

Ancrages linguistiques de la didactique de l'écriture à l'école primaire

Claire Doquet-Lacoste

Item UMR 8132

Université de Bretagne Occidentale IUFM de Bretagne

Dans le panorama des didactiques des disciplines, la didactique du français occupe une place singulière, liée sans doute au statut polymorphe de ses objets. Alors que la didactique des mathématiques ou celle de l'EPS par exemple se sont construites plus tôt et ont produit un outillage conceptuel plus unifié, les travaux des didacticiens du français semblent sacrifier au stéréotype de leur discipline et apparaissent parfois contradictoires, souvent peu organisés ; les récents conflits sur l'apprentissage de la lecture ont montré, malgré une quasi-unanimité des didacticiens cette fois, la puissance de l'emprise idéologique sur ces débats. Si l'écriture n'a pas donné lieu aux mêmes altercations, c'est sans doute qu'elle est moins visible aux yeux des non-pédagogues mais l'on sait bien que l'orthographe, par exemple, syncrétise également les partispris et les jugements hâtifs.

Après la nécessité exprimée par Hélène Romian en 1979 d'une « pédagogie scientifique du français », c'est aujourd'hui la constitution de la didactique comme science qui est un objet de préoccupation (Reuter 2007). La présente contribution s'attachera aux liens entre la constitution comme sous-discipline de la didactique de l'écriture et l'évolution des recherches en linguistique. Il s'agit de montrer en quoi la didactique de l'écriture s'est construite comme une actualisation, dans un secteur particulier, des théories linguistiques en cours. Le propos n'est donc pas d'envisager la constitution de la discipline en termes de *transposition didactique* de savoirs savants mais comme la *transposition de savoirs linguistiques en savoirs didactiques*.

Reuter (2004) a défini la didactique du français comme une « discipline de recherche qui a pour objet l'analyse des savoirs, savoir-faire et des pratiques d'enseignement-apprentissage de la discipline *français* ». Cette analyse des contenus s'ancre dans des outils conceptuels et des méthodologies spécifiques. Concernant la didactique de l'écriture, les outils sont pour une part ceux de la linguistique ; c'est à eux que nous nous intéresserons ici. Ce faisant, et malgré la part d'arbitraire que comporte ce choix, nous laissons de côté les autres modèles, en particulier psychologiques (Fayol 1997 pour une recension), qui ont présidé à beaucoup de travaux de didactique depuis 1990. L'objectif de cet article est la mise en relation des différents modèles de l'enseignement de l'écriture et des approches linguistiques sur lesquelles ils se sont appuyés.

Du point de vue du langage, la posture de l'école a longtemps été celle de la norme, dont elle était à la fois dépositaire et transmettrice. Avec le tournant des années 1970 et l'élaboration à l'INRP du Plan de Renovation du français, la question de la norme orthographique et syntaxique s'est trouvée reposée et mise en lien avec l'ensemble des contraintes textuelles ne relevant pas directement de normes explicites mais plutôt conséquences de l'usage social et contextuel de la langue. C'est ce moment de l'évolution pédagogique, précisément celui de l'émergence de la didactique du français, qui va nous intéresser prioritairement. Nous tenterons de décrire la constitution de la didactique comme science dans la tension entre l'école instituant la norme linguistique et l'école prenant appui sur l'usage pour créer un contexte de développement des compétences langagières. Cette tension, qui reflète celle de la grammaire normative et de la linguistique, est particulièrement sensible à l'école comme lieu d'institution de normes. Notre interrogation portera donc sur les modalités de l'articulation entre norme et usage linguistique dans la constitution de la didactique de l'écriture.

Pour décrire ces modalités, nous nous appuyerons sur les articles consacrés à l'écriture publiés dans la revue de l'INRP *Repères pour l'enseignement du français*, ancienne et nouvelle séries. Ce choix est lié au caractère institutionnel de cette revue, porteuse de l'innovation pédagogique mais d'une innovation dont la vocation est de se généraliser, en particulier – cela a été le cas jusqu'en avril 2007 – à travers les Programmes de l'école primaire. *Repères* fut d'abord le « Bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de français 1er degré », décrit par Hélène Romian comme « au confluent de la pratique expérimentale et de la réflexion théorique sur les fondements scientifiques de notre action éducative » (Romian, 1969 : 2). A partir du n°55 de 1979, la couverture n'affiche plus la mention « bulletin de liaison » et *Repères* se dote d'un comité de lecture pour s'inscrire pleinement dans le champ scientifique et devenir par la suite la revue de référence en didactique du français pour l'école primaire, en particulier avec sa « nouvelle série » dont le n°1 voit le jour en 1990. L'évolution de la revue reflète la constitution de la didactique du français comme science. Sans ignorer les essais et tâtonnements pédagogiques antérieurs, nous nous focaliserons sur ce que l'institution, à travers son institut de recherche, a choisi de privilégier comme voie de construction de la didactique.

Je vais essayer de faire apparaître, au fil d'un parcours chronologique, les théories linguistiques sous-jacentes ou clairement convoquées dans les travaux des pédagogues et didacticiens du français. Ce n'est sans doute pas un hasard si le premier numéro de *Repères* et celui de *Langue Française* datent de la même année 1969. Le fait que le n°5 de *Langue Française* ait pour thème *Linguistique et pédagogie* renforce le lien organique entre les deux disciplines. Dans cet article, les différents moments de l'évolution didactique seront envisagés à la lumière des théories linguistiques qui les sous-tendent, à travers la tension entre norme et usage de la langue.

1 Rappel historique : avant la didactique.

Cette première partie est contruite diachroniquement comme un rappel des pratiques scolaires d'écriture élaborées avant l'émergence de la didactique du français : principalement la rédaction et le texte libre. Ces pratiques et leur ancrage institutionnel ont été largement décrites, par exemple par Chervel (2006) : notre propos ne sera pas ici une description exhaustive mais le compte-rendu de l'appréhension de ces pratiques dans *Repères* et la manière dont sont envisagés l'écriture et la langue.

1.1 Emergence d'un genre scolaire à l'école primaire : la rédaction.

Au moment de son apparition dans la 2^{ème} moitié du XIX^o siècle, la rédaction est l'héritière, pour le premier degré, de principes pédagogiques déjà en place dans le secondaire. L'arrivée à l'école primaire (entre 1850 et 1880) de tâches d'écriture de textes est une petite révolution, comme l'a été, cinquante années auparavant, l'incursion au collège d'un exercice pratiqué jusque là dans les grandes classes : la composition française. La réticence à faire écrire des élèves de plus en plus jeune est liée à l'idée que (1) pour écrire, il faut d'abord posséder parfaitement les outils permettant une énonciation correcte (grammaire et orthographe), et (2) il faut avoir été sensibilisé au « beau langage », que seule permet la fréquentation – lecture, mémorisation, imitation, amplification – des textes des grands auteurs.

Le n°6 de *Repères ancienne série* (désormais *AS*), consacré à l'analyse de contenu du *Plan de Rénovation du Français* qui succède aux travaux de la Commission Rouchette en 1969¹, met en évidence les évolutions entre les Instructions Officielles de 1923 et 1938 et le *Plan de Rénovation* : la « rédaction » ou « exercice de composition », dont les buts sont décrits en termes de « finesse de l'observation, fraîcheur du sentiment, originalité de l'expression » fait place à l'« entraînement à l'expression écrite », dont le but est la « conquête progressive et initiative du pouvoir d'écrire ». A la rédaction sentie comme « l'apanage des élèves doués » succède l'expression écrite qui va, « à partir de situations données, inciter tous les enfants à une utilisation fonctionnelle, personnalisée, créatrice de la langue écrite » (p. 29). Dans ce numéro de *Repères*, la rédaction, « exercice noble : le terme de toute la démarche », « jauge de la culture » (p.30), est liée à la grammaire

comme discipline « centrée sur la mémorisation de règles grammaticales et de règles d'accord » ainsi qu'à un « apprentissage pratique de la langue : exprimer des règles que l'enfant doit respecter en parlant et en écrivant ». La rédaction apparaît ainsi comme un lieu de vérification de l'acquisition des règles de grammaire, par ailleurs apprises selon une progression de l'unité à l'ensemble : « on part de l'étude de la nature et du rôle des mots puis on passe à l'étude des groupes de mots, puis à la proposition, et enfin à la phrase », on étudie « toutes les espèces de mots, toutes les formes du verbe » (p.37), tandis que le *Plan de Rénovation* va changer de perspective en proposant de « se limiter à l'essentiel » dans une démarche allant « de l'implicite à l'explicite » qui a prévalu depuis 1970 jusqu'aux programmes d'avril 2007.

