
ÉQUIPE THÉODILE
THÉORIES – DIDACTIQUE DE LA LECTURE–ÉCRITURE
RÉSEAU DIDACTIQUE
E. A. 1764

Les cahiers THÉODILE n^o 5
décembre 2004

Université Charles–de–Gaulle — Lille 3

Les cahiers THÉODILE

COMITÉ DE RÉDACTION

J. F. Berthon, D. G. Brassart, C. Cohen Azria, L. Conraux, B. Daunay, I. Delcambre, M. Dero, J. Dolz, F. Fenouillet, R. Guibert, A.-M. Jovenet, I. Laborde Milaa, D. Lahanier Reuter, M. Lebrun, G. Legrand, É. Nonnon, M. Pagoni, M. C. Pollet, Y. Reuter, E. Rosen, J. M. Rosier, F. Ruellan (†)

RESPONSABLES DU COMITÉ DE RÉDACTION

I. Delcambre et Y. Reuter

RESPONSABLE TECHNIQUE

L. Conraux

COMITÉ SCIENTIFIQUE

G. Legros (Namur), J. P. Jaffré (CNRS), A. Petitjean (Metz), B. Schneuwly (Genève), C. Simard (Québec).

Pour se procurer les numéros des *Cahiers* THÉODILE, écrire à THÉODILE en indiquant vos coordonnées précises.

Université Charles-de-Gaulle — Lille 3

— UFR des Sciences de l'Éducation —

Équipe THÉODILE (E.A. 1764)

BP 149 – F 59 653 Villeneuve d'Ascq cedex

Sommaire

Cora COHEN–AZRIA & Isabelle DELCAMBRE	
<i>Présentation</i>	1
QUESTIONS DE MÉTHODOLOGIE	
Martine FIALIP–BARATTE	
<i>S’entretenir avec de très jeunes enfants</i>	3
Rouba HASSAN	
<i>Analyser des entretiens métagraphiques avec des enfants</i>	17
ANALYSE DES GENRES SCOLAIRES	
Dominique LAHANIER–REUTER	
<i>Genres dans une classe de mathématiques – Première approche</i>	33
Bertrand DAUNAY	
<i>Le commentaire : exercice, genre, activité ?</i>	49
Marie-France BISHOP	
<i>Place, rôle et enjeux des écritures de soi dans la pédagogie Freinet</i>	63
L’ÉCRITURE À TRAVERS LES DISCIPLINES ET LES CURSUS	
Dominique LAHANIER–REUTER & Yves REUTER	
<i>Décrire une figure géométrique – Éléments d’interrogation à propos de l’écriture en mathématiques et en français</i>	79
Christiane DONAHUE	
<i>Évolution d’une métaphore-modèle, analytique et pédagogique : les communautés discursives et la composition theory aux États-Unis</i>	93
COMPTE RENDU D’ŒUVRES DE RÉFÉRENCE	
Anne-Cécile MOUGET	
<i>Howard S. Becker (with a chapter by Pamela Richards), 1986, Writing for Social Scientists : How to Start and Finish Your Thesis, Book or Article</i>	119

• COORDINATION DE CE NUMÉRO : Cora Cohen–Azria & Isabelle Delcambre •

Présentation

Ces cinquièmes *Cahiers* THÉODILE s'ouvrent, une fois n'est pas coutume, par la section MÉTHODOLOGIE. Les deux articles qui la composent, interrogent, dans une grande proximité d'intérêt, des méthodologies de recherche importantes en didactique : l'entretien avec de jeunes enfants. Il nous a semblé qu'à l'heure où les questions de méthodologie occupent une grande place dans les programmes de recherche de l'équipe, il n'était pas déplacé de leur attribuer ce rôle d'ouverture, comme une invitation à développer et à poursuivre les échanges. Martine Fialip-Baratte analyse minutieusement les contraintes de tous ordres (matériels, organisationnels, etc.) dont le chercheur doit tenir compte quand il interroge de très jeunes enfants. Cette réflexion, issue des nombreuses situations dont elle a fait l'expérience lors de son travail de thèse, peut se lire quasiment comme un manuel d'ethnographie scolaire à l'usage des apprentis chercheurs. Rouba Hassan, quant à elle, interroge l'activité du chercheur dans son interprétation des déclarations des élèves. Doit-on les considérer comme des informations « brutes » ou comme, partiellement, le produit de la situation d'entretien ? Cette question est particulièrement sensible lorsque le chercheur constate, en première analyse, une distorsion importante entre les données écrites et les données verbales : la prise en compte des effets de la situation dialogique permet de réinterpréter ces écarts et de réajuster l'interprétation. Le dire et le faire sont disjoints : le discours n'est pas la trace de l'activité cognitive de l'élève, mais le produit de la situation dialogique d'entretien.

La seconde section, intitulée ANALYSE DES GENRES SCOLAIRES, regroupe ce que nous appelons des « papiers de travail », qui ont généralement été proposés à la discussion lors de nos séminaires mensuels : ils sont éventuellement destinés à être approfondis. Le lecteur y verra, pour la première fois, apparaître la réflexion sur les genres et activités scolaires qui alimente aujourd'hui un des axes principaux de l'équipe.

Dominique Lahanier-Reuter interroge la notion de genre à partir de la didactique des mathématiques en constituant les écrits et les pratiques autour des écrits dans la classe de maths comme unités de description du système didactique. Elle propose des principes de définition de ce que serait un genre didactique, et les met à l'épreuve à propos de deux genres fort éloignés l'un de l'autre : les énoncés d'exercice de probabilité au Bac ES et les annotations des enseignants sur les copies d'élèves. Bertrand Daunay propose, à partir d'une analyse des textes officiels qui ont régi, depuis 1969, les pratiques du commentaire littéraire en classe de français au lycée,

un double modèle de catégorisation des exercices qui permet de penser leur solidarité ou au contraire leur hétérogénéité. Il montre notamment que l'activité de l'élève n'aura pas le même statut, ne donnera pas lieu au même jugement selon qu'on considère le commentaire comme un exercice ou comme un genre scolaire. Marie-France Bishop poursuit la présentation de ses recherches sur l'écriture de soi (cf. *Cahiers THÉODILE n° 3*). Elle confronte deux pratiques pédagogiques, la pédagogie traditionnelle et la pédagogie Freinet, à travers l'analyse de textes d'élèves, et montre comment un genre scolaire se trouve interprété différemment selon le cadre pédagogique. L'analyse précise des textes d'élèves, notamment des marques énonciatives, permet de donner corps à certains principes généraux, comme la valeur politique attribuée aux écritures de soi dans le mouvement Freinet.

La troisième section poursuit le travail sur L'ÉCRITURE comme pratique transversale qui est une préoccupation de longue date dans l'équipe THÉODILE. Dominique Lahanier-Reuter et Yves Reuter reprennent ici le texte qu'ils avaient présenté au Colloque de Neuchâtel¹ et où ils analysaient des productions écrites d'élèves de 6^e en réponse à une consigne de description de figure géométrique proposée par l'évaluation institutionnelle. Leurs analyses des consignes, de la tâche et des produits-textes les amène à interroger les frontières entre disciplines, et notamment à préciser comment des éléments qui peuvent sembler transversaux fonctionnent en fait dans des cadres différents. On peut y voir une préfiguration à la recherche en cours sur les genres scolaires : d'une part, la place et le rôle de l'écrit ne sont pas les mêmes selon les disciplines, d'autre part, des éléments communs aux différentes disciplines prennent des sens différents selon les cadres disciplinaires. Mais, à l'époque, ils interrogeaient surtout la définition de ce qu'on appelle le français transdisciplinaire. Dans un tout autre registre, Tiane Donahue présente une synthèse de trente ans de recherches américaines sur les conceptions de l'écriture académique et les enjeux de l'écrit dans le supérieur, telle qu'ils ont été théorisés par ceux-là mêmes qui étaient chargés de ces enseignements et qui ont construit le champ de la *composition theory*. Il faut savoir en effet que les cours d'expression écrite ne sont pas institués dans les universités américaines comme des remédiations à des déficiences ou à des difficultés des étudiants mais qu'ils existent dans la plupart des grandes universités, comme un enseignement spécifique et obligatoire. Cette revue a, entre autres, comme intérêt de présenter le contexte d'apparition de la notion de communauté discursive, les formes de réception dans ce champ de recherches du modèle de Hayes et Flower, toutes choses qui intéressent l'histoire ancienne et actuelle de la didactique du français. Par les limites et les complications qu'elle expose en fin d'article, ainsi que par les comparaisons qu'elle effectue avec les usages français de la notion de com-

¹ Ce texte est disponible aussi dans le cédérom reprenant les Actes du 8^e colloque international de la DFLM, *Les tâches et leurs entours en classe de français*, Neuchâtel, 26-28 septembre 2001. Nous remercions J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz et M. Wirthner d'en avoir autorisé la reprise.

munauté discursive, T. Donahue permet d'alimenter le dialogue entre chercheurs français et chercheurs américains et répond en quelque sorte à l'article qu'avaient produit sur cette question M. Jaubert, M. Rebière et J. P. Bernié dans le précédent numéro des *Cahiers* THÉODILE.

Enfin, la note de lecture d'Anne-Cécile Mouget se rattache à ces préoccupations. Présentant le « manuel d'écriture » d'Howard Becker, à la fois elle alimente notre connaissances des analyses américaines sur l'écriture académique et elle permet de prolonger la réflexion sur l'écriture de la section précédente, en montrant comment un sociologue interactionniste la constitue en objet d'analyse, et dans quelle proximité, parfois, avec des analyses issues de la didactique du français.

Ce cinquième numéro est ainsi presque exclusivement le fait de chercheurs de l'équipe : il constitue en quelque sorte le reflet du travail fait en 2003-2004, reprenant quelques présentations faites lors du séminaire mensuel ou accueillant des interventions proposées par ses chercheurs dans d'autres cadres. En ce sens, c'est un numéro un peu spécial. Le prochain numéro, dirigé par Yves Reuter et Rouba Hassan, saura de nouveau s'ouvrir à d'autres voix, comme dans les numéros précédents, nous n'en doutons pas.

Cora Cohen-Azria
Isabelle Delcambre

S'entretenir avec de très jeunes enfants

Martine FIALIP-BARATTE
IUFM du Nord-Pas-de-Calais
Équipe THÉODILE

Cet article se veut être un tour d'horizon des problèmes matériels et organisationnels qui guettent le chercheur se lançant dans l'entretien avec de très jeunes enfants, scolarisés à l'école maternelle. Il n'a d'autre ambition que d'être une contribution à la conduite de ces entretiens et aux écueils à éviter lors de celle-ci.

Dans ma thèse¹, j'ai interrogé durant quatre années consécutives une quarantaine d'enfants lors de leurs trois années de scolarité maternelle et au cours de leur première année à l'école élémentaire. Chaque année, les mêmes enfants ont répondu aux mêmes questions. L'écriture était le thème de ces entretiens car ma recherche visait à recueillir les représentations de ces enfants sur cet objet d'enseignement et d'apprentissage. L'analyse longitudinale de leurs représentations sur l'écriture, reconstruites à partir de leurs déclarations au long de ces quatre premières années de scolarité, tentait d'en saisir l'évolution, afin de voir quelles incidences ces représentations pouvaient avoir sur leur entrée dans l'écrit.

Il s'agissait donc de vérifier, dans un premier temps si, dès le tout début de leur scolarité, les enfants ont quelque chose à dire sur l'écriture. Dans un second temps, de voir comment ces déclarations évoluent et de quelle façon le rapport à l'écriture de ces enfants se construit et se modifie. Enfin, il importait de repérer si certaines de ces déclarations ont à voir avec les réussites ou les difficultés lors de l'entrée en écriture. Pour le dire autrement, comment se construisent les représentations de l'écriture et comment se bâtit le rapport à l'écriture durant ces premières années d'école ? Quel sens les enfants donnent-ils à l'écriture en général et à l'activité d'écrire ? Quels liens peut-on établir entre certaines de ces déclarations et les difficultés d'écriture éprouvées au cours préparatoire ?

Les premiers propos des enfants ont été recueillis alors qu'ils avaient trois ans. Il ne va pas de soi de faire parler des enfants de cet âge-là sur un objet comme l'écriture. Or, ils en parlent volontiers et nous les entendons de même, si nous acceptons d'englober sous le terme *écriture*, toute trace produite dès l'instant où ils ont en main un crayon et s'en servent. Cependant, les problèmes organisationnels et ma-

¹ Martine Fialip-Baratte, *L'écriture avant l'écriture, discours d'enfants de maternelle*, thèse de doctorat sous la direction d'Yves Reuter, Université de Lille III, novembre 2003.

tériels rencontrés lors de ce premier entretien sont nombreux et riches en pièges et biais divers. C'est cet entretien particulier avec de très jeunes élèves et, durant leur première année de scolarité, que cet article va traiter.

Dans un premier temps, et en guise d'introduction, j'essaierai de dégager les avantages pour la recherche en didactique, du recueil de données par entretiens. Dans un second temps, j'évoquerai les problèmes tenant à la constitution de l'échantillon. Enfin, j'aborderai les incidents pouvant survenir lors du déroulement des entretiens avec des enfants de trois ans.

POURQUOI L'ENTRETIEN ?

Basée sur l'analyse d'entretiens, la recherche dont s'inspire ce papier, s'inscrit d'abord dans une perspective didactique, même si certains y verront une quantité non négligeable d'ingrédients ethnographiques. En effet, il apparaît utile didactiquement, voire indispensable, pour l'enseignant, de connaître les représentations de ses élèves sur l'écriture (comme les siennes, peut-être). Celles-ci peuvent agir comme une aide ou, au contraire, un obstacle, lors de l'entrée dans l'écrit (ou lors des pratiques d'enseignement).

Dans cette perspective didactique, le mode de recueil de données par entretiens semble être adapté à la recherche des représentations. Christine Barré-de Miniac écrit, justifiant ce mode de recueil : « Sous l'angle théorique, Jean-Blaise Grize *et al.* montrent combien la mise en discours est indispensable à l'analyse des représentations sous-jacentes aux comportements, en particulier parce que les conduites discursives apportent une information sur le mode d'articulation entre le thème précis abordé (l'écriture dans notre cas) et le champ social plus large »². Ce mode de recueil provoque du discours qui permet de reconstruire les représentations de l'écriture, écriture mise en relation, par l'intermédiaire du discours, mais aussi par le fonctionnement du discours lui-même, avec le contexte social et affectif de l'enfant.

Si la connaissance des représentations précoces de l'élève est une aide pour l'enseignement-apprentissage et si cette connaissance permet d'avancer et de lever certains blocages, le mode de recueil permettant de reconstruire ces représentations, ici l'entretien, a bien une spécificité didactique. En effet, le discours des jeunes enfants donne à voir la construction et l'évolution du sens qu'ils attribuent à l'écriture au cours de ces années. Le rapport qu'ils entretiennent avec l'écriture au travers de ses différentes composantes devient lisible. Le discours permet, par exemple, d'appréhender quelque chose des pratiques scripturales domestiques de l'enfant et de ses proches, domaine peu accessible aux chercheurs autrement que par cet intermédiaire discursif. Il permet aussi de décrire le processus menant d'une conception « floue » de l'écriture à une conception de l'écriture comme « objet d'apprentissage ». Enfin,

² Barré de Miniac Christine, 1997, *La famille, l'école et l'écriture*, Paris, INRP, p. 32.

l'analyse de ces discours distingue trois groupes d'enfants appartenant à des milieux socioculturels différenciés et dont la conception de l'écriture est plus ou moins avancée.

Par choix, seul le mode de recueil par entretiens sera analysé ici. Il faut mentionner les possibilités que sont, entre autres pour l'appréhension des représentations, l'observation des pratiques scripturales, la verbalisation des actions, le recueil des productions écrites, etc.

Lors de l'élaboration du questionnaire, les questions tentent de balayer au maximum les dimensions envisagées lors de la problématique de la recherche en tenant compte du très jeune âge des enfants. Ces dimensions sont : qu'est-ce qu'écrire ? apprend-on à écrire ? écrire à la maison, écrire à l'école et les souvenirs d'écriture. L'entretien sera le plus souvent directif. La diversité des aspects du thème que l'on veut aborder peut conduire à l'élaboration d'un guide précis, garde-fou peut-être nécessaire, pour pallier l'insécurité liée au très jeune âge des petits interviewés. Cependant, la passation s'avère en général plus souple et prend parfois la forme d'un entretien non directif. Mener des entretiens au sein de l'école est un choix lourd d'implications. Le lieu, en effet, a des incidences, tant dans la conduite de l'entretien que, semble-t-il, dans les réponses obtenues, voire dans les questions posées, les sollicitations et les relances.

LA CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON

Il peut être utile, lors de la constitution de l'échantillon, de prendre en compte la situation professionnelle de la mère. L'option habituelle consiste à ne prendre en considération que la profession du chef de famille, en général le père. Cette option a des limites et se révèle parfois insatisfaisante. Les mères, ont en effet, des professions qui permettent de nuancer, voire de faire changer la catégorie socioprofessionnelle de la famille. Étant donné l'influence qu'elles exercent sur leurs enfants, ce facteur est loin d'être négligeable. Bernard Charlot le dit ainsi : « Le plus souvent, les sociologues choisissent la catégorie socioprofessionnelle du père (CSP) comme indicateur de la position sociale de la famille. Mais c'est surtout la mère qui prend en charge le suivi scolaire de l'enfant. Or, la majorité des mères sont aujourd'hui actives et elles relèvent parfois d'une CSP différente de celle du père »³.

Il peut aussi arriver que le découpage en deux catégories socioprofessionnelle (les enfants de milieu favorisé et ceux de milieu défavorisé) apparaisse schématique et réducteur, car ne permettant pas de saisir des nuances importantes. Ajouter la catégorie des enfants de milieu intermédiaire se révèle fructueux car on observe des déplacements de positionnement de cette catégorie : elle se range selon les déclarations, tantôt avec les enfants de milieu modeste, tantôt avec ceux de milieu favorisé.

³ Charlot Bernard, 1997, *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, p. 21.

Un échantillon de taille restreinte réduit d'autant la représentation socioculturelle de chaque catégorie. La prudence s'impose donc lors de la lecture des résultats. Cette mise en garde concerne particulièrement les pourcentages. Ceux-ci ne peuvent être *significatifs*. Ils ne font état que de

De nouveaux problèmes sont à gérer lors de la conduite des entretiens. Matériels d'abord, avec les contraintes dues au lieu et au moment ; puis procéduraux, liés au déroulement même des entretiens.

ANALYSE DES PROBLÈMES RENCONTRÉS LORS DE L'ENTRETIEN

Il est souvent difficile de trouver un lieu tranquille et un moment calme dans une école. Si le chercheur est enseignant, il bénéficie d'un avantage indéniable : la connaissance du fonctionnement des établissements scolaires. Avantage se transformant en désavantage si ce sont les dysfonctionnements avec lesquels il faut composer. Le premier est le manque cruel de place dans beaucoup d'écoles. Il devient dès lors impossible d'exiger un endroit tranquille, lorsque l'on sait que certaines enseignantes sont obligées de débarrasser tables et chaises de leur classe pour y installer bancs et tapis lors des activités d'éducation physique. L'actualité des récentes années a accentué ces problèmes : les directeurs d'école empêchent quiconque de se retrouver seul avec un enfant dans une pièce fermée ou en un lieu isolé.

La vie d'une école maternelle ressemble à celle d'une fourmilière. Même s'il y règne parfois le silence, celui-ci cache toujours une activité fébrile. A huit heures vingt, l'école est livrée aux parents et aux « nounous ». Cette « invasion » se prolonge souvent jusqu'à neuf heures. Les parents partis, c'est le tour des dames de service qui s'activent à nettoyer les couloirs et l'entrée. Bientôt ce sera la récréation : on distribue les briquettes de lait et les goûters, puis on habille les enfants. L'école résonne des bruits de la récréation. C'est l'heure du téléphone, beaucoup de directrices demandant à leurs correspondants de les appeler à ce moment-là et en profitant aussi pour passer leurs propres communications. Je m'arrêterai là, en signalant toutefois que les assistantes maternelles vont et viennent au long d'une journée accompagnant les enfants aux toilettes ou veillant au bon déroulement des activités scolaires. Il n'y a ni lieu, ni temps échappant à cette animation.

LE LIEU

Il est donc souvent difficile de trouver un lieu tranquille dans une école. La bibliothèque, s'il en existe une, est souvent occupée. Elle sert, par manque de place, de salle d'art plastique et de travaux manuels : décorations d'Halloween, de Noël ou autres, ou encore de salle de télévision ou de sports. Le bureau directorial, malgré les recommandations, résonne du bruit des sonneries de téléphone et sert aussi d'infirmerie. Lorsqu'on a fréquenté, ne serait-ce qu'une heure, une école maternelle, on sait que ce lieu ne reste pas longtemps inoccupé au cours d'une journée et que le stock de pansements doit être souvent renouvelé pour soigner les petits « bobos ». Si l'école dispose d'une salle de classe libre, elle devient la pièce consacrée aux travaux manuels ou à la bibliothèque. Il faut alors se résoudre à interroger les enfants dans les conditions existantes et à intégrer ces conditions de recueil lors de l'analyse.

LE TEMPS

L'arrivée des petits dans la classe est un moment difficile pour certains d'entre eux. Les interroger juste après cette arrivée n'est pas judicieux : leur maman vient de partir et ils la réclament. A 8 h 30, les scènes dans les écoles maternelles sont émaillées des mêmes événements : les adieux aux parents et les larmes interminables qui y succèdent souvent. Les nez à moucher et les visages en larmes à essuyer demandent du temps et il est impossible d'effectuer dans l'immédiat le moindre entretien. Il faut attendre que les enfants se calment et récupèrent. Le calme revient petit à petit dans la classe, mais c'est déjà l'heure de la récréation. Il faut aider les enfants à enfiler manteaux, bonnets, écharpes et les gants. Cette participation sera une aide lors des entretiens futurs car elle permet aux enfants de se familiariser (un peu) avec le chercheur.

En petite section maternelle, les enfants font la sieste l'après-midi, les entretiens doivent impérativement se dérouler dans la matinée. La plupart des enfants dorment jusque vers quinze, voire seize heures. A cette heure-là, la journée de classe se termine, elle a été longue, les enfants sont fatigués et attendent impatiemment leurs parents ou les personnes chargés de les reprendre à l'école. Ils refusent de dire autre chose que « maman est pas encore là ? ». On voit ainsi se réduire comme une peau de chagrin le temps pendant lequel il est possible de réaliser, dans des conditions optimales, des entretiens avec des enfants de trois ans.

Lorsqu'on a enfin trouvé une plage horaire propice aux entretiens, il faut encore faire attention au moment de l'interview : si celui-ci entre en concurrence avec une activité qui les passionnent, les enfants répondent de mauvaise grâce.

Plus encore, soustraire pendant vingt minutes un enfant à sa classe, c'est le soustraire pendant vingt minutes à l'enseignement dont bénéficient au même moment ses camarades. Il y a un moyen radical de régler le problème : interroger les enfants pendant la récréation. Solution inenvisageable, les enfants ayant besoin de ce moment de détente. La récréation est une pause indispensable. Voici ce que dit Juliette :

I : Quand est ce que toi tu vas apprendre à écrire ?

(sonnerie récréation)

Juliette : Heu, c'est la récréation.

I : Écoute moi, Juliette, regarde moi. Quand est ce que toi tu vas apprendre à écrire ?

Juliette : ...

Les enfants ont besoin d'aller en récréation et ne sont plus réceptifs aux questions. Il est inutile d'insister dans ce cas-là.

Mais il y a des moments plus inattendus encore durant lesquels les entretiens sont inopportuns. Vers onze heures du matin, avant le repas de midi, les enfants ont faim et le disent. Après le repas, les propos des enfants prennent encore une tournure

amusante : Margot répond :

I : Pourquoi tu aimes bien écrire ?

Margot : Heu, attends, moi j'ai été manger.

I : Oui ?

Margot : Oui.

I : Oui ? Et est ce que tu crois que c'est bien de savoir écrire ?

Margot : Oui.

I : Pourquoi ?

Margot : Ben là, je vais manger, hein.

L'action de manger est une action d'importance pour cette fillette, qui en fait le leitmotiv de son discours, le reprenant de manière récurrente. Ces détails semblent tenir de l'anecdote. Ils ne le sont pas lorsqu'ils envahissent le discours et le parasitent.

Il existe donc peu de lieux et de moments privilégiés pour interroger les enfants scolarisés en petite section maternelle. Il faut donc prévoir que les entretiens se dérouleront sur un grand nombre de semaines et que divers contre-temps viendront en retarder la tenue.

A côté de ces inconvénients, il existe de petits détails pratiques à ne pas négliger. Les chaises sont toutes petites, mais il ne faut pas rechigner à s'y asseoir afin d'être au même niveau que les enfants. Il est préférable de placer le magnétophone sur le côté, voire derrière, plutôt qu'entre l'interviewer et l'enfant. Cela ne facilitera pas la transcription future, mais reste un avantage car il est moins visible des enfants qu'il impressionne donc moins. Il faut encore trouver la prise de courant nécessaire à son branchement. Ce détail peut sembler superflu. Il ne l'est pas : il est parfois difficile de trouver une prise de courant libre dans les écoles. Il faut aussi répondre aux regards inquiets, intrigués ou intéressés des enfants, jetés sur le magnétophone ou la feuille de papier où sont inscrites les questions.

PROBLÈMES LIÉS AU DÉROULEMENT DES ENTRETIENS

Un renseignement est indispensable afin de faciliter pour les enfants la compréhension des questions : savoir comment ils s'adressent à leur maîtresse : par le prénom ou par le nom de famille : ils sont en effet désorientés et déstabilisés lorsqu'ils entendent l'interviewer nommer leur maîtresse de manière inhabituelle.

Lorsqu'il s'avère nécessaire de prendre des groupes de trois ou quatre enfants pour les raisons évoquées ci-dessus, mais aussi pour « apprivoiser » les enfants, il faut s'attendre à faire face aux inconvénients détaillés ci-dessous.

DISCIPLINE ?

Les enfants interrogés en petit groupe ont parfois du mal à rester calmes. En voici la preuve dans l'entretien de Valentin et dans celui d'Arthur :

I : Non mais où est-ce qu'on apprend à écrire, à quel endroit ?
Eh dites les autres là ! Oh, je vais me fâcher. Oh non, hein ! Vous prenez des livres, vous arrêtez de faire les vilains, hein.
Alors, où est-ce qu'on apprend à écrire Valentin ?

Plus loin dans l'entretien :

I : Et qu'est-ce que tu aimes quand tu écris ?

Valentin : Heu.

I : Bah vous êtes vilains hein vous là-bas ! Moi, j'veis m'fâcher. Vous venez tous vous asseoir là, venez tous que je vous vois. Tous, là. Venez là, allez hop. Venez là. Allez. Venez là tous, j'ai dit là. Parce que Valentin il est gentil, il me répond. Voilà.

Qu'est-ce que tu aimes quand tu écris ?

Valentin : Heu, heu.

I : Est-ce que tu crois que c'est difficile d'écrire ?

Valentin : Oui.

Ces paroles enregistrées ont été retranscrites intégralement et sont le témoignage des difficultés que je veux illustrer. Trivialement, les garçons ne sont pas des filles. Il s'avère qu'ils sont plus turbulents même si cette assertion ressemble à un lieu commun. C'est pourquoi, il est préférable d'équilibrer les entretiens entre filles et garçons. Le groupe des trois garçons censés regarder des albums pendant que le quatrième répondait aux questions ne s'est en rien comporté comme l'avait fait précédemment leurs camarades du sexe opposé. Ils ont fait de la bibliothèque une cour de récréation. On perçoit la déstabilisation de Valentin qui, gêné par le bruit ambiant répond : « Heu... » avant mon intervention et juste après, le temps de reprendre ses esprits pour répondre « oui » sur la difficulté d'écrire.

LES PERTURBATIONS

Lors de l'entretien avec Brünnhilde, se produit le fait suivant :

I : Oui, et pourquoi c'est bien de savoir écrire ?

Brünnhilde : Oui.

I : Oui, mais pourquoi ? Tu sais pas ?

Brünnhilde : ...

I : Oh, un petit garçon qui arrive.

Le petit garçon : Elle est pas là Madame P. ?

I : Elle est à côté Madame P. Vas y, passe par là...

I : Et dis moi, Est-ce que, où est-ce qu'on apprend à écrire ? A quel endroit ?

Brünnhilde : Heu, chez ...

Ce n'est pas le premier incident qui vient déranger les entretiens, ce ne sera pas le dernier. Il est difficile de réaliser des entretiens dans une école durant le temps scolaire. Même isolés dans une pièce, la tranquillité n'est pas garantie : c'est un enfant qui se trompe et demande son chemin ou un enfant qui cherche quelqu'un. Si cette pièce est la bibliothèque, les enfants viennent y prendre des livres. Si cette pièce est la seule pièce inoccupée de l'école, elle sert alors pour les activités de peinture et de travaux manuels, l'éducation musicale ou l'informatique. Des incidents permettent de pointer les éléments pouvant parasiter le discours enfantin : si une personne qu'ils connaissent se trouve dans la pièce, l'enfant la regarde, cherche son approbation...

LE SILENCE

Il faut parfois faire face au silence buté des enfants qui refusent absolument de répondre. L'extrait de l'entretien avec Théo illustre ce problème :

I : Bon. Est-ce que tu écris chez toi ?

Théo : Oui.

I : Oui, tu écris chez toi ? Et qu'est-ce que tu écris ?

Théo : ...

I : Qu'est-ce que tu écris ?

Théo : Sais pas.

I : Bah si, si tu écris, tu sais bien ce que tu écris. Qu'est-ce que tu écris à ta maison ?

Théo : Je sais pas.

I : Tu sais pas ? Bon. Et sur quoi tu écris ?

Théo : ...

I : Sur quoi tu écris à ta maison ? Qu'est-ce que tu fais, comment tu fais à ta maison ? Tu te mets, tu écris sur quoi ?

Théo : A table.

I : A table ?

Théo : Oui.

I : Avec quoi ?

Théo : Avec.

I : Avec ? Un crayon ?

Théo : Oui.

I : Et sur quoi tu écris ? Sur une feuille. Sur quoi ?

Théo : Avec un crayon.

I : Avec un crayon, oui. Et, est-ce que tu aimes écrire ?

Théo : Oui.

I : Et tu écris sur une feuille ou ...

Théo : Oui.

... [etc]

Il faut arracher chaque mot de la bouche de cet enfant, ce que je m'obstine à faire maladroitement. L'entretien avec Théo montre une erreur caractéristique des interviewers débutants : celle qui consiste à vouloir « faire dire à tout prix ». On peut même aller jusqu'à vouloir, non seulement que l'enfant réponde quelque chose, mais aussi que l'enfant réponde ce que l'on a envie d'entendre, afin de confirmer les hypothèses, bases du travail en cours. Le danger d'un tel acharnement est bien sûr l'induction des réponses. Il faut accepter que des enfants de trois ans ne répondent pas ou répondent « autre chose », ce qui se révèle ensuite fructueux pour l'analyse.

LA CONTAMINATION DES PROPOS

La contamination des propos est due à la situation particulière des entretiens réalisés par groupes ou encore réalisés dans la classe par manque de place. Les enfants assistent aux réponses les uns des autres, ce qui provoque chez certains cet effet de contamination. Voici un exemple, la réponse de Juliette :

I : Qui est-ce qui écrit chez toi ?

Juliette : Heu, c'est maman et papa qui écrivent dans une table, comme moi.

De manière similaire, la seconde Juliette, Juliette L., précise, curieusement, le support d'écriture commun à ses parents et à elle-même :

I : Oui, et où est ce qu'ils écrivent papa et maman quand ils écrivent ?

Juliette : C'est comme moi, sur la table.

Ces deux fillettes font partie du même groupe de quatre enfants, emmenés ensemble dans le même pièce pour y être interrogés.

Un aspect différent de contamination dû à la présence d'autres enfants lors d'un entretien (j'ai ajouté **I** pour mes interventions afin de clarifier la lecture) est illustré ci-dessous :

I : Et est-ce que tu crois que c'est bien de savoir écrire, Arthur ?

Sébastien : Bah, i sait pas écrire Arthur.

Arthur : Bah ...

I : Non, mais écoute Arthur, tu t'occupes pas de Sébastien. Attends. Donc Arthur, et où est-ce qu'on apprend à écrire ? ...

Sébastien est le copain (?) d'Arthur. Il se mêle de ce que je lui demande et répond à sa place, ce qui déstabilise ce dernier.

Enfin, Julie nous montre une dernière facette des différents problèmes que recouvre ce terme de contamination :

I : Bon alors c'est Julie. Julie, dis-moi un peu, c'est quoi écrire pour toi ?

Julie : ...

I : C'est quoi écrire pour toi ?

Julie : C'est maman l'hôpital.

I : Comment ?

Julie : C'est maman l'hôpital.

I : Pourquoi elle est à ...

Julie : Oui ma maman, et elle bobo à la ...

I : Ah d'accord, oui, mais j'te parle d'écrire, c'est quoi écrire ? Est-ce que tu aimes écrire toi ? ...

Alors que cette fillette est inquiète à cause de l'hospitalisation de sa maman, je ne la laisse pas s'exprimer davantage sur ses préoccupations, occupée du bon déroulement des questions qu'il faut « absolument » poser.

LA CONTEXTUALISATION

Il existe un autre type de contamination des propos due, cette fois, non à l'écoute des autres, mais aux activités réalisées en commun à l'école et décrites, pareillement, par les enfants. Ce fut le cas pour les activités d'Halloween et celles de Noël. Cette contextualisation des réponses peut être considérée comme un inconvénient. Les enfants relatant leurs pratiques scolaires vont relater leurs pratiques en cours. Nous assistons ainsi aux préparatifs d'Halloween, de Noël, des Rois et du Carnaval. L'effet unificateur et stéréotypé est important. Cette contextualisation est cependant remarquable : elle confirme que l'apprentissage s'inscrit en un lieu et dans un temps et surtout que les enfants intègrent ces circonstances dans leurs déclarations.

La période de l'année durant laquelle sont effectués les entretiens influence une partie des réponses. Il faut accepter cela, car au bout du compte, ce que l'on considère comme des obstacles se révèle riche de sens.

LA REFORMULATION DES QUESTIONS DURANT LES ENTRETIENS

Lorsqu'on a à faire avec des petits de trois ans, les reformulations sont indispensables. Par rapport à la forme écrite des questions sur le papier, les questions que l'on pose n'ont, parfois, plus rien à voir.

Par exemple, ici, « chez toi » est devenu « à ta maison ». Les enfants ne comprenaient pas lorsque qu'on leur posait la question : « Est-ce que tu écris chez toi ? ». La seconde modification concerne la question : « Où écris-tu ? Dans quelle pièce ? » qui devient :

I : Et à quel endroit tu es quand tu écris ?

...

I : A quel endroit de la maison ?

...

I : A quel endroit tu es quand tu écris ?

Dans la salle à manger.

La question « Y a-t-il une différence entre écrire et dessiner ? » se transforme systématiquement⁵ en :

I : D'accord, et c'est pareil écrire ou dessiner ?

...

I : C'est pareil ou c'est pas pareil ?

C'est pareil.

Ce sont pour finir et de manière non exhaustive, les deux questions : « Quel est ton meilleur souvenir d'écriture ? » et « Quel est ton pire souvenir d'écriture ? » qui, bravant les règles du lexique se muent en :

I : Et, est-ce que tu as quelque chose que tu as beaucoup aimé écrire, un très, très bon souvenir d'écriture ?

et en

I : Et ton pire souvenir, ton plus mauvais souvenir, c'est quoi ?

En guise de conclusion, la réussite de la conduite d'entretiens avec de très jeunes enfants tient à la réalisation rigoureuse et précise du guide d'entretien, à la clarté des objectifs visés et à la catégorisation des contenus à analyser. Les incidents que je relate sont, pour la plupart, source de richesses futures pour l'analyse. S'ils semblent nuire au bon déroulement des entretiens, leur narration et leur prise en compte sont des atouts (peut-être d'ordre ethnographique ?) qui, parce qu'ils contextualisent le discours et mettent en scène les circonstances de son déroulement, viennent étayer et renforcer l'analyse des représentations reconstruites et leurs conséquences.

Il est cependant un écueil dont il faut se garder avec des enfants aussi jeunes : « le vouloir faire dire à tout prix ». Il faut au contraire « laisser dire ». C'est souvent au travers de ces propos, considérés d'abord comme « hors sujet », que le chercheur (comme pour les incidents cités précédemment) pourra saisir des bribes de sens supplémentaires.

Il faut donc accepter, trivialement, et ici comme ailleurs, de perdre du temps afin d'en gagner.

⁵ Avec le risque de l'induction des réponses...

Analyser des entretiens métagraphiques avec des enfants¹

Rouba HASSAN
Université Charles-de-Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE

Depuis que les travaux d'Emilia Ferreiro (Ferreiro *et al.* 1988 et Ferreiro 2000) ont été largement diffusés en France, de nombreuses recherches dans le domaine de l'acquisition de l'écriture et de l'orthographe par l'enfant jeune et moins jeune ont de plus en plus recours à des entretiens plus ou moins formalisés avec les enfants, afin de les interroger sur leurs productions (Jaffré 1990 ; 1994 ; 1996 ; Jaffré & Ducard 1996 ; David 1996 ; Cogis 1999).

Ces entretiens sont un outil précieux pour le chercheur qui essaye de comprendre et rendre compte de la démarche de l'enfant qui écrit². S'ils fournissent incontestablement au chercheur des éléments interprétatifs, ils ne lui posent pas moins des problèmes d'interprétation.

Ces problèmes concernent les relations que nous pouvons établir entre la production de l'enfant, son discours et, à partir de là, ses connaissances concernant les phénomènes sur lesquels nous l'interrogeons. Ils émergent d'autant plus que l'entretien transcrit n'est plus seulement un outil au service d'une hypothèse de recherche mais un objet d'analyse en soi, un dialogue particulier.

Le chercheur peut se trouver, dans certains cas, face à un véritable problème de discordance (en tout cas de non-équivalence) des données graphiques d'une part, verbales de l'autre. L'analyse proposée ici tente de décrire et d'expliquer cette discordance en étudiant les entretiens non plus du seul point de vue informatif des explications fournies par les enfants mais dans leur dimension dialogique. Je fais l'hypothèse alors que cet examen dialogique éclairera ou expliquera les écarts constatés et contribuera à un réajustement de l'interprétation des réponses des enfants.

