

# Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Éléments de bilan et perspectives d'avenir

**Jean-Paul Bronckart**

*Cette contribution retrace d'abord les étapes de la constitution de la didactique de la langue maternelle, en ré-évoquant les demandes sociales auxquelles cette discipline a dû répondre, et en mettant en évidence aussi bien les orientations communes que les différences d'approches et de types de recherches, liées aux ancrages disciplinaires. Elle analyse ensuite les travaux accomplis ce dernier quart de siècle dans le domaine de l'expression écrite, en tenant compte de ces différences: d'une part les recherches pour la didactique de l'écrit, portant sur le statut et les représentations de cette activité, sur les classements et modèles de genres de textes, et sur les processus impliqués dans leur apprentissage; d'autre part les recherches en didactique de l'écrit, se concrétisant soit en une didactique des genres de textes, soit en une didactique de l'activité d'écriture, et se prolongeant en recherches sur l'analyse des pratiques effectives de l'enseignement-apprentissage. Elle évoque enfin trois nécessités d'avenir: poursuivre l'intégration des différents courants de la discipline; redéfinir et réorganiser les objectifs d'apprentissage des élèves; réformer les dispositifs de formation des enseignants.*

«Elaborer un bilan des travaux réalisés dans le domaine de la didactique de l'écrit, au cours des dernières décennies dans les pays francophones, et identifier en conséquence les perspectives actuellement ouvertes dans ce champ de recherche», telle est la commande que les éditeurs de la *Revue* nous ont adressée. Honneur redoutable, tant la didactique des langues renaissante se caractérise par la rapidité de ses évolutions et par la diversité de ses ancrages théorico-institutionnels, tant par ailleurs la didactique étant (entre autres) une discipline d'intervention sociale, les convictions et les engagements y jouent un rôle qui rend délicate la prise de distance, même rétrospective. En conséquence, si elle s'efforcera de fournir une image représentative de la situation du domaine, la présente contribution ne pourra prétendre à l'exhaustivité, ni même à une totale «impartialité».

Notre contribution s'en tiendra à la problématique de l'écrit telle qu'elle s'est posée dans l'enseignement de la langue maternelle, ce qui conduit notamment à éluder le rôle moteur qu'ont eu les travaux relatifs aux langues secondes dans la re-fondation de la discipline «didactique des langues» (voir Coste, 1986), mais ce

qui peut se justifier par la place moins décisive prise par la problématique de l'écrit en ce domaine. Nous évoquerons d'abord les conditions d'émergence d'une didactique de l'écrit (et/ou de l'écriture) dans le cadre plus général du développement de la didactique de la langue maternelle<sup>1</sup>, ce qui nous permettra de mettre en évidence deux grands types de parcours constitutifs, largement dépendants des ancrages académiques des chercheurs impliqués. Nous analyserons ensuite plus en détail la teneur des travaux *pour* la didactique de l'écrit, puis celle des travaux *en* didactique de l'écrit, en mettant en évidence, dans ce dernier cas, les différences entre démarches centrées sur les genres de textes à maîtriser, et démarches centrées sur l'activité d'écriture. Nous évoquerons pour terminer trois problématiques que la didactique de l'écrit nous paraît aujourd'hui devoir aborder: – poursuivre le rapprochement entre les diverses tendances en ce domaine; – réaffirmer la primauté des objectifs pratiques dans la formation des élèves et les clarifier; – instaurer une meilleure articulation entre objectifs praxéologiques et épistémiques dans les dispositifs de formation des enseignants de langue.

## Histoire et enjeux de la didactique de la langue maternelle

Même si son projet a été formulé par de nombreux pédagogues modernistes depuis Comenius (voir Schneuwly, 1990), la didactique de la langue maternelle a ré-émergé, en particulier dans les pays francophones, à partir des années 1960-1970, en un mouvement dont on peut souligner trois aspects majeurs.

Tout d'abord, la volonté des chercheurs qui s'y sont engagés de répondre à une *demande sociale*, récurrente depuis un siècle, mais qui a été re-explicitée avec force dès la fin de la seconde guerre mondiale: fournir à l'école les moyens didactiques et pédagogiques qui lui permettrait de conduire les élèves à une réelle maîtrise de la langue d'usage de leur communauté.

Ensuite, la conviction selon laquelle, pour répondre efficacement à cette demande, il était indispensable de procéder simultanément à une *profonde réforme*, sinon des systèmes éducatifs, du moins des programmes, des méthodologies et des instruments didactiques qui y étaient à l'œuvre: récuser définitivement les démarches d'enseignement antérieures, toujours marquées par la logique scolastique, et installer enfin concrètement la «configuration didactique moderne» (selon l'expression de Halté, 1992) dont les principes avaient depuis longtemps été énoncés par les modernistes évoqués plus haut. Ce qui devait se traduire par une adaptation des contenus d'enseignement, prenant en compte les avancées des sciences traitant de ces contenus, et par une adaptation des méthodes d'enseignement, prenant en compte les acquis de la psychologie du développement.

Enfin, dans ce processus d'adaptation, *se défaire de l'applicationnisme* qui avait caractérisé les premières tentatives de cet ordre dans l'avant-guerre, c'est-à-dire reconnaître *l'autonomie du champ éducatif*, et accepter que toute démarche di-

dactique doit prendre à bras le corps la question de la *transposition* des savoirs et des méthodes issus des disciplines de référence. A cet égard, l'ouvrage de Chevallard (1985), parce qu'il a instauré cette problématique de la transposition, et quelles que soient les critiques qu'il a pu susciter (voir Bronckart & Plazaola Giger, 1998), constitue la référence obligée, et plus que symbolique, de la renaissance de l'ensemble des didactiques des disciplines scolaires.

Si ce positionnement de fond a d'emblée été globalement partagé, la didactique de la langue maternelle s'est cependant développée en des cheminements divers, se différenciant notamment par les rubriques de la langue investiguées et par les niveaux d'enseignement visés (secondaire *vs* primaire). L'axe central de différenciation nous paraît cependant tenir aux ancrages disciplinaires et institutionnels des chercheurs, et au degré de prise en compte des spécificités du champ éducatif; et de ce point de vue, deux types d'approches peuvent être identifiés.

La première approche émane surtout de linguistes et de psychologues qui ont réorienté leurs recherches disciplinaires pour fournir, soit des appuis conceptuels aux rénovations didactiques en cours, soit des éléments de compréhension des processus à l'œuvre dans l'enseignement/apprentissage de la langue, et les travaux de ce type se sont centrés, successivement, sur cinq thématiques majeures.

