



HAL
open science

La norme et l'usage

Claire Doquet

► **To cite this version:**

Claire Doquet. La norme et l'usage: Linguistique et didactique de l'écriture à l'école primaire. Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle, 2012, Vingt ans de recherches en didactique du français (1990-2010), 46 (46), pp.95-109. 10.4000/reperes.74 . hal-01330720

HAL Id: hal-01330720

<https://hal.science/hal-01330720>

Submitted on 16 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Claire Doquet

La norme et l'usage. Linguistique et didactique de l'écriture à l'école primaire

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Claire Doquet, « La norme et l'usage. Linguistique et didactique de l'écriture à l'école primaire », *Repères* [En ligne], 46 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2014, consulté le 15 décembre 2014. URL : <http://reperes.revues.org/92>

Éditeur : Éditions de l'École normale supérieure de Lyon

<http://reperes.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://reperes.revues.org/92>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

© Repères

La norme et l'usage. Linguistique et didactique de l'écriture à l'école primaire

Claire Doquet, université de la Sorbonne-Nouvelle Paris 3, Clesthia-Syled
2290

Les années quatre-vingt-dix sont celles du fondement de la didactique comme discipline scientifique. En linguistique française, elles ont vu le développement de la pragmatique et des études sur l'oral et la communication. C'est aussi à ce moment-là que se dessine, en didactique de l'écriture, l'importance des processus, avec en particulier le réinvestissement des travaux de psycholinguistique. En parallèle, une partie de la réflexion sur l'écriture et son apprentissage s'appuie sur les travaux de génétique textuelle avec le développement d'études des brouillons d'élèves plutôt ancrées dans une approche textuelle et énonciative des écrits. L'article parcourt les numéros de *Repères* nouvelle série pour tenter de repérer les liens entre la recherche en didactique de l'écriture et les travaux de linguistique.

Introduction

Du point de vue du langage, la posture de l'école a longtemps été celle de la norme, dont elle était à la fois dépositaire et transmettrice. Après le tournant des années soixante-dix et l'élaboration à l'INRP du *Plan de rénovation du français*, la question de la norme orthographique et syntaxique s'est trouvée reposée et mise en lien avec l'ensemble des contraintes textuelles ne relevant pas directement de règles grammaticales mais conséquences de l'usage social et contextuel de la langue. À l'apprentissage du système de la langue viendrait s'adjoindre celui du fonctionnement des discours. Dans le même temps, la linguistique française se détournait pour partie des exemples fabriqués pour appuyer ses analyses sur des énoncés attestés, à la suite par exemple de Benveniste affirmant la nécessité de travailler sur « la mise en fonctionnement de la langue », inséparable des sujets et de leur parole.

C'est ce moment de l'évolution pédagogique, celui de l'émergence et du développement de la didactique du français, qui va nous intéresser prioritairement. Nous tenterons de décrire la constitution de la didactique comme science dans la tension entre l'école instituant la norme linguistique et l'école prenant

appui sur l'usage pour créer un contexte de développement des compétences langagières. Cette tension, qui reflète celle de la grammaire normative et de la linguistique, est particulièrement sensible à l'école comme lieu d'institution de normes. Notre interrogation portera donc sur les modalités de l'articulation entre norme et usage de la langue dans la constitution de la didactique de l'écriture.

Pour décrire ces modalités, nous nous appuyerons sur les articles consacrés à l'écriture publiés dans *Repères* nouvelle série, donc à partir de 1990. Ce choix est lié au caractère institutionnel de la revue, porteuse de l'innovation pédagogique et devenue, avec le passage de l'ancienne à la nouvelle série, le lieu de débats scientifiques qui ont influencé et parfois déterminé les programmes de l'école primaire. D'abord bulletin de liaison entre équipes innovantes, caractérisé par Hélène Romian comme « au confluent de la pratique expérimentale et de la réflexion théorique sur les fondements scientifiques de notre action éducative » (Romian, 1969, p. 2), *Repères* devient une revue de référence en didactique du français pour l'école primaire, dont l'évolution reflète la constitution de la didactique du français comme science.

Ce n'est sans doute pas un hasard si le premier numéro de *Repères* et celui de *Langue Française* datent de la même année 1969. Le fait que le n° 5 de *Langue Française* ait pour thème *Linguistique et pédagogie* renforce le lien organique entre les deux disciplines. Je vais tenter de montrer, à travers une lecture des numéros de *Repères* consacrés à l'écriture depuis 1990, comment se sont articulées linguistique et didactique, en particulier du point de vue de la tension entre la norme et l'usage. Cet article n'a pas de prétention à l'exhaustivité : la centration sur la linguistique au détriment d'autres disciplines – comme évidemment, concernant l'écriture, la psychologie – permet d'éclairer l'écriture en tant qu'activité en prise avec la langue et dont les observables sont également langagiers.

1. Où en est-on en 1990 ? Quelques aspects du passé de *Repères*

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

- la plus fréquente est l'étude du maniement de la langue écrite dans des cadres contraints, d'exercices par exemple, dans lesquels il s'agit de mesurer les performances langagières selon des classifications lexicales ou syntaxiques (dès le n° 1 de *Repères* ancienne série, 1969) ;

- on trouve également des études visant à une description des structures langagières spontanément utilisées lors de productions écrites (rédaction à sujet imposé ou rédaction à sujet libre), la méthodologie étant alors souvent proche de celle employée sur des corpus oraux (par exemple *Repères* ancienne série n° 6, 1970 ; n° 21, 1973).

