

L'ÉCRITURE ET SON APPRENTISSAGE : LE POINT DE VUE DE LA DIDACTIQUE. ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Bernard SCHNEUWLY

Université de Genève

Remarques liminaires

Le présent texte répond à une tâche qui m'était assignée, à savoir celle d'être le « grand témoin » d'un colloque sur l'écriture et son apprentissage, appréhendés du point de vue de la didactique. Le texte porte les traces de cette conjoncture jusque dans sa syntaxe : il est pour l'essentiel la transcription d'une intervention orale, élaborée en réaction immédiate aux interventions du colloque – conférences plénières, posters, communications entendues dans certains ateliers – et aux résumés des communications publiés dans un fascicule. L'occasion offerte par le colloque m'a permis cependant de développer quelques hypothèses plus générales quant au développement de la didactique dans le champ de l'analyse et de la compréhension de l'écriture, champ dans lequel la discipline a fourbi ses premières armes (1). Ces hypothèses mériteraient de plus amples discussions, impossibles à mener dans le temps et l'espace impartis ; et surtout, elles nécessitent une vérification par un travail approfondi empirique sur les projets de recherche poursuivis et les publications réalisées par les membres de la communauté scientifique.

Etant donné le caractère conjoncturel et programmatique du présent texte, il sera dépourvu de références à des travaux actuels ou récents dans le champ de la didactique ou, sauf exception dûment justifiée, à des travaux présentés au colloque. Toute mention d'un travail particulier serait arbitraire. Les citations, elles, seront évidemment référencées.

Je procéderai en trois temps, reprenant les mots-clés essentiels du titre du congrès. Je montrerai dans une première partie que la didactique a su construire une connaissance approfondie de *l'écriture* à l'école. La deuxième partie sera consacrée à la question de *l'apprentissage* et plus particulièrement à son rapport à l'enseignement. Pour ces deux domaines de recherche, je pense pouvoir faire le constat d'un certain consensus construit, mais en même temps de déficits importants de recherche. A partir de là, je poserai, dans une troisième partie, des questions quant à l'évolution de la didactique dans sa manière de traiter la question de l'écriture et j'esquisserai quelques pistes de recherche.

(1) Un indice en est le fait que les recueils des deux premiers congrès de didactique du français langue maternelle portent les titres évocateurs « Apprendre / enseigner à produire des textes écrits » et « Diversifier l'enseignement du français écrit ».

Écriture

On pourrait dire, en paraphrasant Vygotski : « L'écriture se reflète dans l'énoncé comme le soleil dans une petite goutte d'eau. » (1934/1985). Et voici un tel énoncé : « L'histoire de ce crime est un groupe d'adultes qui font une fête chez un ami et cette fête va mal se passer car deux psychopathes se déguisent, mettent toujours le même masque prennent un couteau avec eux et essayent de tuer tous jeunes adultes jusqu'au jour où les deux fous se font découvrir par l'héroïne du film, les deux fous se font tuer, c'est là que l'histoire se termine. » (2) Tout le monde aura immédiatement reconnu cet extrait de texte comme appartenant à l'institution scolaire, comme le produit d'une situation de production particulière d'une personne, un élève, répondant à une consigne, donnée par un représentant de l'institution scolaire. L'énoncé semble donc effectivement fonctionner comme le reflet de cette activité complexe qu'est l'écriture et à l'analyse de laquelle la didactique contribue depuis de nombreuses années du point de vue qui est le sien : comme activité dans le cadre de l'enseignement-apprentissage.

Le colloque s'est efforcé de traquer l'écriture comme activité dans toute son épaisseur, de construire, à partir des travaux déjà existants ou en cours, une vision de ce phénomène aussi riche et aussi complexe que possible du point de vue du lieu dans lequel cette activité « écriture » se déploie, à savoir l'école. C'est en tout cas ainsi – en suivant les ateliers, en écoutant les conférences et les tables rondes, en parcourant les résumés des interventions – que j'ai perçu ce colloque. Et c'est presque comme si une certaine vulgate de l'analyse de l'activité d'écriture et des textes d'élèves apparaissait à travers les interventions. Cette vulgate, fruit d'une construction collective de plus de deux décennies, peut se présenter à travers trois entrées qui correspondent aux trois pôles du triangle didactique, à savoir l'objet, les enseignants et les élèves. Je vais prendre ces trois entrées et essayer de déterminer quelques points forts qui se dégagent des interventions.

