L'analyse linguistique des écrits scolaires

Caroline Masseron

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1725>

DOI : 10.4000/pratiques.1725

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2011

Pagination : 129-162

Référence électronique

Caroline Masseron, « L'analyse linguistique des écrits scolaires », *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 12 mars 2018, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1725> ; DOI : 10.4000/pratiques.1725

L'analyse linguistique des écrits scolaires

Caroline Masseron

CELTED, Université Paul Verlaine – Metz

1. Introduction

L'analyse linguistique des productions d'élèves devrait – théoriquement – être au croisement épistémologique d'une démarche et d'un corps de savoirs en linguistique, avec une autre démarche, didactique celle-ci et soumise à d'autres priorités. Le but en est l'étude des écrits de non experts, parce qu'ils manifestent divers savoir-faire (savoir dire) et besoins langagiers – rédactionnels, linguistiques – de la part de leurs auteurs, élèves ou étudiants « apprentis scripteurs ». En d'autres termes, il apparaîtrait légitime d'attendre qu'une analyse linguistique, caractérisée par une méthode et des objets de recherche identifiés, « interagisse avec » une démarche en didactique, non moins appropriée à ses objets, avec l'objectif commun d'interroger des performances écrites. L'enjeu épistémologique réside dans les connaissances que la recherche en didactique pourrait construire ou renouveler au sujet des usages langagiers des élèves, à un moment t de l'apprentissage – ou bien de manière longitudinale –, en situation de production d'écrits ; réciproquement, les écrits effectifs, produits en contexte scolaire, soulèvent des problèmes d'une complexité telle que le linguiste tirerait nécessairement profit d'un échange de vue qui le ferait ne pas se cantonner à un mode opératoire intra-théorique (par exemple, celui de la seule psycholinguistique de l'acquisition ⁽¹⁾).

Mais sans doute l'équilibre des deux domaines est-il idéaliste, à l'instar peut-être du titre choisi pour cet article : *l'analyse linguistique...*, au singulier ⁽²⁾. L'o-

(1) Les travaux de M. Fayol, de ce point de vue, offrent la matière d'une discussion que nous n'avons pas les moyens d'engager ici. Nous nous contentons de suggérer la lecture comparée de Fayol 1986, 1987 et 1997, ou bien celle de Garcia-Debanc et Fayol 2002 avec Kail et Fayol, 2000.

(2) C'est à dessein cependant que nous n'avons pas intitulé l'article « Didactique de l'écriture et analyse des productions écrites ». Nous attendons de l'analyse linguistique qu'elle facilite un recentrage du propos sur la langue des discours produits, ainsi que sur leur(s) « grammaire(s) ».

rientation dominante de l'un des domaines – celui de la linguistique « de texte » vs celui de la didactique de l'écriture – semble peu évitable, ce dont attestent divers travaux portant sur « l'écriture » ; par exemple les suivants dont les titres indiquent la priorité retenue : « *De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée* ⁽³⁾ » (la didactique y apparaît comme un prolongement de l'analyse plus linguistique qui l'aura précédée ⁽⁴⁾) et « *Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle* » (illustrant une étude spécifique en psychogenèse de l'écriture ⁽⁵⁾).

Pratiquement, « la » linguistique *appliquée aux textes* d'élèves n'est pas une question simple. Plusieurs raisons compliquent ou obscurcissent singulièrement une méthodologie qui irait idéalement des (bonnes) questions à leurs (non moins bonnes) réponses en matière d'enseignement : la complexité de l'objet pour commencer, qui est inhérente aux plans d'organisation du discours et à leur intrication (qui que soit le scripteur, apprenti ou expert), la diversité des options et cadres théoriques de l'analyse linguistique (linguistique textuelle, sémantique, pragmatique, théories de l'énonciation, théories syntaxiques, psycholinguistique des activités procédurales de la rédaction de texte, etc.), les relais indirects et la dimension praxéologique par lesquels passe la transposition (des savoirs académiques aux savoirs enseignés et aux savoirs acquis) et le point de vue sur l'écrit lui-même (soumis à des modèles identifiés mais hétérogènes : modèle linguistique, modèle – ou *type* – de texte, et *mode de travail pédagogique* – MTP ⁽⁶⁾). Sans oublier la question des savoirs eux-mêmes, c'est-à-dire du contenu à enseigner (objets, progressions et objectifs de l'enseignement « du » français) : savoir faire langagiers, communicationnels et scripturaux, savoirs grammaticaux, savoirs et savoir faire orthographiques, voire savoirs encyclopédiques ⁽⁷⁾. Quant à la dimension praxéologique de l'écriture scolaire, elle renvoie notamment à des notions comme la *consigne* et le *brouillon* et à des pratiques comme l'*imitation* ⁽⁸⁾ et l'*invention*, pour en rester à des questions centrales et connues. C'est dire que les angles d'attaque de notre problématique sont multiples et qu'ils nécessitent d'être pensés de manière non isolée mais complémentaire ⁽⁹⁾.

Une illustration de cette difficulté constitutive de la didactique de l'écriture à demeurer dans le périmètre de l'analyse linguistique nous est apportée par les conceptions, non ou secondairement linguistiques, des notions d'*écrit* et de *scripteur*. Dans la mesure en effet où l'écrit n'est pas réductible à sa seule réalisation verbale, il est l'objet d'analyses en anthropologie culturelle (Privat 2006,

(3) Nous soulignons.

(4) C'est le sous-titre de l'ouvrage de Claudine Fabre-Cols 2002. La finalité didactique ne fait pas de doute. Elle est d'ailleurs confirmée par le choix d'édition (ESF).

(5) Plane, Almagrot et Lebrave 2010. Le point de vue s'inscrit dans le champ théorique ouvert à la fois par la génétique des brouillons d'écrivains et par l'analyse procédurale ; l'article est publié dans *Langages*.

(6) Lesne 1977.

(7) Dans un travail conduit en interdisciplinarité (français et biologie) nous avons analysé des productions de collégiens, du double point de vue des compétences langagières mises en œuvre et des savoirs en biologie (Valera-Kummer & Masseron 2009).

(8) Nous entendons par *imitation* toute activité (scolaire) d'écriture qui prend appui sur un texte source qu'il convient de « transformer » : suite de texte, résumé, adaptation, etc.

(9) Avec le double risque, bien connu des praticiens, de la dispersion et du schématisme.

Laparra 2006) inspirées par la *littérature* de Jack Goody (1979). Dès lors, la didactique s’empare légitimement d’objets tels que le *schéma* (Laparra & Margolin 2009), le *calendrier* (Delaborde & Spitaleri 2006), l’*album de jeunesse* (Vinson 2010) ou l’*espace graphique d’une salle de classe* (Delaborde 2009). Quant à la notion de scripteur, elle favorise des analyses qui s’apparentent pour la plupart à l’analyse du discours littéraire, et qui portent sur la *voix narrative* d’un récit (Rabatel 2008), ou celles plus rhétoriques de l’*ethos*, de la *scène* et de la *posture* (Maingueneau 1991 et 2004)⁽¹⁰⁾ ; hors du champ littéraire, la notion de scripteur permet d’interroger le *sujet épistémique* d’un écrit de savoir, cet écrit fût-il narratif (Reuter 2007).

Dans cet article nous ébauchons une synthèse des orientations prises par l’analyse linguistique appliquée aux écrits scolaires. L’étude est restreinte aux productions écrites et scolaires des élèves, il ne sera question ni des productions des enseignants ni des manuels⁽¹¹⁾. De même, nous ne dirons rien des écrits privés des élèves (journal intime, correspondance), ni des écrits non scolaires (forums de discussion, textos). Enfin, l’oral ne sera pris en compte que de façon partielle : nous privilégions la discussion syntaxique dans la mesure où elle permet l’examen des relations phrase/texte.

Quatre paradigmes ou descripteurs principaux – que l’on considérera comme autant de matrices théoriques relativement distinctes ou homogènes – ont retenu notre attention et serviront de trame à l’article : (1) la « grammaire de texte » et les phénomènes de cohérence (Charolles 1976, 1978, Nique et Lelièvre 1978), (2) la psychogenèse des processus rédactionnels et leur apprentissage (Fayol 1984), (3) la cohésion textuelle, l’énonciation, les types et les genres d’écrits⁽¹²⁾ (Halté 1981, Petitjean 1982, Béguelin *et alii* 1989, et Schnewly 1988), et (4) la transposition didactique, l’évaluation des écrits et la dynamique de l’erreur (Garcia-Debanc et groupe EVA, INRP, 1991). Ces descripteurs ne sont pas indépendants. En témoignent les deux grands domaines de l’analyse du discours (Maingueneau 1981, Charaudeau et Maingueneau 2002) et de la linguistique textuelle⁽¹³⁾ (Adam 2005) qui réunissent volontiers plusieurs options théoriques et qui débouchent au plan didactique – en analyse de productions d’écrits – sur des applications qu’on qualifiera de pragma-sémiotiques.

Le point commun des quatre paradigmes identifiés est de considérer qu’un

(10) Qu’on ne se méprenne pas sur la conclusion : de telles études, pour échapper au champ de la linguistique n’en sont pas moins précieuses. Simplement, dans un subtil jeu des forces, elles ne sont pas sans rapport avec la désaffection pour les questions d’enseignement de la langue. L’analyse du champ de la didactique du français, de ses acteurs, de leur formation et des travaux qu’ils conduisent, mériterait d’être conduite.

(11) Le manuel d’écriture qui couvre les quatre années de collège, *Maîtrise de l’écrit* (Nathan), comme d’autres, ne comporte que quelques rares écrits (d’élèves) « authentiques », mais il est probablement l’un des premiers (1994) à présenter des chapitres sur la prise de notes, le brouillon, le compte rendu, etc.

(12) La problématique de ce descripteur se rapproche de celle du « fonctionnement des discours » (Bronckart 1985).

(13) Ni Maingueneau ni Adam ne retiennent les textes d’élèves comme objets d’analyse. En revanche, leurs travaux, qui sont probablement les mieux connus et diffusés auprès des maîtres et des formateurs, constituent des étapes capitales en matière de transposition didactique et de méthode d’approche des textes. Le corpus d’étude de ces deux auteurs se répartit à partir d’une dichotomie *littéraire / non littéraire*.

texte se structure relativement à divers réglages (pragmatiques, sémantiques, énonciatifs) qui opèrent sur des blocs de texte de *rang supérieur* (règles de cohérence, principe de pertinence) ou de *rang intermédiaire* (la cohésion et les enchaînements inter- ou trans-phrastiques). C'est ainsi que le but du texte, son « énonciation » et celle des voix qu'elle construit ou rapporte, sa planification (temporelle ou notionnelle) et la mise en texte cohésive de ses « séquences » (via les connecteurs, les anaphores, les progressions thématiques) sont des objets très étudiés dans les travaux recensés. C'est moins le cas des unités de *rang inférieur* (énoncé, proposition, clause) et de leurs micro-réglages morphosyntaxiques : ces unités ont surtout fait l'objet de recherches en orthographe, au rang desquelles la typologie des erreurs occupe une place importante (Catach 1980). Les questions syntaxiques quant à elles sont éludées, soit qu'elles sont considérées hors champ ⁽¹⁴⁾, soit que le modèle normatif et scolaire de l'écrit est trop puissant pour intégrer des études sur la variation syntaxique ⁽¹⁵⁾.

Il y a une double gageure à vouloir tenter une synthèse des travaux en linguistique et en didactique qui ont étudié les productions écrites d'élèves, étant donné cet obstacle de l'éventail trop large et hétérogène des références ⁽¹⁶⁾ et celui d'une périodisation difficile à fixer. Nous avons finalement opté pour deux *générations* de travaux : la souche des textes fondateurs (où dominent en linguistique les problématiques liées de la cohérence et de la cohésion) et les branches suivantes des continuateurs (où domine la didactique). Nous avons pris le parti de recourir à des sources essentiellement livresques qui couvrent une période d'une trentaine d'années (de 1975 à 2005). Les articles parus dans la revue *Pratiques* ont constitué notre base de données privilégiée. Nous nous sommes efforcée de compléter ce premier panorama à l'aide d'autres revues didactiques ou linguistiques (par exemple *Recherches*, *Repères*, *Recherches sur le français parlé*, *Langue française* ou *Linx*). Notre critère principal a été celui du statut que les auteurs respectifs accordent aux textes d'élèves ⁽¹⁷⁾. D'après nos observations, deux attitudes prévalent : le texte d'élève est l'objet d'une analyse et/ou l'illustration d'une position donnée, sans exclusive. Quant à l'obstacle de la périodisation, le plan finalement retenu s'est efforcé de le surmonter.

Le présent article s'organise en trois parties. Nous commençons par tenter de dresser un état des lieux de ce que nous considérons comme les fondations – pour

(14) Il est très rare, dans la période considérée, que des travaux en syntaxe s'appuient sur des productions d'élèves. Et encore, quand de tels travaux existent, c'est selon une voie plutôt acquisitionniste comme en témoigne par exemple le titre d'un ouvrage important *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans* (F. François et alii, 1977). Citons toutefois Normand et Fabre 1972 dont on peut regretter que l'analyse n'ait connu qu'un prolongement « textuel » (Fabre 1989).

(15) Contrairement aux Anglo-Saxons, n'est pas (ou peu) faite en France la corrélation entre les genres d'écrits et les formes d'énoncés. Par ailleurs, en France, la sociolinguistique n'a pas connu une influence comparable à celle de la psychologie cognitive.

