

Les recherches en didactique du français langue première sur l'enseignement de la production écrite de 1974 à 2014 dans les revues *Pratiques* et *Repères* : consensus, controverses et points aveugles

Research in the Teaching of French as a First Language on the Teaching of Written Production from 1974 to 2014 in the Journals Pratiques and Repères: Consensus, Controversies and Blind Points

Claudine Garcia-Debanc



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3143>

DOI : 10.4000/pratiques.3143

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Claudine Garcia-Debanc, « Les recherches en didactique du français langue première sur l'enseignement de la production écrite de 1974 à 2014 dans les revues *Pratiques* et *Repères* : consensus, controverses et points aveugles », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3143> ; DOI : 10.4000/pratiques.3143

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Les recherches en didactique du français langue première sur l'enseignement de la production écrite de 1974 à 2014 dans les revues *Pratiques* et *Repères* : consensus, controverses et points aveugles

Research in the Teaching of French as a First Language on the Teaching of Written Production from 1974 to 2014 in the Journals Pratiques and Repères: Consensus, Controversies and Blind Points

Claudine Garcia-Debanco

- 1 Une mise en perspective historique présente un double intérêt : non seulement, elle recense les acquis des recherches en situant les choix épistémologiques et en signalant les points de controverse, mais elle permet aussi un pas de côté pour interroger les évidences du présent. La présente contribution présente les publications relatives à l'enseignement de la production écrite parues dans les deux principales revues en didactique du français, *Pratiques* et *Repères*, de 1974 à 2014, pour tenter de cerner les thématiques privilégiées et les méthodologies retenues. Les évolutions méthodologiques dans le domaine de la didactique de la production écrite reflètent en effet les évolutions du champ de la didactique du français et sa constitution progressive en discipline de recherche.
- 2 Cette synthèse s'inscrit ainsi dans la continuité d'études sur l'histoire de la rédaction (Abastado, 1981 ; Chervel, 2006) et de plusieurs articles rétrospectifs (Tauveron, 1999 ; Halté & Petitjean, 2002 ; Doquet-Lacoste, 2008, 2012 ; Masseron, 2011 ; Garcia-Debanco, 2011, 2015 ; Petitjean, 2014). Il importe également de préciser que le point de vue retenu est « situé », dans la mesure où l'auteure a été actrice dans la période concernée, notamment au cœur des recherches de l'Institut national de recherche pédagogique

(INRP) sur les pratiques d'évaluation des écrits et en tant que membre du collectif de la revue *Pratiques*.

- 3 Nous présenterons tout d'abord un panorama historique, très synthétique compte tenu du format de cette contribution. Nous mettrons ensuite en évidence quelques points de consensus ainsi que les principales controverses. Enfin, nous essaierons d'interroger quelques points aveugles pour dessiner des perspectives de travail.

1. Un rapide panorama historique des publications dans les deux revues de 1974 à 2014

- 4 La période historique considérée a été marquée par des évolutions institutionnelles des deux revues. Ainsi, en 1990, le *Bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de français (1^{er} degré)*, revue de liaison entre les équipes de recherche publié depuis 1969, devient la revue *Repères*, avec une diffusion plus large. Cette revue est donc plus ancienne que *Pratiques*, fondée en 1974. L'année 2000 correspond à une évolution importante, avec l'apparition de comités éditoriaux pour chacune des revues et la mise en place de doubles numéros thématiques pour *Pratiques*. Ces 40 années sont également rythmées par la publication de différents programmes scolaires. Pour l'école primaire, on retient ainsi les dates de 1972, 1985, 1996, 2002, 2007, 2008. Cependant, les dates de modifications des programmes de collège ne sont pas toujours identiques. Nous avons donc choisi de découper des tranches arbitraires d'une dizaine d'années, en mettant en évidence des articles charnières. Nous essaierons ainsi de montrer quelles thématiques de recherche sont dominantes dans chaque revue pour chacune des sous-périodes délimitées.
- 5 Nous nous demanderons aussi dans quelle mesure la spécificité des publics visés (formateurs du premier degré pour *Repères* versus enseignants et formateurs du second degré pour *Pratiques*) témoigne de spécificités de l'enseignement de l'écriture dans le premier degré et le second degré. Pour favoriser la comparaison, nous nous intéresserons principalement aux recherches portant sur le cycle 3 de l'école primaire et le collège et ne prendrons pas en compte celles qui traitent des premiers apprentissages, qui constituent un ensemble important dans *Repères*, ce dont témoignent deux numéros récents : *Repères* 47 (2013), intitulé « Premières pratiques d'écriture : état des recherches francophones » coordonné par J. David et M.-F. Morin ; et *Repères* 52, publié en 2016, « Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire », coordonné par B. Kervyn et C. Brissaud. Nous ne prendrons pas en compte non plus les recherches sur l'orthographe, qui constituent un ensemble à part entière.
- 6 Un premier constat montre la place importante réservée à la production écrite dans les deux revues. Si l'on considère en effet les numéros thématiques consacrés exclusivement à l'écriture, on compte 29 numéros de *Repères* dont 8 numéros dans la période 1974-1979, 7 sur 29 dans la période 1979-1989, 6 sur 14 dans la période 1990-1999, 5 sur 20 dans la période 2000-2009, 3 sur 10 entre 2010 et 2014, soit entre un quart et un tiers des numéros thématiques, auxquels s'ajoutent des articles dans les autres numéros. De même, *Pratiques* consacre à l'écriture 22 numéros thématiques, auxquels il faut ajouter dix numéros portant sur la lecture-écriture comportant plus de la moitié des articles consacrés à la production écrite : aucun numéro dans la période 1974-1979, 11 sur 44 dans la période 1979-1989, 10 sur 18 dans la période 1989-1999, 8 sur 18 dans la période 2000-2009 et 3 sur 8 dans la période 2010-2014, soit entre le quart et la moitié des numéros selon les