Si le travail de Benveniste est connu en France (son article sur « la nature des pronoms », paru d'abord en 1956 dans *For Roman Jakobson*, est disponible en 1966 dans le tome 1 des *Problèmes de Linguistique Générale*), *Repères* n'y fait pas de référence explicite, sauf dans le n° 1 où figure la citation suivante : « le verbe avoir est un verbe être retourné » (Malossane, 1969, p. 25)¹, qui est en elle-même une phrase fort peu empreinte d'énonciation. La deixis, qui deviendra par la suite un outillage central de la didactique de l'écriture, n'est pas considérée alors comme primordiale. Les travaux sur la langue écrite des élèves s'appuient souvent sur des exercices contraints dont l'analyse nécessite des outils syntaxiques bien davantage qu'énonciatifs. C'est le détour par l'oral, avec en 1972 (*Repères* ancienne série n° 15,) une étude linguistique de conversations enfantines enregistrées dans et hors de l'école, qui va ouvrir la porte à de nombreuses études d'énoncés spontanés. Quinze ans avant les travaux de macro-syntaxe, Leclercq (1971) pose la question de la pertinence de la phrase comme unité d'analyse. On a là une analyse de corpus d'énoncés spontanés outillée linguistiquement, qui sans oublier le contexte d'énonciation s'appuie sur les formes langagières pour les classer et les commenter : mots de « liaison » (non encore appelés « connecteurs »), « reprise du sujet, de l'objet ou du circonstant » (les actuelles « dislocations »), groupes syntaxiques GNS et GV, « présentateurs du groupe nominal » (le terme « présentateurs » sera remplacé par « déterminants »), « éléments affectifs, phatiques » (l'ensemble des interjections et des formes interpellatives) font l'objet de rubriques d'étude. Ces catégories, reprises de travaux de linguistique contemporains ou très récents (Blanche-Benveniste et Chervel, 1966 ; Fuchs et Pêcheux, 1970) constituent les prémices d'une nouvelle organisation de la grammaire scolaire qui se développera quinze ans plus tard dans les manuels de B. Combettes et R. Tomassone².

En 1974, le séminaire « Analyse des textes d'enfants » réunit les équipes de l'INRDP travaillant sur la question de l'écriture à l'école. Il s'agit d'analyser un grand nombre de productions d'élèves pour les caractériser, aussi bien du point de vue morphosyntaxique qu'en utilisant la théorie énonciative ou encore la sociolinguistique et la psycholinguistique.

Un numéro spécial de *Repères* ancienne série de 1976 rend compte de ces travaux, en particulier à travers l'articulation entre les savoirs habituellement évalués : correction syntaxique et orthographique, et les savoirs plus difficiles à cerner : cohérence, continuité textuelle. F. François met en cause à plusieurs reprises la grammaire générative en faisant de l'énonciateur une donnée primordiale de l'analyse : « quand on construit des indices de complexité syntaxique, on ne mesure pas la complexité réelle pour le sujet » (François, 1976, p. 74). Du point de vue de la réflexion sur la norme, il semble qu'avec ce numéro, le regard sur les textes ait réellement basculé du côté de la primauté de l'usage. Si

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

2 Série *Bâtir une grammaire*, de la 6^e à la 3^e. Delagrave.

F. François est le seul à s'interroger clairement sur la norme et la normativité, les autres articles s'appuient sur des corpus attestés que les auteurs n'essaient pas de faire entrer dans des structures attendues mais sur lesquels ils s'appuient, au contraire, pour élaborer des descriptions extrêmement riches (Tomassone, 1976). Ce travail extrêmement nourri sur les textes des élèves permet de tenir pour acquis que la pédagogie doit s'appuyer sur la réalité des performances écrites scolaires.

Il apparaît clairement à travers les quarante premiers numéros de *Repères* que la recherche pédagogique, non seulement n'ignore pas les recherches en linguistique en cours, mais parvient à les articuler en fonction de ses besoins propres. À la tentation de surgénéraliser la grammaire transformationnelle, tentation perceptible dans les tout premiers numéros de la revue, succède à partir de 1974 une vision claire des limites de cette grammaire et des nécessités d'un recours à d'autres modèles qui ne sont pas seulement linguistiques. Le n° 31 de *Repères* (1975) expose les directions et hypothèses de recherche du nouveau « Groupe Langue Écrite », successeur du groupe de travail sur l'analyse des textes d'enfants, qui souhaite prendre en compte, non seulement les variables linguistiques de la situation d'écriture, mais aussi ses composantes d'ordre psychologique, sociologique et pédagogique. Les années suivantes vont voir une réorganisation des équipes de recherche ainsi que des modifications institutionnelles, l'INRDP devenant INRP. Elles verront surtout, concernant l'écriture, une focalisation sur le texte dans son ensemble et sur les caractéristiques de sa situation de production, pour laquelle les modèles linguistiques convoqués ne seront plus la grammaire structurale et transformationnelle mais plutôt la pragmatique. Il en résulte un des outils INRP les plus connus, le CLID (Classement des Lieux d'Intervention Didactique, cf. Ségué, 1979), qui fait apparaître, aux côtés des aspects morphosyntaxiques traditionnellement évalués dans les textes, les aspects pragmatiques et sémantiques comme objets d'évaluation et lieux d'intervention.

