

DIPTYQUE

Didactique de l'écrit

La construction des savoirs et le sujet-écrivain

Jacqueline Lafont-Terranova & Didier Colin (éds)

Actes de la Journée d'étude du 13 mai 2005

CORAL, Université d'Orléans, IUFM d'Orléans-Tours (France)



Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français

Sommaire

<i>Sommaire</i>	3
<i>Avant propos</i> Gabriel Bergounioux,	5
<i>Introduction</i> Jacqueline Lafont-Terranova et Didier Colin	7
<i>L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants</i> Suzanne-G. Chartrand	11
<i>Singularités et constantes de la production d'écrit - L'écriture comme traitement de contraintes</i> Sylvie Plane	33
<i>Argumenter par écrit : quelle didactique ?</i> Francine Thyron	55
<i>Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques</i> Marie-claude Penloup	81
<i>La question de la norme dans le discours d'enseignants de collège</i> Jacqueline Lafont-Terranova et Didier Colin	105

L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants

Suzanne-G. CHARTRAND

Didacticienne du français, professeure à l'Université Laval (Québec)

*L'apprentissage de la culture écrite est le fil rouge
de la scolarisation, de la maternelle à l'université.*

Jean HÉBRARD (1991). « Éditorial », *Argos*, n° 7, 7

D'entrée de jeu, j'affirmerai qu'une des principales missions de l'école obligatoire consiste à ce que tous les enfants s'approprient une culture de l'écrit¹. Il va donc de soi que les didacticiens du français langue première² cherchent à élaborer une théorie de l'enseignement-apprentissage de l'écrit en situation scolaire. Comme le souligne l'historien J. Hébrard, l'apprentissage de la culture écrite, qui inclut le développement des capacités scripturales, est une entreprise de longue haleine. Les élèves ne « maîtrisent » pas l'écriture à la fin

¹ Comme la culture de l'écrit implique et rend possible une transformation du rapport au langage, elle a un effet sur les capacités langagières orales.

² J'emploie l'expression langue première plutôt que langue maternelle pour deux raisons. D'une part, l'expression langue maternelle est teintée de naturalisme : la langue y est associée à la mère, à la génitrice, à la nature et elle exclut toute référence au père et à la culture. D'autre part, et cela est plus important, dans nos sociétés et nos systèmes scolaires, la langue de l'école n'est pas nécessairement la langue « maternelle » de tous les élèves : c'est la langue qui, dans la communauté de vie de l'élève — l'école, la société civile et l'État —, est première. Pour la défense de cette position, voir Simard (1997). L'expression « français langue d'enseignement » adoptée dans certains systèmes scolaires francophones, dont celui du Québec, est aussi contestable, car elle fait fi des interactions entre la famille, l'école, la société et l'État. Peu importe son origine ethnoculturelle, pour l'élève québécois ou français, le français n'est pas qu'une langue d'enseignement (comme il peut l'être pour des élèves togolais, par exemple), mais la langue première.

DIPTYQUE

du primaire ni du secondaire, au mieux ont-ils développé certaines capacités³ scripturales relatives à divers genres de textes et se sont-ils approprié une partie de la culture écrite de leur société. L'enseignement-apprentissage de l'écrit doit se poursuivre tout au long de la scolarité, plus intensément même au cours des études supérieures, au moment où les étudiants sont confrontés à des tâches d'écriture encore plus complexes, entre autres pour la production de textes de genres nouveaux (rapport de stage, mémoire professionnel, recension d'écrits scientifiques, thèse doctorale, etc.).

Le savoir écrire a longtemps été identifié à une certaine maîtrise des principales conventions de la langue écrite, d'abord l'orthographe, puis les différents aspects régulés et normés de la langue et de la production de textes. La conception de la compétence scripturale s'étant complexifiée, l'expression maîtrise de l'écrit n'est pas adéquate. L'écrit ne peut être maîtrisé⁴, ce n'est ni un objet, ni une technique, ni un algorithme, mais une activité sociale protéiforme qui s'actualise dans des contextes sociaux et discursifs⁵ toujours singuliers. Ce que vise la discipline français n'est pas tant la maîtrise de l'écrit que le développement de capacités scripturales telles que chacun puisse accomplir les différentes pratiques d'écriture nécessaires à son épanouissement personnel et social.

Dans ce texte, je proposerai un panorama des apports de la didactique du français⁶ au développement des capacités scripturales des élèves et des étudiants, de la maternelle à l'université⁷. Par la suite, je tenterai de situer la place des apprentissages grammaticaux dans leur développement au cours de la

³ Par capacités, j'entends les aptitudes des apprenants, observables dans les actions qu'ils mènent. Développer les capacités scripturales des élèves revient à développer chez eux les aptitudes requises pour produire des textes socialement acceptables. Cet objectif, qui est didactisable, relève de la discipline français dont il devrait constituer l'axe organisateur. Par contre, la compétence scripturale est tellement complexe qu'elle ne saurait être un objectif opératoire d'une seule discipline scolaire, et même seulement de l'école : elle se développe tout au long de la vie.

⁴ Pas plus que le « savoir écrire » ne peut être un objectif du cours de français.

⁵ Contextes relatifs à la production de discours, par exemple le discours journalistique, scolaire, littéraire.

⁶ Désormais, DF.

⁷ On consultera l'excellente note de synthèse de C. Barré-de Miniac (1995) et la synthèse de B. Schneuwly (2002) pour une étude plus approfondie du sujet.

scolarité obligatoire. Mais auparavant, il n'est sans doute pas inutile de préciser ce que j'entends par DF.

1. La didactique du français langue première

La DF en tant que discipline à vocation scientifique est très jeune si on la compare à d'autres, comme la psychologie ou la linguistique. Elle a à peine 30 ans, et encore moins sous sa désignation actuelle, qui date de la création, à Namur en 1986, d'une association internationale de chercheurs et de formateurs en DF, dont le nom actuel est l'Association internationale pour la recherche en Didactique du Français (AIRDF). On parlait plutôt jusque-là de linguistique appliquée, de pédagogie du français, voire de pédagogie scientifique du français (titre d'un ouvrage phare d'Hélène Romian, paru en 1979). Au cours des deux dernières décennies, cette jeune discipline s'est institutionnalisée à des degrés variables en France, en Suisse romande, en Communauté française de Belgique et au Québec. Elle s'est dotée d'une association internationale et de revues, l'institution universitaire de certains pays la reconnaît, délivrant des diplômes de didactique (maîtrise, doctorat), et les futurs enseignants de français doivent généralement suivre des cours de didactique pendant leur formation. Mais cette institutionnalisation est fragile et les didacticiens du français (comme ceux des autres disciplines scolaires) n'ont ni l'influence ni le statut des autres spécialistes des « sciences de l'éducation ».