1.2 Derrière l'élève, un enfant. L'expression écrite.

La rédaction et ses écueils ont servi de repoussoir aux avancées pédagogiques de la première moitié du XX^e siècle, dont les plus significatives sont le fruit du travail de Célestin Freinet. A l'opposé du modèle de rédaction senti comme artificiel, automatisant l'écriture et ne laissant aucune place à l'initiative et à la créativité des élèves, Freinet construit une pédagogie de l'écriture fondée sur l'envie d'écrire en créant un environnement scolaire stimulant qui permet aux élèves de s'inscrire dans une situation d'écriture authentique. Outre le travail sur l'écrit outil de communication (avec la correspondance scolaire par exemple), c'est la création par l'écriture qui apparaît comme la spécificité de la pédagogie Freinet avec son parangon, le texte libre.

Communication et création apparaissent comme deux finalités importantes de l'écriture dans les premiers numéros de *Repères* : alors que les IO de 1923 s'appuyaient sur une conception du langage comme expression de la pensée, c'est à partir du modèle de Jakobson que travaille la rénovation pédagogique, dans une tentative d'adaptation du modèle de la communication aux problématiques de l'apprentissage, où apparaissent l'émission et la réception du discours ainsi que l'encodage et le décodage, aux côtés de deux couples bien connus : compétence/performance et du couple signifiant/signifié. La parenté avec Freinet est visible, non seulement parce que le « texte libre » va être largement exploré par les rénovateurs comme un mode intéressant de production de texte, mais aussi parce que du point de vue linguistique, Freinet se réfère à Charles Bally, « le linguiste qui a tenté de penser les rapports entre la recherche et la didactique sans pour autant se poser en donneur de leçons aux enseignants » (Dürer, 2003, p.208), pour justifier son postulat selon lequel « c'est en écrivant qu'on apprend à écrire ». C'est bien en effet sur l'ouvrage de Bally & Sechehaye transcrivant le cours de Saussure que s'appuie la rénovation pédagogique, avec des références explicites au *CLG* et des considérations telles que « les progrès de la linguistique conduisent à considérer comme caducs certains présupposés antérieurement admis ». Ces présupposés sont, nous le verrons l'ensemble des explications « sémantiques » du fonctionnement grammatical, dont les rénovateurs vont considérer qu'ils troublent les élèves plus qu'ils ne les éclairent en construisant une connaissance théorique de la langue avec des théories qui ne sont pas grammaticales : « une philosophie d'origine aristotélicienne, cuisinée au Moyen-Age par Boèce, assaisonnée à toutes les sauces et faisandée depuis quinze siècles, [qui] attribue des significations aux règles grammaticales au moyen d'idées en général et de concepts logiques en particulier » (Chastaing, 1969 : 5). L'approche structurale apparaît alors comme le filtre d'observation de la langue susceptible de conduire à une appréhension grammaticale du système linguistique dans la diversité de ses actualisations. Dans leur enthousiasme à défendre les théories nouvelles, certains auteurs vont jusqu'à voir dans le texte libre « une confirmation de la théorie transformationnelle ». Partant d'exemples de phrases « nucléaires » de type GNS + GV dont elle constate la fréquence dans les textes libres du Cours Préparatoire, un professeur d'Ecole Normale y voit « le parallélisme entre les structures linguistiques et les structures mentales » et une représentation de « la genèse de la langue » : « les formes du CP nous révéleraient en quelque sorte un niveau archéologique de la langue, où l'on peut apercevoir, encore séparées et juxtaposées, les structures profondes et simples qui seront masquées plus tard sous le montage de structures plus organisées dites superficielles » (Malossane, 1969 : 19-20)². Ces propos, qui ne seraient plus admissibles

aujourd'hui où la description des textes d'enfants montre des formes syntaxiques bien plus complexes et plus variées, témoignent de la volonté des pédagogues d'ancrer leurs travaux dans les recherches contemporaines, en particulier les recherches linguistiques, et de faire de l'école un terrain de vérification des théories alors en développement.

1.3 Du particulier au général. Textes d'élèves et grammaire structurale.

Le *Plan de Rénovation* indique qu'écrire suppose de « savoir choisir son expression, c'est-à-dire disposer des éléments d'un choix », et postule que « la découverte des lois élémentaires de la syntaxe par la manipulation organisée d'énoncés qui les mettent en œuvre puisse développer chez l'enfant ces capacités »³. Dans les premières années d'existence de *Repères*, les textes d'élèves vont alimenter nombre d'exercices structuraux⁴. Malossane (*op. cit.*) donne l'exemple suivant (texte de départ, élève de CP) :

« Dimanche j'ai été à la campagne. J'ai été dans une pâtisserie. On était rentré dans la pâtisserie. On a acheté des galettes. Elle avait une cerise rouge. »

A partir de ce texte, l'auteur indique que la pédagogie traditionnelle

ferait le relevé de l'ensemble des erreurs

s'attacherait à les corriger toutes, chacune donnant lieu à une leçon singulière de grammaire ou de vocabulaire.

Au contraire, explique-t-elle, la grammaire structurale va s'efforcer de trouver des points communs à certaines de ces erreurs et à traiter le problème qui les sous-tend dans des batteries d'exercices au bout desquels « l'élève sera amené en principe au niveau où il devrait être capable spontanément d'une correction complète ». Ce qui compte donc, c'est de faire appréhender à l'élève les règles du système de la langue qu'il va lui-même appliquer à son propre discours. L'expérimentation de ce protocole conduit au schéma directeur suivant :

Motivation : mettre l'enfant dans un climat d'attention et de condition pour lui permettre de découvrir la ou les structures intéressantes.

Reconnaissance de ces structures.

Montage de l'automatisme et corps de l'exercice pour l'intériorisation des structures.

Utilisation de ces structures pour un retour à la vie.

Cette procédure s'inscrit dans la « dialectique de la libération et de la structuration » que Romian (1969) a posée comme le principe directeur de la rénovation pédagogique. Quel que soit leur degré de conformité à la norme linguistique, les textes des élèves sont pensés comme des observatoires de leur maîtrise progressive du langage. L'utilisation d'exercices structuraux manifeste le nouveau regard porté sur les élèves, qui ne sont pas considérés comme principalement déficients (c'est, selon les rénovateurs, le propre de la grammaire traditionnelle, les IO de 1923 et 1938 mettant en exergue la « pauvreté de la langue des enfants » vis à vis de « la belle langue de Racine et de Voltaire », *Repères* n°6, p.9) mais comme tendant « vers la maîtrise de la langue française contemporaine orale et écrite, vers son utilisation fonctionnelle et créatrice » (*ibid.*).

Dans la période décrite ici, c'est donc l'analyse structurale qui domine, avec un intérêt quasi exclusif pour la phrase et son découpage syntagmatique. Même les textes des élèves conduisent à cette analyse, avec la primauté des exercices structuraux. Si la norme linguistique, qui prévalait jusqu'au Plan de rénovation, est minorée dans les discours des pédagogues (le n°6 de *Repères* caractérise la pédagogie traditionnelle par son « optique normative » et la primauté du « bon usage », tandis que le Plan de Rénovation développe une « perspective fonctionnelle » qui donne priorité à la communication), la place de la grammaire

transformationnelle, dans laquelle on a tenté d'inscrire les discours enfantins (Malossane, 1969), pourrait bien constituer de nouvelles normes. Ce danger sera d'ailleurs souligné 4 ans plus tard par Bresson (1973) insistant sur la nécessité de « bien distinguer le problème de développement pour le psychologue, du problème que se pose le linguiste ». Bresson remarque que la théorie transformationnelle de Chomsky est « un essai de description formelle d'une langue achevée », l'ensemble des transformations étant rendu possible précisément par cet état d'achèvement de la langue. Or, Bresson considère que les acquisitions morphologiques se font plus tôt que les acquisitions fonctionnelles : « l'enfant acquiert vite le langage, mais pas en totalité » ; dès lors, la pertinence de la théorie transformationnelle est à relativiser puisque l'acquisition se fait à l'aide de la constitution séquentielle de sous-systèmes qui n'ont pas tous les opérateurs mais qui fonctionnent tout de même dans toutes les situations discursives, donc comportent des éléments spécifiques provisoires, amenés à disparaître dès que la « forme correcte » sera acquise (Bresson, 1973 : 69-71).

