
ÉQUIPE THÉODILE
THÉORIES – DIDACTIQUE DE LA LECTURE–ÉCRITURE
RÉSEAU DIDACTIQUE
E. A. 1764

Les cahiers THÉODILE n^o 4
novembre 2003

Université Charles–de–Gaulle — Lille 3

Les cahiers THÉODILE

COMITÉ DE RÉDACTION

J. F. Berthon, D. G. Brassart, C. Cohen, L. Conraux, B. Daunay, I. Delcambre, M. Dero, J. Dolz, F. Fenouillet, R. Guibert, A.-M. Jovenet, I. Laborde Milaa, D. Lahanier Reuter, G. Legrand, É. Nonnon, M. Pagoni, M. C. Pollet, Y. Reuter, E. Rosen, J. M. Rosier, F. Ruellan (†)

RESPONSABLES DU COMITÉ DE RÉDACTION

I. Delcambre et Y. Reuter

RESPONSABLE TECHNIQUE

L. Conraux

COMITÉ SCIENTIFIQUE

G. Legros (Namur), J. P. Jaffré (CNRS), A. Petitjean (Metz), B. Schneuwly (Genève), C. Simard (Québec).

Pour se procurer les numéros des *Cahiers THÉODILE*, écrire à THÉODILE en indiquant vos coordonnées précises.

Université Charles-de-Gaulle — Lille 3
— UFR des Sciences de l'Éducation —
Équipe THÉODILE (E.A. 1 764)
BP 149 – F 59 653 Villeneuve d'Ascq cedex

Sommaire

Bertrand DAUNAY & Yves REUTER	
<i>Présentation</i>	1
ANALYSE INSTITUTIONNELLE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE	
Véronique LECLERCQ	
<i>Didactique scolaire / didactique extrascolaire : le cas de la didactique du français en formation de base des adultes</i>	3
Anne-Catherine OUDART	
<i>Formation d'adultes et didactique extrascolaire : l'apprentissage de l'écriture hors contexte scolaire</i>	15
Christiane DONAHUE	
<i>Assessment de l'écrit à l'Université : apports d'un projet de collaboration pluridisciplinaire</i>	27
RÉSULTATS DE RECHERCHE	
Martine JAUBERT, Maryse REBIÈRE & Jean-Paul BERNIÉ	
<i>L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? où va-t-elle ?</i> . . .	51
Bertrand DAUNAY & Nathalie DENIZOT	
<i>Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée. Compte-rendu d'une recherche en cours</i>	81
MÉTHODOLOGIES	
Jacinthe GIGUÈRE & Yves REUTER	
<i>Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire</i>	103
Isabelle DELCAMBRE & Dominique LAHANIER-REUTER	
<i>Propositions pour une étude sur les méthodes de recherche en didactique</i> . .	123
COMPTE RENDUS D'ŒUVRES DE RÉFÉRENCE	
Tiane DONAHUE	
<i>Jonathan Monroe (éd.), 2002, Writing and Revising the Disciplines</i>	143

• COORDINATION DE CE NUMÉRO : Bertrand Daunay & Yves Reuter •

Présentation

La quatrième livraison des *Cahiers* THÉODILE est, comme les dernières, riche de la diversité des contributions, tant pour ce qui est des objets traités que des approches théoriques.

Deux rubriques désormais traditionnelles des *Cahiers* sont représentées : deux contributions sont des *papiers de travail d'enseignants-chercheurs*, destinés à présenter des recherches en cours ; deux autres relèvent de la *réflexion méthodologique*, destinée à présenter et à discuter des outils méthodologiques intéressant la didactique.

Une autre rubrique fait ici son apparition : l'analyse institutionnelle des pratiques d'enseignement et de recherche, qui interroge les conditions institutionnelles des recherches en didactique et de l'enseignement des disciplines. C'est cette nouvelle rubrique qui ouvrira ce numéro.

ANALYSE INSTITUTIONNELLE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE

Trois contributions prennent place dans cette rubrique. Elles interrogent toutes trois les frontières de la didactique du français scolaire :

Anne-Catherine Oudart et Véronique Leclercq, enseignantes-chercheuses à l'UFR de sciences de l'éducation de Lille 1, interrogent la frontière entre didactique scolaire et didactique extrascolaire, dans deux contributions qui se complètent : V. Leclercq fait état de quelques raisons (historiques et actuelles) de la faible représentation des recherches en didactique parmi les référents théoriques de la formation d'adultes et décrit les spécificités d'une recherche en didactique de la lecture-écriture en formation d'adultes. A.-C. Oudart interroge les jeux de frontières entre didactiques scolaire et extrascolaire et analyse la place du contexte extrascolaire dans une didactique de l'écriture en formation d'adultes. Les deux articles, renvoyant à des conférences effectuées au sein du séminaire de THÉODILE, participent d'un programme de recherches sur la définition et les frontières de la didactique.

Christiane Donahue (Université du Maine-Farmington) nous fait franchir les frontières de la francophonie et de la didactique du français : après avoir décrit le processus d'*assessment* de l'écrit à l'université (l'*assessment* est une évaluation systématique et à grande échelle des connaissances acquises ou non par les étudiants, évalua-

tion dont le but est d'améliorer les cursus et les pratiques pédagogiques), C. Donahue relate la mise en place d'une collaboration entre cinq professeurs destinée à mettre en œuvre dans leur université un *assessment* de l'écrit, et met en perspective cette expérience professionnelle avec les recherches actuelles sur le rôle de l'écrit dans les disciplines.

PAPIERS DE TRAVAIL

Deux contributions dans cette rubrique rendent compte de recherches d'ampleur différente :

- Martine Jaubert, Maryse Rebière et Jean-Paul Bernié présentent la genèse et les principes théoriques fondateurs d'une recherche déjà avancée et de longue haleine, menée par leur équipe de l'université de Bordeaux II. Cela les amène à repreciser les contours de la notion de *communauté discursive*, centrale dans leur conception de l'apprentissage, et à faire le point sur l'évolution de leurs travaux – déjà effectués ou en cours.
- Bertrand Daunay et Nathalie Denizot rendent compte d'une recherche plus circonscrite dans le temps et dans les objectifs : une recherche en cours (d'une durée de deux ans) sur l'écriture d'invention (menée dans le cadre de l'IUFM Nord - Pas-de-Calais) ; les auteurs présentent le cadre théorique et méthodologique ainsi qu'un état provisoire de leur travail.

MÉTHODOLOGIE

Deux contributions nourrissent cette rubrique : Jacinthe Giguère et Yves Reuter présentent une grille d'analyse des différentes pratiques langagières écrites à l'école primaire, élaborée dans le cadre du projet d'une ERTÉ (Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire) associée à Théodile. Les auteurs définissent les catégories retenues pour constituer la grille ainsi les critères d'analyse retenus pour chaque catégorie en relation avec la notion d'univers de l'écrit. Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter, quant à elles, tentent de spécifier l'activité de recherche en didactique en se centrant sur la collecte de documents, les configurations méthodologiques propres aux didactiques (français / mathématiques) et la programmation méthodologique du recueil de documents.

Précisons encore que la question des méthodologies de recherche en didactique(s) constitue un axe important de travail au sein de THÉODILE. Dans cette perspective, nous envisageons, en collaboration avec l'IUFM du Nord — Pas-de-Calais, la mise en place d'un séminaire régulier.

Notre dernière rubrique, inaugurée dans le numéro 3 des *Cahiers THÉODILE*, a pour enjeu de mieux faire connaître des travaux, étrangers et non traduits, qui

nous paraissent importants dans notre domaine. Christine Donahue présente donc l'ouvrage dirigé par Jonathan Monrø *Writing and Revising the Disciplines*.

Rappelons enfin que les *Cahiers THÉODILE* sont ouverts aux contributions des chercheurs en didactique(s), quel que soit leur lieu institutionnel.

Bertand Daunay
Yves Reuter

Didactique scolaire / didactique extrascolaire : le cas de la didactique du français en formation de base des adultes

Véronique LECLERCQ
Université de Lille I
Laboratoire Trigone

Pour aborder la question de l'articulation entre didactique scolaire et didactique extrascolaire, il est nécessaire, dans un premier temps, de rappeler un certain nombre de constats généraux concernant les rapports entre la formation d'adultes et la didactique. Dans un second temps, nous nous centrerons sur la didactique de la lecture / écriture dans le cadre de la formation de base d'adultes faiblement scolarisés pour tenter de mettre en lumière la spécificité des démarches de recherche de cette didactique « hors - l'école ».

1 RAPPORTS ENTRE LA FORMATION D'ADULTES ET LA DIDACTIQUE

Un constat s'impose d'emblée : le domaine de la formation d'adultes fait un usage très modéré des concepts, termes et problématiques propres à la didactique et ce, quels que soient l'objet d'enseignement et la discipline concernée. Un rapide survol des revues spécialisées (*Éducation Permanente, Actualité de la Formation Permanente, ...*), ou des ouvrages faisant autorité dans ce secteur, par exemple, le célèbre « *Traité des Sciences et Techniques de la Formation* » (P. Carré, P. Caspar, 1999) nous donne à voir une faible représentation de recherches en didactique. De façon parallèle, les praticiens, formateurs, coordonnateurs pédagogiques, formateurs de formateurs, méconnaissent le plus souvent ce qui fait la spécificité d'une démarche d'investigation didactique.

Il y a là un paradoxe, puisque les formateurs gèrent au quotidien des situations d'enseignement / apprentissage (mathématiques, français, anglais, droit du travail, etc.). Comment expliquer cette espèce de cécité de la formation d'adultes par rapport aux investigations spécifiquement didactique ? Les raisons sont à chercher du côté de l'histoire de la formation d'adultes et de son institutionnalisation en France ; elles renvoient également aux représentations de la didactique dominantes dans le milieu.

– Le développement de la formation d'adultes s'est accompagné d'interrogations

fondamentales sur les finalités des dispositifs. Forme-t-on les individus en vue d'un retour à l'emploi, d'une reconversion professionnelle, d'une insertion sociale, d'un repositionnement personnel et intime. Cette focalisation sur le sens général de la formation (transformation des sujets, oui mais pourquoi ?) a occulté les problèmes de la transmission et de l'acquisition de contenus particuliers. Comment enseigne-t-on tel contenu ? Comment apprend-on tel contenu ? Comment constituer un corpus de savoirs disciplinaires pour tel ou tel public, dans tel ou tel dispositif ? Ces questions se sont quelque peu « dissoutes » au sein d'autres, plus politiques, qui ont semblé primordiales aux praticiens comme aux chercheurs.

– La nature même des dispositifs entraîne une compartimentation disciplinaire très différente de celle de la formation scolaire. Les pratiques interdisciplinaires ou pluridisciplinaires sont courantes. Un module de recherche d'emploi, par exemple, mobilise des savoirs relevant du droit, du français écrit, du français oral, des techniques de communication... Un même formateur peut enseigner le français, la vie sociale et professionnelle et encadrer un stage de redynamisation de projet professionnel. La spécialisation disciplinaire des formateurs est faible. Leur trajectoire antérieure et leur profil professionnel en témoignent. Et cela est d'autant plus vrai qu'ils travaillent dans le domaine de la formation d'adultes ou jeunes adultes en difficultés. Les questionnements didactiques disciplinaires passent au second plan, au profit d'une valorisation de questions plus générales d'ingénierie pédagogique.

– La prescription des programmes est beaucoup moins forte qu'en formation initiale. Cette autre caractéristique du fonctionnement de la formation continue fait que les contenus sont moins définis, plus « volatiles » et flexibles qu'en formation scolaire. Il n'y a pas de programme national unique pour tel ou tel dispositif. Les référentiels de diplômes, les cahiers des charges, les réponses aux appels d'offres permettent de cadrer le curriculum de formation, mais le cadrage reste léger. L'investigation didactique centrée sur l'histoire des savoirs enseignés dans une discipline donnée trouve donc peu d'écho dans le champ de la formation d'adultes.

– Les didactiques des disciplines ont quelques difficultés à trouver une place au sein de préoccupations autres. L'ingénierie de formation, l'ingénierie pédagogique, l'andragogie constituent des centres d'intérêt majeurs. Si on prend connaissance des sujets traités dans les revues ou ouvrages spécialisés, on s'aperçoit que chercheurs et praticiens s'intéressent à « motivation des apprenants », à « la modifiabilité cognitive », au « développement des compétences », à l'« autoformation », à « la spécificité de l'adulte apprenant », à l'« individualisation de la formation », *etc.*, beaucoup plus qu'aux conditions de transmission et d'acquisition de savoirs disciplinaires précis. Le mot même de « didactique » est assez peu fréquent, sauf, on le verra ultérieurement, dans certains champs spécifiques. La « didactique », le plus souvent, évoque pour les formateurs une notion propre à l'école.

– Enfin, la focalisation sur l'action et la pratique nuit à des investigations di-

dactiques théorisées ou formalisées. La formation de formateurs est parfois axée sur la présentation de « recettes », de « méthodes clés en mains », que recherchent d'ailleurs de nombreux intervenants. L'intérêt pour certaines techniques homologuées par tel ou tel cabinet de consultant est particulièrement remarqué dans la formation en entreprise. Cela s'effectue bien sûr au détriment d'un questionnement plus poussé concernant les modalités de transmission et d'acquisition de savoirs précis.

Mais ces constats sont à nuancer. Tout d'abord, la didactique, rappelons le, est présente dans les modes mêmes d'intervention éducative. Un formateur qui prépare son cours de français par exemple, dans la cadre du DAEU (Diplôme d'Accès aux Études Universitaires), et qui à cette occasion conçoit un scénario de cours, formalise les objectifs de sa séance, organise des situations d'apprentissage... se pose des questions de didactique, et cela sans en avoir forcément conscience. Tout formateur est donc un didacticien qui s'ignore, pourrait-on dire.

De plus, il faut corriger quelque peu la présentation effectuée en premier lieu. La didactique est bien représentée dans certains secteurs. Les formations de Français Langue Étrangère, par exemple, font depuis longtemps usage de théories et de concepts didactiques. La mise en place de formations sur les lieux professionnels à partir de situations de travail, a permis l'émergence d'une didactique spécifique, appelée « didactique professionnelle » (G. Vergnaud, 1992). Dans certains ouvrages, on voit apparaître à côté des notions d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique, la notion d'ingénierie didactique, qui « conduit à concevoir selon des scénarios établis des sessions ou séquences de quelques heures et qui permet de préparer la transmission d'une partie spécifique d'un programme en spécifiant les outils, supports nécessaires à la transmission et à la construction des compétences formulées en termes d'objectifs et donc de "capacité à" » (C. Parmentier, 1998, p. 2-D-10).

On pourrait donc conclure ce premier développement en soulignant le paradoxe suivant : le mot même de « didactique », les concepts habituels de la didactique sont faiblement présents en formation d'adultes, alors même que les pratiques professionnelles des intervenants s'inscrivent clairement dans cette discipline.

Qu'en est-il maintenant de la didactique du français dans le secteur de la formation de base d'adultes ou de jeunes adultes faiblement qualifiés et faiblement scolarisés ? Trouve-t-elle sa place à la fois comme discipline d'intervention et comme discipline de recherche ? Comment fonder des démarches de recherche en didactique de la lecture / écriture en formation d'adultes ? En tenant compte de quelle spécificité par rapport à la formation initiale ? Avec quelles méthodologies ?

2 LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS EN FORMATION DE BASE DES ADULTES : UNE PLACE QUI SE CHERCHE ENCORE

La formation de base fédère différents dispositifs de formation¹ post-scolaire s'adressant à des publics faiblement scolarisés et visant le développement des connaissances de base nécessaires à la vie sociale et professionnelle : lire, écrire, compter mais aussi raisonner, connaître son environnement, *etc.*

L'enseignement de la communication écrite y occupe une place centrale, car la plupart des publics ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit pour faire face aux situations de la vie courante, mais une place non exclusive.

Les formateurs impliqués dans les actions de « lutte contre l'illettrisme », « maîtrise de savoirs de base », « remise à niveau » ou « alphabétisation » ont donc à concevoir, organiser, gérer des situations didactiques et cela, dans un contexte particulier, différent de celui de la formation initiale, tant au niveau de l'organisation pédagogique, des objectifs de l'enseignement, des profils des enseignants, *etc.*

Les constats généraux effectués au point précédent s'appliquent tout particulièrement à ce secteur particulier de la formation permanente. La didactique du français n'y a pas trouvé encore tout à fait sa place. Plusieurs aspects sont à prendre en compte :

- La didactique apparaît comme une discipline mineure par rapport à d'autres disciplines qui « occupent le haut du pavé ». Les travaux de ces vingt dernières années sur l'illettrisme ont contribué à faire connaître les pratiques et représentations de l'écrit de certaines populations, les formes et origines des difficultés, les fonctionnements et stratégies face à des tâches de communication. Les disciplines de référence sont alors la sociolinguistique, la psycholinguistique, la psychologie clinique ou les sciences du langage²... Une autre discipline dominante est la sociologie qui interroge l'émergence de la problématique de l'illettrisme dans la société occidentale³. Un inventaire des publications montre assez que les investigations didactiques consacrées au développement de nouvelles compétences de communication dans le cadre de la formation sont minoritaires.
- La didactique de la lecture-écriture en formation de base doit trouver sa place par rapport à la didactique de la lecture-écriture en formation initiale. Les débats sur les modèles d'enseignement du français écrit concernent avant tout les jeunes enfants.

¹ Ces dispositifs sont financés sur des budgets de l'État, des Conseils Régionaux, mais aussi des municipalités, Conseils Généraux, *etc.*

² Pour un rappel de ces différentes recherches, voir Véronique Leclercq, 2003, « Connaître les publics en situation d'illettrisme : objets de recherche, méthodologies, résultats » in Annie Gilles (Coord.), *De l'illettrisme aujourd'hui, apports de la recherche à la compréhension et à l'action*, Actes du colloque IUFM de Reims, CRDP Champagne-Ardenne, pp. 105 – 115.