(16) Et le risque inhérent d'ignorer des titres majeurs ou de mal évaluer l'influence de certaines contributions. Signalons le dépouillement de la revue *Repères* sur des questions voisines, réalisé par C. Doquet-Lacoste (2008) ; lire par ailleurs Bronckart 2005.

(17) Quelques-uns des travaux retenus ne font pas état de productions d'élèves ; nous les avons néanmoins conservés pour leur importance dans le champ de notre analyse, et en particulier de leur influence sur la formation des maîtres, les programmes et la doxa professionnelle. C'est le cas par exemple de Charolles 1976, Combettes 2006, ainsi que, comme nous le disons un peu plus haut, Maingueneau 1981 et Adam 2005.

la période récente (les années 80) et dans le champ de la didactique du français – d’une analyse linguistique des productions d’élèves (première partie). Trois des familles conceptuelles déjà évoquées ont retenu notre attention : la cohérence de texte, l’énonciation et la transposition didactique.

Nous réservons la filiation des travaux de psycholinguistique à la seconde partie, en dépit de la précocité des publications fondatrices (Fayol 1984 et Charolles 1986). Ce faisant, nous souhaitons insister sur la prégnance de la psycholinguistique cognitive sur les travaux en didactique que nous appelons ceux de la « deuxième génération ». Fayol 1997, Jaffré 1992 et David & Plane 1996 ont en effet contribué à renforcer d’une part une conception constructiviste de l’apprentissage, d’autre part l’option procédurale ou génétique de la production d’écrit. Ils ont été suivis par ce que nous appelons une seconde génération de travaux dont les analyses nous paraissent plus hétérogènes et s’inspirent de plusieurs modèles. Ces matrices composites (par exemple Cogis 2005 ou Boré 2009) s’affichent volontiers comme essentiellement didactiques et ont pour but d’orienter les pratiques des maîtres et les préconisations institutionnelles (concernant l’apprentissage de l’écriture, l’évaluation, la formation des maîtres).

Dans une troisième partie, nous reviendrons, en contexte de production d’écrits, sur la relégation des questions de *langue*, qu’il s’agisse du lexique ou de la morphosyntaxe. D’une part nous nous demanderons si les phénomènes de cohésion « s’enseignent » pour peu qu’on doive les envisager en production ⁽¹⁸⁾. Et d’autre part, nous reviendrons sur les questions de « syntaxe de phrase » pour envisager leur rapport avec « le texte » et sa grammaire. Comment penser « en système » et à des fins didactiques les trois niveaux de structuration d’un texte ? Sans pouvoir résoudre directement ni exhaustivement des problèmes aussi complexes, l’article voudrait au moins avoir ébauché des pistes de recherche ultérieure. Nous essayerons en conclusion de dresser un bilan provisoire de la synthèse effectuée et d’amorcer une interrogation institutionnelle sur la formation du discours didactique concernant les approches linguistiques de l’écrit d’apprentissage.

2. Analyses fondatrices : cohérence, cohésion, énonciation et transposition didactique

Pour caractériser (sommairement) l’enjeu du débat épistémologique tel qu’on l’a vu se développer relativement aux domaines de la cohérence, la cohésion et de l’énonciation, nous dirons qu’il s’est surtout agi d’associer des *unités de structuration du discours* à des *types de phénomènes linguistiques*, envisagés comme des marqueurs d’organisation. C’est ainsi que le lien établi sur la base des *temps verbaux* dans un texte forme un ou deux « *plans* d’énonciation » ; ou que le suivi référentiel des expressions nominales et pronominales qui « renvoient à » une même entité permettent d’identifier une *chaîne* référentielle. Dans le premier cas, l’opération (en production) a trait au mode d’ancrage du

(18) La réponse semble plus avancée du point de vue de la réception. L’entreprise reste hasardeuse en contexte de production. C’est ainsi que nous avons compris la position de J.-P. Bronckart (2004).

texte dans la situation énonciative ; dans le second à l'opération qui met en relation l'expression linguistique et l'entité du monde, nommée et construite (par le scripteur) ou comprise et reconnue (par le lecteur). Les termes de *séquence* et de *connecteur*, très polyvalents, illustrent ces deux volets complémentaires des unités et des faits de langue structurants.

2.1. Types, genres et jugements de cohérence : la « grammaire de texte »

Les travaux de M. Charolles, depuis l'époque à laquelle nous nous référons (1975-1980), ont consisté à envisager une grammaire du texte (Charolles 1976, 1978), puis une linguistique du discours (2006), du point de vue de la réception du discours (son *interprétation*) et des *jugements de cohérence* (Charolles 2006 : 26) que le lecteur est amené à formuler sur ce qu'il lit (Charolles 1976, 1978, 2006). Les phénomènes linguistiques étudiés par l'auteur ont été notamment les verbes de communication, les anaphores, les connecteurs et les expressions dites cadratives ⁽¹⁹⁾.

Au même titre qu'un fragment de dialogue forgé dont l'enchaînement nécessite un calcul coûteux pour être interprété (A. *La voiture fait un drôle de bruit*. B. *J'ai oublié mon portefeuille*.) ou qu'un incipit littéraire quelque peu atypique (Pinget, *Le Libéria*) ⁽²⁰⁾, M. Charolles étaye son propos sur les processus d'interprétation des discours, des textes d'élèves quand ceux-ci posent des problèmes d'interprétation. Nous reproduisons ci-dessous l'un des textes d'enfants étudié par Charolles (1978). L'auteur s'interroge sur le sens du texte produit et cherche principalement à en décrire et en expliquer les infractions à la cohérence (Charolles 1978 : 24). Voici ce texte, que l'interprétant ne peut comprendre sans s'interroger sur la « contradiction référentielle » comportée par le texte, au sujet du chat de la postière (le chat est-il mort ou vivant ?) :

1. Samedi dernier en rentrant chez moi le chat de la postière était assis sur le bord de la route. Une voiture arrivait le chat s'est élancé. Ça a tapé une première fois sous la voiture. La deuxième fois c'était la camionnette.
La postière est venue le chercher. Elle m'a dit on va essayer de le soigner. Elle l'a mis dans son cageot et c'était fini il était mort.
Elle est venu l'après-midi elle nous a dit je l'ai posé dans son cageot et elle nous a dit je suis monté dans la chambre pour aller voir si mon chat était en train de dormir.

« Le » chat est-il mort ou vivant ? Le dernier paragraphe du récit réfère-t-il à un ou à deux chats ? S'il y a deux chats, le second (?) est-il bien en train de faire ce qu'il est censé faire (du point de vue de sa maîtresse, la postière), à savoir dormir à l'étage ? Si tel est le cas, le chat accidenté n'était pas, finalement, le chat de la postière.

À quoi tient dans ce texte la difficulté d'interpréter sans contradiction les unités qui réfèrent aux « chats » de l'accident et/ou de la postière ? L'identité réfé-

(19) On lira, par exemple, sur les verbes de communication : Charolles 1976, sur les expressions référentielles : Charolles 2002, sur les connecteurs argumentatifs : Charolles 1986, sur les adverbiaux cadratifs : Charolles 2005.

(20) Respectivement Charolles 2006, Charolles et Pachoud 2002.

rentielle (un seul chat, celui de l'accident est bien celui de la postière) oblige à considérer qu'il y a contradiction présuppositionnelle (le texte prédique du même chat qu'il est mort et qu'il est vivant) ; mais à quoi tient cet effet de sens ? S'agit-il d'une mauvaise gestion des savoirs partagés (le locuteur sait ce que le lecteur ignore : la postière a deux chats) ou du discours rapporté (« mettre le chat dans son cageot » est d'abord une action décrite puis une action rapportée au discours direct).

Imaginons maintenant que l'on doive « corriger » la contradiction de ce texte. Plusieurs réécritures partielles sont envisageables :

1a §2 : ça *semblait* fini, il était *comme* mort (ou : *j'ai eu l'impression que c'était fini, il semblait mort*)

⇒ **Interprétation de 1a** : un seul chat

1b §3 : pour aller voir si mon *autre* chat était en train de dormir

⇒ **Interprétation de 1b** : deux chats

1c §2 : et c'était fini, *elle l'a emmené*

⇒ **Interprétation de 1c** : un seul chat

Aucune réécriture n'est pleinement satisfaisante, mais on aura noté que deux sur trois font l'hypothèse d'un seul chat. Le lecteur pressent, même sans le contexte non linguistique de l'accident, qu'il n'y a qu'un chat et que le chat de l'accident est bel et bien celui de la postière. Une dernière correction peut attester de cette interprétation :

1d §3 : et elle nous a dit je suis *quand même* monté dans la chambre pour aller voir *si jamais...*, pour vérifier si par hasard (par miracle) mon chat n'y était pas en train de dormir (*comme je le croyais/ l'espérais encore*).

⇒ **Interprétation de 1d** : un seul chat (le chat de la postière)

Le trouble et l'émotion du scripteur et de la postière peuvent expliquer la difficulté d'ordonner la chronologie des faits rapportés. Le trouble du locuteur qui aggrave sur le moment les conséquences de l'accident (1a) ou celui de la postière qui ne veut pas croire à une réalité pénible (1c), il est difficile de trancher si l'on s'en tient au seul texte. Dès lors, il est tentant de s'en remettre à la « mémoire discursive » du texte et d'imputer l'erreur aux facteurs affectifs qui entravent la gestion du suivi des actions et de la référence. Sans doute le scripteur pouvait-il répondre sans embarras à ces questions sur le(s) chat(s) de la postière. À cet égard, on conviendra que le même épisode, raconté oralement en classe, n'aurait pu laisser non résolue l'ambiguïté référentielle sur un ou deux chats. C'est bien la gestion rédactionnelle d'un *écrit monogéré* qui, étant donné l'âge du scripteur, entraîne une difficulté d'interprétation.

Reste à se demander si un enseignement sur les anaphores ou la ponctuation du dialogue aurait dans le cas présent une quelconque pertinence. Répondre négativement à cette question revient à rappeler qu'il n'y a pas de remédiation directe et simple entre le fait de discours que nous venons d'illustrer et son infraction à la règle de non contradiction et tel chapitre qu'il s'agirait d'enseigner. Les phénomènes de cohérence tiennent à l'interprétation et relèvent des domaines pragmatique et sémantique, sans qu'il soit possible de les réduire à des règles d'encodage strictes et univoques.

2.2. Les théories de l'énonciation (1) : le scripteur et l'instance narratrice

Les écrits de Sandra (Halté 1985) sont les étapes d'élaboration d'un texte narratif (complexe) par une élève de 3^e, telles que les restitue l'auteur, Jean-François Halté, qui est alors, également, le professeur de la classe. Dans un article antérieur (Masseron 2008), nous avons essayé de montrer que le travail cité est précurseur du point de vue du renversement qu'il opère entre enseignement et apprentissage, l'écriture envisagée comme une pratique, et la communication pédagogique entre le maître et l'élève étant le levier de ce basculement. Au plan linguistique, c'est l'étude de l'énonciation et le suivi de l'attitude rédactionnelle qui étayent ce changement de perspective. La narratrice Sandra adopte – au fil des entretiens avec le maître, du contrat didactique ainsi clarifié, et des réécritures de son texte – un point de vue qui affermit l'instance narrative. Nous reproduisons ci-dessous les versions successives de l'énoncé incipit, le premier (2a) produit par l'élève, le second (2b) corrigé par le professeur et le troisième (2c) est une réécriture de l'élève (Masseron 2008 : 88-89) :

- 2a – Un groupe de jeunes, âgés de 15 à 20 ans, s'alcoolise de façon aiguë [...]. Par ailleurs ils utilisent de façon intensive des solvants volatiles et plus particulièrement des colles.
- 2b – Un groupe de jeunes toxicomanes messins pourvoit les drogués de la ville.
- 2c – De plus en plus de jeunes s'alcoolisent de façon aiguë. [...] Un groupe de jeunes adolescents a été interpellé par la police lorsqu'ils s'apprêtaient à revendre du cannabis.

Les commentaires sur les transformations des écrits de Sandra appréhendent le texte *en totalité* dans sa construction d'un point de vue, instaurant à cet effet un pacte de lecture. C'est dans cette mesure que J.-F. Halté estime que le suivi référentiel est laborieux, et trop faiblement opérée la partition premier plan (les actions) / arrière-plan (le cadre). Il s'ensuit un point de vue absent ou instable, ce qui contribue à brouiller la mémoire du texte et qui entraîne une réaction de rejet de la part des camarades de Sandra.

Reprenons brièvement les incipits cités pour remarquer que certains des indicateurs lexicaux n'ont pas retenu l'attention de J.-F. Halté (1985) : la répétition de *jeunes*, celle de *s'alcooliser* (contre *pourvoir*, préféré en 2b par l'enseignant dans son résumé) et l'erreur commise sur *lorsque* (vs *alors que*) en 2c. En 2c par exemple, *s'alcooliser* a retrouvé une pertinence générique et aspectuelle, qu'il n'avait pas en 2a, dans la collocation avec une expression référentielle elle-même devenue générique (*de plus en plus de jeunes*) et justement dissociée de l'expression spécifique qui suit et qui convient au prédicat d'une action singulière et accomplie (*un groupe de jeunes adolescents a été interpellé*). En 2c enfin, *lorsque* s'interprète comme non accompli et contredit l'accompli de *a été interpellé*. Quant à la distribution de *jeunes* dans les trois versions, elle est soumise à des réglages qu'on qualifiera de référentiels : la densité informative du syntagme nominal de 2b, *un groupe de jeunes toxicomanes messins*, s'oppose à la dissociation générique/spécifique de 2c qui réitère la qualification sous une

forme d'abord nominale (des *jeunes*). Ces observations rapides soulèvent des questions : les points discutés sont-ils littéralement « fautifs » et à quel chapitre d'enseignement « grammatical » faut-il les indexer si l'on dit les aborder avec des élèves ?