L'accent initial avait trait à «la langue», et plus spécifiquement à sa dimension de *système grammatical*. Dès les années 1960, divers auteurs ont entrepris d'élaborer un corpus de notions et de règles inspirées des linguistiques structurale et générative, destiné à se substituer au corpus des «grammaires traditionnelles» (Dubois, 1965; Genouvrier & Peytard, 1970; Roulet, 1972). Ce corpus a alors fait l'objet de diverses démarches d'adaptation tenant compte des degrés de l'enseignement visés (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979; Revue *Enjeux*, 1985) et, aux prix certes de multiples débats et controverses, il a fini par s'implanter dans l'ensemble des programmes scolaires. On relèvera cependant que si s'est ainsi opérée une réelle substitution notionnelle, la logique organisationnelle des grammaires est demeurée celle de la tradition, et surtout, la transformation des méthodes et procédures de cet enseignement, fermement recommandée par les auteurs cités, ne s'est que très partiellement traduite dans les pratiques scolaires. Par ailleurs, se dessine depuis peu un mouvement de réévaluation de ce corpus rénové, visant à y introduire les apports des approches énonciatives, pragmatiques et/ou interactionnistes de la langue (Béguelin, 2000).

Au cours des années 1970, se sont principalement développées des recherches ayant trait à la *lecture* et à l'*orthographe*. Dans le premier domaine, la centration s'est portée sur les conditions de réalisation des *premiers apprentissages*, et a donné lieu à un vif débat entre deux positions (voir Sprenger-Charolles, 1991). L'une, plutôt issue de la psychologie développementale, associait intimement le processus de lecture à celui de compréhension, soulignait le caractère idéographique de l'écriture du français, et préconisait des méthodes d'enseignement centrées sur le visuel et intégrées à une démarche «globale» d'appréhension du sens (Charmeux,

1975; Foucambert, 1976). L'autre, issue de la psychologie cognitive, mettait au contraire l'accent sur les processus spécifiques mis en œuvre par les apprentis lecteurs, soulignait le rôle décisif de la conscience phonologique dans ces processus, et préconisait en conséquence des démarches d'enseignement à caractère plus «analytique» (Alegria & Morais, 1989; Fayol, 1991; Rieben & Perfetti, 1989). Et en dépit de diverses entreprises d'évaluation des effets de ces deux orientations (Downing & Fijalkow, 1984), le débat demeure aujourd'hui largement ouvert. En ce qui concerne l'orthographe, dans le contexte d'un large débat sur la statut symbolique de cette rubrique, et sur la réalité de la crise qui l'affecterait (voir Chervel & Manesse, 1989), on a d'abord assisté à une réévaluation de la nature même de l'objet «orthographe», conduisant, comme dans le domaine grammatical, à la formulation de nouveaux principes descripteurs en accord avec les approches linguistiques modernes (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969; Thi-monnier, 1967). Puis ont été mises en œuvre des recherches portant sur les représentations qu'ont de cet objet les apprenants, et sur les stratégies qu'ils mettent en place pour le traiter (Branca, Lebrun & Pelchat 1980), recherches qui se poursuivent aujourd'hui dans une perspective plus nettement cognitiviste (voir Rieben, Fayol & Perfetti, 1997).

C'est à partir des années 80 que se sont particulièrement développés les travaux ayant trait à *l'expression écrite*, que nous commenterons dans la présente contribution. Et ce mouvement s'est en quelque sorte prolongé par une centration sur *l'expression orale*, donnant lieu actuellement à de multiples travaux que nous ne pourrions commenter dans cette contribution.

La seconde approche s'est développée dans le cadre des sciences de l'éducation, aux représentants desquelles ont été plus particulièrement adressées les demandes de *modernisation* de l'enseignement de la langue maternelle. Des collectifs de travail (rassemblant des acteurs de terrain et des formateurs-chercheurs universitaires) se sont alors constitués qui, sans négliger les impératifs d'adaptation-modernisation, y ont d'emblée associé un autre objectif, plus profond: *redéfinir les finalités mêmes de l'enseignement de la langue maternelle*, en récusant ses objectifs traditionnels et en promouvant la finalité de *maîtrise pratique* déjà évoquée: rendre les élèves aptes à produire et comprendre les textes en usage dans leur vie scolaire et sociale, et concevoir un enseignement grammatical qui constituerait un véritable appui technique à cet objectif central. Dans ce cadre a alors émergé une position générale, que l'on nous pardonnera de résumer sur la base d'un article que nous avons co-écrit (Bronckart & Schneuwly, 1991). Pour réaliser cette profonde transformation sans tomber dans les pièges de l'applicationnisme, il convient d'abord de conceptualiser les causes de l'insatisfaction (récurrente) qui génère les demandes sociales, et notamment: d'examiner les enjeux politiques et sociologiques des finalités éducatives en concurrence; d'analyser les raisons de l'étonnante santé de la logique traditionnelle qui continue de fait d'orienter les programmes, les méthodes et les procédures d'évaluation. Il y a lieu ensuite

d'étudier les conditions sous lesquelles les interventions didactiques pourraient être pertinentes et efficaces dans les systèmes d'enseignement tels que sont. Ce qui implique la conduite d'études portant sur l'histoire de ces systèmes aussi bien que sur leur état actuel, dépendant notamment du niveau de formation des enseignants, de leurs représentations et des ressources pratiques qu'ils mettent en œuvre dans leur travail. Ce n'est que sur la base des résultats de ces deux premières phases que peuvent alors être formulées des propositions concrètes de rénovation didactique, dont l'élaboration se déploie en trois phases:

- un examen approfondi des références théoriques potentielles, en l'occurrence des concepts et méthodes de la linguistique d'une part, et des théories psychologiques du développement et de l'apprentissage d'autre part;
- un travail d'exploitation de ces ressources potentielles, se décomposant lui-même en l'emprunt aux références pertinentes eu égard aux objectifs d'enseignement, en la transposition de ces références pour les rendre adaptées aux diverses caractéristiques de l'état du système didactique concerné, et en la réorganisation de ces références transposées en un programme fondé sur les marges de progression supposées des élèves;
- la construction, en collaboration avec les enseignants, de méthodes et d'instruments didactiques, dont l'efficacité concrète est à tester en situation de classe.

Nous soutenions alors que cette démarche d'analyse et d'intervention ne pouvait que s'inscrire dans le *cadre des sciences de l'éducation*, dans la mesure où les concepts, les méthodes et les données empiriques acquises par ces dernières lui étaient indispensables pour traiter la plupart des dimensions se situant sur l'amont et sur l'aval du travail central d'emprunt et d'apprêt didactique.

Si cette divergence d'approches a été marquée un temps par des oppositions de labels («linguistique appliquée» et «psychopédagogie des langues» *vs* «didactique des langues»), c'est la dernière appellation qui a fini par s'imposer. Et cette discipline dispose aujourd'hui d'un corps de concepts relativement homogènes, rendant possible la confrontation et l'articulation des résultats obtenus dans les sous-domaines investigués. Mais les différences entre les deux formes d'ancrage disciplinaire subsistent néanmoins, ce dont atteste, par exemple, l'organisation de la synthèse antérieure des travaux relatifs à l'écrit élaborée par Barré-De Miniac (1996): d'un côté, le titre général indique que cette contribution porte sur «la didactique de l'écriture»; d'un autre côté, un sous-ensemble de recherches sont présentées sous l'appellation «recherches interdisciplinaires», un autre sous l'appellation de «recherches didactiques», l'auteure désignant dans ce dernier cas les travaux réalisés directement sur le terrain scolaire, et généralement selon les principes de la seconde approche qui vient d'être évoquée.

