REUTER Yves (dir.) & BARRÉ-DE MINAC Christine (dir.). Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines

Lyon : INRP, 2006. – 268 p.

Dominique Bucheton

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/969>

DOI : 10.4000/rfp.969

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2008

Pagination : 147-149

ISBN : 978-2-7342-1118-1

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Dominique Bucheton, « REUTER Yves (dir.) & BARRÉ-DE MINAC Christine (dir.). Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 29 septembre 2010, consulté le 21 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/969> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.969>

Ce document a été généré automatiquement le 21 septembre 2020.

© tous droits réservés

REUTER Yves (dir.) & BARRÉ-DE MINIAC Christine (dir.). Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines

Lyon : INRP, 2006. – 268 p.

Dominique Bucheton

RÉFÉRENCE

REUTER Yves (dir.) & BARRÉ-DE MINIAC Christine (dir.). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon : INRP, 2006. – 268 p.

- 1 Des contributions issues de la recherche INRP, *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, qui a associé pendant trois ans (2000-2003) les équipes bordelaise, grenobloise, orléanaise et du nord sous la direction de Jean-Pierre. Bernié, Christine Barré de Miniac, Jacqueline Lafont et Dominique Lahanier-Reuter. Cette recherche avait pour objet central d'interroger les relations entre écriture et appropriation des savoirs au travers de conduites langagières, la description, le récit, l'explication et l'argumentation. Les hypothèses principales étaient de vérifier la valeur d'un enseignement explicite et partagé de ces différentes conduites langagières dans les différentes disciplines, un enseignement qui prenne en compte les spécificités épistémologico-langagières de chacune d'entre elles et qui accentue fortement chez les élèves, de par les dispositifs didactiques mis en œuvre, les processus de conscientisation de la dimension réflexive de l'écriture. Cette recherche poursuit au niveau du collège des travaux engagés jusqu'alors principalement au primaire, sur la dimension réflexive du langage (*L'oral et l'écrit pour apprendre et se construire*, Chabanne & Bucheton (dir), 2000). L'ensemble de l'ouvrage montre à la fois l'ampleur, l'urgence et les difficultés de ce chantier dès lors que l'on tente de cerner avec précision les

spécificités des formes écrites scolaires dans chacune des disciplines alors même que leur dimension scolaire (des genres scolaires très enracinés) font souvent obstacles à leur dimension épistémologique et cognitive.

- 2 Les recherches présentées traitent de données différentes, recueillies auprès d'élèves et d'enseignants de collège dans cinq disciplines (français, mathématiques, sciences, histoire et géographie). Elles sont de trois natures : analyse de ce qu'écrire veut dire dans les instructions officielles du collège, recueil de représentations de l'écrit tant chez les enseignants que chez les collégiens, séquences didactiques analysées.
- 3 La première partie (60 p.) fait un état des lieux à partir de trois types de discours : celui des instructions officielles, celui des enseignants et celui des élèves. Les résultats n'en sont pas surprenants et confirment la nécessité d'une réflexion institutionnelle approfondie sur la place du langage dans les programmes du collège comme dans les pratiques. Les auteurs déplorent l'absence de cohérence entre les instructions pour un même niveau de classe, comme l'absence de continuité entre l'enseignement au primaire de la langue écrite (il est radicalement ignoré en histoire géographie où le travail sur la phrase et son enchaînement à la suivante est recommandée au cycle central !). Côté collégiens et enseignants, les discours déclarés sont plus cohérents mais tout aussi alarmants. Ils mettent au premier plan la dimension essentiellement communicative de l'écriture. Sa dimension réflexive, voire créative est fortement occultée y compris chez les enseignants de français. La représentation qu'un déjà là, déjà pensé préexiste à l'acte d'écrire est très ancrée et fait fortement obstacle à l'idée qu'écrire puisse être un instrument cognitif. On imagine facilement que si cette représentation n'est pas levée en formation des maîtres il est fort à parier qu'il n'y aura pas d'évolution dans les pratiques d'écriture demandées dans les classes. De l'étude fine et nuancée des discours des collégiens sur l'écriture et sur leur pratique de la description (quatre collèges, huit classes) on ne retiendra ici que quelques traits centraux : le niveau faible de conceptualisation de l'écrit, (la phrase et le mot en sont les emblèmes), la perception très scolaire de l'écriture dans les disciplines : essentiellement un faire, ou un instrument de mémorisation et de contrôle des connaissances qui n'a que très peu à voir avec l'écriture extra scolaire. Cette représentation sommaire de l'écriture scolaire amène les collégiens à la trouver relativement facile !
- 4 On regrette que cette première partie n'ait pas fait l'objet d'une synthèse forte en direction des décideurs institutionnels. Au travers des différentes analyses se lit en effet un retard considérable tant au niveau des instructions officielles que de la formation des maîtres en matière de conceptualisation du rôle du langage écrit comme vecteur des apprentissages et plus généralement vecteur important de l'accès à la culture.
- 5 On ne rentrera pas dans le détail des différentes contributions de la deuxième partie. Elles se distribuent selon deux conduites langagières : *Décrire et raconter* (deuxième partie de l'ouvrage, quatre vingt dix sept pages, cinq contributions) et *Expliquer, argumenter* (troisième partie : cinquante deux pages, trois contributions). Elles sont travaillées en partenariat ou non dans des séquences de français, histoire géographie ou sciences en 6^e, 5^e et 3^e. Elles ont en commun d'être des recherches actions, au sens créatif et exploratoire que recouvre ce type de recherche. Les pratiques analysées sont toutes très éloignées des pratiques ordinaires. Elles travaillent contre les résistances analysées dans la première partie et ont une visée centrale commune : faire prendre