Plus globalement, cette discussion qui engage deux options d'analyse apparemment antagonistes – d'une part la construction du point de vue, d'autre part les choix lexicaux opérés très localement – réside dans l'articulation langue-texte, le traitement qu'on doit réserver à l'analyse des faits de langue dans les productions d'élèves, le mode d'*ancrage* didactique à privilégier (de la langue au texte, ou l'inverse, du texte à la langue) et les choix notionnels et méthodologiques d'un enseignement de la grammaire. La réponse par l'énonciation du texte à stabiliser à travers le point de vue et le genre d'écrit (résumé) constitue la proposition de J.-F. Halté. Nous la compléterions volontiers par une réponse plus étroitement « linguistique » qui s'élaborerait à partir d'études « grammaticales », qui seraient non seulement syntaxiques mais aussi lexicales et sémantiques ; incluant par exemple, la construction des unités lexicales (*alcool*, *alcoolisé*, *s'alcooliser* ; *lorsque* vs *alors que*) et la dimension aspectuelle (les types de procès et la valeur temporelle).

2.3. Les phénomènes de cohésion inégalement analysés :

abondance des études sur les connecteurs et les anaphores

Schneuwly (1988) puis de Weck (1991) ont ouvert la voie d'une analyse des écrits scolaires qui s'emploie à décrire les liens cohésifs d'un texte d'élève, à partir de deux objets qui correspondent à deux familles de marqueurs. Les objets sont respectivement les connexions inter-énoncés (les marques de structuration : connecteurs et signes de ponctuation) et le suivi référentiel (les expressions anaphoriques).

Les travaux de Schneuwly, d'orientation psychologique (Vygotsky, Bronckart), conçoivent l'écriture comme une *activité* dont il convient d'étudier les mécanismes particuliers qui la spécifient en une activité *langagière* (Schneuwly 1988). Sont ainsi privilégiés l'ontogenèse du processus rédactionnel et le but (communicationnel, social) assigné à l'écrit produit (la *base d'orientation* d'un texte). Schneuwly (1988) souligne, au sujet de textes informatifs ou argumentatifs, qui ne sont pas des fictions narratives, l'importance des opérations langagières d'ancrage (énonciatif) et de planification (la mise en texte et la structure de l'écrit). Est, entre autres, mise en évidence la fonction organisatrice commune et complémentaire de la ponctuation et des connecteurs (*et*) :

Les opérations de connexion « ponctuent » le discours, le segmentent, le découpent et en même temps relient les unités résultant de la référentialisation. Leur caractéristique commune est [...] d'agir sur des noyaux prédictifs. La trace essentielle de ces opérations sont des unités qui se distribuent au niveau inter-propositionnel et prédictif [...]. [Ce sont des] « organisateurs textuels ». [Ces unités présentent] les caractéristiques suivantes : i) elles ne participent pas organiquement à la construction des constituants de la phrase (syntagmes nominaux et verbaux) ; ii) elles se surajoutent à des structures déjà formées.

Les organisateurs textuels peuvent être catégorisés en fonction de deux critères : selon les principes de structuration des textes et selon les formes syntaxiques.

Tout texte peut être organisé selon l'un des trois principes fondamentaux suivants : temporels/causaux, logico-argumentatifs ou spatiaux. Ils ne s'excluent pas mutuellement, mais peuvent au contraire s'interpénétrer selon des schémas fort complexes.

[...] Une unité d'organiseurs textuels pose particulièrement problème quant à sa catégorisation : ET [qui] se trouve aussi bien dans des contextes logico-argumentatifs que temporels ou causaux. (Schneuwly 1988 : 99-100).

Schneuwly (1988) place au cœur de son analyse une interrogation sur les marqueurs de structuration (les « organisateurs textuels »), les opérations dont ils sont la trace et l'ontogenèse des mécanismes impliqués. Ayant identifié trois opérations de mise en texte (balisage, liage et empaquetage), l'auteur est conduit à distinguer principalement deux modes de production de texte : la linéarisation (ou continuation « pas à pas » du texte) et la planification (l'articulation de l'argumentation en tant que macro-structure globale). Les genres d'écrits⁽²¹⁾ constituent, rappelons-le, un critère distinctif crucial : les descripteurs n'y sont pas identiques, par exemple le suivi temporel (la chronologie des actions d'une règle du jeu), les chaînes d'expressions anaphoriques (les rôles dévolus aux participants d'un jeu) ou les marques de modalité et d'intersubjectivité (dont le contenu et l'incidence sont très différents selon que ces marques sont impliquées dans un cotexte informatif ou polémique). De même, la distinction des genres conduit-elle à la reconnaissance d'un mode de planification intermédiaire – entre une gestion linéaire et une autre macro-structurelle ou globale – qui est le *plan de texte* fondé sur le suivi référentiel et dont la validité n'est attestée que dans les textes informatifs du corpus.

À beaucoup d'égards, Schneuwly (1988) constitue un jalon capital dans l'inventaire des analyses linguistiques des productions écrites d'élèves que nous essayons de dresser. Pour notre part, nous en retenons principalement les points suivants :

- L'examen attentif de *ET* (Schneuwly 1988 : 108-110) : le sous-codage du marqueur en fait une unité privilégiée, en terme de fréquence d'emploi et de polyvalence fonctionnelle (il est non seulement une unité de structuration morpho-syntaxique mais aussi un indice de liage cohésif). La perspective ontogénétique renforce encore l'intérêt présenté par *ET*.
- L'analyse des marques de segmentation nécessite de réfléchir aux deux volets complémentaires de la cohésion : le lien et la rupture.
- La spécification par genres des descripteurs choisis : « Les élèves ponctuent différemment les textes informatifs et argumentatifs, pourquoi ? » (Schneuwly 1988 : 77). Le choix de ne pas cantonner les analyses au seul type narratif renouvelle nécessairement le point de vue sur la ponctuation et les anaphores et affine les propriétés distributionnelles des marques.

Pour illustrer les considérations qui précèdent, nous empruntons à Schneuwly (1988) deux textes d'élèves d'âge équivalent (10 ans) qui tous les deux expliquent la règle du jeu de cache-cache (dit aussi *jeu du colleur*)⁽²²⁾ :

(21) L'appellation est légèrement anachronique : dans Schneuwly 1988, prévalent les *types de textes*.

(22) Seule l'orthographe d'origine est corrigée.

2. (Texte de Fabienne : Schneuwly 1988 : 84)

Il faut un qui colle.

et il doit compter.

après les autres vont se cacher.

et celui qui a collé quand il a fini de coller il doit chercher les autres qui se sont cachés.

et s'il les trouve il dit 1 2 3 pour celui qui est trouvé.

et si on arrive à se délivrer on doit dire 1 2 3 pour moi à l'endroit où il y avait l'enfant qui collait.

3. (Texte de Fabien : Schneuwly 1988 : 109)

Il faut coller et compter jusqu'à 100 et les autres doivent se cacher. Après il doit aller les chercher et les autres doivent se délivrer et le dernier a le droit de délivrer tous les autres. Et s'il n'a pas attrapé personne il doit recompter.

Les alinéas (sans majuscule) de 2, associés à un sujet de topicalisation dominant (*celui qui colle* vs *les autres*, *on*) contrastent avec l'empaquetage d'énoncés binaires aux sujets alternés dans 3.

La lecture comparée des textes 2 et 3, au-delà de la différence de planification, nous permettra de conclure en regrettant que Schneuwly (1988) n'ait pas pu engager la discussion sur le traitement « morphosyntaxique » des textes recueillis, ce qui procède de ce que l'auteur appelle la *référentialisation* (38-39). Le texte 2 s'ouvre sur trois clauses indépendantes qui constituent trois énonciations successives, tandis que le texte 3 opte pour la « composition » d'une clause binaire. Ces deux solutions contrastées s'accompagnent par ailleurs d'une différence dans le traitement de l'agent des procès : *un qui*, *il* pour le texte 2, contre l'implication de l'agent dans le texte 3. La solution pronominale semble plus marquée dans le texte 2. L'actualisation prononcée de la scène de jeu est soulignée, en 2, par la répétition de *dire 1, 2, 3* et par la mention précise de l'expression finale localisante (*à l'endroit où il y avait l'enfant qui collait*). Notons enfin les structures hypothétiques (*si p, q*), présentes et initiées par *ET* dans les deux textes, dont la réalisation se distingue relativement au contenu des procès implicatifs présentés. Le texte 2 recourt à *si p, q* pour souligner à deux reprises le terme d'une *action*, le texte 3 pour envisager le terme d'une *partie* et son recommencement. Le procès intégrateur atteint un degré de généralité qui paraît supérieur dans le texte 3.

Ces observations trop rapides sur le « lexique-grammaire » de deux textes particuliers, choisis à partir d'un corpus plus vaste, n'ont d'autre but que de sensibiliser, une fois encore, à la question du « grain de l'analyse⁽²³⁾ » (grand corpus ou analyse « intensive ») et de ses retombées sur l'enseignement. À vrai dire, nous discutons l'un des présupposés émis par Schneuwly (1988 : 99), selon lequel un organisateur textuel se *surajouterait* à une *structure déjà formée*, et ce faisant nous contestons le principe méthodologique qui autonomise, trop fortement à nos yeux, l'analyse des réalisations syntaxiques de celle des unités textuelles. Il nous semble en effet que l'association d'un « grand corpus » et la recherche d'indicateurs de cohésion a pour conséquences (fâcheuses) de reléguer l'analyse syntaxique à ses poncifs habituels et de favoriser une description sommaire des connecteurs par grandes familles sémantiques⁽²⁴⁾.

(23) Nous empruntons l'expression – qui rappelle la « profondeur d'un fait » des cognitivistes, ou le choix de focale des photographes – à Claudine Garcia-Debanc.

(24) Travers que l'on rencontre surtout dans les manuels ou les cours.

Les travaux de Geneviève de Weck (1991) suivent une voie comparable. D'inspiration psycholinguistique (Bronckart 1985), ils procèdent à « l'étude du développement des processus anaphoriques » pour déceler les mécanismes de cohésion dans les textes d'enfants. S'appuyant sur une classification des anaphores (pronominales, nominales, etc.) et des mécanisme en jeu (introduction du référent, densité, distribution, évolution ontogénétique), l'auteure analyse et compare les expressions anaphoriques dans trois situations de production narrative contrastée : a) invention de conte écrit « impliquant des animaux auxquels il arrive des aventures », b) production de « récits écrits d'expériences vécues (récits dits « conversationnels ») », c) production de « narrations orales sur la base d'une histoire présentée dans un livre sans texte » (112-113).

Les résultats font l'objet de divers comptages et les variations enregistrées sont rapportées aux hypothèses de départ ; les modalités de la construction référentielle (disjointe dans les trois cas) ne conduisent pas aux mêmes réalisations anaphoriques selon que l'ancrage discursif est autonome ou impliqué ou que la production langagière est orale ou écrite. G. de Weck recourt à des descripteurs de corrélation pour classer la densité et la spécificité des anaphores. C'est ainsi par exemple que les organisateurs, les temps verbaux et les phases narratives (ou plans de texte) servent à caractériser l'usage des anaphores dans les textes étudiés. De même, l'opposition anaphore pronominale / anaphore nominale est envisagée du point de vue des alternances d'actants ou de changement de phase narrative qu'elle sert à marquer : « Aux endroits charnières, les élèves semblent préférer les anaphores nominales » (de Weck 1991 : 177). Est esquissée ici la description des chaînes de référence (Schneidecker 1997). À titre d'exemple, voici un extrait de conte d'animaux cité par de Weck :

4. (Texte Christine, 11 ans et demi. De Weck 1991 : 177)

...Un jour plus tard *le berger* vit que c'est une petite chèvre. Même *il* voyait qu'elle n'arrivait pas à marcher et elle devait avoir de la fièvre. Alors *le berger* c'est dit qu'il fallait l'achever et *il* l'a tua.

Cet exemple est caractéristique de la méthode suivie : il vient *illustrer* un degré de maîtrise atteint du point de vue du descripteur de performance analysé (l'alternance des personnages et la phase narrative). Comme il en va de même dans d'autres travaux issus de la psycholinguistique (Fayol 1987 ou Schneuwly 1988), les productions d'élèves, le plus souvent, ne figurent pas dans leur intégralité : elles ne sont que partiellement citées, afin d'illustrer une opération ou un mécanisme spécifique. L'approche ontogénétique justifie ce choix de méthode et privilégie des résultats chiffrés et des tableaux reprenant les principaux paramètres de variation (par exemple de Weck 1991 : 289).

Des travaux tels que celui de G. de Weck sur les anaphores ont suscité d'innombrables prolongements didactiques dans les domaines associés de la lecture des textes narratifs et de l'étude des personnages. La substitution lexicale y a occupé une place centrale. On regrettera que ces travaux n'aient pas toujours discerné suffisamment, concernant les pronoms, une entrée référentielle et « textuelle » d'une entrée morphosyntaxique. Deux conséquences sont à déplorer : d'une part la minoration de l'approche pronominale des constructions verbales (par exemple, un SN datif comportant un déterminant possessif : donner la clé à

son fils) ; d'autre part l'embarras devant des questions de synonymie (*le roi, le monarque, le souverain*) où sera privilégié, au nom d'une norme assez vague de variété stylistique, un principe d'alternance des expressions référentielles sans autre examen de collocations spécifiques qui commandent la sélection de tel lexème.

