

## HEURS ET MALHEURS DU DISCOURS DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : ETUDE D'UN CAS DE MISE EN ECRITURE AU CYCLE 3

Rosine Galluzzo-Dafflon

Université de Nantes, IUFM d'Angers  
7 Rue Dacier  
BP 3522  
49035 Angers  
rosine.dafflon@orange.fr

---

**Mots-clés :** *texte, discours, écriture, problématisation*

**Résumé.** *Après avoir reçu, à partir de 1996, le statut d'« objet précis et concret » de la discipline français pour l'ensemble des classes du collège, le discours vient de disparaître des nouveaux programmes de 2008. Ceux-ci en reviennent à la maîtrise de la langue française, tout en entrant en cohérence avec les programmes de l'école primaire. Pourquoi le discours fait-il l'objet d'un traitement aussi fluctuant ? Certes, le discours est un objet difficilement théorisable par la seule linguistique et la confrontation des textes officiels précités avec ceux de 1985 permet de préciser en quoi le discours est un objet curieusement didactisé. Ces considérations peuvent expliquer qu'il ait eu des difficultés à s'imposer face à l'enseignement plus ancien du texte. Mais l'analyse critique d'une séance de français enregistrée dans une classe de CM2 sera à même d'apporter une autre série d'explications aux difficultés de mise en œuvre du discours à l'École et, finalement, à son récent rejet des programmes du collège.*

---

### 1. Le discours : un objet didactique transitoire

A partir de 1996, le *discours*, entendu comme « mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit comme à l'oral », avait obtenu, dans les textes officiels, le statut d'« objet précis et concret » de la discipline français pour l'ensemble des classes du collège. Se fondant sur la prise en compte de situations de communication, l'objectif de la maîtrise des discours ne pouvait être atteint que par « la mise en pratique par chaque élève des connaissances historiques et pratiques dans leurs propres énoncés ». Il s'agissait donc, pour chacun d'eux, non seulement d'identifier et de comprendre les principes de fonctionnement du discours narratif, par exemple, mais de les maîtriser, à l'écrit comme à l'oral<sup>1</sup>. En d'autres termes, l'Accompagnement du programme de Sixième précisait :

*« Si les objectifs des programmes précédents – savoir s'exprimer, acquérir une culture, accéder à la méthode et à l'autonomie – gardent bien entendu toute leur pertinence, ils sont désormais régis par l'apprentissage des formes de discours. Cet apprentissage donne aux acquisitions leur orientation générale et les situe dans leur contexte : la vie sociale est tissée de discours, la culture est par eux transmise, la langue se présente à tous, toujours, dans la réalité des pratiques discursives. Ce sont donc ces pratiques – parler, écrire, lire – qui structurent l'ensemble du programme ».*

Ainsi le programme invitait-il l'enseignant de français à entrer davantage dans la perspective de l'élève et à prendre en considération la réalité de ses pratiques langagières. Pour cette raison, l'oral, « forme première et la plus fréquente de l'activité discursive » voyait sa place accrue, l'écrit devenait « un instrument naturel d'expression et de communication », la lecture et ses multiples usages s'inscrivaient dans une pédagogie du sens. La langue, elle, se présentait comme « grille de lecture du monde et outil de la pensée et non, négativement, comme ensemble de contraintes

---

<sup>1</sup> MEN, (1996). *Enseigner au collège. Français. Programmes de 6<sup>e</sup>*, pages 9 à 13.

arbitraires »<sup>2</sup>. On note bien, ici, la volonté de travailler au collège sur et avec des énoncés contextualisés, pris en charge, orientés et pas seulement régis par des normes.

Or, le discours vient de disparaître des laconiques programmes de 2008. Ainsi est-il aujourd'hui demandé, dans le *Préambule* fixant les *Principes et objectifs* de l'enseignement de français au collège, que l'élève produise régulièrement des « énoncés brefs – une phrase – ou des textes complets », qu'il intervienne sur les *textes littéraires* analysés en classe<sup>3</sup> afin d'acquérir une « perception plus fine et plus personnelle des textes ». Il est en outre requis que « les élèves rédigent un texte abouti au moins toutes les trois semaines, la longueur des textes à rédiger évolu[ant] de la Sixième à la Troisième ». C'est « la maîtrise de la langue française » qui apparaît ici comme une préoccupation centrale puisque « l'attention portée aux faits de langue a [...] sa place et son utilité dans le cadre des travaux de lecture et d'écriture, qui fournissent l'occasion, selon leurs perspectives propres, de renforcer la compréhension et la mise en pratique des connaissances acquises »<sup>4</sup>. Commandé par l'étude de la langue, toujours placée en première position et mise au service des autres composantes (dans l'ordre : *lecture, écriture, expression orale et histoire des arts*), l'enseignement du français tourne définitivement le dos au *discours*, dont on ne trouve plus aucune occurrence dans ces textes officiels, du moins au sens que lui donnaient ceux de 1996.

