

Revue des revues / Notes de lecture

Revue

- Éducation & didactique* (2007) n° 2. Presses Universitaires de Rennes.
- Enjeux* (2007) n° 70. « Lecture, écriture, didactique ».
- Le français aujourd'hui* (2007) n° 158. « Enseigner les langues d'origine ».
- Le français aujourd'hui* (2007) n° 159. « Les genres : corpus, usages, pratiques ».
- Les Cahiers Théodile* (2007) n° 8. Université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- Lidil* (2007) n° 35. « Figures de l'auteur en didactique ». Université Stendhal-Grenoble 3.
- Modernités* (2007) n° 26. « Le lecteur engagé. Critique, enseignement, politique ». Presses Universitaires de Bordeaux.
- Pratiques* (2007) n° 135-136. « Questions de style ».
- Spirale* (2007) n° 40. « Images pour apprendre ».

Ouvrages

- DAUNAY B., DELCAMBRE I., DUFAYS J.-L., THYRION F. (éd.) (2007). *Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants*. Villeneuve-d'Ascq : Presses de l'université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- DUFAYS J.-L. (éd.) (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- LAHANIER-REUTER D., RODITI É. (éd.) (2007). *Les méthodes de recherche en didactique. 2, Questions de temporalité*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- PENLOUP M.-C. (dir.) (2007). *Les connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Lyon : INRP.

Vygotski L. *Psychologie de l'art*. (1925, éd. française 2005) Paris : La Dispute, 382 p.

Conscience, inconscient, émotions. (1925, 1930, 1932, éd. française 2003)
Présenté par Y. CLOT. Paris : La Dispute, 165 p.

Vygotski est souvent cité par les didacticiens du français, mais les références mobilisées, toujours les mêmes, se placent souvent sur un plan pédagogique général et ne se rapportent pas spécifiquement aux apprentissages de leur discipline : par exemple l'importance accordée à l'interaction sociale comme moteur d'apprentissage, le rôle de la verbalisation dans le développement cognitif, la zone de proche développement.

Ces mentions réitérées induisent pourtant des malentendus relatifs à Vygotski. Nombre de connaisseurs de son œuvre ont souligné combien il était erroné de faire de lui un cognitiviste et plus encore, un interactionniste : Clot dénonce « la chosification de l'œuvre de Vygotski dans une psychologie orthopédique qui lui tourne le dos ». Ils rappellent que d'une part, la réflexion de Vygotski est loin de se limiter aux apprentissages intellectuels chez l'enfant, et d'autre part que c'est une théorie socio-historique des signes et des systèmes sémiotiques qui fonde la possibilité d'un apprentissage dans l'interaction. L'importance accordée aux systèmes de signes, notamment aux propriétés spécifiques des signes verbaux, est centrale dans *Pensée et langage*, dont nombre de pages donnent sur ce point précis des éclairages stimulants pour des enseignants de français, même s'ils sont discutables¹.

D'autres ouvrages traduits en français, moins connus, peuvent donner des éclairages aux enseignants de français pour penser la spécificité des apprentissages de leur discipline. Ils rappellent que les questions d'esthétique, la réflexion sur les œuvres artistiques et leur réception ont toujours été centrales chez Vygotski, qui a été lié par des relations amicales et théoriques aux artistes de la modernité de son époque (Eisenstein, Mandelstam entre autres).

L'ouvrage *Conscience, inconscient, émotions*, préfacé par Y. Clot, reprend trois articles inédits de Vygotski : *La conscience comme problème de la psychologie du comportement*, *Psychisme, conscience, inconscient* et *Les émotions et leur développement chez l'enfant*. Les deux derniers en particulier montrent combien la réflexion de Vygotski sur le développement, loin de se réduire aux aspects cognitifs, englobe tous les aspects du psychisme, notamment le développement des émotions et des affects. Sa réflexion sur la conscience est inséparable d'un intérêt pour l'inconscient et les travaux de Freud. L'article *Les émotions et leur développement chez l'enfant* notamment, montre l'importance centrale du développement émotionnel dans le développement du psychisme : les émotions se différencient, se transforment, changent d'objet, de nouvelles émotions

1. Cette note reprend succinctement certains points d'une communication présentée au colloque « Vygotski et les didactiques ». À paraître : Nonnon É. « Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment ». In Brossard M. (Coord.) *Vygotski et les didactiques*.

peuvent naître, notamment des émotions intellectuelles ou indirectes, par exemple des affects liés non directement à l'expérience vécue personnelle, mais partagés et transposés par le langage et les œuvres. Le développement de la connaissance intellectuelle et le développement émotionnel sont indissociables : l'énergie émotionnelle est le moteur de la connaissance, inversement la connaissance, le partage des règles instituées par la culture et la conscience réflexive sont nécessaires à l'évolution des expériences émotionnelles, pour qu'elles ne soient pas paralysantes et stériles. Ainsi au cours du développement, ces relations réciproques, quoique toujours constantes et étroites, éventuellement conflictuelles, se modifient et deviennent plus complexes. C'est ce que Vygotski développe à partir de la belle métaphore du nomadisme des émotions, notamment dans leur histoire au cours de l'enfance.

L'expérience esthétique est pour Vygotski un lieu privilégié de cette évolution, et les œuvres artistiques un des plus importants « instruments » que la société ait élaborés au cours de son histoire, médiatisant à travers eux l'expérience psychique et l'identité des individus et des groupes sociaux. *Psychologie de l'art* date de 1925 : c'est le premier ouvrage de Vygotski, même si les thèmes qu'il développe vont être repris et développés par la suite. Il tente d'y poser les bases d'une psychologie non pas idéaliste et individualiste, mais matérialiste et dialectique de l'expérience esthétique comme expérience socio-historique centrale pour le développement des individus et des sociétés. Cette tentative repose sur une analyse des propriétés objectives des œuvres, notamment littéraires, et de leur usage du langage, et d'autre part sur les caractéristiques de l'émotion esthétique par rapport à d'autres expériences psychiques. Il développe une discussion de diverses théories littéraires et s'appuie notamment sur les théories formalistes dont il était proche, et dont l'attention au matériau linguistique lui paraît pouvoir fonder une théorie matérialiste et éviter les dérives idéalistes ou moralistes : ce qui suscite l'émotion chez le lecteur, c'est un agencement de signes par un travail spécifique (chez l'auteur comme chez le lecteur), non un partage immédiat entre subjectivités. Mais en même temps, sa théorie cherche à éviter l'autre dérive, celle d'un assèchement, au nom de l'objectivité, des affects que suscite chez chacun la réception de l'œuvre, et des transformations psychique qu'elle peut induire. Il s'appuie sur de nombreux exemples d'œuvres du patrimoine, russe évidemment (Pouchkine, Gogol, Tolstoï, Bounine...) mais aussi européen : *Hamlet*, et surtout La Fontaine, souvent évoqué dans l'ouvrage.

La notion clef, aussi bien pour l'analyse des œuvres que pour celle de l'expérience de la réception, est celle de contradiction, de tension dialectique entre contraires, qui fonde aussi la dynamique du signe et son efficacité cognitive dans *Pensée et langage*. À tous les niveaux, c'est ce principe qui sous-tend la signification des œuvres : tension par exemple entre la métrique et le rythme, entre le poids sémantique des mots et la syntaxe dans l'écriture poétique, tension entre les valeurs et les sens différents d'un même mot ou d'une même phrase, tension entre les points de vue et les affects qui coexistent simultanément. C'est cette tension entre colorations affectives simultanées et entre

messages ambivalents qui fait que les *Fables* de La Fontaine sont tout autre chose que des apologues, des récits argumentatifs au service d'une morale : « il y a une contradiction éclatante entre l'affirmation morale générale et le récit qui est appelé à l'illustrer (p. 154) [...] On se trouve devant un système, méthodiquement développé, d'éléments dont l'un suscite toujours en nous un sentiment opposé à celui que suscite l'autre... et c'est dans cette contradiction de sentiments qu'est tout le mécanisme d'élaboration de la fable » (p. 172).