2.4. La transposition didactique : l'évaluation des écrits et l'apprentissage de l'écriture

Les années 1985-1990 marquent un tournant décisif. L'influence conjuguée de la transposition didactique (Chevallard 1985), de l'évaluation de l'écrit (Halté 1984 et Garcia-Debanc 1984) et l'ouverture à d'autres types et genres que le seul récit (par exemple, le discours explicatif et les règles de jeux : Laparra 1986, Schneuwly 1988 et Garcia-Debanc 1994) opère sur la didactique de l'écriture des changements majeurs.

On peut considérer que les concepts clés de cette période charnière en didactique de l'écriture, sont respectivement la réécriture et la séquence didactique :

- i) L'apprentissage continué de l'écriture s'appuie sur un dispositif d'évaluation formative qui engage notamment des activités de réécriture, assorties d'aides diverses (calendrier des activités, table de relecture, aides lexicales, lectures complémentaires, etc.).
- ii) La conception intégrative de la didactique du français et les visées sociales des textes produits en contexte d'apprentissage aboutissent à l'élaboration de séquences qui sont construites sur la base de genres socio-scolaires répertoriés (Schneuwly 2007).

Ces avancées vont de pair avec les développements de la linguistique textuelle et les réglages de la cohérence textuelle (progression, reprise, congruence, non contradiction) et de la cohésion (progression thématique, reprise anaphorique, connexion, introduction d'un nouvel objet de discours, etc.). Pour illustrer cette convergence de vue entre les deux perspectives, linguistique et didactique, nous avons retenu l'outil d'évaluation des écrits élaboré par G. Turco, du groupe EVA dirigé par C. Garcia-Debanc et M. Mas (1991).

Rappelons brièvement, avant d'examiner plus précisément l'outil évoqué, que les travaux sur l'évaluation de l'écrit ont été notamment initiés par J.-F. Halté (1981, 1984) et par C. Garcia-Debanc (1984) et par une notule à caractère plus épistémologique que linguistique, qui porte sur « l'erreur » (Y. Reuter 1984). Ces contributions ont eu des effets importants sur le mode de travail pédagogique (l'écriture, le texte et les états de texte, au centre des projets de classe) et sur les modalités de l'évaluation formative (la dynamique de l'erreur dans l'apprentissage, la révision des unités évaluées, Groupe EVA 1991).

L'outil élaboré par le groupe EVA (1991 : 57), intitulé « Questions pour évaluer les écrits » et conçu dans un but de formation des maîtres à la prise en compte des critères de réussite d'un écrit (1991 : 53-63), est exemplaire des orientations « textualistes » prises alors par la didactique. Rappelons que le tableau à double entrée croise l'entrée horizontale des « unités » de découpage d'un texte (« le texte dans son ensemble », les « relations entre phrases », et « Phrase »), avec

l'entrée verticale des « points de vue » de l'analyse (« Pragmatique », « Sémantique », « Morphosyntaxique », et séparé des précédents le point de vue des « Aspects matériels »). Le cadre ainsi formé permet de saturer douze cases numérotées correspondant à douze questions (ou regroupements de questions) d'évaluation, qui spécifient des critères d'analyse. La première colonne de questions, valant pour le texte global, illustre la variété des écrits et la volonté d'échapper au seul texte narratif (lettre, règle du jeu, etc.). À titre d'exemple, voici la première question (point de vue pragmatique, case 1) qui ne comporte pas moins de trois alinéas :

- L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?)
- A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ?
- L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...) ?

Mais voici la dernière question (case 12), incluse dans les « Aspects matériels » et sous l'unité « Phrase ». Elle illustre le retour à une *norme d'usage* que l'on applique aux unités constitutives d'un domaine déjà construit (dont les règles préexistent) :

- **La ponctuation** de la phrase est-elle maîtrisée (virgules, parenthèses...) ?
- **Les majuscules** sont-elles utilisées conformément à l'usage (en début de phrase, pour les noms propres...) ?

Dans la même colonne que la ponctuation figurent respectivement la construction des phrases, l'énonciation des phrases, le lexique, la syntaxe de la phrase, la morphologie verbale, et l'orthographe, au sujet desquelles est sollicité globalement un « jugement de maîtrise » (d'adéquation ou d'acceptabilité). Quant aux critères de jugement, s'ils tentent d'échapper à la formulation négative des indicateurs de « fautes » ou à des catégories peut-être jugées obsolètes ou au moins embarrassantes (la *concordance des temps*, case 7, absente sous l'unité « Phrase », figure sous « Relations entre phrases »), ils demeurent généraux :

- **Les marques de l'énonciation** sont-elles interprétables, adaptées (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...) ?

Enfin, notons que la colonne intermédiaire des « Relations entre phrases », outre cet indicateur de *concordance* (case 6) dont on peut discuter l'emplacement, fait appel, pour quasiment tous les indicateurs, à un *jugement de cohérence* :

- (case 5) **La cohérence sémantique** est-elle assurée (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) ?
- (case 5) **L'articulation entre les phrases** ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : *mais, si, donc, or...*) ?
- (case 6) **La cohérence syntaxique** est-elle assurée (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) ?
- (case 6) **La cohérence temporelle** est-elle assurée ?
- (case 6) **La concordance des temps et des modes** est-elle respectée ?

Le caractère très novateur de l'entreprise réside dans l'évaluation d'un écrit d'élève selon une perspective formative, c'est-à-dire qui s'appuie sur des critères de réussite et qui s'accompagne d'activités d'apprentissage complémentaires et adaptées. C'est ainsi que l'ouvrage cité expose sous l'entrée « Continuité entre phrases » l'objectif spécifique d'aider les élèves à « visualiser » les enchaînements (*op. cit.* : 139-141). Le texte narratif suivant est donné⁽²⁵⁾, assorti de la consigne de le recopier en allant à la ligne à chaque information nouvelle (139) :

5a. (Texte narratif, Hervé, CE2)

Un jour un petit garçon se promenait dans la forêt. *Et* un moment le vent se mit à souffler. *Et* un singe se mit à hurler. *Et* il se mit à courir tant qu'il put *et* il arriva à sa maison *et* il dit à sa maman : j'ai entendu un étrange bruit *et* avec son papa ils allèrent tuer le singe.

Ce qui donne la copie suivante :

5b. (Copie du texte 5a, avec retour à la ligne)

Un jour un petit garçon se promenait dans la forêt.

1 *Et* un moment le vent se mit à souffler.

2 *Et* un singe se mit à hurler.

3 *Et* il se mit à courir tant qu'il put

4 *et* il arriva à sa maison

5 *et* il dit à sa maman : j'ai entendu un étrange bruit.

6 *et* avec son papa ils allèrent tuer le singe.

La nouvelle mise en page du texte rend plus apparent l'emploi systématique de *ET* et la fonction discursive qu'il remplit, connecteur extra- (1, 2, 3, 6) ou intra-phrastique (4, 5). La discussion entre élèves qui est rapportée (1991 : 140) fait apparaître que l'effacement de *ET* est possible dans les énoncés 1 et 5, inutile dans 4, et discutable dans les énoncés 3 et 6, pour lesquels une commutation de *ET* avec *alors* est proposée. Un texte produit quelques mois après par le même scripteur est proposé et atteste des progrès réalisés du point de vue de la variété supérieure des connecteurs utilisés (*idem*). En revanche, rien n'est dit sur la répétition de *se mettre* (1, 2 et 3). Non seulement le verbe n'est pas fautif mais il est « adéquat » (case 8) ; est en effet pertinente cette valeur aspectuelle d'*inchoativité* pour les trois procès (phase initiale de *souffler*, *hurler*, *courir*) associés à trois agents distincts (le vent, le singe et le petit garçon). Serait en revanche plus discutable, au plan syntaxique, l'antéposition de l'adjectif (5) de *un étrange bruit*, ou bien l'emploi du possessif de *arriva à sa maison* (4). Mais le tableau de critères permet difficilement d'atteindre ces micro-observations, dans la mesure où ces faits de langue ne contreviennent ni à la cohérence narrative ni à l'interprétabilité des énoncés successifs, « acceptables », qui composent le récit. Il est en outre parfaitement légitime que le principe de « fiche de travail » qui est retenu pour accompagner le tableau de critères ne choisisse qu'un seul aspect à traiter et ne coure pas le risque de noyer le propos principal dans des considérations

(25) Le texte est donné dans une version dactylographique, orthographe corrigée. Mais rien n'indique si la ponctuation est d'origine ou pas (les deux points après le verbe *dire*) ; de même, dans une moindre mesure le choix des temps verbaux (tant qu'il *put*). Il est permis de se poser la question. C'est nous qui soulignons les occurrences de *ET*.

incidentes. Pour notre part, nous avons voulu illustrer ici l'orientation prise par les jugements de cohérence et les faits saillants qui sont privilégiés (connecteurs et anaphores), au détriment du lexique-grammaire et de réglages très locaux. À l'appui de ce que nous avançons, il suffit de citer la fiche d'activité qui suit immédiatement le travail présenté sur le texte 5 : intitulée « Supprimer les répétitions » (1991 : 141-143), la fiche d'activité porte sur les anaphores. De même, il est sans doute significatif que le même ouvrage, cherchant à élargir les types de textes et à sortir du narratif, ajuste les activités aux types en question. C'est ainsi que nous comprenons l'attention portée sur le point de vue pragmatique (cases 1, 4 et 7, ci-dessus) et les aspects matériels (cases 11, 12 et 13). Mais cette option, toute fondée qu'elle soit, renforce la minoration des faits de langue.

Enfin et surtout, l'ouvrage dans sa totalité vise un changement didactique. L'enjeu réside dans la construction des critères et dans la dynamique de travail qui en résulte. De ce point de vue, les « jugements de cohérence et de pertinence » tels qu'ils sont privilégiés permettent d'articuler la refondation du jugement des maîtres sur les productions écrites de leurs élèves à une conception *appropriative* des objets d'apprentissage en écriture. Dans ces conditions, le projet formateur du groupe EVA ne se saisit de la langue que pour servir à minima les réglages d'enchaînement et créer les postures d'observations adéquates chez les maîtres et les élèves.

Nous espérons avec le développement qui précède avoir donné un aperçu suffisant des apports (*le texte* et son interprétation) qu'ont pu présenter les travaux des années 80-90, axés sur la grammaire de texte, l'énonciation et la cohérence, ainsi que les applications en didactique qu'ils ont engendrées. Mais la voie avait, parallèlement, été ouverte par les recherches en psycholinguistique. C'est ce que nous voudrions envisager dans la deuxième partie.

3. Quelques matrices « hybrides » de la deuxième génération : le texte d'enfant analysé d'après les modèles psychologiques de l'apprentissage (cognitivisme et constructivisme) et la génétique du texte

La perspective didactique évoquée précédemment (EVA 1991) a eu une double influence sur les conceptions et l'analyse des écrits scolaires. D'une part, au nom de la solidarité des activités de lecture et d'écriture, elle restitue les écrits produits en contexte : les textes lus, la consigne d'écriture, les aides à l'écriture (par exemple Laparra 1993). D'autre part aussi, s'appuyant sur des modèles conceptuels importés de la psychologie (Vygotsky, Brunner, Bronckart, Fayol), elle a développé un modèle d'apprentissage langagier centré sur le savoir faire et l'apprenant « sujet ».

S'il fallait dresser un bilan plus général des apports de la psycholinguistique aux conceptions prévalant en didactique de l'écriture, il faudrait souligner combien ce champ disciplinaire a contribué à renouveler considérablement les théories du récit et de son acquisition (Fayol), du discours et de son fonctionnement interactionnel (Bronckart) et des processus rédactionnels. C'est ce dernier volet qui nous occupe dans les lignes qui suivent.

3.1 Les processus rédactionnels : les opérations de planification, de reformulation et de révision

Le court article de M. Fayol paru dans *Repères* en 1984, puis relayé en 1986 par le numéro de *Pratiques* consacré aux activités rédactionnelles, permet de dater pour la France l'introduction, dans le champ de la didactique, des travaux de la psychologie cognitive et de la diffusion des modèles d'expertise scripturale, centrés sur les processus de la *composition* et issus de travaux anglo-saxons.

Rappelons que l'article de Fayol (1984) paraît dans un numéro tout entier consacré à l'évaluation, publié par l'INRP et intitulé « Ils écrivent... Comment évaluer ? ». Le numéro enregistre les contributions de membres – concepteurs ou participants – du groupe EVA, parmi lesquels Claudine Garcia-Debanc, Maurice Mas, Thérèse Vertalier, Bernard Lebrun, Henriette Fedida, Fadette Bailly. L'année 1984 voit également la parution du numéro de *Pratiques* sur l'évaluation (formative) où la contribution de C. Garcia-Debanc occupe une place centrale, pour la démarche de réflexion et de travail qu'elle préconise au sujet des productions écrites.