L'ancienne série de *Repères* articule, au fil de ses numéros, appui sur des analyses grammaticales traditionnelles et exploitations d'outils plus récents comme la pragmatique et la psycho – et la sociolinguistique. Cette évolution accompagne celle des Sciences du langage qui passent, dans les mêmes années, d'une linguistique exclusivement phrastique à une linguistique qui prend en compte les textes et les discours. Le n° 79 de *Repères* annonce clairement les ancrages linguistiques de la didactique émergente : les typologies de textes et de discours d'Adam (1985) et de Bronckart (1985), les travaux sur la cohérence textuelle et la progression thématique (Charolles, 1978 ; Slakta, 1975 ; Combettes, 1983), la linguistique pragmatique (Austin, 1970 ; Searle, 1972), l'énonciation (Benveniste, 1968).³ C'est le moment pour *Repères* de faire place à une autre revue, de même nom mais d'allure et de positionnement différents : le *Repères* nouvelle série que nous connaissons aujourd'hui.

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

2. La focalisation sur les processus. Écriture et réécriture

En 1990 naît la nouvelle série de *Repères*, où se marque le caractère scientifique de la revue. Le n° 4 de 1991 intitulé « Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe » repose la question de l'évaluation des écrits des élèves en même temps que celle de la réécriture, qui est devenue une problématique dominante. Dans ce numéro, il est question tout à la fois de production de texte et d'inscription dans les normes du système de la langue : l'orthographe est abordée pour elle-même, en tant que marque caractéristique d'un système (Jaffré, 1991), mais aussi en lien avec les autres dimensions scripturales, en particulier la dimension textuelle (Rillard et Sandon, 1991). La notion de « code graphique », explorée dans le domaine orthographique, est également présente dans la réflexion de M. Dabène sur la « compétence scripturale », notion inscrite à la fois dans le prolongement de Peytard (« l'ordre scriptural », 1970) et de Goody (« la raison graphique », 1979). C'est donc à l'écrit en tant que code aux règles spécifiques que s'attachent les diverses contributions qui étudient des textes. À côté de ces articles prennent place des contributions importantes qui, partiellement antagonistes, ont pour point commun de s'intéresser davantage aux processus d'élaboration d'un texte qu'à l'écrit abouti.

Parmi les contributions décrivant les processus, on trouve bien sûr celles qui s'appuient sur le modèle, alors émergent en France, de J. Hayes et L. Flower (Piolat et Roussey, 1991 ; Brassart, 1991). Malgré l'avenir extrêmement fécond, en didactique, de ce modèle, je n'analyserai pas ici ces articles, ni ceux qui suivront dans les numéros ultérieurs de *Repères*, à cause précisément de leur origine théorique : mon propos est d'examiner les liens entre la linguistique et la didactique, or le modèle de Hayes et Flower est avant tout un modèle psychologique, auquel on a pu justement faire le reproche d'oblitérer la langue en tant que système contribuant aux différents cadres de l'écriture.

À côté du modèle psychologique dont nous mesurons aujourd'hui l'intérêt et la portée heuristique, un modèle linguistique nouveau y fait son apparition, la « linguistique génétique », dont C. Fabre expose les principes ; elle propose d'utiliser les travaux de ce qui est en train de devenir la génétique textuelle, également nommée « critique génétique », en particulier ceux de Grésillon (1989) et Lebrave (1982), pour observer l'écriture des élèves : leur écriture, et non plus seulement leurs textes. Fabre rappelle que « la linguistique génétique analyse les manuscrits qui préexistent à un texte fini, et permettent de reconstituer en partie sa genèse », en citant les linguistes de référence : Benveniste et Culioli. De fait, la génétique textuelle s'inscrit dans l'approche énonciative de l'écriture, tout en réfutant le tout communicationnel et ce qu'elle appelle les excès de la pragmatique (Grésillon, 1992). Il s'agit d'une centration sur l'écriture en tant que travail de la langue, sachant que ce travail est considéré conjointement à son contexte énonciatif. La problématique de la réécriture s'inscrira en partie dans le paradigme de la génétique textuelle, dont les chercheurs sont invités à écrire dans *Repères* n° 10 (Viollet, 1994) : pratique courante des écrivains, la réécriture apparaît comme centrale dans l'apprentissage, et le paradigme de

la production de texte qui prévalait depuis 1980 cède partiellement la place à une conception de l'écriture dans sa singularité, activité propre à un sujet et irréductible à des modèles prédéfinis. Elle s'inscrit aussi dans la problématique de la méta-énonciation, rappelée dans le titre de la thèse d'État de C. Fabre (1987) ainsi que dans l'article de Delamotte-Legrand et Penloup (1994) qui constatent la présence, dans les journaux de bord des élèves, d'« outils langagiers dont certains font partie d'une métalangue de l'écriture et de la réécriture » (p. 92). Cette dimension à la fois génétique et méta-énonciative est également présente, quoique minoritaire, dans le n° 11 de *Repères*, avec les articles de J. Anis s'interrogeant sur la nature de l'écriture sur traitement de texte – « écriture ou méta-écriture ? » – et de C. Doquet inscrivant son analyse dans les travaux d'Authier-Revuz et de Grésillon et Lebrave (Anis, 1995 ; Doquet, 1995). Elle sera retravaillée dans le n° 26/27 de *Repères* (2002-2003), en particulier dans les articles de C. Boré et de C. Doquet-Lacoste, qui s'inscrivent dans la lignée des travaux de C. Fabre-Cols. Le n° 40 de *Repères*, dont il sera question plus loin, s'appuie également sur ce paradigme (Lumbroso, 2009 ; Berthou *et al.*, 2009).

