

**Le Français aujourd'hui – n° 181 – juin 2013**

**« Écrits d'élèves, contraintes de la langue » Coordination : Jacques David & Brigitte Marin**

**Articles complémentaires en ligne : <http://www.afef.org/blog/post-urits-d-uves-contraintes-de-la-langue-n-a8a-du-franus-aujourd-hui-p1055-c11.html>**

## **LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS**

### **DE CM2 ET DE SIXIEME :**

#### **UNE CENTRATION SUR LA CORRECTION DE LA LANGUE**

**Didier COLIN**

Université d'Orléans

Laboratoire Ligérien de Linguistique UMR-CNRS 7270

GORDF (Groupe Orléanais de Recherche en Didactique du Français)

Dans le cadre d'une recherche universitaire pluridisciplinaire intitulée *Les Conditions de maîtrise de la production d'écrits à l'école*, des données ont été recueillies<sup>1</sup> sur l'écriture et son apprentissage en novembre 2008 auprès d'enseignants de CM2 et en novembre 2009 auprès d'enseignants de 6<sup>e</sup>. Neuf écoles et trois collèges contrastés de l'Orléanais (urbain, périurbain<sup>2</sup>, rural) ont été sollicités. Douze enseignants de CM2, âgés de 27 à 59 ans, et sept enseignants de collège : trois de français et quatre de sciences (désormais SVT), âgés de 31 à 56 ans, ont répondu dans leur établissement à deux questionnaires<sup>3</sup>. Cet article présente l'analyse des réponses au questionnaire qui concerne les élèves et les pratiques de classe. Dans une démarche compréhensive fondée sur une analyse de contenu et une analyse de discours, je m'attache à connaître le discours des enseignants interrogés. Au terme de l'analyse de leurs contributions, la maîtrise de la correction langagière (MCL) apparaît comme leur préoccupation majeure, alors qu'aucune des questions ne porte sur ce thème. Les enseignants l'ont abordé en répondant à deux questions : l'une sur les difficultés des élèves, l'autre sur l'évaluation des productions écrites. Cet article essaie de faire émerger les conceptions<sup>4</sup> des enseignants et de décrire, dans leur rapport à l'écriture, leur rapport à la langue. Ce rapport n'est pas neutre, car il détermine l'accompagnement des élèves (Barré-De Miniac 2000 ; Penloup 2008 ; Lafont-Terranova 2009) et donc en grande partie la conception des dispositifs didactiques.

#### **Une centration du discours sur la MCL**

Les enseignants interrogés sur la production écrite ne se centrent pas sur la spécificité de l'écriture mais sur les connaissances de la langue. Les occurrences thématiques (*i.e.* les évocations d'un thème par un mot, un syntagme ou un segment d'énoncé) se rapportant aux trois domaines que je retiens pour leur présence massive<sup>5</sup> soulignent la place prépondérante de la MCL (46 %). 30 % des occurrences

---

1. Pour le recueil des données, cf. D. Colin, J. Isidore-Prigent et J. Lafont-Terranova (2012 : 299).

2. Ce collège et les écoles de son secteur appartenaient aux Réseaux ambition et réussite (RAR), actuellement ÉCLAIR, dont la liste était décidée sur la base de critères sociologiques, linguistiques et scolaires.

3. Tout a été organisé pour limiter les biais d'une recherche fondée sur des discours. Néanmoins l'enseignant interrogé peut déclarer au chercheur ou à son représentant ce qu'il croit que ce dernier attend ou ce qu'il croit le meilleur, le plus flatteur. Dans ce cas, l'image qu'il veut donner de lui renvoie cependant à ses conceptions.