L'articulation entre des travaux en psycholinguistique et en didactique est, à cette date, exceptionnelle, tant du point de vue des collaborations et des débats qu'elle suscite que des innovations qu'elle permet. Voici ce qu'écrivait M. Fayol en conclusion de son article (1984 : 68) :

Cette approche [l'approche cognitive de la rédaction] apparaît hautement compatible avec celle plus spécifique de la didactique de la rédaction. Si l'on accepte de considérer cette dernière comme ayant pour objet la modification selon une orientation précise d'un état de performance donné, alors la psychologie cognitive et la didactique apparaissent complémentaires et, dans une large mesure, indissociables. Celle-là tend actuellement à étudier, à partir des comportements observés, les niveaux et états de représentation, à modéliser des procédures utilisées par les sujets confrontés à une tâche et à décrire des trajectoires de développement. Or celles-ci ne peuvent, en aucun cas, être tenues pour spontanées du fait des interactions continues de l'enfant avec l'environnement physique et social, dont l'école ne constitue qu'un cas particulier. La didactique, elle, vise à élucider précisément l'impact des interventions dans le cadre d'une discipline – de leur pertinence, de leurs limites, de leur possibilité, de leur effet à court et à long terme – sur les modifications de trajectoires du développement telles que nous les connaissons.

Ces propos, dans une certaine mesure, ont dressé les grandes lignes d'un programme de travail qui s'accomplira peu ou prou dans la décennie qui suit. En tout cas, le point de vue compositionnel et procédural qui est exprimé a infléchi durablement la conception de la production écrite, tâche complexe au cours de laquelle il s'agit d'aider les élèves à mobiliser des savoir faire procéduraux de haut niveau (planification, révision). Étaient nées les notions conjointes d'aides procédurales et de réécriture (*via* le brouillon, sa relecture et l'adoption d'une perspective décentrée).

Quant aux investigations plus proprement linguistiques qui ont pu trouver place dans ce cadre procédural de l'activité rédactionnelle, elles ont par exemple porté sur le contrôle des références anaphoriques dans les contextes à risques

d'ambiguïté, ou bien sur la reformulation, ses marqueurs (*c'est-à-dire*) et les stratégies (de réécriture locale et d'interprétation) qu'elle active (Charolles & Coltier 1986 : 51-66). Curieusement, les travaux français de la période n'ont pas suivi les Anglo-Saxons dans des « applications » syntaxiques du modèle procédural (Hunt 1983).

Il est difficile de comprendre cette occultation, en France, des relations entre des procédures rédactionnelles et des réalisations syntaxiques. Nous nous contenterons d'avancer prudemment l'idée que la « langue » et la rhétorique des discours sont, en France plus qu'ailleurs, fortement soumises aux réglages stylistiques des genres et au modèle grammatical de l'*écrit littéraire*. Cette présence s'est ainsi notoirement accompagnée d'une minoration des travaux de la sociolinguistique ; et *la norme* a de la sorte longtemps prévalu sur *la variation*. Un autre argument peut être avancé : l'entrée acquisitionniste est privilégiée par les psycholinguistes, au détriment des débouchés possibles dans un enseignement dont on contrôlerait les innovations. Enfin, et peut-être surtout, l'absence d'encouragement institutionnel ⁽²⁶⁾ a pesé lourd sur la difficulté à structurer une action de recherche polyvalente sur les apprentissages et l'enseignement de l'écriture. Quoi qu'il en soit, une telle fracture est d'autant plus regrettable qu'elle aurait pu être évitée, si l'on considère que les analyses syntaxiques du français parlé (C. Blanche-Benveniste et le GARS) ou des discours écrits, scolaires (C. Jeanjean 1977) et non lettrés (S. Branca-Rosoff 1992), ont constitué des travaux précurseurs dont les hypothèses « rhétoriques » ou procédurales s'efforçaient de relier l'encodage des unités de bas niveau à des principes de composition discursive.

3.2. Le brouillon d'élève et la réécriture : l'influence de la critique génétique et de l'analyse procédurale

En 2002, C. Fabre-Cols publie, aux éditions ESF, une synthèse de sa démarche sur les brouillons et formule des propositions didactiques. L'ouvrage fait notamment suite à celui que l'auteur a dirigé : *Apprendre à lire des textes d'enfants* (2000). Les trois axes autour desquels s'articule le travail de Claudine Fabre-Cols sont *le brouillon d'élève*, au sens d'un écrit intermédiaire produit en situation d'apprentissage, *les opérations de révision* que sont le *remplacement*, l'*ajout*, la *suppression* et le *déplacement* ⁽²⁷⁾, enfin *l'écriture accompagnée* (au cours préparatoire et dans des classes de collège) qui, revenant à une *aide procédurale* et pensée comme un dispositif qui encourage le scripteur à adopter une attitude réflexive, constitue l'aspect spécifiquement didactique de l'ouvrage ⁽²⁸⁾.

Les écrits scolaires cités par C. Fabre-Cols (2002) ont été recueillis et analy-

(26) Les freins ont effectivement été sensibles ! Sans développer, rappelons l'échec de la réforme en orthographe, le refus de réformer sensiblement les programmes des concours de recrutement, les toilettages terminologiques de la grammaire scolaire et la difficulté organique des collègues des IUFM à s'inscrire dans un laboratoire de recherche.

(27) Ces quatre opérations, d'inspiration structuraliste, correspondent aux « types de variantes » retenus par les généticiens du texte littéraire (Fabre-Cols 2002 : 31).

(28) L'écriture accompagnée n'est pas sans rappeler « le dialogue pédagogique » pratiqué par J.-F. Halté (1985). Cf. Fabre-Cols 2002 : 174 et sq : « l'accompagnement en situation duelle (dialogue entre Manon et la maîtresse) ».

sés dès 1984-1986. Ces écrits sont produits par des élèves de l'école élémentaire (du CP au CM2) et, dans la perspective décrite, ils se présentent comme des états de texte successifs (le plus souvent deux, plus rarement trois ; le troisième état est distinct du *brouillon* en tant que tel : c'est la *copie* du texte) et, dans la mesure du possible, ils sont restitués au plus près de leur disposition d'origine (biffure linéaire ou verticale, retour à la ligne, etc.). S'il s'agit le plus souvent de textes narratifs, il faut noter que figurent quelques écrits de savoirs (en histoire surtout, plus rarement en sciences). Enfin, les textes d'élèves sont dans la majorité des cas des extraits. Seul un chapitre, pp. 148-170, procède autrement : le thème abordé, « Travail sur la langue et travail sur le texte », justifie qu'y soient livrés des textes complets et non plus des extraits.

Les recherches de Claudine Fabre-Cols ont bénéficié de l'accueil large et très favorable qu'elles méritaient. Pour examiner avec le recul les effets de ces travaux, nous avons retenu trois aspects, institutionnel, didactique et linguistique.

Institutionnellement d'abord, rappelons que les instructions de l'école élémentaire de 2002 entérinent l'importance du brouillon dans l'apprentissage de l'écriture, valorisent les pratiques d'écriture dans d'autres disciplines que le français et encouragent un apprentissage réflexif de la langue s'appuyant sur « les textes ». Didactiquement ensuite, la double perspective, génétique et procédurale, des travaux de Claudine Fabre installe une problématique de « l'écriture » au cœur de la didactique du français, contribuant ainsi à minorer la coupure entre la langue et les textes. À cet égard, on peut remarquer la convergence de vue entre une théorie issue de la génétique des textes littéraires et un contexte de réforme qui intègre la littérature aux programmes de l'école élémentaire. Enfin, au plan linguistique, on peut penser que l'attention accordée aux *opérations de révision d'un texte (remplacement...)* entre pour une large part dans le succès de la démarche présentée. Ces opérations en effet permettent d'observer le résultat de manipulations simples, faciles à utiliser par qui veut – linguiste ou littéraire – scruter les variantes de brouillons ⁽²⁹⁾ : comparer deux segments de texte et y relever ce qui a fait l'objet d'une transformation comme le *remplacement...* Indiscutablement, la méthode renouvelle les postures d'évaluation. Enfin, en tant que tests issus du structuralisme, les opérations décrites valent, théoriquement, quels que soient l'unité considérée et son rang de structuration dans la chaîne écrite, du morphème au paragraphe. Mais cette propriété surpuissante a son revers : elle neutralise la spécificité de la réalité linguistique considérée ⁽³⁰⁾ et cantonne l'analyse dans les limites d'un décompte qu'on pourra juger parfois trop formel et général. C'est ainsi que le *déplacement* qui est reconnu comme l'opération la plus rare, ou l'*effacement*, la plus fréquente, n'engage pas des modifications du même ordre de structuration mais, pour les besoins de clarté de l'exposé, ils sont pourtant traités de façon apparemment équivalente ⁽³¹⁾. C'est ainsi que les pages de synthèse respectivement consacrées aux quatre opérations ne peuvent que valider des hypothèses somme toute assez générales et prévisi-

(29) Claudette Oriol-Boyer par exemple y a recours dans un contexte d'atelier d'écriture.

(30) L'article et l'adjectif ne sont pas concernés de la même façon par une opération de suppression.

(31) Claudine Fabre-Cols (2002 : 110) observe que la suppression est assez souvent une solution qui permet d'éviter une difficulté, de contourner un obstacle langagier. Il n'en est pas de même, évidemment, du déplacement.

bles : forte présence de l'effacement à un niveau local (C. Fabre-Cols 2002 : 129-132), commutation à des fins de cohésion discursive (79-82), augmentation des ajouts au fil du cursus (103-108) et relative rareté des déplacements (143-146).

Dans l'ouvrage cité, les écrits d'élèves figurent afin d'illustrer l'opération décrite et, ainsi que nous l'avons déjà signalé, ce sont majoritairement des textes narratifs de l'école élémentaire. Nous prenons ci-dessous deux exemples d'adjectif effacé par des scripteurs de CM1 ; le premier exemple (6) figure dans un texte d'histoire sur la société médiévale et les croisades, le second (7) dans un récit (C. Fabre-Cols 2002 : 116) :

6. Le vassal est un ~~petit~~ seigneur qui obéit au suzerain et au seigneur

7. Son visage est blanc, son bec rose ~~et crochu~~ est beau

On interprète aisément l'intention de la deuxième suppression : un bec *crochu* n'est pas perçu comme « beau ». Inversement, il est plus difficile de procéder à l'interprétation de la première suppression d'adjectif dans la mesure où elle fait système avec la répétition de *seigneur*. L'énoncé de l'élève installe une contradiction légère (*le seigneur obéit au seigneur*) que le scripteur pouvait surmonter en effaçant *et au seigneur* plutôt qu'en supprimant l'adjectif *petit*. Les aides et les sources qui ont accompagné le travail n'étant pas disponibles, le lecteur en est réduit à formuler le problème soulevé dans des termes très vagues : savoirs encyclopédiques (enseignés ou acquis), démarche définitoire et terminologie.

3.3. Les théories de l'énonciation (2) : le discours rapporté

La prise en compte du brouillon conduit Catherine Boré à réinterroger la dynamique de l'erreur, et ce d'autant mieux que, travaillant sur le discours rapporté, l'auteure introduit l'influence de la langue parlée comme facteur déterminant la production écrite de dialogues. « L'oral dans l'écrit » modifie une conception de la norme jugée trop étroite, pour lui substituer finalement un modèle plus large de la *variante* et de la *variation*.

En 2004, Catherine Boré publie dans *Linx*, à la suite d'une journée d'étude qu'elle a codirigée avec Jacques Anis à l'Université de Paris X-Nanterre le 23 mai 2003, un article intitulé « L'écriture scolaire : langue, norme, « style », quelques exemples dans le discours rapporté » (pp. 91-106). On ne saurait mieux exprimer le rapprochement des textes d'élèves avec les textes littéraires, sous les auspices de la critique génétique. L'article présente des extraits (brouillons ou copies de texte) de textes d'élèves comportant des fragments de discours rapporté et des emplois du verbe *dire*. Le recueil provient d'une classe de CM2 et date de 1998. L'article, dans ses grandes lignes, s'appuie sur le double principe d'un continuum de l'oral à l'écrit (*reproduire, pseudo-reproduire, actualiser, inventer ; asserter*) et d'un syncrétisme des fonctions énonciatives associées au verbe *dire* (*rapporter, citer ; énoncer, prononcer ; penser*). L'analyse des formes erronées (temps, personne, distribution) de discours rapporté s'efforce de repérer les traces d'un apprentissage en cours, les extraits retenus l'étant pour la localisation dans le discours rapporté des modifications intervenues, du brouillon à la copie. L'auteure s'emploie à *interpréter* ces changements tout en admettant que

l'exercice est difficile : « Cette interprétation reste de toute façon fragile ; elle montre un questionnement aux frontières permises par le système car, après tout, comment décider de qui serait ici la forme préférable ? » (C. Boré 2004 : 102). L'hésitation qui se joue ici est celle du discours direct libre (attribuable au narrateur) ou du discours indirect libre (attribuable au personnage). Nous reproduisons sous 8 les extraits de brouillon et de copie et nous y soulignons le segment à interpréter dans son orthographe et sa ponctuation d'origine :

8a. (*Brouillon*)... quel bonheur et quelle maleur **dit la petite Camille elle ne pourat** peu être plus jamais être une petite fille

8b. (*Copie*)... « quelle bonheur et quelle maleur » **disa** la petite Camille. **Elle** ne pourat peut être plus jamais être une petite fille.

L'exemple cité illustre à nos yeux le fait que les catégories utilisées pour interpréter le fragment et sa réécriture sont trop larges et, peut-être, trop fortement influencées par leur cadre littéraire et stylistique d'origine. C. Boré reconnaît d'ailleurs qu'on ne peut pas vraiment trancher sur le statut discursif du fragment de discours rapporté jugé équivoque. Pour notre part, nous aurions opté pour un relevé plus mécanique des formes et cherché à souligner l'évolution de la production vers un texte recopié qui opère une segmentation caractéristique de l'écrit, la version du brouillon s'en tenant au flux de pensée, marqué d'oralité. Dans la version recopiée, les guillemets font système avec la forme exclamative de l'énoncé (*quel*) et la phrase attributive de paroles (inversion du sujet et passé simple, *disa*). Le point de séparation syntaxique entre *la petite Camille* et *elle*, absent du brouillon, confirme que le scripteur identifie deux schémas syntaxiques successifs, associés à des modalités distinctes du *dire* du personnage : l'exclamation directe puis le commentaire. Le futur de *pourrat* identifie le personnage comme la source causale – et dictale – du propos (c'est un *malheur pour elle, parce qu'elle* ne pourra plus jamais être une petite fille).