Du point de vue de l'articulation entre norme et usage, la génétique textuelle s'ancre résolument, dans ses principes, dans les usages attestés. Avant de donner des pistes didactiques, par exemple dans un numéro de *Repères* en hommage à H. Romian (Fabre, 1999), le travail de C. Fabre est descriptif et utilise, dans un cadrage énonciatif, des catégories morphosyntaxiques traditionnelles en lesquelles elle classe les opérations scripturales. L'ensemble des approches génétiques des brouillons d'élèves s'inscrira dans la continuité de cette recherche *princeps*.

3. Didactique de l'écriture et littérature

Cette nouvelle manière de penser l'écriture scolaire comme une activité certes différente, mais de même nature que les autres formes scripturales parmi lesquelles la littérature, repose la question de la norme : si l'écriture à l'école est aussi, comme le développe C. Tauveron dans les n° 13 et 20 de *Repères*, une écriture créative d'ordre littéraire, quels seront les critères de son évaluation ? Dans le sommaire du n° 13, on trouve d'ailleurs la rubrique suivante : « Écrire le littéraire : entre norme et originalité », avec en particulier un article de C. Tauveron posant la question de la place de l'écriture littéraire « Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision » (Tauveron, 1996). Dans la même rubrique, B. Gromer met en évidence l'inadéquation des critères devenus traditionnels, comme la cohérence textuelle, pour observer les textes « littéraires » des élèves, et préconise d'« enseigner l'écriture de la singularité » : citant É. Bautier et D. Bucheton (1995), elle souhaite « un enseignement capable de prendre en compte ce que dessine un écrit d'enfant dans sa configuration particulière, en se donnant les moyens qui, avant la mise en place de tout autre apprentissage, aideront l'élève à prendre conscience de la spécificité de son texte » (Gromer, 1996, p. 156). C. Tauveron est en accord avec cette perspective, regrettant le fignement de certains savoirs de référence qui finissent par perdre leur sens en se

trouvant indéfiniment répétés : avec des savoirs d'ordre textuel se propageant « de la petite section de maternelle à la troisième [...] la démarche adoptée est exactement semblable à la démarche adoptée dans l'enseignement traditionnel de la grammaire : observation d'un exemple *ad hoc*, généralisation, application. Des principes de l'évaluation formative, on n'a retenu que la notion de critères » (Tauveron, 1996, p. 200). Avec le souhait de confronter ces savoirs théoriques aux « pratiques réelles » des élèves, elle propose en fait de renoncer à ce qui est devenu, selon le terme de F. François en 1976, une nouvelle forme de *sumormativité*, pour s'appuyer sur les usages.

Dans ce domaine de l'écriture littéraire, la question de la norme est doublement posée : d'abord du fait de la centration sur la part créative, donc irréductible aux critères fonctionnels, de l'écriture ; ensuite du fait de l'inscription de l'écriture dans un domaine, la littérature, qui lui-même est marqué par l'ambivalence des jugements. C. Tauveron explore la piste de la métacognition dans *Repères* n° 20, la « prise de distance métacognitive » servant à tirer de la lecture littéraire « une représentation de l'écriture littéraire, non plus seulement comme activité de résolution de problèmes mais comme activité de conception délibérée de problèmes de compréhension et d'interprétation » (Tauveron, 1999, p. 74). En défendant la « conception délibérée de problèmes de compréhension et d'interprétation », elle institue en quelque sorte une autre norme, fondée sur des critères subjectifs pour lesquels l'outillage linguistique s'avère peu adapté. Elle creusera cette perspective dans le n° 40 de *Repères* (Tauveron, 2009), en s'interrogeant sur les rapprochements que les enseignants peuvent établir entre les textes et manuscrits des écrivains et ceux des élèves. O. Lumbroso tente également, sans outillage linguistique, un rapprochement entre écriture littéraire et écriture scolaire dans une exploration des procédures d'écritures d'écrivains et leur transposition possible au lycée (Lumbroso, 2009).