Cet article souhaite donc aborder les rapports entre productions écrites d'enfants dans des tâches d'écriture de mots et de phrases et leurs réponses aux questions de l'adulte concernant ces productions, tout en s'interrogeant sur le lien de ces deux activités au savoir en construction. On peut résumer le propos à l'étude des relations

¹ Cet article reprend d'une manière plus approfondie des questions posées lors d'une communication au colloque international *Faut-il parler pour apprendre ?* qui a eu lieu à l'IUFM d'Arras, en mars 2004.

² Voir, pour une discussion plus approfondie, Jaffré 2003.

entre *faire* et *dire* dans un contexte particulier et en suivant les deux axes directeurs qui viennent d'être énoncés.

Enfin, disons le tout de suite, cet article n'a pas tant la prétention de résoudre les problèmes des rapports entre production et explicitation verbale que l'ambition modeste de fournir quelques éléments de réflexion et d'analyse qui déboucheront inmanquablement sur des questions ouvertes qui constituent autant de pistes de recherche.

LES DONNÉES

La recherche de laquelle sont issues les données envisagées ici s'intéresse à l'acquisition et au maniement de l'écriture par des jeunes enfants en difficulté scolaire d'une classe de CP d'une école élémentaire parisienne (Hassan, 2002). Plusieurs tâches d'écriture allant de la dictée à la reconstruction d'histoires lues en classe ont été proposées aux quinze enfants de la classe³. Certaines de ces situations (dictée, écriture sollicitée sans et en contexte image) ont été suivies d'entretiens individuels où l'enfant a été interrogé sur des aspects particuliers de sa production.

Deux situations classiques vont nous intéresser dans le cadre de cet article. La première consiste en l'écriture libre de mots et de phrases et la seconde est une dictée de mots. Dans les entretiens qui ont suivi la dictée, l'accent a été mis sur l'explicitation de la démarche d'écriture de mots en termes de procédures (ortho)graphiques (David & Jaffré 1993). Concrètement, la question *comment tu as fait / comment tu fais pour écrire X ?* était une question centrale qui donnait lieu à des reformulations et des relances successives sous formes variées.

Dans les entretiens qui ont suivi l'écriture de mots et de phrases, la demande centrale était celle de fournir une « définition » ou une différenciation des termes « mot » et « phrase », ces termes étant contenus dans l'énoncé de la tâche. Le but étant ici d'étudier les relations entre compréhension, production et « verbalisation ».

Ceci étant, il est important de souligner à ce stade que chaque entretien présente des similitudes avec les autres de la même série et des particularités relatives à la production de l'enfant et puis, bien sûr, à sa manière de répondre ou pas aux questions, de s'engager dans l'entretien, d'interpréter les questions de l'adulte, etc. Ces aspects relatifs à l'interaction et aux mouvements dialogiques auxquels on est rarement attentif dans ce type d'entretiens ont pourtant une influence importante sur l'interprétation des propos de l'enfant notamment lorsqu'il s'agit d'évaluer ses connaissances, conceptualisations ou savoirs. Voici d'emblée une illustration de ce point. J'interroge Bintou sur l'écriture du mot « poisson ». Elle a produit la graphie : *po*.

³ Il s'agit d'une classe de CP-adaptation, ce qui explique le nombre réduit des enfants. C'est une classe où des élèves en difficulté scolaire passent un ou deux trimestres de « remise à niveau » avant de réintégrer leur CP d'origine. Les enfants ont entre 6 et 7 ans.

- R 1** maintenant tu vas me lire là, ce que tu as écrit⁴
Bi 1 là j'ai écrit [pwa] / « poi »
R 2 comment tu as écrit [pwa] ? / « poi »
Bi 2 j'ai mis un « p » et un « o »
R 3 et comment on écrit [wa] ? / « oi »
Bi 3 [wa] ?
R 4 comment on fait le son [wa] avec quelles lettres ?
Bi 4 [wa], [wa], poisson (à elle-même puis à moi) quel son on fait [wa] ? (grimace)
R 5 attends avec quelles lettres on fait le [u] / « ou »
Bi 5 un « o » et un « u »
R 6 oui et [wa] c'est quoi ?
Bi 6 [wa] ? c'est un « p »

Bintou a écrit la première syllabe du mot « poisson » avec les lettres « p » et « o », ce qui semble indiquer qu'elle a un certain souvenir du code des correspondances grapho-phonique ([wa] = « oi »). En revanche, lorsque l'adulte questionne l'enfant sur le son [wa], qu'il isole de son contexte, elle ne fait plus le lien entre ce qu'elle a écrit et le son isolé dans la question de l'adulte. La tentative de clarification par analogie en R 5 qui balise R 6 ne donne pas ses fruits dans la mesure où l'enfant ne saisit pas la tentative ou la dimension méta de la question de l'adulte. Ceci interroge le statut de la réponse en Bi 5. S'agit-il d'un savoir mémorisé déclenché par la question R 5 qui rappelle le discours de la maîtresse ou d'une compréhension du sens de la question comme une mise en relation d'une unité phonémique et de sa représentation graphique ? Le statut du savoir paraît ici étroitement lié à l'analyse discursive.

Pour clore cette partie, je termine avec une remarque : contrairement à l'entretien d'explicitation (Vermersch 1994) qui est avant tout au service du sujet, l'entretien de recherche est d'abord au service du chercheur. Cette remarque, loin d'être anodine, donne toute sa légitimité à une analyse dialogique des entretiens qui rend compte autant que possible de l'implicite du chercheur et des effets de son discours sur de jeunes enfants peu habitués à la posture méta.

LE QUESTIONNEMENT

Je n'ai pas suivi une grille préalablement élaborée de questions puisqu'il ne s'agit pas d'une démarche « expérimentaliste ». On est confronté à des enfants différents, des productions différentes et donc des problèmes différents. Je n'ai pas non plus à proprement parler adopté une technique particulière de questionnement. Il y a néan-

⁴ Pour la transcription des dialogues, je fournis, dans la mesure du possible, un double orthographique à certaines transcriptions phonétiques.

moins une unité thématique dans les questions qui interrogent la démarche d'écriture (*comment tu as fait pour écrire X ?*) ou les raisons d'une absence de production par exemple ou des demandes de définitions (*c'est quoi une phrase ?*). On retrouve dans les entretiens les caractéristiques du questionnement relevant de la relation duelle adulte/enfant(s) et de la position de questionneur du premier mais qui ne sont pas propres à l'entretien méta : ce sont les reprises totales ou partielles des propos de l'enfant avec des intonations interrogatives ou assertives selon l'intention visée et des questions offrant une alternative de réponse (*quand tu écris, tu cherches les mots ou les sons ?*). Il y a également les relances et les questions délibérément inachevées. On verra dans les extraits d'entretiens commentés que la position de l'adulte oscille entre étayage et prise d'information sans pour autant qu'on puisse quelquefois clairement séparer ces deux dimensions.

Dans certains entretiens, il y a absence ou manque de la dimension pédagogique, le but, sans doute naïf de départ, était d'obtenir la réponse la plus spontanée de l'enfant ou à défaut la première et non de provoquer un changement, une transformation de son discours/connaissances. Dans les extraits concernant Esther et Deniz (p. 22 et suivantes), les réponses des deux fillettes concernant leurs démarches d'écriture n'ont pas donné lieu de la part de l'adulte à des demandes d'explicitations supplémentaires. En somme, l'adulte devient étayeur dès qu'il y a difficulté ou blocage de la part de l'enfant ou tout simplement une demande (implicite) de sa part de poursuivre ou de comprendre.

DU PROBLÈME DE LA DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ PAR LE SUJET

Lorsqu'il s'agit de reconstruire l'activité du sujet à partir de ses dires, les entretiens de type méta posent des problèmes d'interprétation importants qui ont été soulevés par un certain nombre de chercheurs (Gufoni, 1996 et Jaffré & Ducard, 1996, par exemple). Les garder en mémoire permet de se prémunir contre des interprétations hasardeuses et abandonner définitivement l'illusion d'obtenir de la part des jeunes enfants des explications d'emblée traduisibles en termes de conceptualisations ou de processus cognitifs. Cela permet également de mettre l'accent sur les liens complexes qui existent entre productions et « verbalisations » et de ce fait sur les « inférences » possibles ou impossibles à partir de ces entretiens.

Un des problèmes classiquement soulevés dans l'interprétation des entretiens de recherche à visée métalinguistique et particulièrement métagraphique, et notamment avec des enfants, concerne le fait que les commentaires sont peu spontanés et peu élaborés par manque d'expérience principalement. Ils peuvent aussi être très conventionnels (Jaffré & Ducard, 1996) ou génériques et relever davantage du « prêt à dire », de ce que j'appellerai le culturellement formaté, davantage que d'une description de l'action propre du sujet. Ces réponses génériques peuvent nous renseigner néanmoins sur le rapport de l'enfant à son activité ou à sa production par le type de

discours qu'il tient (générique ou au contraire à soi-propre).

En ce qui concerne l'absence de métalangage adapté, on constate toutefois que certains enfants sont capables d'élaborer le leur propre, à la fois singulier et approprié (David, 1996). Et comme on le verra dans les différents extraits commentés dans cet article, ils peuvent manifester, par le biais de conduites langagières diverses, des connaissances méta.

Un deuxième problème, déjà mentionné, concerne l'accès du sujet aux procédures qu'il met en oeuvre. Ces dernières restent pour certains chercheurs inaccessibles. David (1996) répond, d'une part, par le fait qu'on peut considérer qu'une partie du processus d'écriture est verbalisable. Il affirme, d'autre part, que les entretiens montrent, même si on suppose que le sujet dit ce qu'il pense devoir dire plutôt que ce qu'il fait⁵, que les verbalisations, même si elles ne renseignent pas sur les processus mentaux des sujets, laissent apparaître, entre autres, les problèmes d'écriture intervenant dans la production écrite, les solutions ou les choix envisagés par le scripteur, les connaissances accessibles par le sujet.

En ce qui me concerne, je m'intéresse moins à des processus mentaux qu'à la manière dont des enfants interrogés par un adulte et mis dans une situation d'informateurs et de commentateurs parlent de leurs productions ou répondent à des questions de type méta. J'invoquerai, à cet égard, la psychologie culturelle (et cognitive !) de Bruner en disant que le discours de l'enfant est important non seulement parce qu'il informe sur sa démarche mais parce qu'il donne aussi sens à ce qu'il fait, à son activité, grâce à l'interaction avec l'adulte et l'intérêt que ce dernier lui manifeste. Ce sens qu'il donne à son activité est un facteur positif dans la suite des apprentissages.

En effet, Bruner (1990) affirme même que le sens que les sujets donnent par le discours véhiculé à leurs actes est constitutif de ces actes. Dans cette perspective, il importe peu, comme le souligne Bensalah (2001) que les réponses aux questions soient « vraies » ou « fausses ». Ce qui nous intéresse c'est la relation entre ce qui est dit et ce qui est produit, ce sont à la fois les écarts et les adéquations entre les deux. Le dit peut donner son sens au fait. Il peut l'excéder, il peut aussi rester en deçà du fait sans l'éclairer, comme on le verra.

A ce stade, parler de « verbalisations » paraît paradoxal car cela peut conduire à supposer que, quelque part, l'enfant « met en verbe » quelque chose qui préexiste à cette mise en verbe, qui lui serait en quelque sorte indépendant et dont la verbalisation serait l'équivalent. Or, il est, clair pour nous, que ce que dit l'enfant n'est pas *la* trace de son activité cognitive lorsqu'il était confronté à la tâche. C'est *une* trace, certes, mais une trace d'une activité qui s'inscrit dans un temps différent et

⁵ Une analyse discursive des entretiens permet justement au linguiste, dans de nombreux cas, de détecter cette dénivellation qui en soi est déjà une information sur l'activité du sujet.

disjoint en quelque sorte du temps de la production : c'est le temps du discours. Je reviendrai sur ce point. Lorsque j'emploierai « verbalisation(s) », dans cet article, c'est bien dans le sens d'une mise en verbe tout court et non dans le sens d'une traduction verbale d'une activité préexistante.

M. Derycke le rappelait encore récemment dans une communication au colloque *Faut-il parler pour apprendre ?*⁶ : le langage ne représente pas le réel. Il le modifie.

« Contrairement aux idées reçues, elle [la parole] n'est pas une représentation du référent ; elle en est une présentation. Il y a hiatus absolu entre la parole et l'objet : celle-là produit un double de celui-ci, double partiel, déformé, dont la conformité reste conjecturale, la position de secondarité de celle-là peut enclencher une tentative d'ajustement à celui-ci. La médiation de la parole à la chose est complexe. Elle passe par les défilés de la langue dans le discours, et par-là par toutes les possibilités associatives qu'ouvrent le système des signes et les strates mémorisées de choses dites, entendus, vus, faites : parler de quelque chose fait simultanément voir, entendre et de là, penser à autre chose, voire à son contraire : la pensée est détournée du référent visé et, entraînée dans les méandres des chaînes de sens des discours qu'elle ne contrôle pas car ils se présentent immédiatement à elle et subvertissent l'attention. Le lapsus, le « coq à l'âne », mais aussi « l'expérience déclic » de Vygotski, sont issus de l'entrelacs où polyphémie, polyphonie et polysémie se croisent et se mêlent »⁷.

Ce détournement est constitutif donc de l'apprentissage.

De ce point de vue, une analyse dialogique et interactionnelle des entretiens avec les enfants rend compte de cette « polyphonie ». Il ne s'agit donc pas pour nous de considérer le discours comme un « reflet » fidèle de l'activité mais de considérer les relations, les rapports, qui existent entre le discours et le produit de l'activité, la production et le discours s'éclairant (ou s'obscurcissant) mutuellement, et nous permettant éventuellement de nous interroger sur l'activité.

DE L'ENTRETIEN MÉTA COMME D'UN DIALOGUE. LE JEU DES ENCHAÎNEMENTS ET DES POSTURES

Dans l'entretien de recherche il y a un paradoxe originel, comme le dit Bensalah (2001). On sollicite par la réflexion (au sens méta) un processus d'explicitation rétrospective des activités du sujet qui se transposent dans un ordre discursif. Or ce que disent les sujets est ancré dans le temps du discours et non dans celui de la production, même si ce dernier la suit immédiatement, discours produit à deux. La prise

⁶ Colloque international, Arras, 25-26 mars 2004.

⁷ M. Derycke, « La parole représente-t-elle le *faire* et ses objets ? », p. 14.

de conscience de cette dimension dialogique et interactive ne minimise pas l'importance de l'entretien de recherche comme outil d'évaluation des connaissances de l'enfant mais est susceptible de modifier l'interprétation que nous faisons des propos de l'enfant et des savoirs que nous pourrions lui attribuer (ou non). Nous l'avons vu avec Bintou.

Lorsque l'on analyse l'entretien à caractère méta comme un dialogue, on ne prend plus en compte les seules réponses de l'enfant mais nous analysons en même temps leur relation aux questions de l'adulte en étant attentifs à la différence entre les implicites de l'enfant et ceux de l'adulte, les modes d'enchaînements sur le discours de l'autre (l'enfant sur le discours de l'adulte et l'adulte sur le discours de l'enfant) et sur ce que François appelle les dénivellations : changement de places discursives, de mondes ou de genres (François, 1993).

Lors de l'entretien qui a suivi l'écriture de mots et de phrases, Esther fournit des réponses minimales : *oui, non, hum*, ou celles qui correspondent à l'attente de l'adulte. Esther ne se livre pas à l'effort de se justifier. D'autre part, sa manière de ne s'engager dans l'entretien qu'à moitié modifie le contrat de départ et du même coup les inférences que je pourrais faire sur ses connaissances. Alors que sa production témoigne d'une recherche d'articulation phono-graphique⁸, lorsque je lui demande si elle a essayé d'écrire le mot « moustache » (écrit *méhtache*) par mémoire ou en réfléchissant aux sons, elle répond :

Es 9 j'ai essayé de faire ça par mémoire

Du point de vue de l'adulte, il y a là inadéquation entre ce qu'elle fait et sa réponse. Ceci modifie le statut de la réponse qui ne saurait être le reflet de sa démarche d'écriture. D'autre part je ne sais pas ce que signifie pour elle « faire ça par mémoire ». Pour moi, cela s'oppose à analyser phonographiquement le mot, mais ce paradigme, bien que je l'exprime dans ma question, n'en est peut-être pas un pour elle. Sa réponse induite en partie par ma question reste obscure quant à ce qui la motive sachant que « par mémoire » peut renvoyer à une intériorisation du processus graphique qui a mené à l'écriture du mot en question.

Deniz, une autre enfant⁹, exprime, elle, avec une relative clarté (ou maladresse, selon le point de vue !) le principe d'écriture phonographique :

R 9 [...] et comment tu fais pour écrire les mots ?

D 9 je fais comme ça, je dis « c », « a », [sa], et quand je fais les deux, je fais un « c » et un « a », je fais les deux, après quand j'entends un « c » et un « a », je fais avec un autre

⁸ Quatre mots ont été dictés : *moustaches, mouche, cheval* et *canard*. Elle produit respectivement les graphies suivantes : *méhtache, mohe, hevale*, aucune trace de canard.

⁹ Deniz produit les graphies suivantes : *mouhe, moch, chval* et *carcar*.

Du point de vue qualitatif (*cf.* note 6 et 7), il y a peu de différence entre la production d'Esther et celle de Deniz mais l'explication verbale diffère. Cela suffit-il pour dire que la maîtrise du savoir en jeu est inégale ? L'analyse de ces deux entretiens en terme de postures nous fournit une réponse négative.

En effet, Deniz prend volontiers la position d'observatrice de sa propre graphie et accepte le contrat de l'entretien méta, elle commente sa production, dit s'être trompée et s'« implique » dans l'entretien, ce que ne fait pas Esther.

CONCERNANT LES RAPPORTS ENTRE PRODUCTION ET DISCOURS, ÉVALUATION ET CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES

Les deux exemples précédents, et plus encore, celui de Bassamba ci-dessous, nous montrent clairement que la reconstruction par le chercheur des processus mis en œuvre pour écrire, à travers le discours de l'enfant, n'est pas chose aisée ni toujours possible, à moins d'isoler les paroles de l'enfant de leur contexte, ce qui est le contraire de la démarche que je fais mienne ici.

R 4 [...] et là tu as essayé d'écrire moustaches

Ba 4 oui j'ai pas arrivé après

R 5 ouais tu connaissais le mot moustaches ?

Ba 5 non

R 6 ben vous l'avez déjà vu dans la leçon

Ba 6 moi j'ai, moi j'ai jamais vu parce que à chaque fois quand je vais regarder eh ben moi je vois pas

R 7 tu vois pas le mot moustaches ?

Ba 7 parce que y a beaucoup d'enfants devant mes yeux

R 8 oui mais tu l'as pas vu sur le livre, Damien et Dorine tiraient les moustaches du chat ?

Ba 8 j'avais lu une fois et après j'avais pas vu moustaches bien, parce que, je le cherchais partout et après j'avais pas vu moustaches

R 9 hum d'accord et quand on te dit d'écrire un mot que tu connais pas comment tu fais ? comment tu essayes de l'écrire ? tu essayes d'écrire ce que tu entends ou tu essayes d'écrire les lettres que tu connais ?

Ba 9 je, j'écris les mots que je connais

R 10 d'accord et si c'est des mots que tu connais pas, comment tu fais ? tu écris les sons ou comment tu fais ?

Ba 10 j'entends pour que je sache l'écrire

Bassamba, est conscient que ce qu'il écrit est « faux », selon ses propres termes, cela ne l'empêche pas d'écrire quand même. Il écrit *matonamr*, *che*, *rano* et *danr*, pour les mots dictés « moustaches », « mouche », « cheval » et « canard ». Les explications qu'il donne sur sa démarche d'écriture n'expliquent qu'en partie sa produc-

tion et la rendent, au contraire, encore plus énigmatique. Il évoque spontanément un principe d'écriture-copie qui consiste à chercher dans l'environnement de la classe les éléments de son écriture, comme on peut le voir en Ba 6, 7 et 8, dans l'extrait d'entretien ci-dessus et dit appliquer un principe phonographique (Ba 10), seulement après une alternative offerte par l'adulte en R 9 et R 10.

A ce stade, des questions surgissent : quelle influence a le discours de l'enfant sur la construction de son propre savoir ? Est-ce que le dire contribue dans ce contexte précis à l'élaboration du savoir ? Est-ce qu'il peut constituer l'indice d'une plus grande clarté cognitive ?

Après avoir demandé aux enfants d'écrire trois mots (libres) puis une phrase, je chercheur suppose que l'enfant a une certaine représentation de la différence entre ces deux unités, c'est-à-dire la capacité à la rendre visible dans sa production, même si, on le verra, il ne peut pas la verbaliser, les enfants sont interrogés sur leur production et notamment sur la différence entre « mot » et « phrase ».

En examinant les réponses des enfants aux questions de l'adulte visant à obtenir une explicitation de la différence entre mot et phrase, on constate plusieurs types de réponses. L'enfant peut fournir une définition du mot ou de la phrase en donnant un synonyme même s'il n'est pas le bon. Il peut expliciter la différence qu'il établit entre mot et phrase à travers l'étayage de l'adulte. Il peut aussi le faire en donnant un exemple de mot ou de phrase. J'en donnerai quelques exemples avant d'essayer de m'attaquer à la question de savoir si on peut établir un lien entre degré d'explicitation et degré de conscience.

Exemple 1

R 1 et tu sais c'est quoi la différence entre un mot et une phrase ? tu sais la différence entre les deux ? un mot et une phrase ++ un mot c'est quoi ?

Ra 1 garçon, fille,

R 2 et une phrase par exemple

Ra 2 chat, le rat joue avec Victor et Prune

Exemple 2

R 1 d'accord et là j'avais demandé d'écrire une phrase, qu'est ce que tu m'a écrit toi ?

An 1 des mots

(il a écrit une – chatte – un - chat – un – chaton)

R 2 des mots, c'est pas une phrase ce que tu as écrit, tu peux me dire une phrase maintenant + comme ça, sans l'écrire, dis moi une phrase, n'importe quelle phrase

(5 s.)

R 3 Alhoussény est malade, est-ce que c'est une phrase ? (ce jour là, son frère Alhoussény était absent)

An 2 oui

R 4 c'est quoi la différence entre une phrase et un mot ? puisque là tu m'as bien dit que t'as pas écrit des mots et pas une phrase

(6 s.)

An 3 j'ai oublié

R 5 table, est-ce que c'est un mot ou une phrase

An 3 un mot

R 6 et la table est ronde ?

An 4 une phrase

Exemple 3

R 1 c'est quoi une phrase ?

Aa 1 c'est tout

R 2 c'est tout, dis moi une phrase par exemple, maintenant

Aa 2 je / suis / allé / dans / la / forêt

R 3 je suis allé dans la forêt, ça c'est une phrase, tu peux me donner un mot maintenant, seulement un mot ?

Aa 3 « j »

R 4 « j » c'est une lettre + un mot c'est quoi un mot ?

Aa 4 un mot ? un mot, un mot c'est un « l »

R 5 un « l » non, ça c'est une lettre, un mot c'est table, par exemple, table c'est un mot

(...)

R 6 table, chaise

Aa 5 c'est comme un poussin

Pour tenter de répondre aux questions posées plus haut, on peut se demander s'il est possible d'établir une hiérarchie entre ces différentes réponses. Certaines expriment-elle une plus grande « clarté cognitive » par rapport à ces deux notions (Ra dans l'exemple 1 dans la mesure où elle fournit directement deux exemples illustrant ces notions sans que cela nécessite la médiation de l'adulte) ? et si oui, à partir de quels critères ?

Dans l'exemple 2, c'est à partir de l'étayage de l'adulte et dans la relation question-réponse que se manifeste la différence que fait l'enfant entre mot et phrase et, par là-même, un certain savoir concernant ces notions. Je note, par ailleurs, qu'Alhassan a écrit une phrase avec le mot « bébé », *le bb a bi*, ce qui montre qu'effectivement, il posséderait une « représentation » de ce qu'est (ou pourrait être) une phrase et que la différence qu'il fait entre mot et phrase n'est pas uniquement le résultat de celle qu'introduit l'adulte en R 5 entre une lettre et mot.

Une première lecture de l'exemple 3 nous indique qu'Alann confond la lettre et le mot (Aa 3 et Aa 4). Si on regarde ce qu'il a écrit, on constate qu'il a bien écrit trois unités bien individualisées lorsque l'adulte a demandé d'écrire trois mots. D'autre part, on sait que les enfants apprennent assez tôt que les mots sont composés de lettres. Ne peut-on pas interpréter les réponses de l'enfant en Aa 3 et 4, comme étant motivées par cette réalité? Nous en avons une confirmation en Aa 5 où l'enfant confirme à l'adulte qu'il a saisi la différence en donnant lui-même un mot. Par-là même, cela a servi à clarifier, je l'espère, un peu plus les choses dans son esprit.

Les exemples 2 et 3 nous fournissent par ailleurs une illustration de l'écart entre productions et savoirs, l'explicitation verbale de ces derniers et la difficulté, pour l'enfant, de mettre en mots ce qu'il sait mettre en pratique par ailleurs. Peut-on dire qu'Alann et Alhassan montrent un moindre degré de clarté cognitive par rapport à ce qu'ils font? Rien n'est moins sûr. Dans tous les cas, cela nécessite une étude qui dépasse le cadre de cet article. Ce que nous montrent clairement les exemples 2 et 3, c'est le décalage qui peut exister entre ce que fait l'enfant et les « verbalisations » qu'il peut produire, l'écart entre la manière de parler de certaines notions et la manière de les mettre en pratique.

Doit-on accorder plus d'importance à la capacité de verbaliser par rapport à la capacité de faire, pour attribuer des connaissances aux enfants? Le savoir dire, qui est aussi un savoir culturel, peut-il être considéré comme un indice de stabilisation des acquisitions et à l'aide de quels critères? Dans quelle mesure la clarté cognitive peut-elle s'acquérir dans la pratique? Est-elle nécessairement liée à la capacité d'explicitation verbale?

Certains chercheurs considèrent que la dimension métalinguistique de l'activité du sujet (définie à la fois comme sa capacité à manipuler volontairement et à bon escient les signes de l'écriture et à réfléchir sur ses signes, Gombert, 1992) se manifeste à partir de l'explicitation verbale de ses connaissances. Dans cette perspective, une explicitation verbale peut être considérée comme un indice de savoir acquis ou du moins, en voie de stabilisation. Mais à partir de quand dirons-nous qu'il y a « explicitation »? Pour revenir à nos exemples, est-ce que Ra a été plus explicite que Aa? Cette question est en lien avec celle, à la fois stimulante et difficile, de la possibilité d'établir des liens entre maîtrise consciente d'un savoir-faire et types d'explicitations verbales. Question à laquelle je souhaiterais me consacrer ailleurs.

D'un autre côté, Gérard Vergnaud parle de « théorème-en-acte ». Une action reposant sur une série de prises d'information et de raisonnements qui fait naître un schème opératoire, nous explique Derycke (2004). On peut se demander, en ce qui concerne la production des enfants et la différenciation de la série de mots et de la phrase, s'il ne s'agit pas d'un théorème-en-acte. Concernant les notions de mot et de phrase, sans parler de schèmes opératoires, on peut ici prêter aux élèves

une « connaissance-en-acte »¹⁰. A cet égard, je citerai Bruner (1996) pour qui « les concepts linguistiques sont d'abord réalisés dans l'action ».

Il nous rappelle que, parce qu'on a souvent considéré l'action, ou le *faire*, comme étant au premier niveau (entendu le plus bas) d'être dans le monde ou de le saisir, le plus élaboré étant le mode symbolique, on a eu tendance à considérer la capacité de verbaliser comme le seul signe de l'acquisition d'un savoir.

La position défendue ici n'est pas pour autant celle de donner au dire une fonction secondaire par rapport au faire. De plus, le faire et son résultat sont eux aussi partiels et ne reflètent que des choix opérés sous certaines contraintes. La production n'est pas accomplissement total. Combien de fois produisons-nous, sous ou sans contrainte, sans être totalement satisfaits ? Le faire est élaboration, et dans ce sens il est susceptible d'un éclairage qui lui vient du langage. C'est dans ce sens que ce que dit un enfant, parce qu'il transforme son faire et le regard qu'il peut porter sur lui, est susceptible de le faire progresser. Quelques exemples pour illustrer ce propos :

Auto-observation et modification de la relation à sa production

Hawa dont le répertoire graphique se réduit à quelques mots familiers (Hawa, tata, maman), prend le risque d'écrire « maison ». Elle a écrit *mon*. Elle commente sa production, à ma demande de me lire ce qu'elle a écrit.

H 1 euh, je voulais écrire maison, je me suis trompé

R 1 et là ?

H 2 papa

R 2 qu'est ce que t'as oublié là ? (a écrit *ppp*)

H 3 un « a »

R 3 ouais t'as mis le « a », là t'as écrit tata, t'as mis le « a », mais là *ppp*, t'as pas mis le « a »

H 4 ça fait quoi ?

R 4 ça fait *pp*, *ppp*, que le « p », [*pp*]

(*rires*)

On peut dire que quelque chose (R2 → H4) de l'ordre de la prise de conscience d'un principe combinatoire phonie-graphie est en train d'émerger chez Hawa, en témoigne notamment sa question en H 4.

Comme phrase, Alexandre a écrit *maman ne victor*, je l'interroge :

R 1 et là qu'est ce que tu as écrit ?

Al 1 *maman (5 s.) ne Victor*

R 2 c'est une phrase ça ?

¹⁰ M. Derycke & A. Denis, 2004, « Éléments pour une écriture des processus dialectiques en didactique des mathématiques », Colloque international *Faut-il parler pour apprendre ?*, 24–26 mars, cédérom.

- A1 2** non
R 3 pourquoi ?
A1 3 parce que ça va pas
R 4 qu'est ce qui va pas ?
A1 4 parce qu'i faut enlever le, ça faut enlever (ne)
R 5 il faut enlever
A1 8 faut faire maman Victor et Prune

On peut se demander ce qui compte le plus ici, ce qu'Alexandre a effectivement produit et la démarche qui l'y a mené ou cette méta/auto-cognition nouvelle qui modifie son faire et sa relation à sa production ?

De son côté, Ramata me lisant ce qu'elle a écrit sur sa feuille émet le commentaire suivant, tout en prenant conscience grâce à ce retour « réflexif » (reprise de *le bébé*) de l'omission qu'elle a faite :

le chat / est / un ami / de / Victor et Prune, je / suis / un / rat, je / joue /
bébé ++ joue le bébé, le bébé, j'ai oublié d'écrire le bébé joue avec

L'entretien comme activité discursive est également un espace réflexif. Il introduit une distance, et quelquefois une rupture, une hétérogénéité, ou même, une étrangeté (l'exemple de Bintou) entre le sujet et son activité, notamment du fait de la présence et de l'intervention d'un tiers, ici l'adulte questionneur qui jette un regard particulier sur la production de l'enfant. Tous ces phénomènes sont de nature à transformer, façonner ou refaçonner les liens du dire au faire et vice versa. Il y a donc dans cet espace construction de savoir.

CONCLUSIONS

L'écriture est génératrice d'un savoir propre qui ne peut se déployer qu'en écrivant. Le lien n'est pas toujours direct entre la production écrite, les savoirs et leur explicitation verbale. On peut étudier cette production indépendamment, jusqu'à un certain point, de ce qu'en dit l'enfant. L'écart qu'on peut constater entre le discours de l'enfant et sa production provient souvent du discours de l'adulte qui jette un regard particulier sur la production de l'enfant, creusant ainsi la distance entre ses attentes et les efforts de l'enfant pour les satisfaire. Ceci contribue très fortement à la discordance entre production et discours, notamment du fait de la disjonction entre espace de l'écriture et espace du discours, comme l'illustre l'exemple suivant (*cf.* aussi l'exemple de Bintou, en 3).

D'un autre côté, à travers le regard que l'enfant jette sur sa production et l'analyse qu'il peut en faire, surgissent les conflits, les ambiguïtés, les difficultés d'acquisition de certains objets, en l'occurrence, ici, l'écriture. A la demande d'écrire trois mots, voici ce que produit Fatoumata : *hattmielle|nutrellebrata* *maman*.

Comme on peut le constater, elle a tracé une barre comme pour séparer en deux la première unité, la troisième étant séparée des deux autres par un blanc. Notons au passage que cette barre a été probablement tracée dans un second mouvement de « relecture ». Lorsque je demande à Fatoumata de me lire ce qu'elle a écrit, elle répond :

F 1 j'ai coupé ++ les mots, j'ai chat, [me], elle, ne savait / que / maman

Elle effectue en somme une segmentation orale de chacune de ces trois unités graphiques. Ce qui fait que lorsqu'elle se relit, ce sont bien plus que trois unités qu'elle oralise. De plus, elle commence par dire « j'ai coupé les mots », mais les mots lus ne correspondent pas à la division, au découpage en unités graphiques. Cette non-adéquation reflète ici la complexité des niveaux de traitement de l'écriture et le lien de cette dernière à l'oralité, ainsi que la tâche difficile pour l'enfant de concilier ces niveaux de traitement de la réalité phonographique de la langue où mots graphiques (redondance) et mots oraux (oxymore !) ne coïncident pas.

A la lumière des exemples développés dans cet article, on peut poser comme hypothèse de travail, qui appelle des investigations futures et approfondies, que la non-adéquation ou l'écart entre ce que fait l'enfant et ce qu'il en dit peut être un indicateur de savoirs en élaboration, dessinant les contours d'une zone proche de développement.

Comme on l'a vu à travers les productions, un enfant peut avoir les capacités de saisir une idée sans qu'il ait encore assimilé la règle complexe qui permet de l'exprimer mais il peut le faire d'une manière indirecte. Inversement, Cogis (1999) rapporte le cas d'enfants (plus âgés que ceux de notre étude) capables d'énoncer une règle d'orthographe tout en commettant l'erreur dans l'écriture. Ce ne sont donc pas les mêmes contraintes qui pèsent sur l'élaboration du discours et sur l'écriture, ni les mêmes facteurs qui sont en jeu.

Au final, ces entretiens se révèlent être un objet complexe et riche tant dans leur dimension de recherche que dans leur dimension interactive ou encore dans leur relation aux processus d'acquisition et aux stratégies argumentatives ou explicatives¹¹ que les enfants élaborent, mais aussi dans le lien qu'on peut y voir entre action et explicitation langagière.

Pour clore sans conclure sur ce dernier point, je dirai que les propos de l'enfant ne nous permettent pas de reconstruire directement des processus de traitement mais de construire un certain rapport réflexif à l'activité. Ce rapport semble être plus important pour l'acquisition des savoirs que l'adéquation des réponses à un discours normatif et attendu : il s'agit de la transformation possible de l'activité grâce à l'interaction et à la distance introduite par l'adulte, le changement de positionnement du

¹¹ En ce qui me concerne, cet aspect des réponses des enfants n'a pas encore été approfondi mais suscite un grand intérêt.

sujet par rapport à son activité. C'est bien parce que l'adulte pointe des problèmes relatifs à sa production que l'enfant est amené à « réviser » sa procédure, y réfléchir et éventuellement la modifier.

Enfin, aux deux éléments que sont la production graphique et le discours qui sont indispensables à l'interprétation des entretiens métagraphiques avec des enfants, s'ajoute un troisième : ce qui se dessine dans l'entretien à travers le jeu des places, des implicites (culturels et contextuels) et des enchaînements.

Même si savoir-faire et savoir, où on postule que savoir c'est aussi être capable de dire ce savoir, ne sont pas nécessairement et simultanément liés, les lier à un moment donné, par des dispositifs pédagogiques, dont l'entretien méta, conduit différemment, peut faire partie, est nécessaire pour les apprentissages. Comme le soulignent Derycke et Denis (2004), il faut introduire, à un moment donné de l'activité, une rupture : l'explicitation relative des actions qui assure l'articulation entre *praxis* et *logos*. Non parce que l'explicitation est le reflet de l'activité mais parce qu'elle permet de s'en détacher pour la regarder, l'observer, la dire et de nouveau se l'approprier.

BIBLIOGRAPHIE

- BENSALAH Amina & LEBER-MARIN Jocelyne, 2001, « Des pré-construits en discours et des « représentations attribuées » aux pré-construits montrés en discours : le cas des entretiens de recherche » in Chantal CHARNET (dir.) *Communications interculturelles et processus référentiels*, publication de l'Université Paul Valéry, Le fil du discours, pp. 14-42.
- BENSALAH Amina, 1994, « Aimez-vous dessiner ? Analyse de la relation enquêteur / enquêtés dans des entretiens de recherche », *Cahiers de Linguistique Sociale*, IRED, n° 28 / 29, pp. 283-289.
- BRUNER Jérôme, 1991, *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, ESHEL.
- BRUNER Jérôme, 1996, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- COGIS Danièle, 1999, *Productions graphiques et procédures dans l'acquisition des marques de genre en français par les enfants entre 8 et 11 ans*, Thèse de doctorat, Université Paris III.
- DAVID Jacques, 1996, « Acquisition de l'écriture, quelles convergences méthodologiques ? », *E.L.A.*, n° 101, pp. 112-125.
- DERYCKE Marc, 2004, « La parole représente-t-elle le faire et ses objets ? », Colloque international *Faut-il parler pour apprendre ?*, Arras, 24-26 mars 2004, cédérom.
- DERYCKE Marc & DENIS Alain, 2004, « Éléments pour une écriture des processus dialectiques en didactiques des mathématiques », Colloque international *Faut-il parler pour apprendre ?*, Arras, 24-26 mars 2004, cédérom.

- FERREIRO Emilia *et alii*, 1988, *Lire et écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*, Lyon, CRDP.
- FERREIRO Emilia, 2000, *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette, Éducation.
- FRANÇOIS Frédéric, 1993, *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan, Pédagogies.
- GOMBERT Jean-Émile, « Développement métalinguistique et acquisition de la lecture », in Jean Marie BESSE *et alii* (dir.), *L'illettrisme en question*, Lyon, PUL, pp. 181–203.
- GUFONI Vanda, 1996, « Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : approche critique », *E.L.A.*, n° 101, pp. 20–31.
- HASSAN Rouba, 2002, *Manier et apprendre l'écriture : réflexions sur l'entrée dans l'écrit de jeunes enfants*, Thèse de doctorat, Université Paris 5, René Descartes.
- JAFFRÉ Jean-Pierre & DUCARD Dominique, 1996, « Approches génétiques et productions graphiques », *E.L.A.*, n° 101, pp. 87–98.
- JAFFRÉ Jean-Pierre, 2003, « Les commentaires métagraphiques », in J.-P. JAFFRÉ (dir.), *Faits de langue, dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires*, Paris, Ophrys, pp. 67–76.
- VERMERSCH Pierre, 1994, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, coll. Pédagogies outils.