4. Les conceptions sont une des quatre dimensions du rapport à l'écriture définies par C. Barré-De Miniac (2002).

5. Les autres thèmes sont abordés de façon anecdotique.

concernent les fonctions de l'écriture (mémoire externe et conceptualisation) et 24 % le processus d'écriture-réécriture. La fréquence d'apparition du thème MCL dénote un réel investissement en termes d'intérêt, de préoccupation, de priorité. Un décompte plus fin met en évidence des variations. Ainsi, les catégories d'enseignants suivantes évoquent la MCL moins de fois qu'attendu<sup>6</sup> si on considère la place qu'ils occupent dans le corpus :

- les enseignants qui ont une maîtrise (master 1) ou plus, que les études supérieures ont donc sans doute conduits à concevoir différemment les composantes de la compétence scripturale ;
- les enseignants ayant entre 10 et 15 ans d'ancienneté, formés au moment où l'IUFM Centre Val de Loire a le plus investi la production d'écrits et les processus rédactionnels dans les filières PE et PLC Lettres;
- les professeurs de SVT, enseignants monovalents dont la priorité se situe du côté des connaissances disciplinaires spécifiques.

Évoquent le domaine de la MCL plus de fois qu'attendu :

- les enseignants du premier degré qui sont identifiés dans le discours social comme donnant les bases de la langue ;
- les enseignants déclarant avoir des difficultés en écriture, qui se trouvent eux-mêmes en insécurité face à la production écrite ;
- les enseignants du secteur périurbain, sensibilisés au quotidien aux difficultés des élèves face aux exigences de la langue scolaire.

Dès qu'il est question du travail écrit, les problèmes de norme et de maîtrise linguistiques sont régulièrement évoqués, et plus encore dès qu'on s'intéresse aux secteurs difficiles (Manesse 2002 : 149). Il n'est donc pas étonnant de voir l'importance de cette thématique dans l'ensemble des terrains et plus encore dans le secteur RAR où les stimuli concernant la langue académique sont faibles dans le milieu de socialisation : seul le milieu scolaire y assure la fonction d'exposition à la langue académique. Aussi le professeur du secteur RAR se positionne-t-il comme celui qui expérimente des dispositifs pour répondre aux insuffisances de ses élèves. Il se montre par là réceptif aux travaux, largement diffusés en formation, d'É. Bautier et R. Goigoux (2004 : 90), qui insistent régulièrement sur les dispositions sociolinguistiques qui préparent peu (ou pas !) certains élèves aux apprentissages scolaires et génèrent inadéquation, opacité et malentendus. Les conceptions des enseignants interrogés semblent en fait très marquées par les courants pédagogiques définissant le « handicap socioculturel » comme un déficit, une déficience qu'il convient de combler. Cela les amène peut-être à simplifier les tâches et à viser des compétences dites de bas niveau dans un effort de « surajustement », pour reprendre le terme qu'É. Bautier et R. Goigoux (2004 : 97) utilisent à propos des enseignants des zones sensibles. Au-delà de ces variations, les tendances générales repérées font la part belle à la MCL. Le français non-standard, non-normé, fait l'objet d'une chasse systématique. Ce point de vue du « gardien de la langue »<sup>7</sup> n'est pas anodin en ce sens qu'il conditionne, pour une grande part, les choix didactiques.

## Les composantes de la MCL

Les occurrences thématiques relevant de la MCL portent massivement sur des micro-dysfonctionnements repérés au niveau de la phrase : aucune occurrence ne renvoie au niveau textuel plus global. Pourtant, le savoir-faire textuel a fait massivement son entrée dans les objets didactiques

---

6. Le décompte fréquentiel permet d'établir des attentes, en termes de nombre d'occurrences, et ainsi de comparer ce qui est attendu et ce qui est réellement produit.