Cet article est symptomatique d'une évolution des postulats de recherche, marquée par (1) un travail important autour des textes d'enfants qui se concrétisera en 1974 par un séminaire dont rend compte un numéro spécial de *Repères* de 1976, (2) une évolution de la phrase au texte, qui va placer au premier plan les aspects pragmatiques et sémantiques des énoncés. L'étude du langage enfantin ne sera plus seulement celle de « structures de surfaces » actualisant des « structures profondes » : elle apparaîtra de moins en moins séparable du contexte de l'énonciation.

2 Les études sur le langage enfantin : regards sur des usages de la langue.

Les dix premières années de *Repères* ont été marquées par l'importance du travail de description du langage enfantin. Par « langage », les chercheurs entendaient souvent « oral », mais le langage écrit a également été étudié, selon deux voies :

la plus fréquente est l'étude du maniement de la langue écrite dans des cadres contraints, d'exercices par exemple, dans lesquels il s'agit de mesurer les performances langagières selon des classifications lexicales ou syntaxiques ;

on trouve également des études visant à une description des structures langagières spontanément utilisées lors de productions écrites (rédaction à sujet imposé ou rédaction à sujet libre), la méthodologie étant alors souvent proche de celle employée sur des corpus oraux.

2.1 Premières études. Focalisation sur les usages et diversité des paradigmes.

On trouve dans le n°8-9 de *Repères* (1971) deux études descriptives sur le langage enfantin : celle de Y. Audouas sur le langage de l'enfant au CP et celle de J. Meresse sur le langage de l'enfant de 8 ans. Ces études, qui préfigurent celles qui se développeront dans les années suivantes, s'appuient sur le discours oral, prélevé soit dans le cadre conversationnel (au CP) soit dans le cadre d'exercices et de questionnaires (CM). L'étude du CP met en évidence le caractère fragmenté de l'énonciation enfantine : « les phrases de l'enfant ne constituent pas un véritable discours : il s'agit le plus souvent de discours juxtaposés résumés chacun en une phrase » (Audouas, 1971 : 16). Moins attaché à démontrer une théorie linguistique que l'article de Malossane dans le n°1 de la revue, il est aussi moins clairement ancré dans le champ linguistique, faisant appel à la psychologie et à ce qui deviendra l'anthropologie. Ainsi, on trouve que « dire la chose, c'est en quelque manière la posséder. Le langage est une conduite magique ». De même, le caractère morcelé des énoncés est donné comme s'expliquant au niveau de « la constellation psychologique de l'enfant ». Mais cette étude ouvre également sur des approches linguistiques non structurales, sorte de *pré-pragmatique*, en indiquant par exemple l'importance pour la communication d'éléments débordant la structure profonde sujet-verbe : « il faut faire intervenir pour obtenir avec certitude la compréhension et l'authenticité du dialogue, la situation, la motivation, le geste entre autres ». Si le travail de Benveniste est connu en France (son article sur « la nature

des pronoms », paru d'abord en 1956 dans *For Roman Jakobson*, est disponible en 1966 dans le tome 1 des *Problèmes de Linguistique Générale*, *Repères* n'y fait pas de référence explicite, sauf dans le n°1 où figure la citation suivante : « le verbe avoir est un verbe être retourné » (Malossane, 1969, p.25)⁵. Pourtant, considérer la place du contexte dans la physionomie de l'énoncé ne peut éviter d'aborder par exemple la notion de deixis. Il est intéressant que les premières études du langage spontané publiées dans *Repères* n'aillent pas très loin dans ce sens : on peut faire l'hypothèse que le foisonnement du matériau recueilli dérouta les chercheurs et que la linguistique soit encore, à cette époque, trop exclusivement identifiée comme un regard sur le système de la langue pour que ses paradigmes soient utilisés lorsqu'il s'agit d'étudier des discours en contexte. La comparaison avec l'article de Meresse dans le même numéro va dans ce sens : les tâches proposées sont la transformation et la répétition de phrase. L'analyse des énoncés est strictement linguistique, et mise en rapport avec des résultats d'ordre sociologique qui permettent de conclure à une corrélation entre caractéristiques socio-culturelles et caractéristiques langagières. Dans ces deux articles, il s'agit donc bien d'observer les usages de la langue chez les élèves mais dans des contextes différents dans lesquels l'analyse linguistique trouve ou non à s'exercer.

Le numéro 15 de *Repères* (1972) propose, quant à lui, une étude linguistique de conversations enfantines enregistrées dans et hors de l'école à l'aide d'un modèle d'analyse permettant « de rendre compte à la fois de la structuration fondamentale des énoncés (type de prédication), de la structuration des groupes verbaux et nominaux et également des « arrangements de discours », c'est-à-dire de la place des circonstants dans l'énoncé chaque fois que celle-ci est libre » (Leclercq, 1971 : 27). Les « structures fondamentales de la langue » sont classées selon la distinction établie par Pottier entre 3 classes de prédication⁶.

L'auteur se pose la question de l'unité d'analyse de l'oral, mettant en cause la notion de phrase, et finit par opter pour la proposition. Ici, il semble bien que l'analyse d'énoncés en contexte didactique précède plutôt qu'elle ne la suit la linguistique : c'est seulement à partir de 1980 que paraîtront en France les ouvrages majeurs d'analyse linguistique de l'oral (Blanche-Benveniste, 1990 ; Gadet, 1990 et 1992 ; Morel & Danon-Boileau), la question des unités devant se trouver reposée par la macro-syntaxe (Berrendonner & Reichler-Beguelin, 1989 ; Berrendonner, 1990). On a donc là une analyse de corpus d'énoncés spontanés outillée linguistiquement, qui sans oublier le contexte d'énonciation s'appuie sur les formes langagières pour les classer et les commenter : mots de « liaison » (non encore appelés *connecteurs*), « reprise du sujet, de l'objet ou du circonstant » (les actuelles *dislocations*), groupes syntaxiques GNS et GV, « présentateurs du groupe nominal » (le terme *présentateurs* sera remplacé par *déterminants*), « éléments affectifs, phatiques » (l'ensemble des interjections et des formes interpellatives) font l'objet de rubriques d'étude. Ces catégories, reprises de travaux de linguistique contemporains ou très récents (Blanche-Benveniste & Chervel 1966, Fuchs & Pêcheux 1970) constituent les prémices d'une nouvelle organisation de la grammaire scolaire que développeront, par exemple, Combettes & Tomassone⁷.

En 1971 a eu lieu un stage national de l'INRDP où se posait la question des indices de maîtrise de la langue écrite, stage reconduit en 1972. Le n°20 de *Repères* rend compte des réflexions issues de ces stages en faisant apparaître 2 axes de travail, la maîtrise de la langue écrite et l'analyse de textes, ainsi que des épreuves de syntaxe, de vocabulaire et de créativité. Le groupe de travail « langue écrite » se focalise sur l'analyse des textes d'enfants, et l'équipe de Privas se livre à une étude descriptive de la langue des élèves à partir de textes libres et suscités et de récits oraux ou écrits (Geay & Mas, 1975).

2.2 Le séminaire « Analyse des textes d'enfants ».

Ce séminaire réunit entre le 24 et le 26 avril 1974 les équipes de l'INRDP travaillant sur la question de l'écriture à l'école. Un premier compte-rendu des travaux paraît dans le n°25 de *Repères* (1974) où deux axes sont exposés : le travail sur la syntaxe, le lexique et l'orthographe et le travail sur l'analyse du texte dans son ensemble. Beaucoup de problèmes se posent, notamment la question du choix d'un modèle théorique cohérent

et adéquat au corpus si particulier que constituent les textes d'enfants. Manesse pose la question de la norme, évidemment indispensable à l'analyse puisque ce sont les écarts à cette norme qui seront mesurés, nécessitant « une discussion sur la norme de référence qui conviendrait le mieux aux objectifs du pédagogue » (Manesse, 1974 : 88). Quant au groupe travaillant sur le texte dans son ensemble, il cherche à associer à des constats empiriques souvent intuitifs, comme la continuité / discontinuité des textes, des « critères formels qui permettront au pédagogue de porter un jugement objectif ». Cette réflexion passe par l'analyse des problèmes posés par les textes, avec tout de suite la remarque suivante : « à l'intérieur de la phrase on sait où l'on va, mais au-delà on n'a aucun document scientifique permettant cette analyse, malgré les travaux du C.L. de Prague ou les travaux sur la grammaire des textes » (Perrichon, 1974 : 93). A partir du constat que « la théorie du texte n'existe pas », (*ibid.*), le groupe pose le problème de la cohérence textuelle et de ses indices. Dans les deux groupes, syntaxe lexicale orthographe et texte dans son ensemble, se pose la question de la progression de l'étude : doit-on partir d'une norme *a priori*, au risque qu'elle reflète des textes parfaits et soit de fait hors d'atteinte des élèves, ou d'éléments relevés empiriquement dans des textes d'élèves ? C'est la deuxième voie qui est choisie, inaugurant ainsi une démarche où les pratiques réelles des élèves servent de référence et de base aux apprentissages et où, dans une certaine mesure, l'usage inspire la norme.