Ce jeu des registres et plans de significations multiples et conflictuels suscite chez le lecteur une expérience elle-même basée sur la tension et sa résolution, résolution qui n'annule pas les contradictions mais les réalise dans une conscience, pour laquelle Vygotski reprend la notion aristotélicienne de catharsis. Cette dynamique de tension s'opère aussi entre le monde des significations du texte et celui de l'expérience vécue, entre les émotions qu'il tend à susciter et les émotions de la vie réelle. Il n'y a pas immédiateté dans le partage, fusion émotionnelle de deux subjectivités. C'est cette distance, ce décalage, cette contradiction qui font de la réception esthétique un travail, qui peut médiatiser l'expérience subjective du lecteur et son identité, et dans certains cas, les transformer : « voilà pourquoi la perception même de l'art requiert de la création, parce que pour percevoir l'art, il ne suffit pas tout bonnement d'éprouver en toute sincérité le sentiment qui s'est emparé de l'auteur, il ne suffit pas de s'y reconnaître dans la structure de l'œuvre elle-même, il faut encore surmonter de manière créatrice son propre sentiment, trouver sa catharsis » (p. 345). En cela l'art peut être « une technique sociale du sentiment » (p. 347) : il permet que s'établisse un ordre dans nos dépenses psychiques, des liaisons dans l'énergie psychique, qui limitent sa déperdition. Il est ainsi par excellence l'exemple montrant que le social n'est pas seulement le collectif et l'interpersonnel : « la refonte des sentiments au dehors de nous s'effectue grâce au sentiment social qui est objectivé, projeté hors de nous, matérialisé et fixé dans des objets extérieurs de l'art, qui sont devenus des outils de la société. Il serait plus juste de dire, non pas que le sentiment devient social, mais qu'au contraire il devient individuel quand chacun ressent l'œuvre ». En ce sens l'identité personnelle est un long processus, fondamentalement culturel et social, qui s'opère à travers ces outils de médiation.

Vygotski ne propose pas de solutions didactiques pour favoriser cette expérience fondamentale chez les enfants. Les dernières pages posent quelques principes généraux pour cette initiation à la réception des œuvres, qui eux aussi répondent à des exigences en tension, difficiles à concilier dans la pratique. Le principe essentiel est de faire que le contact avec les œuvres suscite une réelle émotion esthétique, même si cette expérience n'est pas « naturelle » et immédiate, et si elle repose sur une tension. C'est pourquoi il critique les approches trop analytiques et formelles qui stérilisent cette émotion : « à l'heure actuelle..., on pousse les enfants vers Pouchkine avec une trique, comme on pousse le bétail vers l'abreuvoir, et on leur donne à boire non pas de l'eau vive, mais sa décomposition chimique en H₂O ». Mais en même temps, « il faut non seulement laisser l'art produire son effet, le laisser susciter l'émotion, mais

encore l'expliquer et, si c'est possible, le faire de façon à ce que l'explication ne tue pas l'émotion » (p. 354 et 355). Il se demande alors si enseigner la littérature est possible : si la lecture littéraire « requiert un acte créateur différent de celui que requièrent les autres matières scolaires », « si en effet la lecture c'est du plaisir, alors à coup sûr la littérature ne se laisse pas enseigner, bien qu'on dise que même l'art du plaisir peut s'enseigner ». « Enseigner l'acte créateur d'art est impossible, mais cela ne veut pas dire que l'éducateur ne peut contribuer à sa formation, en organisant d'une certaine façon la conscience qui va à la rencontre de l'art » (p. 357).

Les deux ouvrages de Vygotski témoignent d'une grande confiance dans le pouvoir de la culture et des œuvres patrimoniales, et dans les transformations qu'elles peuvent induire dans le psychisme des individus. À ce titre, ses thèses risqueraient à être reprises comme caution par des approches qui valoriseraient la littérature, l'expérience littéraire et son enseignement comme la voie royale et unique du développement de l'identité, de la culture et de l'affinement de l'expérience subjective, ou qui présenteraient la valeur littéraire comme une évidence, ce qui irait à l'encontre de tout son projet théorique. Il est vrai que Vygotski présente le développement émotionnel et subjectif de l'enfant à travers la médiation des outils de la culture, comme orienté de façon univoque. Il n'évoque pas des instances de médiatisation autres que l'école et la fréquentation des œuvres légitimes, qui joueraient un rôle dans les configurations émotionnelles et la définition de l'identité de l'enfant. Il n'aborde pas la question des conflits entre ces univers culturels, et s'il envisage le conflit, il n'envisage même pas que le contact avec les œuvres puisse donner lieu à un degré zéro d'expérience esthétique, à une indifférence, ou à une sectorisation minimale de leur réception. Il n'y a pas de réflexion sociologique sur les contextes de socialisation culturelle chez Vygotski, et cela limite grandement la transposition que nous pouvons en faire aux contextes d'enseignement actuels, et cette prise en compte de la pluralité conflictuelle des expériences culturelles et des cadres de l'identité est à penser pour compléter son approche. Mais penser « avec Vygotski », comme dit Clot, ce n'est pas s'en servir comme garant, mais s'en servir avec distance pour penser les contradictions dynamiques à l'œuvre dans l'enseignement.

Élisabeth Nonnon

Reuter Y. (dir.), Cohen-Azria C., Daunay B., Delcambre I., Lahanier-Reuter D. (2007) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 272 p.

L'objectif de l'ouvrage est ambitieux. Comme le souligne Yves Reuter en introduction, il s'agit, pour la première fois, de présenter une quarantaine de termes qui constituent « l'armature conceptuelle des didactiques à l'heure actuelle ». Le public visé est, à la fois, celui des étudiants, celui des formateurs d'enseignants, des chercheurs en sciences humaines et sociales, en didactique, celui des professionnels de l'éducation ou de ceux qui s'y intéressent.

S'agissant des didacticiens, « confinés » dans leur didactique disciplinaire, Yves Reuter et son équipe leur offrent « un état des lieux, une sorte de cartographie conceptuelle de la discipline, de ses consensus (toujours relatifs cependant), de ses questions et de ses débats ». Une volonté – à laquelle on ne peut que souscrire – d'ouverture des « prés carrés », de bilan prospectif des acquis conceptuels et des problèmes dans un domaine de recherche jeune où les synthèses ne sont pas légion.

À cet effet, chaque « entrée » comporte plusieurs rubriques : une « première approche de la notion (ou de la question) qui en donne une première définition » ; des « éléments d'éclairage » qui précisent les questions qui la sous-tendent, son intérêt dans le champ didactique où elle a été produite et pour les autres didactiques, son histoire ; les « questions, problèmes, débats » qu'elle soulève ; des « éléments bibliographiques » limités aux six titres d'articles, ouvrages ou chapitres qui sont à la base de l'entrée ; les « entrées complémentaires » avec lesquelles elle entre en relation. S'y ajoutent trois « outils » : un « index des notions complémentaires » qui ne figurent pas en entrée mais sont utilisées dans l'ouvrage ; un répertoire des principales revues et associations de didactique avec leurs coordonnées ; une bibliographie générale qui devrait être un « instrument de référence dans le domaine des didactiques ». Certes, le schéma est plus ou moins bien tenu selon les articles, mais sa pertinence – qui va bien au-delà d'un article de dictionnaire – ne fait pas de doute, en l'état de la question. J'apprécie particulièrement l'explicitation des questions et problèmes qui ont suscité l'émergence du concept, et qu'il permet de mieux résoudre, et celle des étapes de son histoire (ce dernier point, qui exige un gros travail, étant le moins présent). Il me semble que ce sont là des aspects importants d'une culture didactique en émergence.

Mais le projet me paraît, en l'état des didactiques tel que je le perçois, très (trop ?) audacieux et peut-être prématuré. Je suis, je l'avoue, assez partagée. L'entreprise est certainement nécessaire et salutaire. Le travail de synthèse est important, dans tous les sens du terme. La plupart des notices sont de très bonne tenue, et certaines sont particulièrement clarifiantes. Mais je ne suis pas sûre que l'ouvrage puisse faire consensus parmi tous les didacticiens, et qu'il puisse répondre aux attentes et aux besoins de tous les publics visés. C'est à

voir. Comme didacticienne, j'y vois un ensemble de propositions de l'équipe Théodile, qui donnent à discuter, un chantier ouvert plutôt qu'une somme de connaissances qui puisse faire autorité et référence de manière indiscutable. De toute façon, la parole appartient aux lecteurs.