Première entrée : l'objet de l'enseignement. Du point de vue de l'objet, un consensus puissant qui fonctionne presque comme une évidence s'est construit depuis une quinzaine d'années à partir de la prise de conscience de la diversité des textes qui dans un premier temps a été appréhendé à travers les typologies et classification de textes : c'est qu'il faut travailler les textes toujours en tant qu'exemplaires de genres. Le thème du genre constituait en effet un thème fortement récurrent dans de nombreuses contributions des ateliers. Il est devenu, comme on dit, incontournable ; le genre est maintenant la catégorie à travers laquelle le texte est toujours interprété.

Immédiatement, quand on dit genre dans l'institution scolaire, on s'achoppe à un problème que de nombreuses contributions ont pointé. Prenons l'exemple cité en début de mon intervention : l'extrait de texte fait bien partie d'un genre que chacun, spontanément, aura immédiatement reconnu – prouvant par là même qu'il s'agit d'un genre. Ce genre scolaire est marqué – c'est une de ses spécificités – par une appartenance simultanée à deux lieux sociaux (3). Le petit extrait porte les traces d'une part de la situation de référence que tente de reproduire la consigne : donner un conseil pour aller voir un film qui résulte en un compte rendu critique de film, très répandu dans les mass-média, notamment les journaux. Mais il porte également les traces de la situation scolaire d'écriture, définie notamment par le fait que l'élève doit écrire pour montrer qu'il sait écrire et pour apprendre à écrire, qu'il écrit la même chose et en même temps que de nombreux autres de ses co-disciples, qu'il sait que son texte correspond à une fiction de situation à la-

(2) Cet énoncé est un parmi d'autres présentés dans la communication de Caroline Masseron.

(3) Un genre étant toujours un outil langagier pour agir dans une classe donnée de situations sociales, cette double appartenance a pour effet un genre particulier, marqué précisément par cette double appartenance.

quelle il peut plus ou moins s'identifier. Le genre scolaire correspondant à cette double appartenance sociale du texte – genre que chacun a reconnu, rappelons-le – est le résultat de ce qu'un intervenant, dans son exposé introductif, a pu appeler familièrement « la transpo ». Le fait même qu'on puisse appeler ainsi le phénomène montre combien le concept qui le décrit est devenu commun. La transposition didactique, à savoir le processus complexe qui fait que des objets socialement utiles, qui fonctionnent dans la société en dehors du cadre scolaire, sont pris en charge par le système didactique, transformés, et deviennent des objets d'enseignement. Certains ont pu dire durant le colloque que les genres scolaires sont « entachés » de la marque scolaire. Non, pas entachés ! Ils sont transformés pour qu'ils deviennent des objets enseignables, pour que des élèves puissent se les approprier, et, par cette appropriation, transformer leurs propres processus psychiques, dans le cas de l'écriture, leurs processus de production langagière.

Quand on analyse le genre scolaire à l'école, on est toujours d'emblée confronté à cette tension du genre de référence d'une part, du genre scolaire transposé d'autre part, et une des forces de toute une série d'analyses présentées au colloque est précisément de montrer cette tension. On ne trouve plus trace – je crois qu'on peut dire « plus » – de l'illusion de la possibilité de faire entrer le réel extérieur tel quel dans l'école, de croire en la nécessité d'abattre les murs qui existeraient entre l'école et la société. Il s'agit de comprendre l'école comme un réel qui a ses propres lois, ses propres fonctions, son propre fonctionnement. Cette entrée par le genre (scolaire) est devenu la manière de théoriser l'objet de l'enseignement de l'écriture. Il y aurait ici maintenant toute une série de considérations à faire sur comment analyser ces objets. Je vais y revenir brièvement plus tard.

Deuxième entrée : les enseignants et leurs pratiques et manières de faire. On est ici dans l'analyse des contextes créés pour permettre l'écriture et son apprentissage, de l'observation des dispositifs d'enseignement et de la compréhension de leur raison d'être. Tout comme le pôle objet d'enseignement, et plus particulièrement le genre scolaire, le pôle enseignant est lui aussi traversé par un croisement de facteurs internes et externes. En effet, l'enseignant est tout d'abord un professionnel qui, dans son action et dans sa pratique est, comme l'ont dit certains dans leurs interventions en se référant à Bourdieu, dépositaire de l'histoire. L'enseignant dans sa pratique fait toujours écho à des pratiques antérieures des enseignants d'avant, qu'il connaît notamment à travers son passé d'élève qui lui a permis de vivre les pratiques des enseignants d'avant et ainsi de suite dans une chaîne ininterrompue. On ne peut pas analyser cette pratique – comme toute autre d'ailleurs – autrement que comme le produit d'une sédimentation de pratiques, pour utiliser la métaphore à laquelle Vygotski fait souvent référence. Ceci est doublement important : d'une part parce qu'une telle approche permet de comprendre, sans la juger, la nature nécessairement contradictoire de toute activité d'enseignement quand il s'agit par exemple de définir une situation de production de textes ; et cela permet d'autre part d'être plus patient, c'est-à-dire de ne pas entrevoir la possibilité d'un changement radical dans le domaine de l'enseignement. Quelqu'un, dans une intervention, parlait à ce propos du changement de direction d'un très grand bateau comme métaphore utile pour décrire les changements des pratiques d'enseignement.

