



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

54 | 2016

**La phrase en production d'écrits, approches nouvelles
en didactique**

**Bucheton Dominique (avec la contribution de
Danielle Alexandre et Monique Jurado), *Refonder
l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes
professionnels plus ajustés du primaire au lycée***

Paris, Retz, 2014, 304 p.

Marie-Hélène Lachaud



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4128>

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 20 novembre 2016

Pagination : 207-209

ISBN : 978-2-84310-339-1

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Marie-Hélène Lachaud, « Bucheton Dominique (avec la contribution de Danielle Alexandre et Monique Jurado), *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée* », *Lidil* [En ligne], 54 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4128>

Notes de lecture

Dominique Bucheton (avec la contribution de Danielle Alexandre et Monique Jurado), *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz, 2014, 304 p.

À l'heure où l'écriture et le travail sur l'écrit occupent une place de second choix dans l'enseignement initial comme en formation d'adultes, l'ouvrage de Dominique Bucheton, Danielle Alexandre et Monique Jurado prend la forme d'un manifeste. L'objet principal est de remettre l'écriture au centre des apprentissages, tant du point de vue des programmes que de celui des pratiques. Cette synthèse rassemble près de vingt ans de travaux de recherche menés sur l'apprentissage de l'écriture, du primaire au lycée. L'écriture est envisagée dans sa complexité et dans une perspective interdisciplinaire à partir d'études de cas, de productions d'élèves et de situations scolaires. Le livre est organisé en quatre parties. La première partie est consacrée aux savoirs qui sous-tendent l'écriture et son apprentissage, du primaire au collège. L'évaluation des productions écrites ainsi que le regard porté par les élèves sur l'activité d'écriture constituent les éléments centraux de la seconde partie. Les deux dernières parties s'intéressent à l'enseignement de l'écriture, au métier d'enseignant et présentent des pistes didactiques concrètes.

Le préambule donne le ton du livre et rappelle la prédominance des écrits et des situations d'écriture dans les pays occidentaux. Le premier chapitre examine l'activité d'écriture en insistant sur la mobilisation de savoirs pas toujours enseignés de manière explicite. Observable au fil de la réécriture, l'épaississement du texte présenté dans le second chapitre rend compte de l'articulation des dimensions cognitive, identitaire, culturelle et linguistique mises en œuvre. Le troisième chapitre montre l'impact de la réécriture dans la mise à distance et l'évolution de l'estime de soi. Des éléments pour étayer la réécriture jalonnent les chapitres de cette partie. La synthèse rassemble des grands principes d'enseignement qui sous-tendent cet ouvrage.

La deuxième partie est consacrée à l'évaluation et s'intéresse au processus d'écriture pour éclairer échecs et réussites. Les auteurs rappellent l'imbrication de l'évaluation avec les représentations sociales

et le rapport au savoir, à l'écrit et à l'écriture¹. L'analyse des résultats de trois études (chap. 5) menées auprès d'élèves de primaire et de collègue apportent des précisions quant à la construction du rapport à et se prolonge dans le chapitre 6 par une définition du concept de postures (« modes de penser – parler – lire – écrire – agir ») et une description fine des « logiques d'écriture ». Ces postures évoluent au cours de la réalisation de la tâche d'écriture (chap. 7). Partant du postulat qu'il est nécessaire d'augmenter la fréquence des mises en situation d'écriture ainsi que le recours aux écrits intermédiaires, dans le chapitre suivant, les auteures proposent des indicateurs — en partie linguistiques — qui permettent l'évaluation des productions². Ils permettent la mise en relief d'aspects textuels et sémantiques ainsi que l'évolution du rapport aux normes qui s'effectue au fil des productions. Le processus d'écriture est donc envisagé à partir de savoirs à acquérir conjointement à la dimension plus personnelle du « rapport à », dans une approche interdisciplinaire (chap. 9).

L'enseignement de l'écriture et le métier d'enseignant se trouvent au cœur de la troisième partie. Si l'écriture ne se trouve plus au centre des apprentissages (chap. 10) ni de la formation des enseignants, le chapitre 11 et les suivants proposent de nouvelles pistes pour refonder une didactique de l'écriture. Ces repères sont établis à partir des principaux modèles théoriques : types de textes et processus rédactionnels, ateliers d'écriture et recherche de la créativité, scripteur envisagé comme auteur inscrit dans une culture. Communication et réflexivité sous-tendent le travail d'écriture, qui devient objet et support d'apprentissage.

La quatrième partie de l'ouvrage fournit des pistes concrètes pour enrichir et modifier les pratiques d'enseignement de l'écriture. Les 6 principes d'enseignement de l'écriture présentés en préambule des sept derniers chapitres sont un prolongement des apports théoriques et didactiques des trois premières parties. Nous en retenons trois qui illustrent particulièrement ses dimensions réflexive et communicationnelle. La première situation (chap. 16) met en relief l'intégration d'apports culturels dans les productions écrites. La description d'une séquence d'arts plastiques (chap. 17) montre le travail d'écriture dans ses liens avec l'oral et la lecture. Enfin, l'engagement progressif du scripteur se trouve au centre des productions écrites longues présentées au chapitre 19.

1. Cf. sur ce point les travaux fondateurs de Christine Barré-De Miniac.

2. D. Bucheton & J.-C. Chabanne, *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, Paris, Delagrave, 2002.

Réaffirmer la place de l'écriture dans les apprentissages, dans un ouvrage à la fois théorique et pratique, était un projet ambitieux. Les auteurs ont tenu leur engagement d'un regard nouveau associé à l'apport d'éléments de formation, dans la lignée des années 1990 où Michel Dabène, Catherine Frier, ou Christine Barré-De Miniac³ par exemple avaient ouvert la voie de la réflexion sur l'écriture comme acculturation.

Marie-Hélène Lachaud

LIDILEM, Université Grenoble Alpes

Claudine Moïse et Alina Opréa (dir.), *Politesse et violence verbale détournée*, revue *Semen*, n° 40, 2015.

Si plusieurs types de violences verbales ont déjà été définies (Moïse, 2011) d'un point de vue « bio-psycho-socio-politico-linguistique » (Moïse et coll., 2015, p. 10), c'est la violence verbale *détournée* qui fait l'objet de ce numéro de *Semen*. Cette forme de violence verbale est questionnée dans son rôle au cœur des interactions. Elle s'actualise dans des interactions consensuelles et coopératives feintes et ambiguës à des fins de manipulation et de harcèlement (Moïse, 2013). En outre, et c'est ainsi d'ailleurs que s'intitule ce numéro, la *violence verbale détournée* met à l'épreuve le système de politesse (Brown & Levinson, 1987 ; Goffman, 1973 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992) dans sa fonction pragmatique et perlocutoire. Les auteur-e-s se sont interrogés sur la façon dont politesse, impolitesse et violence verbale s'intriquent dans le discours. Politesse et violence verbale, bien que d'apparence antagoniste, entretiennent une relation de proximité comme en attestent de possibles formes hybrides à l'instar de l'analogie (Lucie Alexis & Jérôme Ravat). Toute interaction peut être comprise comme une « guerre froide » (Goffman, 1973) dans laquelle la coopération des participants demeure obligatoire. Honoré de Balzac (1836) ne disait-il pas que la politesse « est une grimace sociale qui se dément aussitôt que l'intérêt trop froissé montre le bout de l'oreille » ? User de violence verbale détournée lorsque l'intérêt du locuteur est froissé, lorsque sa face est menacée, est aussi et surtout un

3. Cf. *Pratiques*, n° 105-106, 2000.