La littérature, entrée comme chacun le sait dans les *Programmes de l'école primaire* en 2002, n'a pas disparu en 2008 et sa pratique a donné lieu à plusieurs numéros de *Repères* entre 1996 et 2012. Si l'interrogation est en priorité littéraire, des modèles linguistiques peuvent être convoqués, qui mettent en jeu principalement l'énonciation et le sens : dans le n° 40, la sémantique est présente avec des références à Rastier (Favriaud *et al.*, 2009), Bakhtine est cité soit directement (Kervyn, 2009 ; Berthou *et al.*, 2009) soit à travers ses commentateurs (Favriaud *et al.*, 2009). En 2006, le n° 33 sur l'écriture fictionnelle interroge les liens entre fiction et littérature (Plane, 2006) et analyse les écrits fictionnels des élèves avec, parfois, un outillage linguistique très construit : ainsi, s'attachant aux discours rapportés, C. Boré pose l'écriture de fiction comme « rencontre du langage de l'autre », faisant appel à la fois aux travaux d'Authier-Revuz et à ceux de Bakhtine. C'est aussi Bakhtine, dans le même numéro, qui est convoqué par M. Froment, au nom d'une approche « stylistique » des textes des élèves. Elle s'inscrit explicitement dans le fil des travaux de F. François mais aussi à ceux de D. Bucheton et É. Bautier mais oppose, de manière assez surprenante, une « linguistique » qu'elle situe du côté de la norme et à laquelle elle associe des préoccupations morphosyntaxiques à une « stylistique » qui se trouve, elle, du côté de l'intertextualité et de la singularité scripturale.

4. Dimension singulière de l'écriture et réflexivité

Dans les approches précédemment mentionnées de l'écriture fictionnelle et de la littérature est posée la problématique de l'invention, en des termes qui reposent, selon l'ancrage théorique des auteurs, sur un arrière-plan linguistique ou littéraire. Les chercheurs se rejoignent pourtant autour d'un axe principal : « Il ne s'agit plus de savoir ce qui surgit de la pensée créatrice de l'auteur, mais comment il agence et aménage des matériaux disponibles et en particulier des matériaux discursifs. » (Plane, 2006, p. 13). Parlant d'*auteur* plutôt que d'*élève*, S. Plane pose comme premier objet de l'analyse le sujet scripteur et sa manière de s'inscrire dans son activité. Dans cette perspective, les didacticiens ont développé des outils didactiques qui donnent part à l'émergence des sujets en suscitant leur réflexion et leur investissement personnel dans l'écrit : à côté des *écrits intermédiaires*, analysés entre autres par Chabanne et Bucheron, *l'écriture de soi*, depuis toujours un « genre scolaire » (Bishop, 2006), a trouvé de nouvelles concrétisations à l'école élémentaire. Ces directions de travail mettent en jeu le sujet énonciateur, c'est-à-dire, selon la formulation de Benveniste, « l'homme dans la langue », le sujet en tant qu'il « met en fonctionnement la langue dans un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, 1966). Elles permettent de questionner des frontières labiles comme celle entre fiction et réalité, ou entre écriture scolaire et écriture extrascolaire, et d'explorer les interactions entre ces pôles.

Les limites du scolaire et de l'extrascolaire ont été interrogées dès le n° 23 de *Repères*, où Y. Reuter et M.-C. Penloup posent la nécessité en même temps que les limites d'une « prise en compte des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture » (Reuter, 2001). Ce numéro témoigne de la constitution de la didactique du français comme discipline autonome – toujours en lien, bien sûr, avec les disciplines connexes, mais faisant preuve de son développement propre. Ainsi, outre des linguistes (cités par Penloup ou Grossmann) éventuellement généticiens et des psycholinguistes (cités par David par exemple), on trouve beaucoup de références à des travaux de didactique, par exemple par Y. Reuter ou M.-C. Penloup, les coordinateurs du numéro. On a l'impression, avec ce numéro, d'une inversion de processus avec l'utilisation, par des linguistes, de paradigmes didactiques : F. Grossmann et R. Delamotte-Legrand, par exemple, analysent des productions d'élèves, ce qui n'est pas rare dans leur travail, mais en tant que linguistes ils font appel à des recherches qui relèvent nettement du domaine didactique. Cette participation de linguistes est observable depuis le début de *Repères* mais les années deux-mille, qui correspondent par ailleurs au développement d'associations de didacticiens (l'AIRDF par exemple) et de colloques internationaux clairement centrés sur la didactique, voient apparaître plus nettement ces contributions de chercheurs qui sont avant tout linguistes et qui s'appuient sur des travaux de didactique.

Le n° 23 de *Repères* ouvre la voie à une réflexion large sur les relations entre l'école et l'extrascolaire, qui trouve un prolongement quelques années plus tard avec un numéro sur les écritures de soi (n° 34), dont les auteurs sont

d'ailleurs en partie les mêmes. Envisagée sous l'angle des pratiques d'écriture, l'écriture de soi est présentée dans la sphère privée (Penloup, 2006) aussi bien qu'en contexte scolaire (Chanfrault-Duchet, 2006 ; Reuter, 2006), et convoque principalement, outre des didacticiens (J.-C. Chabanne et D. Bucheton par exemple), les linguistes de l'énonciation et Bakhtine. Cette écriture met en jeu, de façon évidente, la réflexivité au sens de regard sur soi. La subjectivité des élèves est clairement sollicitée mais elle n'a pas forcément de rapport avec une réflexivité au sens de regard sur son activité, sur soi en train d'écrire : M.-F. Bishop rend compte de rédactions de la III^e République aussi bien que des textes libres comme pratiques de l'écriture de soi qui n'interrogent pas forcément l'acte d'écrire.