Cette détermination interne au système didactique est traversée par des influences externes fortes, comme l'ont montré plusieurs interventions au colloque : il y a des représentations sociales de l'écriture qui viennent surdéterminer les pratiques professionnelles de l'enseignement. Il s'agit des représentations dominantes, à l'extérieur de l'école, dans la société en général, concernant qu'est-ce que c'est l'écrit et qu'est-ce que doit être l'écrit. Par conséquent, l'analyse d'un texte comme celui que j'ai lu en introduction doit être également vue comme le produit de l'intervention d'un professionnel qui définit à un certain moment une situation d'une certaine manière, des attentes par rapport aux élèves,

des types d'intervention et des types de régulation, et de ce fait participe à l'élaboration de ce produit qu'est le texte ou l'énoncé, résultat et reflet de l'activité d'écriture.

Troisième entrée : l'élève producteur de textes. Comme pour les autres entrées, les interventions ont développé à propos de l'élève et de son activité d'écriture des approches qui tiennent compte du fait qu'il y a croisement de facteurs internes et externes du système didactique. Le scripteur est d'abord élève ; il est membre d'une classe d'un certain degré et a une conscience très aiguë de qui il est, de où il parle, de qu'est-ce qu'on demande de lui, de qu'est-ce qu'on aimerait bien qu'il fasse. Mais en même temps ce scripteur est aussi « enfant », « adolescent », personne issue d'une famille, d'une classe sociale, d'un quartier, d'une culture, produit d'autres contextes qui interfèrent sans cesse dans sa production de texte. Les analyses proposées par de nombreux intervenants montrent cette double détermination, à savoir que l'élève écrit en tant qu'élève donc d'une certaine manière, adoptant une certaine « posture », mais en même temps écrit toujours aussi en tant que cette autre personne produit d'autres contextes sociaux. Ceci lui permet et l'empêche – les deux à la fois très souvent – d'écrire un texte, d'adopter une certaine posture, d'énoncer d'une certaine manière, de construire les contenus selon un certain mode, une certaine logique.

Cette prise de conscience que tout texte est toujours le produit d'une double détermination du point de vue du sujet écrivant à l'école, élève et personne ayant de multiples insertions, a été grandement facilité par un phénomène très largement répandu en didactique du français et dont le colloque a rendu compte avec précision. En effet, l'une des plus intéressantes et importantes observations de ce colloque est peut-être le fait que de nouveaux publics entrent dans le champs de vision de la didactique. Si pendant longtemps la majorité des études concernaient l'écriture des élèves de 8 à 15 ans, elles abordent aujourd'hui aussi les tout petits, les étudiants universitaires ou insérées dans des filières professionnelles diverses, les professionnels dans divers métiers, les élèves dans des filières moins privilégiées, ceux des classes spécialisées, les adultes. Il y a une conscience de plus en plus précise et documentée de la diversité des publics et de la diversité des pratiques d'écriture, et en même temps des pratiques d'enseignement et des formations des enseignants qui en découlent. Il s'agit là /sans aucun doute d'une avancée importante de la didactique qu'il s'agit de poursuivre et de renforcer.