Cette situation nous conduira dès lors à organiser notre examen des travaux réalisés en ce domaine en distinguant, selon des expressions désormais consacrées, les «recherches *pour* la didactique de l'écrit» et les «recherches *en* didactique de l'écrit».

## Des recherches pour la didactique de l'écrit

Les travaux qui seront recensés ci-dessous, tout en s'inscrivant dans des problématiques significatives pour les disciplines d'origine des auteurs (histoire, sociologie, anthropologie, psychologie, linguistique), visent simultanément, et la plupart du temps de manière explicite, à fournir des éléments de référence pour les (ou de compréhension des enjeux des) activités scolaires relatives à l'écrit. Nous les regrouperons en trois ensembles: – recherches sur le statut de l'écrit dans la société, et sur les enjeux (historiques) du développement de la place de l'écrit et des activités d'écriture dans les systèmes scolaires; – recherches visant à conceptualiser les formes d'organisation de l'écrit en ces unités langagières supra-ordonnées que constituent les textes et/ou discours; – recherches sur les capacités que mettent en œuvre les apprenants pour maîtriser les règles et difficultés de l'expression écrite.

### Statut, pratiques et représentations de l'écrit

Même si ce thème avait déjà été puissamment développé par Vygotski (1934/1999; voir Schneuwly, 1985), les travaux d'anthropologie de Goody (1979), soutenant que l'émergence des écritures (en particulier alphabétiques) avait joué un rôle décisif dans le développement des *formes de rationalité abstraite ou scientifique*, ont suscité un courant de recherche visant à démontrer, en synchronie, le rôle exercé par les pratiques d'écriture dans la construction des identités sociales et individuelles (Fraenkel, 1992). Dans cette perspective, se sont développées d'une part des recherches analysant les relations d'interdépendance entre contextes socioculturels et pratiques scolaires d'écriture, et tentant plus particulièrement d'identifier les déterminants culturels susceptibles d'influer sur les conditions d'appréhension, par les élèves, des tâches d'écriture (Barré-De Miniac, 1993). Se sont développés d'autre part des travaux d'inspiration plus sociologique, centrés sur les diverses *pratiques d'écriture ordinaires* attestables en une même entité sociale: pratiques des familles de milieu populaire (Lahire, 1993); des adolescents (Blanc, 1996); des adultes en formation (Bourgain, 1994; Reuter & Penloup, 2001); des professionnels en situation de travail (Boutet, 1995; Delcambre, 1994). Et dans l'ensemble, ces recherches ont tenté de déterminer les effets potentiels des spécificités de ces pratiques sociales sur le succès ou l'échec scolaire des élèves.

Un deuxième ensemble de travaux a porté sur les *représentations* de la langue écrite, et/ou des situations et tâches d'écriture. S'agissant des adultes, Bourgain (1990) a notamment décrit, en termes de représentations sociales<sup>2</sup>, les conceptions que se faisaient de l'écrit les «profanes», et souligné les conflits normatifs et identitaires auxquels ceux-ci étaient confrontés. Dabène (1987) a de son côté analysé «l'insécurité scripturale» de la plupart des travailleurs, et mis en évidence les effets déterminants des facteurs émotionnels, identitaires et sociopolitiques dans le développement d'une *conscience scripturale*. S'agissant des enfants en si-

tuation scolaire, Bautier (1989; voir aussi Bautier, Charlot & Rochex, 1993) a montré qu'à travers le rapport à l'écriture, se jouait aussi le rapport au savoir et à l'institution scolaire, et en définitive était engagée la question de la construction de l'identité du sujet-élève. Et les résultats de l'ensemble de ces travaux ont conduit à considérer qu'un enseignement efficace de l'écrit devait nécessairement inclure un travail de transformation des attitudes et des représentations relatives au statut et aux conditions de l'activité d'écriture.

On adjoindra à cette rubrique les travaux de certains historiens de l'éducation: ceux de Hébrard & Chartier (1990) notamment, montrant que l'introduction des tâches de rédaction (et non plus seulement de transcription) dans les activités scolaires a été relativement tardive, et était directement liée à une nouvelle demande sociale (de scribeurs) causée par le développement des administrations et des premières entreprises commerciales; ceux de Chervel (1992) également, montrant à quel point, quelques siècles plus tard (XIXe), les tâches d'écriture avaient pris une place centrale dans l'ensemble des dispositifs d'éducation nationale, et soulignant ce faisant que les productions écrites des élèves constituaient désormais l'un des matériaux les plus riches pour analyser empiriquement les objectifs des écoles du passé, et les conditions concrètes de leur (éventuelle) réalisation.

#### Les genres de textes et leurs règles d'organisation

Dès les années 80, se sont développés d'importants programmes de recherches relevant de l'analyse de discours (ou de la linguistique textuelle, ou des sciences du texte). Dans une perspective générale héritée de Bakhtine (1984), ces travaux visaient d'une part à identifier (et classer) les divers genres de textes du français contemporain, et à analyser leurs propriétés spécifiques, dans leurs rapports d'interdépendance avec les situations d'activité et/ou de communication auxquels ils étaient adaptés, d'autre part à tenter de décrire les règles de structuration de tout texte, quel que soit le genre dont il relève. Si la démarche de classement des genres s'est révélée problématique, pour des raisons analysées notamment par Chiss (1987), d'importantes avancées ont été réalisées dans le domaine de la structuration textuelle: Adam (1992, 1999) a progressivement construit une conception globale de la textualité et distingué divers «types de textes» (narratif, argumentatif, descriptif, etc.), en se fondant sur leurs modalités spécifiques d'organisation séquentielle; nous avons contribué pour notre part (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985; Bronckart, 1997) à l'élaboration d'un modèle de l'architecture textuelle qui différencie notamment les genres de textes en tant qu'unités communicatives, et les «types de discours» en tant que formes énonciatives, linguistiquement marquées, entrant dans la composition des genres (types interactif, théorique, narratif, etc.). Pour leur part, Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel & Schelling (1985) ont particulièrement analysé les modalités de structuration des échanges et/ou des conversations ordinaires.

Le développement de ces travaux était plus ou moins explicitement lié à une demande sociale, relative à la nécessaire réorganisation des programmes d'expression écrite. Et comme on le verra plus loin, en Suisse romande notamment, les produits de ces travaux ont effectivement été exploités à cet effet.