Genres dans une classe de mathématiques Première approche

Dominique LAHANIER-REUTER
Université Charles-de-Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE

Le texte qui suit est un texte élaboré à la suite d'une intervention dans le séminaire de l'équipe de recherche. Son écriture a été l'occasion de nombreuses remises en question quant à la problématique du « genre ». Je souhaiterais qu'il soit lu en tant que texte d'ouverture à la discussion, en ce qu'il me paraît refléter bien plus de questions que de réponses.

UNE PROPOSITION DE CATÉGORISATION PAR GENRES DES ÉCRITS CIRCULANT DANS UNE CLASSE DE MATHÉMATIQUES : UNE PRO- POSITION PERTINENTE POUR UNE ANALYSE DIDACTIQUE ?

Étudier, analyser ce qui se joue dans une classe de mathématiques est une problématique centrale en didactique des mathématiques, ainsi que dans les autres didactiques disciplinaires. Les travaux de Brousseau¹ et de Chevallard nous ont permis de préciser cette problématique, tout d'abord en proposant de considérer l'espace de la classe comme un système², puis en mettant en évidence le fait que ce système évolue, se transforme selon un temps spécifique, le temps didactique. Les propositions que nous allons présenter ici s'inscrivent selon nous dans cette question que nous reformulerons ainsi : comment rendre compte des états successifs et des transformations d'un tel système, selon un temps qui lui est propre et qui est lui aussi à décrire ?

Une telle question soulève un enjeu de taille, celui du choix des unités descriptives des organisations d'un tel système, c'est-à-dire des unités qui sont significatives, qui disent quelque chose de sa stabilité ou au contraire de ses évolutions. D'autres propositions ont été faites dans le champ de la didactique des mathématiques pour répondre à ce problème du choix des unités « de base », en particulier celles de

¹ Brousseau G., 1986, « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, 7/2, La Pensée Sauvage, Grenoble.

² Système dont les contraintes peuvent être envisagées de différents points de vue, tels que celui de l'institution dans lequel ce système fonctionne ou celui de l'épistémologie de la/des discipline(s) de référence par exemple.

Chevallard³ qui présente les organisations en types de tâches et types de techniques associées comme de possibles unités descriptives de ce système.

Notre entrée se démarque des précédentes, en ce que nous choisissons de privilégier les organisations récurrentes des pratiques de lecture et d'écriture des élèves et des enseignants comme unités possibles de description. Cette entrée, précisons le immédiatement, ne prétend pas permettre une description exhaustive de ce qui se passe dans une classe de mathématiques. Cependant, se centrer sur ces organisations particulières des activités des uns et des autres nous paraît une piste d'exploration intéressante car susceptible d'apporter des éléments de réponse à la question initiale de la description des évolutions du système didactique.

L'importance accordée au lien entre les organisations récurrentes des pratiques de lecture et d'écriture des élèves et des enseignants et celui de la description du système didactique peut s'argumenter selon deux points au moins : la fréquence de ces pratiques dans la classe, le fait qu'elles peuvent être considérées comme des pratiques structurantes de l'enseignement et de l'apprentissage.

DES PRATIQUES FRÉQUENTES

Lire et écrire sont des activités qui occupent un temps conséquent dans la plupart des classes de mathématiques. Il nous semble par conséquent légitime d'interroger au moins la continuité de ces pratiques et des écrits – qu'ils soient produits ou qu'ils soient à déchiffrer – pour en retour, comprendre les évolutions et les ruptures du système didactique. Pour le dire autrement, nous nous demandons si des permanences repérées dans des pratiques d'écriture et de lecture, ou des caractéristiques communes aux écrits à lire ou à produire dans l'espace de la classe sont des indices de stabilité du système (ou non), et si au contraire des ruptures dans certaines pratiques, des modifications des écrits circulant dans la classe accompagnent, ou annoncent, ou suivent celles de ce dernier.

DES PRATIQUES STRUCTURANTES : UNE DÉFINITION PROVISOIRE DU GENRE

Comme nous l'avons dit plus haut, les activités de lecture et d'écriture occupent une place importante dans l'espace de la classe, ne serait-ce que par leur fréquence. Mais elles sont également des éléments de la structure du système pour deux raisons au moins. La première est que ces activités de lecture et d'écriture prennent des formes que l'on peut supposer plus ou moins spécifiques à ce système. En effet, de façon très générale, on a pu souligner à quel point les formes scolaires de l'écrit différaient des formes extra scolaires. Dans une approche plus disciplinaire, on peut remarquer que ces formes sont souvent des formes contraintes : contraintes

³ Chevallard Y., 1999, « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique », *Recherches en didactique des mathématiques*, 19/2, La Pensée Sauvage, Grenoble.

par exemple du point de vue de l'institution (certaines formes d'écrits sont explicitement décrites, préconisées dans les Instructions officielles) mais aussi du point de vue épistémologique (démontrer est une pratique de lecture et d'écriture spécifique à la classe de mathématiques au collège). Certains écrits, certaines pratiques de lecture et d'écriture seraient engendrés par le système didactique. La seconde raison est que ces pratiques contribuent parfois à faire avancer le temps de l'enseignement et celui de l'apprentissage, ce qui conduirait à les considérer également comme des éléments participant à la dynamique de ce système. Du point de vue de l'apprentissage, il a pu être mis en évidence ailleurs à quel point certaines gestions des pratiques d'écriture pouvaient offrir une réflexivité, pouvaient instaurer un rapport au temps (par planification, anticipation, programmation) bénéfique. Du point de vue de l'enseignement, les choix des énoncés de problèmes nouveaux, les évaluations écrites que l'enseignant peut renvoyer à chacun des élèves nous paraissent des exemples déterminants.

Adopter comme unités de description du système didactique les écrits et les pratiques autour de ces écrits nous paraît par conséquent une position pertinente du point de vue didactique.

Cette position est restée assez longtemps pour nous une position de principe, tant nous étions soucieuses avant tout de la conforter. Ce n'est qu'après avoir construit les premières analyses qui vont suivre – et l'organisation de cet article efface les retours incessants qui ont été les nôtres – que nous est apparu son caractère heuristique. Poser que certains écrits (et les pratiques autour de ces écrits) constituent des unités du système didactique a pour conséquence de permettre en retour une approche catégorielle, générique de ces écrits et de ces pratiques. Nous proposons de voir dans les scansions du système didactique où surgissent ces écrits et ces pratiques un principe d'unification de ces derniers. Nous approcherions ainsi des genres d'écrits (dans l'espace disciplinaire mathématique) par le fait que leur apparition s'effectue à des moments qui ont le même sens didactique. Par exemple, certains exercices de mathématiques sont choisis par l'enseignant pour faire avancer le temps didactique. Nous reprendrons l'analyse menée par Blanchard Laville dans une séquence de mathématiques en collège, consacrée à l'étude du produit de deux fractions. Elle montre que l'enseignant, à un instant donné, choisit de proposer à ses élèves un exercice similaire dans sa forme textuelle aux précédents, mais qui exige d'effectuer le produit de trois fractions, alors que la règle instituée ne permettait d'effectuer que des produits de deux fractions. Ce nouvel écrit dénote un moment différent (du point de vue didactique), celui d'une intention de faire avancer le temps didactique en généralisant la règle instituée. Nous proposons de définir l'ensemble de ces écrits (les énoncés dans ce cas), des pratiques d'écriture (le choix toujours dans ce cas de ne pas rompre la continuité formelle), ensemble identifié par le fait qu'ils surgissent au cours d'un épisode dont le sens didactique est avéré, comme un genre didactique.

Reste cependant la question du mode d'analyse de ces écrits et de ces pratiques.

DES PRINCIPES D'ANALYSE QUI MÈNENT À UNE AUTRE APPROCHE CATÉGORIELLE DES ÉCRITS ET DES PRATIQUES

Si l'on considère l'ensemble des écrits circulant dans une classe de mathématiques, celui des pratiques de lecture et d'écriture attachées à ces écrits, on ne peut que constater, au premier abord, leur diversité extrême et leur variabilité : les énoncés des exercices, les productions des élèves, les prises de note au lycée, les corrections des devoirs etc. constituent des écrits dissemblables, dont les effets sont (nous le supposons du moins *a priori*) variés⁴. Pour saisir cette variabilité, il nous semble par conséquent nécessaire de proposer à la discussion des principes d'analyse – principes de discrimination et de catégorisation – qui auront pour but d'ordonner et de préciser les contours des objets étudiés.

Les principes d'analyse que nous avons élaborés sont avant tout des principes soumis aux exigences du questionnement didactique. Nous cherchons à approcher, décrire, voire même à comprendre les actions et interactions des différents acteurs/agents du système didactique, leurs raisons et leurs effets. Par conséquent, les écrits circulant dans une classe de mathématiques (écrits produits/à produire) ne peuvent être détachés des situations singulières de lecture et d'écriture auxquelles ils sont rattachés. Dit autrement, les différents écrits ne sont pas à envisager uniquement d'un point de vue textuel, mais plutôt comme des « média d'interactions ». Les théories convoquées de l'écriture seront des théories qui constituent l'acte d'écriture comme un acte de communication.

Dès lors, pour approcher les écrits et les pratiques autour de ces écrits, il nous paraît nécessaire de prendre en compte d'autres dimensions que la dimension textuelle, bien que celle-ci ait toute son importance. Nous retiendrons, comme le font Reuter et Delcambre⁵ :

- la dimension sociale des situations de production et de réception d'écrits. Tout particulièrement, nous chercherons à lire des fonctions, les rôles attendus et construits de chacun, les normes et les contraintes que la classe et le système scolaire de façon plus générale instaurent et autorisent ;
- la dimension cognitive de ces situations. Nous essaierons de voir les liens qu'en-

⁴ Les désignations que nous venons d'utiliser (énoncés d'exercices, corrections de devoirs..) sont ici les désignations communes qui définissent des catégories d'écrits scolaires que nous nous devons également d'interroger. Par exemple, nous pouvons légitimement hésiter à considérer comme catégorie autonome d'écrits les annotations d'un enseignant sur des copies d'élèves, plutôt que l'ensemble des traces écrites sur la copie (c'est-à-dire les écrits des élèves et les éventuelles annotations) ou plutôt encore que l'ensemble constitué par l'énoncé, les productions (les brouillons, les productions « définitives »), les annotations et retours de l'enseignant.

⁵ Delcambre I. & Reuter Y. (2000) « Rapports à l'écriture et images du scripteur », *Cahiers THÉODILE* n° 1.

treignent ces pratiques de lecture et d'écriture avec les contenus disciplinaires, en nous intéressant particulièrement aux formes et aux organisations qu'elles révèlent, et nous regarderont aussi, si cela est possible, comment ces pratiques régulent les apprentissages ;

– la dimension psycho-affective. Nous tenterons de mettre à jour les valeurs qui sous-tendent les jugements (des uns et des autres) et leurs actions : nous interrogerons par exemple les demandes et les attentes quant aux positions de « retrait objectif » – ou au contraire d'implication personnelle – qui nous paraissent un point sans doute sensible de l'écriture en mathématique.

Comme nous l'avons dit plus haut, la dimension textuelle n'est pas à négliger. Certaines organisations discursives sont sans doute privilégiées, certains types de texte également au détriment d'autres.

Cependant, ce faisceau d'indicateurs retenus n'est intéressant que s'il est articulé. Ce sont bien les liens entre les différentes dimensions qui spécifient les écrits et les pratiques de lecture et d'écriture qui sont les objets essentiels de notre étude : liens que nous caractériserons soit comme liens de cohérence, voire de cohésion, soit au contraire comme liens de tensions. Par exemple, en reprenant des études sur les performances d'élèves de collège face à différents énoncés d'exercices de mathématiques⁶, on peut supposer que certaines formes discursives particulières, ressenties comme des demandes de positions du scripteur en retour impossibles à tenir, peuvent mettre en péril quelques uns de ces élèves. Au contraire, des pratiques d'écriture réflexives spécifiques – comme peuvent l'être ce que Sensevy nomme le « journal des fractions » – peut parfois produire des articulations congruentes entre les dimensions sociales et cognitives des situations de lecture et d'écriture : l'élaboration réfléchie des rôles des différents acteurs et la diffusion explicite de la fonction de ces écrits (faire construire un lieu collectif d'élaboration des savoirs) favorise – et est favorisée en retour par – celle de la fonction heuristique de ces derniers.

Cependant, si l'étude de situations exceptionnelles, au sens de leur unicité, nous paraît extrêmement intéressante et utile, nous nous posons plutôt ici le problème de saisir un ensemble cohérent de ces écrits et de ces pratiques. La cohérence est à entendre au vu des principes d'analyse exposés et elle se prête alors à des comparaisons (entre classes, entre niveaux, entre disciplines scolaires) ou à des chroniques (en terme d'évolution ou de stabilité).

Nous proposerons comme réponse possible (mais à affiner) à ce problème d'user – ou de faire fonctionner – les principes d'analyse retenus comme des *critères possibles d'unités à constituer*. Certaines pratiques de lecture et d'écriture, certains écrits circulant dans une classe de mathématiques peuvent présenter en effet des

⁶ Houdebine J. & Laborde C. (1998) « Variations sur des énoncés de problèmes de géométrie au collège », *Repères IREM* n° 33.

similitudes selon une ou plusieurs des dimensions retenues, selon des liens (concordances et/ou tensions) entre ces diverses dimensions. Pour reprendre un exemple banal constitué à partir de données empiriques, certains énoncés d'exercices de mathématiques de CE 1 peuvent présenter des caractéristiques voisines du point de vue textuel : ce sont des textes narratifs courts, qui relatent un état initial, une transformation et un état final, dont les données numériques apparaissent en chiffres et non en lettres etc. Cette proximité – définie ici sur l'une et l'une seulement des dimensions retenues – nous incite à regrouper l'ensemble de ces écrits. De même, en privilégiant cette fois la dimension cognitive, nous pourrions suggérer de regrouper des pratiques d'écriture (et les écrits qui en dépendent) qui dans une classe de mathématiques exigent des positions réflexives et permettent de mettre à distance les actions immédiates : nous pensons dans ce cas comme exemple aux comptes rendus de recherches mathématiques dans des classes de pédagogie Freinet.

VERS UNE DÉFINITION TOUTE PROVISoire DU GENRE

Nous nous trouvons donc face à un problème de cohérence entre la constitution de deux principes de catégorisation des écrits et des pratiques d'écriture qui surgissent et perdurent parfois dans l'espace de la classe. D'une part nous avons proposé de regrouper ces écrits et ces pratiques selon le statut didactique de la situation dans laquelle ils étaient mobilisés, ce qui constitue selon nous un principe externe de catégorisation, d'autre part nous nous sommes munies de principes d'analyse interne (les articulations entre les diverses dimensions que nous privilégions) qui peuvent mener également à des opérations de catégorisation. Nous choisissons pour l'instant de poser comme principe premier d'identification de genres – donc comme principe premier de catégorisation – le principe externe de similitude des sens didactiques attribués à ces écrits.

Il s'agira ensuite pour nous de montrer que l'analyse de ces écrits et de ces pratiques ainsi réunis en genres selon les seconds principes d'analyse « internes » peut se révéler bénéfique, c'est-à-dire permettre de révéler des phénomènes didactiques, voire de susciter des ébauches de résultats. Il sera ensuite nécessaire de reconsidérer la « définition » provisoire proposée pour en évaluer les faiblesses et les manques.

DES GENRES IDENTIFIÉS DANS L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE MATHÉMATIQUE

Nous avons choisi pour mener cette étude exploratoire de considérer des moments particuliers du système didactique, des moments d'évaluation. Conformément à ce que nous avons dit plus haut, nous allons donc tenter d'identifier des écrits et des pratiques d'écriture qui se constituent à ces moments particuliers, puis nous essaierons d'analyser les genres ainsi constitués.

De nombreuses possibilités méthodologiques s'offraient à nous pour explorer la

notion de genre et constituer un corpus de ces écrits et de ces pratiques d'écriture. Nous pouvions en effet, supposer que tout écrit circulant dans une classe de mathématiques à un moment extrêmement précis d'évaluation définissait de fait un genre « potentiel » et se faisant, choisir un écrit particulier, dans une séquence particulière, pour ensuite explorer d'autres lieux ou d'autres séquences pour agglomérer peu à peu autour de cet écrit singulier ceux qui relèvent du même genre⁷. Nous pourrions envisager de déterminer *a priori* un moment d'évaluation intéressant et en conséquence délimiter théoriquement un genre lié à cet instant, puis de confronter ces constructions aux données empiriques. Dans le cadre de cet article, nous ne présenterons qu'un aspect très restreint de ces explorations possibles : nous nous sommes limitées à l'exploration de la notion de genre en choisissant des situations d'évaluation reconnues, instituées comme telles : la première est celle de l'évaluation « finale » du système scolaire, c'est celle du baccalauréat, la seconde est celle des évaluations des travaux des élèves par l'enseignant. Nous avons encore précisé le premier moment d'évaluation, il est devenu celui de l'évaluation au baccalauréat ES des contenus d'enseignements dit de « probabilité et statistiques ». A ce moment précis correspond un ensemble d'écrits assez particuliers, celui constitué des textes dits d'exercices de probabilité. C'est sous ce terme que nous étudierons ce genre. Dans la seconde étude, nous considérerons les moments également spécifiques que constituent ce que nous appellerons les moments de « lecture » des productions des élèves par le maître. Dans ces moments précis surviennent – et surviennent pratiquement toujours – des pratiques spécifiques et les écrits conséquents, les annotations des enseignants sur les productions des élèves. C'est une approche de ce genre, que nous avons désigné sous le terme « annotations d'enseignants sur des productions d'élèves » que nous avons essayé d'approcher.

LES ÉNONCÉS D'EXERCICES DE PROBABILITÉ AU BAC ES, COMME GENRE SITUÉ À UN MOMENT D'ÉVALUATION

Nous avons donc choisi un genre particulier, constitué à partir d'énoncés d'exercices de bac ES. L'unité de cette collection de textes n'est pas seulement attestée du point de vue didactique, elle l'est également par la réunion de ces énoncés dans des volumes d'Annales, ou par l'élaboration institutionnelle qui leur est commune : en effet, ces écrits ont tous le même statut particulier, celui de texte d'examen, et certains contrôles exercés sur leur écriture sont reconduits invariablement. Cette écriture est confiée à des experts de la discipline, puis soumise à un collègue également constitué d'experts. Il est indispensable de vérifier en particulier que le texte produit

⁷ Ainsi, nous aurions pu envisager, en nous basant sur l'étude déjà citée de C. Blanchard Laville, de travailler sur un genre très particulier, celui des énoncés de mathématiques utilisés pour faire avancer le temps didactique dans le cas précis où cette avancée se désigne comme l'intention de généraliser une règle « d'opération ». Notre exploration aurait été sous tendue par le désir d'enrichir un exemple précis.

est un texte entièrement nouveau, original mais aussi que le nombre de questions posées permet un barème établi en demi points ou en points entiers. On peut supposer que d'autres contraintes pèsent également sur cet écrit, comme celle de la longueur (l'ensemble de l'épreuve de mathématiques au bac ES tient sur une feuille de papier A4), bien sûr celle de la correction orthographique, mais aussi des contraintes plus politiques, comme celles de l'évaluation, de la prise en compte éventuelle, de la gestion de la « surprise » des candidats. La position du scripteur est par conséquent une position déterminée par des enjeux institutionnels importants. Cette position peut être décrite selon nous en terme de *tension entre la nécessaire originalité de l'écrit et le respect de normes d'évaluation soumises à des fluctuations contextuelles*.

L'unité de ces écrits est également disciplinaire : les contenus de connaissance à convoquer sont les notions de variable aléatoire, de probabilité, de probabilité conditionnelle de combinatoire, ..., des théorèmes et des résultats qui figurent au programme officiel de ce niveau d'enseignement. La cohésion de ces écrits est du point de vue thématique extrêmement forte.

Dans la classe enfin – ici dans les classes de mathématiques de Terminale ES –, ces écrits circulent sous une même désignation, désignation qui est à la fois celles des enseignants, celles des manuels, et celles des Annales. Cette identité de désignation renforce encore l'unité de ces écrits aux yeux des acteurs du système. Mais nous devons souligner que les situations de réception, d'usage « post bac » de ces écrits seront sans doute différentes de celle pour laquelle il a été initialement élaboré.

Cependant il nous reste à explorer ce qui constitue une éventuelle unité interne. Une étude antérieure⁸ a pu montrer que les variations de ces énoncés pouvaient s'organiser selon les points de vue que nous avons mis en exergue plus haut. En effet, nous pouvons décrire cet ensemble d'écrits :

– d'un point de vue textuel : les longueurs de ces textes présentent d'importantes variations, ainsi que les modes d'organisation des informations. On trouve en effet des tableaux, mais aussi des listes, mais aussi du texte linéaire. Les mondes évoqués sont aussi divers, puisqu'il peut s'agir aussi bien de bébés dans leurs chambres d'enfants que de loteries organisées par de grands magasins.

– d'un point de vue épistémologique, nous avons pu montrer que les conceptualisations probabilistes mobilisées dans ces énoncés sont également diverses : en effet, dans certains, la probabilité d'un événement doit être conçue comme un rapport de cas possibles au nombre de cas total, dans d'autres il s'agit de la modélisation d'une fréquence statistique, enfin dans d'autres encore elles sont à reconstruire à partir d'une loi de probabilité.

⁸ Lahanier–Reuter D. (1999) *Conceptions du hasard et enseignement des probabilités et statistiques*, PUF, Paris.

Un résultat plus intéressant peut-être est que nous avons cru pouvoir décrire une organisation de ces variations⁹. Cet ensemble d'énoncés peut se décrire selon quatre catégories : celle de l'« expérience », celle de la « loterie », celle de l'« échantillonnage » et enfin celle de la « loi binomiale ». Chacune de ces catégories se caractérise par une association stable entre des traits textuels et des caractéristiques cognitives. Cependant cette organisation des variations n'est pas *une caractéristique identitaire du genre « exercice de probabilité au bac ES »*, car elle pourrait apparaître comme *une caractéristique d'un ensemble de textes plus vaste, celui des exercices de probabilité susceptibles d'être travaillés dans une classe de Terminale ES*. Pour compléter l'identification du genre, nous nous voyons obligées de prendre en compte le statut particulier de ces textes, leur rôle dans l'évaluation des connaissances.

Pour approcher une caractérisation de ce genre, nous allons par conséquent rechercher des raisons à cette variation organisée qui proviennent de ce que nous avons pu dire des moments didactiques particuliers où surgissent ces énoncés. Nous proposons alors de voir deux raisons à cette variabilité : la première a déjà été développée, c'est celle de la tension que nous évoquons plus haut entre l'exigence de la nouveauté de l'exercice et la gestion de la déstabilisation des candidats. La seconde tient peut-être au devenir de ces écrits, qui, une fois rassemblés dans des Annales, pourront jouer deux rôles différents : celui de témoin (et donc se prêter à des situations d'entraînement à l'examen) mais aussi celui de problème (et donc être utilisés pour faire surgir par exemple des modes divers de modélisation probabiliste). Là encore nous proposons de rendre compte de ces variations constatées en terme de tension, tension ici entre des usages didactiques différents de ces écrits.

Cependant un trait particulier, ici en terme de tension (ici celle entre l'originalité et la normalité) surgit, sans que nous puissions décider de la spécificité de ce trait. On conçoit en effet qu'il soit partagé par l'ensemble plus vaste des énoncés d'exercices ou de problèmes délivrés lors d'une évaluation nationale. Mais ce qui nous paraît plus spécifique de ce genre est peut-être que cette tension puisse se lire au travers des variations constatées qui sont, non seulement la différence des contenus disciplinaires convoqués mais surtout les différences dans les conceptions du tirage au sort, de la probabilité, bref des différences d'ordre épistémologique.

L'exploration de ce genre particulier nous montre plusieurs choses : tout d'abord que l'unité didactique qui fonde un genre est bien davantage à construire comme issue du croisement des indicateurs et surtout de leurs relations, exprimées ici en terme de tension. Ensuite que la recherche des caractéristiques d'un genre nous amène à élaborer, à partir des croisements d'indicateurs, des traits qui ne sont pas toujours

⁹ Sans entrer davantage dans le détail de cette étude, signalons par exemple que l'énoncé ne met en scène de petits objets « manipulables » – des billes, des bouts de papier, des chaussettes etc. – que dans le cas où la probabilité d'un événement est à concevoir comme le rapport entre le nombre de cas possibles pour la réalisation de cet événement et le nombre de cas total.

spécifiques du genre particulier que nous étudions, mais plutôt des traits de genres plus globaux, dans lequel ce genre s'inscrit.

Nous allons montrer, au travers de l'étude d'un genre différent, que ce problème peut également se poser en ce qui concerne cette fois des genres connexes.

DES ANNOTATIONS D'ENSEIGNANTS SUR DES TRAVAUX D'ÉLÈVES

Il nous a paru intéressant de considérer cette fois un ensemble de situations dont l'unité est plutôt attestée par la situation de communication qui est instaurée. Nous proposons en effet d'explorer des annotations d'enseignants sur les travaux de leurs élèves, genre qui s'actualise encore une fois dans des moments d'évaluation du système didactique.

Atteindre cet ensemble d'écrits est tâche impossible. Ce que nous présentons ici est une simple exploration, qui a davantage pour but de montrer certains des problèmes que pose la recherche de traits définitoires d'un genre. Nous n'avons travaillé qu'à partir d'un corpus restreint, constitué par les annotations de cinq enseignants relevées sur un même paquet de copies de leurs élèves (de dix à vingt copies pour chacun d'entre eux). Nous avons choisi ces cinq groupes de copies en essayant de différencier :

- les niveaux scolaires concernés : nous disposons d'un paquet de copies de CP, d'un de CM 2, d'un de 5^{ème}, deux de 3^{ème}¹⁰ ;
- les domaines de la discipline sollicités (numérique, algébrique, géométrique) ;
- les situations d'évaluation : brevet blanc, contrôle, devoir fait à la maison.

Là encore, nous proposons de travailler en deux temps. Nous tenterons tout d'abord d'identifier certaines caractéristiques externes de la situation d'écriture (et de la lecture qui en est attendue), puis d'étudier les spécificités de chacune d'entre elles.

Ces annotations sont des écrits qui diffèrent de ceux que nous avons étudié plus haut par l'espace et le temps des pratiques qui le produisent et par les acteurs, scripteur et lecteur supposé et / ou construit.

En effet, ces écrits ne sont pas des écrits publics mais relèvent plutôt d'une sphère que nous pourrions qualifier de semi privée : la communication dont ils sont les médias s'établit entre l'enseignant et un élève particulier, même si les parents de ces élèves peuvent y accéder, même si des élèves d'une même classe peuvent désirer les confronter. Ce sont aussi des écrits qui ne font l'objet d'aucun contrôle par l'institution, pas plus que d'apprentissage explicitement désigné¹¹. Enfin ce sont des textes qui sont à écrire « rapidement », à communiquer aussi rapidement et qui, s'ils sont

¹⁰ Notre étude n'a donc aucune prétention à la généralisation des résultats. Bien plus, puisque nous avons *a priori* constitué notre corpus sur une exigence de variabilité, les variations que nous allons décrire ne sont pas à entendre comme résultats, mais comme conséquence de celle-ci.

¹¹ Si certains stages de formation continue des enseignants proposent des réflexions sur les pratiques de notation, nous n'en connaissons pas qui proposent une telle réflexion sur les pratiques d'annotation.

archivés comme le sont les énoncés d'exercice du bac, ne sont pas toujours relus (si ce n'est dans certaines gestions pédagogiques particulières) et peuvent ainsi tomber dans l'oubli.

En résumé, ils nous apparaissent donc *a priori* comme des *écrits quotidiens*, constitués dans la pratique usuelle, effectués dans un temps précis, sans cesse recommencés, et immédiatement obsolètes¹².

Mais interrogeons à présent ces écrits en tant qu'ils sont la réaction d'un lecteur particulier (l'enseignant) à la production d'un scripteur aussi particulier (l'élève). Une caractéristique (mais qui tient peut-être à la faible étendue de notre corpus) est l'absence de prise de parole en « je » de ce lecteur particulier. Nous n'avons pas relevé par exemple d'annotations telles que « je ne comprends pas » ou « explique moi », mais toujours des annotations du type « expliquer », « expliquez », « incompréhensible », voire tout simplement « ? ». Il y a là une position presque paradoxale du scripteur enseignant qui semble dénoter un refus de se poser en destinataire premier de la production de l'élève, en « correspondant » personnel de l'élève.

Cependant ces écrits restent diversifiés, aussi bien du point de vue de la forme que des contenus. En effet, ces annotations peuvent recouvrir partiellement l'écriture de l'élève, ou au contraire s'en distinguer toujours ; elles peuvent être calligraphiées soigneusement ou être griffonnées, suivre les traits du papier ou être inscrites de façon transversale, être uniquement littérales ou au contraire n'être constituées que de traits, cercles, flèches etc. Ce qui paraît surtout intéressant à souligner est le fait que ces différences se stabilisent sur un même « paquet » de copies. Ces différences de forme sont des différences entre groupes d'enseignants et non pas entre groupes d'élèves, mais comme nous l'avons signalé plus haut, ceci ne peut constituer un résultat de l'étude, puisque nous avons constitué ce corpus sur une exigence de variabilité.

Si nous examinons à présent les contenus de ces annotations, nous sommes amenées à prendre en compte plusieurs dimensions de cette situation de communication :

- la dimension « évaluative » : nous désignons ici les annotations qui disent la validité de la production « bon », « faux », et celles qui émettent un jugement « nul », « excellent » etc. La fonction de ces annotations est à la fois celle de « dire ce qui est vrai, dire ce qui est faux », de mesurer les productions de l'élève selon les attentes de l'enseignant.

- la dimension « informative » qui regroupe les annotations qui disent les règles, les

¹² Nous pourrions évoquer l'analogie entre ces écrits et ces pratiques avec les « listes de courses » qu'évoque David Russel (Russel D. (2003) « Rethinking genre in school and society : an activity theory analysis », <http://www.public.iastate.edu/~drrussel/at&genre/at&genre.html>) ? Une fois encore cette particularité est sans doute celle de multiples autres genres didactiques. Nous devons nous interroger sur l'interprétation que nous pourrions apporter à ces traits communs.

techniques : « il n'y a pas de formule pour calculer la différence de deux racines carrées », « la dizaine se place chez les dizaines ». Ces annotations ont selon nous une fonction de rappel en faisant appel à la mémoire de la classe

– la dimension « prescriptive » qui désigne les annotations fréquentes par lesquelles l'enseignant dit pour faire faire : « extraire les racines », « revoir les développements », « répondez correctement à la question » etc. Nous pourrions distinguer les faire suscités qui sont des actions mathématiques de ceux qui dénotent plutôt des faire scolaires, moins disciplinaires. Ce que nous souhaitons souligner ici n'est que le fait que dans leur grande majorité, ces incitations ne sont que pure rhétorique, puisque l'élève ne peut répondre à cette demande. Encore une fois, nous voyons apparaître une particularité de ce genre¹³ que nous exprimerions sous la forme d'une tension entre l'instauration d'une communication effective (dire pour faire faire suppose une attente et une communication en retour) et celle d'une évaluation définitive et close sur elle même.

– la dimension « descriptive ». Cette dimension agglomère des annotations rares par lesquelles l'enseignant énonce une vérité sur le comportement de l'élève : « tu n'as pas compris », « c'est copié », etc.

– la dimension « interrogative ». Tout aussi rares, ce sont les annotations qui posent une question directe : « Pourquoi n'as tu pas marqué ta dizaine ? » et qui elles aussi instaurent une situation de communication « faussée ».

De cette exploration, nous tirons déjà un élément qui nous paraît important à souligner¹⁴ : si nous faisons abstraction des écrits qui sont explicitement des règles ou des résultats de la discipline, les annotations des enseignants peuvent se différencier selon qu'elles ouvrent une communication – communication qui reste suspendue – ou qu'elles referment cette situation de communication. Ceci nous amène à la remarque suivante : nous avons exploré les annotations d'enseignants sur des productions en mathématiques de leurs élèves. Or, certains traits spécifiques que nous avons cru pouvoir déceler ne sont pas marqués disciplinairement (nous pensons ici à la divergence entre annotations ouvrant l'espace de la communication et annotations le fermant). Par conséquent, nous nous devons de nous poser la question de leur possible extension à des annotations effectuées dans d'autres disciplines scolaires, donc à ce que nous désignerons comme des genres « connexes », comme par exemple « annotations d'enseignants dans une classe de français ».

En nous appuyant toujours sur les différences entre formes prises par les annotations et dimensions accentuées par celles-ci, il nous est possible de décrire des positions particulières d'écriture adoptées par les enseignants concernés :

¹³ Avec toujours les mêmes réserves qui tiennent au corpus étudié

¹⁴ Nous pourrions ajouter que cette étude nous a laissé entrevoir comment ces textes disent les valeurs qui sont celles de l'enseignant, au travers de la stigmatisation des défauts soulignés (« mal écrit », « erreur stupide ») ou au contraire des encouragements vagues (« des efforts ont été faits »).

1) La position de « correcteur » : L'un des paquets de copies étudiés ne montre en effet aucune annotation littérale. L'enseignant n'a usé que de traits ou de flèches, ou de cercles pour signaler des erreurs et les réponses attendues. Cette position qui dénote un simple enregistrement des réponses de l'élève dans une communication fermée marque le fait que l'enseignant n'écrit qu'en tant que garant du vrai et du faux. Cette position est sans doute tributaire de la tâche demandée à l'élève (classer des décimaux) et de la situation scolaire de la production (un contrôle en CM 2).

2) La position d'« encouragement pédagogique » : Dans une toute autre situation, celle d'un devoir effectué à la maison par une classe de cinquième, nous trouvons un ensemble d'annotations tout aussi cohérent. Il s'agit cette fois d'annotations littérales qui ne sont que des prescriptions (ici des demandes d'expansion du texte « phrases ! » ou « expliquer ») ou des évaluations positives (« des efforts ont été faits ») qui elles, sont systématiques. Cette position se caractérise aussi par l'absence de référence disciplinaire. La brièveté des annotations prescriptives, le fait que celles-ci dénotent que l'enseignant ne se pose pas en modèle (« phrases ! ») et le paradoxe que représente, au vu des productions des élèves, les évaluations données, nous conduit à avancer l'hypothèse qu'il ne s'agit pas ici pour l'enseignant de jouer le rôle *stricto sensu* d'enseignant de mathématiques. Il nous semble que la position de ce maître est celle d'un acteur de l'économie de la classe : ses annotations auraient une fonction d'échange : les élèves qui acceptent de produire « quelque chose »¹⁵ reçoivent en retour des appréciations positives qui sanctionneraient leur engagement dans la tâche.

3) La position d'« enseignant de mathématiques 1 » : La situation scolaire de production influence encore certainement cette position : il s'agit d'une épreuve d'algèbre de troisième, préparant au BEPC. Les annotations littérales portées sur les copies trahissent par leur forme (elles sont écrites au travers des feuilles, soulignées de deux à trois fois, ponctuées de nombreux points d'exclamation) la violence de l'indignation du correcteur. Du point de vue du contenu, elles consistent en des évaluations cette fois violemment négatives (« nul ! »), des règles d'action mathématiques qui sont davantage des interdictions (« on ne met pas au même dénominateur, on simplifie ! ») et des prescriptions de travail. Nous voyons donc apparaître une position singulière, très marquée par les valeurs relatives au travail mathématique¹⁶ qui sont défendues (le refus de l'erreur, des actions « interdites ») et la violence de la relation instituée.

4) La position d'« enseignant de mathématiques 2 » : Nous étudions toujours un paquet de copies de troisième, issu d'un contrôle d'algèbre et de géométrie. Cette fois, les annotations sont pratiquement toutes littérales. Elles sont développées et

¹⁵ Ils ne sont pas nombreux effectivement à avoir accepté ce travail, nous ne disposons que de dix copies.

¹⁶ Lors d'une telle situation qui préfigure l'examen final.

s'inscrivent en tant que commentaires, car elles ne recouvrent pas les productions de l'élève. Elles présentent des similarités avec celles que nous venons d'étudier : en effet, il s'agit toujours soit d'évaluations, soit de prescriptions de travail, soit encore de rappels de contenus disciplinaires. Le parallèle peut se poursuivre, malgré certaines différences. Les évaluations portées ici sont aussi violemment négatives (« grave faute ») mais quelques unes sont positives (« b », « bien »). Les prescriptions se ressemblent fortement (« revoir tous les calculs sur les racines carrées ») mais les annotations informatives à caractère disciplinaire sont quelque peu différentes. Il s'agit ici moins d'interdire que de rappeler des règles extérieures à respecter (« il faut plus de 2 côtés consécutifs de même longueur »)¹⁷. Il nous semble donc que les deux positions étudiées sont relativement proches, comme le sont les situations d'évaluation (même niveau scolaire, tâches de l'élève similaires). Cependant, si le travail disciplinaire demandé dans une telle évaluation est un travail normé et de reconnaissance de ces normes, si l'infraction à ces normes est aussi stigmatisé, il n'en reste pas moins que les normes sont davantage conçues comme des interdictions absolues dans un cas et plutôt comme des règles à respecter dans l'autre.

5) La position d'« éducateur » : Ce paquet de copies est celui d'un contrôle de CP : les tâches que l'élève devait accomplir sont des articulations de deux registres : l'un ensembliste (il s'agit de tracer des étoiles et de les regrouper en paquets de dix) l'autre numérique (il faut compléter les additions correspondantes posées). La forme des annotations est tout à fait particulière : il s'agit dans ce cas d'écritures littérales très bien calligraphiées, qui suivent les traits horizontaux de la feuille, que nous pourrions qualifier d'écritures « modèles ». Ces annotations sont de contenus très divers, puisqu'elles recouvrent l'ensemble des dimensions que nous avons retenues. C'est donc peut-être cette diversité des modes d'expression qui représente la première caractéristique de cette position, diversité qui recouvre celle des productions des élèves. Une seconde particularité est à souligner est l'importance des annotations qui construisent un lecteur actif, engagé dans la réalisation de la tâche en (« pourquoi ne comptes-tu pas ta dizaine ? »). Enfin, la dernière spécificité de ces annotations réside en l'écart entre le style « académique » de ces écrits et le niveau scolaire (CP) des élèves concernés¹⁸.