³ Les travaux de Bernard Lahire ont été particulièrement mis en valeur dans les colloques sur l'illettrisme (travaux sur la construction sociale de la notion).

La littérature sur ce thème est abondante. Et tout se passe comme si la didactique du français en formation permanente était « à la remorque » de la didactique en formation initiale.

– Le positionnement de la didactique extrascolaire en formation de base n'est pas facile. Deux champs, la Didactique du Français Langue Maternelle et la Didactique du Français Langue Étrangère, sont à articuler. Les situations d'enseignement-apprentissage sont parfois complexes. Elles concernent simultanément des publics pour lesquels le français est une langue étrangère (cas des migrants) et des publics pour lesquels il s'agit de la langue maternelle (cas des personnes « en situation d'illettrisme »). Les catégorisations des publics de la formation de base, les différences alphabétisation / FLE / lutte contre l'illettrisme, font l'objet de débats et soulèvent de nombreux problèmes de sectorisation ou déssectorisation des domaines d'intervention (V. Leclercq, A. Vicher, 2002). La didactique du français en formation de base, quels que soient les cas de figure, doit donc conjuguer, tout en les réinterrogeant, les concepts et théorisations à la fois de la DFLE et de la DFLM. C'est à cette condition qu'elle pourra asseoir sa spécificité.

– La didactique du français en formation de base se situe comme toute didactique à la fois sur le versant de l'intervention et sur le versant de la recherche. Mais l'action semble primer. La recherche en didactique, déjà faiblement représentée, est de plus « frappée » d'une injonction à servir directement et rapidement pour la pratique. Les formateurs et responsables institutionnels demandent avant tout aux recherches d'être des outils concrets d'amélioration de l'intervention éducative. Les tensions sont fortes entre le pôle herméneutique (compréhension et analyse des situations didactiques) et le pôle praxéologique et prescriptif⁴.

– Le rôle de la didactique dans le processus de professionnalisation des formateurs est encore à définir. L'effort vers la qualité éducative s'accompagne d'une évolution des compétences enseignantes. Mais la dimension spécifiquement didactique de cette compétence est encore peu explicitée et peu prise en compte, même si certains programmes de formation de formateurs lui laissent une place⁵. Les différentes « ressources cognitives, affectives, contextuelles » pour reprendre l'expression de Philippe Jonnaert et Cécile Van der Borgh (1999) qui permettent de traiter des si-

⁴ Sur les différentes fonctions des recherches en didactique, voir Jean-Pierre Astolfi, 1993, « Trois paradigmes de recherche en didactique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, pp. 5 – 18.

Sur les tensions spécifiques à la formation de base, voir Véronique Leclercq, 2000, « Les sciences de l'éducation au service de la formation des adultes de faible niveau de scolarisation », *Perspectives Documentaires en Éducation* n° 49, Paris, INRP, pp. 9 – 20.

⁵ Les objectifs de modules se formulent ainsi « connaître les fondements théoriques sur la lecture-écriture » (offre de formation de formateurs Madli Rouen) ou « la transcription de l'oral : de la forme sonore à la forme écrite » (offre de formation de formateurs du CLAP Ile de France) ou « reconnaître les principales caractéristiques de la compréhension écrite » (offre de formation de formateurs du CRAPT de Strasbourg).

tuations didactiques ne sont pas encore clairement définies et catégorisées⁶. Elles ne font pas l'objet d'un travail systématique dans le cadre de la formation des intervenants.

– Enfin, la didactique du français en formation de base ne peut se contenter d'importer les concepts classiques, du type « représentations », « pratiques langagières », « pratiques sociales de référence », « compétence de communication », *etc.*, même s'ils sont pertinents dans le cadre de la formation d'adultes faibles ou non lecteurs-scripteurs⁷. Elle doit construire un cadre conceptuel spécifique. C'est cette spécificité que nous interrogerons dans une troisième partie. Comment fonder des démarches de recherche en tenant compte des particularités du contexte d'enseignement / apprentissage et du public.

3 FONDER DES DÉMARCHES DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA LECTURE / ÉCRITURE EN FORMATION D'ADULTES. QUELLE SPÉCIFICITÉ ?

Avant de dégager les dimensions spécifiques, il faut rappeler les caractéristiques essentielles communes à toute investigation en didactique du français, quels que soient le public d'apprenants et les conditions de l'enseignement.

Les questions fondamentales en didactique de la lecture / écriture en formation de base ne se distinguent en rien. Le problème reste bien de savoir quels savoirs et savoir faire propres à la communication écrite constituent l'ossature du curriculum, quelles modalités de transmission et quelles modalités d'appropriation sont en jeu. Les recherches ont différentes fonctions : descriptive, compréhensive, explicative, prescriptive, *etc.*, mais elles s'organisent autour de points essentiels : quoi enseigner ? à qui ? pourquoi ? comment ? avec quels modèles de référence ? quelle transformation subissent les savoirs en devenant enseignables, enseignés et appris ?

De plus, la didactique du français extrascolaire, comme la didactique scolaire, nécessite d'intégrer des apports disciplinaires en les refaçonnant : linguistique, psychologie cognitive, psycholinguistique, histoire de l'écrit, *etc.* Enfin, les méthodes de recherche ne sont pas différentes : observation *in situ* de séquences didactiques, analyse de supports utilisés en cours, recueil de données auprès des stagiaires (entretiens, confrontation à des tâches d'écrit...), recueil de données auprès des formateurs, *etc.*

Mais au delà de ces points communs, existe une certaine spécificité de la didac-

⁶ Un court article tente modestement une décomposition de cette compétence didactique : Véronique Leclercq, 2000, « La compétence didactique du formateur en formation de base », *La lettre de la DFLM* n° 27, pp. 15 – 19.

⁷ Sur les limites du concept de « représentations », voir Yves Reuter, 2000, « Didactique du français et illettrisme », in Véronique Leclercq & Jean Vogler (Coord) *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui*, Paris – Bruxelles, L'Harmattan-Contradictions.

tique de la lecture-écriture en formation d'adultes liée à la nature du public, du type de savoir et du contexte de formation.

AU NIVEAU DES APPRENANTS

Le public n'est pas soumis à l'obligation de formation (sauf à quelques exceptions près). Contrairement aux élèves de primaire ou de collège, les stagiaires s'engagent en formation sur la base d'une dynamique personnelle. Les raisons d'entrée en formation et de poursuite sont multiples. Les motifs d'engagement constituent d'ailleurs un objet de recherche « classique » en formation d'adultes, quoique peu étudié pour ce qui concerne la formation des publics en difficultés.

L'investigation sur le pôle apprenant est donc capitale, davantage sans doute que dans la didactique scolaire. Les adultes se sont construits des rapports à la langue, à l'école, au monde, à l'environnement dont on ne peut pas ne pas tenir compte. Certains concepts sont donc particulièrement féconds et sont à interroger dans le champ de la didactique, même s'ils en sont a priori éloignés : transformation identitaire, rapports à, engagement en formation.

Par ailleurs, les stagiaires adultes se caractérisent par des rapports difficiles au français. Ils n'ont pas suffisamment appris dans le cadre de l'école ou n'ont jamais appris ou ont désappris... Mais quels sont les déficits exacts ? de quelle nature sont-ils ? avec quelles origines ? quelles compétences contrebalancent les difficultés. Il est difficile d'envisager un questionnement didactique sans s'appuyer sur une connaissance solide du public, d'autant que les travaux sur ces questions montrent une grande disparité inter et intra individuelle dans les compétences, les fonctionnements et les dispositions face à l'écrit.

La didactique doit donc aussi se pencher sur la question des stratégies des personnes face à des tâches d'écrit et sur celle de déficit langagier. La psycholinguistique devient alors une discipline de référence pour la didactique. Davantage encore que dans la didactique scolaire, il s'agit de savoir « à qui » on enseigne.

AU NIVEAU DU SAVOIR

La compétence en français écrit est une compétence fondamentale, incontournable pour la vie quotidienne et pour le développement ultérieur de la personne. Mais en formation d'adultes, ce savoir est loin d'être neutre : il s'agit de l'acquisition linguistique certes, mais aussi de l'acquisition de nouvelles valeurs et de nouveaux usages pour les publics faibles ou non lecteurs-scripteurs. La recherche en didactique en formation de base doit particulièrement tenir compte de la signification sociale dont est chargé l'objet d'enseignement. « Pratiques sociales », « sens et usages de l'écrit » constituent des notions clés.

AU NIVEAU DU CONTEXTE DE FORMATION

Les conditions de formation ne sont pas uniformes. Les stagiaires peuvent être confrontés à un stage classique collectif rassemblant à moments fixes une quinzaine de personnes, mais aussi à un enseignement en face à face avec un seul tuteur ou encore à une formation individualisée dans un centre de ressources. Les institutions de formation ne sont pas organisées sur un modèle identique, elles sont porteuses d'orientations diversifiées. La variabilité des cadres dans lesquels se mettent en place les situations de formation est donc beaucoup plus forte qu'en formation initiale qui se caractérise, elle, par une certaine normalisation et homogénéisation institutionnelle.

La didactique de la lecture-écriture en formation d'adultes doit donc intégrer un modèle d'analyse tenant compte de cette spécificité : par exemple le modèle de l'interaction contextualisée (M. Bru, 1991). Le contexte social et organisationnel d'enseignement/ apprentissage est un paramètre à ne pas négliger, car il induit des conditions de transmission et d'acquisition très différentes.

AU NIVEAU DE L'INTERACTION CONTEXTE / SAVOIR

Nous l'avons rappelé au point 1, la prescription et la formalisation du curriculum de formation sont faibles en comparaison de ce qui se passe en formation initiale. De plus, les temps de formation sont très réduits. Les enseignants ont une marge de manœuvre importante dans la conception du programme (organisation et déclinaison des objectifs et des contenus...), mais en même temps ils connaissent une forte contrainte temporelle. La didactique doit apporter des réponses à des questions de choix des savoirs prioritaires à prendre en compte et à des questions de progression et d'articulation de ces savoirs.

Comment effectuer le tri dans l'ensemble de ces savoirs ? quelle priorité ? quelle urgence ? comment s'effectue la transposition didactique ? Ces dimensions constituent des objets d'investigations habituels en didactique scolaire. Mais elles sont particulièrement centrales dans une didactique extrascolaire qui se veut en prise avec les questions concrètes des praticiens.

AU NIVEAU DE LA CONCEPTION ET DE LA GESTION EN DIRECT DES SITUATIONS DIDACTIQUES

Les contraintes organisationnelles sont moins pesantes en formation des adultes qu'à l'école et au collège, et de fait la liberté d'initiative des intervenants est grande. Le large éventail des possibles didactiques permet une variabilité importante. Les formateurs font-ils usage de cet espace de liberté ? quelles sont les différences dans les conduites d'enseignement d'un enseignant à l'autre ou pour le même enseignant ? Y a-t-il focalisation sur un style didactique dominant ? Y a-t-il distance entre les pratiques scolaires et extrascolaires ? Y a-t-il contradiction entre les discours et

les pratiques ?

Les analyses autour de la notion de variabilité didactique (M. Bru, *op. cit.*) s'avèrent particulièrement pertinentes dans un contexte qui permet une extrême variabilité.

4 CONCLUSION

La spécificité de la didactique de la lecture-écriture en formation d'adultes tient avant tout à la focalisation particulière sur certaines dimensions, rendue nécessaire par les particularités du contexte de formation et du public. Pour autant, cette « coloration » de l'investigation ne permet pas d'opposer complètement les démarches en milieu scolaire et en milieu extrascolaire. Les méthodologies de recherche ne diffèrent pas, les questions fondamentales non plus.

On peut conclure que la reconnaissance de la didactique comme champ de recherche et d'analyse des pratiques en formation de base reste encore peu affirmée tant du côté des formateurs et intervenants que des chercheurs. Peu d'apprentis chercheurs s'intéressent à ce domaine. Le recueil de données n'est pas toujours aisé. Il est ainsi difficile d'accéder aux lieux de stage pour observer les situations didactiques ou de rassembler les supports conçus par les formateurs. Il y a à inventer des formes de coopération qui permettront aux formateurs d'appréhender les retombées positives des investigations didactiques sur leur activité éducative quotidienne.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÉ DE MINIAC Christine & LÉTÉ Bernard (Eds), 1997, *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris – Bruxelles, INRP – De Boeck.
- BRU Marc, 1991, *Les variations didactiques dans l'organisation des situations d'apprentissage*, Toulouse, Ed. Univ. du Sud.
- CARRÉ Philippe & CASPAR Pierre (Dir), 1999, *Traité des Sciences et Techniques de la Formation*, Paris, Dunod.
- Collectif, 2000, Dossier « le français hors appareil scolaire », *La lettre de la DFLM*, n° 27, février.
- JONNAERT Philippe & VAN DER BORGHT Cécile, 1999, *Créer des conditions d'apprentissage*, Paris – Bruxelles, De Boeck.
- LECLERCQ Véronique, 1999, *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*, ESF.
- LECLERCQ Véronique & VICHER Anne, 2002, *La formation linguistique des adultes et jeunes adultes : convergences et divergences des différents secteurs d'intervention*, Lyon, ANLCL, pp. 21 – 23 + annexes.

PARMENTIER Christophe *et alii*, 1998, *Guide pratique de la formation*, Paris, ESF.

VERGNAUD Gérard (Dir.), 1992, *Éducation Permanente* n° 111, *Approches didactiques en formation d'adultes*, Paris.

Formation d'adultes et didactique extrascolaire : l'apprentissage de l'écriture hors contexte scolaire

Anne-Catherine OUDART
Université de Lille I
Laboratoire Trigone
Membre associé THÉODILE

1 DES PRATIQUES DE FORMATEURS D'ADULTES : POINT SUR LA QUESTION

L'objet de cette contribution est de porter un regard sur la didactique extrascolaire du point de vue de la formation d'adultes. Notre posture est à la fois celle d'une enseignante-chercheur en Sciences de l'Education mais aussi celle d'une praticienne en formation d'adultes notamment dans les domaines de l'expression écrite et orale. Nos propos s'appuieront sur deux sources. La première provient de discours tenus par des formateurs apprentis-stagiaires¹ et de pratiques observées chez des formateurs en Formation d'adultes (CUEEP²). La deuxième provient de notre expérience depuis 18 ans en tant que praticienne de la formation en contexte extrascolaire.

Nous nous intéresserons tout d'abord au terme « didactique extrascolaire », objet de notre réflexion de départ. Peut-on considérer que l'on parle de « didactique extrascolaire », c'est-à-dire en dehors d'une approche scolaire, dès lors que l'on évoque la formation d'adultes ? Les limites méritent d'être posées.

Certes, la formation d'adultes se situe bien en dehors des lieux scolaires, dans des institutions, organismes, entreprises, qui tous ont pour dénominateur commun d'afficher des dispositifs distincts des systèmes d'enseignement mis en place par l'école. Mais pour autant, peut-on parler de divergences de pratiques didactiques ?

A première vue, on serait tenté d'afficher une distinction franche et nette. Or si l'on observe les pratiques de certains formateurs d'adultes, on retrouve bien des pratiques se référant au domaine scolaire. Par exemple, nous constatons :

– Le recours au niveau de savoirs scolaires pour évaluer les prérequis en français. Si l'on prend le cas du DAEU³, c'est à partir du niveau scolaire que sont positionnés

¹ Dans le cadre de l'IUP des métiers de la formation de Lille 1.

² Centre Université Education Economie permanente de Lille 1.

³ Diplôme d'Accès à l'Entrée à l'Université (formation pour adultes).

les apprenants lors des tests d'évaluation. On utilise d'ailleurs en formation d'adultes le terme « remise à niveau » : remise à niveau par rapport à quoi ?... si ce n'est par rapport au niveau scolaire. Il y a bien intégration des niveaux de savoirs scolaires.

– Le recours à des contenus et à des méthodes d'enseignement peu éloignés des pratiques scolaires (cours transmissifs, contenus progressifs du plus simple au plus complexe, catégorisation par unités enseignables, « grammaire, conjugaison, orthographe », *etc.*), s'appuyant d'ailleurs le plus souvent sur des manuels scolaires. Certains formateurs se contentent parfois de remplacer des termes, par exemple : le mot « lapin » par « travail », et de reprendre ensuite l'ensemble de la progression didactique.

– Des activités rédactionnelles proches de celles effectuées dans des cours de français en formation initiale (suite de texte, texte informatif, argumentatif, *etc.*) et réutilisées dans des remises à niveau pour adultes.

Ces approches sont d'ailleurs encouragées d'une part, par les prescripteurs, financeurs qui, imprégnés des modèles scolaires, imposent des contenus issus de leurs représentations du savoir « scolaire » et d'autre part, par les apprenants eux-mêmes qui expriment des besoins à l'image de ce qu'ils se représentent être bon pour eux (ce qui explique par exemple la persistance parfois de la dictée en formation d'adultes). Enfin, la formation continue d'adultes recrute encore beaucoup dans le vivier des enseignants de l'Éducation Nationale. Ces derniers reproduisent souvent les démarches didactiques qu'ils ont utilisées dans des contextes scolaires. Cela nous renvoie bien sûr à la question de la reconnaissance de la formation continue d'adultes dans les institutions éducatives, (même si, depuis la loi de 1971, s'est affirmée une volonté institutionnelle de reconnaissance, tant de la formation d'adultes que des fonctions de formateurs).

Et pourtant, lorsque l'on questionne les formateurs d'adultes sur leurs pratiques didactiques, ils ont le sentiment de faire autrement qu'en contexte scolaire à tout le moins de « devoir » faire autrement. Comment analyser ce paradoxe entre le « dire » et le « faire » ? S'agit-il vraiment d'un paradoxe ? N'y aurait-il pas derrière ce sentiment, la simple marque d'une relation pédagogique excessivement prégnante ? Certains discours de formateurs nous permettent d'avancer cette dernière hypothèse. Nous l'illustrerons par deux remarques principales.