Quoi qu'il en soit, le corpus constitué par les auteurs offre indéniablement une base de discussion importante, tout en donnant à voir un état des lieux didactiques qui font plus ou moins autorité.

C'est de ce point de vue que je me placerai, en l'interrogeant à divers niveaux.

Si l'on interroge les champs de référence des « concepts » et questions qui composent le corpus des entrées de notices, on y trouve bien évidemment des concepts de base des Sciences de l'Éducation (et du lexique de base des professionnels de l'enseignement), plus ou moins repris, travaillés, (re)traités d'un point de vue didactique, et redéfinis par telle ou telle didactique : enseignement et apprentissages, activités et pratiques, contenus d'enseignement et d'apprentissage, disciplines scolaires, élève et apprenant, erreur, évaluation, méthodes de recherche, outils, pédagogie, pratiques scolaires / pratiques extrascolaires, rapport à, représentations.

À noter : certains termes issus de la psychologie ou de la sociologie, ont été plus ou moins « pédagogisés » avant d'être « didactisés ». L'intégration de ces concepts aux didactiques pose le redoutable problème des emprunts d'un domaine de recherche à d'autres, que nous devrions parvenir à assumer et théoriser. Il me semble qu'ils font globalement l'objet d'un relatif consensus des didacticiens, dans la limite du nécessaire débat scientifique sur les diverses théories et conceptions professionnelles (de l'apprentissage ou de la pédagogie par exemple) auxquelles ils renvoient.

Les cadres conceptuels de la didactique des Mathématiques plus ou moins (re)traités par d'autres didactiques, discutés, voire contestés, tiennent une place à peu près égale dans le corpus : système didactique / triangle didactique, transposition didactique et noosphère, situations didactiques, milieu, chronogenèse et topogenèse, forme scolaire, programmation didactique, contrat didactique, dévolution et institutionnalisation, concepts et champs conceptuels. Dans ce domaine, il est de fait que le triangle didactique fait globalement consensus comme base d'analyse, quitte à le situer dans un environnement sociologique. Il est de fait que la transposition didactique est un incontournable élément du dossier, qu'on l'adopte, qu'on le module ou qu'on en conteste la généralisation à toutes les didactiques comme bon nombre de didacticiens des disciplines du « faire » (Français et Langues Vivantes, Technologie, EPS, Arts plastiques et Musique) : ces disciplines enseignent d'abord des pratiques et des savoirs sur ces pratiques et réfèrent tout autant à des pratiques sociales

qu'à des savoirs savants. On bute ici sur le débat classique et toujours vif entre des modèles transmissifs et des modèles praxéologiques de l'enseignement, entre conceptions de l'enseignant comme texte du savoir conceptuel et/ou comme système interactif ancré dans le faire de connaissances expérimentelles, de savoirs opératoires et de savoirs conceptuels. Le concept de champ conceptuel (ou de trame conceptuelle) (avec ses corollaires du point de vue épistémologique : niveaux de formulation et objectifs-obstacles) joue un rôle important en didactique des Sciences expérimentales, de l'Histoire, mais guère ailleurs, et c'est très dommage, notamment en Français. J'avoue ne pas y trouver de raison autre que la tendance à l'enfermement disciplinaire, avec la circonstance atténuante de l'étendue, de la diversité, de la complexité des disciplines de référence de la discipline scolaire Française et de sa didactique. Mais il faudrait bien venir enfin, notamment en matière d'activités métalinguistiques.

À elles seules, Sciences de l'Éducation et Mathématiques occupent près des trois quarts du corpus. C'est, me semble-t-il, un reflet de l'état des lieux. D'autres didactiques sont certes convoquées : le Français (communauté discursive, contexte, disciplines scolaires, genres du discours, métalangage / activités métalinguistiques, modèles didactiques, pratiques langagières), les Sciences expérimentales (niveaux de formulation, obstacles / objectifs obstacles, pratiques sociales de référence) ou plusieurs didactiques, dont l'EPS et l'Histoire (didactiques, didactique comparée, tâche). D'autres éléments du corpus enfin, sont des propositions d'Yves Reuter : conscience disciplinaire, didactique et autres disciplines de recherche, dysfonctionnement (plutôt qu'erreur), sujet didactique, méthodes de recherche. Sauf les notions de pratiques sociales de référence et de tâche qui font largement consensus, on peut les considérer comme des propositions à débattre, de manière interdisciplinaire, et même en Français. Ce qui entraîne sans doute une relative récurrence de l'autocitation des travaux d'Yves Reuter et de l'équipe Théodile dans les notices et la bibliographie générale. Pourquoi pas, si la règle du jeu est explicite ?

Certes la liste des termes reçus, sinon adoptés, n'est pas close. Et c'est si vrai que l'ouvrage comporte un « index de notions complémentaires » qui sont définies dans l'une des notices où elles sont utilisées (il serait utile d'en indiquer la page dans l'index). S'agissant de certaines d'entre elles, on se demande selon quels critères les auteurs ne les ont pas intégrées au corpus des concepts de base qui font consensus ou qui sont considérés comme potentiellement fédérateurs : clarté cognitive, culture scolaire, connaissances / savoirs, savoir faire, compétences, conceptions, concepts quotidiens / concepts scientifiques, interactions, motivation, trames conceptuelles...

Et j'ajouterais volontiers des notions et concepts, retravaillés dans les recherches INRP que j'ai conduites dans les années 70-80, qui me paraissent toujours pertinents et heuristiques : situations fonctionnelles / situations de

structuration² ; projet d'enseignement, de vie, de connaissance, de lecture-écriture ; formulation et résolution de problèmes ; conflit socio-cognitif, problème d'enseignement, d'apprentissage, de formation, problème de recherche en didactique ; transfert d'apprentissages ; variation / invariants ; objet didactique, d'enseignement, d'apprentissage, de recherche ; démarche d'ensemble des activités de Français, puis style, et mode de travail didactique ou MTD³, lieux d'intervention didactique ; traitement didactique des référents pratiques et théoriques (en recherche)...⁴

À l'évidence, d'autres, en Français et dans d'autres didactiques, pourraient légitimement faire d'autres propositions. Se poserait d'autant plus la question de critères de détermination des concepts fondamentaux des didactiques. Elle reste largement ouverte.

Si l'on considère le corpus dans son ensemble, il est assez hétérogène. S'il est composé de concepts, comme l'annonce le titre, on y trouve aussi des questions comme l'indique Yves Reuter en introduction, ou plutôt des états de questions : didactique, didactique comparée, didactiques et autres disciplines de recherche, méthodes de recherche. D'autres entrées renvoient en fait à des champs de pratiques et de recherche qui posent question : enseignement et apprentissages, didactiques et pédagogie. Ceci dit, l'intérêt et l'utilité de ces entrées ne font pas de doute. C'est peut-être le titre qui pose ici problème. Ne s'agit-il pas plutôt de la recherche d'un lexique notionnel commun aux didactiques ? Ce qui laisserait toute latitude à une polysémie conceptuelle des termes qui n'exclut pas les points de convergence, et qu'il s'agirait d'analyser... En tous cas l'utilisation indifférenciée des termes concepts et notions dans les notices me paraît aller dans ce sens.

La présentation alphabétique, qui facilite la consultation, fait cependant obstacle à la mise en cohérence, malgré les systèmes de rappel et de mise en relation mis en œuvre par les auteurs. Mais cette mise en cohérence n'a rien d'évident, compte tenu de l'hétérogénéité du corpus. On pourrait essayer par exemple une sériation en questions de contenus, d'enseignement, d'apprentissage, de recherche.

Rappelons enfin une pertinence pluridisciplinaire problématique ou partielle, évoquée plus haut. Là encore, c'est l'état de la question, donné à voir par l'ouvrage. Qu'en diront les didacticiens des autres disciplines ? C'est à voir.