Cette étude limitée nous laisse entrevoir l'influence de certaines caractéristiques de la situation de productions des écrits des élèves sur les annotations des enseignants, sur la façon dont chacun d'entre eux modalise le genre. Elle nous permet de

¹⁷ Par exemple dans chacun des deux paquets de copies, un élève entend la demande de « calculer les racines carrées » comme une demande de calcul à la calculatrice et écrit que $\sqrt{20}$ est égal à 4,972 135 953. Le premier enseignant écrit « On ne remplace JAMAIS par des valeurs approchées », le second « On demande des calculs exacts et non des valeurs approchées ! ».

¹⁸ On peut s'interroger sur l'aptitude de certains de ces jeunes élèves à « lire » ces annotations, ainsi que sur celle à obéir à des injonctions telles que « à revoir ».

concevoir que la classe est une unité pertinente sur le plan didactique, et par conséquent d’orienter notre recherche sur l’étude des annotations du même enseignant « au fil du temps », dans la même classe. Mais cette étude nous ouvre également la voie sur un tout autre questionnement, celui de la confrontation de l’étude de genres que nous avons dits connexes. Il nous semble intéressant de penser à confronter l’étude d’annotations de copies de mathématiques avec celles de copies d’autres disciplines.

CONCLUSION

L’exploration que nous venons de développer nous permet seulement de poser une question qui nous semble essentielle : qu’est ce qu’une étude didactique d’un genre ? La notion même de genre didactique – aussi floue soit-elle – suppose selon nous une étude d’une multiplicité d’actualisations du genre étudié. Cette multiplicité cependant doit être organisée. Dans un premier temps, nous proposons, afin de déterminer à la fois les stabilités qui l’établissent et les variations qui le constituent (avant même de chercher à établir, si elles existent des relations entre ces stabilités et ces variations) de jouer sur deux paramètres : celui des acteurs et celui de la chronologie. Cela signifie pour nous qu’il nous paraît intéressant d’étudier les évolutions d’un genre selon le temps dans une classe déterminée (à « acteurs constants » en quelque sorte) ou d’étudier les variations de ce genre selon les acteurs impliqués (à « temps constant » en reprenant le même abus de langage). Cette proposition ne doit pas oblitérer le fait que reste posé le problème de l’échelle des observations et des limites du genre étudié. Plus précisément l’étude didactique d’un genre doit-elle être limitée par les contenus de connaissances disciplinaires en jeu ?

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHARD LAVILLE C. (2003) *Mélanie passe au tableau !*, L’Harmattan, Paris.
- BROUSSEAU G. (1986) « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, 7/2, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- CHEVALLARD Y. (1999) « L’analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologiques du didactique », *Recherches en didactique des mathématiques*, 19/2, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- DELCAMBRE I. & REUTER Y. (2000) « Rapports à l’écriture et images du scribe », *Cahiers THÉODILE* n° 1.
- HOUEBINE J. & LABORDE C. (1998) « Variations sur des énoncés de problèmes de géométrie au collège », *Repères IREM* n° 33.
- LAHANIER-REUTER D. (1999) *Conceptions du hasard et enseignement des probabilités et statistiques*, PUF, Paris.

RUSSEL D. (2003) « Rethinking genre in school and society : an activity theory analysis », document électronique accessible à l'URL <http://www.public.iastate.edu/~drrussel/at&genre/at&genre.html>.

Le commentaire : exercice, genre, activité ?

Bertrand DAUNAY
Université Charles-de-Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE

Ce papier de travail, qui s'intègre dans la réflexion collective de l'équipe Théodile sur les genres, se propose d'interroger le commentaire littéraire à partir des concepts de *genre* et d'*activité*. Il ne s'agit pas ici de traiter frontalement de ces concepts, mais de les faire travailler très empiriquement à propos d'un exercice scolaire particulier, mon hypothèse étant que la caractérisation d'un exercice scolaire permet d'appréhender ce qui est en jeu, sur le plan didactique, dans ces concepts et dans leurs interrelations.

Dans un premier temps, je tenterai de cerner le commentaire écrit comme *genre* ou comme *exercice*, pour interroger ensuite la variabilité historique des pratiques métatextuelles, par l'analyse de deux objets didactiques, l'explication de texte et l'écriture d'invention.

LE COMMENTAIRE : GENRE OU EXERCICE ?

L'EXERCICE ACTUEL DU BACCALAURÉAT

Pour commencer, je me référerai aux textes institutionnels qui instituent (et de ce fait identifient) le commentaire comme *objet scolaire* ou plus exactement *disciplinaire*. Le commentaire est institué comme exercice spécifique du baccalauréat depuis 1969 (une des trois formes de la « composition française » à l'époque) : exercice spécifique propre à un cycle, qui obéit à des règles codifiées, définies notamment par opposition aux autres épreuves du baccalauréat – toujours dans des trilogies variées où interviennent successivement, avec des dénominations diverses, la dissertation générale, la dissertation littéraire, le résumé/analyse-discussion, le texte argumentatif, l'écriture d'invention... Cette délimitation de l'exercice par son opposition à d'autres me paraît essentielle dans sa caractérisation : en effet, à chaque étape de l'histoire récente du commentaire, ces délimitations successives du commentaire par opposition à d'autres exercices sont liées aux variations de l'exercice de commentaire lui-même.

A tel point que l'on peut se demander si l'on n'a pas affaire, sous la même dénomination de commentaire, à *divers exercices* : on observerait alors l'existence d'une *classe d'objets* (le *commentaire*) qui transcende les exercices eux-mêmes. Peut-on

dès lors parler d'un *genre* ? De ce point de vue, la notion de genre serait un outil de description d'exercices qui auraient un certain *air de famille*. Si l'on se contente pour l'instant des exercices écrits du baccalauréat, cette familiarité est simplement celle des normes qui régissent un ensemble d'exercices, compte non tenu donc des normes qui les distinguent. On peut se demander d'ailleurs, en interrogeant ce genre, si on n'a pas ici une spécificité du genre scolaire, qui diffère de toute autre approche des genres qui porte sur des objets attestés : ce sont les *prescriptions* (et non les *réalisations*) qui construisent petit à petit le genre, dans leurs évolutions mêmes.

Le commentaire de texte évolue donc. En effet, le commentaire a été décrit par de nombreuses circulaires ministérielles, qui en changeaient certaines caractéristiques, mais pas le nom (même si parfois des épithètes – officielles ou non – rendaient compte de ces modifications : par exemple, *commentaire de texte*, *commentaire composé*, *commentaire littéraire*...).

Qu'est-ce qui varie dans la définition du commentaire ? Deux choses :

– des caractéristiques linguistiques, textuelles ou discursives qui ne sont pas toujours très clairement identifiées par les textes officiels, mais qui font l'objet de tout le travail des autres agents de la noosphère : composition, gradation, formes de la citation du texte-source, temps utilisés, posture énonciative, etc.

– des caractéristiques cognitives, puisque le commentaire veut évaluer un rapport au texte littéraire. Ce sont ces caractéristiques qui ont le plus évolué, parce qu'elles touchent en fait à la lecture des textes et au *discours sur la lecture* des textes. Je ne les distingue pas ici, en fonction d'une tradition scolaire qui veut que le discours sur les textes signale la lecture qui en est faite. Or les conceptions de la lecture ont fortement évolué entre 1969 et aujourd'hui et les textes officiels rendent compte assez clairement de cette évolution¹ : on est passé en gros d'une conception du texte possédant un sens que l'élève avait pour charge de rendre à une conception du texte comme devant être actualisé par le lecteur. Parallèlement, les *savoirs* sur les textes et sur la littérature ont évolué sensiblement, avec notamment une centration plus grande sur les données objectivables du texte et l'exclusion progressive de l'intention de l'auteur. Or ces savoirs influent eux aussi sur la lecture des textes, en ce qu'ils engendrent un *rapport au texte* différent, fait de plus ou moins grande distance.

C'est précisément parce que le commentaire signale un rapport au texte que l'écriture du commentaire est définie par Bautier & Rochex (en collaboration avec D. Bucheton pour ce chapitre) comme ouvrant un « espace personnel de pensée et d'analyse », en conclusion de la description de l'exercice que voici reproduite (1998, p. 190) :

Lorsque tout se passe bien, le commentaire littéraire permet que les di-

¹ Même si on ne peut suivre Anne Raymonde de Beudrap dans sa catégorisation historique trop schématique (1994, p. 13 *sqq.*) : 1969-1978 vs 1978-1988...

mensions cognitive, linguistique, expérientielle et subjective « prennent forme » ensemble pour construire un mode de pensée particulier, une « sensibilité particulière » de lecteur. L'écriture nous intéresse donc ici en ce sens qu'elle peut être observée comme un processus intégrateur et hautement formateur, un espace où les savoirs enseignés ou acquis deviennent des modes de penser le texte et, au-delà, de « penser le monde ».

Le commentaire est ici décrit en terme d'*activité* : il s'agit bien pour l'élève de la construction d'une expérience du monde et du langage. Il me semble que les mots *genre* et *activité* ici se distinguent en s'épousant, en ce que le *genre* du commentaire (classe d'objets défini par des normes) permet de réaliser l'*activité* de commentaire (construction d'un rapport au langage et au monde *via* la lecture du texte et le discours sur cette lecture).

LES INCERTITUDES DU TEXTE DE 1969

On reviendra plus loin sur ces questions et sur le problème que posent les conceptions de Bautier & Rochex. Ce problème tient pour moi en l'acceptation des normes actuelles des exercices ou des genres constitués. Or, précisément, ce n'est pas si simple.

Comme je le disais *supra*, les solidarités entre les exercices sont intéressantes pour délimiter un genre. Par exemple, les trilogies actuelles ne fonctionnaient pas auparavant. C'est en 1969 que les exercices du baccalauréat sont progressivement restreints, pour aboutir à trois sujets. Mais au départ, dans le texte de 1969, le commentaire fait partie du premier sujet, qui est lui-même double :

- résumé ou analyse / discussion
- commentaire de texte

On voit bien que le commentaire est solidaire du résumé ou de l'analyse (lequel est en fait un exercice centenaire). Deux autres sujets sont possibles au baccalauréat : une dissertation sur un thème littéraire ; une dissertation sur « un thème intellectuel, moral »².

Du coup, cela interroge la délimitation de la notion de commentaire comme genre : dans cette trilogie de 1969, le commentaire est une des formes que peut prendre l'écriture métatextuelle sur un texte (en association-opposition avec le résumé-analyse). Où est alors le *genre* ? On voit bien la possibilité de décrire un *genre du discours métatextuel*, qui peut se réaliser en exercices divers, qui rendraient tous compte d'une *activité métatextuelle*. Et ce genre se définirait précisément par son ouverture, par son hétérogénéité, par son évolution historique et aussi par sa labilité dans les

² Je parle de dissertation, mais le mot n'est pas utilisé. Le texte ne parle que de « deuxième sujet » et de « troisième sujet », sans les dénommer.

pratiques de classe. Une telle approche redonnerait sa place (mineure) à des caractéristiques secondaires (celles de tel exercice) qui souvent occultent la réalité de l'activité³...

Dans cette optique, le commentaire proprement dit, que l'on appellera par la suite *commentaire composé*⁴ est une des formes que peut prendre la réalisation du genre (un *exercice* donc). En ce cas, évidemment, le résumé ou l'analyse seront eux aussi des *exercices* qui relèvent de ce genre large du discours métatextuel sur un texte. Cela peut être confirmé par l'histoire : l'analyse, par exemple, qui est un très ancien exercice, est décrite par Chervel (1998, p. 69) comme un « résumé mettant l'accent sur l'idée principale et ses relations logiques avec les idées secondaires ». Laquelle, dit-il encore, « apparaît comme un ancêtre à la fois de la dissertation littéraire et de l'explication de texte ». Quant à l'exercice de résumé, il s'oppose à l'analyse notamment par le fait qu'il doit suivre l'ordre du texte et respecter son système énonciatif⁵.

Mais on peut voir les choses autrement et il me semble que l'histoire du commentaire construit cette vision, inverse de la précédente : les solidarités entre les exercices métatextuels sont en effet de moins en moins perçues, à tel point que se constituent des entités distinctes (des *genres*), fortement dissociées. Dès 1970, le commentaire est séparé du résumé, sans explication particulière de cette scission, mais qu'on comprend par la conception grandissante (dans les théories du texte littéraire) de l'impossibilité de résumer le texte littéraire. Et c'est sur le caractère littéraire ou non des textes à commenter ou à résumer que s'opère peu à peu une rigidification générique. En effet, rien n'interdit, en 1969, que le texte à commenter ne soit pas littéraire, de même que rien n'interdit que le texte à résumer soit littéraire ; mais le *travail social* de ces exercices fait que la distinction sera plus tard entérinée : en 1983 une note de service, précisant les principes des épreuves écrites du baccalauréat, dit du résumé : « Il conviendra donc d'éviter des textes que leur facture littéraire trop caractérisée rendrait impropre à ce travail ». L'impropriété tient évidemment au principe de non paraphrasabilité des textes littéraires. On se retrouve alors avec des *genres* bien spécifiques, en l'occurrence le commentaire et le résumé, avec chacun

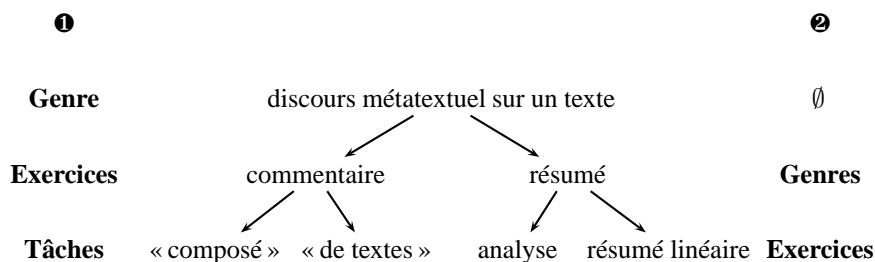
³ Notons que je ne pose pas ici la question des relations entre les disciplines, qui pose d'autres problèmes : parce que je ne suis pas sûr précisément que l'activité à l'œuvre dans le commentaire philosophique ou historique soit à proprement parler métatextuelle, du moins de façon dominante. C'est là la limite du *genre didactique* et du *genre scolaire* – et je m'en tiendrai, dans la suite de ce papier, à la question du *genre didactique*.

⁴ Expression tirée de la consigne du texte de 1969 qui précise que ce commentaire « est toujours composé » : c'est dans un texte de 1983 que le terme « commentaire composé » apparaît pour la première fois.

⁵ Ce qui n'est pas le cas de toute forme scolaire de résumé, mais cela caractérise cet exercice spécifique du résumé dans les exercices du baccalauréat. On verra plus loin (note 8) que cette caractéristique est importante et oblige finalement à déplacer cet objet dans la typologie des genres que je dessine ici.

ses sous-genres : par exemple le *commentaire composé* et le *commentaire littéraire* (où la composition ne serait pas figée) ; ou encore le résumé qui garde ou qui change la situation d'énonciation du texte source.

On est là en présence de deux *systèmes de description* des exercices en question, où s'opère un glissement des catégorisations, que l'on peut rendre par le schéma suivant (où je ne reprends que quelques exemples d'exercices, pour simplifier⁶) :



Dans le premier système de description, on l'a vu, le genre est celui du discours métatextuel sur un texte (littéraire ou non d'ailleurs), qui peut se réaliser sous forme d'exercices divers, dont le commentaire et le résumé (eux-mêmes spécifiables en *tâches* diverses). Dans le deuxième système de description, les genres du commentaire et du résumé sont séparés, ne sont plus descriptibles comme appartenant à une même catégorie, sur le critère précisément essentiel (et constitutifs de ces deux *genres*), le caractère littéraire ou non des textes-supports : dans ce cas, la notion de *discours métatextuel sur un texte* disparaît, en ce qu'elle n'est plus *pertinente* comme catégorie englobante, tant la différence est sentie comme essentielle entre textes littéraires et non littéraires et entre les discours censés pouvoir en rendre compte.

GENRE ET ACTIVITÉ : OUTILS HEURISTIQUE DE DESCRIPTION DES EXERCICES SCOLAIRES

C'est pourquoi la notion de *genre* peut à mon avis être intéressante pour classer les exercices scolaires, quand elle est mise en relation avec celle d'*activité*. Dire que le *commentaire* est un *genre* ou un *exercice* change fondamentalement le regard que l'on a sur lui :

– Si c'est un *exercice* qui relève d'un genre large (le discours métatextuel), il se caractérise par des consignes strictes, rigides, mais qui ne sont que celle de l'exercice,

⁶ Mais il est clair qu'à chaque ligne pourrait s'ajouter d'autres termes : par exemple, à la deuxième ligne, on pourrait ajouter (on y reviendra) *écriture d'invention métatextuelle* ; à la troisième ligne, comme sous catégories du commentaire, on pourrait établir une liste plus longue (en ajoutant par exemple l'actuel *commentaire littéraire* ou – on y reviendra aussi – *explication de texte*) ; comme sous catégorie du résumé, on pourrait notamment ajouter, à côté de ce que j'appelle (faute de mieux) *résumé linéaire*, le *sommaire*. Quant à la *paraphrase*, elle pourrait précisément s'inclure dans les deux catégories.

au même titre qu'écrire en cursive, mettre son nom sur la copie, faire des paragraphes, mettre des guillemets aux citations, etc. : le respect des consignes est alors une simple adéquation à des normes pratiques, qui ne préjugent pas, *a priori*, de l'activité cognitive en jeu. Il peut y avoir des règles plus importantes : ne pas parler des intentions de l'auteur, ne pas paraphraser, marquer sa distance au texte par des signes divers (utilisation de termes savants, description objective du texte, etc.). Mais du coup, on ne dirait pas que le non-respect de ces règles est le signe que l'activité cognitive (ici, métatextuelle) n'est pas en jeu : elle se réalise simplement sous une forme rhétorique qui ne convient pas à l'exercice ;

– Si le commentaire en revanche est perçu comme un *genre* à part entière, alors on suppose que l'adéquation aux règles est le signe de l'activité métatextuelle spécifique qu'il vise et inversement que leur transgression signale qu'elle n'est pas à l'œuvre. Mais, on l'a vu, c'est une *pétition de principe* assez récente qui pose que le texte littéraire est susceptible d'un traitement métatextuel spécifique, qui conduit à définition d'un *genre* et d'une *activité* autonomes.

C'est ce qui explique mes réserves à l'égard de la position de Dominique Bucheton (dans Bautier & Rochex), citée plus haut, que j'ai déjà formulées ailleurs (cf. Daunay, 2002c), particulièrement sur le point suivant : la description du commentaire littéraire faite par Bucheton aboutit à une valorisation sans nuance de l'exercice et entérine l'idée que les formes scolaires de lecture ou de discours sur les textes sont le meilleur moyen de parvenir à se penser ou à penser le texte et le monde. J'ai montré notamment (à propos de la paraphrase ou, inversement de la distance) que les analyses des productions des élèves montraient souvent un aveuglement sur les capacités des élèves, lorsque telles caractéristiques linguistico-discursives étaient rabattues trop rapidement sur les capacités cognitives⁷.

Il me semble précisément que l'on peut analyser ce glissement par le phénomène que j'ai décrit plus haut : le fait que des normes propres à un exercice deviennent des signes de la non-maîtrise de l'*activité* est le signe que l'exercice est constitué en genre, là où une perception plus large du genre permettrait de voir en quoi le non respect de cette norme n'est pas un signe de non maîtrise de l'activité.

Tout mon travail sur la paraphrase (cf. Daunay 2002a et 2002b) peut ainsi être décrit comme une volonté de dessiner des ponts entre les formes de l'activité métatextuelle, pour ne pas donner à penser que le respect de règles rhétoriques formelles disqualifie l'élève. Je reformulerai finalement ma position ainsi, en utilisant les catégories sur lesquelles on travaille ici : la réification et la naturalisation d'un exercice en *genre* interdit de voir la solidarité avec d'autres exercices qui appartiendraient pourtant, dans une vision plus large, au même *genre*. Et du coup, les normes propres

⁷ C'était l'une des critiques formulées dans le cadre de notre dernier programme de THÉODILE : cf. le texte programmatique d'Isabelle Delcambre et d'Yves Reuter (2000).

à l'exercice constitué en genre deviennent des signes de la non maîtrise de l'*activité* visée, là où une perception plus large du genre permettrait de voir en quoi le non respect de cette norme n'est pas un signe de non maîtrise de l'*activité*. Pour le dire autrement et définir ainsi ma position, le non respect des caractéristiques (essentiellement rhétoriques) d'un des *exercices* qui composent le *genre* ne saurait préjuger des compétences de l'élève en termes d'*activité* cognitive. C'est ainsi par exemple qu'une vision réduite (issue d'un processus de naturalisation et de réification) de l'exercice de commentaire composé et de sa rhétorique particulière peut interdire de voir que l'activité de commentaire des élèves se réalise malgré le non respect des formes rhétorique *identifiées* de l'exercice du commentaire (cf. Daunay, 2002c).

UN GENRE DU DISCOURS MÉTATEXTUEL ?

Mais pour pouvoir définir l'existence d'un *genre de discours métatextuel* au sens large, il faudrait pouvoir en définir les caractéristiques discursives. Il en est deux, qui me paraissent importantes : le présent de commentaire et le changement d'énonciation⁸. Ces deux caractéristiques constituent en effet le discours métatextuel comme genre spécifique de discours, à mi-chemin entre les discours théorique et narratif, en ce qu'un texte de nature théorique est amené à intégrer des éléments d'un monde *raconté*. Il s'agirait ainsi d'un « texte intermédiaire », selon l'expression de Bronckart *et al.* (1985, p. 101 *sq.*)⁹, combinant certains aspects que Bronckart (1996, p. 173–175 et 179–181) considère comme propres aux discours théorique et narratif. Or ces caractéristiques du discours métatextuel sont les mêmes pour le commentaire et le résumé (cf. Genette, 1982, p. 280 *sqq.* et Weinrich, 1964/1973, p. 264 *sqq.*)¹⁰.

Une autre caractéristique me semble pouvoir être déterminée, que j'ai proposé de nommer *détexualité* : c'est par ce concept que j'ai tenté de montrer que ce que l'on appelait *paraphrase* n'était pas, contrairement à ce qu'une conception plus étroite de l'exercice (constitué comme genre autonome) supposait, contraire au commentaire. J'appelle *détexualité* le phénomène qui consiste en la fusion du texte commenté dans le commentaire et qui se réalise par la reprise (non marquée) dans le commentaire d'éléments textuels du texte-source, ce qui amène à nier l'énonciation propre à ce dernier : c'est le cas par exemple de toute reprise (non autonymique) d'un mot du texte commenté ou de la simple référence à un personnage du texte commenté, intégré dans le discours même du commentaire ; dans ce cas, les énoncés du texte commenté sont considérés comme ayant une existence en soi, hors du contexte même de

⁸ Si l'on exclut cependant le *résumé* qui respecte le système d'énonciation du texte-source. On voit que la figure présentée plus haut est de ce point de vue caduque : ce type de résumé (le *digest* pour Genette, 1982, p. 283), dans mon optique, relèverait d'une autre genre que le *discours métatextuel*, comme une des formes d'un genre spécifique, le *discours hypertextuel* (Genette, 1982) : cf. *infra*, 2.2.

⁹ Même si ces derniers ne font pas mention explicitement du commentaire (pas plus que Bronckart, 1996).

¹⁰ Pour une discussion plus large : cf. Daunay (2002b, p. 164-166).

l'énonciation du texte-source, qui peut ainsi fusionner avec celle du commentaire ¹¹.

Si donc le commentaire et le résumé peuvent se décrire discursivement comme identiques, s'ils relèvent du même *genre*, et se distinguent comme *exercices*, ils réalisent la même *activité*, et leurs caractéristiques spécifiques sont assez peu importantes au regard des objectifs de formation de l'élève.

LE GENRE DU DISCOURS MÉTATEXTUEL ET SES FRONTIÈRES

Pour poursuivre cette exploration de la description des genres didactiques en question, j'aborderai ici une autre question, celle de leur variabilité historique, par l'analyse de deux objets didactiques, l'explication de texte et l'écriture d'invention.

COMMENTAIRE ET EXPLICATION DE TEXTE

Je n'ai évoqué que rapidement l'explication de texte (*cf. supra*, note 6) : peut-on la considérer comme un exercice particulier du commentaire ? Dans mes travaux antérieurs sur la paraphrase, rejetée dans les deux cas, je les assimilais pour l'essentiel. Mais cette assimilation, finalement, semblait bien résulter d'un effet *générique* implicite des pratiques et des programmes : par exemple, dans le texte de 1970 sur le baccalauréat, le lien est établi entre commentaire et explication orale, avec comme seule différence que l'explication orale « rend compte d'un texte dans son déroulement », alors que « le commentaire écrit doit être construit de manière à faire apparaître méthodiquement les éléments d'intérêt que le candidat découvre dans la page proposée ». La question qui se pose est ici de savoir si ces différences sont significatives et rendent compte d'activités différentes ou si ce sont là des variantes liées aux caractères oral ou écrit des deux exercices. Plus récemment encore, avec la lecture méthodique (1987), le lien est plus étroit : un texte de 1987 dit, à propos du commentaire : « on s'appuie sur la lecture méthodique d'un texte ».

Or cette assimilation du commentaire et de l'explication de texte ne va historiquement pas de soi. En effet, les anciens programmes, à la fin du XIX^e siècle ou au début du XX^e siècle ne font pas cette assimilation. Parce que ces exercices se sont constitués sur d'autres solidarités, ou sur d'autres généalogies. L'explication de texte est en fait née de la volonté de donner une légitimité au corpus de textes littéraires français qui ne faisaient pas l'objet d'analyses sérieuses, comme dans le cas des textes grecs ou latins. L'explication des textes français, perçue comme un exercice neuf, s'invente tout naturellement sur le seul modèle connu, celui de l'explication des auteurs grecs et latins. Le modèle convoqué est l'explication des auteurs anciens et l'explication est conçue avant tout comme une *traduction* ¹².

¹¹ Je définis théoriquement le concept de détéxtualité dans Daunay (2002b, p. 158-167) et je l'illustre par de nombreux exemples dans Daunay (2002a, p. 125-134 et 2002c).

¹² *Cf.* Jey (1998, p. 73 *sqq.*), Daunay (2002a, p. 94 *sqq.*)

Le commentaire de texte, lui, naît sur d'autres bases. En fait, il ne s'institue pas aussi facilement, tout simplement parce qu'il n'a pas d'ancêtre clairement défini. Ce qui naît, à la même époque, c'est la *composition française*. Celle-ci possède une caractéristique institutionnelle commune avec l'explication de texte, c'est qu'elle veut donner sa place à la langue et à la littérature françaises. Mais le commentaire de textes ne se constitue pas comme une entité spécifique : il est une des formes possibles de composition française, assez dominée d'ailleurs au début (cf. Jey, 1998, p. 108) : l'objectif est d'écrire en français, comme le montre ce passage de Paul Janet (cité par M. Jey, *ibid.*, p. 100), qui défend, au Conseil Supérieur de l'Instruction Publique, la composition française (introduite en lycée en 1880 et qui a du mal à s'imposer au baccalauréat en 1890) :

La composition française peut prendre toutes les formes : dissertation de littérature, de morale ou d'histoire, discours, lettres, fables, parallèles, dialogues, etc. Le tout est d'écrire en français.

Et c'est là que la notion de *genre didactique* réapparaît comme un outil heuristique. Si une solidarité nous paraît aujourd'hui évidente entre le commentaire écrit et l'explication orale, en tant que deux réalisations possibles d'un *genre de discours métatextuel*¹³, cette solidarité est historiquement construite. La parenté des deux exercices pouvait bien apparaître dès l'origine aux élèves comme aux professeurs, mais ils ne relevaient pas initialement du même *genre didactique*, tout simplement parce que la notion même de *genre de discours métatextuel* n'avait aucune pertinence. Or le commentaire n'appartient pas au même genre et ne vise donc pas la même *activité* de l'élève s'il est conçu dans une culture scolaire où le genre métatextuel existe ou dans une culture scolaire où ce genre n'est pas constitué. D'où l'illusion d'une *permanence* d'un exercice comme l'explication de texte, qui a connu des changements considérables, mais qui ne sont pas perçus précisément par le fait que leur dénomination identique les fait relever d'un genre que l'on croit stable. C'est ce qui explique, pour en revenir encore à la paraphrase, que l'on ait pu constamment la poser comme le contraire de la bonne explication de texte, *avec la même définition*, alors que ce qu'elle définit finalement évolue constamment. Dans cette conception du *genre scolaire*, on voit apparaître son rôle de construction d'une illusion de stabilité ou d'occultation des différences.

Cette historicité des genres fait ressortir le phénomène de permanence des strates diverses de la discipline, que Chervel (1998) signale, et qui peut être une des causes possibles des malentendus entre professionnels dans la discipline « français » – et notamment au moment de l'instauration de nouveaux programmes, qui ne se rendent

¹³ Littéraire ou non, peu importe ici : dans les lignes qui suivent, s'effacent les distinctions que construisait la première partie de cet article sur la constitution du commentaire comme *genre* (métatextuel littéraire) ou comme *exercice* (forme possible d'un genre métatextuel au sens large).

pas compte de ces effets *génériques* dans la réception des nouveautés institutionnelles.

COMMENTAIRE ET ÉCRITURE D'INVENTION

Ces observations trouvent écho dans les problèmes que posent l'introduction récente dans les programmes de l'écriture d'invention et sa définition institutionnelle¹⁴. En plusieurs endroits, dans les programmes et les commentaires qu'en ont faits leurs concepteurs, une dichotomie est clairement marquée entre *écriture d'invention* et *écriture métatextuelle*, qui renvoie à une double opposition entre culture rhétorique et culture de commentaire et entre écriture méta- et hypertextuelle, c'est-à-dire entre une écriture de commentaire sur un texte et une écriture à partir d'un texte : pastiche, parodie, suite, transposition dans un genre différent, etc.

Le problème tient à certains supports possibles de l'écriture d'invention et au rapport qu'ils induisent aux textes-sources : les programmes (et, à leur suite, les sujets des épreuves de baccalauréat) donnent comme possibilité d'écriture d'invention : la lettre, l'essai, le dialogue, l'article *sur un texte*. Or, dans ce cas, le rapport au texte donné n'est pas hypertextuel, mais métatextuel.

On croit ainsi retrouver des exercices anciens, qui relevaient de l'ancienne composition française. Mais l'aspect apparemment hétéroclite des anciens sujets de composition française s'explique par son origine rhétorique : il n'y a qu'à voir la liste (non exhaustive) qu'établit Chervel (1999, p. 16) pour rendre compte de la « progression des exercices de composition française » dans les classes de grammaire dès la première moitié du XIX^e siècle :

Outre la déversification et l'analyse [...], ce sont des lettres, dialogues, portraits, lieux communs, descriptions, anecdotes, contes, fables, définitions, parallèles, comparaisons, explications de proverbe, etc.

On reconnaît dans ces exercices de composition française les *progymnasmata*, ces exercices préliminaires de l'entraînement rhétorique. Or la classification des exercices scolaires ne peut être la même à l'époque de la rhétorique et à la nôtre, notamment du fait que la notion même d'écriture métatextuelle n'est pas opératoire dans un enseignement de la rhétorique : parler d'un texte, d'un problème d'histoire littéraire ou d'une question historique sont une seule et même chose. Seul l'objet du discours change, mais la finalité de l'exercice est la même. Ce n'est pas le cas aujourd'hui, où l'écriture métatextuelle structure un enseignement de la littérature, et a pris de ce fait une fonction particulière et une réelle autonomie (*cf.* Daunay 2003).

¹⁴ Objet de la recherche d'un groupe de recherche que j'anime avec M.-M. Cauterman : « Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée », Lille, IUFM Nord – Pas-de-Calais, recherche R/RIU/03/04. Membres du groupe de recherche : Marie-Michèle Cauterman, Bertrand Daunay, Clémence Coget, Nathalie Denizot, Brigitte Vanderkelen. Pour un premier compte rendu de cette recherche, *cf.* Daunay & Denizot (2003) et Cauterman, Daunay *et al.* (2004).

L'introduction de l'écriture d'invention dans les nouveaux programmes voulait justement réduire la place de l'écriture métatextuelle, reconnaissant là l'existence *actuelle* d'un *genre de discours métatextuel*. Mais, si l'on reprend nos catégorisations initiales, il fallait aller jusqu'à reconnaître que ce genre se réalisait sous des *exercices* divers (le commentaire, bien sûr, sous des formes diverses ; mais aussi le résumé ou l'analyse ; mais encore la lettre, l'essai, le dialogue, l'article, le compte rendu critique ou la quatrième de couverture... Il était possible alors de construire son pendant : l'écriture d'invention hypertextuelle (avec ses sous-genres ou ses exercices spécifiques)¹⁵.

Bien sûr, une écriture hypertextuelle peut bien contenir une réflexion métatextuelle et une écriture métatextuelle nécessite l'imitation d'un genre connu (la dissertation, la lettre, la quatrième de couverture). Mais la présence du méta- dans l'hyper- et inversement gagnerait à se faire dans la clarté : ce serait là affaire de dominante, qui ne briserait pas l'identification à deux *genres* d'écriture distincts des productions attendues des élèves. Or précisément, cette classification n'était pas possible dans la configuration didactique que j'ai décrite plus haut, où le commentaire s'est constitué (et réifié) en *genre autonome*, garant d'une *activité cognitive* spécifique, comme la dissertation d'ailleurs¹⁶. Mais ce compromis avec l'existant (et la constitution d'une nouvelle trilogie assez bancale, en termes génériques : commentaire, dissertation, écriture d'invention) a deux conséquences majeures : la perte d'identification générique claire de l'écriture d'invention et, partant, de l'activité cognitive qu'elle vise ; la reconnaissance de la naturalisation du commentaire comme genre, avec ce qu'elle engendre comme rigidification des normes rhétoriques d'un exercice particulier, indûment pensées comme les signes de la maîtrise ou de la non-maîtrise de l'activité cognitive qui sous-tend le discours métatextuel au sens large.

La question des genres didactiques, telle que je l'ai trop rapidement traitée ici par l'exemple du commentaire, pose le problème de la légitimité des catégorisations des exercices scolaires et des enjeux possibles d'une redéfinition des objets didactiques¹⁷. L'approche *générique* joue ici plutôt comme un analyseur des sous-bassements théoriques de la configuration actuelle de la discipline : c'est un chantier toujours ouvert...

¹⁵ Pour une typologie des sujets d'écriture d'invention, cf. Cauterman (2003) et Cauterman, Daunay *et al.* (2004).

¹⁶ Qui pose un problème de catégorisation spécifique, puisqu'il s'agit d'un discours théorique sans référence textuelle.

¹⁷ Ainsi que des formes de la « secondarisation » des pratiques langagières, pour reprendre l'expression de Jaubert, Rebière & Bernié.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER Élisabeth & ROCHEX Jean-Yves (1998) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- BEAUDRAP Anne-Raymonde (1994) *Le commentaire de textes en français*, Toulouse, Bertrand-Lacoste – CRDP.
- JAUBERT M., REBIÈRE M. & BERNIÉ J.-P. (2003) Conférence d'ouverture du colloque *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Bordeaux, actes parus en cédérom.
- BRONCKART Jean-Paul (1996) *Activités langagières. Textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- BRONCKART Jean-Paul et al. (1985) *Le fonctionnement des discours. Un modèle psycholinguistique et une méthode d'analyse*, Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- CAUTERMAN Marie-Michèle (2003) « Les sujets d'écriture d'invention au collège et au lycée », dans *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, AIRDPF, pp. 81–96.
- CAUTERMAN M.-M., DAUNAY B., COGET C., DENIZOT N. & VANDERKELEN (2004) *Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée*, Rapport de recherche, Lille, IUFM R/RIU/03/04.
- CHERVEL André (1998) *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- CHERVEL André (1999) *La composition française au XIX^e siècle dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat*, Paris, Vuibert/INRP.
- DAUNAY Bertrand (2002a) *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, PUV.
- DAUNAY Bertrand (2002b) *La paraphrase dans l'enseignement du français*, Neuchâtel, Peter Lang.
- DAUNAY Bertrand (2002c), « Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire », *Pratiques* n° 113–114, *Images du scripteur et rapport à l'écriture*, Metz, CRESEF, pp. 135–153.
- DAUNAY Bertrand (2003) « Les antécédents de l'écriture d'invention », quatrièmes rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature, « Enjeux et modalités des écritures littéraires », IUFM d'Aix-en Provence, 22 et 23 mai 2003. Publié dans *Enjeux* n° 57, *Littérature et écriture d'invention*, Namur, CEDOCEF, Septembre 2003, pp. 9–24 et dans les actes du colloque à paraître dans *Skholê*, IUFM Aix-Marseille.

DAUNAY B. & DENIZOT N. (2003) « Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée. Compte rendu d'une recherche en cours », *Cahiers THÉODILE* n° 2, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3, pp. 81–102.

DELCAMBRE Isabelle & REUTER Yves (2000) « Rapports à l'écriture et images du scripteur », *Les Cahiers THÉODILE* n° 1, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3, pp. 1–18.

GENETTE Gérard (1982) *Palimpsestes*, Paris, Seuil.

JEY Martine (1998) *La littérature au lycée. Invention d'une discipline*, Metz, Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

WEINRICH Harald (1964/1973) *Le Temps*, Paris, Seuil.

Place, rôle et enjeux des écritures de soi dans la pédagogie Freinet¹

Marie-France BISHOP
IUFM Versailles – Cergy
Équipe THÉODILE

Cette présentation est issue d'une thèse en cours sur la place, le rôle et les enjeux des écritures de soi à l'école. En adoptant une démarche historique, il a été possible de démontrer qu'il existe un lien indéniable entre la manière dont l'école sollicite le vécu des élèves, à travers les écrits à la première personne, et la place qu'elle accorde à l'individu comme sujet dans les apprentissages linguistiques.