En 1976, un numéro spécial de *Repères*, extrêmement riche, rassemble des contributions issues des travaux de ce séminaire, dont Hélène Romian présente l'enjeu principal : « déboucher sur l'organisation d'un groupe de recherche INRDP sur la description de la langue écrite des enfants de l'école élémentaire, du CP au CM2 » (Romian, 1976 : 7). On y retrouve la question de l'articulation entre les savoirs habituellement évalués : correction syntaxique et orthographique, et les savoirs plus difficiles à cerner : cohérence, continuité textuelle. Romian pose la question de la légitimité de la linguistique, qui « fonctionne au niveau de la phrase et non du texte », pour analyser le discours écrit.

Avec ce numéro, la tension que nous avons constatée plus haut, entre une analyse de l'écrit massivement orientée sur des critères formels à partir de corpus contraints et une analyse de l'oral s'interrogeant sur des discours plus amples et surtout spontanés, commence à s'assouplir. C'est bien « une théorie de référence » pour l'analyse des textes écrits que les groupes de recherche se donnent pour mission d'élaborer, puisque « les pédagogues ne peuvent pas attendre que linguistes, psycho et sociolinguistes aient mais au point un (des) modèle(s) théorique(s) au(x)quel(s) ils puissent se référer. » (Romian, 1976 : 9). La pédagogie de l'écriture cherche donc à se doter de modèles spécifiques, adaptés aux corpus qui sont les siens. Dans l'ensemble du numéro, la grammaire transformationnelle est mise en cause, principalement pour son caractère peu adapté aux écrits (et plus largement au langage) des élèves : alors que Charpin se contente d'exprimer sa surprise de constater que « les enfants préfèrent des phrases telles que "Avec des amis je suis allé à la campagne" et n'emploient pas de phrases telles que "Je suis allé à la campagne avec des amis" » (Charpin, 1976 : 12), François met en cause à plusieurs reprises la grammaire générative en faisant de l'énonciateur une donnée primordiale de l'analyse : « quand on construit des indices de complexité syntaxique, on ne mesure pas la complexité réelle pour le sujet » (François, 1976 : 74).

Du point de vue de la réflexion sur la norme, il semble qu'avec ce numéro, le regard sur les textes ait réellement basculé du côté de la primauté de l'usage. Si François est le seul à s'interroger clairement sur la norme et la normativité, les autres articles s'appuient sur des corpus attestés que les auteurs n'essaient pas de faire entrer dans des structures attendues mais sur lesquels ils s'appuient, au contraire, pour élaborer des descriptions extrêmement riches. Rendant compte de l'analyse par ordinateur de 2200 copies d'élèves (consignes : un sujet de rédaction, une histoire à compléter, un sujet libre), Tomassone décrit le fonctionnement linguistique de ces textes en dégagant, au moyen de l'analyse factorielle de correspondances, les indices linguistiques discriminants, selon trois niveaux d'analyse : les catégories grammaticales utilisées, la structure des phrases (nombre de propositions, complexité syntaxique...), la structure des propositions (nature et ordre des groupes). Si elle retrouve dans les textes d'élèves des oppositions claires, et même des exclusions comme celle du passé composé face au passé simple qui vaut dans tout discours, certaines

oppositions sont moins attendues, comme celle des types de subordonnées : « l'emploi des propositions subordonnées relatives exclut celui des subordonnées conjonctives » (Tomassone, 1976 : 30). Des constats importants sont faits dans cette étude, où il est montré que les élèves appréhendent naturellement des oppositions linguistiques, comme celle des pôles discursifs « histoire » et « discours » de Benveniste.

Ce travail extrêmement nourri sur les textes des élèves permet de tenir pour acquis que la pédagogie doit s'appuyer sur la réalité des performances écrites scolaires. Cette profonde modification va donner lieu par la suite à la réorganisation des groupes de recherche, qui vont s'orienter vers divers aspects de la production écrite dont l'évaluation des écrits et la réécriture.

Il apparaît clairement à travers les 40 premiers numéros de *Repères* que la recherche pédagogique, non seulement n'ignore pas les recherches en linguistique en cours, mais parvient à les articuler en fonction de ses besoins propres. A la tentation de surgénéraliser la grammaire transformationnelle, tentation perceptible dans les tout premiers numéros de la revue, succède à partir de 1974 une vision très claire des limites de cette grammaire et des nécessités d'un recours à d'autres modèles qui ne sont pas seulement linguistiques. Le n°31 de *Repères* (1975) expose les directions et hypothèses de recherche du nouveau Groupe Langue Ecrite, successeur du groupe de travail sur l'analyse des textes d'enfants, qui souhaite prendre en compte, non seulement les variables linguistiques de la situation d'écriture, mais aussi ses composantes d'ordre psychologique, sociologique et pédagogique. Les années suivantes vont voir une réorganisation des équipes de recherche ainsi que des modifications institutionnelles, l'INRDP devenant INRP. Elle verront surtout, concernant l'écriture, une focalisation sur le texte dans son ensemble et sur les caractéristiques de sa situation de production, pour laquelle les modèles linguistique convoqués ne seront plus la grammaire structurale et transformationnelle mais plutôt la pragmatique.

3 L'écriture comme production de textes. La norme revisitée.

L'ensemble des travaux d'analyse des textes d'élèves a permis d'organiser les travaux à partir des constats effectués. Dans le cadre du Groupe Langue Ecrite, l'équipe « Maîtrise des structures syntaxiques au CM » pose comme intitulé de la recherche « essai d'adaptation de l'enseignement du français au niveau linguistique et aux besoins réels des enfants » (Mas, 1977). Loin d'une simple application de savoirs acquis en classe et contrôlés à l'écrit, les productions écrites des élèves deviennent donc la source – et parfois la première étape – de l'enseignement du français. Cela signifie-t-il que les attentes des maîtres soient alors forgées tout entières par l'usage de la langue constaté chez leurs élèves ? Comment l'école, lieu de la norme, va-t-elle intégrer ce changement de modèle ?

3.1 Les ancrages du Groupe Langue Ecrite : diversité des paradigmes.

Entre 1975 et 1977, les travaux du Groupe Langue Ecrite (Nique & Romian, 1977) ont centré le questionnement sur les causes possibles des variations psycho-sociologiques de l'échec en écriture et proposé, comme première réponse, l'inégalité de répartition des capacités d'abstraction, de représentation et de distanciation nécessaires à la production d'écrit. Cette problématique est située en référence au n°32 de la revue *Langue Française* (décembre 1976) consacrée aux *Aspects socio-culturels de l'enseignement du français* (Ch. Marcellesi coord). Dans le n°43 de *Repères*, Nique & Romian font référence à divers groupes de linguistes : le CALEF⁸, à l'origine du n° de *Langue Française*, le CRELEF⁹ (direction : Jean Peytard), le CIELE¹⁰ (F. François, M. Brossard, E. Espéret). Le travail porte en particulier sur la mise au point de grilles d'évaluation des écrits, et C. Fabre présente un travail réalisé par le CIELE où trois grilles sont utilisées : une grille portant sur le « contenu » qui permet de noter la présence / l'absence de référents ; une grille d'« enchaînement », qui fait apparaître les passages d'une phase du texte à l'autre ; une grille syntaxique. Cette tripartition annonce une autre grille à la destinée importante, celle que mettra au point le groupe EVA

dix ans plus tard. Dès le n°31 de *Repères* avait été élaborée une grille descriptive de la pédagogie de l'écriture au CP destinée à différencier les effets de trois types de pédagogie : la pédagogie traditionnelle, la pédagogie Freinet et la pédagogie fonctionnelle promue par la Rénovation (Nique & Romian 1977).