On peut donc dire que ce colloque a mis en évidence un élargissement, un épaississement et une complexification du concept d'écriture par rapport à des colloques ou conférences qui auraient pu avoir lieu il y a quinze ans ou vingt ans auxquels participait cette même communauté de chercheurs en didactique. Pour illustrer très brièvement mon propos par l'énoncé cité au départ de ce texte : ce dernier serait aujourd'hui analysé comme un ensemble complexe de traces des différents facteurs que je viens d'énumérer : exemplaire d'un genre scolaire avec sa double inscription sociale, objet à la fois de communication et d'enseignement ; texte issu d'une situation de production définie par l'enseignant et l'enseignement et par les attentes et l'histoire qui y sont attachées ; produit d'un sujet lui aussi inscrit dans une réalité scolaire qu'il interprète d'une certaine façon, influencé notamment par ses diverses appartenances sociales extrascolaires (4). « Ensemble complexe de traces » : on pourrait montrer l'effet de ces facteurs au niveau des contenus choisis pour le texte, au niveau de la posture énonciative adoptée par le scripteur, au niveau de la syntaxe complexe et subtile, à première vue défailante de l'énoncé, mais correspondant à un plan assez précis du texte. Celui-ci apparaîtrait alors effectivement comme la goutte d'eau qui reflète l'écri-

(4) C'est précisément ce type d'analyse qui a été opéré sur ce texte lors de sa présentation ; il est en cela typique pour d'autres analyses présentées dans d'autres communication.

ture comme activité d'un élève donné, répondant à une situation précise, inséré dans une institution qui a pour finalité essentielle l'enseignement / apprentissage.

Cette manière d'appréhender l'écriture de l'élève et le texte qui en est la trace ouvre la possibilité d'une approche aussi peu normative que possible, de le comprendre précisément comme le produit de toute une série de facteurs qui font qu'à un certain moment c'est ce texte-là qui est produit. Elle constitue un certain consensus parmi la communauté des didacticiens. De nombreuses notions ont été élaborées dans cette perspective ; de nombreux outils d'analyse de textes ont été proposés et utilisés allant dans ce sens. Mais il y a un bémol important : les relations entre les différentes notions et outils sont encore très peu explicites ; on est encore très loin d'une théorie didactique de l'écriture qui articule les ensembles d'éléments et de facteurs mis en évidence dans les nombreuses recherches empiriques. Le plus difficile est encore devant nous.

Apprentissage

Le colloque était intitulé : « l'écriture et son apprentissage ». La question de l'apprentissage a été essentiellement abordée à travers l'analyse du rapport entre enseignement et apprentissage. Et à ce propos, il me semble qu'on peut dire qu'un autre consensus encore se développe dans la communauté des didacticiens du français et qu'on pourrait décrire comme suit.

Dans une thèse soutenue il y a quelques années par Hélène Vourzay (1997) et qui portait sur l'histoire de l'enseignement de la rédaction, trois rituels contrastés ont été décrits qui résument en quelques formules brèves les principales approches apparues au cours de 150 dernières années (p. 489) :

- rituel ascétique d'une observation minutieuse des choses du monde ;
- rituel des échanges entre pairs, par où advient le besoin de communiquer quelque chose de soi, de son rapport au monde - vous aurez reconnu l'approche de Freinet ;
- rituel de la motivation à la communication et de la distanciation outillée théoriquement par rapport à l'activité d'écriture.

J'ai l'impression, à entendre et à lire les contributions au présent colloque, mais également en me référant aux très nombreux travaux publiés en didactique du français, que c'est ce troisième rituel qui fait aujourd'hui consensus. Explicitons-le en quelques mots rapides. Il y a d'une part l'idée qu'il faut toujours un contexte d'écriture clairement explicité ; ou autrement dit : on ne peut pas faire produire des textes aux élèves sans préciser pourquoi, pour qui, comment écrire, sans définir des problèmes de communication précis (5). Et il y a d'autre part l'idée que Vourzay appelle la « distanciation outillée » et qui concerne l'instrumentation de l'élève qui lui permet de transformer son propre rapport à l'écriture. Pour le dire autrement : la conception dominante n'est pas (plus ?) de dire qu'on apprend à écrire en écrivant, comme le disait dans une formule saisissante Freinet et dont Vourzay décrit l'approche par le deuxième des rituels mentionnés ci-dessus (6), mais qu'on apprend à écrire en s'appropriant les outils de l'écriture. Et l'appropriation des outils de l'écriture, c'est précisément ce qui permet de transformer le rapport à son propre processus psychique de production langagière, pour le dire en termes vygotskiens.

Ce consensus implique en même temps une prise de position contre certains

(5) Si je dis consensus, il s'agit de la petite communauté des didacticiens et non pas du monde très complexe de l'école ; nous en sommes loin.