2. Attribué à Ruellan F. (1998) (2005)

3. Idem pour M.T.D. L'évolution des termes est significative et mériterait mention et analyse. Voir Romian H. (1979) *Pour une pédagogie scientifique du français*. PUF (cité en bibliographie générale, mais non utilisé dans l'ouvrage). Romian H. (dir) (1989) *Didactique du Français et recherche-action*. INRP (non cité, ce qui pose problème, compte tenu de l'absence de prise en compte dans l'ouvrage de l'apport significatif de la recherche-action de type praxéologique à l'émergence des didactiques, notamment en Français).

4. Outre les deux ouvrages cités, voir *Repères* n° 71, « Construire une didactique », INRP, 1987. La collection de la revue *Repères* (ancienne et nouvelle série) sera bientôt accessible en ligne sur le site de l'INRP.

C'est dire que la construction d'un tel corpus est problématique à tous égards. Un dictionnaire de concepts fondamentaux supposerait que chacune des didactiques ait élaboré un (des) ensemble(s) structurés de concepts-clés, à l'instar des Mathématiques, sinon les éléments d'une théorie. Pour le moment, les autres didactiques n'ont-elles pas tendance à emprunter plutôt qu'à élaborer leur propre cadre conceptuel ? Avec les redoutables problèmes théoriques que pose ce genre d'emprunts. Ce projet supposerait des expériences didactiques (pluri) (trans) interdisciplinaires nombreuses, confrontées et théorisées. Pas de concept d'interdisciplinarité dans l'ouvrage, et pour cause. Là encore, les problèmes sont redoutables. Resterait à savoir par exemple si les concepts potentiellement fédérateurs sont nécessairement les plus fondamentaux, les plus heuristiques pour toutes les disciplines, et ne fonctionnent pas au plus petit dénominateur commun. Seules des recherches *ad hoc* permettraient de le savoir, et de cerner à la fois l'unité et la diversité des didactiques.

Un tel projet de didactique comparée ? inter didactiques ? supposerait des lieux de confrontation, d'échange et de débat continus, pluridisciplinaires, incluant toutes les didactiques, ce que le Département des didactiques de l'INRP avait réalisé, et qui n'existe plus à ma connaissance. Les quelques Colloques plus ou moins pluridisciplinaires qui ont eu lieu y suffisent-ils, comme le dit Yves Reuter ? Je ne le crois pas. Une seule équipe, quelles que soient les compétences de l'équipe d'auteurs (trois didacticiens de Français, un de Mathématiques et un de Sciences) y suffissent-elles ? Je ne le crois pas.

Yves Reuter m'objectera sûrement qu'en l'état de la question et de la situation institutionnelle des didactiques, il fallait réagir contre la tendance à l'enfermement disciplinaire, provoquer le débat intra et inter disciplinaire en proposant des concepts potentiellement fédérateurs, même s'ils ne sont pas toujours consensuels, même s'ils sont problématiques, y compris dans la discipline où ils ont été produits. Le débat, c'est le nerf de la recherche. Et j'ajouterai que l'enjeu est vital pour les didactiques au-delà de l'ouverture, notamment en Français, où la conceptualisation didactique tient une place relativement modeste par rapport à la conceptualisation des seuls contenus d'enseignement. L'ouvrage peut-il provoquer des réactions salutaires contre l'enfermement, peut-il encourager les emprunts critiques comme les conceptualisations novatrices ? À suivre...

Si l'on considère maintenant les notices, bon nombre d'entre elles mériteraient une note de lecture ! C'est dire leur intérêt et leur densité. Je me limiterai à quelques remarques sur la notice « Didactiques », à titre d'exemple.

Cette notice me paraît, pour l'essentiel, d'une fermeté et d'une clarté exemplaires. L'auteur prend position dans diverses controverses qu'il explicite de manière clarifiante, sans pour autant clore le débat, au contraire. Dans le détail,

il est vrai, diverses assertions peuvent se discuter. Et aussi bien, les auteurs y invitent explicitement.

La définition des didactiques me paraît particulièrement pertinente, dans la mesure où elle tend à les spécifier par rapport à des disciplines de recherche connexes ou à des pratiques qui travaillent le même champ mais ne sont pas de la recherche. Clarification utile et nécessaire s'il en est. En « première approche », les didactiques sont définies comme des « disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage, référés / référables à des matières scolaires ». L'objet central de leurs investigations est celui des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, dit l'auteur. Je distinguerais volontiers ici le lieu des investigations : les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, et l'objet de recherche : les contenus et leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages. La référence au « triangle didactique » est évidente, et on trouve des approfondissements importants dans la notice correspondante. Un détail : on aimerait savoir ici où le terme « matières scolaires » est défini, car on attendrait celui de « disciplines scolaires ». Ce petit problème pour trouver la définition des « notions complémentaires » se pose pour la plupart des « notions complémentaires ». En tous cas, « les didacticiens se regroupent entre eux en fonction des disciplines scolaires ».

Plus précisément, dans les « éléments d'éclairage », les didactiques – en tant que disciplines de recherche – sont définies par les questions spécifiques qu'elles posent : « la constitution, la description, les variations des contenus et de leur mise en œuvre via l'enseignement ainsi que de leurs modalités d'appropriation, des théories, des concepts, des méthodes de recherche et des recherches empiriques (recueillant et traitant des données) ». Sur ce dernier point, *quid* d'autres types de recherche : recherches théoriques, recherches historiques, recherche-action... (voir les catégories de la Banque de données INRP DAFTEL) ? Les méthodes de recherche ne varient-elles pas en fonction des types de recherche ? La notice « Méthodes de recherche » ne l'envisage pas.

Cette définition a le mérite, entre autres, de distinguer utilement les didactiques d'une part des disciplines de recherche qui ne se focalisent pas sur les contenus – dont les contenus ne sont pas « le point d'ancrage » – contenus envisagés dans leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages. Elle les distingue d'autre part des pratiques d'enseignement, de prescription (Instructions...), de recommandations (formation, inspection, associations pédagogiques, manuels...). Distinctions là encore nécessaires certes. Mais la conception prescriptive de la formation qui pointe là se discute, pour le moins (voir les trois Modes de Travail Pédagogiques (transmissif-normatif, incitatif-expressif, interactif-appropriatif)⁵ de M. Lesne cités plusieurs fois dans

5. « Plan de Renovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire », texte d'un intérêt historique (et didactique) premier, dans *Repères* n° 2, IPN, 1970 et *Repères* n° 5, IPN, 1970.

l'ouvrage. Il est vrai que l'auteur de la notice « Pédagogie » où figure la définition des M.T.P. pense que le M.T.P. 3 ne vaudrait qu'en formation d'adulte : l'ensemble des recherches INRP menées à l'école primaire sur la base du Plan de Renovation dans les années 70-80 démontre – description et évaluation à l'appui – qu'il n'en est rien, pour ce qui est de la didactique du Français du moins. Mais ce n'est pas à ce M.T.P. que réfère la notice « Didactiques » manifestement. Toute formation des maitres est-elle donc prescriptive ou incitative ? Une formation articulée à la recherche peut-elle l'être, sauf à dogmatiser la recherche ? Question essentielle, s'il en est.

Dans la rubrique « Problèmes, questions, débats », l'accent est mis sur un certain nombre de questions plus ou moins vives : la complexité des notions de contenus, de disciplines scolaires, l'extension des didactiques à des pratiques non scolaires, et enfin la position des didacticiens par rapport aux « espaces » d'enseignement, de prescription, de recommandation que l'auteur a définis, la légitimation scientifique de la didactique. Là encore, l'ensemble est tout à fait topique, mais certains passages me paraissent à discuter.