On peut noter qu'en redonnant au texte une place privilégiée, ces programmes tracent une orientation qui rappelle celle des instructions officielles de 1985. En effet, dans une huitième partie intitulée *La phrase et le texte*, celles-ci distinguaient formellement, par l'usage d'un paragraphe séparé, les phénomènes du *discours* et de l'*énonciation* du *texte* à proprement parler. Tandis que la première subdivision s'intéressait, par exemple, à la situation de discours, à l'auteur et au destinataire du message, la seconde regroupait, entre autres notions, celles de *types de textes* et de *formes littéraires* (en particulier les *genres*)<sup>5</sup>. D'un côté, l'opposition *discours/récit* ou encore *explicite/implicite* ; de l'autre, diverses notions de *stylistique* et de *rhétorique* liées au mot, aux tropes, à la phrase. Cette disjonction institutionnelle entre le texte et le discours, pour fondée qu'elle soit d'un point de vue théorique, attire surtout l'attention sur l'absence de mise en perspective des deux notions, qui semblent indépendantes l'une de l'autre. En outre, le nombre limité des notions afférentes au discours et à l'énonciation ne rend pas compte des effets et des fonctions possibles<sup>6</sup> du discours, lesquels tiendront lieu, plus tard, de critères de classement. Mais la bipartition texte/discours semble aussi correspondre à une valse-hésitation historique entre les objets d'enseignement et d'apprentissage attribués aux classes de collège. Ainsi le discours n'apparaît-il, en première approche, que comme un objet transitoire entre deux périodes où c'est le texte et ses typologies qui occupent le devant de la scène didactique. Avec les instructions officielles de 2008, un retour ne s'opère-t-il donc pas vers une conception déjà ancienne de l'enseignement du français ?

D'un autre côté, les derniers programmes de français pour le collège font écho à ceux édités la même année pour l'école, où il est de prime abord question de « contribuer à l'écriture de textes » (cycle 1), de « rédiger de manière autonome un texte court » (cycle 2) et finalement d'une « rédaction de textes » permettant d'apprendre « à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une démarche [...] » (cycle 3). Le choix du texte va une fois encore de pair avec une forte mise à contribution de l'étude de la langue puisqu'il s'agit de « faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit ». Au cycle 3, c'est bien « l'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) » qui est conduite dans « le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression,

<sup>2</sup> MEN, (1996). *Enseigner au collège. Français. Accompagnement des programmes de 6<sup>e</sup>*, page 11.

<sup>3</sup> Cette intervention se fait notamment par la pratique de *résumés, reformulations, inventions, insertions, imitations, transformations...*

<sup>4</sup> MEN, (2008). *Programmes du collège. Programmes de l'enseignement de français*, 1-4.

<sup>5</sup> CNDP-BO, (1985). *Programmes et Instructions*, pages 45-46.

<sup>6</sup> En 1996, il sera aussi question des fréquences d'emploi dans les critères de classement des formes de discours.

la compréhension et la correction rédactionnelle ». Les élèves apprennent à écrire différents types de textes « en respectant des consignes de composition et de rédaction ». Ils sont incités à produire et réviser ce qu'ils écrivent, « en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques [...] » et l'un des enjeux de l'enseignement de la grammaire reste « d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographique »<sup>7</sup>. La cohérence des objets et des préoccupations qui régissent l'enseignement du français à l'école et au collège est donc patente. Elle participe sans doute de la conception même de « Socle commun des connaissances et des compétences ».

Toutefois, « correction rédactionnelle », « correction syntaxique et orthographique », « justesse », sont autant de termes qui renvoient à la dimension morphosyntaxique de la production écrite. On est bien loin du souci des textes officiels de 2002, qui recommandaient de ne pas « isoler les textes rencontrés (ou produits) du contexte qui est le leur [pour ne pas] conduire les élèves à croire que la lecture ou l'écriture ne sont que des exercices formels ». Dans les nouveaux programmes pour l'école, il n'est nulle part prôné qu'un « élève apprend à écrire en fonction des effets recherchés et des publics auxquels il s'adresse ». La pédagogie « mettant en œuvre des projets d'écriture, ancrés dans des situations de communication véritables » n'est plus fortement plébiscitée, jusque dans un effort d'édition des textes dont « les modalités [doivent être] en accord avec le public lecteur visé »<sup>8</sup>. La dimension pragmatique de l'écriture est passée sous silence ; la « rédaction » scolaire rentre dans la traditionnelle voie de l'activité à visée cognitive : il faut écrire pour apprendre, mais qu'en est-il, à l'école, d'une écriture qui permettrait aussi à chacun de s'exprimer et de communiquer ? Ce retour des préoccupations textuelles et morphosyntaxiques dans l'enseignement du français, à l'école comme au collège, semble définitivement écarter la pratique d'un discours soucieux de performances pragmatiques. Pourquoi le discours fait-il l'objet d'un traitement aussi fluctuant en milieu scolaire ? Qu'est-ce qui a pu motiver le brusque et réel intérêt dont il a officiellement bénéficié pendant plus d'une décennie ? Qu'est-ce qui l'a fait entrer dans une nouvelle phase de relégation ? Autrement dit, en quoi le discours représente-t-il un « point aveugle » dans l'enseignement du français ?