7. Il s'agit de la langue académique et de la langue fantasmée dont je parle infra.

diffusés<sup>8</sup> auprès des enseignants. Dans les déclarations, la production écrite est une activité complexe impliquant avant tout l'application de règles et de normes au niveau phrastique. Concernant les occurrences lexicales, on retrouve le « trio linguistique<sup>9</sup> » de base (Halté 1992 : 101) où la grammaire (31 occurrences) et l'orthographe (30 occurrences) dominent le champ au détriment du vocabulaire (16 occurrences). Le mot *vocabulaire* n'est pas cité dans les contributions de neuf enseignants alors que le mot *orthographe* l'est par tous. Quand il est cité, c'est 8 fois sur 10 dans l'expression *manque de vocabulaire*. Ce jugement quantitatif n'a sans doute pas le même sens pour les trois terrains sollicités. Aucune précision n'est donnée par les enseignants : manque de vocabulaire actif ou passif, manque de vocabulaire étendu ou restreint, méconnaissance du sens des mots au-delà de leur sens premier ?

Concernant la grammaire, je distingue :

- ce qui est du domaine strict des connaissances avec des termes génériques comme *grammaire*, *syntaxe*, ou spécifiques comme *structure de phrase* ;
- ce qui renvoie au *respect des règles* et à la *correction de la langue* (occurrences les plus nombreuses).

Ce sont les deux faces d'une même pièce, mais le mode de verbalisation diffère. L'emploi de mots comme *règles*<sup>10</sup>, *respect*, *correction* insistent sur certaines des habiletés impliquées dans l'activité d'écriture. Dans les déclarations, l'enjeu de l'écriture apparaît massivement comme la production de phrases correctes. Le jugement porté est qualitatif et renvoie au discours de la conformité à la norme. Cela n'est pas éloigné des croyances ordinaires, comme si les enseignants relayaient le discours de la société pour affirmer ce que la sociolinguistique dénonce : « l'omnivalité fantasmée du français standard » (Guérin 2011 : 60). Enfin, aucun des enseignants interrogés n'envisage une finalité à cette conception : par exemple le respect des normes à et par l'écrit est une des formes d'insertion dans la société (Faure 2011 : 22), une propédeutique de la norme sociale (Vigner 2011 : 26).

Les 22 occurrences du mot *orthographe* dénotent une focalisation sur cette composante, ce qui confirme la montée en puissance de la préoccupation orthographique dans le discours enseignant depuis 2005 après une mise entre parenthèses dans les années 1995-2002 (Lafont-Terranova et Colin 2006 : 122). Dans les entretiens oraux<sup>11</sup>, je distingue trois attitudes. Certains enseignants lient l'orthographe à la fonction de communication de l'écriture et se placent en récepteur d'un message que « le lecteur ne comprend pas » (PE2<sup>12</sup>). Des énoncés comme « c'est écrit phonétiquement » (PE11, FR2), expriment le désarroi des enseignants contraints de « déchiffrer, décrypter » les productions des élèves (FR2). Les jugements quantitatifs et qualitatifs portés respectivement sur le vocabulaire et la grammaire sont abandonnés au profit de celui du lecteur en situation de réception, comme si aucun critère savant ne pouvait rendre compte de l'orthographe. Pour en parler, les enseignants ne semblent pas connaître les travaux de G. Haas, J. Isidore, D. Cogis, C. Brissaud trop peu diffusés en formation : ils paraissent davantage marqués par les années 1995-2000 qui présentent l'orthographe en termes de *marques de surface*. Ce syntagme constitue d'ailleurs pour eux une source de malentendus car il est compris comme signifiant *marques superficielles*, *i.e.* de peu d'importance. Un second groupe d'enseignants adoptent le point de vue des élèves : PE8 « pense que c'est un peu frustrant et démotivant pour eux », car « ce n'est pas évident de voir [son] texte avec tous les mots qui ont une faute ». Enfin, un dernier groupe reporte le problème sur l'évolution des élèves, de l'enseignement et de la société vers d'autres priorités.

---

8. Cf. les deux brochures ministérielles *La Maîtrise de la langue à l'école* (1992) et *La Maîtrise de la langue au collège* (1997) qui visaient tous deux, le second plus encore que le premier, à fournir aux enseignants des pistes susceptibles de les aider à intégrer dans leurs pratiques les acquis didactiques.