C'est pour vérifier ce constat que nous proposons une lecture comparative de deux textes libres produits par les élèves de Freinet² avec un devoir rédigé dans une classe traditionnelle, à la même époque, et traitant du même thème. En mettant en regard deux modèles d'écriture scolaire, il sera possible de retrouver certaines spécificités des textes libres, d'en déterminer la place, le rôle et les enjeux dans le projet pédagogique et politique de Freinet. Cependant parler du texte libre chez Freinet fait toujours courir le risque de redire ce qui a déjà été dit, c'est pour cela que cette étude propose une approche sélective qui consistera à lire les productions des élèves, pour n'en aborder que quelques aspects particuliers.

LES HYPOTHÈSES DE L'ANALYSE

Pour pouvoir comparer des textes d'élèves produits dans des contextes différents, il nous faut poser préalablement quelques d'hypothèses.

LES ÉCRITURES DE SOI : UN GENRE SCOLAIRE

L'hypothèse initiale, sur laquelle nous prendrons appui, est que les écritures à la première personne présentent certains traits saillants et permanents et qu'elles s'inscrivent dans la durée historique de l'école. Ce qui permet de supposer qu'elles se développent comme un genre particulier, défini par quatre familles de caractéristiques

¹ La présentation de cette étude a eu lieu le 28/01/04, à l'INRP, dans le cadre du Séminaire de l'enseignement des Sciences (GHDSO et Université de Paris Orsay).

² Ces textes sont empruntés à l'ouvrage de Michel Barré (1996) *Avec les élèves de Célestin Freinet*, Paris, INRP.

qui lui sont propres³. La première caractéristique relève du domaine de l'énonciation, c'est la plus visible, puisqu'il s'agit toujours de l'emploi de la première personne, au singulier ou au pluriel. La seconde est d'ordre textuel : la narration est généralement rétrospective, structurée autour des différentes fonctions du narrateur, qui est, à la fois, personnage, organisateur du texte et évaluateur de l'action narrée ou de la narration elle-même⁴. La troisième famille de caractéristiques est d'ordre sémantique, il s'agit des contenus spécifiques que sont les événements vécus ou vus, appartenant au domaine de l'expérience personnelle. Le dernier élément générique est le contexte de production : nous sommes toujours en présence d'une demande scolaire d'utilisation du matériau autobiographique

Ce dernier point est capital, car le contexte de production, malgré des éléments permanents, est soumis à des variations qui dépendent des modèles pédagogiques. Ce qui peut conduire, dans certains cas, aux limites même de la notion d'écriture de soi, c'est-à-dire à la dissolution des éléments autobiographiques.

Le genre que nous venons de définir est bien celui des écritures de soi scolaires, qui correspondent à la définition proposée par Georges Gusdorf : « *textes rédigés à la première personne où l'auteur porte témoignage de sa propre vie* »⁵. Ce cadre générique ainsi posé fournira les points de comparaison entre les différents écrits d'élèves.

USAGES DES ÉCRITURES DE SOI DANS LA PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE

La seconde hypothèse est que l'emploi de la première personne dans les écritures scolaires répond à certains objectifs, plus ou moins explicites, qui se découvrent dans la mise en relation des textes officiels et des productions d'élèves. Il apparaît que les écritures de soi jouent un rôle spécifique dans la mise en place des différents projets pédagogiques.

L'école de la Troisième République a utilisé abondamment les rédactions à la première personne pour différents motifs, qui se découvrent à la lecture des textes officiels et des écrits théoriques⁶ ; nous en proposons un bref rappel⁷. Tout d'abord,

³ Les caractéristiques des genres scolaires sont présentées par Jean-François De Pietro et Bernard Schneuwly, dans leur article : « Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique », dans *Les Cahiers Théodile*, n° 3, janvier 2003, pp. 27–52.

⁴ Ces trois fonctions du narrateur sont empruntées aux cinq présentées par Jean Genette, dans *Figures III*, Paris, éditions du Seuil, 1972, pp. 261–265. La notion d'évaluation est également développée par Williams Labov, dans *Le parler ordinaire*, éditions de Minuit, 1993 (trad. française) pp. 457–503.

⁵ Georges Gusdorf, *Les écritures du Moi – Lignes de vie I*, Paris, Odile Jacob, éd. 1991, p. 53.

⁶ Parmi ces textes théoriques, il est possible de consulter l'article « Rédaction » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Ferdinand Buisson (dir.), Paris, Hachette, 1882–1887, 1^{ère} partie, tome 2, pp. 2553–2555.

⁷ Une présentation plus longue de cette période a déjà été proposée dans un précédent article : « Les écritures de soi à l'école de la III^e République : la mise en place d'un enseignement pratique », dans *les Cahiers Théodile*, n° 3, janvier 2003, pp. 69–82.

lors de la mise en place de la rédaction dans le primaire, la première personne est utilisée comme palliatif à l'absence de « matière ». Les élèves des classes populaires n'ont aucune culture classique et il est nécessaire d'éviter les débordements de l'imagination. Pour répondre à cette double contrainte, les sujets proposés sont proches de l'univers quotidien, et centrés sur ce qui est toujours disponible : le vécu.

Ensuite, la première personne est utilisée comme un outil au service d'un projet éducatif large, ce qui se manifeste par des liens forts entre écriture autoréférentielle et leçon de choses. On écrit pour dire ce qu'on a observé ; on expose les différentes actions accomplies ; en histoire, on parle de « la grande et la petite patrie », en commençant par son village. Le passage de « j'ai vu » à « j'ai vécu » est fréquent, sans que soit négociée la différence de position, comme dans ce sujet de 1912, extrait du *Manuel général de l'instruction primaire*⁸ « *Décrivez la lampe dont vous vous servez à la maison et dites les souvenirs qu'elle vous rappelle* ». Le but est de comprendre et de dénommer le quotidien, non pas de le raconter dans sa réalité.

Enfin, la première personne est utilisée comme moyen d'éducation linguistique et morale : la fonction d'évaluation est extrêmement importante dans les rédactions de cette période. Il faut apporter un jugement correct sur les événements évoqués. D'autre part, ces événements doivent être racontés, non tels qu'ils se sont déroulés, mais comme ils auraient du advenir, selon des scénarios appris en récitation ou en lecture. La langue utilisée est spécifique à l'école, elle contribue, par le jeu des métaphores et de la qualification des choses à modifier la description du vécu. La langue et la pensée s'influencent réciproquement : en apprenant à écrire des choses justes, on finira par penser juste en retour, ce que résument les Instructions de 1938, pour le cours supérieur : « *en même temps qu'ils s'exerceront à écrire avec propriété, ils apprendront, dans les choses de la vie pratique, à diriger leur pensée avec précision et méthode* »⁹. Les rédactions autobiographiques contribuent, dans ce projet éducatif, à faire acquérir un fonds commun de valeurs et de représentations.

Freinet, s'inscrivant contre la pédagogie traditionnelle, va mettre en place d'autres modalités d'écriture, et va donner un tout autre sens à l'utilisation du matériau autobiographique dans les textes libres. L'opposition entre ces deux projets éducatifs se matérialise dans les écrits des élèves. C'est donc grâce à la comparaison de textes rédigés à la première personne et produits à des dates proches que nous allons pouvoir en prendre toute la mesure.

LECTURE COMPARÉE DES TEXTES D'ÉLÈVES

Les trois textes d'élèves que nous allons comparer ont été rédigés entre 1930 et 1945, c'est-à-dire dans un intervalle de quinze années. Ces écrits ont été retenus

⁸ *Manuel général de l'instruction primaire*, année 1912, 2 novembre, supplément, p. 119.

⁹ Cité dans André Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire*, tome 2, 1880-1939, Paris, INRP, 1995, p. 376.

pour leur thème commun, celui de la veillée familiale, traité de deux manières très différentes, selon le contexte scolaire.

LES ÉCRITS DES ÉLÈVES

Les deux premières productions sont des textes libres ayant été rédigés par les élèves de Freinet. Il sont empruntés à l'ouvrage de Michel Barré : *Avec les élèves de Célestin Freinet*¹⁰. Le premier date de 1930, il a été écrit à Saint Paul de Vence, le second a été rédigé dans l'école libre de Freinet à Vence, en 1939 :

« La veillée – Tous les soirs, nous veillons en famille. Maman tricote ; ma sœur coud et nous les garçons nous jouons au loto ou nous écrivons. Parfois des voisins viennent veiller avec nous. Nous veillons jusqu'à dix ou onze heures, mais moi je m'endors de suite. Je ne suis pourtant pas matinal. »
(Cordora Laurent, 10 ans, 7 mois)

« Ah les bonnes soirées – Je me souviens des bonnes soirées passées le soir au coin du feu quand on veillait. Ma nourrice tricotait des chaussons et mon père nourricier me racontait des histoires. Quand ils étaient petits ils étaient huit dans la famille, et les parents étaient pauvres. Alors dès douze ans ils étaient placés. Un jour, chez ses patrons, mon père s'était endormi en gardant ses cochons et ils en avaient perdu deux. Le soir, il avait dû retourner pour les chercher. Quand ses patrons n'étaient pas contents de lui, on le plaçait ailleurs. Moi j'écoutais attentivement puis le sommeil me gagnait et j'allais me coucher. »
(Michelle)

Et voici, en dessous, pour établir la comparaison, un texte trouvé dans un cahier de cours moyen, daté du 15 décembre 1945¹¹. La consigne était : « *Un joli feu pétille dans l'âtre. Chacun prend place auprès de lui. Minet, lui-même est heureux. On se couche à regret* ». Le devoir est reproduit avec son orthographe d'origine :

« Le souper terminé, nous voilà tous groupés autour du feu. Papa jette une bûche dans l'âtre. Un joli feu clair pépille, les étincelles sautent en pépissant gaiement. Mes deux sœurs tricotent assises sur des chaises basses. Elles font de jolis bas pour l'hiver. Moi, je m'installe sur un petit tabouret près de maman qui coud raccommode et reprise. Papa bourre sa petite pipe et tire des bouffées de fumée. Mon chat Mitsou se met en boule au coin du foyer et nous regarde de ses beaux yeux doux

¹⁰ Michel Barré, *Avec les élèves de Célestin Freinet*, op. cité, p.63 et 192.

¹¹ Ce cahier appartient au fonds du Musée de l'éducation de Saint Ouen l'Aumône (95), qui l'a aimablement mis à notre disposition.

et rieurs, il a l'air de nous dire : « Il fait bon au coin du feu, n'est-ce pas ? j'aime rester ici. » Je prends le livre pour regarder les images ; soudain une voix nous fait lever la tête : « on veille aujourd'hui ? Et bien ! moi aussi je vais y prendre part. » : C'est la voisine. Elle s'assied entre papa et maman. Mais bientôt il est l'heure de se coucher. Tous nous nous couchons à regret. Oh j'aime bien l'été pour gambader dans la campagne, mais j'aime bien l'hiver pour me blottir près du foyer où un joli feu chante gaiement. »

(Cahier de CM1, conservé au Musée de Saint Ouen l'Aumône, daté de l'année scolaire 1945-1946)

Ces trois textes racontent une soirée en famille. C'est un thème repris fréquemment et qui ne se contente pas d'être un lieu commun de la littérature scolaire. Il s'agit d'une sorte de scénario de la vie quotidienne, que les élèves apprennent par la lecture et la récitation et intériorisent grâce à la rédaction. Nous en trouvons des réécritures, dans les cahiers, durant tout le début du XX^e s.

Dans la rédaction traditionnelle de 1945, les places, les rôles sociaux et les occupations sont clairement définis, par rapport au point central qu'est le feu, associé au chat, véritable topique du foyer, de la chaleur et du bien-être. L'opposition intérieur-extérieur est mise en valeur et renforce la qualité du bonheur familial. Ce thème a une fonction précise dans l'acquisition des valeurs morales, qui reposent sur l'amour de la patrie et de la famille, où chacun occupe une place déterminée.

VARIATIONS SUR LE THÈME D'UNE VEILLÉE EN FAMILLE

Pour mettre en relation ces trois écrits d'élèves, il est possible de reprendre les catégories génériques présentées précédemment, qui sont l'énonciation, la narration et le contenu sémantique. Au niveau énonciatif, la personne utilisée, dans les trois cas est le JE, associé dans deux devoirs à un emploi du présent qui actualise la scène évoquée ou en souligne l'effet de répétition : « *Tous les soirs nous veillons en famille* ».

Mais la présence du narrateur n'est pas identique dans ces trois productions. Dans les deux premières, le narrateur est absorbé dans le NOUS du groupe familial (Laurent) ou disparaît derrière le micro récit de l'enfance du père nourricier (Michelle). Les marques d'évaluation sont faibles, on n'y trouve pas d'épithète à l'exception de celui du titre du devoir de Michelle, et de sa première phrase : « *Je me souviens des bonnes soirées...* ». Cette absence de modalisation constitue l'une des oppositions marquantes entre les deux conceptions de l'écriture scolaire, qui apparaissent dans ces écrits d'élèves. Dans la pédagogie traditionnelle, la demande d'évaluation de la situation évoquée est centrale, elle est induite par la consigne qui contient deux adjectifs mélioratifs : « *joli, heureux* » et l'expression d'un sentiment « *à regret* ». L'élève, en réponse, emploie une suite importante de modalisateurs, tels

que les adjectifs « *jolis, clair, petits, beaux, doux, rêveurs* » et l'adverbe « *gaiement* ». La vision du foyer, mise en place par l'intitulé, est celle d'une famille heureuse, paisible, réunie autour de petites choses anodines et dans laquelle chacun occupe une place précise. La représentation du quotidien est ainsi définie et imposée par l'emploi de termes euphorisants. L'évaluation, qui est l'une des fonctions narratives des écritures de soi, est également déterminée par la consigne qui donne une interprétation de la scène en insistant sur l'opposition entre le plaisir ressenti à être parmi les siens et le regret d'aller se coucher. L'élève y répond en terminant par un commentaire qui développe ce topos du bonheur familial au coin du feu protecteur : « *j'aime bien l'hiver pour me blottir près du foyer où un joli feu chante gaiement* ».

Dans les trois productions d'élèves, comparées ici, le contenu sémantique est proche, mais la manière de raconter diffère du fait du contexte pédagogique. Dans les trois cas, la demande explicite est autobiographique, on attend un récit d'évènement vécu, mais, dans la pédagogie traditionnelle, l'imposition d'un schéma précis contraint le jeune scripteur à modifier ses propres souvenirs pour les faire correspondre à ce qui est attendu. Ce type d'injonction est paradoxal, puisqu'il est demandé de raconter à la première personne un contenu prédéterminé. Paradoxe qui conduit à un emploi de lieux communs et à une inflation de termes axiologiques.

Au contraire, la production des textes libres repose sur l'absence de demande et de contraintes formulées. Le principe du texte libre étant justement... sa liberté : on écrit ce qu'on veut, où on veut, quand on veut, comme le précise Freinet :

« Le texte libre doit être vraiment libre, c'est-à-dire qu'on l'écrit lorsqu'on a quelque chose à dire, lorsqu'on éprouve le besoin d'exprimer, par la plume ou le dessin, ce qui bouillonne en nous. L'enfant écrira son texte spontané sur un coin de la table le soir ; sur ses genoux, en écoutant parler la grand-mère qui ressuscite pour lui les histoires étonnantes du temps passé ; sur le cartable, avant d'entrer en classe et aussi, naturellement, pendant les heures de travail libre que nous réservons dans notre emploi du temps.

Alors nous aurons la certitude que les textes obtenus sont bien, à l'image de la vie, ceux qui ont le plus agité les enfants, ceux qui les ont intéressés le plus profondément, ceux donc qui auront pour nous la plus éminente vertu pédagogique. »¹²

La liberté érigée en principe fondamental a des incidences sur l'écriture, comme, par exemple, la faible qualification. En effet, les écrits des élèves de Freinet, sont généralement assez courts et ils n'utilisent que de rares épithètes. Ces textes se voulant « *à l'image de la vie* », donnent peu de place à la fonction évaluative, au contraire, ils

¹² Célestin Freinet, *Le texte libre*, Cannes, éd. de l'Ecole moderne française, édition de 1960 (1^{ère} éd. 1947), p. 13.

se développent comme des petits faits vrais et vécus, dont l'intérêt est l'authenticité. Le devoir de Michelle est à ce titre intéressant, car la présence de l'épithète : « *Je me souviens des bonnes soirées passées le soir au coin du feu* », dans la première phrase, rattache ce début à la rédaction traditionnelle, au scénario, tandis que la suite est écrite d'une manière plus informative, sans commentaire ni évaluation. Le lecteur n'est pas explicitement pris en charge, rien n'influence directement son jugement. Ainsi, dans ce second texte libre, aucune opinion n'accompagne la situation décrite, aucun élément n'invite à s'apitoyer sur le sort des enfants de la campagne. L'évaluation repose sur le contenu lui-même, que l'opposition entre les « bonnes soirées » et la vie évoquée met en valeur. La quasi absence de commentaire confère à ces deux textes un aspect faiblement évaluatif ce qui permet de supposer que c'est la fonction de l'écriture scolaire qui est différente.

Dans la pédagogie Freinet, il ne s'agit pas d'utiliser l'écriture pour former l'élève en fonction d'une certaine vision du monde. Au contraire, l'écriture est un moyen d'expression et de communication. C'est également un outil de socialisation. Ecrire est un acte qui occupe une place centrale dans le processus éducatif, non par les contenus des textes, mais grâce à l'activité elle-même. C'est pour cela que l'écrit n'est ni noté, ni jugé par le maître. Son évaluation est collective : le texte est présenté à la classe, choisi par les pairs et mis au point en groupe.

Le contexte de production change dans le cas du texte libre, car la place qu'occupe l'écriture dans la pédagogie Freinet est fort éloignée de ce qu'elle était dans la pédagogie traditionnelle.

PLACE ET RÔLE DES ÉCRITURES DE SOI DANS LA PÉDAGOGIE FREINET

CONTRE UNE PÉDAGOGIE DE LA CONTRAINTE

L'opposition entre Freinet et la pédagogie traditionnelle est réelle et totale, tant sur les conceptions de l'enfance que sur les fonctions éducatives de l'école. Dans la pédagogie traditionnelle, l'écolier et l'enfant ont deux vies distinctes, l'une fictive, répondant aux normes linguistiques et morales de l'institution, l'autre réelle et quotidienne qui ne franchit pas l'enceinte de l'école. Cette disjonction est pour beaucoup celle de la langue, comme le remarque Irénée Carré, cité par Pierre Boutan¹³ « *Mais le petit Breton doit avoir pour ainsi dire deux vies distinctes ; à la maison, dans la famille, il vivra en breton, employant la langue de ses parents ; à l'école, il vivra en français, il parlera français* ».

Pour Freinet, cette séparation entre l'enfant et l'écolier est une cause de déséquilibre, une sorte de schizophrénie imposée dès le plus jeune âge par l'école primaire. Selon ses propres images, la porte de l'école, qui se referme, marque la frontière

¹³ Pierre Boutan (1996) *La langue des Messieurs*, Paris, Armand Colin, p. 16.

entre deux univers imperméables, le scolaire et la vraie vie. Le berger Mathieu, porte parole de Freinet, explique à Monsieur et Madame Long, dans *L'éducation au travail*¹⁴, que si l'école se désintéresse ainsi de la vie des élèves, c'est parce qu'elle considère sa tâche comme un dressage, comme une transformation de la nature première de l'homme qui est marquée par sa tendance au péché, symbolisé par le péché originel. Il propose une analyse politique de cette éducation par la contrainte qui nie la part intime de la vie de l'enfant. Cela conduit à un asservissement de l'homme au profit de la société capitaliste, car l'individu ainsi dressé est privé de ses facultés de raisonnement et empêché d'agir sur sa propre vie et sur son avenir. Cette éducation, qui sépare l'être en deux parts, est un moyen d'aliénation et l'une des causes de la soumission du peuple.

Le rôle d'une éducation populaire est de redonner à l'enfant ce pouvoir sur sa propre existence en gommant la dichotomie introduite entre monde social et monde intime. Et, les écritures de soi, sous la forme du texte libre, occupent une place centrale dans ce processus.

RESPECTER LA VIE ET LA NATURE HUMAINE

Ce changement pédagogique ne peut avoir pour base que la confiance en la nature humaine et en la vie comme principe d'évolution. En effet, s'il est impossible de parler d'un système philosophique développé de manière rigoureuse par Freinet, on ne peut qu'être frappé par la constance avec laquelle il se réfère à la nature et à la vie dans tous ses écrits.

Pour lui, nature et vie sont les modèles que l'éducateur doit suivre en les considérant comme les points de départ et d'arrivée de toute action pédagogique. Chaque individu est chargé d'un potentiel de vie qui lui permet de croître et de s'épanouir, à condition que sa nature soit respectée. Parmi les métaphores chères à Freinet, apparaît celle du jardinier : l'éducateur doit être un jardinier qui laisse germer les facultés naturelles de chacun et leur donne les moyens matériels de se développer pour parvenir à un épanouissement de l'être. Son action consistant à accompagner la croissance et à fournir les moyens nécessaires à cette croissance, plutôt que de chercher à transformer la nature de l'enfant par le dressage et la volonté.

C'est donc dans un milieu éducatif ouvert sur la nature et respectueux de la personnalité de chacun que l'enfant peut s'épanouir, grâce à l'élan vital, dont il est pourvu, et qui le pousse naturellement vers l'épanouissement. Ce mouvement naturel conduit chaque individu à mobiliser toute son énergie pour toujours aller vers son accomplissement. Mais ce potentiel de vie est contrarié par l'école traditionnelle qui ne respecte pas la nature de l'enfant et lui impose des règles qui sont des obstacles au développement harmonieux de la personne, provoquant la scission entre monde

¹⁴ Célestin Freinet (1994) *L'éducation au travail*, dans les *Œuvres pédagogiques*, Éd. du Seuil, Paris, tome 1.

privé et public. Pour l'éducateur, il est nécessaire de prendre en compte les capacités vitales de chaque personne, ce qui nécessite de respecter le caractère unique et indissociable de chacun, car c'est dans cette unité profonde que l'enfant se réalise pleinement, selon la philosophie naturaliste et optimiste de Freinet : « *Notre être physique et mental est un tout merveilleux qui tend naturellement à rétablir sans cesse l'harmonie qui lui est essentielle* »¹⁵.

RÉTABLIR LE LIEN ENTRE LE PRIVÉ ET LE SCOLAIRE

Le texte libre est la réponse apportée par Freinet aux pratiques scolaires qui séparent ces différents univers, le scolaire et le privé. C'est, d'une manière concrète, l'acceptation, par l'école du langage et du milieu des élèves, ce qui nécessite de prendre le contre-pied des principes de l'école traditionnelle. Car grâce aux textes libres, la vie entre dans la classe et l'élève peut retrouver cette unité qui seule lui permettra d'apprendre et de se développer harmonieusement, comme l'annonce Freinet : « *Nous rétablissons l'unité de la vie de l'enfant. Celui-ci ne laissera plus une partie – et la plus intime – de lui-même à la porte de l'École pour y revêtir une défroque qui, même embellie et modernisée n'en sera pas moins une chape d'écolier* »¹⁶. C'est donc la totalité de la vie de l'enfant qui trouve sa place à l'école, et cette intégrité retrouvée doit permettre d'aborder l'apprentissage, non plus comme une contrainte, mais comme l'évolution naturelle qui pousse chacun à progresser.

Le texte libre est bien au cœur de la pédagogie Freinet, comme mise en application de ses conceptions rousseauistes de l'enfant et de son éducation. Il est possible d'y voir l'instauration d'une véritable écriture de soi, dans la mesure où le sujet, non seulement se prend comme objet de son propre texte, mais où, de plus, il est invité à découvrir, dans l'écriture, la partie intime de sa vie. Cette situation d'écriture originale permet de dépasser le clivage existant entre scolaire et privé, puisque c'est dans la relation avec l'extérieur que l'école va pouvoir remplir sa fonction qui est celle d'une formation globale de l'individu.

LIER EXPRESSION ET COMMUNICATION

Dans la pédagogie Freinet, le texte libre n'est qu'une étape. Il est destiné à être socialisé : après élection et révision collective, passage à l'imprimerie et édition dans le journal de la classe, il est transmis hors de l'école et envoyé aux correspondants. Seul, il n'accomplit qu'une partie de sa fonction, car c'est justement cette destination sociale qui le motive. Pour Freinet, il ne peut y avoir d'écriture en-dehors d'un circuit de communication véritable et non plus seulement scolaire, comme il l'explique dans *Le journal scolaire* : « *S'arrêter au texte libre est s'arrêter à mi-chemin. Avec*

¹⁵ Célestin Freinet, *L'éducation au travail*, op. cité, p. 56.

¹⁶ Célestin Freinet, *Le texte libre*, op. cité, p. 19.

le texte libre on a tracé et déblayé avec enthousiasme la voie nouvelle, mais on l'a stoppée nette au moment de franchir le ravin »¹⁷.

Cette démarche pose comme une voie naturelle le passage de l'expression à la communication, les deux éléments se trouvant placés au même niveau. Mais entre ces deux impératifs « naturels », il nous semble qu'apparaît un décalage de fait. Ce qui est de l'ordre d'une expression personnelle et intime, comme nous l'avons vu précédemment, peut-il le demeurer en entrant dans le champ de la communication ? La communication n'est-elle pas une limite au désir d'instaurer dans la classe une réelle expression de soi ? Ne risque-t-on pas de voir le texte détourné de sa première vocation en prenant place sur la scène publique ? Voici la réponse de Freinet, à ces interrogations : « *L'expression libre de l'enfant se trouve chez nous automatiquement socialisée par la motivation que nous valent le journal scolaire et la correspondance. Désormais l'enfant n'écrit plus seulement ce qui l'intéresse lui ; il écrit ce qui, dans ses pensées, dans ses observations, ses sentiments et ses actes est susceptible d'accrocher ses camarades d'abord, ses correspondants ensuite* »¹⁸. Ainsi, la destination sociale de l'écrit modifie sa valeur expressive. L'élève écrit en anticipant sur les goûts et les intérêts supposés de son public et non plus uniquement en fonction de son besoin d'extérioriser des éléments intimes. La communication prend le pas sur l'expression.

Cependant, pour Freinet, cette distinction entre expression et communication et entre privé et public semble sans valeur car elle appartient à un ordre de pensée propre à l'éducation bourgeoise, qui repose sur des représentations individualistes de la société. De plus, cette différenciation conduit à restaurer la distinction faite par l'école traditionnelle entre l'écolier et l'enfant. Dans la classe coopérative, le projet individuel trouve son sens dans l'accomplissement social, et la prise en compte de l'expression personnelle ne peut se faire en-dehors du groupe, car ce qui est visé est « *la réalisation de l'harmonie individuelle dans l'harmonie sociale* »¹⁹.

Dans cette pédagogie, l'individu ne se pense pas en-dehors des relations sociales. Les deux notions qui semblaient renvoyer à des domaines distincts, le privé et le public, sont alors reliées par un mouvement dialectique qui les inclut dans un même devenir humain. Ce qui est de l'ordre de l'expression personnelle se réalise pleinement dans la communication des textes, car, non seulement l'expression personnelle et intime ne disparaît pas dans la socialisation des écrits, mais elle y trouve même un terrain privilégié.

¹⁷ Célestin Freinet (1967, 1^{ère} éd. 1957) *Le journal scolaire*, Cannes, Éd. de l'École Moderne française, p. 18.

¹⁸ Célestin Freinet, *Le journal scolaire*, op. cité, p. 16.

¹⁹ Célestin Freinet (1931 – 15 janvier) « Les buts et les moyens de l'éducation prolétarienne », *L'éducateur prolétarien*, cité par Élise Freinet (1969) *Naissance d'une pédagogie populaire*, Cannes, François Maspéro, p. 130.

Ce qui explique que les écritures de soi occupent une place centrale dans la pédagogie Freinet. A travers elles se dessinent des enjeux pédagogiques et, plus largement, politiques.

LES ENJEUX DES ÉCRITURES DE SOI DANS LA PÉDAGOGIE FREINET

Les textes libres sont à la fois des moyens d'expression et des outils de socialisation, ils sont au service de l'éducation « prolétarienne », dans le double sens d'éducation à la maîtrise de la langue et d'appropriation de cet instrument politique qu'est l'écriture. C'est principalement ce second aspect que nous aborderons ici.

DES OUTILS D'ÉDUCATION POLITIQUE

Ces écrits répondent à un objectif éducatif directement lié aux représentations politiques de Freinet qui prône une révolution pédagogique dont l'imprimerie et le texte libre constituent le premier acte. Le but est de préparer la révolution par l'action pédagogique²⁰, en instaurant une école du peuple, école du travail, qui devrait permettre aux enfants du prolétariat de s'approprier un pouvoir par le langage.

Car, la société et l'école traditionnelle ont confisqué la parole du peuple, en empêchant le prolétaire de parler en son nom, en lui imposant des modes de pensée et des tournures linguistiques qui l'aliènent. Les méthodes scolaires et la rédaction en particulier sont au centre de cette remise en question. Il est nécessaire de redonner la parole aux enfants pour qu'ils parviennent à retrouver la part authentique d'eux-mêmes, pour qu'ils redeviennent maîtres de leurs actes et de leur destin. C'est ce qu'analyse Freinet : « *Sous le flot sans cesse grandissant des connaissances, l'homme déchoit parce que tout, autour de lui, l'arrache à lui-même et contribue à le détacher de ses pensées intimes [...]. Quand à regarder en soi, à réfléchir sur la nature et le devenir de ses actes, à faire peser sa pensée personnelle sur les destinées dont il participe, quant à diriger sa propre vie, on s'y essaye de moins en moins* »²¹.

Le vrai pouvoir semble être celui de l'expression de soi. Savoir écrire, c'est être capable de parler en son nom, et d'exprimer la part intime de son être, ce que les élèves peuvent apprendre avec les textes libres. Privés de ce savoir ou plutôt de ce pouvoir, les prolétaires sont également privés de la création littéraire qui reste détenue par les classes bourgeoises. Ce que déplore Freinet dans la *Méthode naturelle de lecture* : « *Il en résulte que le peuple possède ses orateurs – un domaine où on n'a pas encore imposé de règles –, il ne possède pas ses écrivains et, de ce fait n'est*

²⁰ Les positions politiques de Freinet et ses conflits au sein de la Fédération des enseignants, sont exposés dans la thèse de Fabienne Bock (1980) *Enjeux politiques et débats pédagogiques. La formation du mouvement Freinet – 1920-1940*, Université Paris VII.

²¹ Célestin Freinet, *L'éducation du travail*, op. cité, p. 109.

pas encore majeur »²². Écrire, c'est accéder à la maturité politique et conquérir le pouvoir.

Cette question du pouvoir de l'écriture n'est pas sans rappeler le débat qui agite les intellectuels communistes et sympathisants, à la fin des années 20, à propos de la définition d'une esthétique prolétaire et de la place des écrivains dans la révolution. En France, cette polémique va impliquer, des auteurs dont les plus connus sont Henri Barbusse et Romain Rolland, que Freinet a rencontrés. Sans prendre directement part au débat, ce dernier, par sa vision de l'écriture engagée, se rapproche des thèses de l'École prolétarienne, groupe d'auteurs réunis autour de l'écrivain journaliste, Henri Poulaille²³.

Selon ce groupe, la littérature prolétarienne doit être le fait des véritables prolétaires, paysans et ouvriers, qu'ils soient ou non communistes. Pour eux, la mission de l'écriture est de redonner une identité à la classe populaire et de lui permettre de retrouver une authenticité, à laquelle on ne peut accéder qu'en utilisant la vie et la réalité de l'expérience. Car c'est dans le vécu que l'artiste prolétaire trouve son inspiration, selon les termes de Poulaille : « *Sa source n'est pas la lecture, ni l'école, c'est la vie, la sienne et celle des autres, celle qu'il voit, qu'il observe ou qu'il vit* »²⁴.

Ce qui explique que le propre du texte prolétarien est d'être autobiographique ou texte de témoignage. Cette modalité d'écriture est possible, grâce à la certitude partagée par Freinet et Poulaille d'un pouvoir de création spontané, chez les enfants pour l'un, dans les couches populaires pour l'autre. Ce sont les moyens d'expression qui manquent, nullement les qualités pour y parvenir, et ceci est dû à la société et à l'école qui ont aliéné ce potentiel de création, chez le prolétaire comme chez l'enfant. Dans les deux cas, la difficulté n'est pas d'avoir quelque chose à dire, mais de trouver la forme originale permettant de le dire, et cette forme est le récit d'une expérience vécue.

Mais si l'expérience est celle de l'individu, il ne peut être question d'introspection. Le véritable sujet n'est jamais le « moi », toujours haïssable et bourgeois, que Poulaille, comme les auteurs communistes rejettent avec virulence²⁵. L'écrivain prolétarien doit, au contraire, tout en utilisant la première personne, garder la modestie du témoin, et se contenter de relater les faits vrais, sans les commenter. En disant

²² Célestin Freinet (1994) *Méthode naturelle de lecture, Œuvres pédagogiques*, tome 2, Paris, Éd. du Seuil, p. 353.

²³ S'il n'est pas possible de vérifier l'existence de liens directs entre Poulaille et Freinet, nous pouvons supposer que ce dernier a eu l'occasion de connaître les théories du groupe de Poulaille, avec lequel il partage certaines affinités. C'est le point de vue défendu par Jacques Testanière (1994) « La pédagogie Freinet : une éducation nouvelle populaire, des éducateurs prolétariens ? », dans P. Clanché *et alii* (dir.) *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses universitaires.

²⁴ Henry Poulaille (1930) *Nouvel âge littéraire*, Paris, librairie Valois, p. 101.

²⁵ L'exemple même de l'écrivain exécré est Marcel Proust qui reçoit le prix Goncourt en 1919 pour son roman *A l'ombre des jeunes filles en fleurs*.

« je », il désigne un collectif social, un « nous ». Ce glissement constant du « je » au « nous » est l'une des marques des écritures populaires de cette période.

Le désir de témoigner et de manifester son appartenance à un groupe est visible chez Barbusse. On peut lire dans *Le Feu*, cet éloquent passage d'un pronom à l'autre, sorte d'appartenance totale de l'individu au groupe : « **Je vois des ombres émerger de ces puits latéraux, et se mouvoir, masses énormes et difformes : des espèces d'ours qui pataugent et grognent. C'est nous** »²⁶.

LA FUSION ENTRE LE JE ET LE NOUS

Dans les textes libres des élèves de Freinet, le NOUS est souvent utilisé, avec des valeurs différentes. Il peut exprimer un véritable pluriel (JE + eux) et dans ce cas, il rend compte de l'addition du JE (narrateur) + eux (les copains), comme dans ce texte daté du 18 avril 1928, rédigé à Bar sur Loup :

« Nous avons fait des gâteaux : c'était de la cendre pétrie avec de l'eau. Henri préparait les gâteaux dans des ménages. Moi je les enfournais avec ma pelle. Quand ils étaient cuits je les donnais à mon frère. »

Pelegri Lucien 8 ans²⁷

Le NOUS peut être une entité collective, désignant de manière indifférenciée tout le groupe, le narrateur est pluriel, comme dans cette réponse aux correspondants, écrite en 1927, dans la même école :

*« Ce que nous faisons avant de venir à l'école. Vous travaillez beaucoup avant d'aller à l'école, petits amis de Trégunc. Joseph se lève parfois à 6 heures et demie pour allumer le feu ; Jeannot se lève à 6 heures pour faire des commissions et garder ses sœurs. Mais les autres élèves se lèvent vers sept heures seulement, juste à temps pour se débarbouiller, déjeuner et partir à l'école. Mais bientôt nous cueillerons la fleur d'oranger. Il faudra sauter dès que le coq chante »*²⁸

Mais, c'est dans les écrits plus intimes que le passage du JE au NOUS peut étonner. Ces cas permettent de vérifier qu'écrire n'est jamais un fait privé, mais qu'il s'agit bien d'une activité sociale. C'est ce qui apparaît dans ce récit de rêve, signé par trois élèves et cependant écrit en JE, le 25 mars 1931, à Saint Paul de Vence :

« Un rêve – J'ai rêvé que j'étais sur un aéroplane. Je le mets en marche et je pars. En arrivant au-dessus de la maison de M. Mazucco je vois un autre aéroplane qui portait André Mathieu, Garcin et Mattéo. Ils m'ont

²⁶ Henri Barbusse, (1916 (1^{ère} éd.), éd. Livre de Poche, 1965) *Le Feu*, Paris, Flammarion, p. 28.

²⁷ Michel Barré, *Avec les élèves de Célestin Freinet*, op. cité, p. 36.

²⁸ Michel Barré, *Avec les élèves de Célestin Freinet*, op. cité, p. 28.

dît :

— *tu nous laisses monter sur ton aéroplane ?*

— *Non, non !*

Mattéo avait un fusil : il a tiré. Il croyait m'attraper. Il a attrapé l'hélice qui a cassé en deux. Je suis tombé sur la maison de M. Mazucco qui a pris feu. J'ai sauté dans la paille. » (Cordara ; Maccagno ; Bracco)²⁹

Dans cet exemple, le JE désigne un auteur collectif, alors que le thème du récit est d'ordre privé. Ce qui nous permet de conclure que les écritures de soi ont pour fonction de résoudre l'opposition entre le privé et le collectif.

Ces particularités de l'écriture permettent de constater que ce n'est pas tant le texte, que l'acte d'écrire qui est important : c'est par cet acte que la part individuelle prend place dans le collectif. La réception des textes et leur réécriture se font avec les pairs, ce qui transforme la production des textes libres en une activité de socialisation.

Les écritures de soi, dans la pédagogie Freinet ont une valeur non seulement pédagogique, mais également politique, elles ont pour vocation de donner la parole aux enfants du peuple. Leur fonction est moins expressive que communicationnelle. Elles constituent un pont entre l'individuel et le social. Le but n'étant pas de développer des individualités, mais de les intégrer dans le groupe, et de développer, pour ce groupe une véritable identité collective. La lecture de quelques textes libres, a permis de constater cette fusion du JE dans le NOUS.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÉ M. (1996), *Avec les élèves de Célestin Freinet*, Paris, INRP.
- BOCK F. (1980), *Enjeux politiques et débats idéologiques. La formation du mouvement Freinet, 1920–1940*, Thèse de l'Université de Paris VII.
- BOUTAN P. (1996), *La langue des Messieurs*, Paris, Armand Colin.
- CLANCHÉ P. & TESTANIÈRE J. (dir.), (1994), *La pédagogie Freinet, mise à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses universitaires.
- DE PIETRO J. F. & SCHNEUWLY B. (2003), « Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique », *Les Cahiers THÉODILE*, n° 3.
- GENETTE J. (1972), *Figures III*, Paris, Éd. du Seuil.
- GUSDORF G. (1991), *Les écritures du Moi*, Paris, Odile Jacob.
- LABOV W, (1993, trad. française), *Le parler ordinaire*, Paris, Éd. de Minuit.
- LEJEUNE P. (1975), *Le pacte autobiographique*, Paris, Éd. du Seuil.

