



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITE DE METZ

ACCULTURATION SCRIPTURALE AU PRIMAIRE

**Thèse de l'Université de Metz
en Sciences du Langage**

soutenue par

Élisabeth PEIFFERT née SEBILLOTTE

sous la direction de

Monsieur André PETITJEAN

Professeur en Sciences du Langage

Centre d'Études Linguistiques des Textes et des Discours

Année universitaire 2003-2004

VOLUME 2/3

Sommaire général de la thèse

VOLUME 1

Introduction -----	7
Hypothèse -----	13
1 – Approche théorique de l'acculturation scripturale -----	15
2 – Observer l'acculturation à l'écriture à l'école -----	98

VOLUME 2

3 – Lecture des I. O. -----	5
- Analyse longitudinale de 1992 à 2002 -----	6
- Programme d'acculturation : I.O. 2002 -----	58
- Conclusion -----	92
4 – Pratiques discursives et représentations de l'écriture chez les maîtres - discussions hors situations de classe - -----	94
5 – Conclusion générale -----	154
Bibliographie -----	158

VOLUME 3

Annexes -----	
---------------	--

Sommaire du volume 2

3 – Lecture des I.O. -----	5
3.1 – Analyse longitudinale de 1992 à 2002-----	6
3.1.1 – Objectifs de l’analyse des I.O. -----	6
3.1.2 – Méthodologie -----	7
3.1.3 – Les grands objectifs de l’école annoncés par les I.O. successives-----	9
3.1.3.1 - Le Texte de 1992 -----	10
3.1.3.2 - Le Texte de 1999 -----	10
3.1.4 – Les étapes de l’entrée de l’apprentissage de l’écrit à la Maternelle-----	14
3.1.4.1 - 1992 : amorce du changement affectant l’apprentissage de l’écrit -----	14
3.1.4.2 - 1999 : raffermissement de la tendance de 1992 -----	19
3.1.4.3 - 2002 : le changement est entériné-----	20
3.1.5 – Les conséquences de l’avancée de l’apprentissage de l’écrit à l’école maternelle-----	24
3.1.5.1 - Les conséquences de l’entrée de l’apprentissage de l’écrit à la maternelle sur l’oral -----	25
3.1.5.2 - Les conséquences de l’entrée de l’apprentissage de l’écrit sur les activités et les objets de l’écrit -----	35
▪ Les activités graphiques -----	35
▪ Les écrits fonctionnels-----	43
▪ Le répertoire des « prénoms » et « capital des mots connus » de 1992 à 2002 -----	43
3.1.6 – Les supports et les instruments, les pratiques d’écriture et de la classe de maternelle -----	46
3.1.6.1 - Les supports ordinaires des écrits des élèves -----	48
3.1.6.2 - Le tableau noir : support de l’écriture géré en situation par l’enseignant -----	51
3.1.7 – Conclusion : les grandes tendances adoptées par les Textes	55
3.2 – Programme d’acculturation : I.O. 2002-----	58
3.2.1.1 - Se construire une première culture littéraire-----	60

3.2.1.2 - Découvrir les principales fonctions de l'écrit -----	62
▪ L'adulte médiateur dans les activités de découverte des écrits sociaux -----	63
▪ L'adulte médiateur dans la dictée à l'adulte -----	64
3.2.2 – Conclusion sur le programme d'acculturation de 2002 -----	66
3.2.3 – Illustration de cette analyse : quelques observations dans une classe de maternelle -----	68
3.2.3.1 - « Lecture collective » au tableau noir -----	68
▪ Le texte choisi par l'enseignant-----	69
▪ Analyse de la séquence de lecture-----	70
3.2.3.2 - La fonctionnalité des écrits dans la classe, mode d'existence des textes produits -----	84
3.2.3.3 - La séquence de la date -----	87
3.3 – Conclusion de la lecture des I. O. -----	92
4 – Pratiques discursives et représentations chez les maîtres -----	94
4.1 – Le contexte des trois discussions-----	96
4.2 – La présentation du corpus -----	97
4.3 – Les principes de l'analyse -----	98
4.4 – Les objectifs de l'analyse -----	101
4.5 – Indices de réussites des discussions vis-à-vis de la tâche-----	102
4.6 – Les analyses des trois discussions-----	103
4.6.1 - Discussion 1 : Qu'attend-on de l'écriture dans « la méthode Decron » par rapport aux méthodes traditionnelles d'apprentissage scolaire ? -----	103
4.6.2 - Discussion 2 : Faire le point sur les pratiques d'écriture instaurées dans les classes-----	115
4.6.2.1 – Les pratiques discursives des enseignants au cours de cette discussion -----	120
4.6.2.2 – Résumé-----	130
4.6.3 – Discussion 3 : Comment évaluer les écrits produits par les élèves autrement qu'en termes de normes traditionnelles (orthographe, correction syntaxique...) ? -----	133
4.6.3.1 – Les pratiques discursives des enseignants-----	138
4.6.3.2 – Résumé de la 3 ^{ème} discussion, confrontation avec les deux analyses précédentes-----	146

4.6.4 – Résultats des trois analyses -----	147
4.6.4.1 – Le cahier, porteur de représentations de l’écriture scolaire est un support peu propice à l’innovation et la réflexion -----	147
4.6.4.2 – Les représentations des maîtres révèlent une vision très dichotomique de l’oral et de l’écrit -----	148
4.6.4.3 – Le tableau noir, les supports et les pratiques discursives ordinaires sont évacués du champ de la réflexion sur l’écriture -----	149
4.6.4.4 – Les pratiques discursives des maîtres -----	150
4.7 – Conclusion -----	153
5 – Conclusion générale -----	154
Bibliographie -----	158

3 – LECTURE DES I. O.

« La Gomme est douce et mystérieuse, à consistance d'athlète. C'est assez dire sa souple force. Simple employée au nettoyage, elle a, pour le papier, l'attention d'un peintre municipal à l'égard d'un mur chaque nuit souillé. Gommer, c'est user contre le papier un parallépipède aux vertus amnésiques. »

R. DETAMBEL, Graveurs d'enfance.

3.1 – Analyse longitudinale de 1992 à 2002

La partie précédente montre que la conséquence directe d'une centration de l'attention de l'école sur les objets d'apprentissage, sur les « savoirs sur » ces objets, est que les processus qui sous-tendent les productions des élèves sont en partie obliérés pour le maître. Celui-ci ne « voit » pas ce qui fait difficulté dans les situations langagières qu'il met en œuvre. Il apparaît qu'une « acculturation scripturale » fait défaut à l'école, ou plutôt, qu'une certaine culture de l'écrit de type scolaire avec ses représentations sur l'écriture, *fait écran*, à l'insu du maître, aux conditions nécessaires à l'élève pour la mise en œuvre des fonctions de l'écriture.

À présent qu'une sorte d'état des lieux est dressé de l'acculturation scripturale des élèves de cycle 2 et 3, à la lumière des analyses de situations de classe, je propose d'examiner les Textes Officiels afin de repérer comment la question de l'« acculturation à l'écrit » est abordée, comment les Instructions Officielles (désormais I.O.) la justifient, la décrivent et la prescrivent alors que l'on constate un écart important entre les pratiques d'écriture des apprentis et celles qui sont convoquées par les maîtres.

3.1.1 - Objectifs de l'analyse des I.O.

La période 1992-2002 a vu une abondance inhabituelle de textes très polyphoniques au plan énonciatif se succéder, textes qui concernent les cycles 1, 2 et 3. Un premier examen montre que ce sont les domaines d'activité concernant « l'oral » et « l'écrit » qui apparaissent « mouvementés » dans ces I.O., et que les modifications essentielles qui sont apportées portent sur l'école maternelle. La raison de mon intérêt pour cette période est donc double. Premièrement, les situations de classe ainsi que les discussions des enseignants que j'ai analysées ont eu lieu dans le contexte de cette tourmente perceptible au niveau de ces I.O., et que ce sont dans ces conditions que les enseignants travaillent. L'insécurité des maîtres vis-à-vis de l'écrit que je mets au jour plus loin est à mettre sans aucun doute en rapport, au moins en partie, avec ces bouleversements. Deuxièmement, partant du principe qu'un Texte nouveau vient nécessairement infléchir les directives des I.O. précédentes, au vu des constats qui sont établis à partir des évaluations ou des pressions sociales de l'environnement de l'école, il faut saisir ce qui fait problème dans ces nombreuses I.O. qui se succèdent, la teneur et les enjeux des changements qui sont introduits. Certains enjeux sont affichés en introduction de ces I.O., qui précisent les raisons « sociales » des modifications contenues dans les instructions qui se succèdent, d'autres sont à rechercher au travers des difficultés que posent les modifications qui sont apportées. Cette étude longitudinale vise à saisir les motifs qui sous-tendent les changements qui interviennent dans les I.O., la tendance qui les porte, leur contexte d'ensemble, avant d'examiner et d'interpréter précisément leurs contenus.

3.1.2 - Méthodologie

Les I.O. de 1992¹ servent de référence à la réflexion. Je souhaite dégager, au travers de leur confrontation avec les textes de 1995² qui annoncent la réforme de la maternelle, du discours de S. ROYAL³ en 1999⁴ et du Bulletin Officiel du 14/2/2002⁵ qui la décrivent, les tendances fortes affectant les instructions concernant les apprentissages de l'oral et de l'écrit en maternelle puisque ce sont eux qui sont au centre des changements que les I.O. élaborent. Ces changements font écho aux grandes orientations des recherches didactiques.

D. MANESSE, dans un article intitulé « l'oral contre l'écrit »⁶, écrivait en 1991 :

« L'écrit, l'oral constituent les deux grands domaines de l'enseignement de la langue maternelle. Par l'attention nouvelle portée à l'oral, comment résiste ou se réorganise l'enseignement de l'écrit ? Quelles relations entretiennent-ils dans la classe, selon quel équilibre – ou quels déséquilibres - leur coexistence est-elle gérée ? ».

Elle concluait ainsi (1991 : 23) :

(...) « d'un enseignement trop littéraire, trop fondé sur l'écrit comme fin en soi, on serait passé à un enseignement *noyé dans l'oral*. De plus, si les élèves maîtrisent mal l'écrit, ce n'est pas tant parce qu'on parle trop, c'est la nature même des échanges oraux qu'il faut incriminer. Tels qu'ils sont conduits, ils desservent les objectifs qu'ils se proposent, et qui demeurent les mêmes qu'avant : acquisition d'une langue orale et écrite de qualité. »

L'histoire de l'Éducation obéit aux mouvements d'un grand balancier qui oscille entre les extrêmes que la pensée commune lui désigne⁷. Les années 1992 - 2002 voient une attention nouvelle se porter sur l'écrit en réaction à la période précédente. Les I.O.

¹ « La maîtrise de la langue à l'école ». Voir bibliographie.

² Programmes de l'école primaire (1995). Voir bibliographie.

³ Alors ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire

⁴ B.O. n° 8 du 21/10/1999, L'école maternelle, l'école de tous les possibles.

⁵ B.O. du 14 février 2002. Programmes de l'école maternelle.

⁶ Cet article se trouve dans le numéro 3 de *Repères* intitulé « Articulation oral/écrit ». C. LECUNF et H. ROMIAN dans la post-face de ce numéro de 1991 où elles tentent un regard rétrospectif sur la problématique didactique de cette articulation oral/écrit, écrivent : « Le problème que nous nous posons est le suivant : pourquoi notre thème, après avoir donné lieu à bon nombre de travaux dans la décennie 70, a-t-il quasiment disparu en tant que tel dans la décennie 80 ? Pourquoi resurgit-il aujourd'hui ? (en 1991) (...) Il est de fait que ce thème présuppose, entre autres, une parité entre oral et écrit, et une perspective contrastive opposant oral et écrit selon leurs spécificités, principes qui sont loin d'être monnaie courante, tant à l'école que dans la recherche (ROPE, 1990). C'est un premier constat, à interroger ».

Pour ma part, je veux signaler qu'en 2003 cette question posée en 1991 est tout à fait actuelle.

⁷ Au lieu de tenter de les concilier, comme le suggère pourtant une partie de la recherche, notamment C. LECUNF et H. ROMIAN en 1991.

réorganisent l'enseignement de l'écrit, cette fois, et la question devient : comment résiste ou se réorganise l'enseignement de l'oral ?

Les I.O. de la période 1992-2002 imposent la précocisation de l'apprentissage de l'écrit. L'écrit est promu pour faire face à un « trop d'oral ». Les tendances adoptées par les Textes vis-à-vis des grands domaines de l'oral et de l'écrit nous informent de façon incidente sur le rapport qui est envisagé entre oral et écrit, inséparable de cette question d'acculturation qui nous préoccupe ici⁸.

À travers cette étude longitudinale, je m'intéresse tout spécialement à ce que les Textes appellent « acculturation » et que l'on trouve sous les rubriques : « initiation au monde de l'écrit » ou bien encore « initiation à la culture de l'écrit ». Le mot « culture » se voit associé au cours des Textes à « monde de l'écrit » mais aussi à « langue écrite » (1992 :27), à « littéraire » (2002). Le verbe « familiariser » alterne avec ces expressions associées avec « le français » écrit ». Il semble que ces associations ne réfèrent pas toutes à un point de vue unique sur la « culture » elle-même et encore moins sur « l'écrit ».

D'autre part, un regard s'impose sur les processus d'appropriation de la dite « culture de l'écrit », il est notable que les Textes distinguent explicitement « initiations » et « apprentissages » proprement dits et que si le mot *acquisition*, de même que le mot *apprentissage*, est associé à l'oral, le rédacteur semble éviter d'associer explicitement *acquisition* et *écrit*. On peut s'étonner de cette résistance du rédacteur à envisager que l'élève fasse des *acquisitions* à l'écrit alors qu'il évoque explicitement ces acquisitions à l'oral. Je soutiens dans ce travail que ce sont précisément les acquisitions qui découlent des pratiques d'écriture scolaires en situation d'apprentissage qui, inévitablement, contribuent aussi à constituer chez l'élève une acculturation scolaire à l'écrit.

Enfin, paradoxalement, toutes les I.O. évoquent les *rappports personnels* des enseignants à l'écrit, *la conscience* qu'ils ont de leurs pratiques d'écrit comme autant de ressources disponibles dans lesquelles ils peuvent puiser pour donner à voir des productions d'écrits *qui doivent être spécifiques à l'école*. Ils convoquent les pratiques d'écriture des maîtres en classe tout en précisant que l'école doit instaurer une distance, un rapport à l'écrit, spécifiquement scolaires. Les I.O. suggèrent donc l'existence d'un professionnalisme de l'écriture scolaire qui reste à démontrer comme on le verra en observant des séquences en maternelle. C'est pourquoi, dans la partie qui suivra cette lecture des I.O., je tenterai de mettre au jour les représentations des enseignants sur l'écrit en classe, sur l'apprentissage de l'écriture, sur leurs rapports personnels à l'écrit et sur la conscience qu'ils ont de leurs pratiques d'écriture en classe. Ce recueil de données permettra d'examiner la pertinence de ce présupposé du rédacteur d'un professionnalisme de l'écriture scolaire⁹, afin de savoir si ce type de recommandations des I.O. met les enseignants en mesure de travailler l'écrit dans leurs classes.

⁸ Voir dans ma partie théorique : acculturation à l'écrit, définition.

⁹ Nous verrons notamment que la dimension épistémologique de l'écrit, liée à de la fonction intellectuelle de l'écriture n'est pas une pratique disponible chez des maîtres de cycle 2 et 3 en situation professionnelle mais hors scolaire d'écriture : alors qu'ils évoquent l'écriture sapientielle dans leurs propos sur l'écriture, ils ne mettent pas l'écrit au service de leur réflexion lors de discussions téléologiquement orientées sur le champ conceptuel de l'écrit, alors que ces discussions sont programmées sur une année voire plus.

L'analyse que je fais se situe, premièrement, au niveau des déclarations d'intention : comment sont motivés les changements que les rédacteurs introduisent ? Le second volet s'intéresse aux *rubriques et aux objets* : les activités et les objets se voient répartis entre les deux champs d'activités de l'oral et de l'écrit, liés, désignés de manière variable dans les textes. Les modifications à leur niveau sont autant d'enseignements sur les hiérarchies, les liens, l'évolution des activités et des objets et sur leurs relations avec les champs d'activités de l'oral et de l'écrit dans les I.O. Enfin, le dernier volet de cette analyse se porte sur les contenus proprement dits. Les activités prescrites sont mises en relation avec les compétences attendues, dans le contexte mis au jour par l'analyse qui précède. L'analyse doit permettre de mettre à jour des raisons qui expliquent l'écart mis en évidence par ce travail entre l'acculturation effective des élèves et l'acculturation telle qu'elle est envisagée par les Textes Officiels.

3.1.3 - Les grands objectifs de l'école annoncés par les I.O. successives

L'objectif premier de l'école, explicitement avancé par les rédacteurs en 1992, est réaffirmé dans les Textes suivants est « La réussite sociale *pour tous* ». Celle-ci repose sur « la réussite scolaire » qui elle-même dépend de l'accès à « une bonne maîtrise de *la langue* ». Derrière cet objectif, « la langue », se profile de manière explicite dans l'introduction du texte de 1992 rédigée par J. LANG (ministre de l'Éducation Nationale), la maîtrise de « la lecture » motivée par ces trois affirmations : « les français ne lisent plus », « les jeunes n'aiment plus lire », « lire est un impératif vital ». Voici donc affichées non sans grandiloquence (« les lettres y sont la palpitation même de la vie », l'« ami Rabelais »...) les *ambitions* éthérées d'un ministre (« la lecture *gourmande* », « le livre, *demeure accueillante* » via « *la maîtrise de la langue* ») en regard des enjeux sociaux déclarés. J. LANG désigne tout à la fois *un objectif*, l'écrit littéraire, l'acteur de l'action à mener, l'école primaire et la voie d'accès à cet objectif : la maîtrise de la langue. Un constat renforce la pertinence de l'objectif sans mettre en question la voie pour l'atteindre, mais, va modifier l'acteur de sa mise en œuvre. Il apparaît en effet, selon son discours, que la plupart des élèves en détresse scolaire persistante attestée par les évaluations nationales sont majoritairement en difficultés dès le C.P. Ainsi que l'expose S. ROYAL, c'est l'école maternelle qui doit en conséquence porter désormais le poids de la responsabilité de la réussite future de l'élève :

(1999 :1) :

« C'est donc là, dès les premières années, que l'on doit d'abord prévenir l'échec scolaire (...). En matière de prévention de l'échec et de démocratisation des conditions de la réussite scolaire, la responsabilité de l'école maternelle est à la mesure de sa place éminente et fondatrice. École de tous les possibles, l'ambition est à sa portée. »

Les évaluations jouent un rôle *descendant* sur la didactique à tous les niveaux de l'enseignement, celles qui ont lieu à l'entrée au collège influencent le travail de l'enseignement primaire, celles qui ont lieu au C.P. jouent un rôle sur les apprentissages de la maternelle...

Les I.O. déterminent l'objectif de l'école comme étant la prévention de l'échec scolaire en vue d'une réussite sociale pour tous. Cette prévention est fortement liée à « la maîtrise de la langue » des élèves dont est réputée dépendre la réussite du lire-écrire. Les I.O. justifient donc une centration des efforts sur l'apprentissage du lire-écrire. Comment les Textes Officiels justifient-ils de prendre en charge *l'acculturation à l'écrit* à l'école maternelle ?

3.1.3.1 - Le Texte de 1992

Le Texte de 1992, ainsi que les Textes suivants, justifient la responsabilité de l'école en matière d'acculturation, non par des raisons internes mais par des raisons qui lui sont extérieures.

Le rédacteur affirme en effet :

(1992 :26) :

« Le milieu familial joue *encore* un rôle prépondérant dans cette sensibilisation précoce (au monde de l'écrit). Il revient à l'école maternelle d'aider à *construire ce qui n'a pu l'être* dans la famille ou, *lorsque cela a été fait*, d'en prolonger l'acquisition. En effet, les acquis familiaux *restent souvent* liés à des façons de faire singulières, à des expériences particulières. À l'école, l'enfant trouve l'occasion de se confronter à *d'autres manières de considérer l'écrit* et, *donc*, de généraliser son expérience. Ainsi, dans l'un ou l'autre cas, l'enseignant doit être un adulte qui manifeste et *explícite ses rapports personnels à l'écrit* et qui initie chaque enfant, avant même qu'il sache lire et écrire, aux pratiques *les plus diverses* de l'écriture. » (C'est moi qui souligne).

3.1.3.2 - Le Texte de 1999

Le Texte de 1999 soutient la thèse déféctologique énoncée en 1992, encore plus nettement teintée de déterminisme social :

(1999 :5) :

« Les enfants qui arrivent au cycle 1 ont eu des occasions très inégales de côtoyer l'écrit (...). Les *inégalités de la naissance* et des conditions de vie rendent incontestablement complexe la tâche de l'enseignant mais la volonté de les *compenser* et le *refus* de tout fatalisme doivent mobiliser les maîtresses et les maîtres dès les premières années de la scolarité (...). » (C'est moi qui souligne).

Le rédacteur ajoute, p. 6 :

« Il appartient à l'école de compenser ce qui fait défaut *à l'origine*. C'est à la maternelle qu'il revient en premier d'assurer *un partage plus équitable de cette familiarité* avec le monde de l'écrit et d'ébaucher pour tous une compréhension de ses enjeux ».

La manière dont les I.O. justifient la prise en charge par l'école de ce que le rédacteur appelle « une *sensibilisation* ou une *familiarité* au monde de l'écrit » appelle trois remarques :

- premièrement : la prise en charge de l'acculturation à l'écrit par l'école est motivée selon ces auteurs de manière plus ou moins implicite par des raisons *extérieures* à l'école : la « famille » essentiellement. L'acculturation à l'écrit à l'école n'est pas envisagée comme un phénomène interne à l'école, véritablement *intrinsèque* aux pratiques discursives spécifiques de l'école, découlant des *systèmes de discursivité*¹⁰ mis en œuvre dans les classes. Les conséquences de ce premier constat sont que les Textes ignorent que les activités et les objets qu'ils prescrivent constituent véritablement une classe en *formation discursive* et qu'ils ignorent du même coup la construction d'un rapport au langage, à l'écrit, au savoir et au monde étroitement lié *au système de discursivité* de cette formation discursive.

- deuxièmement : le texte convoque la notion de *déficit familial* : il appartient à l'école maternelle de combler un « manque », « un quelque chose qui n'est pas fait » ailleurs, *dans certaines familles* ou qui est lié à « des manières de faire » propres aux familles. Par inférence, le milieu familial *peut*, dans certaines conditions, réaliser cette acculturation à l'écrit « lorsque cela a été fait » ou encore « construire *ce qui n'a pu l'être* ». L'énonciation de la proposition subordonnée sous la forme négative du verbe « pouvoir » a pour effet d'introduire implicitement l'idée que la famille a le pouvoir de construire ce à quoi réfère *ce* sans autre précision. Des familles ne peuvent pas construire *ce que d'autres* peuvent construire, d'une part, et *ce qui est à construire* reste implicite d'autre part. Le verbe « aider » qui prédique le verbe « construire » renforce au plan sémantique l'idée de l'incapacité voire l'indigence dans laquelle se trouvent certaines familles, incapacité contenue dans le verbe « pouvoir » de la subordonnée : on *aide* ceux qui *ne peuvent pas*.¹¹ Pour comparer, on aurait pu lire : « Le milieu familial joue un rôle prépondérant dans cette sensibilisation précoce (au monde de l'écrit). Il revient à l'école maternelle de contribuer à construire (x) aux côtés de la famille ». Étant entendu que cette formulation oblige de déterminer (x). La formulation des I.O. permet de laisser au lecteur le soin de recourir à des connaissances non explicitées sur le contenu que certaines familles peuvent transmettre tandis que d'autres en sont incapables. Elle mobilise lieux communs et préjugés sociolinguistiques et maintient une confusion qui va nécessairement aller au profit des élèves « pourvus », ces élèves précoces et « bons parleurs » auxquels l'école attribue

¹⁰ Cette expression est définie dans ma partie théorique.

¹¹ La présence des déictiques temporels tels que l'adverbe « encore » et plus loin « souvent » qui détermine le verbe fortement axiologique dans ce co-texte « rester », ont pour effet de donner un caractère archaïque voire préjudiciable au rôle prépondérant joué par la famille en matière de sensibilisation précoce au monde de l'écrit. Est-il déploré ici, de manière implicite, l'échec de la scolarisation précoce vis-à-vis de l'apprentissage de l'écrit, ou bien le fait que des familles aient un rôle à jouer auprès de leurs enfants en la matière ?

d'emblée des acquis au vu de performances verbales parce qu'elle est dans ce que P.BOURDIEU (1984) appelle « la situation légitime »¹², (p.107) :

« Ce qui est en question dès que deux locuteurs se parlent, c'est la relation objective entre leurs compétences, non seulement leur compétence linguistique (leur maîtrise plus ou moins accomplie du langage légitime) mais aussi l'ensemble de leur compétence sociale, leur droit à parler, qui dépend objectivement de leur sexe, leur âge, leur religion, leur statut économique et leur statut social, (...) » .

- troisièmement : l'affirmation selon laquelle « À l'école, l'enfant trouve l'occasion de se confronter à *d'autres manières de considérer l'écrit* et, *donc*, de généraliser son expérience » implique que l'école maternelle *sache* distancier l'écrit de manière spécifique. Ceci repose selon les textes, paradoxalement sur « l'enseignant- *adulte*¹³ » (vs *professionnel* plus compatible avec l'idée avancée que l'école est un lieu d'écriture *spécifique*) :

(1992 :26) :

« (...) l'enseignant doit être un *adulte* qui *manifeste* et *explicite* ses rapports personnels à l'écrit et qui *initie* chaque enfant, avant même qu'il sache lire et écrire, aux pratiques les plus diverses de l'écriture. (...) »

Il est contradictoire que le rédacteur *à la fois* insiste sur l'opposition entre « des façons de faire singulières et des expériences particulières liées à des acquis familiaux » et « d'autres manières de considérer l'écrit propres à l'école. » et à la fois convoque l' « adulte » chez l'enseignant au titre qu'il « *manifeste* et *explicite* ses rapports personnels à l'écrit et *initie* l'enfant aux pratiques les plus diverses de l'écriture. »

¹² « La situation légitime » est, écrit P. BOURDIEU (1984), « quelque chose qui fait intervenir à la fois la structure du groupe et l'espace institutionnel à l'intérieur duquel ce groupe fonctionne ». « *Légitime* est un mot technique du vocabulaire sociologique ». « Est légitime une institution ou une action, ou un usage qui est dominant et méconnu comme tel, c'est-à-dire tacitement reconnu. Un langage légitime est un langage aux formes phonologiques et syntaxiques légitimes, c'est-à-dire un langage répondant aux critères habituels de grammaticalité, et un langage qui dit constamment, en plus de ce qu'il dit, qu'il le dit bien »

¹³ F. GROSSMANN montre que les I.O. encouragent de fait les maîtres à transférer leurs propres pratiques familiales sur leurs pratiques scolaires, les instituteurs exploitant à l'école, en les adaptant et en les transposant, leur expérience familiale de lecture partagée. Il soulève ainsi et à nouveau les questions que pose la confiance des rédacteurs dans des modalités d'apprentissage de l'ordre de la « mise en contact » qui est omniprésente dans les textes officiels que j'ai rappelée à plusieurs reprises dans les paragraphes qui précèdent, et que F. GROSSMANN appelle ici, à juste titre, l' « intimité » (2001 : 139). « Ce gain d'intimité dans l'espace scolaire est une révolution récente et témoigne de l'influence du modèle familial sur la lecture partagée à l'école. (...) Cette tendance va à l'encontre de la répartition classique des rôles entre l'école (même maternelle) et la famille, pose des problèmes nouveaux, et parfois mal perçus, étant donnée l'évidence, aujourd'hui largement diffusée, des bienfaits de la lecture précoce. L' « intimité » est en effet une catégorie complexe, qui résulte aussi bien de la proximité physique (sans se confondre à elle), que de connivences socioculturelles ou de codes sémiotiques élaborés dans un milieu spécifique. En ce qui concerne les lectures partagées elles présupposent aussi une forme de didactique informelle, qui s'appuie sur la connaissance fine des goûts et des intérêts de l'enfant, parfois difficilement accessible dans le cadre scolaire. »

Le texte revendique pour l'école une « distance » à l'écrit qui lui est propre . Il préjuge que chaque enseignant, en tant qu' *adulte*, du fait qu'il sait lire-écrire, tout d'abord *dispose de pratiques les plus diverses d'écriture*, ensuite *manifeste* ce savoir faire et enfin que cela *suffit* pour installer un faire savoir. Ce troisième point est développé dans la partie suivante de mon travail.

L'apprentissage du *lire-écrire* se réaliserait donc dans la *mimésis*. La confiance du rédacteur dans cette modalité d'apprentissage est partout manifeste dans les I.O. (« mise en contact », « imprégnation »...), elle élude la question de l'appropriation des pratiques d'écriture par l'enfant.

La « familiarité avec l'écrit », « une compréhension de ses enjeux » apparaissent donc comme *une compétence à acquérir*. La *maîtrise de l'écrit* résulte de la mise en contact avec des *richesses* éparses, présentes dans le monde, préexistantes à l'individu. L'école est un instrument de *redistribution* de la richesse nationale. Elle est chargée de collecter cette richesse pour la *partager* de façon plus équitable, à la manière de l'impôt, par l'intermédiaire de l'adulte qui montre et explicite ses pratiques d'écriture en classe. Certains élèves disposeraient donc de cette culture, ce sont « ceux qui ont déjà beaucoup reçu et construit *en dehors* de l'école », qui sont donc « familiarisés avec le monde de l'écrit » tandis que les autres « n'ont pas eu les mêmes occasions ». Le concept général de *maîtrise de l'écrit* est implicitement celui qui fonde l'élaboration des I.O. Il est implicitement admis sans avoir été interrogé. C'est fondamentalement celui-ci que ce travail conteste au titre que, comme l'écrit D.R. OLSON (1994 : 302) : « Le concept général de maîtrise de l'écrit est d'un intérêt théorique limité.(...) La maîtrise de l'écrit est évidemment une compétence qui concerne l'écrit ; des écrits de nature diverse requièrent diverses compétences. La maîtrise de l'écrit a un caractère fonctionnel. On peut être compétent pour utiliser un type d'écrit et ne pas l'être pour d'autres formes. »

Déterminé par la culture dominante qui définit les usages culturellement importants de l'écriture (la littérature, la science, l'histoire, etc), ce concept éloigne la réflexion didactique de l'intérêt qu'elle a à se porter sur la grande variété des usages de l'écriture pour des objectifs très divers, c'est-à-dire de la question de *sa fonctionnalité propre* et notamment, de sa fonctionnalité dans la classe, dans son système de discursivité. « Compenser », « prévenir », « combler », « ne pas laisser se creuser l'écart »...sont tous des motifs justifiés par des raisons *extérieures* à l'école, *l'écart entre élèves*, reposant sur des préjugés sociolinguistiques. Autrement dit, l'école n'est pas envisagée comme « produisant » elle même une forme de « familiarité avec l'écrit » qui lui est propre et qu'il lui appartient de déterminer, notamment en fonction de ses objectifs d'apprentissages. Le « comment » de cette distribution lui échappe. Le *travail même de l'école* échappe à la réflexion. Se trouve éludée du même coup une réflexion *approfondie sur les pratiques d'écriture mises en œuvre réellement* par l'école en regard des processus effectifs d'appropriation de ces pratiques. Aussitôt surgit la faiblesse au plan heuristique de cette notion de « familiarité ». De même que l'expression *mise en contact* , elle masque les questions que posent la médiation de l'adulte vis-à-vis des processus *d'acculturation à l'écrit* .

La manière dont les I.O. justifient la prise en charge par l'école de ce que le rédacteur appelle « une *sensibilisation* ou une *familiarité* au monde de l'écrit » donne en creux une définition très étroite de ce que les I.O. appellent « culture de l'écrit » et par conséquent, de la manière dont ils la prennent en charge. Elle est fondamentalement à

l'origine de l'écart que l'on constate chez les élèves de CE2-CM2 entre les pratiques d'écriture qu'ils mettent en œuvre et celles que le maître attend d'eux.

On devine d'ores et déjà que « familiariser les élèves au monde de l'écrit » ne consiste pas à interroger les pratiques d'écriture réelles de la classe comme participant à l'acculturation à l'écrit, les Textes invoquant des raisons externes à l'école pour justifier la prise en charge par l'école de l'acculturation à l'écrit. Le rédacteur se dirige vers des réponses adaptées à ce cadre étroit de réflexion qu'il se donne : agir plus (*compenser*), plus tôt, (apprentissage précoce), autrement (selon les modalités spécifiques d'apprentissages de l'école primaire) pour « combler » des « manques » sont les maîtres mots qui vont peu à peu guider l'école maternelle, « socle éducatif sur lequel s'érigent les apprentissages systématiques de l'école élémentaire ». La précocisation de l'apprentissage de l'écrit apparaît comme une réponse évidente aux questions telles qu'elles se trouvent posées au départ par les I.O confrontées à l'échec scolaire des élèves qui échouent au moment de l'entrée dans l'écrit. *L'apprentissage* explicite de l'écrit dans les I.O. passe de l'introduction du texte de 1992 au sein même des instructions de 1999 et de 2002 : c'est de ce cheminement et de ses conséquences sur l'acculturation que je souhaite d'abord rendre compte.

3.1.4 - Les étapes de l'entrée de l'apprentissage de l'écrit à la maternelle

Les I.O. imposent que les savoirs soient organisés en maternelle selon des *grands domaines d'activités* qui ne correspondent pas aux découpages *des disciplines scolaires*. Un grand domaine d'activités en maternelle est consacré à « l'acculturation à l'écrit » et figure dans les I.O. de 1992, 1995 et 1999. Il est intitulé : « initiation au monde de l'écrit ». On cherche vainement cette rubrique dans le texte de 2002, la plus proche correspondante peut-être à « se familiariser avec le *français écrit* et se construire une première *culture* littéraire ». Les termes « français écrit » et « littéraire » peuvent laisser penser que « se familiariser » et « se construire une culture » ne s'appliquent pas en 2002 au mêmes *objets* qu'en 1999.

Un examen plus attentif des Textes met en évidence que les changements importants qui interviennent dans ces Textes Officiels sont concentrés essentiellement sur les prescriptions concernant *l'apprentissage* de l'écrit. Je souhaite d'abord relever ces changements, ce sont eux qui retiennent sur les autres domaines d'activités que sont justement « l'initiation au monde de l'écrit » et « l'oral ». Les activités de *l'écrit* sont *situées* dans le curriculum scolaire, le rédacteur leur donne des *objectifs*, il les *décrit* en en spécifiant les contenus et les objets aussi bien que les compétences attendues...

3.1.4.1 - 1992 : amorce du changement affectant l'apprentissage de l'écrit

Dans les I.O. de 1992, d'entrée de jeu, le rédacteur distingue clairement l'école maternelle de l'école primaire sur la base des grands apprentissages de l'oral et de l'écrit qui les différencient :

(1992 :19) :

« Le partage entre cycle 1 et cycle 2 s'effectue donc bien entre d'une part, les classes centrées sur l'apprentissage du langage oral et *l'initiation à certains aspects de l'écrit*, et d'autre part, les classes centrées sur les apprentissages fondamentaux du « lire-écrire ».

La présence de cette délimitation des frontières entre maternelle et primaire qui figure en tête de texte signale en fait qu'une érosion est en train de se produire. Elle se situe en grande section de maternelle du fait de la position intermédiaire de celle-ci, qui, à la fois, termine le cycle 1, à la fois débute le cycle 2.

L'acculturation à l'écrit est située au cycle 1 que l'on trouve sous l'appellation « *initiation à certains aspects de l'écrit* » par opposition à « *apprentissage de l'écrit* ». Étroitement circonscrite au début du curriculum, elle n'est pas conçue comme résultant de pratiques variées d'écriture, comme compétence *en construction* mais par opposition à « *apprentissage* ».

« Apprentissage de l'oral » et « *initiation à certains aspects de l'écrit* » ressortent donc clairement de la responsabilité de la maternelle tandis que l'intitulé « *apprentissages fondamentaux à l'écrit* » ou « *apprentissages formels* » caractérisent l'école primaire.

D'emblée, plusieurs remarques s'imposent, selon moi, quant à la problématique que j'envisage :

- une répartition des *apprentissages* de l'oral et de l'écrit entre maternelle et primaire est clairement définie, c'est elle qui départage toujours les champs d'activités de l'école maternelle de ceux de l'école élémentaire et qui définit deux formations discursives distinctes et spécifiques. Dans ce cadre, l'expression « *initiation à certains aspects de l'écrit* » apparaît motivée par le souci de préserver *en surface* la spécificité de la Maternelle, tout y en faisant entrer l'apprentissage de l'écrit, sachant que cet apprentissage perturbe nécessairement la Maternelle en profondeur. L'expression « *initiation à certains aspects de l'écrit* » permet d'éviter l'expression « *apprentissage de l'écrit* », elle constitue un euphémisme mais ne repose pas sur une réflexion spécifique sur l'acculturation scripturale de l'enfant de maternelle ;

- les auteurs du texte soulignent pour le coup le rôle « charnière » que la grande section de maternelle (désormais GSM) est appelée à jouer du fait qu'elle appartient toujours à la maternelle mais qu'elle est située au début du cycle 2, où s'effectuerait donc pour les élèves un « passage » *de l'apprentissage de l'oral à celui de l'écrit*, explicitement décrit comme deux apprentissages qui *obligent* à un *choix*, deux apprentissages en *concurrence*.

(1992 :18) :

« L'école maternelle, depuis ses origines, se trouve confrontée à un choix difficile : entreprendre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture *quitte* à gêner considérablement de très nombreux enfants qui ne sont pas encore prêts à ces acquisitions ; se consacrer au langage oral *quitte* à ignorer que l'enfant vit dans un monde où l'écriture joue un rôle prépondérant. Tout au long de son histoire, elle a orienté ses activités plutôt dans l'une ou plutôt dans l'autre de ces directions. »

La substitution du terme « apprentissage » par celui d' « acquisition » ici, suggère que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à la maternelle résulte d'une relation de proximité, elle atténue l'effet « programmé », du mot « apprentissage ». Ce vocabulaire fluctuant entre « apprentissage, « initiation » et « acquisition » manifeste la recherche de compromis de la part du rédacteur entre une volonté de « changer » la maternelle tout en lui assurant qu'il la maintient dans sa mission traditionnelle.

La vision très dichotomique de l'oral et de l'écrit qui est affichée dans cet énoncé fait écho à la recherche en didactique depuis que l'enseignement du français langue maternelle est en crise¹⁴.

C'est donc *l'apprentissage de l'écrit* qui, forçant les portes de l'école maternelle, érode la frontière traditionnelle entre maternelle et primaire et motive cette délimitation nette des territoires que l'on trouve d'entrée de jeu. Discuter des frontières c'est déjà les pervertir, la grande section de maternelle n'est plus une *frontière* entre maternelle et primaire, marquée par la différence entre *acquisition* et *apprentissage*, elle est une zone de « passage d'un apprentissage à l'autre », conformément à une vision dichotomique de l'oral et de l'écrit.

Cette répartition des apprentissages de l'oral et de l'écrit entre cycle 1 et cycle 2 n'est pas sans conséquence.

En effet, envisager ces deux apprentissages en termes de concurrence contraint à accepter de les penser en termes d'alternative, comme le souligne explicitement le Texte Officiel :

¹⁴ D. MANESSE et I. GRELLET (1991) intitulent un article paru dans *Repères* n°3, *articulation oral/écrit : l'oral contre l'écrit*.

(1992 :18) :

C'est cette contradiction que l'on essaye de résoudre en faisant de la GSM un moment charnière où se construit, de manière modulée, le passage de l'un à l'autre.

L'on trouve plus loin dans le texte, cette fois, au chapitre du cycle 2, un retour à la GSM, logique puisque la GSM est le début de ce cycle, insistant sur le fait que cette classe est la *charnière* avec le cycle 1. Le texte dit :

(1992 :32) :

« Le statut de la GSM permet la plus grande souplesse. Le cycle 2 s'y amorce, mais pour certains enfants le cycle 1 s'y termine(...) Il ne s'agit pas de brûler les étapes, ni de hâter trop le moment où commence un enseignement explicite de la lecture au risque de créer d'importantes difficultés pour beaucoup d'enfants ».

Le « passage de manière modulée » de l'apprentissage de l'oral à l'apprentissage de l'écrit en GSM se traduit donc de manière explicite par une *partition* entre les enfants : *ceux qui finissent le cycle 1 tandis que d'autres commencent le cycle 2*. Cette partition entre les *apprentissages* aboutit in fine à accepter que dès la GSM, une partition s'opère entre les *élèves*, fondée sur l'entrée précoce à la maternelle de *contenus* d'apprentissages propres à l'école élémentaire alors que l'on affiche des objectifs de réussite pour tous. C'est accepter que la GSM soit le siège improbable de deux formations discursives distinctes, l'une dont le *système de discursivité* se déroulerait dans le « tout oral », l'autre qui comporterait de l'écrit.

Le rédacteur, pour concilier l'apprentissage de l'écrit et la Maternelle, prétend préserver la spécificité de la maternelle par le maintien de *modalités pédagogiques* qui sont propres à l'école maternelle, définie comme territoire des *acquisitions*, et nettement distinctes de celles de l'école primaire, territoire des *apprentissages*.

(1992 : 18-19) :

« La pédagogie de l'école maternelle (...) consiste à proposer des activités langagières permettant des acquisitions variées, enrichissant l'expérience et la culture personnelles,

élargissant les horizons et le plaisir de la découverte. C'est dire qu'on est hors de toute progression linéaire définie a priori et préprogrammée. (...) En revanche, à l'école élémentaire, les situations de découverte, l'explicitation des acquis, la mise en ordre des connaissances, l'usage autonome d'activités intellectuelles sont ancrés dans la progressivité des apprentissages. »

La grande maternelle est donc astreinte par les I.O. de 1992 à adopter une position pour le moins inconfortable, devant faire le « grand écart » entre *contenus* du primaire et *modalités* pédagogiques de la maternelle. L'accumulation de quatre Textes Officiels concernant la maternelle sur une période aussi courte est sans aucun doute liée à cette difficulté dans laquelle le Texte de 1992 place la grande section. Elle résulte de la résistance que l'école maternelle oppose à ce changement radical de nature qu'on lui impose. Nous verrons que les textes suivants, poursuivant le travail amorcé, aménagent en fait peu à peu la grande section de maternelle en une formation discursive du primaire.

Le rédacteur des I.O. de 1992 évoque explicitement les « acquis de l'oral », mais ne parle jamais clairement des « acquis du monde de l'écrit » manifestant qu'il situe « l'initiation à certains aspects de l'écrit » dans le cadre étroit du concept de « maîtrise de l'écrit » que je dénonce plus haut, et qui renvoie à l'apprentissage du lire-écrire. L'approche didactique de l'acculturation à l'écrit pensée en termes de *maîtrise de l'écrit* réduit le rédacteur à envisager l'écriture comme une technique d'encodage dont *l'apprentissage est lié à des apprentissages fondamentaux*. Je le signale plus haut, le rédacteur des I.O. est loin d'une approche de l'écrit de nature historique et sociale¹⁵.

Le texte de 1992 est pour le moins ambigu face aux contradictions que la réforme de la maternelle génère. L'expression « initiation à certains aspects de l'écrit » masque l'introduction de l'apprentissage de l'écrit (les apprentissages fondamentaux du lire-écrire). Le rédacteur introduit plus tôt cet apprentissage pour prévenir l'échec des enfants à l'écrit, mais compromet du même coup la frontière traditionnelle entre maternelle et primaire, et conduit paradoxalement la maternelle à répartir les enfants en « bons et moins bons élèves »¹⁶.

¹⁵ J. HEBRARD, l'un des rédacteurs de ces textes, manifeste là une position vis-à-vis de l'écriture qui peut surprendre quand on la compare à ce qu'il *décrit* en tant qu'historien de l'éducation, notamment à propos de l'articulation très progressive entre les acquisitions de l'oral et de l'écrit, le lire et l'écrire. Le passage du champ de l'histoire de l'éducation à celui de la didactique opère des transformations au niveau des propos du même auteur. C'est peut-être à l'aune de cet écart que l'on peut mesurer le poids que la contrainte didactique exerce sur les savoirs que d'autres disciplines apportent pourtant.

¹⁶ Dans tous les Textes on trouve une trace de cette acceptation d'une partition entre les enfants. Dans le Texte de 2002 le rédacteur écrit, p. 3 :

« Il faut pouvoir répondre de manière ordonnée à toutes ces attentes, satisfaire le désir d'apprendre de tous sans décevoir les uns ni décourager les autres.. Lorsqu'ils arrivent en GSM, la plupart des enfants précisent et structurent leurs acquis tout en poursuivant la découverte active du monde. C'est ce qui se produit en particulier dans le domaine du langage, où les multiples questionnements sur l'écrit qui s'étaient manifestés les années précédentes commencent à trouver des solutions plus cohérentes et mieux structurées. Pour d'autres enfants, l'année des 5 ans est souvent nécessaire pour renforcer des compétences encore fragiles. »

3.1.4.2 – 1999 : raffermissement de la tendance de 1992

Les I.O. de 1999 montrent que la position des rédacteurs vis-à-vis de *l'apprentissage* de l'écrit à la maternelle, encore relativement timide en 1995, on le verra par la suite, est confirmée. À la relative fermeté avec laquelle les apprentissages formels sont déclarés exclus du cycle 1 en 1992, la distinction entre cycle 1 et cycle 2 reposant sur une stricte partition entre des apprentissages de l'oral et ceux du lire-écrire, succèdent des consignes vis-à-vis de cet apprentissage gouvernées par le ton de la concession :

(1999 : 2) :

« Sans forcer *inconsidérément* les rythmes ni opter pour *des* apprentissages formels prématurés *mais* également sans attentisme et en maintenant pour chacun un niveau d'exigence qui incite à aller de l'avant, l'école maternelle peut permettre à tous les élèves d'aborder le C.P avec une maîtrise de l'oral et *une initiation à l'écrit suffisamment abouties pour y réussir.* » (C'est moi qui souligne).

Les apprentissages fondamentaux du lire-écrire » qui sont de façon très explicite limités au cycle 2 en 1992, entrent à la maternelle en 1999. Dans le texte cité, le présentatif « des » du groupe nominal « apprentissages formels prématurés » indéterminé permet d'inférer que *tous* les apprentissages formels ne sont plus proscrits en maternelle car parmi *les* apprentissages on distingue ceux qui sont *indiqués* des autres qui sont donc *prématurés*. Après les *contenus*, c'est au tour des modalités d'apprentissage spécifiques à la maternelle de se voir remplacées par celles de l'école primaire. La modalisation « *inconsidérément* » du verbe *forcer* qui prédique « les rythmes » autorise l'idée que l'on *force les rythmes, mais* à la condition de le faire de manière *considérée*. De même, « l'initiation à l'écrit » qui est clairement délimitée au cycle 1 par le Texte de 1992 à certains aspects de l'écrit se voit redéfinie en 1999 par l'expression : « une initiation à l'écrit *suffisamment aboutie* pour réussir son C.P. »

« Les apprentissages de l'écrit » traditionnellement exclus de la maternelle et timidement annoncés en 1992 y font leur entrée « par la grande porte » cette fois. Les expressions « initiation à l'écrit » de 1992 et « l'écrit pour réussir le C.P. » réfèrent dans le fond au même concept de « maîtrise de l'écrit. » et constituent des euphémismes de l'expression « apprentissage de l'écrit ». Nous verrons par la suite qu'elles ne réfèrent cependant ni aux mêmes activités, ni aux mêmes objets dans les I.O. successives, du fait de la « digestion » progressive de la réforme par la maternelle, pour ne pas dire de sa défaite.

3.1.4.3 - 2002 : le changement est entériné

Ces atermoiements successifs trouvent leur conclusion dans les I.O. de 2002 qui affirment enfin ce que les textes précédents ne font que préparer peu à peu :

(2002 :1) :

INTRODUCTION

(...)« Le cycle des apprentissages fondamentaux commence dès l'école maternelle et se poursuit pendant des deux premières années de l'école élémentaire¹⁷ ».

(2002 : 13)

SE FAMILIARISER AVEC LE FRANÇAIS ÉCRIT ET SE CONSTRUIRE UNE PREMIÈRE CULTURE LITTÉRAIRE

L'école maternelle doit *les* aider (les enfants de 4 ans) dans cette appropriation progressive des *formes écrites* du langage et du *principe alphabétique* qui structure l'écriture du français : la *représentation* du langage oral par les signes écrits (graphèmes) se fait prioritairement au niveau des unités distinctives (phonèmes) et non de ce qui est signifié. »

(2002 : 19) :

DÉCOUVRIR LE FONCTIONNEMENT DU CODE ÉCRIT

Si l'apprentissage explicite de la lecture ne fait pas partie du programme de l'école maternelle, la découverte du fonctionnement du code écrit en est un objectif important.(...) «Ils (les élèves de GSM) doivent être attentifs à trois phénomènes différents et s'en approprier les mécanismes.(...)

Le mot écrit renvoie au mot oral et non à la personne ou à l'objet qu'il représente et que, en conséquence, les caractéristiques d'un mot écrit, sa longueur par exemple, sont en relation avec les caractéristiques orales du mot et non sa signification (exemple :« train »/ « bicyclette »), (...)

(...) l'écrit est composé de mots séparés les uns des autres, alors que l'oral est fait d'énoncés continus, rythmé par des coupures qui ne correspondent que rarement avec les frontières des mots,(...)

(...) Le mécanisme d'encodage de l'écriture alphabétique : il met en relation des unités sonores et des unités graphiques. (C'est moi qui souligne)

¹⁷ La loi d'orientation de 1989 rappelle les places respectives de l'école maternelle et de l'école élémentaire dans l'enseignement primaire. Le décret du 6 septembre 1990 précise l'organisation de l'enseignement primaire en trois cycles pédagogiques.

Le mot « culture » est associé à « littéraire » et non plus à « écrit » et signale qu'une page est tournée. L'expression « découvrir le fonctionnement du code écrit » manifeste que si l'introduction de l'apprentissage du lire-écrire à l'école maternelle est à moitié avouée et qu'elle ne se dit toujours pas, les résistances sont néanmoins vaincues. Les « conquêtes » que le rédacteur assigne aux jeunes élèves réfèrent strictement à l'aspect formel de l'écriture et à l'apprentissage du code. La fonction *représentative* de la langue écrite vis-à-vis de la langue orale, envisagée comme technique d'encodage alphabétique de la langue orale, est privilégiée, instaurant la primauté d'une mise en relation formelle entre écrit et oral pour « l'entrée de l'élève dans le monde de l'écrit ».

Je le montre plus haut, la manière dont les I.O. justifient la prise en charge par l'école de ce que le rédacteur appelle « une *sensibilisation* ou une *familiarité* au monde de l'écrit » annonce que les références didactiques convoquées pour cerner l'acculturation à l'écrit sont considérablement réduites. Le rédacteur se tient à une définition très étroite de la notion de « culture de l'écrit », étroitement liée à celle de « maîtrise de l'écrit », qui lui permet de dégager et de circonscrire des objectifs prioritaires et évaluables pour les apprentissages.

On est en droit de craindre que la dimension *formelle* de l'écriture qui est ainsi mise en avant dans les I.O. occulte sa dimension *fonctionnelle* vis-à-vis de l'action langagière. Je rappelle que je développe dans ma partie théorique l'idée que, dans cette dimension langagière de l'acculturation à l'écriture, *les conquêtes* à faire pour le jeune élève sont liées notamment à *la raison graphique*, (J. GOODY). Cet effet de décontextualisation de l'écriture qui fixe l'énoncé, le donne à voir, le donne comme entité à penser, à manipuler en l'extrayant de la situation d'énonciation et en le matérialisant. Elles sont liées ensuite à une *acculturation scripturale* qui lui permet de fonctionnaliser l'écriture à son profit dans une activité. Parce que l'écriture contribue à ce que l'action langagière fasse sens *autrement* que quand elle s'exprime à l'oral, sa fonctionnalité ressort de l'expérience contrastive des deux modalités d'expression de l'action langagière. L'analyse des activités prescrites par les I.O. dans les domaines de l'oral et de l'écrit nous permettra de confirmer cette réduction des références didactiques convoquées pour penser la notion de « culture de l'écrit » en maternelle.

La mise en avant par les I.O. de la relation très réductrice entre oral et écrit qui tient à la fonction d'encodage de l'écriture est à l'opposé d'une démarche liée à une vision plus large de l'écriture qui favoriserait au contraire la mise en contraste des deux modalités pour en faire ressortir la fonctionnalité. La première s'attache à une approche formelle de l'écrit. La seconde s'attache à une approche fonctionnelle et contrastive entre l'oral et l'écrit. La première attribue peu d'importance aux situations de production, la seconde s'attache à leur diversité.

Ces Textes Officiels font écho dans le fond à la recherche didactique. Au plan didactique, *l'opposition* entre l'ordre du scriptural et l'ordre de l'oral perdure. Elle masque l'intérêt d'une approche fonctionnelle et contrastive qui dépasse cette opposition et permet d'en tirer parti. Une réflexion devient nécessaire qui mettrait en cause cette vision dichotomique de l'oral et de l'écrit. Comme le rappelle E. NONNON (2000-a :42) :

« Les linguistes qui ont le plus montré l'originalité des fonctionnements oraux, comme A. CULIOLI, C. BLANCHE-BENVENISTE ou F. GADET, refusent la dichotomie

oral-écrit et le terme même de langue orale (parlant plutôt de français parlé), opposé à celui de langue écrite : ils montrent qu'il n'y a qu'un système, mis en œuvre selon des régimes différents entraînant des façons différentes de faire sens (linéarité temporelle ou spatiale, matériau intonatif et paraverbal opposé à l'abstraction du matériau graphique), dans des conditions d'énonciation différentes, ce qui amène notamment une organisation de l'information différente (par exemple en ce qui concerne la thématisation).

Les textes, en entérinant finalement l'entrée de l'apprentissage du code écrit à la maternelle, ratifient l'introduction de contenus, d'objets, voire de modalités d'apprentissage de l'école élémentaire et court-circuitent, on va le voir, un travail qui, bon an mal an, se faisait à la maternelle du fait de la présence de l'écrit mais sans la contrainte de l'apprentissage du code. Les I.O. de 1992 en témoignent.

À défaut d'une conception de l'acculturation à l'écriture qui envisage la nécessité d'une dialectique entre oral et écrit, qui comprenne l'intérêt de la cohabitation des deux modalités d'expression de l'action langagière au sein d'un système de discursivité ; la notion de passage de l'oral à l'écrit en Grande section de maternelle, continue de poser problème. La polyphonie est *lissée* par rapport aux I.O. de 1992, mais bien présente :

(2002 :1) :

« La responsabilité de l'école maternelle est donc *double*. Il lui appartient *d'abord* de mener à bien les apprentissages premiers – les apprentissages qui permettent d'entrer dans cette articulation entre jeux et activités -, il lui appartient *aussi* d'engager *tous* ses élèves, sans exception, dans cette première étape des apprentissages fondamentaux, *sans laquelle l'entrée dans l'écrit ne saurait être réussie*. » (C'est moi qui souligne.)

La partition entre les élèves, du fait de l'entrée de *l'apprentissage de l'écrit*, est également acceptée, mais plus masquée que dans les Textes précédents :

(2002 :8) :

«Entre 3 et 5 ans (...) les enfants manifestent une curiosité insatiable et le plaisir renouvelé de s'engager dans des expériences neuves. Il faut pouvoir répondre de manière ordonnée à toutes ces attentes. (...) *La plupart* des enfants précisent et structurent leurs acquis tout en poursuivant la découverte active du monde. C'est ce qui se produit *en particulier* dans le domaine du langage, où les multiples questionnements sur *l'écrit* (...) commencent à trouver des *solutions plus cohérentes et mieux structurées*. *Pour d'autres enfants*, l'année des 5 ans est souvent nécessaire pour *renforcer des compétences encore fragiles*. » (C'est moi qui souligne.)