Les formateurs d'adultes affirment, très majoritairement, devoir intégrer dans leurs pratiques de formation des paramètres incontournables comme : l'hétérogénéité, la diversité des publics ainsi que le sentiment de compétence des adultes en formation. Ce dernier point va d'ailleurs dans le sens des propos d'Etienne Bourgeois⁴ qui remarque qu'il y a certainement plus de différence entre des adultes en alphabétisation

⁴ Propos extraits de « Former, se former, se transformer. De la formation continue au projet de vie » mars-avril, Mai, 2003, *Sciences Humaines*, hors série n° 40, *L'adulte un être en développement*, pp. 56 – 59.

et des adultes ingénieurs en recyclage professionnel qu'entre ces adultes en alphabétisation et les adolescents de milieu défavorisé en situation d'échec. La différence provient du sentiment de compétence (perception que l'on a de ses chances de réussir la tâche). L'« insécurité scripturale », terme employé par Y. Reuter⁵, est d'autant plus forte que ces adultes ont pris conscience qu'elle est mise en relation avec leur intégration professionnelle.

De ce fait, et ce sera notre deuxième point, pour faire bref, la formation d'adultes s'est beaucoup plus recentrée sur la relation pédagogique, sur les modes d'apprentissages, susceptibles d'accroître les performances individuelles, sur les questions d'image de soi et d'identité (rupture identitaire, transformation identitaire, *etc.*) que sur la didactique.

C'est ainsi que les thèmes de réflexion ont porté sur les formations ouvertes, formations à distance, formations tutorées, formations individualisées, largement appuyées par des courants de la psychologie de l'éducation contemporaine, laquelle accorde une plus grande attention à l'apprenant comme sujet singulier, doté de ressources cognitives et affectives (pour reprendre un terme de E. Bourgeois) et, dans le même temps, une plus grande attention à la dimension sociale de l'apprentissage. On va ainsi parler de l'« enseignement coopératif » et ou de l'« enseignement réciproque », courants, qui mettent en évidence les effets bénéfiques des interactions entre pairs sur des tâches de type coopératif, en groupe restreint.

La formation d'adultes s'est intéressée plus particulièrement aux processus d'apprentissage, aux dispositifs, à la gestion de l'hétérogénéité plus qu'aux savoirs enseignés. Ceux-ci sont restés dans des cadres référentiels très proches des savoirs scolaires et peu requestionnés.

En revanche, ce sont les modes d'apprentissages qui ont eux été questionnés et moins les savoirs. Pour exemplifier cette observation voici deux extraits de mémoires professionnels de licence IUP dans lesquels deux étudiantes exposent la façon dont elles ont conçu leurs séances en didactique des Mathématiques. On notera dans ces extraits : l'absence de la terminologie « didactique », l'absence d'explicitation sur les savoirs mathématiques enseignés et la prédominance de la réflexion relative à la relation pédagogique.

Extrait du mémoire de Marie Claude

« Mes objectifs étaient de me servir des mathématiques pour montrer que tout stagiaire est digne d'intérêt, l'aider à restaurer l'estime de soi, l'amener à oser exprimer, communiquer, essayer de le convaincre que la démarche dans laquelle il s'est embarqué (parfois uniquement pour la rémunération) pourrait peut-être aboutir à d'autres finalités, l'aider à

⁵ REUTER Yves, 1996, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.

se réapproprié un sentiment de compétence et aussi changer l'image des mathématiques qu'il a pu garder de sa scolarité. »

Pour Marie Claude, on voit nettement que les mathématiques sont des prétextes à travailler d'autres objectifs : « restauration de l'estime de soi, sentiment de compétence, rupture avec un passé scolaire douloureux ».

Extrait du mémoire de Naïma

« Au cours de cette individualisation, nous avons pu remarquer que certains apprenants ne font part d'aucune demande. En creusant davantage, on s'aperçoit très vite que les mathématiques à leurs yeux sont un univers dénué de sens. D'ailleurs, en étant à leur écoute et en faisant preuve d'empathie, ils se révèlent et vous affirment clairement que les mathématiques ne servent à rien. Il s'agit pour eux d'un monde d'abstraction qui n'a aucun lien avec leur réalité, leur domaine professionnel.... Il faut que le formateur s'arme d'une grande persévérance et d'une patience démesurée face à ce type d'apprenant. Il s'agit de faire un travail avec eux sur le sens de pratiquer des mathématiques. C'est pour cela que les problèmes que nous élaborons doivent être proches de leur vie quotidienne et de leur activité professionnelle afin de les motiver. »

Toute l'énergie de Naïma « *il faut que le formateur s'arme d'une grande persévérance et d'une patience démesurée face à ce type d'apprenant* » est concentrée sur l'importance de redonner du sens aux savoirs. « *Il s'agit de faire un travail avec eux sur le sens de pratiquer des mathématiques* ». Elle ajoutera d'ailleurs un peu plus loin dans son mémoire de « *faire des mathématiques sans qu'ils aient l'impression d'en faire* ». Ses propos reflètent parfaitement les préoccupations didactiques et pédagogiques rencontrées par les formateurs d'adultes. On comprend alors pourquoi les supports extrascolaires, proches de la vie quotidienne et de l'activité professionnelle sont le plus souvent à la source des savoirs enseignés et viennent nourrir l'approche didactique.

A l'importance accordée à la relation pédagogique viennent s'ajouter des apports puisés dans le contexte extrascolaire. La frontière entre pédagogie et didactique apparaît dès lors très ténue.

2 EXEMPLE DE LA PLACE ACCORDÉE AU CONTEXTE EXTRASCOLAIRE DANS DES ACTIVITÉS DIDACTIQUES LIÉES À L'ÉCRITURE

En formation d'adultes, le contexte extrascolaire (supports, lieux, situation de travail, vie quotidienne, *etc.*) est profondément relié aux activités didactiques : il les inspire, il en permet la mise en œuvre. Si l'on prend par exemple le développement des compétences rédactionnelles pour des adultes en formation, nous apercevons que cet apprentissage va être le plus souvent subordonné aux pratiques langagières de terrain, ce qui aura pour conséquences notamment :

- d'accorder une priorité aux écrits en usage « ordinaires »,
- de tenir compte des contraintes scripturales (de type écrit productif, écrit sur écran, *etc.*) pour les pratiques correctives entre autre,
- de relier les postures professionnelles aux dysfonctionnements scripturaux.

DES ÉCRITS EN USAGE « ORDINAIRES »

Nous reprenons cette appellation d'écriture ordinaire, au sens de Michel Dabène⁶ : « l'usage de l'ordre scriptural dans une perspective communicationnelle, et plus précisément dans l'ensemble de la communication sociale ». A l'occasion d'un travail d'étude, nous avons recensé les réponses aux appels d'offres de plusieurs formations d'adultes en expression écrite. Toutes mettent en évidence la nécessité de partir de ce qui est en usage.

Extraits de réponses d'appels d'offres

« Nous partirons des écrits des apprenants » — « Nous donnerons l'occasion aux apprenants de prendre du recul par rapport à leur pratique d'écriture. » — « Nous privilégierons les apprentissages à partir de cas concrets, vécus par les apprenants. » — « Nous personnaliserons nos remarques au regard des pratiques individuelles professionnelles de chacun. » — « Compte tenu des fonctions exercées par les apprenants et des objectifs propres aux documents utilisés au travail, etc.. »

C'est l'usager ici qui sert de référent didactique. En effet, la didactique prend appui sur l'existence des pratiques d'écriture dans la vie privée et la vie professionnelle des apprenants. A ce sujet, Marie Claude Penloup⁷ a souligné l'usage important des pratiques d'écriture extrascolaire des collégiens les plus éloignés des savoirs scolaires mais aussi le peu d'intégration de ces usages dans les contenus scolaires. En

⁶ Dabène Michel, 1987, *L'adulte et l'écriture*, Bruxelles, De Bœck.

⁷ Penloup Marie Claude, 1999, *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives*, ESF.

revanche, en formation d'adultes, ces écrits extrascolaires sont objets de formation et au cœur des objectifs.

Extraits d'objectifs de formation en expression écrite :

- *Comment laisser un message clair à son voisin en cas d'absence, etc. ?*
 - *Comment exprimer clairement des consignes de travail ?*
 - *Comment rédiger une procédure pour le travail ?*
-

Ici on s'appuie sur des écrits situés en action, en usage dans un contexte social pour bâtir un contenu. Les écrits ne sont guère inventés pour servir un objectif didactique, ils sont objets d'apprentissage car objets quotidiens de l'acteur. C'est le statut de l'écrit qui change fondamentalement et de ce fait le rapport de l'acteur à cette écriture. Travailler sur des écrits ordinaires conduit à considérer les pratiques d'écriture ordinaires comme des lieux légitimes d'activité scripturale.

DES PRATIQUES CORRECTIVES LIÉES AUX CONTRAINTES DE PRODUCTION SCRIPTURALE

Cette subordination aux pratiques langagières de terrain modifie également les pratiques correctives. Les contraintes langagières (normes de production, outils de production) sont autant de paramètres contextualisés incontournables à prendre en compte. L'extrait ci-après a été rédigé par un technicien d'un service de hot Line, chargé d'effectuer des suivis sur écran des incidents relatés par des usagers.

Extrait d'un support d'écriture provenant d'un écran / Rapport d'incident relaté par un technicien de maintenance d'un service de hot line

Solution :

Saisie d'un message ARS. Pas de possibilité de reprendre tout ou partie du traitement car il y a des données qui ont été transférées vers d'autres applis. L'application rappelle Madame ZX. Validé après contact avec ZX.

Dans l'exemple présenté, l'écrit a une fonction de traçabilité. Les informations recueillies, traitées, inventoriées dans cette mémoire informatique sont la propriété de tous et plus seulement de son auteur. C'est ce par quoi chacun, à tout moment, peut se référer ou se reporter. La fonction de l'écrit ici est de réunir ce qui est séparé :

le technicien, l'outil et l'utilisateur, de permettre à l'action sous-jacente d'être finalisée et formalisée.

De ce fait, le formateur, confronté à ce type d'écrit déplace la question de la gestion syntaxique et ou phrastique (phrase correcte ou non) sur la question de la compréhension du point de vue du destinataire dans une perspective d'action. Autrement dit, la gestion de l'espace (qui impose un nombre de mots limité sur l'écran), la gestion du temps (qui exige un écrit réactif) sont des paramètres déterminants dans l'écriture, laquelle ne revêt plus dès lors les exigences canoniques usuelles. Phrases télégraphiques, fautes d'orthographe, phrases incomplètes, *etc.* pourront être encouragées, voire enseignées, ou simplement admises selon la situation de production de l'écrit.

Les objectifs de lisibilité sont ici assujettis à l'usage qui sera fait de l'écrit. C'est bien le cadre socioculturel donné avec ses normes, son public et son évaluation qui va dans ce cas guider l'approche corrective du formateur. Les obstacles rédactionnels deviennent au centre de l'approche didactique. On ne part plus du savoir savant vers le savoir enseigné et appris mais d'un point concret qui peut-être la tâche, la situation problématique, l'activité au travail. La didactique se trouve confrontée aux dimensions socio-économiques et pragmatiques du contexte de production écrite elle est envisagée sous l'angle des situations et non des contenus.

UNE INTERPÉNÉTRATION DES POSTURES PROFESSIONNELLES

Cette subordination aux pratiques langagières de terrain nous incite à nous pencher sur les postures professionnelles des écrivains. Si on prend par exemple la notion de cohérence textuelle, objectif de formation très largement répandu en formation d'adultes (compte tenu des nécessités supposées de lisibilité en vue d'un usage), on s'aperçoit par exemple que les postures au travail jouent un rôle dans les incohérences discursives constatées. Rappelons succinctement la définition que donne M. Charolles⁸ sur les conditions de cohérence d'un texte et confrontons la à des écrits rédigés par des acteurs au travail.

LA RÉPÉTITION

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte, c'est-à-dire des éléments permanents du début jusqu'à la fin. Les moyens dont dispose la langue française sont : la pronominalisation, la substitution lexicale, la reprise d'inférence.

LA RÈGLE DE PROGRESSION

On parle ici de continuité thématique et de règle sémantique. En d'autres termes, cela revient à dire qu'un texte doit apporter des informations qui ne sont pas déjà

⁸ Charolles M., 1978, « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », *Langue Française* n° 38.

formulées dans les premières lignes, ou qu'il doit y avoir une avancée entre les données qui ouvrent le texte et celles qui le ferment.

LA RÈGLE DE NON-CONTRADICTION

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence. Il arrive fréquemment que des contradictions apparaissent non par manque de logique mais parce qu'il manque des informations dans le texte, informations oubliées ou négligées.

LA RÈGLE DE RELATION

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les faits qu'il dénote dans le monde présenté soient reliés. Il est fréquent, en effet, que des informations surgissent dans un écrit, sans être le moins du monde annoncées ou encore que celles qui sont données se perdent pour ainsi dire dans les sables, sans qu'on sache ce qu'elles sont devenues.

Nous avons été très souvent intrigués par les dysfonctionnements textuels dans les écrits professionnels observés. Nous pensons que les postures professionnelles des écrivains au travail ne sont pas étrangères à ce non-respect des règles de cohérence. Voici deux exemples pour illustrer nos propos.

Exemple 1 : Extrait tiré d'un rapport de comportement adressé au juge d'application des peines (écrit par un assistant social d'un service pénitentiaire).

« Lors d'un entretien le 12/10/2000, MX déclarait vouloir faire son Travail d'Intérêt Général au plus vite, la motivation s'amenuisant au fil du temps. Cependant, il ne voulait pas exécuter ses heures d'affilée. En effet, n'ayant pas de ressources, il prétendait ne pouvoir rester sans travailler pendant trois semaines (durée approximative nécessaire à l'exécution du TIG). Une exécution fractionnée lui permettrait de faire des recherches d'emploi et même de travailler, le cas échéant. »

Ici, on retrouve le non-respect de la règle de répétition qui permet l'identification stricte des paroles rapportées et l'attribution des propos à l'énonciateur.

Il y a interpénétration de deux postures professionnelles : d'un côté la fonction de rapporteur « *MR X déclarait, il ne voulait pas, il prétendait* » et de l'autre, celle de conseiller « *Une exécution fractionnée lui permettrait de faire des recherches d'emploi et même de travailler, le cas échéant* ». L'écrivain quitte sa fonction de rapporteur pour celle de conseiller, en omettant d'en prévenir le lecteur, et mêle

dans ses propos un point de vue d'observateur « *la motivation s'amenuisant au fil du temps* ». Ces imperfections scripturales traduisent la difficulté du métier d'assistant social confronté, au quotidien, à la rationalité et à l'émotivité !

Exemple 1' : Modification

« Lors d'un entretien le 12/10/2000, MX déclarait vouloir faire son Travail d'Intérêt Général au plus vite car **selon lui** sa motivation s'amenuisait au fil du temps. Cependant, **il** ne voulait pas exécuter ses heures d'affilée. En effet, n'ayant pas de ressources, **il** prétendait ne pouvoir rester sans travailler pendant trois semaines (durée approximative nécessaire à l'exécution du TIG). **Je pense qu'une** exécution fractionnée lui permettrait de faire des recherches d'emploi et même de travailler, le cas échéant.. »

Pour retravailler la lisibilité du texte, le formateur doit non seulement attirer l'attention sur la nécessité des reprises lexicales ou pronominales qui permettent d'attribuer à l'énonciateur ses propos, mais également chercher à décoder ce qui d'un point de vue scriptural a pu conduire à l'erreur. C'est, de notre point de vue, autour des postures professionnelles que l'on retrouve les racines des dysfonctionnements : fonction de rapporteur, de conseiller, d'observateur, *etc.* Les remédiations scripturales dépassent ici le simple fait énonciatif mais abordent la production de cet écrit dans le contexte social et professionnel des assistants sociaux .

Exemple 2 : Extrait d'un journal de bord relatant un incident dans un service pénitentiaire (rédigé par un surveillant)

« Ce jour, il a été demandé le déclassement du détenu X. Celui-ci refuse de travailler et incite d'autres détenus à cesser le travail parce qu'il est sous payé et qu'il dit que le travail qu'on lui demande ne lui convient pas. Il est retourné dans sa cellule parce qu'il n'est pas un chien. Son agressivité est connue de tout le monde et même qu'il a injurié le contre-maître civil qui ne peut accepter ce dialogue. »

Le texte ne respecte pas vraiment les règles de cohérence (progression, relation, non-contradiction etc.). Le principe des paroles rapportées est apparemment peu maîtrisé : « *Il a été demandé le déclassement* » qui par qui ? (conséquence exposée en début de texte, probablement liée à une émotivité non maîtrisée). « *Il est retourné dans sa cellule parce qu'il n'est pas un chien.* » Qui dit qu'il n'est pas un chien ?

« *Et même qu'il a injurié le contremaître civil qui ne peut accepter le dialogue* ». Qui dit quoi ?

Pour aider à rectifier cet énoncé, le formateur doit certes revenir sur les règles de cohérence d'un énoncé mais il doit chercher là encore à comprendre ce qui a pu amener l'écrivain à construire une telle logique expositive. Notre hypothèse est qu'aux différentes fonctions professionnelles s'ajoutent des émotions fortes qui viennent perturber le déroulement logique du récit. Plusieurs pôles sont alors mis en évidence :

- la fonction de surveillant : contrôler
- le rôle du carnet de bord : transmettre, révéler
- les domaines affectifs, les émotions contenues dans les relations au travail qui auraient pu influencer sur la cohérence des propos tenus.