périodes. On peut ainsi noter une présence régulière de la production écrite dans les numéros de la revue et une représentation particulièrement importante dans la décennie 1989-1999, au cours de laquelle plus de la moitié des numéros y sont consacrés. On note donc un intérêt soutenu pour la didactique de l'écriture dans les deux revues.

- 7 Nous avons essayé de caractériser les approches dominantes de chacun des cinq moments que nous avons découpés dans cette période.

1.1. 1974-1979 : la linguistique appliquée aux textes d'élèves d'école primaire : de la syntaxe à la grammaire textuelle

- 8 D'importants travaux d'analyse syntaxique de textes d'enfants d'école primaire ont été réalisés dans le cadre du GLE (Groupe Langue écrite) : 8 numéros du *Bulletin de liaison* témoignent de ces études. Ainsi *Repères* 25, publié en mai-juin 1974, présente un état des travaux portant sur un corpus de textes d'élèves de Cours moyen (CM), avec la construction d'une grille d'analyse et de premiers traitements informatiques. Les contributions traitent des relatives mais aussi des relations temporelles, spatiales et des marques de cohésion. La grammaire textuelle est en effet alors en développement : c'est dans cette période qu'est publié dans le numéro 38 de *Langue française*, intitulé « Enseignement du récit et cohérence du texte », l'article fondateur de M. Charolles (1978), « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », qui formule quatre règles de cohésion textuelle en s'appuyant sur des textes d'élèves d'école primaire. Dans *Repères*, les analyses portent sur des écrits variés, principalement des récits mais aussi des textes poétiques (*Repères* 37, 1976) ou des écrits réalisés dans le cadre d'activités d'éveil scientifique (*Repères* 43, 1977).
- 9 De leur côté, les premiers numéros de la revue *Pratiques* s'attachent à diffuser les principales notions de grammaire textuelle et d'analyse narrative. Les publications sont focalisées sur l'analyse des textes.

1.2. 1980-1990 : du produit textuel au processus rédactionnel

- 10 Dès le début de la décennie, la revue *Pratiques* consacre plusieurs numéros à l'écriture, avec une remise en cause du modèle de la rédaction scolaire au collège (*Pratiques* 29, 1981, « La rédaction ? ») et la proposition de situations d'écriture diversifiées (*Pratiques* 26, 1980, « Écrire en classe » ; *Pratiques* 42, 1984, « L'écriture-imitation »). Elle promeut le projet d'écriture longue comme dispositif privilégié pour la construction de compétences de lecture et d'écriture, à partir des innovations mises en place dans leurs classes de collège par J.-F. Halté, A. Petitjean et C. Masseron (*Pratiques* 34, « Raconter et décrire », 1982 ; *Pratiques* 36, « Travailler en projet », 1982 ; Garcia-Debanc, 2015). Ces travaux constituent la mise à l'épreuve des suggestions de R. Barthes, dans son interview publiée en 1975 dans un des premiers numéros de la revue, *Pratiques* 5 : « A priori, il faudrait donner aux enfants la possibilité de créer des objets complets (ce que le devoir ne peut être) dans une temporalité longue. Il faudrait presque imaginer que chaque élève va faire un livre et qu'il se pose toutes les tâches nécessaires à sa réalisation » (Barthes, 1975 : 19).
- 11 Parallèlement, *Repères* publie les travaux des deux groupes de recherche INRP qui se consacrent à la production écrite : « Pratiques d'évaluation des écrits » (*Repères* 63, 66, 73) et « Résolution de problèmes en français » (*Repères* 70, 1986). L'entrée par les critères d'évaluation des écrits (*Repères* 63, 1984) permet de mettre l'accent sur la diversification

des genres textuels (appelés alors « types d'écrits ») et l'importance de la réécriture. La question des normes de référence est vivement discutée dans les deux groupes de recherche, ainsi que celle du statut des descriptions linguistiques dans les recherches en didactique du français.

- 12 On peut considérer comme article charnière celui de M. Fayol (1984), dans *Repères* 63, la présentation des recherches nord-américaines sur les processus rédactionnels, le modèle de J. R. Hayes et L. S. Flower. Ces travaux, relayés ensuite par le numéro 49 de *Pratiques*, intitulé « Les activités rédactionnelles », coordonné par M. Charolles (1986), déplacent l'attention de la seule analyse des textes à la prise en compte des processus d'écriture. Ils inspirent la conception et la mise en œuvre de dispositifs et d'outils d'aide à la planification, favorisant la représentation préalable des écrits à produire, notamment de leurs caractéristiques génériques (*Repères* 73, « Des critères pour écrire », 1987), et à la révision, permettant un retour critique de l'élève sur son propre texte ou celui de ses pairs (*Repères* 66, « Des outils et des procédures pour évaluer les écrits », 1985). L'activité d'écriture apparaît alors comme une tâche-problème, dont on peut faire varier les paramètres, comme le propose M. Charolles dans son article « La gestion des risques de confusion entre personnages dans une tâche rédactionnelle », paru dans *Pratiques* 60, numéro consacré au personnage. Même si cet article analyse les marques linguistiques portant trace de la perception par le rédacteur d'ambiguïtés possibles pour le lecteur, les publications de cette période accordent une place secondaire aux formulations, en problématisant essentiellement l'avant-texte et la révision.
- 13 Du point de vue des méthodologies, les travaux de cette période sont principalement consacrés au compte rendu de la mise en œuvre d'activités innovantes (voir aussi *Pratiques* 61, « Ateliers d'écriture », 1989). Toutefois, sous le titre « Décrire les pratiques d'évaluation des écrits », *Repères* 79 (1989) propose des analyses de pratiques scolaires, visant à mettre en évidence les spécificités des pratiques développées dans le cadre de la recherche sur l'évaluation des écrits.