²⁹ Michel Barré, *Avec les élèves de Célestin Freinet*, op. cité, p. 70.

VOURZAY A. M. (1996), *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989)*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Décrire une figure géométrique Éléments d'interrogation à propos de l'écriture en mathématiques et en français¹

Dominique LAHANIER–REUTER & Yves REUTER
Université Charles-de-Gaulle – Lille III
Équipe THÉODILE

Le support sur lequel nous avons choisi de travailler est une des épreuves du livret de mathématiques de l'évaluation nationale à l'entrée en sixième. Cette évaluation est, au moins dans les discours officiels de l'institution et dans le livret d'accompagnement (voir page 1), désignée comme une évaluation diagnostique, à visée formative² :

« Comme les années précédentes, il s'agit bien de repérer les acquis, les points forts, les points faibles, les lacunes et les difficultés éventuelles de chaque élève, considéré individuellement. En aucun cas, il n'est question de classer les élèves les uns par rapport aux autres selon leurs performances.

A l'entrée en sixième, l'évaluation est un outil à disposition des enseignants pour mettre en place des dispositifs d'aide aux élèves, tels qu'ils sont prévus par les textes [...] en prenant appui sur le niveau exigible des compétences à atteindre à la fin du cycle 3. »

Cette évaluation a été organisée en 2000, immédiatement après la rentrée scolaire (du 11 au 23 septembre), chaque séquence prenant place lors d'une demi-journée aux horaires de la discipline concernée.

Les mathématiques étaient constituées de trois séquences : séquence 1, 36 minutes, treize exercices au rythme imposé par le professeur³ ; séquence 2, 35 minutes, quatorze exercices, l'élève travaille à son rythme ; séquence 3, 35 minutes, douze exercices au rythme imposé par le professeur.

¹ Ce texte est disponible aussi dans le cédérom reprenant les Actes du 8^e colloque international de la DFLM, *Les tâches et leurs entours en classe de français*, Neuchâtel, 26-28 septembre 2001. Nous remercions J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz et M. Wirthner d'en avoir autorisé la reprise.

² Ses usages, sur le terrain, sont en réalité fort variables.

³ D'après les consignes du livret d'accompagnement.

L'exercice sur lequel nous avons travaillé (voir annexe) est le 37^{ième}, soit le dixième de cette troisième séquence ; son temps est fixé à quatre minutes et trente secondes, après donc neuf exercices et vingt-six minutes et trente secondes d'épreuve lors de cette séquence.

Nous avons en fait choisi cette épreuve pour deux raisons. La première tient à ce que l'écrit sollicité nous paraissait *a priori* intéressant à analyser dans le cadre de nos recherches⁴ sur la description (Reuter 2000, Reuter, éd. 1998 a et b, 1999, 2000) et la position du scripteur (Delcambre & Reuter 2000 et 2002) dans les différentes disciplines (Barré de Miniac & Reuter 2000). La seconde réside dans la recommandation de l'institution elle-même à utiliser ce support pour un travail interdisciplinaire (*Document à l'attention du professeur* p. 5), ce qui n'est le cas que de quatre épreuves sur trente-sept.

Nous avons donc décidé de prendre cette sollicitation au sérieux pour rechercher ce que cela était susceptible d'apporter comme connaissances sur les relations entre écrit et mise en jeu des savoirs dans les différentes disciplines au sein du cadre scolaire.

Dans cette étape exploratoire, nous avons étudié plus précisément le système des consignes, les tâches des élèves et la production réalisée à partir d'un corpus de quatre-vingt douze textes (dont certains sont en annexe) issus de quatre classes de sixième du collège de Marquion dans la périphérie lilloise⁵.

LE SYSTÈME DES CONSIGNES

Il existe en fait diverses consignes, de formes, de sources et de niveaux différents, qui forment un système complexe et difficile à reconstituer. Ainsi, à titre provisoire, nous distinguons en l'occurrence quatre ensembles :

- des « macro »-consignes, données à l'oral, pour initier l'évaluation en général et l'évaluation en mathématiques, que nous ignorons dans le cas présent ;
- des consignes de passation, indiquées par le « document à l'attention du professeur », à donner explicitement aux élèves :
 - la macro-consigne séquentielle (p. 43) : « *Vous allez avoir à faire aujourd'hui la dernière séquence de ce cahier. Nous allons travailler page par page et vous attendrez mon signal pour changer de page. Lisez attentivement l'énoncé de chaque exercice. En principe vous devriez pouvoir répondre sans avoir à poser de questions. Je vous rappelle que la calculatrice n'est pas autorisée.* » ;
 - la consigne propre à l'épreuve (p. 44) : « *Prenez la page suivante. Vous avez quatre minutes et demie* » ;
- les consignes inscrites sur le « cahier de l'élève » :
 - à l'entrée de la séquence 3, p. 17 : « *Pour cette séquence, tu auras besoin :*

⁴ Le *nous* désigne en l'occurrence l'équipe Théodile.

⁵ Nos remerciements vont à Laurence Tordoir qui nous a fourni ce corpus.

d'une équerre, d'un crayon de couleur, d'une règle graduée, d'un compas » ;

— sur la page (23) de l'épreuve 37 : « Rédigez un texte qui permet à quelqu'un qui ne voit pas la figure de la tracer en respectant les dimensions » ;

— les éventuelles réponses orales du professeur aux demandes des élèves.

Comme on peut s'en rendre compte, cela n'est simple, ni pour l'élève, ni pour le chercheur...

Mais si nous nous arrêtons, très classiquement, sur la consigne *explicite* de la page de l'épreuve sur le cahier de l'élève, nous pouvons effectuer deux séries de remarques tendanciellement antagonistes.

A première vue, cette consigne ne surprend pas forcément : elle est apparemment claire, simple et inscrite dans une configuration contemporaine de consignes.

Si on l'examine avec plus d'attention, elle appelle cependant un certain nombre de remarques. Elle se situe historiquement, à la croisée de plusieurs histoires disciplinaires (français⁶, mathématiques, dessin industriel⁷) et de plusieurs ordres d'enseignement (primaire, collège, enseignement professionnel, écoles d'ingénieur...) avec, de surcroît, des variations diachroniques quant à ses formes, ses visées, son placement au sein d'un niveau ou d'une discipline⁸...

Elle sollicite la gestion de l'*ordre de l'écrit*⁹ dans toute sa spécificité et sa complexité puisqu'il s'agit de s'adresser à un interlocuteur absent sans l'aide d'appuis contextuels et référentiels¹⁰ communs.

Cette situation est compliquée par le fait qu'elle est fondée sur un double simulacre :

— faire *comme si* l'enjeu était réellement que l'Autre réussisse à tracer la figure ;

— faire *comme si* le destinataire, *non défini*¹¹, n'était pas l'évaluateur.

De surcroît, la catégorie – générique, typologique, disciplinaire... – du texte n'est pas spécifiée.

Et enfin la figure elle-même n'a rien d'évident et cela pour deux raisons majeures. D'abord parce qu'elle n'a pas « globalement » de désignation propre, ce qui ne facilite pas son ancrage discursif. Ensuite parce que son statut, tel qu'il est construit sur

⁶ Qui connaît aussi la figure téléphonée ou différentes formes de description, de textes prescriptifs, de textes procéduraux...

⁷ Voir aussi les types de plans de construction et de dessins.

⁸ Ainsi, en mathématiques, ce type d'exercices oscille entre manuel du primaire et de collège, change de formes selon les périodes, tend à disparaître avec la réforme des « mathématiques modernes » pendant les années soixante-dix, réapparaît sous la forme de la figure téléphonée, en sixième, dans les années quatre-vingt, mais souvent avec un interlocuteur et une validation explicites...

⁹ Au sens fort du terme, qui excède donc la notion de canal de communication : voir Peytard 1970, Dabène 1987 ou Goody 1979.

¹⁰ L'absence de transmission de la figure accompagnant le texte, rend ce type d'écrits improbable dans nombre de cadres.

¹¹ Ce qui est relativement atypique et rend, *de facto*, la validation illusoire.

le cahier de l'élève oscille entre deux cadres : un cadre mathématique (la nature de la séquence évaluative, les types de figures, les savoirs potentiellement mis en jeu...) et un cadre non mathématique, qu'il soit « courant » ou celui des sciences de l'ingénieur. En effet la figure n'est pas codée mathématiquement¹², elle est donnée comme appréhendable par les sens et les instruments de mesure¹³ ; il s'agit de *la* reproduire et non de construire une figure semblable au sens mathématique du terme¹⁴... Dans cette perspective, il ne s'agit pas, à proprement parler, d'une figure mathématique mais plutôt, d'un dessin ou d'un objet du monde.

Ainsi, comme on peut s'en rendre compte, non seulement le système des consignes est complexe mais, de plus, il construit un cadre d'attente disciplinaire pour le moins incertain.

CONSIGNES ET ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE

Cette incertitude quant au cadre disciplinaire est renforcé par le dispositif de codage proposé aux enseignants ainsi que par nombre de commentaires du « Document à l'attention du professeur » (désormais DAP).

Ainsi, le statut incertain de la figure – entre objet mathématique et objet du monde – se voit confirmé. Les productions des élèves sont analysées au travers de deux items (DAP : 54). Le premier (87) considère la figure sans prendre en compte les dimensions et n'enregistre comme réponses exactes (codes 1 et 2) que celles qui permettent de réaliser la figure avec soit les deux termes « carré » et « cercle », mentionnés explicitement dans le texte, soit un seul des deux. Dans cette perspective, ni les dimensions, ni la position du carré sur la feuille ni la position du cercle par rapport au carré ne sont déterminantes... Mais le second item (88) insiste sur le dessin. Il n'existe en effet qu'une seule bonne réponse : « L'élève fait référence à deux mesures suffisantes (au mm près) pour construire la figure ».

De la même façon, le statut du texte est très ambigu puisque d'un côté, on multiplie les signes de son importance :

— dans le tableau de compétences où sont classés les exercices (DAP : 3), l'épreuve 37 est catégorisée dans « Produire. Justifier une réponse »¹⁵ ;

— sur la page où figure l'épreuve (DAP : 54) les titres sont : « Produire, justifier une réponse » et « Décrire une figure en vue de sa construction » et, à la fin d'une dizaine de lignes de « commentaire » encadré, on peut lire :

¹² Avec, par exemple, des symboles marquant les angles ou des identités de mesure.

¹³ Les mesures sont souvent renvoyées par les mathématiciens à d'autres cadres disciplinaires : physique, technologie...

¹⁴ Deux figures sont semblables si l'une peut venir se superposer à l'autre par les seules opérations suivantes : réduction / agrandissement, symétrie, rotation, translation...

¹⁵ Et non dans « Rechercher, interpréter, reformuler l'information », « Analyser une situation, organiser une démarche », « Appliquer une technique » ou « Appliquer directement, utiliser une connaissance ».

« Ce type d'exercice est intéressant à utiliser en situation d'apprentissage. La production écrite, qui reste ici la finalité essentielle, peut être facilitée par un travail oral préalable (figures téléphonées). »

Mais, d'un autre côté, ce texte n'est pas spécifié plus précisément, et les catégories d'analyse des réponses s'en tiennent à la présence explicite d'un seul terme mathématique. Ce statut minoré est confirmé par des remarques consacrées à cet exercice et à trois autres (DAP : 5) :

« Dans les exercices 13, 29, 33 et 37, on demande aux élèves de produire un écrit. Les codages retenus en mathématiques ne prennent pas en compte la qualité de la rédaction [...] »

Nous remarquerons de plus, comme c'était déjà le cas dans le dispositif de consignes, que le codage proposé aux enseignants fait comme s'il était possible de vérifier la réalisation de la figure (mais toujours sans préciser ni par qui, ni comment) et qu'il ne semble envisager qu'une seule manière de construire les instructions (en mentionnant *cercle* et *carré*)¹⁶.

L'évaluation confirme donc le caractère incertain des cadres régissant la commande tout en précisant certaines attentes non explicitées aux élèves dans le dispositif des consignes (mention explicite de deux termes, précision de deux mesures...). La tâche requise est précisée... après son effectuation !

ÉLÉMENTS POUR UNE ANALYSE PRÉALABLE DE LA TÂCHE

Au vu des remarques précédentes, l'analyse a priori de la tâche à effectuer par les élèves n'est, en tout cas, pas simple. Nous proposons, en conséquence, de l'approcher à l'aide de cinq macro-opérations, posées à titre d'hypothèses de travail que nous ne pouvons confronter, en l'absence d'observations ou d'entretiens, qu'aux produits textuels réalisés.

Ces cinq macro-opérations sont les suivantes :

- *intégrer le dispositif de consignes*, ce qui signifie notamment les comprendre, les hiérarchiser et les interpréter (quant au cadre, aux savoirs à activer...) mais aussi les *accepter* (particulièrement en ce qui concerne leur caractère simulacral) ;
- *analyser les figures* pour prendre les informations pertinentes en relation avec la tâche à produire par un éventuel destinataire ;
- *prendre les mesures nécessaires* ;
- *rédigier le texte* de telle sorte qu'il soit pertinent pour la réalisation de la figure : en se décentrant, en ordonnant les informations...
- *gérer le temps*, la fatigue, le stress éventuels.

¹⁶ Ce qui exclut des stratégies fondées sur la prise en compte des symétries de la figure.

QUELQUES REMARQUES ET COMMENTAIRES SUR LES PRODUITS

Nous avons ensuite analysé le corpus des productions des élèves, au travers de critères de contenu, d'organisation¹⁷ et de mise en texte. Nous nous contenterons ici, bien trop succinctement, d'exposer quelques résultats, avant de les commenter au regard du dispositif de consignes et de la tâche sollicitée, puis de leur acceptabilité institutionnelle (l'évaluation nationale) et disciplinaire, en confrontant incessamment nos regards de didacticiens des mathématiques et de français.

QUELQUES TRAITS DOMINANTS DES ÉCRITS RÉALISÉS

Globalement, tous ces écrits réfèrent, du point de vue des contenus, à la consigne.

Du point de vue de leur organisation, ils se caractérisent par trois traits majeurs :

- un mode de présence *discret* ;
- des trajets majoritairement sous forme de *construction* et non de *transcription*¹⁸ ;
- un plan qui suit, à quelques exceptions près (*cf.* A16 ou A53), l'ordre carré, cercle, « articulation ».

Cela n'exclut pas un certain nombre de variations. Celles-ci peuvent, par exemple, concerner les principes régissant le mode d'articulation entre les figures, tel qu'il s'élabore au sein de la succession des actions : le *déplacement* qui consiste à faire d'abord tracer les deux figures avant d'en déplacer une pour permettre de les articuler (A1) ; la *génération à partir d'une figure* (stratégie la plus fréquente), qui consiste à construire la seconde figure à partir de la première (*cf.* A79) ; la *génération à partir d'un point commun*, stratégie que l'on ne rencontre qu'une seule fois (A53), et qui consiste à inscrire d'abord le point d'intersection et à faire tracer les figures à partir de ce point.

Si l'on considère maintenant la mise en texte, on peut effectuer cinq autres remarques :

- les formes mêmes des instructions sont variées, du point de vue des temps (impératif, infinitif, présent, ...), des pronoms (je, tu, vous, il, ...), du recours (*cf.* A39) ou non aux instruments de mesure ;
- les plans sont peu marqués, si ce n'est de rares conjonctions ou adverbes de temps (et, puis, ensuite, maintenant, ...) qui soulignent, ponctuellement, l'enchaînement des actions ;
- les dimensions (non entières) sont parfois écrites de manière non décimale (*cf.* A20), et en tout cas, textualisées à l'aide de chiffres et d'abréviations ;
- le lexique est « mixte » (mathématique *et* « courant » : haut, gauche, droite, ...) ;
- le souci de l'orthographe et de la ponctuation semble très limité...

¹⁷ Référant notamment à nos travaux sur la description.

¹⁸ Quelques textes fonctionnent essentiellement à la transcription mais, focalisés sur les mesures, ils sont en général incomplets, ne posant pas la question de l'articulation entre les figures (*cf.* A61).

QUELQUES COMMENTAIRES AU REGARD DES CONSIGNES, DE LA TÂCHE ET DES DISCIPLINES

Il nous paraît, en premier lieu, fondamental de noter que la consigne est globalement intégrée (*i.e.* comprise et acceptée) : les écrits constituent bien des tentatives de réponse, même dans les deux cas apparemment les plus surprenants : A58 qui peut se lire (de façon certes très coopérative) comme un texte renvoyant soit aux plans de construction dans des secteurs d'enseignement professionnel, soit à certains énoncés de problèmes dans des manuels ; ou A24 qui peut se lire comme une surinterprétation de la consigne séquentielle ayant trait aux instruments.

Nous dirions d'ailleurs volontiers qu'elle est acceptée sur le mode scolaire du simulacre fréquemment rencontré par les élèves : ceux-ci répondent « sans plus » à l'aide de textes courts, sans se poser explicitement de questions quant au destinataire ou sans annoncer, à l'entrée de leur texte, la tâche à accomplir par le récepteur. Après tout, ils savent qu'il s'agit d'une évaluation et par qui ce sera lu.

Néanmoins, sous un autre angle, le choix de la discrétion peut aussi s'interpréter soit comme un mode de gestion du temps¹⁹, soit comme la concrétisation de représentations des élèves quant à la brièveté structurelle des textes mathématiques (Constant–Berthe 2001 ; Lahanier–Reuter & Reuter 2002).

Le choix quasi-exclusif de la construction appelle aussi quelques commentaires. Si, d'un côté, il constitue une réponse littérale à la consigne inscrite sur le livret de l'élève, en référant sans doute à des énoncés rencontrés en mathématiques (Houbine & Laborde 1998) ou à des genres (recette, règle du jeu, ...) ou à des types (prescriptif, ...) étudiés en français, il n'est pas sûr qu'il réponde à des critères d'efficacité en l'absence d'annonce de la tâche et de présence de la figure. Il présente, en tout cas, l'avantage précieux de contourner la nécessité de nommer cette figure, innommable, sous forme de cadrage initial. On notera, dans cette perspective, que les rares tentatives de cadrage final (A79) sont peu probantes et aussi que la logique de la construction peut, éventuellement, expliquer des retards dans le moment de la nomination d'une des deux « sous-figures » (voir A23). Toute stratégie peut entraîner des dérives ponctuelles...

L'ordre retenu par la majeure partie des élèves – carré, cercle, articulation – témoigne aussi, si l'on suit par exemple les travaux de Duval (2000), d'un appui sur la perception courante : le premier coup d'œil nous fait voir les contours fermés ; le carré, en position « classique » sur la feuille, de surcroît à gauche et plus grand, est vu en premier. Il faut en tout cas une accommodation de la vision pour se rendre compte que le centre du cercle est un des sommets du carré ou que le rayon du cercle est constitué par la portion du côté du carré à l'intérieur du cercle. Cette accommo-

¹⁹ Nous ne reviendrons plus sur cette dimension susceptible pourtant d'expliquer nombre de phénomènes rencontrés dans les textes d'élèves.

dition de la vision ou cette analyse de la figure en segments ou en points apparaît ici peu aisée, en tout cas non systématique et difficilement textualisée.

Deux autres difficultés peuvent affecter la succession des actions : l'oubli de certaines actions (A79) notamment le codage²⁰ de la figure (A7) et surtout les stratégies pour faire construire l'intersection : celle de la génération à partir d'une figure et celle du déplacement supposent en effet – qu'à la différence de la figure téléphonique – le texte soit lu entièrement avant que le programme d'actions ne soit réalisé. Nous remarquerons néanmoins ici que ces traits textuels peuvent être interprétés soit comme des difficultés à construire des plans de construction totalement cohérents, ou à adopter une analyse plus mathématique pour la prise d'informations (cf. *supra*) ; soit, à l'inverse, comme une utilisation acceptable des virtualités de la communication écrite en ce qu'elle permet de différer l'action ; soit encore comme une adaptation recevable au caractère simulacral de la consigne et de son évaluation.

Si nous nous arrêtons maintenant à la textualisation de l'articulation entre les figures qui peut prendre des formes diverses et qui constitue un critère essentiel pour l'évaluation institutionnelle, nous noterons que, même *a priori* et dans l'abstrait, celle-ci paraît difficilement estimable quant à ses effets : même si certains écrits semblent permettre la réalisation de la figure (A48, A50, A53, ...) et d'autres la rendre peu vraisemblable (A5, A32, A47, A61, ...), pour une grande partie des textes, cela nous semble relativement indécidable (A33, A44, A46, A87, ...). L'acceptabilité institutionnelle se réduit donc à l'arbitraire du correcteur, sans relation aucune avec l'acceptabilité mathématique, envisagée sous l'angle des stratégies d'organisation des informations ou sous celui de la précision terminologique.

D'autres traits de l'organisation peuvent encore être commentés, en relation notamment avec la cohérence : contradictions dans les informations délivrées (A70) ou redondance pour laquelle, en l'absence d'entretiens, on peut hésiter entre différentes interprétations : maîtrise insuffisante des notions mathématiques, difficulté à distinguer les traits structurels d'une notion connue du récepteur (Reuter 2000), manque de temps pour réviser le texte ou encore volonté de clarifier en répétant...

On peut en tout cas dire que l'activité de *mesure* a été prise au sérieux par tous les élèves même si elle a soulevé plusieurs problèmes : erreurs pour près d'un quart des élèves²¹, interprétation du terme « dimension » dans le sens de « plus grande amplitude » (cf. A8), place de ces informations dans la succession des actions... Nous remarquerons ici que, si le didacticien des mathématiques peut s'intéresser plus spécifiquement aux problèmes parfois liés à l'écriture décimale, celui de français peut s'interroger sur l'usage des abréviations...

En ce qui concerne enfin la mise en texte, l'attitude des élèves nous paraît re-

²⁰ Le codage, rarement effectué par les élèves, aurait mérité à lui seul, de plus amples développements : sur les raisons de sa discrétion, sur son efficacité pour cette tâche...

²¹ Erreurs qui n'ont rien d'atypique à cet âge et qui peuvent être tributaires du maniement de la règle.

lever d'une position conforme à ce que nos études antérieures nous ont appris sur leurs représentations des mathématiques (Lahanier–Reuter, Reuter, à paraître) : pour eux, l'écrit en mathématique est centré sur les contenus (au détriment des formes de surface), avec une présence spécifique de termes mathématiques et de signes et symboles. C'est le cas ici et, finalement peu importe que le mélange terminologique ou certains faits organisationnels choquent le didacticien des mathématiques, cela s'avère effectivement recevable en situation d'évaluation institutionnelle ²².

EN GUISE D'OUVERTURE

Que dirions-nous, provisoirement, pour conclure ce parcours bien trop cavalier, en reprenant les analyses précédentes dans la perspective transdisciplinaire que souhaite susciter l'institution (DAP : 5) ?

En premier lieu, il nous semble que la position adoptée par les élèves dans cette tâche est une sorte de « mixte » entre un cadre « courant » (objet du monde, construit par les sens et des instruments, de façon non spécifique, vocabulaire quotidien, ...) et le cadre mathématique *tel qu'ils se le représentent* (économie textuelle, symboles et termes spécifiques, indications de mesure, peu d'importance des « bas niveaux » : orthographe, ponctuation, ...). Cette position renvoie, au moins en partie, à des « flottements », lisibles dans le dispositif des consignes, des commentaires et des critères d'évaluation qui peuvent, de ce point de vue, être considérés comme des indices d'une sorte d'état institutionnel des réflexions sur l'écrit dans les différentes disciplines. Mais nous pensons aussi que ces « flottements » ne sont pas non plus sans rapport avec un certain flou attaché aux recherches sur le français « transdisciplinaire » en ce qu'elles sont souvent centrées principalement sur ce qui est censé être commun et notamment sur des conduites linguistiques (décrire, expliquer, ...) fréquemment envisagées sans prendre en compte des situations, des genres et des contenus de savoir mis en jeu.

Or, ce que nous retirons prioritairement des analyses précédentes sur l'ensemble du dispositif (consignes – tâches – produits) c'est que, s'il existe sans nul doute des éléments « communs » aux différentes disciplines (gestion de l'ordre de l'écrit, de l'organisation textuelle, des formes linguistiques, ...), ces éléments fonctionnent dans des *cadres différents* : type d'objets et de savoirs, de problèmes, de genres, de langage, ... ce qui amène les didacticiens de discipline telles que mathématiques ou français à être sensibles à des faits textuels différents, à les interpréter et les évaluer différemment, à envisager des travaux ultérieurs spécifiques ou, en tout cas, à travailler dans une perspective plus comparative qu'unifiante.

De surcroît, et cela ne facilite en rien la tâche, les cadres disciplinaires peuvent varier selon l'époque, l'âge des élèves et la maîtrise qu'ont les enseignants de leur

²² Ce qui ne peut qu'entraîner des questions sur les relations entre représentations des élèves et dispositifs d'enseignement et d'évaluation.

matière et de son histoire : ainsi, au vu de ce corpus, certains professeurs de mathématiques ont pu juger négativement la textualisation du recours à des instruments mais pas les mesures elles-mêmes, ce qui n'était pas le cas pour d'autres. De leur côté, certains enseignants de français se concentreraient sur l'orthographe et la ponctuation alors que d'autres seraient plutôt attentifs à l'organisation d'ensemble des écrits.

À partir de ces considérations, une fois de plus trop succinctes, nous concluons provisoirement sur trois éléments qui nous paraissent fondamentaux. En premier lieu, les recherches sur le français transdisciplinaire nous semblent se heurter à des limites certaines si elles sont effectuées en dehors d'un véritable travail en équipe, avec des spécialistes de chacune des disciplines concernées, susceptibles de spécifier chacun des cadres et leurs variations notamment en ce qui concerne le fonctionnement de l'écrit. En second lieu, les travaux sur le français transdisciplinaire ne nous semblent avoir de pertinence que dans une perspective comparative, attentive à mettre au jour non seulement ce qui est commun mais aussi ce qui est spécifique à chaque cadre disciplinaire. Enfin, un travail tel que nous avons commencé à le mener peut effectivement avoir une valeur heuristique dans la mesure où, d'un côté, il peut amener chercheurs et enseignants à questionner et à préciser leur cadre disciplinaire et la place de l'écrit au sein de celui-ci, dans la mesure où, complémentairement, il peut permettre d'ouvrir des pistes d'intervention didactique. C'est le cas, semble-t-il, à partir de la position d'écriture adoptée par les élèves, considérée comme une forme transitoire, susceptible d'être spécifiée en précisant les articulations entre écrit et savoirs disciplinaires construits.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÉ DE MINIAC C. & Reuter Y. (2000) « Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège. Présentation d'une recherche en cours », *La Lettre de la DFLM*, n° 26, *Écrire pour apprendre*, Namur.
- CONSTANT–BERTHE N. (2001) « Décrire un pavé en français et en mathématiques : rapports à l'écriture et cadre disciplinaire », *Enjeux*, n° 50.
- DABÈNE M. (1987) *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Bœck–Wesmæl.
- DELCAMBRE I. & REUTER Y. (2000) « Rapports à l'écriture et images du scripteur », *Cahiers THÉODILE*, n° 1, Lille, novembre.
- DELCAMBRE I. & REUTER Y. (2002) « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, n° 113-114, *Rapports à l'écriture et images du scripteur*, juin.
- DUVAL R. (2000) « Construire, voir et raisonner en géométrie : quels rapports », *Bulletino dei docenti matematica*, n° 41, Cantore Ticino.

GOODY J. (1979) *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit.

HOUEBINE J. & LABORDE C. (1998) « Variations sur des énoncés de problèmes de géométrie au collège », *Repères IREM*, n° 23.

LAHANIER-REUTER D. & REUTER Y. (à paraître) « Écrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines au collège », *Pratiques*, n° 113-114, *Rapports à l'écriture et images du scripteur*.

PEYTARD J. (1970) « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques », *Langue française*, n° 6, *Apprentissage du français langue maternelle*, mai.

REUTER Y., éd. (1998a) *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

REUTER Y., éd. (1998b) *Pratiques*, n° 99, *La description*, Metz, septembre.

REUTER Y., éd. (1999) *Cahiers pédagogiques*, n° 373, *Décrire dans toutes les disciplines*, Paris, Avril.

REUTER Y. (2000) *La description. Des théories à l'enseignement – apprentissage*, Paris, ESF.

REUTER Y. (2000) *Enjeux*, n° 47-48, *La description*, Namur, mai-juin.

ANNEXE 1

<p>Exercice 37</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> </div> <p>Rédige un texte qui permet à quelqu'un qui ne voit pas la figure de la tracer en respectant les dimensions</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><i>Ne rien écrire dans cette colonne</i></p> <p>1 2 6 7 9 0</p> <p>87</p> <p>1 9 0</p> <p>88</p>
---	---

ANNEXE 2

- A1** un carré de 5,5 cm de côté
un cercle de 4,5 cm de diamètre
placer le carré dans le centre au milieu
à 2,2 cm
- A5** 5,5 de côté
8 cm de travert
- A7** tracer un carré de 5,5 cm de côté. Nommer les angles. tracer un cercle ayant pour centre le coin B et pour rayon 2,2 cm.
- A14** Trace un carré de 5,5 cm de côté
trace un cercle qui a pour centre le sommet en haut à droite du carré. En partant du sommet en haut à droite du carré. fait un point à 2,2 cm de ce sommet. En traçant ton cercle passe par ce point.
- A17** trace un carré de 5 cm de côté.
prendre le compas à l'écart de 2 cm 2 mm.
dans le coin en haut à droite.
- A20** Le cercle mesure 2 cm et 2 mm
le carré mesure de côté 5 cm et 6 mm
- A22** Trace un carré A, B, C, D qui a 5,5 cm de côtés. Trace avec 2 cm compas un cercle de 2,2 cm de rayon et qui a comme centre le point B.
- A24** faire un carré de longueur 5,7 cm et de largeur 5,7 cm qui fait un cercle de 2,3 cm
vous pouvez ensuite le colorier
- A31** Tracer un carré de 5,5 cm de côté sur le côté en haut à droite tracer un cercle de 2,2 de rayon
- A3** fait un carré 5,5 de côté prend le point A et avec ton compas fait un cercle de 2,2 et tu vas obtenir la figure
- A6** je prends ma règle je fais trait de 5,5 cm je fais ça pour chaque côté je vérifie si tous les traits angles droit je prends mon compas je prend le coin du carré pour le point du milieu je prend la dimension de 2,25 cm et je trace
- A8** trace un carré 8 cm trace un cercle sur point B de 4 cm rayon
- A16** fait un cercle de 2 cm puis fait un carré de 5,5 dans un coin rejoint le centre du cercle
- A18** Tracer un carré de 5,6 cm puis prendre son compas écarter le compas 2,2 placer la pointe du compas sur la lettre B et tracer le cercle.
- A21** – tracer un carré de diamètre de 5,6 cm – puis tracer un cercle dont l'écartement du compas est 2 cm, 2 mm puis prendre comme centre un coin du carré
- A23** Trace 4 traits de 5,5 cm de largeur et longueur (ABCDE) ensuite en largeur et longueur vous faites des repères de 2,1 cm puis vous tracez un cercle de 2,2 cm. La pointe du carré sera le centre.
- A25** Faire un carré de 5,5 cm et un rond qui fasse 2 cm mais il faut que le centre du rond soit à 2 cm dans le carré
- A32** Tracer un carré de 5,6 cm de côté puis tracer un cercle dans le carré de 2,6 cm.

- A33** Tracer un carré de 5,5 cm. Puis à partir de l'angle en haut à droite, tracer un cercle de 2,2 cm.
- A39** Il faut un compas en règles graduées et une équerre. Alors faire un rond de quartement 2,2 avec le compas faire un carré le coin doit être situé au milieu du rond faire avec équerre
- A46** Trace un carré de 5,5 cm. Puis, trace un cercle en haut à droite du carré. Le rayon est de 2,2 cm. Prends comme centre le sommet.
- A48** Trace un carré de 5,5 cm de côté de point A, B, C, D. Trace un cercle de centre B et de rayon 2,2.
- A50** Trace un carré de 5,5 cm de côté. Dans le coin gauche haut du carré plante la pointe de ton compas et mes ton compas à 2,2 cm. Trace maintenant le cercle.
- A53** Trace un point et trace un cercle de 2,2 cm de rayon. À partir du point trace un carré 5,5 cm de côté.
- A56** Trace un carré de 5,5 cm de côté puis, trace un cercle de 2,2 de rayon sur la pointe du carré à droite en haut. Tu obtiendra un figure.
- A58** Mr Dupont a mis dans son jardin de 5,5 cm de diamètre un système de détection à l'entrée le système se trouve sur un sommet et a 2,2 cm de rayon ?
- A61** En largeur il fait 5,5 cm. En longueur il fait 5,5 cm. tout les côtés font 5,5 cm. Le rond il fait 2,2 cm. Et je trace un carré de 5,5 cm et le rond de 2,2 cm.
- A73** Trace un carré dont la mesure 5,5 pour la longueur et 5,5 pour la largeur, puis en haut du carré à droite sur le sommet trace un cercle dont la dimension est de 2,2 cm.
- A75** Trace un carré dont les côtés sont de 5,5 cm Puis, trace un cercle de 2,3 cm. Pointe le sur un des côtés du carré en haut à droite puis traces
- A86** Faire un carré de 5,5 cm de large et de même dimension en long. Faire un cercle de 2,2 cm de rayon au coin du carré.
- A38** tracer un carré de 5,5 cm de côté Puis tracer un cercle de 2,2 cm de rayon et 4,4 de diamètre se servir de l'angle du carré pour faire le cercle
- A44** Faire un carré de 5,6 cm et un rond de 2,2 cm prenant comme point le bout droit du carré.
- A47** je trace un carré de 5,5 cm le rayon du cercle et de 2,2 cm tous les côtés du carré font 5,5 cm
- A49** Prend une règle graduée et trace un carré de 5,5 cm de chaque côtés puis prend ton compas écarte le de 2,2 cm maintenant prend ton équerre et regarde si ton carré a bien ces côtés qui a un angle droit
- A52** Trace un carré 5,5 cm de côté et trace un cercle de 2,2 cm de rayon puis pointe la mine de ton compas sur le sommet du carré en haut à droite.
- A54** Il faut faire un carré de 5,5 de longueur. Tracer un cercle de rayon 2 cm. Le centre du cercle doit être un côté de la figure
- A57** le cercle 4,4 cm la longueur 5,5 cm la largeur 5,5 cm
- A60** Faire un carré de 5,5 de côtés pique le carré en haut au droit dans le coin pour faire un cercle de 2,2 cm
- A70** Faire un carré de 5 cm de longueur et 5,5 cm de largeur. tracer un cercle de 2,3 cm.
- A74** Tracez un carré de 5,5 cm de longueur. Ensuite prenez votre compas et dans coin en haut à droite tracez un cercle de 2,2 cm de rayon en vous servant du coin comme centre.
- A79** Trace un carré 5,5 de côté puis, prend ton compas place le sur sommet droit puis écarte le de 2,2 de rayon et voilà ta figure
- A87** Trace un carré de 5,5 cm de côté. Pique ton compas sur le sommet droit en haut, et trace un cercle de 2,2 cm.

Évolution d'une métaphore-modèle, analytique et pédagogique : les communautés discursives et la *composition theory* aux États-Unis

Christiane DONAHUE
University of Maine-Farmington (USA)
Équipe THÉODILE

INTRODUCTION

Dans le fond, l'entreprise scolaire-académique vise (à des degrés divers) à rendre les élèves, les étudiants, « comme nous ». Pour les enseignants de l'expression écrite en langue maternelle, ce présupposé nécessite des réflexions autour des questions suivantes : qui sommes-nous, comment les étudiants deviennent-ils « comme nous » (sans se perdre), et quel rôle pour l'écrit dans cette progression ? Quelles implications pour l'enseignement et pour les recherches en didactique de l'écrit ?

L'effort de répondre à ces questions a mené, aux États-Unis, aux tentatives de comprendre les fonctionnements internes de la communauté discursive de nous-« académiques »¹, de différencier les diverses communautés discursives disciplinaires et d'expliquer l'apprentissage-acquisition-appropriation des discours et donc les enjeux et les modalités des savoirs de ces communautés. Éventuellement cette discussion a mené les chercheurs à mettre en question la valeur de ce processus de reproduction sociale enracinée dans nos institutions.

Ces dernières années en France, la notion de communauté discursive est apparue et s'est vite montrée utile et opératoire, tant en didactique du Français qu'en didactique des disciplines en relation à l'écrit. Chanfrault-Duchet (2003) définit la notion ainsi : « les cadres sociaux où se déploient des modes de penser, dire, agir, ratifiés par un groupe social pour lequel ils font sens » ; pour Dufays (2003) il s'agit « des groupes sociaux qui sont à l'origine des savoirs disciplinaires » ; enfin pour Jaubert, Rebière et Bernié (2003), il s'agit d'un espace

défini par la représentation que se fait le sujet du lieu social, du destinataire ou ensemble de destinataires en possession des moyens d'expression reconnus – de genres –, de valeurs cognitives, ou déontiques,

¹ Ce mot désigne les professionnels de la recherche et de l'enseignement supérieur.

de démarches pratiques et/ou intellectuelles, reconnues comme pertinentes... Penser, s'exprimer, construire des connaissances, argumenter, expliquer par écrit suppose la possibilité pour l'enfant-élève de se projeter dans un espace où des valeurs puissent être partagées, reconnues même si ce partage est géré sur le mode de la polémique...

(*op.cit.*, pp. 56-57)

Selon Bernié (2004), la communauté discursive permet d'introduire les aspects sociaux et discursifs de la construction des savoirs et de souligner que le langage est une manière de sémiotiser l'activité d'une discipline ; ceci remplace une version du savoir qui imagine les faits comme des choses matérielles qui arrivent devant nous tout faits, pour reconnaître les disciplines scolaires comme des manières d'agir-penser-parler et non des contenus. Ces modalités d'action ont leur source dans les accords au sein d'un groupe. Dans cette perspective, selon Bernié, l'élève doit s'instituer en tant que sujet scolaire (ou construire des positions énonciatives pour chaque discipline scolaire [Jaubert & Rebière 2004]), et le statut épistémologique de la langue est une condition même de la construction des savoirs. A chaque discipline sa communauté discursive, ses pratiques langagières ; l'étude des langages disciplinaires devrait être alors le domaine naturel des membres de ces disciplines (Bernié 2004).

