

Paroles d'enseignants sur l'écriture : recherche et institution en concurrence

Teachers' discourses on writing: research and institution in competition

Didier Colin



Éditeur
Université de Tel-Aviv

Édition électronique

URL : <http://aad.revues.org/2457>

DOI : 10.4000/aad.2457

ISSN : 1565-8961

Référence électronique

Didier Colin, « Paroles d'enseignants sur l'écriture : recherche et institution en concurrence », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 19 | 2017, mis en ligne le 15 octobre 2017, consulté le 17 octobre 2017. URL : <http://aad.revues.org/2457> ; DOI : 10.4000/aad.2457

Ce document a été généré automatiquement le 17 octobre 2017.



Argumentation & analyse du discours est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Paroles d'enseignants sur l'écriture : recherche et institution en concurrence

Teachers' discourses on writing: research and institution in competition

Didier Colin

- 1 L'hypothèse qui fonde ce travail est que l'identité professionnelle et les pratiques quotidiennes se construisent et se valident mutuellement dans les différents discours qui traversent l'école : discours de sens commun, discours des parents, discours des élèves, discours des médias, discours des prescripteurs, discours des didacticiens. Même si les enseignants interrogés ne présentent pas leur énonciation comme seconde, leur discours n'échappe pas à l'hétérogénéité constitutive de tout discours¹ (Authier-Revuz 1995). Dans cette perspective, une approche lexico-sémantique (Maurand 1984 ; Rastier 1987) et discursive (Authier-Revuz 1995 ; Rabatel 2009) a permis d'entrer dans la complexité des déclarations étudiées.
- 2 Le discours des enseignants et leur manière de dire révèlent leurs conceptions et leurs opinions plus ou moins conscientes, plus ou moins formalisées. Ces conceptions et ces opinions conditionnent leur agir professionnel, notamment dans l'élaboration de dispositifs didactiques. Il est donc important d'en identifier la source si l'on veut comprendre, dans une perspective d'enseignement, pourquoi le discours des enseignants est susceptible (ou non) d'aider les élèves à apprendre à écrire et à entrer dans une « littératie étendue »². La parole des enseignants interrogés a été analysée en vue d'identifier la part d'appropriation-reformulation des prescriptions institutionnelles et la part de transposition, dans le domaine des pratiques d'enseignement, des idées, des concepts, et des principes issus des recherches en didactique.

1. Un corpus hétérogène

1.1. Des déclarations d'enseignants

- 3 L'enquête de terrain a été conduite en Centre-Val de Loire (France), dans trois collèges et neuf écoles de secteurs contrastés d'un point de vue social, économique et culturel, auprès de douze enseignants de CM2 et sept enseignants³ de 6^e, cinq à dix ans après avoir quitté leur centre de formation. La problématique du passage du primaire au secondaire réunit ces enseignants. Les données recueillies ont été provoquées. En effet, il ne s'agit pas d'enregistrements de réunions (syndicales ou informelles), de conseils de classe ou d'école, d'échanges dans une salle des maîtres ou pendant une session de formation. Les enseignants (12 femmes et 7 hommes) ont répondu à deux questionnaires progressifs à visée réflexive : l'un relatif aux pratiques d'écriture qu'ils proposent à leurs élèves en classe, l'autre à leurs pratiques d'écriture personnelles et professionnelles. Ils ont ensuite accepté un entretien semi-directif enregistré. La passation des questionnaires et l'entretien se sont déroulés sur leur lieu de travail, cadre institutionnel qui est aussi leur territoire. Sollicités par l'enquêteur, les enseignants ont mis en mots leur expertise, ont témoigné et se sont engagés non pour dire ce qui est vrai, mais pour dire ce qui importe pour eux, ce à quoi ils tiennent suffisamment pour le rendre public (Paillard 2009 : 115 et 126). Les déclarations recueillies, qui sont des manières de dire et donc des « constructions particulières de la réalité » (Authier-Revuz 1995 : 355), sont censées révéler l'image que les enseignants se font de leurs pratiques et permettent d'inférer leurs conceptions, leurs opinions, leurs attitudes, leurs « logiques d'arrière-plan » qui « jouent un rôle essentiel dans l'orientation des gestes professionnels » (Bucheton 2014 : 15-16).