À cause sans doute de l'origine des chercheurs (principalement des linguistes, des psychologues et des littéraires) et de la complexité de son objet (la discipline scolaire français), la didactique comme domaine de recherche est, de plus, morcelée en plusieurs champs (grammaire, littérature, communication orale, lecture, écriture, lexicque, etc.), ce qui rend difficile son unification et fragile sa cohésion sur les questions épistémologiques et méthodologiques.

Au cours des dernières années, on a toutefois assisté à un début d'intégration des différents champs de la DF, à l'émergence de consensus solides, entre autres dans le champ de l'écriture, et à la constitution de fondements spécifiques à son domaine (concepts, orientations et méthodologies de recherche, liens avec d'autres domaines scientifiques). D'une didactique fortement prescriptive (qui proposait aux enseignants des modèles d'intervention), on est passé à une didactique plus descriptive (qui cherche à comprendre les pratiques et les objets d'enseignement-apprentissage). La recherche empirique, expérimentale ou descriptive, se développe.

DIPTYQUE

Il n'en demeure pas moins que la DF a une spécificité. Elle cherche à connaître, à comprendre et à théoriser⁸ les interactions entre les objets d'enseignement-apprentissage institutionnalisés, l'activité enseignante et ses fondements ainsi que l'activité des élèves, dans une situation d'enseignement-apprentissage elle-même inscrite dans un contexte culturel, social et politique.

2. Les différents chantiers en didactique de l'écriture

Dans le champ de l'écriture, la DF bénéficie des avancées théoriques de plusieurs domaines. Mentionnons la linguistique (structures de la langue et système d'écriture), la psychologie cognitive (modèles du processus rédactionnel⁹), la psycholinguistique (évolution des capacités des scripteurs), la génétique textuelle (construction du sujet-scripteur et conception de l'acte d'écrire), l'anthropologie et la sociologie de la culture (rapport à l'écrit et rôle des écrits), la didactique des mathématiques ou des sciences (concepts de situation didactique, de milieu, de conception). La DF commence aussi à alimenter des problématiques de recherche dans ces disciplines contributives.

La didactique de l'écriture ne se construit pas seulement en rapport avec d'autres sciences, mais également avec les pratiques et les discours sur l'enseignement de l'écrit qui, eux, ont plusieurs siècles d'existence. On ne peut théoriser l'enseignement-apprentissage de l'écriture à l'école sans tenir compte des savoirs, des pratiques et des valeurs de ses principaux artisans¹⁰. Si la DF est née en rupture avec les pratiques traditionnelles de l'enseignement du français — pour lutter contre l'échec scolaire, disait-on alors —, les didacticiens ont dû reconnaître qu'une intervention efficace ne se pouvait sans compréhension préalable de l'histoire des pratiques enseignantes, des savoirs enseignés et des visées de l'institution scolaire.

2.1. La formalisation ou la modélisation de l'acte scriptural

Pour répondre aux questions « Qu'est-ce qu'enseigner à écrire ? », « Qu'est-ce qu'apprendre à écrire ? », la DF s'est dotée d'un outil euristique, un concept

⁸ Le travail théorique de la didactique consiste principalement à produire des modèles ou des formalisations et à élaborer des concepts et des méthodologies de recherche.

⁹ Modèles qui rendent compte du processus de production de textes : planification, textualisation ou mise en mots, révision, réécriture.

¹⁰ Voir dans cette livraison la contribution de Jacqueline Lafont-Terranova et de Didier Colin.

d'écriture qui soit congruent à sa visée. Cette conceptualisation de l'acte scriptural nécessite préalablement la différenciation de l'écrit d'avec l'oral, non seulement comme modes de réalisation du langage (on connaît assez bien les différences entre produire un discours oral et un discours écrit), mais encore comme activités psychiques et pratiques sociales. Au plan ontogénétique (développement de l'individu) comme au plan phylogénétique (développement de l'espèce), le passage à l'écrit constitue un événement majeur. B. Schneuwly, en référence à Vygotski (1997/1934), parle de révolution cognitive, d'une réorganisation de la structure psychique (1989, 1995).

Pour l'enfant, entrer dans l'écrit implique une rupture d'avec l'oralité (toujours inscrite dans l'interaction), donc une transformation profonde de son fonctionnement langagier. L'écriture est une pratique qui exige de l'individu la gestion de tensions entre les différentes dimensions de l'activité scripturale (Reuter, 2001)¹¹. Bien que souvent solitaire, cette pratique est d'abord sociale, car elle est toujours inscrite dans un espace socio-institutionnel et se réalise grâce à l'usage d'outils sociaux, dont la langue et les genres textuels, qui sont des « méga-outils » sémiotiques (Schneuwly, 1995). Parmi les nombreuses formalisations produites par Y. Reuter, je retiens celle-ci :

L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné.

Y. REUTER, 2001, p. 6

Ainsi, apprendre à écrire signifie beaucoup plus qu'appriivoiser un code linguistique, c'est entrer dans l'ordre scriptural¹² par l'appropriation des outils sémiotiques et matériels de l'écrit ; c'est développer le contrôle de son activité

¹¹ Parmi celles-ci, mentionnons le sujet-scripteur, les différents volets du processus d'écriture, le genre de texte, les outils langagiers, les supports matériels et le contexte socioculturel de production-réception.

¹² Être dans l'ordre scriptural (concept produit par J. Peytard et repris par M. Dabène), c'est plus que tracer des lettres et des mots, c'est être capable de produire du sens par l'écrit. On est dans l'ordre scriptural à partir du moment où le texte écrit ne transite plus par l'oral, n'en est plus la transcription. L'enfant qui commence à écrire transcrit des phrases orales, alors que chez un scripteur, l'écriture produit son propre discours.