Mon objectif n'est pas ici de m'engager sur les représentations actuelles de la métaphore de « communauté discursive » en France, mais de présenter cette métaphore-devenue-modèle telle qu'elle s'est enracinée aux États-Unis, dans le domaine de la « didactique de l'anglais », c'est-à-dire dans le domaine de la didactique de la langue maternelle et plus particulièrement de l'expression écrite dans le supérieur².

Dans cette (trop) brève revue, je n'offrirai qu'une distillation de trente ans de discussions autour de cette métaphore, sans prendre de position ni prétendre à un traitement suffisant des travaux effectués. Cet article va décrire l'évolution de la métaphore de « communauté discursive » afin d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion et d'échange entre les États-Unis et la France, et de débiter une conversation à partir d'une présentation des références principales des discussions aux États-Unis. Je soulignerai que dans la version développée aux États-Unis, l'intégration des étudiants dans le monde post-secondaire est la visée essentielle, et la métaphore sert de modèle qui aide à expliquer et à comprendre le fonctionnement de l'écrit dans ce monde et à faire des hypothèses concernant son statut.

En effet, un champ de recherches tout spécialement dédié aux questions de l'écrit dans le supérieur s'est développé aux États-Unis à partir des années soixante ; ce

² Les cours d'expression écrite existent dans la plupart des universités aux États-Unis depuis leurs conceptions ; ce cours n'est pas un élément de l'éducation supérieure introduit en réponse à une crise récente.

champ, nommé « *composition theory* », se donne l'objectif d'analyser, de comprendre, de théoriser et de mieux enseigner cet écrit. L'introduction de la métaphore des « communautés discursives » a été décisive dans la direction prise par les chercheurs en *composition theory*³ dans les années 1980 et 1990. Il s'agissait alors d'une façon de penser l'introduction et l'intégration des étudiants dans les divers univers disciplinaires par le biais de l'écrit – la communauté vue comme un groupe d'individus qui partagent des pratiques langagières (pratiques stylistiques et rhétoriques, qui gèrent les interactions sociales), et épistémiques (les savoirs canoniques qui gèrent les points de vue, les croyances, les modes d'interprétation de l'expérience) (Bizzell 1992, p. 222).

Les quatre questions posées dans le premier paragraphe de cet article ont ouvert deux domaines d'exploration pour les chercheurs en *composition theory* : « qui sommes-nous en général et dans nos disciplines spécifiques à l'université » est devenue une exploration de nos propres positions discursives et de la construction des connaissances dans nos domaines ; « comment les étudiants deviennent-ils des membres à part entière dans nos domaines » est devenue une exploration du rôle et des positions des nouveaux venus dans nos domaines dans et par l'écrit ; comment aider les étudiants à développer une méta-conscience de leurs rôles et de leurs activités (ainsi que des effets de leurs activités sur les communautés en question) ? Est-ce que cette conscience facilitera leur intégration, leur investissement, dans la communauté en question ? Puisque nous sommes dans l'éducation supérieure, il ne s'agissait pas dans l'ensemble d'explorer les disciplines scolaires mais les disciplines du point de vue d'une formation professionnelle. L'ensemble a mené à un troisième domaine de recherches, poursuivant la valeur de cette métaphore-modèle pour la théorisation et l'enseignement de l'expression écrite dans le supérieur.

Au départ, l'idée d'une communauté a servi de représentation de la situation d'un étudiant qui s'initie aux discours universitaires. On parlait d'une communauté *discursive* en raison de la nature discursive de la construction des connaissances et des positions de l'étudiant-sujet prises dans et par l'écrit (avec peu d'attention accordée à l'oral). Ce modèle a permis de poser des hypothèses, par exemple : est-ce que l'apprentissage de l'écrit scolaire ou universitaire est en fait simplement une familiarisation avec de nouvelles conventions ? Est-ce que les meilleurs enseignants de l'écrit disciplinaire sont les membres de cette discipline ? Est-ce que les connaissances sont réellement construites dans l'écrit ? Si oui, comment ? Pendant plusieurs années, le modèle de communauté discursive a engendré un foisonnement d'essais, de projets de recherches, et d'analyses. Mais en même temps les limites de ce modèle sont apparues, et les recherches pour tester les hypothèses qu'il a permises restent

³ Je maintiens certains mots en anglais au long du texte afin d'éviter des contresens par des faux-amis, mais en essayant de clarifier le sens tout de suite dans le texte pour le lecteur.

un champ de travail ouvert.

LE CADRE PRÉLIMINAIRE : QUELS CONTEXTES ONT BALISÉ LE CHEMIN ?

Une revue rapide de la pensée des chercheurs de la *composition theory* avant l'introduction du modèle communautaire peut être utile afin de connaître les raisons pour lesquelles il a pris pied si rapidement aux États-Unis.

Je suis reconnaissante, pour la présentation de ce qui suit, à J. Harris et à son livre, *A Teaching Subject : Composition Since 1966*. Dans les années soixante, l'enseignement universitaire de l'écrit se centrait notamment sur la littérature et la forme d'écrit dit « académique ». Après une rencontre en 1966 (le *Dartmouth Seminar*) avec des enseignants (d'anglais langue maternelle) dans le primaire-secondaire en Grande Bretagne qui poursuivaient des approches centrées sur le développement de l'individu et qui parlaient de « écrire pour apprendre », deux courants de recherches sont apparus : le courant « voix » et le courant « processus ».

Le courant « voix », qu'on nomme généralement l'expressivisme, a dominé pour ensuite être rejeté par un grand nombre de chercheurs et, d'enseignants, mais en moins grand nombre.

L'expressivisme des années 1960-1970 s'est construit à partir des besoins pédagogiques. Il présuppose un « soi » individuel et autonome, identifiable et unifié, qui gère son discours ; l'objectif principal des cours d'expression écrite est d'aider l'étudiant à trouver et exprimer sa vraie voix. L'expressivisme est fondé sur une politique de résistance aux institutions, sur la possibilité d'apprendre sans être enseigné, sur l'exploration d'une autorité textuelle créée par la confiance en soi et la maîtrise du langage.

Le mouvement « processus » des années 1970-1980 s'est développé chez les chercheurs d'abord, pour ensuite influencer l'enseignement. La version cognitive soutenue par Flower et Hayes a fourni un modèle d'enseignement qui cherchait à aider l'étudiant à progresser d'un écrit centré sur lui vers un écrit centré sur le lecteur (*writer-based* et *reader-based prose*).

Le courant « processus » s'est tellement tissé dans la conversation qu'il est devenu omniprésent de façon réductrice, au point où sa nature complexe, et différenciée en fonction des diverses perspectives théoriques, est plus ou moins perdue aujourd'hui.

Les deux courants ont eu l'effet de mettre au centre de la discussion l'activité de l'écrit et la valeur personnelle et formatrice de cet écrit.

Plusieurs éléments de l'enseignement de l'écrit, et notamment l'erreur, la relation à l'écrit, les façons de le traiter (théoriquement et dans la pratique), ont été vus différemment en fonction du courant théorique en rigueur. Pour les expressivistes, par exemple, la grammaire était en générale la dernière chose à viser.

Le *social-construction*, modèle dominant des années 1980-1990, servait à rejeter

la focalisation sur les individus et l'essence commune des processus de rédaction, et à se tourner vers le rôle de l'institution, du contexte socio-politique, des idéologies implicites, et des diverses « positions du sujet » des étudiants-écrivains. Cette perspective de la construction sociale du sens et du sujet dans et par l'écrit, des capacités globales discursives, de l'influence de l'écrit dans les relations de pouvoir (sociales, politiques, économiques), s'est poursuivie⁴. Les chercheurs dans ce domaine s'intéressaient à la relation entre le langage du domaine scolaire-académique et le pouvoir social et politique, au statut de l'étudiant comme participant progressif au monde académique, et puis plus tard à l'écrit comme lieu primaire de la construction du savoir⁵.

Le concept de communauté discursive a permis aux chercheurs *social constructivist* de la *composition theory* d'encadrer, de modéliser ce que font les cours d'expression écrite vis-à-vis des étudiants dans le contexte de l'institution qu'est l'enseignement supérieur – d'imaginer et d'analyser ce monde d'une façon qui était, à l'époque, révolutionnaire (pour des raisons qu'on verra ici), afin de mieux comprendre enseignants, enseignés, et de mettre en question approches et idéologies.

L'intérêt d'imaginer ces communautés était donc, pour les chercheurs, de reconnaître et d'étudier leurs modes de fonctionnement internes, mais aussi pour ce que cela permettait au niveau de la lecture et de l'interprétation des textes d'étudiants, à une période où les institutions d'éducation supérieures commençaient à développer et approuver des doctorats en *composition theory*. Pour les enseignants, l'intérêt était de mieux encadrer l'étudiant-débutant et son développement en tant qu'écrivain, et de ré-imaginer le cadre de leur travail au quotidien.

Mais la notion n'était, même à cet époque, pas « nouvelle ». L'image (ou la réalité) d'une communauté qui partage des normes, des objectifs, existait déjà dans la rhétorique classique : les normes de communication efficace étaient, bien sûr, des normes partagées par une communauté – une communauté relativement exclusive, d'ailleurs, constituée des citoyens éduqués (et pour les belletristes, des citoyens qui avaient du goût !). Le système d'éducation aux États-Unis a trié ses candidats depuis les années 1700 en fonction des normes discursives et culturelles des communautés universitaires (Berlin 1996, p. 79).

La linguistique avait également posé la notion de « communauté ». Il s'agissait là d'une communauté établie par le simple partage d'une langue. Dans les années 1930, L. Bloomfield proposait les « règles linguistiques partagées » d'une communauté linguistique ; pour W. Labov (1966) il s'agissait des « normes partagées » au sein d'un groupe social parlant la même langue.

⁴ Très influencé, il faut le dire, par des auteurs européens : M. Foucault, L. Althusser, R. Barthes, J. Derrida...

⁵ Cette brève revue apparaît aussi en « Règles discursives et mouvements de subjectivation dans quelques « essais personnels » d'étudiants américains », Donahue sous presse.

D'ailleurs, J. Swales aux États-Unis et G. Jucquois en Europe distinguaient dans les années 1980 :

- la « communauté linguistique » – *speech community*, dans laquelle on est né et dont on partage les normes, l'approprié, et
- la « communauté discursive » – *discourse community*, un groupe *socio-rhétorique* (non uniquement sociolinguistique) avec des membres recrutés et un projet partagé⁶.

Des littéraires, tel S. Fish aux États-Unis avaient également déjà posé la notion de « communauté interprétative ». En pleine période de post-modernité, Fish émettait l'hypothèse selon laquelle le seul moyen de ne pas être pris dans la contradiction des lectures variées, d'apparence aléatoire, d'une même œuvre était d'accepter toute norme en tant que fonction d'une « communauté interprétative particulière [...] d'accepter que les façons de lire ne peuvent être que des extensions des perspectives communautaires » (cité par Rafoth 1988, p. 6). Les fondations étaient donc bien posées.

« LA » COMMUNAUTÉ DISCURSIVE DE L'UNIVERSITÉ ?

La métaphore de « communauté discursive », telle qu'elle a été utilisée au départ aux États-Unis dans la *composition theory*, a évolué à travers la pensée de plusieurs chercheurs. La source canonique est P. Bizzell dans les années 1980 ; elle s'est développé ensuite dans la pensée de C. Bazerman et de D. Bartholomæ. Ce modèle a servi pour étudier à la fois la communauté généralisée du monde universitaire et les communautés disciplinaires des diverses disciplines ; ces deux pistes se sont développées en parallèle. En effet, on verra ici que cette métaphore a évolué dans un contexte particulier créé par l'existence des programmes d'expression écrite de première année universitaire aux États-Unis. Ces programmes, par leur nature, supposent un écrit académique « généralisable » ou transversal, ce qui a mis au cœur des discussions didactiques le débat entre l'enseignement de l'écrit comme général ou spécifique à chaque discipline.

Le présupposé pour les modèles communautaires a été « qu'un discours fonctionne dans les conventions (au sens large) établies par des communautés, que ce soit des disciplines académiques ou d'autres groupes sociaux » (Herzberg cité par Swales 1990, p. 21). Du côté des recherches américaines, le groupe social en question était au départ celui des « académiques ».

En principe il s'agissait des participants de toute discipline académique, mais on constatait rapidement que les chercheurs aux États-Unis qui proposaient d'étudier le monde discursif dit « académique » étaient en général, jusqu'aux années 1990, des chercheurs en sciences humaines et, plus spécifiquement, en *composition theory*, et

⁶ On retrouve ici les complications de traduction : « *speech* » en anglais peut être « discours » ou bien uniquement « discours oral ».

non, par exemple, des ingénieurs ou des médecins. Il faut alors comprendre leurs propos préliminaires dans le contexte de cet horizon et de ces méthodologies.

En 1992, P. Bizzell, ayant établi que les champs de recherche de la rhétorique et de la *composition theory* utilisaient le mot « communauté discursive » depuis plusieurs années sans bien le définir, a proposé la définition suivante : un groupe d'individus qui partagent des pratiques langagières et stylistiques (qui gèrent les interactions sociales), et des pratiques épistémiques (les savoirs canoniques qui gèrent les points de vue, les croyances, les modes d'interprétation de l'expérience) (*Academic Discourse and Critical Consciousness*, 1992, p. 222)⁷. Toute analyse d'une telle communauté devait donc s'apprêter à décrire ces pratiques et ces façons d'être, l'adoption ou la création par les participants des conventions stylistiques partagées et des syntaxes préférées, mais aussi des lieux communs, des preuves acceptables, du stock commun de mots, voire même des rites argumentatifs et de l'*ethos* particuliers à un discours (p. 36, p. 225).

Elle soulignait à l'époque qu'une communauté doit avoir du travail en commun qui ne peut être accompli par les participants individuellement. Le langage de la communauté détient, selon Bizzell, une fonction de comportement social, une fonction de maintien et de transmission du savoir du groupe, et une fonction épistémique – le langage est constitutif du savoir du groupe, construit ce savoir (Herzberg cité dans Bizzell 1992, p. 223). On est, dans la communauté académique, « écrit par » son contenu, par tout le déjà dit dans son histoire en tant que communauté, par ses tropes, ses lieux communs, ses genres, par les développements produits par ses participants individuels mais dans un cadre de partage, etc.

Pour Bizzell, la relation entre l'individu et le social était la question centrale :

L'individu détient les compétences pour apprendre le langage et pour former des pensées qui organisent et interprètent l'expérience. L'exercice de cette pensée a lieu dans des situations sociales, en interaction avec d'autres personnes ; cette interaction modifie les capacités logico-discursives de l'individu. Des groupes peuvent s'habituer à modifier d'une certaine façon les activités logico-discursives des uns et des autres ; ces familiarités peuvent devenir des conventions qui lient le groupe en « communauté discursive », ensemble afin d'effectuer un projet de travail en commun dans le monde matériel. (1982, p. 76)

Les conventions, organiques, naissent du travail en commun et d'une fréquentation entre participants. Ces participants sont ainsi pris dans l'activité d'interprétation ; la communauté discursive incorpore un « *world view* », une version doxique du monde qui, de nécessité, préjuge les autres perspectives disponibles. Bizzell pro-

⁷ Cet article est publié en 1992 mais se construit sur des idées dont Bizzell parlait depuis déjà une décennie.

posait que le travail des chercheurs devrait inclure l'analyse de la puissante influence de la communauté discursive sur la formation de ces perspectives afin de développer une métaconscience critique envers l'encadrement implicite de la communauté et ses idéologies – bref, une mise en question des points de vue des participants.

Les participants à la communauté de recherche académique étaient reconnus par le fait qu'ils aient publié leurs travaux ou fait des interventions dans les colloques ; ces participants faisaient partie d'une « université invisible » ou d'un « collectif de pensée » avec d'autres chercheurs se servant des mêmes méthodologies et / ou souscrivant aux mêmes modèles de connaissance, de savoirs savants (Berkenkotter 1988, p. 12). Mais en même temps ces modèles de connaissance, ces savoirs et méthodologies n'étaient pas perçus comme des objets fixes. Au contraire, la nature de l'expertise citée était vue à l'époque comme rhétorique, (ce que Swales a identifié comme une « socio-rhétorique »). Le travail de délimitation d'un discours académique a été ainsi proposé comme un travail de méta-rhétorique.

En 1982, P. Bizzell (*Cognition, Convention and Certainty*) avait déjà suggéré que les chercheurs en psychologie cognitive souhaitaient améliorer le statut du domaine de recherches en composition avec des résultats d'apparence scientifiques, et offrir une façon de résoudre les difficultés des étudiants-écrivains qui permettrait leur intégration dans une communauté discursive sans avoir besoin de prendre en compte les dimensions politiques et éthiques de cet acte (1982, p. 98). Cette critique est devenue une des forces principales dans le choix de pistes de recherches au cours des années suivantes.

Pour Bizzell, le modèle de Flower et Hayes en particulier, qui a précédé le mouvement de la *social construction*, s'est trop centré sur l'individu et le cognitif, sans rendre compte de l'interaction, de la relation entre ce cognitif et le social. Si Flower et Hayes ont posé les étudiants-écrivains comme des individus en train de résoudre des problèmes, pour Bizzell ces actes de résolution ont forcément lieu dans une situation politique et idéologique. De plus, la force générative du langage ne figurait pas dans le modèle de Flower et Hayes ; le langage apparaissait comme une série de réceptifs, de cartons dans lesquels la pensée est mise.

Selon Bizzell, Vygotski caractérise avec clarté la relation dialectique entre la pensée et le langage en tant que développement, chez l'enfant, d'une « pensée verbale » (Bizzell 1982, p. 85) ; l'enfant qui comprend que le langage ne fait pas que nommer les objets, passe de l'étape biologique à l'étape historique. Cette pensée verbale est toujours conditionnée par le contexte social. Cela implique qu'on ne peut pas séparer les étapes de planification et de traduction⁸ dans le processus de production d'un

⁸ Flower et Hayes avaient en effet suggéré qu'une des étapes du processus de l'écrit est celle de la « traduction » des idées en mots. Je note ici avec intérêt que cette étape n'a pas été traduite comme telle en français. Pourtant, Flower et Hayes avaient consacré une page entière de leur œuvre fondatrice à l'explication du choix spécifique du mot « traduction ».

texte écrit (1982, pp. 85–86).

Flower et Hayes, selon Bizzell, nous ont offert le « comment » du processus de rédaction sans nous donner le « pourquoi » – pourquoi, par exemple, est-ce qu'un écrivain effectue tel ou tel choix ? Décrire un comportement de production, nous rappelle-t-elle, ne mène pas automatiquement à comprendre sa production (1982, p. 93).

LES COMMUNAUTÉS DISCIPLINAIRES ET LEURS DISCOURS

Si le cadre de « communauté discursive » s'est avéré utile pour l'analyse du fonctionnement de la communauté experte de l'université dans l'ensemble, il l'a été même plus pour l'exploration des constructions disciplinaires. Les chercheurs ont proposé que chaque discipline académique utilise son propre « registre » langagier, un ensemble de termes, de syntaxes, et de logiques préférés, peu facile à imiter si l'on est étranger au groupe⁹ (Britton 1992). Britton a fourni l'exemple du « jargon », du langage directement intentionnel (voire économique) pour les participants à une communauté mais qui paraît comme typifications, comme « couleur locale » pour les non-initiés (p. 53), et qui perdent toute la complexité de l'intention est perdue. Les publications de chaque domaine jouent un rôle formateur dans l'identité et le fonctionnement d'un discours (Becher cité par Britton 1992, p. 52–53).

Le discours académique des initiés est évidemment un discours d'« expertise ». Cette expertise concerne le contenu, les connaissances spécialisées qui se construisent au sein d'une discipline, les procédures de raisonnement qui y sont élaborées, et la capacité d'adapter ses connaissances aux cas spécifiques (Geisler, *Academic Literacy and the Nature of Expertise*, 1997, p. 64).

Les recherches concernant les communautés discursives disciplinaires et leurs discours ont évolué au sein de plusieurs domaines. Par exemple, en ethnographie, M. L. Pratt (1986b) a souligné que l'enchevêtrement du particulier et du générique qui est typique des rapports ethnographiques rendait difficile l'effacement du sujet associé aux discours scientifiques. Des recherches auprès d'autres « initiés » professionnels dans les genres étudiés par C. Berkenkotter ont exploré les discours des membres de communautés académiques en philosophie et en sciences afin de découvrir leurs perceptions concernant les genres qu'ils utilisaient ; leurs façons discursives d'habiter les communautés qu'ils se sont construits, co-construits. Elle a souligné que les initiés perçoivent les situations supposées semblables comme des variables constamment en voie de modification, ne se ressemblant que de certaines façons, à certains degrés (cité par Geisler 1997, p. 6).

Le fonctionnement de la production et de l'interprétation des divers genres de discours d'une communauté discursive a pu être exploré en partie grâce à l'apport

⁹ Le mouvement de *writing in the disciplines* (WiD, écrire dans les disciplines) a sa source dans ces discussions.

ethnographique de C. Geertz. Il a lié langage et modes de vie, pour voir les discours disciplinaires en tant qu'actions organiques. Nous devons à Geertz d'abord la notion de *local knowledge*, des savoirs ou des compréhensions locaux, c'est-à-dire spécifiques à la communauté en question : « l'objet de l'analyse est perçu dans le cadre des compréhensions locales. On ne cherche plus à expliquer les phénomènes sociaux en les tissant dans des grandes toiles de cause-effet. On essaie à la place de les expliquer en les plaçant dans les cadres de conscience locale » (cité par Britton 1992, p. 55).

C. Geertz a souligné l'importance de cette approche locale dans l'analyse des objets ethnographiques d'une culture. Les points de vue des membres de cette culture-communauté sont :

plus que de simples prises de position, des façons d'être dans le monde, pour évoquer une formule heideggerienne, des formes de vie, pour en évoquer une wittgensteinienne, ou des variétés d'expérience noétiques, pour en adapter une jamesienne. De même que les Papouans ou les Amazones peuplent le monde qu'ils s'imaginent, de même les physiiciens ou les historiens, la Méditerranée à l'époque de Philippe II... C'est au moment où on commence à comprendre cela, à voir que se mettre sur le chemin de déconstruire les images de Yeats, de s'absorber dans les trous noirs ou de mesurer les effets de la scolarisation sur la réussite économique, n'est pas que prendre en main une tâche technique, mais s'appropriier un cadre culturel qui définit en grande partie sa vie même, qu'on voit qu'une ethnographie de la pensée moderne est un projet impératif. Les rôles qu'on pensait occuper sont en fait les esprits qu'on découvre en soi. (cité par Swales 1990, p. 19)

Je pense que C. Geertz nous a éclairé, sur la vaste influence des communautés, en ce qui concerne notre compréhension et interprétation éventuelles des discours disciplinaires.

Ceci a mené à un déplacement dans la compréhension de la notion de communauté discursive aux États-Unis. Il ne s'agissait plus d'envisager une collection d'individus qui construisent ensemble des normes langagières, ni une communauté qui partage de simples conventions rhétoriques ou communicationnelles, mais d'imaginer pour chaque communauté qu'on reconnaît ou qu'on se construit, et notamment pour nos communautés intellectuelles, une véritable façon de vivre et de penser, ayant sa source au moins partiellement dans le langage.

La pensée de M. Bakhtine a également eu une influence extraordinaire sur l'évolution du modèle communautaire. Assurément, ses propos concernant les genres de discours et leur fonctionnement dialogique ont été à l'origine d'évolutions fort intéressantes dans l'appréhension du fonctionnement des communautés discursives

en tant que constructions dynamiques, hétérogènes, historicisées (voir *Esthétique et création verbale* (traduit en français en 1984), notamment les chapitres « Les genres du discours » et « Le problème du texte »). Ses théories, bien en avance sur sa propre époque, nous ont également permis, aux États-Unis, de re-conceptualiser « communauté » dans son hétérogénéité et son dynamisme.

Il est toutefois difficile parfois d'identifier son influence exacte avant les années 1980 aux États-Unis, puisque les traductions de plusieurs de ses œuvres n'étaient pas disponibles jusqu'en 1984.

On peut certainement dire que sa pensée a influencé l'idée que tout groupe peut être une communauté. Harris a suggéré, suite à Bakhtine, que la notion de communauté discursive devrait être réservée pour un usage local (p. 107). Chaque sphère dans laquelle le langage est utilisé, développe des « groupes d'énoncés de type relativement stable du point de vue *thématique, compositionnel et stylistique* » (Bakhtine p. 269) – des genres du discours, dont la diversité et la richesse sont quasi-inépuisables, et qui regroupent les caractéristiques évoquées par Bizzell. Produire un énoncé, oral ou écrit, pour Bakhtine, c'est s'inscrire dans un genre du discours qui est en fait un mode de vivre-penser au sein d'une communauté discursive donnée.

Le nombre éventuel de sphères d'activité reste un inventaire ouvert. Un grand nombre de genres relèvent de la vie courante, et nous avons un riche répertoire de genres du discours que nous pratiquons, sans que l'usage, ni l'acquisition en soit forcément conscient. Cette fragmentation productive de ce qui avait été vu jusqu'alors comme relativement homogène et monolithique a servi à ouvrir les possibilités d'une théorisation plus complexe et plus juste des groupes posés comme des communautés discursives.

Bakhtine a présumé un horizon de partage pour les locuteurs en communication : la communication langagière a lieu selon lui dans une « sphère donnée de la réalité humaine ou de la vie quotidienne » (p. 290), avec des caractéristiques linguistiques et « culturelles » (au sens large), qu'on peut souvent imaginer comme une communauté.

Les références aux groupes qui partagent une langue et tout ce qui y est associé, que ce soit (pour nous) une communauté professionnelle avec son jargon, une communauté académique avec ses besoins spécifiques de théorisation, une communauté d'une classe scolaire avec ses pratiques et ses objectifs spécialisés, traversent la pensée de Bakhtine. Pour citer quelques exemples :

– Selon M. Bakhtine, les genres du discours sont divers précisément parce que « ils dépendent de la situation, de la position sociale, des relations personnelles des interlocuteurs dans la communication » ; ainsi, par exemple, l'étudiant qui discourt avec un professeur ou avec ses parents ne se sert pas du même genre du discours, la communauté scolaire et la communauté familiale étant deux sphères distinctes, chacune

avec ses propres genres¹⁰ ;

– Le ton mis en place pour un locuteur dépend, pour M. Bakhtine « de chaque époque, de chaque cercle social » ; l'étudiant en 1945, l'étudiant en Sibérie, l'étudiant en banlieue sont chacun dans une communauté différente. L'élément du temps, de l'époque, est d'ailleurs essentiel. Une communauté n'est pas un phénomène stable ; il ne s'agit pas de la « même » communauté à des moments différents. Les influences de chaque époque sont également différenciées (ce qui suggère que dans une seule classe, de multiples appartenances s'enchevêtrent et ne peuvent être entièrement déplacées ou éliminées) ;

– Un locuteur qui est tout à fait à l'aise dans une situation langagière peut être très mal à l'aise dans une autre, précisément parce qu'il n'a pas une maîtrise pratique des formes génériques de cette sphère, comme le savant qui n'a pas de problème à s'exprimer jusqu'à ce qu'il se trouve dans une réception sociale (pp. 286–287). L'implication est ici qu'une compétence discursive appropriée à une communauté ne se traduit pas dans une compétence appropriée à une autre.

On pouvait ainsi commencer à explorer les disciplines elles-mêmes comme des « systèmes de discours » pour prendre l'expression de Bazerman (1994, *Linguistic and Rhetorical Studies of Disciplinary Language ; Discourse Analysis and Social Construction*). Ce chercheur en sciences naturelles a beaucoup insisté sur l'idée que les activités sociales complexes doivent se faire par le médium du langage ; ce langage « enchasse les présupposés des activités par lesquelles ils sont encadrés et fournissent de façon dialectique le cadre pour le développement futur des projets en commun, collaboratifs et sociaux » (1994, p. 114). En poursuivant la sociologie du savoir scientifique, ce qui pour Bazerman impliquait forcément la nature rhétorique des discours savants et l'élimination du « voile de sécurité positiviste épistémologique des sciences » (p. 115), il a visé les processus par lesquels une réalité est produite, et non le contenu de ce « système du réel » (p. 115).

Grace à l'appel de Bazerman à poursuivre des analyses détaillées des disciplines en tant que systèmes discursifs, on a pu bénéficier des résultats de plusieurs projets de recherche, au cours des années 80-90. Ces projets ont suggéré qu'il n'y a pas d'accord au sein d'une discipline concernant ce qui qualifie le « savoir », que les savoirs sont en effet produits et négociés, et ne sont codifiés qu'au fur et à mesure de leur validation et publication. Un des éléments de fonctionnement primaire et dynamique des diverses communautés discursives a été établi au travers de ces analyses :

¹⁰ Ce propos de Bakhtine est compliqué par la possibilité d'autres types de communauté. Ses critères portent sur des communautés réelles, mais on peut penser aux communautés « idéales » (établies par un partage de lecteurs par exemple), qui peuvent fonctionner autrement que les communautés « factuelles » si l'on veut : la « communauté » de lecteurs de Heidegger ou de Rand, par exemple. De même, les communautés « virtuelles » qui se forment actuellement sur Internet mettent en question beaucoup de présupposés concernant, entre autres, et la notion de communauté discursive, et la notion d'auditoire dessiné.

il s'agit du débat, du désaccord productif.

S'appuyant sur Latour et Woolgar (*Laboratory Life : The Social Construction of Scientific Facts*, 1979), Bazerman a décrit les aspects dynamiques du travail qui produit des « faits » scientifiques, entre autres l'interaction autour de la négociation du savoir dans les laboratoires, la concurrence entre laboratoires qui consiste non seulement à mettre en avant les résultats de ses propres recherches mais aussi de mettre en question les résultats des autres équipes, et le rôle de l'évolution et de la circulation des textes dans des réseaux intertextuels scientifiques. Latour a suggéré que la science en train de se construire est le lieu de formation des alliances ; la science déjà construite est le lieu des alliances soudées (cité par Bazerman p. 116). Savoir participer à ces diverses négociations est ainsi une capacité-clef, à la fois discursive et épistémique.

COMMENT L'ÉTUDIANT-ÉCRIVAIN S'INTÈGRE-T-IL À LA COMMUNAUTÉ ACADÉMIQUE ? AUX COMMUNAUTÉS DISCIPLINAIRES ?

Le statut de l'étudiant-écrivain qui essaie de s'imaginer en tant que participant à une communauté socio-discursive a dû être présenté d'une façon particulièrement attentive. La littérature théorique et pratique concernant ce statut a été, à l'époque, en effet, immense. Nous ne prendrons en compte ici que quelques propos, liés aux auteurs déjà cités.

Au départ la métaphore de « communauté discursive académique » a abouti, dans l'enseignement de l'expression écrite à l'université, à une pédagogie qui s'est centrée à la fois sur une explicitation des conventions de la communauté académique universitaire et sur une prise de conscience par les enseignants et les enseignés qu'il ne s'agissait pas d'apprendre une structure formelle et invariable mais d'apprendre une façon de négocier la situation au mieux, de comprendre les attentes partagées (qui ne sont pas des attentes superficielles mais liées à la construction même des connaissances) afin de mener le travail de la communauté où l'on se trouve (Bizzell, « Cognition », p. 79).

Cette négociation a été étudiée par D. Bartholomæ, notamment dans son article fondateur, « *Inventing the university* » (1985). Il a montré que chaque étudiant doit, dès le départ de ses études universitaires, « s'inventer » l'université, se créer, s'approprier cette université pour lui-même. Ce processus comprend entre autres la reprise explicite (mot-à-mot) des discours qui l'entourent, l'éventuelle paraphrase, l'approximation du discours académique, et ainsi les prises de position discursives qui jouent dans cette « invention ». Bartholomæ imaginait l'étudiant ainsi d'une façon tout à fait bakhtinienne : pour faire son entrée, il commence avec la lecture des textes académiques, mais il ne peut parler lui-même qu'en rompant son silence face à ce qui a été déjà dit. Il lui faut apprendre à « parler », à « remplacer ou plutôt déplacer le langage des textes lus [...] » (1986, p. 92).

Le texte-énoncé de l'étudiant est ainsi, selon Bartholomæ, une structure dramatique (on pourrait même penser qu'elle est théâtrale), dialectique, en mouvement perpétuel entre la possession et l'abandon des mots d'autrui.

La communauté dans laquelle les étudiants tâchent d'entrer, pas forcément par choix, a été ainsi perçue comme une « communauté discursive de privilège social » (Bizzell 1992, p. 109), et le discours académique, un discours « clos, privilégié » (Bartholomæ, « *Writing on the margins* », 1987, p. 78); « Les écrivains qui arrivent à manipuler un auditoire dans ce discours[...] sont ceux qui peuvent, et imaginer une position de privilège, et écrire à partir d'elle. C'est-à-dire, ils doivent pouvoir s'imaginer comme faisant partie déjà d'un discours privilégié, un discours qui inclut et exclut des groupes [...] » (1985, p. 18).

La valeur, pour l'enseignement, d'une perspective sociolinguistique dans la découverte des liens entre l'écrit et son contexte a été également soulignée par Bizzell. Dans sa perspective, afin d'apprendre à écrire au sein d'une communauté spécifique (en l'occurrence l'université et spécifiquement le cours d'expression écrite de première année, « *freshman composition* »), les étudiants ont besoin de comprendre et, au fur et à mesure, d'habiter les attitudes habituelles, les caractéristiques linguistiques liées à l'identité du groupe, et les conventions à respecter par rapport à celles qui sont éventuellement plus aléatoires. Mais c'est compliqué. Il faut se créer une position (ou plusieurs – le débat est loin d'être résolu) mais ce faisant, souvent il faut en délaissier une autre. L'assimilation dans une nouvelle communauté peut mener à la distanciation des communautés précédentes¹¹.

Sans cette interaction, les conventions d'une communauté restent vides de vrai sens. Bizzell a offert l'exemple d'un avis donné fréquemment aux étudiants, « soyez concis ; évitez les mots dont on n'a pas besoin » : l'étudiant-écrivain est dans l'impossibilité d'actualiser cet avis sans une vraie compréhension, vécue, de la nature du « besoin » de la communauté en question¹². Les mots appropriés, nécessaires, et les objectifs visés doivent fonctionner dans le cadre interprétatif de la communauté discursive (p. 89), et les étudiants en difficulté doivent être vus dans ce contexte : ils ont des problèmes associés aux obstacles qu'ils rencontrent à leur entrée dans une communauté discursive étrangère (p. 227).

On n'a pas l'espace ici pour détailler les multiples versions de communauté discursive développées selon Bizzell, mais notons au moins son opposition au chercheur J. Swales, qui a essayé de rendre opératoire pour les étudiants (et particulièrement les étudiants étrangers) la notion de communauté discursive.

J. Swales nous a présenté une image d'apparence particulièrement naïve de ce que la communauté académique veut dire pour l'étudiant-écrivain :

¹¹ A ce sujet voir Richard Rodriguez, *The Achievement of desire*.

¹² Bizzell détaille ces arguments dans un autre article, « *College Composition : Initiation into the Academic Discourse Community* », 1982.

L'approche méthodologique [pour aider l'étudiant dans ses efforts d'entrer dans la communauté] est à peu près de dire aux étudiants : « voyons, ce que j'enseigne semble être la façon acceptée pour s'exprimer dans votre domaine. Veuillez bien vous exercer à faire les choses de cette façon standardisée, et puis une fois que vous m'aurez montré qu'en effet vous êtes capables de comprendre et de vous servir de ce standard, vous aurez toute liberté de faire autrement [...] » (1990 p. 12)

En effet, l'objectif central de *Genre Analysis : English in Research and Academic Settings* était d'identifier les conventions du langage académique – afin de concrétiser les caractéristiques de la communauté académique pour ses membres, ainsi que de les rendre accessibles aux étudiants-prétendants.

Entre autres, ces conventions comprennent des méthodologies spécifiques, des « formules », d'introduction et de conclusion ; plusieurs plans-schémas utiles pour organiser son rapport de recherches ; et des suggestions concernant les temps et les modalités appropriés. Swales a généré ces conventions à partir de plusieurs analyses discursives de corpus de rapports et d'articles professionnels académiques.

Mais la plupart des auteurs qui ont étudié la question de l'intégration des étudiants-écrivains dans la communauté discursive académique ont eu spécifiquement l'objectif d'éclairer ainsi la situation de l'étudiant et de son apprentissage de l'écrit en tant que forme de « socialisation » rhétorique diffuse à une communauté : cet étudiant, devenant de plus en plus conscient de l'usage des signes (par exemple des métadiscours dans un texte), ou d'autres éléments qui manifestent la façon dont le texte a été écrit ainsi que les présupposés culturels ou disciplinaires des auteurs lus, entre dans le discours et dans ses pouvoirs et enjeux.

Il était, pour ces chercheurs, possible d'envisager une communauté académique spécifique à un cours particulier, un professeur et sa classe. Les étudiants apprennent les preuves acceptables, les genres du discours efficaces, les prémisses, les présupposés, les « stratégies et les routines hautement spécifiques, inextricablement liées aux pratiques, aux connaissances et aux attentes sociales et intellectuelles de chaque forum disciplinaire » (Langer 1992, p. 72). En même temps, cette classe était toujours une version locale, une instantiation d'un plus grand contexte.

Mais cette socialisation n'était pas toujours présentée comme souhaitable. Au contraire, la mise en évidence d'une imposition d'une culture traditionnellement académique sur une culture « autrement » académique, d'une idéologie éducative sur une autre, d'une vision du monde sur une autre était souvent au cœur des analyses présentées. L'objectif (pour beaucoup) central n'était ainsi pas de rendre lisse et fluide l'acculturation, l'intégration de l'étudiant, mais d'examiner cette intégration, de découvrir ce qui est ainsi perdu, d'étudier et même d'encourager ou d'affirmer la résistance aux idéologies inhérentes à l'enseignement supérieur et au cours-même

d'expression écrite.

Les étudiants-écrivains doivent développer, en effet, beaucoup de confiance pour jouer ce jeu. Et à la différence des professionnels qui se sont déjà construits leurs appartenances dans la communauté en question, Vahapassi (1987) a suggéré que les étudiants se trouvent avec :

- moins de connaissances au sujet des référents éventuels ;
- moins de schémas génériques disponibles ;
- moins de conscience de la diversité de lecteurs éventuels ;
- moins de ressources linguistiques-rhétoriques (p. 123).