À propos de la notion de discipline scolaire, l'auteur présente comme allant de soi, le fait que les disciplines scolaires seraient des « transpositions » des disciplines savantes. Thème abordé évidemment de manière moins abrupte dans la notice sur la « transposition didactique », qui fait état des controverses sur la question (Martinand, Chervel). Il est étonnant que dans cette notice « Didactiques », évoquant la « didactique professionnelle » en formation d'adultes, l'auteur ne pose pas le problème de ses relations avec la Technologie, les Sciences expérimentales entre autres, et n'évoque pas non plus la(les) didactique(s) professionnelles en lycée et en IUT. Il est vrai que la didactique de la Technologie, pas plus que celles des Arts plastiques, de la Musique, des Sciences économiques... ne sont présentes dans l'ouvrage. Sauf à penser que l'enseignable se situe exclusivement dans la sphère de la « transposition didactique », et que l'enseignement de pratiques données se ramène à une transposition de savoirs savants sur le faire (Schneuwly), sauf à penser que les articulations entre enseignement de pratiques et enseignement de la conceptualisation de ces pratiques, ne posent que des problèmes résolus, il y a là un espace pour les didactiques et leur mise en relation qui reste largement ouvert, notamment en Français.

À propos de la question de l'extension des didactiques, l'auteur se demande « si les didactiques, en tant qu'elles réfèrent aux disciplines, peuvent traiter sans précaution de la maternelle ou même du début de l'école primaire ». Se pose ici la question fondamentale des différenciations disciplinaires opérées ou non par les enfants. Celles-ci sont généralement imposées aux enfants comme une évidence sans autre forme de procès à un moment donné. Elles pourraient s'opérer progressivement dès la maternelle, intuitivement puis de plus en plus explicitement à partir des expériences, des questionnements. D'une

appréhension synchrétique puis globale des objets à la lente construction de la notion de point de vue (l'arbre du naturaliste, du poète, du peintre, de l'agronome, de l'économiste...). C'est toute la problématique des activités d'éveil des années 75, si injustement sabordées. Ce devrait être celle des activités interdisciplinaires au Primaire. Le travail didactique et inter didactiques sur les conditions et les modalités de l'émergence et de la construction de la « conscience disciplinaire » à divers niveaux d'âge, sur ses premières intuitions, ses premières formulations, en fonction de l'environnement didactique et pédagogique, me paraît particulièrement nécessaire, dès la maternelle. Ainsi, dans une activité qui reste expérientielle, contextualisée, globale et intuitive, les maitres peuvent s'attacher à semer les graines des différenciations disciplinaires futures (par exemple encore, à propos des premières observations d'ordre phonologique, lexical, syntaxique, orthographique... en lecture ou production d'écrits qui s'amorcent en maternelle sans se dire et se nommer comme telles au départ). Certes on n'est pas là dans un « texte du savoir » pur et dur, dument segmenté et programmé, décontextualisé, mais aux origines, probablement décisives pour la suite, d'un long processus d'ordre praxéologique de construction de savoirs identifiés et du rapport au savoir. Si les didacticiens doivent y prendre quelque précaution en maternelle et au début de l'Élémentaire, n'est-ce pas vrai de la suite ? Quitte à revoir, pour certains didacticiens, leurs définitions de l'enseignement et de l'enseignable.

Enfin, à propos du problème de la position des didacticiens par rapport aux divers espaces de pratiques cités plus haut, l'auteur présente les conceptions existantes : décrire et analyser à distance les pratiques sans intervenir sur le terrain ; mieux connaître et aider à améliorer les pratiques en raison de la responsabilité des chercheurs quant aux contenus ; développer une démarche de connaissance impliquée, voire praxéologique, avec des exigences d'étayage théorique, d'évaluation, de relativisation des propositions didactiques issues de la recherche qui s'opposent à une attitude prescriptive.

Encore que les recherches-actions que j'ai conduites, par exemple, croisent les conceptions 2 et 3..., les pôles indiqués balisent bien la question. C'est là un débat fort, essentiel, qui plombe la recherche depuis les années 70. Sa présentation aurait gagné à inclure la question vive des relations entre recherche et formation des maitres en didactique⁶. De ce point de vue, l'expérience des réseaux d'équipes INRP de formateurs-chercheurs des Écoles normales (en Mathématiques, Français, Sciences expérimentales, Sciences sociales notamment) des années 70-80, me paraît extrêmement signifiante. Seraient à analyser dans une perspective interdisciplinaire, entre autres, le rôle de la recherche-action, selon ses conceptions, dans l'émergence des didactiques, ses effets sur les conceptions et les pratiques des formateurs qui y participent ou qui en ont connaissance, ses effets sur les pratiques d'enseignement et les prescriptions

6. voir *Pour une pédagogie scientifique du Français*, cité plus haut ; *Repères* n° 1, nouvelle série, « Contenus, démarches de formation des maitres et recherche », Romian H. (dir.), INRP, 1990.

officielles. Et inversement, l'apport des formateurs à la recherche, l'apport des problèmes de formation aux problématiques de recherche.

Il est vrai que la dimension historique de l'émergence des didactiques dans les années 70 (sous la dénomination de « pédagogie »), leur construction en disciplines autonomes dans les années 80, ne sont pas présentes dans la notice « Didactiques », et guère dans l'ouvrage, y compris dans la bibliographie générale où les références antérieures à 1990 sont rarissimes. Il est gênant par exemple de voir affirmer à la fois dans la notice « Didactiques » que « les didactiques ont émergé et se sont développées en raison de problèmes rencontrés sur le terrain, accompagnant souvent des réflexions sur les réformes possibles » (p. 72) et dans la notice « Pédagogie » qu'elles se sont constituées « à partir d'une réflexion épistémologique sur les contenus de savoirs scolaires, leurs spécificités disciplinaires, et les incidences que ces spécificités peuvent avoir sur les apprentissages et l'enseignement » (p.163). Actrice et témoin, dans cette émergence, je confirme la première assertion et je ne peux que m'interroger sur la seconde qui me paraît correspondre à un état de la théorisation des pratiques de recherche plus avancé que celui qui était le nôtre dans les années 70.

Cette quasi occultation de l'histoire, ces représentations surprenantes du passé, pour ceux qui l'ont vécu – qui reflètent l'état actuel des lieux en Français au moins – posent problème. Il y a là un point aveugle que l'avènement d'une « Didactique comparée » qui viserait à « mettre en dialogue les didactiques disciplinaires » permettra peut-être d'éclairer. Mais cela ne se fera pas sans que chaque didactique construise sa propre histoire.

Tout en rendant hommage au travail des auteurs, je le discute donc par endroits. C'est le jeu qu'ils proposent, après tout. Ce qui importe, c'est qu'ils ont osé ouvrir à une synthèse inter didactiques de travaux jusqu'ici disciplinaires. Il fallait le faire ! D'autres devraient suivre.

Hélène Romian

Reuter Y. (dir.) (2007) *Une École Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, coll. *Savoir et formation*, 255 p.

L'ouvrage collectif analyse les premiers résultats d'une recherche conduite par des enseignants-chercheurs de l'université Charles-de-Gaulle-Lille 3 et de l'IUFM Nord-Pas-de-Calais majoritairement rattachés au laboratoire THÉODILE sous la direction d'Yves Reuter. Il s'agit, dans cette recherche de mesurer, à partir d'une observation menée pendant cinq ans (2001-2006), les effets et la transférabilité de la mise en œuvre d'un fonctionnement d'école et de dispositifs directement empruntés à la « Pédagogie Freinet » dans un groupe scolaire (maternelle et élémentaire) relevant d'un Réseau d'Éducation Prioritaire de la banlieue lilloise : l'équipe enseignante de ces deux établissements a décidé de s'organiser pour lutter contre une situation extrême d'échec et la violence scolaires en milieu très défavorisé.

L'ouvrage regroupe les communications de sociologues, psychologues, didacticiens du français écrit et oral, de l'histoire géographique, des mathématiques et des sciences.

Dans le cadre d'un positionnement politico-idéologique revendiqué par l'équipe enseignante (aide aux enfants défavorisés, volonté d'ouvrir l'univers culturel à tous, de former à un comportement citoyen et démocratique) l'expérience repose largement sur l'inversion du primat du didactique sur le pédagogique : c'est effectivement l'affirmation d'une posture et d'une organisation pédagogique clairement définie qui distingue cette école des écoles dites (par opposition et pour commodité) « traditionnelles », entraînant une redéfinition du métier d'élève et de celui d'enseignant à partir de l'instauration de normes explicites pour tous.