## 2. Du côté des référents théoriques

Le discours est un objet qui se définit principalement dans sa relation avec le texte et cette distinction a fait l'objet de nombreuses controverses qui n'ont pas trouvé de consensus. Pour Adam, par exemple, en 1990, un texte est « un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opéré sur l'objet concret (discours) » tandis que pour Bronckart (2008), en accord avec Rastier (2001), « un texte est une suite empirique attestée, produite dans une pratique sociale déterminée et fixée sur un support quelconque »... Ces deux exemples de définition témoignent d'écarts théoriques importants. Ils montrent aussi que le débat reste aujourd'hui ouvert, y compris au sein du travail d'un même auteur, face à une unité – le texte – trop complexe pour être enfermée dans des typologies ou réduite à des questions de cohésion et de cohérence linguistique. Le discours, quant à lui, se définit comme « un objet concret, produit dans une situation déterminée sous l'effet d'un réseau complexe de déterminations linguistiques (sociales, idéologiques) » (Slakta, 1975) ou, pour Adam (1999), comme l'inclusion d'un texte dans son contexte (entendu au sens de conditions de production et de réception). Il impose donc de prendre en compte un certain nombre de paramètres intervenant dans l'acte de production et l'interaction sociale qui le sous-tend. Selon Bronckart (1985), ces paramètres sont au nombre de quatre : le lieu social, l'énonciateur, le destinataire, le but ; ils interviennent dans tout discours, en y laissant des traces sous la forme d'unités linguistiques dont la présence/absence est repérable dans le texte. La plus ou moins grande importance accordée à l'un de ces paramètres conduit ainsi à définir des types de discours et se trouve à l'origine de diverses typologies (Petitjean, 1989 ; Charaudeau & Maingueneau, 2002).

<sup>7</sup> MEN, (2008). Programmes d'enseignement de l'école primaire, pages 13, 17 et 21 et 22.

<sup>8</sup> CNDP-XO, (2002). Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?, pages 174, 190 et 85.

Dans les typologies communicationnelles ou fonctionnelles (Jakobson, 1963 ; Schneuwly, 1988), ce qui importe, c'est l'acte de communication compris comme un macro-acte de langage, autrement dit le destinataire et le but. Les typologies situationnelles (Bakhtine, 1984 ; Bronckart, 1985, 1996) privilégient le domaine social. Quant aux typologies énonciatives, elles prennent en compte le rapport du producteur à la situation d'énonciation : c'est le cas de Benveniste (1966) qui établit l'opposition *récit/discours* et de Bronckart (1985) qui définit quatre types discursifs (*discours en situation, récit conversationnel, discours théorique, narration*) en fonction de l'ancrage socio-énonciatif. Elle combine ainsi deux critères : *implication/autonomie* entre les paramètres de l'interaction sociale (notamment, l'énonciateur) et ceux de l'acte de production et *conjonction/disjonction* entre le contenu (ou référent) du discours et la situation de production. Ce sont donc bien ces typologies qui prennent en compte les paramètres de l'acte de production et de l'interaction sociale. Cependant, dans l'institution scolaire, s'est depuis longtemps imposée une typologie textuelle, qui se décline en *narratif, descriptif, explicatif, argumentatif* (Adam, 1989). Malgré le changement officiel d'objet d'enseignement et d'apprentissage, c'est elle qui s'est maintenue dans la définition même des « formes de discours ». Et cette substitution terminologique, sous le poids d'une sédimentation des pratiques (Schneuwly & Dolz, 2010), peut légitimement faire craindre une permanence de l'enseignement du texte dans les classes.

En outre, pour Bronckart (2008), lorsque le *discours* désigne une activité langagière générale ou abstraite, il n'est pas d'ordre linguistique. Et la linguistique reconnaît volontiers son impossibilité à théoriser les divers paramètres qui interviennent dans sa production. C'est le cas, par exemple, pour l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1997) définie comme l'ensemble des phénomènes observables induits par des paramètres extralinguistiques. Dans ce domaine, en effet, faute de pouvoir étudier directement la production du discours, on en est réduit à en identifier et décrire les *traces* dans le produit ; l'énonciation ne peut qu'analyser les procédés linguistiques par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message et se situe par rapport à lui. De même, la visée illocutoire, qui recherche un certain effet à produire sur les représentations, les croyances, les comportements d'un destinataire, se heurte à l'incidence des paramètres situationnels, en tant que contexte extra-verbal du discours : on ne peut jamais espérer les formaliser en totalité. Quant à la cohésion sémantique, ce travail d'assemblage-reconstruction, conscient ou non, du sens (Adam, 1990), elle s'avère dépendante de nombreuses variables, comme les connaissances préalables, linguistiques et extra-linguistiques, des sujets ou encore les conditions pragmatiques de la réception des discours, qu'il s'agisse de la situation ou de caractéristiques psycho-sociologiques.