### Les processus d'apprentissage de l'écrit

Sur la base des travaux d'inspiration piagétienne réalisés par Ferreiro au Mexique, certains chercheurs ont analysé les modalités de construction, par l'enfant, des représentations de l'écriture en tant que système, et proposé notamment une succession de stades allant d'une conception pré-syllabique à une conception alphabétique (Tébérosky & Tolchinski 1993; de Gaulmyn & Luis, 1996). Les travaux les plus importants ont cependant été réalisés dans l'optique cognitiviste héritée des propositions de Hayes & Flower (1980) et de Bereiter & Scardamalia (1987). Sur la base de techniques de verbalisation des processus de pensée engagés dans l'activité d'écriture, ont été élaborés des modèles des *opérations cognitives* qui seraient successivement mobilisées dans cette activité (planification, scripts, rédaction, révision, etc. – voir Denhière, 1984; Fayol, 1991; Piolat & Pélissier, 1999), ce qui a donné lieu à d'importants débats relatifs au caractère linéaire de ces opérations, et surtout à leur caractère «naturel» (thèse de leur insensibilité aux différences de genre et aux facteurs contextuels). Par ailleurs, des recherches ont visé à identifier les différents types de raisonnements mobilisés dans les activités d'écriture, et mis en évidence les *capacités méta-cognitives* dont faisaient preuve les apprenants (Camps & Milian, 1999). En quelque sorte en contrepoint à cette orientation, d'autres travaux ont analysé les processus *socio-psychologiques* que les élèves mettaient effectivement en œuvre en fonction de la spécificité des situations didactiques, et Brossard, Labroille, Lambelin, Nancy & Rongaud-Sabbah (1996) ont notamment montré que le contexte global de la classe produisait des «systèmes d'attentes» contradictoires, générant une insécurité énonciative auxquels les élèves tentaient de faire face par des stratégies successives, d'ordre plus socio-affectif que proprement cognitif.

Un autre ensemble de recherches s'est articulé aux travaux francophones d'analyse de discours évoqués plus haut. Prenant en compte, d'une part, la spécificité des genres textuels, ils ont analysé les étapes de maîtrise de chacun d'entre eux, ainsi que les stratégies mises en œuvre par les enfants pour ce faire (voir Schneuwly, 1988). Sur la base des modèles de l'architecture textuelle d'autre part, ils ont tenté de décrire les processus à l'œuvre dans la gestion des rubriques de cette architecture: la connexion (Chanquoy, 1991), la cohésion nominale (de Weck, 1991), la cohésion verbale (Bronckart & Bourdin, 1993), etc.

Enfin, bien que l'expression d'«apprentissage de l'écrit» n'y soit sans doute pas appropriée, on relèvera encore les travaux portant l'activité d'écriture littéraire, procédant, soit par une analyse des brouillons d'écrivains, destinée à identifier les diverses configurations de stratégies que ceux-ci mettent en œuvre (Viollet, 1996), soit par un examen des discours et réflexions d'écrivains à propos de leur

propre pratique (Delbat, 1994). Certains de ces travaux ayant comme objectif déclaré de mettre en évidence les propriétés de pratiques «naturelles» dont devrait pouvoir s'inspirer la didactique de l'écrit.

## Des recherches en didactique de l'écrit

Les travaux recensés ci-dessous ont été réalisés sur le terrain scolaire, la plupart du temps dans le cadre de structures collaboratives associant enseignants, formateurs et chercheurs, et en tentant de prendre en compte l'ensemble des paramètres des situations d'enseignement. Les produits escomptés des recherches étaient généralement destinés à être directement exploités dans des démarches d'intervention, sur les systèmes d'enseignement (programmes, méthodologies) ou sur les systèmes didactiques (conduite de l'activité d'enseignement dans un type de classe donné). Sur cette base commune, des orientations distinctes se sont cependant développées; – l'une, particulièrement représentée en Suisse romande, centrée sur un apprentissage structuré de la maîtrise des genres de textes; – une autre, dominante en France, clairement centrée sur les contextes, les enjeux et les processus de l'activité d'écriture; – une troisième enfin, aujourd'hui en pleine expansion, re-situant la problématique de l'écrit dans le cadre d'une analyse des mouvements que subissent les objets dans le cours temporel des leçons, et débouchant sur une re-lecture des propriétés du «métier» et/ou du «travail réel» de l'enseignant.

### Une didactique des (genres de) textes

Au début des années 1990, pour satisfaire à l'objectif de maîtrise pratique de la langue de la communauté, il a paru indispensable de *diversifier* les sortes de textes à ériger en objets d'enseignement: ne plus s'en tenir aux seuls textes à caractère narratif ou argumentatif, mais proposer un éventail de textes qui soient adaptés aux situations de communication qu'un apprenant peut rencontrer dans sa vie scolaire et sociale. Dans cette perspective, ont été proposés divers classements de textes en «genres» ou en «types», adaptés des modèles théoriques précédemment évoqués, et destinés, d'une part à orienter le travail des enseignants de la scolarité obligatoire, d'autre part à organiser la formation des maîtres en ce domaine (Beacco, 1991; Mas & Turco, 1991; Schneuwly, 1991). En Suisse romande, ce type de démarche s'est prolongé en une réorganisation du programme d'expression écrite du secondaire obligatoire, centrant le travail, à chaque degré, sur une seule et même «famille de genres» (à visée narrative au degré 7; à visée informative au degré 8; à visée argumentative au degré 9).

Dans ce même contexte suisse romand, a été entrepris parallèlement une démarche d'élaboration, avec des enseignants, de schémas de leçons qualifiés de *séquences didactiques*, destinés aux degrés 3 à 9 de la scolarité obligatoire (Dolz & Pasquier, 1993; Schneuwly & Dolz, 1997). Le principe général de ces séquences