9. Les enseignants considèrent comme un tout « la langue grammatisée et orthographiée » des programmes (Vargas 2011 : 117) et citent à part le vocabulaire, comme s'il constituait un sous-domaine disciplinaire.

10. Les enseignants interrogés parlent toujours de règles et jamais de normes. Ils ne font pas de distinction entre les phénomènes régulés et phénomènes normés (Chartrand 2006 : 21).

11. Entretiens semi-directifs conduits en complément des questionnaires auprès des dix-neuf enseignants de l'étude.

12. PE = enseignant de CM2, FR = enseignant de français, SVT = enseignant de SVT.

## L'accompagnement de l'élève est ancré dans la MCL

Douze enseignants (neuf de CM2 et trois de 6<sup>e</sup>) apportent des précisions sur les outils utilisés pour aider les élèves en activité d'écriture. Les occurrences relevées à ce propos restent au niveau phrastique en lien avec :

- l'orthographe (22 %) : *tableau, affichages* ;
- la grammaire (33 %) : *cahier de règles, livret, mémento, manuel* ;
- le vocabulaire (45 %) : *dictionnaire, banque de mots*.

En référence à Y. Reuter (2007 : 157-162), je classe le tableau, les affichages, les manuels et le dictionnaire dans les outils collectifs qui appartiennent à toutes les disciplines et à une approche pédagogique. Les cahiers, plus centrés sur les disciplines (Reuter 2007 : 158), sont les moins nombreux cités, signe d'une gestion plus pédagogique que didactique des apprentissages en langue. Quoi qu'il en soit, les outils construits dans ou pour la classe renvoient à la fonction récapitulative et mémorielle de l'écriture, fonction très présente dans la pratique, même si elle n'est pas verbalisée ainsi. Enfin, si l'on se réfère à B. Schneuwly (1994) cité par Y. Reuter (2007 : 159), un outil représente une activité et « devient ainsi le lieu privilégié de la transformation des comportements ». Dès lors, quelle conception de l'écriture se construit chez des élèves que l'enseignant fait écrire « avec leur cahier de règles et tous les affichages » (PE8) ? Le rôle de la mémoire l'emportant sur celui de la réflexion, l'outillage est une nécessité dans une conception où la langue prime sur le langage. Les interventions directes évoquées confirment la même approche. En effet, neuf enseignants (six de CM2 et trois de 6<sup>e</sup>) abordent clairement « une remédiation » (PE2) des erreurs morphosyntaxiques ou une intervention directe de leur part du type « reformulation des phrases » (SVT2). Concernant l'orthographe, j'identifie deux types d'interventions :

- l'enseignant corrige les erreurs de l'élève : « j'interviens [sur] les accords » (PE9) ; « intervention : correction des fautes » (SVT1) ;
- l'enseignant aide l'élève à corriger ses erreurs : « je souligne le mot dans lequel il y a une faute sans la corriger » (PE8) ; l'élève doit « apprendre à corriger ses erreurs » (PE7).

## La place de la MCL dans l'évaluation

Huit enseignants abordent la question du code dans la perspective précise de leurs attentes. Ils restent au niveau phrastique et mettent en exergue la correction de la langue, le respect de la grammaire, l'orthographe. Trois enseignants attendent un réinvestissement du travail réalisé en étude de la langue et l'un d'eux (PE6) déclare même faire écrire ses élèves « pour travailler sur la langue française. » Dans leurs critères d'évaluation, treize enseignants placent explicitement la MCL : il s'agit avant tout d'« écrire un texte correct du point de vue de la langue » (PE5). Le nombre des critères d'évaluation cités varie de 2 à 5. Deux enseignants sur trois déclarent accorder entre la moitié et la totalité de leurs critères à la MCL. Ils appartiennent principalement au secteur périurbain. Pourtant, du point de vue de la construction des conceptions et opinions, comme le souligne I. Delcambre (2007 : 109), l'enseignant en signalant systématiquement des erreurs de langue signifie à l'élève que « seuls comptent pour lui les critères formels de l'écriture scolaire et non le contenu du discours », ce qui est préjudiciable au moment où l'élève a besoin d'entrer dans une littératie de plus en plus étendue. Pour expliquer cette attitude, J. Lafont-Terranova (2009 : 97) décrit ainsi le malaise des enseignants : « pris entre le constat de difficultés croissantes et les débats suscités par la place, dans l'enseignement, de l'orthographe et plus généralement des règles et des normes qui concernent l'écrit (place légitime, ridicule, exorbitante ?), ceux-ci semblent avoir du mal à penser aussi bien l'enseignement que l'évaluation de ces règles et de ces normes ».