Cette partition n'est plus résolue en 2002 par la coexistence improbable de deux formations discursives distinctes en grande section permettant aux élèves le *passage* d'une formation discursive à l'autre mais par une restructuration des classes de la maternelle en groupes hétérogènes, avec comme justificatif un peu étrange le recours à la sphère familiale à travers le terme de « fratrie » (« chacun sait le rôle décisif que la fratrie joue dans le développement ») :

(2002 :8) :

« Cette attention aux phases successives du développement n'impose pas, pour autant, que l'organisation de l'école maternelle en classes d'âge homogène soit le seul et le meilleur moyen d'accompagner chaque enfant au rythme qui est le sien.(...) Selon les moyens dont dispose l'école et les besoins des enfants qui la fréquentent, il est possible de structurer les classes en mélangeant les âges sans pour autant se priver de moments où l'on revient à des groupes homogènes. »

Pour nous résumer, peu à peu, de 1992 à 2002, un nombre inhabituel de textes entérine donc l'entrée de *l'apprentissage* de l'écrit, système d'encodage de l'oral, à la maternelle, c'est-à-dire l'entrée *d'objets*, de *contenus* et de *méthodes* concernant « l'écrit », spécifiques à l'école primaire. En 1999, l'école maternelle est qualifiée d'« École de tous les possibles ». C'est bien le cas puisque, dans le fond, la grande section de Maternelle entre du même coup dans l'école primaire. Les Textes acceptent, en outre, explicitement la partition entre les élèves que cette entrée de l'apprentissage de « l'écrit » en GSM entraîne. Ce qui n'est autre qu'une entrée inavouée de la GSM au primaire se fait paradoxalement au nom de « la prévention de l'échec et de la démocratisation de la réussite scolaire ».

Le nombre anormal des I.O. sur cette courte période témoigne de la difficulté devant laquelle l'école maternelle est placée du fait de ces deux apprentissages qu'on lui impose parce qu'ils apparaissent irrémédiablement inconciliables¹⁸ ». Pour paraphraser le Texte de 1992, la maternelle doit en effet répondre à deux défis : l'école entreprend « l'apprentissage de la lecture et de l'écriture » mais « sans gêner considérablement de très nombreux enfants qui ne sont pas encore prêts à ces acquisitions », tout en « se consacrant au langage oral sans ignorer que l'enfant vit dans un mode où l'écriture joue un rôle prépondérant. ». On assiste en somme, de 1992 à 2002, à une réduction considérable du

¹⁸ Les Textes ne parviennent pas à concilier ces deux apprentissages au niveau de la maternelle. En 2002, la prise en charge énonciative trahit par la polyphonie qui s'y manifeste une contradiction toujours bien présente :

« L'accent mis à l'école maternelle sur les usages oraux de la langue n'interdit pas, bien au contraire, d'accéder à de multiples visages des cultures écrites. Cela n'empêche pas non plus l'enfant à commencer de concevoir le code alphabétique et comment il permet de lire ou d'écrire. C'est en effet dans l'activité orale que l'écrit est rencontré à l'école maternelle. De la qualité de ce premier et nécessaire abord dépend en grande partie l'aisance des apprentissages ultérieurs. ». La vision très dichotomique oral/écrit continue de dominer toute la réflexion didactique.

spectre des références didactiques qui sont convoquées pour envisager *le monde de l'écrit* du fait qu'on vise la « maîtrise de l'écrit » au sens le plus étroit parce qu'on veut en favoriser l'entrée pour tous. La tendance générale que l'on dégage de cette première analyse des I.O. sur cette décennie est que les Instructions concentrent les activités sur l'articulation formelle entre oral et écrit, c'est-à-dire sur le *code*. Elles se tiennent de plus en plus à distance de l'articulation fonctionnelle entre les deux modalités, et à distance de l'acculturation à l'écriture telle que je la définis. Il faut voir là, en partie, l'une des raisons de l'écart important que je mets au jour dans mes observations entre les pratiques d'écriture des apprentis scripteurs et celles qui sont convoquées par les maîtres. Il reste à montrer comment cette réalité didactique s'exprime au travers des activités de classe tant à l'oral qu'à l'écrit.

3.1.5 - Les conséquences de l'avancée de l'apprentissage de l'écrit à l'école maternelle

Les I.O. de 1999 imposent pour la première fois aux enseignants de la maternelle de déterminer des « parcours *d'apprentissage* » en « équipes pédagogiques » pour l'oral comme pour l'écrit. Les modifications qui interviennent dans le Texte de 1999 par rapport à celui de 1992 confirment que « l'oral » en grande section de maternelle est désormais sous la coupe des *apprentissages* : les maîtres doivent assigner « des objectifs langagiers » précis aux ateliers de langage, constituer des groupes de *conversation*, des groupes de besoin pour entraîner « une compétence spécifique », doivent avoir des « exigences » et doivent « *évaluer* » l'oral de leurs élèves. Ce point de vue nouveau en maternelle sur l'oral, est concomitant à la « descente de l'apprentissage du code écrit » de l'école primaire à la maternelle, il est lié à un point de vue nouveau sur l'écrit en maternelle.

Les I.O. successives manifestent toutes que l'oral et l'écrit sont distingués comme les deux grands domaines d'activités distincts de l'école maternelle - la dichotomie oral/écrit fonde, je l'ai montré, toute la logique de construction des Textes. Cependant, l'examen attentif des rubriques et des activités à l'intérieur de ces deux champs permet de mettre au jour des changements : des activités sont *reclassées* ou *déclassées* à l'intérieur des domaines d'activités ou changent radicalement de domaine. Telle activité convoquée pour *l'oral* le devient pour *l'écrit*. Ou bien encore des *objets* traditionnels de la maternelle sont déplacés d'un domaine d'activité à l'autre.

En tout premier lieu, se pose immédiatement, face à un apprentissage de l'écrit que l'on impose et qui est totalement reconfiguré par les *contenus* et les *modalités* d'apprentissage du primaire, et dans ce contexte de concurrence entre les deux apprentissages, la question de l'évolution de l'apprentissage de l'oral qui est préconisé dans les textes pour la maternelle : comment l'oral résiste- il à l'assaut que lui livre l'écrit ?

3.1.5.1 - Les conséquences de l'entrée de l'apprentissage de l'écrit à la maternelle sur l'oral

Dans les I.O. de 1992, p.21, le rédacteur consacre *une seule rubrique* au domaine d'activités de l'oral, intitulée « apprendre à parler et à communiquer », où sont déclinées des sortes de sphères d'actions concourant à l'apprentissage de l'oral en classe tel que « comprendre, échanger, développer les différentes *fonctions* du langage, apprendre à *s'intéresser au langage* ». Le rédacteur se réfère aux « fonctions du langage » dégagées par le linguiste R. JAKOBSON pour des raisons épistémologiques liées à son domaine de recherche. Ces fonctions sont convoquées dans le champ de la didactique pour leur caractère opératoire: l'ensemble définirait, de manière exhaustive, l'activité linguistique. L'intérêt pédagogique de cette mise en évidence des fonctions du langage est déjà ancien¹⁹. Le rédacteur précise :

(1992 :20) :

« Apprendre à parler c'est *tout à la fois* apprendre à échanger avec son entourage et à développer certaines fonctions du langage : désigner le monde qui nous entoure, agir sur lui par la parole, évoquer des situations qui ont existé ou que l'on imagine. C'est aussi apprendre à s'intéresser au langage, c'est-à-dire à jouer avec lui tout autant qu'à prêter attention à ses formes et à son fonctionnement. » . (C'est moi qui *souligne*.)

Le rédacteur justifie les activités qu'il prescrit en ajoutant :

« *Il est difficile*, pour un enfant qui n'est pas à l'aise dans sa pratique du langage, *d'apprendre à lire et à écrire*. Il importe *donc*, dans le cadre du cycle 1, que chaque élève puisse s'exercer à entrer dans un dialogue (« partage de mots et de significations »...), décrire une situation (...), évoquer des situations absentes ou imaginaires (...), faire du langage un objet de jeu (...). » (C'est moi qui *souligne*.)

Au plan téléologique, l'apprentissage de l'oral du jeune enfant apparaît donc dans ce Texte orienté certes vers l'objectif « lire-écrire » mais autonome. Les activités prescrites exercent l'enfant dans « sa pratique du langage ». La grande rubrique consacrée au domaine d'activités de l'oral dans ces I.O. est distincte de celle qui est consacrée à l'écrit.

¹⁹ Voir par exemple l'article : « Pour une pédagogie de l'oral » J.P. Kerloc'h, Dans un ouvrage collectif intitulé *Et l'oral alors ?* sous la direction d'H. ROMIAN. Ed. NATHAN. 1985.

Le rédacteur envisage l'apprentissage de l'oral indépendamment de celui de l'écrit tout en considérant l'intérêt des acquisitions de l'oral pour l'écrit.

Dans les I.O. de 1995, le rédacteur *découpe* cette fois la rubrique « apprendre à parler et à communiquer » de 1992 en deux rubriques distinctes : d'un côté, « vivre ensemble » qui comporte une sous-rubrique « communiquer » et de l'autre côté, « apprendre à parler et à construire son langage ». Cette dichotomie n'est pas sans rappeler la distinction saussurienne opérée sur le *langage*, « multiforme et hétéroclite », entre *parole* et *langue*. Cette distinction permet à Saussure d'étudier la langue indépendamment de la parole, il s'agit de deux champs distincts pour la linguistique.

Dans le champ des I.O., *l'oral* est envisagé de manière autonome, quand il est confondu avec « communiquer ». Sur ce versant, il est instrumentalisé par les Instructions pour « vivre ensemble » :

(1995 : 21) :

« Le langage permet tout à la fois de réguler les relations sociales dans le groupe, de les expliciter et, donc, de les anticiper. Ainsi apprendre à vivre ensemble, c'est aussi apprendre à communiquer »

Le rédacteur décline ce versant « communiquer » en diverses activités :

(1995 :22) :

Communication

« explicitation verbale et non verbale de toutes les situations de communication ; en particulier dans le cas où l'adulte *transmet* des consignes ;

- mise en place d'occasions d'échanges verbaux ;
- mise en place de situations permettant à l'enfant de prendre l'initiative d'échanges verbaux avec l'adulte, avec ses camarades ;
- mise en place de situations permettant d'exercer la conduite de dialogues
- mise en place de situations de dialogues collectifs sur de vrais problèmes à résoudre, sur de vrais sujets de discussion ;
- apprentissage de la prise de parole dans la discussion, de l'écoute de l'autre, de la prise en considération de sa parole. »

Le rédacteur se réfère au *schéma de la communication* de R. JAKOBSON en étroit rapport avec la théorie de *l'information*. Dans ce cadre mécaniste, on parle d'*émetteur* (ou destinataire, ou locuteur), qui produit un *message*, oral ou écrit. Le *récepteur* (ou destinataire, ou interlocuteur) reçoit le message. *Encodage* et *décodage* sont les deux mamelles de cette vision technique de la communication où le *message* réfère à une réalité du monde qu'il *représente* de manière transparente. Cette conception de l'oral est réductrice (épistémologique, elle a porté ses fruits, en son temps, à la linguistique), elle simplifie voire exclut l'interaction, la co-construction, l'interprétation. Les I.O. instrumentalisent un « langage - communication ». Elles ménagent un versant autonome de l'oral vis-à-vis de l'écrit.

Les analyses des discussions des élèves en interaction avec le maître²⁰ ou bien encore des discussions entre enseignants²¹ montrent les faiblesses de cette conception techniciste de l'interaction vis-à-vis des enjeux didactiques de l'oral.

Le rédacteur du Texte de 1995 distingue un second versant de l'oral, le « parler », dans une rubrique intitulée « « Apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit. ». « Apprendre à parler » est la partie de l'oral que le rédacteur rattache explicitement et téléologiquement à l'écrit, par l'intermédiaire de la « construction du langage ». Il s'agit d'un parler « *pour lire-écrire* ».

(1995 :23) :

« Jeux verbaux et moments de langage permettent d'amener l'enfant à prendre progressivement conscience du sens du *langage*, à mieux le *maîtriser*, et à le *confronter* au *code* écrit *pour* apprendre à lire et à écrire (...) Toutes les activités préparant à l'écriture et conduisant à reconnaître dans l'espace de la page des mots ou des lettres, à savoir les copier ou les écrire, permettent ces apprentissages. C'est l'occasion pour l'enfant, de se doter d'instruments efficaces lui offrant de travailler *sur son langage*, d'en mieux comprendre le fonctionnement et de *se préparer à l'articuler avec celui de la langue écrite*. »

Les activités qui sont décrites sont déclinées en trois séries :

- les sonorités de la langue (rythme, hauteur, intonation, accentuations, « syllabes, rimes, assonances, sons du langage, structures syntaxiques) à partir de l'apprentissage de comptines, de chansons, de poèmes ;

- les mots : évocation du lexique, classification par champs sémantiques..., différents contextes possible d'un mot, interprétation de mots inconnus à partir de leur contexte ;

²⁰ Voir partie précédente.

²¹ Voir dans la partie suivante.

- écoute et langage oral : grande variété de *textes* appartenant à la tradition orale dits par le maître ou découverts dans leur contexte. Discussion sur différents types d'écrits rencontrés, production de textes *analogues*.

Le rédacteur centre son attention ici sur *l'objet* « langue » en tant que système, structure, ensemble de conventions, dont il convient d'apprendre le *fonctionnement* à l'enfant. « Sonorités », « mots » et « types de textes » sont autant d'objets de la langue qui sont instrumentalisés pour permettre une mise en correspondance formelle entre oral et écrit.

L'oral est donc partiellement *articulé* à l'écrit dans une vision réductrice de l'écriture en tant qu'*encodage de l'oral* et dans une vision réductrice de l'oral en tant que formes à encoder . Une centration obsessionnelle et précoce sur les aspects formels de l'apprentissage de l'écrit conduit à réduire l'apprentissage de l'oral aux *formes* de l'écrit que l'on vise : les graphèmes, les mots, les types d'écrits, les types de textes...Une conception spéculaire de l'articulation oral/écrit domine dans le fond l'apprentissage de l'oral *et* de l'écrit. Un travail *formel* sur le langage est visé au travers de l'oral, qui prépare à l'écriture dans la mesure où il donne à voir des structures de l'écriture ; symétriquement, l'écrit, qui rend *visibles ces formes*, apparaît comme un miroir tendu à l'oral.

Cette attention centrée sur l'articulation technique, formelle entre l'oral et l'écrit masque la dimension *langagière* de ces deux modalités, c'est-à-dire masque l'intérêt d'une vision contrastive des modalités orale et écrite fondée sur leur fonctionnalité propre vis-à-vis de l'action langagière.

L'introduction de l'apprentissage de l'écrit, du « code graphique », en classe de grande section maternelle, conduit le rédacteur du Texte de 1995 à réaliser un découpage arbitraire de l'oral en deux versants, l'un autonome vis-à-vis de l'écrit, l'autre non. Le rédacteur constitue en fait un *territoire de l'oral* où l'enjeu des activités est de mettre en correspondance « la langue » et le « code » afin de donner à l'élève « des instruments efficaces » pour accéder à l'écrit :

(1995 : 23) :

« Manipuler le langage oral à travers des jeux phonologiques variés, observer ou imiter les codes graphiques sont autant d'occasions, pour l'enfant, de découvrir intuitivement que la langue peut-être traitée pour elle-même indépendamment de la transmission des messages ».

Je veux souligner ici qu'en solidarissant de cette manière l'oral et l'écrit le rédacteur détourne par conséquent *des activités de l'oral* pour l'oral au profit de l'apprentissage de l'écrit. Ici, « les manipulations du langage oral » visent exclusivement des acquisitions

d'ordre linguistique, puisque ces exercices reposent sur une analyse fine de la langue, de ses caractéristiques phonologiques et de ses particularités grammaticales. C'est l'articulation du langage oral avec *la langue écrite* qui est visée explicitement à travers cette linguistique intuitive. Les I.O. réduisent considérablement le champ d'action de ces activités d'oral²² en les restreignant à leurs dimensions linguistiques, ils en excluent les dimensions langagières, identitaires, sociologiques, régulatrices que visent pourtant la tradition orale²³, alors que l'on est en présence de très jeunes enfants²⁴. Ce faisant, ils restreignent l'expérimentation de l'oral par l'enfant dans sa fonctionnalité propre, liée à son support corporel et vocal et au canal auditivo-moteur qu'il emprunte dans la diversité des situations qui le requièrent (raconter, jouer, interagir, communiquer...) ²⁵. Les I.O., ainsi que la didactique, suivant la discipline de la linguistique isolent le texte de son support matériel.

En 1999, oral et écrit sont répartis cette fois à nouveau dans deux grands domaines d'activités distincts désignés l'un, « le langage oral, pivot des apprentissages à l'école maternelle », et l'autre, comme en 1992 : « s'initier au monde de l'écrit ». Mais les activités d'oral que j'évoque plus haut, appartenant au domaine d'activités destinées à « apprendre à parler » que le Texte de 1995 assujettit à l'écrit, se retrouvent presque point par point, cette fois, dans ces *parcours d'apprentissage* de l'écrit. Des activités qui sont versées dans le versant « parler » de l'oral dans les textes de 1992 et 1995, « basculent » donc du côté du domaine de « l'écrit » en 1999. Elles sont clairement assujetties à des objectifs concernant l'écrit. On verra plus loin qu'elles sont *perdues* pour l'oral.

Le domaine d'activité consacré au langage oral est découpé en trois parties dans le Texte de 1999. La première, sous l'intitulé « un langage explicite et structuré » est consacrée à décliner des activités d'apprentissage de la communication, des fonctions du langage, de compréhension, ou visant à s'intéresser au fonctionnement du langage : c'est la rubrique apprendre à parler et à communiquer de 1992, mais sous l'étendard « explicite et structuré ». Les vassaux changent de suzerains : les activités sont explicitement et téléologiquement orientées vers la fonction *représentative* du langage :

²² Je pense ici aux « *argots enfantins, virelangues, devinettes et contes* que présente L.J. CALVET, comme des « méthodes actives qui s'ignorent » qui viennent de la tradition orale et non des linguistes et qui ont des fonctions linguistiques, (phonologique, grammaticales) et éducatives. Voir bibliographie. Le Texte officiel de 2002 réhabilite en partie cet oral pour l'oral en en rappelant son rôle dans l'introduction de l'enfant à une relation nouvelle au langage. Mais il la fait figurer, p.15 dans des activités destinées à prendre conscience des réalités sonores de la langue et ne lui donne par conséquent pas toute sa dimension langagière et sociale.

²³ Voir dans ma partie théorique, développement sur *le récit*.

²⁴ Mon travail de maîtrise contribue à montrer précisément que les enfants de grande section de maternelle sont encore très dépendants du *matériau vocal*, support de la parole. Il incarne littéralement la personne du locuteur et il joue un rôle considérable pour l'interprétation de l'énoncé, son contexte : il est appréhendé en premier lieu, pour l'interprétation des énoncés, interprétation encore très affective et « corporelle ». Le matériau linguistique est appréhendé en second, accessoirement, *par une minorité des élèves de cet âge*.

²⁵ Voir dans ma partie théorique cet aspect est longuement développé.

(1999 : 3) :

« le langage (explicite et structuré) *d'abord* associé à l'action et au contexte présent, *devient* langage de représentation, véhicule de l'imaginaire et vecteur d'apprentissage. » (C'est moi qui *souligne*.)

Cette partie du Texte de 1999 consacrée à l'oral se réfère aux fonctions du langage et au schéma de la communication de R. JAKOBSON comme dans les Textes précédents. Cet outil d'analyse a en son temps, je le signale plus haut, permis qu' « une pédagogie fonctionnelle se développe et s'oppose à une certaine pédagogie traditionnelle et traditionaliste ». Le langage oral, H. ROMIAN (1985 : 7), tel qu'il est décrit, continue de convoquer des théories de la *transmission* de l'*information*, de la *compréhension*, de la *référence*, de la *représentativité* du langage largement mises en cause aujourd'hui par les disciplines qui s'intéressent au langage oral²⁶.

De plus, le rédacteur du Texte de 1999 induit, par l'usage qu'il fait du verbe *devenir*, l'existence d'une filiation naturelle entre « un langage associé à l'action » et « un langage de représentation, véhicule de l'imaginaire et vecteur d'apprentissage ». Il élude l'appropriation par l'élève des genres seconds, c'est-à-dire qu'il ignore les processus qui permettent la *transformation* des genres premiers en genres seconds, que l'on appelle la *secondarisation*. Il ignore les processus qui permettent une *appropriation active*, par l'enfant²⁷, des genres seconds issus d'actions langagières nouvelles.

Une centration sur l'apprentissage de l'écrit non seulement réduit les références didactiques qui sont convoquées pour élaborer l'entrée de l'enfant dans l'écriture mais en plus, entraîne un appauvrissement du spectre des références didactiques mobilisé pour l'*oral*, occulte les processus d'appropriation du langage oral. Cet appauvrissement va de pair avec l'évaluation de l'oral qui est introduite, « elle a pleinement sa place à l'école maternelle », qualifiée comme une « exigence bienveillante » du maître à son endroit :

(1999 : 5) :

Dans toutes les circonstances, l'enseignante ou l'enseignant veille à ce que ses propos soient *explicites* et *compréhensibles* afin de rendre *efficaces* les efforts des enfants qui doivent *distinguer parmi ses mots ceux qui sont utiles*. Il attire l'attention des enfants sur les formes particulières, en mettant en évidence *la justesse* des mots et des tournures, en

²⁶ cf partie théorique

²⁷ Je pense ici en particulier au jeu symbolique. J'évoque ces thèmes dans ma partie théorique intitulée « secondarisation des genres ».

reformulant les phrases *malhabiles* avec une insistance marquée sur les variations introduites ou quelques expansions des propos émis, en sollicitant avec tact une *correction*. Il est vigilant sur la qualité de la prononciation, l'enrichissement lexical, la complexité et la pertinence des constructions. C'est dans le cadre d'un travail plus large sur le langage et son adaptation aux situations de communication qu'il peut intégrer un travail sur la langue et sa syntaxe.

Dans ce contexte, qui réduit les références convoquées pour concevoir l'oral, de nombreux critères sont évoqués tels que le caractère « explicite et compréhensible » des « propos » garant d'une « parole efficace », « la justesse des mots et des tournures », « les corrections qu'il faut solliciter », « l'enrichissement lexical » et « la complexité et la pertinence des constructions ». L'absence d'une conception spécifique du langage oral infantin par les rédacteurs ne peut que susciter chez les maîtres le recours à la norme, voire la surnorme écrite²⁸ dont on sait combien elle est inadaptée pour évaluer l'oral des très jeunes élèves de maternelle²⁹. En retour, on peut craindre que cette évaluation pervertisse davantage les activités d'oral en les assujettissant encore davantage à l'écrit.

Je propose d'observer la manière symptomatique dont le répertoire traditionnel des comptines est convoqué dans les Textes successifs afin d'illustrer cette première analyse des tendances affectant l'apprentissage de l'oral du fait de l'introduction de l'apprentissage du code écrit à la maternelle.

Le répertoire des « comptines, chansons, contes, devinettes, histoires » est convoqué en 1992 dans la rubrique « apprendre à parler et à communiquer ». Il s'agit de « faire du langage un objet de curiosité et de jeu » pour toutes les activités où les enfants se livrent à « une manipulation des intonations, des sons, des rimes, des rythmes, des accents, des structures grammaticales de jeu. ». La pédagogie de l'oral convoque un répertoire issu de la tradition orale pour mettre en œuvre « des méthodes actives qui s'ignorent » qui produisent chez le jeune enfant une « linguistique intuitive », à « fonction éducative » sur la base d'une forme ludique d'éducation³⁰ ; ce que l'on peut appeler un « oral pour l'oral », la mise en œuvre de la modalité orale de l'expression de l'action langagière pour en saisir les manières spécifiques de faire sens.

Ce même répertoire est convoqué en 1995, mais sous la rubrique dite *intermédiaire* de l'oral assujettie à l'écrit « apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit » (et non dans « vivre ensemble, communiquer », rubrique autonome vis-à-vis de l'écrit) et pour deux types d'activités :

²⁸ La partie suivante qui analyse les représentations des enseignants montre combien l'absence de critères pour appréhender l'oral additionnée à des représentations hypernormées de l'écrit embarrassent les enseignants, font écran à leur réflexion sur l'oral et sur l'écrit en classe.

²⁹ Appliquée au langage infantin, alors que l'enfant est dans un rapport très immature au langage oral, dans une relation très affective au langage – et au maître – cette évaluation apparaît totalement inadaptée, voire dangereuse vis-à-vis des enfants les plus fragiles, surtout dans la mesure où les enseignants ne bénéficient d'aucune formation les préparant à ce travail.

³⁰ Voir J. CALVET (1984 : 24), *la tradition orale* .

(1995 : 24) :

Les sonorités de la langue

- Apprentissage de comptines, de chansons, de poèmes permettant de jouer sur l'intonation, sur le rythme, sur la hauteur de la voix... .
- Écoute et langage oral
- Écoute d'une grande variété de textes appartenant à la tradition orale (chansons, comptines, contes, devinettes, histoires... dits par le maître, enregistrés sur des supports magnétiques, accompagnés ou non d'images « découverts dans leur véritable contexte » lors de sorties ou de rencontre avec des conteurs, au théâtre de marionnettes...

Dans le texte de 1999, ce répertoire de « comptines, chansons et poèmes » est cette fois radicalement placé dans le domaine d'activités de l'écrit :

(1999 : 7) :

S'initier au monde de l'écrit

Les parcours d'apprentissage :

(...) Ils (les enfants) prennent conscience que la langue s'écrit et que cette langue écrite n'est pas absolument identique à celles qu'ils parlent. À partir d'une base de connaissance assurée, des reconnaissances et des rapprochements deviennent possibles : *prénoms, capital de mots fréquemment utilisés dans la classe, ensemble de textes mémorisés (l'appropriation progressive d'un répertoire de comptines, chansons et poèmes, (...))* constituent en tant *qu'écrit oralisé, voire musicalisé* une base de travail intéressante pour l'exploration de textes écrits) où des reconnaissances et des rapprochements deviennent possibles », (...) La matière est abondante au moment où les enfants sont en mesure d'identifier des mots ou des syllabes, de commencer à mettre des sons qu'ils perçoivent en relation avec certaines réalisations graphiques. (C'est moi qui souligne.)

Ainsi, un répertoire « traditionnellement oral »³¹ « glisse » au fur et à mesure dans les I.O. successives d'une rubrique consacrée à l'oral à une rubrique concernant l'écrit où il

³¹ L'entrée « conte » de l'Encyclopédia Universalis précise : « Le conte se caractérise par son oralité, la fixité relative de sa forme et le fait qu'il s'agit d'un récit de fiction (...) il s'inscrit d'abord dans ce vaste champ que SEBILLOT baptise « littérature orale », au même titre que les comptines, les chansons il bénéficie de cette « transmission de bouche à oreille » qui caractérise, selon P. SAINTYVES, « le savoir du peuple ».

est même associé avec un répertoire prototypique de l'écrit que l'on peut appeler « écrits fonctionnels ». J'évoque plus haut les « jeux de langage oral », tels que *virelangue*, mais, l'on peut aussi évoquer brièvement l'exemple du conte. Récit oral, récit ethnographique, le conte tire de ses caractéristiques *oralité*, *fixité relative* et *récit de fiction*, des fonctionnalités identitaires, sociales et axiologiques attachées à son caractère d'oralité. Le conteur puise dans un répertoire connu depuis longtemps la trame de son récit et lui imprime sa marque propre qui sera fonction de l'heure, du lieu, du public et de son talent spécifique.

Détacher le conte des activités consacrées à l'oral et le rattacher à l'écrit, comme cela est fait par les Instructions de 1999, signifie que ce type de récit est *dénaturé* quand il entre dans le cadre scolaire du très jeune enfant au titre d'une didactique qui réduit considérablement les références qu'elle mobilise à son propos (ethnographie de la communication, sociologie notamment, psychologie³²). Ces directives qui rattachent un répertoire traditionnellement oral à l'écrit risquent de priver l'enfant de l'expérimentation de la modalité orale pour une pratique langagière fondatrice du récit³³. L'enfant apprend dans cette modalité orale, au moyen de sa voix, de son corps et de sa parole à construire la relation de conteur à auditeur, à construire un espace symbolique de jeu où un système de communication très complexe contribue à faire valoir un contenu à partager³⁴.

Cette analyse longitudinale rapide de l'apprentissage de l'oral tel qu'il est dessiné par les Textes de 1992 à 2002 met au jour une centration de l'attention sur l'apprentissage de l'écrit en relation avec l'introduction progressive du code écrit en Grande section de maternelle qui a des conséquences importantes sur les activités d'apprentissage de l'oral.

En même temps qu'ils introduisent le code écrit à l'école maternelle, les I.O. successives manifestent un appauvrissement du spectre des références didactiques mobilisées pour l'*oral* du fait de son assujettissement à l'écrit. Cet assujettissement est manifeste à travers les activités qui sont mises en œuvre orientées téléologiquement par les formes de l'écrit et par la mise en correspondance de la chaîne verbale et de la chaîne écrite. Dans le fond, implicitement se trouve admis ce présupposé, pourtant mis en cause par J. GOODY, selon lequel, une structure profonde identique, « la langue », s'exprimerait selon *deux variations de registres*, l'oral et l'écrit. Ce dernier conduit à une conception statique du rôle de la modalité d'expression dans l'action langagière, se faisant dans les rapports sociaux. J. GOODY (1994 : 268) critique en particulier cette position des linguistes vis-à-vis de la langue écrite :

« Une tendance similaire résulte des universalismes génétiques et autres ; en linguistique, la recherche d'une grammaire universelle, tout en prenant en elle-même des formes qui sont singulièrement littéraires, tend à négliger le domaine des recherches qui s'appliquent à déceler les différences entre les structures syntaxiques de l'écrit et celles de l'oral. L'hypothèse d'une structure profonde commune minimise la signification de

³² Je pense en particulier aux travaux de W. LABOV, P. BOURDIEU, E. GOFFMAN, J. BRUNER... qui contribuent avec des éclairages différents à saisir ces fonctions du récit oral. Je développe cette question dans ma partie théorique, « secondarisation, récit et écriture ».

³³ Voir partie théorique « secondarisation, récit et écriture ».

³⁴ Voir notamment l'article de E. NONNON : (2000-a).

différences qui se trouvent au niveau de l'emploi plus que de la coutume, de la pratique plus que de la structure. »

Une filiation *formelle* est suggérée implicitement entre l'oral et l'écrit du fait d'une pédagogie du langage qui aide l'enfant à passer d'une « verbalisation simple et fortement ancrée dans son contexte » à « un langage des événements passés, futurs ou imaginaires ». La *secondarisation des genres*³⁵ ressortirait donc d'une pédagogie centrée sur les formes des genres seconds à l'oral. Répétition et mise en contact sont, logiquement dans cette conception, les maîtres mots pour cet apprentissage formel tandis qu'on néglige de décrire les processus d'appropriation des genres seconds. Les I.O. visent au travers des activités d'oral un ensemble de connaissances explicites sur le langage et les *textes* aboutissant à une « maîtrise du langage écrit » et réduisent l'articulation entre les modalités orales et écrites à leur mise en correspondance axée sur la mise en relation formelle de la chaîne écrite avec la chaîne parlée (« construire son langage », « langage explicite et structuré »). On construirait ainsi « des savoir-faire transférables » qui seraient autant *d'instruments* qui permettraient le « passage complexe » de l'oral à l'écrit. Un oral *qui inclurait les formes de l'écrit*, qui épouserait la variation de registre de l'écrit préparerait le *passage de l'oral à l'écrit*, suppléerait les multiples éléments constitutifs de la solution de continuité entre *oral et écrit*.

L'apprentissage du langage écrit ne se réduit pas à l'encodage de formes langagières obtenues à l'oral. Il demande à l'enfant des remodelages importants dans ses structures mentales et langagières, qui ressortent d'une prise de conscience de formes élargies d'expression de l'action langagière, liées à des situations qui ne sont plus strictement liées à l'action. J. BRUNER évoque l'importance de différents « formats » où viennent se mouler les interactions entre l'enfant et sa mère pour le développement langagier, F. FRANÇOIS a largement contribué à montrer l'importance et la variété des interactions entre l'enfant et sa mère pour l'établissement de ces formes élargies, D.W. WINNICOT (1975) a théorisé cet espace potentiel de jeu que constituent d'abord les interactions mère - enfant, puis le jeu symbolique, enfin F. POUËCH montre la participation capitale de la dialectique entre oral et objets puis entre oral et écriture vis-à-vis de la secondarisation des genres en général et vis-à-vis de l'élargissement des formes d'expression de l'action langagière. L'ensemble de ces travaux contribue assez à démontrer la vacuité d'une théorie de l'apprentissage de l'écrit limité à l'apprentissage de formes liées à l'écrit.

F. POUËCH (1997) dans son travail de thèse, met en évidence l'importance du jeu symbolique vis-à-vis de l'instauration d'une dialectique sur laquelle se fonde l'appropriation de formes élargies d'expression, c'est-à-dire l'hétérogénéité dans les pratiques langagières, « l'apprentissage de l'écrit va s'appuyer sur des structures et des processus acquis dans l'oralité pour traiter les symboles et textes écrits » (p. 96).

Les processus d'appropriation du langage³⁶ sont éludés par les Textes Officiels du fait d'une conception réductrice de l'apprentissage de l'écrit qui repose sur l'apprentissages des formes et qui se contente de privilégier l'articulation *formelle* entre oral et écrit, l'écriture étant vue comme une affaire de codage et décodage du son. Cette conception est associée à une vision dichotomique oral/écrit selon laquelle les deux apprentissages sont

³⁵ On doit cette expression à BAKHTINE, Voir partie théorique, « secondarisation des genres ».

³⁶ Oral ou écrit, je n'insiste pas sur ce point.

concurrentiels, à trop faire l'un on néglige l'autre. Cette logique règne sur l'élaboration des I.O. Articulation formelle et vision dichotomique oral/écrit masquent l'articulation *fonctionnelle* de l'oral et de l'écrit qui repose elle sur une parité de l'oral et de l'écrit (vs un assujettissement de l'un à l'autre) vus comme deux modalités *complémentaires* d'expression de l'action langagière, ayant chacune leurs fonctionnalités propres vis-à-vis des rapports sociaux en général et vis-à-vis des apprentissages scolaires en particulier que l'école a vocation de transmettre et qui nous concernent directement ici. On assiste de 1992 à 2002 à un appauvrissement des activités destinées à l'oral du fait de son assujettissement à l'écrit.

Après avoir examiné dans un premier temps les rubriques proprement dites des I.O. de 1992 à 2002 qui sont consacrées à l'oral, je propose à présent d'examiner celles qui le sont à l'écrit afin de repérer les grandes tendances qui se manifestent au travers des modifications qui sont décidées vis-à-vis de ce champ d'activités et leurs conséquences sur l'acculturation à l'écriture telle que je l'envisage.

Je propose en particulier d'examiner les conséquences de l'entrée de l'apprentissage du code de l'écrit à la maternelle, d'une part, sur les activités graphiques - domaine traditionnel de la maternelle, d'autre part, sur les activités axées sur les écrits fonctionnels - un objet non moins traditionnel de l'école maternelle.

3.1.5.2 – Les conséquences de l'entrée de l'apprentissage de l'écrit sur les activités et les objets de l'écrit

▪ Les activités graphiques

Les I.O. de 1992 distinguent un domaine d'activités distinct du domaine de l'oral (« apprendre à parler et à communiquer ») et de celui de l'écrit proprement dit (« s'initier au monde de l'écrit ») qui s'intitule : « s'initier à l'écriture », au sens de développer son *habileté manuelle* et le *geste graphique*.

(1992 : 24) :

S'INITIER À L'ÉCRITURE : HABILITÉ MANUELLE ET GESTE GRAPHIQUE
(En marge : l'acte graphique est un acte complexe)

L'acte graphique est un geste délicat qui met en jeu la motricité globale de l'enfant (contrôle du corps, immobilité de la posture), sa motricité fine (réglage des gestes du bras et de la main), contrôle visuel des traces produites, l'activité symbolique enfin qui attache à ces formes des significations.

« Vers trois ans, l'articulation entre l'activité de l'épaule et du poignet permet l'accès à une motricité fine susceptible de donner la capacité de dessiner ou d'écrire ; au même moment l'enfant attribue des significations aux traces que laisse son activité motrice et, dans ses tracés, il prend peu à peu en compte le répertoire social des formes graphiques : le bonhomme, la maison, l'arbre et bien d'autres objets deviennent reconnaissables en s'inscrivant dans des contours inattendus. Un peu plus tard, les premiers essais d'« écriture » (ce n'est encore qu'un trait plus ou moins ondulé) s'inscrivent dans ce

monde susceptible de représentation graphique. Le dialogue avec l'adulte est ici décisif. C'est, entre autres, par le langage qu'une fonction symbolique est attachée aux tracés issus de son activité motrice. » (C'est moi qui souligne).

(...)

Il ne faudrait pas limiter l'initiation de l'écriture à celle de la formation de lettres et de mots. Ces éléments doivent s'inscrire dans l'espace de la feuille de papier et celui-ci comporte ses propres codes, explicites ou implicites. C'est par un lent processus, encore inachevé au cycle 1, voire au début du cycle 2, que l'enfant s'approprie les règles qui lui permettent de situer, dans l'espace de la page, les mots ou les signes qu'il écrit. Il doit en effet apprendre que la page comporte des zones électives où s'installe le texte, que les éléments graphiques doivent être alignés selon certaines régularités, que les blocs de texte repérables sur la page correspondent à des groupements de sens, que les espacements entre ces blocs ou, au contraire, les rapprochements peuvent être porteurs de significations. D'une manière générale, il est important que chaque enfant ait l'occasion, dès le cycle 1 mais aussi au-delà, de pratiquer des activités dans lesquelles il déplace, dans l'espace de la page ou de la feuille, les signes graphiques dont il a l'usage. Ces derniers peuvent être des lettres ou des mots mais aussi, comme en mathématiques, des symboles.

Les travaux de L. LURÇAT (1974) ont fourni les bases théoriques d'une action pédagogique préparatoire à l'écriture privilégiant de façon quasi exclusive les aspects formels de l'écriture, l'entraînement moteur, les exercices répétitifs, une gradation rigoureuse dans le choix des tâches. L'aspect langagier est considéré comme un élément tardif dans la genèse.

Dans les I.O. de 1992, le rédacteur, s'il vise une action pédagogique préparatoire à l'écriture, explicitement distincte de l'apprentissage proprement dit de l'écriture, n'envisage pas moins la dimension symbolique de l'acte graphique, qu'il qualifie d'acte complexe. Il aménage un temps pendant lequel l'enfant a le loisir d'exercer la fonction symbolique du langage sur de nouveaux objets que sont les signes graphiques dont il s'empare.

Si le rédacteur des I.O. de 1992 a raison d'insister fortement sur l'importance à donner à ce lent processus d'appropriation du support du graphisme en un espace de jeu symbolique, on peut regretter qu'il ignore cependant la *fonction* de ce support dans la réalité de la classe, il n'en envisage pas le *mode d'existence*. Il fait comme si l'activité était bornée par la séquence qu'on lui consacre alors que la spécificité précisément de cette activité est qu'elle laisse une trace dont il faudrait se soucier de savoir ce que l'on en fait vis-à-vis du sens que prend pour l'enfant le fait de laisser des traces dans le cadre de la classe. Que fait-on de ces traces des activités graphiques des élèves ? Que *valent* ces traces quand elles ne communiquent plus avec le contexte dans lequel elles sont produites ? Qu'évalue-t-on quand on évalue les traces de l'enfant isolées de son intention figurative ? Quelle mode d'existence envisage-t-on pour ces traces, en termes de support, de rémanence, de récurrence et d'additivité ? Cette dernière question renvoie au sens général de la trace dans l'intertextualité de la classe.

Ce sont les pratiques traditionnelles de l'école qui opèrent au niveau du mode d'existence des traces produites au lieu qu'une réflexion didactique s'intéresse à la portée des traces produites dans la classe en fonction de leurs supports matériels : les traces sont

accumulées, évaluées systématiquement, leur donnant avant tout un sens scolaire, avant que le jeune apprenti n'ait pu investir l'espace de l'écrit comme espace symbolique. Il faut interroger le principe et les critères de l'évaluation systématique appliquée *dès la maternelle* aux traces de l'élève. Par conséquent, il faut mettre en question plus largement la tradition scolaire, importée du primaire et non réfléchie, qui donne ainsi un mode d'existence impensé aux productions des élèves de fait de cette évaluation alors qu'il faut « avoir éprouvé cette activité de création pour son propre compte, sans avoir de « compte à rendre », pour pouvoir entrer dans une activité de création dont les règles ont été définies par avance, dont le plaisir n'est pas immédiat » F. POUËCH (1997 : 99).

Dans la réalité de la classe, les produits du graphisme s'inscrivent dans le système de discursivité de la classe, même si cette inscription n'est pas didactisée. Examiner les modes d'existence des produits en relation avec les fonctions qu'ils sont appelés à remplir dans l'intertextualité des écrits produits à l'intérieur de la classe permettrait peut-être d'approcher *le sens* que le très jeune élève peut donner à ces productions scolaires de traces. Les observations de classe de maternelles montrent que le jeu symbolique graphique donne aux élèves des occasions d'entrer dans des formes de sociabilité qu'ils aiment reproduire. Les élèves se regroupent et interagissent verbalement à propos de leurs traces selon des modalités qu'ils adoptent et qu'ils ritualisent : explications, commentaires, justifications... Ces séquences ont lieu pendant les temps « libres », le plus souvent pendant l'accueil, hors de l'attention de l'enseignante et l'école n'en fait rien. Faute d'une didactisation de leur fonction, les traces sont isolées de leur contexte de production par l'école, sont assemblées systématiquement et chronologiquement, donnant à voir des *formes* que l'on *évalue*³⁷ plutôt que l'activité à laquelle, ou les activités auxquelles elles participent.

L'activité graphique, du fait du mode d'existence scolaire des traces produites, inscrit d'emblée le très jeune enfant dans un processus scolaire de conformisation à des modèles scolaires (à des faire, à des formes), plutôt que dans un travail préparatoire à l'écriture, à la prise de conscience de la fonctionnalité spécifique de l'écriture qui permet une prise nouvelle sur la réalité du fait de sa matérialité. Alors que le jeu symbolique est un espace temps qui ne survit pas à la durée du jeu, l'enfant doit découvrir que l'espace graphique est doué d'un mode d'existence qui peut avoir des répercussions en différé sur des situations distinctes et constitue donc un espace d'expression qu'il peut investir « autrement » en découvrant des fonctions possibles de ses traces.

Dans le Texte de 1999, ce domaine d'activité préparatoire perd l'autonomie qui lui est accordée en 1992, il est rattaché au domaine d'activité de l'écrit. Les activités graphiques sont présentées dans une sous - rubrique (« s'exercer à tracer des mots et des messages ») de la rubrique « parcours d'apprentissage » de la partie « s'initier au monde de l'écrit ».

³⁷ À l'école d'abord, à la maison ensuite, la plupart des écoles maternelles livrent aux familles le travail effectué en classe, pendant la semaine, ou le mois ou le trimestre.

(1999 : 8) :

- S'exercer à tracer des mots et des messages

Les machines à écrire et les ordinateurs permettent de *laisser des traces* alors même que l'écriture manuelle n'est pas encore possible. Toutefois, le désir d'écrire, très fort chez les jeunes enfants, autorise à susciter les efforts qu'exige l'activité graphique normée. Si l'écriture cursive requière une certaine maturité motrice et ne peut être abordée trop tôt, les premiers apprentissages peuvent porter sur les capitales d'imprimerie, sans qu'il s'agisse cependant là d'un passage obligé. *L'écriture cursive* est l'objectif car elle favorise la *lisibilité*, la *rapidité*, la *fluidité* et offre une meilleure perception des unités lexicales et de leurs liens. Les tâches d'écriture sont de préférence finalisées et brèves mais conduites avec rigueur (...). (C'est moi qui souligne).

Le rédacteur évoque des machines à écrire et confond « laisser des traces » et « tracer », il élude ainsi *le geste* (le corps) comme moyen d'appropriation, d'incorporation, de l'écrit. D'autre part, l'amalgame qui est fait dans cet énoncé entre « *tracer des mots* » et « *tracer des messages* » et « *laisser des traces* » manifeste clairement que l'écriture cursive est finalisée par des objectifs formels (lisibilité, fluidité) et non des objectifs *langagiers*.

Le rédacteur, réduisant *l'écriture* à une *activité graphique normée*, occulte toute la complexité, l'hétérogénéité de l'acte graphique, que lui accordent pourtant les I.O. de 1992, et élude totalement la rupture entre graphisme et écriture³⁸. Il s'avère que des enfants acquièrent à l'école une écriture parfaitement contrôlée du point de vue de la forme mais sans le soutien d'aucune conceptualisation de l'écriture. Leurs performances trompeuses n'éveillent pas l'attention des enseignants. Le Texte de 1999 est extrêmement réducteur par rapport à celui de 1992. L'activité de graphisme y est assujettie à l'écrit tel qu'il est envisagé pour son introduction à l'école maternelle, à savoir de manière très réductrice comme apprentissage d'une technique de code.

Dans les I.O. de 2002, le rédacteur décrit les activités graphiques à l'intérieur d'un domaine d'activités qu'il appelle « se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire ». Il intitule cette partie « *des activités graphiques aux activités d'écriture* ». Les activités graphiques apparaissent donc, d'une part, distinctes des activités d'écriture et d'autre part, comme constituant un préalable à celles-ci. L'intitulé du

³⁸ Ainsi que le souligne M.-T. ZERBATO-POUDO (1998 : 116), « Le graphisme a ses propres finalités qu'il convient d'identifier. Mais il ne peut en aucun cas être un substitut d'écriture, même si certaines habiletés graphiques sont acquises. D'ailleurs dans sa recherche, E. FERREIRO constate qu'à un bon niveau graphique d'écriture ne correspond pas nécessairement un bon niveau de conceptualisation de l'écrit : il n'y a pas de relation entre l'écriture correcte du prénom et la compréhension du fonctionnement du code. Autrement dit il n'y a pas de continuité fonctionnelle entre l'acte moteur et le processus de conceptualisation. Dans cette perspective, la centration sur les aspects graphiques pour obtenir une « bonne » écriture n'offre pas à l'élève un support pertinent pour une activité exploratoire de la langue écrite. »

paragraphe laisse penser que le rédacteur propose des activités qui permettent le passage de l'acte grapho-moteur à l'action langagière d'écriture.

L'écriture est cette fois distinguée explicitement de *dessin* et *graphisme* en tant qu'activité graphique *et* linguistique, mais elle est cependant confondue avec les deux autres en tant qu'elle est dite constituer une des trois dimensions de *l'activité symbolique*. Le rédacteur ne souligne pas pour autant la spécificité de l'écriture, par rapport au dessin et au graphisme, du fait de sa subordination au langage.

« Dès qu'ils deviennent capables d'une pensée symbolique et grâce aux interventions verbales des adultes, les enfants découvrent le pouvoir d'expression et de communication des traces que laissent certaines de leurs actions motrices ».

Comme dans le Texte de 1999, le principe implicite d'une continuité entre action motrice et action langagière, permet d'éluder les processus d'appropriation de l'écriture comme appropriation d'un outil langagier spécifique.

(2002 : 18) :

- Activités d'écriture

(...) C'est par l'observation de ses productions que l'enfant, *guidé par le maître*, parvient à comprendre en quoi elles sont inabouties ou inadéquates. Peu à peu, dans cet échange *guidé par le maître*, il acquiert ses premières *connaissances sur l'alphabet et le code alphabétique*, il intègre *les premières règles de la communication écrite*. (...) L'écriture cursive recourt à un geste graphique complexe d'enchaînements de tracés spécifiques selon un ordre prédéterminé et une orientation unique (de gauche à droite). *Maîtriser les différents types de tracés*, les enchaîner correctement pour former chaque lettre, suivre la trajectoire d'écriture en enchaînant les lettres entre elles constitue *la première étape*. Progressivement, en maîtrisant ses tracés, l'enfant est amené à écrire sur une ligne, puis, si possible, en fin de grande section, entre deux lignes. L'évaluation de ses compétences en début de grande section permet à l'enseignant de *situer la progression de ses élèves* et de moduler ses exigences en fonctions de ses possibilités. » (...) L'observation et l'analyse des formes sont certainement l'aspect le plus délicat de l'activité graphique. Ce sont les processus perceptifs qui restent difficiles jusqu'à l'école élémentaire. *Là encore la verbalisation joue un rôle déterminant*. La reproduction de motifs graphiques suppose que l'enfant apprenne à trouver le geste le mieux adapté et le plus efficace dans la situation proposée. Cette exploration, qui met en jeu des processus moteurs et perceptifs complexes nécessite une maturation physiologique et nerveuse tout juste en place entre cinq et six ans pour la majorité des enfants, ne sera pas totalement aboutie à la fin de l'école maternelle et devra donc être poursuivie à l'école élémentaire. » (C'est moi qui souligne.)

Ici, le rédacteur induit l'existence d'une continuité entre activité motrice et action langagière. Il insiste sur l'aspect *formel* des réalisations graphiques, le guidage du maître est orienté vers une plus grande *conformité* des essais de l'élève au *modèle* proposé. Dans ce contexte où le guidage de l'enseignant est forcément centré sur la forme et où l'activité d'écriture est pensée hors situation langagière, « aboutissement » et « adéquation » des productions de l'enfant ne peuvent s'entendre que vis-à-vis d'un *modèle* et non d'une situation de langage. Ce guidage opère une concrétisation qui laisse de côté le passage nécessaire et bien identifié dans le Texte de 1992 d'un espace de graphisme action motrice à un graphisme espace de jeu symbolique, grâce à l'exercice de la fonction symbolique sur des formes qui peu à peu stabilisent leur sens.

Comme en 1992, on regrette que cette concrétisation contribue à éluder le passage du graphisme à un espace *d'écriture* qui repose sur une conceptualisation de l'écriture. Ce passage à l'écriture constitue pourtant une véritable rupture : il demande à l'enfant de pouvoir entrer dans un espace de création dont les règles ont été établies d'avance, dont le plaisir n'est pas immédiat et pour lequel l'implication du corps est complètement *réformée*. L'enfant a réaménagé sa pensée verbale dans le jeu symbolique, exploité sa pensée de manière nouvelle dans le jeu graphique entendu comme espace de jeu symbolique, il doit à présent réaménager les structures et fonctionnements acquis dans l'oralité pour les inscrire dans le dispositif linéaire de notre système d'écriture.

Parce que les I.O. masquent ces ruptures au profit d'un continuum reposant sur un entraînement neuro-moteur de la gestualité fine, l'élève est confronté dans les activités prescrites à un processus de conformisation formel. Les traces sont systématiquement isolées des contextes de production, évaluées sur un plan strictement formel. Enfin, la sélection du spectre des références didactiques convoquées par l'ensemble de ces I.O qui envisagent l'écriture comme une technique d'encodage, occulte des questions ayant trait au mode d'existence des écrits produits : cette question ne se pose pas plus en 2002 qu'elle ne se posait en 1992. Supports, additivité, rémanence et récurrence des produits sont exclusivement au service de ces enjeux que l'on désigne pour ces activités d'écriture : évaluation formelle, programmation des activités de l'élève en fonction de ces évaluations.

Les rédacteurs font l'hypothèse globalement d'une continuité du simple au complexe, du peu au plus, de la maîtrise du geste graphique, via son « automatisation » à la maîtrise de l'action langagière sur la base d'un guidage formel de l'enseignant. L'apprentissage de l'écrit dans ces I.O., tel qu'il réduit l'écriture, et du fait qu'il ignore le sens que donnent les pratiques d'écriture à l'écriture en classe, autrement dit leur participation à l'acculturation à l'écriture, introduit l'élève dans un rapport de conformité aux attentes du maître et de l'école plutôt que dans un rapport exploratoire des traces qu'il produit dans des situations d'actions langagières nouvelles auxquelles l'école l'expose.

Le rédacteur distingue en 2002 *l'écriture* du *dessin* et du *graphisme* par son caractère *linguistique*. Il introduit la partie du texte qui décrit les activités d'écriture proprement dites en affirmant :

(2002 : 18) :

- Activités d'écriture

Si les activités d'écriture requièrent des compétences grapho-motrices, elles sont indissociables d'apprentissages *linguistiques*. L'enfant doit devenir progressivement capable de tracer des écritures tout en découvrant le fonctionnement du code alphabétique, en le comprenant et en commençant à le maîtriser. Au niveau moteur, l'entrée dans l'écriture s'appuie sur l'ensemble des compétences développées par les activités graphiques. Elle requiert toutefois des compétences particulières : la capacité de percevoir les traits caractéristiques d'une lettre, de les analyser et de les décrire, de les reproduire. Comme dans les autres activités de symbolisation, l'enseignant attire l'attention de l'enfant sur la distinction entre l'objet, sa représentation par les dessins, son nom et l'écriture de son nom. (...)

Dans les I.O. de 1992, le rédacteur aménage, je le montre plus haut, des activités qui permettent à l'enfant *d'expérimenter* dans le jeu tous les aspects de la distinction entre l'objet, sa représentation par les dessins, son nom et l'écriture de son nom. Les jeux de langage, les jeux symboliques avec des objets, les jeux graphiques sont autant de situations qui aménagent des espaces-temps hors du réel, où l'enfant découvre puis utilise la possibilité de jouer avec des mots, avec des objets, avec des représentations graphiques de ces objets de plus en plus détachés de la réalité extérieure qui le préparent à la conceptualisation de l'écriture. J. BRUNER, notamment, mais aussi F. FRANÇOIS, montrent combien, il faut noter la nécessité de la constance et de la répétition des situations de dialogue sécurisantes et détachées des besoins, dans la constitution des représentations investies d'affects. » F. POUËCH(1997). Or le Texte de 2002, au lieu d'aménager des activités qui permettent à l'élève *d'éprouver* cette diégèse au travers de situations diversifiées de production, appelle l'enseignant à « attirer l'attention de l'enfant sur la distinction entre l'objet, sa représentation par les dessins, son nom et l'écriture de son nom. (...) ». L'écriture considérée comme technique d'encodage concentre l'attention des rédacteurs et masque les différents aspects et implications de l'écriture vue comme système symbolique externe.

De plus, ce Texte mêle représentation par le dessin et représentation par l'écriture, sans prendre soin de situer là, précisément, les ruptures qui président à la production de deux systèmes sémiotiques différents du fait de leur liaison différenciée au langage. Ce qui est éludé dans cette confusion entre dessin et écriture repose implicitement sur l'hypothèse d'une continuité entre les activités. De ce fait, c'est la période où l'on devrait favoriser le travail de la fonction symbolique exercée sur des formes qui est négligée, contrairement au Texte de 1992, parce que l'apprentissage de l'écriture est considéré comme apprentissage de formes *conventionnelles*. C'est aussi le travail de la fonction symbolique exercée sur des *signes* cette fois, c'est-à-dire selon des règles strictement définies, que l'on oblitère. Ces règles subordonnent pourtant l'attitude figurative à l'expression phonétique en l'inscrivant dans le dispositif linéaire de notre système d'écriture.