conscience aux élèves au moyen de dispositifs complexes et longs de la nature réflexive, instrumentale de l'écriture, faire discuter, verbaliser de multiples fois, faire réécrire, analyser les spécificités linguistiques disciplinaires, utiliser dans tous les sens l'alternance rapide lecture-écriture-oral qui, astucieusement conduite, est probablement un des vecteurs forts de la conceptualisation en classe. Ce faisant l'ensemble de ces contributions par leur caractère novateur montre les possibles cognitifs, discursifs, souvent insoupçonnés et fortement minorés des élèves. Elles pointent toutes aussi la nécessité pour l'enseignant de faire une analyse approfondie, didactique et linguistique, a priori des tâches et enjeux de savoir qu'elles recouvrent. Mais, pour apprécier pleinement et comparer la portée des travaux présentés, ces analyses a priori ou a posteriori auraient nécessité une base commune d'outils d'analyses, linguistiques et didactique, des conceptions communes des processus d'écriture, de réécriture, du rôle du brouillon, du rôle des modèles textuels, de l'importance des interactions langagières, etc. Les contributions montrent les premiers pas vers ces outils de base du travail enseignant. Ils restent encore largement à construire entre les disciplines et dans les disciplines.

- 6 Au-delà de ces premiers aspects communs, c'est la diversité et l'importance des problèmes soulevés par les séquences présentées qui frappe le lecteur. On regrette, là encore, qu'ils n'aient pas été davantage synthétisés et objectivés dans une conclusion d'ensemble du livre. On en pointe quelques uns. Les différentes contributions montrent ainsi la nécessité d'une didactisation terminologique des travaux de la recherche. Le lecteur a parfois du mal à se repérer derrière ce qui est entendu par des termes fréquents comme : genre (scolaire ?, social ?, textuel ?), formes, discours, type d'écrits, objets langagiers, procédés langagiers, cadres, contraintes disciplinaires. Le terme posture souvent utilisé n'est pas davantage défini bien qu'il ait fait l'objet de nombreux travaux.
- 7 Le parti-pris méthodologique de travailler pour les comparer dans leurs différentes occurrences disciplinaires sur les dimensions discursives et textuelles : le discours narratif et descriptif, conformément d'ailleurs aux programmes de la classe de français, s'il s'avère souvent très pertinent dans la confrontation des usages en français et en géographie où la description de paysage est une nécessité méthodologique, l'est beaucoup moins en histoire où récit littéraire et historique non seulement se croisent mais mélangent en permanence les séquences descriptives, narratives, explicatives, argumentatives dans une hétérogénéité discursive qui fait souvent la force et l'efficacité du texte. Trop séparer l'enseignement de ces formes discursives pour les objectiver n'est pas forcément ce qui est le plus pertinent. La preuve en est le peu de traces que cela laisse dans les représentations des élèves à la sortie du collège.
- 8 La troisième partie (expliquer, argumenter) aborde la question de l'écriture sous un angle moins textuel, mais en focalisant plus l'attention sur les conduites langagières orales et écrites, socio-cognitives, d'élèves invités à penser ensemble des situations souvent problèmes, à modifier, détourner des textes, des formes et places énonciatives, à changer de registre cognitif en changeant de destinataire. C'est donc ici une toute autre perspective qui est mise en chantier. La notion de situation et d'action en situation est au premier plan.
- 9 Ainsi, les deux dernières parties travaillent finalement à partir de cadres théoriques relativement différents, linguistique textuelle pour décrire-raconter, interactionnisme

socio-discursif et culturel pour expliquer-argumenter. Complémentaires, ils méritent d'être plus explicités dans un travail approfondi en didactique comparée.

- 10 Pour finir, soulignons encore une fois la portée exploratoire de cette recherche et l'importance, voire la gravité, des problèmes difficiles qu'elle met en évidence.

AUTEURS

DOMINIQUE BUCHETON

IUFM de Montpellier