Exemple 2' : Modification effectuée avec le groupe

« *Ce lundi 24 janvier 2000, vers 10h 30, dans l'atelier A, le détenu X a refusé de travailler. De fait, il a prétexté être sous-payé et a déclaré que les tâches demandées ne lui convenaient pas. En outre, il a incité ses codétenus à cesser le travail. De surcroît, avec son agressivité notoire, il a injurié le contremaître civil en ces termes : "..".*

Il a ensuite quitté l'atelier pour regagner la cellule en déclarant qu'il n'était pas un chien.

En conséquence, et à l'instar du contremaître civil, je demande le déclassement du détenu X. »

Dans la nouvelle version, on retrouve le principe des propos rapportés et l'usage des référents. L'écrit est distancié et devient, par conséquent, plus professionnel. L'émotivité, les affects ont été repérés et canalisés.

Le dernier exemple que nous citerons est un extrait d'un courrier de réponse à une cliente, provenant d'une entreprise commerciale de vente par correspondance.

Exemple 3 : Extrait d'un courrier de réponse à une réclamation

« *J'ai le plaisir de vous demander la somme de XX.* »

On retrouve ici le non-respect de la règle de non-contradiction. En fait, on peut dire que deux fonctions s'interpénètrent et créent une rupture :

- fonction 1 : fonction commerciale ... fidéliser « *J'ai le plaisir* »
- fonction 2 : fonction de contrôle... régulariser « *demande la somme de XX* »

En n'opérant pas de distinction entre la fonction 1 et la fonction 2, l'écrivain provoque une incohérence nuisible à la crédibilité des propos tenus. Ce type d'erreur est assez fréquent d'ailleurs dans les écrits issus d'un langage standardisé, mémorisé et non réajusté. Cette désaffectation de l'écrivain à l'égard du langage figé, prouve bien la nécessité d'explicitier les mécanismes individuels sous-jacents en partant des contextes de production d'écriture. Nous n'insisterons pas ici davantage sur les ravages que les écrits automatisés engendrent sur la production spontanée des écrivains, mais à ce jour, nous pouvons affirmer que les conséquences méritent d'être analysées. Nous en avons parlé d'ailleurs dans notre ouvrage⁹.

3 CONCLUSION

Au terme de cette contribution, nous souhaitons nuancer nos propos de départ et dire qu'il existe bien une didactique extrascolaire en formation d'adultes dans le champ de l'écriture. Didactique qui se cherche, qui s'appuie souvent sur la didactique scolaire mais qui, d'une certaine façon, est vouée à s'en démarquer. Elle se démarque d'abord parce qu'elle gère des situations singulières auprès d'apprenants qui bien souvent ont été écartés à un moment donné du système scolaire : elle est donc intrinsèquement extrascolaire. Mais aussi parce qu'elle est soudée au contexte socio-économique dont elle est issue : on ne peut ignorer en effet que les mutations du marché du travail et de l'économie ont entraîné des effets sur la formation d'adultes. Celle-ci est perçue comme un outil de lutte contre le chômage. Elle se doit d'améliorer l'employabilité des chômeurs et la capacité des travailleurs à s'adapter. Ces finalités ne sont pas sans questionner les formateurs d'adultes qui se trouvent souvent tiraillés entre deux grandes tendances :

- se focaliser sur l'apprenant et son rapport au savoir (au détriment parfois des savoirs à enseigner) ;
- mettre l'accent sur les savoir-faire, la performance, plus que sur les savoir et satisfaire ainsi aux exigences de sociabilités et d'intégrations professionnelles... quitte à subordonner les savoirs à des logiques productives en intériorisant les « normes sociales », pour reprendre les termes de Stéphane Olivesi¹⁰.

Conscients de ces dérives, les formateurs d'adultes cherchent à définir un cadre conceptuel qui s'appuierait à la fois sur les apports de la didactique scolaire et sur ceux spécifiques à la didactique extrascolaire. C'est pourquoi, tout rapprochement de la formation d'adultes vers la formation initiale et réciproquement nous semble aller dans le sens de cette construction, dans l'intérêt des apprenants. Puisse la recherche dans ce domaine renforcer cette volonté...

⁹ Voir sur ce sujet Oudart A. C., 2001, *Les Chargé(e)s de Relation Clientèle face à la lettre de réclamation*, Presses Universitaires de Septentrion.

¹⁰ Olivesi Stéphane, 2002, *La communication au travail*, PUG.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURGAIN Dominique, 1988, *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*, Thèse de Doctorat d'État, sous la direction de J. Peytard, Besançon.
- BERNIÉ Jean-Paul, 2001, *Apprentissage, Développement et significations*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- CHAROLLES M, 1978, « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », *Langue Française* n° 38.
- DABÈNE M. , 1987, *L'adulte et l'écriture*, Bruxelles, De Bœck.
- OLIVESI Stéphane, 2002, *La communication au travail*, PUG.
- OUDART Anne-Catherine, 2001, *Les Chargé(e)s de Relation Clientèle face à la lettre de réclamation*, Presses Universitaires du Septentrion.
- PENLOUP Marie Claude, 1999, *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives*, Paris, ESF.
- Pratiques*, 2002, *Images du scripteur et rapports à l'écriture*.
- REUTER Yves, 1996, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- Sciences Humaines*, 2003, *Former, se former, se transformer*, n° 40, mars – avril .

Assessment de l'écrit à l'Université : Apports d'un projet de collaboration pluridisciplinaire

Christiane DONAHUE

1 *Assessment*

Une des évolutions à la fois pédagogique et administrative qui se répand actuellement à tous les niveaux de l'éducation aux États-Unis est celle de l'*assessment* : l'évaluation systématique à grande échelle des acquis et des carences des connaissances des étudiants en vue de son utilisation pour reformer le cursus et les pédagogies insuffisantes. Cette question d'*assessment* se confond souvent avec des questions de notation et d'examen, mais ces modes d'évaluation d'un seul étudiant ne fournissent que les données de base pour faire de l'*assessment*. Le processus d'*assessment* nécessite l'identification des motifs d'acquisition et de carence qui se dessinent à travers des groupes d'étudiants.

L'écrit n'échappe pas à cette exigence, bien que sa nature semble parfois s'apprêter moins facilement à une évaluation technique ou spécifique. Après tout, même les erreurs grammaticales, relativement visibles, peuvent varier énormément en fonction du type d'écrit demandé et du thème. Comment vérifier que tel aspect de l'écrit est réellement acquis ? Les échos des critiques concernant la subjectivité de l'évaluation de l'écrit s'entendent de façon régulière, critiques entendues bien sûr en France aussi, où l'on a vu qu'un devoir de français ou de philosophie peut être noté de 3 à 17 selon l'examineur (Armand 1992).

Pour l'apprentissage de l'écrit, cet ensemble d'évolutions est ainsi à la fois difficile à gérer et stimulant. Il permet de poser des questions essentielles : quel effet de l'écrit sur la construction des connaissances, quel effet d'une pédagogie ou d'une autre, comment peut-on parler d'une évolution, d'un développement chez l'étudiant qui apprend à écrire ? Et ceci, dans sa maîtrise de l'écrit mais aussi dans l'évolution de ses connaissances, de son appropriation. Ces questions doivent être posées dans toutes les disciplines, pas seulement en cours d'« expression écrite » (le plus souvent « le français », « l'anglais »).

L'université n'échappe pas non plus à cette exigence d'*assessment* autrefois associée uniquement aux écoles et aux lycées. Même dans les cycles supérieurs, les

subventions fédérales et de l'État peuvent dépendre des résultats obtenus. Les institutions doivent rendre public leurs programmes et leurs évaluations des tendances de réussite et d'échec face aux activités pédagogiques. Celles qui ne prennent pas en main elles-mêmes les programmes d'*assessment* se trouvent souvent sous l'œil d'une équipe venant de l'extérieur de l'établissement (notre université, par exemple, doit répondre aux exigences de la *New England Association of Schools and Colleges*, NEASC, afin d'être ré-accréditée tous les dix ans).

Mais il faut avoir d'autres raisons plus positives pour faire de l'*assessment*. Les chercheurs s'intéressent, par le biais d'études, à mieux comprendre la nature de l'apprentissage, les meilleures méthodologies et pédagogies, les résultats de telle approche. D'autres chercheurs s'y intéressent pour des raisons personnelles – amélioration de ses propres pratiques, par exemple. Les derniers mènent des recherches pédagogiques subventionnées par les fondations nationales des sciences ou des humanités ; il leur est ainsi exigé de produire une évaluation du projet soutenu. La motivation de l'équipe décrite dans cet article vient de quatre facteurs : un désir d'un meilleur enseignement, un besoin de répondre aux exigences de NEASC, une curiosité intellectuelle et un mandat institutionnel.

Depuis un certain temps, on partage avec la France, du côté de l'enseignement de l'écrit, certaines activités pédagogiques : des grilles de critères, des sessions d'harmonisation. Mais du côté des recherches, il existe parmi les chercheurs américains en didactique de l'écrit une résistance aux modèles empiriques, soupçonnés d'être trop « scientifiques ». Dans les recherches actuelles en France autour de l'écrit et de la construction des connaissances, on ne met pas toujours en avant des résultats concrets qui pourraient indiquer l'effet de l'écrit sur cette construction – on voit que les élèves raisonnent (mieux ?) et parlent plus, mais écrivent-ils mieux et quelles connaissances ont-ils " après " ? L'*assessment* commence à cibler ces questions aux États-Unis mais reste plus ou moins dans le domaine des enseignants qui résistent et des administrateurs qui obligent. Les universitaires sont globalement moins ouverts à l'idée qu'il faut rendre public leurs pédagogies, leurs résultats ; le projet décrit dans cet article visait, entre autre, une approche qui pourrait assouplir cette résistance en détaillant le travail et l'intérêt intellectuels des échanges pluridisciplinaires à ce sujet.

Les résistances aux modèles « sciences de l'éducation » de l'*assessment* jouent en particulier dans les discussions parmi les membres des UFR de lettres et de sciences humaines et sociales, qui soulèvent des doutes essentiels. Notamment, James Slevin à Georgetown University critique les divers modèles d'*assessment* pour leur façon de valoriser les résultats identifiables (*outcomes*) plus que le travail intellectuel des étudiants et pour leur façon de réduire le travail intellectuel des professeurs et des étudiants aux paramètres d'un programme d'instruction (2001, p. 217). Il propose de remplacer les mots d'ordre de l'*assessment* orientés vers « le programme », tels

« apprentissage, *outcomes*, mesures, collaboration entre équipes » avec des termes orientés vers les professeurs : « travail intellectuel, conséquences, recherches sur ses propres façons d'enseigner, collégialité ».

Une partie de ce qu'il propose est en force déjà en France, où les recherches en didactique de la langue et de l'écrit me semblent beaucoup plus liées au travail intellectuel des enseignants et des élèves, bien que moins souvent liées à l'évolution de l'écrit académique attendue dans les cycles supérieurs. Slevin nous rappelle qu'un étudiant qui n'est pas préparé aux exigences de la discipline « est la définition même d'"étudiant" » (p. 223). Dans son modèle, les étudiants viennent à l'université afin de participer au travail des modes critiques d'interrogation engagée qui constituent cette même université. L'*assessment* fait de façon technique va ainsi à l'encontre du vrai travail universitaire.

Ce deuxième modèle résiste à la tendance de mettre en équivalence une évaluation des *skills*, c'est-à-dire des capacités rédactionnelles, séparées des contextes de l'écrit en question (Huot 2002, p. 164). Les avertissements de Slevin soulignent que l'*assessment* doit être fait différemment à l'université, et que les professeurs doivent se l'approprier. Dans ce cas, les efforts d'*assessment* peuvent mener à : une identification des objectifs pédagogiques, une conversation avec d'autres professeurs inter- et intra-disciplinaire, et un travail pédagogique approfondi tout en rendant public le processus utilisé afin d'arriver à l'enseignement effectif et ses effets. On peut également chercher, comme l'espère P. Bizzell (2002), à identifier les versions disciplinaires de l'excellence.

J'entreprends ici une description de la mise en place d'un projet collaboratif entre cinq professeurs d'une université traditionnelle aux États-Unis¹, projet qui met en place un modèle pour faire des recherches à travers les disciplines, pour améliorer la communication concernant l'expression écrite à travers les disciplines, et pour mieux comprendre les acquis en matière de l'écrit à l'université : pour faire de l'*assessment* de façon investie, réfléchie et intellectuelle. Nous avons envisagé un modèle qui servira à nos collègues, modèle d'*assessment* qui devrait faciliter un compte-rendu des façons dont cinq programmes évaluent les acquis de leurs étudiants dans le domaine de l'écrit – les critères partagés, les critères spécifiques à une discipline – mais qui, plus signifiant, devrait mettre en route un dialogue continu concernant l'écrit, ses formes et son apprentissage à travers les disciplines universitaires. L'exemple devrait servir de point de départ pour une réévaluation des façons dont nous, professeurs-chercheurs à l'université, arrivons à savoir, à identifier les acquis, le progrès des étudiants à travers quelques disciplines.

Je soulignerai comment nous avons procédé, ce que nous allons poursuivre à long

¹ L'université en question, l'Université du Maine-Farmington, est un établissement de 2000 étudiants, 60 % en sciences de l'éducation / formation pour l'enseignement, 40 % en lettres / sciences / sciences humaines et sociales.

terme, et ce que le processus d'engagement nous a déjà permis de comprendre en ce qui concerne le dialogue inter (et intra-) disciplinaire, les éventuels modes d'évaluation, et nos perspectives disciplinaires autour de l'écrit. Je développerai aussi quelques notions autour d'un vocabulaire d'*assessment* que nous avons pu construire ensemble, un « discours partagé pour comprendre l'*assessment* » (Huot 2002, p. 165). Cette discussion dessine ainsi le début, la mise en place du projet de recherches de cette équipe de façon à encourager débat et discussion.

Ce genre de recherches est le plus souvent, aux États-Unis, pris en charge par les responsables des programmes d'enseignement de l'écrit². En revanche, les membres du corps enseignant à travers les disciplines universitaires sont bien moins souvent responsables pour de telles recherches. Le projet ici n'est entrepris ni par les formateurs des enseignants, ni par les professeurs en didactique de l'écrit, mais par des professeurs universitaires. En vue de cette différence nous pouvons éventuellement identifier quelques priorités parmi les professeurs qui ne sont pas forcément, comme nous le suggère Huot, les priorités de l'institution ou des didacticiens de l'expression écrite.

2 LE CADRE THÉORIQUE DE *Writing across the Curriculum* (WAC) ET *Writing in the Disciplines* (WiD)

On ne peut parler de l'apprentissage de l'écrit à travers diverses disciplines sans évoquer les cadres de WAC et de WiD, qui, à la différence de la France, ont évolué en opposition aux recherches en *composition theory*, domaine de recherches et de pratiques pédagogiques qui s'est focalisé au départ davantage sur les expériences de l'enseignement de l'écrit en première année universitaire. WAC et WiD prennent comme thème central l'écrit en tout domaine, l'écrit à travers le cursus, l'écrit dans ses formes spécifiques. Le modèle d'*assessment* que notre équipe propose est bâti sur le présupposé que les capacités linguistiques, rhétoriques, « lettrées » ne peuvent être développées que dans le contexte des découvertes de la construction de sens par et avec l'écrit (Huot 2002, p. 165). C. Thaïss (2001) décrit cette différence ainsi : « les acquis d'un cours de première année ne peuvent être les mêmes que ceux d'un cours dans la discipline. Les facteurs de l'environnement dans les deux cas sont fondamentalement différents : tout change en fonction des façons de savoir, du lexique, des connotations (même des mots familiers), des objectifs de l'écrit (en particulier parce que le cours de première année vise l'écrit en tant que telle alors que dans les cours disciplinaires il y a bien d'autres enjeux), et des objectifs du cours propre par rapport au futur de l'étudiant » (p. 311).

² Ce genre de recherches est encouragé, d'ailleurs, par les associations des *writing program administrators* ; voir, par exemple, *The Writing Program Administrator as Researcher*, 1999, et *The Writing Program Administrator as Theorist*, 2001.

Les domaines de recherches WAC et WiD aux Etats-Unis prennent deux chemins corollaires : l'écrit pour apprendre et pour construire les connaissances (WAC) et l'écrit dans les disciplines, les conventions, les façons de penser et de travailler des diverses disciplines (WiD) – bien qu'il y ait de vifs débats concernant cette schématisation. Quand on parle dans ces domaines de la construction des connaissances, on veut dire d'après A. Berthoff un véritable *meaning-making*, peut être une création de sens, plutôt qu'une « construction » ou même « co-construction » de sens, expressions qui semblent supposer un sens pré-établi. E. Bautier *et al.* ajoute, « ... les mots, les discours, les textes, les œuvres, les concepts et les constructions théoriques, loin de reproduire le réel « tel qu'il est », « tel qu'on le voit » ou de ne faire qu'enjoliver, nous permettent au contraire de le considérer, de l'interroger et de le penser sur un autre registre que celui du regard familier et de l'expérience ordinaire, et que, loin de permettre la simple expression ou la réalisation d'un sentiment, d'une émotion ou d'une idée « déjà-là », ils en permettent au contraire la ressaisie et l'élaboration » (1999, p. 6). Elle suggère que cette élaboration se fait en partie par la distanciation et la réflexion que peuvent engendrer certaines formes de production écrite en certaines situations.

Une des pistes plus récentes du travail WAC WiD consiste justement à mettre en question des supposés, souvent peu démontrés, concernant le progrès des étudiants par le biais (simplement) de l'écrit non différé. D. Russell (2001) propose un compte-rendu des recherches produites ces dix dernières années afin de souligner qu'il n'y a pas, bien sûr, de relation automatique entre l'acte de « faire écrire » et l'évolution, chez l'étudiant-écrivain, de sa pensée, de ses capacités à écrire, et/ou de ses constructions de connaissances (p. 258). Par exemple, l'écrit a une valeur pertinente :

- quand la tâche est très différente de celle, traditionnelle, d'une reproduction ou d'une transmission des savoirs scolaires,
- quand il faut résoudre des problèmes peu structurés et sans simple réponse unique,
- quand il faut s'approprier et critiquer les activités, les valeurs, les pratiques des « experts » d'un domaine. (pp. 259-260)

Russell souligne également des études qui ont montré que la relation entre, d'un côté le genre et le processus enseignés, de l'autre la tâche éventuelle à réaliser, est fondamentale (p. 260). Ackerman propose que « l'écrit complique et enrichit le processus de penser, mais résulte en un meilleur apprentissage uniquement quand l'écrit est soutenu et valorisé in situ » (cité par Russell 2001, p. 260).