Les analyses de C. Fabre-Cols et de Catherine Boré soulèvent une double question : tout d'abord celle de ce que Claudine Garcia-Debanc nomme « le grain de l'analyse » ; quelle focale retenir pour procéder à l'analyse des écrits scolaires, quelles catégories d'analyse choisir et pour quels objets ? L'autre question concerne les modalités d'introduction de ces analyses dans le champ de l'enseignement. C'est, selon nous, desservir la vitalité et l'originalité du propos que de le soumettre, sans un accompagnement dûment pensé qui s'interroge notamment sur la finalité des changements intervenus, aux maîtres de l'école élémentaire. Pour le moins, on aurait pu attendre que des observations comparables menées sur les productions de scripteurs plus âgés soient diligentées par l'institution. On sait en effet que le statut du brouillon évolue, que sa forme se modifie ⁽³²⁾, en fonction de la maîtrise de la langue du scripteur et le degré de complexité des écrits à produire (sujet à traiter et longueur) ; il apparaît donc prudent de suspendre les conclusions sur le brouillon comme « indice de travail cognitif et de recherche » – à l'instar des avant-textes d'écrivains – et sur le scripteur « au centre de sa production », et de chercher à les vérifier dans des écrits scolaires de

(32) Encore n'abordons-nous pas la question de la production d'écrit assistée par un traitement de texte.

scripteurs plus avancés qui privilégient la fonction mémorielle du brouillon mais qui, ayant intériorisé les modèles rhétoriques des écrits scolaires pour lesquels ils sont sollicités, minorent sensiblement le travail sur le texte et la langue. Mais surtout, on peut déplorer que l'inspiration littéraire de l'analyse psychogénétique des brouillons d'élèves ait pris le pas sur « la continuité du parler à l'écrire » (Fabre-Cols 2004), coupant l'analyse des productions écrites de deux de ses sources principales : les genres premiers de l'oral (Bakhtine) et la description linguistique du français parlé.

3.4. Recherches en orthographe : analyse des procédures graphiques et typologie d'erreurs

Les travaux de l'équipe de N. Catach (1980) et du groupe HESO, parmi lesquels ont compté tout particulièrement, ceux réalisés par J.-P. Jaffré (1992b), ont apporté un éclairage capital sur la production d'écrit, l'engendrement d'erreurs graphiques et l'interprétation des procédures mises en œuvre. D'un strict point de vue chronologique, les travaux sur l'orthographe du français couvrent largement les deux périodes de notre découpage⁽³³⁾. Nous choisissons pourtant de les associer à la « deuxième génération » des recherches, en raison de leur filiation constructiviste et des nombreuses applications didactiques auxquelles ils ont donné lieu. Parmi ces dernières citons l'atelier d'écriture, les protocoles d'évaluation diagnostique et formative (sur la base de questionnaires de représentations ou de typologies d'erreurs), ou la « dictée à l'adulte ».

Dans le cadre de cet article, nous nous contenterons de mentionner l'*écriture inventée* (ou *approchée*) et le recueil des graphies erronées tel qu'il se pratique, sous l'égide de Jean-Pierre Jaffré, dans des « ateliers d'écriture » à l'école maternelle (Jaffré 1992b). Il s'agit en l'occurrence de faire écrire des « textes » à des enfants, âgés d'environ 5 ans, qui n'ont pas encore appris à lire et écrire. Les résultats se présentent sous la forme de séquences de lettres capitales (par exemple AAAAA), assorties des commentaires oraux sur ce que l'enfant dit avoir écrit, lesquels sont dûment notés par l'adulte (par exemple, « une fois une petite » pour la séquence des A, Jaffré 1992b : 38). L'article cité opère un classement linguistique des formes graphiques produites et s'attache à montrer comment s'opère l'acquisition orthographique particulière du système alphabétique de l'écriture du français, tout en recherchant le fondement cognitif universel des opérations mises en œuvre :

« Au sein de tout système d'écriture, on note la présence d'un processus de tension entre des unités qui représentent le continuum sonore et des unités plutôt tournées vers la représentation du sens. [...] La comparaison des systèmes d'écriture permet d'entrevoir ce que peuvent avoir d'universel les opérations cognitives qui sont à la base de l'acquisition orthographique : construire les formes visibles de la signification (plérèmes) et les formes visibles de l'oralité (cénèmes) » (Jaffré 1992b : 29).

Ces travaux sont remarquables parce qu'ils comparent précisément des pro-

(33) Rappelons que l'ouvrage fondateur de N. Catach date de 1980 et que la publication de la thèse de D. Cogis sur l'enseignement de l'orthographe date de 2005.

ductions écrites effectives, du double point de vue linguistique et cognitif, qu'ils en décrivent des procédures graphiques et permettent d'en comprendre des stratégies qu'on pourrait appeler proto-scripturales. Le continuum sonore, signifiant, se voit segmenté et codé à l'écrit sous des formes qui resteraient totalement mystérieuses si l'on ne disposait des « traductions » consignées par l'adulte.

Par exemple, le lecteur expert qui lit cette séquence (Jaffré 2000 : 64) :

9a. GNLUEIKO

ne peut pas de lui-même la décoder en :

9b. « J'ai aimé les peintures de Aristide Caillaud et les fleurs ».

Pour appréhender la séquence graphique réalisée par l'enfant, il faut prendre en considération d'une part la matérialité sonore de l'énoncé (plus ou moins « décomposée » en phonèmes), d'autre part les « valeurs » phoniques ou signifiantes qui sont attribuées momentanément aux lettres écrites par l'enfant, et « calculer », d'après les commentaires de l'enfant, le passage effectué de la chaîne sonore à la séquence écrite. De l'interprétation de ce « passage » résulte un classement des *procédures*. Les savoir-faire graphiques et la clarté cognitive (*métagraphique*) qui les accompagne témoignent de la complexité du système d'écriture et de son apprentissage.

L'intérêt heuristique d'une telle démarche, au cours de laquelle un enfant écrit avant d'avoir complètement appris à le faire, est fondamental ; tout particulièrement dans un contexte de formation, étant donné la rigueur et l'attention que la démarche oblige à développer lors de l'observation des productions d'élèves. En effet, l'écriture inventée et les analyses de J.-P. Jaffré obligent, sinon à changer, au moins à affiner son point de vue. On ne peut plus appréhender paresseusement les problèmes d'orthographe et d'écriture des élèves, « par le haut » c'est-à-dire par les catégories grammaticales et la terminologie (« la conjugaison du verbe ») ou par des jugements psychologiques trop arrêtés (l'étourdi qui oublie le pluriel alors qu'il connaît la règle). D'une part en effet, l'orthographe inventée se situe en deçà des règles distributionnelles et morphologiques qui occuperont ultérieurement les séances d'enseignement de l'orthographe. D'autre part, et c'est le second intérêt majeur de la démarche, c'est *la langue* elle-même qui est soumise à analyse, la langue dans sa matière phonique et graphique : ses unités (voyelle ou consonne), ses lois de position, le réglage de ses segmentations (syllabe, mot), etc. Les régularités observées permettent de s'interroger sur les obstacles inhérents au système et aux signes eux-mêmes. La posture d'analyse ainsi construite élargit les perspectives de l'évaluation, en affaiblissant le pouvoir de *la* norme écrite (le mot juste, par rapport auquel est jugé le mot fautif) et en restituant à l'orthographe sa fonctionnalité dans un ensemble complexe d'opérations dont l'acquisition n'est évidemment pas instantanée.

Les typologies d'erreurs orthographiques obéissent à une logique comparable. On renverra par exemple à l'article de J.-P. Jaffré et D. Bessonnat (1993) pour illustrer les apports décisifs d'une analyse qualitative et linguistique des erreurs produites. Les chaînes d'accord (*ils travaillent*) sont envisagées du point

de vue de la discontinuité ou de la continuité des segments qui les constituent, et de l'aggravation ou de la diminution des facteurs de risques qu'elles présentent (*Ils ne travaillent pas* : ne interrompt la chaîne d'accord mais la perturbe moins que ne le ferait *les* dans *Je les envoie voir ce film*). Le recueil des productions graphiques permet de procéder à des évaluations *formatives*, où seront croisés les résultats individuels et datés des élèves d'une classe donnée, avec des faits de langue spécifiés, c'est-à-dire choisis pour leur importance, leur complexité ou leur fréquence.

4. Un modèle syntaxique inadéquat au traitement des problèmes de cohésion et à leur enseignement

On peut avancer globalement deux raisons au fait que l'analyse des productions écrites d'élèves ait négligé la « grammaire de phrase », ou, dit autrement, que la didactique du français se soit détournée des questions syntaxiques. La première raison est que l'acquisition d'une *grammaire première* (Blanche-Benveniste 2010) est considérée comme suffisante chez les élèves dont les problèmes d'écrit et d'écriture restant à régler se situent à un autre niveau. La seconde raison tient au fait que l'analyse de « la phrase » demeure cantonnée au domaine de l'écrit et de la réception des textes et que dans ces conditions son modèle d'enseignement est d'un piètre secours pour des productions de scripteurs apprentis. On note par ailleurs que les travaux en acquisition du langage (Kail), quand ils portent sur la dimension syntaxique, s'attachent à la formation d'un tour dûment syntaxique comme la relative, ou au contraire à celle de faits marginaux, faiblement syntaxiques, comme la ponctuation et les connecteurs (Fayol).

Bronckart 2004 (30) apporte des éléments d'interprétation aussi clairs que précieux pour qui veut se représenter la minoration des questions syntaxiques. Dans un fascicule qui porte sur la « didactique de la grammaire » et sous le titre de chapitre « Les objectifs de la structuration grammaticale », J.-P. Bronckart éclaire les rapports entre grammaire de phrase et 'grammaire' de texte dans les termes suivants (l'auteur souligne) :

La structuration grammaticale se situe, on l'a répété, en appui au développement des pratiques langagières, et donc à la maîtrise des genres textuels. Mais si, lorsqu'on aborde les textes, on adopte une démarche globalement « descendante » (partir de l'examen de la visée d'un texte dans un contexte déterminé, examiner ensuite sa planification générale et son organisation en types de discours, puis les structures ou phrases que celui-ci comporte), la démarche de structuration grammaticale procède, elle, selon une logique ou une progression inverse, « ascendante », allant de l'organisation interne des phrases aux règles de structuration des textes. Dans ces conditions, l'objectif premier ou direct est de conduire à une maîtrise des principales **règles de l'organisation des phrases standards** (structuration phrastique) qui puisse ensuite être ré-exploitée et se prolonger dans des activités visant la maîtrise des principaux **mécanismes de textualisation**, voire de prise en charge énonciative (structuration textuelle). Par « phrases standards », nous entendons un sous-ensemble de phrases qui relèvent d'une part globalement de la langue écrite, et dont la structuration est d'autre part suffisamment apparente pour pouvoir être analysée avec l'appareil de règles et de notions

dont on dispose. Ce qui revient à admettre que la structuration grammaticale ne peut porter, au niveau primaire en tout cas, sur certaines constructions propres à l'oral : celles-ci sont généralement très complexes ; on ne dispose pas de modèles crédibles pour l'analyse de la plupart d'entre elles ; et lorsque c'est le cas, ceux-ci sont à l'évidence trop sophistiqués pour être accessibles aux élèves. Ce qui revient à admettre également que certaines phrases de la langue écrite, dont la structure reste implicite ne pourront pas être analysées, en tout cas dans un premier temps.

On ne saurait mieux dire. Reste que ces lignes de Bronckart développent une thèse qui vaut pour l'enseignement de la grammaire et non pour la formation des maîtres ; par ailleurs Bronckart s'appuie sur le contexte de la Suisse romande dont la qualité des moyens d'enseignement a été longtemps une source d'inspiration pour les Français⁽³⁴⁾, bien différent en cette matière (la langue des élèves et les connaissances grammaticales et linguistiques des maîtres) du contexte hexagonal. Enfin, Bronckart tiendrait-il une position exactement semblable aujourd'hui ? Voici ce qu'il écrit en 2008 (114) :

Il faudrait identifier les mécanismes d'*aller-retour* entre ces deux domaines (les textes et la langue). [...] Un des obstacles majeurs à l'efficacité de l'une et l'autre didactiques [la didactique des textes et celle de la langue] tient à nos yeux à un phénomène plutôt simple : l'insuffisante capacité de différenciation et d'étiquetage des différentes sortes d'unités de la langue, qui est attestable tant chez les étudiants universitaires et les futurs enseignants que chez les élèves. Et de tous les « retours aux fondamentaux » que certains voudraient aujourd'hui imposer, celui-là seul nous paraît utile et légitime ; cette maîtrise est une condition sine qua non de l'efficacité de l'une et l'autre didactiques, en ce qu'elle porte sur des entités qui sont, à la fois, des « catégories grammaticales » et des « parties du discours ».