On peut craindre en outre que le guidage *linguistique* de l'enseignant accompagnant verbalement les essais des jeunes élèves pour établir une relation phono-graphique entre lettres et phonèmes³⁹ s'ajoutant au guidage déjà complexe, *formel*, pour la réalisation grapho-motrice des lettres, constitue un obstacle de plus⁴⁰ pour l'accès de l'élève au sens de l'activité « d'écriture ».

Pas plus que dans le Texte de 1992, les rédacteurs ne songent à déterminer les modes d'existence de ces productions écrites (que pourtant il prescrit) en fonction de leur participation à l'intertextualité de la classe, autrement dit à envisager leur participation dans le système de discursivité de la classe. Les objectifs des écrits produits sont orientés globalement vers des objectifs extérieurs à la classe (évaluation de l'exercice, preuve du travail effectué...) au lieu d'être envisagés d'un point de vue interne à celle-ci, du point de vue de leur participation spécifique au système de discursivité de la classe envisagée comme formation discursive.

L'ampleur des conséquences de l'entrée progressive de l'apprentissage du code écrit à la maternelle de 1992 à 2002 sur les activités graphiques préparatoires à l'écriture se mesure en partie à l'aune de la réduction des références didactiques qui sont mobilisées à leur endroit. La réduction de l'écrit à une variation de registre et de l'écriture à une technique d'encodage de l'oral conduit à négliger les grandes ruptures entre oral et écrit et entre graphisme et écriture et à sous-estimer l'importance des activités symboliques prescrites dans le Texte de 1992. Même si l'on peut en déplorer certaines insuffisances, ainsi que je le montre plus haut, on peut regretter qu'elles aient été abandonnées par les I.O. suivantes. Le Texte de 2002, s'il redresse la tendance extrême du Texte de 1999 qui oblitère largement ces activités, ne réussit pas, pour autant, avec la dimension linguistique qu'il restitue à l'écriture, à lui donner pour autant toutes ses dimensions langagières. On assiste de 1992 à 2002 à l'élimination des activités d'appropriation de l'écriture que sont les activités de jeu symboliques sur des formes, sur des signes, sur des signes écrits qui contribuent à édifier le support de l'écrit en un espace potentiel de jeu nouveau. Ce sont ces activités qui permettent à l'enfant de prendre conscience des moyens graphiques de faire le lien entre son espace de jeu et la représentation du monde qu'il imagine, d'accéder à un mode nouveau d'expression de l'action langagière. Ce sont ces activités qui lui permettent d'investir l'écriture comme moyen d'expression de l'action.

D'emblée, je le souligne au départ, les raisons invoquées par les I.O. de prendre en charge la « sensibilisation au monde de l'écrit » dès la maternelle, révèlent que les rédacteurs sont très éloignés des préoccupations liées à la fonctionnalité de l'écriture en relation avec les apprentissages c'est-à-dire très loin de considérer *les pratiques d'écriture*

³⁹ Problème très complexe pour l'enfant, d'autant que les enseignants continuent de dire le nom de la lettre (èm, èr, pé) plutôt que le son qu'elle représente (/M/, /R/, /P/). Cette difficulté est signalée déjà en son temps par Blaise Pascal dans sa correspondance à sa sœur, à propos de l'éducation à la lecture. Voir J. ATTALI : Blaise Pascal ou le génie Français. Fayard (2000).

⁴⁰ Voir à ce propos l'article de M.T. ZERBATO-POUDOU : « rôle du contexte dans l'apprentissage premier de l'écriture à l'école maternelle. » dans *Repères* n°18, 1998. L'auteure fait état d'une enquête menée par CAMBON et LURÇAT en 1981 qui porte sur les activités préparatoires à l'écriture à l'école maternelle et montre que, d'une façon générale, dans les classes, l'accent est mis principalement sur le versant geste habile de l'écriture. Son aspect langage écrit semble très peu être l'objet d'une préparation. Il apparaît que le contexte spécifique construit par les tâches graphiques servant à l'entraînement du geste grapho-moteur, les interactions entre le maître et les élèves constituent un obstacle pour l'accès de l'enfant au sens de la tâche et, allant plus loin au sens de l'objet de savoir : le langage écrit.

quotidiennes comme pouvant participer à l'acculturation à l'écriture. L'identification de l'écriture en tant que modalité spécifique et significative d'expression de l'action langagière conduirait les rédacteurs à rechercher la dynamique spécifique de l'écriture pour la formation discursive, à en utiliser la dynamique vis-à-vis des apprentissages. Au contraire, leur vision étroite de l'écrit en tant que variation de registre, et de l'écriture en tant que technique d'encodage les conduit à une conception statique du rôle de l'écriture.

Les traces et les écrits produits sont considérés indépendamment du comportement actif de construction de sens de la part de l'élève. Ils ne sont pas examinés en tant que cadres dans lesquels un univers discursif se construit mais comme support de reproduction de formes conventionnelles. Il résulte de cela un système de discursivité impensé dans les classes qui est mis au service de l'évaluation-programmation d'activités orientées vers la réussite par l'apprenant des formes conventionnelles de l'écriture. Ces enjeux scolaires restent extérieurs aux enjeux de l'activité elle-même, *du sens* que prend l'écriture pour l'apprenant, du fait qu'elle participe à l'activité. Par conséquent, la fonctionnalité de l'écriture et le mode d'existence des traces sont tournés très tôt à l'école vers des enjeux extérieurs aux activités. Ce système de discursivité impensé pour lui-même, inscrit irrémédiablement l'élève dans une relation de soumission à l'écriture.

Cette réduction de l'apprentissage de l'écriture à l'apprentissage d'une technique d'encodage de l'écrit retentissent non seulement sur les activités préparatoires à l'écriture mais encore sur l'usage qui est prescrit des écrits fonctionnels à l'école maternelle.

▪ **Les écrits fonctionnels**

Parallèlement à des activités graphiques, les I.O. de 1992 prescrivent des écrits fonctionnels en usage dans la classe. Le domaine d'activité intitulé « s'initier au monde de l'écrit » de 1992, comporte une partie appelée « apprendre à identifier et à utiliser des écrits fonctionnels qui sont présents dans la classe ». Des activités sont prescrites dans cette rubrique qui font usages des écrits présents dans la classe : listes de prénoms, mots connus, fiches... Nous verrons que cet *objet* semble disparaître corps et biens des I.O qui suivent tandis que le répertoire de ces écrits est toujours convoqué mais pour d'autres types d'activités. Je propose de suivre cet *objet* traditionnel de l'école maternelle tout au long de la période considérée.

▪ **Le répertoire des « prénoms » et « capital des mots connus » de 1992 à 2002**

Le rédacteur des Instructions de 1992 fait appel à l'ensemble des *écrits fonctionnels* présents dans la classe.

(1992 : 28) :

S'INITIER AU MONDE DE L'ÉCRIT

(...)

À côté de ces écrits de fiction, avec l'aide de l'enseignant, les enfants commencent à apprendre à identifier et, dans certains cas, à utiliser les écrits fonctionnels qui sont présents dans la classe, particulièrement lorsqu'ils se trouvent sur des objets d'usage courants.

Ceux-ci font partie de ces choses familières que *l'on sait désigner*, que *l'on sait chercher* à leur place et *ranger* ensuite convenablement. Pour certains d'entre eux, on sait *quels types d'informations* ils contiennent, on peut *au besoin*, se les faire lire par un adulte. Des documents ressources, associant écrit et images (...) constituent autant de répertoires sur lesquels *il est possible de revenir*. C'est souvent sur ces écrits courts, très familiers (...) que les enfants font des remarques sur le code graphique, reconnaissent des formes stables, conduisent leurs premières identifications (...). Le maître encourage toutes les remarques des enfants qui indiquent une curiosité pour le code graphique et répond aux questions posées ; il propose des activités permettant de comparer des formes graphiques mais sans pour autant mettre en œuvre des procédures systématiques d'apprentissage. » (C'est moi qui *souligne*)

En 1992, c'est nettement la *fonctionnalité* de ces écrits qui est mise en avant par les rédacteurs des I.O. Les écrits ne sont pas détachés de leur support originel, leur mode d'existence est en lien avec leur fonctionnalité dans la classe, les élèves savent où chercher tel ou tel contenu dont ils ont besoin dans telle ou telle situation de classe. Ces écrits sont conservés grâce à un certain nombre de supports et de techniques matériels (fiches, étiquettes, tableaux, affiches), selon certains types d'instructions (fichier, étagères, classeurs, boîtes, tableaux d'affichage), et avec certaines modalités statutaires (selon que l'on a affaire à une règle, à une définition, à une description...). Les listes et tableaux exposent des dispositions conventionnelles de noms le plus souvent, ou de mots en relation avec des fonctions illocutoires rétrospectives ou prospectives propres à ces listes et ces tableaux (qu'il s'agisse de rendre le monde conforme à la liste –groupements d'élèves pour l'atelier informatique- ou bien de rendre la liste conforme au monde- liste des présents). L'enfant expérimente la raison graphique de ces écrits en situation active de recherche de sens, où le contexte de l'action et le mode d'existence de l'écrit contribuent à constituer un horizon d'attente en conformité avec le contenu de l'écrit. La mise en relation entre code graphique et chaîne verbale *est secondaire* à l'usage qui en est fait, d'après les I.O. de 1992. Comparons-les avec ceux de 1999 :

(1999 : 7) :

En tant « qu'écrit oralisé voire musicalisé », ce répertoire constitue une base de travail intéressante où des reconnaissances et des rapprochements deviennent possibles », « ils (les élèves) prennent conscience que la langue s'écrit et que cette langue écrite n'est pas absolument identique à celle qu'ils parlent (...) La matière est abondante au moment où les enfants sont en mesure d'identifier des mots ou des syllabes, de commencer à mettre des sons qu'ils perçoivent en relation avec certaines réalisations graphiques.

En 1999, l'expression « écrits fonctionnels » disparaît sous la plume du rédacteur, alors que *les écrits fonctionnels présents dans la classe* sont convoqués mais désignés comme des « écrits oralisés ». Les dénominations de ce même répertoire dans ces deux

Textes de 1992 et 1999, révèlent la réduction des références qui sont mobilisées pour l'apprentissage de l'écrit . C'est au prix de cette réduction que le rédacteur du Texte de 1999 associe en outre dans ce répertoire des genres aussi « *essentiellement différents* » que les contes, comptines et chansons et « les prénoms et mots reconnus ». Les premiers font partie de « la littérature *orale* », les seconds des « *écrits fonctionnels* ». L'introduction de l'apprentissage du code à la Maternelle a pour effet de réduire l'écriture à une technique d'encodage de l'oral. Elle conduit à une conception statique du rôle de la langue, écrite et orale, dans les rapports sociaux, alors qu'« il est nécessaire de se rendre compte du statut hypothétique du code. Ce n'est qu'en comprenant le degré d'arbitraire des choix que nous effectuons pour tout système d'écriture que nous pouvons apprécier les problèmes que pose l'enseignement de cette technique. » (J. GOODY) (1994 : 276).

Tandis que le dernier paragraphe de la sous-rubrique intitulée « apprendre à identifier et à utiliser des écrits fonctionnels » du texte de 1992 signale *au passage* « que les enfants peuvent ainsi découvrir les relations qui existent entre l'oral et l'écrit » (« mise en relation de la chaîne sonore du langage oral avec la chaîne visuelle des mots espacés par des blancs »), le Texte de 1995 *prescrit et détaille* des activités pour cet objectif :

(1995 :23) :

Apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit.

(...)

Les uns et les autres (jeux verbaux et moments de langage) permettent d'amener l'enfant à prendre conscience du sens du langage, à mieux le maîtriser, et à le confronter au code écrit pour apprendre à lire et à écrire.

Ces activités peuvent porter :

- sur les matériaux sonores de la langue,
- sur la syntaxe,
- sur le lexique,
- sur le texte et sa structure.

Dans les I.O. de 1999⁴¹, cette activité de mise en correspondance de la chaîne graphique avec la chaîne orale figure au *premier rang* cette fois de la liste des « parcours d'apprentissage » de la rubrique « s'initier au monde de l'écrit. »

⁴¹ C'est seulement *dans le corps des I.O.* de 1999 – et non de façon ostentatoire en titre de section - que l'on découvre l'intitulé « parcours d'apprentissage ». L'apprentissage du code de l'écrit rencontre toujours des résistances en maternelle, le rédacteur, tout en renforçant les activités qu'il lui consacre, désigne la partie des

Cet effacement auquel on assiste de 1992 à 1999 de la fonctionnalité des écrits qui constituent ce répertoire est la conséquence directe de la priorité donnée par le rédacteur au cours de cette période à la mise en relation formelle entre l'oral et l'écrit, comme l'attestent les objectifs qu'il assigne (connaissance du code) et les activités qu'il prescrit dans le domaine de l'écrit (maîtrise de *la langue*). Cette priorité a pour effet non seulement de *dénaturer* des activités, tant à l'oral qu'à l'écrit, mais également de *gauchir* des objets. Ainsi, les écrits fonctionnels se voient réduits à servir, au même titre que les comptines, en tant qu'« écrits oralisés » au repérage de la correspondance entre chaîne orale et chaîne écrite.

La conséquence majeure de l'entrée de l'apprentissage de l'écrit à l'école maternelle qui ressort de cette analyse longitudinale est une attention croissante des I.O. portée à l'aspect formel des apprentissages de l'oral et de l'écrit. Elle conduit à l'effacement progressif et massif de la fonctionnalité des modalités orales et écrites dans les activités qui sont prescrites : les activités sont dénaturées, des activités prototypiques de l'oral étant versées au compte de l'apprentissage de l'écrit et des grandes activités de l'écrit l'étant dans l'apprentissage du code écrit. En dénaturant les activités, c'est la fonction de la modalité que l'on sacrifie.

L'analyse longitudinale des I.O. met au jour une constante. Les supports ou les instruments pour la production de « l'écrit », les pratiques d'écriture en classe, ne font l'objet d'aucune consigne. Cette constante se dégage et se confirme, et les motifs avancés par les I.O. pour introduire l'apprentissage de l'écrit à la maternelle la rendaient par ailleurs prévisible. En effet, les rédacteurs invoquent les préjugés sociolinguistiques pour expliquer les écarts entre les élèves, ces raisons étant *extérieures* à l'école, ils se dispensent de considérer les pratiques d'écriture en classe comme participant à la culture de l'élève. Je souhaite à présent dégager les conséquences de cet impensé dans les prescriptions concernant le début de l'apprentissage scolaire de l'écrit.

3.1.6 - Les supports et les instruments, les pratiques d'écriture de la classe de maternelle

Dans l'ensemble des I.O. étudiées, alors qu'il apparaît maintenant que l'objet central commun est l'introduction de l'écrit, le rédacteur n'évoque qu'*une seule fois* les supports et les instruments de l'écriture. Il le fait en 2002, et il est très révélateur pour notre propos qu'il le fasse pour les activités d'écriture qui sont orientées explicitement vers la réalisation motrice de la trace et non vers l'orientation langagière de l'écrit produit :

Instructions sur les activités consacrées à l'écrit par l'expression « s'initier au monde de l'écrit », qui apparaît comme un euphémisme face à une école maternelle qui résiste.

(2002 : 17) :

Le geste graphique

« (...) L'école doit lui (l'élève) offrir les conditions sans lesquelles son engagement spontané *serait rapidement tari* : variété des outils, variation des supports et des matériaux mis à disposition, proposition d'activités, rencontre d'œuvres et de propositions graphiques diversifiées. Tout au long de ses activités l'enfant est amené à contrôler peu à peu la *préhension* de son outil ainsi que la *pression* exercée sur le support. Il découvre et renforce sa dominance motrice en même temps qu'il se donne progressivement des repères de latéralisation. (...) qu'il soit droitier ou gaucher, il doit apprendre à tenir ses instruments sans crisper la main (...), à disposer la surface qu'il utilise dans le prolongement de l'avant bras (...) tout en adoptant une posture adéquate » (C'est moi qui *souligne*.)

La variété des supports de l'écriture est convoquée essentiellement au titre de la nécessité de maintenir la motivation de l'élève tout au long d'un long parcours d'apprentissages moteurs téléologiquement orientés par le traçage linéaire et orienté de l'écriture. On peut s'étonner au passage que la variété des supports ne soit pas davantage développée (sable, pâte à modeler, tableau, feuille...) en raison de l'incidence considérable des caractéristiques du support sur le geste lui-même ou des contraintes qu'ils font peser sur l'entraînement moteur. La taille et l'orientation du support – grand et dans un plan vertical, tel que le tableau noir, réduit et dans un plan horizontal telle que la feuille sur table ne sollicitent pas les mêmes gestes. La présence ou l'absence d'un instrument, sa taille et ses caractéristiques ont une influence sur la préhension de l'outil – traçage au doigt, préhension de la craie, préhension du crayon.

Mais, si le support matériel du geste graphique contribue, certes, à installer de manière spécifique les compétences graphiques nécessaires à la réalisation motrice de gestes graphiques, les rédacteurs négligent d'envisager les instructions d'usage et *le mode d'existence* à donner aux traces produites, indifférents, ainsi que je l'explique plus haut, au sens que prennent les traces et les écrits produits dans la classe. Ceux-ci ne sont pas envisagés du point de vue de la fonctionnalité de l'écriture qu'ils mettent en œuvre dans une situation de production donnée (garder trace, mettre en mémoire, thématiser, transmettre, prouver). Ils sont envisagés essentiellement du point de vue des formes qu'ils donnent à voir et à apprendre. Les I.O. introduisent *l'écrit* en maternelle mais ne donnent aucune consigne concernant les *supports ordinaires d'écriture* de la classe, qu'il s'agisse des supports d'écriture des élèves (cahiers, feuilles mobiles, ardoises...) ou de ceux des maîtres (tableau noir, annotations, datation des écrits produits par les élèves...). Les enseignants de maternelle qui doivent introduire l'écriture n'ont d'autre choix que d'importer des « habitudes du primaire » dont on mesure mal l'hétérogénéité et les effets, puisque les consignes sont aussi inexistantes pour le primaire que pour la maternelle.

Je propose d'examiner d'abord les supports des écrits des élèves avant d'aborder ceux des maîtres.

3.1.6.1 - Les supports ordinaires des écrits des élèves

Les supports des écrits scolaires ressortent à la fois des *traditions* scolaires et des *intuitions* des maîtres. L'école maternelle est instituée en formation discursive fortement apparentée à celle du primaire du fait de la descente de l'apprentissage du code à la maternelle prescrite par les I.O. Les supports de l'école primaire sont introduits à la maternelle sans être interrogés.

Une enquête de A.M. CHARTIER. et P. RENARD (2000) sur des classes de primaire et de maternelle montre en outre que ce support cahier véhicule toutes les valeurs qui lui sont historiquement attachées : la discipline *français* avec ses écritures quotidiennes (...), une forme d'évaluation, une idée de l'écriture comme « produit fini ». D'autre part, les historiens de l'éducation soulignent que le cahier apparaît fortement lié à la *légitimité du maître* en tant que support des disciplines -phare et monstration du travail fourni⁴².

Si l'on considère la partie des supports ordinaires du travail scolaire que la pratique de la classe *conserve* (ne jette, ni n'efface) constituée par les cahiers et les classeurs, on peut dire qu'elle constitue la partie visible et valorisée de son système de discursivité. A.M. CHARTIER et P. RENARD (2000 :147) montrent que « les anciens et les nouveaux supports sont en coexistence instable, chaque maître inventant ses manières de faire de façon empirique, intuitive, sans que rien ne l'oblige à expliciter ces choix. »

Cette enquête comporte en outre un questionnaire qui a pour objectif de recueillir des informations sur les choix des enseignants concernant l'utilisation des cahiers scolaires. On est frappé d'apprendre que les enseignants de maternelle ne se sentent pas concernés par cette enquête alors que celle-ci démontre dans le même temps la grande variété des supports que les maîtres de la maternelle empruntent au primaire⁴³. Les auteurs concluent qu'« Il faudrait une enquête spécifique pour mieux connaître les usages habituels et la variété des solutions adoptées (qui sont ici plus qu'ailleurs, semble-t-il, fonction du milieu environnant et de l'attente des parents d'élèves. » A.M. CHARTIER et P. RENARD (2000 : 140) (C'est moi qui *souligne*).

⁴² A.M. CHARTIER. et P. RENARD (2000 : 140) « Vitrites du travail de la classe, les supports d'écriture témoignent « publiquement » du travail de l'élève (les exercices achevés ou inachevés, bien ou mal réussis) autant que celui du maître (quantité des exercices écrits en classe, choix des activités, exigence de la présentation, annotations et corrections). »

⁴³ A.M. CHARTIER et P. RENARD (2000 : 140) « Certains instituteurs de maternelle ont pensé que ce questionnaire ne les concernait pas, d'autres ont répondu en sélectionnant les entrées. Les réponses montrent une grande variété de pratiques. À côté des chemises ou pochettes où sont rangés au fur et à mesure les travaux des enfants faits sur des feuilles volantes (graphisme, dessin libre etc.) ou du « cahier de vie » qui joue le même rôle mais où les feuilles sont collées, on trouve des classes où chaque enfant a de multiples supports à son nom. Par exemple en petite section : « plusieurs cahiers en cours d'année (sur un thème, un livre.), + un très grand cahier kraft pour les formats + une pochette » (institutrice dans un milieu favorisé, 22 ans d'ancienneté, dont 10 en P.S). Ou alors en grande section, supports disciplinaires : « cahier d'exercices où sont collées des feuilles de lecture, mathématique, graphisme, écriture ; cahier de référents » ; supports non disciplinaires : « cahier de liaison, ardoises blanches » (institutrice. Milieu d'exercice et ancienneté non précisés). ». (c'est moi qui *souligne*).

Le cahier unique, instauré de façon prescriptive au primaire par les autorités de tutelle à la fin du XIX^e siècle, est aujourd'hui remplacé par une profusion de *supports qui dépendent de la décision des maîtres*. Cette profusion de supports au primaire résulte elle-même de la secondarisation de l'école primaire du fait qu'elle a emprunté des pratiques du collège!⁴⁴ Aucune règle n'est imposée, mais il se dégage de l'enquête que des attentes institutionnelles et des pratiques collectives habituelles fixent des normes implicites,⁴⁵

L'écriture structure véritablement les activités ordinaires de la classe, en régle le déroulement, les maîtres évoquent souvent l'écriture comme un outil pour « discipliner⁴⁶ » la classe, elle permet de faire alterner des séquences calmes et silencieuses avec des séquences d'oral, parfois agitées. L'écriture participe très souvent à l'élaboration des savoirs quand elle accompagne les interactions entre les élèves et le maître, notamment quand le maître accompagne l'interaction orale par des énoncés qu'il porte au tableau noir, mais également quand les élèves interagissent avec le maître à partir d'un écrit qu'ils ont sous les yeux. Cet aspect du travail scolaire n'est pas didactisé, les maîtres n'ont pas véritablement conscience qu'ils convoquent *l'écriture* dans ces fonctions de régulation des comportements, de structuration du temps et de construction de savoirs.

Enfin, l'écriture *donne à voir* une partie des activités de la classe, les cahiers sont les « vitrines » du travail de la classe⁴⁷ ; la gestion des outils de travail liés à l'écrit demande une vigilance et un travail spécifique de la part des enseignants. Les supports de l'écriture scolaire témoignent publiquement du travail de l'élève autant que de celui du maître. L'écriture surdimensionne celles des activités qui la convoquent parce qu'elle les livre ainsi à *une évaluation systématique*, en différé, hors du temps de classe. Cet aspect du travail scolaire est fortement traditionalisé, ancré dans les habitudes, et non didactisé. Il

⁴⁴ A.M. CHARTIER et P. RENARD, s'interrogeant sur cette profusion des supports, écrivent (2000 :138) : « Aujourd'hui on peut interpréter la profusion des supports comme un effet de la « secondarisation » de l'école qui aurait adopté progressivement des pratiques de collège. Cependant les choix de chaque instituteur en la matière n'obéissent à aucune règle imposée, ils relèvent donc d'une « culture primaire » tacite, qui s'apprend ou s'invente à l'usage, sur laquelle les prescripteurs institutionnels (inspecteurs ou formateurs en IUFM) sont généralement muets. » (c'est moi qui souligne).

⁴⁵ A.M. CHARTIER et P. RENARD constatent en effet (2000 :141) : « En leur demandant d'évaluer combien de temps et combien de pages leurs élèves écrivent par jour, combien de temps demandent les corrections, on les (les enseignants) conduisait à se situer de façon descriptive sur un terrain normatif. Toute la difficulté vient de ce que, en la matière, les normes sont implicites : combien de pages et combien de temps un élève de CE1 ou de CM2 devrait-il « normalement » écrire par jour ? Personne ne peut répondre à la question, mais cela ne signifie pas pour autant qu'il n'y ait pas, à cet égard, des attentes institutionnelles et des pratiques collectives habituelles, que chacun est supposé avoir, du fait qu'il fréquente à la fois des élèves et des collègues. » (C'est moi qui souligne).

⁴⁶ L'écriture contribue aussi à discipliner la classe de diverses manières : elle inscrit les noms des élèves qui perturbent, elle peut être un instrument de punition. Elle rétablit le silence en mettant les enfants en demeure de travailler seuls.

⁴⁷ Nous verrons dans la partie suivante qu'un enseignant considère que le cahier a une fonction de *communication* et confondant écrit et contenu, attribue de ce fait une fonction de communication aux écrits scolaires, reprochant à l'école un manque d'authenticité. Cette superposition des actions langagières (celle qui est propre au cahier, support représentatif du travail de l'élève en classe et celle qui est propre à l'activité : apprendre à/ savoir résoudre un problème de mathématique) est un obstacle à une approche fonctionnelle de l'écriture par les maîtres.

masque complètement la fonctionnalité de l'écriture dans les pratiques ordinaires d'enseignement.⁴⁸

Dans le fond, comme le résume J. HEBRARD (2001 : 5) :

« Le couple “ leçon–exercice ”, le couple “ montrer-ne pas montrer ”, le couple “ s'exercer-exposer son savoir ”, n'ont pas fini de travailler l'espace scolaire. Ils sont précisément au cœur même de ce qui constitue l'école, c'est-à-dire en ce lieu où l'on doit montrer tantôt qu'on est en train d'apprendre, tantôt que l'on sait ».

Derrière ce couple, il ne faut pas négliger que se tient *l'écriture*, qui le soutient, le matérialise et le réifie. On comprend alors que les diverses fonctions de l'écriture qui sont convoquées dans les situations d'apprentissage, sont entièrement masquées par cette fonction « traditionnellement scolaire », qui l'accapare et qui est la fonction de monstration.

L'ordonnement officiel et implicite de ce couple « leçon-exercice » au service de l'école, visible au travers des écrits qu'elle fournit, masque la partition oral-écrit ordinaire, mise en œuvre constamment par les maîtres, autrement dit la fonctionnalité autrement plus complexe de l'articulation entre l'oral et l'écrit qui est convoquée dans les pratiques discursives pour servir les apprentissages.

Faute de didactiser les supports de l'écrit scolaire en termes de mode d'existence des écrits produits, déterminant des fonctions spécifiques de l'écriture justifiant sa participation dans les activités d'apprentissage-enseignement, c'est-à-dire de didactiser *le système de discursivité* de la classe en fonction *des sphères d'activités* que l'on impose et du rapport au langage, au monde et au savoir qui est requis pour ces activités, c'est la *tradition* qui imprime une fonction privilégiée à l'écriture scolaire : monstration, légitimation, évaluation.

L'écriture est comme « ordonnée », ainsi que le souligne D. FABRE (1993 : 17) :

« Une autorité la sollicite, voire l'impose et elle est, en soi, porteuse d'un ordonnancement. L'occasion et la forme, la raison sociale et la raison graphique y sont inséparables. En ce sens l'écriture n'est pas seulement le signe extérieur des pouvoirs, elle est devenue le truchement universel d'une anonyme mise en ordre portée par l'acte même d'écrire. »

Au lieu que d'être, ainsi qu'il la qualifie :

« une écriture dans laquelle le « je » s'engage et s'exprime. »

Cette *écriture scolaire* s'impose aux élèves, imposant avec elle un rapport « scolaire » à l'écriture, un rapport scolaire au langage, au savoir et aux savoirs, au monde. Les historiens de l'écriture, montrent assez la relation étroite qui existe, d'une part, entre une formation discursive, le système de discursivité qui le caractérise, la matérialité des écrits qu'elle produit et, d'autre part, le rapport à l'écriture, au savoir et au monde qui, à la fois, les produits et les exploite. Ils montrent en somme le rapport étroit entre acculturation à l'écriture et rapport à l'écriture.

⁴⁸ Voir la partie suivante. Les enseignants ont de grosses difficultés à penser l'écrit « hors cahier ».

La conséquence de ce vide dans les prescriptions à propos des supports et des instruments de l'écriture que l'on introduit au tout début de l'apprentissage scolaire de l'écrit est principalement la descente à la maternelle de traditions touchant l'écriture en classe qui proviennent du primaire. Si bien que s'impose très tôt du fait de pratiques non didactisées, une écriture scolaire, ordonnée qui soumet d'emblée l'élève à sa discipline.

3.1.6.2 - Le tableau noir : support de l'écriture géré en situation par l'enseignant

Alors qu'en pratique le tableau noir est le support privilégié de l'écriture publique du maître, les pratiques d'écriture qui lui sont attachées résultent de son expérience singulière : les enseignants ont des pratiques d'écriture en classe qui ne sont pas didactisées et dont ils n'ont pas conscience⁴⁹. Le tableau noir, « sans statut d'objet de réflexion légitime », comme l'affirme E. NONNON (2000-b), est le support d'une écriture toujours proche de l'interaction entre l'enseignant et ses élèves, qu'elle prépare, accompagne ou valide. Écriture à visée de communication interne à la classe, elle fait partie intégrante de son système de discursivité. E. NONNON étudiant les tâches cognitives et discursives liées à l'inscription au tableau dans les pratiques culturelles de la classe montre, à la fois, l'intérêt de la pratique régulière de conduites discursives dans la construction d'une culture de la classe et, à la fois, l'ambivalence du tableau envisagé comme outil, du fait qu'il n'existe que par les usages qui en sont faits. E. RODITI (1996), étudiant l'utilisation du tableau noir par un enseignant expérimenté pendant la classe de mathématique, conclut en affirmant que le tableau noir est un outil pour la classe à la condition que l'enseignant en ait une bonne connaissance. La professionnalisation du stagiaire impliquerait donc l'acquisition d'une bonne connaissance du tableau vu comme un outil dans l'inter-relation enseignant-tableau-élève.

La conséquence du désintérêt qu'on lui porte est bien sûr la *grande diversité dans les pratiques d'écriture* des enseignants dans leurs classes. Les pratiques d'écritures des maîtres ne sont pas professionnalisées, à la lumière des discussions des enseignants que j'expose dans la partie suivante, elles ne sont même pas conscientisées. Ces pratiques du tableau noir ne contribuent à une véritable acculturation à l'écrit chez les élèves qu'à la condition qu'elles constituent *des pratiques discursives* qui instaurent la classe en une *formation discursive* homogène et que tous les élèves de la classe aient accès aux pratiques du maître.

Je rejoins ici E. NONNON (2000 : 89) qui écrit : « Dans quelles mesures et à quelles conditions le tableau peut être un instrument pour les élèves. Cela suppose de voir quelles activités potentielles chez les élèves sont suscitées par l'enseignant et sa pratique du tableau, et de quelle façon les élèves l'utilisent dans leur démarche d'apprentissage, par exemple dans leur exploitation des données ou des schématisations qu'il propose, ou dans leur propre trace écrite. (...) La question est de voir quelle cohérence s'établit entre les façons dont un enseignant se sert de cet outil, les fonctions qu'il lui donne, et ses autres moyens d'accompagnement, et, d'autre part, entre les façons dont les élèves l'utilisent et les autres formes d'activité qu'ils exercent au cours d'une séance ou d'une séquence. »

⁴⁹ Voir la partie suivante.

Une conséquence de l'articulation strictement formelle qui est privilégiée dans les I.O. entre oral et écrit dès la maternelle, je le signale à plusieurs reprises, est d'empêcher qu'une réflexion de fond s'exerce sur l'articulation fonctionnelle des deux modalités d'expression de l'action langagière dans le cadre des situations scolaires d'apprentissage. Cette articulation fonctionnelle est au cœur de la problématique de ce que J.GOODY appelle les implications de l'écriture médiatisées, dès lors que l'on accepte ainsi que le propose cet auteur que « ce qu'il faut chercher n'est pas une description universelle de la façon dont la « culture » intervient, mais une description spécifique des mécanismes par lesquels l'écriture peut inciter à des changements (...) » (1994 : 231).

En pratique, déjà en maternelle, mais aussi en primaire, diverses parties du tableau dans la classe sont destinées à des écrits qui planifient des séquences, structurent l'activité de la classe. L'écriture est alors produite le plus souvent en différé vis-à-vis de la situation où le maître l'exploite. Les textes sont copiés par le maître au tableau avant que l'activité ne commence, ils seront effacés, modifiés ou remplacés par les activités du lendemain. Ils n'ont de sens que dans le moment qui les emploie, leur fonction est limitée à la collectivisation de la tâche de déchiffrement. L'écriture joue un rôle spécifique à une situation scolaire, sa publication au tableau permet que les discours circulent, impliquant des lectures et des discours multiples (commentaires, reformulations...) pour mettre au clair des idées que l'on cherche à exprimer⁵⁰. L'écriture publique du maître occupe une fonction d'aide à l'élucidation notionnelle, elle donne à voir comment l'activité d'élucidation orale entre en interaction avec le texte en train de s'écrire, comment les formulations se transforment au cours de la démarche. L'écriture donne lieu à des conduites discursives spécifiques à la construction de savoirs. Le tableau noir est en somme le lieu par excellence où se donnent à voir et s'exercent des fonctions très diverses de l'écriture, en relation avec des pratiques discursives, une dialectique spécifique entre oral et écrit à des situations d'action langagière dans le cadre de tâches scolaires.

Malgré sa richesse opératoire, le tableau noir est un support non didactisé, dont les I.O. ne parlent pas, et les pratiques d'écrit qu'il supporte ne sont pas conscientisées par les maîtres du primaire⁵¹. Pourtant, il permet potentiellement à l'enseignant d'user d'une infinité de techniques matérielles : sélection d'énoncés, disposition dans l'espace, couleurs, taille et type de graphies, soulignement, encadrement, gestuelle d'accompagnement. Ces techniques sont elles-mêmes en relation avec une grande variété possible d'instructions d'usage : qui écrit au tableau ? Qui peut décider d'écrire ? Qui efface et quand ? À quel moment de l'activité et pourquoi écrire ? Le tableau confère aux énoncés des modes d'existence extrêmement variables, la *durée* de la présence de l'énoncé au tableau étant

⁵⁰ On se référera à la description d'E. NONNON de l'usage du tableau noir dans les classes de primaire : (2000 : 22) : « L'oral de l'enseignant et des élèves se réfère à cet écrit préalable ou préalablement formulé qui balise la progression et fait l'objet de commentaires de paraphrases diverses. Il sert de source, de lanceur, de référence ou de balise pour des discours oraux qui le citent ou y répondent. L'écrit est alors premier, il pose le thème : l'oral le commente, le développe, le paraphrase, le transforme, même s'il s'agit d'une trace antérieure d'une parole improvisée venue des élèves, dont l'inscription et l'utilisation différée ont changé le statut dans le discours. Cette référence explicite ou implicite à un écrit préalable se décline de multiples façons ; les indices linguistiques de cette référence, signalant des glissements constants de registre, sont extrêmement variés et complexes. »

⁵¹ Voir dernière partie de ce travail : « discussions des maîtres, les représentations de l'écriture ». Les maîtres n'évoquent jamais les pratiques d'écriture au tableau noir quand ils évoquent l'écriture en classe. Leur attention est tellement centrée sur les « objets » écrits, les « textes », comme « produits finis » que les pratiques sont évacuées du champ de leur réflexion sur l'écriture.

ajustée au statut et à la légitimité que le maître confère à des énoncés qu'il décide de faire figurer sur sa surface. Les critères du statut et de la légitimité des énoncés dépendent eux-mêmes des représentations de l'enseignant de l'écrit ou de l'oral dans l'interaction. L'écrit prépare, accompagne ou valide l'oral. Un énoncé est validé ou non selon qu'il est écrit ou non, l'oral peut être transcodé ou reformulé au moment de son inscription au tableau, cette reformulation peut être normative ou réflexive, la durée de la présence de l'énoncé au tableau décide de son caractère transitoire pour la discussion ou définitif vis-à-vis de la démarche de construction du savoir. L'écrit du maître au tableau peut être une trace du « brouillon public » ou bien une trace du stockage de l'information à recopier par l'élève. L'écriture peut être fonctionnalisée de manière très diverse par le maître. L'usage du tableau noir est étroitement lié aux fonctions de l'écriture qui sont impliquées dans l'activité à l'instant présent et qui peuvent varier au cours de la même activité indiquant que le maître change l'orientation épistémologique du travail en cours⁵² (observer / rendre compte ; exposer des connaissances surexposer un savoir).

Le tableau noir est le lieu où l'écriture du maître constitue un assemblage non linéaire mais à deux dimensions, où s'exerce *la raison graphique*, qui peut être coordonnée de manière très variable à l'oral selon que les énoncés à l'oral commentent, oralisent, ou paraphrasent les énoncés écrits, en relation avec des tâches liées à la construction de savoirs. Au tableau, l'écriture se libère en partie du dispositif linéaire et suscite de nouveaux problèmes et de nouvelles tâches discursives et cognitives du fait des pratiques sémiotiques doubles où elle s'inscrit. Le tableau noir est le support privilégié où le maître peut mettre en œuvre *des modes d'existence* d'écrits très variables en relation avec les fonctions de l'écriture que la tâche convoque dans l'immédiat.

L'ensemble des pratiques d'écriture du maître au tableau noir est aussi lié pour grande partie aux habitudes de mobilité des élèves dans l'espace de la classe, aux lieux de regroupement, aux postures des élèves. Il dépend ensuite des représentations de l'écrit de l'enseignant (quel écrit « doit-on, peut-on » montrer aux élèves ?), mais également de ses représentations de l'oral, de ses fonctions dans la classe (à quoi sert de parler en classe, de parler ensemble, qu'est-ce qu'interagir ?...) et des fonctions de l'écriture vis-à-vis de cet oral. À quoi sert l'écriture vis à vis de l'interaction (simple transcodage des formulations des élèves, validation de propos après transformation normative ou épistémologique... Le tableau noir en classe se situe globalement entre deux grands pôles d'attraction : il peut être vu comme un espace commun, familier aux élèves, de « brouillon public » ou bien comme le lieu de stockage d'informations légitimes. Cette indétermination de l'outil vis-à-vis des objectifs didactiques est centrale dans la problématique de l'acculturation à l'écriture alors que l'on sait que « les élèves distinguent mal écrits instrumentaux obéissant à la logique de découverte où priment les exigences fonctionnelles, et écrits expositifs relevant d'une écriture seconde qui requièrent des exigences formelles. » (A. VÉRIN) (1988 : 17). Indétermination d'autant plus regrettable que l'on connaît l'importance de faire utiliser les techniques d'écriture comme outil pour l'appropriation et la restructuration périodique des concepts afin d'amener les élèves à conduire une démarche de type scientifique.

L'ensemble des pratiques d'écriture au tableau résulte des pratiques ordinaires d'écriture en classe et n'est pas didactisé. Du même coup, la fonction intellectuelle de l'écriture est complètement oblitérée par la centration de l'attention non seulement des maîtres sur des aspects formels de l'expression, mais aussi de celle des élèves sur les

⁵² Voir dans ma partie théorique « observer les situations en classe », l'exemple de la situation de classe que j'évoque à propos de la secondarisation des genres.

aspects normés des textes. À tel point que, « la phase directement préparatoire à la rédaction peut conduire à une déperdition de la valeur scientifique de la formulation » . « La centration des élèves sur l'expression, non seulement n'a pas pour effet un approfondissement notionnel, mais leur a fait perdre de vue la visée explicative ». (E. NONNON) (2000 : 107) . La tâche d'écriture doit garder de façon claire sa fonction d'aide à l'élucidation notionnelle pour que la fonction intellectuelle de l'écriture émerge du carcan formel où on la tient enfermée.

Nous verrons dans la dernière partie de ce travail que des maîtres qui discutent ensemble de l'écriture en classe n'évoquent pas le tableau noir, n'analysent pas ce qu'ils font quand ils sont au tableau, n'analysent pas les fonctions qu'y joue l'écriture vis-à-vis de l'interaction en cours. Les maîtres n'ont pas conscience « d'écrire » quand ils écrivent au tableau, ou plutôt, n'évoquent pas leur écriture au tableau quand ils réfléchissent sur l'écriture en classe. Ils n'ont pas conscience de la dialectique qu'ils mettent en œuvre entre modalité orale et modalité écrite quand ils adossent l'interaction verbale avec leurs élèves à l'écriture (les écrits) au tableau noir ou inversement. L'articulation formelle qui est privilégiée par les I.O. entre oral et écrit, du fait de la centration de l'attention sur l'apprentissage du code et de la maîtrise formelle de l'écrit, est très fortement ancrée dans les représentations des maîtres⁵³ . Les observations des pratiques des enseignants⁵⁴ montrent que ces pratiques sont aléatoires d'un enseignant à l'autre parce que non conscientisées, elles sont sans doute en partie corrélées chez le même enseignant, à la participation que le maître accorde à l'oral dans la construction des savoirs, mais fortement influencées par les représentations formelles très normatives de l'écrit.

Les pratiques d'écriture au tableau noir sont, on le voit, à la fois très complexes, très riches et très présentes en classe. Elles apparaissent dès la classe maternelle mais l'écriture préparée du maître domine alors encore très largement son écriture spontanée. La fonction de l'écriture au tableau se cantonne le plus souvent à donner à voir un texte à toute la classe pour la collectivisation d'une tâche de déchiffrage -déchiffrer la date, déchiffrer des mots, des phrases, des petits textes⁵⁵. Mais elles deviennent très présentes, très complexes, très hétérogènes et surtout très aléatoires dès les cycles 2 et 3, parce qu'elles ne sont pas didactisées, ni professionnalisées, ainsi que je le montre dans la partie suivante.

⁵³ Voir la partie suivante.

⁵⁴ Voir bibliographie : E. RODITI (1996) et E. NONNON (2000).

⁵⁵ Des pratiques de déchiffrage collectif mettent bien souvent les enfants en difficulté. Combien d'élèves, debout devant le tableau, apparaissent complètement égarés, ne sachant où regarder, (à quelle partie du tableau se référer ?), quoi faire (regarder, lire, commenter, recopier ?), témoignant bien de la distance entre les façons dont l'enseignant se sert du tableau, les fonctions qu'il attribue à l'écriture dans cet espace complexe, et les façons dont les élèves comprennent, interprètent les fonctions de l'écriture qui est devant eux. On peut penser au rapport désastreux que le tableau noir contribue à construire à l'écriture chez les élèves les plus en difficulté. L'enseignant, s'il veut sauver la mise de l'élève devant l'ensemble de ses camarades, n'a d'autre solution que de le conduire pas à pas dans un « faire » qui l'introduit irrémédiablement dans une conduite de soumission au désir de l'enseignant, de la classe, de l'école plutôt que de lui donner les moyens d'entrer dans la culture de l'écriture, de la classe.

3.1.7 - Conclusion : les grandes tendances adoptées par les Textes

L'analyse longitudinale des Textes Officiels montre que l'émergence de la problématique du code à la Maternelle affecte autant l'apprentissage de l'oral que celui de l'écrit, amenuisant les fonctionnalités spécifiques de ces deux modalités de l'expression au profit de formes textuelles envisagées comme modèles d'apprentissage. L'orientation didactique des Textes Officiels repose sur un déni de la problématique de la participation des pratiques ordinaires de la classe à l'acculturation à l'écrit. Les supports ordinaires des écrits des élèves, le tableau noir ne sont pas didactisés, parce que les pratiques ordinaires de la classe sont *hors champ* de l'acculturation à l'écrit. Les I.O. n'en disent rien, nous verrons que les maîtres n'en ont pas conscience⁵⁶. Les fonctions que l'écriture occupe dans les situations d'apprentissage au travers des pratiques discursives qui la convoquent ne sont pas repérées, ne sont pas conscientisées par les maîtres alors qu'elles sont très variées. Elles sont masquées⁵⁷ par les grandes fonctions scolaires que l'écriture occupe dans le couple leçon et exercice, grandes formes traditionnelles de l'école. En conséquence, l'école, sans le voir, construit un rapport à l'écriture qui est essentiellement un rapport de conformité à l'interprétation que l'élève a des intentions du maître, à un faire, à des modèles.

L'entrée de l'écrit à la Maternelle provoque une réduction de la réflexion sur le *récit*, le *conte*, les *comptines*, l'*écrit fonctionnel*. Les changements de perspective qui sont adoptés sur l'oral et sur l'écrit affectent tous les *contenus* et toutes les *activités*. La concentration de l'attention sur la technique d'encodage de l'écriture, sur l'articulation formelle entre l'oral et de l'écrit, peut donner l'illusion d'une continuité entre les deux apprentissages, alors qu'elle produit des ruptures au plan des processus d'appropriation langagière par l'enfant.

L'attention portée sur l'apprentissage des formes écrites conduit aussi à réduire le geste graphique à la réalisation d'une coordination oculo-motrice, reposant sur des capacités neuro-motrices. Elle amène à ne pas voir la rupture qui existe entre dessin et graphisme, entre comportement *d'imitation* par lequel l'enfant s'approprie une nouvelle conduite sémiotique et jeu symbolique, par lequel l'enfant réélabore sa relation au monde à l'aide de ce système sémiotique.

En introduisant précocement l'écriture à la Maternelle comme technique de code, les I.O. de 1992 à 2002 interdisent de fait le jeu symbolique à l'école maternelle, supprimant ainsi une étape du développement langagier au cours de laquelle la fonction symbolique, investie jusque-là sur des objets, s'exerce sur les graphismes de manière nouvelle, créative et libre, sans finalité d'apprentissage. Cette étape est pourtant nécessaire pour que l'enfant entre dans de nouvelles formes de sociabilité, élargisse ses possibilités d'action langagière en investissant ce qui lui permet de s'exprimer autrement, d'expérimenter que le support de la trace a une vie au-delà de la production et participe au sens de celle-ci. Bref, d'expérimenter une prise nouvelle sur le monde, au-delà du présent matériel.

⁵⁶ Cela se verra bien confirmé dans les discussions que j'étudie plus loin.

⁵⁷ Au point que, nous le verrons dans la partie suivante, les enseignants n'envisagent pas l'écriture en dehors des supports traditionnels. L'écrit est assimilé au « cahier », et les enseignants lui rattachent implicitement tout l'appareil évaluatif qui l'accompagne : normes orthographiques, syntaxiques...

La réduction du champ conceptuel de l'écriture par les Textes Officiels, du fait de l'entrée de son apprentissage à la Maternelle élude une question essentielle vis-à-vis de l'écriture du moment que l'on se préoccupe de l'acculturation. Un écrit produit en classe est plus ou moins destiné à entrer dans la circulation des écrits à l'intérieur de la classe permettant aux élèves de s'interroger sur le « comment écrire et pourquoi faire ? ». Cette question fonctionnalise l'écriture *dans* la classe, vue comme formation discursive. La *tradition scolaire* fonctionnalise l'écriture à *son* profit : tout écrit produit est destiné à faire, apprendre à faire, montrer qu'on sait faire, être évalué dans ce faire. L'écriture scolaire est fonctionnalisée dans le sens de la monstration du savoir-faire. Les écrits des élèves sont évalués irrémédiablement d'un point de vue normatif, selon des critères qui sont rapportés à des modèles « littéraires ». L'extrait des I.O. de 2002 qui suit est éloquent :

(2002 :14) :

Se familiariser avec le français écrit

En français, la distance entre la langue orale et la langue écrite est particulièrement importante. Cela se remarque autant pour le lexique utilisé que pour la syntaxe ou encore la prégnance de la norme. Si le jeune enfant se rapproche des réalités de la langue écrite en apprenant à utiliser le langage de l'évocation, il reste encore très éloigné de celles-ci alors qu'il sait déjà comprendre beaucoup de choses et se faire bien comprendre à l'oral. Il convient donc de le familiariser avec la langue de l'écrit si l'on souhaite qu'il profite plus pleinement des lectures qui sont faites et que, plus tard, à l'école élémentaire, lorsqu'il apprendra à lire, il reconnaisse derrière les signes graphiques une langue qui lui est déjà familière.

Les lectures entendues participent largement à la construction d'une première culture de la langue écrite *pourvu* qu'elles soient l'occasion pour l'enfant de *reformuler* fréquemment *dans ses propres mots* les textes qu'il rencontre par *la voix du maître*. (C'est moi qui souligne.)

« La distance entre la langue orale et la langue écrite » est encore⁵⁸ explicitement évaluée par les rédacteurs en termes de niveau de langue, d'écart à une norme référée à « la langue écrite ». *L'activité* de l'apprenant est isolée des objectifs spécifiques de l'écriture puisqu'elle est orientée vers la maîtrise de la norme, la production de « textes ». L'imitation de genres textuels seconds, isolés des motivations sociales qui les génèrent, est donc le mode d'appropriation privilégié par les I.O pour une première culture de l'écrit. La secondarisation des genres n'est pas envisagée comme résultant d'une motivation spécifique, comme un processus internalisé de traitement des genres premiers au travers *d'activités* discursives mais comme un produit textuel à « copier ». Les *pratiques* des apprentis sont écartées du champ de la réflexion comme participant à l'acculturation

⁵⁸ Jean PEYTARD écrivait en 1970 : « La confusion à dissiper naît surtout de ce que très souvent on pose langue parlée / langue écrite comme deux « niveaux de langue », alors que ce sont deux réalisations dans deux systèmes différents de la langue. »

scripturale, l'attention est portée sur les textes écrits, isolés. À défaut de situer son sens dans les situations d'écriture qui la convoquent, la trace écrite (graphisme et écriture), telle qu'elle est envisagée par les I.O. et mobilisée par la tradition scolaire, instaure une relation globale de conformisation de l'élève à des modèles ou à des attentes supposées de l'enseignant et de l'école plutôt qu'à une relation de conformisation des produits aux situations d'action qui convoquent la modalité écrite. L'articulation fonctionnelle entre les deux modalités orale et écrite de l'action langagière se trouve littéralement annihilée par la conception de l'écriture des I.O. en Maternelle et constitue une zone impensée de la didactique.

L'introduction de l'apprentissage du code de l'écrit à la Maternelle, conduit à une dénaturation sensible de certaines activités de l'oral ou de l'écrit, à un isolement plus grand des textes écrits de leur contexte de production. Cette dénaturation est manifeste à travers l'usage de plus en plus fréquent du mot *texte*⁵⁹ dans les I.O. de 1992 à 2002.

Les I.O. de 1992 à 2002 contribuent à transformer peu à peu la formation discursive de la classe de maternelle en une formation du primaire. La maternelle importe les *habitudes* du primaire, en termes de supports, de modes d'existence des écrits produits, d'évaluations et de processus d'appropriation de la culture de l'écrit. Ce faisant, elle prive *tous les élèves* d'un espace potentiel de jeu : de cette période sécurisante, nécessaire, précieuse au cours de laquelle les jeunes apprenants prennent le temps de construire par le jeu des acquis cognitifs, affectifs et langagiers. Dans des activités ludiques, cette dialectique entre le langage oral et les objets puis les signes, sans enjeux évaluatifs, sont pourtant un préalable nécessaire, *un passage obligé* au cours duquel l'enfant trouve les ressources affectives, identitaires, langagières, cognitives dont il aura besoin pour entrer dans l'écrit⁶⁰.

Ces habitudes du primaire que l'on importe en maternelle, contribuent, à leur manière à installer « les règles du jeu » scolaire. Son système de discursivité que l'on emprunte sans l'interroger, contribue à instaurer dès la maternelle des *pratiques d'écriture ordinaires* de la classe que les Textes Officiels ne didactisent pas, et à construire une acculturation scripturale à l'insu des acteurs de l'école qui est à l'origine des difficultés ultérieures que j'ai mises au jour chez les élèves de cycle 3.

La conception réductrice qu'ont les I.O. de l'entrée dans l'écrit élude *la dimension d'action langagière* telle que je la décris dans ma partie théorique⁶¹. En fait, ce faisant, elle

⁵⁹ On note au passage la concomitance de cette *dénaturation* de l'écriture avec l'apparition massive dans les Instructions de 1995 et 1999 du mot « texte ». L'apparition du mot « texte » dans les I.O. de l'école maternelle signale une *dénaturation du langage*, réduit à sa composante linguistique, formelle, symétrique à une réduction de l'écrit à sa technicité d'encodage de la langue. Allant plus loin, les activités de *production* et de *compréhension* qui sont attachées à ces textes sont envisagées en lien étroit avec l'idée de *construction* du langage, « explicite et structuré », avec l'aspect *formel* du langage, c'est-à-dire en lien étroit avec l'analyse de *la langue*. Le mot « texte » signale en fait la prédominance des modèles axés sur les structures formelles au détriment d'approches qui privilégient les aspects fonctionnels, culturels, identitaires de chacune des modalités vis-à-vis de l'action langagière.

⁶⁰ F. POUËCH corrèle dans son travail de thèse, sur la base de l'étude de trois cas, le jeu et l'hétérogénéité dans les pratiques langagières liées à l'écrit et le passage du jeu symbolique à l'ordre du texte.

⁶¹ Je rappelle dans ma partie théorique (« fonctionnement de l'action langagière ») : qu'on peut affirmer que la *confrontation* entre une *unité psychologique*, la représentation intériorisée d'une situation d'action

élude trois dimensions essentielles du rapport du sujet au *texte*, produit de l'action langagière, où s'illustre à sa manière le contraste entre modalité orale et modalité écrite d'expression. Elle élude la dimension d'interaction dynamique, la dimension dialogique en relation avec un *horizon d'attente*, et enfin la dimension matérielle du rapport du sujet au *texte*. Ces dimensions décrites longuement dans ma partie théorique font référence à des disciplines qui concernent *la lecture*, mais qui à mon sens nous éclairent sur l'interaction du sujet avec *tout texte produit de l'action langagière*, quelle que soit sa modalité écrite ou orale d'expression. La dimension d'interaction dynamique du rapport du sujet au texte est une dimension individuelle qui résulte de la *dynamique* générée par l'interaction de la pensée avec un texte; la dimension dialogique du rapport du sujet au texte est une dimension collective qui rend compte de la relation entre « signaux⁶² » émis par le *texte* et « horizon d'attente » collectivement partagé ; la dimension matérielle inclut la dimension expressive des ressources non verbales, la relation entre la forme et le sens. Les deux premières dimensions relèvent de ce que l'on appelle la description phénoménologique de l'esthétique de la réception, la troisième est issue d'une discipline comme la « bibliographie », la « sociologie des textes »⁶³.

Cette étude longitudinale des I.O. aura permis de repérer *les grandes tendances* qui se dessinent au cours de la période 1992-2002 dans la pensée officielle. Elles ne résultent pas de l'addition de décisions examinées isolément. C'est la cooccurrence d'un ensemble de décisions à l'intérieur d'un Texte, puis la succession de cette cooccurrence dans plusieurs autres Textes qui permettent de retracer les grandes orientations que l'on a vues. Paradoxalement, les rédacteurs, qui décident des changements que j'ai analysés, le font explicitement au nom de la démocratisation de l'écriture, alors que les I.O. qu'ils produisent apparaissent relativement opposées à leurs objectifs. Il est clair que les raisons de cette contradiction sont à chercher en partie, ainsi que je le montre en introduction, du côté des compromis qui sont faits entre tradition et innovation. Ces compromis ont pour origine aussi, comme je l'ai montré, une vision très dichotomique de l'oral et du scriptural. J'achèverai cette partie consacrée aux Textes Officiels par l'analyse de ce que le Texte de 2002 a proposé des modes d'entrée de l'enfant « dans l'écrit » à la Maternelle.