1.2. Des discours institutionnels et didactiques

- 4 Outre les déclarations d'enseignants, les discours institutionnels et didactiques ont été pris en compte. Au moment de l'enquête de terrain, les programmes (discours institutionnel) qui prévalent sont ceux de 2008 et de 1995 pour le second degré et ceux de 2008 et de 2002 pour le premier degré : ils ont eu le temps d'être diffusés et connus⁴. Le discours des chercheurs en didactique (désormais didacticiens) est, quant à lui, constitué par les articles des différentes revues qui ont accompagné l'émergence et les fondements théoriques des recherches effectuées en didactique du français dans les trente dernières années : les revues d'interface entre le champ de la recherche et celui des pratiques professionnelles comme *Le français aujourd'hui*, *Recherches*, *Les cahiers pédagogiques*, *Enjeux* ; les revues de portée internationale comme *Repères*, *Pratiques*, *Revue Française de Pédagogie*, *Etudes de Linguistique Appliquée*, *Aster*. À travers ces revues et les différents courants qu'elles portent, la communauté des didacticiens s'est construite en élaborant des notions et des modèles dans une perspective affirmée de lutte contre l'échec scolaire, de renouvellement des pratiques et de revendication de partage des savoirs et des outils intellectuels.

2. Quels constats ?

- 5 L'interdiscours professionnel des enseignants renvoie à l'ensemble des manières de dire et des savoirs propres aux membres de cette communauté et il révèle une parole collective consensuelle. Sans en avoir pleinement conscience, les enseignants interrogés prennent en charge le point de vue exprimé par le discours institutionnel qu'ils se sont approprié. Cet « accord de point de vue » (Rabatel 2009) suppose une fusion des instances énonciatives. Ainsi, « le discours autre approprié est trouvé dans la réalité qu'il vise comme un des éléments jugés pertinents de cette réalité ; et c'est pour saisir exactement ce réel que le discours fait place aux mots de ce dont il parle » (Authier-Revuz 1995 : 336). En somme, le discours institutionnel s'impose « au discours en train de se faire, forçant les portes si l'on veut de ce discours » parce qu'il est « présent ou pressant parmi tous les discours qui l'environnent » (*op. cit.* : 339).
- 6 Les programmes fonctionnent comme un principe unificateur des conceptions et des opinions des enseignants interrogés dont le travail est codifié et formalisé par les prescripteurs. Ils construisent en quelque sorte un cadre normatif dans un interdiscours dénué de toute marque d'émancipation. Le discours institutionnel constitue un cadre de référence qui permet de répondre aux situations quotidiennes de la classe : une sorte d'*habitus* professionnel et l'enseignement apparaît comme un métier sous injonction, un métier sous contraintes budgétaires et structurelles (temps, effectifs, emploi du temps, classe, manuels et outils) ; un métier sous injonctions ministérielles parfois paradoxales (réduction des horaires et nombre croissant de notions à faire assimiler) ou contradictoires (les programmes de 2008 et le Socle Commun de 2006 par exemple). Comme le souligne Dumortier (2012 : 25), l'enseignant est aussi un agent de la fonction publique :

Au contraire de la recommandation ou de la proposition, qui s'adressent à l'acteur social en tant que sujet historique libre et créatif (Touraine 1984), la prescription – l'injonction des supérieurs hiérarchiques, elle-même écho du *fiat* ministériel – rappelle à l'acteur qu'il est (d'abord ? aussi ?) un agent de l'administration, un agent situé quelque part sur un organigramme et tenu, à cette place, de jouer un rôle, d'assurer une fonction.

2.1. Une conception erronée de l'écriture

- 7 Dans le domaine de l'écriture, les enseignants interrogés s'étant massivement approprié le discours prescriptif des programmes, leur propre discours en amplifie les manques, les insuffisances, les trous noirs. Les pratiques évoquées dans les prescriptions sont sédimentées et sous-tendues d'implicites, si bien que l'écriture se donne à voir comme un outil transparent, subordonné à la transcription d'une pensée qui serait élaborée au préalable⁵ : « un passage à l'écrit qui soit fidèle à ce qu'ils pensent » (extrait d'une réponse au questionnaire). Cette conception dominante de l'écriture est identifiée dans d'autres recherches comme obstacle à l'apprentissage (Reuter 1996, Barré de Miniac 2000, Penloup 2000). Elle est en partie héritée du 17^e siècle. Construite par les pratiques et les paroles de la classe, elle ne conduit pas les enseignants interrogés à envisager l'écriture comme une activité systémique fondée sur des connexions complexes. L'écriture est considérée comme une suite de tâches à travailler isolément sans relation les unes avec les autres selon la conception « étapiste »⁶ de l'écriture-réécriture des programmes. Ainsi, le fait