1.3. 1990-2000 : l'ère de la réécriture et le littéraire à l'école primaire

- 14 Cette période se caractérise par la diffusion des théories de l'Institut des textes et manuscrits modernes (Item) sur la génétique textuelle. Les méthodes utilisées pour rendre compte des transformations observables dans les versions successives des brouillons d'écrivains, que présentent C. Fabre dans *Repères* 4 (1990) et C. Viollet dans *Repères* 10 (1994), sont transposées à l'analyse des textes d'élèves, notamment par C. Fabre-Cols (pour une synthèse, voir Fabre-Cols, 2000). Le terme de *réécriture* (*Repères* 4, « Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe », 1991 ; *Repères* 10, « Écrire, réécrire », 1994 ; *Pratiques* 105-106, « La réécriture », 2000) se substitue à celui de « révision » utilisé par les psycholinguistes pour désigner le travail de retour sur le texte. De fait, le travail de réécriture met davantage l'accent que précédemment sur les formulations. Les niveaux d'analyse linguistique privilégiés sont la dimension énonciative, avec les travaux de C. Boré (2000) ou C. Fabre-Cols (2000), les critères génériques et la cohésion textuelle. Les dimensions syntaxiques et lexicales sont peu présentes dans les analyses de textes d'élèves.
- 15 Dans cette décennie, les numéros de *Pratiques* permettent de poursuivre la rénovation des formes scolaires d'écriture. Après la rédaction au collège dans la période précédente, les objets d'étude sont principalement les textes argumentatifs (*Pratiques* 68. « La

dissertation », 1990 ; 73, « L'argumentation écrite », 1992 ; 75, « Apprendre à rédiger », 1992 ; 84, « Argumentation et langue », 1994) mais aussi récits et descriptions (66, « Didactique des genres » ; 83, « Écrire des récits »), textes injonctifs (avec l'article de G. Vigner dans *Pratiques* 66), textes explicatifs, dans l'article de M. Laparra du numéro 77, « Écriture et langue » (1993) ou écrits documentaires (*Pratiques* 79, « Le dossier et la note de synthèse », 1993). Le numéro 66, « Lecture/écriture » (1995) aborde des questions aussi diverses que la construction du personnage dans le récit à l'école élémentaire et la prise de notes au collège. Le maître-mot est celui de diversification des genres.

- 16 Les six numéros thématiques de *Repères* publiés de 1991 à 1997 portent également sur des genres et des supports divers : ils posent le problème du traitement de texte dans *Repères* 11 (1995) et s'intéressent à l'articulation entre « Apprentissages langagiers et apprentissages scientifiques » (*Repères* 12, 1995). Le numéro 4, intitulé « Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe » (1991), s'attache à expliciter la multiplicité des compétences en jeu dans la production de textes variés, à la recherche d'une modélisation. *Repères* 15, publié en 1997 et intitulé « Pratiques langagières et enseignement du français à l'école » questionne l'articulation entre pratiques sociales et pratiques scolaires d'écriture. L'approche de l'enseignement de l'écriture est donc particulièrement riche et divers.
- 17 La publication que nous considérons comme centrale pour cette période est l'article publié par C. Tauveron, dans *Repères* 13, « Lecture et écriture littéraires à l'école » (1996), publication qui met en avant la pertinence d'un travail sur l'écriture littéraire à l'école élémentaire. Dans un article de problématisation intitulé « Des “pratiques d'évaluation” aux “pratiques de révision” : quelle place pour l'écriture littéraire ? », elle déplore la dogmatisation des critères, du fait du déplacement d'une attention aux variables à la mise en évidence de constantes dans le fonctionnement des textes et questionne le rôle des outils comme « instruments d'une norme ». Elle formule « quelques propositions de conciliation » : diversification des récits donnés à observer, jeu avec les normes, prise en compte de l'erreur créatrice et réhabilitation de « l'originalité dans la conquête du savoir écrire » (Tauveron, 1996, p. 208). Dans un article plus polémique, C. Tauveron (1999) défend la recherche d'« effets littéraires » et propose de « passer d'une conception de l'écriture à une autre : de l'écriture comme activité stratégique de résolution de problèmes à l'écriture comme activité tactique de conception de problèmes (pour le lecteur) » (ibid., p. 57). Renversement complet des positions développées dans la période précédente.