(6) La pratique de Freinet est, nous le savons, bien plus complexe et complète que le laisse entendre cette formule qui est un raccourci utilisé pour des raisons probablement essentiellement idéologique.

présupposés, plus ou moins visibles, plus ou moins explicites, de la psychologie cognitive – dont par ailleurs certaines notions ont été et sont reprises et transformées pour penser les processus de production de texte (7). Le système de production langagière – si j'ose utiliser une telle métaphore – par le fait qu'il y a instrumentation, est radicalement, structurellement transformé. L'hypothèse de l'intégration d'instruments dans le fonctionnement psychique exclut l'idée que le système reste stable et connaît seulement un accroissement, un perfectionnement, une accélération, ce qui constitue le présupposé fondamental des approches cognitives. Les recherches en didactique montrent que l'enjeu de l'apprentissage de l'écriture – et donc de son enseignement – est la transformation du système par la construction d'un nouveau système qui réorganise autrement les différentes composantes qui interviennent dans la production d'un texte. Cette réorganisation se fait précisément par l'appropriation d'outils, l'écriture devenant d'ailleurs à un certain niveau du développement du système son propre outil. Comme le montre une très belle thèse sur l'usage du brouillon par les élèves de Alcorta (sous presse), l'une des choses les plus difficiles à apprendre pour un élève est précisément de voir que ce qu'il est en train de produire, des énoncés écrits sous forme de notes ou de textes, est un outil de l'écriture. Cela signifie que le processus se transforme fondamentalement, à la racine. On est ici devant un problème extrêmement complexe de l'apprentissage qui a déjà été formulé comme programme par Vygotski en une merveilleuse formule qu'il faut apprécier dans toute sa profondeur : « Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage. Et de même que l'assimilation de l'algèbre n'est pas une répétition de l'étude de l'arithmétique mais représente un plan nouveau et supérieur du développement de la pensée mathématique abstraite, laquelle réorganise et élève à un niveau supérieur la pensée arithmétique qui s'est élaboré antérieurement, de même l'algèbre du langage – le langage écrit – permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral. » (1934/1985, p. 260s). J'insiste : « algèbre » comme une forme d'activité mathématique qui représente une autre forme d'activité mathématique ; « réorganisation fondamentale du système psychique antérieur du langage oral » signifiant précisément une révolution profonde du système. Cette thèse est en opposition avec les thèses en général fixistes de la psychologie cognitive.

Durant le colloque, le problème de l'apprentissage a été abordé notamment à travers l'analyse du rapport entre enseignement et apprentissage. Paradoxalement (8) pourtant pour un colloque de didactique, l'apprentissage n'était très souvent pas au cœur des interventions. De manière plus générale, on peut même dire qu'il n'a pas constitué un des axes forts du colloque, tout comme il me semble qu'on peut dire aujourd'hui, à une plus large échelle, qu'il est un peu abandonné par la didactique du français. Il faudra se poser la question du pourquoi : j'y reviendrai brièvement plus tard. Essayons plutôt de définir plus précisément les questions qui ont été partiellement abandonnées et auxquelles il me semble qu'il faudrait revenir.

— *Une analyse du rapport entre enseignement et apprentissage.* Je viens de le dire : il existe des études postulant un certain rapport entre enseignement et apprentissage, mais elles restent souvent programmatiques, peu explicites quant aux mécanismes d'apprentissage et au rapport entre enseignement et apprentissage. L'ébauche de théorie de l'écriture que j'ai décrite plus haut et dont nous disposons maintenant, pourrait être réinvestie pour poser autrement la question du rapport entre enseignement et apprentissage. Et je pense que, au delà du con-

(7) Les implications de ces emprunts n'ont jamais été développées en détail : autre indice montrant qu'une théorie didactique de l'écriture n'existe pas encore.

(8) Dans son résumé des contributions des différents ateliers du colloque, Elisabeth Bautier a fait un constat tout à fait analogue.

sensus évoqué, nous verrons apparaître des divergences entre différentes approches. On les voyait déjà poindre ci et là dans les quelques débats contradictoires animant le colloque et qui tournaient autour de questions comme : Quel type d'intervention privilégier ? Sur quoi peut-on intervenir ? Quels sont les leviers qui permettent de transformer le rapport des élèves à leur écriture, leur manière d'écrire ? : Les exigences auxquelles devraient répondre aujourd'hui les travaux de recherche en didactique pour permettre un débat fructueux entre les différentes positions défendues peuvent être définis comme suit : une explicitation du rapport entre l'enseignement, l'intervention, la justification de dispositifs d'enseignement par des hypothèses précises quant aux attentes sur les effets au niveau de l'activité d'écriture de l'élève et les traces visibles dans les textes d'une part ; l'observation précise de la mise en œuvre de ces dispositifs, si possible dans des situations tout venant, et l'analyse approfondie des effets au niveau de l'activité d'écriture et de son résultat d'autre part. L'un des aspects essentiels de ce travail – le colloque a montré l'importance de ce facteur – devra être l'analyse précise des effets différentiels des dispositifs. Quels sont les élèves qui en profitent le plus ? Les dispositifs sont-ils à même de diminuer des différences existantes entre élèves ? Permettent-ils de donner accès à l'écriture à ceux qui en sont le plus éloignés ? Ces questions sont sans doute parmi les plus importantes ; et ce ne sont pas les études PISA qui vont me démentir dont le résultat sans doute le plus important est de montrer la grande disparité entre élèves, et ce dans tous les pays francophones.