Or, seule la variable textuelle peut donner lieu à une théorisation linguistique, si tant est que l'on s'interroge sur les intentions susceptibles d'y être lues et utilisées pour mettre en jeu des stratégies de compréhension. Le regard que la linguistique peut porter sur le discours semble donc une perception par défaut, particulièrement résistante au contexte social. Ainsi la linguistique et la pragmatique se doivent-elles de définir un champ de recherche limité à l'intérieur du domaine plus vaste du discours « *que d'autres disciplines (histoire, socio-linguistique, psycho-sociologie, psychanalyse...) sont probablement plus à même de décrire.* » (Adam, 1990). Texte et discours apparaissent en tout cas (Charaudeau & Maingueneau, 2002) comme les deux faces complémentaires d'un objet pris en charge par la linguistique (qui privilégie l'organisation du contexte et la cohésion comme cohérence linguistique) et par l'analyse du discours (plus attentive au contexte de l'interaction verbale et à la cohérence culturelle). Pour ne plus séparer arbitrairement les notions de discours et de texte, il faut, dans tout travail sur le discours (Adam, Grize et Bouacha, 2004), s'interroger sur l'union et les tensions entre une part textuelle, attentive à l'agencement des mots et des phrases, et une part discursive, intéressée par les conditions d'énonciation du dit, les opérations et représentations en jeu, dont dépend aussi le sens. C'est ainsi la notion de *genre* qui permettrait aujourd'hui de dépasser une opposition jugée obsolète.

Face à ces difficultés théoriques et aux évolutions dont elles sont le lieu, qu'en est-il de la transposition didactique qu'en proposent les textes officiels, notamment pour le collège (1996-1997) ? De fait, c'est une conception très volontariste de l'échange langagier qui se lit dans

L'ensemble de ces pages : l'énonciateur y est posé en véritable patron de ses conduites verbales, comme source et contrôle ultime de toute activité discursive ; son « destinataire » est envisagé comme un récepteur sur lequel on se propose d'obtenir un effet. Ces partenaires de l'échange semblent de fait bien étrangers aux phénomènes d'ajustements réciproques qui caractérisent l'interaction langagière (Kerbrat-Orecchioni, 1997). Par ailleurs, la langue y est perçue comme un *instrument* de communication, qui prend en compte le destinataire dans ses dimensions physiques et psychiques, au cours d'un échange se jouant en termes de pouvoir mais hors de toute orientation dialogique (Todorov, 1981). Quant à la situation d'énonciation, elle est le paramètre dont il est le moins question dans les textes officiels. Ceux-ci écartent même résolument la composante de l'effet, « *plus difficile à analyser parce qu'il fait appel à des éléments du contexte social* » (MEN, 1996). Il est probable que cette conception rationaliste et lacunaire du discours soit la conséquence d'une difficulté à stabiliser sur le plan théorique les notions de texte, discours et genre. Et ce faisceau de raisons semble en mesure d'expliquer que le discours ait eu des difficultés à s'imposer face à l'enseignement plus ancien du *texte*.

### 3. Discours, texte et écriture au cycle 3

Pour tenter de comprendre en quoi certaines pratiques de classe peuvent également, dès l'école, être un frein à la mise en œuvre du discours et contribuer à forger des représentations de l'écriture qui pèsent durablement sur sa didactique, il sera maintenant pris appui sur une séance « ordinaire » d'écriture en CM2 enregistrée dans une école urbaine du Maine-et-Loire, au milieu de l'année scolaire. Placée sous la direction d'un professeur des écoles maître-formateur, elle témoigne d'une pratique réflexive de l'enseignement du français participant à la formation de stagiaires. C'est dire que, derrière son statut singulier, on cherchera exclusivement à repérer des constantes qui peuvent ne pas être étrangères aux principes et modèles théoriques de cette formation. C'est pourquoi, en se référant à la structure même de cette séance d'une heure trente de français, on s'intéressera d'abord aux procédures sollicitées dans la classe, notamment aux interactions (Reuter, 1994) entre la lecture d'extraits d'un ouvrage de littérature de jeunesse, *Aani-la-bavarde*<sup>9</sup>, et la production individuelle, en classe, d'un conte étiologique. Seront aussi interrogés non seulement les savoirs mobilisés au cours de l'activité, mais les modalités de la production écrite individuelle et les finalités qui lui sont attribuées dans et hors de la classe. Enfin, l'élaboration progressive, par les élèves, de « *critères de réussite* », confrontée à l'analyse de quelques productions significatives, permettra d'évaluer le poids respectif des contraintes pragmatiques et morphosyntaxiques dans une démarche d'écriture scolaire somme toute répandue.