1.4. 2000-2010 : une grande diversification des écrits et des niveaux de formation pris en compte

- 18 La décennie est très riche en articles, dans les deux revues. Elle commence par la publication complémentaire en 2002-2003, sous un même titre, « L'écriture et son apprentissage », *Pratiques* 115-116, 2002 et « L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire », *Repères* 26/27, 2002-2003, des contributions d'un colloque organisé à l'INRP par S. Plane en mars 2002. L'examen comparatif des sommaires des deux numéros permet de mettre en évidence les questionnements dominants dans chacune des deux revues : différence de lectorat (les contributions relatives aux apprentissages premiers et à l'entrée dans l'écrit sont publiées dans *Repères* tandis que celles qui portent sur l'enseignement professionnel figurent dans *Pratiques*) mais aussi place plus importante accordée, dans *Pratiques*, à la réflexion sur les représentations sociales (« Représentations

et attentes différenciées des élèves » ; « Représentations des enseignants et situations d'écriture dans les classes » ; « Pratiques privées, pratiques scolaires d'écriture ») ou à l'articulation oral-écrit (« Quel oral pour quel écrit ? Quel écrit pour quel oral ? »), présence, dans *Repères*, d'une section sur « l'écriture comme activité littéraire », à côté d'une section sur les « outils scolaires et instruments d'écriture » et « l'apprentissage de l'écriture : du cognitif au linguistique ».

- 19 Dans *Pratiques*, la subversion des formes d'écriture scolaire traditionnelle se poursuit, cette fois avec l'institutionnalisation de l'écriture d'invention au lycée et l'analyse de ses enjeux et des résistances qu'elle suscite (*Pratiques* 127-128, « L'écriture d'invention », 2005). La dimension sociolinguistique est centrale dans le numéro 113-114, « Images du scripteur et rapports à l'écriture » (2002). La question des valeurs est au cœur du numéro 117-118 et le problème, plus technique, de la polyphonie fait l'objet du numéro 123-124. Deux numéros traitent de la fonction cognitive de la production écrite : *Pratiques* 143-144, « Écrits de savoirs » (2009) et *Pratiques* 121-122, « Les écrits universitaires » (2004). Ils témoignent de la diversification des publics étudiés : après le collège et le lycée, sont désormais aussi prises en compte les compétences scripturales des étudiants. Cette évolution tient aux mutations profondes du public étudiant, avec la mise en place d'aides méthodologiques mais aussi à l'insertion professionnelle à l'université des principaux acteurs de la revue.
- 20 Dans le même temps, les numéros de *Repères* interrogent les pratiques extra-scolaires de lecture et d'écriture des élèves (*Repères* 23, 2001) mais surtout le caractère subjectif ou imaginaire du matériau de l'écriture, à travers trois numéros : *Repères* 33, « La fiction et son écriture », (2006) ; *Repères* 34, « L'écriture de soi » (2006) ; et *Repères* 40, « Écrire avec, sur, de la littérature » (2009). Ces trois thématiques déplacent l'attention d'une observation linguistique des caractéristiques des écrits produits, privilégiée dans la période précédente, à une analyse de la construction du récit dans sa dimension personnelle ou fictionnelle (Dufays, Plane, 2009).

1.5. 2010-2014 : représentations et analyse de pratiques enseignantes et avènement des littéracies ?

- 21 *Pratiques* consacre moins de numéros à l'écriture : ce fait est sans doute en lien avec l'évolution de la revue, qui accorde désormais une place plus importante à la linguistique qu'à la didactique. On note toutefois, dans cette courte période, trois numéros thématiques qui attestent de la continuité avec les thématiques de la période précédente : « Littéracies universitaires : nouvelles perspectives », *Pratiques* 153-154 (2012) ; « Lexique et écriture », *Pratiques* 155-156 (2012) ; et « Écrire/faire écrire », *Pratiques* 161-162 (2014). Si on analyse le sommaire du numéro 161-162 (2014), « Écrire/faire écrire », on retrouve les mêmes objets de travail que dans la période précédente. Les éléments nouveaux sont les analyses de pratiques d'enseignement de l'écriture fondées sur des enregistrements vidéo transcrits de séances en classe et une plus grande prise en compte des travaux des divers pays de la francophonie.
- 22 Avec une orthographe flottante pour la traduction du terme anglais *literacy*, la notion de littéracies relève d'une conception anthropologique de l'écriture. Elle permet de poser la question de l'influence des supports et des technologies sur les pratiques d'écriture dans toutes les disciplines.

- 23 C'est peut-être aussi dans le même sens d'une acculturation à l'écrit qu'il faut interpréter le fait que deux des trois numéros de *Repères* de cette période soient consacrés aux premiers apprentissages de l'écrit.