Refusant d'ignorer ce qui relève du non scolaire chez un élève, l'école s'ouvre à la famille, à l'environnement culturel des enfants, à leur relation au monde. Le principe pédagogique fondamental consiste non pas à suivre la linéarité des programmes mais à partir des questions des élèves dans le domaine des savoirs à construire – et donc dans celui de la (re)construction de soi –, et à se donner les moyens non seulement de les entendre et mais aussi de les faire émerger à partir de dispositifs de travail régulés et même très ritualisés (alternance de propositions individuelles de questionnements/recherches avec des formes coopératives d'échanges et de travail plus collectif).

Ces choix pédagogiques sont commandés par une éthique du métier : l'intérêt porté par les enseignants aux potentialités de chaque enfant, qu'il s'agit de cultiver au mieux en prenant appui sur un ensemble de règles visant à développer l'estime de soi, le respect mutuel et la coopération, le plaisir au travail (qui prend alors tout son sens), un climat propice à la recherche de réponses progressives aux questions émergeant quel que soit le champ disciplinaire abordé : dans ces classes, les élèves ont donc à la fois le statut de questionneurs et de répondants. C'est ce qui ressort de toutes les contributions.

Prenons pour exemple l'article de Cora Cohen-Azria consacré à l'enseignement et aux apprentissages en sciences, qui illustre et résume clairement les spécificités et les bénéfices de l'organisation et des pratiques de classe relevant de la pédagogie Freinet à partir d'une comparaison/confrontation avec d'autres formes d'organisation plus « traditionnelles » appliquées dans un milieu socio-culturel identique.

– Dans la perspective « traditionnelle », ce sont les contenus et le temps défini (donc des contraintes extérieures) qui vont souvent déterminer le rythme et la démarche d'enseignement/apprentissages, au risque de contrarier les ralentissements nécessaires à une réelle appropriation des savoirs et des savoir-faire. Dans une classe Freinet, si les limites temporelles d'une séquence sont fixées, portées à la connaissance de chacun et respectées, les contenus abordés seront déterminés par le rythme des avancées des élèves, du fait d'une inversion des priorités, quitte à renoncer provisoirement à aborder certains éléments de savoir.

Autre façon de gérer le temps scolaire, on peut envisager une structuration temporelle spécifique dans les classes Freinet : le « stage », autrement dit le regroupement sur une semaine d'une vingtaine d'heures consacrées aux sciences, permet de prendre en compte le temps d'appropriation des savoirs par les élèves. (C'est là une structuration temporelle dont on pourrait s'inspirer non seulement en élémentaire mais aussi au second degré où une séance de classe se réduit à 50 minutes effectives de travail...)

– Dans le cadre d'une séquence, il ne s'agit pas de dérouler un scénario préconçu dans lequel faire entrer l'élève mais bien d'opérer une réelle prise en compte des questions (présentée dans le cadre d'exposés), des représentations des élèves ainsi mises au jour et de leur révision progressive par l'élève. La séquence, qui s'appuie d'un bout à l'autre sur ces représentations individuelles et évolutives de chacun, aboutit à un état de savoir toujours considéré par les acteurs comme provisoire et non comme une vérité définitive. La démarche vise donc à la construction réflexive d'éléments de savoir dans laquelle l'élève s'implique personnellement, notamment à partir d'écrits de travail toujours signés, contextualisés, adressés à soi ou à un pair (dans une relation de mutualisation des avancées) plus qu'à une instance supérieure. Le métier d'élève est donc avant tout tourné vers l'auto-questionnement confronté à celui des pairs, accompagné tout au long du cursus par une équipe d'enseignants dont la coopération instituée entre eux favorise chez l'apprenant le tissage des expériences d'une année à l'autre.

Le statut accordé à l'élève, la priorité accordée à la construction individuelle des compétences plutôt qu'à la contrainte des programmes, amène donc à une conception spiralaire des apprentissages plutôt qu'à un déroulement linéaire de l'enseignement.

C'est donc bien aussi (et peut-être avant tout) la question de la professionnalité enseignante qui est en jeu dans cette posture pédagogique reposant sur un choix idéologique et éthique affirmé. Le fait de se constituer en équipe

expérimentale se réclamant d'un mouvement pédagogique identifiable donne à ces enseignants, une assurance et une sécurité qui leur permet d'objectiver, de systématiser et d'institutionnaliser leurs choix professionnels dont les élèves semblent tirer largement bénéfice, au vu de ce rapport.

D'autres recherches actuelles, ne se réclamant pas explicitement de la pédagogie Freinet, visent aussi à attribuer à chaque individu élève le statut de sujet chercheur/constructeur de son savoir et de ses savoir-faire. Ces recherches partagent le principe d'une redéfinition de la relation au métier d'enseignant, de la relation au sujet élève, au savoir à transmettre ou à acquérir, des modalités de construction et d'évaluation des acquis : évoquons par exemple les recherches axées sur la notion de sujet lecteur en littérature ou d'autres recherches plus transversales axées sur les notions de postures et de gestes professionnels.

Dans quelle mesure peut-on envisager de transférer des principes essentiels sur lesquels reposent l'organisation pédagogique Freinet et la conception de l'enseignement/apprentissage appliquée ici à redresser une situation d'urgence ?

Les auteurs reconnaissent en conclusion le niveau exceptionnel d'investissement, de compétence professionnelle et de *croynance* dans les principes et démarches mis en œuvre de l'équipe enseignante.

Quelque soit le domaine de savoir, les évaluations internationales PIRLS et PISA font cependant apparaître les faiblesses de notre enseignement concernant les objectifs précisément visés par cette expérimentation : le développement de l'autonomie de l'élève, le non évitement de situations qui peuvent présenter des risques d'erreurs (les élèves, sécurisés, ne développent pas ici de sentiment de culpabilité), l'implication personnelle dans les démarches de travail et d'apprentissage.

En dépit de l'intérêt de cet ouvrage qui clarifie les principes et les choix pédagogiques et didactiques propres à cette école Freinet, le lecteur de l'ouvrage est parfois pris d'un regret : les déclarations de réussite ou de difficulté dans les apprentissages et les performances des élèves ne sont pratiquement jamais assortis d'exemples collectés dans les classes (écrits d'invention ou de travail d'élève, transcription d'échanges oraux entre élèves). Il est vrai que le format retenu ne le permettait pas, mais cela aurait pourtant été en congruence avec le statut accordé dans l'expérimentation à la personne de l'élève.

Danielle Dubois-Marcoin

Fialip-Baratte M. (2007) *La construction du rapport à l'écrit. L'écriture avant l'écriture*. Paris : L'Harmattan, coll. *Savoir et formation*, 327 p.

L'ouvrage ci-dessus référencié résulte d'une recherche menée par Martine Fialip Baratte pendant les quatre années de la scolarité, de la PS au CP, de trois à six ans, auprès d'une cohorte d'élèves, dont le lecteur trouvera la description précise dans l'ouvrage.

L'originalité de cette recherche réside dans le souci de s'attacher à l'évolution chez ces enfants du rapport à l'écrit, entendu de façon large ; dans une tentative de cerner, par des entretiens, les interactions entre ce qui se construit dans l'aire domestique, avant et pendant la scolarité, et ce qui s'acquiert dans l'espace scolaire.

La méthodologie repose sur l'analyse des discours tenus pendant des entretiens effectués chaque année auprès de chaque élève, quand cela était possible. Le guide en est donné en annexe, en fin d'ouvrage.

L'auteure n'ignore pas les problèmes posés par l'interprétation de ces discours recueillis en outre en situation scolaire. Une analyse des produits scripturaires et une observation des productions toutes deux mises en relation avec les discours tenus, et recueillis ici, pourraient venir compléter, conforter, confirmer, infirmer, nuancer ce qui est déjà mis en évidence par la présente étude. Mais il s'agirait là d'une tout autre recherche.

Le suivi de ces constructions du rapport à l'écrit s'appuie sur une typologie empruntée à Christine Barré-De Miniac, qui définit quatre domaines : l'investissement de l'écriture, les opinions et les attitudes, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage, ainsi que les modes d'investissement, typologie qui peut faire l'objet de débat.