Au bout de sa première année d'existence, le Groupe Langue Ecrite (GLE) avait rendu compte dans le n°39 de *Repères* de l'état de ses forces et des travaux en cours. Les analyses linguistiques mises en avant dans ce numéro sont avant tout énonciatives, avec plusieurs articles (Pernet, 1976 ; Jean, 1976 ; Vertalier, 1976) exposant des spécificités de la théorie de l'énonciation ainsi que son utilité en didactique. Dans un article de cadrage, Pernet rappelle les indices de l'énonciation auxquels elle associe les noms de Jakobson et Benveniste, puis évoque la notion de performatif en citant Austin, puis Searle et la tripartition des actes locutoire / illocutoire / perlocutoire. L'article de Jean est prospectif : il projette une recherche sur l'implication du sujet dans le discours, en vue d'une typologie discursive fondée sur cette implication. Lui aussi commence par préciser ce qu'il entend par « énonciation », en l'opposant à la linguistique structurale qui « ne se préoccupe pas de la relation entre le sujet parlant et son discours » (p.40). Pourtant, il va immédiatement, comme le fit d'ailleurs Benveniste, relier l'énonciation au projet saussurien d'une « linguistique de la parole ». Donnée comme « traversant les champs d'autres sciences que la linguistique : la philosophie, l'ethnologie, la psychologie, la sociologie, la psychanalyse, etc. », la théorie énonciative apparaît comme une réponse adéquate aux questionnements des pédagogues en matière d'écriture, tels qu'ils se sont fait jour dans le travail du GLE (*Repères* n°31). Les linguistes cités sont Searle et Austin et l'accent est mis sur le langage comme action et la dimension illocutionnaire, pour se centrer ensuite sur la place de l'énonciation dans l'analyse de discours. Jean reprend Todorov qui propose des couples d'opposition pour caractériser les discours¹¹ ; indiquant que « les textes d'enfants sont assez souvent concernés par ces faits », il renonce pourtant à élaborer une grille d'analyse des textes d'enfants que ces oppositions structureraient. La dernière notion linguistique citée est la présupposition, en référence aux travaux de Ducrot. C'est à partir de l'ensemble des faits évoqués que l'auteur propose pour finir une liste de rubriques qui pourraient servir de base à l'élaboration d'une grille d'analyse. Les précautions oratoires prises montrent bien la conscience de l'auteur de la difficulté de l'entreprise, ainsi que sa méfiance des grilles dans l'analyse de textes qui « comportent des données difficilement réductibles à une analyse objective » (Jean, 1976 : 53). L'auteur pointe ici une difficulté qui ne cessera de se poser dans la suite des travaux de l'INRP sur la production écrite : dès les premiers numéros de *Repères* s'était posée la question des normes et surnormes et les équipes avaient convergé vers l'idée que les performances réelles des élèves devaient primer dans la programmation pédagogique, d'où l'important travail de description des textes d'enfants explicité plus haut. Avec le souhait d'établir des grilles de lecture et d'évaluation, n'est-ce pas une autre forme de norme *a priori* que l'on fait naître ? Le fait que cette norme ne soit plus seulement syntaxique, c'est-à-dire l'analyse plus seulement structurée par la grammaire transformationnelle, n'évite pas le problème. Vers quelle(s) normativité(s) se dirigent ces tentatives de grilles, construites à partir de théories qui sont aussi – je pense en particulier à Benveniste – celles du sujet ?

En 1979, deux numéros de *Repères* successifs constituent un bilan et une relance des recherches menées jusqu'alors. Le n°51, intitulé *Analyse des discours*, fait le point sur les avancées linguistiques des dernières années, puisque « pour constituer la pédagogie en objet de connaissance et, au niveau de l'école maternelle, pour essayer de comprendre les pratiques et leurs effets sur les locuteurs, sur les rapports des hommes à leurs paroles, sur ce que P. Bourdieu appelle le *marché linguistique*, nous ne pouvons ignorer les connaissances nouvelles que les linguistes apportent sur la langue » (Nique, 1979). Ce numéro fait le point sur l'analyse de discours, avec des articles d'universitaires, en majorité linguistes (Maingueneau, Gardin, Charaudeau, François). A travers le titre de son article introductif, « *Linguistique et pédagogie ou pédagogie et linguistique ?* », Christian Nique renverse le titre du n°5 de *Langue Française* de 1969, manifestant ainsi le chemin parcouru : si la linguistique a nourri et continué de nourrir la pédagogie, l'inverse pourrait également s'avérer. L'objet du n°51 est d'interroger les théories linguistiques du discours pour repérer les éléments utiles à la pédagogie mais aussi pour l'installer dans une épistémologie qui la fait entrer en résonance avec les

avancées contemporaines en sciences humaines. Le n°52, lui, va guider les lecteurs « De l'analyse des textes d'enfants à une autre pédagogie de l'écrit », témoignant lui aussi d'une évolution : la prise en compte des contextes de la production écrite qui, évidemment éclairée par la linguistique, permet de faire des hypothèses sur la relation entre dispositif pédagogique et textes produits. C'est donc ici la pédagogie qui va orienter les productions langagières. Le bilan des travaux du Groupe Langue Ecrite est posé en ces termes par Nique & Romian : « parti d'une recherche des modèles d'analyse textuelle susceptibles de fonder une autre lecture des textes d'enfants, ou en d'autres termes d'une perspective de linguistique appliquée, le GLE cherche aujourd'hui les voies d'une recherche pédagogique où l'analyse des textes d'enfants s'inscrit dans une perspective d'action / connaissance de la pédagogie de l'écrit, pour une autre pédagogie de l'écrit » (Nique & Romian, 1979).

3.2 Défense et illustration de la didactique. Proposition d'autres normes pour les textes des élèves.

Les numéros de *Repères* qui suivent ceux que nous avons précédemment cités sont assez indirectement consacrés à la production d'écrit. Du moins s'agit-il le plus souvent d'entrée dans l'écrit, avec une focalisation sur le CP, et les considérations sont-elles alors secondairement textuelles. Pendant ce temps, le Groupe Langue Ecrite se restructure en diverses équipes, dont le groupe EVA, qui a produit les outils dont l'appropriation a été la plus large, en particulier le tableau d'évaluation des écrits, d'abord nommé Classement des Lieux d'Intervention Didactique (CLID). Le n°79 de *Repères* fait le point sur les travaux qui ont conduit à cet outil, avec en particulier un article de Maurice Mas qui tente de cerner la notion de critère didactique. Rappelons que la problématique du groupe EVA s'inscrit dans la recherche d'outils pour une évaluation formative des écrits des élèves, et que le CLID a fait apparaître, aux côtés des aspects morpho-syntaxiques traditionnellement évalués dans les textes, les aspects pragmatiques et sémantiques comme lieux d'évaluation. Comme il a été signalé plus haut, une filiation apparaît avec les travaux du CIELE dans les années 1976-77 (Fabre, 1977) qui opéraient des distinctions que l'on peut lire dans la tripartition des niveaux textuel / relations entre phrases / phrastique. C'est donc en cohérence avec les recherches passées que le groupe EVA travaille, en particulier en cohérence avec les propos de François distinguant la norme de la surnorme¹² : les critères établis sont le reflet des caractéristiques fonctionnelles des écrits. Rompant avec « les traditions scolaires [qui] organisent, en vue de faire acquérir une langue correcte, des contenus normatifs (grammaire, orthographe, vocabulaire) et des activités stéréotypées de lecture (axées sur la combinatoire oral / écrit) et d'écriture (axées sur la mise en œuvre des contenus disciplinaires) », le groupe EVA s'attache à « faire évoluer le système traditionnel qui, dans les pratiques concernant l'écrit, occulte le problème spécifique de la production de texte » (Mas 1989, p.8-9). Les références en linguistique sont clairement annoncées dans ce numéro 79 de *Repères* :

- les typologies de texte et de discours d'Adam (1985) et de Bronckart (1985),
- les travaux sur la cohérence textuelle et la progression thématique (Charolles, 1978 ; Slakta, 1975 ; Combettes, 1983),
- la linguistique pragmatique (Austin, 1970 ; Searle, 1972),
- l'énonciation (Benveniste, 1968).

Sont également cités Morris (1974) et Hagège (1985) pour les unités d'observation.