Notre équipe espère fournir un modèle de recherches qui permettra une collection systématique de produits écrits et d'évaluations de ces produits afin de mettre en relation les acquis de nos étudiants dans nos cours avec les éléments de nos pédagogies. En même temps nous tenons à prendre en compte les spécificités des écrits disciplinaires et des écrits motivés par un désir de faire évoluer la pensée et la

construction des savoirs savants chez nos étudiants.

LE CADRE INSTITUTIONNEL

Le cadre dans lequel a eu lieu les conversations disciplinaires en question n'est pas, bien sûr, tout à fait semblable au cadre français. La politique actuelle d'*assessment* trouve sa source en partie dans l'absence de centralisation du système américain. Sans partir dans une description détaillée du système américain, quelques éléments pertinents :

Les étudiants qui accèdent aux études universitaires (65 % environ de ceux qui terminent les études dans le secondaire) sortent d'une scolarisation pré-universitaire régit par chaque état (en fait, souvent par chaque communauté). La première année universitaire (sur quatre pour un diplôme équivalent à la licence) sert de période de triage. L'étudiant typique en première année a choisi sa filière d'études mais ne suivra pas ou suivra peu de cours dans cette filière ; il passera par une première année « fondationnelle » censée le mettre à niveau par rapport aux compétences générales à l'écrit, à l'oral, en pensée et en méthodologie scientifique et mathématique, *etc.* Cette année d'initiation est suivie de trois années avec un cursus à deux troncs : les cours disciplinaires et les cours dits de « l'éducation générale ». Cet ensemble est bien sûr réalisé de diverses façons selon l'université et la filière d'études. Mais le tronc d'éducation générale, souvent nommé le *core*, c'est-à-dire l'élément central à tous les programmes, est une forme ou une autre d'un cursus de culture générale qui complète une focalisation sur telle ou telle discipline³.

De plus, à l'Université du Maine-Farmington, des capacités identifiées en quatre domaines (l'écrit, la présentation orale, la technologie et la recherche) doivent être appropriées par les étudiants à travers les deux troncs. Chaque UFR doit assurer l'acquisition des capacités nommées en traçant les divers points dans le cursus où ces capacités sont enseignées. Mais les UFR n'ont pas poursuivi jusqu'ici une identification des méthodes qu'ils utilisent afin de valider l'acquisition de ces capacités.

Le projet décrit ici a dû ainsi inclure une discussion concernant les éventuelles méthodologies pour traiter de ce que les étudiants sont en train d'acquérir au cours de leurs expériences dans le tronc « éducation générale » et à travers tous leurs cours en ce qui concerne les quatre capacités.

L'ÉQUIPE PLURIDISCIPLINAIRE

Les membres de l'équipe auront tous à un moment ou un autre fait ce travail, mais quelques facteurs externes ont influencé la conception de ce projet spécifique. En 2001, NEASC a choisi dix universités, dont l'Université du Maine-Farmington (UMF), pour un projet de recherches autour du développement d'un dialogue « élec-

³ Les institutions purement techniques ou pré-professionnelles ne suivent pas toujours ce chemin.

tronique » concernant l'*assessment*. Ce projet devait tester l'idée de faire de l'*assessment* un phénomène régulier, suivi et progressif plutôt que réservé aux visites d'accréditation de NEASC tous les dix ans. Les fonds fournis par NEASC ont ajouté à la motivation de l'Université.

Une équipe pluridisciplinaire a été formée avec des membres choisis pour être représentatifs et pour éventuellement servir d'inspiration pour les autres professeurs. Cette équipe a travaillé au cours de 18 mois afin de formuler, rédiger et tester les outils du site web proposé comme lieu de rencontre pluridisciplinaire concernant l'*assessment* : ce que c'est, comment le faire en fonction des besoins de chaque discipline, comment encourager un dialogue dynamique à travers l'Université, comment identifier les critères de succès pour la production écrite en chaque discipline (si, d'ailleurs, « la » discipline était vraiment le cadre pertinent).

Le travail a été accompli en plusieurs étapes :

- 1 Le développement en collaboration d'un vocabulaire d'*assessment* :
 - a *Goals* : notion qui peut être traduite en français comme « objectif » mais qui porte ici un sens d'ambition, de but relativement abstrait. Pour l'équipe il s'agit d'une assertion concernant les désirs, les ambitions à grande échelle de l'université en ce qui concerne ce que les étudiants devraient savoir, acquérir, comprendre, savoir faire en raison des cours qu'ils suivent et des expériences qu'ils vivent.
 - b Objectifs : une version plus spécifique et détaillée d'une assertion d'ambition ; à un *goal* peuvent s'attacher plusieurs objectifs.
 - c Résultats ou effets : des éléments mesurables (et c'est ici qu'on commence à trouver les complications !) d'un objectif, définis d'une perspective disciplinaire : une capacité, une façon de penser, une attitude exprimée, un outil que l'étudiant manie avec expertise, une façon d'établir les priorités, un ensemble de faits acquis, un ensemble de processus maîtrisés, et ainsi de suite.
 - d Indicateurs de performance : artefacts, objets, activités que nous pouvons étudier afin d'identifier les résultats ou les effets que nous espérons faire évoluer chez les étudiants.
 - e Grille de critères ou *rubric* : explication écrite d'un professeur ou d'un groupe de professeurs des critères utilisés afin d'identifier ces résultats et ces effets.
- 2 L'identification des *goals* partagés par tous à travers l'Université : fournie par un comité de professeurs et approuvée par le corps enseignant.
- 3 L'établissement des objectifs et des résultats spécifiques souhaités par discipline : fourni par chaque UFR.
- 4 L'identification des indicateurs de performance : fournie par chacun des cinq professeurs dans l'équipe.
- 5 La formulation des grilles de critères : fournie par chacun des cinq professeurs dans l'équipe.

6 L'accumulation des échantillons de travail étudiantin.

Bien sûr les trois derniers éléments ne peuvent être que des exemples puisqu'ils proviennent des activités de ces cinq professeurs.

Quelques exemples de la relation entre ces divers éléments⁴

GOAL	OBJECTIF 1	RÉSULTAT 1	INDICATEUR DE PERFORMANCE 1
All UMF students will be competent writers.	Students will be confidently able to develop, draft, revise and polish a standard academic essay in their field. Students' academic essays will demonstrate personal investment, knowledge of the field's key concepts, organizational ability, control over grammar, and adequate citation.	The student mentions most of the key concepts related to the subject of his/her essay.	An academic essay written in a course required for the student's major with an associated rubric (a statement about the criteria for evaluating the essay, criteria which are somehow related to the overall objectives), drafts, revisions, and a final self-reflection.
		RÉSULTAT 2 The student correctly cites each source reference.	
		RÉSULTAT 3 In a written self-reflection piece, the student identifies the value of the kind of research he/she has done and can describe ways to continue thinking about the issues the research raises.	

⁴ NDLR : Le tableau se poursuit sur la page suivante.

Quelques exemples de la relation entre ces divers éléments (suite)

	OBJECTIF 2	RÉSULTAT
	Students will carry out all activities related to preparing for an essay : brainstorming, freewriting, class discussion, group discussion, heuristics, silent thinking, journal writing, short informal pieces, etc.
	OBJECTIF 3	RÉSULTAT
Students will carry out revising activities at any stage in the process of drafting and redrafting, once a first draft is done.	

Notons bien qu'un seul *goal* peut se diviser en plusieurs objectifs, que les effets ou résultats souhaités sont en général spécifiques à une discipline ou une matière, et qu'un seul indicateur de performance peut être étudié pour plusieurs objectifs et résultats.

Les premiers pas décrits ici servent ainsi à dessiner, à travers les grilles de critères et les « objets écrits », quelques lieux où nous pourrions examiner ce que suggère Huot (2002) : que l'écrit n'est pas une capacité unique et généralisable, apprise et acquise une fois pour toutes, mais une gamme complexe d'accomplissements liés aux diverses pratiques humaines, en réponse aux besoins des situations et aux désirs des individus.

Les échanges entre les professeurs montrent aussi les divers genres de travail exigés auprès des étudiants et nous apprennent que ces genres sont en fait des « sortes » de textes différentes (Donahue 2000, p. 195), des genres spécifiques à des classes particulières malgré les grands attributs relativement partagés-même au sein d'une « seule » discipline. On connaît tous la réalité des vocabulaires spécifiques à chaque discipline, et des différents sens que prennent les mêmes mots à travers les disciplines. Ceci n'est pas moins vrai pour le travail pédagogique dans chaque discipline. Un objet écrit libellé, par exemple, «journal»⁵ est un écrit quasi-informel et centré

⁵ Une forme d'écrit scolaire qui sert à faire travailler l'étudiant de façon régulière à l'écrit. Ce texte

sur les interprétations de l'étudiant pour le professeur de sciences politiques, entièrement informel et centré sur une réponse personnelle et esthétique pour le professeur de littérature, et enfin vraiment chaotique, ouvert à toute approche du moment où l'étudiant essaie de mettre un sens à ses idées pour le professeur de cours d'expression écrite, en fonction des particularités de ce qu'ils espèrent enseigner à leurs étudiants.

En même temps nous pouvons, à la lumière du travail de P. Kuriloff (1996), commencer à mettre en évidence ce qui semble être réellement « universitaire » de façon générique.

Le travail de l'équipe a commencé à porter fruit quand nous avons pu dialoguer suite à nos lectures des activités et des critères de chacun. La discussion concernant un langage en commun, une appropriation des termes nationaux pour nos propres besoins, était un moment d'apprentissage pour nous. Apprentissage, d'abord, parce que nous avons vite compris que les grands mots de *goal*, d'objectif et de *outcomes* n'avaient pas le même sens selon l'expert qui en parlait. Apprentissage par le biais d'un échange des activités et des consignes que nous donnons chacun à nos étudiants : échantillons de consignes, de travail des étudiants. Mais, le plus important : apprentissage des façons d'échanger et de co-construire des définitions qui pouvaient fonctionner également pour chacun de nous et éventuellement pour nos collègues⁶ et de co-construire un schéma d'*assessment* qui reste suffisamment souple pour nos diverses approches.

Prenons quelques exemples (les extraits des dialogues se trouvent en annexe). Chris, professeur de lettres, vient de lire les consignes et les critères de Scott, professeur de sciences politiques. Elle utilise des grilles de critères dans son travail pédagogique depuis longtemps ; il n'en avait jamais réalisées avant sa participation dans le projet en question. Quand Chris suggère que Scott devrait définir plus précisément quelques-uns de ses critères (qualité analytique, pensée critique), elle souligne qu'elle aimerait savoir parce qu'elle soupçonne que ces critères n'ont pas le même sens en critique littéraire, elle cherche à les comprendre, et elle aimerait que les étudiants puissent commencer à faire et à comprendre ces distinctions. Scott répond en se défendant d'abord ; « *je croyais, dit-il, que c'était déjà pas mal d'avoir réussi à produire une grille !* » Mais il avoue que les termes sont un peu vagues. Pour lui, les notions en sciences politiques et les façons de bien les exprimer sont davantage souples, même subjectives.

scolaire peut se développer en réponse aux lectures et / ou aux discours des professeurs, en détaillant ses propres expériences d'apprentissage, en rendant compte de sa vie quotidienne, etc.

⁶ D'ailleurs, cette discussion continue. Nous nous sommes mis en accord pour le terme *rubric*, grille de critères, mais un membre de l'équipe est récemment revenu sur ce terme qui reste pour lui « trop un mot de jargon, un mot qui suscite de la résistance ». Nous avons même été amenés à inclure sur notre site un paragraphe qui soutient la nécessité des mots de jargon pour l'économie d'expression qu'ils fournissent.

Chris et Scott échangent des idées concernant les erreurs grammaticales dans les *journals* également. Pour Scott ce qui compte est l'obstacle que pose ou ne pose pas l'erreur dans la compréhension de l'argument ; pour Chris, un *journal* est une sorte d'écrit scolaire suffisamment informelle pour ne pas corriger ou identifier les problèmes d'orthographe ou de syntaxe. En revanche, elle ne donne pas au *journal* la possibilité d'être de nature argumentative, alors que Scott exige cette approche. J'ajoute dans une réponse aux deux professeurs que les critères proposés par Scott semblent valoriser « des savoirs corrects » alors qu'un autre domaine pourrait valoriser davantage une certaine méthodologie ou une expression très claire.

Mary, professeur de biologie, entre en dialogue avec Chris autour des consignes pour deux projets d'écriture scientifique. Chris reconnaît que les étudiants doivent souvent se trouver démunis devant la variété de tâches écrites qui leurs sont proposées ; différences de conventions, d'objectifs, d'ordre et d'organisation des éléments. Elle compare sa version d'un essai littéraire à la description fournie par Mary d'un essai technique. Chris souligne aussi les différences qui peuvent naître simplement des différences entre professeurs ; elle croit qu'un des critères proposés par Mary contredit un autre critère proposé dans une deuxième tâche. Mais Mary explique la différence, non en terme de contradiction mais en terme de subtilité des différentes exigences au sein d'une discipline.

Nos échanges commencent à nous montrer, simplement en reconnaissant les critères qui nous importent, que de façon fondamentale, nous ne parlons pas tous de la même chose quand nous parlons de « l'écrit ». Bizzell propose que les standards en ce qui concerne la logique d'un texte, par exemple, peuvent varier de discipline en discipline, en particulier quand nous essayons d'identifier ce qui constitue un texte « excellent » ; l'argument « académique » est hautement rhétorique à travers les disciplines. Pour nous, professeurs, ces façons de voir le monde (conventions et perspectives) sont souvent transparentes (Bizzell 2002), mais cela n'est plus le cas dans les dialogues entre collègues des différentes disciplines et même moins quand on entre en dialogue avec un étudiant. Même au sein d'une discipline, nous reconnaissons des valeurs centrales dans nos textes, de multiples marges, variations, sous-conventions, l'ensemble parfois le thème des conflits enracinés et durables.

En 1982, Patricia Bizzell prévoyait déjà plusieurs des grandes lignes qui allaient évoluer dans les années mouvementées des années 1980 et 1990 (*Cognition, Convention, and Certainty : What We Need to Know About Writing*). Elle a commencé avec une critique du modèle cognitif pour ce qu'il oublie du contexte social de la production de l'écrit : « [selon Flower et Hayes] *tout ce qu'il faut pour la génération et l'organisation d'un discours écrit, c'est l'accès aux structures universelles et in-variantes de la cognition humaine* » (1982, p. 89). Selon Bizzell, le modèle cognitif s'occupe du « comment » du processus sans prendre en compte le « pourquoi », les raisons culturelles, sociales, et génériques pour les choix des écrivains. La produc-

tion du discours est ainsi coupée de ses circonstances historiques et culturelles, et de sa relation aux lecteurs éventuels.

La communauté dans laquelle les étudiants tâchent d'entrer, pas forcément par choix, est plus ou moins une « communauté discursive de privilège social » (Bizzell 1992, p. 109), et le discours académique, un discours « clos, privilégié » (Bartholomae, *Writing on the margins*, 1987, p. 78) ; « *Les écrivains qui arrivent à manipuler un auditoire dans ce discours... sont ceux qui peuvent, et imaginer une position de privilège, et écrire à partir d'elle. C'est-à-dire, ils doivent pouvoir s'imaginer comme faisant partie déjà d'un discours privilégié, un discours qui inclut et exclut des groupes...* » (*Inventing the university*, 1985, p. 18).

La perspective communautaire nous permet de voir donc que pour les étudiants-écrivains la situation est très difficile. Ils doivent développer, en fait, énormément de confiance pour jouer ce jeu, mais en même temps, leur réussite scolaire est en question. Et à la différence des professionnels qui sont déjà membres de la communauté en question, les étudiants se trouvent avec :

- moins de connaissances au sujet des référents éventuels ;
- moins de schémas génériques disponibles ;
- moins de conscience de la diversité de lecteurs éventuels ;
- moins de ressources linguistiques-rhétoriques (Vahapassi 1987, p. 123).

A cette liste j'ajouterais qu'ils ont peut-être également moins d'intérêt et de volonté qu'un individu qui choisit de postuler comme membre d'une communauté quelconque. A la différence des modèles déficitaires de l'apprentissage de l'écriture qu'on a vu se construire à partir des propos de B. Bernstein ou de P. Bourdieu, le modèle communautaire rejette la notion que l'on peut réduire les problèmes des étudiants en difficulté à seulement des carences cognitives ou des incapacités intellectuelles innées. On peut maintenant imaginer également la possibilité des carences dans leurs connaissances des habitudes de la communauté académique, des carences de savoir-faire ou de savoir-penser de la communauté en question (Vahapassi 1987, Bartholomae 1985, Bizzell 1992, Bautier 1995), ou bien d'une imbrication de tous ces facteurs. En effet, Bartholomae propose qu'un étudiant, pour être étudiant, doit « écrire son entrée à (*write his way into*) l'université avec *un discours qui n'est pas à lui...* » (p. 69) (je souligne)⁷.