que l'écriture relève d'un processus propre à chaque scripteur n'est pas pris en compte. Faisant écho aux programmes, le discours des enseignants ne construit pas, à l'intérieur d'un cycle ou simplement au cours d'une année scolaire, l'idée d'une programmation visant la maîtrise progressive des processus rédactionnels. Les modalités d'enseignement sont, en fait, répétées à l'identique. Les spécificités du brouillon et de la réécriture sont peu conceptualisées et l'articulation entre l'ordre de l'oral et l'ordre du scriptural est mal définie. Le discours des enseignants interrogés met davantage l'accent sur les aspects orthographiques et syntaxiques de la mise en texte.

- 8 La nature de l'investissement dans des stratégies pédagogiques d'étayage et de guidage, exprimé le plus souvent dans un lexique affectif, renvoie à une approche plus pédagogique que didactique⁷. On constate une interrogation faible sur le type de travail intellectuel demandé et sur les compétences langagières développées par les élèves. La centration sur les notions de projet et de motivation, quand les enseignants mettent en mots leur posture d'accompagnement de l'écriture, confirme cette tendance. La transition entre enseignement primaire et enseignement secondaire n'est pas davantage évoquée explicitement en termes de stratégies. La réorganisation des savoirs au moment d'entrer dans le second degré (collège) et les ruptures éventuelles sur le plan collectif et individuel qui les accompagnent restent invisibles.

2.2. Primauté de la correction de la langue

- 9 Les enseignants interrogés⁸ resserrent leur discours sur la réussite d'exercices scolaires dans lesquels prime la correction langagière, certes nécessaire⁹, mais qui occulte d'autres aspects. Leurs déclarations renvoient à la grammaire d'une langue monolithique et fantasmée, le vrai français, contre l'affaiblissement duquel il serait nécessaire de lutter, une langue normée et stable, présentée comme une garantie de rigueur et de sécurité. C'est pourquoi, aux prises avec les variations effectives de la langue, les enseignants interrogés n'identifient pas la spécificité de l'espace langagier de la classe auquel l'élève doit être acculturé.
- 10 Faute de réflexion politique concernant la gestion du monolinguisme et de la diversité linguistique, le discours prescriptif, relayé par le discours enseignant, dessine une langue fermée qui « écarte les variations et les contacts qu'elle postule secondaires ou marginaux » (Blanchet 2012 : 43). C'est le résultat de ce que Bergounioux (2004 : 125) appelle « l'acculturation monolingue par la scolarisation obligatoire ». En effet, dans la culture politique française de l'État-nation, les variétés qui font d'une langue « un polylecte » (Blanchet 2012 : 127) ne sont pas prises en compte et les sociolectes (propres à un groupe, voire à une communauté) ne le sont pas davantage. En dépit de la conscience qu'ils en ont, les enseignants s'imposent le filtre d'un regard normatif et ils promeuvent « la norme légitimée », comme le souligne Blanchet (2012 : 136) citant Bourdieu. La tradition du mot juste ne s'inscrit pas, elle non plus, dans une perspective didactique et l'illusion prégnante de la transparence du langage, transmise de génération en génération dans le discours de sens commun, fait obstacle à l'apprentissage de l'écriture.
- 11 Dans les Programmes, la présence du syntagme figé « Maîtrise de la langue » est révélatrice d'une conception selon laquelle l'individu sait utiliser une langue à l'oral et à l'écrit quand il en maîtrise, autrement dit quand il en domine, les mécanismes grammaticaux. Pourtant, dès les années 1970, Chervel (1977 : 279) signale que rien ne prouve qu'une bonne connaissance théorique des mécanismes de la langue maternelle

améliore les capacités d'expression et de compréhension. Quarante ans plus tard, Massot (2010 : 88) rappelle que « chaque locuteur acquiert un objet cognitif grandement inconscient, en tout cas inconsciemment acquis, que l'on appellera sa grammaire interne, et qui lui permet d'établir une intersubjectivité langagière avec les membres de sa communauté linguistique. » Aussi, comme le remarque Vigner (2011 : 26), la langue qu'il convient de maîtriser n'est pas celle qu'un élève natif « a acquise en milieu naturel (famille, environnement social proche, pairs, médias) », « celle de la communication ordinaire », mais « celle qui va servir à la mise en place d'apprentissages élaborés dont l'écrit sera le vecteur principal » (*ibid.*), bref la langue de l'école¹⁰.