— L'autre question importante et peu abordée concerne le *développement*. J'utilise cette notion dans le sens de la construction, dans le long terme, d'un système de production langagière, plus particulièrement, pour ce qui nous intéresse, du système psychique « écriture », si je puis m'exprimer ainsi malgré le fait que nous savons qu'il est très loin d'être homogène (je ne peux pas développer ce point). Nous disposons d'un assez grand nombre de travaux sur le développement de l'écriture, mais ces études analysaient le développement indépendamment de l'intervention éducative, en faisant abstraction de l'enseignement. Les chercheurs, suivant en cela la tradition ancienne de la psychologie de l'enfant, faisaient produire des textes ou des énoncés de différents types à des élèves de x, y et z ans (la plupart des recherches portaient sur des élèves qui avaient entre 7 et 14-15 ans), et observaient comment se développe telle et telle capacité d'écriture (d'écrire un texte d'un certain type ; ou de maîtriser une structure langagière particulière ; ou de produire un énoncé dans un texte préfabriqué, etc.). Ceci a fourni des données certes intéressantes qui ont permis de se faire une image relativement précise de ce qui se passe pour des sujets socialement non situés, abstraction faite du mode d'intervention de l'école pour développer les capacités d'écriture. Ce qui est à l'ordre du jour maintenant, c'est de comprendre comment se développent ces capacités DANS l'institution, en tenant compte de l'enseignement que suivent les élèves. Ceci implique une récolte de données de type longitudinale. Autrement dit, il faut suivre des cohortes d'élèves durant une partie de leur scolarité en tenant compte des modalités d'intervention sur l'écriture et d'autres facteurs qui influencent le développement de cette capacité d'une part, et de l'évolution de la capacité d'écriture, manifestée notamment dans les textes, d'autre part. C'est extrêmement coûteux en temps et en argent. Il faut des équipes de recherche rodées qui maîtrisent la prise de données dans le long terme, qui travaillent avec des hypothèses relativement précises, qui peuvent analyser de grandes masses de données. Peut-être sommes-nous théoriquement et méthodologiquement pas encore outillés pour cela, mais il s'agit de poser des jalons allant dans cette direction. Ces recherches sont nécessaires ; elles sont d'ailleurs attendues comme le montre les rapports sur les sciences de l'éducation en France, en Suisse, en Allemagne et dans d'autres pays. La didactique devra relever ce défi aussi.

La discipline didactique

La question du rapport « enseignement-apprentissage / développement » constitue sans doute le cœur de la didactique, et il est évidemment important que les chercheurs didacticiens s'y consacrent avec une attention toute particulière. Soyons ici un peu provocateurs. La question qui se pose d'une certaine manière après ce colloque est de savoir pourquoi les didacticiens du français se meuvent actuellement si souvent et de manière si persistante en marge de leur discipline, ne travaillant qu'assez rarement cette question centrale ? Pourquoi vont-ils si volontiers regarder l'écriture dans d'autres disciplines et non pas dans la leur ? Pourquoi se demandent-ils comment les autres disciplines enseignent l'écriture et non pas la leur ? Pourquoi s'intéressent-ils à la question de savoir ce que les élèves écrivent en dehors de l'école et non pas dedans ? Si je prends ici ces thèmes très intéressants traités au cours de ce colloque, ce n'est pas pour dire qu'il ne faut pas travailler ces questions. Au contraire, je l'ai dit plus haut : pour avoir une théorie de l'écriture, il faut les aborder. Mais tout se passe un peu comme si ces marges étaient devenues dominantes par rapport au centre. Et la question importante se pose de savoir pourquoi il en est ainsi. L'une des raisons qui expliquerait en partie le phénomène pourrait être le fait qu'il y a une pression allant dans ce sens du système social sur le système scolaire. Des demandes sociales puissantes – ceci a été d'ailleurs dit dans le texte d'ouverture de ce colloque – font que la légitimité même de la discipline scolaire française, et plus généralement des disciplines scolaires, est aujourd'hui questionnée. Ces débats sont connus et il est inutile ici d'en faire une image plus précise. La tendance observée en didactique et dont ce colloque est un reflet serait ainsi le reflet d'un débat extrêmement important actuellement au cœur de l'école. Question à réfléchir qui a une importance cruciale pour le développement de la discipline didactique du français et le programme de recherche que se donne la communauté des didacticiens du français.