Ces citations de linguistes manifestent le changement opéré depuis la création de *Repères*, lorsque les équipes s'appuyaient principalement sur la linguistique structurale. Alors que le propos était déjà de travailler le texte, Romian déplorait en 1976 la focalisation de la linguistique sur la phrase et l'inadéquation de ses paradigmes aux besoins de la pédagogie. Ce n'est plus le cas en 1989, au moment où s'épanouit la didactique¹³. Les nombreuses références à des linguistes (ainsi qu'à d'autres spécialistes, dont l'énumération

ne nous intéresse pas ici) témoignent de l'inscription de la didactique dans le champ de la recherche scientifique, elle est posée comme une science en constitution qui a développé ses outils propres et construit son épistémologie. C'est le moment pour *Repères* de faire place à une autre revue, de même nom mais d'allure et de positionnement différents : le *Repères* nouvelle série que nous connaissons aujourd'hui.

4 Le sujet écrivain. La primauté de l'usage ?

4.1 La réécriture et le paradigme de la génétique textuelle.

En 1991, le n°4 de *Repères* nouvelle série (désormais NS) repose la question de l'évaluation des écrits des élèves en même temps que celle de la réécriture, qui est devenue une problématique dominante. Un modèle linguistique nouveau y fait son apparition, la « linguistique génétique », dont Claudine Fabre expose les principes ; elle propose d'utiliser les travaux de ce qui est en train de devenir la génétique textuelle, également nommée « critique génétique », en particulier ceux de Grésillon (1989) et Lebrave (1982), pour observer l'écriture des élèves : leur écriture, et non plus seulement leurs textes. Fabre rappelle que « la linguistique génétique analyse les manuscrits qui préexistent à un texte fini, et permettent de reconstituer en partie sa genèse », en citant les linguistes de référence : Benveniste et Culioli. De fait, la génétique textuelle s'inscrit dans l'approche énonciative de l'écriture, tout en réfutant le tout communicationnel et ce qu'elle appelle les excès de la pragmatique (Grésillon, 1992). Il s'agit d'une centration sur l'écriture en tant que travail de la langue, sans que ce travail soit traité hors de son contexte énonciatif. La problématique de la réécriture s'inscrit en partie dans le paradigme de la génétique textuelle, dont les chercheurs sont invités à écrire dans *Repères* NS n°10 (Viollet, 1994) : pratique courante des écrivains, la réécriture apparaît comme centrale dans l'apprentissage, et le paradigme de la production de texte qui prévalait depuis 1980 cède partiellement la place à une conception de l'écriture dans sa singularité, activité propre à un sujet et irréductible à des modèles prédéfinis. Elle s'inscrit aussi dans la problématique de la méta-énonciation, rappelée dans le titre de la thèse d'Etat de C. Fabre (1987) ainsi que dans l'article de Delamotte-Légrand & Penloup (1994) qui constatent la présence, dans les journaux de bord des élèves, d'« outils langagiers dont certains font partie d'une métalangue de l'écriture et de la réécriture » (p.92). Cette dimension à la fois génétique et méta-énonciative sera retravaillée dans le n°26/27 de *Repères* (2002-2003), en particulier dans les articles de Boré et de Lacoste, qui s'inscrivent dans la lignée des travaux de Fabre.

Cette nouvelle manière de penser l'écriture repose la question de la norme : si l'écriture à l'école est aussi, comme le développe Catherine Tauveron dans les n°13 et 20 de *Repères*, une écriture créative d'ordre littéraire, quels seront les critères de son évaluation ? Dans le sommaire du n°13, on trouve d'ailleurs la rubrique suivante : « Ecrire le littéraire : entre norme et originalité », avec en particulier un article de Tauveron posant la question de la place de l'écriture littéraire « des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision » (Tauveron 1996). Dans la même rubrique, Gromer met en évidence l'inadéquation des critères devenus traditionnels, comme la cohérence textuelle, pour observer les textes « littéraires » des élèves, et préconise d'« enseigner l'écriture de la singularité » : citant Bautier et Bucheton (1995), elle souhaite « un enseignement capable de prendre en compte ce que dessine un écrit d'enfant dans sa configuration particulière, en se donnant les moyens qui, avant la mise en place de tout autre apprentissage, aideront l'élève à prendre conscience de la spécificité de son texte » (Gromer, 1996, p.156). Tauveron est en accord avec cette perspective, regrettant le figement de certains savoirs de référence qui finissent par perdre leur sens en se trouvant indéfiniment répétés : avec des savoirs d'ordre textuel se propageant « de la petite section de maternelle à la troisième [...] la démarche adoptée est exactement semblable à la démarche adoptée dans l'enseignement traditionnel de la grammaire : observation d'un exemple *ad hoc*, généralisation, application. Des principes de l'évaluation formative, on n'a retenu que la notion de critères » (Tauveron, 1996, p. 200). En proposant de confronter ces savoirs théoriques aux « pratiques réelles » des élèves, elle propose en fait de

renoncer à ce qui est devenu, pour reprendre le terme de François en 1976, une nouvelle forme de surnormativité, pour s'appuyer sur les usages.

Dans ce domaine de l'écriture littéraire, la question de la norme est doublement posée : d'abord du fait de la centration sur la part créative, donc irréductible aux critères fonctionnels, de l'écriture ; ensuite du fait de l'inscription de l'écriture dans un domaine, la littérature, qui lui-même est marqué par l'ambivalence des jugements. Tauveron explore la piste de la métacognition dans *Repères* n°20, la « prise de distance métacognitive » servant à tirer de la lecture littéraire « une représentation de l'écriture littéraire, non plus seulement comme activité de résolution de problèmes mais comme activité de conception délibérée de problèmes de compréhension et d'interprétation » (Tauveron, 1999, p.74). En défendant la « conception délibérée de problèmes de compréhension et d'interprétation », elle institue en quelque sorte une autre norme, fondée sur des critères subjectifs pour lesquels l'outillage linguistique s'avère peu adapté¹⁴.

4.2 L'écriture de soi, l'écrit pour soi. Place de la réflexivité dans l'écriture à l'école.

La dernière voie de travail d'écriture explorée par *Repères*, dans le n°34 de 2006, est celle de l'écriture de soi. Envisagée sous l'angle des pratiques d'écriture, elle est présentée dans la sphère privée (les journaux intimes, Penloup 2006) aussi bien qu'en contexte scolaire (Chanfrault-Duchet, 2006 ; Reuter, 2006), et convoque principalement les linguistes de l'énonciation et Bakhtine. Cette écriture met en jeu, de façon évidente, la réflexivité, au sens de regard sur soi. La subjectivité des élèves est clairement sollicitée mais elle n'a pas forcément de rapport avec une réflexivité au sens de regard sur son activité, sur soi en train d'écrire : Bishop rend compte de rédactions de la III^e République aussi bien que des textes libres comme pratiques de l'écriture de soi qui n'interroge pas forcément l'acte d'écrire.

Mais l'écriture de soi peut également faire apparaître, comme le propose un dispositif décrit par Chanfrault-Duchet (2006), des réflexions sur l'écriture et ses enjeux. Cellier & Dreyfus avaient déjà présenté, dans le n°26-27, une réflexion sur les « écrits intermédiaires ou réflexifs dans des dispositifs pour travailler l'oral » (Cellier & Dreyfus 2002-2003). Dans le même numéro, Bucheton & Chabannes proposaient « un autre regard sur les écrits des élèves » pour « évaluer autrement ». Comme MC Penloup (2007) travaillant sur *ce que savent les élèves*, Bucheton & Chabannes refusent de poser l'évaluation des textes des élèves comme la recherche de lacunes et de déficiences : ils nomme « hypothèse du déficit de savoir et de clarté cognitive » l'hypothèse sous-jacente à l'ensemble des évaluations critériées, où « la non-maîtrise des formes normées est évaluée en termes de manques : de vocabulaire, de modèles textuels, de connaissances grammaticales, bref de savoirs, de procédures, de clarté cognitive » (Bucheton & Chabannes, 2002-2003, p.125). Les « écrits intermédiaires », qui « jouent un rôle de médiateurs linguistiques, cognitifs et affectifs », permettent d'évaluer des éléments de l'écriture relevant de l'investissement du scripteur dans l'écriture et de son positionnement vis à vis du langage. C'est encore à la singularité que l'on s'intéresse ici, une singularité qui n'est pas prioritairement celle de la création littéraire mais celle des scripteurs ordinaires aux prises avec une activité langagière complexe. Les auteurs concluent leur article par une question qui est sans doute centrale dans l'approche de l'écriture à l'école aujourd'hui : « comment articuler ces deux enjeux conflictuels : l'apprentissage et le respect de normes socialement et historiquement élaborées et en même temps l'appropriation singulière de ces savoirs et de ces pratiques : le développement culturel du sujet. [...] D'où le dilemme : à quel moment imposer les normes ? » (Bucheton & Chabannes, 2002-2003, p.146).