2. Des points de consensus

- 24 L'examen des travaux tout au long de ces 40 années fait apparaître un certain nombre de convergences, comme autant de points de consensus :

- les situations d'écriture proposées se caractérisent par une diversité de genres : genres littéraires (conte merveilleux, conte étiologique, nouvelle fantastique, nouvelle de science-fiction, fable...) mais aussi genres de l'écrit scientifique (compte rendu d'expérience, prise de notes, schéma légendé) ou dossier de synthèse ;
- les situations d'écriture permettent aux élèves de faire l'expérience de la diversité des fonctions de l'écrit et de son rôle cognitif décisif pour l'appropriation de connaissances, dans les diverses disciplines scolaires, notamment avec la notion d'écrit intermédiaire ;
- la rédaction d'un texte suppose la mobilisation de connaissances syntaxiques et orthographiques mais aussi la connaissance du fonctionnement d'éléments relevant de la grammaire textuelle, l'au-delà de la phrase : notamment choix énonciatifs et marqueurs de cohésion textuelle ;
- l'écriture permet un tâtonnement pour rechercher la formulation la plus adéquate, ce qui met en évidence l'importance du brouillon et de la réécriture. Les opérations d'écriture réalisées par les écrivains (ajout, suppression, déplacement, remplacement) peuvent également aider à rendre compte des transformations observées dans les écrits successifs d'un élève ;
- faire écrire les élèves aide à former des lecteurs avertis, l'expérience de l'écriture conduisant les élèves à être plus curieux du fonctionnement des textes et à mieux les apprécier ;
- écriture et lecture sont en permanente interaction dynamique, les lectures nourrissant à la fois la représentation que les rédacteurs se font des textes à écrire et leur imaginaire, l'écriture permettant un regard curieux et distancié sur le fonctionnement des textes, notamment littéraires.

- 25 Sur ce point, voici comment les enjeux de cette interaction entre lecture et écriture dans la rédaction de textes littéraires sont explicités dans chacune des deux revues. Dans *Repères* 20 (1999), C. Tauveron défend ainsi la nouvelle place qu'elle souhaite accorder à l'écriture littéraire à l'école primaire :

L'hypothèse de travail peut ainsi se reformuler : mettre d'abord l'élève dans la situation d'éprouver la lecture littéraire comme un jeu avec un texte qui a du jeu et le sens du jeu, pour qu'il soit ensuite capable de construire à son tour un jeu pour le lecteur, avec un texte qui a du jeu et le sens du jeu. (Tauveron, 1999, p. 74)

- 26 De son côté, A. Petitjean, dans *Pratiques* 161-162 (2014), faisant le bilan de « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* », sous la rubrique « Mise en perspective de la "lecture littéraire". Écrire et produire des textes », écrit :

Écrire avec, dans ou contre un texte littéraire, multiplier les ravaudages scripturaux, imiter, emprunter, transposer, bref entrer dans « une coopération scripturale » concerne tout autant la lecture que l'écriture et augmente l'expertise des élèves en les incitant à se poser des questions tant éthiques, linguistiques qu'esthétiques. (Petitjean, 2014, p. 108)

- 27 Si les deux citations sont convergentes sur la fécondité de la dynamique mutuelle de la lecture et de l'écriture, elles nous semblent toutefois se différencier par les modalités de mise en œuvre : là où C. Tauveron semble faire de l'expérience de la lecture littéraire un préalable à la pratique de l'écriture littéraire, A. Petitjean défend, par l'emploi d'une longue énumération d'infinitifs, une multiplicité d'opérations d'écriture locales comme propédeutiques à la construction du goût littéraire. La différence d'approche ne me semble pas s'expliquer seulement par le fait que les activités proposées ne s'adressent pas à des élèves du même âge (école élémentaire versus enseignement secondaire). Elle tient aussi peut-être à des conceptions différentes d'une part de la littérature et de son rôle social, d'autre part de la valeur heuristique des jeux d'écriture.
- 28 Les points de consensus apparents nécessiteraient un examen plus approfondi.

3. Quelques points de controverse

- 29 En matière de didactique de la production écrite, les controverses sont beaucoup moins nombreuses que pour la lecture.
- 30 La controverse fondatrice porte sur la rédaction, comme en atteste le titre de *Pratiques* 29, « La rédaction ? ». Elle entraîne, dans cette revue, des contrepropositions : consignes d'écriture, coopération scripturale à l'intérieur de groupes d'élèves, modalités de socialisation des écrits produits, nouveaux modes d'évaluation qui laissent une large part à la réécriture. Le projet d'écriture longue, dispositif proposé en contremodèle de la rédaction, suppose une gestion différente de la temporalité des enseignements, un contrat plus explicite avec les élèves sur les apprentissages et une modification de leurs motivations, une articulation différente entre lecture et écriture. La contestation de la tradition scolaire est, au début des années 80, radicale pour la rédaction au collège, comme elle l'a été dans la décennie précédente à l'école primaire avec le plan Rouchette et les programmes de 1972. Elle se poursuit de manière plus indirecte par l'introduction d'innovations au cœur même des exercices scolaires, avec, par exemple, le travail proposé dans plusieurs numéros de *Pratiques* sur les textes argumentatifs au début des années 90, jusqu'à l'institutionnalisation de l'écriture d'invention au lycée dans la décennie suivante.
- 31 Une seconde controverse se développe dans la revue *Repères* au milieu des années 90 autour de la part relative à accorder aux invariants et aux variations dans l'appréciation des textes d'élèves. Elle s'inscrit dans la perspective de construction de compétences d'écriture littéraire en contrepoint de la dérive techniciste qui peut accompagner la mise en œuvre d'une évaluation critériée. Cette question nous semble conserver aujourd'hui toute son actualité et figurer parmi les points aveugles qui nécessitent un approfondissement de la réflexion.