Cette idée se retrouve chez quasiment tous les chercheurs qui s'intéressent au statut du locuteur (en l'occurrence, pour certains, du statut de l'étudiant-écrivain) en relation avec une communauté académique :

- M. Bakhtine avait déjà suggéré que les difficultés d'un locuteur dans une situation nouvelle sont généralement dues à son « inexpérience à maîtriser le répertoire des

⁷ Certes, nous sommes tous toujours en train de reprendre un discours qui n'est pas à nous ; c'est une notion centrale au dialogisme de Bakhtine. Mais pour l'étudiant-écrivain, ce mouvement se fait davantage « à marches forcées » (F. François, entretien).

genres » de la situation (1984, p. 287).

– P. Bizzell proposait en 1982 que les difficultés des étudiants-écrivains étaient dues à « leur entrée dans une communauté discursive étrangère » (p. 227).

– K. Canvat (1994), dans un exposé concernant la notion de genre, explique que les élèves qui ont du succès dans la compréhension des textes s'appuient sur des stratégies d'anticipation « qui supposent le repérage d'un certain nombre d'indices et l'utilisation de stratégies qui se sont avérées utiles et efficaces au cours d'expériences antérieures » (p. 270) ; on imagine ainsi que l'élève qui a vécu d'autres expériences et qui a entendu d'autres histoires, au cours de son enfance, que celles qui seront introduites à l'école se sentira effectivement en face de « l'étranger ». Les contes, les fables, les récits des héros qu'on entend dans son enfance sont après tout un lieu fondamental de développement des lieux communs, des structures discursives et des genres qui reviennent ensuite à l'école (et ailleurs).

– E. Bautier, en 1995, souligne encore qu'il ne s'agit pas, pour l'enfant en difficulté, d'un modèle déficitaire, mais d'un modèle de moins de familiarité avec certaines situations langagières, plus de familiarité avec d'autres (p. 21). On est, pour elle, dans le domaine des conduites langagières dynamiques, et non des comportements linguistiques inhérents.

A souligner que pour les auteurs tels Bartholomae et Bizzell, il ne s'agit pas simplement des conventions différentes mais des façons enracinées de voir le monde, des « habitudes de pensée », des lieux communs partagés. On ne peut parler de l'apprentissage d'un écrit sans parler de ces aspects d'une rhétorique « profonde »⁸ qui commencent en effet à se dessiner quand les professeurs de domaines différents travaillent ensemble, en particulier dans l'enseignement supérieur. L'écrit est en effet un travail intellectuel, lié aux disciplines ou même aux cours spécifiques (Thaiss 2001) et non un ensemble de *skills* transposables.

Un petit mot à part : ni « communauté » ni « discipline » ne sont sans problème dans la pratique tant que dans la théorie. La notion de communauté a déjà été mise en question ces dernières années par plusieurs chercheurs ; je ne reprends pas l'ensemble de la question ici, mais je souligne quelques complications qui mettent en question cette métaphore d'apparence coopérative et innocente : « ... la communauté discursive est généralement évoquée uniquement du point de vue de l'institution et des enseignants ou des savants dans le domaine, avec sous-entendu la nécessité pour l'élève de s'intégrer, s'acculturer... l'ensemble est compliqué par des différences sociales, discursives, cognitives... l'ensemble de mouvements qu'un membre d'un groupe disciplinaire produit est en interaction souvent contentieuse, et en évolution symbiotique, ni « simplement » un ensemble de savoirs, ni « simplement » un

⁸ Voir Donahue C., 2000, *Genres, mouvements textuels, subjectivité dans les écrits d'apprentissage académique : l'interprétation du discours des étudiants-écrivains américains et français*, Thèse Nouveau régime. Université Paris V

ensemble de conventions à apprendre afin d'exprimer les savoirs d'un champ... » (Donahue 2003)⁹. Thaiss suggère que la notion de « disciplines » est tout aussi problématique (p. 314-315) et qu'en fait il faudrait plutôt remplacer *writing in the disciplines* avec « *writing in the course* » (p. 317), ce qui ouvre toute une discussion que nous ne poursuivrons pas ici concernant le générique et le spécifique !

3 QUELLES DIRECTIONS ?

Depuis plusieurs années déjà, les chercheurs ont commencé à mettre en évidence les aspects génériques ou partagés de l'écrit scolaire ou académique et les aspects particuliers ou spécifiques à une discipline, une sous-discipline ou un domaine d'études. En France, par exemple, les publications autour de la description, ses diverses formes, objectifs, et usages selon diverses situations et en diverses disciplines, menées par l'équipe THÉODILE, fournissent un riche exposé de ces aspects particuliers. Les divers « modes de présence » (Reuter 1998, p. 8) du descriptif en diverses disciplines, leurs effets sur le lecteur et sur les tensions, sont identifiables ; en situation professionnelle tant qu'en situation scolaire, le rôle, les formes, les objectifs et les conventions diffèrent. En même temps les contributions à cette oeuvre soulignent tous que les variations constatées sont à la fois génériques et disciplinaires, ce qui suppose qu'il y ait des questions de genre à poursuivre.

Le rapport de E. Bautier *et al.* concernant l'écrit des élèves en terminale qui produisent des textes en philosophie et en sciences économiques, *Activité des Elèves, Travail d'Ecriture et Apprentissages* (1999) nous offre un regard détaillé sur quelques façons de construire et textes et pensées dans ces deux domaines. Parmi les aspects les plus frappants : alors que les deux domaines exigent un travail de négociation, des postures langagières et subjectives, des références au monde social et culturel, à autrui, aux autres textes, des confrontations aux pluralités des systèmes théoriques et des prises de position entre « opinion » et « vérité », ils détiennent des idéologies disciplinaires bien différentes et les discours qu'ils tiennent sur eux-mêmes ne se ressemblent que peu (p. 8). En philosophie la dissertation traditionnelle semble être la seule façon acceptable de s'exprimer, de « penser la philosophie ». En SES, discipline relativement jeune, la pédagogie active et inductive mène à divers modes de travail interdisciplinaire.

Plusieurs colloques récents et actuels, notamment celui à Bordeaux en 2003, *Colloque Pluridisciplinaire : Construction des Connaissances et Langage dans les Disciplines d'Enseignement*, ont créé un lieu de rencontre pour les auteurs qui suivent des pistes de recherches aboutissant à des comparaisons et des descriptions détaillées des différentes approches à l'écrit et à la construction des connaissances par le langage selon telle ou telle discipline. Quelques exemples :

⁹ Voir aussi J. Harris, *A Teaching Subject*, et M. L. Pratt, « Arts of the Contact Zone » in *Ways of Reading*.

Dominique Bucheton, en position de témoin du colloque, a parlé de l'évolution de ce nouveau chantier de travail ces dernières cinq à dix années, chantier qui ouvre sur les disciplines et permet un travail autour des concepts tels que « posture », « communauté discursive », « sujet ». Elle a dessiné sept points développés au cours du colloque :

- la prise en compte du cadre institutionnel et des transactions
- les outils et la méthodologie de travail (de recherches)
- les postures de recherche prises par les chercheurs en didactique et enjeux sociaux
- les sources du savoir, et quel(s) savoir(s)
- les relations entre savoirs, langage / actions
- les instruments langagiers et autre
- le statut des savoirs de la recherche didactique et enjeux sociaux ; attention à ne pas séparer forme et contenu, attention à reconnaître les activités langagières et les activités de construction de connaissances.

Y. Reuter et J. Giguère ont présenté une étude de la relation entre les classeurs et cahiers de classe des élèves et les images des disciplines que se créent chez ces jeunes élèves. Il s'agit d'une étude qui part de la description des systèmes de classeurs faite par Anne-Marie Chartier. L'équipe a abordé des questions telles que l'appropriation par les élèves des systèmes de classement et l'influence de cette organisation sur leurs perceptions de chaque discipline et leurs intégrations dans les modes de « penser » ces disciplines.

Les liens entre l'apprentissage conceptuel et l'écrit a été exploré par plusieurs équipes. Les concepts scientifiques-savants ont été comparés aux concepts uniquement scolaires. Par exemple, dans l'enseignement de la géographie on parle aux élèves des « grands ensembles régionaux » mais il n'y a pas d'équivalents dans les savoirs savants de référence.

Aux États-Unis, le travail dans ce domaine d'exploration des particularités disciplinaires s'organise autour de quelques pôles. Russell (2001, pp. 265-272) en résume les grandes lignes :

- Plusieurs équipes ont étudié la diversité des attentes en situation d'emploi en relation à l'écrit enseigné à l'école.
- D'autres équipes ont montré que les études de deuxième et de troisième cycle et, plus particulièrement, les stages effectués au cours de ces études servent parfois de pont entre l'écrit scolaire et l'écrit professionnel. Les étudiants dans ces cycles sont traités d'apprentis, d'initiants aux professions et aux disciplines en question.
- En cours d'expression écrite de la première année universitaire, selon d'autres chercheurs, les étudiants s'approprient les objectifs du domaine universitaire en fonction de ce qui leur est le plus utile pour s'avancer, même si ce qu'ils choisissent ne représente pas les priorités des professeurs.
- Les textes disciplinaires dans tous les cas font partie d'un système dynamique

d'activité disciplinaire, et l'expertise en chaque cas est, comme C. Geissler a proposé en 1994, de nature rhétorique.

Russell trouve intéressant les résultats des recherches qui suggèrent que les professeurs de chaque discipline ont tendance à imaginer que le discours de leur discipline est équivalent au discours académique en général (p.272). A cela P. Bizzell ajoute que les professeurs en dehors du domaine de la didactique de l'écrit ne savent pas comment parler de l'écrit et retombent ainsi facilement dans les lieux communs fournis par les aspects de l'écrit tels l'orthographe et la syntaxe (2002).

Notre équipe projette de faire évoluer plusieurs de ces pistes quand nous commençons à accumuler des données :

1. on peut tracer le progrès des étudiants.
2. on peut comparer de façon régulière les classes d'une année à une autre, les étudiants selon discipline...
3. on peut apprendre où sont les échecs, les réussites ; comprendre la nature de ces deux, et les diversités dans les formes de compétence ; éventuellement, cela peut mener à un changement de pédagogie sensible aux besoins d'une discipline.
4. on peut tester les recherches existantes. Russell suggère, par exemple, qu'il faut connaître quatre éléments pour qu'un travail disciplinaire à l'écrit arrive à faire progresser l'étudiant, son écrit, ses connaissances disciplinaires, *etc.* :
 - les motivations de l'étudiant
 - les identités des sujets écrivains en question
 - les outils pédagogiques fournis (ou absents)
 - le processus par lequel l'étudiant en situation scolaire apprend à écrire / écrit pour apprendre.

Nous pouvons, en appliquant les outils développés sur le site, suivre ces quatre éléments et décrire les enjeux et les réalités pour les étudiants en question. Tout le monde participe à ces recherches ; le professeur universitaire est celui qui voit et qui change, au lieu des évaluateurs externes qui imposent un processus et des priorités.

Mais nous avons compris, au cours de nos discussions, que les grilles de critères sont souvent trompeuses et l'*assessment* doit trouver de nouveaux outils si notre compréhension des acquisitions de nos étudiants dans les activités à l'écrit va réellement s'approfondir. Nous reconnaissons aussi que l'écrit détient un rôle important dans la construction des connaissances disciplinaires et des positions du sujet disciplinaires mais ce rôle n'est pas automatique ni unique, et que nos points d'intérêt disciplinaires et individuels jouent dans nos évaluations. Nous espérons faire évoluer cette conscience.

En fin de compte, l'intérêt principal du travail accompli jusqu'ici est dans le dialogue entre les professeurs en question. Ce dialogue, dont je fournis en annexe des

extraits, prépare le chemin pour plusieurs changements dans la pratique. L'activité des professeurs qui se parlent ajoute à l'ensemble de connaissances à ce sujet, mais avec la participation des membres des professions / disciplines et non uniquement des chercheurs en sciences du langage ou de l'éducation.

Les effets sur la pédagogie des participants sont déjà en évidence. Pour les cinq professeurs en question, nos façons d'évaluer les écrits de nos étudiants sont devenues plus complexes, plus ouvertes du point de vue disciplinaire, et moins certaines en ce qui concerne les pronominalement des critères de « la » bonne expression écrite.

Sans doute, nous ressentons tous plus de conscience et d'ouverture envers les étudiants, ce qu'il faut leur donner, ainsi que plus de reconnaissance envers les autres disciplines, leurs façons d'enseigner l'écrit et leurs conventions. Dans les discussions actuelles autour de l'enseignement, nos participants s'expriment avec plus de confiance et cherchent à dialoguer avec les professeurs en dehors du groupe.

4 CONCLUSION ET FUTURES PISTES

La discussion ici est autour des premiers pas d'un groupe de professeurs vers un traitement de ces questions. Nous allons bien sûr maintenant commencer à utiliser le site – et ce que nous apprenons sera le thème de plusieurs documents. Nous tenterons à la fois de mieux comprendre les acquis de nos étudiants et de résister aux modes d'*assessment* qui essentialisent ces acquis et qui réduisent le travail intellectuel des étudiants et des professeurs.

Nous reconnaissons également plusieurs complications auxquelles nous allons faire face. Parmi ces complications :

- Est-ce qu'on risque d'essentialiser les disciplines et leurs façons d'écrire juste au moment où les recherches disponibles mettent en question la notion même de « discipline » ?
- Si l'*assessment* cible les capacités, les façons de penser, les attitudes exprimées, les outils que l'étudiant manie avec expertise, les façons d'établir les priorités, les ensembles de faits acquis, les ensembles de processus maîtrisés, et ainsi de suite, quelle(s) catégorie(s) sembl(ent) plus ou moins importantes, et pour qui ?
- Peut-on mesurer les progrès en articulation sinon en exécution ?
- Comment mesurer l'acquisition qui se fait en décalage ?
- Comment capturer les capacités et connaissances qui se trouvent entre-reliées ?

Et finalement, comment expliquer ces diverses découvertes de façon théoriquement valable ? Huot suggère qu'il ne s'agit pas de savoir « quelle théorie choisir pour l'enseignement de l'écrit » en chaque discipline, mais d'identifier la théorie déjà en place, bien que dissimulée (p. 165). En effet, nous aurons besoin de poser cette question à partir de ce que nous avons développé ensemble. Le travail de cette exploration restera peut-être le plus avec moi, en tant que didacticienne du groupe.

ANNEXE : EXTRAITS DE DIALOGUE DES PROFESSEURS – ÉTÉ 2003

Chris says :

I especially love two of the assignments: the option of substituting an academic journal for an exam and the sequence of small tasks that leads to the major research paper in the 300/400-level course.

Overall, I gain from the portfolio a wonderful sense of the diversity of activities through which political science students obtain knowledge and practice thinking and communicating.

I have one suggestion for improving the portfolio. In places, the rubrics are vague, especially about organization and analysis and critical thought. Let me give a few examples below.

The description of Performance Indicator 1, essay tests, includes the following phrases : "coherent arguments," "organizing [. . .] in an efficient and effective manner," and "organizational skills." However, the rubrics for this indicator, focusing heavily on demonstration of correct knowledge, are skimpy in their explanations of the organization of the essays. Although a helpful statement on grammar and spelling errors is included, I am left wondering about the organizational features (paragraphing, sequencing and connecting of ideas, thesis statements, etc.) that create coherent arguments. What characterizes the organization of essays at the various grade levels? In other rubrics (for example, for Performance Indicator 12, group debates), organization is a key term, but it is described merely with a vague label, such as "well" or "mediocre," not a precise explanation.

Similarly, vague labels, such as "strong," "adequate," and "weak," rather than precise explanations, are given for key parts of assignments, such as introductions and conclusions, in some of the rubrics—for example, Performance Indicator 4 (research papers) at the 300/400 level and Performance Indicator 5 (short thought pieces) at the 200 level. What exactly makes a conclusion "strong," "adequate," or "weak" in political science ?

The phrases "analytic quality" and "critical thought" that appear frequently in the rubrics for many performance indicators (for example, Performance Indicator 1) are vague. What exactly are strong and weak analysis and critical thought in political science? As someone who works very hard to explain to my students what literary analysis is, I am genuinely interested in hearing how colleagues in other disciplines explain strong analysis because I think hearing other definitions could help me to make my definitions more precise. As students move between courses in different disciplines, they need to hear explicit definitions of what analysis means in each of those disciplines because, although those definitions are similar, I don't think they are identical.

Item Three : Scott responds to Chris.
Subject : Re : *assessment* portfolio
Date : Tue, 15 Jul 2003 21:42:56 -0400

Hi Chris,

Thanks for the comments, and thoughtful ideas.

I'm not sure what to do about the issue of vagueness you raise. I thought I was doing good just to construct a rubric! I've never really graded with any kind of 'checklist' in mind, and want some vagueness, or leeway to deal with the various ways students can develop assignments that may not fit in with a too specific and detailed list. In other words, the vagueness was done on purpose, I want to avoid anything that seems too objective (I have reasons for that position). Perhaps the best way around this problem down the line is for me to develop definitions of terms (organization, analysis, etc.) that can be put there with general attributes of what is weak or strong. These terms could be linked to the rubric page or something like that.

Item Four : Tiane responds to Chris and Scott

I know that Chris tends towards very spelled-out and clear rubrics, having had the pleasure of reading some of hers this year. I also know that not every rubric needs to be the same, and different people have different ideas about what works best with their teaching styles. Walvoord talks about that in her book (Effective Grading).

Scott's point about what the individual assignments say is really important, too. The assignment and the rubric can complement each other, without necessarily repeating all criteria in both. On the other hand, I would love to know much more, as Chris suggests, about what constitutes "analytic quality" and "critical thought" in political science work. I think different fields do have a very different understanding of what these elements are and how they work, just as different fields expect different forms of support for what they call arguments.

Then, too, maybe this is all something we, as faculty, want to know more about, but that students are actually already learning by being in the courses themselves and having the faculty push them to "think (argue, define, explore) like political scientists" or "think like literary critics." My guess is, each of us makes explicit to our students that this is what we're teaching them. I know in comp I focus on a more general effort to get students to "think like members of the University community, the academy" but not like any one field-it's just a first step-and I do tell them that's what we're trying to do.