Mais l'écriture de soi peut également faire apparaître, comme le propose un dispositif décrit par M.-F. Chanfrault-Duchet (2006), des réflexions sur l'écriture et ses enjeux. M. Cellier et M. Dreyfus avaient déjà présenté, dans le n° 26-27, une réflexion sur les « écrits intermédiaires ou réflexifs dans des dispositifs pour travailler l'oral » (Cellier et Dreyfus, 2002-2003). Dans le même numéro, D. Bucheton et J.-C. Chabanne proposaient « un autre regard sur les écrits des élèves » pour « évaluer autrement ». Comme M.-C. Penloup (2007) travaillant sur *ce que savent les élèves*, D. Bucheton et J.-C. Chabanne refusent de poser l'évaluation des textes des élèves comme la recherche de lacunes et de déficiences : ils nomment « hypothèse du déficit de savoir et de clarté cognitive » l'hypothèse sous-jacente à l'ensemble des évaluations critériées, où « la non-maitrise des formes normées est évaluée en termes de manques : de vocabulaire, de modèles textuels, de connaissances grammaticales, bref de savoirs, de procédures, de clarté cognitive » (Bucheton et Chabanne, 2002-2003, p. 125). Les « écrits intermédiaires », qui « jouent un rôle de médiateurs linguistiques, cognitifs et affectifs », permettent d'évaluer des éléments de l'écriture relevant de l'investissement du scripteur dans l'écriture et de son positionnement vis-à-vis du langage. Bien que ces approches en appellent davantage à des outillages littéraires ou psychologiques, la linguistique est présente en particulier dans ses dimensions pragmatique et énonciative, avec par exemple la notion de « positionnement énonciatif », extrêmement opératoire chez J.-C. Chabanne (2002) et chez D. Bucheton (1997) mais aussi, par exemple, chez J.-P. Bernié (2004) ou M. Jaubert et M. Rebière (2003). C'est à la singularité que l'on s'intéresse ici, celle des scripteurs ordinaires aux prises avec une activité langagière complexe. Est-ce à dire que la norme disparaisse au profit d'une liberté d'usage sans limite ? Au contraire, J.-C. Chabanne et D. Bucheton concluent leur article du *Repères* n° 26-27 par une question qui est sans doute centrale dans l'approche de l'écriture à l'école aujourd'hui : « comment articuler ces deux enjeux conflictuels : l'apprentissage et le respect de normes socialement et historiquement élaborées et en même temps l'appropriation singulière de ces savoirs et de ces pratiques : le développement culturel du sujet. [...] D'où le dilemme : à quel moment imposer les normes ? » (Bucheton et Chabanne, 2002-2003, p. 146).

Le caractère « intermédiaire » des carnets mis en place par les programmes de 2002 (carnet de littérature, carnet d'expériences en sciences) constitue une

tentative d'articuler les normes sociales imposées aux élèves et la manière dont chacun, dans son inscription singulière dans l'écriture « intermédiaire », se collette à ces normes et en fait un usage propre.

Conclusion

Ce cheminement à travers les numéros de *Repères* consacrés à l'écriture a permis de mettre au jour un double trajet : celui qui va de la phrase au texte, avec les recours successifs à la grammaire structurale et transformationnelle, à l'énonciation, à la pragmatique, aux typologies textuelles ; celui qui va des objets langagiers, phrases et textes, aux sujets scripteurs, avec le regard porté sur les marques de la subjectivité dans les textes et sur la place de la réflexivité. Après une très longue période où la primauté était donnée aux formes, qu'il s'agisse des formes lexicales ou syntaxiques (jusqu'en 1976 environ) ou des formes textuelles, il semble que l'activité scripturale intéresse aujourd'hui la plupart des chercheurs, soit qu'ils s'intéressent à l'élaboration des textes selon un point de vue génétique, soit qu'ils cherchent à cerner ce que cette activité met en jeu du point de vue cognitif et méta-langagier. C'est en tout cas, très nettement, une centration sur le sujet qui s'est opérée ces dix dernières années : sujet énonciateur, sujet créateur, sujet apprenant, singulièrement irréductible à des modèles.

Cette évolution pose sans cesse, nous l'avons vu jusqu'aux dernières citations ci-dessus, la question de la norme, et l'évolution de la didactique de l'écriture semble pouvoir se décrire comme une série de dépassements : au-delà de la normativité syntaxique et lexicale qui prévalait jusqu'au *Plan de rénovation du français*, l'analyse des textes d'enfants a permis de s'appuyer sur leurs performances réelles mais il a fallu réinstaller des normes, textuelles celles-là, pour évaluer les productions d'écrits. Normes qui elles-mêmes ont été mises en cause par la centration sur la réécriture et le sujet à l'œuvre... jusqu'à quand et au prix de quels oublis ? Car cette évolution de la pédagogie à la didactique de l'écriture permet aussi de s'interroger sur ce qui a été laissé en marge des articles, en particulier sur l'absence frappante, dans les quinze dernières années de la revue, de références linguistiques en syntaxe. Ces références sont présentes dans *Repères* bien sûr, mais dans des numéros consacrés à la langue française. Quand on parle d'écriture, les préoccupations morphosyntaxiques paraissent extrêmement minorées, en particulier les recherches récentes en macro-syntaxe ne figurent ni dans les bibliographies, ni dans les notes des articles consacrés à l'écriture. Ce constat n'est sans doute pas pérenne, les nouvelles orientations des Programmes marquant un net retour à des contenus morphosyntaxiques. On peut toutefois se demander, après la mise en échec de l'un des aboutissements de la réflexion scientifique, *l'observation réfléchie de la langue*⁴, de quelle

4 On se souvient par exemple des discours des médias décrivant « l'ORL » et de la mise sous le boisseau du document d'accompagnement, auquel avaient participé nombre de scripteurs réguliers de *Repères*, qui était accessible sur le site ministériel et qui a ensuite, de manière tout à fait inhabituelle, été retiré du site sans même avoir été publié sur papier.

manière il sera possible de raccrocher les activités d'écriture et la réflexion sur le système linguistique et son apprentissage. Entre retour à la normativité la plus traditionnelle et vision irénique d'une écriture sans contraintes, surtout pas morphosyntaxiques, quelle place auront demain les recherches en linguistique dans la didactique de l'écriture ?