3.2 – Programme d'acculturation : I.O. 2002

3.2.1 - L'entrée de l'apprentissage de l'écrit

Le Texte de 2002 propose un domaine d'activités de l'écrit qu'il appelle « se familiariser avec le *français* écrit et se construire une première culture *littéraire* ».

langagière, et *une unité linguistique*, l'ensemble des genres disponibles effectivement dans l'intertexte, moyennant les modalités décrites plus haut, constitue « une base d'orientation » qui permet à l'agent de « choisir » un genre pour son efficacité vis-à-vis du but visé et la promotion qu'il réalise de l'image de soi, dans le cadre social où il agit. La structure de base de l'activité médiatisée est donc un rapport de *but et de moyen*.

⁶² L'ensemble de ces signaux est extrêmement hétérogène compte-tenu de ma définition du « texte ».

⁶³ J'insiste longuement sur les apports de l'histoire de la lecture et de la bibliographie à propos de ces trois aspects du texte dans ma partie théorique. Voir notamment dans les parties « le genre », « les genres et les formations discursives », « secondarisation genre et récit ».

(2002 : 13) :

Se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire

« Dès quatre ans, quelquefois avant, la plupart des enfants sont attentifs aux écrits qui les entourent. Ils tentent d'en comprendre le fonctionnement et, souvent, construisent des hypothèses intelligentes, même inexactes, sur les relations entre les écritures et la réalité orale du langage qu'ils connaissent bien. L'école maternelle doit les aider dans cette appropriation progressive des formes écrites du langage et du principe alphabétique qui structure l'écriture du français : la représentation du langage oral par les signes écrits (graphèmes) se fait prioritairement au niveau des unités distinctives (phonèmes) et non au niveau de ce qui est signifié. (...). Cet aspect du travail de la maîtrise du langage introduit l'enfant aux apprentissages fondamentaux de manière particulièrement efficace. Il est donc au centre de la dernière année de l'école maternelle (enfants de 5 ans) mais doit se poursuivre pendant la première année de l'école élémentaire comme préalable nécessaire à une entrée explicite dans l'apprentissage de la lecture. (C'est moi qui souligne)

- 1- Découvrir les principales fonctions sociales des écrits
- 2- Se familiariser avec le français écrit
- 3- Se construire une première culture littéraire
- 4- Prendre conscience des réalités sonores de la langue
- 5- Des activités graphiques aux activités d'écriture
- 6- Découvrir le fonctionnement du code écrit

Le Texte Officiel insiste sur la mise en correspondance entre la « réalité orale » du langage et les « formes écrites », l'articulation grapho-phonétique, l'appropriation par l'enfant du principe alphabétique qui permet l'encodage de la langue orale. Cette vision de l'oral et de l'écrit conduit à une conception statique du rôle de la modalité d'action, élude toute la dynamique générée par les fonctions spécifiques de l'écriture comme mode d'expression de l'action langagière distincte de l'oral. On fait ainsi l'économie d'une approche *contrastive* des fonctions spécifiques des deux modalités de l'expression de l'action langagière.

Cette vision réductrice de l'écrit fait système avec le fait que les I.O. limitent l'acculturation scripturale aux pratiques sociales sans tenir compte du rôle des pratiques scolaires en la matière. Les textes se tournent d'une part vers le monde extérieur à l'école pour puiser les ressources de l'acculturation à l'écrit et d'autre part vers le maître qui est chargé de la *médiation* entre les corpus de textes et l'enfant.

Les Instructions recourent à un premier grand ensemble d'écrits destiné à familiariser les enfants aux « fonctions sociales de l'écrit ». Il s'agit des écrits de la

signalisation, des affiches, des livres, de la presse et des supports informatiques, c'est-à-dire un patchwork d'écrits provenant de la rue, du milieu familial, de la bibliothèque.

Le second grand ensemble d'écrits, désigné comme « l'un des constituants importants d'une culture littéraire vivante », est convoqué au titre de « la littérature d'excellente qualité » qu'il représente. Il comprend essentiellement les albums qui s'adressent aux enfants ne sachant pas encore lire sous la forme d'un corpus fermé, issu d'une sélection « régulièrement mise à jour par le ministère de l'Éducation Nationale »⁶⁴.

Le troisième ensemble d'écrits retenu pour que l'élève se familiarise avec le français écrit est constitué par le répertoire des « comptines, jeux chantés, chansons, poésies, virelangues » qui sont « autant d'occasions d'attirer l'attention sur les unités distinctives de la langue ». Je ne reviens pas sur les remarques que j'ai faites antérieurement quant à la *dénaturation* de ce répertoire du fait de sa convocation dans le domaine des activités de l'écrit. Il s'agit d'une des conséquences de la centration de l'attention sur le code.

Je propose d'examiner d'abord comment les I.O. proposent de construire une première culture littéraire, je m'intéresse ensuite à la manière dont les Textes envisagent de familiariser les enfants aux fonctions sociales de l'écrit. Je ne reviendrai pas ici sur le répertoire des comptines, etc., que j'ai longuement commenté plus haut.

3.2.1.1 – Se construire une première culture littéraire

(2002 :15)

Se construire une première culture littéraire

Des parcours de lecture doivent être organisés afin de *construire* progressivement la première culture littéraire, appropriée à son âge, dont l'enfant a *besoin*. Ces cheminements permettent de rencontrer des œuvres fortes, souvent rééditées, qui constituent des « véritables classiques » de l'école maternelle tout autant que des œuvres nouvelles caractéristiques de la créativité de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui. Ils conduisent à rencontrer des personnages ou des types de personnage, à explorer des thèmes, à retrouver des illustrateurs ou des auteurs... Cette imprégnation qui commence dès le plus jeune âge doit se poursuivre à l'école élémentaire afin de constituer une base solide pour les lectures autonomes ultérieures. Si, pour les plus petits (deux ans), l'essentiel de l'activité réside dans l'impact de la lecture faite par le maître (...) dès trois ans il convient de demander à l'enfant qu'il reformule ce qu'il a entendu dans son propre langage. La mémorisation est soutenue par les images. C'est par le dialogue qui accompagne ces tentatives que l'enseignant reconstruit les passages qui, parce qu'ils n'ont pas été compris, n'ont pas été mémorisés ou encore qui ont été compris de manière erronée. Dès cinq ans, des débats sur l'interprétation des textes peuvent accompagner ce travail rigoureux de compréhension.

(...) Dans tous les cas, il appartient au maître de dire ce qu'est réellement cette histoire par une lecture à haute voix des textes dont on a tenté de découvrir le contenu.

⁶⁴ Voir annexes de la partie 3.

(...) Contrairement à ce qu'il fait lorsqu'il raconte, l'enseignant s'interdit de modifier la lettre des textes de manière à permettre aux enfants de prendre conscience de la permanence des œuvres dans l'imprimé. C'est dire combien au moment du choix, l'enseignant a dû tenir le plus grand compte de la langue utilisée ou des références auxquelles le texte renvoie.

La lecture par le maître de récits écrits a pour but de préparer « les lectures autonomes ultérieures »⁶⁵ de l'enfant. L'insistance manifeste du rédacteur pour *un style de médiation*⁶⁶ de l'adulte orienté vers l'oralisation littérale de la chaîne écrite se focalise sur la correspondance formelle entre chaîne graphique et chaîne parlée. Imprégnation, mémorisation et reformulation sont les maîtres mots de la construction de cette *culture littéraire de l'enfant* qui le familiarise avec la *langue de l'écrit*, entendue comme un ensemble constitué par un lexique, des structures syntaxiques et des formes linguistiques que l'enfant ne connaît pas encore⁶⁷ afin qu'il devienne capable de la produire à son tour. *La langue de l'écrit* est l'objet sur lequel doit donc se centrer l'attention du maître, elle est rendue accessible par la sonorisation de la chaîne écrite *et* le dialogue entre l'enseignant et les élèves sur des *passages* qui ne sont pas *compris*. La situation de « raconter une histoire » est parfaitement *dénaturée* par les objectifs désignés par les Textes Officiels.

F. GROSSMANN, dans son analyse des « styles » de contage dans les situations de médiations culturelles où l'adulte lit un livre à l'enfant, montre pourtant que les enfants repèrent parfaitement cette alternance très marquée prosodiquement entre les moments de lecture littérale et les moments d'adaptation par le maître. *Raconter des histoires* avec le support d'un écrit est donc une occasion au cours de laquelle s'exposent, entre autres, les moyens par lesquels l'adulte adapte l'ordre du scriptural à l'ordre de l'oral, moment important aussi où se joue cette dialectique entre oral et scriptural, entre lettres mortes et parole vive. Cette adaptation du texte écrit contextualise son contenu, règle ponctuellement les problèmes propres à l'ordre du scriptural concernant la continuité thématique ou la construction de la référence. Mieux, elle illustre les fonctions spécifiques des modalités orales et écrites en situation de classe sans pour autant mettre en péril la correspondance formelle entre chaîne graphique et chaîne parlée.

Les nombreux travaux en anthropologie consacrés aux contes et aux histoires, ainsi que le rappelle notamment de J. BRUNER (2002), soulignent les enjeux identitaires, régulateurs, culturels du *contage*. Alors que le jeune public d'une classe est socioculturellement hétérogène⁶⁸, on imagine l'importance des enjeux culturels de l'intégration des « histoires » propres à une culture par ce public. Les contes participent activement à l'intégration des sujets dans la culture commune. On mesure la réduction des

⁶⁵ Le récit oral, le conte est téléologiquement orienté vers la mémorisation des formes verbales.

⁶⁶ J'emprunte cette expression à F. GROSSMANN (1996). Voir bibliographie.

⁶⁷ Cette « imprégnation des textes littéraires » à l'écrit est complémentaire de l'imprégnation de l'enfant dans le langage d'évocation à l'oral, issue de « l'action incessante » de l'enseignant, qui « implique la maîtrise progressive d'un lexique de plus en plus précis et abondant, de structures syntaxiques nouvelles, de formes linguistiques que l'enfant ne connaît pas encore ».

⁶⁸ Il est extrêmement hétérogène dans certaines classes de primaire, en ZEP et ailleurs...

références didactiques qui sont convoquées pour penser l'écrit à l'aune de la réduction des enjeux du contage à l'école : celui-ci est réduit à l'objectif « prioritaire » d'amener l'enfant de 5 ans à prendre « conscience de la permanence des œuvres dans l'imprimé » !⁶⁹

(2002 : 14) :

Les lectures entendues participent largement à la *construction d'une première culture de la langue écrite* pourvu qu'elles soient l'occasion pour l'enfant, de « reformuler fréquemment, dans ses propres mots, les textes qu'il rencontre par la voix du maître. »

Dans l'ensemble des I.O., les rédacteurs emploient le mot « culture » de manière fluctuante. La « première culture littéraire » se confond avec une « première culture de la langue écrite » et on mesure ici la réduction du champ des disciplines convoquées pour aborder l'apprentissage de l'écriture. Le modèle qui prédomine toute la réflexion didactique sur l'entrée de l'écrit est axé sur l'apprentissage des structures formelles de la langue. Réduire de la sorte l'apprentissage de l'écriture induit l'existence d'une continuité entre textes entendus et textes lus - produits et, par conséquent, conduit à éluder les processus d'appropriation de la modalité écrite d'expression de l'action langagière fondés sur une approche fonctionnelle, identitaire et culturelle.

Les modalités d'acculturation qui sont privilégiées explicitement par les Textes sont l'imprégnation, la répétition et la médiation de l'adulte. Une attention croissante portée sur l'aspect formel de la langue, la construction de l'objet langue au travers d'activités d'oral permettent à l'enfant de « se rapprocher des réalités de la langue écrite ».

3.2.1.2 – Découvrir les principales fonctions de l'écrit

(2002 : 13) :

Découvrir les principales fonctions sociales de l'écrit

Avant même de savoir lire, l'enfant peut et doit se familiariser avec les principales fonctions de l'écrit en jouant avec *les supports* les plus fréquents de celui-ci, de la signalisation aux affiches et aux livres, en passant par la presse ou les supports informatiques. *Le monde de l'école est évidemment découvert le premier*, mais le quartier, le milieu familial, les bibliothèques ou les musées de proximité supposent *le même travail*. *Cette exploration* (les fonctions sociales de l'écrit) *commence* lorsque l'adulte *explique les usages quotidiens* qu'il fait de l'écrit. Elle est *complétée* par les séances de travail spécifiques qui permettent à l'enfant de s'interroger à haute voix *sur le sens que pourrait*

⁶⁹ Toutes les classes ordinaires sont composées d'une grande diversité socioculturelle. Je n'évoque pas les classes des banlieues « déshéritées » des grandes villes, ZEP et hors ZEP qui peuvent compter plusieurs enfants primo-arrivants de nationalités diverses....

avoir tel ou tel écrit. Le dialogue qui se constitue alors permet d'évoquer les différentes hypothèses, d'éliminer celles qui ne sont pas adéquates, d'affiner les premières représentations. La séquence se termine *par une lecture à haute voix du maître.* Une programmation des différents usages de l'écrit rencontrés doit être effectuée de manière à ce qu'une exploration suffisamment riche ait été conduite entre trois et six ans. (C'est moi qui souligne.)

Les rédacteurs décomposent cette découverte des fonctions de l'écrit en deux étapes : une phase *exploratoire* où l'adulte médiateur *explícite* les usages qu'il fait des écrits et une phase *complémentaire* de séances de travail où le maître interagit avec ses élèves sur *le sens de l'écrit.*

▪ **L'adulte médiateur dans les activités de découverte des écrits sociaux**

L'adulte est désigné comme médiateur entre l'enfant et ce corpus d'écrits, il *explícite* les usages quotidiens qu'il fait de l'écrit. *L'explicitation* par l'adulte est une modalité d'apprentissage qui est convoquée constamment et par tous les Textes Officiels : *explicitation* de l'usage qu'il fait de l'écrit, de son rapport personnel à l'écrit, des pratiques d'écriture qu'il met en œuvre en classe.

Ainsi que nous le verrons dans la partie suivante de ce travail (Discussions des maîtres), les enseignants – comme la plupart des adultes acculturés à l'écrit – sont loin d'avoir conscience, et de toutes leurs pratiques d'écriture dans la classe, et de *tous les aspects* de leur expertise en termes d'usages de l'écrit. J'ajouterai que leur expertise est relativement *limitée* et qu'elle n'est pas *professionnalisée* dans le cadre des pratiques scolaires d'écriture⁷⁰.

La confiance des rédacteurs des I.O. dans cette modalité d'apprentissage leur permet en outre d'éluider *les processus d'appropriation par l'enfant* et d'ignorer qu'il y a une solution de continuité entre le fait que le maître donne à voir un usage de l'écrit et le fait que l'enfant s'approprie cet usage de l'écrit que le maître donne à voir. Concernant les pratiques d'écriture proprement dites de la classe, les rédacteurs n'envisagent pas les supports de l'écriture, les modes d'existence des textes comme un moyen pour l'enfant d'expérimenter lui-même cette modalité en tant que forme nouvelle, différente de l'oral, de prise sur la réalité, c'est-à-dire « une écriture dans laquelle le « je » s'engage et s'exprime », pour reprendre l'expression de D. FABRE (1993). L'héritage de la tradition scolaire joue un rôle important dans le désintérêt, voire l'aveuglement des I.O. vis-à-vis des *pratiques d'écriture* du fait que cette tradition n'identifie pas *les pratiques* comme constitutives de l'enseignement de l'écrit, de l'acculturation scripturale. C'est la tradition scolaire de l'écrit en effet qui fonde l'importation à la Maternelle des supports de l'écrit de l'école primaire, sans autre forme de procès, avec leur mode d'existence impensé. La Maternelle est « primarisée » par l'ensemble des supports de l'écriture, tableau noir, feuillets de format A4, par les instructions scolaires d'usages des écrits, telles que les

⁷⁰ Cet aspect est longuement débattu dans la dernière partie de ce travail., au cours de l'analyse des discussions des maîtres sur l'écriture.

pratiques d'accumulation et d'évaluation systématique des écrits produits. La Maternelle devient, par l'action conjuguée des directives données par les Textes et de la tradition scolaire attachée à l'écriture, une véritable *formation discursive* de l'école primaire.

La médiation de l'adulte dans le cadre d'activités de découverte d'écrits sociaux, constitue la première modalité de l'acculturation à l'écrit privilégiée par les I.O., la seconde est la médiation de l'adulte dans les situations de « dictée à l'adulte ».

▪ L'adulte médiateur dans la dictée à l'adulte

(2002 : 14) :

Se familiariser avec la langue de l'écrit

L'une des activités les plus efficaces dans ce domaine consiste certainement à demander à un enfant ou à un groupe d'enfants de dicter au maître *le texte que l'on souhaite rédiger dans le contexte précis d'un projet d'écriture*. Ce n'est que progressivement que l'enfant prend conscience de *l'acte d'écriture* de l'adulte. Lorsqu'il comprend qu'il doit *ralentir son débit*, il parvient à *gérer cette forme inhabituelle de prise de parole* par une *structuration* plus consciente de ses énoncés. L'adulte interagit en refusant des *formulations qui ne peuvent pas s'écrire* et conduit les enfants à s'inscrire progressivement dans cette *nouvelle exigence* et à participer à une *révision négociée du texte*. Peu à peu, l'enfant prend conscience que sa parole a été fixée par l'écriture et qu'il peut donc y revenir pour terminer une phrase, pour la modifier en demandant à l'adulte ce qui est déjà écrit. Chaque type d'écrit permet d'explorer les contraintes qui le caractérisent.

Les situations d'écriture que j'ai mentionnées antérieurement montrent que les difficultés de l'enfant se situent largement en amont de l'acte d'écriture, au niveau précisément de l'interprétation de la situation proposée par le maître comme contexte d'un *projet d'écriture*.

Les analyses des situations d'écriture en classe montrent que ce qui fait difficulté pour l'apprenti-scripteur, c'est l'interprétation de la situation comme situation d'action langagière requérant spécifiquement la modalité écrite de l'expression. Ce qui fait problème pour l'apprenti, c'est d'identifier la fonction de l'écriture qui est impliquée, en relation avec le mode d'existence de l'écrit, la dimension matérielle du texte, en relation avec cette sémantisation particulière que constitue le conditionnement du texte. Ce qui fait difficulté aussi, c'est de saisir la distance entre situation de production et situation de réception des écrits à produire, la dimension dialogique en relation avec un horizon d'attente. La re-connaissance de la fonctionnalité de l'écriture spécifique à la situation proposée par l'enseignant nécessite que l'élève se soit approprié cette fonctionnalité de

l'écriture dans des situations d'actions, l'a expérimentée en participant à une formation discursive qui la met en œuvre dans son système de discursivité.

Pour revenir aux Textes Officiels, l'interaction de l'adulte est envisagée par les Instructions au niveau *formel*, normatif, du texte dicté par l'élève, c'est-à-dire au niveau des *formulations*. Il s'agit d'amener les enfants à intérioriser progressivement la *nouvelle exigence* formelle de l'écrit normé afin de participer à une *révision négociée du texte*. La production est soumise à des normes écrites sans relation avec les situations de production de l'action. Or, les raisons pour lesquelles des formulations ne « peuvent pas s'écrire », sont liées à la fois à des critères grammaticaux, phrastiques, mais aussi à des critères situationnels, pragmatiques, étroitement liés à la fonction que joue l'écriture dans la situation où elle est convoquée. Produire un texte écrit repose sur une fictionnalisation de la situation qui permet de choisir une position épistémologique, de régler sa prise en charge énonciative, de monogérer le type de discours qu'on adopte/adapte, qui permette de savoir quelle fonction cette prise de parole spécifique occupe, à quoi sert cet écrit : quelles sont les instructions d'usage de cet écrit en relation avec le support de l'écrit, son mode d'existence... (écrit communicatif, probatoire, mémoriel)... L'interaction de l'adulte qui reformule, refuse ou accepte des formulations en fonction de normes écrites référées à des formes écrites « littéraires », constitue une évaluation des productions des élèves qui, faute de transparence, opacifie le sens de l'activité. Cette interaction entre le maître et l'élève, évaluative des énoncés de l'élève, constitue un obstacle à l'accès au sens de l'activité d'écriture. Un second obstacle à cet accès lié à la dictée à l'adulte est constitué par le traitement scolaire du *support* de la dictée à l'adulte. En effet, le produit écrit par le maître sous la dictée se voit attribué matériellement, comme tous les autres écrits produits, une durée de vie, un mode d'existence autonome, *scolaire*, vis-à-vis de la situation fictionnalisée. L'écrit produit est évalué dans la situation scolaire où cet écrit est produit, conservé, évalué, montré ; il n'est pas évalué vis-à-vis de la situation que l'élève a fictionnalisée, pour laquelle l'école l'appelle à « faire semblant ».

On peut craindre que l'élève, à défaut de comprendre les raisons des reformulations de son maître, soit conduit à construire au cours de ce travail de production un rapport de conformité à l'attente du maître, qu'il déploie des stratégies sans intention, comme une fin en soi, plutôt qu'un rapport de conformité du texte écrit à la situation proprement dite pour ses conduites langagières. *Ralentir son débit, gérer cette forme inhabituelle de prise de parole* par une *structuration* plus consciente de ses énoncés sont des effets de la mise en conformité de la chaîne orale avec la chaîne écrite attachée à la situation de « dictée » d'un texte normé et non des effets de la mise en conformité *langagière* du genre du texte à la *situation* réelle de l'action qui convoque l'écriture de manière spécifique.

Ce qui semble parfaitement ignoré par l'école, c'est le processus d'appropriation de l'écriture. En effet, c'est avant tout la diversité des situations d'action langagière qui requiert l'écriture comme modalité spécifique d'expression, en relation avec des supports adaptés, eux-mêmes étroitement liés au mode d'existence requis par la situation, qui amène l'élève à explorer des contraintes nouvelles et à produire des types d'écrit diversifiés en relation avec la fonction qu'occupe son écrit dans la situation donnée. Ce n'est en aucun cas, ainsi que le suggèrent les rédacteurs, « chaque type d'écrit qui permet d'explorer les contraintes qui le caractérisent. »

3.2.2 – Conclusion sur le programme d'acculturation de 2002

Les I.O. affichent une conception du développement du langage et de l'entrée dans l'écrit qui reposent sur une instrumentalisation de l'enfant. Les réalisations linguistiques et langagières sont considérées comme résultant de la mise en œuvre de compétences dans le domaine de la langue et du langage, compétences qui sont linguistiques et textuelles. Ces compétences sont appréhendées hors contenu et situation de production. Elles sont en relation avec des conceptions « essentialistes » des sujets qui construirait des compétences une fois pour toutes, compétences qui seraient disponibles une fois acquises, indépendamment des situations sociales dans lesquelles les sujets interagissent et élaborent leurs expériences et dans lesquelles se situent leurs pratiques. En conséquence, il existerait une continuité entre les modalités orale et écrite de l'action langagière qui reposerait en partie sur l'installation de compétences répertoriées, acquises du fait de la médiation du maître.

Il n'en est rien, le concept général de maîtrise de l'écrit est d'un intérêt théorique limité. Une théorisation de l'acculturation à l'écriture qui tente d'élargir comme je le fais son cadre conceptuel, à l'aide de disciplines autres que la linguistique, montre en effet que « (...) La maîtrise de l'écrit est, évidemment, une compétence qui concerne l'écrit ; des écrits de nature diverse requièrent différentes compétences. La maîtrise de l'écrit a un caractère fonctionnel. On peut être compétent pour utiliser un type d'écrit et ne pas l'être pour d'autres formes. (...) La culture écrite est une situation sociale; en lisant et en écrivant des textes, on participe à une "communauté textuelle", à un groupe de lecteurs (ou de scripteurs, ou d'auditeurs) qui partage une manière de lire et d'interpréter un ensemble de textes. Devenir compétent dans un domaine, c'est apprendre à partager un "paradigme"⁷¹ » (D.R. OLSON) (1998 :302).

L'« adulte » - dénomination du *maître* par les I.O.⁷² dont il convient de mesurer les effets - est constamment interpellé pour toutes les activités prescrites comme le médiateur entre l'élève et un corpus de textes (oraux ou écrits) envisagés comme modèles formels de textes produits ou à produire, *détachés* des situations de production. C'est ce rôle de médiation prescrit à l'enseignant qui autorise le rédacteur à penser les textes comme des entités formelles hors situation de production, hors situation d'action langagière. Le maître explicite, décrit, reformule, constitue donc un *pont* jeté entre l'élève et *les textes* envisagés comme entités isolées. Le rédacteur élude de cette manière les processus d'appropriation des modalités orale et écrite de l'action langagière par l'enfant en situation de classe et le rôle des fonctions spécifiques de ces modalités, au travers de leur partition dans les activités scolaires. Parce qu'apprendre à parler et à écrire est dissocié par le rédacteur des situations où l'enfant est amené à parler et à écrire et, conséquemment, dissocié des questions concernant *le pourquoi parler et le pourquoi écrire* dans le cadre des activités scolaires, les Textes Officiels négligent les pratiques discursives scolaires quotidiennes

⁷¹ Chez cet auteur, l'expression « communauté textuelle » recouvre assez précisément l'expression de M. FOUCAULT « formation discursive ».

⁷² Cette dénomination - comme toutes les dénominations - n'est pas neutre et invite implicitement les maîtres à mobiliser des attitudes, des valeurs « légitimes » au sens de P. BOURDIEU.

comme participant à la construction des sujets-scripteurs. D'un point de vue didactique, il semble donc essentiel de placer le questionnement à propos de la construction de l'apprenti-scripteur non seulement dans le cadre des champs sociologique, anthropologique, historique, psychologique ou linguistique mais encore et surtout, de restituer les questions brassées dans ces champs dans le cadre de la problématique didactique qui les réfère systématiquement à l'enseignement – apprentissage de *savoirs* et de *compétences disciplinaires*.

Les Textes Officiels, *tout à la fois*, délimitent un corpus de textes comme « canon », constitué par des textes « littéraires, et des « écrits sociaux »⁷³ en tant que modèles théoriques à analyser au plan formel, isolément des sphères d'activité qui les génèrent, visant l'installation de compétences concernant la langue et le langage et négligent *les activités spécifiques* que les enseignants sont amenés à mettre en place pour suivre leurs instructions. Ce qui n'est pas pris en considération par les Textes, par conséquent, c'est *le sens* qu'a pour les élèves sa confrontation à *des pratiques et des objets langagiers* qui ne les *mobilisent* pas. En somme, « la scolarisation n'est pas appréhendée comme un espace-temps d'activités spécifiques liées à des objets et des contraintes propres, et dans lesquelles les logiques et processus sociaux ne font pas que se révéler et s'incarner mais se spécifient, voire se transforment. » (E. BAUTIER) (2002 :43). La classe n'est pas envisagée dans les Textes Officiels comme une *formation discursive* spécifique, alors qu'elle met en jeu une articulation entre oral et écrit particulière. Le système de discursivité n'est pas envisagé comme médiateur d'une acculturation à l'écrit.

D'une part, l'enfant est censé *entrer dans l'écrit* grâce à sa maîtrise de la technique d'encodage. Cette articulation oral/écrit qui est mise en avant, propre au phono centrisme, est fondée sur la connaissance du fonctionnement du code écrit, acquise grâce à un entraînement grapho-moteur. D'autre part, il entre dans l'écrit grâce à la maîtrise des formes linguistiques qui caractérisent le langage écrit. Un lexique, une syntaxe et des formes linguistiques, disponibles grâce à un corpus de textes littéraires maintes fois entendus et répétés constitue le second volet de cet apprentissage. Il est fait appel à un corpus hétérogène de *textes* issus du monde hors scolaire, dont les fonctions sociale, identitaire, culturelle sont évacuées au profit des formes qu'ils donnent à voir. Textes écrits et entraînements divers à l'écriture sont censés faire système pour constituer « une culture écrite » par la médiation de l'adulte. Les effets des pratiques scolaires ordinaires d'apprentissage sur l'acculturation à l'écriture sont parfaitement oblitérés par cette approche, somme toute assez simpliste, de l'acculturation scripturale. Or, ce sont ces pratiques scolaires quotidiennes qui constituent « le moment scolaire de l'écriture », comme l'appelle D. FABRE (1993), et marquent l'image de scripteur de son empreinte indélébile. Cette écriture est avant tout, « une écriture qui (...) apparaît comme le résultat d'une exigence extérieure au sujet, un pur impératif social. (...). Cette écriture (...) apparaît comme le fruit d'une nécessité dans laquelle la personne ne se reconnaît pas mais qui impose sa discipline. Loin d'être, pour ses usagers ordinaires, un accompagnement « naturel » de la vie, cette écriture est ordonnée aux deux sens du terme. Une autorité la sollicite, voire l'impose et elle est en soi porteuse d'un ordonnancement » (D. FABRE) (1993 : 17). Cette description de l'écriture constitue à elle seule un réquisitoire contre les pratiques discursives de l'école.

⁷³ Pour ma part je ne souscris pas, le lecteur s'en doute, à cette partition qui appartient aux rédacteurs des I.O.

Les rédacteurs voulant améliorer l'entrée dans l'écriture pour tous les élèves à l'école afin de diminuer l'échec scolaire, produisent un ensemble de prescriptions gouvernées par le compromis entre tradition et innovation qui, pour les raisons que j'ai évoquées, peut constituer un obstacle à l'acculturation scripturale. L'analyse des I.O. montre que l'acculturation à l'écriture telle qu'elle est décrite dans le Texte de 2002, du fait que les rédacteurs ignorent la participation des pratiques discursives de la classe comme processus d'acculturation, a pour conséquence que l'école maternelle importe trop précocement le système et l'appareil de discursivité de l'école primaire à la Maternelle et court-circuite du même coup les processus propres à la Maternelle par lesquels le très jeune enfant peut investir, asservir, commencer à fonctionnaliser l'écriture.

Afin d'illustrer mon propos, je vais exposer à présent quelques observations de pratiques d'écritures en classe de Maternelle afin d'illustrer des aspects du système de discursivité propre à la Maternelle, qui découlent immédiatement des orientations dégagées à partir de l'analyse des I.O. L'une est une séance au cours de laquelle, conformément aux I.O., l'enseignante fait découvrir une *devinette*, à ses élèves, la seconde concerne plus généralement la fonctionnalité des écrits fonctionnels dans la classe, la troisième relate une séance exemplaire quotidienne de mise à jour de la date, dans les classes de Maternelle et tente de faire le point sur la fonctionnalité de la date écrite dans les pratiques d'écriture des élèves. Un bilan sommaire des pratiques concernant les écrits produits achèvera cette analyse.

3.2.3 - Illustration de cette analyse : quelques observations dans une classe de maternelle

L'ensemble des élèves d'une classe de maternelle⁷⁴ entre en interaction avec sa maîtresse (M), pour découvrir le sens que peut avoir un texte écrit au tableau.

3.2.3.1 - « Lecture collective » au tableau noir

Le travail de la matinée est très routinier. L'articulation de deux séances successives est exécutée en deux tours de parole de M, l'un clôt la séance de « la date »⁷⁵, le second réalise un ordre adressé à l'une des élèves :

⁷⁴ C'est une classe de grande section de maternelle dans une école qui comporte quatre classes et qui est attachée à une école primaire. Il s'agit d'une école d'application de centre ville d'une grosse agglomération. La maîtresse est une enseignante expérimentée (35-40 ans, 7 ans d'exercice au C.P. avant de travailler en GSM).

⁷⁵ Cette séance est apparemment commune à toutes les grandes sections de maternelle : elle consiste à déterminer, « mettre » et reconnaître la date du jour au tableau en situation de travail collectif. Sa mise en œuvre est variable d'une classe à l'autre, mais le point commun de toutes les situations que j'ai observées est que les classes articulent interaction orale et écriture au tableau noir. La classe référente est décrite précisément en annexe.

M49	Je crois que ça y est, on a fait le tour !...
M50	Louise tu veux bien enlever la chaise ? (Une chaise a été déplacée, elle est devant le tableau noir. L. l'enlève.)

La machine est huilée les enfants savent pertinemment de quoi cette séquence collective est composée. Ils se tournent spontanément tous vers le tableau noir et parcourent en silence un texte qui figure déjà sur une partie du tableau. Ce texte est écrit la veille au soir ou tous les matins à cet emplacement par l'enseignante, hors présence des enfants.

<p>Arthur devient roi car il m'enlève du rocher. Qui suis-je ?</p>
--

En guise d'introduction à l'analyse de cette séquence, je souhaite faire quelques remarques sur le texte lui-même.

▪ **Le texte choisi par l'enseignant**

M choisit d'écrire ce texte sur le tableau noir en raison de la collectivisation de l'activité, du même coup, ainsi que je l'explique plus haut, elle le *neutralise* parfaitement du fait qu'elle l'extrait de son support spécifique, un petit livre cartonné à spirale que les enfants connaissent et manipulent par ailleurs quand ils sont dans le « coin-lecture » aménagé dans la classe. Au plan matériel, aucun indice d'indexation du texte en termes de genre n'est accessible, le texte change de conditionnement. Elle aurait pu recopier la devinette devant les élèves, cela leur aurait permis de *reconnaître* le recueil de devinettes et, du même coup, de construire d'emblée un *horizon d'attente* pour cette lecture collective. L'orientation de l'activité étant orientée vers le déchiffrage, M modifie de mode d'existence du texte originel. La situation « devinette », avec son support livre cartonné du coin-lecture, une fois introduite dans le système de discursivité de la classe se transforme une situation décodage collectif d'une chaîne graphique au tableau noir.

L'énoncé rédigé par M est composé assez classiquement pour le *genre devinette* d'une assertion suivie de la question « qui suis-je ? ». La question qui suit l'assertion portant précisément, sur l'énonciateur susceptible de produire l'assertion qui précède. Le texte présente de plus une particularité propre au « genre » de la devinette, certes, mais qui

constitue une véritable difficulté pour un enfant de 5 ans : l'énonciateur qui produit l'assertion est un objet *inanimé*⁷⁶.

L'énoncé de la devinette que M a choisi dans le livre, est le suivant: « Celle du roi Arthur s'appelait Excalibur ». La formulation adoptée par la devinette du livre est conforme aux énoncés recevables par les enfants de cet âge, le parti pris du rédacteur est d'attribuer des caractéristiques à l'objet qu'il convient de découvrir : ici son genre (« celle »), le nom de son propriétaire (« du roi Arthur »), son nom (« Excalibur »). Les enfants connaissent bien cette histoire que M a longuement racontée au cours du premier trimestre. Au plan de la prise en charge énonciative, le texte produit par M est : « Arthur devient roi car il m'enlève du rocher. Qui suis-je ? » M change donc le temps, l'imparfait que l'auteur a choisi et qui renvoie clairement au passé. Il convient pourtant mieux que le présent au *genre du récit* auquel la devinette réfère. Elle change également l'énonciateur de la devinette. Or, un objet inanimé comme énonciateur possible d'une question est improbable pour les enfants. La comparaison entre l'énoncé de départ et celui produit par M peut donc surprendre en termes d'adaptabilité à ses destinataires. La situation « devinette », introduite dans le système de discursivité de la classe se transformant en une activité de décodage collectif d'une chaîne graphique, son support est remplacé par le tableau noir. L'énoncé même de la devinette est envisagé comme une suite graphique facile à décoder, l'activité « devinette » passe au second plan.

▪ Analyse de la séquence de lecture

La transcription écrite de la séquence trahit en partie ce qui se produit réellement. M parle ici sur un ton *très* mystérieux, à voix basse, théâtralisant fortement la situation. Elle montre très clairement aux enfants qu'il s'agit dorénavant pour eux d'aiguiser leur attention, pour lever *un mystère*. Cette intonation de voix est-elle en rapport avec le « genre du texte- devinette » : il faut résoudre une énigme, ou bien est-il en rapport avec l'action langagière attendue par M : oraliser de l'écriture ?

⁷⁶ Les enfants peuvent aller « lire » dans le coin lecture soit le matin, pendant la période de l'accueil des élèves, soit quand ils ont fini leur travail, c'est-à-dire que M l'a validé. Les interactions spontanées entre enfants qui manipulent ce livre pour « jouer » à se poser des devinettes montrent que les enfants contournent cette difficulté que l'auteur a repérée :

Y	Je sais pas laquelle je vais poser ! (<i>Feuillette le livre à deux reprises, s'arrête sur l'illustration d'un stylo, au recto de laquelle figure le texte : « Il est à bille ou à plume » .</i>) Avec quoi on écrit ?
---	--

Cette collection de devinettes qui s'adresse à de très jeunes enfants montre que son auteur a évité cette prise de position énonciative : deux caractéristiques de l'objet sont attribuées à un objet pronominalisé, « il », amenant à trouver l'objet du genre masculin ainsi *décrit*. L'astuce de la devinette est bien entendu qu'elle joue sur l'ambiguïté entre les objets animés qui sont convoqués par l'une des caractéristiques (« à plumes ») et les objets inanimés candidats à l'autre (« à bille »).

M4	Alors... qui est-ce qui a vu, qui a lu....des mots... qui peuvent nous aider pour comprendre... vraiment le texte. Ma ? Tu veux y aller ? Tu prends une craie jaune...ou rouge
----	---

M ne donne aucune indication sur le texte. L'énoncé M4 expose une stratégie de lecture : repérer les mots connus. M propose une définition de l'action de lire : « comprendre vraiment » un texte c'est lire des mots du texte.. L'intonation de sa voix se rapporte donc au mystère que constitue la chaîne graphique jusque-là muette et non à celui que pose la devinette elle-même.

« Tu peux y aller ? » est la forme interrogative de « vas-y » : c'est la même consigne de démarrage d'une action connue par celui à qui on l'adresse. « Tu prends une craie (...) » est une consigne dans l'ordre du faire qui accompagne l'action proprement dite mais ne la constitue pas : adressée à quelqu'un qui ne connaît pas la routine de l'activité, l'usage de la craie n'est en rien décrit par la consigne. L'observateur a besoin de voir l'enfant exécuter la consigne pour l'interpréter.

Ma5	(Entoure le mot « Arthur ») Arthur
M6	On l'avait déjà vu une fois....Alors on sait déjà...

M6 valide l'action de Ma qui consiste à dire le mot qu'elle a entouré.

XXX7	C'est Arthur, le roi Arthur, le roi, Arthur...brouhaha
------	--

L'occurrence *Arthur* réfère aussitôt à l'histoire que M a racontée en début d'année : les enfants savent déjà des choses à propos du nom « Arthur » et s'empressent de finir l'énoncé de M : « c'est le roi ».

M8	On ne peut pas savoir si ça pa ..si c'est vraiment... parce que, est-ce que toutes les personnes qui s'appellent Arthur sont « roi Arthur » ?
XXX9	Noooooon !
M10	Donc, on verra bien ? Bon, peut-être. Vas-y , V. On ne hurle pas ! on essaye de faire un effort pour parler...

Si l'on en doutait encore, M tient pour satisfaisante et *suffisante* la performance de Ma : entourer–lire = déchiffrer un mot. Les inférences des enfants ne sont pas acceptées. Lire c'est *oraliser*....M n'encourage pas ses élèves à émettre des hypothèses.

« Vas-y », adressé à un élève, l'invite à poursuivre dans la tâche *entourer - dire* puisqu'elle vient clairement de la valider.

V11	(Entoure le mot « roi ») roi
M12	Alors il avait trouvé « roi ». Alors...comment tu as fait pour trouver « roi » ?
V13	Parce que j'avais vu qu'y avait un « ère » un « o » et un « i »
M14	C'est bien. <i>Brouhaha.</i>

Quand M12 questionne V sur sa stratégie de lecture, elle l'interroge en fait sur sa *méthode de déchiffrage*. L'enchaînement V13-M14 montre que, déclarativement, autant pour V que pour M, « trouver » *roi* signifie ici trouver que *roi* s'écrit avec un ère un o et un i et fait /rwa/ : « c'est bien » en M14 valide en effet la proposition de V (Que l'on compare simplement V13 à ce à quoi l'on pouvait pourtant s'attendre en raison des interactions précédentes : « Parce que comme Arthur c'est peut-être le roi, j'ai cherché si je voyais « roi »....) »

Raisonnement de cette manière, dans le contexte de ce type de travail, c'est un peu tricher... Ce genre de stratégie est implicitement interdit dans l'énoncé M8. Les interventions de M vont toutes dans le même sens, déclarativement lire c'est déchiffrer, c'est oraliser la chaîne graphique analysée segment par segment. Une hypothèse a donc été

émise par les enfants au 7^{ème} tour : « Arthur c'est peut-être *le roi Arthur* », elle reste en suspens, que la maîtresse le veuille ou non.

M14	C'est bien. <i>Brouhaha</i> .
XXX15	Moi j'ai trouvé , moi, moi...
Y16	(Entoure « qui », « suis » et « je » en disant :) /Qui/ /suis/ /je/ (les mots sont soigneusement émis distinctement en même temps que l'index les désigne)

On note la nouvelle occurrence du verbe « trouver » révélateur ici de l'action menée, de la nature du mystère dans lequel on trempe...Nouvel « entouré - dire » au 16^{ème} tour...Trois mots cette fois, les enfants ont du flair, qui ne l'avouent pas...
Où en sommes nous au point de cette séquence ? Les mots entourés sont ici soulignés :

<p><u>Arthur</u> devient <u>roi</u> car il m'enlève du rocher. <u>Qui suis-je</u> ?</p>

L'hypothèse, éludée implicitement par M aux 8^{ème} et 10^{ème} tour, reste en suspens : Arthur, est « le roi Arthur ».
Tout concoure à la déduction qui est faite par plusieurs élèves au 17^{ème} tour :

XXX17	C'est le roi Arthur qui suis-je ! <i>brouhaha</i>
-------	---

Cet énoncé absurde est le fruit de l'absurdité du travail qui est mené : des mots déchiffrés, épars, au sein d'un texte que rien ne permet de *situer* : son support est sans rapport avec son contenu (devinette) mais en rapport avec l'activité qui a lieu tous les jours : déchiffrer *un texte* écrit.

Le 17^{ème} tour résulte de cette confusion épistémique entretenue par la stratégie de M.

L'affirmation XXX17 est juste du point de vue des enfants pour lesquels la question restée en suspens est : c'est du roi Arthur qu'il s'agit quand on entoure « Arthur » ; l'affirmation XXX17 est fautive du point de vue de la devinette : la réponse à la question de la devinette n'est pas « le roi Arthur ».

XXX17	C'est le roi Arthur qui suis-je ! <i>brouhaha</i>
M18	Chut... Alors on vient de trouver le mot Arthur et Y a trouvé la dernière phrase. Alors, lis-nous la dernière phrase.
Y19	(<i>Montre chaque mot en le lisant</i>) Qui /suis/ je
XXX20	Le roi Arthur !!!
M21	Vous verrez bien, c'est pas sûr.... A toi... vas-y Ma

M18 rappelle *la tâche en cours*. (XXX20 montre que l'hypothèse XXX17 reste en suspens pour les enfants). C'est l'action de « trouver » : trouver des mots - on a *trouvé* le mot « Arthur » et on a *trouvé* la phrase « qui suis-je », « trouver » signifiant, rappelons-le, « entourer-dire ».

Ma22	(<i>Entoure « devient »</i>) devient roi (<i>en montrant le verbe qu'elle vient d'entourer et le substantif « roi » qui l'était déjà.</i>)
M23	Alors lis la première ligne
Q24	Arthur devient roi
M25	Alors Q l'a trouvé , on va le laisser, vas-y , lit la première ligne...
Q26	Arthur devient roi. (<i>Montre chaque mot en le lisant</i>)

M27	Alors, arthur devient roi. On continue , on essaye de.... Vas-y Ar.
-----	---

La tâche de « trouver » c'est-à-dire d' « entourer-dire » se poursuit sans encombre, validée par les « alors » et rythmée par les « vas-y » de 22 à 27, « on continue » au 27^{ème} tour indique que l'action se poursuit conformément à ce que M attend, « on essaye de... » est une consigne *suffisante* même si l'énoncé reste en suspens pour la poursuite de la tâche, exprimée par un nouveau « vas-y » adressé à Ar.

La stratégie adoptée par M, tout en étant conforme aux I.O., amène une découverte progressive et aléatoire de la chaîne graphique que l'on peut décrire ainsi :

1) Les élèves ont entouré (5^{ème} tour) :

« Arthur »

Ils ont aussitôt proposé que « Arthur » c'est « le roi Arthur » (7^{ème} tour). Proposition écartée par M (8^{ème} tour)

2) Ils ont entouré (11^{ème} tour) :

« roi »

Un brouhaha signe l'agitation, *logique*, de certains élèves, au 14^{ème} tour : ils ont émis une hypothèse à propos du mot « Arthur » qui s'avère juste alors qu'elle a été repoussée par M.

3) Ils ont entouré (16^{ème} tour) :

« qui suis-je ? »

Ils *interprètent logiquement* la question comme se rapportant à celle qu'ils se posent :

« Arthur » «qui suis-je » ?

Ils réitèrent à deux reprises leur proposition (17 et 19^{ème} tours) :

« Arthur, c'est le roi !»

M repousse la question par deux fois, s'obstinant à maintenir ses élèves sur la tâche qu'elle s'est fixée (18 et 21^{ème} tours) !

4) Ils ont entouré (22 et 24^{ème} tour)

« devient », « Arthur devient roi »

L'activité mise en œuvre par M restant obstinément centrée sur « trouver » le mot « Arthur », ne permet pas d'ouvrir une discussion qui leverait l'ambiguïté liée aux niveaux différents où les questions sont posées tout au long de cette interaction entre M et ses élèves : celle soulevée par les élèves concerne la référence du nom propre, celle soulevée par la question du texte *devinette* concerne l'histoire proprement dite à laquelle le texte fait allusion, celle posée par M concerne la correspondance grapho-phonétique c'est-à-dire le déchiffrement du texte mot à mot.

Pourtant, la lecture désormais accomplie, au sens de M, de la phrase « Arthur devient roi » permet de valider l'hypothèse que les élèves ont faite très rapidement, dès la lecture du mot « Arthur ». Les tours 17 et 20, s'ils étaient pris en compte par M, permettraient d'évacuer le questionnement des enfants au niveau référentiel auquel il se situe. On comprend, à la lumière de l'examen de cette séquence courte, combien le fait que M élude la question de ses élèves peut perturber fortement la saisie par les élèves du sens même de l'activité, compte-tenu de l'ambiguïté de la situation déchiffrement/devinette.

Ar28	Entoure « M' » et dit) ème
M29	Alors ème » le bruit du ème c'est quoi ? ⁷⁷
XXX30	Mmmmm
M31	Tout le monde sait... on ne l'trouve pas souvent la lettre comme ça toute seule dans une phrase et là elle y est toute seule c'est pour ça j'crois que je m'étais trompée ⁷⁸ , là elle est toute seule alors on va dire mmm et ça va aller avec ça (Montre « enlève »). <i>Brouhaha</i>

⁷⁷ Je signale plus haut la difficulté de ce type de travail pour l'enfant très jeune.

⁷⁸ M s'en tenant strictement à l'oralisation de la chaîne graphique, « m » est « *une lettre* comme ça toute seule dans une phrase ». M a effacé cette lettre en début de séance :

M1	Vous regardez le texte...j'ai fait une petite faute...j'ai ajouté une petite lettre... (efface le « m apostrophe » devant « enlève »)(parle sur un ton mystérieux, à voix basse) Ah, non non non, c'est moi qui me trompe, alors j'la remet...(écrit « m apostrophe »)
----	--

M étant focalisée sur la correspondance phonographique dans ces séances de travail spécifiques, sa propre production écrite des textes qu'elle destine à ses élèves est axée *prioritairement* sur l'aspect formel de ceux-ci. L'accès au sens est secondaire à celui du déchiffrement grapho-phonétique de la chaîne écrite.

Arthur devient roi
 car il **m'**enlève
 du rocher.
Qui suis-je ?

Les 4 tours de parole qui suivent appellent plusieurs remarques :

M31	out le monde sait... on ne l'trouve pas souvent la lettre comme ça toute seule dans une phrase et là elle y est toute seule c'est pour ça j'crois que je m'étais trompée, là elle est toute seule alors on va dire mmm et ça va aller avec ça (Montre « enlève »). <i>Brouhaha</i>
Y32	J'ai trouvé un mot !
M33	Vas-y Y
D34	(Entoure « du ») Du

Le paradigme dans lequel M se situe explicitement est celui de *l'alphabet*, et non pas celui des *mots*, l'usage de « ça » comme déictique se référant à « enlève » évite de le nommer : elle *montre* le verbe « enlève ». Ce paradigme est en contradiction avec le travail de lecture, il incite bien davantage les élèves à appeler les lettres par leur nom « ème » (domaine de la lettre) qu'à les prononcer (domaine des mots). De ce point de vue, AR 28 n'est pas anodin, il montre la confusion dans laquelle cette activité peut entraîner de très jeunes apprentis-lecteurs et qui se révèle, ce n'est pas un hasard, lors de la rencontre précisément *d'une lettre toute seule*. Ce n'est pas le cas de X qui, utilise le mot *mot*.

X32 ne donne pas suite à l'affirmation de M qui vient d'expliquer que *la lettre* « m » « va avec ça » (« enlève ») dans la mesure où il déchiffre le mot qui suit « enlève » : « du ». Cela est significatif du travail très réducteur que M met en œuvre : il s'agit de lire, déchiffrer les mots que l'on parvient à « décoder », dans l'ordre où leur lisibilité de ce point de vue le permet. C'est très net ici :

M35	A, <i>vas-y</i> , A
-----	---------------------

A36	(Entoure « car ») Car
M37	<i>Car ! Alors tu essayes de...c'est très bien, hein, A., mais tu essayes de relire maintenant, pour que les autres, chut (l'intonation de M quand elle répète et de ce fait valide le décodage de « car » est très nettement admirative, je dirais qu'un « bravo » intonatif « surligne » l'énoncé de ce mot par M)</i>
A38	Arthur devient...
M39	Tu montres les mots en même temps
A40	Arthur, Arthur, Arthur . devient. Roi. Car. Il. me bel...
M41	Alors le mot là, il est embêtant parce qu'on n'arrive pas à le trouver ...et c'est celui-là qui va nous <i>dire</i> ... <i>Essaye voir</i> Ma ?
<u>Arthur devient roi</u> <u>car il m'enlève</u> <u>du rocher.</u> <u>Qui suis-je ?</u>	

M39 explicite ce que M attend de ses élèves, « entourer-montrer-lire », une tâche de décodage visible par tous.

M41	Alors le mot là, il est embêtant parce qu'on n'arrive pas à le trouver (montre « enlève »).
Ma42	m'enlève (montre « m'enlève »)

Après une seule et courte tentative *d'un seul* élève, A, M affirme qu « on » n'arrive pas à trouver « un mot là qui est donc “embêtant” ». Très clairement, M déclare que ses élèves, parce qu'elle sait qu'ils ne connaissent pas la correspondance phono-graphique de

la graphie « en », ne parviendront pas à « trouver » le mot « enlève ». Elle institue ainsi une nouvelle fois –voir M14 - le déchiffrage comme la stratégie unique d'accès au texte, elle institue du même coup, c'est logique, une classification entre les mots en fonction de leur facilité d'accès au déchiffrage. Les mots sont plus ou moins *embêtant* à lire... ! (« car » est classé *difficile* si l'on en croit l'intonation de M)

M pourrait tenter de faire « deviner » par l'ensemble des élèves le mot manquant à l'aide de son co-texte: à l'aide du sens de la phrase, de la syntaxe... Or M convoque une seule élève Ma, parce qu'elle « sait lire, déchiffrer ». La forme de l'injonction « essaye voir » sur un ton dubitatif indique clairement qu'il s'agit d'un mot « difficile ». M veut surmonter l'obstacle : elle permet de poursuivre la tâche et du même coup démontre que le déchiffrage est la tâche unique à accomplir.

M valide la prestation de Ma avec un applaudissement qui montre qu'il ne s'agit pas d'une action « ordinaire ». Les applaudissements spontanés des élèves sont assez convaincants de leur adhésion au classement de M et du prestige que Ma en tire.

M43	Alors je crois qu'on peut... (<i>applaudit</i>) (<i>les élèves applaudissent spontanément</i>)
Q44	Arthur devient roi car il m'enlève du
M45	C'est bien Q du ?, du ? Q redis le tout haut
Q46	Arthur devient roi car il me...
XXX47	m'enlève...
Q48	m'enlève du...
XXX49	Du château, chapeau...rocher, du rocher
Q50	Rocher
XXX51	Qui suis-je ?

M52	<p>Chut ! tais-toi. Alors Manon, j'ai entendu la réponse, Théo l'a entendu, j'aimerais bien qu'ils se taisent qu'ils ne l'disent pas et que vous réfléchissiez. On se tait ! Tous les bras baissés ! . Tous -les- bras -bai- ssés ! Manon et Théo ont donné la réponse, tout le monde ne l'a pas entendue, je voudrais bien que vous la trouviez ! chchut !</p> <p>G tu y vas tout doucement et les autres baissez les doigts, tu vas tout doucement relire tout le texte pour que vous puissiez trouver la réponse !</p>
-----	---

M n'éprouve pas le besoin ou très peu (39^{ème} tour) d'*explicit*er la tâche. Les élèves la connaissent : elle a lieu tous les matins dans ce contexte précis (temps et lieu). Un guidage dans l'ordre *du faire* semble suffire : désigner un élève, stimuler son action, valider. Tout le problème est là, qui se pose dans toutes les interactions entre un enseignant et ses élèves, du moment qu'un *guidage* de la tâche *fonctionne* bien : les élèves *font-ils* tous la même chose ? . Or, *deux activités* s'articulent ici que M ne prend pas le soin de bien expliciter, la première consiste dans la tâche de *déchiffrage* du texte et se termine par son oralisation, la seconde consiste dans *la résolution de la devinette* qui fait référence à l'histoire du roi Arthur que M a raconté au premier trimestre. Au cours de cette partie de la séquence que je viens de décrire, la seule tâche de déchiffrage de la chaîne graphique est autorisée par M. Cette tâche n'étant à aucun moment inscrite dans la recherche du sens du texte.

Q exécute la suite *sans consigne*, parce que M a validé par ses applaudissements l'action de Ma et que ce faisant, elle autorise implicitement le passage à une étape suivante, Q44 : Q relit spontanément *l'ensemble de la chaîne graphique* mais cette fois dans l'ordre linéaire orienté de gauche à droite. Ceci montre qu' une routine est *installée* (les enfants se livrent à cette activité très tôt dans l'année (Après Noël). À ce stade de l'activité, le déchiffrage laborieux de la chaîne écrite par Q (46 à 51) ne permet pas à Q non plus qu' à *tous les élèves d'identifier* une devinette. Q lui-même ne relit pas le texte seul mais relayé par le groupe aux tours 47, 49 et 51 !

L'énoncé de M au 52^{ème} tour n'est pas modifié alors que l'activité qu'elle stimule change. L'énoncé « *trouver la réponse* » change de sens pour M dès lors que la chaîne est oralisée parce que, implicitement, selon M, l'oralisation de la suite des mots du texte et l'interprétation du texte sont confondues. M n'explicit pas que *l'objectif de l'activité change*. Le mot *devinette* n'est pas prononcé par M qui n' informe pas les élèves sur *la nature de la réponse à trouver*, elle s'ajuste sur les élèves les plus rapides - Ma qui décode « enlève » (42^{ème} tour), « devient » (22^{ème} tour): Ma *sait lire*, ainsi que V. Ces deux enfants connaissent en plus « les règles du jeu » de M et produisent les explications que M attend (le 13^{ème} tour est éloquent).

L'interprétation du texte actualise une situation nouvelle de communication pour une petite partie des élèves seulement et de ce fait inaugure implicitement l'activité nouvelle de résolution de la devinette.