Ces propos relancent vigoureusement le débat, y compris dans ses implications terminologiques ; nous aimerions le prolonger quelque peu en lui apportant l'éclairage des analyses de productions écrites. Nous commencerons par illustrer la minoration de l'entrée syntaxique, et nous essayerons ensuite de montrer en quoi l'*impensé grammatical* – qu'il s'agisse de son enseignement explicite et progressif, de son contenu dans la formation initiale et continue des maîtres ou bien... de sa réforme – est à la longue nuisible à l'interprétation des productions et, par conséquent, à celle des besoins langagiers des élèves.

4.1. La minoration des questions syntaxiques dans l'analyse des écrits scolaires

Pour des raisons sans doute imputables au contexte politique, institutionnel et universitaire, ne s'est pas faite, durant la décennie 1985-1995, une jonction pourtant possible entre des recherches sur le français parlé, l'écriture scolaire, la cohérence du discours et l'enseignement « grammatical », sur le double versant de la linguistique et de la didactique. Mais il est plus facile de le déplorer rétro-

(34) Les moyens d'enseignement élaborés par des collègues vaudois. Cf. la grammaire de GENEVAY (1994).

spectivement qu'il ne l'a été d'agir au moment voulu pour réunir les forces nécessaires au changement. Toujours est-il que les initiatives prises l'ont été en ordre dispersé et sans effet sur la situation générale de l'enseignement de la langue et des textes, tous niveaux confondus.

Nous voudrions dans cette partie revenir sur les travaux de recherche du GARS, conduits sous la direction de C. Blanche-Benveniste. Il est en effet frappant de constater la convergence entre une description sur corpus du français parlé et le fait que plusieurs contributeurs, et non des moindres (C. Jeanjean, S. Branca, P. Cappeau par exemple), à ce groupe de recherche se sont très tôt (1977) penchés sur les productions écrites d'enfants, d'adolescents ou d'adultes en difficulté devant l'écrit. Mais, paradoxalement, ces travaux parviennent à la conclusion que « ce n'est pas la mauvaise qualité de la langue écrite qui rend le texte écrit illisible, mais le défaut technique d'orthographe, de ponctuation et d'alinéas », et que « le texte est composé avec un vocabulaire et une syntaxe qui comportent peu d'incorrections par rapport à la norme (parfois aucune) » (Achery, Blanche-Benveniste *et alii* 1979 : 236). Les mêmes auteurs tiennent également à remarquer que « l'écrit n'est pas un calque de l'oral » (237).

Plus tard mais sur des bases sensiblement comparables, Paul Cappeau, dans sa contribution à l'ouvrage dirigé par Claudine Fabre-Cols, *Apprendre à lire des textes d'enfants* (2000 : 71-96), s'appuie sur un recueil de 9 textes narratifs, réalisés par des enfants de l'école primaire, et expose « ce que nous apprend la morphosyntaxe » d'un texte d'élève. Étant donné le public auquel est destiné l'ouvrage, les maîtres et les futurs maîtres, l'analyse se propose surtout de réfuter les idées reçues sur « la syntaxe des élèves » et d'illustrer, preuves à l'appui, que l'enfant « n'écrit pas comme il parle » et que les fautes dites de syntaxe tiennent plutôt à une segmentation défaillante des énoncés (ponctuation forte). L'auteur ne retient comme syntaxiquement erronées que certaines constructions verbales, par exemple celle du verbe *transformer*, *transformer quelqu'un en quelqu'un d'autre ou en autre chose*, ainsi que l'incomplétude des énoncés qui enchâssent une relative au sujet (*la petite fille qui était jalouse du petit garçon qui jouait au ballon*). Inversement, l'auteur montre que certaines spécificités de l'écrit apparaissent : l'inversion du sujet dans les phrases attributives (*dit-il*) ou les propriétés typographiques et syntaxiques des titres narratifs (*le kidnapping du train*).

4.2. La belligérance phrase-texte : de la phrase au texte ou du texte à la phrase ?

Riegel (2006), s'appuyant sur des énoncés forgés puis sur des écrits de presse, tente de montrer que le modèle phrastique tel qu'on le connaît est non seulement nécessaire mais suffisant à condition qu'on sache *le compléter* par l'examen des faits de cohésion transphrastique. D'une certaine façon Riegel rejoint les choix didactiques de Pellat 2009.

Laborde-Milaa (2006) étudie deux versions d'un texte écrit par des étudiants (L3) qui s'adressent au doyen de leur faculté pour demander qu'on inscrive Frédéric Dard au programme des œuvres littéraires. L'auteure évalue la cohérence des écrits produits et s'interroge sur les facteurs qui déterminent un jugement de

correcteur ; et elle identifie (120) comme sources possibles d'*incohérence* des phénomènes de saturation (la redondance d'une information déjà donnée) ou au contraire de rupture mal négociée. Sont cités (Laborde-Milaa 2006 : 121) pour illustrer ces effets de *rupture* « le statut argumentatif flottant de certains énoncés », des « décalages » dans la perception de jugements de valeur antagonistes, des « changements de thème » intempestifs, etc. Autrement dit, l'écrit produit est analysé du point de vue de *la rhétorique du genre* dont les scripteurs ne semblent pas tout à fait maîtriser les règles. Voici quelques extraits de la deuxième version du texte (126, c'est nous qui soulignons), qui nous aidera à expliciter ce que nous entendons par la *belligérance phrase-texte* :

10. [...] *Ce merveilleux écrivain est renommé, tant son travail sur la langue est unique et incroyable. Il a écrit plusieurs livres, mais il n'en reste pas moins modeste. « J'ai fait ma carrière avec un vocabulaire de trois cents mots, disait-il, « tous les autres je les ai inventés ». Cet auteur a vendu près de deux cent cinquante millions d'exemplaires de ses livres. Le travail sur la langue effectué sur chacune de ses œuvres est exceptionnel. En effet, l'argot dardien s'est intégré à la langue française. Cependant, nous sommes habitués à étudier des romans classiques, des poèmes ainsi que des nouvelles traditionnelles. Alors, c'est pour cela que nous souhaitons nous intéresser aux œuvres populaires. [...] Monsieur le Doyen nous espérons que vous prendrez en compte notre demande qui consiste à insérer Frédéric Dard à nos programmes.*

Les tours que nous soulignons sont pour nous des traces d'erreur ou de difficulté qui relèvent du lexique-grammaire et d'une maîtrise insuffisante de la construction verbale des unités « régissantes » que sont *renommé (être renommé pour ; la renommée de)*, *sur* (vs *dans*), *s'intégrer à* et *insérer* (vs *inscrire*). À l'instar de ce que l'on observe dans les écrits d'enfants, ces scripteurs étudiants concentrent leurs efforts sur l'encodage *phrastique*. Quant à l'enchaînement transphrastique et la visée argumentative du propos (*En effet..., Cependant..., Alors c'est pour cela que nous souhaitons...*) il n'est pas certain qu'il faille considérer leurs indicateurs de malformation comme relevant pleinement du palier supérieur de la structuration du discours et de sa cohérence. Ils traduiraient plutôt une difficulté inhérente à la production d'une nouvelle phrase dont ils aident le lancement 'procédural'. Tout comme le ferait *ET* dans les écrits des élèves plus jeunes.

Pour valider cette idée d'une belligérance Phrase/Texte et la stratégie *phrastique* que l'on observe dans certains écrits, nous reproduisons ci-dessous, deux versions d'un texte écrit par un élève de CE2 dans le cadre de l'évaluation nationale de 2001. La consigne est de continuer un texte qui a fixé un cadre narratif dont la dernière phrase donnée est « Croâ (le corbeau) entendit un cri terrible ». 11a restitue le texte avec l'orthographe, les majuscules et la ponctuation originales, 11b avec l'orthographe et la ponctuation corrigées.

- 11a. s'aité un oiseau qui s'iaité
écraser. Ils été plaise est il
senié et ils été partér sur
les montagne glacé et glissantes
et sale et il y avait de skiere
qui glisé et il se ramasé

11b. C'était un oiseau qui s'était écrasé.
 Il s'était blessé et il saignait.
 Et il était par terre sur les montagnes glacées et glissantes et sales.
 Et il y avait des skieurs qui glissaient.
 Et il s'est ramassé.

Au sens strict, le texte 11 ne présente aucune « faute de construction ». Nous y interprétons la réitération de *ET* comme l'indice d'une gestion qui procède « pas à pas », s'appuyant sur les unités lexicales locales (*montagnes glissantes, glisser, skier*) et dont la visée de réalisation est « la phrase » (les retours à la ligne que nous avons marqués en 11b). La production de 11a relève de ce que nous avons identifié (Masseron 2005) comme une *stratégie lexicale* caractérisée par son *effet-liste*. Si l'on persiste dans les analyses de cohérence, on dira que la fragilité du texte 11 réside dans la macro-structure et l'absence de narration aboutie, en dépit d'un suivi thématique actoriel (*il*) qui est efficient. 11a se présente comme une « relation de faits » que M. Fayol classerait probablement comme atteignant à peine un stade de type II (Fayol 1987 : 228-229). Il nous semble cependant que *la langue* même de 11 présente un fait remarquable qui peut aider à comprendre l'impasse rédactionnelle dans laquelle se trouve son scripteur : il n'y a pas de constructions verbales qui soient *transitives*. Les verbes sont pour la majorité d'entre eux des « états » accomplis.

Le rapprochement des productions 10 et 11, dans l'optique d'un examen des tensions Phrase/Texte qui s'y opèrent, est fondé sur l'hypothèse d'une stratégie commune (*phrastique*), que l'on peut associer à un descripteur lexical et syntaxique, indépendant des indicateurs de surface que chaque texte spécifie.

De telles observations n'ont d'autre intérêt que de sensibiliser à l'intérêt d'une analyse linguistique des productions d'apprentis et de montrer que les catégories descriptives issues exclusivement d'une grammaire de la réception et de la norme de l'écrit (Riegel 2006, *supra*) ne suffisent pas.

4.3. Pertinence d'un modèle macro-syntaxique qui prenne en compte les écrits des non experts

Il faudrait persévérer dans l'analyse de la cohésion des écrits d'apprentis-scripteurs, en s'inspirant de la démarche initiée par J.-P. Jaffré quand il travaille sur les orthographes inventées : le répertoire des indicateurs attestés et de leur interprétation, les *procédures* et l'établissement d'une trame des étapes qui sont progressivement franchies.

Le modèle linguistique qui pourrait accueillir un tel travail est nécessairement mixte⁽³⁵⁾. Il nous paraît devoir s'inspirer des modèles macro-syntaxiques, dans leur tentative de corréler une *morpho-syntaxe* qui privilégie la rection (morphologique et syntaxique) et la sélection (lexicale), le noyau du verbe constructeur et ses valences, pronominales ou non (Blanche-Benveniste 2010), et une *pragma-syntaxe* (Béguelin 2000, Berrendonner 2002) où par exemple les

(35) À condition de sérier les niveaux, les domaines d'analyse et les « unités ».

notions de *clause binaire* ⁽³⁶⁾, d'*objet de discours*, et de *mémoire discursive* nous paraissent d'une efficience indiscutable dès lors que l'on s'attache à décrire les faits lexicaux et syntaxiques d'un texte et que l'on cherche à leur associer les phénomènes de rupture, de cohésion et d'empaquetage sémantique. Nous souhaiterions pour notre part poursuivre dans cette voie. Il nous paraît en effet, contrairement aux tenants d'une grammaire de la réception écrite (Riegel 2006), impossible de considérer les productions écrites des apprenants (étudiants compris) sans l'appui d'une théorie opératoire, c'est-à-dire qui échappe à la dichotomie décidément trop forte « phrase simple / cohérence du texte ».

5. Conclusion

Au cours de ce travail, nous avons souligné l'importance de la psycholinguistique (psychogenèse de la rédaction) et de l'énonciation, pour la part qu'elles ont prise l'une et l'autre, dans la reconfiguration didactique de l'écriture scolaire, au détriment de descriptions plus locales et étroitement linguistiques (lexicales et syntaxiques).

Peut-être avons-nous exagéré la dichotomie. Toutefois, la priorité accordée à l'écrit a semble-t-il eu pour effet de neutraliser assez vite des avancées (Nique et Lelièvre 1978) se rapportant aux phénomènes de variation (sociolinguistique), de syntaxe (Marchand et Fabre 1972) et d'analyse du français parlé (Fillol et Mouchon 1978). Nous en doutons cependant. Les travaux sur l'oral, retenus par la didactique, privilégient, globalement, les interactions et les actes de langage, au détriment des faits de langue proprement dit (Halté, dir., 1999). Ils renforcent l'analyse de l'énonciation. Les travaux précurseurs de *Recherches sur le français parlé* (Jeanjean 1977 et Achery *et alii* 1979) ne se sont étendus aux productions écrites que grâce à la médiation d'acteurs directement informés (Monte *et alii* 1992).

Par ailleurs, au plan méthodologique, il est remarquable que les travaux desquels nous nous sommes inspirée aient eu, pour la plupart, un *usage citationnel* ou *illustratif* des productions d'élèves. De ce point de vue, il semble que la période étudiée et son traitement des écrits d'élèves ait ouvert la voie qui privilégie les « grands corpus » et qui aujourd'hui domine le champ ⁽³⁷⁾. L'option du grand corpus a été favorisée par le traitement orthographique des productions, qui a besoin d'un décompte de formes effectives et de leurs variations. En revanche, l'analyse, *intensive* si l'on peut dire, d'une production singulière, n'est probablement pas perçue comme assez productive, et trop rares sont les auteurs qui s'y sont consacrés (Charolles, Béguelin, Laparra). Or, les deux approches doivent pourtant coexister. Enfin, redisons-le, la plupart des analyses d'écrits scolaires minorent les questions syntaxiques, les jugeant peu fautives. Il est pourtant pa-

(36) Et les routines communicationnelles qu'elles réalisent (Action + Résultat ; Action + Finalité ; Action + Commentaire, etc.). De tels scénarios « procéduraux » (au sens où Jaffré entend *procédure* dans le domaine de l'orthographe) devraient en dire plus sur les phénomènes d'encodage des énoncés *complexes* chez les apprentis scripteurs et les opérations sémantico-syntaxiques qui sont à l'œuvre.