## La MCL : objectif ou objet fondamental ?

Me référant aux travaux de J. Authier-Revuz (1984-1996) repris par R. Tomassone (2001 : 198), je propose de voir dans une grande partie des énoncés des enseignants interrogés une reformulation de ce qu'ils ont retenu, compris, voulu voir dans les programmes. Manifestement, ces enseignants ont intégré l'idée d'une « identité de substance des systèmes linguistiques et juridiques » (Debono 2011 : 91) et, à leur insu, se font « agent[s] de la répression linguistique » (Chervel 1977 : 279). Tout se passe comme si un surmoi énonciatif chassait le mal parler, le mal écrire, le mauvais français<sup>13</sup> au nom du « français national scolaire » (*ibid.*). La langue dessinée par le discours prescriptif repris par le discours enseignant est une langue fermée (Debono 2011 : 99-100). Dans la culture politique française de l'État-Nation, les variétés qui font d'une langue un « polylecte » ne sont pas prises en compte et les « sociolectes » ne le sont pas davantage. Les enseignants ont bien conscience que des usages sont prescrits et d'autres ne le sont pas et, à ce titre, imposent un filtre plus ou moins conscientisé d'un regard normatif. Et la question du « comment faire pour que les normes s'imposent » reste sans réponse. Certes, les enseignants interrogés ne font pas de la diversité et de la variabilité des caractéristiques de la langue, mais ont-ils réellement une norme partagée ? Au final, ont-ils les mêmes jugements sur les énoncés produits par les élèves ? Se posent-ils la question ? Par ailleurs, dans leur conception, le français de l'école est-il acquis comme une extension du français de la maison ou comme une seconde langue ? L'absence de prise en compte de la variété langagière de l'élève rend le saut qualitatif attendu insurmontable, alors même qu'il est nécessaire de ne pas renoncer à l'apprentissage de la norme.

Avec leur manière de dire, les enseignants de CM2 reprennent ce qu'on peut lire dans le préambule des programmes de l'école primaire de 2002<sup>14</sup> qui, pourtant, sont reconnus comme ouverts :

Transmettre la langue nationale est l'objectif fondamental. Se sentir chez soi dans la langue française est indispensable pour accéder à tous les savoirs. Tout au long de l'école primaire, cet impératif doit être la préoccupation permanente des enseignants. (Programmes de l'école primaire 2002 : 13)

L'adjectif *nationale* renvoie aux enjeux identitaires de l'enseignement du français (Balibar 1985). Le nom *objectif* est un terme relativement neutre dans le contexte des instructions officielles, car ils ont pour mission de fixer des buts à atteindre. Mais l'adjectif *fondamental* modifie le terme avec ses deux sens : *essentiel*, d'une part, *constitutif*, d'autre part. Le syntagme *cet impératif* (anaphore conceptuelle de la première phrase) est une prescription exprimée en termes d'obligation. Plus injonctive donc, elle fait glisser le propos de la sphère des buts à celle des devoirs. Enfin, *préoccupation* ajoute une connotation psychologique proche de l'obsession, renforcée dans la durée et l'intensité par l'adjectif *permanente*. L'effet sur l'enseignant-lecteur semble réel si on en juge par la place de cette thématique dans les déclarations des enseignants. Leurs contributions montrent en effet, et tout particulièrement dans le premier degré, que la MCL est une *préoccupation*. D'autres aspects peuvent être mis en relation avec ce que les enseignants retiennent des programmes :

- le fait que la grammaire et l'orthographe dominant le champ au détriment du vocabulaire ;
- l'attention portée à l'orthographe et au soin de la présentation ;
- les outils mis à la disposition de l'élève (manuels, dictionnaires, répertoires etc.) ;
- les dysfonctionnements repérés au niveau de la phrase et très peu au niveau textuel.