2.3. Occultation de la fonction épistémique

- ¹² Si aucun élément ne renvoie à la fonction épistémique de l'écriture lorsque les enseignants parlent des élèves, leurs pratiques personnelles déclarées renvoient à un usage littéraire¹¹ du langage et à une amorce de verbalisation autour de cette fonction : « la possibilité de réfléchir en écrivant, l'impression de mieux penser un projet » (extrait d'une réponse au questionnaire). Cependant, s'étant peu approprié le discours didactique, les enseignants interrogés ne conçoivent pas l'écriture pratiquée à l'école comme une activité qui met en jeu des fonctions spécifiques qui supposent une progressive acculturation (Dabène 1987). Dans l'observation des pratiques, comme le note Etienne (2011 : 5), peu d'éléments témoignent de la prise en compte de l'écriture « comme un agent de transformation de son usager, dans le sens d'un développement accru de sa potentialité réflexive » (*ibid.*). La dimension cognitive de l'écriture, mise en évidence à la suite des travaux de Goody (1979), a, de fait, peu de poids face au maintien, dans l'idéologie scolaire, de la primauté accordée à ses fonctions expressive et communicative » (Chiss 2004 : 44). Depuis les programmes¹² de 1972, la fonction communicative, considérée comme la fonction première, originelle et fondamentale de l'écriture, est très présente dans le discours prescriptif. Ainsi, l'écriture comme transformation de la parole et de la pensée ne peut être identifiée comme un enjeu de l'enseignement. Dès lors, le « rapport non littéraire » des élèves à l'écriture (Bautier 2008) n'est pas identifié comme une source de difficultés et l'écriture¹³ n'est pas conçue comme une introduction à une « littérature étendue » (Bautier 2008).

3. Appropriation faible du discours didactique

- ¹³ Les procédures d'élaboration des programmes révèlent un discours hétérogène, qui, parfois même, est contradictoire. Dans le texte final, la trace des acteurs politiques, économiques et sociaux et de leurs idéologies respectives est invisible. Pourtant, leur poids est important, sans doute plus que celui des acteurs de l'enseignement, de la formation et de la recherche. Aussi est-il légitime de se demander pourquoi ce discours institutionnel est le discours dominant. On peut envisager plusieurs réponses à cette question. D'abord, les programmes présentent une stéréotypie rassurante qui fait d'eux un patrimoine transgénérationnel, immatériel et invisible. L'imprégnation pendant la scolarité de l'idée de programmes qu'il faut respecter, qu'il faut terminer année après année, puis « l'innutrition » des programmes comme cadre et contrat de l'activité de l'enseignant au moment de sa formation professionnelle, expliquent également la prégnance du discours institutionnel. En position d'autorité, ce discours bénéficie d'une

crédibilité accrue et, de fait, il se trouve efficacement relayé par les formateurs, les parents et la société. Source autorisée et monologique, les programmes sont dénués de marques de polyphonie interne : appuyés sur des dénominations figées, ils ont pour eux la force de l'évidence et finissent par constituer une réponse face au quotidien de la classe et même face à la complexité de certaines notions de l'enseignement du français.