5 Conclusion

Ce cheminement à travers les numéros de *Repères* consacrés à l'écriture a permis de mettre au jour un double trajet : celui qui va de la phrase au texte, avec les recours successifs à la grammaire structurale et transformationnelle, à l'énonciation, à la pragmatique, aux typologies textuelles ; celui qui va des objets

langagiers, phrases et textes, aux sujets scripteurs, avec le regard porté sur les marques de la subjectivité dans les textes et sur la place de la réflexivité. Après une très longue période où la primauté était donnée aux formes, qu'ils s'agisse des formes lexicales ou syntaxiques (jusqu'en 1976 environ) ou des formes textuelles, il semble que l'activité scripturale intéresse aujourd'hui la plupart des chercheurs, soit qu'ils s'intéressent à l'élaboration des textes selon un point de vue génétique, soit qu'ils cherchent à cerner ce que cette activité met en jeu du point de vue cognitif et méta-langagier. C'est en tout cas, très nettement, une centration sur le sujet qui s'est opérée ces dix dernières années : sujet énonciateur, sujet créateur, sujet apprenant, singulièrement irréductible à des modèles.

Cette évolution pose sans cesse, nous l'avons vu jusqu'aux dernières citations ci-dessus, la question de la norme, et l'évolution de la didactique de l'écriture semble pouvoir se décrire comme une série de dépassements de normativités : au-delà de la normativité syntaxique et lexicale qui prévalait jusqu'au Plan de Rénovation du français, l'analyse des textes d'enfants a permis de s'appuyer sur leurs performances réelles, mais il a fallu réinstaller des normes, textuelles celles-là, pour évaluer les productions d'écrits. Normes qui elles-mêmes ont été mises en cause par la centration sur la réécriture et le sujet à l'œuvre... jusqu'à quand et au prix de quels oublis ? Car cette évolution de la pédagogie à la didactique de l'écriture permet aussi de s'interroger sur ce qui a été laissé en marge des articles, en particulier sur l'absence frappante, dans les quinze dernières années de la revue, de références linguistiques en syntaxe. Ces références sont présentes dans *Repères* bien sûr, mais dans des numéros consacrés à la langue française. Quand on parle d'écriture, les préoccupations morpho-syntaxiques paraissent extrêmement minorées, en particulier les recherches récentes en macro-syntaxe ne figurent ni dans les bibliographies, ni dans les notes des articles consacrés à l'écriture. Elles permettraient peut-être dans les années qui viennent de reconsidérer la notion de singularité scripturale et de la circonscrire avec des outils adaptés... au risque bien sûr de la faire entrer dans des systèmes d'évaluation objective qui créeront, à leur tour, de la normativité.

Articles consultés dans la revue *Repères*

Ancienne série de la revue

Repères n°1, décembre 1969 : articles de

- H. Romian : « Un bulletin... pourquoi pas ? ». pp.2-3.
- M. Chastaing : « D'une grammaire sémantique à une grammaire structurale ». pp. 4-6.
- L. Malossane : « Textes libres et exercices structuraux ». pp.19-40.

Repères n°6, octobre 1970. Numéro consacré à l'analyse de contenu du Plan de Rénovation du Français.

- H. Romian : « Plan de rénovation 1970 ». pp.1-2.

Repères n°8-9, mai 1971.

- Y. Audouas : « Le langage de l'enfant au CP », pp.14-23.
- J. Merresse : « Etude sur le langage des enfants de 8 ans », pp.24-38.

Repères n°14, janvier 1972

- J.-C. Airal : « Grammaire intuitive / grammaire réflexive à l'école primaire ». pp. 3-17.

Repères n°21, avril-juin 1973

- A. Bolo : « Qu'est-ce que l'écriture ? » pp. 59-64.
 - F. Bresson : « Développement du langage et activités de communication orale et écrite ». pp. 65-76.
- Repères*, n°25, mai-juin 1974
- H. Romian : « Séminaire Analyse des textes d'enfants ». pp.87-100
 - D. Manesse : « Rapport de la commission syntaxe / lexique / orthographe ». pp. 87-91.
 - G. Perrichon : « Compte-rendu des travaux du groupe chargé de l'analyse du texte dans son ensemble ». pp. 92-100.
- Repères* n°28, janvier-février 1975
- JP Geay & M. Mas : « Enquête sur le langage spontané des enfants ». pp. 6-21.
- Repères*, n°spécial *Analyse de textes d'enfants*, 1976
- H. Romian : « Présentation du séminaire ». pp. 5-10
 - F. Charpin : « Analyse automatique de rédactions libres ». pp. 11-20
 - R. Tomassonne : « Vers une description linguistique de productions écrites d'élèves de l'école élémentaire ». pp. 21-50.
 - D. Weill : « Remarques sur la spécificité du langage parlé ». pp. 51-68
 - F. François : « Norme et surnorme ». pp. 69-90.
- Repères* n°31, 1975
- Repères* n°39, 1976
- J. Beauté, « L'Analyse lexicale des textes d'enfants. Eléments de réflexion ». pp. 15-26
 - S. Pernet : « La problématique de l'illocutoire dans une étude de l'énonciation ». pp. 30-38
 - G. Jean : « Eléments pour la constitution d'une grille d'analyse de l'énonciation et de quelques aspects rhétoriques dans les textes d'enfants ». pp. 39-53
 - T. Vertalier : « Les concepts élaborés en linguistique à propos de l'énonciation peuvent-ils nous aider à lire des textes d'enfants ? » pp. 103-116
- Repères* n°43, 1977
- C. Nique & H. Romian : « Remarques sur la problématique du Groupe Langue Ecrite. pp. 1-12
 - M. Mas : « Maîtrise des structures syntaxiques au CM ». pp. 13-50.
 - B. Lebrun : « Fonctionnement de la coordination au CM ». pp. 52-73.
 - G. Ducancel : « « Productions écrites à l'école élémentaire / Variables sociologiques et pédagogiques (CE-CM) »
- Repères* n°51, 1979
- C. Nique : « *Linguistique et pédagogie ou pédagogie et linguistique ?* »
 - D. Maingueneau : « L'analyse du discours »
 - B. Gardin : « Sociolinguistique et analyse de discours »
 - M. Brossard : « Conduite de récit et origine sociale – Aperçus d'une recherche »
 - F. François : « Analyser des textes d'enfants. Pourquoi ? Comment ? »

- C. Bachman, L. Duro-Courdesses & J. Simonin : « Du schéma de la communication à l'analyse des communications pédagogiques »
- P. Charaudeau : « De l'analyse sémio-linguistique et de ses incidences dans la pédagogie du français »
- M. M. de Gaulmyn : « Définir le champ d'application de la linguistique à la didactique du français »

Repères n°79, 1989

- M. Mas : « Aspects du traitement didactique des référents. Embarquement pour Critère. » pp.7-22
- A. Séguéy : « Un classement des lieux d'intervention didactique. Le CLID, mode d'emploi(s) ». pp.77-90

Repères nouvelle série :

Repères n°4, 1991

- M. Mas : « Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du savoir écrire pour l'école élémentaire. » pp.23-34
- C. Fabre : « La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits ». pp.49-58.

Repères, n°10, 1994

- A. Séguéy : « Ecrire et réécrire en classe, pour quoi faire ? Finalisation des écrits et critères de réécriture ». pp.13-32
- C. Viollet : « A propos de La cruche de Francis Ponge : éloge de la réécriture ». pp. 33-48
- R. Delamotte-Légrand & MC Penloup : « Du journal de bord au collège comme lieu d'émergence des représentations de la réécriture ». pp.83-94
- G. Turco : « Problèmes de réécriture : étude de cheminements diversifiés chez des élèves de CM1 ». pp.95-113

Repères n°13 (1996)

- B. Gromer : « Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire ». pp.147-164.
- C. Tauveron : « Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision : quelle place pour l'écriture littéraire ? » pp.191-209.