DIPTYQUE

langagière en prenant son texte comme un objet qu'on crée, analyse, commente, structure, manipule et transforme (Chartrand, 2000). Comme écrire est une activité qui va de soi dans nos sociétés, on a tendance à en banaliser le coût cognitif et affectif pour le sujet-scripteur « novice » comme pour l'« expert ». Alors que parler est une activité qui s'apprend dans le milieu naturel par l'interaction avec l'entourage, écrire est une activité hautement spécialisée qui demande des apprentissages formels, diversifiés et nombreux, du temps, un enseignement adapté¹³. Un des premiers apports des recherches en DF est d'avoir expliqué, en rupture avec l'idéologie du don, que l'écriture s'enseigne et s'apprend (Reuter, 1996). De nombreuses recherches ont montré certains effets positifs de dispositifs d'enseignement de l'écriture sur les performances des élèves. Pourtant, si on fait écrire les élèves en « français » (bien que relativement peu, selon toutes les enquêtes), on enseigne encore peu l'écriture.

Qu'est-ce donc qu'enseigner à écrire ? Enseigner l'écriture de textes, c'est d'abord amener les élèves à entrer dans la culture de l'écrit et tenir compte de leur rapport à l'écrit sur les plans affectif, cognitif, axiologique et praxéologique (plan des pratiques)¹⁴. C'est en outre amener les élèves à différencier l'oral et l'écrit par un enseignement contrasté à partir d'activités de production spécifiquement orales (par exemple, un débat) ou spécifiquement écrites (par exemple, une lettre d'opinion)¹⁵.

Le défi consiste à donner un sens à ce travail difficile en l'ancrant le plus souvent dans des projets de classe qui présentent de réels enjeux pour les élèves, entre autres en rendant perceptibles les usages sociaux des écrits (s'informer, se distraire, apprendre, etc.). Notons que le défi de la motivation est d'autant plus difficile que les élèves ne constituent pas une entité homogène :

¹³ Les formes d'enseignement (instruction verbale, démonstration, modelage, enseignement de stratégies, étayage, etc.) peuvent varier en fonction de quatre paramètres : 1) les objectifs d'apprentissage poursuivis ; 2) les modes d'apprentissage privilégiés des élèves ; 3) l'organisation du travail (en grand groupe, en atelier, en équipe, coopératif) ; 4) les tâches et les activités (des tâches simples avec des objectifs d'apprentissage précis et contrôlés en alternance avec des projets d'écriture de textes).

¹⁴ Cette notion de rapport à l'écrit est empruntée aux travaux de Christiane Barré-de Miniac (2002). J'en donne une définition un peu différente : le rapport à l'écrit est l'ensemble des significations construites par un sujet à propos de l'écrit.

¹⁵ Soulignons que la tendance à faire produire des exposés oraux à partir de textes écrits a généralement pour effet de masquer les différences entre l'oral et l'écrit.

dans une même classe, le rapport à l'écrit peut varier énormément d'un élève à un autre.

Un autre défi est d'articuler l'enseignement-apprentissage des outils techniques (traitement de textes, etc.), linguistiques (grammaire, lexique, etc.) et textuels/discursifs (spécificités du genre textuel, etc.) nécessaires à la production de textes. Lesquels de ces apprentissages peuvent être intégrés à la production d'écrits et lesquels doivent être menés de façon autonome ? Voilà qui constitue une question cruciale non encore résolue (voir la troisième partie de ce texte).

Enfin, il est nécessaire de transformer la façon de réagir aux écrits des élèves, passer d'une attitude hypernormative à une attitude d'étayage¹⁶ qui prend en considération les multiples dimensions de la production textuelle, comme il faut créer avec les élèves des outils de révision, d'autoévaluation et d'évaluation en vue de développer leurs capacités d'autocontrôle de leur processus de production comme de leurs écrits.

2.2. L'élaboration de modèles didactiques et de stratégies d'intervention

Au cours de la dernière décennie, la DF, affranchie des modèles hérités de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique, a élaboré, validé et diffusé différents modèles didactiques et stratégies d'intervention.

Dans le modèle des séquences didactiques élaboré par l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève (Dolz et Schneuwly, 1998 ; De Pietro et Schneuwly, 2003), l'enseignement-apprentissage de l'écriture passe par la réalisation de séquences didactiques relativement formalisées. C'est, à ma connaissance, le modèle le plus abouti, ce qui ne veut pas dire qu'il ne soit pas perfectible, bien entendu. Une séquence comprend trois étapes essentielles : 1) la production initiale, par les élèves, d'un texte d'un genre donné (prétest), 2) la tenue d'ateliers pour découvrir, étudier et apprendre les aspects linguistiques, textuels et discursifs du genre qui ne sont pas suffisamment maîtrisés par les

¹⁶ Dans l'étayage (notion empruntée à J. Bruner), l'enseignant prend en charge les éléments de la tâche qui dépassent les capacités de l'élève pour lui permettre de concentrer ses efforts sur ceux qui sont de sa compétence.

DIPTYQUE

élèves, 3) la production finale du texte (posttest)¹⁷. Ce modèle prend appui sur le « modèle didactique du genre »¹⁸ construit à partir des analyses du poéticien et linguiste russe M. Bakhtine (1984). Ce dernier distingue, au sein d'une société, les genres premiers, qui ne demandent pas d'apprentissages formels (par exemple, la conversation), et les genres seconds, dont l'appropriation passe par un travail conscient, un apprentissage. Pour devenir des objets d'enseignement-apprentissage, les genres seconds doivent être formalisés ou théorisés de façon à dégager ce qui peut et doit être enseigné et appris. C'est le processus de didactisation.

Poursuivant des objectifs semblables, certains chercheurs ont produit des modèles d'intervention didactique pour l'enseignement-apprentissage non pas de genres spécifiques mais de types de textes ou de discours : pour l'argumentation, mentionnons les travaux de Dominique Guy Brassart, de Suzanne-G. Chartrand, de Claudine Garcia-Debanc, de Caroline Masseron et de Francine Thyron¹⁹ ; pour l'explicatif, les travaux de Danièle Coltier et de Claudine Garcia-Debanc ; pour le descriptif, les travaux d'Yves Reuter, pour le narratif, de Jean-Louis Dumortier et de l'équipe de la revue *Pratiques*.