- 14 À la différence des programmes, les revues didactiques sont méconnues des praticiens qui ne les lisent pas, faute de temps et de disponibilité. Le manque d'investissement dans ce type de lecture participe de la construction singulière du rapport à l'écriture des enseignants. Peu accessibles en raison de leur mode de diffusion, ces revues ont également un impact limité du fait de leur manque de lisibilité : des universitaires, dont le discours paraît éloigné, complexe, jargonnant, semblent y parler entre eux. Tout se passe comme si la zone de proche développement professionnel des enseignants n'était pas identifiée par les didacticiens. Dans les déclarations des enseignants, la conception qui domine est celle qui considère que « recherche et pratique sont deux mondes marqués par une incompatibilité structurelle qui rend la recherche relativement inaccessible, le langage académique des chercheurs et le langage professionnel des enseignants étant trop éloignés l'un de l'autre » (Schwimmer 2014). Dans la vision commune qui repose sur un schéma selon lequel le sujet accède à la connaissance par la réception des idées « dans la servilité de l'écoute » (Derrida 1972), tout essai de traduction des recherches en didactique semble une imperfection : le discours des didacticiens souffrirait, en quelque sorte, d'une absence de traduction pédagogique sans trahison.
- 15 Enfin, les enseignants paraissent dénier aux chercheurs la légitimité de leurs affirmations : question de place, de rôle sans doute et « de scotomisation de trop nombreuses composantes disciplinaires » (Dumortier 2012 : 27). En effet, la didactique de l'écriture entre en concurrence avec d'autres discours, et la démarche scientifique ainsi que la dimension idéologique qui la fondent sont mal comprises. De plus, la dimension critique du discours didactique, notamment à l'égard de certaines pratiques enseignantes, amène certains enseignants à penser que leur travail n'est pas suffisamment respecté. Des recherches montrent, par ailleurs, que les enseignants, même fraîchement diplômés de l'université, ont des pratiques fort différentes (et souvent divergentes) de celles qui ont été valorisées au cours de leur formation universitaire (Elalouf 2008 ; Paolacci et Garcia-Debanc 2009). Leur conception de l'enseignement et leurs pratiques de classe sont souvent empreintes de la tradition et proches de celles avec lesquelles ils ont été en contact durant leur propre scolarité en dépit d'une formation orientée par la recherche en didactique du français et de prescriptions institutionnelles qui vont dans le sens de la rénovation. Le constat du peu d'impact des approches didactiques interroge l'articulation entre la recherche et la formation des enseignants.
- 16 Contrairement au discours institutionnel unifié et unifiant dont le dissensus qui en est à l'origine et le caractère hétérogène du processus de production sont gommés – à l'instar des autres discours institutionnels (Oger 2015), les conflits ou les divergences provenant de différents cadres historiques ou scientifiques ont été effacés –, le discours didactique est ressenti comme divergent, manquant de vision systémique. De fait, « l'objet que tente de théoriser la didactique du français contraint généralement les chercheurs à en détacher des morceaux, parfois minuscules, à négliger les relations entre la partie et le tout » (Dumortier 2012 : 27). Cependant, les formateurs qui fondent leur enseignement sur les travaux de recherche en didactique produisent un discours « lisse, premier, sans en deçà ni au-delà dans lequel toute référence est effacée » dans une rhétorique de la

contraction de textes qui « pose comme un de ses intérêts, l'économie d'accès au discours source » et qui « impose de supprimer l'énonciateur et d'assumer sans aucune distance les assertions du texte source » (Authier-Revuz 1995 : 470). Cette caractéristique n'est pas sans conséquence : sont ainsi obliées les frontières entre les espaces constitutifs de la didactique, à savoir celui des pratiques, celui des prescriptions et celui des recommandations. Les étudiants et les enseignants en formation ne peuvent pas toujours faire, dans les propos d'un individu-formateur dont ils ne savent rien, la distinction entre conseil avisé du formateur-praticien, injonction officielle relayée par le formateur représentant de l'Institution, apport scientifique validé.

- 17 Cette enquête sur les conceptions de l'écriture à l'école et au collège a permis de mettre en avant la conformité du discours enseignant avec le discours institutionnel et l'absence criante du discours didactique. En effet, dans l'interdiscours professionnel, on relève majoritairement des bribes des discours de sens commun, parentaux, médiatiques à côté de segments des programmes, selon une sorte de doxa pédagogique, « un fonds connu et ressassé » pour reprendre une formule de Bergounioux (2004 : 133), dans lequel puisent les enseignants, entraînés qu'ils sont dans « la parole circulante » (*ibid*). Ce constat pose la question de la gestion complexe du lien entre les recherches et les pratiques comme celle de la légitimité conférée au discours institutionnel, porteur de choix et d'objectifs politiques. Certes, celui-ci n'est pas le seul discours de l'école, mais parmi les discours en circulation, il s'impose avec la force de l'évidence.