est de tenter d'intégrer (et de hiérarchiser) deux visées: – partant du constat qu'il existe des ensembles de *genres textuels* adaptés à des situations de communication ou d'activités déterminées, il s'agit d'abord de rendre l'élève conscient de cette correspondance, et de le rendre apte à choisir les modèles de genres pertinents pour une activité langagière donnée; – sachant par ailleurs que les élèves rencontrent divers problèmes linguistiques lors de la rédaction ou de la lecture-compréhension de tout texte, il s'agit de subordonner à la première visée, adaptative, une visée seconde de maîtrise technique de sous-ensembles de processus de structuration des textes. Dans cette perspective, les séquences sont organisées comme suit (voir Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2000). Est d'abord entrepris un important travail de *conception* de la séquence, impliquant: – le choix même du genre à enseigner, qui doit tenir compte de son utilité-finalité pratique et de la possibilité de le faire fonctionner dans la situation de classe; – la constitution d'un corpus d'exemplaires de textes relevant de ce genre, qui soient adaptés aux capacités présumées des élèves; – l'élaboration d'un *modèle didactique* de l'objet à enseigner, par *transposition* des références théoriques ayant trait à l'organisation de ce genre, ainsi que des «pratiques sociales de référence» (Martinand, 1986) qui lui sont associées. Le *déroulement de la séquence* se caractérise quant à lui par un enchaînement temporel d'activités organisé, conformément aux principes évoqués plus haut, en deux niveaux emboîtés. Le premier a trait à la fonctionnalité du genre. En début de séquence, les élèves ont à élaborer un projet communicatif susceptible de se concrétiser en une production écrite ciblée; la classe engage alors une réflexion sur les divers paramètres de la situation concernée (statut des interlocuteurs, contraintes du type de média, etc.), ainsi que sur les différents éléments de contenu qui pourraient y être mobilisés, et elle entreprend une recherche d'exemplaires de genres qui paraissent adaptés à cette situation et à ce contenu; chaque élève rédige enfin un texte adapté au projet retenu. En fin de séquence, une situation de communication analogue à la précédente est définie, et les élèves ont à rédiger un second texte qui y est adapté. Le second niveau a trait à la maîtrise technique de certaines des caractéristiques du genre retenu (gestion des organisateurs, des reprises anaphoriques, de la temporalité, des voix énonciatives, etc.), et il donne lieu à la réalisation de divers exercices se déroulant entre les deux phases de production textuelle. L'examen des textes finaux des élèves permet *in fine* d'évaluer les progrès accomplis et de mesurer ainsi l'efficacité des activités didactiques mises en place.

Ce type de démarche a connu un réel succès, qui se mesure notamment à la diffusion de la pratique des séquences didactiques dans les pays francophones (voir Masseron, 1996), et surtout en Espagne et au Brésil (voir Dionisio, Machado & Bezerra, 2002). Succès qui s'explique par les dimensions *d'explicite* et de *rationalité* que cette approche a introduites en didactique de l'expression: des références théoriques structurées; des objectifs clairement conceptualisés; des procédés didactiques programmables et évaluables.

Mais ce même caractère structuré voire «rigide» de la démarche des séquences a engendré réticences et critiques de la part de didacticiens moins centrés sur les objets-genres, et plus sensibles à la fois à l'hétérogénéité-créativité textuelle et aux processus généraux que les élèves mettent en œuvre dans leur appréhension des textes, en production comme en compréhension. Par ailleurs, les tenants mêmes des séquences ont pris conscience du fait que si cette démarche contribuait indiscutablement à la clarification des objectifs et aux conditions de préparation des tâches des enseignants, elle n'assurait pas pour autant que l'apprentissage effectif en classe se déroule conformément aux objectifs et aux planifications. Des recherches ont dès lors été entreprises pour déterminer dans quelle mesure ce «travail prescrit» se réalisait effectivement dans le cours des leçons. Canelas-Trevi (1997) a notamment montré que certaines séquences étaient régulièrement détournées de leur objectifs, soit parce que les élèves ne parvenaient pas à comprendre ces mêmes objectifs, soit parce qu'ils manifestaient d'autres types d'intérêts et d'autres modalités d'approche des textes sous étude. Et divers constats analogues (voir Nidegger, Revaz & Wirthner, 1997) ont engendré un nouvel axe de recherche, qui se centre globalement sur l'analyse du «travail didactique réel».

#### Une didactique de l'écriture

Parallèlement à l'instauration de démarche des séquences, en France en particulier, se sont développés des travaux moins centrés sur le produit «texte», et visant à prendre en compte les multiples paramètres régissant *l'activité d'écriture*. Un ensemble de recherches ont porté sur la nature des *tâches scolaires* relatives à l'écrit (en particulier les tâches de révision et de réécriture) et sur les contraintes qu'elles exerçaient sur les processus mis en œuvre par les élèves (voir David, 1994; Revue *Pratiques*, 2000, 105-106). D'autres travaux se sont centrés sur les réactions spécifiques des apprenants aux tâches proposées, et Plane (1996) a notamment élaboré un répertoire des *résistances* que manifestaient les apprenants confrontés à ce type d'activité: représentation du texte comme production irréversible «intouchable»; insécurité affective engendrée par l'exigence même de révision; obligation de centration sur des dimensions locales au détriment de la globalité du texte, etc. D'autres travaux encore ont porté plus spécifiquement sur les opérations requises des élèves pour la maîtrise de l'écrit, soit avec un accent sur les dimensions cognitives de ces dernières (Fayol, 1996), soit avec un accent sur leurs dimensions socioculturelles (Dabène, 1996).

Les travaux de ce type ont été exploités pour élaborer une conception intégrée de *didactique de l'écriture*, particulièrement illustrée par l'approche de Reuter (1996), qui tend à atténuer la relative rigidité programmatique des séquences, à davantage tenir compte des dimensions socioculturelles de l'activité d'écriture, et à diversifier et à mieux contextualiser les exercices pratiques à conduire en situation de classe.

### L'étude des processus à l'œuvre dans l'enseignement/apprentissage (de l'écrit)

Le mouvement contemporain de re-centration sur le «travail didactique réel», évoqué plus haut, a engendré une configuration de recherches qui, si leur propos est plus général (l'élucidation des propriétés concrètes des activités d'enseignement et d'apprentissage), ont néanmoins régulièrement pris comme exemples des pratiques didactiques relatives à l'écrit.

À Genève, l'unité GRAFE (voir Canelas-Trevisi, Moro, Schneuwly & Thévenaz, 1999) a initié un programme de recherche dont la méthode générale consiste à enregistrer des unités d'enseignement relatives à un objet déterminé, et à établir des protocoles exhaustifs des séquences d'interaction qui y sont attestables. Certains de ces travaux visent à analyser la composition sémique des termes qui sont utilisés pour un objet d'enseignement, ainsi que le parcours isotopique de ces mêmes termes, de manière à mettre en évidence les effets qu'exercent sur cette *sémantisation de l'objet*, les contraintes génériques du «texte de l'interaction» d'une part, les contraintes socio-organisationnelles de la situation de classe d'autre part. D'autres visent à identifier les formes communicatives-discursives par lesquelles l'enseignant «met en scène» les objets dans sa démarche de médiation, et à examiner les effets de ces *cadres* (au sens goffmanien) sur les processus de sémiotisation des élèves.

Dans le prolongement de ce type d'approche ont émergé des recherches plus centrées sur le *métier* d'enseignant, analysant les multiples facettes des capacités dont font preuve les enseignants, dans les conditions socio-institutionnelles effectives de leur travail (voir Amigues, Faïta & Kherroubi, 2003), pour *ajuster* leur activité aux capacités des élèves (Goigoux, 2000), recherches débouchant sur l'élaboration de «modèles de l'action des enseignants» (Sensevy, 2001).

## Quelques perspectives d'avenir immédiat

### Une intégration à affermir

Comme nous l'avons montré au début de la présente contribution, en dépit de parcours constitutifs divers, la didactique de la langue maternelle (et donc de l'écrit) tend aujourd'hui à s'organiser en une discipline homogène, mais cette intégration doit se poursuivre, en particulier au plan des orientations didactiques générales et à celui de la prise en compte des différentes facettes de l'écrit.