De leur côté, des didacticiens montrent régulièrement que « la maîtrise de la langue écrite, vecteur des apprentissages et condition des études longues, est incontestablement dépendante d'un certain nombre de connaissances grammaticales » (Manesse 2008 : 104). J. Crinon et A. Maillard (2007) ainsi que D. Manesse (2008), sensibles au malaise des enseignants de RAR, mettent en exergue la crise de l'enseignement de la langue qui a secoué les praticiens et les sphères de la formation, notamment à partir de 2002. On se rappelle que l'observation réfléchie de la langue française en tant que méthode de

---

13. E. Guerin (2011 : 62) et C. Vargas (2011 : 114) dénoncent cette morale de la langue.

14. Les plus diffusés au moment de l'enquête où les programmes de 2008 viennent d'être publiés.

travail a suscité des réserves chez certains praticiens. Et, bien que cette approche se présente comme une réponse à l'évolution du public scolaire et comme une prise en compte des théories de l'apprentissage, D. Manesse (2008 : 110) dénonce « des démarches de secondarisation, de mise à distance critique de la langue qui risquent d'être improductives tant que [les connaissances grammaticales] ne sont pas installées, tant que les élèves trainent comme un boulet le problème de la norme qu'ils ne maîtrisent pas. On ne peut développer [des démarches de mise à distance critique de la langue] qu'avec des élèves qui jouissent déjà d'une sécurité linguistique minimale. » Les connaissances grammaticales sont inégalement réparties : « les élèves les plus défavorisés sont ceux qui ont la maîtrise la moins grande des outils de la langue, ponctuation, morphologie nominale et verbale, orthographe grammaticale ; et c'est là que se creusent les plus grands écarts entre les élèves des zones d'éducation prioritaire (ZEP) et ceux du système ordinaire » (Manesse 2008 : 105). Les enseignants interrogés, et plus encore ceux du secteur RAR, formulent à leur façon ces observations. Ce constat interroge : alerte ?, mise en garde ?, appel à la prudence sur les méthodes d'acquisition des connaissances de base ?

Parmi les multiples savoirs et savoir-faire en jeu dans l'écriture, J. Lafont-Terranova (2009 : 94) s'attache à décrire les différents éléments constitutifs des composantes qu'elle nomme le savoir-graphier et le savoir-faire textuel. On retrouve étroitement associés dans les contributions des élèves<sup>15</sup> les deux éléments que J. Lafont-Terranova propose d'intégrer dans le savoir-graphier, à savoir la maîtrise du tracé des lettres et le savoir-orthographe (*op. cit.* : 95). En effet, 52 % des élèves retiennent le tracé des lettres dans leur définition de l'écriture et 62 % évoquent l'orthographe comme source de difficulté dans la production écrite. Le geste graphique, la rapidité (G22 : « aller vite »), l'habileté (E20 : « bien former les lettres »), la propreté et le soin ont de nombreuses occurrences. La lisibilité est déclinée avec précision : pour soi (A7 : « c'est pour pouvoir bien se relire »), pour les autres (G23 : « les gens peuvent comprendre ce que j'écris »), pour le maître (A9 : « que le maître arrive à me relire »). D'autres énoncés renvoient à l'aspect physique : « ça fait mal au poignet » (E4) ; « le stylo est dur à tenir » (E19). Dans les contributions écrites des enseignants, la lisibilité est également abordée, mais en relation avec l'orthographe et non avec le graphisme, à part FR2 et PE6 (RAR). Pourtant, je serais tenté de voir dans de nombreux énoncés d'élèves le déjà-dit de l'enseignant quand il les fait écrire et donc un écho de l'importance accordée par celui-ci aux deux éléments constitutifs du savoir-graphier :

- « Ne pas faire de fautes d'orthographe et aussi pas de ratures et comprendre ce que j'ai écrit » (E2).
- « Pour moi bien écrire c'est ne pas avoir de fautes et écrire propre » (G3).