BIBLIOGRAPHIE

- Authier-Revuz, Jacqueline. 1995. *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences du dire* (Paris : Larousse)
- Authier-Revuz, Jacqueline. 2001. « Le discours rapporté », Tommassone Roberte (dir.). *Une langue : le français* (Paris : Hachette), 192-201
- Barré-De Miniac, Christine. 2000. *Le rapport à l'écriture* (Villeneuve-d'Ascq : P. U. du Septentrion)
- Bautier, Élisabeth. 2008. « Apprendre à écrire et/ou entrer dans la littérature étendue ? », Actes du colloque international *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états*. <http://www.poitou-charentes.iufm.fr/IMG/pdf/BautierCONF.pdf>
- Bergounioux, Gabriel. 2004. *Le moyen de parler* (Lagrasse : Verdier)
- Blanchet, Philippe. 2012. *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité* (Rennes : P. U. de Rennes)
- Bosredon, Catherine. 2014. « Représentations de l'écriture au cycle 3 : une enquête croisée auprès d'enseignants et d'élèves », *Pratiques*, 161-162, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 15 juin 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/2200> ; DOI : 10.4000/pratiques.2200
- Bucheton, Dominique. 2014. *Refonder l'enseignement de l'écriture* (Paris : Retz)
- Chervel, André. 1977. *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire* (Paris : Payot)

- Chiss, Jean-Louis. 2004. « La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français », Barré De-Miniac Christine, Catherine Brissaud & Marie Rispaïl (dir.). *La littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (Paris : L'Harmattan)
- Colin, Didier. 2014. *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques*. Université d'Orléans (Thèse de doctorat)
- Dabène, Michel. 1987. *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle* (Bruxelles : De Boeck Université)
- Dumortier, Jean-Louis. 2012. « Réflexions sur les publications en didactique du français », *La lettre de l'AIRDF* 51, 24-28
- Élalouf, Marie-Laure. 2008. « Des outils effectifs du futur enseignant à la convocation des savoirs linguistiques et réciproquement », Coail, Erven & Patrice Gourdet (éds). *Diptyque*, 14, « Savoirs d'actions et savoirs scientifiques : leur articulation dans la formation des enseignants », 103-117
- Etienne, Bénédicte. 2011. « L'écriture aggrave la pensée », *Le Français aujourd'hui* 174, 3-8
- Goody, Jack. 1979. *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage* (Paris : Minuit) [Édition originale en anglais 1977]
- Jaffré, Jean-Pierre. 2004. « La littéracie : histoire d'un mot, effet d'un concept », Barré De-Miniac Christine, Catherine Brissaud & Marie Rispaïl (dir.). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (Paris : L'Harmattan)
- Massot, Benjamin. 2010. « Le patron diglossique de variation grammaticale en français », *Langue française* 168, 87-106
- Maurand, Georges. 1984. « Pratiques sémiolinguistiques de l'école élémentaire », *Langue française* 61, 55-72
- Oger, Claire. 2015. « La construction de l'autorité en contexte. L'effacement du dissensus dans les discours institutionnels », *Mots* 107, 5-18
- Paillard, Denis. 2009. « Prise en charge, *commitment* ou scène énonciative », *Langue française* 162, 109-128
- Paolacci, Véronique & Claudine Garcia-Debanç. 2009. « L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier ? », *Repères* 39, 83-101
- Penloup, Marie-Claude. 2000. *La tentation du littéraire : Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire* (Paris : Didier)
- Rabatel, Alain. 2009. « Prise en charge et imputation ou la prise en charge à responsabilité limitée », *Langue Française* 162, 71-87
- Rastier, François. 1987. *Sémantique interprétative* (Paris : Presses Universitaires de France)
- Reuter, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire* (Paris : ESF)
- Schwimmer, Marina. 2014. « Traduire la recherche en pratiques : vers un acte de transformation et d'engagement », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 17 : 1, 75-92
- Vigner, Gérard. 2011. « La maîtrise de la langue : une construction institutionnelle ? » *Le Français aujourd'hui* 173, 21-32