D'autres recherches ont permis de valider des stratégies d'intervention sur un volet du processus d'écriture. Mentionnons celles qui visent la révision de textes (voir les travaux de Dominique Guy Brassart, de Véronique Leclercq, de Sylvie Plane, de Jean-Yves Roussey, le n° 4 de *Repères*, le n° 108 du *Français Aujourd'hui* et les travaux du groupe ÉVA-INRP) ou encore la réécriture entendue comme le retour du sujet-scripteur sur son propre écrit (voir les travaux de Dominique Bucheton, de Claudine Fabre-Cols, de Marie-Claude Penloup¹⁹, de Jean-Yves Roussey, le n° 144 du *Français Aujourd'hui* et le n° 105-106 de *Pratiques*).

Plusieurs travaux ont porté sur l'enseignement-apprentissage des textes de fiction (voir ceux de Catherine Tauveron, de Jean-Louis Dumortier, de Jean-

¹⁷ Voir les séquences de COROME produites sous la direction de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) pour l'enseignement de l'écriture au primaire et au secondaire dans les cantons romands.

¹⁸ Par genre, nous entendons une forme langagière historiquement constituée, relativement stabilisée, produite dans et pour une sphère sociodiscursive donnée. Précisons que l'école produit ses propres genres (dissertation, rédaction, rapport de laboratoire, résumé, etc.).

¹⁹ Voir son texte dans cette livraison.

François Halté et d'André Petitjean). Enfin, on ne saurait passer sous silence l'apport des ateliers d'écriture et de la théorisation de ces pratiques (voir les travaux de Jacqueline Lafont-Terranova, de Claudette Oriol-Boyer et de Marie-Claude Penloup).

2.3. L'écrit à l'université

Cette conception de l'écrit comme processus, comme travail, voire comme recherche, a amené plusieurs didacticiens du français à s'intéresser aux genres d'écrits universitaires et à chercher des moyens de soutenir le développement de nouvelles capacités scripturales chez les étudiants des cycles supérieurs.

Les recherches portent principalement sur les caractéristiques génériques des textes universitaires (Marie-Christine Pollet), sur la polyphonie et l'intertextualité, phénomènes inhérents à ces genres (Françoise Boch, Francis Grossmann, Rozenn Guibert), sur le rapport à l'écrit (Christine Barré-de Miniac, Dominique Guy Brassart, Isabelle Delcambre, Yves Reuter, Francine Thyron). Deux équipes développent conjointement ce champ de recherche depuis quelques années (Théodile à Lille et LIDILEM à Grenoble).

2.4. L'étude des objets et des pratiques de l'écrit dans d'autres disciplines

Un autre chantier récemment ouvert par les didacticiens du français concerne les pratiques d'écriture dans d'autres disciplines scolaires que le « français ». Jugeant que la fonction cognitive de l'écrit (écrire pour penser, pour apprendre), et plus spécifiquement sa fonction épistémique (écrire pour construire des connaissances), est sollicitée tout au long de la scolarisation, on cherche à décrire et à comprendre quel est le rapport à l'écrit des élèves et des étudiants dans d'autres disciplines scolaires, quand et comment cette fonction épistémique intervient et quelle conscience en ont les apprenants. Des enquêtes ont été menées en France auprès de collégiens et de leurs enseignants par l'INRP (Barré-de Miniac et Reuter, 2000 ; Lafont-Terranova et Colin, 2002) et au Québec auprès d'élèves et d'enseignants du secondaire (Chartrand et Blaser, 2005). Un colloque s'est tenu à Bordeaux sur le thème *Constructions des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (Brassart et al., 2004). Comprendre ce rapport est essentiel pour mieux orienter les pratiques d'enseignement en « français ».

En conclusion, comme le rappelle J.-F. Halté, un des premiers et des principaux didacticiens de l'écriture, la didactique de l'écriture « apparaît comme

DIPTYQUE

multidimensionnelle, composite, une sorte de vaste continent regroupant toutes sortes de préoccupations, des plus didactiques aux plus pédagogiques, et toutes sortes d'enjeux, des plus cognitifs aux plus sociologiques » (Halté, 2002). Même modeste, le didacticien du français a un rôle à jouer dans le développement des capacités scripturales des élèves, celui d'inventorier et de didactiser les savoirs (connaissances) et savoir-faire (habiletés) indispensables, et, parmi eux, les savoirs grammaticaux.

3. La place des apprentissages grammaticaux et des activités métalangagières dans le développement des capacités scripturales

3.1. Préliminaires : définition du domaine de l'enseignement de la grammaire et finalités de cet enseignement

3.1.1. Enseigner la grammaire : de quoi parle-t-on ?

Il est aujourd'hui nécessaire de clarifier le sens du mot grammaire lorsqu'on se réfère à l'enseignement-apprentissage de cette discipline, tant, dans le milieu scolaire, cette notion s'est transformée au cours des dernières décennies.

Traditionnellement, et jusque vers 1980, la grammaire scolaire concernait l'étude d'une partie du système de la langue : morphologie, syntaxe, morphosyntaxe et ponctuation avec, comme l'a montré Chervel (1977), une insistance obsessionnelle sur la morphologie et l'orthographe grammaticale (orthographe des accords)²⁰. La grammaire scolaire traitait donc certains phénomènes régulés de la langue (relevant des lois et des règles du système) et fortement normés (normes sociolinguistiques de la variété dite standard du français)²¹. Puis, progressivement, sous l'influence de la linguistique textuelle, des théories de l'énonciation et des recherches sur les typologies textuelles, le mot grammaire en milieu scolaire francophone a désigné d'autres objets. On y a intégré certains phénomènes textuels régulés, comme l'emploi des anaphores (reprises) et certains phénomènes énonciatifs (déictiques, modalisation, discours rapportés). L'ouvrage *Ouvrir la grammaire* de Genevay (1994) est un bon exemple

²⁰ À l'école, du moins au Québec, ce qu'on appelait la grammaire désignait principalement la morphosyntaxe et la syntaxe. À côté de la « grammaire », il y avait la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe lexicale, dite d'usage.

²¹ En fait, il s'agissait d'une grammaire de la langue écrite, celle de l'oral n'ayant jamais été enseignée.

de cette extension du sens du mot. Le programme québécois de français pour l'enseignement secondaire (MEQ, 1995), quant à lui, distinguait la grammaire de la phrase (syntaxe, ponctuation et orthographe grammaticale) de la grammaire du texte (anaphores, certains phénomènes énonciatifs, système verbal, mécanismes qui assurent la cohérence, la progression et l'organisation d'un texte) : il y avait donc deux « grammaires ». Les Instructions Officielles françaises pour les programmes de français du collège de 1996 à 1999 instituent, quant à elles, trois « grammaires » : celle de la phrase, celle du texte et celle du discours. Le mot grammaire prend une ampleur telle qu'il devient difficile de déterminer en fonction de quel critère un phénomène langagier peut être qualifié de grammatical.

