BUCHETON Dominique (dir.). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*

Paris : Retz, 2014, 304 p.

Olivier Dezutter

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4721>

DOI : 10.4000/rfp.4721

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 mars 2015

Pagination : 127-129

ISBN : 978-2-84788-768-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Olivier Dezutter, « BUCHETON Dominique (dir.). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 190 | janvier-février-mars 2015, mis en ligne le 31 mars 2015, consulté le 23 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4721> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4721>

coup travailler» (p. 214). Comment ne pas voir le grand profit qu'en tireront pour leur métier des hommes d'affaires, des ingénieurs, des commerçants, des hommes politiques ?

Brown se soucie donc peu de la quête intemporelle pour la liberté de penser par soi-même que glorifient les éditions Hattemer. Mais comment les lectures expliquées littéraires ont-elles ces effets « utilitaires » ? C'est que la littérature, avec ses textes riches et difficiles, se prête bien mieux que des textes fonctionnels à l'analyse, aux débats d'interprétation. Brown a vu les élèves intervenir, discuter, argumenter, parfois avec passion, comme chez M. Bézard à propos de Lamartine (*Un seul être vous manque...*). La littérature offre à la jeunesse de quoi exercer son jugement hors des conflits idéologiques, tout en construisant une identité nationale et civique dans la mémoire du patrimoine. Il relate ainsi l'émotion collective d'un cours moyen, écoutant le maître lire (magistralement) *La Jeune Captive* d'André Chénier (*Ô mort ! tu peux attendre ; éloigne, éloigne-toi !*) pour illustrer la Terreur révolutionnaire. Bien mieux que Bézard enfermé dans le culte pieux du beau parler, Brown a compris le projet de Lanson, en le voyant réalisé en pratique.

Certes, les classes qu'il a vues, triées sur le volet (pas de classes rurales, pas de cours multiples, pas d'élèves des faubourgs, très peu de classes élémentaires), ont des maîtres d'élite, anciens normaliens, pédagogues chevronnés, ou professeurs agrégés longuement formés, auteurs de manuels, tous « respectueux et impartiaux », « sincères, bienveillants et généreux ». Ils tiennent leurs élèves en « activité mentale » permanente, leur donnent la parole, suscitent leurs remarques, varient les activités. Brown est frappé par leur « habileté à questionner » (p. 208) et « à enseigner de manière fortuite » (p. 210). L'entraînement à la composition commence par un travail collectif oral pour collecter des idées, aider à leur formulation, élaborer un plan. Loin de brider la liberté (ce qu'on croit aux États-Unis), cet étayage encourage et structure l'expression individuelle. De même, les exercices à partir des lectures font que le vocabulaire (chercher des antonymes, des synonymes, des mots associés) et la grammaire (analyse collective d'une phrase écrite au tableau) entrent « naturellement » dans les classes de français. Et les fameuses dictées, qui ne cessent de relier langue orale et langue écrite, donnent une conscience de la langue correcte dont les effets se font sentir dans toutes les disciplines. L'enquête de terrain a ainsi donné à voir des programmes mis en œuvre de façon quasi idéale, anticipant même les instructions

d'après-guerre. Ce portrait, trop beau pour paraître vrai (J. Bézard en est presque gêné) ne cherche pas à être « représentatif », mais à montrer « les potentialités » d'un enseignement qui a su se moderniser sans répudier la tradition, se réformer sans rupture, contrairement au dire de ses détracteurs.

Ce qui rend jubilatoire la lecture de Brown, c'est qu'il prend le lecteur à contre-pied de tous les clichés passésistes. Après un siècle de réformes dont ni Brown ni ses hôtes ne pouvaient anticiper l'ampleur, il s'est avéré bon prophète, puisque le monde que nous croyons avoir perdu nous est encore bien familier. On rejoue la « crise du français » à chaque réforme, les élèves lisent encore de la littérature, récitent même des poésies, les classes préparatoires que Brown appelle rhétorique supérieure n'ont pas disparu, ni l'agrégation (et ses 14 h hebdomadaires) que visent souvent les professeurs de lettres sur lesquels le proviseur, comme en 1912, n'a aucun pouvoir hiérarchique. Doit-on continuer à croire, comme Brown, que les exercices pour apprendre à écrire en classe de français ne prépareraient finalement pas si mal à la vie sociale ?

Anne-Marie Chartier
ENS de Lyon, LARHRA

BUCHETON Dominique (dir.). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz, 2014, 304 p.

L'intention est claire et le projet ambitieux : refonder l'enseignement de l'écriture et amener les enseignants à adopter de nouveaux gestes professionnels afin de faire progresser tous les élèves, des premiers apprentissages à l'entrée à l'université. Pour qui connaît bien les travaux de recherche menés par Dominique Bucheton, à orientation volontairement « technologique », il s'agit là d'un projet proprement politique entamé depuis de nombreuses années à travers des recherches-action-formation menées au plus près du terrain dans des contextes diversifiés, avec la collaboration de nombreux enseignants et formateurs.