Le travail fait apparaitre les différenciations qui s'opèrent au niveau des sexes, (filles / garçons), des origines sociales, (favorisé / défavorisé / intermédiaire), des parcours. Ces analyses confortent et précisent de précédents travaux d'autres chercheurs. Par exemple les recherches du groupe ESCOL qui montrent les effets des implicites culturels de l'école, en termes de confusion entre la tâche et le savoir, entre le faire et l'apprendre, entre la docilité et l'apprentissage. L'ouvrage y réfère.

Apparait également le rôle différenciateur dans la réussite scolaire des représentations ouvertes à long terme : pour le dire de façon synthétique en termes d'enfants : *l'écrit ça sert à se distraire, à avoir un bon métier*, par rapport aux représentations circulaires à court terme : *lire-écrire ça sert à faire les exercices de la maîtresse*, circularité déjà mentionnée par Jacques Bernardin dans ses publications.

La présente étude vise en outre à déterminer ce qui relève des effets des pratiques extrascolaires (domestiques) de ce qui résulte des pratiques scolaires, mais n'aborde pas – ce n'est pas son objet – les effets des choix didactiques des maîtres sur les conceptions des élèves, notamment quand, à la maison, ces

derniers ne bénéficient pas de modèles scripturaux parentaux. Peut-on évoquer la difficulté pour certains enfants de séparer écriture et dessin, discernable dans leurs discours, quand, à l'école par exemple – par souci de simplification pédagogique – le « u » devient dans le discours magistral *une piscine* ou le « n » *un petit pont* ?

C'est l'un des mérites de la présente recherche que d'ouvrir des perspectives de recherches futures, par exemple sur l'influence exercée par des discours et des pratiques scolaires – ou domestiques – étudiées de façon contrastive sur la construction du rapport à l'écrit, des représentations, des conceptions. Un abord de l'écriture très centré sur la réalisation graphique (le geste, le matériel), favorise-t-il le même rapport à l'écrit et construit-il les mêmes représentations qu'une approche communicative : écrire, en dictée à l'adulte, à un partenaire distant dans le temps et l'espace ? En ce sens les discours recueillis par la chercheuse peuvent interroger l'école maternelle.

Enfin, Martine Fialip-Baratte met en relation les types de rapports à l'écrit avec la réussite au CP, ou tout au moins ce qu'en disent les maîtres. Ainsi définit-elle des parcours d'élèves, (constant, progressif), et des corrélations prudentes avec la réussite dans les apprentissages, dont on trouvera trace ci-dessous.

Extraits de l'ouvrage de Martine Fialip-Baratte :

« **Le fonds commun d'une entrée difficile en écriture ?** (p. 250-251)

- une évolution vers le rapport à l'écrit lente et pour certains imperceptible encore en grande section,
- le manque de clarté cognitive quant au processus d'apprentissage, se manifestant par de nombreux aspects dont le plus visible est le recours à des opinions peu argumentées et impersonnelles (entendues et donc empruntées au discours de sens commun) ; les aspects les plus complexes passant par une indifférenciation entre écrire et dessiner, la représentation de l'apprentissage comme un mécanisme, l'expression de difficultés, paradoxalement associée à la certitude d'être de bons élèves et l'absence de compréhension des objectifs didactiques,
- les enjeux de l'apprentissage exprimés anxieusement et ramenés à des enjeux de fonctionnement scolaire,
- l'absence d'écriture observée chez leurs proches qui entraîne l'absence de repérage des fonctions de celle-ci,
- une écriture domestique peu aidée,
- un attachement indéfectible à la cellule familiale semblant compromettre leur adaptation à l'univers scolaire,
- le dernier point commun est l'appartenance de ces enfants à un milieu plutôt défavorisé. »

« **Le fonds commun d'une entrée quelque peu difficile en écriture ?** (p. 269-270)

- une évolution lente,
- le manque de clarté quant aux processus d'apprentissage se traduisant par la description des aspects les plus visibles des activités scolaires, masquant l'appréhension de l'objectif didactique ou encore la différenciation entre écrire et dessiner,
- une conscience des enjeux immédiats liés à l'apprentissage, conscience provoquant des inquiétudes,
- un rapport affectif à l'écriture scolaire centré sur les personnes,
- l'absence de repérage des fonctions de l'écriture,
- une écriture domestique peu aidée en maternelle mais s'accroissant fortement au cours préparatoire,
- neuf de ces enfants appartiennent à un milieu modeste et trois autres à un milieu intermédiaire. »

« **Un fonds commun pour une entrée réussie en écriture ?** (p. 231-232)

- la conscience des enjeux cognitifs liés à l'apprentissage, allant de pair avec l'emploi de termes liés à une démarche cognitive voire métacognitive sur l'apprentissage de l'écriture,
- la représentation de l'écriture façonnée par les pratiques scolaires et influencée par l'école,
- une conscience et une explicitation des difficultés ou des facilités liées à l'écriture,
- une différenciation précoce entre écrire et dessiner et les autres formes scripturales ou iconographiques,
- une conscience sans inquiétudes du chemin à parcourir,
- des opinions exprimées précocement (les relations entre lire et écrire) donnant à voir un positionnement qui privilégie la prise en compte de leurs pratiques,
- un rapport positif à l'écriture domestique et des pratiques scripturales développées et encouragées à la maison intégrant les consignes scolaires mais laissant place à des pratiques libres et originales,
- le repérage des fonctions de l'écriture des proches,
- le dernier point commun aux enfants de ce groupe est leur appartenance à un milieu plutôt favorisé. »

Ces repères, compte tenu de leur grande hétérogénéité, demandent à être utilisés avec une grande prudence. En effet, se croisent des données sociologiques, (économiques), « milieu plutôt favorisé », des données culturelles, la place de l'écrit dans la cellule familiale, des données éducatives, le type d'aide

apportée par la famille, des données psychosociales qui gagneraient à être interrogées : « un attachement indéfectible à la cellule familiale semblant compromettre leur adaptation à l'univers scolaire ». D'autres données ont plus strictement trait à l'objet de la recherche : l'évolution du rapport à l'écrit et à son apprentissage.

Pour conclure, il s'agit d'une recherche descriptive, psycholinguistique, non strictement didactique, mais qui intéresse – voire interpelle – la didactique. Le formateur, comme le praticien, y trouvera matière à interroger le rôle de l'école maternelle dans l'acculturation écrite, surtout, mais pas seulement, lorsque les enfants et les familles ne partagent pas les valeurs, habitus, conceptions scripturaires de l'Institution. Le chercheur y verra s'esquisser d'autres pistes de recherche pour cerner et faire évoluer les facteurs intervenant dans la construction du rapport à l'écrit, notamment dans l'espace scolaire. L'ouvrage propose des annexes méthodologiques (guides d'entretien), une bibliographie abondante, un système de renvoi aux œuvres citées, une présentation des repères identifiés, avec prudence, dans la construction du rapport à l'écrit comme facteurs de réussite ou non au CP. Le praticien pourra, avec précaution, s'y référer (voir ci-dessus). Pour tous les acteurs, cette recherche a le grand mérite de centrer l'attention sur la construction chez de très jeunes enfants du rapport à l'écrit dans sa double composante psychoaffective et sociocognitive.

Jacques Treignier

Honvault-Ducrocq R. (dir.) (2006). *L'orthographe en questions. Dynamiques socio langagières*. Mont-Saint-Aignan : Publications des universités de Rouen et du Havre, coll. Dyalang, 376 pages.

L'approche est avant tout historique et socio-linguistique. Dans la Présentation, Renée Honvault-Ducrocq souligne que la norme orthographique a été définitivement mise au point à la fin du XVII^e siècle, alors que des variantes ont toujours existé (souci de lisibilité, de distinction d'homophones par exemple, de référence à l'oral ou à l'étymologie, de marquages morphologiques...).

Elle pose la question centrale : pour qui a-t-on œuvré ? Dès le départ, pour l'élite. Certes, il y a eu des batailles et une évolution, mais au coup par coup... ce qui a créé des irrégularités nouvelles. Ce n'est que dans la seconde moitié du XX^e siècle que l'avènement de la linguistique de l'écrit (J. Vachek, V. Gak, N. Catach) a peu à peu créé les conditions d'une réforme qui renforce les régularités sans dénaturer l'écriture du français.