Pour des raisons de rigueur épistémologique, mais aussi pour qu'on puisse se comprendre, j'opte pour une définition restrictive du mot « grammaire ». Par grammaire, j'entends la description des phénomènes régulés (régis par des règles ou des lois du système de la langue), normés (à des degrés divers)²² et prévisibles d'une langue. Dans le cadre de l'enseignement obligatoire, l'étude de la grammaire doit être à la fois descriptive et normative (Chartrand, 2003). Descriptive, la grammaire scolaire décrit et explique les principaux phénomènes régulés et normés ; prescriptive, elle répertorie les règles, les normes et les usages à connaître et à utiliser pour écrire selon les normes du français dit standard.

3.1.2. Les finalités de l'enseignement-apprentissage de la grammaire

Depuis trente ans, les finalités traditionnelles de l'enseignement grammatical sont remises en question. Aujourd'hui, il n'y a pas de consensus au sein de la communauté des chercheurs en didactique du français pas plus que chez les enseignants de français²³. Malgré toutes les critiques justifiées adressées à la grammaire scolaire (traditionnelle autant que moderne²⁴) à propos de ses finalités, de ses contenus et de ses méthodes d'enseignement-apprentissage

²² Par normes de la langue écrite, j'entends ce qui ne découle pas du système de la langue (ou d'un de ses sous-systèmes), mais de conventions socioculturelles. Par exemple, dans un texte, on doit écrire les nombres en lettres jusqu'à douze, puis en chiffres ; c'est une norme.

²³ Quant aux programmes d'études, ils sont généralement flous ou contradictoires sur cette question.

²⁴ Celle issue de l'intégration dans la grammaire scolaire de certaines orientations théoriques, de concepts et de procédures utilisés en linguistique.

DIPTYQUE

(Chartrand, 1996), je maintiens que la grammaire est un objet de savoir et de culture digne d'être enseigné pour lui-même, au même titre que la biologie ou la géométrie. L'enseignement-apprentissage de la grammaire doit poursuivre deux objectifs non hiérarchisés et solidaires : la connaissance et la compréhension des principales règles et normes du français écrit, et le développement des compétences langagières des élèves (Paret et Chartrand, 1990). Le développement des capacités scripturales implique, d'une part, un travail sur la langue comme système (ce que j'appelle faire de la grammaire) et, d'autre part, un travail sur le langage actualisé dans les textes/discours (ce que j'appelle mener des activités métalangagières)²⁵. Sont donc nécessaires un enseignement-apprentissage rigoureux et systématique de la grammaire et une étude réfléchie²⁶ de phénomènes langagiers qui ne sont pas grammaticaux, stricto sensu, mais qui présentent des règles d'emploi ou des régularités dans les textes/discours²⁷. Je soutiendrai aussi, comme le fait remarquablement Josiane Boutet (1999), qu'il est illusoire de travailler avec profit les phénomènes textuels et discursifs avec les élèves sans qu'ils aient préalablement construit bon nombre de savoirs et savoir-faire.

Quelle relation l'enseignement-apprentissage de la grammaire entretient-il avec le développement des capacités scripturales au cours de la scolarité obligatoire ? Telle est la question que je me propose d'examiner.

3.2. Les activités grammaticales dans la classe de français : trois configurations

3.2.1. Intégration, autonomie et articulation

Il y a trois façons d'envisager et de réaliser en classe les relations entre les activités grammaticales et le développement des capacités scripturales. La première exclut les deux autres, qui, dans les faits, peuvent se combiner malgré des prémisses opposées.

²⁵ Par activité métalangagière, j'entends toute activité réflexive, planifiée ou pas, qui prend comme objet d'étude l'actualisation de la langue dans les pratiques langagières.

²⁶ Voir l'excellente présentation de Francis Grossmann et Danielle Manesse (2003).

²⁷ J'écris texte/discours pour rendre compte du fait que le texte et le discours ne désignent pas des réalités empiriques distinctes, mais plutôt des modes d'appréhension distincts d'un objet, des perspectives d'étude différentes, le même texte pouvant être envisagé soit comme un objet d'étude en lui-même et pour lui-même (un « texte »), soit comme partie intégrante d'un objet plus large, un « discours », (Adam, 1999).

L'enseignement grammatical peut d'abord être totalement intégré dans les apprentissages qui visent le développement des habiletés discursives. Les éléments du système de la langue étudiés sont ceux qu'on pense essentiels pour produire tel ou tel genre de texte ou ceux qui sont source d'erreurs fréquentes dans les textes des élèves. Sont privilégiées les activités métalangagières (« grammaire du texte » et « grammaire du discours »). Dans cette configuration, l'enseignement-apprentissage de la grammaire n'a aucune autonomie, il est instrumental et totalement inféodé aux pratiques d'écriture. Les savoirs grammaticaux n'ont aucune valeur en eux-mêmes, ils sont dissouts ; la discipline « grammaire » disparaît. C'est le courant dominant actuellement chez les didacticiens du français (Bilodeau, 2005) et chez bon nombre d'enseignants de français au secondaire. Il s'inscrit dans la perspective du décroisement des disciplines, dans et hors de la classe de français.

Dans la deuxième configuration, la grammaire est un objet de savoir autonome. Son enseignement-apprentissage est mené de façon cloisonnée, indépendamment des pratiques discursives, suivant une logique d'enseignement qui épouse celle du système de la langue. C'est le type d'enseignement qui a prévalu jusqu'aux années 1970. Cette option ne trouve plus guère de défenseurs bien que de nombreuses activités proposées dans les manuels de français actuellement utilisés et plusieurs pratiques attestent qu'elle est encore répandue. Cette approche suppose que les connaissances grammaticales seront spontanément utilisées au moment de l'écriture.