NOTES

1. Le dialogisme est posé comme une loi du discours humain (Authier-Revuz 2001 : 193). Parler, c'est entrer dans un rapport dialogique avec d'autres discours en vertu de « la forme d'inappartenance foncière du langage » (*ibid.*)
2. E. Bautier (2008) définit « la littératie étendue » comme « une pratique de l'écrit dans l'ensemble des possibilités cognitives qu'il permet de construire et non [la pratique d']un écrit réduit à du stockage d'information en remplacement de la mémoire, à de la transcription ou de la simple notation, et à la seule prise d'information et de repérage quand il s'agit de lecture. »
3. Trois professeurs de français et quatre de sciences de la vie et de la terre (SVT).
4. De nouveaux programmes ont été publiés en novembre 2015. Leur diffusion a réellement commencé en 2016. Leur appropriation par les enseignants en est encore à ses prémices.
5. La conception qui considère l'écriture comme un don réservé aux élus ayant la grâce de l'inspiration, en net recul de façon générale, est quasiment absente du corpus des déclarations.
6. Sylvie Plane (2006) a utilisé cet adjectif pour caractériser une façon de concevoir la production de textes à l'école et au collège comme une suite d'étapes, de passages obligés imposés à tous les élèves.
7. Il serait intéressant d'interroger ce constat en termes de traces du discours des sciences de l'éducation et de la pédagogie générale.
8. Dans une enquête en école élémentaire (Bosredon 2014 : 68), les enseignants interrogés déclarent considérer la langue comme très importante : 41% la mentionnent comme critère d'un écrit réussi et 73 % considèrent que son manque de maîtrise constitue, en production d'écrit, une des principales difficultés des élèves de cycle 3.
9. La correction langagière est un marqueur social et constitue la préoccupation majeure des élèves et des enseignants.
10. Du fait que la notion de dialecte est passée d'une conception géographique à une interprétation sociale, influencée par la sociolinguistique urbaine nord-américaine, il serait possible de parler de « dialecte scolaire ». On serait alors dans une démarche symétrique à celle qui raisonne en termes de dialecte littéraire et traite des registres étudiés par la stylistique. Dans cette perspective, se dessine la nécessité d'« une dialectologie de la littératie » dont l'observatoire privilégié serait l'école (Colin 2014).
11. La littératie, depuis Frith (1985), désigne « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écrit en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base linguistiques et graphiques au service de pratiques qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles » (Jaffré 2004 : 31).
12. Les mêmes injonctions sont reprises dans les programmes de 2015.
13. Les nouveaux textes prescriptifs (*Programmes du cycle 3*, 2015 : 97) ont introduit cet objectif : « recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre. » Il sera intéressant de mesurer dans quelques années l'impact de cette introduction.

RÉSUMÉS

L'article présente les résultats d'une recherche effectuée dans trois secteurs scolaires (rural, urbain, périurbain) du val de Loire (France) où des enseignants de dernière année du primaire (CM2) et de première année du secondaire (6^e) ont été interrogés cinq à dix ans après avoir quitté leur centre de formation. La parole des enseignants est analysée en vue d'identifier la part d'appropriation-reformulation des prescriptions institutionnelles et celle des idées, concepts et principes issus des recherches en didactique. L'analyse des déclarations (Rastier 1987, Authier-Revuz 1995, Rabatel 2009) des dix-neuf enseignants interrogés à l'aide de deux questionnaires et d'un entretien semi-directif montre qu'ils se sont massivement approprié le discours des programmes dans un accord de point de vue qui suppose une fusion des instances énonciatives. Ce résultat conduit à interroger la circulation du discours didactique dont la visée n'est ni unifiée ni unifiante, contrairement à celle des programmes.

This paper deals with the way teachers of primary and secondary school take into account and reformulate the institutional concepts, principles and prescriptions of the didactic researches they had been in contact with during the time of their professional training. The research is based on two questionnaires and on semi-structured interviews of 19 teachers in three different school sectors (rural, urban and peri-urban) of the Loire Valley Region (France). The analysis of their declarations (Rastier 1987; Authier-Revuz 1995; Rabatel 2009) reveals that they massively appropriated the programs' discourse through an agreement of points of view (*accord de point de vue*) presupposing a fusion of the enunciative instances. This leads to question the circulation of didactic discourses - the objectives of which, in opposition to the programs' objectives - are neither unified, nor unifying.

INDEX

Mots-clés : analyse du discours, didactique, discours institutionnel, interdiscours, littératie

Keywords : academic literacy, didactics, discourse analysis, institutional prescriptions, interdiscourse

AUTEUR

DIDIER COLIN

UPEC-École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Créteil, CEDITEC