#### 3.1. Un processus scriptural qui interroge le rapport théorie/pratique

La séance observée s'inscrit à l'intérieur d'une séquence<sup>10</sup> qui en comporte quatre, réparties dans l'espace d'une semaine. Les deux premières font essentiellement appel à la lecture : en séance 1, un atelier est organisé autour d'un extrait de *Aani-la-bavarde*, à partir du manuel de français de la classe<sup>11</sup> ; il permet de définir, dans le cahier de littérature, ce qu'est un conte étiologique. La deuxième séance s'intéresse au conte « *Comment le léopard a acquis ses taches* » de Rudyard Kipling, partiellement découvert à travers la lecture de Michaël Lonsdale ; elle s'attache plus particulièrement à « *repérer les caractéristiques du conte des origines* ». La séance 3 (qui fait l'objet de l'observation) propose aux élèves d'« *écrire un court conte des origines* ». Ce « *premier jet* » est retravaillé dans une quatrième séance, en fonction des évaluations des pairs et de l'enseignant ; il aboutit à une réécriture, que l'enseignant anticipe principalement sous la forme d'« *opérations de déplacement, de remplacement, d'expansion et de réduction* ». Cette séquence mise donc, dans son ensemble, sur le repérage, en lecture, des critères de fonctionnement du conte étiologique – opposé au conte traditionnel, jugé bien connu des élèves – et sur leur formalisation

<sup>9</sup> Emond, B. & Merelle, F. (2007). *Aani la bavarde*. Paris : Hatier.

<sup>10</sup> La structure de cette séquence est communiquée en annexe.

<sup>11</sup> Le manuel utilisé dans la classe est celui de Schöttke, M. & Tournaire, F. (2007). *Facettes, Français, CM2*. Paris : Hatier ; le texte étudié s'intitule « *Dans la toundra* », pp. 82-83.

collective pour permettre leur réinvestissement en écriture. C'est la dynamique du *Comprendre-Réussir* qui est censée porter les élèves d'une prise de conscience en lecture à une mise en acte dans l'écriture. Le processus scriptural va linéairement de la lecture à l'écriture, puis à la réécriture *via* des activités d'analyse de textes, d'élaboration de critères, de repérage de dysfonctionnements..., toutes choses qui se réfèrent bien évidemment à la dynamique du *Projet d'écriture* telle que l'ont schématisée Maurice Mas (1987) et le Groupe Eva (1991), modèle abondamment diffusé en formation professionnelle.

Mais l'efficacité d'un tel modèle et de ses utilisations possibles est-elle certaine ? Suffit-il, par exemple, d'analyser des textes, de dégager, à partir d'eux, des « *critères de réussite* » pour savoir écrire un conte étiologique ? L'échec des modèles applicationnistes oblige aujourd'hui à questionner autrement le rapport théorie/pratique, à accepter que la pratique ne découle pas immédiatement de la théorie (*définition, élaboration de critères...*), qu'il y ait toujours un hiatus entre science et production. S'appuyant sur les travaux de Dewey, Fabre (2009) a rappelé que vouloir mettre l'élève en projet, c'est plutôt lui proposer de mettre en œuvre, dans une activité finalisée, une *métis*, c'est-à-dire une intelligence rusée et pénétrée de réflexivité, en vue d'atteindre le but poursuivi. Ainsi, savoir ce qu'est un conte étiologique, par exemple, ne résulterait pas (seulement) de la sédimentation des images successives que peuvent en donner diverses lectures (*Aani la bavarde, Comment le léopard a acquis ses taches*) mais viendrait plutôt d'hypothèses essayées et qui s'affinent par l'expérience, car, dans la construction d'un concept, c'est l'action et non l'observation qui est première. Un tel choix permettrait de « *solliciter les connaissances historiques et pratiques des élèves dans leurs propres énoncés* », dans la réalité de leurs pratiques langagières. Or, une telle dynamique ne peut se produire sans entrer dans un processus de *problématisation*, où le problème, qui est un déséquilibre *existentiel* à corriger, est ce qui anime le projet (par l'énigme) mais aussi ce qui le tient en échec (en raison de l'obstacle). Le processus scriptural ne pourrait donc qu'être tour à tour projet et réflexion, marche en avant puis marche en arrière pour approfondir, progressant et récurrent. Quand, au contraire, l'action d'écrire est subordonnée à l'observation des textes littéraires, et parce que le temps est toujours mesuré dans l'institution scolaire, la problématisation se réduit nécessairement à des aspects ponctuels, voire secondaires (séance 4), qui ne dynamisent pas l'ensemble de la séquence.