(37) Nous renvoyons dans ce numéro à la contribution de Marie-Laure Elalouf.

tent que le modèle de référence syntaxique est insuffisant et explique l'écart (embarrassant) entre un jugement intuitif de moindre pertinence et l'absence d'erreurs de surface.

Nous aimerions avoir un tant soit peu fait partager le sentiment d'une certaine urgence qu'il y aurait à réexaminer, *interdisciplinairement*, toutes ces questions !

Orientation bibliographique

- ACHERY, J., BLANCHE-BENVENISTE, C. *et alii* (1979) : « “Chez nous ses pas male” ou Que cache l'orthographe ? », *Recherches sur le français parlé*, 2, GARS (Groupe Aixoïse de Recherches en Syntaxe), 223-252.
- ADAM, J.-M. (2005) : *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris : Armand Colin.
- AMOSSY, R., MAINGUENEAU, D., dir. (2003) : *L'analyse du discours dans les études littéraires*, Toulouse-Le Mirail : CRIBLES.
- BÉGUELIN, M.-J., DENERVAUD, M. & JESPERSEN, J. (1988) : *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage du français*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- [REICHLER-]BÉGUELIN M.-J. (1988) : « Anaphore, cataphore et mémoire discursive », *Pratiques*, 57, 15-43.
- BÉGUELIN, M.-J. (1992) : « L'approche des anomalies argumentatives », *Pratiques*, 73, 51-78.
— dir. (2000) : *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- BESSONNAT, D. (2000) : « Une année de réécriture en 3^e », *Pratiques*, 105-106, 83-110.
- BERRENDONNER, A. (2008) : « L'alternance que/ #. Subordination sans marqueur ou structure périodique ? », in D. Van Raemdonck, dir., *Modèles syntaxiques. La syntaxe à l'aube du XXI^e siècle*, Bruxelles-Berne : Peter Lang, 279-296.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2010) : *Le français. Usages de la langue parlée*, Leuven-Paris : Peeters.

- BRANCA-ROSOFF, S. (1992) : « Constantes et variantes dans l'appropriation de l'écriture chez les 'mal-lettrés' pendant la période révolutionnaire », in Actes du IV^e colloque GEHLF, *Grammaire des fautes et français non conventionnels*, Presses de l'École Normale Supérieure, 59-76.
- BRONCKART, J.-P. (1985) : *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Delachaux et Niestlé.
- (2004) : *Didactique de la grammaire*. Genève : Département de l'Instruction publique, Enseignement primaire (Secteur « Langues et Cultures. Français »). Cahier n°88.
- (2005) : « Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Éléments de bilan et perspectives d'avenir », Fribourg : *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27 (3) : 361-380.
- (2008) : « Du texte à la langue, et retour : notes pour une "re-configuration" de la didactique du français », *Pratiques*, 137-138, 97-116.
- CAPPEAU, P. & ROUBAUD, M.-N. (2005) : *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*, Paris : Bordas.
- CATACH, N. (1980) : *L'orthographe française*, Paris : Nathan.
- CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. (2002) : *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.
- CHAROLLES, M. (1976) : Grammaire de texte, théorie du discours, narrativité, *Pratiques*, 11-12, 133-154.
- (1978) : « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », in M. Charolles et J. Peytard, dir., « Enseignement du récit et cohérence du texte », *Langue française*, 38, 7-41.
- (1986) : « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques », *Pratiques*, 49, 3-22.
- (1994) : « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de linguistique*, 29, 125-151.
- (2006) : « De la cohérence à la cohésion du discours », in F. Calas, dir., *Cohérence et discours*, Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- CHAROLLES, M. & COLTIER, D. (1986) : « Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques », *Pratiques*, 49, 51-66.
- CHAROLLES, M. & COMBETTES, B. (1999) : « Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours », in *Langue Française*, 121, 76-116.
- CHAROLLES, M. & PACHOUD, B. (2002) : « "Si la Lorpailleuse est folle..." et si le plus fou n'était pas celle que l'on croit ? », in E. Roulet & M. Burger, dir., *Les modèles du discours au défi d'un "dialogue romanesque" : l'incipit du roman de R. Pinget*, Le Libera, Presses Universitaires de Nancy, 307-349.
- COGIS, D. (2005) : *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles. École / Collège*, Paris : Delagrave.
- COLTIER, D. (1988) : « Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse », *Pratiques*, 58, 23-41.
- COMBETTES, B. (2006) : « Textualité et systèmes linguistiques », in F. Calas, dir., *Cohérence et discours*, Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- DAVID, J. & PLANE, S. (1996) : *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris : PUF.

- DELABORDE, M. & SPITALERI, O. (2006) : « La date : une activité quotidienne, un rituel à interroger », *Pratiques*, 131-132. En ligne : [http ://www.pratiques-cresef.fr](http://www.pratiques-cresef.fr)
- DELABORDE, M. (2009) : *Formes et sens de l'univers graphique. Études de cas et enjeux didactiques*, Thèse de doctorat, Université Paul Verlaine, Metz.
- DE WECK, G. (1991) : *La cohésion dans les textes d'enfants. Études du développement des processus anaphoriques*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- DOQUET-LACOSTE, C. (2008) : « Ancrages linguistiques de la didactique de l'écriture à l'école primaire », Congrès Mondial de Linguistique Française, Paris 9-12 juillet. En ligne : www.linguistiquefrancaise.org
- FABRE, C. (1989) : *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble : CEDITEL.
- FABRE-COLS, C. (2000) : sous la dir. de, *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- (2002) : *Réécrire à l'école et au collège*, Paris : ESF.
- (2004) : «Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards », in J. Anis & C. Boré, dir., *Linx*, 51, « Théories de l'écriture et pratiques scolaires », 13-24.
- FAYOL, M. (1984) : « Pour une didactique de la rédaction : faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction », in *Repères*, 63, INRP, 65-69.
- (1986) : « Les connecteurs dans les récits écrits », *Pratiques*, 49, 101-113.
- (1987) : « Vers une psycholinguistique textuelle génétique. L'acquisition du récit », in G. Piéroult-Le Bonniec, dir., *Connaître et le dire*, Bruxelles : Mardaga.
- (1997) : *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris : PUF.
- FILLOL, F., MOUCHON, J. (1978) : « Approche des notions de cohérence et de cohésion sur un corpus oral », *Langue française*, 38, 87-100.
- FRANÇOIS, F., FRANÇOIS, D., SABEAU-JOUANNET, E., SOURDOT, M. (1977) : *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*, Paris : Larousse.
- GARCIA-DEBANC, C. (1984) : « Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, 44, 21-52.
- (1994a) : *L'élève et la production d'écrits*, Université de Metz.
- (1994b) : « Regards croisés sur une copie », *Pratiques*, 84, 69-75.
- (1994c) : « Note à propos des corrections de la copie, proposées par des enseignants », *Pratiques*, 84, 119-122.
- GARCIA-DEBANC, C., FAYOL, M. (2002) : « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la psycholinguistique. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens », *Pratiques*, 115-116, 37-50.
- GROUPE EVA, INRP (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris : Hachette.
- HALTÉ, J.-F. (1981) : « Pour changer l'écriture », *Pratiques*, 29, 23-46.
- (1984) : « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques*, 44, 61-69.
- (1999) dir. : Introduction au numéro « Interactions et apprentissage », *Pratiques*, 103-104, 3-8.
- HUNT, K. W. (1983) : « Sentence Combining and the Teaching of Writing », in

- M. Martlew, eds, *The Psychology of Written Language*, Chichester-New York : John Wiley & Sons, 99-125.
- JAFFRÉ, J.-P. (1992a) : *Didactiques de l'orthographe*, Paris : Hachette.
- (1992b) : « Le traitement élémentaire de l'orthographe », *Langue française*, 95, 27-48.
- (2000) : « Ce que nous apprennent les orthographes inventées », in Cl. Fabre-Cols, dir., *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles : De Boeck-Duculot, 60-70.
- JAFFRÉ, J.-P. & BESSONNAT, D. (1993) : « Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques », *Pratiques*, 77, 25-42.
- JEANJEAN, C. (1977) : Norme linguistique et institution scolaire, *Recherches sur le français parlé*, 1, GARS (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe), 185-245.
- KAIL, M., FAYOL, M. (éds) (2000) : *L'acquisition du langage (2 volumes). 1. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans. 2. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Paris : PUF.
- LABORDE-MILAA, I. (2006) : in F. Calas, dir., *Cohérence et discours*, Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 117-126.
- LAPARRA, M. (1986) : « Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture de textes explicatifs », *Pratiques*, 51, 77-85.
- (1993) : « Problèmes rencontrés lors de l'écriture de textes explicatifs en collège », *Pratiques*, 77, 111-125.
- (1994) : « Remarques à propos des jugements d'incohérence portés sur certains textes d'élèves », *Pratiques*, 84, 113-118.
- (2005) : « Capacités langagières en production non fictionnelle », *Pratiques*, 125-126, 139-156.
- LAPARRA, M. & MARGOLINAS, C. (2009) : « Le schéma : un écrit de savoir ? », *Pratiques*, 143-144, 51-82.
- LESNE, M. (1977) : *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris : PUF.
- LINX (1995) : *Numéro spécial (deux volumes)*, sous la dir. De J. Anis et F. Cusin-Berche, « Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Diagnostic et propositions de remédiation. De la langue ordinaire au technolècte. », Université de Paris X-Nanterre : Centre de Recherches Linguistiques.
- LINX, 51 (2004) : sous la dir. de J. Anis et C. Boré, « Théories de l'écriture et pratiques scolaires », Université Paris X-Nanterre.
- MAINGUENEAU, D., [1981] (1991) : *L'énonciation en linguistique française*, Paris : Hachette.
- (2004) : *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris : Armand Colin.
- MARCHAND, F., FABRE, C. (1972) : « Structure syntaxique de la langue écrite à deux niveaux de l'école élémentaire », *Langue française*, 13, 6-33.
- MASSERON, C. (2005) : « Indicateurs langagiers et stratégies lexicales », *Pratiques*, 125-126, 205-249.
- (2008) : « Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? », *Pratiques*, 137-138, 79-96.

- MÆSCHLER, J. (1994) : « Structure et interprétabilité des textes argumentatifs », *Pratiques*, 84, 93-111.
- MONTE, M., TOUCHARD, Y., SANTACROCE, M., VÉRONIQUE, D., VION, R. (1992) : « Quand des enseignants réécrivent des textes d'élèves... », *Pratiques*, 73, 96-118.
- NIQUE, C., LELIÈVRE, C. (1978) : « Le texte écrit d'élève : production d'un sujet ou produit de déterminations ? », *Langue française*, 38, 42-57.
- NONNON, E. (1998) : « La notion de point de vue dans les discours », *Pratiques*, 100, 99-123.
- PELLAT, J.-C. (2009) : *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier.
- PETITJEAN, A. (1981) : « Écrire, décrire », *Pratiques*, 29, 85-105.
— (1982) : *Pratiques d'écriture. Raconter et décrire*, Paris : CEDIC.
- PLANE, S., ALMAGROT, D., & LEBRAVE, J.-L. (2010) : « Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle », in *Langages*, 177, 7-28.
- PLANTIN, C. (1994) : « Notes sur une composition », *Pratiques*, 84, 77-93.
- PRATIQUES, 131-132, dir. J.-M. Privat (2006 : « La littératie autour de Jack Goody »).
- PRIVAT, J.-M. (2006) : « Un habitus littéraire ? », *Pratiques*, 131-132, 125-130.
- RABATEL, A. (2008) : *Homo narrans. Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*, deux volumes, 1. *Les points de vue de la logique de la narration* ; 2. *Dialogisme et polyphonie dans le récit*. Limoges : Lambert-Lucas.
- REUTER, Y. (1984) : « Pour une autre pratique de l'erreur », *Pratiques*, 44, 117-126.
— (2007) : « Récits et disciplines scolaires », *Pratiques*, 133-134, 3-12.
- RIEGEL, M. (2006) : « Cohérence textuelle et grammaire phrastique », in F. Calas, dir., *Cohérence et discours*, Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 53-64.
- SCHNEDECKER, C. (1997) : *Nom propre et chaînes de référence*, « Recherches linguistiques n°21 », Université de Metz.
- SCHNEUWLY, B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
— (2007) : « Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école », *Diptyque*, 10, « Construire et exploiter des corpus de genres scolaires », dir. C. Boré, 13-26.
- VALERA-KUMMER, S., MASSERON, C. (2009) : « Stratégie scripturale et activité conceptuelle : analyse de quelques indicateurs langagiers dans des écrits scientifiques de collégiens à visée comparative », *Pratiques*, 143-144, 83-110.
- VINSON, M.-C. (2010) : « Le cru et le lu. Ethnocritique d'un album pour la jeunesse, *Le Géant de Zéralda* », in J.-M. Privat et M. Scarpa, dir., *Horizons ethnocritiques*, Presses Universitaires de Nancy, 81-93.