L'ouvrage est conçu autour d'une conviction forte, maintes fois réaffirmée : c'est d'abord et avant tout en portant attention au « sujet écrivain » et en lui permettant de découvrir et d'exploiter le pouvoir réflexif de

l'écriture dans l'ensemble des disciplines scolaires et des situations d'apprentissage qu'il faut entamer le travail de refondation. Un tel projet est sans conteste plus que jamais nécessaire si l'on prend la juste mesure des implications de la fracture sociale bien établie, basée en grande partie sur les degrés variables de maîtrise de l'écrit, comme de ce que les auteures qualifient d'« explosion des pratiques d'écriture » suscitée par le développement du numérique. Le défi à relever devrait interpeller l'ensemble des enseignants et pas seulement les enseignants de la langue de scolarisation. Il devrait aussi mobiliser les intervenants des niveaux scolaires successifs, depuis la maternelle jusqu'à l'université, car c'est bien le continuum de l'enseignement de l'écriture dans toute son ampleur qui mérite d'être repensé. Notons toutefois que même si les auteures revendiquent cette perspective, les problématiques abordées et les exemples fournis concernent principalement les élèves du primaire et du secondaire.

Le renouvellement de la didactique de l'écriture souhaité suppose plusieurs ruptures pragmatiques radicales dans les pratiques enseignantes. Tout en prenant acte du fait qu'ici ou là se mettent en place depuis plusieurs années des pratiques innovantes (ateliers d'écriture, exercices de réécriture, écriture collaborative...) dont l'ouvrage rend amplement compte, la critique est nette : l'enseignement de l'écriture est minimisé et trop orienté sur la « maîtrise de la langue », et les modèles de référence pour penser son enseignement sont à revoir.

Pensé principalement comme un outil de formation initiale et continue, l'ouvrage est construit autour d'un intéressant dosage entre trois aspects essentiels : la réflexion sur les enjeux et modalités de l'apprentissage de l'écriture et plus largement sur les fondements de la discipline « français », du travail enseignant et de la formation à ce métier complexe ; la présentation vulgarisée de nouveaux modèles de référence permettant de mieux comprendre autant l'activité des sujets scripteurs (le modèle culturel du sujet écrivain) que celle des enseignants qui organisent et soutiennent les apprentissages (le modèle du multi-agenda et des gestes professionnels) ; et la (dé)monstration de pratiques efficaces, illustrées par de très nombreuses productions authentiques d'élèves du CP au lycée. Cette démonstration est d'autant plus pertinente que, pour donner à voir le travail du scripteur, ce sont à chaque fois plusieurs états de texte qui sont fournis, révélant ainsi le travail d'« épaissement » du texte qui s'installe dans le temps, au cours de diverses réécritures ou consignes successives, grâce

à l'interaction avec les autres élèves dans le cadre des nombreux projets collaboratifs et aux interventions précises des enseignants.

Les commentaires accompagnant les différents états d'écrit ou « textes intermédiaires » qui parsèment les pages de l'ouvrage soulignent à chaque fois la complexité de l'acte réalisé par les élèves, qui comprend tout à la fois une dimension cognitive, identitaire, culturelle et linguistique. Étant donné cette complexité, le facteur temps est pointé comme une donnée essentielle à prendre en compte dans l'organisation du travail enseignant. Les auteures insistent d'une part sur la nécessité de consacrer davantage de temps au travail d'écriture en classe car les compétences ne peuvent se développer qu'à travers des pratiques fréquentes et d'autre part sur l'utilité d'engager les élèves dans des projets d'écritures longs, étalés sur plusieurs semaines voire plusieurs mois.

La refonte souhaitée de l'enseignement de l'écriture ne pouvant se faire, dans le contexte institutionnel scolaire, que par des changements radicaux touchant au geste professionnel central qu'est l'évaluation, une partie importante de l'ouvrage vise à questionner les modes d'évaluation usuels et à fournir des pistes pour mettre en place des formes d'évaluation valorisant davantage la variabilité et la mobilité du langage, considérées comme « essentielles à la pensée et à l'écriture ». En parcourant les nombreuses productions d'élèves, le lecteur est amené à aiguïser son regard, à partir à la recherche des « savoirs cachés », des « déjà là », et à opter pour une vision différente des capacités des élèves, décentrée par rapport à l'habituel travail d'ordre évaluatif, fortement teinté par la vérification de l'adéquation de l'écrit produit aux normes de référence, qu'il s'agisse de l'orthographe ou de la structure canonique de certains genres de textes.