Articles de la revue *Repères examinés*

Repères ancienne série

n° 1 (décembre 1969)

H. Romian. « Un bulletin... pourquoi pas ? », p. 2-3.

L. Malossane. « Textes libres et exercices structuraux », p. 19-40.

n° spécial (janvier-février 1976) « Analyse de textes d'enfants »

R. Tomassone. « Vers une description linguistique de productions écrites d'élèves de l'école élémentaire », p. 21-50.

F. François. « Norme et surnorme », p. 69-90.

n° 51 (1979) « Analyse des discours »

A. Séguy. « Un classement des lieux d'intervention didactique. Le CLID, mode d'emploi(s) », p. 77-90.

Repères nouvelle série

n° 4 (1991) « Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe »

M. Mas. « Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du savoir écrire pour l'école élémentaire », p. 23-34.

C. Fabre. « La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits », p. 49-58.

n° 10 (1994) « Écrire, réécrire »

A. Séguy. « Écrire et réécrire en classe, pour quoi faire ? Finalisation des écrits et critères de réécriture », p. 13-32.

C. Viollet. « À propos de *La cruche* de Francis Ponge : éloge de la réécriture », p. 33-48.

R. Delamotte-Legrand et M.-C. Penloup. « Du journal de bord au collège comme lieu d'émergence des représentations de la réécriture », p. 83-94.

G. Turco. « Problèmes de réécriture : étude de cheminements diversifiés chez des élèves de CM1 », p. 95-113.

n° 11 (1995) « Écriture et traitement de texte »

J. Anis. « Le traitement de texte : écriture ou méta-écriture ? », p. 15-28.

C. Doquet. « Le temps d'écrire : stratégies d'écriture et chronologie des événements dans des processus d'écriture d'élèves de CM2 », p. 59-72.

n° 13 (1996) « Lecture et écriture littéraires à l'école »

B. Gromer. « Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire », p. 147-164.

C. Tauveron. « Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision : quelle place pour l'écriture littéraire ? », p. 191-209.

n° 20 (1999) « Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian »

C. Tauveron. « Écriture et créativité : constantes et glissements en trente ans de recherches », p. 63-78.

C. Fabre, M. Maurel. « Produire et recevoir la complexité langagière dès les premiers apprentissages », p. 79-90.

n° 23 (2001) « Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves »

Y. Reuter. « La "prise en compte" des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux », p. 9-32.

J. David. « Écriture et réécriture extrascolaires : aspects linguistiques et cognitifs », p. 33-54.

M.-C. Penloup. « De quelques propriétés d'une pratique d'écriture extrascolaire : le courrier des lecteurs du journal ASTRAPI », p. 75-92.

R. Delamotte-Legrand. « Des brouillons de lecture : j'efface tout et je recommence », p. 111-130.

F. Grossmann. « Pratiques narratives : quelle place pour l'extrascolaire ? », p. 131-150.

n° 26-27 (2002-2003) « L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire »

C. Tauveron. « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique », p. 203-216.

C. Lacoste. « Sens et graphie. Les interactions entre corrections orthographiques et modifications sémantiques dans l'écriture sur traitement de texte au CM2 », p. 243-257.

C. Boré. « Reformulations écrites et orales : part du cognitif, part du linguistique », p. 259-276.

n° 33 (2006) « La fiction et son écriture »

- S. Plane. « L'écriture de fiction existe-t-elle ? », p. 7-19.
- C. Boré. « L'écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l'autre », p. 37-60.
- C. Corblin. « Évaluation et commentaires en narration : effets sur les écrits du cycle 3 », p. 105-121.
- M. Froment. « “Un joli garage bien en bordel” est-il “un joli garage bien en désordre” ? Ou comment rendre compte des écrits de fiction en classe », p. 151-175.

n° 34 (2006) « L'écriture de soi »

- M.-F. Bishop. « Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire », p. 21-40.
- M.-C. Penloup. « Journaux intimes de jeunes enfants. Enjeux didactiques d'une analyse de l'écriture de soi hors l'école », p. 65-84.
- M.-F. Chanfrault-Duchet. « Subjectivité et apprentissages de l'écriture au collège : pratiques et enjeux », p. 85-110.
- Y. Reuter. « Les récits sollicitant le vécu au CM2. Éléments d'analyse et de comparaison », p. 111-139.

n° 40 (2009) « Écrire avec, sur, de la littérature »