La suite de l'interaction valide cette affirmation :

G53	(<i>lentement, mot à mot</i>) Arthur . devient. Roi. car il ...
XXX54	m'enlève
G55	m'enlève . du . rocher. Qui. Suis. Jeu.
M56	Alors on réfléchit... on va demander à Mar.

G oralise *péniblement* la chaîne graphique, *avec l'aide* de la classe pour un segment. Il est clair que pour lui, le niveau du déchiffrage continue de faire problème. En conséquence, on peut redouter que l'ambiguïté de la situation liée à l'interprétation de l'énoncé de la consigne de M (« trouver la réponse ») soit très importante pour la majorité des élèves qui sont dans son cas.

Au 56^{ème} tour, M valide la lecture de G mais elle ne signale toujours pas de manière explicite le passage de la situation où il s'agissait de déchiffrer le texte à la situation de communication actualisée par le texte . Comme au 41^{ème} tour, elle interroge un « bon » élève : « on va demander à Mar. »

Mar connaît la réponse, il a donc compris la situation de communication actualisée par le texte déchiffré. Cela signifie qu'il a compris qu' « Arthur » réfère au « roi Arthur » ; qu'il a compris pourquoi M valide « Arthur devient roi » tandis qu'elle repousse la réponse de certains élèves, « Arthur » c'est le roi Arthur, à la question « qui suis-je ? »

La suite de l'interaction confirme la difficulté dans laquelle l'ambiguïté du guidage de l'activité par M met les élèves.

M59	Alors, j'ai oublié de vous demander, c'est quoi comme texte, quel est ce type de texte ?
XXX60	C'est l'histoire, c'est le livre, c'est Excalibur.
M61	Ça nous rappelle le livre ...du roi Arthur. Ma question c'était ...qu'est-ce que je vous ai <i>mis</i> au tableau comme type de texte, quel est le texte que... est-ce que c'est une histoire ?

XXX62	oui !!!
M63	st-ce que ça c'est une histoire ?
XXX64	Non !!!
M65	Qu'est-ce que c'est ?
XXX66	C'est un documentaire, c'est...un bout
P67	Une devinette !
M68	Toi, tu dis c'est un bout du livre ? P. Nous dit que c'est une.. ?
XXX69	Devinette...
M70	Alors, qu'est-ce que vous en pensez, c'est quoi?... (<i>brouhaha</i>). C'est une devinette... On la reconnaît à quoi ?
XXX71	Pacque y a : « qui suis-je ? »

Les élèves manifestent qu'ils *n'ont pas interprété le texte comme instaurant une situation de communication nouvelle* : « devinette » puisqu'ils évoquent le récit du roi Arthur (60 et 62^{èmes} tours).

Dans cette séquence, l'adulte interagit avec le groupe dans un « dialogue » sur « le sens que pourrait avoir tel ou tel écrit », qui « permet d'évoquer les différentes hypothèses, d'éliminer celles qui ne sont pas adéquates, d'affiner les premières représentations » ainsi que le prescrit le Texte Officiel de 2002. Dans le contexte de ces Instructions , qui mettent en avant « l'appropriation des formes écrites du langage et du principe alphabétique qui structure l'écriture du français » parce que « la représentation du langage oral par les signes écrits (graphèmes) se fait prioritairement au niveau des unités distinctives (phonèmes) et non au niveau de ce qui est signifié » , le maître est enjoint à favoriser une activité de déchiffrage. Mais, ce faisant, ainsi que l'écrit F. POUËCH (1997 :125) :

« On présente à l'enfant une analyse de la langue sous forme d'unités non signifiantes (phonèmes et syllabes) présentées comme des entités concrètes dont on

n'explique pas le rôle dans la construction du sens. (...) En aucun cas un dialogue ne peut s'instaurer, sinon dans une relation maître élève en total déséquilibre ne permettant pas une mise en jeu et une restructuration des savoirs. (...) On lui demande de reconnaître des objets nouveaux pour s'ajuster et s'adapter et non pour créer et élargir ses possibilités de dialogue avec le monde. »

M convoquant le déchiffrement de la chaîne graphique comme *seul et unique* moyen d'accès au texte, utilise l'écriture au tableau noir comme un moyen d'arracher le texte à son support, à son mode d'existence originel, afin de ne fournir aucun indice aux élèves sur la provenance du texte. L'écriture dans la classe occupe une fonction purement scolaire, *étrange*, de monstration d'une chaîne écrite comme représentante d'une chaîne verbale (« on écoute ce que disent les mots » dit M au cours de la séance). Elle donne lieu à une activité scolaire qui repose sur l'illusion d'une continuité fonctionnelle entre déchiffrement et accès au texte, comme si la saisie autonome de la chaîne écrite actualisait d'emblée son sens. Les élèves ne sont pas placés dans une conduite de recherche de sens vis-à-vis de l'écrit mais dans une conduite de soumission à l'écriture du fait que M n'indexe le texte qu'*après* le déchiffrement. Cette pratique de classe ne permet en aucun cas aux élèves de construire une représentation cognitive pertinente et efficace de l'activité de lecture. Elle illustre parfaitement certaines interrogations de E. BAUTIER (2002 :53) :

« On peut s'interroger sur le rapport au langage en relation avec le rapport à l'école et à soi des élèves, rapports qui les rendent complètement dépendants des procédés pédagogiques et didactiques (voire d'une image de soi si minorée qu'elle leur retire toute initiative de lecture) et démunis devant la construction de l'objet « texte » et de l'activité de lecture. ».

Dans ce type d'activité, les élèves ne sont pas placés dans une position d'*utilisateurs du texte*, mais ils sont mis en relation avec une chaîne écrite à laquelle ils sont soumis. « Utiliser le texte », comme l'indique F. POUËCH (1997 : 121), c'est :

(...) « Le reconnaître comme matérialisation d'une altérité. C'est-à-dire, à la fois comme système de contraintes engendrées par la sélection et la combinaison d'unités graphiques en fonction de normes linguistiques et sociales, à la fois comme discours d'un sujet autre que soi, discours dont le contenu est à construire. (...) L'utilisation de l'objet définit ce qu'est la véritable relation d'objet, c'est-à-dire une relation à un extérieur qui n'est pas un autre soi mais un autre différent, étranger. La relation d'objet permet le jeu, c'est-à-dire l'expérience créatrice à la découverte des objets dont les mots sont les plus fondamentaux. Le texte, comme « jouet » complexe, détermine donc un « espace potentiel » de jeu entre lui et le sujet-lecteur. »

L'activité de déchiffrement que M met en œuvre est issue de la fonction d'encodage, très réductrice, de l'écriture impliquée au tableau noir. Elle « colle » littéralement l'élève à la chaîne graphique, empêchant qu'une dialectique s'installe entre lui et le texte.

La séquence révèle une discursivité propre à la classe dans laquelle l'écriture occupe une position clé, strictement scolaire, qui ferme l'interaction productrice de sens entre M et ses élèves de telle sorte que les lectures antérieures (légende d'Arthur et devinettes) ne puissent faire système pour contribuer à l'interprétation du texte. Ce type de séquence, très fréquent en maternelle, contribue à instituer la classe en une formation

discursive qui construit un rapport de soumission à l'écriture, un rapport de conformité à des attentes supposées du maître, de l'école.

M est une enseignante expérimentée. Elle dispose de stratégies interactives à l'oral pour *faire avancer* discursivement l'ensemble de la classe, l'amener à fournir « les bonnes réponses ». Les élèves sont convoqués ponctuellement en fonction de leur capacité à établir la correspondance phono-graphique de la chaîne graphique puis à résoudre la devinette. L'interaction orale entre M et l'ensemble de la classe à la fin de la séquence sous forme de questions très fermées de type OUI/NON est caractéristique du fonctionnement discursif des enseignants pour obtenir les « bonnes réponses » malgré les preuves manifestes que fournissent les élèves des problèmes qui sont les leurs ⁷⁹.

Un rapport à l'écriture, à l'école et plus largement au(x) savoir(s) se construit par le biais de cette « règle du jeu scolaire » qui s'instaure pour tous en raison d'une conception très réductrice de l'écriture. Il s'agit d'un rapport de conformisation à ce que l'on comprend des attentes du maître plutôt que d'un traitement cognitif, intellectuel, individuel de l'action langagière en adéquation à la situation.

Cette observation montre les effets des orientations que j'ai tenté de dégager au niveau des I.O. sur une situation ordinaire de grande section de maternelle. L'articulation entre l'écrit et l'oral qui est mise en œuvre par M est conforme aux I.O. L'oral s'articule à l'écrit dans une activité artificielle de déchiffrage collectif d'un texte considéré comme une entité isolée. L'écriture au tableau complexifie considérablement la situation de devinette en raison de l'ambiguïté épistémique qu'elle entraîne. Elle contraint les élèves à une conformisation à ce que les élèves perçoivent des attentes du maître. Au plan social, elle contribue à une captation des bénéfices de l'apprentissage par la partie des élèves qui se conforme à l'attente de l'enseignant. L'écriture participe à la construction d'une *image de scripteur* conforme à un modèle scolaire, mais ne contribue pas à la construction d'une image de scripteur opératoire vis-à-vis des futures activités d'apprentissage qui la convoquent dans les cycles de l'école primaire.

3.2.3.2 - La fonctionnalité des écrits dans la classe, mode d'existence des textes produits

La date, du point de vue de la quantité du lexique qu'elle mobilise, est extrêmement rentable au plan de la pédagogie de la lecture entendue comme déchiffrage : 7 jours, 12 mois, les chiffres de 1 à 31. Un nombre réduit de mots et de nombres dont la répétition journalière, puisqu'il s'agit de date, garantit le succès de l'objectif : l'élève *oralise* correctement l'ensemble constitué par les trois segments constituant l'énoncé de la date.

⁷⁹ Ces épisodes sont assez fréquents dans les interactions maîtres élèves. L'oral est utilisé pour conduire les élèves à « la bonne réponse ».

La technique ici consiste à reprendre une affirmation erronée d'un élève ou de la classe :

60/ l'élève : C'est l'histoire.

61/ M : Est-ce une histoire ?

La question porte alors sur *l'ensemble* de la proposition, la réponse est donc « oui » ou « non », plus facile à gérer qu'une question partielle appelant un nombre plus important de réponses.

L'écriture remplit théoriquement plusieurs fonctions vis-à-vis de la date : elle ancre le jour de la situation hic et nunc dans une représentation raisonnée, conventionnelle, culturelle du temps en le référant au calendrier auquel se réfère une société donnée. Elle indique par ces divers composants qui réfèrent chacun à une réalité cyclique de ce calendrier, (jour de la semaine, rang du jour dans le mois et mois dans l'année) et dont l'alignement de ces composantes est arbitraire et culturel, que des mesures objectivées par l'homme s'interposent entre lui et les données subjectives de sa propre perception du monde. Enfin, portée sur un support de dessin, de graphisme, ou d'écriture, elle ancre la trace dans le calendrier, elle la situe temporellement et durablement, donne une indication sur cette trace que son contenu ne livre pas nécessairement. L'écriture de la date permet d'établir durablement un repère temporel entre situation de production et situation de réception. Elle *indexe* temporellement le contenu du texte, de l'écrit, du dessin, du graphisme en *marquant* son support. C'est une pratique d'écrit concernant le mode d'existence des textes, épistémologiquement orientée vers la récurrence, l'additivité et la rémanence d'un écrit, vers son usage dans l'intertextualité. *La date* est donc fonctionnellement inscrite dans l'activité d'archivage⁸⁰.

Comme dans les classes de maternelles que j'ai observées, le *mode d'existence* des traces (date, dessin, graphismes, écrits) est envisagé d'un point de vue externe à la communauté discursive que constitue la classe. Les produits écrits sont conservés, évalués, accumulés systématiquement parce qu'ils ont une fonction *traditionnelle* de monstration du travail réalisé en classe et non un rôle à jouer - *didactisé* - en entrant dans l'intertextualité de la classe.

Un mode d'existence des écrits produits « tourné » vers la classe, envisagé en termes d'intertextualité, donnerait à la date affichée au tableau, par exemple, sa fonction de datation, de marquage temporel des traces produites par la classe dans son système de discursivité. C'est elle qui permet de comparer des productions dans le temps, de constater des différences, de modifier son point de vue, d'avoir en quelque sorte une maîtrise sur l'écriture.

Le même raisonnement s'applique au tableau des absences. Celui-ci n'est plus exploité par M du moment que les enfants sont réputés reconnaître leurs prénoms. La fonction du tableau est limitée à la reconnaissance du prénom, voire à l'apprentissage de la correspondance grapho-phonétique par le biais de cette reconnaissance, quand pourtant il pourrait être considéré comme une *pratique d'écrit* exploitant la *raison graphique*. Par exemple, la présence du tableau pourrait être activée quotidiennement quand on porte les noms des absents sur le registre de la classe, quand on établit le nombre de goûters à distribuer etc.

⁸⁰ Au passage, je remarque en outre que dans le système de discursivité de cette classe de maternelle très soigneusement mis au point par M, « mettre » la date au tableau et l'oraliser, constitue une fin en soi. La date qui reste affichée au tableau d'un jour de classe à l'autre ne sert plus à rien au sein de la classe. Les élèves ne datent pas leurs productions, l'enseignante ne porte pas la date sur les supports à l'aide d'un tampon dateur comme dans de nombreuses écoles. Tous les écrits produits sont collectés soigneusement dans le casier, à l'intérieur d'une chemise, ou sur divers cahiers pour une évaluation de M puis des familles, puisqu'en fin de trimestre les « dossiers » sont distribués aux élèves. L'ordre chronologique de production est uniquement représenté par l'ordre de rangement des feuilles A4 dans les chemises, ou l'agencement des traces dans les cahiers.

Enfin, il en va de même des tableaux à double entrée affichés dans les divers « ateliers » de la classe que les élèves cochent quand ils ont fini leur travail. Ils ne sont pas exploités par les élèves mais par M. Son objectif, à travers ces divers tableaux est que tous les enfants parviennent à *reconnaître* leur prénom et celui de leurs camarades. Les tableaux ne sont pas envisagés du point de vue de l'intertextualité de ces écrits fonctionnels dans la classe. La « raison graphique » de ce type de listes est pour le coup, complètement occultée, leur mode d'existence ne prend pas véritablement sens dans la formation discursive.

Les écrits que produisent les enfants sont, pour l'essentiel :

- des exercices de *recopiage*. Ils visent l'exercice du geste graphique complexe que nécessite l'écriture cursive entre deux grosses lignes. Les « meilleurs élèves », c'est-à-dire dans cette classe quelques enfants (5 ou 6 en l'occurrence), s'entraînent à reproduire au crayon de papier un modèle écrit préalablement par M, en rouge, à l'encre, en écriture cursive, sur un cahier appelé : « cahier d'écriture ».

Les enfants de cette classe, comme de nombreux élèves dans les Maternelles que j'ai observées, se livrent avec passion à ce travail de reproduction de modèles. Ils gomment très fréquemment leurs traces. Ils ne gomment pas seulement le segment fautif mais tout le mot qui le contient. Aucun enseignant, dans les classes de Maternelle que j'ai observées, ne prête attention à ce gommage intempestif, ne se soucie de son coût, vis-à-vis de l'intérêt qu'il présente pour l'enfant. Ainsi par exemple, ils ne s'intéressent pas au fait que, pour des raisons pratiques (rangement, coût...), la gomme est un instrument peu disponible à la Maternelle. Ce travail finalement très coûteux contribue à construire une image de scripteur à la fois largement dominée par la soumission de l'apprenti-scripteur à l'écriture, et auréolée du prestige attaché à la possession du « cahier d'écriture ». L'écriture distribue ses bénéfices aux élèves les plus méritants.

- des exercices d'écriture guidée, qui jouent sur la combinatoire des groupes fonctionnels de mots composant des phrases simples. Les élèves écrivent au crayon dans de petits cahiers à grosses lignes appelés « cahiers de productions d'écrits ». Ils disposent de listes de groupes de mots « référents » dans lesquelles ils « piochent » pour jouer sur l'axe paradigmatique de phrases modèles qui sont proposées par ailleurs dans un glossaire : le modèle « papa va à la maison », permet d'écrire « *maman* va à la maison », « *Nicolas* va à la maison », ou bien encore « papa va à *l'école* »...

- des exercices de logique, de comptage, de discrimination auditive... où se mêlent étroitement dans l'espace standardisé des « feuilles A4 », plusieurs systèmes sémiotiques tels que dessins, graphismes, écriture, disposés selon des tableaux. On ne se soucie pas de savoir comment l'élève traite de manière cohérente cette hétérogénéité et surtout s'il peut voir en quoi le système de l'écriture se distingue des autres systèmes sémiotiques, alors qu'elle est noyée dans ce mélange impensé. L'école maternelle importe sans autre forme de procès l'*exercice* de l'école élémentaire, qui, ainsi que le dénonce avec pertinence (D. FABRE) (1993 : 17) : « met en place l'habitude d'une écriture guidée, par laquelle l'élève remplit les blancs de l'écriture magistrale.(...) Le scripteur, toujours débutant par nature, doit se glisser dans les pas d'un écrit préexistant qui le contraint en l'accompagnant » (c'est moi qui souligne).

Ce processus d'appropriation de l'écriture est fondé, conformément aux I.O, sur l'imitation – on est très loin ici du *bricolage* créatif que je décris dans ma partie théorique. Enfin, pour en terminer avec la description⁸¹ de ce que j'appelle *l'appareil de discoursivité* de cette classe particulière que j'ai entrepris de décrire, l'enseignante dispose d'une grande étagère constituée par les casiers des élèves, chaque élève disposant d'un casier. Cette étagère est le lieu d'*archivage systématique* des traces « produites » par les élèves. *Tous* les écrits sont conservés. Cet archivage systématique constitue une forme de mode d'existence des traces produites par les élèves qui n'est pas envisagée en relation avec la participation des traces dans l'intertextualité de la classe -usage interne- mais en fonction d'un usage *externe* à la classe, *traditionnel* du primaire : cet archivage est destiné à *évaluer, montrer, faire preuve* du travail effectué. Ce mode d'existence des écrits produits, contribue à construire de la sorte un rapport à l'écriture qui est davantage un rapport de soumission qu'un rapport de domination de l'écriture. Les élèves savent d'emblée qu'ils sont jugés d'après leurs productions. L'écriture distribue des bénéfices aux élèves qui se soumettent le mieux aux modèles. Ce mode d'existence s'il était en plus orienté vers la classe, vers son système de discoursivité, donnerait alors à tous les élèves des formes de sociabilité nouvelles liées à l'usage interne des textes et des moyens de « soumettre » cette écriture qui les assujettit.

Ainsi donc, non seulement les exercices eux-mêmes mais leur mode d'existence (supports traditionnels, archivage systématique et instructions d'usage) contribuent à construire, dans ce système de discoursivité impensé de la classe, une image de scripteur⁸² sous la domination de l'écriture du fait de ces fonctions traditionnelles, scolaires, qui lui sont attachées. La fonctionnalité de l'écriture n'est pas envisagée pour elle-même au sein de la classe au titre de ses effets spécifiques sur le système de discoursivité.

L'usage qui est fait de *la date*, de *l'écriture de la date* en classe⁸³ et des activités qui lui sont consacrées, illustre ce déni de la fonctionnalité de l'écriture appliquée ici à un écrit spécifique, la date.

3.2.3.3 - La séquence de la date

Il s'agit, ainsi que le dit M, de « faire la date », c'est -à- dire :

1) mobiliser les curseurs et étiquettes mobiles adéquats⁸⁴,

⁸¹ Voir annexes partie 3

⁸² Je rappelle la définition que j'ai adoptée dans ma partie théorique, c'est celle qu'en donnent I.DELCAMBRE, Y. REUTER, (Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques* n°113/114), (2002 : 19) :

« Nous appelons donc images du scripteur (ou du lecteur) la construction d'une configuration qui articule, au sein de déclarations et/ou de pratiques et/ou de textes, des attitudes, des valeurs, des conceptions, des savoirs...sur l'écriture, la lecture, les textes, les savoirs et leurs relations. Ou, pour le dire plus (trop) simplement, la construction de la/des façon(s) dont le scripteur se représente les objets et les compétences mentionnées et se situe par rapport à eux au travers de ses discours, de ses activités et de ses textes ».

⁸³ Dans d'autres classes de maternelle, les maîtres ou un membre du personnel affilié aux classes -ATSEM- passent dans les allées et « tamponnent » les travaux des élèves, ou bien le maître « tamponne » les feuilles au moment de les valider. Je n'ai pour ma part pas observé de maître qui « travaille » spécifiquement sur ce marquage temporel des productions avec les enfants.

2) *mobiliser* les étiquettes « hier », « aujourd'hui » et « demain » de manière à les faire correspondre à l'alignement des jours de la semaine, en fonction du jour de la situation d'énonciation, énoncer la phrase correspondant à cette mise au point visuelle,

3) mettre dans l'ordre les étiquettes correspondant à la date du jour avant d'énoncer la date, ou tout en annonçant la date faire correspondre la chaîne graphique et la chaîne orale de l'énoncé conventionnel de la date.

Trois élèves s'affairent *en silence* et très calmement autour des panneaux de la date⁸⁵. Tout est exécuté très rapidement, à tel point qu'il faut visionner plusieurs fois la vidéo pour saisir ce qui se passe exactement : un élève enlève l'étiquette « 4 » sur la ligne de la date de l'avant-veille, restée au tableau depuis mardi (l'observation est faite un jeudi) et déplace le curseur verticalement vers le bas le long de la liste de tous les jours du mois de juin jusqu'au « jeudi 6 ». Un autre place l'étiquette « jeudi » sur la ligne au début de laquelle figure une étiquette « la date ». Un autre déplace les étiquettes « hier », « aujourd'hui » et « demain » pour les placer au dessus de l'alignement d'étiquettes des jours alignés dans l'ordre, du lundi au dimanche, au dessus des jours correspondants. Les autres enfants s'agitent un peu autour, ils aiment visiblement cette activité à laquelle ils souhaitent participer. Les étiquettes de la date étant posées, cela donne le signal que cette activité silencieuse prend fin. Jusque-là des étiquettes ont été déplacées et des curseurs translatsés sans aucune verbalisation. M donne le signal :

M	Il y a assez d'enfants debout, restez à votre place, de toute manière on va vérifier . X. vas-y
---	--

X1	(X désigne soigneusement du doigt les segments oralisés au fur et à mesure qu'il les énonce) Hier nous étions mercredi , aujourd'hui , nous sommes jeudi et demain nous serons vendredi ...
----	--

Deux consignes sont énoncées par M qui font passer d'une activité silencieuse (déplacer des étiquettes et des curseurs) à une verbalisation (oraliser un énoncé composé de segments qui s'intercalent : une partie des segments est affichée de manière non linéaire et l'autre est sue par cœur).

L'énoncé de M, comporte deux consignes : « on va vérifier » et « vas-y » :

⁸⁴ Voir la description détaillée en annexe.

⁸⁵ Voir la description détaillée de ce panneau en annexe.

- la première donne une indication sur le *faire* à venir : « vérifier », c'est-à-dire « examiner (une chose) pour établir si elle est conforme à ce qu'elle doit être ou si elle fonctionne correctement. »⁸⁶,

- la seconde, sur le mode de faire, c'est-à-dire la collectivisation de cette tâche : « on va vérifier » est une consigne de *démarrage immédiat* de l'activité, qu'on ne peut utiliser que pour une activité déjà connue par celui à qui elle est donnée, elle indique en outre son caractère individuel.

Telles qu'elles sont émises, les consignes apparaissent comme le rappel *des étapes d'un faire* que les enfants ont l'habitude de parcourir : les énoncés réfèrent à l'action. En réponse à M, X oralise des segments qu'il sait par cœur intercalés avec les segments d'écrits qui figurent devant lui. Il ne « commente » pas ce que les élèves ont fait avant lui- les déplacements des curseurs sur le calendrier du mois- pour vérifier leur conformité avec le déplacement des étiquettes « hier », « aujourd'hui » et « demain ». Implicitement donc deux consignes sont données :

1) X « lit »,

2) l'ensemble des élèves de la classe examine l'exactitude, la conformité de la chose lue avec ce qu'elle doit être, ou son fonctionnement correct .

La réponse immédiate de M est :

M2	Vas-y S.
----	----------

Ce faisant, M *valide l'action*. Si elle autorise que l'on passe à autre chose c'est que l'action précédente répond à son attente. On comprend alors qu'il ne s'agit donc pas pour la classe de vérifier la véracité de l'énoncé écrit par les trois élèves/lu par X concernant le repérage temporel de la situation « ici maintenant » par rapport au calendrier effectué par ses camarades. Il s'agit en fait de vérifier que X sait, quand il le faut, énoncer la phrase rituelle, apprise en partie par cœur (à la manière d'une comptine) en montrant la partie des segments de son énoncé qui sont « visibles » grâce à l'écriture. La fonction de l'écriture au tableau est de faire oraliser un genre de comptine se référant à « la date » dont certains segments sont fixes, « sus par cœur », et d'autres changent tous les jours . On est ici dans un *faire*, attaché à une activité de la classe, lié à un enjeu : l'apprentissage du code écrit.

Cette activité est parfaitement artificielle, elle est purement scolaire, elle est très réductrice vis-à-vis du potentiel d'activités que peut générer le tableau pour peu qu'on accorde à l'écriture sa fonction *d'outil à penser* du fait d'une visualisation de certains aspects qu'elle donne à voir - ici les cycles différents des jours de la semaine, des semaines, du mois...-, ce que J. GOODY appelle sa « raison graphique ». Le panneau comportant ces listes de jours, de semaines, de nombres, de jours du mois, de mois...justifierait plus des

⁸⁶ Dictionnaire historique de la langue française, A. REY.

commentaires accompagnant les manipulations des élèves, conformes à ce type d'écrits fonctionnels que constituent ces diverses listes. Une lecture à voix haute, pourquoi pas, pourrait finaliser ce premier travail, de mise à jour de la date, *une fois validé, par M.*

*L'événement focal*⁸⁷ de la situation de l'interaction entre M et ses élèves, l'événement qui est déterminant pour l'action parmi les événements de la situation qui constituent le contexte est « prononcer à voix haute les segments visibles de la date » qui équivaut sans aucun doute pour M à « trouver la date », à se situer dans le temps. (Comme plus haut, lire la suite des mots de la devinette équivaut à comprendre que l'on est dans une situation de devinette.)

M réduit la fonction des écrits fonctionnels qui tirent leur intérêt de la raison graphique (l'aspect cyclique des semaines et des mois est visualisé par ces listes) en ne demandant pas aux élèves de verbaliser l'action. La lecture à voix haute réduit l'écriture à sa stricte fonction d'encodage de la chaîne verbale.

Du point de vue de l'adulte acculturé à l'écrit, l'oralisation constitue une *vérification* de la chose écrite, mais pour les élèves apprentis-lecteurs, elle introduit de l'ambiguïté vis-à-vis de l'objectif des écrits fonctionnels dans la situation de repérage de la date : oraliser correctement une suite graphique, au prix de gesticulations reposant sur une mémorisation préalable, masque le travail de repérage de la date à partir d'écrits fonctionnels attachés au calendrier.

L'écriture pensée en tant qu'une technique d'encodage de discours oral produit une activité d'oral « collée » à l'écrit, soumis à la chaîne écrite, linéaire, figurant au tableau tandis que l'écriture pensée en temps que système sémiotique produit des activités de verbalisation de la pensée qui s'exerce sur l'écrit dans l'ordre non linéaire de la raison graphique. Un rapport où la pensée utilise l'écrit au lieu de ne faire que s'y soumettre.

La suite confirme que cette procédure de M, si elle est efficace au plan du « décodage » de la chaîne écrite » ne l'est pas au plan de la compréhension de ce qu'est, dans le fond, la date :

M2	Vas-y S.
S3	<i>(Place une étiquette « 6 » et la place sur la ligne de la date devant l'étiquette de jeudi).</i> Aujourd'hui, 6, jeudi, juin. <i>(montre les étiquettes au fur et à mesure et va se rasseoir très vite)</i>
M4	Oh, Oh, S !!!

⁸⁷ Voir la définition dans la partie théorique : « la situation en tant que cadre de l'action : le contexte de production.. »

3 filles5	Non !!! (Les filles replacent le 6 à sa place)
M6	retourne S
S8	Aujourd'hui, jeudi, 6, juin. (S. montre les étiquettes en même temps qu'il les « lit »)
M9	La météo, qu' est-ce qu'on n'a pas fait encore ? À toi Y.

M9 valide la « lecture » du fait que l'élève « lit » la suite des segments de façon conforme à leur disposition dans l'espace. L'élève a-t-il pour autant conscience que sa « faute » se situait au niveau de l'ordre conventionnel des éléments composant l'énoncé de la date en français ? En français, le rang du jour dans le mois est énoncé après le jour de la semaine : jeudi, 6^{ème} jour du mois de juin et non inversement : 6^{ème} jour du mois, jeudi, en juin.

Les trois filles replacent le 6 à la place conforme à l'énoncé conventionnel de la date en français. M6 vise la réalisation du faire : retourner au tableau, mais elle n'explique pas l'action qu'elle attend. S n'en a pas besoin, il est dans la connivence de l'exécution du faire, il recommence exactement la même action langagière qu'en 3 : oraliser les segments écrits dans l'ordre, cette fois celui où les filles les ont placés. M9 valide l'action de S. Tout va bien en apparence, tout va mal en profondeur, pour les élèves qui ne sont pas orientés vers l'aspect fonctionnel des écrits qu'ils ont devant les yeux, masqué qu'il est involontairement par M qui réduit l'action langagière sur les textes qu'elle propose à l'oralisation de certains de ses segments dans un ordre donné.

Cette « lecture » résulte davantage d'un exercice de reconnaissance de la correspondance graphophonétique que d'un repérage bien compris dans le temps, exprimé par écrit, dans l'ordre conventionnel de « la date ». D'ailleurs un autre élève lit :

« jeudi juin 4 »

parce qu'il a mal disposé ses étiquettes et M se contente de lui fait intervertir les étiquettes pour obtenir l'énoncé *conventionnel* de la date.

Cette activité, remettre en ordre la chaîne graphique puis la décoder en produisant la chaîne orale qui lui correspond, repose *plus* sur la mémorisation d'un script complexe d'actions mettant en jeu une certaine correspondance entre parole et écriture *qu'elle ne met en œuvre* la représentation du temps dans l'ordre de la raison graphique. On peut déplorer une réduction considérable des actions langagières qui pourraient s'exercer sur les écrits fonctionnels du fait de la réduction de l'activité de lire à ce jeu de correspondance graphophonétique.

Allant plus loin, ces listes très complexes que constituent les calendriers donnent à voir des changements de point de vue possibles sur le temps tels que les notions de durée, de cycles, elles sont des occasions de verbaliser le temps de manières différentes puisqu'elles permettent de modifier sa posture énonciative, en ne restant pas limité au « hic et nunc » et de travailler la correspondance entre le vocabulaire spatial et le vocabulaire temporel, tant dans le lexique des déictiques que dans celui des anaphores. En « couchant » cet aspect du monde sur un support, elles interposent entre les données psycho-affectives du monde vécu, immédiatement perçu (je me lève, je me lave, je déjeune, je quitte ma mère...) et l'enfant, *le monde de l'écrit* avec ses segmentations culturelles du temps qui font percevoir les rythmes, les cycles et les durées selon des *critères collectifs*.

Les calendriers, de ce point de vue, ont à voir avec les cartes, ils nous rappellent que le support pictural et l'écriture bouleversent la vision du temps et du territoire. L. J. CALVET met en évidence le rôle de l'écriture, quand il décrit le rapport entre l'établissement des cartes et la perception du territoire et le rapport entre l'établissement des calendriers et la perception du temps (1997 : 49) :

« C'est que, bien avant de coucher le monde sur un support pictural, avant de ramener le territoire à la carte, ce qui impliquait un bouleversement révolutionnaire dans sa vision du territoire, l'homme l'a d'abord saisi par l'intermédiaire de son corps, puis de sa perception immédiate, en fonction de ce qu'il voyait, de ce qu'il parcourait réellement, des déplacements qu'il croyait observer, etc... Il en va de même pour la perception du temps (...) c'est à dire que la durée n'est perçue que par référence à des événements directement observables, des événements « réels » et non pas des « calculs » (rappelons que *calendrier* a pour étymologie un mot bas-latin, *calendarium*, signifiant « livre d'échéance »). Nous vivons en Europe sous l'égide d'un calendrier solaire (...), mais le rapport entre notre division du temps et notre perception de l'univers n'est plus très visible. »

L'écriture offre une représentation autre du monde et permet du même coup de renoncer aux façons de mesurer le temps et l'espace par la référence directe, pour recourir aux « calculs » de la tradition écrite. Cette fonction essentielle de l'écriture est complètement masquée aux yeux des jeunes élèves par l'activité de mise en correspondance de la chaîne écrite et de la chaîne orale.

3.3 – Conclusion de la lecture des I.O.

Ces divers exemples de séquences en grande section de maternelle illustrent les grandes tendances que j'ai tenté de mettre au jour dans les Textes Officiels qui se succèdent de 1992 à 2002 et l'appauvrissement qu'ils contribuent à entraîner du point de vue de l'acculturation scripturale, telle que je l'ai définie. Ces exemples et l'analyse précédente des I.O. apportent la preuve que les raisons des difficultés des élèves dans les situations mises en œuvre par les enseignants sont à mettre en rapport avec l'acculturation à l'écriture des élèves telle qu'elle est pensée par les I.O.

Les notions d'action langagière et de formations discursives sur lesquelles je construis le cadre théorique de cette réflexion sur le travail de l'école démontre le caractère

heuristique du principe d'une dialectique entre oral et écrit. Cette notion reste à construire pour la didactique et permettrait de sortir du paradoxe, sensible au niveau de la rédaction des Textes, entre une vision dichotomique entre oral et écrit et l'idée d'une continuité entre oral et écrit au plan des apprentissages.

Cette notion de dialectique entre oral et écrit est étroitement liée à une vision contrastive des modalités fondée sur une réflexion vis-à-vis de la modalité d'expression et de ses *fonctions* dans les pratiques discursives. Réflexion qui déborde largement le cadre de la linguistique car elle mobilise les dimensions intellectuelle, sociale, identitaire du concept d'acculturation scripturale. Il faut pour cela commencer par considérer que les actes d'enseignement sont fondateurs de l'enseignement au même titre que les objets d'enseignement désignés par les Textes. C'est à cette condition que l'on peut envisager :

- en premier lieu, des modes d'appropriation de l'acculturation scripturale qui ne soient plus fondés sur *l'imitation* de modèles textuels, mais sur des *pratiques discursives* en relation avec des *genres* au sens de système sémiotique complexe et hétérogène. Le *bricolage* peut être considéré comme un mode d'appropriation des genres, démontrant l'intérêt didactique *des pratiques discursives* entendues comme moyens d'appropriation de l'acculturation scripturale ;

- en second lieu, une *entrée dans l'écrit* qui ne soit pas perçue comme *un passage de l'oral à l'écrit* mais comme l'introduction de l'enfant dans *une interaction avec un système sémiotique externe* qui enrichit à la fois son oral et son écrit, c'est-à-dire ses capacités discursives, ce qui amène à considérer l'intérêt didactique du concept de jeu symbolique ;

- en troisième lieu, « la liste » comme une forme spécifique au plan de l'acculturation à l'écriture. Cela amène à considérer l'intérêt didactique des genres d'activités sur les différentes formes de symbolisation des écrits sapientiels⁸⁸ et leur intérêt vis-à-vis de l'instauration d'un *rapport intellectif* à l'écriture dont j'ai tenté de montrer qu'il conditionne la secondarisation des genres propres aux activités scientifiques et, à un moindre degré celle des genres propres aux activités narratives.

⁸⁸ Voir à ce propos les remarques d'A . PETITJEAN (1998) p. 108.

4 - PRATIQUES DISCURSIVES

ET

REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRITURE

CHEZ LES MAÎTRES

- Discussions hors situations de classe -

« Il y a des affinités profondes entre l'écolier et le Cartable. Le mot Cartable vient du mot papier. L'écolier est un homme de papier. Sans compter que, chaque jour, user la gomme bicolore contre la fermeture éclair de la trousse, faire crisse le feutre pointe nylon sur ses semelles, ou bien se pincer dans le classeur à anneaux, crée une intimité de jardinier à orchidées, de général à soldats de plomb. »

R. DETAMBEL, Graveurs d'enfance.

J'ai tenté de montrer combien la notion d'acculturation scripturale avancée par les Textes Officiels est éloignée de celle de mon cadre théorique qui convoque les disciplines comme la sociologie, l'anthropologie et l'histoire de l'écriture. Cette distance reflète une conceptualisation de l'écriture très réductrice vis-à-vis de celles qui sont mises à jour par ces disciplines. L'acculturation à l'écriture de l'enfant est assimilée à sa familiarisation – par imprégnation, imitation – avec les formes typiques des textes produits par les grandes sphères sociales de production des textes, avec également une référence insistante à la description formelle des « textes littéraires » et tout particulièrement au « conte⁸⁹ » en ce qui concerne la Maternelle.

L'objectif déclaré de ces apprentissages, au plan de la production, est en effet *le genre littéraire*⁹⁰ représenté par un ensemble circonscrit de textes de type narratif par les I.O. Enfin, j'ai souligné que, dans l'ensemble des I.O. étudiées⁹¹, les rédacteurs font appel explicitement au rapport entretenu par les maîtres avec l'écriture. L'hypothèse implicitement admise sur laquelle reposent ces recommandations est qu'il suffit de donner à voir ce rapport d'« adulte » (vs « enseignant ») à l'écriture pour transmettre un savoir faire aux élèves.

Cet ensemble de constats à propos des Textes Officiels m'a conduit à m'interroger sur les représentations de l'oral et l'écrit et sur le rapport au langage des enseignants. Comment les maîtres se représentent-ils l'écrit par rapport à l'oral et inversement ? Ces représentations et ce rapport sont-ils en harmonie avec les prescriptions des Instructions Officielles étudiées par ailleurs ? Les rédacteurs réfèrent l'enseignant à l'« adulte » et non au « maître » en enjoignant les maîtres à donner à voir *ce qu'ils font*. Ils suggèrent que l'écriture en classe n'est pas professionnalisée. Les Textes Officiels mettent-ils les enseignants et les élèves en condition de travailler dans leurs classes ?

A. CHERVEL (1988 : 68), à propos des finalités de l'enseignement scolaire, souligne la prudence à d'appliquer quand il s'agit d'en faire l'étude :

« Chaque époque a produit sur son école, sur ses réseaux éducatifs, sur les problèmes pédagogiques, une littérature souvent abondante : rapports d'inspection, projets de réforme, articles ou manuels de didactique, préfaces de manuels, polémiques diverses, rapports de présidents de jurys, débats parlementaires, etc. C'est cette littérature qui, au moins autant que les programmes officiels, éclairait les maîtres sur leur fonction et qui donne aujourd'hui la clé du problème. (...) L'étude des finalités ne peut donc en aucun cas faire abstraction des enseignements réels. Elle doit être menée simultanément sur deux plans, et faire intervenir une double documentation, celle des objectifs affichés et celle de la réalité pédagogique. »

⁸⁹ Deux sélections d'œuvres sont proposées aux enseignants pour la réception des textes. Les contes sont majoritaires à la Maternelle, les documentaires sont réservés au cycle III. Voir doc. en annexe.

⁹⁰ Le mot est très polysémique, je l'ai dit plus haut. Il s'agit ici des « genres littéraires » tels que décrits et analysés par la sémiotique textuelle.

⁹¹ Il s'agit de le rappeler des Textes de 1992, 1995, 1999 et 2002.

Je m'attache ici à cette *réalité pédagogique* que je souhaite placer au cœur de mon questionnement. Ce travail explore donc une troisième piste, après avoir étudié les *pratiques de classe en situation* puis analysé les prescriptions contenues dans les Textes Officiels, il s'intéresse aux représentations de l'écriture des maîtres dans les pratiques de classe. Je choisis pour exécuter ce dernier volet de mon travail l'analyse d'une série de trois discussions entre enseignants provoquées dans le cadre de ma problématique. Il s'agit d'une série de discussions, hors situation de classe⁹², entre des maîtres du primaire (cycles 2 et 3), au sujet d'une proposition de pratiques innovantes en matière d'apprentissage de l'écriture. Dans un premier temps je décris le contexte de ces discussions, puis dans un second temps j'explique pourquoi ce corpus entre dans le cadre de ma problématique, ensuite j'expose le cadre et la méthodologie de l'analyse et, enfin, ses objectifs.

4.1 – Le contexte des trois discussions

Des enseignants⁹³ participent à un groupe de réflexion entre professionnels de la petite enfance sur la légitimité d'établir un lien entre difficultés langagières, situation économique-socio-culturelle des élèves et échec scolaire. Ces réunions ont lieu à l'initiative de quelques responsables de la ZEP. Les enseignants me confient qu'ils souhaitent mettre en œuvre dans leur classe des techniques innovantes en matière d'écriture car ils sont insatisfaits du travail réalisé avec leurs élèves. Suite à l'intervention d'un maître formateur-chercheur⁹⁴ invité à leur demande à exposer des pratiques d'écriture, ces maîtres souhaitent se réunir afin de réfléchir et mettre en commun les pratiques employées et les effets constatés à tous niveaux. Je ne décrirai pas les procédés en cause ici parce qu'ils ne sont pas l'objet de mon travail mais en sont seulement le *prétexte*. En effet, il se trouve que l'exposé de ce maître-formateur a eu un effet très mobilisateur, très enthousiasmant auprès de ces enseignants expérimentés. La situation semblait donc très favorable pour recueillir des discussions sur l'écriture. L'intérêt principal était, pour moi, l'occasion de n'avoir pas à intervenir : ces discussions naissaient d'une demande, d'un besoin, d'un questionnement

⁹² Ces discussions ont lieu en dehors des horaires de classe, dans les « temps libres » des uns et des autres, elles sont aménagées par les soins des interactants, dans une salle de classe ou de réunion de l'une ou l'autre des écoles, les dates sont fixées en début d'année scolaire, parfois révisées au coup par coup à la demande de l'un d'entre nous, au décours d'« urgences » personnelles ou professionnelles.

⁹³ Il s'agit de quatre enseignants, trois femmes et un homme, entre 37 et 45 ans, expérimentés, tous professeurs des écoles, tous ayant fait le choix « idéologique » de travailler en ZEP et tous exerçant depuis plus de 7 ans en cycles 2 et 3. Une enseignante enseigne en CLISS, l'autre au cycle 2, la dernière en cycle 3 la première année scolaire puis au C.P la deuxième année, c'est un retour à une première vocation puisqu'elle avait exercé 8 ans dans cette classe. Le seul enseignant masculin de ce groupe enseigne au C.P. depuis 7 ans. Trois maîtres sont engagés dans la vie associative, l'un d'entre eux est chargé de la direction d'une école primaire. Trois des quatre maîtres sont eux-mêmes parents, seul l'enseignant convoque ses « pratiques de père de famille » pour réfléchir sur l'écriture.

⁹⁴ Il s'agit d'A. DECROIX, Professeur d'école, Maître formateur I.U.F.M. de PERPIGNAN. auteur de « écrire pour se construire » v. Biblio. Après avoir entendu sa communication au colloque de la D.F.L.M. « Quels savoirs pour quelles valeurs ? », je lui ai demandé d'intervenir auprès de « mon » groupe d'enseignants parce qu'enseignant en ZEP et animé par les mêmes problématiques. Il a exposé lors d'une intervention d'une heure et demie, très convaincante, des pratiques d'écriture qu'il met en place dans sa propre classe pour aider les enfants en échec scolaire à entrer dans des pratiques d'écrit et les réintégrer dans une identité scolaire.

des enseignants⁹⁵. Pour me résumer, *la réaction* des enseignants focalise essentiellement mon attention, comme un prétexte favorable à l'observation de leurs représentations sur l'oral, l'écrit, et l'articulation entre les deux modalités de l'action langagière.

Enfin, j'attire l'attention sur le fait que l'équipe des maîtres d'une des écoles primaires à laquelle « mes » enseignants appartiennent, pratique depuis quelques années le *décloisonnement* au niveau du cycle II. Les efforts de l'équipe enseignante portent au premier trimestre de chaque année sur la *langue orale*, au second trimestre sur *la lecture* et au troisième sur *l'écriture*. Cette stricte partition est déjà significative d'une représentation des apprentissages dans trois disciplines *distinctes* : oral, lecture et écriture.

4.2 – La présentation du corpus

Le corpus se compose de trois discussions programmées sur une période d'un an et étalées sur deux années scolaires, de mars à mars. L'intérêt de cette durée longue est d'observer si l'incursion⁹⁶ de pratiques « nouvelles », appuyée sur des discussions introduit un « bougé » dans les représentations sur l'oral, l'écrit, l'articulation de l'oral et de l'écrit. Les maîtres souhaitent au départ se lancer dans une sorte d'« action-recherche » entre eux. Ils ambitionnent dans un premier temps de partager des pratiques et d'échanger à propos des constats faits dans leur classe au niveau des élèves. Ils désirent quitter les réunions en ayant l'assurance que chacun « sait ce qu'il fait », « voit où il va », le besoin d'innovation étant fortement tempéré par le sentiment d'une prise de risque. Cette tension engendre une insécurité palpable au niveau des enseignants⁹⁷. Je leur demande l'autorisation d'assister à ces discussions, sans y prendre part, mais en vue de me saisir de leur questionnement. Les enseignants me connaissent du fait de mon travail dans les réunions du groupe « langage » à la ZEP⁹⁸, de mon travail de DEA ayant nécessité une présence assidue dans les classes. Ils connaissent ma position d'observateur, respectueuse de leurs compétences et de leur

⁹⁵ Il s'agit en fait de détruire autant que faire se peut l'artefact linguistique que produit le seul fait de la mise en relation d'un locuteur autorisé avec un locuteur qui ne se sent pas autorisé, le simple fait d'être dans la position de celui qui pose les questions suffisant pour se voir attribuer une autorité que l'on n'a pas nécessairement. Je rappelle les propos de BOURDIEU dans « questions de sociologie » 1984, Editions de Minuit : « Tout le travail que nous avons fait en matière de culture, a consisté à surmonter l'effet d'imposition de légitimité que réalise le fait seul de poser des questions sur la culture. Poser des questions sur la culture dans une situation d'enquête (qui ressemble à une situation scolaire) à des gens qui ne se pensent pas cultivés, exclut de leur discours ce qui les intéresse vraiment ; ils cherchent alors tout ce qui peut ressembler à de la culture. »

⁹⁶ Je signale simplement ici qu'il y a, en regardant les choses rétrospectivement, après analyse, une certaine naïveté à raisonner ainsi. Mais, n'est-ce pas l'écart entre ce qu'on « attend » et ce qui se produit qui est instructif ?

⁹⁷ Faut-il déplorer ici la pauvreté - l'indigence - des moyens institutionnels qui sont inventés pour leur venir en aide ? Je renvoie pour cette question à l'analyse d'A. CORDIER (1998) : « Malaise chez l'enseignant-L'éducation confrontée à la psychanalyse », voir biblio.

⁹⁸ J'ai animé les premières réunions préparatoires qui ont eu lieu pendant deux années consécutives, à l'initiative du coordinateur de la ZEP. L'objectif de ces réunions, à terme, était de mettre en place un réseau interprofessionnel d'échanges, d'établir donc des *possibilités de communication* entre professionnels divers, sur la problématique socioculturelle du langage.

travail, et envisagent ma présence avec confiance. Il est convenu que je « lance » simplement les discussions.

Il s'agit de trois discussions d'une heure environ. J'ai délibérément choisi de ne pas les enregistrer car les enseignants, j'en suis convaincue, n'auraient pas bénéficié d'une liberté de parole en la présence d'un magnétophone⁹⁹. J'ai pris des notes au fur et à mesure des entretiens dans l'objectif d'établir une analyse selon les indicateurs proposés par E. NONNON dans ses grandes lignes. Cette modalité d'enregistrement « limite » une analyse très fine des interactions, la transcription « on line » omettant nécessairement certains « marqueurs » des activités langagières ; mais ce type d'analyse n'est pas requis ici. Des traces d'observables des opérations discursives et des dynamiques interactionnelles sont perdues ; cependant, cet inconvénient est largement compensé par la richesse de la discussion « libérée » d'un enregistrement trop systématique. Je reviendrai plus en détail sur ces questions : le mode d'enregistrement contraint le mode d'analyse.

Ces discussions fonctionnent à partir de thématiques à *propos de* l'écriture (des pratiques « nouvelles comparées aux pratiques « anciennes », les pratiques d'écriture en classe, l'évaluation). Je les lance et laisse libre cours aux interactants sur tous les plans (progression thématique, stratégies discursives, interaction...) de manière à ne pas interférer au niveau thématique ni sur les initiatives, ni sur les poursuites ou sur les interruptions. Je peux donc prétendre que ces discussions résultent totalement de la « compétence communicative » des enseignants. Je détourne à mon profit cette notion proposée par J. GUMPERZ (1989). C'est en effet dans le cadre de sa perspective ethnographique que j'envisage l'analyse des discussions. Cette perspective, je le rappelle, est centrée sur une micro-analyse de la pratique éducative quotidienne. Je vais développer les principes gouvernant cette analyse en premier lieu, puis les outils exploités pour tenter de la mener à bien, ensuite.

4.3 – Les principes de l'analyse

Suivant les travaux en sociolinguistique interactionnelle de J. GUMPERZ, servant de cadre à mon analyse, il est indispensable de considérer les pratiques langagières et l'interaction scolaire dans le contexte constitué par les présupposés et les idéologies scolaires, et de savoir comment ces dernières interviennent dans l'apprentissage scolaire. Ce principe gouverne le plan de cette étude qui déroule dans un premier temps les descriptions de pratiques de classes, dans un second temps les I.O. en interaction avec elles, et enfin, en troisième lieu, cette dernière partie sur les représentations des maîtres, qui pas plus que les autres, n'est envisageable indépendamment. Chacune de ces parties est donc sensée apporter un éclairage sur les autres afin d'appréhender le tout, à savoir l'acculturation à l'écriture à l'école. J. GUMPERZ décrit les *processus d'inférence*¹⁰⁰ au

⁹⁹ Je tiens à préciser que les transcriptions ont toutes été supervisées après coup par les enseignants et que c'est avec leur accord que j'exploite ces transcriptions pour ce travail.

¹⁰⁰ Selon J. GUMPERZ (1989 : 67) : « Le signalement des cadres par un seul locuteur n'est pas suffisant. Tous les participants doivent être capables de rapporter les contributions individuelles à un thème général correspondant à une activité identifiable du point de vue culturel ou à une combinaison de thèmes ; de plus, ils doivent tomber d'accord sur des normes de comportement adéquates. Ils doivent se conformer, de manière

cours desquels des déterminations de plus hauts niveaux alimentent notre interprétation des énoncés composant l'échange et agissent sur les réponses des allocutaires.

Ces processus d'inférence participent eux-mêmes du processus de « contextualisation » autorisant le locuteur à identifier un échange conversationnel comme représentatif d'une activité socioculturelle familière – j'ajoute, pour ma part, d'une *formation discursive*¹⁰¹ connue. Si l'on se focalise sur le contexte constitué par les présupposés et les idéologies scolaires, et plus particulièrement sur les présupposés langagiers, afin de savoir comment ils interviennent dans l'apprentissage scolaire, la difficulté se situe à la source : comment débusquer ces présupposés ? Ils ne sont pas lisibles *directement* dans les classes, pas plus qu'ils ne sont faciles à observer dans les Textes Officiels, ni accessibles par voie de réponse à des questionnaires. Cela justifie à mon sens ce troisième volet de mon travail.

Les comptes rendus autobiographiques des enseignants attirent l'attention sur le contraste existant entre, d'une part les directives officielles en matière de programmes scolaires et d'objectifs éducatifs et, d'autre part, ce qui est réellement accompli. Ce contraste peut dynamiser un besoin d'innover, ainsi que le démontrent les enseignants de « mon » groupe de travail. Mais il faut signaler en outre qu'« ils sont précieux, car ils attirent l'attention sur des problèmes qui, s'ils sont bien connus des observateurs des pratiques scolaires, n'ont pas fait l'objet d'examens systématiques » J.GUMPERZ (1989), p. 114. Le travail se situe dans cet espace de recherche, il porte sur la dimension de *l'acculturation scripturale* de l'écart entre les objectifs prescrits et le travail accompli. Dans cet espace, il faut préciser que « les classes sont appréhendées comme des systèmes sociaux où ce qui se produit va bien au-delà d'un *transfert d'information* des enseignants aux élèves » J. GUMPERZ (1989 :114).

Ici intervient la notion de « compétence communicative », objet de mes préoccupations. Cette expression ne recouvre plus comme elle a pu le faire au départ, dans les années soixante, l'efficacité des performances ordinaires d'un locuteur ou d'un auditeur. En employant cette expression, on entend montrer que cette efficacité dépend d'un savoir *dépassant* la phonologie, le lexique et la structure grammaticale abstraite. Selon les recherches en ethnographie¹⁰², en effet, « l'usage de la langue dépend de la culture, de la sous culture et de normes propres au contexte ayant un rôle actif, tant dans les choix des options communicatives que dans l'interprétation de ce qui est dit » J. GUMPERZ (1989), p.115.

L'ethnographie a, sur la base de ces principes, fondé une tradition de recherche empirique appliquée à des séquences d'interaction bien circonscrites au niveau temporel afin de décrire des normes et des valeurs culturelles liées au langage, d'isoler des

explicite ou implicite, aux attentes des autres participants et montrer, en élaborant leurs contributions à partir des signaux émis par ceux-ci, qu'ils sont en mesure de participer aux changements de thèmes. »

¹⁰¹ Au sens où je définis ce terme dans ma partie théorique.

¹⁰² Il faut donc signaler que, chez les ethnographes, le terme de *compétence* s'applique à la *communication* et non à la *langue* elle-même. Ils affirment ainsi, comme l'explique J. GUMPERZ (1989 : 115), qu' :« Il existe au niveau de la structure sociale et de l'interaction sociale des régularités mesurables qui relèvent tout autant que les règles grammaticales d'une aptitude intériorisée de manière inconsciente. Leur conviction est que la maîtrise de ces régularités est une condition préalable à une communication efficace. »

événements de langage typiques où apparaissent ces normes et ces valeurs pour analyser le « comportement verbal » de sous groupes distincts. Elle a pu montrer la diversité des conventions communicatives populaires. Il n'est pas de mon propos de comparer des groupes dans la perspective d'identifier des variations socioculturelles. À l'inverse, il est question d'identifier les compétences de communication mises en œuvre par des enseignants dans le cadre d'une situation de discussion apparentée à une « tâche langagière », suivant la description d'E. NONNON (1997). Je convoque cette notion de « compétence communicative » attachée à l'ethnographie pour l'appliquer à mon approche interactionnelle scolaire. J'identifie *un* groupe (ensemble d'enseignants appartenant à la communauté scolaire), je lui propose une « tâche » et je tente de voir si ce groupe possède *une compétence communicative* en relation avec cette « tâche ».

Si je replace ces propos dans mon cadre théorique, on s'aperçoit qu'ils donnent corps à la notion de « formation discursive » de M. FOUCAULT¹⁰³. Une *formation discursive* est nécessairement identifiable à partir d'indices repérables au niveau des textes produits en isolant des « événements de langage typiques » propres à repérer des « comportements verbaux » liés à des conventions communicatives particulières qui mettent en œuvre des activités langagières spécifiques. Il s'agit donc ici de mettre les enseignants devant une tâche langagière (discuter à propos de pratiques d'écriture), d'observer les compétences communicatives, les activités langagières mises en œuvre, afin d'observer si les maîtres se constituent en une formation discursive efficace vis-à-vis de la tâche. Cette formation discursive, que l'on va tenter d'identifier, mobilise-t-elle un *système de discursivité*¹⁰⁴ spécifique répondant aux exigences de fécondité des interactions et à celles d'une dynamique en lien avec le travail sur les contenus et le travail sur les positions, telles que les définit E. NONNON (1997) ? Mobilise-t-elle une articulation pensée-oral-écrit en relation avec les *enjeux* de la discussion ?