4. Des points aveugles ?

- 32 On peut ainsi s'interroger sur les points aveugles, insuffisamment problématisés dans les recherches conduites et qui engagent des recherches complémentaires. Certains d'entre eux ont déjà été pointés dans d'autres travaux de synthèse.
- 33 Il en est ainsi de la question de la norme/des normes et des valeurs. C. Doquet-Lacoste (2008, 2012) et C. Masseron (2011) montrent que cette problématique, centrale pour

l'évaluation des écrits, a été rarement explicitement abordée. Nous avons noté le débat dans *Repères* sur la place des invariants et des variations dans la formulation de critères pour l'écriture littéraire à l'école primaire (Tauveron, 1996, 1999) et le numéro de *Pratiques* sur « Textes et valeurs ». Le questionnement sur les normes et la référence mérite toutefois une place plus importante dans les travaux sur l'écriture et sur l'enseignement de la langue.

- 34 De même, E. Nonnon (2010) met en évidence le caractère impensé d'une question clé pour la didactique, celle de la progression : les recherches sur l'écriture des 40 dernières années ont insuffisamment documenté une cartographie des compétences d'écriture, des éléments supposés maîtrisés à un niveau scolaire donné, qui permettrait de concevoir une organisation curriculaire cohérente. Cette entreprise nécessite la constitution et l'analyse de grands corpus scolaires (Elalouf, 2011).
- 35 Plus largement, les spécificités des différents niveaux d'enseignement, école primaire, collège, lycée, université n'ont pas été étudiés en tant que tels : les publications des deux revues proposent des exemples d'activités à ces différents niveaux mais ne sont pas mis en évidence les spécificités des espaces de contraintes ou les éléments de culture professionnelle des enseignants, très différents dans ces diverses situations.
- 36 On peut s'étonner aussi de la place très secondaire qu'occupent les travaux portant sur les évolutions technologiques de l'écriture. S'ils sont présents sous forme d'articles dans les diverses publications, ils ne font l'objet de numéros thématiques dans aucune des deux revues, à l'exception du numéro 11 de *Repères*, publié en 1995. Est-ce dû au petit nombre des études didactiques sur ces questions ou à une volonté de ne pas dissocier ces pratiques des autres problématiques relatives à l'écriture ? Les nouvelles pratiques sociales et scolaires s'appuyant sur les technologies nous semblent nécessiter des investigations.
- 37 Enfin, un point aveugle important dans cette période a trait à la prise en compte des formulations, dans leurs dimensions syntaxiques et lexicales, comme le souligne C. Masseron (2011). On peut regretter que les analyses du Groupe Langue écrite n'aient pas trouvé de prolongements dans les périodes qui ont suivi. Les travaux des années 90 ont privilégié, comme on l'a vu, la planification et la révision, aux détriments d'une analyse de la mise en texte/mise en mots. Les travaux sur la réécriture se sont principalement attachés aux choix énonciatifs et aux éléments de cohérence et de cohésion textuelle. Peu nombreuses sont les publications qui affrontent le travail sur les formulations (Masseron, 1994, 2000). Le chantier de l'analyse syntaxique et lexicale de textes d'élèves est nécessaire et sera rendu possible par la constitution de grands corpus scolaires dans les prochaines années. Il est susceptible de modifier profondément l'articulation entre enseignement de la langue et pratiques d'écriture.

Conclusion et perspectives

- 38 Les publications sur la didactique de l'écriture sont nombreuses dans les deux revues, témoignant d'une réflexion épistémologique vivante constamment alimentée. Cette place est sans doute plus importante que le temps consacré à l'écriture dans les pratiques ordinaires d'enseignement de la discipline, à l'école, au collège ou au lycée, où elle est souvent minorée, rejetée en fin de séquence ou en travail à la maison.

- 39 La perspective historique que nous avons adoptée ici est précieuse pour comprendre et interroger les choix actuels, dans la mesure où les pratiques d'enseignement sédimentent différents héritages et influences de recherches didactiques et d'évolutions des programmes.
- 40 Les interrogations sur les situations d'écriture propices aux apprentissages et leur évaluation, nombreuses dès les années 70 pour l'école primaire, touchent désormais tous les niveaux du cursus, y compris l'université. Les travaux de recherche portent sur des genres très divers et prennent en compte les différentes fonctions de l'écriture.
- 41 L'examen des articles portant sur la didactique de la production écrite témoigne de l'évolution des méthodologies en didactique du français : du témoignage de formateurs ou de militants pédagogiques mettant en œuvre des activités innovantes avec leurs élèves à une observation scientifique des pratiques en classe. Il témoigne également d'un déplacement de problématiques linguistiques à un retour du littéraire.
- 42 De nouvelles questions méritent d'être explorées. Dans l'articulation lecture/écriture, quelle place relative accorder à l'analyse des textes et à une imitation plus intuitive ? Quels matériaux linguistiques proposer aux élèves pour étayer le travail de formulation ? Selon quelles modalités ? Quelle part respective réserver à l'écriture comme pratique artistique et à l'appropriation des normes linguistiques ? Des activités d'écriture ciblées permettent-elles de faire acquérir aux élèves certaines structures linguistiques ? Comment articuler dans une programmation des projets d'écriture longs et des écritures brèves de fragments ? Quels indicateurs retenir pour évaluer les progrès des élèves ? Autant de questions qui nécessiteraient la mise en place de programmes de recherche impliquant une observation longitudinale.
- 43 Toutefois, le fait de sectoriser les recherches en didactique du français langue première, en s'intéressant exclusivement à celles qui portent sur la lecture littéraire, ou sur l'écriture, ou sur l'enseignement de la langue, ne facilite pas une réflexion sur la cohérence d'ensemble de la discipline scolaire, pourtant centrale si l'on interroge le temps consacré à l'écriture dans les pratiques d'enseignement par rapport à l'horaire global de français. On retrouve ici les tensions entre les avancées de la didactique du français comme discipline de recherche et son intervention dans le champ social pour favoriser les évolutions des pratiques d'enseignement et de la formation des enseignants.
-