Si le colloque a ainsi posé la question des frontières externes de la didactique du français à travers la question des marges, il a également abordé celle des frontières internes. D'une certaine manière, on a pu déceler le postulat – déjà ancien dans le principe, mais qui se concrétise à travers une foule de nouvelles recherches – de relativiser les frontières à l'intérieur de la discipline. Ce qui était le plus visible à ce propos dans le colloque était la discussion de la frontière entre oral et écrit – tout un atelier était consacré à cette question. Les travaux présentés ont donné du corps à une thèse que l'un des participants à un certain moment a formulé ainsi : à l'école, il n'y a pas d'oral sans écrit, ni d'écrit sans oral. Et en effet, à l'école, on ne peut pas parler sans avoir toujours une référence à de l'écrit, et c'est précisément ce qui pose problème à de nombreux élèves. Inversement, l'on ne peut pas écrire sans en parler, ce qui montre, comme il a été dit à plusieurs reprises, notamment en introduction du colloque, que l'écriture n'est pas un acte solitaire, mais collectif, contrairement à ce qu'on pourrait croire. L'acte de la rédaction qui paraît être individuel par excellence apparaît, à l'analyse, comme n'étant qu'un moment du processus de l'écriture qui est toujours située par la parole, médiatisée par les discours oraux.

D'autres frontières s'estompent également, comme le montrait le colloque, depuis plus longtemps déjà il est vrai : celle entre lecture et écriture par exemple ; ou celle entre littérature et langue – pour utiliser cette vieille distinction qui structure toujours fortement la discipline. Il est temps maintenant de se demander si les ponts qui se créent entre ces différentes sous-disciplines suffiront ; s'il faut aller plus loin, jusqu'à combler les fossés entre elles ; ou si au contraire il n'est pas nécessaire, tout en créant des ponts, de travailler chacune des sous-disciplines dans sa spécificité.

Pour répondre à ces questions, pour mener ce débat, essentiel pour la didactique du français, il est nécessaire d'aborder à bras-le-corps cette autre question

posée en introduction (9) : peut-on concevoir une modélisation didactique de l'écriture seule ou doit-on s'atteler à la construction d'un modèle qui a certes des théories sectorielles, dont l'écriture, mais qui ne peuvent pas être pensées et développées sans tenir compte des autres secteurs. Je crois, là également, qu'on a pu percevoir une percée dans ce colloque. A l'intérieur de la didactique du français il y a une plus grande perméabilité et articulation entre les différents secteurs. Il faut cependant à ce propos regretter qu'il y a eu très peu d'orthographe et pour ainsi dire pas du tout de grammaire, comme si cette dernière surtout était restée un tabou dans cette collectivité des didacticiens du français. Et pourtant, grammaire vient de *grammein*, et cela veut dire écrire...

Il me semble qu'il y a un autre domaine qui émerge actuellement en didactique du français (10), même s'il était encore peu présent dans le colloque et les débats. Il est en lien très étroit avec l'exigence pour la didactique de mieux connaître le rapport entre enseignement et apprentissage. Il s'agit de tout mettre en œuvre pour construire une meilleure connaissance de ce qui est enseigné, non pas tant connaître ce qui est enseigné dans les dispositifs de recherche-action, même si dans ce domaine aussi, les connaissances sont encore insuffisantes, la documentation souvent lacunaire ; mais ce qui est enseigné dans les classes tout venant, en dehors de tout dispositif d'intervention de la recherche.