### 3.2. Une élaboration problématique de l'objet de savoir

À l'issue de la première séance, une définition du conte étiologique<sup>12</sup> est donnée et écrite par chaque élève dans le cahier de littérature. Rappelée de mémoire par l'une d'entre eux, au bout des vingt premières minutes de la séance 3, elle est acceptée telle quelle, selon l'énoncé suivant : « *Un conte étiologique est un conte dans lequel on pose une question et dans lequel on a une réponse* ». C'est sans doute le caractère incomplet de cette définition qui sera la source d'un certain nombre d'interventions au moment du passage à l'écriture, et pas seulement de la part des élèves : « *On peut inventer...* », « *Mais la réponse, elle est vraie ou fausse ?* » ; le maître demandera lui-même un peu plus tard : « *Si l'on prend le conte de Aani, est-ce que vous pensez que la fin correspond forcément à quelque chose de véritable ?* ». C'est également l'imprécision de la définition initiale qui sera à l'origine d'une mise au point magistrale, sous la forme d'un monologue – le seul de toute la séance. Mais l'activité scolaire entre alors véritablement dans une pédagogie du sens, en inscrivant le conte dans une dimension anthropologique capable d'interroger puis d'impliquer chaque élève, de l'inciter à l'expression et à la communication :

« *Alors, là j'apporte, hein... C'est une réponse qui correspondait... souvent, c'étaient les peuples... par exemple, les peuples primitifs avaient des contes comme ça... des contes qui correspondaient... des contes oraux... pour essayer d'avoir des explications ... à des questions qu'on se posait, qui étaient des questions scientifiques... par exemple, pourquoi la terre est ronde... Ça n'est pas forcément l'explication... attendue scientifiquement... c'est-à-dire celle qu'on*

---

<sup>12</sup> Dans *Le dictionnaire des termes littéraires* (Honoré Champion, 2005), on trouve : *Étiologique* : propriété des légendes, mythes ou contes qui a pour objet de présenter sous forme de récit une explication fictive des noms, de l'origine ou de l'existence d'animaux, de plantes, de lieux, d'usages ou d'institutions.

*connaît, nous, maintenant... C'est une question qui correspond... c'est une réponse, pardon, qui correspond à la question... qui est une question que nous, on dira imaginaire puisque on sait maintenant... par les sciences qu'elles ne sont pas forcément... celles-là..., bonnes, mais c'est cette... c'est cette... réponse imaginaire à la question que j'attends précisément de vous... ».*

Sans dégager de prime abord une définition du conte étiologique, c'est-à-dire une connaissance déclarative, les élèves pourraient donc être invités à se demander d'emblée *comment écrire un conte étiologique* (question qui n'est jamais ici véritablement formulée), ce qui supposerait qu'ils comprennent pourquoi ils le feraient, pour qui et à partir de quoi. L'écriture scolaire retrouverait ainsi une visée à la fois cognitive et communicationnelle. La question du comment est donc inaugurale. C'est elle qui peut commander, dans une autre séance et en cours d'écriture, des activités consacrées à l'organisation interne du récit à écrire, comme celles qui s'attachent, ici, au conte étiologique analysé en séance 1 et à sa comparaison avec un autre conte<sup>13</sup>, lui aussi extrait d'*Aani la bavarde*<sup>14</sup>. Ce moment cherchait d'abord à dégager la structure interne du conte (*question - décor/situation - action - réponse*) avec un souci évident de donner un cadre d'organisation à la production à venir, une sorte de schéma narratif. Une seconde activité, associant travail individuel et échanges en binôme puis restitution en grand groupe, consistait à contraster deux types de contes. En se centrant sur la construction des deux extraits, était alors travaillée l'opposition *situation-action-fin* (conte merveilleux)/*question-action-solution* (conte étiologique) mais sans que la phase d'explication dans ce dernier ne soit, on l'a vu, clairement repérée comme imaginaire. Dans une démarche se donnant pour point de départ l'écriture, en réponse à un problème né dans le *texte premier* des élèves (par exemple : quel type d'explication donner à l'origine ou à l'existence d'animaux, de lieux, d'usages... ?), un extrait comportant un discours explicatif ou documentaire<sup>15</sup> serait alors bien venu : en réactivant aussi leurs connaissances, il permettrait de souligner la spécificité du conte étiologique quant à l'explication donnée. Un sens pourrait alors être donné à chacun de ces textes en montrant que, visiblement, ils n'ont pas la même fonction et ne recherchent pas les mêmes effets.

### 3.3. Une mise à distance du fonctionnement morphosyntaxique du récit

Première version des critères de réussite, à l'issue de la mise en commun	Deuxième version des critères de réussite, après relecture de l'enseignant
des origines Écrire un conte <sup>y</sup> en une quinzaine de lignes.	des origines Écrire un conte <sup>y</sup> en une quinzaine de lignes.
<ul style="list-style-type: none"> <li>– (Mettre le texte au présent)</li> <li>– Conserver le temps (passé)</li> <li>– Trouver une question</li> <li>– Il faut que le conte réponde à la question</li> <li>– Ponctuation</li> <li>–</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conserver le temps (passé)</li> <li>– Trouver une question</li> <li>– Il faut que le conte réponde à la question</li> <li>– Ponctuation</li> <li>– Action au milieu du texte</li> </ul>
Action	
au milieu du texte	

**Tableau 1 :** Les critères de la production écrite tels qu'ils sont consignés sur le tableau de la classe

Le tableau ci-dessus montre que les « *critères de réussite* » élaborés immédiatement après ce premier moment de travail sur les deux extraits, puis rassemblés dans une discussion collective maître-élèves, ne font pas référence à l'explication à construire : aucune mention particulière ne vient traduire la nécessité d'un recours à l'imaginaire, la « permission » d'échapper aux lois de la logique, aux théories scientifiques, à ce qui est « vrai ». Autrement dit, ce qui « a posé problème »

<sup>13</sup> Il s'agit d'un conte merveilleux que l'on peut lire à la page 69 d'*Aani la bavarde*.