The difference in definition of what a journal is between English and Political Science is wonderful-this reminds us all about why the performance indicators have to be described for each field. We each assume we're talking about the same thing un-

til we get further into the field. I think what you propose, Scott, would be great-the "further down the line" definitions of terms like "organization" and the clarification on the grammar issue. Again, this is an example of what you value and why-which might not be what someone in another field values. One example: Chris points out that one of Scott's rubrics focuses heavily on demonstrating correct knowledge-so the question then is, does this suggest that such demonstration of knowledge is one of the valued priorities in political science but not necessarily in all fields? Someone else might prioritize, for example, appropriate methodology or clear expression ?

I'd like to push the conversation Scott and Chris started further by finding out what each of us believes is the purpose of rubrics-for the student, for the teacher, and eventually for our colleagues and for assessment in general.

Our thoughts about rubrics probably reflect, among other things, some of our rich differences in teaching approach, differences that can be explored and recognized and understood across disciplines.

For me, a rubric helps clarify my own thinking and sometimes (in practice) makes me realize that I'm grading for things I hadn't really made explicit to my students. But it can trap me, too, if I'm not careful about what I include. For assessment, it helps because the rubric gives me reference points to track-like, I listed as a criteria "Sentences don't all follow the same syntactic pattern; there is syntactic variation (subordination, coordination, embedding, etc.) without unnecessarily convoluted structures." So, if I looked at a student's syntactic variation in a particular genre at the start and the end of the semester, I might be able to begin thinking about whether the student made progress in this area. I could also see whether the class as a whole progressed in this area; I could try to test out particular work we do in class and see whether it has an effect on this particular criteria, etc. For conversation with my colleagues, I love talking about rubrics because we always have the impression we're talking about the same thing in terms of good writing-until we get to the nitty gritty and realize we have some intriguing different values in some areas. Those are my reasons.

I wonder, too, whether to some degree no matter how detailed we get, we are always speaking a bit to ourselves-for example, when I read some of Chris' criteria, like "the thesis shows exemplary depth or freshness of insight," I think I'm not sure what that would mean unless I were in her class and had participated in discussions. I see the same problem in some of my rubric criteria. On the other hand, the criteria in the rubric Chris includes for the annotation assignment seem, to me anyway, very concrete. Is it easier to write a specific rubric for certain kinds of work? I think we'll keep struggling with these questions-how much detail, what is clearest, what is most effective - but as we push each other I think we'll learn a lot and we'll each be able to choose the most effective forms and criteria.

Thoughts ?

Item Five : Chris responds to Mary's Page

I love the "Science Paper Analysis Worksheet." What a terrific assignment and helpful handout to train students in the conventions of scientific papers by guiding their reading of a scientific paper.

I am very impressed by "Writing a Research Paper: A Guide" and "Zen and the Art of Writing a Technical Paper" because they offer such thorough explanations of the conventions of scientific writing. In addition to these being of tremendous assistance to students, I am sure any faculty member from a different discipline would find them helpful, too, as I do. I am reminded of what a complicated thing students do as they face writing assignments in the wide assortment of their courses. For example, the conventions of scientific writing demand that the discussion of results be located late in the paper after the section where results are first presented; this seems quite different from literary analysis, where textual evidence is discussed as it is presented, and this discussion runs throughout a paper.

I wonder if you are intrigued, as I am, by the contradiction between "Zen and the Art of Writing a Technical Paper" and "Writing a Research Paper: A Guide" on one specific point: methods. "Zen and the Art of Writing a Technical Paper" says the "methods should provide a 'cookbook' recipe which will allow other investigators to replicate your study" whereas "Writing a Research Paper: A Guide" states that the methods section "should not read like a list or recipe." This discrepancy reminds me that making our expectations explicit to both our students and our colleagues gives us the opportunity to think about the differences in expectations not only between different disciplines but also amongst individuals within the same discipline.

If you have read my comments to Scott and Linda, you might expect me to remark on the rubric that is part of the Biology portfolio. In fact, I am not sure I have much to say. Obviously, it is set up differently from my own and Scott's since we list specific traits of papers at the various grade levels whereas the biology rubric describes briefly the ideal for each portion of the paper. I agree with Tiane that "different people have different ideas about what works best with their teaching styles." I find it useful to be exposed to these different ideas, so I enjoyed reading the rubric in the Biology portfolio. One thing that this biology rubric accomplishes is to identify the relative importance of the parts of the paper. I can see why this is important given the structure of a scientific paper. I also can see why my rubric for a paper of literary analysis doesn't do this since I envision the parts of a paper as forming a seamless whole.

Best wishes,

Chris

Item Six : Tiane responds to Chris about Mary's page

Subject : Re : *assessment* portfolio

Date : Mon, 21 Jul 2003 11:03:29 -0400

Dear all,

Chris raises a really interesting question in reference to the Biology site.

I would love to hear from Mary and others about the difference between a research paper and a technical paper, in the sciences. Might this be a reason for the difference in instructions ? Or is it a difference between faculty members? Mary's site is the only one representing multiple faculty members' work. When we start to ask our colleagues to look at what we've posted, it will be very interesting to see to what degree our individual assignments and rubrics are / are not similar to others' work. Scott has already alluded to this intriguing issue-should be fun !

Item Seven : Mary responds to Chris

Subject : Re : *assessment* portfolio

Date : Mon, 21 Jul 2003 16:03:36 -0700

Working backwards, your question about the Introduction vs. the Abstract is very good one - you are very perceptive ! Yes, in fact, I would say the Abstract of a scientific paper often must be concise at the expense of clarity (mainly due to strict word limits placed on it by the journals). The abstract is really a very short summary of what was done and what was found, so that often only readers in the narrow field of study can make sense of (and use) the abstract - others must read the entire paper (or at least the Introduction and Discussion) to get something out of it. The other question about the Methods section is also a good one and I can see how the two statements, "the methods should provide a 'cookbook' recipe which will allow other investigators to replicate your study", and "the methods section should not read like a list or recipe", would seem contradictory to an outside reader (and therefore should probably receive some editing in order to be useful for this site). But actually both are correct and simply reflect subtle differences in the style of instructions given by two different instructors (and which would, of course, be accompanied by oral explanations and examples in class/lab). In the first case, what Ron means is that one's methods must be complete and exact enough for someone else to repeat (hence the reference to a cookbook recipe), but in the second case, what Drew is pointing out is that the style of writing in the Methods section should not read like a set of instructions (First, you do this ... Then you do that, etc. - as in a recipe), but rather should be written in the past tense. All for now - I'll be back in touch soon.

Mary

BIBLIOGRAPHIE

- ARMAND A., 1992, *L'évaluation du français à l'épreuve anticipée du baccalauréat*, Rouen, CRDP.
- BATKHTINE M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, (traduction de ESTETIKA SLOVESNOGO TVORCHESTVA, édition originale 1979, Moscou).
- BARTHOLOMAE D., 1987, « Writing on the margins », In Theresa ENOS, *A sourcebook for basic writing teachers*, New York, Random House, 66 – 83.
- BARTHOLOMAE D., 1985, « Inventing the university » In Glenn BLALOCK, *The bedford handbook for writers*, Boston, St. Martin's Press, 14 – 26.
- BAUTIER É., 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- BAUTIER É. et al., 1999, *Activités des élèves, travail d'écriture, et apprentissage*, Paris, Université de Paris VIII, Équipe E.S.C.O.L.
- BIZZELL P., 1992, *Academic discourse and critical consciousness*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- BIZZELL P., 2002, *Can we all agree on what makes writing good ?*, présentation à Northeastern University, Boston, Massachusetts.
- CANVAT K., 1996, « Types de textes et genres textuels. Problématiques et enjeux », *Enjeux* n° 37-38, 5 – 30.
- DONAHUE C., 2000, *Genres, mouvements textuels, subjectivité dans les écrits d'apprentissage académique : l'interprétation du discours des étudiants-écrivains américains et français*, Thèse Nouveau régime, Université Paris V.
- DONAHUE C., 2003, « La relation entre les pratiques socio-discursives d'un champ disciplinaire et la culture scolaire pré-expert : L'exemple de quelques choix lexiques en trois domaines scolaires » In M. JAUBERT, M. REBIÈRE, & J.P. BERNIÉ, Actes du colloque *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, CD ROM, Université de Bordeaux.
- GEISLER C., 1994, *Academic literacy and the nature of expertise : reading, writing, and knowing in academic philosophy*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- HUOT, 2002, « Toward a new discourse of assessment for the college writing classroom », *College English* n° 2, 163 – 180.
- REUTER Y., 1998, « Présentation », In Yves REUTER, *La description*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 7 – 11.
- RUSSEL D., « Where do the naturalistic studies of WAC/WiD point ? A research review », In Susan MACLEOD et al., *WAC for the new millenium*, Illinois, NCTE, 259 – 298.

- SLEVIN J., 2001, *Introducing English*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- THAISS C., 2001, « Theory in WAC : Where have we been, where are we going ? »
In Susan MACLEOD *et al.*, *WAC for the new millenium*, Illinois, NCTE, 299 – 326.
- VAHAPASSI A., 1987, « A general model of written discourse as a basis for a study of writing », In *Equality in language learning*, Proceedings of the *Nordic conference of applied linguistics*.

L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? où va-t-elle ?

Martine JAUBERT, Maryse REBIÈRE & Jean-Paul BERNIÉ
IUFM d'Aquitaine — Université Victor-Segalen – Bordeaux II

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Pour rendre compte de la portée et des limites actuelles de l'analyse des situations d'apprentissage en termes de « communauté discursive », la perspective sera la suivante.

La fin des illusions sur le pouvoir intrinsèque des réformes pédagogiques qui traversent depuis une vingtaine d'années les disciplines d'enseignement a permis au moins de mettre à jour la complexité des rapports entre l'apprentissage et le développement, qui, lui, concerne les « capacités psychiques supérieures » (Vygotski) de la personne. Cette complexité voue à l'échec bien des simplifications, notamment celles sur lesquelles reposent ou ont reposé diverses didactiques disciplinaires, « théories d'objets » ou ingénieries.

Sans prétendre, évidemment, traiter tous ses aspects, nous dirons que cette complexité exige la prise en compte de l'activité du sujet en interaction avec le monde social par l'intermédiaire des personnes, et tout autant avec le monde culturel par l'intermédiaire des instruments psychologiques : c'est en devenant sujet social que l'on devient sujet cognitif, et, vu la nature propre du langage, les apprentissages langagiers sont le « milieu » indispensable à la dialectique du social et du cognitif.

Cette perspective met donc en jeu la question du contexte psycho-social et langagier des activités cognitives, et celle des rapports entre activité, outils linguistiques et outils psychologiques. Elle s'inscrit dans le développement de la conception Vygotskienne des relations entre pensée et langage, où ce dernier, loin de fournir une représentation d'une pensée « déjà là », contribue à sa construction à travers le jeu des interactions socio-discursives. Sa mise en œuvre mobilise les outils fournis par les travaux de logique naturelle (J. B. Grize et l'école de Neuchâtel), par la conception Bakhtinienne du dialogisme, par les éclairages transactionnels proposés par des auteurs aussi différents que Bruner ou Peirce.

Les recherches menées sur la base de telles confluences ont commencé à construire une vision de la didactique impliquée par les références Vygotskiennes (« *L'enseignement ne suit pas le développement, il le précède* »), qu'il faut traduire en pro-

gramme de recherches tout en sachant que « précéder » ne signifie pas « engendrer directement, mécaniquement », et que la science est loin d'avoir décrit les relations entre l'intérieur (le développement, objet réel de Vygotski) et l'extérieur (l'enseignement, les situations formelles d'apprentissage).

Le domaine de recherche de notre équipe est donc l'acquisition / apprentissage / enseignement du langage, écrit notamment mais plus seulement, abordé à la fois à travers des recherches théoriques et des travaux empiriques et praxéologiques. Sont principalement étudiées la transformation toujours contextualisée des capacités cognitives de l'enfant ; son « institution » comme élève, dans les situations scolaires d'apprentissage, notamment lorsqu'elles ont pour objet l'appropriation de la culture d'écrit ; la question des outils psychologiques et leur rapport avec le développement langagier ; les interactions en situation d'apprentissage élève-enseignant, ou élèves-élèves, vues comme lieu de développement de capacités cognitivo-langagières par l'appropriation d'outils culturels toujours marqués par leur excentration, leur histoire sociale et épistémique.

L'hypothèse que la relation apprentissage / développement suppose l'institution de l'enfant comme élève dans une « communauté discursive » en relation complexe avec d'autres, s'ancre dans une réflexion particulière sur les situations scolaires, structurée par des travaux sur une série de notions : « contexte », « fictionalisation », « outils », « postures », « genres » (genres discursifs et genres de l'activité), dont la consistance et le rôle seront précisés ci-dessous, toujours travaillées dans la perspective d'une double contribution :

1. Au renouveau de la recherche en didactique des langues, notamment maternelle, évoluant d'une théorie des savoirs vers une « théorie d'action », posant comme objet premier la construction d'un « sujet scolaire » aux apprentissages et à la cognition toujours situés, et comme objectif central l'implication de l'élève dans une activité sociale transformatrice, en interaction dialectique avec l'acquisition de savoirs.
2. Au développement des perspectives Vygotskiennes : clarifier les conditions de l'intériorisation d'outils excentrés, de la re-construction, en contexte scolaire, de savoirs dépendant des communautés humaines de référence... et de leurs modes d'agir-penser-parler, désignées, sous l'angle de leurs pratiques socio-langagières, par l'expression « communautés discursives », appuyée sur une rupture avec la conception du langage héritée de la linguistique structurale, avec ce que cela suppose comme remises en cause sur le versant didactique (dont nous détaillerons quels effets et points d'incidence ci-dessous).

A partir de là se sont déployées diverses séries de recherches de nature *empirique* : c'est la *chair vivante des interactions* élève-enseignant, ou élèves-élèves, qui est au cœur du travail sur les conditions contextuelles du développement des

capacités cognitivo-langagières des enfants, sur la « fictionalisation » des situations communicatives d'apprentissage, et sur la(re)-construction scolaire des communautés discursives, cadre de l'acquisition d'outils psychologiques (objet des travaux de M. Jaubert, M. Rebière et M. C. Javerzat).

Impliquant des formateurs d'enseignants, ces recherches comportent aussi une dimension praxéologique : elles considèrent l'activité enseignante comme une praxis qu'il convient d'observer, en particulier sous l'angle de l'élaboration de situations d'apprentissage susceptibles d'entraîner, non pas un prétendu épanouissement linéaire mais la réorganisation des capacités cognitivo-langagières des enfants (d'où la référence au concept Vygotskien de « Zone de Développement Proche », qui signifie en fait « zone de turbulences »). C'est dans ce sens qu'est analysé le rôle du langage et des interactions langagières dans les processus de construction des connaissances, en produisant des théorisations nouvelles, en particulier la notion de « communauté discursive ».

1 L'HYPOTHÈSE « COMMUNAUTÉ DISCURSIVE » : ÉLÉMENTS DE GENÈSE

Nous avons récemment (Bernié, 2002) proposé un exposé explicatif de la question. En entreprenant ici la narration de sa genèse et son développement à travers quelques recherches récentes, nous voulons marquer qu'il ne s'agit en rien d'une théorie achevée mais bien d'une hypothèse heuristique, c'est-à-dire d'une notion (pas encore d'un concept) dont nous supposons, avec quelques arguments à base de recherches empiriques, qu'elle peut aider à déchiffrer un certain nombre de situations, d'enjeux et d'obstacles.

Son émergence progressive dans nos travaux est la conséquence de recherches ayant abouti à lier la construction des capacités cognitives et la formation d'identités nouvelles :

– nos hypothèses de base concernent la relation apprentissage / développement. Elles procèdent des travaux de Vygotski, Léontiev et Brossard sur la formation sociale des capacités psychiques supérieures, par appropriation d'outils d'une nature intrinsèquement différente des connaissances acquises spontanément, de manière non formelle mais expérientielle, dans la vie quotidienne. Les savoirs scolaires, ceux qu'une société juge utile de transmettre, transposent des savoirs déposés dans la culture au terme d'une élaboration très poussée, accomplie au cours de l'histoire des sociétés et à travers elle¹, constituant entre savoirs des réseaux qui ne correspondent pas à ceux qui relient les connaissances expérientielles, comme l'illustre l'analyse par Vygotski de la différence (et des rapports complexes, *cf. infra* les problèmes

¹ Voir par exemple l'histoire de la fabrication de la langue française au cours du processus de « grammatisation » décrit par Sylvain Auroux : le rôle des grammaires et des dictionnaires, et des réseaux de pouvoirs ayant permis leur élaboration et leurs retombées, y est particulièrement visible.

didactiques) entre « concepts quotidiens » et « concepts scientifiques » [*Pensée et langage*, ch. 5 et 6]).

– un développement opérationnel s'est produit sous l'effet de rencontres entre plusieurs recherches de terrain dont l'objet était la production de genres d'écrits scolaires (écrits explicatifs, Jaubert, 1993 ; dissertation, Brossard *et al.*, 1996 ; résumé, compte rendu et synthèse de documents, Bernié, 1994, 1996, 2001a et b). Ce contact avec la notion de « genre » sera lourd de conséquences, mais dans un premier temps (1993-1996), il étaye un constat : le contexte est le socle de l'activité cognitive ; la représentation que se construit l'élève du contexte social est première dans sa manière de s'organiser cognitivement dans la tâche.