Mon intérêt pour les discussions proposées à l'analyse est double. Les discussions proprement dites entre enseignants m'intéressent :

1. car elle s'apparentent fortement à *la discussion*, le *genre scolaire* le plus représenté à l'école et elles sont, à ce titre, au cœur du processus pédagogique,
2. du point de vue des représentations qu'elles ne peuvent manquer de laisser paraître sur la parole en commun, l'écriture en rapport avec cette parole et la participation de la discussion à la construction de « la pensée sur ». Reste à définir ce que l'on entend par *discussion en classe*, et comment ces discussions peuvent laisser paraître des représentations des enseignants.

La verbalisation en commun, la discussion ordinaire de la classe, quand elle vise un apprentissage, a comme caractéristique de chercher à répondre à des exigences de *validité* et de *fécondité*. « Il s'agit de s'appropriier ensemble des connaissances, de construire des notions, d'apprendre à formuler des jugements plus complexes en intégrant des perspectives plus nombreuses et diversifiées » E. NONNON (1997), p.17. La discussion se caractérise donc par le fait que chaque dialogue (polylogue) est en effet « finalisé, il a une fonction externe et une dimension téléologique », comme le souligne JACQUES cité par E. NONNON, qui ajoute (1997 :14-15) :

¹⁰³ Je renvoie à la description de cette notion dans ma partie théorique.

¹⁰⁴ Idem

« Son objectif est une approximation mutuellement acceptable sur la valeur de vérité d'une thèse, ou le sens d'un concept ou d'une affirmation. En cela il diffère de la *conversation*, qui elle, « n'a pas besoin de progresser » puisque sa fonction interne, est surtout de corroborer l'appartenance à la communauté en retrempeant le lien collectif et de la négociation qui a une portée pratique. »

L'inscription de la discussion dans une dynamique de travail ou d'apprentissage définit et oriente son activité langagière déterminée alors comme une « tâche langagière ». Cette définition de l'activité langagière de la discussion en termes de « tâche » « suppose donc de cerner les buts, localiser les obstacles, construire le référentiel de notions et relations impliquées pour pouvoir anticiper au moins en partie les chaînes d'actions possibles et interpréter tâtonnements et erreurs » E. NONNON (1998), p. 56. Une situation est aménagée par les enseignants : discuter de l'écriture dans le cadre d'une recherche-action. Les enseignants s'assignent une tâche langagière dont la définition oriente elle-même les objectifs de mon analyse.

4.4 - Objectifs de l'analyse

J'ai pris le soin d'exposer le contexte dans lequel ont lieu les discussions composant mon corpus pour pouvoir décrire la situation de langage dans laquelle ont lieu ces prises de parole. On constate que les composantes extérieures de la situation, le type d'activité, le support, la consigne, les enjeux et les objectifs des intervenants permettent d'affirmer que ces *composants* constituent la discussion en *tâche* de langage, suivant par là la distinction d'E. NONNON entre *tâche* et *situation*. Ces discussions mettent en jeu une orientation finalisée, elles comportent des obstacles à surmonter et des contraintes. Elles sollicitent par conséquent des « compétences communicatives » spécifiques à une formation discursive identifiable. Il s'agit pour les enseignants de s'appropriier ensemble des connaissances (ici, sur « l'écriture »), de construire des notions (par exemple la notion de « pratiques d'écriture »), d'apprendre à formuler des jugements plus complexes (juger, définir un « bien écrire »), en intégrant des données et des perspectives plus nombreuses et diversifiées (non seulement normatives, mais intellectives, communicatives, mémorielles...). Nous sommes dans une situation où « la discussion contribue à l'émergence d'un espace commun d'investigation sur un thème », ce thème en l'occurrence étant l'écriture, où, ainsi que le précise E. NONNON (1989 : 14) :

« Les positions des uns et des autres s'élaborent et se réajustent par le processus même du dialogue, soit qu'il se produise des glissements amenant des zones d'accord, soit qu'un désaccord plus raisonnable se fonde sur un enrichissement, une relativisation ou une ré-appropriation du point de vue de chacun. Qu'elle qu'en soit la forme, savante ou plus informelle, l'argumentation et la parole en commun y ont donc une dimension exploratoire, heuristique et constructive. »

E. NONNON (1989) livre des outils pour lire la dynamique des interactions dans ces trois dimensions ainsi que le travail sur les contenus de discours. L'ensemble de ces outils me semble pertinent pour évaluer la fécondité des interactions en cause. Il s'agit pour moi de repérer le travail discursif à l'œuvre dans les interactions verbales des enseignants.

Je tente de corréler la dynamique du discours, sa progression thématique, le *système de discursivité* mis en œuvre et les *représentations* émergeant de la discussion.

Ces discussions sont prévues sur deux années, elles envisagent d'emblée la discussion de points « théoriques ». La durée impliquée et l'effort de théorisation lié à l'exploration du champ notionnel supposent assez logiquement que les discussions aient recours à l'écriture, pour une inscription, une accumulation par l'écrit de savoirs provisoires, de questions en suspens, de réponses, même intermédiaires pour une programmation de thèmes...

Chaque discussion est analysée au plan de sa dynamique exploratoire, heuristique et constructive, pour elle-même, afin d'examiner son efficacité des deux points de vue décrits précédemment. L'ensemble des discussions permettra de valider ou non les observations ponctuelles, de préciser les représentations. La discussion, telle que la définit E.NONNON aussi bien que les outils qu'elle propose pour son analyse, reposent sur « une conception discursive des objets et une conception du discours comme objet », pour reprendre l'expression de A.C. BERTHOUD (1996 : 1).

Une représentation métadiscursive du discours contraint en outre à ne pas perdre de vue que les interlocuteurs agissent d'une part sur les contenus de discours mais également sur son déroulement. La prise de conscience des dimensions constructives et interactives du discours nécessite de la part des interactants des actions de régulations et d'étayage de la progression commune, un regard sur les objets en construction, mais en plus un regard sur le discours qui les construit. Ceci est manifeste au niveau des finalisations, des balisages de l'échange et des appels à développement. « La compétence communicative » mobilisée par les maîtres se mesure à la lumière des outils effectivement mis en œuvre pour accomplir la tâche langagière qu'ils s'assignent. On portera une attention particulière au fait que l'activité langagière constitue les locuteurs en sujets manifestant un rapport au discours en train de s'accomplir. Le « sujet locuteur » peut se situer dans le contexte d'énonciation ou bien parvenir à en être un « lector in fabula¹⁰⁵ », montrant une distance métadiscursive au discours en train de se produire.

4.5 - Indices de réussites des discussions vis-à-vis de la tâche

Les discussions sont fortement finalisées puisqu'elles ont pour ambition d'accompagner une recherche sur des pratiques innovantes de l'écrit à partir des propositions d'A. DECROUX¹⁰⁶. Elles visent à mettre en commun des *pratiques de classe en*

¹⁰⁵ J'emprunte cette expression à U. ECCO (1979, Trad. 1985) qu'il applique à la lecture, au rapport du lecteur aux textes. « Lector in fabula - Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs. »

¹⁰⁶ Très brièvement parce que ces propositions ne sont pas l'objet de cette analyse, A.DECROUX propose de mettre en œuvre un support d'écrits intermédiaires, un cahier de « brouillon » qu'il fonctionnalise dans les situations de classe. Il s'agit d'un cahier modèle travaux pratiques qui alterne une page à grands carreaux et une page blanche, cette alternance figurant un espace d'écrits interpersonnels entre M et l'élève ou entre l'élève et ses camarades. A. DECROUX propose de mettre en œuvre des situations d'écoute de récits

termes d'écriture, à les décrire, les analyser, à les comparer, à les problématiser. Le questionnement émergent de ces discussions doit permettre de dépasser la somme des apports individuels pour contribuer à une connaissance commune sur *l'écriture* ou *les pratiques d'écriture* en classe. Il doit donner les moyens de cerner des bénéfices *attendus* par l'innovation, de décrire des pratiques mises en place et de dégager des bénéfices à *attendre* de ces « pratiques nouvelles ».

On posera qu'une discussion efficace en termes de recherche est une discussion qui amène « un bougé » sur une thématique donnée. Celui-ci est conditionné par un cadrage des objets mis en circulation dans la discussion, une mise en commun des notions se rapportant à ces objets de manière à ce que les mots et les expressions recouvrent pour tous les interactants la même richesse informative, la même structure et la même extension des concepts utilisés. Il est conditionné également par le maintien de la cohérence thématique, c'est-à-dire non seulement une capacité d'ajustement aux apports des interlocuteurs, mais aussi la conduite attentive d'une orientation d'ensemble dans le questionnement en termes de buts et de moyens et des pratiques décrites pour être confrontées. Une série de discussions accompagnant une recherche amène un recadrage afin de confronter les observations : reformulations, définitions nouvelles, cadrage des pratiques. Une mise en commun de l'expérimentation est nécessaire pour aboutir à des conclusions. Les discussions sont censées permettre aux enseignants de retourner dans leur classe avec l'assurance d'accomplir un travail commun.

4.6 – Analyse des trois discussions

4.6.1 – Discussion 1 : Qu'attend-on de l'écriture dans « la méthode Decron » par rapport aux méthodes traditionnelles d'apprentissage scolaire ?

P, M et S sont trois professeurs d'école, l'une P exerçant en cycle 2, M en CLISS, S au C.P. dans deux écoles différentes de ZEP. La réunion avec A. DECROIX a eu lieu en septembre, les maîtres « ont eu le temps » d'expérimenter quelques « propositions » d'A. DECROIX ; ils ont tous adopté le « cahier » proposé par ce dernier pour supporter des « écrits intermédiaires ».

P1 = La question se pose de plus en plus différemment. Ce qui entraîne de nouvelles réponses. De plus en plus souvent je pense que ça, pour ça... ; ils peuvent passer par l'écrit., passer par l'étape d'écriture individuelle. Ce n'est plus aussi formel. Un espace de liberté est créé, qui ouvre du champ.

successives alternées avec des productions écrites sur un thème, pour épaissir les écrits narratifs des élèves, et un travail de compte-rendu de documentaires vidéo avec un usage systématique de l'écriture intermédiaire sur le « brouillon ».

On fait des classements en math, ou bien en sciences naturelles, on a réécrit à l'occasion de l'intervention à propos des soins pour les dents...

M2 = L'écriture permet de structurer les connaissances, catégoriser, produire du savoir. Elle aide à structurer le mental. (Quand on n'est pas dans une perspective d'apprentissage de l'écriture-code.)

S3 = Écrire permet de penser seul par opposition aux situations d'interactions où les élèves peuvent penser à l'oral entre eux, où il se produit des interférences. (Interférences avec ce que l'autre / les autres a/ont dit.)

P4 = Le plaisir que trouvent les enfants dans leur production écrite est évident.

M5 = Dans les situations traditionnelles d'écriture, l'écriture fait fonction de TRACE, d'aide à MÉMORISER.

S6 = Construire ou fixer ? Construire serait plus le fait d'activités individuelles. En interaction, quand les enfants sont mis en situation de construire ensemble on ne peut être sûr de ce qui est réellement acquis par chacun, bons élèves/ élèves passifs : le travail, les acquis ne sont pas les mêmes.

C'est « l'ensemble - classe » qui est difficile à gérer. La classe est à la fois un ensemble d'individus qui travaillent individuellement.

En matière de production d'écrits, je suis réticent vis-à-vis du travail collectif pour cette raison. Par exemple une lettre écrite collectivement sera, en fait, produite par les « bons élèves ».

P7 = Une fois les écrits produits, qu'est-ce que l'enseignant doit faire avec ? Par exemple, ils sont capables d'écrire des histoires : comment faire pour qu'ils aient appris quelque chose en racontant ?

Il y a beaucoup d'écrits au final, que faut-il en faire ? Il est difficile de donner du temps pour aller au delà ?

Dans une situation de travail collectif, quel est le « minimum commun » pour qu'une situation ait permis de construire quelque chose individuellement ?

S8 = On demande aux enfants de réfléchir « dans leur tête » tout seul. Puis d'utiliser le cahier. (exemple le travail sur l'eau à l'oral). On a l'impression que l'écriture pour certains élèves peut bloquer. Ils sont bloqués par les mots. Ils ont recours au dessin. Mais le dessin ne permet pas de s'assurer que le même travail, les mêmes choses sont comprises ou acquises. Le schéma permet peut-être de rester plus sur la question traitée.

M9 = En techno dans ma classe, les élèves produisent de l'écrit, des dessins, les deux : tout est possible.

S10 = Pour l'eau, je n'ai pas fait sortir les cahiers parce que certains ne savent pas écrire.

M11 = Pour moi, le cahier n'est pas une obligation. Dans la vie, pour nous, on est appelé à écrire naturellement... par exemple, on réfléchit et au fur et à mesure on éprouve le besoin de noter des idées : on écrit pour structurer sa pensée, cela permet de s'arrêter à quelque chose.

P12 = En CE1, certains enfants ont le réflexe de sortir leur cahier même si leurs productions sont phonétiques..., parfois « graves » pour certains élèves. Peu importe, un élève a spontanément demandé à prendre des notes après le passage d'une infirmière qui a fait un exposé.

Des écarts importants existent entre les écrits produits : certains élèves recopient seulement la question au tableau, par exemple.

S13 = Si on met en parallèle le « cageot livre » et les cahiers d'écriture, je constate que je suis plus à l'aise avec les élèves qui ne lisent pas, tandis que les élèves qui n'écrivent pas ou qui écrivent mal me « dérangent ».

Il y a un problème vis-à-vis du « blocage » de certains élèves à l'écrit.

P14 = Les attitudes des élèves en situation de « cageot-livre¹⁰⁷ » se retrouvent bien en situation de cahier d'écriture.

M15 = On a plus réfléchi, on a plus de connaissances, plus de travaux, sur la lecture que sur l'écrit. On sait que les élèves qui ne lisent pas y viendront. Pour l'écrit, on n'a pas autant de certitudes.

P16 = On se demande pourquoi à l'écrit, ils ne demandent pas d'aide (pour orthographe), alors qu'ils savent déchiffrer (et donc devraient « voir » leurs fautes). Ils savent qu'ils ont du sens.

M17 = C'est plus angoissant en écriture parce qu'on ne connaît pas... on a une meilleure maîtrise de la « technique lecture ».

S18 = Dans la vie actuelle, on est inondé par les écrits, on va demander beaucoup plus de recevoir que de produire de l'écrit. Les bébés par exemple, interrogent les livres, mettent de la signification dessus, alors qu'ils ne font pas de traces...

P19 = ?, les bébés laissent beaucoup de traces, très tôt...

S20 = En lecture, c'est moins traumatisant, moins grave. L'écrit génère plus d'angoisse.

S21 = *On doit s'obliger à ne donner aucune aide.* En petit groupe, les enfants me sollicitent beaucoup, or, le temps où je parle, c'est du temps où je ne les laisse pas penser. *Il faut se taire, que l'enseignant puisse se taire, pour que les enfants puissent penser.*

Les élèves de CP pensent trop en « JUSTE/FAUX », ils se réfèrent aux *listes de vocabulaire*. Ils sont coincés.

P22 = J'aide *directement* « au stylo », sur le cahier, à la demande des élèves.

¹⁰⁷ Le « cageot – livre » dans le jargon pédagogique de l'école primaire fait allusion à une pratique de lecture de textes divers disposés dans une « caisse » et que le maître laisse à disposition des élèves au cours d'une séquence bien identifiée, plus ou moins fréquente, consacrée à une lecture « libre ». « Cageot », péjoratif de « caisse », reflèterait, semble-t-il, le soin que l'école porte à « dédramatiser » le rapport de l'élève au « livre » en plaçant ce dernier dans un contenant aussi peu prestigieux.

S23 = Les déclencheurs¹⁰⁸ sont à garder en tête, des choses déclenchent, d'autres pas.
En fait, il s'agit de *construire le monde* ou de rester passif à côté.

La discussion est composée de plusieurs séquences distinctes ; qui ne sont pas balisées (fermeture, ouverture, justification) explicitement par les interlocuteurs mais qui sont repérables par une certaine unité thématique.

Du 1^{er} au 4^{ème} tour de parole :

P1 *La question* se pose de plus en plus différemment. Ce qui entraîne de nouvelles réponses. De plus en plus souvent je pense que ça, pour ça... ; ils peuvent passer par l'écrit, passer par l'étape d'écriture individuelle. Ce n'est plus aussi formel. Un espace de liberté est créé, qui ouvre du champ.
On fait des classements en math, ou bien en sciences naturelles, on a réécrit à l'occasion de l'intervention à propos des soins pour les dents...

M2 L'écriture permet de structurer les connaissances, catégoriser, produire du savoir. Elle aide à structurer le mental. (Quand on n'est pas dans une perspective d'apprentissage de l'écriture-code.)

S3 Écrire permet de penser seul par opposition aux situations d'interactions où les élèves peuvent penser à l'oral entre eux, où il se produit des interférences.
(Interférences avec ce que l'autre/les autres a/ont dit.)

P4 Le plaisir que trouvent les enfants dans leur production écrite est évident.

Le thème proposé par P est accepté puisque poursuivi *tel quel* : sans que P ne reformule la question proprement dite tout en la ratifiant. Elle enchaîne avec des énoncés

¹⁰⁸ Il s'agit « d'histoires » diverses illustrant des grands thèmes fédérateurs (la peur, l'amitié, la trahison, la faim...) que le maître lit aux élèves. L'objectif de cette lecture est d' étoffer la production écrite de récits des élèves sur une thématique, grâce à des éclairages divers sur la même thématique.

qui sont des propositions de réponse et initie du même coup le thème de cette séquence : dire ce qu'on attend de l'écriture *dans la méthode Decron* par rapport aux méthodes traditionnelles d'apprentissage scolaire. Ce thème est interrompu de fait par S6.

L'expression « méthode DECRON » est un présupposé jugé suffisant par les enseignants pour commencer cette discussion puisqu'ils n'éprouvent pas le besoin dans cette partie d'exposer ou de confronter les pratiques d'écriture effectivement mises en œuvre sous couvert de cette expression. Cette expression est abusive : « A. DECRON » n'a pas prononcé, ni suggéré une proposition de « méthode ». Elle permet donc une économie en termes de verbalisation préjudiciable à la construction d'un champ d'investigation commun. Cette séquence est constituée en outre par une série d'assertions à valeur de vérité mettant rapidement un terme à l'évocation des pratiques amorcée. L'enchaînement P1/2-3-4-5 manifeste un changement de niveau dans le discours : une série de généralités sur l'écriture coiffe, sans lien explicite avec eux, les deux exemples très succints de pratiques d'écriture en science et en mathématique.

Une série hétérogène de propriétés est attribuée à l'écriture aux 2^{ème} et 3^{ème} tours. En effet, il est fait étalage tout à la fois dans une seule énumération d'*opérations psychocognitives* faisant appel à l'écriture (« classement », « structuration »), d'effets de l'écriture (structurer le mental, procurer du plaisir), de fonctions hypothétiques « produire du savoir ». Cette série hétérogène intervient à la suite de l'évocation de *situations* d'écriture :

P1 « De plus en plus souvent je pense que ça, *pour ça*... ; ils peuvent **passer par l'écrit.**, (...) **On fait des classements** en math, ou bien en sciences naturelles, on a **réécrit** à l'occasion de l'intervention à propos des soins pour les dents ».

où les diverses formules désignant l'écriture laissent à penser qu'elle intervient diversement dans les situations d'apprentissage évoquées (« *passer par l'écrit* »/« *faire des classements* »/« *réécrire* »). L'hétérogénéité constitutive de cette énumération reflète ce flou thématique (qu'est-ce que les maîtres appellent « écrire », qu'est-ce qu'écrire dans la méthode DECRON ?) ajouté au mode assertif de présentation des énoncés sur des plans de généralité qui ne communiquent pas et donc, pour reprendre l'expression de E. NONNON, ne peuvent pas « travailler », font qu'aucune problématisation ne peut émerger de ce développement thématique. Aucune boucle rétrospective ne vient clore cette séquence et l'on ne repère pas d'énoncé conclusif. Aucun interactant ne porte explicitement un jugement rétrospectif, une mise en rapport de ce qui est dit avec l'orientation générale de l'échange.

M5 Dans les situations traditionnelles d'écriture, l'écriture fait fonction de trace, d'aide à mémoriser.

S6 construire ou fixer ? Construire serait plus le fait d'activités individuelles...

M cadre explicitement le topic dans *les situations traditionnelles d'écriture*, inaugurant un cadre de réflexion différent pour réfléchir sur l'écriture puisque le cadre implicite qui gouverne la discussion jusqu'ici est la « méthode DECROIX ». Cela peut signaler que, selon M, le développement précédent sature le thème initial, mais elle ne *justifie* pas ce changement. Elle propose une catégorisation fonctionnelle de l'écriture liée à l'opposition *situation traditionnelle* et *méthode DECROIX*. Cette ouverture est interrompue aussitôt, l'énoncé de S au 6^{ème} tour ne développe pas ce thème à peine initié de mise en contraste, qui permettrait peut-être de décliner ce que les enseignants « mettent » sous l'appellation « situation d'écriture traditionnelle », et, peut-être, de problématiser les énoncés précédents.

S interrompt (refuse) une ouverture thématique mais ne *justifie* pas qu'il interrompe ici le développement amorcé, S réalise de cette façon un coup de force. Il ouvre brutalement un thème sans expliciter son lien logique avec la thématique générale. S semble *ignorer l'énoncé* de M, saute son tour de parole en s'appuyant sur lui. Deux thématiques non clairement identifiées sont, par conséquent, momentanément en concurrence : on attribue une fonction mémorielle à l'écriture dans les situations traditionnelles d'écriture et une fonction « constructive » de l'écriture dans telle activité individuelle. S *garde* la parole longtemps, ce qui a pour effet *d'effacer* les effets de l'énoncé précédent de M, c'est-à-dire sa thématique.

S amorce ensuite une catégorisation des situations d'écriture (situations individuelles/situations collectives¹⁰⁹) sur la base des fonctions de l'écriture qui sont convoquées (construire/fixer) ; mais il ne cadre pas son topic « construire » dans l'un ou l'autre des cadres de réflexion disponibles : situation traditionnelle ou « méthode DECROIX ». Son initiative de catégorisation est difficilement interprétable. Aucun interactant ne lui demande d'explication pour vérifier sa compréhension, la prise de parole n'est pas interrompue. L'interaction est faible.

S6-3 C'est « l'ensemble-classe » qui est difficile à gérer. La classe est à la fois un ensemble d'individus qui travaillent individuellement.

Cette introduction du topic indique que la discussion entamée ne satisfait pas S, elle signe l'exclusion du topic en cours jusque-là. S6 développe un questionnement sur la gestion de l'écriture du groupe classe en catégorisant les activités (individuelles/collectives). Son exemple sur l'écriture collective (« une lettre écrite collectivement » sera, en fait, produite par les « bons élèves ») pose la question centrale de ce que représente pour lui *écrire collectivement*, et de ce qu'est un « bon élève » vis-à-vis

¹⁰⁹ Une fonction importante de l'écrit est évoquée ici et le sera à plusieurs reprises, c'est une fonction de *gestion de la classe*. Faire écrire les élèves, les faire travailler seul ramène ou instaure le calme dans la classe, quelle que soit la fonction de l'écriture, quelle que soit la méthode ou l'activité.

de l'écriture d'une lettre. Cette ouverture thématique potentielle mais confuse ne fait l'objet d'aucune demande d'explication, P se montre peu coopérative au 7^{ème} tour, embraye la discussion sur une question située à *un autre* niveau de la thématique générale : *l'évaluation*.

L'énoncé de S au 6^{ème} tour, on va le voir, même s'il échoue pour imposer un nouveau thème, constitue un pivot dans l'ensemble de la discussion, parce qu'il a pour effet d'engager durablement les interactants dans un changement radical de perspective afin d'aborder la question de départ. Il entraîne une centration de l'attention sur *l'élève* qui se surimpose dans ce questionnement à propos de l'écriture, à l'insu des interactants, à la perspective de départ centrée sur les situations. Cela signifie que d'un commun accord, tacite, implicite, « la classe » puis *l'élève* est placée dorénavant au centre du questionnement sur l'écriture.

La seconde partie de la discussion de S6 à S14 consiste en l'exposé des problèmes rencontrés, des inconvénients, de l'ensemble de ce qui « ne marche pas » sans que ce thème soit ouvert de manière explicite. Un glissement thématique s'opère imperceptiblement sans régulation explicite de la problématique des situations vers la problématique de *l'élève*, comme à l'insu des interactants. On glisse imperceptiblement des « attentes » vers « les difficultés » de gestion du groupe, puis vers une série de questions concernant « la difficulté de s'assurer que les enfants apprennent » quelque chose en écrivant, manifestant la proximité des thématiques de l'écriture et de l'évaluation dans la culture scolaire. S6 est donc un énoncé pivot faisant basculer la discussion, dans la constitution d'un inventaire de *questions*, de *témoignages*, de *doutes*, de *croyances partagées* à propos du changement de « méthode » et des difficultés qu'elle engendre *pour les élèves*. Ces énoncés s'enchaînent manifestant la ratification, par l'ensemble des interactants, du thème *des difficultés rencontrées par les élèves* suite à celui du changement de « méthode ». L'adoption de ce thème s'accompagne d'un changement de niveau dans les énoncés produits : le discours théorique amorcé dans la première partie, manifestant un effort de prise de distance, disparaît au profit d'énoncés qui s'ancrent dans *l'expérience vécue* (8, 9, 10, 11), dans les *lieux communs* (8, 10, 11) ou dans *l'expérience personnelle* (11) avec des postures énonciatives radicalement différentes de celles occupant toute la première séquence (« moi », « pour moi », « dans ma classe », « on demande », utilisation du passé composé). D'autre part, le manque de clarté dans la thématique de discussion, du fait de son fonctionnement sur des pré-supposés jugés suffisants (« écriture » = objet ou moyen d'apprentissage, « écrire » = sortir « le » cahier ...), ou sur les points de focalisation non explicités (l'écriture, l'élève), pénalise la discussion. Les énoncés *s'ajoutent* donc mais *n'interagissent pas*.

L'énoncé de S au 8^{ème} tour, expose des conceptions/représentations de l'écriture et ouvre une problématique importante :

S8 On demande aux enfants de réfléchir « dans leur tête » tout seul. **Puis** d'utiliser le cahier. (exemple le travail sur l'eau à l'oral). On a l'impression que **l'écriture** pour certains élèves peut bloquer. Ils sont bloqués par les mots. Ils ont recours au **dessin**. Mais le dessin ne permet pas de **s'assurer que le même travail, les mêmes choses**

sont comprises ou acquises. Le schéma permet peut-être de rester plus sur la question traitée.

M9 En techno dans ma classe, les élèves produisent de l'écrit, des dessins, les deux : tout est possible.

S10 Pour l'eau, je n'ai pas fait sortir les cahiers parce que certains ne savent pas écrire.

« On demande aux enfants de réfléchir "dans leur tête" tout seul, puis d'utiliser le cahier » reflète bien l'idée que l'écriture couronne une réflexion préalable. Dans cette conception l'écriture ne contribue pas à la réflexion, elle la valide¹¹⁰.

En exposant les expériences de ses élèves en difficulté avec l'écrit, S oppose trois systèmes sémiotiques que sont *l'écriture*, le *dessin* et le *schéma* et ouvre un thème de discussion en faisant une objection vis-à-vis de ces pratiques ou plutôt de leurs relations distinctes avec l'apprentissage : « *Mais* le dessin ne permet pas de s'assurer que le même travail, les mêmes choses sont comprises ou acquises. Le schéma permet peut-être de rester plus sur la question traitée. » S propose explicitement de *comparer* les rapports de ces systèmes à l'apprentissage, il tente de les différencier et pose implicitement la question du bien fondé de laisser *indifféremment* les enfants adopter ces pratiques. Est toujours sous-jacente, je le signale déjà plus haut, quel que soit le système sémiotique envisagé, la proximité entre le thème de *la trace* et celui de *l'évaluation*. Cette fonction scolaire de l'écriture affleure le discours des enseignants. Ce n'est pas la contribution différenciée des systèmes sémiotiques à la construction de savoirs qui est considérée par les enseignants, puisque cette construction s'élabore en amont de la scription, c'est la contribution différenciée de la trace écrite, graphiée, schématisée à l'évaluation du travail de l'élève.

Dans l'enchaînement au 9^{ème} tour, M écarte de la discussion une problématisation pourtant importante vis-à-vis *du réseau conceptuel*¹¹¹ de l'écriture. En affirmant que « tout "est possible" », M clôt ce thème de discussion tout en ne répondant pas à la question ouverte par S. « Tout est possible » signifie que, *pour sa part*, elle *autorise* « tous » les systèmes sémiotiques et du même coup, ferme une ouverture thématique implicite : différencier les systèmes sémiotiques devient inutile.

¹¹⁰ Voir en particulier les observations de C. BARRÉ DE MINAC sur les conceptions qui sont très répandues chez tous les acteurs, élèves, professeurs...qui ont été interrogés lors d'une enquête (2002 : 35) : « L'écriture (est conçue) comme simple technique de codage d'une pensée élaborée en dehors d'elle (...). La pensée s'élabore puis s'exprime ; cette expression peut se faire indifféremment par le canal oral ou le canal écrit. »

¹¹¹ E. NONNON (1997 : 23) : On entend par réseau conceptuel l'ensemble des relations entre une notion et les notions apparentées qui partagent avec lui certains attributs, à l'intérieur d'un champ conceptuel. Cette notion est présente chez L.S. VIGOTSKI.

L'enchaînement S10 - M11 ratifie cette éviction de la question :

Observons l'enchaînement suivant :

S10 Pour l'eau, je n'ai pas fait sortir les cahiers parce que certains **ne savent pas écrire**.

M11 Pour moi, le cahier n'est pas une obligation. Dans la vie, pour nous, on est appelé à **écrire naturellement**...par exemple on réfléchit et au fur et à mesure on éprouve le besoin de noter des idées : on écrit pour structurer sa pensée, cela permet de s'arrêter à quelque chose.

P12 En CE1, certains enfants ont le réflexe de sortir leur cahier même si leurs **productions sont phonétiques**..., parfois « graves » pour certains élèves. Peu importe, un élève a spontanément demandé à prendre des notes après le passage d'une infirmière qui a fait un exposé.

Des écarts importants existent entre les écrits produits : certains élèves recopient seulement la question au tableau, par exemple.

S13 -1 Si on met en parallèle le « cageot livre » et les cahiers d'écriture, je constate que je suis plus à l'aise avec les élèves qui ne lisent pas, tandis que les élèves qui n'écrivent pas ou qui **écrivent mal** me « dérangent ».

P14 Les attitudes des élèves en situation de « cageot-livre » se retrouvent bien en situation de cahier d'écriture.

Les énoncés 12, 13, 14, développent la chausse-trappe ouverte par P10 catégorisant les enfants selon un critère qu'elle n'explique pas : « ceux qui ne savent pas écrire ». La poursuite de la discussion sans demande d'explicitation de l'expression dans l'énoncé 10 « ne savent pas écrire », qui catégorise les élèves, manifeste donc un savoir partagé sur « ne pas savoir écrire ». Les énoncés sont ancrés *indifféremment* au niveau de l'expérience de

classe (14) et de l'expérience personnelle (13). Le thème poursuivi est toujours le même (qu'est-ce qui ne « marche pas » ?), mais « écrire » réfère dans ces énoncés à des actions différentes (écriture = réfléchir, écriture = encodage, écriture = enregistrement de l'oral, écriture = produire).

Le recours au « sens commun »¹¹² se signale par des formules « on sait que... ». Faute de définitions fermes au départ résultant d'une clarification liée à une négociation explicite des objets mis en circulation, la discussion *fonctionne* alors que les objets de discours mobilisent des objets du monde différents. Le déroulement de la discussion s'effectue alors que les interactants, à leur insu, ne parlent pas nécessairement de « la même chose ». Les locuteurs semblent bien ne prendre pas conscience que le mot « écriture » ne réfère pas au même *objet* dans les différents énoncés s'enchaînant pourtant. On touche ici une représentation de l'oral reflétée dans ces discussions des maîtres¹¹³ selon laquelle les objets du discours correspondent *nécessairement* aux objets du monde, le discours représente le monde. Ces représentations du langage affectent la discussion, elles empêchent la communication des problématiques. Les notions, les concepts sont confondus, non identifiés, encore moins hiérarchisés faute d'être co-construits par l'interaction¹¹⁴.

Le point de vue adopté depuis le 6^{ème} tour de parole, centré sur *l'élève* et non plus sur *l'écriture* elle-même, autorise cet « aveuglement » référentiel.

Le travail du discours est peu étoffant vis-à-vis de la thématique principale de l'écriture.

Au cours de l'enchaînement des énoncés 15 à 18, un repli s'opère interrompant les phases exploratoires. La discussion se poursuit sur les thèmes des « difficultés communes » dans les pratiques de classes, des difficultés de mise en œuvre ou bien encore sur les difficultés de certains élèves. Ce glissement signale le besoin des enseignants de se

¹¹² Cette expression n'est pas péjorative. Comme le rappelle D. BOURGAIN (1990 : 291), le « sens commun » a deux fonctions : a) contribuer à notre adaptation au monde/à l'écriture en nous la rendant intelligible d'une façon telle que nous puissions nous conduire avec, dans une société où il est écrit et où nous pouvons être appelé à écrire ; b) contribuer aux processus des conduites et d'orientation des communications sociales (par et à propos de l'écriture).

¹¹³ Bien repérée déjà dans les interactions de l'enseignant avec ses élèves dans la deuxième partie de ce travail, à propos de l'Opéra.

¹¹⁴ Cette participation de l'expression orale, de la verbalisation en interaction à la l'élaboration de la pensée du groupe est peu mise au jour par les auteurs très impliqués « du côté de l'écrit ». Ainsi, par exemple, C.BARRÉ DE MINAC (2002 : 35) : « Confondre l'oral et l'écrit c'est nier la spécificité de l'ordre du scriptural. Dissocier la pensée de sa forme de verbalisation, c'est ne pas reconnaître l'écrit comme un mode spécifique de pensée et d'accès à la connaissance. » Tout en approuvant certes cette affirmation, on peut craindre d'y lire en creux une espèce de *neutralité* de l'oral vis-à-vis de cette élaboration de la pensée contre laquelle il faut s'inscrire en faux, pour attribuer à l'oral en classe l'importance de sa participation vis-à-vis de l'élaboration des savoirs. J'ajoute donc pour ma part que cette affirmation de l'auteure est toujours à considérer en relation avec une formation discursive, d'une part, ce qui signifie que se sont *les pratiques* qui fonctionnalisent l'écriture et que dissocier la pensée de sa forme de verbalisation, d'autre part, c'est ne pas reconnaître l'oral, dans certaines pratiques discursives, comme un mode spécifique d'expression de la pensée et d'accès à la connaissance. »

recentrer sur des problématiques communes dont on va finalement souligner le caractère « angoissant », « traumatisant », « grave ». Les enseignants manifestent ce changement de point de vue en énonçant alors des lieux communs (« *on sait que* les élèves qui ne lisent pas y viendront », « les élèves *savent* qu'ils ont *du sens* », « *on a* une meilleure maîtrise de la technique lecture ». Leur posture énonciative est caractéristique de cet ancrage de l'énoncé dans le lieu commun, et elle signe, par le recours au pronom « on » la nécessité où ils se trouvent de conforter leurs énoncés dans la prise en charge collective de leur expérience . (« on » sait que, « on » se demande pourquoi, « on » a plus réfléchi, « c'est plus »...

Le tâtonnement et le questionnement en commun se révèlent peu productifs au cours de cette première discussion, du fait de cette dynamique de la discussion faite de ruptures thématiques non finalisées vis-à-vis de l'orientation générale de l'échange. Cette discussion engendre donc cette angoisse manifeste et explicite de la part des interactants. Il est logique dans ces conditions que la phase terminale de la discussion se voie attribuer de nouveaux enjeux. Il ne s'agit plus tant d'explorer les pratiques ou de progresser, mais, pour reprendre l'expression d'E. NONNON « de corroborer l'appartenance à la communauté en retrempeant le lien collectif ». On n'est plus dans une phase exploratoire en cette fin de discussion, mais dans une phase où le repli sur des prescriptions précises s'avère nécessaire pour faire face aux questions soulevées et restées sans réponse. Cette discussion sur l'écriture reflète une insécurité des maîtres.

La dynamique de cette discussion est caractérisée par des ruptures thématiques résultant de coups de force (S6-1) ou du développement de chausse-trappe (P10), par stratégie d'évitement (M9), liées à des changements de perspectives non signalés (S6-3), non repérés. Cette « gestion interactive des topics » (A.C. BERTHOUD,1996) signe une forme d'échec de la parole en commun vis-à-vis de l'objet de départ. Elle génère une thématique tournée globalement vers l'angoisse du métier d'enseignant (S13, M17, S20) qui, comme un remède, se voit assortir un ensemble de *prescriptions* dans les derniers tours de parole.

Enfin, il faut signaler que la participation de l'écriture dans la mise en œuvre de la discussion est inexistante. Les enseignants restent strictement cantonnés dans l'oral. Un seul d'entre eux prend des notes très succinctes au cours de la discussion. Je distribue la transcription de cette discussion peu après, afin qu'elle soit disponible pour la prochaine réunion. La seconde discussion fera-t-elle intervenir cet écrit ? Les maîtres ne semblent pas spontanément inscrire l'écriture dans leur *appareil de discursivité* pour ces discussions de recherche, conformément à la conception de l'écriture affleurant leur discours.

Ils distinguent oral et écrit, l'activité langagière dans cette tâche consiste d'abord à discuter. L'écriture d'un texte signale la fin de la discussion, elle encode, transcrit la pensée élaborée à l'oral. Une pratique de l'écrit (une *non* pratique) émerge du même coup de cette pratique de discussion des maîtres du fait de l'absence de la participation de l'écriture dans cette activité visant à construire un questionnement productif et s'inscrivant dans une suite de discussions prévues sur une ou deux années scolaires. En fait, pour les enseignants, il semble que l'écriture ait pour fonction de valider une discussion en gardant la trace de ses fruits ; elle n'y *participe* pas. Aucun des enseignants n'éprouve le besoin d'écrire pour soutenir sa pensée, sa mémoire, son activité langagière dans cette discussion pourtant ambitieuse au départ. Le recours à l'écrit au cours de la discussion, rétrospectif ou prospectif, n'est pas mis en pratique (ni évoqué par la discussion). Il permet pourtant de distancier et d'objectiver la pensée, afin de soutenir la parole en commun, autorisant à

revenir en arrière, à fixer un énoncé pour le soumettre à l'attention conjointe, à y revenir et à s'y attarder pour le rapprocher d'un autre disjoint par la linéarisation de l'oral, permettant d'organiser a priori la ou les discussion(s), de faire des tris, de rédiger une synthèse a posteriori.

La conception de l'écriture des maîtres, affleurant leurs pratiques, devra être corrélée avec les *contenus* des discussions suivantes. Les maîtres évoquent pourtant la *fonction intellectuelle* de l'écriture dans leurs pratiques *personnelles*. Mais ils évoquent alors des situations privées où ils sont *seuls*. Ainsi M11 = « *Pour moi, le cahier n'est pas une obligation. Dans la vie, pour nous, on est appelé à écrire naturellement...par exemple on réfléchit et au fur et à mesure on éprouve le besoin de noter des idées : on écrit pour structurer sa pensée, cela permet de s'arrêter à quelque chose.* ». M semble opposer implicitement des situations d'écriture « naturelles », « dans la vie » à des situations « scolaires » représentées par le support « cahier », « obligatoire », suggérant l'existence d'une culture scolaire de l'écriture, spécifique, qui empêcherait une écriture naturelle, spontanée.

Les analyses des discussions suivantes permettent-elles de valider cette analyse de la première discussion ?

4.6.2 – Discussion 2 : Faire le point sur les pratiques d'écriture instaurées dans les classes

M, P et S comme pour la dernière discussion, plus B, Professeur des écoles du cycle 3. qui avait assisté à la réunion avec A. DECROIX au départ, mais n'avait pu se libérer pour la première discussion.

M1 = On écrit pour la recherche mathématique. L'écriture est beaucoup plus difficile quand il faut raconter (souples, manque d'intérêt, je n'insiste pas...).

On a fait des visites au musée, les enfants ont été très motivés pour écrire à propos du tableau de la bataille de Nancy «le problème, c'est de savoir comment continuer, faire qu'un travail débouche sur un écrit...

M3 = On travaille actuellement sur la lettre pour permettre aux élèves d'établir une vraie correspondance quand ils seront en classe de découverte.

P4 = Le travail d'écriture en relation avec les Beaux-Arts ?

M5 = En fait, un seul thème a plu. Les visites les intéressent, il y a un risque à imposer un écrit systématiquement après ces visites...qui pourrait dégoûter les élèves, les piéger...Pourtant, il faut passer à l'écrit à un moment donné.

P6 = Quelle nécessité, pourquoi « passer » par l'écrit ?

M7 = Par exemple pour constituer une mémoire collective de la classe. Mais ce travail ne les intéresse pas. Ils n'y retournent pas après en fait, ça ne leur sert à rien.

P8 = En fait, ça n'est pas utile. Qu'est-ce qu'il faudrait qu'on fasse, que l'on crée comme dynamique pour faire plus qu'une mémoire ? Les élèves s'en moquent, constituer une mémoire n'est pas un but en soi, mais transmettre, faire exister dans le temps ou un travail plus personnel peut les motiver, mais cela correspond à un autre type de travail. Il faut faire attention à un piège, souvent après les sorties on fait écrire les élèves, ils se sentent piégés et ça entraîne un dégoût vis-à-vis des sorties. Le journal peut les motiver, mais ça ne « marche pas » avec les petits. La question, c'est de savoir quelle finalité a ce travail-là ?

M9 = Moi je suis plus matheuse. Les élèves recherchent à l'aide de l'écriture. J'utilise la vie de l'école, compter, partager. Il y a beaucoup de situations qui nécessitent un travail de recherche. (Quand on reçoit les gâteaux pour les goûters de l'école...). Cette culture a été mise en place avec le cahier d'écriture. Il s'agit le plus souvent de « réfléchir mieux avec le cahier ». Les élèves dessinent, se débrouillent, écrivent et trouvent. Spontanément ils cherchent une réponse, la disent, c'est n'importe quoi, alors je leur dis de prendre le cahier pour réfléchir, ils trouvent vraiment en cherchant. Le travail de correspondance pour la classe de découverte va prendre un mois et demi.

S10 = Je me suis demandé, pourquoi j'écris ? On n'est pas clair nous.

Avant on allait au musée, après on avait un moment de réflexion, puis on faisait des activités à l'oral et enfin, il fallait passer par ce cahier-là¹¹⁵. J'ai abandonné ma façon de faire : tous les élèves ont maintenant le cahier en même temps. Je l'utilise beaucoup plus comme ça. Par exemple, un nouveau livre en classe, on réfléchit, on écrit tout de suite au lieu de passer par l'oral.

Par exemple dans une histoire, un chien a tout à l'envers...on a peur...la question : « qu'est-ce qui vous fait peur à vous ? » n'est pas débattue à l'oral : au lieu d'en parler, ils écrivent, ils sont obligés de réfléchir... Ils n'écrivent pas tous, ça ne me dérange pas.

¹¹⁵ Il s'agit du cahier d'écriture tel que proposé par A. DECIRON.

Ce qui est important c'est de dire, lire aux autres après. Un élève lit ce qu'il a écrit ou un autre élève, ou moi, ou un élève choisit de ne pas lire. Ils ont le choix.

Je n'utilise pas de cahier pour « la production d'écrit » au sens où on l'entend d'habitude. Avant les vacances, 7 élèves ont pris leur cahier, des enfants ont écrit des mots, ils les ont lus. Des gamins ont écrit des phrases, une fille a écrit une histoire, un élève a recopié un petit texte.

P11 = ça leur donne, leur ouvre des possibles.

S12 = Une élève, elle commence à écrire, puis elle demande à lire.

Je me suis demandé comment les autres allaient réagir, j'ai craint un pugilat...non, j'ai été surpris par l'intérêt des autres élèves. Chacun semblait se dire « moi aussi je pourrais faire ça ». Il y avait le silence, même pour les élèves qui lisaient leurs mots.

P13 = Les élèves demandent à écrire puis à lire avec toute la classe. Peut-être qu'on verra rien au niveau du code, mais ils ont gagné ça, ils seront plus à l'aise avec l'écrit et tout ce que ça demande pour écrire : réfléchir...

P14 = Ce qui a changé pour moi, c'est mon regard...pourquoi j'écris, quand j'écris...comment je fais quand j'écris. Pourquoi je fais pas ça, pourquoi je fais ça...J'observe les étapes de mon écriture, qu'est-ce qui se passe pour moi quand je laisse du temps entre un premier jet, que je le reprends plus tard. Alors je porte un jugement quand je me relis après, que je tiens cet écrit éloigné pendant quelque temps. Je suis surprise par ce que j'ai écrit.

S15 = Depuis 3-4 ans j'écris à l'ordinateur, quand je reprends un crayon, je suis gêné, il me manque des outils (couper - coller, remettre ici ou là du texte...)

M16 = Moi, mon rapport à l'écrit est épouvantable. J'ai plutôt fait des études scientifiques. J'ai un mal fou pour écrire. L'ordinateur m'a re-permis d'écrire. Pour moi, répondre à une lettre c'est très difficile, je n'arrive pas à répondre. Mais quand je pense à quelque chose, quand je veux réaliser un projet, alors j'écris.

P17 = Nous avons fait plusieurs sorties au parc de X en vue d'écrire un article à propos des ours. Nous sommes allés voir les deux ours qui restent vivants. On rentre de sortie, pendant 20 minutes, on va écrire ce qu'on a vu. Deux enfants n'ont pas écrit.

B18 = Dans ma classe, on écrit n'importe quoi, tout ce qu'on veut. Les élèves écrivent tous les matins, ce qu'ils veulent. Sinon, je propose quelque chose.

Ils ne lisent pas à toute la classe, mais ils échangent beaucoup, ils commentent à l'écrit, sur les cahiers de leurs camarades. Moi aussi, autant que je peux, ils aiment beaucoup. Ils écrivent des devinettes, ils se les passent, des recettes de cuisine.

J'ai un élève, Jonathan, qui a beaucoup évolué : il n'écrivait rien, il s'est mis à recopier, et maintenant il écrit. Ce travail n'est pas organisé. J'ai obligé l'échange au départ. J'ai un cours double CE1/CE2 et cela est très favorable pour les échanges. Les plus jeunes voient les plus âgés, ce qu'ils écrivent. Ils sont entraînés, aidés par les élèves plus expérimentés.

P19 = Chez moi, deux élèves résistent quand même.

B20 = Au début, un élève a un peu écrit, les autres lui ont dit : « on comprend rien », ça a été une aide.

S21 = Les élèves sont amenés à prendre des risques, toute une ambiance autour est nécessaire.

B22 = Pour moi, écrire n'est pas un problème. Pour l'instant c'est le plaisir de l'échange qui prévaut

P23 = Tu peux les interroger là-dessus ? Est-ce que ça fait bouger quelque chose pour toi par rapport à l'écrit traditionnel ?

B24 = il y a peut-être trop de liberté par rapport à l'écrit traditionnel.

P25 = C'est un vrai débat, important : si je fais plus dans *ces situations-là*, je n'ai pas le temps pour la production *d'écrits académiques*.

M26 = Le travail est sur le long terme, c'est plus judicieux. Le rapport à l'écrit est plus serein. On est gagnant. On fait en sorte que les gamins aient un rapport plus serein, plus cool que nous.

P27 = Au bout du compte, une seule partie de la classe aura appris quelque chose. Ce sont ces gamins-là qui font problème.

M28 = les bons élèves apprendront de toute façon.

S29 = En fait il s'agit de faire un compromis entre :

- un travail sur le fond : écrire vraiment.
- et agir par le biais du décloisonnement sur les objectifs fixés par le programme. (4 semaines sur la lettre, 4 semaines sur l'annotation d'une image....)
- le projet de classe : une « vraie histoire ».

P30 = le vrai problème c'est le manque de temps.

M31 = On a réparti le travail sur 3 trimestres : langage au premier trimestre ; lecture au deuxième, écriture au troisième. Les élèves qui tardent peuvent continuer sur un objectif s'ils ne sont pas prêts pour le suivant.

S32 = J'ai eu une réflexion sur l'écrit pendant les vacances... À propos de mon fils. La posture assise correspond à un certain type d'écrit, l'écrit c'est aussi être debout, noter, n'importe où, sur un support qu'on a sous la main...

P33 = Il y a de vraies situations de recherche, les élèves sont debout, prennent des notes.

M34 = Dans la situation de math, à propos des gâteaux, les élèves se sont couchés par terre, partout dans la classe. J'ai 11 élèves en classe, cela rend la chose possible. Mais c'est vrai que pour les élèves, se mettre assis, couchés, « écrire, dessiner procure un véritable plaisir. »

S35 = ce qui est rébarbatif, c'est la posture, tout ce qu'on impose autour, ce n'est pas que l'écrit.

P36 = Quand l'intérêt de la posture importe peu, on peut donner de la liberté aux élèves.

M37 = le peu d'écrits que je produis, je ne le produis pas sur une table, mais assise dans un fauteuil, devant la télé, une feuille sur un support dur (une B.D c'est très bien par exemple). Je ne suis pas assise à une table, « ça me gonfle ».

P38 = Dans DECROON, on sent qu'il y a une vision de l'enfant, DECROON sait où il va quand il met ses situations d'écriture (avec ses « déclencheurs de textes narratifs »), il sait que l'enfant va se construire par l'écrit. Je manque d'imagination... à quoi ça sert, comment faire pour trouver des idées...

Si l'on est anarchique, je ne suis pas sûre d'arriver à percevoir que les enfants entrent dans l'écrit.

4.6.2.1 - Les pratiques discursives des enseignants au cours de cette discussion

Les enseignants ont reçu avant ce rendez-vous la transcription de la discussion précédente telle que je la rapporte ici. Un commentaire écrit accompagne ce rapport.

1) Je demande aux maîtres de réagir s'ils jugent que ma transcription déforme leur pensée ou s'ils souhaitent compléter, reformuler, modifier d'une façon ou d'une autre un de leurs énoncés.

2) J'attire l'attention sur quelques points ayant, à mon sens, besoin d'être explicités, l'opposition de S entre travail individuel/travail collectif fondée sur l'opposition oral/écrit, par exemple, ou bien encore les questions évoquées par P touchant « passer par l'écrit », « faire avec », « aller au-delà » des écrits produits par les élèves.

Les enseignants viennent tous sans le compte-rendu que je leur ai fourni et sans papier ni crayon, à l'exception de celui d'entre eux qui a pris des notes. Les enseignants affirment n'avoir rien à ajouter ou à modifier dans la transcription de la discussion précédente, celle-ci retraçant bien, selon eux, ce qui s'est dit¹¹⁶. Je relance la discussion. Le thème de la discussion précédente était : Qu'attend-on de l'écriture dans la méthode Decroon par rapport aux méthodes traditionnelles d'apprentissage scolaire ? Je propose le 2/5 de : « faire le point sur *les pratiques* d'écriture instaurées dans les classes », afin de centrer l'attention des maîtres sur les *pratiques* proprement dites.

¹¹⁶ La lecture qu'ils me disent avoir faite de la discussion correspond précisément à une partie de la consigne donnée. Ils l'ont lue pour contrôler qu'elle transcrit leur dire, ils ne l'ont pas examinée en tant que trace provisoire d'une parole en commun, susceptible d'une révision, d'une discussion même partielle de certains énoncés. Je reviendrai à cela plus loin, mais l'on peut souligner d'ores et déjà que la discussion transcrite n'est pas examinée par les maîtres dans une dynamique constructive. L'écriture n'est pas convoquée, au cours de ces discussions, autrement que dans sa fonction d'enregistrement des paroles dites.

La discussion est complètement assumée par l'oral. J'ai un papier et un crayon puisque je transcris la discussion. Je reste toujours extérieure à la discussion, une fois proposé le thème d'ouverture. Cette discussion comporte 38 tours de parole. Comme pour la discussion précédente, la parole circule parfaitement entre les interactants, se répartit sans incident entre eux, l'alternance entre les tours de parole est très respectueuse des indicateurs de fins de tour si bien que la parole n'est jamais coupée ; la transcription est grandement facilitée par des énoncés qui ne se chevauchent pas. Cependant des tours de parole assez longs ne favorisent pas une interaction fine ainsi que je l'ai signalé plus haut.

Une partie de la discussion est constituée d'enchaînements d'énoncés au cours desquels se développe le thème proposé : énoncés expositifs succincts des « pratiques d'écriture », résumées sous un terme « générique » (recherche mathématique), ou très spécifique (écrire à propos de la bataille de Nancy). Dans ces énoncés, le pronom « on », référant à l'ensemble indistinct maître-élève, l'entité « classe », le présent, ancre l'énoncé dans l'expérience vécue de la classe.

On écrit pour la recherche mathématique.

On a fait des visites au musée, écrire à propos du tableau de la bataille de Nancy.

On travaille actuellement sur la lettre pour permettre aux élèves d'établir une vraie correspondance quand ils seront en classe de découverte.

Nous avons fait plusieurs sorties au parc de X en vue d'écrire un article à propos des ours. Nous sommes allés voir les deux ours qui restent vivants. On rentre de sortie, pendant 20 minutes, on va écrire ce qu'on a vu.

Ces énoncés ont un mode de validité qui repose sur l'expérience en classe.

Ils sont ponctués systématiquement à l'intérieur de chaque tour de parole par des énoncés qui constituent des *commentaires* sur ces pratiques :

L'écriture est beaucoup plus difficile (pour les élèves) quand il faut raconter (soupirs, manque d'intérêt, je n'insiste pas...).

Les enfants ont été très motivés pour écrire à propos du tableau de la bataille de Nancy.

La publication d'un article dans « Stylo bavard¹¹⁷ » a procuré beaucoup de plaisir aux élèves qui se sont lus dans le journal.

Les visites les intéressent, il y a un risque à imposer un écrit systématiquement après ces visites...qui pourrait dégoûter les élèves, les piéger...

Mais ce travail ne les intéresse pas. Ils n'y retournent pas après en fait, ça ne leur sert à rien.

¹¹⁷ Il s'agit d'une publication pluri-annuelle, diffusée sur la ZEP, regroupant des textes d'élèves des écoles du secteur.

Deux enfants n'ont pas écrit.

La posture énonciative de ces énoncés, distincte de celle des précédents, témoigne d'un changement de niveau dans la réflexion, signale la recherche de l'effet d'une pratique sur les enfants (passé composé) ou d'une règle générale à partir du fait particulier (présent atemporel). Ce changement de posture énonciative, au sein d'un même tour de parole, signale chez le locuteur un changement dans le mode de validité de son énoncé. Ici, ce dernier pose sur une interprétation du locuteur des *effets* des pratiques sur les élèves à des niveaux aussi divers que le *plaisir*, *l'intérêt*, la *difficulté*, la *motivation*, le *dégoût*. Les faits exposés préalablement sont examinés uniquement depuis la perspective des élèves sur les « pratiques ».

Un troisième plan énonciatif intervient au 1^{er} tour avec l'énoncé :

« *Le problème c'est de savoir comment continuer...* », qui marque une prise de distance avec l'expérience.