<sup>14</sup> Le conte de Rudyard Kipling, lui, ne sera jamais mentionné au cours de la séance.

<sup>15</sup> Un exemple d'atelier d'écriture sur « le texte documentaire » figure dans le manuel à la page 39.

aux élèves, bien qu'ayant été écouté et ayant reçu une réponse (magistrale), ne donne pas lieu à une modification sensible des critères. Ceux-ci restent très centrés sur l'organisation formelle du *texte* à produire (*question-action-réponse*) et sur des aspects morphosyntaxiques (*cohérence temporelle, ponctuation*), dans lesquels des choix sont parfois imposés, comme l'usage du passé. Le travail sur le sens, évoqué à travers une adéquation de la réponse à la question, souligne la prédominance d'une centration sur la langue, au détriment d'une prise en compte de la subjectivité de l'élève s'exprimant par une incursion dans l'imaginaire. La littérarité du conte des origines à venir ne peut-elle souffrir de cette disjonction entre ce qui relève d'une implication personnelle dans l'écriture et de règles de fonctionnement ? Lecture et écriture ne se présentent-ils pas ici comme des exercices formels ?

L'examen des productions obtenues attestent bien, dans le premier jet, un effort de la part des élèves pour organiser leur récit en fonction de la structure mise en évidence : elles commencent en grande majorité par une question, s'achève par une « réponse » souvent introduite par « *Voilà pourquoi...* ». Mais cette prise en compte des « *critères de réussite* » – des guides qui peuvent assurer une évaluation positive du maître plus que le succès d'une performance pragmatique – s'accompagne d'une fidélité au modèle littéraire étudié qui ne sert pas forcément la cohérence du conte étiologique : la forme-cadre, souvent utilisée, constitue une longue entrée en matière ; le recours au dialogue entraîne une digression. Des personnages sont empruntés à *Aani la bavarde* (Uviluq, l'enfant qui parle aux animaux), ce qui dénote une certaine difficulté à s'affranchir du monde proposé par le roman d'aventures et à faire œuvre personnelle. En outre, dans le récit, l'explication connaît deux sortes de dérives : elle est incohérente vis-à-vis de la question initiale ; elle est réaliste, garde des attaches scientifiques (et des précisions chiffrées). Et dans un second temps (séance 4), le mode d'intervention sur les premiers jets retenu (socialisation entre pairs et travail sur la cohérence des temps) ne permet pas un véritable ajustement de la réécriture aux dysfonctionnements apparus. Or, en prenant en compte sous la forme d'une « *marche en arrière pour approfondir* » ce qui, du conte étiologique, n'a pas été retenu par les élèves, le « *deuxième jet* » peut ne pas se faire qu'au regard des critères de réussite ; il peut ne pas se centrer sur le sens par le seul souci d'une adéquation de la réponse à la question initiale<sup>16</sup>. Mais cela suppose de ne pas subordonner le recours à l'imaginaire à une centration sur des aspects morphosyntaxiques visant la justesse, la correction syntaxique et orthographique. Dans l'écriture comme dans la réécriture, une expression précise et claire ne peut être seulement attendue du respect des consignes de composition et de rédaction, essentiellement commandées par des considérations relevant de l'étude de la langue.

#### 4. Forme scolaire et discours

L'observation de cette séance de production écrite, resituée dans le contexte d'une séquence consacrée au genre du conte étiologique et considérée en tant qu'exemple de dynamique scripturale fréquemment mise en œuvre dans les classes, montre qu'une certaine *forme scolaire* (Vincent, 1980 ; Reuter, 2007) peut durablement entamer la pratique du *discours*, à l'école comme au collège. En particulier, ce sont des démarches qui, se centrant sur la visée cognitive de l'écriture scolaire, oublient que toute écriture est animée d'un désir d'expression et de communication ou, pour le dire autrement, répond à « *un déséquilibre existentiel à corriger* », un problème que le sujet doit poser, construire et résoudre lui-même (Fabre, 2009). C'est pourquoi, à côté d'écritures ponctuelles décontextualisées dont les pairs et l'enseignant sont les lecteurs privilégiés, doivent pouvoir exister des projets plus complexes. Prenant en compte de véritables situations de communication, l'écriture scolaire, qui vise alors des effets déterminés sur un public clairement repéré, peut prendre davantage de sens et de valeur pour l'élève. Pour ce faire, elle a certes besoin de se doter d'outils lui permettant, notamment, de maîtriser les *genres* auxquels elle s'adonne. Mais, puisque le problème qui est posé à l'élève « *est dans le monde et pas dans [sa] tête*