La tension liée aux ancrages disciplinaires subsiste encore, et si sa dimension politico-académique ne peut être érudée, le nœud du problème nous paraît se résumer *in fine* au choix suivant: soit considérer que la question de l'enseignement des langues se pose d'abord à partir de l'examen des propriétés des objets à maîtriser, et que les questions d'adaptation aux situations scolaires sont dès lors secondes (attitude qui ne permet jamais de se dégager complètement de la logique applicationniste); soit considérer que c'est depuis l'examen des enjeux socio-édu-

catifs de la formation à la langue que peuvent et doivent être posées les questions de l'emprunt aux disciplines contributives et de leur adaptation aux conditions réelles de l'enseignement.

Au plan des méthodologies didactiques, la situation de «concurrence objective» entre centration majeure sur les genres *vs* centration majeure sur l'activité d'écriture nous paraît positive, chaque démarche ayant à se développer et à démontrer son efficacité. Par contre, dans les deux cas, il reste à mieux intégrer les apports des recherches portant sur les diverses facettes de l'écrit. Divers auteurs (voir Delamotte, Gippet, Jorro & Penloup, 2000; Fijalkow, 1996) ont entrepris un important travail de transposition au champ didactique des travaux ayant trait aux processus en jeu dans le passage à la lecture et à l'écriture, mais il reste à réaliser l'homogénéisation conceptuelle qui permettrait d'intégrer ces propositions au cadre général qui se met en place. Un problème analogue se pose en ce qui concerne les dimensions de compréhension et d'interprétation des textes; les travaux en ce domaine (voir Grossmann & Tauveron, 1999), justement centrés sur l'analyse des différents niveaux de détermination textuelle-discursive des attributions de signification, convoquent des références sémiologiques qui mériteraient d'être mises en confrontation avec celles exploitées dans les recherches sur la construction des objets enseignés. Concernant enfin l'aval de la didactique fonctionnelle des textes, les nombreuses recherches ayant trait à l'enseignement de la littérature (voir, notamment, Tauveron & Reuter, 1996) débouchent aujourd'hui sur des propositions d'articulation très prometteuses, notamment en ce qu'elles préconisent d'exploiter la dimension proprement textuelle des objets littéraires (voir Ronveaux, 2005). Enfin, une intégration analogue devrait pouvoir être réalisée dans le champ encore peu exploré (voir toutefois Delcambre & Jovenet, 2002) des diverses formes d'enseignement visant à la maîtrise des genres professionnels chez les adultes.

#### La primauté de l'enseignement de l'expression, et ses objectifs

Si, depuis des décennies, est constamment affirmée la primauté de la finalité pratique d'expression (écrite ou orale) par rapport à celle de structuration grammaticale, la configuration des programmes, comme les pratiques effectives, témoignent d'une réelle résistance à ce projet. Un important travail reste donc à accomplir sur ce plan, qui se traduirait par une substantielle réduction du temps didactique consacré au système de la langue, et qui exigerait surtout une nouvelle conceptualisation et une réorganisation des notions «grammaticales», qui les rendraient enfin aptes à être efficacement ré-exploitées dans les activités relatives à l'écrit.

En ce domaine spécifique de l'écrit, il nous semble qu'un choix doit être effectué entre une programmation centrée sur les «objets textuels à maîtriser» (en l'occurrence les genres), et une programmation centrée sur les capacités ou *compétences* des élèves en matière d'écrit. Nous adhérons pour notre part à la pre-

mière option, notamment en raison de la méfiance que nous inspire la *logique des compétences* qui tend à envahir le champ éducatif. D'une part, la redéfinition des objectifs d'enseignement en termes de compétences met l'accent sur l'efficacité des conduites des apprenants eu égard à certaines tâches prédéfinies, et s'inscrit ce faisant en opposition avec les finalités de construction de savoirs et de développement de capacités socio-psychologiques qui sont aux fondements mêmes de l'enseignement public et démocratique de la langue (voir Erard & Schneuwly, 2005). D'autre part, comme le montrent Bulea & Bronckart (2005), les acceptions du terme de «compétence» sont à ce point hétérogènes et labiles qu'elles introduisent plus de confusion que de clarté dans l'appareil conceptuel de la didactique.

### Repenser (encore) les dispositifs de formation des enseignants

Les réflexions récentes engagées sur ce thème (voir *DFLM*, 1990, 7 et 2001, 28) se sont caractérisées par une volonté de restreindre les démarches visant à la maîtrise de savoirs formels, et de donner une place centrale aux démarches *d'analyse des pratiques* et des représentations propres, appliquées à la résolution de problèmes didactiques concrets. Cette primauté accordée à la dimension praxéologique sur la dimension épistémique dans la formation des maîtres nous paraît contestable; nous soutiendrons plutôt que l'enjeu essentiel de cette formation se situe dans *l'articulation efficace de ces deux dimensions*.

L'objectif épistémique de *maîtrise théorique* des notions et règles mobilisées dans les programmes demeure *essentiel*, dans la mesure où l'absence de réelle compréhension du statut de ces notions constitue l'une des causes majeures du repli de nombre d'enseignants sur les démarches méthodologiques déductives et autoritaires.

Quant aux capacités praxéologiques qui pourraient se construire par l'analyse des pratiques, elles devraient se décliner de la manière suivante:

- capacité de «retrouver» les objets théoriques dans les objets d'enseignement tels qu'ils circulent en classe, ou encore de *pouvoir mettre en correspondance objets prescrits et objets réellement enseignés*.
- capacité d'identifier les *obstacles* qui se présentent lors de la réalisation d'un projet d'enseignement, obstacles tenant aux résistances des élèves, aux conditions de fonctionnement de la classe, ou encore à des facteurs socioculturels plus généraux.
- capacité d'identifier les *techniques, ruses ou habilités* que les enseignants eux-mêmes mettent en œuvre parfois pour surmonter les obstacles.

De ce point de vue, l'analyse des pratiques ne peut constituer une démarche indépendante (voire opposée) à celle de l'acquisition de connaissances théoriques; au contraire, son but essentiel est de *ré-interroger ces mêmes connaissances théoriques*, et de *leur faire prendre corps* dans le cadre des pratiques didactiques effectives. L'objectif de toute formation des maîtres étant de contribuer à une réelle

transformation de leurs processus psychiques, seul gage de leur capacité à gérer une activité formatrice contribuant efficacement à la transformation des processus psychiques des élèves.

### Notes

- 1 Nous n'ignorons pas les vifs débats ayant porté sur la pertinence de cette expression, qui ont conduit notamment l'*Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle* à adopter le syntagme «didactique du français» et se transformer en *Association internationale pour la recherche en didactique du français* (voir *Lettre de la DFLM*, 2003, 32). Dans cette contribution, nous conserverons cependant l'appellation ancienne, dans la mesure où c'est sous ce label qu'ont été conduites l'essentiel des recherches qui y sont commentées.
- 2 Dans l'acception donnée à ce terme par Moscovici et développée notamment par tout un courant de psychologie sociale (voir Doise & Palmonari, 1986).

### Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan
- Alegria, J. & Morais, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In L. Rieben & Ch. Perfetti (Ed.), *L'apprenti lecteur* (pp. 173-196). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Amigues, R., Faïta, D. & Kherroubi, M. (Ed.). (2003). *Métier enseignant: organisation du travail et analyse de l'activité. Skholè, Hors série 1*.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Barré-De Miniac, C. (1993). L'écriture: une pratique culturelle diversement investie. In M. Lebrun & M.-C. Paret (Ed.), *L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français* (pp. 23-29). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Barré-De Miniac, C. (1996). La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113, 93-133.
- Bautier, E. (1989). Aspects sociocognitifs du langage: quelques hypothèses. *Langage et société*, 47, 55-84.
- Bautier, E., Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (1993). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: A. Colin.
- Beacco, J.-C. (1991). Types ou genres? catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la production écrite. *Études de linguistique appliquée*, 83, 19-28.
- Béguelin, M.-J. (Ed.) (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Boeck Ducleot.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Lausanne: Office romand des Editions et du Matériel scolaires.
- Blanc, D. (1996). Le temps des cahiers. In C. Barré-De Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 103-113). Bruxelles: De Boeck.
- Blanche-Benveniste, C. & Chervel, A. (1969). *L'orthographe*. Paris: Maspéro.
- Bourgain, D. (1990). Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural. *Langue française*, 85, 82-101.
- Bourgain, D. (1994). Raisons et écriture. In C. Barré-De Miniac & D. Bourgain (Ed.), *Ecrire et faire écrire* (pp. 63-86). Paris: ENS de Fontenay-Saint Cloud.
- Boutet, J. (Ed.) (1995). *Paroles au travail*. Paris: L'Harmattan.

- Branca, S., Lebrun, M. & Pelchat, R. (Ed.) (1980). *Recherches sur l'acquisition de l'orthographe*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. & Bourdin, B. (1993). L'acquisition des valeurs des temps des verbes. *Langue française*, 97, 102-124.
- Bronckart, J.-P. & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et recherche*, 13, 8-26.
- Brossard, M., Labroille, M., Lambelin, E., Nancy, B. & Rongaud-Sabbah, D. (1996). Rôle du contexte dans les écrits scolaires. In Ch. Barré-De Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 71-84). Bruxelles: De Boeck.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005). Pour une approche dynamique des compétences (langagières). In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Ed.), *Repenser l'enseignement des langues; comment identifier et exploiter les compétences?* (pp. 193-227). Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- Camps, A. & Milian, M. (Ed.) (1999). *Metalinguistic Activity in Learning to write*. Amsterdam: University Press.
- Canelas-Trevisi, S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Canelas-Trevisi, S., Moro, Ch., Schneuwly, B. & Thévenaz, Th. (1999). L'objet enseigné: vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *Repères*, 20, 143-162.
- Chanquoy, L. (1991). *Ponctuation et connecteurs. Acquisition et fonctionnement*. Thèse de doctorat. Université de Bourgogne, Dijon.
- Charmeux, E. (1975). *La lecture à l'école*. Paris: Editions CEDIC.
- Chervel, A. (1992). Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIXe siècle. Une source non exploitée: les enquêtes ministérielles et rectorales. *Histoire de l'éducation*, 54, 13-38.
- Chervel, A. & Manesse, D. (1989). *La dictée. Les Français et l'orthographe*. Paris: Calmann-Lévy.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Chiss, J.-L. (1987). Malaise dans la classification. *Langue française*, 74, 10-28.
- Coste, D. (1986). Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 61, 52-63.
- Dabène, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. In Ch. Barré-De Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 85-99). Bruxelles: De Boeck.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck.
- David, J. (Ed.) (1994). *Ecrire, réécrire*. *Repères*, 10.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A. & Penloup, M.-C. (2000). *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris: PUF.
- Delbat, J.-L. (1994). *Le métier d'écrire. Entretiens avec 18 écrivains*. Paris: Le Cherche-midi.
- Delcambre, I. (1994). *Ecrire sur sa pratique en milieu de travail: à la recherche d'un espace de discussion*. *Education permanente*, 120, 73-94.

- Delcambre, I. & Jovenet, A.-M. (Ed.) (2002). Lire-écrire dans le supérieur. *Spirale*, 29.
- Denhière, G. (Ed.) (1984). *Il était une fois...* Lille: PUL.
- Dionisio, A.-P., Machado, A.-R. & Bezerra, M.-A. (Ed.) (2002). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Doise, W. & Palmonari, A. (Ed.) (1986). *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2000). *S'exprimer en français. Séquences didactiques à l'oral et à l'écrit*. Bruxelles: De Boeck.
- Dolz, J. & Pasquier, A. (1993). Argumenter... pour convaincre. Initiation aux textes argumentatifs; séquence didactique 6P. *Cahiers du Service de français*, 32. Genève: DIP.
- Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse: Privat.
- Dubois, J. (1965). *Grammaire structurale du français*. Paris: Larousse.
- Fayol, M. (1991). From sentence production to text production: investigating fundamental processes. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 101-119.
- Fayol, M. (1996). Apprendre à produire des textes. In Ch. Barré-De Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 131-153). Bruxelles: De Boeck.
- Fijalkow, J. (1996). *L'entrée dans l'écrit*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Foucambert, J. (1976). *La manière d'être lecteur*. Paris: SERMAP.
- Fraenkel, B. (1992). *La signature. Genèse d'un signe*. Paris: Gallimard.
- Gaulmyn, M.-M. (de) & Luis, M.-H. (1996). Écriture du prénom et genèse du lire-écrire. In Ch. Barré-De Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 35-48). Bruxelles: De Boeck.
- Genouvrier, E. & Peytard, J. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris: Larousse.
- Goigoux, R. (2000). *Enseigner la lecture à l'école primaire*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris VIII.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Minuit.
- Grossmann, F. & Tauveron, C. (Ed.) (1999). Comprendre et interpréter les textes à l'école. *Re-pères*, 19.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris: PUF, «Que sais-je».
- Hayes, J.R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In W. Gregg & E. Steiberg (Ed.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Erlbaum.
- Hébrard, J. & Chartier, A.-M. (1990). La préhistoire d'une discipline scolaire: l'écriture. In J. Fijalkow (Ed.), *Décrire l'écriture*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- La formation des maîtres en DFLM (2001). *DFLM. La lettre de l'Association*, 28, 3-23.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: PUL.
- La réécriture (2000). *Pratiques*, 105-106.
- Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale (2003). *DFLM. La lettre de l'Association*, 32, 3-25.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Mas, M. & Turco, G. (1991). Des typologies de textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe. *Etudes de linguistique appliquée*, 83, 89-99.
- Masseron, C. (Ed.) (1996). Séquences didactiques. *Pratiques*, 92.
- Nidegger, Ch., Revaz, N. & Wirthner, M. (1997). Apprendre à écrire par la séquence didactique: richesses et difficultés de la démarche. *Education et recherche*, 19, 55-72.
- Piolat, A. & Pélissier, A. (Ed.) (1999). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Plane, S. (1996). Écriture, réécriture et traitement de texte. In J. David & S. Plane (Ed.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 37-78). Paris: PUF.
- Recherches en DFLM et formation des enseignants (1990). *DFLM. La lettre de l'Association*, 7, 5-21.

- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.
- Reuter, Y. & Penloup, M.-C. (Ed.) (2001). Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves. *Repères*, 23.
- Rieben, L., Fayol, M. & Perfetti, Ch. (Ed.) (1997). *Des orthographes et leur acquisition*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Rieben, L. & Perfetti, Ch. (Ed.) (1989). *L'apprenti lecteur*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Ronveaux, Ch. (2005). Les compétences à l'épreuve de l'enseignement littéraire. In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Ed.), *Repenser l'enseignement des langues; comment identifier et exploiter les compétences ?* (pp. 161-191). Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- Roulet, E. (1972). *Théories grammaticales, description et enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C. & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang.
- Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Ed.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 169-201). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (1990). Didaktik-didactiques. *Education et Recherche*, 12, 213-220.
- Schneuwly, B. (1991). Diversification et progression en DFLM: l'apport des typologies. *Etudes de linguistique appliquée*, 83, 131-141.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles: De Boeck.
- Sprenger-Charolles, L. (1991). Premiers apprentissages de la lecture: 20 ans de recherches francophones. *Etudes de linguistique appliquée*, 84, 65-83.
- Tauveron, C. & Reuter, Y. (Ed.). (1996). Lecture et écriture littéraires à l'école. *Repères*, 13.
- Teberosky, A. & Tolchinsky (1993). Segmentation phonologique et acquisition de l'écriture en castillan, catalan et hébreu. *Etudes de linguistique appliquée*, 93, 49-60.
- Terminologie grammaticale (1985). *Enjeux*, 8.
- Thimonnier, R. (1967). *Le système graphique du français*. Paris: Plon.
- Violet, C. (1996). Des brouillons d'écrivains aux stratégies d'écriture. In Ch. Barré-De Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 155-166). Bruxelles: De Boeck.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La dispute [Edition originale: 1934].
- Weck, G. (de) (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Paris: Delachaux et Niestlé.

**Mots clés:** Didactique de la langue maternelle, Expression écrite, Genres de textes, Activité d'écriture, Enseignement, Apprentissage, Formation des maîtres

## **Fünfundzwanzig Jahre Schreibdidaktik. Zwischenbilanz und Zukunftsperspektiven**

### **Zusammenfassung**

Der Beitrag beleuchtet die verschiedenen Etappen im Aufbau der Muttersprachdidaktik und erinnert an die gesellschaftlichen Anforderungen, die an Anfang erfüllt werden mussten. Dabei werden sowohl eine einheitliche Gangrichtung als auch unterschiedliche Ansätze und verschiedene Forschungsarten der einzelnen Fachgebiete hervorgehoben. Anschliessend analysiert der Artikel die Studien, die im letzten Vierteljahrhundert im Bereich des schriftlichen Ausdrucks ausgeführt wurden und berücksichtigt dabei die oben erwähnten Verschiedenheiten: Einerseits forschte man im Hinblick auf Stellung und Erscheinungsbild der Schreibdidaktik, auf Texttypologien und Textsorten und interessierte sich für den Lernprozess derselben, andererseits wurde die Schreibdidaktik selber zum Thema, welches entweder auf die Didaktik der Textsorten oder die der Schreib-tätigkeit fokussierte. Heute setzen sich diese Recherchen in wissenschaftlichen Analysen der Lehr-Lern-tätigkeiten fort. Der Beitrag formuliert schliesslich drei Forderungen für die Zukunft: stärkere Integration der verschiedenen Strömungen des Lehrfachs; Lernziele neu definieren und reorganisieren; die Lehrerbildung im Bereich der Schreibdidaktik überdenken.

**Schlagworte:** Muttersprachdidaktik, Schriftlichen Ausdrucks, Textgenres, Schreibtätigkeit, Lehren, Lernen, Lehrerbildung

## **Venticinque anni di didattica della lingua scritta. Elementi per un bilancio e prospettive future**

### **Riassunto**

Questo contributo si apre con una panoramica sulle tappe costitutive della didattica della lingua materna, rievoca le richieste sociali alle quali la disciplina ha dovuto rispondere e evidenzia sia gli orientamenti comuni sia le differenze d'approccio e di tipologia di ricerca che caratterizzano le varie tradizioni disciplinari. Analizza in seguito i lavori realizzati nell'ambito della lingua scritta durante l'ultimo quarto di secolo, considerando due differenze fondamentali: da una parte le ricerche per la didattica della scrittura, ponendo l'attenzione sullo statuto e sulle rappresentazioni, sulle classificazioni e sui modelli dei generi di testo e infine sui processi implicati nell'apprendimento; d'altra parte espone le ricerche in didattica della lingua scritta, ricerche che si concretizzano in una didattica dei generi di testo oppure in una didattica dell'attività di scrittura, e che poi si estendono in ricerche sull'analisi delle pratiche effettive di insegnamento-apprendimento. Infine discute tre esigenze per il futuro: proseguire con l'integrazione

delle diverse correnti della disciplina; ridefinire e riorganizzare gli obiettivi d'apprendimento per gli allievi; aggiornare i dispositivi di formazione degli insegnanti.

**Parole chiave:** Didattica della lingua materna, Lingua scritta, Generi di testo, Attività di scrittura, Insegnamento, Apprendimento, Formazione degli insegnanti

## **Twenty-five Years of Writing Didactics. Outcomes and Outlook**

### **Summary**

This paper displays the stages of the development of mothertongue didactics, recalling the societal requirements and displaying a unifying view as well as different approaches and branch-specific research methods. An analysis of the scientific work produced during the last twenty-five years in the field of written expression follows. On the one hand, there is research for writing didactics was undertaken in view of status and representation of this activity, of classification and models of text types and of the respective learning processes; on the other hand, research had been done in writing didactics, leading either to didactics of text types or to writing didactics. Further studies focus on analyzing research on learning and teaching put into practice at school. Eventually, this contribution imposes three requirements for the future, first, to foster further integration of the different trends in a discipline, second, to redefine and reorganize pupils' learning aims, and third, to reform teacher training with regards to the didactics of writing.

**Key words:** Mothertongue didactics, Writing, Text types, Writing activity, Teaching, Learning, Teacher training