La troisième configuration, celle que j'explore depuis plus d'une décennie en formation initiale et continue des enseignants de français, institue une dialectique entre cloisonnement et décroisement. Elle cherche à articuler l'enseignement de la grammaire à celui de la lecture et de l'écriture, articulation pensée dans les deux sens. Il s'agit d'établir des relations, des liens, des jonctions entre les activités grammaticales et les pratiques discursives, sans toutefois intégrer tout le travail grammatical aux pratiques discursives (première configuration). L'enseignement-apprentissage de la grammaire n'est pas instrumentalisé. Autrement dit, il n'a pas pour seul objectif de fournir des aides momentanées à la résolution des problèmes particuliers de lecture ou d'écriture. Il est conçu comme une condition essentielle du développement des capacités discursives. Il vise le deuxième des objectifs de l'enseignement grammatical sans pour autant renier le premier : la connaissance et la compréhension des principales règles et normes de la langue comme système. Contrairement à la deuxième configuration, cependant, il pose la nécessité à la

DIPTYQUE

fois d'un travail grammatical rigoureux, systématique et autonome (cloisonnement), et d'une articulation planifiée des connaissances et habiletés grammaticales aux pratiques discursives (décloisonnement). Dans et par l'enseignement-apprentissage de l'écriture, les connaissances et habiletés grammaticales se développent et s'affinent. Le travail grammatical vise une autre finalité : il ne s'agit plus de construire des concepts et des procédures, mais d'étudier en contexte les effets discursifs des ressources linguistiques.

3.2.2 Pourquoi cette dialectique entre cloisonnement et decloisonnement des apprentissages grammaticaux ?

Il semblerait que c'est une condition pour susciter la motivation et l'engagement des élèves à étudier la langue et son fonctionnement, tâche qui leur semble souvent stérile étant donné, entre autres, qu'ils ne voient pas en quoi l'étude de la grammaire est utile à la maîtrise fonctionnelle de la communication langagière²⁸. Bref, on tente de répondre à la sempiternelle question des élèves : « À quoi ça sert de faire de la grammaire ? » en faisant voir la pertinence des savoirs et savoir-faire grammaticaux. Pour acquérir une capacité scripturale, les élèves doivent parvenir à mettre à distance leur utilisation de la langue par l'étude réflexive de leurs pratiques écrites. Pour ce faire, ils doivent pouvoir s'appuyer sur des connaissances du système de la langue, construites dans l'activité grammaticale. La construction des concepts grammaticaux, par exemple, constitue une activité cognitive et langagière totalement différente de l'activité d'écriture. Ces activités, essentielles l'une à l'autre, impliquent des apprentissages qui ne peuvent se faire en même temps ni de la même façon. En outre, le travail grammatical à l'école ne vise que les grandes régularités du système, il est loin d'épuiser toutes les possibilités de la langue. Il est donc nécessaire d'observer et d'étudier la langue telle qu'elle s'actualise dans différents genres de textes, dont ceux qui tendent précisément à transgresser ses lois et à dépasser ses limites.

Mais il y a plus. Si la classe de français doit amener les élèves à mieux utiliser la langue comme outil de communication, son mandat ne s'arrête pas là. Elle doit aussi développer chez eux une culture de la langue (la langue comme objet de

²⁸ Je ne crois cependant pas qu'expliquer l'utilité scolaire ou sociale d'un apprentissage suffise à susciter la motivation de la majorité des adolescentes et adolescents. Il faut plus et autre chose, sans doute, en plus d'une compétence professionnelle, une passion communicative et un grand pouvoir de conviction, voire de séduction, de la part du maître, qui montre, par la pratique, dans l'action, l'intérêt de l'apprentissage.

savoir et de culture), objectif consubstantiel à la discipline « français » (Chartrand, 2005).

3.3 Articulation des activités grammaticales aux pratiques discursives dans la classe de français

En continuité avec les travaux de l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève, en particulier leur modèle didactique du genre (De Pietro et Schneuwly, 2003), j'ai élaboré, en collaboration, un modèle d'articulation des activités grammaticales et métalangagières aux pratiques discursives (Chartrand et Boivin, 2005). Dans ce modèle, qui prend appui sur un genre textuel, « le genre n'est pas un prétexte, un substrat commode sur lequel on peut faire de la grammaire : le travail sur le genre est une condition de l'articulation efficace » et pertinente des activités grammaticales et métalangagières aux pratiques discursives. Le travail grammatical mené dans le cadre de la séquence est loin de présenter un caractère aléatoire ou accessoire : il est directement lié aux spécificités linguistiques du genre à l'étude. Néanmoins, il s'appuie sur des connaissances construites en dehors de la séquence dans des activités cloisonnées d'apprentissage de la grammaire.

Je reprends l'exemple d'une séquence sur la note critique d'ouvrages documentaires (NC) destinée aux élèves de 11-13 ans²⁹. L'analyse d'un échantillon de NC a permis de relever les deux caractéristiques linguistiques majeures du genre : la concision et la modalisation. Parmi les mécanismes favorisant la concision, on relève des nominalisations, des phrases nominales (ou non verbales), des phrases à présentatif (Voici un ouvrage...), l'emploi des signes de ponctuation parenthèses, tirets et deux points. La NC étant un texte/discours fortement modalisé, on y retrouve des adjectifs connotés, des adverbes d'intensité et des auxiliaires de modalité.

Pour apprendre aux élèves à comprendre et à rédiger des NC, il est nécessaire de les amener à observer, à identifier, à décrire, à comprendre le fonctionnement et l'usage des mécanismes de la concision et de la modalisation, ce qui implique des apprentissages grammaticaux. Mais le travail grammatical sur ces mécanismes ne saurait viser la maîtrise de leur emploi dans un seul genre. Ses effets doivent être transférables dans différents genres, par exemple des résumés, et cela, dans toutes les disciplines scolaires. Cependant, on sait que le transfert des connaissances et habiletés acquises par le travail grammatical

²⁹ Pour la description de la séquence, voir Chartrand et Boivin (2005).

DIPTYQUE

dans un contexte donné n'est pas automatique. Au cours de la séquence, l'enseignant doit explicitement montrer (voire faire découvrir) aux élèves dans quelles autres situations langagières ces connaissances et habiletés peuvent être réinvesties. Sauf, et cela est capital, qu'elles ne pourront jamais l'être si elles n'ont pas fait auparavant l'objet d'un sérieux travail d'appropriation à travers des démarches euristiques, certes (Chartrand, 1996), mais aussi grâce à une certaine automatisation des savoirs et savoir-faire construits par des exercices de mise en application et de mémorisation. Tout cela demande du temps, beaucoup de temps, d'où l'importance de bien choisir les objets d'enseignement-apprentissage grammaticaux à travailler à l'intérieur de la séquence. Le choix peut être fait à partir de deux critères : les objets grammaticaux spécifiques au genre et ceux qui ont une fonction stratégique et une valeur euristique dans le système de la langue, car on ne pourra jamais travailler toutes les dimensions de la langue à l'école.