---

<sup>16</sup> On relève ainsi, dans la marge des « *deuxièmes jets* », les annotations suivantes de l'enseignant : « *Très bonne fin* », « *On comprend plus ton histoire* », « *Dans un conte des origines les explications sont imaginaires* », « *Tu te perds dans un texte qui ne sert pas pour la question* »...



seulement », c'est de la réalité de ses pratiques langagières qu'il convient de partir, en mettant à distance des démarches qui misent un peu trop rapidement sur un transfert des compétences de l'analyse à la synthèse, du repérage en lecture au réinvestissement en écriture. Lorsque l'écriture scolaire est pensée en termes de *problématisation*, elle est inévitablement première. Nous avons soutenu ailleurs (Galluzzo-Dafflon, 2007) qu'elle engage le discours et la parole de l'élève *avant* d'avoir recours à des considérations relevant de la langue, où justesse, correction syntaxique et orthographique ont alors toute leur place. Donner la primauté à l'étude de la langue, comme le font les derniers textes officiels pour l'école et le collège, c'est donc s'exposer au risque d'une écriture plus soucieuse d'inculcation des normes linguistiques que d'avènement d'un sujet scripteur et finalement s'interdire la possibilité d'instaurer le *discours* en classe dans le cadre d'un travail sur le genre littéraire, dont il est pourtant constitutif.

## 5. Bibliographie

- Adam, J.-M., Grize, J.-B. & Ali Bouacha, A. (2004). *Texte et discours : catégories pour l'analyse*. Dijon : Éditions universitaires de Dijon.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.
- Adam, J.-M. (1989). *Le texte descriptif*. Paris : Nathan.
- Bakhtine, M ; (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et « degrés » de la langue. Hommage à François Rastier. *Texte !, vol. XIII, n°1*
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Galluzzo-Dafflon, R. (2007). Description littéraire au lycée : quand la problématique pose problème. *Penser l'éducation, n° hors série, 57-64*.
- Groupe Eva (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques, 62, 86-125*.
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Reuter, Y. (1994). *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque Theodile-Crel (Lille, novembre 1993). Berne : Peter Lang.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Slakta, D. (1975). L'ordre du texte. *Études de linguistique appliquée, 19, 30-42*.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique, suivi de Écrits du cercle de Bakhtine*. Paris : Minuit.
- Mas, M. (1987). Hors de critères, point de salut. *Repères, 73, 1-8*.
- Rastier, F (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire en France*. Lyon : PUL.

**6. Annexe : Structuration de la séquence sur le conte des origines (document personnel communiqué par l'enseignant)**

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
<p>Atelier de lecture : à partir du manuel</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compétence : explorer l'implicite et interpréter</li> <li>○ Comprendre la rupture entre le roman d'aventures et le conte étiologique</li> </ul>	<p>Fréquenter la lecture d'un conte des origines</p> <p><i>Histoires comme ça</i>, de Kipling : « Comment le léopard acquit ses taches »</p> <p>Compétence : découvrir la lecture d'un vrai conte des origines</p>	<p>Écrire un court conte des origines. Premier jet.</p> <p>Compétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comprendre le projet d'écriture, la tâche demandée</li> <li>○ Écrire un texte de 15 lignes cohérent à partir des règles d'écriture convenues en commun</li> </ul>	<p>Retour sur le premier jet pour travailler autour de la cohérence Travail de réécriture</p> <p>Compétence : Évaluer son travail à partir de la lecture mutuelle, l'analyse d'un texte offrant des points de réussite et des axes de progrès</p>
<p>Lecture approfondie du texte <i>Aani la Bavarde</i></p> <p>Consigne aux élèves : à quel moment du texte passe-t-on du réel à l'imaginaire ?</p> <p>Recourir à la connaissance des genres littéraires des élèves ?</p> <p>Conte Conte des origines</p> <p>Définir ce qu'est un conte étiologique, ici conte très court intégré au récit d'un roman d'aventures</p>	<p>Écoute du conte par M. Lonsdale. Première partie Puis lecture par les élèves</p> <p>Reformuler à l'écrit comment le léopard a acquis ses taches</p> <p>Repérer les caractéristiques du conte des origines</p>	<p>S'assurer du repérage des caractéristiques globale d'un conte des origines par la comparaison de deux courts contes intégrés au roman d'aventures <i>Aani la bavarde</i></p> <p>Recherche de questions possibles pour un conte des origines</p> <p>Identifier les critères de réussite à partir des règles d'écriture</p> <p>Écriture du conte</p> <p>Lecture à haute voix suivie d'une discussion critique de deux ou trois textes d'élèves Inscrire sur son texte, les idées à retenir des analyse</p>	<p>Effectuer les opérations de déplacement, de remplacement, d'expansion et de réduction pour réinvestir tous les conseils verbaux et écrits (envois, ajouts à produire, suppression)</p> <p>Tenir compte du lexique commun partagé et des idées apportées par les autres élèves</p> <p>Réécrire le texte 2<sup>ème</sup> jet</p>