Nous disposons certes de certains discours d'enseignants sur ce qui s'enseigne. De très belles études – beaucoup trop rares encore – ont été faites dont certaines ont été présentées au colloque. Ces études sont importantes et précieuses en ce qu'elles montrent comment les enseignants perçoivent leurs propres manières de faire, comment ils la théorisent. Et l'on peut supposer que ce qu'ils perçoivent et théorisent n'est pas sans lien avec ce qu'ils font, bien qu'il soit loin d'être mécanique. Mais elles ne répondent pas à des questions comme les suivantes : Quels sont les objets construits dans les interactions en classe de français dans le domaine de l'écriture ? Comment se construit l'objet « écriture » dans les interaction entre élèves et enseignants ? Comment les résistances des élèves sont-elles prises en compte ou non dans l'intervention de l'enseignant ? Comment les représentations de l'enseignant de l'objet qu'il enseigne se répercutent-elles sur la manière de traiter et construire l'objet ? Quels sont plus généralement les dispositifs pour faire produire et transformer les capacités des élèves, par exemple pour produire des textes ? L'ignorance sur ces questions est grande. Nous ne savons pas – et c'est un comble que la didactique doive l'avouer – ce qui s'enseigne dans les classes de français en écriture.

Ce champ de recherche est à l'évidence important et il est inutile de développer ce point. Un immense champ pour des recherches est encore totalement en friche et doit être labouré. Ceci coûte de l'argent : faire des observations dans une vingtaine de classes sur, prenons, comment on enseigne le conte ou l'explication de règles de jeu, peut coûter des centaines de milliers d'euros rien que pour la simple prise de données incluant la transcription. Les physiciens du CERN à Genève ont un joujou de quelques milliards appelé LEP (...) pour observer les particules élémentaires de plus en plus minuscules. Nous demandons notre LEP à nous qui produit nos données : des dispositifs complexes pour vérifier certaines hypothèses concernant la construction d'objets d'enseignement en classe.

Une telle entreprise collective de recherche doit être menée en lien très étroit avec la profession enseignante – et j'insiste là-dessus. Il s'agit d'une certaine manière de construire une meilleure connaissance de ce qu'est cette profession et des pratiques réelles en œuvre dans son exercice. Chaque enseignant a évidem-

(9) C'est Yves Reuter qui a soulevé cette question importante en discutant de manière plus générale la question de la modélisation en didactique.

(10) Encore une fois, on peut noter une certaine contemporanéité de l'évolution des problématiques dans différents didactiques et, à l'intérieur de la didactique du français, entre sous-disciplines et entre équipes : une tendance commune à s'intéresser à ce qui se passe dans les classes.

ment une représentation intuitive de sa pratique et de celle de ses collègues ; mais ce n'est pas une connaissance publique, collective, théorisée, accessible à tous et discutable. Toute profession a intérêt à connaître ce qu'elle fait pour avoir un meilleur contrôle sur elle-même et pour pouvoir éventuellement transformer les pratiques de manière plus efficace. Et la didactique peut et doit construire cette connaissance en lien avec la profession. Tout comme le fait la médecine, ou tout comme cela a été fait pour les pilotes d'avion. Mais ici, évidemment, les effets d'une mauvaise connaissance sont si désastreux que le travail a très vite été fait. Tandis qu'à l'école on peut laisser aller les choses ; il n'y a personne qui meurt...

Remarques conclusives

La didactique du français a avancé sur la question de l'écriture : le colloque en est une preuve évidente. Des consensus se sont construits sur la base de connaissances de haut niveau, collectivement élaborées et maîtrisées, notamment en ce qui concerne la conception de l'écriture et des textes et en ce qui concerne les modalités d'intervention pour améliorer les capacités des élèves. Les défis à relever maintenant sont infiniment plus difficiles ; en même temps on peut penser que le développement de la recherche en lien étroit avec la formation des enseignants et le contexte d'un développement nécessaire des sciences de l'éducation à l'intérieur et à la marge desquelles se situent la didactique du français, permettront de relever ces défis. Nous en avons défini essentiellement trois dans la présente brève synthèse :

- un retour à un travail approfondi pour définir et élucider plus en profondeur le rapport entre enseignement et apprentissage / développement dans le domaine de l'écriture ; ceci peut se faire notamment par des observations et analyse plus longitudinales, contrôlant le rapport entre enseignement et apprentissage ;
- une modélisation didactique de l'écriture qui la situe dans le contexte plus large de l'enseignement du français ;
- une meilleure connaissance de l'enseignement réel dans le système scolaire de l'écriture de textes.

Il va de soi que le développement de ce travail ne peut être que collectif, une entreprise de la communauté des chercheurs en didactique du français.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALCORTA, M. (sous presse) : *Le brouillon dans les écrits des élèves*, Berne : Lang.
VYGOTSKI, L.S. (1937/1985) : *Pensée et langage*, Paris : Editions Sociales.
VOURZAY, H. (1996) : *Essai d'historicisation de discours prescriptifs sur la rédaction scolaire*, Thèse de doctorat (non publiée), Université de Lyon II.