Les NC contiennent aussi beaucoup d'adjectifs. La séquence peut être l'occasion (si cela n'a pas été fait dans une autre séquence au cours de la même année) d'affiner le concept d'adjectif en étudiant plus particulièrement l'effet discursif de l'emploi des adjectifs dans la NC. Il s'agira d'apprécier les différentes valeurs sémantiques des adjectifs qualifiants et classifiants³⁰ et de constater qu'ils ont des fonctionnements syntaxiques différents. Mais ce travail ne peut être mené avec les élèves que s'ils en connaissent déjà les principales propriétés sémantiques, morphologiques, morphosyntaxiques et syntaxiques³¹. En d'autres termes, le travail fait dans le cadre de la séquence doit pouvoir s'appuyer préalablement sur un travail grammatical mené de façon autonome. Si les élèves ont du mal à reconnaître les adjectifs dans les NC, il est inutile d'aller plus loin et de tenter de leur faire évaluer l'effet discursif de leur emploi. Il faudra, à un autre moment, les amener à se construire une représentation fonctionnelle de ce concept.

Pourquoi travailler le concept d'adjectif avec les élèves au début du secondaire, me demanderez-vous ? N'en ont-ils pas une bonne idée, n'en ont-ils pas acquis une maîtrise fonctionnelle ? On nomme et fait intervenir cet objet de la métalangue grammaticale tout au long de la scolarité primaire au point que, au

³⁰ Ces adjectifs sont appelés relationnels dans la *Grammaire méthodique* de Riegel, Pellat et Rioul (1994).

³¹ Pour une description systématique de la notion d'adjectif, voir, pour les élèves du primaire, la *Grammaire de base* (Chartrand et Simard, 2000) et, pour le secondaire, la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chartrand et al., 1999).

secondaire, élèves comme enseignants sont convaincus qu'il s'agit d'un savoir fonctionnel, qu'on peut le tenir pour acquis. On parle d'adjectif sans trop se soucier de ce que le mot évoque pour chacun³², ou encore, si on revient sur la notion, c'est en vitesse puisqu'elle est censée être maîtrisée. Or, une longue expérience d'enseignement m'a convaincue du contraire. Et deux études ont montré, dans deux pays différents et à dix ans d'intervalle, que la représentation que les élèves du primaire ont de l'adjectif n'est ni assez juste ni assez stabilisée pour qu'elle leur soit utile, qu'elle soit fonctionnelle (Kilcher-Hagerdon et al., 1987 et Fisher, 1996).

Je ne crois pas devoir exposer ici pourquoi il est essentiel que les scripteurs du français aient une connaissance fonctionnelle de l'adjectif, j'ose penser qu'il y a un consensus sur ce point. La question didactique est de savoir comment on amène les élèves à se construire une représentation fonctionnelle de la notion d'adjectif. Ma réponse est la suivante : par un travail systématique sur l'adjectif à un moment précis de la scolarité primaire. Par la suite, au début du secondaire, la représentation relativement fonctionnelle du concept s'affinera et se stabilisera, par exemple dans le cadre d'une séquence sur un genre où cette ressource linguistique est particulièrement importante, comme la NC.

Quelles connaissances les élèves doivent-ils avoir de l'adjectif ? Les élèves doivent savoir que l'adjectif est un mot, qui s'accorde toujours en genre et en nombre avec le nom ou le pronom dont il dépend au plan syntaxique, qu'il qualifie, décrit ou classe les réalités que désigne ce nom ou ce pronom et qu'il se situe généralement après un nom ou après un verbe attributif. On voit la somme de connaissances que cette description élémentaire de l'adjectif exige et le temps qu'il faut pour les construire !

Si cela n'est pas fait, les élèves, comme les adultes francophones d'ailleurs, ne reconnaîtront qu'une infime partie des adjectifs qu'ils lisent ou écrivent, confondant adjectif et adverbe, adjectif et nom. Ils ne les accorderont correctement que de façon occasionnelle³³ et ils seront incapables d'en apprécier la valeur discursive. Or, ces connaissances sont une partie essentielle d'une

³² Nommer un concept grammatical, y faire régulièrement référence en classe ne garantit pas qu'on le fasse mieux connaître ou comprendre.

³³ L'accord de l'adjectif est la troisième source d'erreur la plus fréquente chez les étudiants universitaires québécois (Asselin et McLaughlin, 1992). Or, on sait que la maîtrise de l'orthographe des accords implique, entre autres, une représentation juste et stabilisée des classes de mots soumis à l'accord.

DIPTYQUE

culture grammaticale de base, elles permettent de voir ce qui distingue une classe de mots d'une autre, de comprendre le système de classification des unités de la langue française, de le comparer avec celui d'une autre langue, de mieux jouer avec la synonymie, de mieux apprécier les connotations ou la polysémie, autant de capacités langagières nécessaires et constituant une partie d'une culture de la langue. En conséquence, les activités grammaticales, dans une séquence telle que nous la concevons, entretiennent une relation dialectique avec le développement des capacités langagières de lecteur et de scripteur : elles sont à la fois la condition et la conséquence du développement de telles capacités.

Conclusion

J'espère avoir montré que l'alternative évoquée par plusieurs participants à cette journée d'étude d'Orléans — soit faire écrire les élèves, soit leur enseigner la grammaire — est fallacieuse. La responsabilité et le travail de l'enseignant de français consistent à faire entrer dans l'écrit tous les élèves, même ceux qui éprouvent de grandes difficultés, et, pour cela, il est nécessaire que les élèves acquièrent une conception holistique de l'écriture où chacune de ses dimensions est considérée (voir note 16).

Le développement des capacités scripturales que poursuit le cours de français ne dépend pas principalement des apprentissages grammaticaux, je crois avoir suffisamment insisté là-dessus. Rien n'autorise toutefois à les négliger sous prétexte qu'ils ennuiant les élèves comme les enseignants et qu'ils ne garantissent pas automatiquement de meilleures capacités. La didactique du français a encore bien du chemin à faire pour théoriser et expérimenter un enseignement-apprentissage de la grammaire qui permette le développement des compétences langagières et, utopie sublime, qui soit intéressant pour les élèves et les enseignants.