Repères, n°20 (1999)

- C. Tauveron : « Ecriture et créativité : constantes et glissements en trente ans de recherches » pp. 63-78

Repères, n°26-27 (2002-2003)

- C. Tauveron : « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique ». pp.203-216
- C. Lacoste : « Sens et graphie. Les interactions entre corrections orthographiques et modifications sémantiques dans l'écriture sur traitement de texte au CM2 ». pp.243-257
- C. Boré : « Reformulations écrites et orales : part du cognitif, part de la linguistique ». pp. 259-276

Repères n°34 (2006)

- MF Bishop : « Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire ». pp. 21-40
- MC Penloup : « Journaux intimes de jeunes enfants. Enjeux didactiques d'une analyse de l'écriture de soi hors l'école ». pp.65-84
- MF Chanfrault-Duchet : « Subjectivité et apprentissages de l'écriture au collège : pratiques et enjeux » pp.85-110

- Y. Reuter : « Les récits sollicitant le vécu au CM2. Eléments d'analyse et de comparaison ». pp.111-139.

Références bibliographiques

- Adam J.-M. (1985) « Quels types de textes ? » in *Le Français dans le Monde*, n°192. Paris : hachette.
- Austin, J.-L. (1970) *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bally, C. & Sechehaye, A. (1972/1985), *Cours de linguistique générale*, publication du cours de Ferdinand de Saussure. Paris : Payot, 520 p.
- Bautier, E. & Bucheton, D. (1995) « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? » *Le français aujourd'hui*, n°111.
- Berrendonner, A. (1990) « Pour une macrosyntaxe ». *Travaux de linguistique*, 21 : 25-36.
- Berrendonner A., Reichler-Beguelin M.J. (1989) « Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique », *Langue Française*, n°81, p.99-124.
- Blanche-Benveniste, C. (1990), *Le Français parlé - Etudes grammaticales*, Paris, CNRS.
- Blanche-Benveniste, C. & Chervel, A. (1966) « Recherches sur le syntagme substantif ». *Cahiers de lexicologie*, IX, 2. 3-37.
- Bishop, M.-F. (2004) *Les Ecritures de soi à l'école*. Thèse de doctorat, université Lille 3.
- Bronckart J.-P., Bain, D. & Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A., (1985), *Le Fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- Bucheton, D. (1997) (ed.) *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, CRDP de Versailles.
- Chabannes, J.-C.. (2002) *Ecrire en ZEP*. Paris : PUF, coll. *L'Eduteur*.
- Chabanne, J.-C. & Bucheron, D. (2000) « Les Ecrits Intermédiaires ». *La lettre de la DFLM*, n°26. 23-27.
- Charmeux, E. (1983) *L'écriture à l'école*. Paris : CEDIC.
- Charolles, M. (1978) « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes ». *Langue Française*, n°38. Paris : Larousse.
- Combettes, B. (1983) « Pour une grammaire textuelle : la progression thématique ». Paris : Duculot / Bruxelles : De Boeck
- Chomsky, N. (1979) « A propos des structures cognitives et de leur développement : une réponse à Piaget », in *Théories du langage – Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris : Seuil, coll. Essais. 65-87.
- Doquet-Lacoste, C. (2004b) « Indices et traces de l'activité métadiscursive des scripteurs : aspects de la réécriture », *Le Français Aujourd'hui*, n°144. Paris : Association Française des Enseignants de Français, 33-41.
- Fabre, C. (1987) *Les Activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*, Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres, Université Descartes Paris V.
- Fabre-Cols, C. (2000) *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck Duculot.
- Gadet, F. (1989) *Le français ordinaire*. Paris : PUF.
- Grésillon, A. (1989) « Fonctions du langage et genèse du texte », in Hay, L. (1989) *La Naissance du texte*. Paris : José Corti. 177-192
- Grésillon, A. (1992) « Manuscrits en main, énonciation en acte », *Texte En Main*, n°10/11, p.7-22.

Hagège, C. (1985) *L'Homme de paroles*. Paris : Fayard.

Lebrave, J.-L. (1982) « Comment écrit-on ? » Actes du Colloque Domaine et Objectifs de la recherche cognitive, Nancy. Pp.89-109

Morris, C.W. (1974) « Fondements de la théorie des signes ». *Langages*, n°35.

Pottier, B. (1968) *Introduction à l'étude des structures grammaticales fondamentales*. Nancy : Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

Reuteur, Y. (2004) « Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture », in Anis, J. & Boré, C., *Théories de l'écriture et pratiques scolaires, LINX*, n°51, Univ. Paris X Nanterre. 41-54.

Reuter, Y. (2007) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Romian, H. (1979) *Pour une pédagogie scientifique du français*. Paris : PUF.

Romian, H. (1989) « Eléments pour construire une didactique du français ». *Didactique du français et recherche-action*. Paris : INRP.

Searles, J.R. (1972) *Les mots du langage*. Paris : Herman.

Slatka, D. (1975) « L'ordre du texte ». *Etudes de Linguistique appliquée*, n°19.

¹ En 1967 est élaboré un projet d'Instructions Officielles élaboré par la Commission Rouchette. Entre 1967 et 1969, ce projet est soumis à deux « bancs d'essais » expérimentaux et « se mue en Plan de rénovation à l'issue d'un séminaire de 4 jours présidé par Monsieur Rouchette auquel participent des Inspecteurs Généraux, des membres de l'Enseignement Supérieur, le Département de la Recherche Pédagogique, des représentants des équipes expérimentales et des syndicats d'enseignants. » (Romian, 1970 : 1).

² L'auteur fait référence explicitement à Chomsky, qui lui-même identifie « une capacité de langage génétiquement déterminée, qui est une composante de l'esprit humain [et] spécifie une certaine classe de grammaires humainement accessibles. » (Chomsky, 1979 : 65).

³ Extraits du Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, cité par Airal, 1971.

⁴ On en trouve des exemples dans maints articles de *Repères*, entre 1970 et 1975. Exemples qui, plus de trente ans après, apparaissent parfois paradoxalement marqués d'une idéologie contraire au progrès que revendiquent les acteurs de la rénovation, par exemple chez Airal (1971) : voulant expliciter le travail par substitution paradigmatique de groupes syntaxiques, l'auteur indique qu'à partir de deux GNS, « maman » et « papa », l'élève pourra composer des phrases telles que « papa mange », « papa dort », « papa court », mais aussi « maman tricote », « maman coud », « maman balaie » ! (Airal, 1971 : 4).

⁵ La citation, non référencée dans *Repères*, se réfère à l'article de 1960 de Benveniste « Etre et avoir dans leurs fonctions linguistiques » (Bulletin de la Société Linguistique IV, paru dans le tome 1 des PLG). Mais elle paraît avoir été tronquée : ce que dit exactement Benveniste, c'est que « avoir n'est rien d'autre qu'un être-à inversé : *mihi est pecunia* se retourne en *habeo pecuniam* » (Benveniste, 1966 : 197).

⁶ Pottier distingue la prédication attributive (avec les verbes être, avoir, et l'ensemble des verbes d'état), la prédication active (manger, chanter...) et la prédication existentielle (présentatifs de type il y a).

⁷ Série *Bâtir une grammaire*, de la 6ème à la 3ème. Edition Delagrave.

⁸ CALEF : Centre pour l'Application de la Linguistique à l'Enseignement du Français. Université de Rouen.

⁹ CRELEF : Centre de Recherche et d'Etude pour la Linguistique et l'Enseignement du Français. Université de Besançon.

¹⁰ CIELE : Centre Interuniversitaire d'Etude de la Langue de l'Enfant (siège à Bordeaux).

¹¹ Discours centré sur le locuteur / sur l'allocataire, discours autonome explicite / discours de situation implicite, discours pauvre en éléments situationnels / faisant référence à la situation d'énonciation (cf. histoire / discours chez Benveniste), énoncé citant / énoncé cité.

¹² « La fonction normative, inévitable, de l'école, c'est de permettre à l'enfant de communiquer sur des objets absents et des interlocuteurs variés, aussi bien, quoique avec des formes différentes, à l'oral qu'à l'écrit. [...] Mais d'autre part, notre pratique pédagogique actuelle et pour des raisons qui sont liées à la société de classe dans laquelle nous vivons et pour des raisons liées peut-être aussi à une surnorme propre au milieu scolaire, confond cette nécessité avec des modèles culturels particuliers qui ne sont nullement nécessaires à l'exercice même de ce changement de langage. »

¹³ Romian plaidait en 1979 « Pour une pédagogie scientifique du français », c'est la « construction d'une didactique du français » qu'elle appelle de ses vœux dix ans plus tard (Romian, 1989).

¹⁴ Les *textes résistants* par exemple : cf. Barthes 1973, cité par Tauveron 1999.