L'examen de ces quelques énoncés, par lesquels s'ouvrent la deuxième discussion, montre que, d'emblée¹¹⁸, les maîtres adoptent la perspective de l'*élève* pour réfléchir sur les pratiques. Ce point de vue, à ce stade de la discussion, occulte une réflexion préalable et nécessaire pour l'exploration du champ notionnel de l'écriture sur la participation de *l'écriture* elle-même dans les situations évoquées par les maîtres. Cette réflexion exige la définition des *objectifs*, des *enjeux*, des *fonctions* de l'écriture très divers qui spécifient et distinguent les différentes situations d'écriture évoquées : recherche en math, récit, compte-rendu de visite au musée, publication d'un article, établissement d'une vraie correspondance. Les enseignants confondent du fait de ce défaut d'exploration au départ, à la fois les *situations* d'écriture qu'ils exposent (rechercher en math, écrire une lettre, publier un article, raconter), les *écrits produits* (brouillon mathématique, écrit épistolaire, compte-rendu de visite ou description de tableau, article) et les *effets* produits sur les élèves par leur mise en œuvre (motivation, intérêt, plaisir). Du fait de cette confusion, ils ne peuvent analyser à la fois la grande diversité des situations d'écriture, des pratiques d'écriture, des fonctions de l'écriture mobilisées dans ces pratiques, et dégager les effets produits par les écrits, sur les élèves, dans ces situations. La variété des verbalisations du topic *pratiques d'écriture*, évidentes dans les énoncés qui *exposent* ou *commentent* les « pratiques » (écrire pour rechercher en math, raconter, écrire à propos d'un tableau de peinture, établir une vraie correspondance...), disparaît pratiquement dans les formulations *questionnant* ces pratiques, P2 : « déboucher sur un écrit », M5 : « passer à l'écrit », « passer par l'écrit ». Aucun interactant ne questionne la variété d'actions relatée pourtant par les verbes : « déboucher sur », « passer à » et « passer par » l'écrit. Les diverses situations d'écriture évoquées (écrire pour la recherche mathématique, écrire à propos du tableau, publier un article, travailler sur la lettre) mettent en jeu des fonctions différentes de l'écriture qui affleurent au niveau du discours, mais ne sont pas conscientisées par des verbalisations spécifiques (intellective, mémorielle, communicative...). L'énoncé conclusif de S au 29^{ème} tour reflète la confusion persistant du fait de ce défaut d'explicitation à la fois des situations, des pratiques et des fonctions de l'écriture :

¹¹⁸ L'autre option consiste à examiner les pratiques d'écriture au plan de leurs attendus vis-à-vis des situations, de leurs enjeux et de leurs objectifs.

S29 En fait il s'agit de faire un compromis entre :

- un travail sur le fond : **écrire vraiment** ;

- et agir par le biais du décloisonnement sur les objectifs fixés par le programme.
(4 semaines sur la lettre, 4 semaines sur l'annotation d'une image....) ;

- le projet de classe : **une « vraie histoire »**.

où l'occurrence de « vrai » semble refléter au niveau du discours de S le manque de visibilité des enseignants lorsqu'ils évoquent l'écriture en classe.

Les *situations* d'écriture ne sont pas problématisées dans cette discussion parce qu'elles ne sont pas *décrites*. Rien ne permet de confronter des observations qui ne sont pas plus calibrées au plan de la réflexion (particulier/général) qu'au plan de la perspective adoptée (pôle « élève » ou pôle « écriture »). Les « objets du discours » fonctionnent comme présumés suffisants, les maîtres ne voient pas l'utilité de les décrire, de les détailler pour en faire l'analyse. La thématization est conduite aux dépens de la référence, la discussion apparemment *fonctionne bien*, mais elle n'est pas opératoire au niveau de la construction en commun de la référence, ni des perspectives adoptées. Les plans énonciatifs que j'ai dégagés ne communiquent pas. On est dans une situation très proche de celle de la première séquence de la première discussion.

Je signale l'existence d'une boucle thématique :

M5 Les visites les intéressent, il y a un risque à imposer un écrit systématiquement après ces visites...qui pourrait dégoûter les élèves, les piéger...

P6 Quelle nécessité, pourquoi passer par l'écrit ?

P8 Il faut faire attention à un piège, souvent après les sorties on fait écrire les élèves, ils se sentent piégés et ça entraîne un dégoût vis-à-vis des sorties.

La question c'est de savoir quelle finalité a ce travail-là ?

S10 Je me suis demandé pourquoi j'écris, on n'est pas clair, nous

Deux énoncés du 8^{ème} tour sont des reformulations trait pour trait d'énoncés des 5 et 6^{ème} tours. La question du 6^{ème} tour est reformulée aux 8^{ème} et 10^{ème} tours. Cette partie de la discussion indique une « panne » de la dynamique discursive. Comment se déroule l'enchaînement des énoncés entre ces deux tours de parole ?

M7-1 Par exemple pour constituer une mémoire collective de la classe

M7-2 Mais *ce travail* ne les *intéresse* pas. Ils n'y retournent pas après en fait, ça ne leur *sert* à rien.

P8 En fait, ça n'est pas *utile*.

Deux perspectives sur une fonction potentielle de l'écriture sont *confondues* ici :

- celle de l'élève : son intérêt à constituer une mémoire,
- celle de l'écriture, à savoir sa participation à la constitution d'une mémoire. *L'utilité* de l'écriture pour « garder en mémoire » alors qu'une vidéo, des photographies, des dessins peuvent satisfaire, *à leur manière*, la constitution d'une *mémoire* de la classe.

Ces énoncés montrent la présence d'une problématique non *identifiée*. Asserter qu'un travail sans intérêt pour l'élève est *inutile* court-circuite tout le questionnement sur ce qui fonde la *motivation* de l'élève pour l'activité elle-même. Cette confusion entre les perspectives entraîne une confusion de questionnement. La question : « Constituer une mémoire *intéresse* ou non les élèves ? » n'est pas distinguée des questions « Comment l'écriture *contribue*-t-elle spécifiquement à la constitution d'une mémoire ? » « Comment l'écriture contribue-t-elle à la recherche mathématique, aux récits à propos du tableau de la bataille de Nancy, à la publication d'un article sur une sortie ? »

L'enchaînement des tours de parole 5 à 8 montre comment le discours réalise l'évacuation du questionnement de l'écriture. Dans *telle* situation, au cours d'une activité, à *quel moment* introduire l'écriture revient à interroger la *fonction* de l'écriture au regard de l'activité dans la situation. L'enchaînement des tours de parole 5 à 8 est révélateur d'un topic sous-jacent, que le discours ne parvient cependant pas à mettre au jour. Il est représentatif d'une perspective adoptée (celle de l'écriture) sur la situation qui ne peut se surimposer à l'autre (celle de l'élève). La suite de la discussion valide-t-elle cette analyse ?

P8-1 Qu'est-ce qu'il **faudrait** qu'on fasse, que l'on crée comme dynamique pour faire *plus* qu'une mémoire ? Les élèves s'en moquent, *constituer une mémoire n'est pas un but en soi*.

Dans l'énoncé P8-1, faire « plus qu'une mémoire » ratifie bien cette évacuation : faire une mémoire est inutile, faire *plus* qu'une mémoire s'impose. P décline « en vrac » ce nouveau « concept » (« faire plus qu'une mémoire ») en activité communicative : « transmettre », mémorielle : « faire durer dans le temps », ou plus difficile à cerner (travail intellectif ?) : « un travail plus personnel ». La confusion est à son comble au plan du raisonnement, mais des verbalisations montrent bien que des *fonctions* de l'écriture, si elles ne sont pas clairement identifiées et désignées par le discours sont néanmoins bel et bien *présentes* dans celui-ci. La discussion les fait émerger mais ne les topicalise pas.

P8-2 Il faut faire attention à un piège, souvent après les sorties on fait écrire les élèves, ils se sentent piégés et ça entraîne un dégoût vis-à-vis des sorties. Le journal peut les motiver mais ça ne « marche pas » avec les petits.

P8-3 La question, c'est de savoir quelle finalité a *ce travail-là* ?

L'énoncé 8-2 reformule l'énoncé de 5-1, mais sans que le locuteur ne rapproche *explicitement* les deux énoncés disjoints dans la discussion. Cela a pour effet d'opérer un retour en arrière, comme l'effacement d'une plage de la discussion. *En lieu et place* d'une boucle rétrospective de ce qui a été dit jusque-là, d'une tentative de synthèse ou d'établir des liens logiques entre les objets de discours véhiculés par les énoncés, une reformulation à l'identique annule les énoncés précédents.

L'énoncé 8-3 reformule l'énoncé 6 et ramène l'attention conjointe sur le topic de *l'écriture*. En proposant de trouver une finalité au « journal », P ouvre implicitement un thème : à chaque « travail » sa finalité. Il s'agit donc d'une réintroduction du thème (« pourquoi écrire ») faite sans tentative de synthèse, sans conclusion, ni dénivellation de discours, ni même signalement *explicite* indiquant que les interactants ont conscience de « tourner en rond ». Cette analyse montre que la difficulté d'adopter une perspective *stable* pour aborder l'écriture rend difficile le questionnement sur les pratiques d'écriture, difficile aussi le travail de *décompactage* de la notion d'« écriture » et produit une discussion peu opératoire.

Un défaut de régulation et d'étayage fait perdurer la confusion à l'insu des interactants. Une focalisation sur l'élève (plaire, motiver, dégoûter, intéresser, être utile..) parasite la problématique de l'écriture proprement dite et empêche une attention conjointe sur ses fonctions. La problématique de l'écriture sourd pourtant dans les énoncés :

constituer une mémoire, transmettre, faire exister dans le temps. La question de la motivation des élèves est de l'ordre de *ce qui les fait écrire*, et donc allant plus loin, est liée à la perception des *fonctions potentielles de l'écriture* dans les situations où elle est convoquée.

La problématique de la motivation scolaire pour l'écriture est liée à la discrimination claire des objectifs visés par la participation de l'écriture dans telle pratique discursive, au cours de telle activité ; elle est donc étroitement liée à la problématique de *l'authenticité*¹¹⁹ de l'écriture. *Plaisir et motivation* sont évoqués confusément dès le départ et tout au long de la discussion (M1, M5, M7, P8, P13, B22) manifestant une préoccupation *essentielle* mais confuse des maîtres vis-à-vis de leurs élèves. L'énoncé S32 introduit par exemple la question de la relation entre « posture » d'écriture et « type d'écrit », qui est un aspect du questionnement sur l'écriture débouchant immédiatement, chez M (34-37) sur la mise en relation de « la posture » et du « plaisir »¹²⁰. Cette mise en relation interroge, quant à elle, l'école sur ses enjeux. La notion de *plaisir* liée à la posture d'écriture est explicitement présente (M34, S35, M37), elle court tout au long de cette discussion montrant la relation entre *postures d'écriture - au sens corporel du terme - et représentations de l'écriture*. L'enchaînement des énoncés à l'énoncé 8-3 voit s'effectuer la réouverture thématique « finalité de l'écriture » et, à nouveau, l'adoption du point de vue de l'écriture. Cependant, M (9) ne répond pas à la question de P, sans se justifier, ni expliciter ses raisons de ne pas répondre. *L'effet de fuite* est manifeste. Le souci de rattacher explicitement son intervention à celle de P n'est pas manifeste (« *je ne sais pas pour le journal, mais moi, je suis plus matheuse, et dans les situations de recherche mathématiques...* »).

Là encore, aucun des interactants ne demande à M de préciser, expliciter comment se déroulent ces situations d'écriture réflexive. Plusieurs systèmes sémiotiques sont évoqués (dessins, écriture) et ne sont pas hiérarchisés. D'autre part, les expressions « prendre le cahier », « réfléchir avec le cahier », « se débrouiller » semblent mobiliser efficacement un terrain « suffisamment commun », alors qu'une description méticuleuse des étapes dans la réflexion et des moments où l'écriture intervient vis-à-vis du dessin ou de l'oral permettrait d'affiner les fonctions spécifiques de l'écriture dans la réflexion mathématique par rapport au dessin : différencier les statuts des énoncés, programmer une démarche prospective, ajuster les propositions et les finalités, cadrer la réflexion, valider les réponses justes, comparer des énoncés...

¹¹⁹ L'authenticité de l'écriture en classe est couramment rapportée par la pédagogie à la motivation « sociale » ; une pratique d'écriture serait authentique du moment qu'elle ressortirait d'une « pratique sociale de référence » : écrire une lettre...L'analyse montre que ce raisonnement est faux : l'authenticité de l'écriture en classe doit être rapportée à sa motivation dans la pratique discursive de l'activité scolaire. Écrire doit répondre à un besoin suscité par une pratique scolaire : écrire pour élaborer un savoir en sciences, écrire pour garder trace du savoir à retenir, écrire pour programmer une discussion, écrire pour s'exercer à orthographier...L'authenticité est à rechercher dans la classe et non à l'extérieur. Il faut construire les motivations « scolaires » de l'écriture.

¹²⁰ J. HÉBRARD signale cette approche de la lecture dans les années 70, et la rapporte à une politique d'incitation à la lecture. J.HÉBRARD (1992 :129) : « Quand on montre aux enfants qu'on a le droit de lire ; à l'école, à plat ventre par terre, comme on le ferait dans sa chambre, on prend une décision importante quant aux représentations que l'on veut transmettre de ce qu'est la lecture. »

Au 10^{ème} tour, S reformule la question posée aux 6^{ème} et 8^{ème} tours par P. La posture énonciative est à nouveau modifiée. Nous avons une question énoncée selon 3 postures énonciatives :

P 6 = Quelle nécessité, pourquoi « passer » par l'écrit ?

P 8 = La question, c'est de savoir **quelle** finalité a ce travail-là ?

S 10 = **Je me suis** demandé, pourquoi j'écris, **on** n'est pas clair nous.

La boucle que je repère en début d'analyse (5 à 8), parce qu'ouverte et fermée par des énoncés équivalents, signale l'échec de la discussion. Le passage d'un questionnement de l'écriture en classe à un questionnement de ses propres pratiques, dans cette courte séquence, signale la résistance du concept « pratique d'écriture » au questionnement.

S 10 **Je me suis** demandé, pourquoi j'écris , **on** n'est pas clair nous.

Avant on allait au musée, après on avait un moment de réflexion, puis on faisait des activités à l'oral et enfin, il fallait passer par ce cahier-là¹²¹. J'ai abandonné ma façon de faire : tous les élèves ont maintenant **le cahier** en même temps **Je** l'utilise beaucoup plus comme ça. **Par exemple**, un nouveau livre en classe, **on** réfléchit, **on** écrit *tout de suite au lieu de* passer par l'oral.

Par exemple dans une histoire, un chien a tout à l'envers...on a peur...la question : « qu'est-ce qui vous fait peur à vous ? **n'est pas débattue** à l'oral : **au lieu d'en parler**, ils écrivent, **ils sont obligés** de réfléchir... Ils n'écrivent pas tous, ça ne me dérange pas.

Ce qui est important c'est de dire, lire aux autres après. Un élève lit ce qu'il a écrit ou un autre élève, ou moi, ou un élève choisit de ne pas lire. Ils ont le choix. Je n'utilise pas de cahier pour « la production d'écrit » au sens où on l'entend d'habitude. Avant les vacances, 7 élèves **ont pris** leur cahier, des enfants **ont écrit** des mots, ils les ont lus. Des gamins ont écrits des phrases, une fille a écrit une histoire, un élève a recopié un petit texte.

P 11 ça leur donne, leur ouvre des possibles.

¹²¹ Il s'agit du cahier d'écriture tel que proposé par A. DECIRON.

S 12 Une élève, elle commence à écrire, puis elle demande à lire.

Ce très long tour de parole rappelle le 6^{ème} tour de la discussion précédente. Cet énoncé-pivot signale un retournement de la perspective de la réflexion qui aura un effet durable sur la discussion.

Dans le même tour de parole, S expose une nouvelle pratique opposant à son ancienne façon de faire (« avant... »). Il exemplifie et constate : *ce qui est important c'est de lire, de lire aux autres après*. Il propose *une finalité* de cette pratique dans la perspective de l'élève (versus celle de l'écriture).

Les maîtres évoquent, *les effets* de leur « nouvelle méthode » sur les élèves, les difficultés rencontrées par certains d'entre eux, S10, P11, S12, P13, B18, B20 et ponctuent ce thème avec celui de leur propre rapport à l'écriture. Sous-jacente, une nouvelle thématique, *l'expérience personnelle des maîtres* est développée révélant un rapport « douloureux », « épouvantable » à l'écrit et vient faire pendant à la thématique de la « nouvelle méthode ». Tout se passe *comme si* les maîtres posant leur propre expérience comme représentante de la méthode traditionnelle, contraignante (et douloureuse), convoquaient leur expérience personnelle pour justifier les changements qu'ils tentent d'introduire dans leur classe. L'inconfort dans lequel les maîtres sont placés, du fait de, *tout à la fois*, ressentir le besoin d'innover et de ne pas parvenir à légitimer leurs innovations, surgit à la fin de la discussion.

P 25 = C'est un vrai débat, important : si je fais plus dans *ces situations-là*, je n'ai pas le temps pour la production *d'écrits académiques*.

Ce point de vue métadiscursif sur la discussion, la valeur polémique attachée à *débat*, cadrent l'assertion qui suit immédiatement. Celle-ci pose clairement les termes d'une contradiction : « *Si je fais plus dans « ces situations-là », je n'ai pas le temps pour « la production d'écrits académiques* ». Deux « faire » sont en concurrence pour P et se trouvent mis au centre de la discussion au 25^{ème} tour de parole. L'expression « situations-là » réfère aux situations exposées dans le cotexte, écrire en math, établir une correspondance, écrire à propos d'un tableau, publier un journal. P leur oppose « la production d'écrits académiques », expression qui renvoie aux « méthodes traditionnelles ». Les deux expressions sont pertinentes pour les interactants : la discussion se poursuit et les enchaînements prouvent que les deux formulations sont ratifiées et constituent un présupposé jugé suffisant pour discuter. La mise en concurrence inappropriée de ces deux « faire » atteste que les jugements portés sur l'écrit restent inchangés. L'incompatibilité ressentie par M entre ce qu'elle présente comme deux apprentissages en concurrence montre l'impossibilité dans laquelle elle se trouve de *hiérarchiser*, de *mettre en relation* deux niveaux distincts de l'apprentissage de l'écriture, l'impossibilité d'envisager qu'ils sont compatibles. Cet énoncé signe l'échec de la

discussion à affiner les points de vue sur *l'écriture*, à « décompacter » ce concept qui résiste.

Le terme « académique », qualifiant les productions d'écrits scolaires traditionnelles, est ratifié par les interactants. Son emploi pour qualifier l'écrit traditionnel manifeste la surnorme visant l'apprentissage de l'écrit, et le poids de cette surnorme sur le travail des enseignants dans leur classe. Ce point de vue normatif sur l'écrit (avec des représentations de l'écriture qui affleurent le discours : contrainte, effort, inutilité...) intoxique toute la pensée sur l'écriture des interactants, masque des aspects de l'écrit pourtant présents dans la discussion.

Ces deux formulations opposant des « situations d'écriture » et des « productions d'écrits » reflètent la confusion épistémologique avec laquelle l'écriture continue d'être abordée, cette confusion persiste tout au long de cette discussion, très nettement dans la séquence du 5^{ème} au 10^{ème} tours. C'est au prix d'un effort strictement centré sur l'écriture, ses pratiques, ses fonctions en relation avec des activités, qu'une conduite réflexive sur l'écriture peut affiner les composantes de son champ notionnel..

L'énoncé de P au 38^{ème} tour conclut cette seconde discussion des maîtres :

P38 **Dans DECRON, on sent qu'il y a une vision de l'enfant, DECRON sait**
où il va quand il met ses situations d'écriture (avec ses « déclencheurs de
textes narratifs »), il sait que l'enfant va se construire par l'écrit. Je manque
d'imagination...à quoi ça sert, comment faire pour trouver des idées... Si on
est anarchique, je ne suis pas sûre d'arriver à percevoir que les enfants
entrent dans l'écrit.

Le thème antérieur n'est pas clôt. P ne justifie pas l'interruption thématique brutale qu'elle opère avec son énoncé 38 et n'explique pas son enchaînement avec l'énoncé précédent.

Les deux tours de parole de P aux 25^{ème} et 38^{ème} tours provoquent des ruptures thématiques brutales non justifiées. Ils manifestent une gestion concurrentielle des topics que l'insatisfaction vis-à-vis des développements des thèmes de la discussion semble motiver. L'expression « dans Decron » présente l'énoncé comme fondé sur l'opposition entre « méthode DECRON » et « méthode traditionnelle ». L'interruption brutale de P au 38^{ème} tour révèle son insatisfaction vis-à-vis de la partie de la discussion qu'elle a amorcée au 25^{ème} tour et motivée par un véritable besoin (« *le vrai problème c'est le manque de temps* »). Son énoncé au 38^{ème} tour met en contraste les positions imaginées entre DECRON et les siennes : « DECRON « sait », « il a », contre « je manque », « à quoi ça sert ? », « comment faire ? ». Le mot « anarchie » péjore tout le travail mis en œuvre ; peut-être s'inscrit-il en contrepoint avec les positions pour écrire évoquées par M par trop éloignées des représentations de l'écriture que l'école a vocation de défendre, qu'on le veuille ou non.

L'énoncé conclusif de P au dernier tour de parole, ajouté aux ruptures thématiques que j'ai signalées, signent bien l'échec de la dynamique de la discussion à problématiser l'écriture, à identifier les points d'achoppement, à complexifier les points de vue sur les pratiques, à étoffer la référence commune, à mettre en relation les topics.

4.6.2.2 - Résumé

Dans la première séquence de cette discussion, les énoncés se succèdent, (exposés, commentaires, questions, ressources personnelles) et signalent l'effort des maîtres de puiser les sources de validités de leurs énoncés dans des supports divers (situation de classe, croyances partagées, expérience personnelle, savoirs théoriques); comme dans la discussion précédente, l'analyse montre cependant que ces plans ne communiquent pas entre eux, manifestant une difficulté, là aussi, à s'engager dans la construction d'un espace commun d'investigation sur l'écriture et dans le travail sur les objets de discours (pratiques, fonctions, situations). La discussion piétine du 5^{ème} au 10^{ème} tours, faute de l'adoption d'une perspective stable pour examiner les pratiques, qui rende le questionnement opératoire. Au fur et à mesure du déroulement de la discussion, se surimpose nettement (11, 12, 18, 19, 20 et 21 èmes tours) la perspective de l'élève à partir de laquelle sont abordées les pratiques, signalant la même difficulté que dans la discussion précédente, mais à un degré plus élevé ici. Le topic *élève*, omniprésent dans des énoncés, évacue régulièrement le topic *écriture*.

Aux tours 14-15-16, les enseignants témoignent explicitement de leurs rapports personnels différenciés à l'écriture : le mode de validité de ces énoncés est tiré de la vie *personnelle*. Cette partie, initiée par P14 constitue comme un contrepoint aux questions posées (2, 6, 8^{èmes} tours), en quête de réponses à valeur de vérité générale et qui demeurent dans le fond sans réponse, amenant S à formuler une question à valeur de vérité personnelle (*Je me suis demandé, pourquoi j'écris ? On n'est pas clair, nous ?*). De manière identique à la précédente, cette discussion reflète chez les enseignants une insécurité scripturale latente activée par son échec à fournir des réponses aux questions posées. Comme je l'ai souligné précédemment, ceci montre en outre que, lorsque les enseignants réfléchissent sur les finalités de l'écriture en *classe*, ils convoquent leurs pratiques *personnelles* d'écriture et non leurs pratiques d'écriture en classe.

Une séquence (« débat » B25-M31) est animée par des questions sur la mise en œuvre effective des pratiques d'écriture et de leur inscription dans le temps. Elle signale la difficulté issue de l'impossibilité de *décompacter* le champ notionnel de l'écriture en concepts opératoires pour la problématiser (*situations* d'apprentissages, *tâches* langagières, *fonctions* de l'écriture). La rigidité du cadre formel dans lequel l'écriture est pensée, stigmatisée par le mot « académique », signe l'échec de la discussion à l'ébranler et donne sans doute une « clé » pour comprendre que les maîtres « entrent » dans la problématique de l'écriture par l'entrée « élève ».

Au plan des contenus, comme dans la discussion précédente, les enseignants n'éprouvent à aucun moment le besoin de définir, d'explicitier les objets véhiculés tout au long de la discussion. Les expressions *tenant lieu* d'« écrire » sont *nombreuses*, on relève en effet : « écrire », « écrire pour rechercher », « écrire pour raconter », « écrire à propos de », « déboucher *sur* un écrit », « passer *par* l'écrit », « passer à l'écrit », « transmettre », « rechercher », « *réfléchir mieux* avec le cahier », « sortir le cahier » « travail de

correspondance », « production d'écrit », « écrire des mots », « écrire des phrases », « écrire une histoire », « écrire un article », « échanger », « commenter », « recopier », « écrit académique », « DECROON », « établir une correspondance »... Les objets du monde mis en circulation dans et par le discours ne sont pas cadrés ni interrogés, de sorte que rien ne permet aux interactants d'être certains de mettre la même richesse informative sous les mots et les expressions utilisés.

Or : « L'approfondissement thématique dans des échanges complexes ne peut se faire que par l'invention improvisée, sur le moment, de questions de développement à partir des réponses obtenues : demande de précision, appel à explication par exemple. » E. NONNON (1998 : 70). Ces questions de développement à partir des réponses obtenues ou à partir des énoncés qui précèdent sont *inexistantes*. Les tours de parole, étroitement soumis à un code de « bonne conduite », autorisent des prises de parole très longues, où plusieurs énoncés se succèdent, l'un fermant parfois l'ouverture thématique ouverte par un énoncé qui précède à l'intérieur d'un même tour (M7), ou bien masquant une ouverture amorcée par une ouverture nouvelle (P8).

Des fonctions de l'écriture, des situations d'écriture, des effets de l'écriture affleurent dans le discours, mais ne sont pas topicalisés. L'adoption de la perspective de *l'élève* par les enseignants pour penser l'écriture apparaît comme une alternative pour explorer le champ notionnel de l'écriture qui résiste en lien avec *une* représentation scolaire de l'écriture (« académique ») faisant obstacle. Cette discussion *ressemble trait pour trait à la précédente*. Autrement dit, l'enjeu intentionnel de la discussion au départ est de tenter d'échanger sur les pratiques nouvelles mises en œuvre autour de l'écriture dans les différentes classes, afin de les analyser, les comparer, les perfectionner. La dynamique de la discussion montre la transformation de cet enjeu comme à l'insu des interactants, car ils sont pris dans l'urgence, parce que le thème même de la discussion offre une *résistance* à l'exploration du discours, en un enjeu plus essentiel qui est de conforter le lien entre les enseignants sur la base des difficultés communes à mettre en œuvre des pratiques d'écriture nouvelles. Cette discussion reflète autant que la première *une insécurité scripturale latente* chez ces enseignants du fait aussi de l'incapacité, dans laquelle ils se trouvent, de transférer leurs pratiques sociales ordinaires dans les pratiques de classe. Les maîtres n'évoquent jamais leurs pratiques d'écriture en classe - ils ne se « voient pas en train d'écrire » - quand ils réfléchissent sur l'écriture parce que leurs représentations scolaires de l'écrit constituent un écran pour le faire.

P14 Ce qui a changé pour moi, c'est mon regard...pourquoi j'écris, quand j'écris...comment je fais quand j'écris. Pourquoi je fais pas ça, pourquoi je fais ça...J'observe les étapes de mon écriture, qu'est-ce qui se passe pour moi quand je laisse du temps entre un premier jet, que je le reprends plus tard. Alors je porte un jugement quand je me relis après, que je tiens cet écrit éloigné pendant quelque temps. Je suis surprise par ce que j'ai écrit.

S15 Depuis 3-4 ans j'écris à l'ordinateur, quand je reprends un crayon, je suis gêné, il me manque des outils (couper - coller, remettre ici ou là du texte...).

Moi, mon rapport à l'écrit est épouvantable. J'ai plutôt fait des études
M16 scientifiques. J'ai un mal fou pour écrire. L'ordinateur m'a re-permis d'écrire.
Pour moi, répondre à une lettre c'est très difficile, je n'arrive pas à répondre.
Mais quand je pense à quelque chose, quand je veux réaliser un projet, alors
j'écris.

P évoque les capacités de distanciation et d'objectivation de l'écriture éprouvées du fait d'un mode d'existence des textes qu'elle a appris à mobiliser dans des pratiques d'écriture personnelles/professionnelles. S évoque des opérations sur les textes, facilitées par le traitement de texte informatique. M évoque des attitudes différenciées vis-à-vis de pratiques d'écriture liées à des sphères d'activités spécifiques mobilisant des dimensions différentes de l'écriture ; mais, ces trois enseignants n'envisagent pas de rapporter ces analyses de leurs pratiques personnelles de l'écriture dans le champ scolaire, attestant, à la fois, l'existence et l'imperméabilité culturelle des représentations scolaires de l'écriture.

Au plan des pratiques discursives, l'écriture ne pénètre pas l'appareil de discursivité mis en œuvre par les maîtres pour ces discussions. Les écrits produits ne participent pas à la discussion, le maître prenant des notes ne fait pas participer son écrit, ne se réfère à aucun moment à son texte pour discuter. La transcription de la discussion précédente est écartée des discussions. Ce mode d'existence des écrits présents reflète que : « L'écriture (est conçue) comme simple technique de codage d'une pensée élaborée en dehors d'elle. (...) Cette conception repose sur un emboîtement de deux présuppositions : la pensée s'élabore puis s'exprime ; cette expression peut se faire indifféremment par le canal oral ou le canal écrit » C. BARRÉ DE MINIAC (2002), p. 35).

Cette analyse des pratiques discursives des enseignants lors de cette activité de recherche montre, d'une part, la mobilisation peu constructive du discours par les maîtres, d'autre part, la non mobilisation de l'écriture, et ce, délibérément, puisqu'ils disposent d'écrits susceptibles d'interagir avec les énoncés de la discussion. Ils manifestent ainsi qu'ils dissocient la pensée de sa forme de verbalisation parce qu'ils ne reconnaissent *ni l'oral, ni l'écrit*, comme participant, chacun à sa manière spécifique à la construction de la pensée et à l'élaboration de connaissances. Ils ne confondent pas *oral* et *écrit* puisqu'ils écartent l'écrit de cette discussion, *mais les fonctionnalisent de manière très scolaire*. L'oral est une représentation de la pensée, l'écrit valide le travail effectué par la pensée, exprimée par l'oral, puis encodée par l'écrit. L'énoncé de S au 10^{ème} tour reflète bien cette représentation :

S10 = Je me suis demandé « pourquoi j'écris ? », on n'est pas clair nous. Avant on allait au musée, après on avait un moment de réflexion, puis on faisait des activités à l'oral et enfin, il fallait passer par ce cahier-là¹²². J'ai abandonné ma façon de faire : tous les élèves ont maintenant le cahier en même temps. Je l'utilise beaucoup plus comme ça. Par exemple, un

¹²² Il s'agit du cahier d'écriture tel que proposé par A. DECROIX.

nouveau livre en classe, on réfléchit, on écrit tout de suite au lieu de passer par l'oral. Par exemple dans une histoire, un chien a tout à l'envers...on a peur...la question : « qu'est-ce qui vous fait peur à vous ? n'est pas débattue à l'oral : au lieu d'en parler, ils écrivent, ils sont obligés de réfléchir... Ils n'écrivent pas tous, ça ne me dérange pas.

4.6.3 - Discussion 3 : Comment évaluer les écrits produits par les élèves autrement qu'en termes de normes traditionnelles (orthographe, correction syntaxique...) ?

Cette troisième discussion a lieu presque un an après la deuxième. S, P et M sont présents, ils enseignent dans les mêmes classes (S et M) ou cycles (P) que l'année précédente. B nous rejoint au 31^{ème} tour, elle a en charge un CP.

S1 = Il faut que l'enfant ait des critères par rapport à son écrit.

Il y a des items très pointus dans une méthode (« La farandole ») qui permet à l'enfant de valider lui-même certains de ses écrits ¹²³.

P2 = Moi, je ne réagis plus du tout comme ça...je me demande ce qui détermine l'intelligence de ce qui est écrit, ce qui en fait la cohérence dans telle ou telle situation.

S3 = Le problème, c'est que la seule sanction qui peut être visible c'est : est-ce que le message est passé ? Il faut alors un destinataire.

P4 = Si l'écrit est utilisé comme *procédé intellectuel* alors il s'agit d'y voir plus clair. Si oui, alors l'écrit aura été utile...moi, je vois l'écrit dans cette optique-là.

M5 = *Dans les situations de problèmes, où il s'agit de réfléchir, je vois que les enfants passent par l'écrit si c'est moi qui leur dit ou si un élève sort son cahier, alors les autres le font aussi...*

¹²³ D'un point de vue strictement orthographique et syntaxique.

- Dans leur tête « le cahier c'est le dada de la maîtresse. ». Je ne suis pas sûre qu'ils y trouvent un intérêt.

S6 = L'école est un lieu artificiel. Il faut s'y faire. Le cahier reste dans la classe.

L'autre fois, on a eu une situation où les enfants ont pu utiliser leur cahier. Il fallait faire des charades, des devinettes...J'ai été atterré par leur manque de vocabulaire par rapport aux gâteaux (les mots « éclair, tartelette... ») ; ils ne savent aucun nom de gâteaux. Je leur ai dit, quand vous allez chercher le pain, regardez les noms, essayez de vous souvenir. Certains ont demandé « on peut les écrire sur le cahier de brouillon ? » et effectivement ils l'ont fait.

P7 = Les enfants sentent à quoi sert l'écrit.

M8 = Oui, là, c'est un outil de mémoire.

P9 = Par exemple, quand on sort, ils prennent de quoi noter, c'est facultatif. De plus en plus le font, ça dépend de notre rapport à l'écrit en fait...

Par exemple, l'autre jour, ils demandent une autorisation...je leur ai dit, je ne donne pas d'autorisation comme ça, il faut l'écrire (il faut écrire votre demande).

Ils ont écrit une lettre très sensée avec ce qu'il fallait, très bien...

La maîtresse de CM1 voit la lettre et dit « oh, les fautes ! ». Je ne réagis plus du tout comme ça pour ma part, ce n'est pas la préoccupation principale. L'essentiel c'est qu'elles ont su indiquer ce qu'elles avaient à demander.

S10 = À ce propos, on s'est demandé, pour les réunions de classe, si on devait mettre des référents pour les mots (S. entend par là une liste de mots tenue à disposition), je n'en ai pas mis. Par exemple, si on met le mot « problème » on le retrouve partout, ou bien, pareil avec « j'aimerais ».

Je me dis, pour les C.P., c'est plus dur, maintenant ils ont des mots plus complexes...

Ils sont aidés au début par les référents, qui sont émancipateurs et bloqués par la suite dans leur formulation...par des mots qui sont trop réducteurs. (voir S. 8 et 19 du 13/3/00)

S11 = Ma conception de l'écrit consiste à contourner le contenu pour ne pas faire de faute. Je m'autocensure sur ce que je voudrais mettre, *c'est castrateur*.

P12 = En même temps, *c'est fortement intégré*.

M13 = Tu crois ?

S14 = Les enfants, en fait, doivent écrire phonétiquement au cycle 1, orthographier au cycle 3. Mais les parents font pression, la presse (« le niveau baisse »).

M15 = Dans ma CLISS, tous sont passés par un CE2. Ils ont le temps d'intégrer. Ça ne les empêche pas d'écrire du tout... Certains *remplissent une page*, ... n'importe comment.

P16 = C'est une question de *confiance*.

M17 = Ils ne sont pas du tout gênés par l'orthographe.

S18 = C'est encore plus fort, la pression, à l'extérieur de l'école... On attend de l'école...

P19 = Une orthographe qui se construit... Il faut prendre confiance, ne pas être freiné.

Pourtant cette question revient : premier jet d'une lettre de demande de R.V. à l'Opéra... la présentation est bien, l'orthographe saute aux yeux, alors qu'à bien y regarder *tout y est* : interpellation, date, idées...

P20 = À propos de *l'utilité de l'écriture* par rapport au conseil de délégués. On a fait un *travail à l'écrit* sur les sanctions, afin d'établir une régularité, tel problème est assorti de telle sanction. En l'absence d'écrit, les sanctions varient, ça crée des problèmes. *On a voulu réfléchir* avec les enfants par rapports aux bêtises qui sont faites pour leur trouver une sanction. Le travail n'est pas fini, les maîtres sont en train de regarder le travail qui a été fait... Les enfants déjà disent : « on a qu'à regarder dans le règlement. »

Les enfants sentent l'écrit comme référent : « la Loi ».

S21 = Elle se constitue aussi pour nous.

M22 = Les sanctions ne sont pas si écrites que ça pour nous.

S23 = La loi est un cadre, mais on n'est pas des machines, après on négocie dans ce cadre-là, on adapte au cas par cas.

P24 = On s'est aperçu qu'il y a parfois des sanctions qui sont données et qui sont disproportionnées pour les enfants (100 lignes, 5 fois une leçon...). L'utilisation de cet écrit vise à réguler aussi les sanctions entre nous les maîtres.

L'écrit donne le sentiment de justice. On s'y réfère, on ne peut plus discuter. En situation de crise, ça rassure, on ne dépend pas du bon vouloir de l'adulte.

S25 = On a une jurisprudence.

En réunion je prends les notes moi-même. Les enfants s'en rappellent, ils savent que c'est écrit quelque part.

M26 = On est obligé de prendre des notes nous-mêmes, on perdrait beaucoup de temps si on devait discuter et puis rediscuter pour faire un écrit commun...

P27 = On a le conseil de délégués 1 fois tous les 15 jours. Alors on a 1 heure, on veut rentabiliser...alors, on discute et la prise de notes, c'est moi qui dois la faire...J'ai l'impression qu'on se trompe là, on grille les étapes, j'ai l'impression qu'on court-circuite.

M28 = Par rapport aux réunions de classe, la discussion est plus importante qu'après, la mise en commun par écrit.

S29 = C'est une étape démocratique, l'écrit. J'ai une expérience d'association... Qui fait le compte-rendu ? Quand c'est moi, j'envoie une proposition de C.R.. Les gens peuvent réagir à mon C.R.Les enfants sont frustrés parce qu'ils ne font rien de leurs notes. Le 2^{ème} C.R., c'est le vrai. C'est toi qui as fait le travail, mais ce travail a servi à quelque chose.

P30 = L'étape du C.R. de synthèse est importante. On grille les étapes par manque de temps, la préoccupation est légitime..., mais cela pose question vis-à-vis des utilisations de l'écriture.

B se joint à la discussion.

P31 = Et toi, B, qu'est-ce que ça donne ta classe ?

B32 = je continue l'écriture libre. Je n'écris plus rien, plus de commentaire, rien...

Je lis ce qu'ils ont écrit, je lis aux autres ce qu'ils ont écrit.

Ils aiment beaucoup ça. « On écrit dans le grand cahier ».

M33 = Le support est important, ça j'en suis sûre !.

B34 = Ils ont écrit *l'histoire de la conteuse* qui est passée dans notre classe.....On y va, ils écrivent après ils dessinent.

Ils écrivent tous.

Le petit (X) met tous les mots, il les aligne. Ils écrivent tous ; et avec plaisir. On dit tellement qu'ils sont « bloqués »...le plaisir est important .

Ils écoutent ce qu'ils ont écrit, ils sont contents que ce que je lis veuille dire quelque chose.

Ils entendent ce qu'ils ont écrit.

B35 = j'ai arrêté d'écrire sur la page blanche¹²⁴, je me suis dit, qu'est-ce que ça veut dire mon commentaire ? Ce que j'écris, je peux le dire...

Alors maintenant sur la page blanche, ils dessinent. Certains dessinent ET écrivent. D'autres c'est le contraire.

À propos d'une recette, les uns dessinent tous les éléments de la recette les uns à côté des autres, d'autres représentent les personnes qui mangent les crêpes.

P36 = Est-ce que ça apporte quelque chose par rapport à avant ?

B37 = Il y a longtemps que je n'ai pas eu de C.P. Avant on faisait de « l'expression écrite ». Des images à mettre dans l'ordre chronologique, des phrases...La moitié des élèves ne voulait pas écrire. Maintenant, ils écrivent n'importe quoi, mais ils écrivent.

P38 = Est-ce qu'ils abîment, gribouillent leurs cahiers, puisqu'ils sont libres ?

¹²⁴ « Le » cahier adopté par les maîtres ainsi que le propose A. DECROIX est un cahier grand format, où une feuille blanche est intercalée entre deux feuilles à carreaux grands formats (dit cahier de T.D. en sciences par exemple).

B39 = Non mais il sait que ce qu'il a écrit, ça se dit. IL n'y a pas d'interdit. Ils écrivent de plus en plus.

P40 = Est-ce que tu constates *une amélioration* de la production ?

B41 = ? (*Moue dubitative*)

P42 = Les mots s'individualisent, les marques de l'écrit apparaissent ?

B43 = Aujourd'hui pas un élève n'a recopié quelque chose. Ils ont tous écrit. J'ai l'impression qu'ils progressent à l'écrit au fur et à mesure qu'ils progressent en lecture.

4.6.3.1 - Les pratiques discursives des enseignants

Les participants : M, P et S.

B arrive en retard (30^{ème} tour).

Comme pour les autres discussions, les scansionnements ne sont pas marqués par les interactants qui n'ouvrent, ni ne ferment les différentes parties en les balisant de manière explicite. Les interactants coopèrent, mais ne régulent pas cette discussion. C'est à nouveau ici l'analyse des contenus des énoncés qui permet de distinguer différentes séquences et de leur attribuer une thématique. L'examen des postures énonciatives confirme le découpage adopté.

S1 Il faut que l'enfant ait des critères par rapport à son écrit.

Il y a des items très pointus dans une méthode (« La farandole ») qui permet à l'enfant de valider lui-même certains de ses écrits.

P2 **Moi, je ne réagis plus du tout** comme ça...je me demande ce qui détermine l'intelligence de ce qui est écrit, ce qui en fait la cohérence dans telle ou telle situation.

S3 **le problème c'est que** la seule sanction qui peut être visible c'est : est-ce que le message est passé ? Il faut alors un destinataire.

P4 Si l'écrit est utilisé comme procédé intellectuel alors il s'agit d'y voir plus clair.
Si oui, alors l'écrit aura été utile...**moi je** vois l'écrit dans cette optique-là.

M5 Dans les situations de problèmes, où il s'agit de réfléchir, je vois que les enfants passent par l'écrit si c'est moi qui leur dit ou si un élève sort son cahier, alors les autres le font aussi...
« Le cahier c'est le dada de la maîtresse. ». **je ne suis pas sûre qu'ils y trouvent un intérêt.**

S6-1 **L'école est un lieu artificiel. Il faut s'y faire. Le cahier reste dans la classe.**

J'introduis le thème principal « comment évaluer autrement les écrits produits par les élèves » et les enchaînements suivants, jusqu'au 5^{ème} tour, montrent sa ratification par les enseignants de S1 à M5-1 qui, à leur manière, coopèrent à son développement :

Cette partie de la discussion est caractérisée par un défaut patent de coopération entre S et P : leurs énoncés s'enchaînent et sont manifestement antagonistes dans le discours. S et P ne prennent pas le temps de construire un espace d'investigation *commun*. P considère la dimension *intellective* de l'écrit tandis que S s'attache apparemment à sa dimension *communicative*. Il n'est pas possible d'affirmer pour autant que leur représentation de l'écriture se limite à ces aspects, mais cela produit une impression de « dialogue de sourds », de malentendu sur l'objet de discussion, chacun paraissant parler pour son propre compte tout en s'opposant à l'autre. La tension entre P et S est apparente au plan discursif, mais reste sans contenu, chacun des interactants restant campé sur son propre point de vue, les énoncés ne communiquent pas et ne peuvent en conséquence donner lieu à une problématisation. M5 coopère dans le développement du point de vue de P. Son enchaînement M5-1 est un étayage par exemplification de P4. Cependant elle modère cet étayage positif par une proposition restrictive : M5-2 : « je ne suis pas sûre qu'ils y trouvent un intérêt ».

S6-1 est un énoncé qui a pour effet de fermer la partie précédente :

S6-1 **L'école est un lieu artificiel. Il faut s'y faire. Le cahier reste dans la classe.**

Mais il n'en constitue pas une *conclusion*, une boucle rétrospective qui concernerait *l'ensemble* des interactions contradictoires précédentes. C'est un énoncé par lequel S affirme une vérité générale explicative à la fois de l'énoncé immédiatement précédent et de *ses propres énoncés* qui précèdent. L'assertion : « L'école est un lieu artificiel », s'enchaînant à M5-2, donne une valeur très péjorative à l'école. L'enchaînement « je ne suis pas sûre qu'ils y trouvent un intérêt », « l'école est un lieu artificiel », auquel S ajoute : « il faut s'y faire », a pour effet de fermer le questionnement devenu de fait inutile *en ne*

tenant pas compte de P. L'assertion de S, « Le cahier reste dans la classe », est un argument au service de ses propres énoncés formulés auparavant et révélateur de représentations sur l'écrit scolaire, cristallisées sur un support très traditionnel. L'énoncé S6-1 réalise donc une rupture thématique brutale, il constitue un véritable *coup de force*.

Dans le même tour de parole, S embraie de façon brutale sur un nouvel énoncé :

S6-2 L'autre fois, on a eu une situation où les enfants ont pu utiliser leur cahier. Il fallait faire des charades, des devinettes...J'ai été atterré par leur manque de vocabulaire par rapport aux gâteaux (le mot « éclair, tartelette..). Ils ne savent aucun nom de gâteaux. Je leur ai dit, quand vous allez chercher le pain, regardez les noms, essayez de vous souvenir. Certains ont demandé « on peut les écrire sur le cahier de brouillon ? » et effectivement, ils l'ont fait.

L'expression « l'autre fois » situe le champ de l'énoncé dans l'expérience vécue. S6-2 constitue en fait une ouverture thématique, il ouvre implicitement un sous-thème formulé explicitement par P au 7^{ème} tour, quand elle enchaîne son énoncé à l'énoncé S (6-2) sur le tour de parole de S.

P7 *les enfants sentent à quoi sert l'écrit.*

M8 oui, là, c'est un outil de mémoire.

P9 Par exemple, quand on sort, ils prennent de quoi noter, c'est facultatif. De plus en plus (...)

Cet enchaînement de tours de parole entre 7 et 6 marque un changement de niveau dans la réflexion, il s'agit d'une récapitulation synthétique des énoncés précédents. La reformulation récapitulative de P ouvre un thème explicite, *trouver un intérêt dans l'écriture*, dont les enchaînements 8 et 9 expriment la ratification par les autres interactants. Ces derniers coopèrent aussitôt, l'un en explicitant « à quoi sert l'écriture », « c'est un outil de mémoire », l'autre en illustrant l'énoncé de P par un exemple de pratique d'écriture. La discussion s'orienterait vers le thème de la fonction de l'écriture. Cependant, l'énoncé de P au 7^{ème} tour manifeste qu'il examine l'écriture dans la perspective de l'élève. Comme le montre l'analyse de la discussion précédente, la perspective de *l'élève, de son intérêt*, évacue le questionnement sur l'écriture proprement dite. Une problématique, telle que :

« *trouver un intérêt dans l'écriture* », doit être distinguée de celle de *la fonction de l'écriture dans telle pratique pour être opératoire*.

Le thème est développé jusqu'au 9^{ème} tour par les enseignants, P et M coopèrent au développement du thème en commençant à l'explorer en extension (prendre des notes pendant une sortie, demander une autorisation par écrit).

L'énoncé de P, au 9^{ème} (- 4) tour, interrompt la poursuite de ce thème en reconvoquant implicitement le thème principal abordé au départ.

P9-4 Je ne réagis plus du tout comme ça pour ma part, ce n'est pas la préoccupation principale. L'essentiel c'est qu'elles ont su indiquer ce qu'elles avaient à demander.

Elle reformule en partie son énoncé du 2^{ème} tour :

P2 Moi, je ne réagis plus du tout comme ça... je me demande ce qui détermine l'intelligence de ce qui est écrit, ce qui en fait la cohérence dans telle ou telle situation.

L'énoncé de P au 9^{ème} tour reformule l'énoncé du 2^{ème} tour, sans le *signaler* à l'attention des interactants, ni justifier cette reformulation. En n'opérant pas ce rapprochement entre deux énoncés, P régule peu la discussion, elle ne met pas en rapport ce qui est dit avec l'orientation générale de la discussion. Une finalisation rétrospective s'imposerait ici pour repérer cet énoncé qui se répète dans la discussion. Le coup de force réalisé par l'énoncé S6-1 n'est donc pas signalé. Les maîtres ne situent pas leurs énoncés dans la progression et ne se donnent pas l'occasion d'observer la discussion en train de construire une référence commune ou d'échouer. Ils n'effectuent aucune régulation métadiscursive.

La reformulation de P au 9^{ème} tour gagnerait à être mise explicitement en rapport avec sa formulation originelle au 2^{ème} tour. P illustre par un exemple, (9) : « *L'essentiel c'est qu'elles ont su indiquer ce qu'elles avaient à demander.* » (dans la situation d'écrire pour demander une autorisation) une règle énoncée (2) : « *Je me demande ce qui détermine l'intelligence de ce qui est écrit, ce qui en fait la cohérence dans telle ou telle situation* ». P recentre l'attention sur l'écriture dans la situation, (ouvrant la problématique de l'évaluation de l'écriture en relation avec telle situation), elle inverse radicalement la problématique en cours qui centre l'attention sur l'élève (*intérêt de l'élève pour l'écriture en rapport avec le plaisir...*). Je souligne la constance de ce locuteur au travers de ces trois discussions.

S10 interrompt cette ouverture en enchaînant son tour de parole à P9 :

P9 Par exemple, quand on sort, ils prennent de quoi noter, c'est facultatif. De plus en plus le font, ça dépend de notre rapport à l'écrit en fait...

Par exemple, l'autre jour, ils demandent une autorisation...je leur ai dit, je ne donne pas d'autorisation comme ça, il faut l'écrire (il faut écrire votre demande).

Ils ont écrit une lettre très sensée avec ce qu'il fallait, très bien...

La maîtresse de CM1 voit la lettre et dit « oh, les fautes ! ». Je ne réagis plus du tout comme ça pour ma part, ce n'est pas la préoccupation principale. L'essentiel c'est qu'elles ont su indiquer ce qu'elles avaient à demander.

S10 À *ce propos* on s'est demandé, pour les réunions de classe, si on devait mettre des référents¹²⁵ pour les mots, je n'en ai pas mis. Par exemple, si on met le mot « problème » on le retrouve partout., ou bien pareil avec « j'aimerais ».

L'émergence de ce topic « les référents » permet de fait d'introduire une thématique, celle de l'orthographe, malgré l'énoncé précédent de P : le thème de P est évacué. Elle empêche l'émergence du thème de l'évaluation de l'écriture.

Parce que les topics « orthographe » et « fonction de l'écriture », sont concurrentiels, le topic de la discussion est pris dans un jeu polémique entre deux aspects distincts de l'écriture. Les ruptures thématiques du discours sont à corréliser aux efforts des interlocuteurs dans la construction du domaine notionnel. Tout se passe comme si l'ouverture thématique de P (9) n'avait pas eu lieu. P ouvre de fait un sous-thème, « comment faire pour que les élèves ne fassent pas de fautes d'orthographe ? ». L'énoncé de S au 10^{ème} tour ratifie ce sous-thème dans la continuation de S1. La discussion, jusque-là, ne fait apparemment pas « bouger » son point de vue sur l'écriture, pas plus que celui de P, comme le montre P (9) par rapport à P (2). Deux topics sont en concurrence parce que deux points de vue sur la problématique s'opposent et ne communiquent pas, supportés chacun par leur *défenseur*. C'est aussi une constante entre S et P au travers des trois discussions.

S fait référence à ses propres pratiques pour justifier l'intérêt de la question qu'il soulève. Le sous-thème est accepté par ses collègues comme l'attestent les enchaînements suivants, jusqu'au 19^{ème} tour. Un glissement thématique s'opère insensiblement au fil des énoncés au cours de cette séquence, qui va de « comment faire pour que les enfants ne fassent pas ou fassent moins de fautes » vers « faut-il faire tant pour que les enfants fassent moins ou ne fassent pas de faute », puis « les enfants sont-ils gênés par... », si bien que la question des *référents* sur laquelle S a focalisé l'attention conjointe est abandonnée au fil

¹²⁵ Dans le jargon pédagogique, les « référents » sont des mots que l'on « donne » d'emblée aux élèves pour qu'ils écrivent un texte, un lexique qui est mis à leur disposition.

de la discussion au profit de la *gêne occasionnée par les fautes*. Autrement dit, cette séquence opère une *rotation de la perspective adoptée* sur l'orthographe, qui partant des *référents* (en donner, ne pas en donner) aboutit à l'enfant (gêné, confiant). Aucun recadrage n'intervenant, ces glissements évitent la focalisation, donc la problématisation, d'un objet. Les tensions que l'on devine entre S et M quant à l'importance de la gêne occasionnée par les fautes (S11-14-18/M13-15-17) ne donnent pas lieu à des questionnements.

Au 20^{ème} tour, P effectue une dernière tentative pour focaliser l'attention conjointe des interactants sur l'écriture :

P20 *À propos de l'utilité de l'écriture* par rapport au conseil de délégués, on a fait un travail à l'écrit sur les sanctions, afin d'établir une régularité, tel problème est assorti de telle sanction. En l'absence d'écrit, les sanctions varient, ça crée des problèmes. On a voulu réfléchir avec les enfants par rapports aux bêtises qui sont faites pour leur trouver une sanction. Le travail n'est pas fini, les maîtres sont en train de regarder le travail qui a été fait...Les enfants déjà disent : « on a qu'à regarder dans le règlement. **Les enfants sentent l'écrit comme référent** : « la Loi ».

L'énoncé de P au 19^{ème} tour a pour effet de fermer la séquence 10 à 19 sans la *conclure* par une synthèse des propos tenus, manifestant l'inaction métadiscursive des interactants. La gestion interactionnelle des topics dans cette discussion manifeste que les deux topics en alternance sont concurrentiels. Cette concurrence des topics dans la discussion reflète la rivalité des deux problématiques chez les enseignants vis-à-vis de la construction du champs notionnel. Les enchaînements qui suivent attestent que la réouverture du thème par P au 20^{ème} tour est acceptée par ses coénonciateurs. L'énoncé de P au 20^{ème} tour est une reformulation de l'énoncé P7. On passe, grâce à cette reformulation, d'un plan général, « les enfants sentent à quoi sert l'écrit », à un plan spécifique, illustré par un exemple : « Les enfants sentent l'écrit comme référent : “ la Loi ” ». Le point de vue que P adopte sur l'écriture n'a pas bougé sous l'effet de la discussion, P *remet son ouvrage sur le métier* et les reformulations successives réactualisent son propos en le spécifiant ou en l'exemplifiant.

Une interruption survient dans la poursuite de ce thème :

1) La discussion glisse (digresse) sur le thème non formulé (et très ancien) de *la nécessité d'écrire les lois*. Les enchaînements de 20 à 24 confrontent des positions antagonistes larvées présentées sur le mode assertif entre M, S et P sans que des arguments soient formulés si bien que la discussion ne progresse pas. Les *convictions* sont exposées les unes après les autres, les énoncés ne communiquent pas : P 20 /M22, P20 /S23, M21, S23 /P24. *Aucun interactant ne signale, donc ne manifeste une prise de conscience par rapport au fait que l'on s'écarte de la problématique de P (l'utilité de l'écriture dans telle situation-exemple de la réunion de classe).*

L'enchaînement entre deux énoncés 24-2 et 25, déplace le topic :

S24-2 En réunion, **je prends** les notes moi-même. Les enfants s'en rappellent, ils savent que c'est écrit quelque part.