BIBLIOGRAPHIE

- ABASTADO, C. (1981). « La composition française et l'ordre du discours ». *Pratiques* 29, p. 3-21.
- BARTHES, R. (1975). « Littérature et enseignement (entretien) ». *Pratiques* 5, p. 15-21.
- BORE, C. (2000). « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? ». *Pratiques* 105-106, p. 23-49.
- CHAROLLES, M. (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques ». *Langue française* 38, p. 7-41.

- CHERVEL, A. (2006). « La composition française : du discours français à la rédaction d'école primaire ». In : Chervel, A, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz, p. 629-725.
- DOQUET, C. (2012). « La norme et l'usage. Linguistique et didactique de l'écriture à l'école primaire ». *Repères* 46, p. 95-109.
- DOQUET-LACOSTE, C. (2008). *Ancrages linguistiques de la didactique de l'écriture à l'école primaire*. Paris : CMLF, p. 489-506. En ligne <http://www.linguistiquefrancaise.org>.
- DUFAYS, J.-L. & PLANE, S. (2009). *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- ELALOUF, M.-L. (2011). « Constitution de corpus scolaires et universitaires : vers un changement d'échelle ». *Pratiques* 149-150, p. 56-70.
- FABRE-COLS, C. (dir.) (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- FAYOL, M. (1984). « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle ». *Repères* 63, p. 65-69.
- GARCIA-DEBANC, C. (2011). « Les recherches sur l'enseignement de l'écriture en didactique du français langue première de 1980 à aujourd'hui : acquis et nouvelles problématiques ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications* 51, p. 118-130.
- (2015). « Le statut des textes d'élèves dans les recherches en didactique du français langue première : approche historique ». In : Masseron, C., Privat, J.-M. & Reuter, Y. (dirs), *Littérature, linguistique et didactique du français. Les travaux Pratiques d'André Petitjean*. Lille : Presses universitaires Septentrion, p. 195-204.
- HALTE, J.-F. & PETITJEAN, A. (2002). « Pratiques et l'écriture ». *Pratiques* 115-116, p. 3-13.
- MASSERON, C. (1994). « Entre argumentation et langue : propositions visant à la réécriture de fragments très locaux ». *Pratiques* 84, p. 41-54.
- (2000). « Note sur quelques activités de réécriture ». *Pratiques* 105-106, p. 111-136.
- (2011). « L'analyse linguistique des écrits scolaires ». *Pratiques* 149-150, p. 129-162.
- NONNON, E. (2010). « La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement ». *Repères* 41, p. 5-34.
- PETITJEAN, A. (2014). « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* ». *Pratiques* 161-162. En ligne : <http://pratiques.revues.org/2155>.
- TAUVERON, C. (1996). « Des "pratiques d'évaluation" aux "pratiques de révision" : quelle place pour l'écriture littéraire ? ». *Repères* 13, p. 191-210.
- (1999). « Écriture et créativité. Constantes et glissements en trente ans de recherches dans les équipes Français 1^{er} degré de l'INRP ». *Repères* 20, p. 57-78.

ANNEXES

Corpus analysé

Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de français (1^{er} degré) (revue fondée en 1969)

Repères 25, mai-juin 1974. Coordination Hélène Romian. Séminaire « Analyse de textes d'enfants » (langue écrite).

Repères 32, 1975. Mas M., Geay J.-P. Maîtrise des structures syntaxiques dans la langue écrite d'enfants de CM1-CM2, 105-131.

Repères. Spécial Analyse de textes, 1976. « Analyse de textes d'enfants ». Séminaire des 24, 25, 26 avril 1974.

Repères 37, 1976. « Analyse du fait poétique dans les textes d'enfants ». Françoise Sublet.

Repères 39, 1976. « Travaux du séminaire Langue écrite : analyse lexicale des textes d'enfants, l'énonciation, objectifs des productions écrites au cours des activités d'éveil scientifique ».

Repères 43, 1977. « Problématique du groupe langue écrite : maîtrise des structures syntaxiques au CM, mode de communication et éveil scientifique, stratégie pour une recherche sur la langue écrite à l'école élémentaire ».

Repères 49, 1978. « Productions écrites des enfants et situations scolaires de production ».

Repères 52, 1979. « De l'analyse des textes d'enfants à une autre pédagogie de l'écrit ».

Repères 63, 1984. « Ils écrivent... comment évaluer ».

Repères 66, 1985. « Des outils et des procédures pour évaluer les écrits ».

Repères 70, 1986. « Problèmes langagiers ».

Repères 73, 1987. « Des critères pour écrire ».

Repères 77, 1989. « Le discours explicatif, genres et texte ».

Repères 78, 1989. « Projets d'enseignement des écrits, de la langue ».

Repères 79, 1989. « Décrire les pratiques d'évaluation des écrits ».

Repères nouvelle série 4, 1991. « Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe ».

Repères 10, 1994. « Écrire, réécrire ».

Repères 11, 1995. « Écriture et traitement de texte ».

Repères 12, 1995. « Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques ».