A cette liste, j'ajouterais qu'ils ont peut-être également moins d'intérêt et de volonté qu'un individu qui choisit librement de postuler comme membre d'une communauté quelconque. Il s'agit d'un point essentiel pour la discussion de l'écrit d'étudiant-prétendant au monde universitaire : l'étudiant en « rôle » ou en posture d'étudiant partage-t-il ces mêmes valeurs et attitudes, ces façons de vivre ?

Aux États-Unis, le cadre des communautés discursives a permis et de proposer ces idées et de mettre en question les intentions assimilatrices qu'elles suggèrent, d'inviter à une critique culturelle (davantage sans doute pour les cours d'expression écrite de première année que pour le travail d'un étudiant en deuxième ou troisième année de ses études supérieures).

Le modèle communautaire rejetait la notion qu'on peut réduire les problèmes des étudiants en difficulté devant l'écriture à seulement des carences cognitives ou des incapacités intellectuelles innées. On pouvait alors imaginer également la possibilité des carences dans leurs connaissances des habitudes de la communauté académique, des carences de savoir-faire ou de savoir-penser de la communauté en question ou bien d'une imbrication de tous ces facteurs. En effet, Bartholomæ avait proposé qu'un étudiant, pour être étudiant, doit « écrire son entrée » à (*write his way into*) l'université avec *un discours qui n'est pas à lui [...]* » (p. 69) (je souligne)¹³.

Parfois, dans les modèles sociaux / communautaires présentés ici, la production écrite des étudiants est décrite comme une réponse acquise aux préférences discursives d'une communauté donnée pour la création et la communication du savoir.

Cette « théorie de l'activité » (D. Russell, « *Rethinking Genre in School and Society* »), où les genres naissent entièrement en dehors des caractéristiques formelles partagées, et uniquement dans les attentes partagées par un groupe donné, un « collectif », représente l'extrême des versions communautaires du discours¹⁴.

¹³ Certes, nous sommes tous toujours en train de reprendre un discours qui n'est pas à nous ; c'est une notion centrale au dialogisme de Bakhtine. Mais pour l'étudiant-écrivain, ce mouvement se fait davantage « à marches forcées » (F. François, communication privée).

¹⁴ Je modifie un peu les propos de D. Russell ici, puisqu'il laisse de côté exprès le rôle du langage dans son modèle afin de mettre en avant l'idée que les genres ne sont pas forcément des actes langagiers. Mais j'applique le propos aux situations explicitement « langagières ».

Les genres servent, dans ce modèle, de médiateurs des actions entre individus, et à stabiliser, provisoirement, les structures d'échange. Les conventions de l'échange naissent des besoins de la communauté et de l'activité discursive en question. Russell (1997) propose la notion de « routines » génériques, des motifs de communication qui, ayant eu une fois du succès, seront réutilisés par les locuteurs dans de futures situations perçues comme récurrentes. Les participants à une situation ne reconnaissent pas un genre par ses caractéristiques mais par les actions discursives qu'il opérationnalise.

QUELQUES COMPLICATIONS ATTACHÉES À LA NOTION DE COMMUNAUTÉ

Au fur et à mesure, les hypothèses que le modèle a permis aux chercheurs de formuler concernant l'écrit et son apprentissage dans le supérieur ont servi pour souligner en quoi ce modèle est limité. Nous n'aborderons ici que quelques-unes de ces limites. Certaines sont devenues évidentes au cours des débats et discussions parmi les didacticiens ; d'autres se sont dégagées des résultats de multiples études longitudinales, souvent ethnographiques, d'étudiants en cours d'études post-secondaires, effectuées entre 1990 et 2003.

La première limite de « communauté discursive » a déjà été suggérée ci-dessus. Le modèle de communauté discursive peut produire un applicationnisme réducteur. Certains chercheurs (dont J. Swales) ont imaginé qu'il suffisait de fournir aux étudiants un catalogue des conventions discursives de la communauté en question pour réussir à réduire l'échec dans l'écrit universitaire et / ou disciplinaire. En même temps, dire qu'on va réussir à faire habiter un étudiant dans les façons d'être, de penser, de discourir d'une communauté entraîne un travail à long terme et n'implique pas forcément un enseignement explicite.

P. Elbow (1991) a suggéré que la définition d'une communauté et d'un discours académiques se centre en général trop sur les conventions, ce qui masque les interactions dynamiques, souvent difficiles, voire même destructrices. Pour lui, ce qu'on propose comme « communauté académique » est à la fois une version implicite d'une certaine réalité avec son ensemble de relations sociales et autoritaires, et un ensemble de conventions qui servent à embellir, à montrer qu'on est « dans le jeu » (l'utilisation du jargon, par exemple), à effacer l'auteur et même à cacher une certaine insécurité de sa part.

Il n'est d'ailleurs pas facile d'identifier les étudiants qui « arrivent » vraiment par rapport à ceux qui « jouent le jeu », parfois jusqu'à la caricature. Et, bien sûr, en général il ne s'agit pas purement de l'un ou de l'autre. Tout cet ensemble est justement ce qui rend le dynamisme de la classe-communauté claire et évidente. Chaque communauté, les recherches l'ont vite montré, est hétérogène, se fragmente en une quasi-infinité de sous-groupes, et chaque individu appartient à de multiples

communautés. On n'est jamais de façon égale membre en chacune de ces multiples communautés – la pluri-appartenance de chaque personne complique justement la notion de « communauté » comme métaphore à elle seule du fonctionnement social d'un discours, en particulier si l'on pose le travail de l'étudiant en tant que travail de passage d'une communauté à une autre. La question des degrés d'appartenance, de participation, de co-habitation si l'on veut, se pose, ainsi que la question des participations en conflit. Et bien sûr, certaines communautés occupent des sphères de privilège – dont, normalement, celle de l'éducation supérieure.

M. L. Pratt (1990) a souligné en effet que le mode communautaire fonctionne sur des principes d'assimilation, et que toute personne qui appartient à plus d'une culture peut aisément raconter les difficultés, les impressions d'étrangeté, et même les pertes profondes qui peuvent accompagner cette assimilation (que l'on pense par exemple aux jeunes noirs aux États-Unis qui, devenus étudiants à l'université, n'arrivent plus à s'intégrer dans leur quartier).

Pratt a souligné ailleurs (« *Ideology and speech act theory* », 1986a) qu'il existe une idéologie inhérente à l'action de spécifier ce qu'on appelle « normal » ou « naturel » et ce qu'on désigne comme anormal, problématique, « hors conventions », quand on essaie de délimiter le fonctionnement d'une communauté particulière.

D'une part l'on ne choisit pas librement d'y appartenir ; les mécanismes d'exclusion (y compris en toute situation scolaire à des degrés différents) sont puissants, et les enjeux, redoutables ; d'autre part, on ne s'investit pas également en toute communauté. Du point de vue socio-éducatif, les réalités économiques qui poussent beaucoup de jeunes à continuer leurs études dans le supérieur ont servi à mettre en question la notion des étudiants-écrivains-« prétendants » à une communauté académique. Ils ne cherchent pas tous forcément à devenir participants au sens plein, mais simplement à réussir leurs études en tant qu'étape. Ceci est étranger à la façon de penser des académiques, pour qui l'on ne peut parler d'apprentissage sans un vrai investissement ; les chercheurs ont trouvé qu'il fallait accepter la violence éventuelle de cette modification de valeurs et de priorités, et prendre en compte toute la tension essentielle entre l'individu et le groupe social en question.

Les individus appartenant à une communauté ou à une classe, d'autres chercheurs ont suggéré qu'ils agissent sur un discours autant qu'ils sont définis par ce discours (Berlin 1996, p. 87), dans un jeu perpétuel de représentation et de construction. Au sein de chaque communauté, l'individu communiquant se trouve ainsi dans un « filet intertextuel » et ne peut agir qu'en modifiant, en négociant le filet (Bazerman 1992, p. 67).

L'instabilité des communautés et des genres de discours qu'elles utilisent peut être également frappante. D. Bialostosky (1991) a avancé qu'une présentation qu'il fait devant « certains autres » individus ne semble plus cohérente devant « d'autres autres » d'une même communauté. Autrement dit, une même personne prononçant le

même discours en deux situations différentes ne peut pas le faire de la même façon. Un discours « scolaire » ne fonctionnera pas « ailleurs ». Tout le travail concernant l'hétérogénéité des genres plutôt que leur stabilité dans les années 90 s'est présenté comme utile pour penser les communautés discursives, également hétérogènes et instables.

Le modèle d'une communauté académique a eu du mal, dans son effort de rendre visibles les mécanismes de cette communauté, à prendre en compte la fluidité, la nature « difficile à dire » des communautés en action. P. Elbow nous a rappelé qu'au sein de l'institution scolaire-académique, justement, on a tendance à proclamer de façon postmoderne qu'on invite les voix, l'hétéroglose, le dialogue des communautés diverses, mais qu'on ne permet pas aux étudiants d'écrire en dehors des modèles d'« une communauté vue comme un ensemble de conventions relativement fixes » (1991, p. 152).

La nature d'une institution académique homogène et unifiée a été également mise en cause. La plupart des « communautés académiques » évoquées au départ étaient loin de la réalité : « L'Université, La Profession, La Discipline, La Communauté Discursive Académique » sont des utopies, des « nulle part », des méta-communautés [...] et sont ainsi bizarrement libérées des tensions, des discontinuités, des conflits dans les discours quotidiens des cours et des départements d'une institution scolaire (Harris 1989, p. 14) (et d'ailleurs, nous l'avons vu, d'un laboratoire scientifique ou tout autre groupe institutionnalisé).

Le fait que Bakhtine ait choisi « sphère d'activités » plutôt que communauté est peut-être signifiante. Il me semble qu'il y a une connotation plus souple attachée à la notion de sphère d'activités qu'à communauté, plus de possibilités de va-et-vient, de frontières plus ouvertes. De plus, elle a moins d'histoire, moins de sens automatiquement inscrit.

En général, les implications d'un modèle communautaire pour l'enseignement se sont avérées moins claires que l'on n'aurait pu penser à première vue. On risquait d'abord de rendre en expression-formules, formules rigides de construction et d'expression, les caractéristiques d'un genre du discours, pour faciliter l'apprentissage pour l'étudiant. Cette approche s'est trouvée en pratique bien moins utile et moins libératrice que prévue, et s'est focalisée sur les artefacts au lieu de chercher à comprendre les éléments sociaux de la construction et la reconstruction perpétuelles d'une communauté dans et par ses échanges discursifs.

On l'a déjà vu, l'enseignement des conventions d'une communauté passe à côté des questions fondamentales concernant l'hétérogénéité de la communauté, de ses participants, des genres du discours utilisés. Mais les chercheurs ont dû souligner que l'institution scolaire-académique vise en général (et doit viser) le commun, le codé, l'enseignable.

Une autre complication concernant le modèle de communauté discursive est ap-

parue au sein des disciplines, qui ne tiennent pas forcément à rendre explicites les façons d'être les plus profondes de leurs discours. Geisler suggère – et c'est un des exemples les plus innocents – que « les participants d'un système d'experts et de novices ne sont pas simplement les deux bouts d'un continuum de développement, mais les représentants de deux groupes nécessaires à une société, les professionnels et les non-initiés » (1994, p. 207).

Le modèle de la communauté discursive a aidé donc à préparer la scène, mais a trop simplifié au départ la nature complexe, fluide de « discours », les multiples complications et contradictions qui y sont associées, les enjeux pour l'étudiant-écrivain, et l'hétérogénéité dialogique de ses textes.

CONCLUSIONS

A l'heure actuelle, la métaphore de « communauté discursive » reste le thème de débats, un point de rencontre théorique et pédagogique aux États-Unis, à la fois enraciné et fort critiqué. En 2001 le thème du colloque annuel de l'association *College Conference on Composition and Communication*, a pris comme thème « *composing community* ». Les quatre cents séances ont pris ce thème par tous les bouts.

La pensée de Bizzell, de Bartholomæ et d'autres a créé les bases du développement de la théorie « *social-epistemic* » (épistémique-sociale) aux États-Unis, fondée en partie sur des théories post-structuralistes françaises. Cette ligne de pensée prend pour thème le fonctionnement du discours comme acte de négociation des façons d'être dans le monde, jouant ainsi sur des phénomènes langagiers, culturels, politiques, voir même économiques. Elle invite à l'étude des pratiques signifiantes dans leur production et leur réception afin de mieux comprendre comment nous arrivons aux savoirs : dans la génération d'un texte et son interprétation, « une personne s'engage dans une analyse des codes culturels en jeu ; il définit sa position de sujet, les positions de ses récepteurs, la construction du thème en question » (Berlin 1996, p. 84).

Pour Berlin, la rhétorique est un acte politique entraînant une interaction dialectique qui engage, par la médiation du langage, la substance, le social, et l'individu (1988, p. 692). Le « réel » se situe au cœur de la relation et de l'interaction du locuteur, de la communauté discursive dans laquelle le locuteur fonctionne, et des conditions matérielles de l'existence ; le savoir ne peut être trouvé dans un seul de ces trois domaines et doit exister comme un produit dialectique (p. 692).

D'une part, l'étudiant-écrivain est dans une communauté « réelle » par sa simple présence à l'école, à l'université ; d'un autre côté, il n'y est pas s'il ne peut pas s'y inscrire, se construire cette communauté, la co-construire avec d'autres participants, y trouver son rôle ; il construit la communauté autant qu'il est construit par elle. La division posée au départ par les chercheurs en *composition theory* entre l'étudiant et la communauté, comme si les deux existaient indépendamment l'un de l'autre, s'est

ainsi trouvée mise en question.

L'influence des développements *social-constructivist* s'est ressentie dans le travail ultérieur de Flower aussi. Elle a développé sa perspective qui tâchait de prendre en compte l'individu, le social et l'interaction entre les deux (« *Cognition, Context and Theory-Building* » 1989) en suggérant que la cognition et le contexte se construisent mutuellement (p. 706) : le contexte socio-culturel fournit des signaux à la cognition ; la cognition de l'écrivain individuel sert de médiateur avec le contexte ; les objectifs qui en sortent sont à la fois contraints et des actes rhétoriques riches en signification. En 1990, elle a publié « *Negotiating Academic Discourse* », un rapport de recherches qui propose qu'« un cadre conceptuel plus juste, d'après nous, est celui qui comprend que la transition de l'écrit dans le secondaire à l'écrit dans le supérieur est un événement à la fois social et cognitif, au cours duquel les étudiants sont en train de négocier une entrée dans la nouvelle communauté discursive de l'université et, plus particulièrement, par le cours d'expression écrite de première année. Afin d'accomplir cette négociation, les étudiants doivent apprendre les conventions, les habitudes de pensée, les méthodes de réflexion qui rendent possible l'interaction dans la conversation académique... A cette tâche, l'étudiant apporte une richesse de savoirs, de pratiques et de présupposés tacites concernant l'écrit « scolaire », dont certains sont opératoires et d'autres font obstacle » (1990, p. 1). Elle abordait en même temps la question des communautés discursives disciplinaires, « bourrées de désaccords disciplinaires et théoriques concernant les façons de construire un argument » (p. 3).

De son côté, Bizzell poursuivait la possibilité d'autres métaphores, y compris celle de M. L. Pratt des « zones de contact », pour imaginer le travail théorique et pédagogique de la *composition theory* et des études d'« *English studies* » (1994).

La poursuite des questions de politique, d'idéologie, d'évolution et d'ouverture, encouragée d'abord par l'exploration des communautés discursives, nous mène actuellement aux discussions de plus en plus perturbatrices. En 2002 est apparu, par exemple, *Alt Dis*, abréviation pour *Alternative Discourses in the Academy* (éds. Bizzell, Fox, Schroeder), une collection d'essais qui mettait en question les versions monolithiques du discours (et par extension des communautés discursives) et l'exclusion dans ces mondes des discours alternatifs : textes bilingues et bi-dialectaux, formes de logique et de raisonnement non-traditionnelles, nouvelles structures discursives, etc. L'ensemble propose de résister et d'ainsi faire évoluer les divers doxas des communautés discursives universitaires, disciplinaires, etc. – de résister à tout ce qui constitue les habitudes, les traditions, les conventions et les croyances des communautés décrites et étudiées à la fin du siècle dernier.

Encore plus récemment, on trouve des explorations qui réintroduisent l'importance de l'individu mais avec une conscience de sa construction sociale qui ne peut être niée ; Le Court, par exemple (*Identity Matters : Schooling the Student Body*

in *Academic Discourse*, 2004) suggère que l'étudiant-prétendant interagit avec la communauté discursive académique, et par son esprit, et par son corps, les deux imprégnés de son historicité.

La métaphore, le modèle de « communauté discursive » reste ainsi une trope dans la théorisation de l'écrit et son enseignement dans le supérieur aux États-Unis, tout en se complexifiant, mais pour la majeure partie focalisée sur les fonctionnements internes et interdisciplinaires des diverses communautés envisagées, la complexe relation sociale entre l'individu et « la » communauté (dans ses itérations « réelles » autant que « construites »), et l'effet de ces cadres sur l'apprentissage de l'écrit à l'université. Je n'ai pu qu'offrir une version réductrice de la complexité des courants de pensée présentés, et j'encourage mes lecteurs à lire les ouvrages et les articles à partir desquels cette revue s'est construite.

Mais nous pouvons lancer déjà quelques points de départ pour des échanges entre la France et les États-Unis sur ce thème. On peut déjà poser que le modèle utilisé aux États-Unis ne prend pas en compte ce que B. Schneuwly a décrit récemment comme la reconstruction des savoirs et des savoir-faire scientifiques en savoirs scolaires (2004). Les propos de ces dernières années en France concernant la communauté discursive, cités au début de cet article, ont eux aussi été balisés par les travaux des chercheurs tels E. Bautier et D. Bucheton, F. François, F. Rastier aux cours des années quatre-vingt ; il serait intéressant de revisiter ces travaux en vue des développements actuels.

On pourrait également étudier les différences qui surgissent quand on considère ce modèle en références aux différents niveaux de l'apprentissage – petites classes, collège, secondaire, post-secondaire – comparant ainsi les travaux de J.-P. Bernié, M. Jaubert, M. Rebière et de l'équipe de l'Université de Bordeaux aux travaux visant essentiellement le supérieur. Le modèle actuel en France semble accepter l'acclimation comme phénomène positif et les communautés comme des entités bien définies, bien que dynamiques et hétérogènes à l'intérieur. Peut-être voit-on ici une des différences dans l'utilité du modèle communautaire-discursif pour la didactique de l'écrit en primaire-secondaire face à la didactique de l'écrit universitaire. L'acceptation de la valeur de l'assimilation et de l'intégration de l'élève dans le système scolaire comme façon d'améliorer sa réussite est forte avant les études post-secondaires.

La mise en question et l'introduction d'éventuelles limites du modèle ont également déjà été introduites (voir par exemple les commentaires de J.-L. Dufays et d'Y. Reuter (2004)), et sont un riche terrain à exploiter. Reste à voir comment les explorations actuelles de ce cadre en France, en particulier l'attention aux évolutions cognitives des individus qui s'intègrent dans ces communautés, au dynamisme des communautés mêmes, de leur co-construction (élève-enseignant par exemple), à l'attention donnée aux années pré-universitaires d'apprentissage de l'écrit, et aux rapports interdisciplinaires, peuvent pousser la discussion plus loin en la nourrissant

par des débats productifs et nuancés.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE M. (1984) *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard. (traduction de *Estetika slovesnogo tvorchestva*, édition originale 1979, Moscou)
- BARTHOLOMÆ D. (1997) « Writing with teachers : A conversation with Peter Elbow » dans Victor VILLANUEVA (éd.), *Cross-talk in comp theory*, Urbana (Illinois), NCTE Press. pp. 479–488.
- (1986) « Wanderings : misreadings, miswritings, misunderstandings » dans *Only connect : uniting reading and writing*, Portsmouth, Boynton-Cook, pp. 89–118.
- (1985) « Inventing the university », dans Glenn Blalock (éd.), *The bedford handbook for writers*, Boston, St. Martin's Press, pp. 14–26.
- BARTHOLOMÆ D. & PETROSKY A. (1998), *Ways of reading*, Boston, Bedford Books.
- BAZERMAN C. (1994) *Constructing experience*, Illinois, Southern Illinois University Press.
- BERLIN J. (1988) « Rhetoric and ideology in the writing class », *College English*, vol. 50, pp. 477–494.
- (1996) *Rhetoric, poetics, and culture*, Illinois, NCTE Press.
- BERKENKOTTER C. (1988) « Conventions, conversations, and the writer : case study of a student in a rhetoric PhD program », *Research in the teaching of English*, vol. 22. pp. 9–45.
- BIALOSTOSKY D. (1991) « Liberal education, writing, and the dialogic self », dans Patricia HARKIN & John SCHILB (éds.), *Contending with words*, New York, MLA. pp. 11–22.
- BIZZELL P. (1982) « Cognition, convention and certainty : What we need to know about writing », *Pre/Text*, vol. 3. pp. 213–243.
- (1992) *Academic discourse and critical consciousness*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- (1994) « Contact zones and English studies », *College English* vol. 56, pp. 163–169.
- BLOOMFIELD L. (1933), *Language*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- BRITTON J. (1992) *The development of writing abilities 11-18*, Great Britain, Schools Council.

- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (2003), « Nouveaux programmes de Français au lycée et communautés discursives », *Actes du Colloque Construction des Connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Université de Bordeaux .
- DUFAYS J.-L. (2003) « Lectures croisées et construction de métasavoirs en sciences et littérature », *Actes du Colloque Construction des Connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Université de Bordeaux.
- (2004, 27 août) « Remarques suivant le débat à deux voix : « La configuration de la discipline FRANÇAIS », B. SCHNEUWLY & J. P. BERNIÉ, *Colloque Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?*, Québec, Canada.
- ELBOW P. (1991), « Reflections on academic discourse : how it relates to freshmen and colleagues », *College English*, vol. 53. pp. 135–155.
- FLOWER L. (1989) « Cognition, context and theory building », *College Composition and Communication*, vol. 40, pp. 282–311.
- (1990) « Negotiating academic discourse : A conceptual framework », NWP website, Technical report n° 29, <http://www.writingproject.org/Resources/techreports.html>.
- FOX H., SCHROEDER C. & BIZZELL (2002) *Alt Dis : Alternative discourses and the academy*, New Hampshire, Boynton/Cook.
- GEISLER C. (1994) *Academic literacy and the nature of expertise : reading, writing, and knowing in academic philosophy*, Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates.
- HARRIS J. (1997) *A Teaching subject : Composition since 1966*, New Jersey, Prentice-Hall.
- JAUBERT M., REBIÈRE M. & BERNIÉ J.-P. (2003) « L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? » *Les Cahiers THÉODILE*, n° 4, pp. 51–80.
- JUCQUOIS G. (1986), « La cohérence interprétative : aspects anthropologiques de quelques notions philologiques », *CILL* vol. 12, pp. 183–248.
- LANGER J. (1992) « Context-specific ways of knowing and the evaluation of writing », dans A. HERRINGTON & C. MORAN (éds.) *Writing, teaching, and learning in the disciplines*, New York, MLA, pp. 69–85.
- LE COURT D. (2004) *Identity matters : Schooling the student body in Academic discourse*, New York, SUNY Press.
- MIGNOLO W. (1989) « Semiosis, coherence, and universes of meaning », *Text and discourse connectedness* Eds. M.-E. Conte & J.-S. Petöfi, Amsterdam, J. Benjamins, pp. 483–505.

- PRATT M.-L. (1990), « The arts of the contact zone », dans David BARTHOLOMÆ & Anthony PETROSKY (éds.), *Ways of reading*, Boston, Bedford Books, pp. 527–543.
- (1986a) « Ideology and speech-act theory », *Poetics today*, vol. 7, pp. 59–72.
- (1986b) « Fieldwork in common places », dans James CLIFFORD (éd.) *Writing culture*, Berkeley, University of California Press, pp. 27–50.
- RAFOTH B. (1988) « Discours community : where writers, readers, and texts come together », dans B. RAFOTH & D. RUBIN (éds.) *The social construction of written communication*, New Jersey, Ablex, pp. 1–13.
- REUTER Y. (2004, 27 août) Remarques suivant le débat à deux voix : « La configuration de la discipline FRANÇAIS », B. SCHNEUWLY & J.-P. BERNIÉ, Colloque *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?*, Québec, Canada.
- RUSSEL D. (1997) « Rethinking genre in school and society », *Written communication*, vol. 14, pp. 504–555.
- SCHNEUWLY B. (2004, 27 août) « Débat à deux voix : La configuration de la discipline FRANÇAIS », B. SCHNEUWLY & J.-P. BERNIÉ, Colloque *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?*, Québec, Canada.
- SWALES J. (1990) *Genre analysis : English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VAHAPASSI A. (1987) « A general model of written discourse as a basis for a study of writing », *Equality in language learning*, Proceedings of the Nordic conference of applied linguistics.

Howard S. BECKER
***Writing for Social Scientists : How to Start and Finish
Your Thesis, Book or Article***

The University of Chicago Press, Chicago and London, 1986

Compte-rendu de Anne-Cécile MOUGET
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3
Équipe PROFEOR (EA 2 261)

Le sociologue Howard S. Becker est surtout connu en France pour ses travaux sur la déviance à travers son ouvrage *Outsiders* (Métailié, 1985), mais il s'est consacré à de nombreux autres domaines : la sociologie de l'art et de la création ou de la formation médicale... ainsi qu'à des réflexions méthodologiques et épistémologiques concernant les Sciences Sociales.

De ces réflexions il a tiré des articles ainsi que des ouvrages sur la recherche destinés aux étudiants. *Writing for Social Scientists : How to Start and Finish your Thesis Book or Article* édité en 1986 est l'un de ces ouvrages, on peut citer aussi *Tricks Of The Trade : How To Think About Your Research While you're Doing It*, récemment traduit en français sous le titre *Les ficelles du métier* (La découverte, 2002).

L'écriture de ces textes s'inscrit dans un contexte particulier : H. S. Becker appartient au courant de l'interactionnisme symbolique, à la « tradition de Chicago », tradition de recherche fondée sur l'enquête de terrain et les méthodes qualitatives qui a eu son heure de gloire avant la suprématie des fonctionnalistes comme Merton ou Parsons dont les recherches sont basées sur des enquêtes à grande échelle où priment les statistiques. Les sociologues de l'université de Chicago de la génération de Becker ont alors réagi et cherché à mieux justifier leurs méthodes.

Ces deux livres, *Writing for Social Scientists* et *Tricks Of The Trade*, partagent un certain nombre de points communs : le projet d'écriture, la dimension autobiographique, le style d'écriture simple avec de nombreux exemples.

Une citation tirée d'un autre de ses écrits (l'article « The Epistemology of Qualitative Research » disponible en ligne sur le site de l'auteur) permet de résumer le projet de Becker. Il y écrit, en se référant à Thomas Kuhn : « Les scientifiques apprennent leur métier non pas en suivant d'abstraites recettes procédurales, mais plu-

tôt en examinant des travaux considérés comme bien faits dans leur domaine ». Dans *Writing for Social Scientists*, il explique combien la lecture de textes où de grands auteurs décrivaient ou expliquaient leur façon d'écrire lui a été profitable, c'est la raison pour laquelle il présente dans son ouvrage de longs exemples que l'on peut considérer comme des archétypes, au sens kuhnien du terme, c'est à dire comme des modèles que l'on peut imiter lorsqu'on rencontre des problèmes similaires. Ces exemples sont tirés de recherches américaines... mais également de sa propre expérience. Il donne aussi, concernant la relecture, des exemples de ses propres textes à différentes étapes de leur construction : du premier jet au texte final, ce qui est suffisamment rare pour être remarqué.

Le texte tourne beaucoup autour de la réflexion de Becker sur sa propre façon d'écrire. Il le signale dès le début de l'ouvrage : « j'ai immodestement écrit d'une façon personnelle et autobiographique » (p. XI). Il utilise volontiers sa propre expérience d'étudiant dirigé par Everett C. Hugues, de chercheur écrivant ouvrages et articles, d'éditeur de revues scientifiques amené à relire les articles de ses jeunes collègues, mais surtout d'enseignant au département de sociologie de l'université de Chicago. Il n'hésite pas à donner des exemples personnels pour montrer la réalité de l'écriture au quotidien, l'un de ses constats étant que « les étudiants ne se représentent pas que les livres sont le résultat du travail d'un auteur : ils ne voient pas les autres, leurs enseignants, écrire, faire des jets, des moutures successives » et des textes non encore achevés. Selon Becker l'écriture reste alors pour eux un mystère qui est une des causes de leurs problèmes, mystère qu'il est nécessaire de lever afin que les étudiants réalisent qu'ils font face aux mêmes difficultés que les autres auteurs.

Sa propre écriture est conforme à ses conseils : simple et accessible, richement illustrée d'observations diverses, un peu à la Goffman, d'extraits de livres, d'expériences personnelles ou rapportées. Elle devient à son tour un modèle possible d'écriture, mais aussi un modèle de cohérence entre une appartenance à un courant et une façon d'écrire la recherche. Il l'explique lui-même : « je crois que ma préférence pour un style d'écriture clair et direct a des racines dans la tradition sociologique de l'interactionnisme symbolique qui s'intéresse à de vraies personnes dans de vraies situations » (p. 9). On retrouve les idées exposées par son mentor Everett C. Hugues dans *Le regard sociologique* (Éditions de l'EHESS, 1996). C'est un élément essentiel de l'ouvrage : cette écriture accessible nous le rend facile à lire. Bien qu'en anglais, un niveau de terminale et un bon dictionnaire suffisent. Toutefois cette simplicité apparente du propos ne doit pas occulter la qualité de la réflexion.

Writing for Social Scientists a pour thème l'écriture de recherche : mémoires, articles... C'est un ouvrage qui a pour but d'aider à écrire par la compréhension de ce qui est en jeu dans l'acte d'écrire. Ainsi, on n'y trouve que peu de points de grammaire ou de normes typographiques... pour lesquels l'auteur renvoie à d'autres

manuels spécialisés. Loin des prescriptions habituelles des manuels pour écrire, Becker y apporte des justifications et des explications psychologiques mais surtout sociologiques aux conseils, façons de faire... qu'il propose.

Le premier chapitre, « *Freshman english for graduate students* », est un article remanié. Il a pour origine un séminaire proposé par Becker afin de réunir différents étudiants et jeunes collègues qu'il aidait à écrire. L'auteur y expose les objectifs et le déroulement de son cours, puis réalise une analyse théorique *a posteriori* de ce qui s'y est passé. La description même de sa façon d'enseigner présente un intérêt, à mettre en parallèle avec le récent article de Jean Pennef « Les idées originales d'Howard Becker pour enseigner la sociologie » paru dans l'ouvrage collectif *L'art du terrain, Mélanges offerts à Howard S. Becker* (L'Harmattan, 2004).

Les chapitres suivants sont des développements complémentaires plus pratiques de ses principales idées, écrits dans un second temps alors qu'il avait remarqué l'engouement suscité par l'article. L'écriture y devient « plurielle », Becker y expose des commentaires de ses relecteurs, montrant la place qu'ils ont jouée conformément à ses suggestions de faire relire ses textes. Il utilise des lettres et des textes écrits par des étudiants ou de jeunes professionnels à sa demande, suite à des remarques faites par ces derniers alors que Becker leur donnait certains conseils d'écriture.

Becker part du constat suivant : les étudiants ont un bon niveau dans leur langue, mais c'est comme s'ils ne tenaient pas compte des principes généraux qu'ils connaissent pourtant (faire des phrases courtes, écrire dans un langage simple...), comme s'ils les avaient oubliés. Pour l'auteur « un livre fait pour les aider doit s'attacher au problème de savoir pourquoi ils écrivent comme ça, sachant qu'ils savent qu'ils ne devraient pas s'y prendre de cette façon » (p. X).

Pour expliquer ce paradoxe Becker utilise le concept de « perspectives » développé dans l'ouvrage *Boys in White : Student Culture in Medical School* (Transaction Publishers, 1980). En français on peut le rapprocher à la fois du concept de « représentation » et du concept de « rapport à » utilisés en didactique. Il y a toutefois dans ces deux derniers concepts une dimension collective et négociée entre les apprenants qui est moins sensible que dans celui de « perspectives ». On observe ici comme une convergence de champs différents, sociologie et didactique, pour rendre compte de certains problèmes rencontrés par les apprenants. Dans le cas des étudiants en médecine de *Boys in White* les perspectives sont construites à propos du travail qu'ils doivent effectuer dans le cadre de leurs études de médecine, en particulier ce qu'ils vont choisir d'apprendre dans la somme considérable de savoirs qui leurs sont proposés et quels critères ils vont privilégier dans ce choix.

Pour Becker les étudiants en Sciences Sociales, dont il est question ici, ont d'une façon similaire des perspectives concernant l'écriture. Ils les construisent dans une situation donnée, leur scolarité antérieure au « *college* », nous dirions au lycée, où les écrits demandés étaient courts, se réalisaient en temps limité... Becker donne

des exemples de ces perspectives : par exemple le fait de croire qu'il existerait une seule et unique bonne façon d'écrire un texte, « *the one right way* », et que l'important serait de la trouver. Ceci a des répercussions sur les tâches de planification (perte énorme de temps et d'énergie dans la recherche du seul et unique bon plan en préalable à tout début d'écriture) et la relecture (si on trouve cette seule et unique bonne façon, le texte doit être bon du premier coup et n'a pas besoin d'être relu ou retravaillé)... Les étudiants conservent ensuite ces perspectives alors que la situation a changé et qu'elles deviennent inadaptées à la taille, la complexité, la qualité nécessaire d'un écrit comme un mémoire et encore plus d'un texte diffusé comme un article. Face à une autre représentation des étudiants selon laquelle il est nécessaire de commencer par le début, de commencer par le premier mot du premier paragraphe du premier chapitre, Becker propose de commencer par ce qui est facile (p. 167) et d'écrire ainsi par petits pas aisés jusqu'au bout.

Becker explique l'effet néfaste de ces perspectives sur l'écriture. Elle en vient à être considérée par certains étudiants comme un don : les textes qui les entourent sont pour eux des résultats obtenus par une sorte de magie qu'ils ne maîtrisent pas. Cela entraîne chez eux un grand stress face à l'écriture et la construction de rituels magiques pour gérer ce stress. Ces rituels : avoir besoin de faire le ménage en grand avant de pouvoir se mettre à écrire, ne pouvoir écrire qu'avec une certaine qualité de papier et certains stylos... sont malheureusement peu efficaces sur l'écrit en lui-même.

Selon Becker deux des principales craintes auxquelles l'étudiant qui écrit doit faire face sont d'une part la gestion et l'organisation de la confusion de ses pensées, d'autre part la peur du résultat obtenu et des jugements émis par les autres personnes (camarades, enseignants...) sur ce résultat. Ceci peut l'amener par exemple à tout faire pour que l'écrit ne puisse être tenu pour un produit fini, comme écrire à la main, ou à l'extrême ne pas écrire du tout. Les solutions proposées par Becker sont les conséquences de sa propre représentation concernant le rapport entre pensée et langage, langage écrit principalement, bien différente de celle qu'il attribue aux étudiants. Ces représentations, bien que non explicitées, sont clairement perceptibles dans son texte. Elles sont très proches de celles exposées par Yves Reuter dans son ouvrage *Enseigner et apprendre à écrire* (ESF, 1996). Selon Becker les étudiants sont persuadés que « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement » comme nous disons en français (« *if you think clearly you will write clearly* », p. 179) ; ceci correspond chez Reuter à la représentation selon laquelle l'écriture est la « transcription d'une pensée établie ». Becker, lui, a une vision du rapport entre pensée et langage comparable à celle de Jack Goody exposée dans *La raison graphique, La domestication de la pensée sauvage* (Les éditions de minuit, 1979) qui correspond chez Reuter à la représentation selon laquelle « écriture et réécriture [sont] comme une construction, une élaboration, voire une découverte, de ce qui est à dire ».

Becker utilise parallèlement une de ses théories concernant la création, qui fut élaborée lors de ses travaux sur l'art. Il compare la production artistique et l'écriture, qui sont comme une série d'engagements successifs, de « *commitments* ». Le premier jet gagne ainsi toute sa valeur, même si le résultat obtenu est moyen, si l'écrit apparaît confus, car il est possible d'y retrouver, d'y découvrir les choix déjà faits, de les comparer à ceux que l'on s'est annoncé, et de désormais partir de quelque chose, et non plus d'une page blanche, pour construire son texte.

Le rôle de la réécriture réduit à son tour l'impact du premier jet puisqu'on peut ensuite toujours réécrire, retravailler son texte. Finalement seule compte vraiment la dernière version du texte, le produit fini. Libéré d'une partie du stress lié à l'écriture, il est alors possible de se mettre à écrire. Dans son chapitre « *Editing by Ear* » Becker donne de judicieux conseil pour cette relecture. Il conseille de relire par soi-même, mais aussi d'être relu par d'autres. La difficulté qui survient ensuite est de savoir quand s'arrêter. C'est le sujet du chapitre « *Getting It out the Door* », que l'on pourrait traduire par « prendre le risque de s'exposer ». Il propose une solution de bon sens : évaluer la rentabilité d'une relecture / réécriture supplémentaire quant à l'amélioration escomptée, comme nous dirions en français « le mieux est l'ennemi du bien » : « *More works may not produce better product* » (p. 131). Cette simple présentation ne permet pas de rendre compte de la richesse des ressources proposées par Becker concernant de nombreux autres aspects de l'écriture de recherche : le choix du lexique, l'utilisation de la littérature, l'impact du traitement de texte, balbutiant à l'époque, sur la façon d'écrire...

Le texte de Becker peut être lu à deux niveaux : tout d'abord comme un manuel d'écriture pratique, capable de rendre le moral et de motiver, pour écrire soi-même, qui s'attache à des moments clefs de l'écriture : commencer, poursuivre, revenir sur ce que l'on a écrit, terminer et oser s'exposer à travers ses textes. Tout est proposé pour réduire le stress lié à l'écriture et augmenter la qualité de l'écrit, dans l'objectif de communiquer fidèlement et efficacement la recherche. Il peut être lu aussi comme une étude, comparable à l'enquête de Bruno Latour sur la vie de laboratoire, sur le fonctionnement sociologique de l'écriture érudite (*academic writing*).