L'auteur décrit les *Rectifications* de 1990 de manière quelque peu lénifiante, qui sous estime, nous semble-t-il, les luttes passées et les contradictions actuelles (par exemple, le ministère de l'Éducation nationale français n'ap-

plique toujours pas les Rectifications dans ses publications ni dans les sujets d'examens et de concours...).

Les articles qui suivent se répartissent en cinq parties. La première est centrée sur l'histoire de l'orthographe du français. On y trouve un entretien entre J. Chaurand et A. Gosse sur l'évolution de l'écriture du français et une étude fouillée de l'orthographe de l'Académie par R. Honvault-Ducrocq. La seconde est à dominante socio-linguistique. R. Delamotte-Légrand analyse les notions de variation et de changement orthographiques. Un article posthume de B. Gardin pointe les méfaits sociologiques de l'orthographe. J.-P. Sautot, enfin, met en lumière le rôle de l'orthographe dans la construction du sens par le lecteur. La troisième concerne les apprentissages. J.-P. Jaffré et C. Brissaud se centrent sur la désambiguïsation graphique des homophones et son acquisition. J. David présente l'évolution des conceptions de l'enseignement de l'orthographe et J.-P. Simon analyse les représentations d'enseignants à partir des *Rectifications*. Dans la quatrième partie, R. Honvault-Ducrocq brosse un tableau comparatif des rectifications dans la francophonie. Dans la cinquième partie, les auteurs présentent les réformes survenues dans d'autres langues : M. Masson pour l'hébreu, M.-A. Ackinci pour le turc, S. Akin pour le kurde, E.-E. Pombo pour l'espagnol et H. Tonnet pour le grec. Les Annexes présentent un tableau des Rectifications et un autre des points noirs récurrents, intégrés ou non dans les Rectifications.

Nous commencerons par l'approche sociolinguistique qui sous-tend l'ensemble de l'ouvrage et qui ouvre sur les analyses linguistiques et les réflexions sur les apprentissages.

Dans un « Éloge de la variation orthographique », R. Delamotte-Légrand rappelle d'abord quelques représentations sociales fortes : l'oral est plus simple que l'écrit ; les fautes d'orthographe tracent la frontière entre lettrés et non lettrés ; pour les élèves de collège, écrire c'est avant tout ne pas faire de fautes d'orthographe. Ces représentations sont largement irrationnelles et rarement mises à distance. Elles sont particulièrement difficiles à démystifier, à l'école comme dans les familles.

L'auteur a demandé à 16 enseignants de primaire et de collège quelles finalités ils donnent à l'enseignement de l'orthographe. Pour tous, il s'agit de connaître un pan entier de la langue ; pour une moitié, il s'agit de respecter strictement la norme et, pour l'autre moitié, de s'en servir de manière non rigide ; enfin, deux sur trois seulement sont au courant des *Rectifications*.

R. Delamotte-Légrand souligne que respecter la norme peut facilement devenir conserver un pouvoir social et symbolique, alors qu'on sait que la maîtrise orthographique s'acquiert lentement et chèrement à l'école, surtout chez ceux qui se servent peu de l'écrit. S'en servir de manière souple, c'est avoir plusieurs registres orthographiques, plus ou moins soutenus / relâchés selon les situations. C'est aussi accepter qu'il existe des zones d'incertitude, connaître et analyser les variations. L'orthographe ne se fabrique pas en dehors de ceux qui l'utilisent et les usages ont un rôle structurant et innovant qu'il

faut étudier. La variation n'y est pas du tout aléatoire. L'auteur reprend une étude de Lucci et Millet (1994) sur « l'orthographe de tous les jours », en y ajoutant des données recueillies par elle, en particulier auprès d'étudiants. Une certaine maîtrise orthographique engendre à la fois insécurité et écarts, droit à l'incertitude et au choix d'un jugement linguistique.

Dans « Homophonie et hétérographie, un point nodal de l'orthographe », J.-P. Jaffré et C. Brissaud se situent à l'articulation de la description de la langue et de la réflexion sur les apprentissages. Une langue écrite ne se limite pas à la notation de formes sonores. C'est particulièrement vrai du français qui, en particulier, « se caractérise par une homophonie grammaticale importante que l'écrit s'efforce de désambiguïser », alors que les contextes de l'oral y suffisent en général. Dès le XVI^e siècle, on relève le souci de « signifier la différence des mots » confondus à l'oral (T. de Bèze). Ce sont les procédés étymologiques ou historiques qui l'ont emporté, en particulier les vestiges des prononciations qui ont disparu, comme l's du pluriel.

Se plaçant du point de vue du « cout de l'hétérographie » dans les apprentissages, les auteurs rendent compte d'études concernant les formes verbales en /E/. Une de ces études, conduite du CM2 à la 3^e de collège, montre particulièrement bien « l'existence d'un véritable système de l'erreur » : tendance à accorder la forme verbale avec le sujet ou le mot placé juste avant, à privilégier la graphie é et à ne pas accorder le participe passé avec le COD antéposé. Ce système révèle un souci de « rendre la morphologie plus visible, ce qui pourrait être un passage obligé vers la forme normée ». « Une voie modérée et mieux adaptée aux besoins des usagers » réduirait le cout du traitement de l'homophonie tant pour l'écolier que pour l'adulte cultivé.

J. David (« L'orthographe du français et son apprentissage : histoire et perspectives ») se situe au-delà des conceptions qui considèrent que l'orthographe ne s'enseigne pas (les élèves sont « doués » ou non) ou que son enseignement consiste à mesurer les « manques », c'est-à-dire la distance par rapport à l'expertise.

La conception de l'apprentissage qui continue à dominer se caractérise par la mémorisation de « règles » et de listes (mots, formes verbales) puis l'application dans des exercices *ad hoc*. Les faits sont « appris » de manière aléatoire et arbitraire. Ni les conceptions des apprenants ni les logiques linguistiques sous-jacentes aux faits ne sont explicitées. Cette démarche produit des effets décevants.

Des recherches ont émergé dans les années 70. Elles visaient un apprentissage actif en plus grande adéquation avec les principes de structuration du système orthographique. Dans les années 80, le mouvement s'est poursuivi en visant à lier apprentissages orthographiques et processus rédactionnel, élargissant l'espace à des phénomènes textuels. L'auteur regrette que seuls « quelques travaux assurent la continuité des apprentissages en langue et en discours ».

Il cite pourtant une liste (ouverte) non négligeable : Angoujard, Sandon, Haas et Lorrot, Ducard, Honvault et Jaffré, David et Ducard, Brissaud et Bessonnat... Son propos principal est pour souligner que les objectifs essentiels sont pourtant désormais les textes et les discours, au détriment de la langue. « L'orthographe est négligée ou différée, reléguée dans des exercices décontextualisés. »

Aujourd'hui, « les recherches en psychologie cognitive et en linguistique textuelle sont certainement celles qui offrent les perspectives les plus intéressantes. » S'appuyant essentiellement sur des recherches qu'il a menées, J. David développe les pistes qui lui paraissent les plus pertinentes :

- s'appuyer sur les expériences d'écriture des élèves ;
- apprendre à distinguer les erreurs des procédures sous jacentes ;
- construire et gérer différents niveaux d'habileté ;
- repérer et analyser les catégories linguistico graphiques ;
- mettre en œuvre des procédures cohérentes et efficaces.

Il faut admettre que « les élèves sont capables de construire des connaissances orthographiques de manière dynamique, en les sensibilisant très tôt aux variations du français écrit, en les aidant à réfléchir dans un système et des sous systèmes hiérarchisés, en multipliant les raisonnements heuristiques à partir des phénomènes étudiés. »

Nous reprenons volontiers ce propos à notre compte comme conclusion de cette note, d'autant que, depuis que J. David a rédigé cet article, d'autres recherches ont été publiées qui vont dans le même sens, par exemple : D. Cogis (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux. Pratiques nouvelles*. Delagrave. Coll. Pédagogie et Formation, ou encore G. Ducancel (coord.) (2006). *Sens et code au cycle 2. Apprentissages progressifs de l'écrit*. Hachette. Coll. Profession Enseignant.

Gilbert Ducancel