- T. Berthou, D. Calvarin, C. Doquet-Lacoste, E. Le Bouffo. « Des îlots de littérature. Formes et représentations de la langue littéraire dans des textes de cycle 3 et de CLIS », p. 51-78.
- C. Tauveron. « Pratiques ordinaires du brouillon et de ses entours : quelles références aux pratiques des écrivains ? », p. 79-108.
- D. Dubois-Marcoïn. « Diversifier les dispositifs d'écriture pour mieux accompagner et évaluer la lecture de la littérature à l'école : le cas de la poésie », p. 137-153.
- B. Kervyn. « Dépliage du processus de distanciation pour écrire de la littérature en fin d'école primaire », p. 155-174.
- M. Favriaud *et al.* « Nourrissage, amorçage et gestes professionnels dans la production poétique au cycle 2 de l'école primaire », p. 175-198.
- O. Lumbroso. « Entrer dans l'écriture littéraire en Seconde : pour un développement de la compétence programmatique », p. 227-246.

Autres références bibliographiques

- ADAM J.-M. (1985). « Quels types de textes ? ». *Le français dans le monde*, n° 192.
- AUSTIN J.-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Éd. du Seuil.

- BALLY C. et SECHEHAYE A. (1972/1985). *Cours de linguistique générale. Publication du cours de Ferdinand de Saussure*. Paris : Payot.
- BAUTIER É. et BUCHETON D. (1995). « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? ». *Le français aujourd'hui*, n° 111.
- BERRENDONNER A. (1990). « Pour une macrosyntaxe ». *Travaux de linguistique*, n° 21, p. 25-36.
- BERRENDONNER A., REICHLER-BEGUELIN M.-J. (1989). « Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique ». *Langue française*, n° 81, p. 99-124.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1990). *Le Français parlé – Études grammaticales*. Paris : CNRS.
- BLANCHE-BENVENISTE C. et CHERVEL A. (1966). « Recherches sur le syntagme substantif ». *Cahiers de lexicologie*, vol. IX, 2, p. 3-37.
- BISHOP M.-F. (2004). *Les écritures de soi à l'école*. Thèse de doctorat, université Lille 3.
- BRONCKART J.-P., BAIN D., SCHNEUWLY B., DAVAUD C. et PASQUIER A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- BUCHETON D. (dir.) (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles : CRDP.
- CHABANNE J.-C. (2002). *Écrire en ZEP*. Paris : PUF, coll. *L'Éducateur*.
- CHABANNE J.-C. et BUCHERON D. (2000). « Les écrits intermédiaires ». *La lettre de la DFLM*, n° 26, p. 23-27.
- CHARMEUX É. (1983). *L'écriture à l'école*. Paris : CEDIC.
- CHAROLLES M. (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes ». *Langue française*, n° 38.
- COMBETTES B. (1983). *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique*. Paris : Duculot / Bruxelles : De Boeck.
- CHOMSKY N. (1979). « À propos des structures cognitives et de leur développement : une réponse à Piaget ». In Piattelli-Palmarini M. (éd.) *Théories du langage – Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris : Éd. du Seuil, coll. Essais, p. 65-87.
- DOQUET-LACOSTE C. (2004). « Indices et traces de l'activité métadiscursive des scripteurs : aspects de la réécriture ». *Le français aujourd'hui*, n° 144, p. 33-41.
- DURRER S. (1998). *Introduction à la linguistique de Charles Bally*. Lausanne ; Paris : Delachaux et Niestlé.
- FABRE C. (1987). *Les activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*. Thèse de doctorat d'État ès Lettres, université Descartes Paris V.
- FABRE-COLS C. (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- GADET F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris : PUF.

- GOODY J. (1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : les Éd. de Minuit.
- GRÉSILLON A. (1989). « Fonctions du langage et genèse du texte ». In Hay L. *La naissance du texte*. Paris : José Corti, p. 177-192.
- GRÉSILLON A. (1992). « Manuscrits en main, énonciation en acte ». *Texte En Main*, n° 10/11, p. 7-22.
- HAGÈGE C. (1985). *L'homme de paroles*. Paris : Fayard.
- LEBRAVE J.-L. (1982). « Comment écrit-on ? ». *Actes du Colloque "Domaine et objectifs de la recherche cognitive"*. Nancy, p. 89-109.
- MORRIS C.W. (1974). « Fondements de la théorie des signes ». *Langages*, n° 35.
- POTTIER B. (1968). *Introduction à l'étude des structures grammaticales fondamentales*. Nancy : Faculté des lettres et des sciences humaines.
- PEYTARD J. (1970). « Oral et scriptural : deux ordres de description linguistique ». *Langue française*, n° 6, p. 35-47.
- REUTEUR Y. (2004). « Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture ». In Anis J. et Boré C. « Théories de l'écriture et pratiques scolaires ». *LINX*, n° 51, p. 41-54.
- REUTEUR Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- ROMIAN H. (1979). *Pour une pédagogie scientifique du français*. Paris : PUF.
- ROMIAN H. (1989). « Éléments pour construire une didactique du français ». *Didactique du français et recherche-action*. Paris : INRP.
- SAUSSURE F. De (1972 [1916]). *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Tullio De Mauro. Paris : Payot.
- SEARLES J.R. (1972). *Les mots du langage*. Paris : Herman.
- SLATKA D. (1975). « L'ordre du texte ». *Études de linguistique appliquée*, n° 19.