« Dans un contexte didactique où l'attention est de plus en plus portée sur l'écriture et les écrits en tant qu'ils participent à la construction de la pensée et des connaissances dans les différentes disciplines » (Lahanier-Reuter et Reuter 2002 : 113), les enseignants interrogés mettent au premier rang de leurs préoccupations la MCL. Pour eux, qui se situent dans un rapport de proximité et de connivence avec la langue scolaire, l'absence de MCL est un obstacle à l'écriture, d'où l'accompagnement qu'ils font sur ce point qui pour eux, est fondamental, voire fondateur. Ce constat interroge la formation, en ce sens que cette enquête, centrée sur le passage CM2-6<sup>e</sup>, ne permet pas de percevoir un réel changement dans les conceptions des enseignants, depuis celle de 2005 centrée sur les collèges de la même aire géographique (Lafont-Terranova et Colin 2006). Les prescriptions ministérielles semblent l'emporter. Est-ce parce qu'elles légitiment le souci des enseignants de former les élèves à la norme sociale et à l'intercompréhension nécessaire à la communication écrite ? Est-ce parce qu'elles rencontrent un écho favorable dans les conceptions des enseignants marqués par leur propre scolarité et les stéréotypes véhiculés par la société ? Est-ce parce que la didactique est trop éloignée de leur « zone proximale de développement » ? Est-ce enfin parce que l'enseignant cherche dans la discipline « français » une stabilité, la MCL lui paraissant appartenir à ce qui est assuré de l'être ?

**Didier COLIN**

---

15. Les élèves des enseignants de notre étude ont été interrogés par questionnaire. Cet article repose sur les contributions de soixante élèves de CM2 (20 par secteur) anonymés par une lettre qui renvoie à leur classe.

## Références bibliographiques

- AUTHIER-REVUZ, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 73, 98-111.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-39.
- BAUTIER, É. & GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-99.
- BAUTIER, É. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques*, 143-144, 11-26.
- CHERVEL, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- COLIN, D., ISIDORE-PRIGENT, J. & LAFONT-TERRANOVA, J. (2012). Le rapport à l'écriture d'enseignants du primaire (CM2) et du secondaire (6<sup>e</sup>) : perspective curriculaire. In J.-L. Dumortier *et al.* (dir.), *Curriculum et progression en français* (pp. 299-314). Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».
- CRINON, J. & MAILLARD, A. (2007). Le journal des apprentissages : quelle réflexivité ? In *Actes du dixième colloque international de l'AIRDF, Didactique du français : le socioculturel en question*. Consulté le 10/12/2012 <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/>
- DEBONO, M. (2011). Les enseignants de droit face à la norme linguistique à l'université. *Le français aujourd'hui*, 173, 89-101.
- FAURE, M.-F. (2011). Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174, 19-26.
- LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). Se construire à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture. Namur : Presses universitaires, coll. « Diptyque ».
- LAFONT-TERRANOVA, J. & COLIN, D. (2006). Les enseignants de collège et l'écriture : des représentations à la formation. In C. Barré De Miniac & Y. Reuter (dir.), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines* (pp. 59-84). Lyon : INRP.
- MANESSE, D. (2008). Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant. *Le français aujourd'hui*, 162, 103-112.
- REUTER, Y. (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- VARGAS, C. (2011). La maîtrise de la langue. Quand les programmes cesseront de tourner en rond. *Le Français aujourd'hui*, 173, 113-117.
- VIGNER, G. (2011). La maîtrise de la langue : une construction institutionnelle ? *Le français aujourd'hui*, 173, 21-32.