Références bibliographiques

- ADAM, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- ASSELIN, C., & McLAUGHLIN, A. (1992). Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires : analyse et conséquences. *Revue de l'ACLA*, 14(1), 13-30.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques* (113-114), 29-40.
- BARRÉ-DE MINIAC, C., & REUTER, Y. (2000). Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège (Présentation d'une recherche en cours). *La lettre de la DFLM* (26), 18-23.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (1995). La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie* (113), 93-133.
- BILODEAU, S. (2005). Le décloisonnement des activités de la classe de français. Analyse d'écrits en didactique du français. In É. Falardeau (Éd.), *Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9^e Colloque international de l'AIRDF* [CD-ROM].
- BOUTET, J. (1999). Pour une activité réflexive sur la langue. *Le français aujourd'hui* (128), 28-39.
- BRONCKART, J.-P., DOLZ, J., & PASQUIER, A. (1993). L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses. *Études de linguistique appliquée* (92), 23-37.
- BROSSARD, M., BERNIÉ, J.-P., JAUBERT, M., & REBIÈRE, M. (2003). *Langage, savoirs, développement: quelle articulation, pour quelles disciplines ? Un défi aussi actuel que « politique »*. [CD-ROM]
- CHARTRAND, S.-G. (2005). Pour une culture de la langue à l'école. In D. Simard & M. Mellouki (Éds.), *L'enseignement: profession intellectuelle*. Québec: Presses de l'Université Laval, 153-182.
- CHARTRAND, S.-G., & BLASER, C. (2005). Fonction épistémique des genres disciplinaires: prolégomènes à un champ de recherches. In B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (Éds.), *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné. Le cas du français langue première*. Bruxelles: De Boeck.
- CHARTRAND, S.-G., & BOIVIN, M.-C. (2005). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. In É. Falardeau (Éd.), *Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9^e Colloque international de l'AIRDF* [CD-ROM]. Québec: AIRDF.
- CHARTRAND, S.-G. (2003). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. *Québec français* (129), 73-77.

DIPTYQUE

- CHARTRAND, S.-G. (2000). La maîtrise de l'écrit. *Québec français* (hors série), 36-39.
- CHARTRAND, S.-G., & SIMARD, C. (2000). *Grammaire de base, 2^e et 3^e cycle du primaire*. Saint-Laurent : ERPI.
- CHARTRAND, S.-G. (Éd.). (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : GRAFICOR.
- CHARTRAND, S.-G. (Éd.). (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques* (2^e éd.). Montréal : Les Éditions Logiques.
- CHERVEL, A. (1977). *Histoire de la grammaire française... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- DE PIETRO, J.-F., & SCHNEUWLY, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers de Théodile* (3), 27-52.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., & SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit. Notes méthodologiques*. (Vol. IV, VII, VIII et IX). Bruxelles : De Boeck et COROME.
- DOLZ, J., & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- FISHER, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif. In S.-G. Chartrand (Éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques* (2^e Éd., pp. 315-340). Montréal : Les éditions Logiques.
- GENEVAY, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne-Montréal : L.E.P. et La Chenelière.
- GROSSMAN, F., & MANESSE, D. (2003). L'« observation réfléchie de la langue » à l'école. *Repères* (28), 3-12.
- HALTÉ, J.-F. (2002). Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle. *Pratiques* (115-116), 15-28.
- KILCHER-HAGERDON, H., OTHENIN-GIRARD, C., & WECK, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne : Peter Lang.
- LAFONT-TERRANOVA, J., & COLIN, D. (2002). Les enseignants de collège et l'écriture: des déclarations aux représentations. *Pratiques* (115-116), 167-180.

Suzanne-G. Chartrand

- MEQ. (1995). *Programmes d'études. Le français: enseignement secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Gouvernement du Québec.
- PARET, M.-C., & CHARTRAND, S.-G. (1990). Objectifs de société et modèles d'enseignement de la grammaire. In *Les modèles en éducation, Actes du Colloque AIEPELF'89* (pp. 84-93). Montréal : Noir sur Blanc.
- REUTER, Y. (2001). *Vers une didactique de l'écriture: retour sur quelques propositions. Conférence prononcée à Montréal dans le cadre d'une journée d'étude de la DFLM, section Québec /Canada*. Manuscrit non publié.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., & RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ROMIAN, H. (1979). *Pour une pédagogie scientifique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- SCHNEUWLY, B. (2002). L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. *Éléments de synthèse. Pratiques* (115-116), 237-246.
- SCHNEUWLY, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio historique. In J.-Y. Boyer, J. P. Dionne & P. Raymond (Éds.), *La production de textes* (pp. 73-100). Montréal : Les Éditions Logiques.
- SCHNEUWLY, B. (1989). La conception vygotksyenne du langage écrit. *Études de linguistique appliquée* (73), 107-117.
- SIMARD, C. (1997). *Éléments de didactique du français Langue première*. Saint-Laurent : ERPI.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

DIPTYQUE

Collection dirigée par Jean-Paul Laurent et Frank Wagner

La collection DIPTYQUE, publication des Facultés universitaires de Namur, est destinée à réunir divers travaux linguistiques ou littéraires liés à l'enseignement du français.

Elle peut accueillir aussi bien un cycle de conférences que des actes de colloques ou des études rassemblées autour d'un thème.

Cette visée synthétique en fera ainsi un complément utile à Enjeux, revue de didactique du français et de formation continuée.

Les travaux rassemblés dans ce volume s'adressent à des chercheurs, des enseignants et des étudiants qui s'intéressent au processus d'enseignement/apprentissage de l'écriture. Centrés sur la nécessité d'articuler construction des savoirs et prise en compte du sujet-écrivain, ils contribuent à éclairer les différentes dimensions de la compétence scripturale.



© 2006, Presses Universitaires de Namur
Rempart de la Vierge 13 - B-5000 Namur

Dépôt légal: D/2006/1881/1
ISBN: 2-87037-505-0

Tous droits de reproduction, traduction, adaptation, même partielle, y compris les microfilms et les supports informatiques, réservés pour tous les pays.