Repères 13, 1996. « Lecture et écriture littéraires à l'école ».

Repères 15, 1997. « Pratiques langagières et enseignement du français à l'école ».

Repères 23, 2001. « Les pratiques extra-scolaires de lecture et d'écriture des élèves ».

Repères 26/27, 2002-2003. « L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire ».

Repères 33, 2006. « La fiction et son écriture ».

Repères 34, 2006. « L'écriture de soi ».

Repères 40, 2009. « Écrire avec, sur, de la littérature ».

Repères 43, 2011. « Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels ».

Repères 47, 2013. « Premières pratiques d'écriture : état de recherches francophones ».

Repères 52, 2016. « Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire ».

Pratiques (revue fondée en 1974)

Pratiques 26, 1980. « Écrire en classe ».

Pratiques 29, 1981. « La rédaction ? »

Pratiques 34, 1982. « Raconter et décrire ».

Pratiques 36, 1982. « Travailler en projet ».

Pratiques 41, 1984. « L'écriture théâtrale ».

Pratiques 42, 1984. « L'écriture-imitation ».

Pratiques 48, 1985. « Les écrits non fictionnels ».

Pratiques 49, 1986. « Les activités rédactionnelles ».

Pratiques 51, 1986. « Les textes explicatifs ».

Pratiques 57, 1988. « L'organisation des textes ».

Pratiques 61, 1989. « Ateliers d'écriture ».

Pratiques 66, 1990. « Didactique des genres ».

Pratiques 68, 1990. « La dissertation ».

Pratiques 73, 1992. « L'argumentation écrite ».

Pratiques 75, 1992. « Apprendre à rédiger ».

Pratiques 77, 1993. « Écriture et langue ».

Pratiques 79, 1993. « Le dossier et la note de synthèse ».

Pratiques 83, 1994. « Écrire des récits ».

Pratiques 84, 1994. « Argumentation et langue ».

Pratiques 86, 1995. « Lecture/écriture ».

Pratiques 89, 1996. « Écriture et créativité ».

Pratiques 105-106, 2000. « La réécriture ».

Pratiques 113-114, 2002. « Images du scripteur et rapports à l'écriture ».

Pratiques 115-116, 2002. « L'écriture et son apprentissage ».

Pratiques 117-118, 2003. « Textes et valeurs. Dossier sur "L'écriture et son apprentissage" ».

Pratiques 121-122. 2004. « Les écrits universitaires ».

Pratiques 123-124. 2004. « Polyphonie ».

Pratiques 127-128. 2005. « L'écriture d'invention ».

Pratiques 143-144. 2009. « Écrits de savoirs ».

Pratiques 153-154. 2012. « Littéracies universitaires : nouvelles perspectives ».

Pratiques 155-156. 2012. « Lexique et écriture ».

Pratiques 161-162, 2014. « Écrire/faire écrire ».

RÉSUMÉS

La présente contribution se propose, dans une approche historique, d'analyser les publications relatives à l'enseignement de la production écrite parues dans les deux principales revues en didactique du français, *Pratiques* et *Repères*, de 1974 à 2014, pour tenter de cerner les cadres théoriques privilégiés et les méthodologies retenues. Les évolutions dans le domaine de la didactique de la production écrite reflètent en effet les évolutions du champ de la didactique du français et sa constitution progressive en discipline de recherche.

Cette étude s'applique à mettre en évidence l'évolution historique des points de consensus et les controverses ainsi que les zones d'ombre. Elle s'intéresse plus particulièrement à la définition de l'activité d'écriture en regard des pratiques de référence implicitement ou explicitement privilégiées, aux cadres théoriques choisis pour conduire les analyses, aux consignes d'écriture et aux genres travaillés en classe aux différents niveaux du curriculum, aux critères d'évaluation, à la place de la réécriture et aux modalités de sa mise en œuvre, aux niveaux d'analyse de la langue privilégiés ou absents dans l'organisation du travail de réécriture. Pour chacune des périodes historiques identifiées, sont mis en évidence les représentations partagées et les points aveugles ainsi que les questions faisant l'objet de débats. Ces analyses permettent de définir les recherches complémentaires nécessaires, notamment autour de la progressivité des apprentissages linguistiques grâce à la constitution de grands corpus de textes scolaires.

This study aims to highlight the historical evolution of consensus points and controversies as well as blind points. It is particularly interested in the definition of the writing activity in relation to the implicitly or explicitly preferred reference practices, the theoretical frameworks chosen to conduct the analyzes, the instructions for writing and the genres worked in class at the different levels of the curriculum, the evaluation criteria used for rewriting, and the levels of analysis of language present or absent in the organization of the work of rewriting. For each of the historical periods identified, the shared representations and the blind points are highlighted as well as the issues being debated. These analyzes make it possible to define the necessary additional research, especially about the progressivity of linguistic learning thanks to the constitution of large corpora of school texts.

INDEX

Mots-clés : production écrite, méthodologie des recherches en didactique du français langue première, processus rédactionnel, brouillon, réécriture

Keywords : written production, methodology of research in didactics of French as a first language, Cognitive Process Model of the Composing Process, draft, rewriting

AUTEUR

CLAUDINE GARCIA-DEBANC

Université Toulouse Jean Jaurès, Centre national de la recherche scientifique, CLLE, UMR 5263,

F-31000, France

ESPÉ Toulouse Midi-Pyrénées