L'option fondamentale défendue par les auteurs pour guider l'action des enseignants et les multiples gestes professionnels spécifiques qui la rendent effective et efficace consiste à se centrer sur les élèves et à permettre à chacun d'eux de développer son rapport à l'écriture, de construire son identité d'auteur et sa compétence de scripteur. Cela suppose d'adopter de nouveaux modes de gestion de la classe et de mettre en œuvre une véritable différenciation pédagogique, souhaitée depuis de nombreuses années déjà mais qui demeure bien difficile à intégrer dans les pratiques. Ici aussi, plusieurs exemples sont fournis quant à la manière d'organiser un accompagnement plus individualisé ou par petits groupes d'élèves. Au vu de la

diversification des publics scolaires dans le cadre des flux migratoires et des contextes plurilingues dans lesquels vivent un nombre non négligeable d'élèves, il eut été intéressant que soit aussi abordée la question de l'écriture dans plusieurs langues dont les langues d'origine ou les diverses langues apprises à l'école de façon encore le plus souvent très compartimentée.

Au final, ce riche ouvrage, qui ne cache pas son orientation clairement militante, rend accessible à l'ensemble des professionnels de l'éducation le fruit de nombreuses années de recherche puisant à plusieurs cadres de référence et ancrées pour la plupart dans des contextes scolaires réputés difficiles. Il fournit également des pistes d'action concrètes, éprouvées, permettant d'atteindre l'ambitieux projet visé.

Olivier Dezutter
Université de Sherbrooke

DELALANDE François (dir.). *Naissance de la musique. Les explorations sonores de la première enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes ; Paris : Ina éd., 2015, 280 p.

Partant de définitions anthropologiques de la musique qui rejoignent celles de Molino ou de Nattiez, François Delalande en tire des conclusions pour l'analyse des productions sonores de jeunes enfants. Un point de départ crucial pour cet ouvrage collectif ! En effet, si l'on rejoint Nattiez (1987) pour qui « la distinction son/bruit n'a pas de fondement physique stable » et pour qui « l'utilisation de ces deux concepts est, dès le départ, culturalisée » (p. 73), le résultat de gestes accomplis sur des corps sonores est un... *objet sonore* ! Et pas, de prime abord, un produit esthétique ou une preuve matérielle de créativité. C'est là l'intérêt majeur de l'ouvrage de F. Delalande : le déplacement effectué pour catégoriser des explorations sonores enfantines. Ce déplacement tient compte d'un demi-siècle de reclassification des sons – 50 ans, c'est-à-dire à peu près l'âge du *Traité des objets musicaux* de Schaeffer (1966).

Les auteurs invitent à se focaliser à la fois sur l'activité de l'enfant – qui permet à celui-ci de construire le passage du bruit au son, de l'ustensile à l'instrument (s'agissant du même objet matériel, par modification sensible autant que symbolique) – et sur le résultat de

cette activité. Les gestes des enfants, à la source des émissions sonores (frappé/gratté/frotté/balayé ; léger ou appuyé...), les intensités (fortes/douces ; variables ou plutôt constantes), les résonances (brèves ou prolongées), les timbres et textures (sons filés/striés...) sont décrits avec concision. Ils témoignent d'une approche héritée de la *musique concrète*. De même, les auteurs font état des cellules, voire des cycles sonores qui résultent de la périodicité, des élans, des caractéristiques rythmiques des actions de ces tout-petits. Dans le chapitre « Les bébés ont-ils un style ? », de Cecilia Pizzorno et Luisella Rosatti (p. 85-102), est énoncée la combinaison d'indicateurs caractérisant les objets sonores analysés : durée, temps d'attente avant de commencer, liste et nombre de gestes-sons, techniques employées... (p. 89).

Conseil aux lecteurs : ne réservez pas pour la fin le visionnement des deux DVD inclus dans cet ouvrage ! Car ce visionnement réserve de belles découvertes à celles et ceux que les débuts en musique intéressent ! Très judicieusement choisis, les extraits accréditent l'intérêt que présente le face-à-face d'un tout-petit avec un corps sonore doté de propriétés acoustiques très variées. Comme le relève Manuela Filippa, le *pizzicato*, qui allie timbre et son déterminé (sur une corde à la fois), le *cluster* (consécutif à un frappé sur plusieurs cordes à la fois) ou encore le *glissando*... sont déjà présents dans des explorations solitaires de tout-petits mis en présence d'une cithare. C'est notamment ce qui ressort du chapitre « Explorations prolongées d'une trouvaille » (p. 65-78) et c'est ce qui explique que les cent vingt pages de la première partie soient consacrées à l'« Exploration solitaire ».

Selon Delalande, « il s'est avéré [...] que l'exploration est d'autant plus riche et prolongée que la qualité des sons produits est plus grande » (p. 30). Effectivement : la mise à disposition d'une cithare – pour reprendre l'exemple ci-dessus – suscite des interventions particulières, du fait de la présence de cordes, mais aussi de l'horizontalité de celles-ci ! À un âge où les enfants pratiquent abondamment battues et frappés, la plupart du temps sur un mode répétitif, cet instrument recèle toutes sortes de possibilités. Grâce au va-et-vient entre DVD et résultats d'analyses, la manière dont cette richesse d'exploration se manifeste peut être appréhendée.

Que la part de l'adulte dans ces explorations soit essentielle n'est nullement escamoté. Maurizio Vitali résume les trois phases des « stratégies pédagogiques » des éducatrices impliquées (p. 255-256) :