M25 **On est obligé de prendre** des notes nous-mêmes, on perdrait beaucoup de temps si on devait discuter et puis rediscuter **pour faire un écrit commun**.

Les maîtres décrivent les pratiques discursives mises en œuvre lors des réunions de classe et attestent qu'elles respectent une stricte partition entre oral et écrit : les élèves parlent, le maître prend note, signifiant bien que l'écriture n'est convoquée dans ces pratiques que dans sa dimension de mise en mémoire de la parole dite : elle ne participe pas à la construction proprement dite de l'écrit commun. L'écrit produit est utilisé de manière différée et non systématique par rapport à la situation de réunion, pour sa fonction mnémotecnique. M développe l'énoncé de S et manifeste la même stricte partition de l'oral et de l'écrit en réunion, mais elle explique que l'écrit est une finalité de la discussion : pas plus l'oral que l'écrit ne contribue à la coconstruction d'une pensée commune à la classe.

P26 On a le conseil de délégués 1 fois tous les 15 jours. Alors on a 1 heure, on veut *rentabiliser*...alors on discute et **la prise de notes c'est moi qui dois la faire**...J'ai l'impression *qu'on se trompe- là, on grille les étapes*, j'ai l'impression qu'on *court-circuite*.

P26 témoigne bien de cette partition fonctionnelle oral/écrit en réunion, le premier dévolu à la discussion, le second à sa mise en mémoire (« prise de note ») mais questionne cette façon de faire.

M28 Par rapport aux réunions de classe, la discussion est plus importante **qu'après**, la mise en commun par écrit.

S29 C'est une étape démocratique, l'écrit. J'ai une expérience d'association... Qui fait le compte-rendu ? Quand c'est moi, j'envoie une proposition de C.R.. Les gens peuvent réagir à mon C.R.Les enfants sont frustrés parce qu'ils ne font rien de

leurs notes. Le 2^{ème} C.R. c'est le vrai. C'est toi qui a fait le travail mais **ce travail a servi à quelque chose.**

P30 L'étape du C.R. de synthèse est importante. On grille les étapes par manque de temps, la préoccupation est légitime...mais cela pose question vis-à-vis **des utilisations de l'écriture.**

Ce court enchaînement montre combien les représentations de l'écriture des maîtres sont peu conscientisées et la difficulté de cerner ces représentations du fait des cadres convoqués par les maîtres pour décrire l'écriture. M manifeste, par ailleurs, à plusieurs reprises au cours des trois discussions une représentation intellectuelle de l'écriture quand elle parle de mathématiques, de recherche en sciences (dans cette discussion au 5^{ème} tour), en se référant à ses pratiques personnelles d'écriture associées à des projets ; elle ne parvient pourtant ni à *associer* l'écriture à la discussion pendant les réunions de classe : « *la discussion est plus importante qu'après, la mise en commun par écrit* », ni à concevoir une fonction de l'écriture qui justifie sa participation à la pratique discursive mise en œuvre lors des réunions de classe. Inversement, S, exprimant une représentation un peu figée de l'écriture quand il cadre sa réflexion dans les pratiques de la classe (S1, S3, S6), montre que le travail de l'écriture complète le travail de la discussion et manifeste une fonctionnalisation de l'oral et l'écrit très spécifique lorsqu'il cadre sa réflexion dans ses pratiques personnelles. P est sans doute la seule des trois enseignants à parvenir, par moment, à transférer des expériences personnelles de l'écriture sur des pratiques de classe. En tout cas, tout au long des trois discussions, elle prend le soin de recentrer la discussion sur le champ notionnel de l'écriture.

La partie courte de discussion S (25-2) à P (29) met au jour des représentations plus nuancées de l'oral et de l'écrit des uns et des autres. Des visions un peu différenciées de la partition entre ces deux modalités dans les situations de prise de parole en commun (réunion associative) émergent à *condition que* les maîtres parviennent à cadrer leur réflexion sur l'écriture dans des pratiques personnelles liées à des sphères d'activité extérieures à la classe. Le cadre scolaire constitue un cadre de pensée qui rigidifie les représentations, masque des fonctions et active des conceptions de l'écriture manifestant ainsi l'existence d'une *culture scolaire*. Cette culture scolaire de l'écriture fait obstacle à la prise de conscience des fonctions de l'écriture mobilisées par les uns ou les autres, en relation avec des sphères d'activités, des communautés discursives auxquelles ils participent.

Ces notions qui explorent le thème de l'écriture en extension interviennent tard dans cette discussion ; on le regrette d'autant plus que la perspective de *l'élève* (son intérêt, son plaisir...) semble écartée, problématique qui, trop souvent, en parasitant les discussions, a évacué le thème de l'écriture.

La discussion est interrompue par l'arrivée d'un collègue en retard.

P invite B à se joindre aux locuteurs et effectue donc un cadrage de la discussion à son intention.

P : Et toi, B, qu'est-ce que ça donne ta classe ?

Cet énoncé illustre la modestie des effets du cadrage initial de la discussion sur l'interaction, signalée par E. GOOFFMAN. Ce cadrage initial a en outre une dimension évolutive parce qu'il résulte d'une négociation permanente entre les interactants, au cours de leur interaction.

L'énoncé de P rompt également avec le thème de la séquence précédente que B interrompt. Cet énoncé ne rend nullement compte du thème en cours (prise de note dans les situations de réunion). P ne résume pas ce qui a été dit, ne donne pas à B une idée de la progression de la discussion, du niveau d'appréhension des objets dont on tente de parler, ne finalise pas la discussion en cours. L'énoncé de P ne donne aucun des outils nécessaires à B pour participer efficacement à la discussion en cours, identifiée comme tâche. Il ne s'agit pas d'un énoncé fournissant des consignes pour entrer dans une « tâche discursive » comme défini plus haut, qui « engage l'interlocuteur dans la construction d'un espace d'investigation et dans un travail sur les objets de discours qui pourra fournir des critères de l'écoute » E. NONNON (1997 : 34). Il s'agit d'un énoncé à fonction *phatique* avec pour objectif d'introduire l'interlocuteur dans le cadre *conversationnel*. Cet énoncé adressé à B reflète la manière dont P, mais aussi S et M, qui n'interviennent pas, fonctionnalisent l'oral dans cette pratique discursive, liée à une discussion de recherche. L'oral, pas plus que l'écrit, n'est sensé *construire* des connaissances sur le concept d'écriture. B est invitée à « entrer » dans la discussion pour *ajouter* son témoignage. Des attentes, des interprétations de ce qui est dit se trouvent réglées de fait par le contexte. P ne définit ni ne signale la « tâche » langagière qui en principe, dans le cadre d'une tâche, fonde le contrat de communication entre les interactants.

Le cadrage opéré par cet énoncé d'ouverture de P opère à tous les niveaux : interactif, discursif et thématique, la fin de la discussion en fait foi. La partie de discussion qui précède B est interrompue *sans que personne ne signale l'écart manifeste entre la thématique développée avant l'arrivée de B et après celle-ci*.

4.6.3.2 - Résumé de la 3^{ème} discussion, confrontation avec les deux analyses précédentes

Cette analyse détaillée du fonctionnement de la discussion, de la manière dont les topics sont introduits, rejetés, réintroduits, acceptés, montre que, pas plus dans cette discussion que dans les deux précédentes, un énoncé *n'explicite* ces ruptures (6, 9, 1à et 20^{ème} tours). La discussion fonctionne sur le mode de gestion concurrentielle des topics et des thèmes, comme aux dépens des interactants, lesquels n'en mesurent à aucun moment la progression vis-à-vis de son objectif de recherche en commun. Une thématique (la finalité de l'écrit en fonction de la situation) et une perspective (l'écriture) semblent ici introduits « contre vents et marées », par l'un des interactants, P, qui les réintroduit avec ténacité mais ne signale pas les digressions, ne recadre pas les énoncés, *ne signale pas cette réintroduction*. La thématique de l'écriture est interrompue, la perspective est abandonnée par ses interlocuteurs n'aidant pas davantage à situer les propos et ne manifestant pas le souci de s'ajuster aux significations proposées par P. L'absence d'indicateurs de décentration semble indiquer que les enseignants *n'ont pas conscience de leur pouvoir*

d'indiquer explicitement ce qu'ils font et de l'intérêt à le faire pour saisir la forme de progression de la discussion. Ils n'ont pas conscience de la dynamique propre conférée à la discussion par cette gestion concurrentielle. Le but ou l'orientation de la discussion n'est jamais rappelé au cours de la discussion. La convergence thématique ou fonctionnelle des énoncés vers une finalité générale n'est pas assurée. Peu d'indices permettent de repérer une maîtrise plus ou moins consciente des régulations de la parole commune. Le thème principal, T, « comment évaluer autrement les écrits produits par les élèves » est ouvert au départ. Un glissement s'opère progressivement, implicitement, de ce thème de départ vers un thème développé jusqu'au 9^{ème} tour et non formulé, mais « tourne autour » de préoccupations telles que « trouver un intérêt dans l'écriture, une utilité, « à quoi ça sert ? » : se souvenir, communiquer, régler, garder trace, réfléchir... témoignant qu'une perspective bien définie pour réfléchir sur l'écriture n'est pas adoptée et oscille, comme dans les autres discussions entre problématique de l'écriture proprement dite et problématique de l'élève. L'oral en interaction n'a pas une fonction de construction en commun de la pensée, d'élaboration, de connaissances sur l'écriture.

4.6.4 - Résultats des trois analyses

4.6.4.1 - Le cahier, porteur de représentations de l'écriture scolaire est un support peu propice à l'innovation et la réflexion

La création d'un cahier pour « écrire autrement », pour penser autrement *l'écriture en classe*, apparaît paradoxale, mais elle n'est pas à l'initiative des enseignants. A. DECROIX propose ce support pour sa « méthode » de travail : les enfants doivent disposer d'un cahier où ils écrivent *à leur initiative* quand la situation d'apprentissage leur en fait ressentir le besoin. Je l'ai dit, je ne souhaite pas discuter ici de la proposition en elle-même, ce n'est pas l'objet de ce travail. Je veux souligner que le support « cahier » constitue en soi un obstacle dans les discussions pour penser *autrement* l'écriture, pour *penser* l'écriture.

L'énoncé de S au 6^{ème} tour de parole :

S6 L'école est un lieu artificiel. Il faut s'y faire. **Le cahier** reste dans la classe.

Montre que le « cahier » cristallise des représentations très traditionnelles de l'écriture et entraîne une *radicalisation* des propos. Le niveau de généralité de l'énoncé du 6^{ème} tour thématissant « l'école » permet de supposer qu'il s'agit du « cahier » *en général*. Pour S, à ce moment de la discussion, « le cahier », en général, est porteur de l'écriture scolaire, il est le vecteur de communication externe de l'école. Les historiens de l'éducation, A. M. CHARTIER et P. RENARD (2000) montrent que cette fonction de *communication* liée au « cahier » est bien historiquement fondée : le cahier est de ce fait beaucoup plus que cela. Il est *le lieu où se joue la légitimité* du maître, du fait de la trace du maître dans le cahier par le biais de la *correction*, ainsi que le soulignent A. M.

CHARTIER. et P. RENARD (2000) dans une étude des supports ordinaires du travail scolaire. Ces auteures écrivent, p.152 :

« Des cahiers mal corrigés font peut-être peu de tort aux élèves, ils font en tout cas du tort à l'instituteur, du moins dans l'esprit des parents et des pairs. La présence du stylo rouge dans le cahier témoigne d'une vigilance institutionnelle à l'égard de ce qui est bien ou mal fait, rassure les parents, et de façon plus ou moins diffuse, entretient la mobilisation des enfants. »

La création de ce cahier pour écrire « autrement » suggérée par A. DECRON et validée par les maîtres *signale* le besoin de légitimer cette « écriture » qui n'est pas légitimée par les Textes Officiels. Mais, elle entraîne avec elle tout le « passé scolaire » avec lequel les maîtres doivent « ferrailer » quand ils cherchent à innover. Il matérialise en quelque sorte une forme de *combat* du maître avec la tradition¹²⁶.

4.6.4.2 - Les représentations des maîtres révèlent une vision très dichotomique de l'oral et de l'écrit

Les discussions révèlent des représentations tranchées de la pensée, de l'oral et de l'écrit, une conception très « imperméable » de ces modalités de l'expression langagière, on écrit *ou* on discute, l'écriture « couronnant » en principe la discussion, permettant d'en valider les acquis. Les interactions entre pensée, oral, écrit, quand elles sont évoquées, ne sont pas souhaitables selon les maîtres. Certains énoncés de M et S manifestent cette stricte séparation entre pensée, oral et écrit dans les pratiques discursives :

M25 = On est obligé de prendre des notes nous- mêmes, on perdrait beaucoup de temps si on devait discuter et puis rediscuter pour faire un écrit commun.

M27 = Par rapport aux réunions de classe, la discussion est plus importante qu'après, la mise en commun par écrit.

S3 = Écrire permet de penser seul par opposition aux situations d'interactions où les élèves peuvent penser à l'oral entre eux, où il se produit des interférences. (Interférence avec ce que l'autre/ les autres a/ont dit.)

S8.= On demande aux enfants de réfléchir « dans leur tête » tout seul. Puis d'utiliser le cahier, (exemple le travail sur l'eau à l'oral) (...).

¹²⁶ Le mot n'est pas trop fort, je pense à P qui parle par exemple d'*anarchie*, dans la troisième discussion.

S6 = (...) quand les enfants sont mis en situation de construire ensemble on ne peut être sûr de ce qui est réellement acquis par chacun, bons élèves/ élèves passifs : le travail, les acquis ne sont pas les mêmes(...). En matière de production d'écrits, je suis réticent vis-à-vis du travail collectif pour cette raison. Par exemple une lettre écrite collectivement sera, en fait, produite par les « bons élèves ».

S21 = On doit s'obliger à ne donner aucune aide. En petit groupe, les enfants me sollicitent beaucoup, or, le temps où **je parle**, c'est du temps où **je ne les laisse pas penser**. Il faut se taire, que **l'enseignant puisse se taire, pour que les enfants puissent penser**.

S10-2 = Avant on allait au musée, **après** on avait un moment de réflexion, **puis** ou faisait des activités à l'oral et **enfin**, **il fallait passer par ce cahier-là**¹²⁷

(...) **Par exemple**, un nouveau livre en classe, **on réfléchit, on écrit tout de suite au lieu de passer par l'oral. Par exemple** dans une histoire, un chien a tout à l'envers...on a peur...la question : « qu'est-ce qui vous fait peur à vous ? **n'est pas débattue** à l'oral : **au lieu d'en parler**, ils écrivent, **ils sont obligés** de réfléchir... (...)»

« *Penser, parler, écrire* » en classe sont envisagés comme des modalités de travail qui *ne communiquent pas* et dont les fonctions sont envisagées séparément : « je pense, donc je ne discute pas et je ne peux pas écrire encore ; je parle, donc je ne pense pas tout seul et je ne peux pas écrire, j'écris alors je pense tout seul et je ne parle pas ». On est aux antipodes d'une représentation constructiviste et interactive de la parole en commun et d'une représentation interactive de la pensée, de la parole et de l'écriture. L'idée que la discussion puisse s'appuyer sur de l'écrit pour se construire, inversement l'écrit sur la discussion, enfin l'écrit définitif sur des écrits intermédiaires, semble étrangère aux maîtres.

4.6.4.3 - Le tableau noir, les supports et les pratiques discursives ordinaires sont évacués du champ de la réflexion sur l'écriture

Les maîtres convoquant les pratiques scripturales de la classe pour réfléchir sur l'« écriture » évacuent toutes les situations ordinaires où « le langage s'articule à d'autres systèmes sémiotiques : le graphique, l'icônique, qui s'interpénètrent, se succèdent se transforment. Les élèves commentent un texte qu'ils sont en train d'écrire, oralisent à

¹²⁷ Il s'agit du « cahier DECROIX », cahier grand format, type T.D. intercalant des feuilles à carreaux avec des feuilles de dessin.

propos de notes qu'ils réexpensent ; les interventions orales de l'enseignant sont scandées de notes écrites au tableau noir à partir de ce qu'il dit ou de ce que disent les élèves, traces qu'on relit, qu'on commente, qui interviennent comme mention ou comme voix différente dans la polyphonie de l'oral scolaire.» (E. NONNON (2000) p.107). L'école fonctionnalise l'oral et l'écriture en classe d'une manière spécifiquement scolaire. Elle construit de la sorte une acculturation scripturale faisant écran à l'accès des acteurs de l'école à la fonctionnalité de l'écriture dans les pratiques discursives *ordinaires* de la classe.

4.6.4.4 - Les pratiques discursives des maîtres

Ces discussions qui s'apparentent pourtant à une tâche de langage ne mobilisent pas chez les maîtres *des compétences communicatives* spécifiques. Des points de vue s'affrontent mais le discours ne les *confronte* pas¹²⁸. Les caractéristiques des discussions empêchent d'identifier clairement les oppositions et de les problématiser. Chacun des opposants reste dépositaire d'une posture à défendre. Cette caractéristique est commune aux trois discussions, même si les objets d'oppositions sont différents.

Les discussions échouent à faire émerger le thème de l'écriture comme espace commun d'investigation, d'une part, faute de compétences communicatives mises en œuvre dans les trois discussions et, d'autre part, parce que le champ notionnel de l'écriture résiste à l'analyse des maîtres. Cette analyse permet d'identifier plusieurs causes de cette résistance.

- Dans l'ensemble des discussions, une interruption dans l'exploration en extension du thème, amorcée en début de discussion, est liée à l'apparition en force du thème de l'« orthographe », dépositaire des représentations normées de l'écriture fortement liées à *l'écriture littéraire*. Ce thème empêche la problématique de *l'écriture* proprement dite d'émerger du discours, qui embrasse les questions de sa fonction - réflexive, mémorielle, intellectuelle - dans les pratiques discursives, en relation avec des genres d'activités.
- L'analyse de l'écriture comme système sémiotique spécifique par rapport au *dessin*, au *schéma*, est évoquée dans deux des trois discussions, mais l'analyse de ses spécificités ne parvient pas à se révéler, elle est évacuée parce que l'écriture est conçue comme une technique de codage de la parole. Ce phonocentrisme masque la fonctionnalité de la trace écrite dans les pratiques discursives et, par conséquent, l'interactivité différenciée de ces trois systèmes sémiotiques externes avec la pensée et le langage.
- L'adoption récurrente de la perspective de l'élève par les maîtres gêne ces derniers pour réfléchir sur l'écriture. La proximité des thématiques émergeant de l'adoption du point de vue relatif à *la motivation des élèves* avec les thématiques liées à l'écriture elle-même (*fonctions de l'écriture dans les pratiques*) empêche de discerner la notion

¹²⁸ Par exemple dans la 3^{ème} discussion, « Évaluer autrement », c'est-à-dire évaluer une production au plan pragmatique, fonctionnel (P), apparaît comme ne *plus* évaluer l'écrit au plan normatif - essentiellement repéré sous l'appellation « orthographe » (S).

essentielle *du sens*¹²⁹ *de l'écriture* qui sous-tend la motivation à écrire, autrement dit, la notion de fonctionnalisation de l'écriture en situation. La problématique de la motivation de l'élève fait écran à celle de la fonctionnalité de l'écriture.

- La prégnance des modèles formels dans les manières d'aborder l'écrit empêche de voir l'écriture autrement que sous son aspect fini, isolé, soumis nécessairement à une évaluation formelle. L'écrit produit masque l'écriture en train de se produire, articulée bien souvent avec un oral, participant à la construction de savoirs, il masque l'ensemble des écrits utilitaires ou provisoires auxquels il est fait allusion pourtant dans les énoncés (« passer par l'écrit »...) (M25). L'objet *texte*, objet traditionnel de l'apprentissage de l'écrit, détourne l'attention *des pratiques discursives*, des motivations sociales, des situations, convoquant *l'écrit* et *l'oral* de manière diversifiée, des pratiques qui les fonctionnalisent .

Manifestement, les enseignants puisent alternativement dans leurs expériences de classe et dans leurs pratiques personnelles pour conceptualiser l'écriture. À suivre chacun d'entre eux, on peut être surpris de les voir défendre ou exposer des positions fluctuantes voire contradictoires¹³⁰. Il apparaît chez tous les maîtres que la convocation des situations de classe a un effet très réducteur sur les représentations de l'écriture, vis-à-vis des représentations liées à des activités propres, à des formations discursives identifiées (compte-rendu d'une association, pratiques d'écriture réflexive personnelle). Ce sont, dans l'ensemble, chez tous les enseignants, les convocations de leurs pratiques d'écriture, hors-classe, qui les amènent à analyser le plus finement leurs procédés pour écrire, les fonctions de l'écriture qu'ils mobilisent. En témoignent les énoncés M11 dans la première discussion, P14 dans la deuxième discussion et S 29 dans la troisième discussion. Les situations de classe font écran à l'émergence d'une analyse fine du concept de l'écriture dans les discussions.

▪ **Pratiques d'oral**

Ces discussions se ressemblent trait pour trait. La dynamique des trois discussions signale la difficulté des interactants de s'engager dans la construction d'un espace commun d'investigation et dans le travail sur les objets de discours. Les indices permettant de repérer des conduites métadiscursives sont absents des discussions. Cette absence manifeste qu'une maîtrise plus ou moins consciente des régulations de la parole commune, par un engagement distancié dans le mouvement de la recherche conjointe est inexistante, tout comme le sont les indices témoignant de la capacité à voir les enjeux et les étapes de l'interaction.

Admettant que les enseignants n'interprètent pas ces discussions comme une « tâche » langagière parce qu'ils ne savent pas mobiliser l'oral dans cette fonction constructive de

¹²⁹ Je montre dans ma partie théorique que le sens de l'écriture dans une pratique discursive - les raisons de sa participation dans le système de discursivité - provient de la cohérence entre les pratiques discursives mises en œuvre par le maître, l'interprétation de la situation de l'action langagière par l'élève et le genre d'activité.

¹³⁰ Par exemple S29 dans la 3^{ème} discussion par rapport à S1 dans la même discussion, ou à S29 dans la seconde. Par exemple M25-M28 dans la 3^{ème} discussion par rapport à M9 dans la 1^{ère} discussion ; P40 par rapport à P30 dans la 3^{ème} discussion.

connaissance et de savoirs, il n'en reste pas moins que les thèmes sont proposés, acceptés ou rejetés au cours de la discussion. Toutes ces décisions qui résultent d'un commun accord entre les interactants reflètent une certaine représentation de la notion qui est mise en circulation et une certaine capacité à l'interroger¹³¹. Les maîtres manifestent un rapport non distancié à la parole en commun, ils n'en distinguent ni les enjeux ni les étapes.

▪ Pratiques d'écriture

Les enseignants n'écrivent pas au cours de cette discussion pour la préparer ou la finaliser (écrit prospectif) ou pour faire un bilan des acquis, hiérarchiser des énoncés (écrits rétrospectifs) et ils n'exploitent pas non plus, en différé, les écrits dont ils disposent pour préparer la discussion suivante ou revenir sur des énoncés précédents au cours de la discussion ; comparer, rapprocher, extraire des contenus, en faire des thèmes pour les soumettre à l'attention conjointe. Reconsidérer les propos tenus ou préparer les propos à venir n'est pas une fonction de l'écriture convoquée parce que les maîtres ne disposent pas plus spontanément de *ces pratiques d'écriture*, qu'ils ne disposent spontanément des *pratiques discursives* caractérisant une discussion de recherche, toutes pratiques qui reposent sur *un rapport distancié à la parole*. L'écriture intellectuelle décrite par P (14^{ème} tour, 2^{ème} discussion) et éprouvée par elle, comme *trace d'un dire* faisant fonction d'*un espace de savoir provisoire* est inopérante ici. *L'horizon d'attente* lors de la lecture des transcriptions en différé est circonscrit tout entier dans le projet de *vérifier* que l'écrit transcrit l'oral. Les enseignants me disent après coup avoir lu attentivement mes transcriptions dans ce sens. Or, cette lecture spécifique n'est pas du tout *identique*, ni *compatible avec* celle requise pour une articulation de l'écrit avec la discussion, elle ne mobilise pas les mêmes opérations sur les énoncés et ne mobilise pas non plus la même interprétation. Preuve en est que le lecteur porteur de ces deux perspectives fonctionnelles distinctes du même écrit (c'est mon cas, puisque je transcris les énoncés et tente de les introduire dans l'appareil de discursivité des maîtres) lirait la transcription plusieurs fois, peut-être, pour vérifier sa conformité au dit, plusieurs fois nécessairement et de manière complètement différente (non linéaire, avec obligation d'écrire, de souligner...) pour réfléchir sur les savoirs en construction. L'écriture ne parvient pas à pénétrer¹³² le système de discursivité mis en œuvre par les maîtres pour ces activités de recherche¹³³.

Cette *pratique discursive* qui ne fonctionnalise pas l'écriture, telle qu'elle est mise en œuvre par les enseignants, l'apparente à un « oral » de la vie quotidienne, un « oral » ancré dans la situation en cours aucunement mis à distance par les locuteurs, se référant au

¹³¹ A.C. BERTHOUD rappelle (1996 : 32) néanmoins que « L'acte de discours instaure l'univers dont il parle, et chaque formulation du topic s'inscrit dans la réciprocité des perspectives des énonciateurs. Le discours (...) réfléchit le processus de cette co-construction. »

¹³² Les transcriptions des discussions que je lance comme autant de perches à une interactivité entre écrit et oral restent cantonnées à un emploi différé et à cette fonction déterminée de mise en mémoire des paroles dites.

¹³³ Il est sûr que parler *et* prendre des notes est difficile, c'est l'observation qui me sera faite plus tard, au cours du travail entrepris sur ces discussions, avec ces enseignants. Mais je pense que ceci n'explique pas *entièrement* cela. Il me semble en effet que cela ne soit vrai que par rapport à *une représentation* – somme toute très scolaire – que les enseignants se font de ce que « doit être », d'une part, *une discussion*, d'autre part, une *prise de notes*.

l'occurrence l'exploration du champ notionnel de l'écriture, n'adoptent pas une posture épistémologique attachée à « construire » des savoirs, des connaissances par le discours propre à une activité de recherche. Ils n'entrent pas en interaction avec le langage oral ou écrit pour penser, mais réfèrent aux situations vécues, au ressenti du monde réel. Ils n'adoptent pas une posture épistémologique qui conditionne, ainsi que je le montre dans ma partie théorique, la secondarisation des genres.

La thématique de l'« écriture » en classe semble convoquer de facto des représentations et des pratiques scolaires de l'oral et de l'écrit qui, à défaut d'une pratique discursive immédiatement disponible¹³⁴, fait écran, empêche littéralement sa mise en œuvre.

4.7 – Conclusion

L'analyse de ces trois discussions démontre l'existence d'une acculturation scolaire à l'écriture résultant des pratiques quotidiennes de la classe.

Les pratiques discursives que les maîtres mettent en œuvre au cours de ces trois discussions de recherche reflètent une fonctionnalisation de l'oral et de l'écrit très proche de celle que l'on a pu observer dans les classes, au travers des interactions verbales, des procédures pédagogiques des maîtres et des consignes d'écriture.

À l'école, *penser, parler et écrire* apparaissent des modalités de travail qui ne communiquent pas et dont les fonctions sont envisagées séparément par les maîtres.

Lors de ces trois discussions, l'écriture n'est pas fonctionnalisée par les maîtres dans les pratiques discursives. Ils tiennent l'écriture à distance des discussions, dans une fonction réduite à celle de *traces des paroles dites*. L'implication de l'écriture serait pourtant opératoire vis-à-vis de la tâche de construction du concept de l'écriture. L'oral n'est pas plus fonctionnalisé que l'écriture dans une dimension intellectuelle de construction de la pensée ; les énoncés des maîtres s'ajoutent, au titre de témoignages, mais ne communiquent pas. Les maîtres n'ont pas de conduites métadiscursives qui manifesteraient une maîtrise plus ou moins consciente des régulations de la parole commune vis-à-vis de ses enjeux.

Les pratiques d'écriture des maîtres sont évoquées et leur permettent de faire émerger des représentations de l'écriture et de ses fonctions. Cependant, celles-ci ne sont pas transférées dans l'espace de la classe. Cet espace constitue un écran à l'émergence de représentations de l'écriture présentes chez les maîtres parce qu'il active des représentations de l'écriture faisant obstacle à des représentations plus élaborées expérimentées ailleurs.

Le cadre de la classe va jusqu'à occulter, dans les trois discussions, des pratiques d'écriture existantes en classe (au tableau noir, au brouillon) au regard desquelles les maîtres manifestent une véritable cécité.

¹³⁴ Une piste de réflexion reste cependant ouverte : les maîtres ne semblent pas disposer de pratiques discursives liées à une activité de recherche.

5 – CONCLUSION GÉNÉRALE

« Au Xe siècle, le grand vizir de Perse, Abdul Kassem Isma'il, afin de ne pas se séparer durant ses voyages de sa collection de cent dix-sept mille volumes, faisait transporter ceux-ci par une caravane de quatre cents chameaux entraînés à marcher en ordre alphabétique. »

E.G. BROWNE, A literary History of Persia.

Je me suis donnée comme objet de recherche l'espace des malentendus culturels que génèrent les situations pédagogiques d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. En fonction de quoi j'ai tenté de problématiser et de décrire les situations et les interactions scolaires liées aux activités d'écriture.

Je retiens pour l'essentiel que l'écriture se présente comme une matrice d'ordre social, cognitif et identitaire pour la communauté sociolinguistique comme pour l'individu qui adopte des pratiques discursives de sa communauté. L'intérêt heuristique de l'ouverture d'un champ de réflexion tel que celui de *l'acculturation scripturale* vis-à-vis de l'observation des situations de classe se trouve ainsi démontré. Il focalise l'attention de la didactique de l'écrit sur les pratiques discursives de la classe en relation avec les situations scolaires d'écriture comme étant constitutives de l'acculturation scripturale des élèves.

C'est pourquoi j'ai orienté ma recherche centralement sur l'observation des situations d'écriture ordinaires de la classe, plus précisément sur les situations d'écriture observées qui génèrent un écart culturel entre ce que les élèves et les maîtres ont l'habitude de faire et les pratiques d'écriture requises par ces situations. Il apparaît que les enfants et les maîtres ont des représentations fortes et cohérentes de ce qu'est l'écriture, de ses fonctions et de son mode d'existence. Ces représentations et ce rapport à l'écriture s'avèrent empêcher aussi bien les élèves d'entrer dans les pratiques discursives en adéquation avec les situations proposées par les maîtres que les enseignants de percevoir les obstacles qui s'opposent culturellement à la mobilisation de l'écriture par les élèves dans les situations qu'ils proposent. Le travail qui est demandé aux élèves au cours de ces situations d'écriture fonctionnelle apparaît par conséquent, comme un travail de rupture. Il s'agit d'une rupture avec des formes sociales ordinaires d'expression, certes, mais surtout d'une rupture avec les formes ordinaires de l'école.

Ce constat est à mettre en relation avec les Instructions Officielles, avec les représentations de l'écriture des maîtres et enfin avec les pratiques discursives ordinaires de la classe. L'analyse des Textes Officiels, celle de discussions d'enseignants entre eux sur l'écriture en classe et l'observation des pratiques discursives, tendent à prouver en effet que le système de discursivité de la classe résultant de l'introduction de l'écriture comme « objet » d'apprentissage, constitue un impensé par les acteurs de l'école au regard de l'acculturation scripturale des élèves, d'où la faible mobilisation de la fonction transmissive de l'écriture et de sa fonction transmissive. Les effets de ce point aveugle de la didactique sont encore aggravés par le fait que – ainsi que les observations et enquêtes le montrent – ces pratiques d'écriture sont fortement déterminées par une tradition scolaire attachée à l'apprentissage de l'écriture.

La lecture diachronique des Textes Officiels de 1992 à 2002 que j'ai effectuée, montre par ailleurs que pour remédier aux difficultés liées à l'écrit d'un nombre important d'élèves, les rédacteurs s'orientent vers l'introduction précoce de l'apprentissage de l'écriture dans le curriculum scolaire. En orientant de la sorte les activités de la Maternelle vers le système de l'écriture tout en continuant de négliger les pratiques discursives de la classe, les Textes Officiels modifient profondément et inévitablement, le système de

discursivité des classes de la Maternelle et contraignent celles-ci d'importer, sans réflexion didactique préalable, l'appareil de discursivité du Primaire avec toute la tradition scolaire de l'apprentissage de l'écrit qui lui est attachée. Négligeant de distinguer des enjeux spécifiques de l'acculturation scripturale aux côtés des enjeux de l'apprentissage de l'écriture, les rédacteurs font en sorte que l'école *instrumentalise* l'écriture mais ne l'envisage pas comme un *outil* qu'il convient *aussi* d'impliquer dans les pratiques discursives de la classe. La tendance actuelle des Instructions Officielles irait donc vers une aggravation de la situation actuelle que j'ai essayé de décrire.

L'autre intérêt que j'attribue à ma recherche est d'ouvrir des pistes pour la didactique. Cette superposition de l'apprentissage de l'écriture à l'acculturation scripturale, manifeste tant aux niveaux des Textes Officiels, qu'à celui des enseignants et qu'à celui des situations d'écriture scolaires, est liée à une didactique qui dichotomise implicitement oral et écrit et qui envisage les textes comme des abstractions. C'est au prix de révisions profondes de ces points de vue sur l'oral et sur l'écrit et sur les textes qu'il devient possible de consacrer plus d'attention à la manière dont oral et écrit – envisagés comme modes contrastés d'expression – s'articulent dans une fonctionnalité spécifique et culturellement construite dans une formation discursive. Sans sous-estimer les démarches entreprises par la didactique pour différencier oral et écrit, afin d'analyser leurs apprentissages, ce travail contribue à montrer qu'un effort supplémentaire doit être fourni pour analyser les fonctions de l'oral et de l'écrit que l'on mobilise dans les pratiques discursives, et cela afin de didactiser l'acculturation scripturale.

Concernant l'écriture, la didactique doit s'atteler à la cohérence des procédures pédagogiques et des appareils de discursivité des classes des très jeunes apprenants-scripteurs, sensibiliser par exemple les enseignants à l'importance des énoncés des consignes ou de l'usage de verbes inducteurs d'écriture. Cette cohérence est seule garante d'une acculturation scripturale qui mobilise véritablement les potentialités de l'écriture. La motivation de l'apprenti-scripteur pour écrire s'ancre dans les pratiques quotidiennes de la classe, parce que les pratiques discursives donnent un sens à l'écriture comme mode d'expression privilégié de l'action langagière dans les activités. Les observations des très jeunes apprenants en train d'écrire à plusieurs questionnent les pratiques d'écriture collectives en général et les procédures d'écriture dans ces situations d'écriture en interaction en particulier.

La didactique de l'écrit ne peut en outre faire l'économie de l'analyse des processus par lesquels le jeune enfant investit l'espace comme nouveau mode de symbolisation et d'expression et des processus par lesquels s'effectue l'établissement de rapports nouveaux entre les deux pôles opératoires (main-outil et face-langage) à la base de l'adoption d'une «attitude figurative ». L'école maternelle doit rester le lieu où il importe de préserver le jeu symbolique ; la pensée Officielle doit préserver la Maternelle de la pression sociale qui s'exerce sur elle et l'enjoindre de ménager le temps nécessaire à l'enfant pour qu'il investisse l'écriture dans ses fonctions symbolique et expressive.

La littérature, le récit écrit jouent un rôle primordial dans la construction d'une culture commune, identitaire et sociale des très jeunes enfants et c'est à ce titre « culturel » que l'école doit les impliquer dans le curriculum auprès des jeunes élèves. C'est à cette condition que les textes écrits se rapportant au récit participent à l'acculturation scripturale des jeunes élèves.

L'enjeu de cette réflexion didactique est de faire en sorte que les techniques d'apprentissages liées à l'apprentissage de l'écriture cessent de construire des images de scripteur qui oblitèrent des fonctions de l'écriture. Il faudrait parvenir à rendre compatibles les deux aspects de l'entrée de l'enfant dans l'écriture que sont l'apprentissage de l'écriture proprement dit et l'acculturation scripturale, aspects qui à ce jour apparaissent contradictoires.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, JM. (1997) *Les textes : types et prototypes*, Paris, Éd. Nathan.
- ALBERT, J.P. (1993) Introduction, in *Écritures ordinaires*, Paris, Ed. Pol, Centre Georges Pompidou.
- BACHELARD, G. (1938) *La formation de l'esprit scientifique*, Ed. J.VRIN, 1993, Éd. De poche.
- BACHMANN, C. (1993) École et environnement : actualité de l'interactionnisme, in *Interactions - L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*, Coll. Didactique des textes, U. de METZ-Cresef.p.41-61.
- BAKHTINE, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*, Paris, Éd. Gallimard.
- BARRÉ-DE-MINIAC, C. (2002) Le rapport à l'écriture, une notion à plusieurs dimensions, in *images du scripteur et rapports à l'écriture*, Metz, Pratiques n° 113-114, p.29-40.
- BARRÉ-DE-MINIAC, C. et BOURGAIN, D. (1994) Dir., *Ecrire et faire écrire*, Éd. E.N.S. de Fontenay – Cloud.
- BARTHES, R. (1953) *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Points – Éd. du Seuil.
- BARTHES, R. (1984) *Le bruissement de la langue - Essais critiques IV*, Paris, Points – Éd. du Seuil.
- BAUTIER, E. (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, Éd. de L'Harmattan.
- BAUTIER, E. (2002) Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? in *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, Metz, Revue Pratiques, p.41-55.
- BERNIÉ, J.C. (2001) Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation, in *Apprentissage, développement et significations*, Coll. Études sur l'éducation, Presses Universitaires de Bordeaux, p.155-173.
- BERTHOUD, A.C. (1996) *Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic*, Paris, Éd. Ophrys.
- BESSE, J.M. (1999) Le développement des conceptualisations sur l'écrit chez le jeune enfant, in *Des enfants, des livres et des mots*, Revue des sciences de l'éducation, Toulouse, Éd. Presses Universitaires du Mirail.
- BONFANIE, L. ; CHADWICK, J. ; COOK, B.F. ; DAVIES, W.V. ; HOOKER, J.F. ; WALKER, C.B.F., (1994) *La naissance des écritures*, Paris, Éd. du Seuil.
- BOURDIEU, P. (1984/2002) *Questions de sociologie*, Éd. de Minuit.
- BOURGAIN, D. (1994) Raisons et écriture, in *Ecrire et faire écrire*, Ouvrage hors collection des cahiers de Fontenay, Fontenay-St Cloud, Éd. ENS, p.63-85.

- BRONCKART, J.P. (1993) Lecture et écriture: éléments de synthèse et prospective, in *Les interactions lecture – écriture, Actes du colloque Théodile–Crel*, Bern, Éd. Peter Lang.
- BRONCKART, J.P. (1996) *Activité langagière, textes et discours - Pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris, Éd. Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD, M ; MORO, C. ; SCHNEUWLY, B. (Dir.) (1997) *Outils et signes*, Bern, Éd. Peter Lang.
- BROSSARD, M. (1997) Pratiques d'écrit, in *Outils et signes*, Bern, Éd. Peter Lang, p.95-115.
- BRUNER, J. (1987) *Comment les enfants apprennent à parler*, Éd. Retz pour la traduction française.
- BRUNER, J. (2002) *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Éd. Retz
- CALVET, L.-J. (1997) *La tradition orale*, Paris, P.U.F., Coll. Que sais-je ?
- CERQUIGLINI, B. (1991) *La naissance du français*, Paris, P.U.F., Coll. Que sais-je ?
- CERTEAU, M. (1990) *L'invention du quotidien*, vol.1, Arts de faire, Paris, Éd. Gallimard.
- CHARTIER, A.-M. ; HÉBRARD, J. (1994) Lire pour écrire à l'école primaire ? L'invention de la composition française dans l'école du XIX^e siècle, in *Les interactions lecture-écriture*, Bern, Éd. Peter Lang, p.23-91.
- CHARTIER, A.-M. ; RENARD, P. (2000) Cahiers et classeurs : *Les supports ordinaires du travail scolaire* in *Les outils d'enseignement du français*, Repères n° 22, Éd. INRP, p.135-161.
- CHARTIER, R. (2002) Lectures et lecteurs « populaires », in *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Éd. du Seuil, p.337-354.
- CHARTIER, R. dir.(1993) *Pratiques de la lecture*, Paris, Ed. Payot et rivages, pour l'édition de poche.
- CHARTIER, R.(1993) Du livre au lire, in *Pratiques de la lecture*, Paris, Ed. Payot et rivages, pour l'édition de poche, p.79-115.
- CHARTIER, R., Dir. (2001) Lectures et lecteurs « populaires », in *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Ed. du Seuil, p.337-354.
- CHASTEL, A. (2001). *Le geste dans l'art*. Éd. Liana Levi.
- CHERVEL, A. (1988) Histoire des disciplines scolaires, réflexions sur un domaine de recherche, in *Histoire de l'éducation* n°38, Paris, INRP, p.76-119.
- CHERVEL, A. (1992). *L'enseignement du français à l'école primaire*.

- CŒURÉ, S. et DUCLERT, V. (2001) *Les archives*, Paris, Éd. La Découverte.
- CHEVALLARD, Y. (1985) *La transposition didactique*. Éd. La Pensée Sauvage
- DANCEL, B. (2000) *Le cahier de l'élève : approche historique*, in *Les outils d'enseignement du français*, Repères n°22, Éd. INRP, p.121-135.
- DANON BOILEAU, L. (1998) *Pour que le déchiffrement ne reste pas lettre morte*, in *À la conquête de l'écrit*, Repères n°18, Paris, p.205-209.
- DECRON, A. (1998) *Écrire pour se construire*, in *DFLM : quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du 7^{ème} colloque de BRUXELLES*, Association de la DFLM, p.85-88.
- DEFRANCE, M.A. (1998) *Et si l'entrée dans l'écrit se faisait comme le miel ?* in *A la conquête de l'écrit*, Repères n°18, Paris, INRP, p.65-81.
- DELCAMBRE, I. ; REUTER, Y.(2002) *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, in *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, Metz Revue Pratiques, P.7-29.
- DE MULLER, W. et SCHNEDECKER, C.(2001) *Les référents linguistiques entre linguistique et philosophie* in *Recherches Linguistiques* n° 24. Université de Metz
- DUPONT, F. (1998) *L'invention de la littérature - De l'ivresse grecque au texte latin* - Paris, La Découverte/Poche, 54, Sciences humaines et sociales.
- ECCO, U. (1979) *Lector in fabula - le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs* . Éd Grasset et Fasquelle, pour la traduction française
- FABRE, D., dir. (1993) *Écritures ordinaires*, Paris, Éd. Pol / Centre Georges Pompidou.
- FERREIRO, E, GOMMEZ PALACIO, M. et alii (1988) *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?*. CRDP Lyon, pour la traduction française.
- FIJALKOW, J. (1992) *Apprendre à lire et à écrire en 1^{ère} et 2^{ème} année d'école primaire dans une ZEP*, CRDP de l'Académie de Créteil, p.205-239.
- FOUCAULT, M. (1969) *L'archéologie du savoir*, Éd. Gallimard.
- FRANCOIS, F. (1990) *La communication inégale*, Paris, Éd. Delachaux et Niestlé.
- FRANCOIS, F. (1993) *Pratiques de l'oral*, Paris, Éd. Nathan pédagogie, Coll. théories et pratiques.
- FRUMHOLZ, M. (1997) *Écriture et orthophonie*, Neufchatel, Éd. Peter lang.
- GENETTE, J. (1987) *Seuil*. Éd. du Seuil.
- GILMONT, J.F. (2001) *Réformes protestantes et lectures*, in *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Éd. du Seuil, p.265-296.

- GLASSNER, J.-J. (2000) *Écrire à Sumer*, Paris, Éd. du Seuil.
- GOODY, J. (1996) *L'homme, l'écriture et la mort*, Paris, Les belles lettres pour la traduction française.
- GOODY, J. (1979) *La raison graphique - La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éd. de Minuit, pour la traduction française
- GOODY, J. (1986) *La logique de l'écriture - Aux origines des sociétés humaines*, Éd. Armand Colin, pour la traduction française.
- GOODY, J. (1994) *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF, pour la traduction française.
- GOOFMAN, E (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Éd. de Minuit, pour la traduction française.
- GOOFMAN, E. (1974) *Les rites d'interaction*, Paris, Éd. de Minuit, pour la traduction française.
- GOULEMOT, J.M. (1993) De la lecture comme production de sens, in *Pratiques de la lectures*, Paris , Éd. Payot et Rivages, p.115-129.
- GRAFTON, A. (2001) Le lecteur humaniste, in *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Éd. Du Seuil, p.222-263.
- GROSSEN, M. (2001) La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie ? in *Apprentissage, développement et significations*, Éd. Presse universitaires de Bordeaux, Pessac, p.59-77.
- GROSSMANN, F. (1996) *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, Bern, Éd. Peter Lang.
- GUMPERZ, J. (1989) *Engager la conversation - introduction à la sociologie interactionnelle*, Paris, Éd. de Minuit, pour la traduction française.
- HAGEGE, C. (1985) *L'homme de paroles*, Éd. Fayard.
- HALTE, J.F.(1989) Savoir écrire - savoir faire, in *Ateliers d'écriture, Pratiques* n° 61, p.3-29.
- HALTE, J.F. (1993) *La didactique du français*, Paris, P.U.F., Coll. Que sais-je ? n° 2656.
- HALTE, J.-F. (1998) Une question peut en cacher d'autres, in *Lettre de l'association de la DFLM*, n° 23 -1998 - 2, p.20-23.
- HAMESSE, J. (2001) Le modèle scolastique de la lecture, in *histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Éd. Du Seuil, p.132-150.

- HEBRARD, J. (1992) Des discours sur la lecture à une politique de la lecture, in *La culture de l'écrit et les réseaux de formations*, CRDP Académie de Créteil, p.113-125.
- HEBRARD, J. (2001) La leçon et l'exercice . colloque « la tâche et ses entours », Neufchâtel, CDROM de la DFLM.
- HOOCKER, J.F (1994) Introduction générale, in *La naissance des écritures*, Paris, Éd. du Seuil.
- JACOB, C. (1992) Inscrire la terre habitée sur une tablette, in DETIENNE M. (éd.), *Les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, Lille, PUL, p.273-304.
- JULIA, D. (1997) Lectures et Contre-Réforme, in *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Éd. du Seuil.
- JUVING, C (1999) Interactions, groupes et apprentissages, in *Interactions et apprentissages*, Pratiques n°103-104, p.89-116.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1995) *Les interactions verbales*. Paris, Éd. Armand Colin.
- LAPARRA, M. (1982) Sélection thématique et cohérence du discours à l'oral. *Le français moderne*, 3, p.208-236.
- LAUFER, R. (1999) L'homme qui lit, in *La pensée médiévale*, Encyclopædia Universalis, CDROM Version 5.
- LE CUNF, C. et ROMIAN, H. (1991) Regards rétrospectifs et prospectifs sur une problématique, in *Articulation oral/écrit, Repères* n°3, p.173-189.
- LELIEVRE-PORTALIER, D. et VINSON, M.C. (1993) La bouquinerie au collège : un nouveau marché de lecteurs, in *Pratiques de lecteurs*, Revue *Pratiques* n°80, déc. 93, p.35-55.
- LEROI-GOURHAN, A. (1964) *Le geste et la parole - Technique et langage*, Éd. Albin Michel.
- LEVI-STRAUSS, C. (1962) *La pensée sauvage*, Librairie Plon, Coll. Agora, Pocket.
- LIBERA (de), A. (2000) *La pensée médiévale*, Encyclopédia Universalis.
- McKENZIE, D.F. (1991) *La bibliographie et la sociologie des textes*, Éd. Du Cercle de la Librairie, pour la traduction française.
- MANESSE, D. ; GRELLET, I. (1991) L'oral contre l'écrit, in *Articulation oral et écrit, Repères* n°3.p.17-25.
- MARTIN, H.-J. ; VEZIN, J. dir. (1990) *Mise en page et mise en texte du livre manuscrit*, Éd. du Cercle de Librairie, Promodis.
- MARTIN, H.J. (1996) *Histoire et pouvoirs de l'écrit*, Paris, Éd. Albin-Michel.

- MARTINAND, J.-L. (1986) *Connaître et transformer la matière*. Bern, Éd. Peter lang.
- MONFRIN, J. (1990) Préface de *Mise en page et mise en texte du livre manuscrit*, MARTIN, H.J. ; VEZIN, J., dir. Éd. du Cercle de Librairie, Promodis.
- MOREL, M.A. ; DANON-BOILEAU, L. (2001) *Grammaire de l'intonation - l'exemple du français oral*, Paris, Éd. Ophrys.
- NETCHINE-GRYNBERG, G. ; NETCHINE, S. (1997) Fonctions sémiotiques et structures graphiques, in *Outils et signes*, Bern, Éd. Peter Lang.
- NONNON, E. (1993) Postulat de cohérence et exigence didactique. Travailler autour des mouvements discursifs, *Le français d'aujourd'hui*, 101, p.36-50.
- NONNON, E. (1996) Interactions et apprentissages, *Le français d'aujourd'hui*, 113, p.55-63.
- NONNON, E. (1997) Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? In *Vers une didactique de l'oral ? Enjeux, revue de didactique du français*, 39/40, p.13-49.
- NONNON, E. (2000-a) Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit, in *Repères*, n° 21, p.23-45.
- NONNON, E., (2000-b) Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral, in *Les outils d'enseignement du français*, *Repères*, n°22, INRP, p.83-121.
- OLSON, D.R. (1998) *L'univers de l'écrit - Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris, Ed. Retz, pour la traduction française.
- PARKES, M.(2001) Lire, écrire, interpréter le texte. Pratiques monastiques dans le haut Moyen Âge, in *Histoire de la culture dans le monde occidental*, Éd. du Seuil.p.115-129, , pour la traduction française.
- PENLOUP, M.-C. (1999) *L'écriture extrascolaire des collégiens, Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, Éd. ESF.
- PETITJEAN, A.(1998) Enseignement / apprentissage de l'écriture et transposition didactique, *Pratiques*, 97, p.105-124.
- PETITJEAN, A. (1999) Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire (1882-1995) in *Le Français comme discipline : cent ans d'Instructions Officielles*. Ed. Collection Didactique des Textes n°9. Université de Metz
- PETITJEAN, A.(2000) Emprunt et réécriture : réflexions à partir de l'Art de la Comédie, de J.-F. Cailhava de L'Estendoux, La réécriture, *Pratiques*, n° 105-106, p.183-201.
- PETRUCCI, A. (2001) Lire pour lire. Un avenir pour la lecture, in *Histoire de la culture dans le monde occidental*, Éd. du Seuil.p.431-459, pour la traduction française.

- PEYTARD, J. (1970) Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques, in *Langue Française* n°6, mai 1970, Larousse, p.35-47.
- POIZAT, M. (2001) *Vox populi, vox Dei. Voix et pouvoir*. Éd. Métailié.
- POUËCH, F. (1997) *Du jeu symbolique à l'ordre du texte*, Thèse soutenue à Besançon.
- PRIVAT, J.-M. (1993) L'institution des lecteurs, in *Pratiques de lecteurs*, Revue Pratiques n°80, déc. 93, p.7-34.
- PRIVAT, J.-M., VINSON, M.C. (1993) Scriptor in Fabula, in *Les interactions lecture – écriture*, Bern, Ed. Peter Lang.
- PRIVAT, J.M.et alii (2001) Vers une didactisation des médiations textuelles, in *Pratiques de lecture et cheminements du sens*, Dir. M.DABÈNE, Coll. Plurilinguisme et apprentissages Lyon, Ed. Ens.
- RABARDEL, P. (1999) Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue, in CLOTY, Dir., *Avec Vygotski*, Paris, Ed. La dispute.
- REBIERE, M. (2001) Une notion venue d'ailleurs...la posture, in *Apprentissage, développement et significations*, Coll. Études sur l'éducation, Presses Universitaires de Bordeaux.
- REY-DEBOVE, J. (1973). À la recherche de la distinction oral /écrit, in *pour une linguistique du signe*. A.COLIN, Paris.
- REUTER, Y. (1994) Problématique des interactions lecture-écriture, in *Les interactions lecture- écriture*, Bern, Éd. Peter Lang.
- RICŒUR, P. (1985) *Temps et récit. 3. Le temps raconté*, Paris, Éd. du Seuil.
- RICŒUR, P. (1986) *Du texte à l'action. – Essais d'herméneutique. II*. Paris, Éd. du Seuil.
- ROMIAN, H. (1988) Le « style » Plan de Rénovation in *Et l'oral alors ?* Ed. Nathan, p.4-8
- RODITI, E. (1996) Le tableau noir : un outil pour la classe de mathématiques, *DEA de didactique des mathématiques*, Université de Paris 7.
- SAENGER, P. (2001) Lire aux derniers siècles du Moyen-Âge, in *Histoire de la culture dans le monde occidental*, Ed. du Seuil.p.153-179.
- SAENGER, P. (1990) Coupure et séparation des mots sur le continent au Moyen-Âge. in *mise en page et mise en texte du livre manuscrit* MARTIN, H.-J., et J.VEZIN, Dir., Éd. du Cercle de Librairie, Promodis.p.447-451.
- SCHNEDECKER, C. (1997) Nom propre et chaînes de référence in *Recherches Linguistiques* n°21. Université de Metz.

- SCHNEUWLY, B. (1993) Genres et types de discours : considérations ontogénétiques et psychogénétiques, in *Les interactions lecture – écriture, Actes du colloque Théodile – Crel*. Bern, Éd. Peter Lang, p.155-175.
- SEBILLOTTE-PEIFFERT (1997) *La perception de la variation langagière orale des enfants de cinq ans*. Mémoire de maîtrise. Université de Nancy 2
- SEBILLOTTE-PEIFFERT, E. (1999) La thérapie de la voix et de la parole, *Lettre de la DFLM*, n° 24.
- SOUCHIER, E. (1999) Histoires de page et pages d'histoire, in *l'aventure des écritures - La page*, Éd : BNF.
- VANDENDORPE, C. (1999) *Du papyrus à l'hypertexte - Essai sur les mutations du texte et de la lecture*, Paris, La Découverte.
- VELAY-VALENTIN, C. (2001) Le conte de fées : une invention française, in *Il était une fois... les contes de fées*, Paris, Éd. du Seuil / BNF.p.20-33.
- VERIN, A. (1988) Apprendre à écrire pour écrire les sciences in *les élèves et l'écriture en sciences*, Revue ASTER, n°6, Paris, INRP, p.15-47.
- VIGOTSKI, L.S. (1985) *Pensée et langage*, Paris, Éd. Sociales, pour la traduction française.
- WINNICOTT, D.W. (1975) *Jeu et réalité - L'espace potentiel*, Éd. Gallimard NRF.
- ZALI, A. (1999) *L'aventure des écritures-La page*. Éd. B.N.F.
- ZERBATO-POUDO, M.T. (1998) Rôle du contexte dans l'apprentissage premier de l'écriture à l'école maternelle, in *À la conquête de l'écrit*, Repères n°18, p.113-123.

- Les textes Officiels du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Direction des écoles :

La maîtrise de la langue à l'école (1992) Coll. Une école pour l'enfant des outils pour le maître. Paris, CNDP, Savoir Livre.

Programmes de l'école primaire (1995) Coll. Une école pour l'enfant des outils pour le maître, Paris, CNDP, Savoir Livre.

B.O. n°8 du 21 octobre 1999, hors série, L'école maternelle, l'école de tous les possibles - Les langages, priorité de l'école maternelle. Instructions du 8 octobre 1999.

B.O. du 14 février 2002. Programmes de l'école maternelle.

- Manuel pour le maître

JOUAN, Y. ; LOSTIE, J. (2002) Savoir parler pour lire et pour écrire - Du diagnostic par l'oral au projet individuel de l'élève. CRDP des Pays de la Loire.