Le problème de la nature du « contexte » est alors posé. Comment le définir ou, plus modestement, le décrire ? Par commodité méthodologique, nous dirons d'abord que son rôle premier vient du fait que l'activité de l'élève est pilotée par les valeurs dont il affecte quelques variables dont le modèle a été emprunté à Bronckart *et al.*, 1985 : but de l'activité, destinataire, lieu social et énonciateur (autrement dit, comment un locuteur ou scripteur « s'instancie » lui-même : « en tant que qui est-ce que je parle / écris ? »). Très rapidement, les risques liés à une utilisation positiviste et cognitiviste de ce modèle apparaissent et appellent une série de réponses.

a) Les différents paramètres forment en effet un système en interactions, mais ce système fonctionne comme une « classe méréologique » ou « classe objet » (Grize et Miéville, 1985), et non une classe distributive, ce qui lui confère un aspect multidimensionnel : certains paramètres sont à la fois éléments de l'ensemble et cadres englobants des autres éléments, donc englobants d'eux-mêmes... Celui qui pose le plus de problème à ce titre est le « lieu social » : élément parmi les autres puisque deux interlocuteurs poursuivant le même but ne se parleront pas de la même manière selon le cadre institutionnel (par exemple) de leurs relations ; mais élément englobant les autres dans la mesure où il conditionne la représentation des partenaires de l'activité langagière et donc les valeurs affectées aux autres paramètres. Le contexte ne peut donc être décrit comme un système stable, objectivable sous des formes analogues à celles d'un ensemble de poupées russes, d'un oignon ou d'un artichaut (conception positiviste), avec des éléments par définition centraux et d'autres essentiellement périphériques. D'où une première rupture : le contexte est une représentation de ce qui donne sens à la situation pour un sujet donné (Brossard, 1999). Il ne peut être décrit comme un objet, mais comme un mouvement caractérisé par les effets de relations changeantes entre fond et figures (Grossen, 2001) : ce qui est « focal » dans le contexte varie pour des raisons multiples d'une tâche, d'une situation, à une autre, d'un sujet à un autre. Éclaircir ces raisons et, si possible, ce jeu, devient la source de notre adhésion à la conversion en « théorie d'action » qui secoue la didactique du français à partir de 1996-1997, en donnant la primauté à la prise en compte et à l'observation de l'activité du sujet apprenant.

b) L'écueil positiviste se doublait, comme bien souvent, d'un autre, de même nature : un écueil cognitiviste. Comment jeter les bases d'une observation de l'activité d'un sujet cherchant à faire sens du contexte social des tâches d'apprentissage ? Dans les termes mêmes utilisés par Bernard Schneuwly en... 1988 pour présenter la notion-outil de « fictionalisation », empruntée à Ong, se lit la tentation de renvoyer implicitement la question à l'élucidation d'une de ces « polyopérations » chères à Piaget, dans des termes concentrant l'essentiel dans des calculs et inférences propres au sujet seul avec lui-même : « opération purement cognitive ». Or différentes raisons nous amènent à considérer cette vision comme une impasse : l'opération est, d'abord, dans la situation, avant d'être dans le sujet, comme le montreront plus tard Gérard Sensevy et Serge Quilio (2002) dans une réflexion sur les relations entre inférence et pertinence en situation scolaire : l'étude de la motivation de l'activité déplace vers les habitudes d'action, donc vers le contexte, cette mystérieuse capacité d'inférence. La construction du sujet, la subjectivation, ne peut être décrite qu'à partir d'une étude de la manière dont la situation « fictionalise » les divers éléments du contexte, reconstruit un système communicant, et à travers lui des contenus transposant les réponses données par l'activité collective aux grandes questions qui se posent à l'humanité. Cette voie amènera par exemple à prendre en considération, dans la définition des éléments virtuellement « focaux », la diachronie du lieu social « école », les traces de l'histoire des disciplines d'enseignement dans l'activité du sujet, avec leurs genres discursifs et leurs genres de l'activité, « intercalaires sociaux » (Y. Clot) entre la prescription et son effectuation (*cf.* par exemple Bernié, 2001). Elle amènera l'hypothèse d'une reconstruction du contexte par l'élève sur le mode de l'analogie, sans grand rapport avec la conception cognitiviste de l'inférence « pertinente », ni avec sa manière un peu caricaturale de nous proposer un élève-machine à activer des procédures. Dans la clarification des rapports entre « intérieur » et « extérieur », entre options internaliste et externaliste, elle incitera aussi et surtout à se centrer sur la dimension externe complexe de la fictionalisation : la situation scolaire est, en elle-même, une fictionalisation dans la mesure où elle met en scène, dans le cadre d'une « dramatisation discursive » (Bakhtine) spécifique, des pratiques de référence transposées et donc un niveau spécifique d'analogies. Il n'est pas possible de comprendre la subjectivation sans prendre en compte le « faire comme si » des situations d'apprentissage, lui-même relation mouvante entre deux contextes, le social et le scolaire, qui s'entre-construisent tout en se courant l'un après l'autre (par exemple, la « grammatisation » historique et le « français scolaire » cher à Josiane Boutet), qui bougent et se chevauchent en permanence – et dont l'interaction seule garantit l'articulation apprentissage / développement ?

On le voit, la question centrale à laquelle nous tentons de répondre concerne les conditions d'une réelle « mise en interaction mutuelle des contextes » comme le dit Bakhtine, à commencer par les contextes quotidiens et le contexte scolaire.

D'où l'attention accordée dans nos recherches à la dimension anthropologique du contexte, aspect sensible de l'entrée de l'élève dans l'écrit. D'où également, reconnaissons-le, une certaine méfiance par rapport à nombre d'analyses actuelles des interactions verbales en situation scolaire qui, faute de s'en tenir explicitement au fil des savoirs, risquent à tout moment de retomber dans les ornières d'une conception purement intersubjective de l'activité langagière.

À la différence de toute une tradition psychologique, nous considérons l'entrée de l'enfant dans l'écrit, non pas comme un mouvement de décontextualisation, d'accès à des significations coupées du quotidien, à une certaine forme d'abstraction donc, mais comme un mouvement de décontextualisation/recontextualisation, c'est-à-dire d'accès à des significations pertinentes ancrées dans des contextes autres, accès exigeant une conversion du sujet : et c'est cela même qui donne la clé du rapport entre apprentissage et développement. Il y a convergence entre les deux lorsque la recontextualisation permet à l'enfant scolarisé de s'instituer sujet dans l'univers des questions fondatrices des savoirs. La lecture de Goody et d'Olson nous a en effet amenés à l'idée d'un apprentissage scolaire fonctionnant comme un raccourci, avec des médiations nouvelles, de tout le chemin parcouru par l'humanité depuis l'apparition des peintures rupestres, des listes de l'Égypte ancienne, des cartes de géographie, *etc.* : c'est l'image que l'homme a de lui-même dans l'univers qui est en cause. Toutes proportions gardées, et compte tenu du fait que le contexte quotidien est lui-même aujourd'hui imprégné de certaines formes et usages de l'écrit, le chemin que l'école demande à un enfant d'accomplir dans ce domaine serait du même ordre, avec à la clé et au niveau ontogénétique un bouleversement complet des capacités cognitivo-langagières, comme l'a montré Schneuwly.

Simplement, nous pensons que ce bouleversement ne concerne pas que la seule relation directe entre l'outil linguistique et la complexification des opérations de pensée, pour la simple raison que la langue n'est pas un outil à définir uniquement à partir de propriétés techniques. Le rapport langage-pensée suppose la médiation du social : produire ou comprendre un texte écrit suppose toujours une projection, sous des formes diverses, dans un espace socio-discursif, une anticipation d'un lecteur, archi-lecteur ou lectorat, selon les références, caractérisés par leur altérité. Réel ou fictif, cet Autre est toujours fictionalisé. Tel est l'intercalaire – indispensable – qui s'installe, *de facto*, entre l'accès à l'écrit et la pensée. Penser par écrit, c'est certes, grâce aux usages spécifiques de la ponctuation ou des connecteurs, devenir capable d'opérations intellectuelles très difficiles à concevoir sans lui, mais c'est aussi conquérir une position d'énonciateur légitime par rapport à un monde de savoir (Hintikka) incarné dans des pratiques sociales. Penser, s'exprimer, construire des connaissances, argumenter, expliquer par écrit suppose la possibilité pour l'enfant-élève de se projeter dans un espace où des valeurs puissent être partagées, reconnues même si ce partage est géré sur le mode de la polémique : un espace d'« interin-

compréhension » (Maingueneau, 1984). Cet espace est défini par la représentation que se fait le sujet du lieu social, du destinataire ou ensemble de destinataires en possession de moyens d'expression reconnus – de genres –, de valeurs cognitives ou déontiques, de démarches pratiques et / ou intellectuelles, reconnues comme pertinentes. Les représentations qu'en a l'élève en début de cursus sont le reflet de ses représentations quotidiennes. Le travail de cet espace est donc vital pour l'apprentissage / développement.

Cet espace est celui des « communautés discursives » de référence, qui varient selon les disciplines : écrire en sciences sera donc conçu comme l'appropriation de manières de penser-agir-parler propres à la communauté scientifique, manières cohérentes avec son rapport à l'expérience de laboratoire et donc aux technologies matérielles, avec le régime de preuve qu'elle reconnaît, avec les formes d'argumentation qui sont devenues pertinentes pour elle. Le professeur de littérature, lui, n'a pas pour objectif de former des écrivains ni même forcément des critiques, mais les postures, attitudes, manières de conduire les pratiques langagières orales ou écrites qu'il souhaite voir se développer chez ses élèves renvoient aux pratiques sociales de la discipline ; la manière de construire sur un texte ou une œuvre le discours jugé souhaitable en classe de littérature, son régime argumentatif propre, sa gestion des exemples, ses critères de pertinence épistémique, sont l'écho transposé de manières d'agir-penser-parler reconnues dans l'univers de la critique littéraire, des pratiques de lecteurs dont la référence a été introduite depuis peu dans le travail scolaire. Et c'est bien cela qu'il s'agit de faire intérioriser aux élèves – avec là encore des variantes selon les disciplines, puisque certaines, en fonction de leur épistémologie propre, considèrent que les véritables savoirs résident dans ces manières d'agir-penser-parler, alors que pour d'autres, ces dernières ne sont qu'un moyen indispensable de créer un « contexte de pertinence », c'est-à-dire un type de situation dans lequel la connaissance proposée par l'enseignant puisse être assimilée.

Entendons-nous bien. Tout groupe social constitué sur la base d'une pratique sociale quelconque est une communauté discursive : nul ne semble pouvoir échapper au fait que, dans un tel groupe, les pratiques se développent au sein d'un régime de civilités construites à travers des « jeux de langage » (Wittgenstein) par l'intermédiaire desquels sont évaluées les contributions individuelles à l'activité collective (Bronckart, 1977). Toute classe fonctionne comme une communauté discursive. Non seulement parce que contrat et malentendu sont constitutifs de l'espace d'incompréhension qui la caractérise, l'important étant de se donner les moyens de le traiter (la communauté discursive scolaire est donc toujours à construire, sans fin programmable), mais parce que la classe la plus archaïque ou anarchique dans ses fonctionnements suppose toujours une référence à l'objectif global d'instruction. Comme le faisait remarquer récemment A. Mercier (INRP), dans *le Bourgeois Gentilhomme*, il faut non seulement que M. Jourdain croie qu'en s'entendant dire « Je

fais la moue, uuuu », il entre dans le champ de la philosophie, mais aussi que le maître de philosophie puisse croire de son côté qu'en disant cela à M. Jourdain, il le fait d'une certaine manière entrer dans cette discipline. La communauté discursive scolaire naît de là ; elle « est », comme le contrat didactique : la vie ordinaire d'une classe la présuppose toujours.

La question qui nous occupe est simplement de savoir si ce qui s'y passe, si le type de communauté construite, concourt à la convergence apprentissage / développement, avec en chaîne les questions relatives aux relations entre savoirs à transmettre et modes d'agir-penser-parler. Il y a en effet, dans les classes et dans le langage qui s'y tient, différents niveaux de fonctionnement, différentes zones sensibles, différentes sortes de malentendus. Telle est la raison pour laquelle concevoir la classe comme « communauté discursive » ne se réduit pas à la perspective unidimensionnelle du développement d'interactions verbales sympathiques ou « vivantes » entre enseignant et élèves ou entre élèves entre eux . La référence aux communautés discursives n'est pas le moyen de chercher à imposer un nouveau modèle, mais un moyen d'interpeller les situations d'apprentissage sur leurs capacités à favoriser le développement de l'élève, en faisant autre chose qu'une prétendue « transmission » frontale de « connaissances » totalement décontextualisées, coupées de ce qu'elles doivent à leur histoire, réduites à du déclaratif, renvoyant du caractère nécessairement « scolaire » des situations d'apprentissage le reflet le plus sclérosé et sclérosant, mais au contraire en se donnant les moyens d'amener l'élève à s'instituer sujet dans une communauté d'apprentissage, conditionnée par ce rôle spécifique, mais vitalisée, et confortée dans sa visée culturelle, de références aux pratiques externes.

L'écrit est, certes, le domaine par lequel il est le plus facile de prendre conscience du fait qu'apprendre à l'école exige l'inscription de l'élève dans des réseaux de sens, dans des modes d'agir-penser-parler en ruptures variables avec son quotidien, – exige son institution fictionalisée comme sujet dans des sociabilités non seulement élargies, mais autres, telles que les situations d'apprentissage doivent les simuler (au sens scientifique du « faire comme si »). Mais cette propriété de l'écrit n'en fait pas pour autant le domaine exclusif du phénomène. Le développement du sujet par réorganisation de ses capacités psychiques (cognitivo-langagières) du fait de la nécessité pour lui de s'instaurer sujet dans une communauté nouvelle est propre tout autant aux situations d'oral scolaire, ne serait-ce que parce que dans un tel cadre, ses fonctions et sa proximité avec l'écrit réduisent l'idée d'une grande barrière entre les deux, et accèdent pour des raisons particulières la thèse de Michel Dabène d'un « ordre oral » et d'un « ordre scriptural », situés sur un continuum de pratiques.

2 LA « COMMUNAUTÉ DISCURSIVE SCOLAIRE » EN CONSTRUCTION : ASPECTS DES PRATIQUES LANGAGIÈRES ET PROBLÈMES EN SUSPENS

L'on considèrera donc que l'ensemble des facteurs ci-dessus amènent à poser la nécessité, pour la relation apprentissage/développement (et même si celui-ci, comme l'a longuement observé Vygotski, va à son propre rythme, imprévisible) de gérer des processus de décontextualisation/recontextualisation longs, dans des espaces socio-discursifs permettant la mise en interaction mutuelle des contextes, la rencontre de concepts quotidiens en mutation et de concepts scientifiques. Le rôle des pratiques langagières est alors de construire des « contextes de pertinence », amenant les élèves à des « rôles », des ensembles de manières d'agir-penser-parler qui permettent et entraînent la réorganisation de leurs capacités cognitives, au contact des connaissances scolaires rendues nécessaires, par exemple l'écrit, « algèbre du langage », comme le dit Vygotski. C'est ainsi que, de deux points de vue différents, Jacques Bernardin (1997) et Roland Goigoux (2001) construisent ou observent la construction de la classe en « communauté de chercheurs » – chercheurs de sens ET chercheurs de code, dans le cadre de l'apprentissage de la lecture au Cycle 2, à l'aide de pratiques à forte portée culturelle, comme la séance de débat-controverse ayant pour objectif le classement chronologique d'exemples d'écritures anciennes que rapporte le premier, et qui conduit à une première émergence pour les élèves du principe alphabétique de notre système d'écriture. C'est ce type d'espace discursif particulier que nous considérons comme la matrice de la « communauté discursive scolaire » en construction; c'est à ses relations avec les questions fondatrices des champs de savoir et avec les pratiques (matérielles, sociales et langagières) des communautés qui en sont à l'origine, que nous attribuons sa capacité à articuler apprentissage et développement.

Notre équipe Bordelaise s'est impliquée depuis plusieurs années dans des recherches en association avec l'INRP sur le rôle du langage dans la construction des connaissances, recherches menées dans l'esprit ci-dessus. Ces recherches ont été reprises en sens dans deux thèses de doctorat de deux des signataires de cet article, sous la co-direction du troisième co-signataire et de Michel Brossard. Elles rendent visibles l'articulation des considérations ci-dessus et des développements didactiques attendus. Après leur présentation, nous nous interrogerons sur les problèmes en suspens et sur le traitement qu'ils reçoivent dans une nouvelle vague de recherches.

Ces deux thèses concernent le rôle du langage dans la construction et l'appropriation, en situation scolaire, de connaissances scientifiques et plus particulièrement de connaissances en biologie, et elles remettent ainsi en question les cloisonnements disciplinaires tout en nous interrogeant sur les conditions de la refondation de l'identité de la discipline « français ». Respectivement intitulées *Fonction et fonc-*

tionnement du langage dans la construction des savoirs scientifiques (M. Jaubert) et *Langage, posture, cognition : enjeux, obstacles de l'activité langagière dans la classe de sciences* (M. Rebière), elles appuient ce propos sur un éclairage des faits de langue en rupture avec les substrats formalistes et représentationnistes qui ont marqué jusqu'à une date récente linguistique et didactique du texte. Elles se situent dans le cadre des apprentissages scolaires censés précéder et précipiter le développement conceptuel des enfants. Sans sous-estimer la dimension instrumentale et expérimentale des pratiques scientifiques, le champ de recherche a été circonscrit au travail de conceptualisation que les enfants font avec, dans, par le travail du langage, qui est donc érigé en principal objet d'étude.

A partir de là, les deux démarches se spécifient.

Dans l'une (Jaubert, 2000, 2001), le propos est d'abord de montrer qu'il existe une relation étroite entre la construction des savoirs et la conquête de la cohérence discursive. Les problèmes de cohérence ne trouvent pas leur origine dans la difficulté à maîtriser des modèles discursifs mais dans l'hétérogénéité des discours et points de vue auxquels sont confrontés les élèves dans la classe. Une « communauté discursive » en voie de constitution est caractérisée par toutes sortes de phénomènes d'hétéroglossie, expression Bakhtinienne préférée à celle de « polyphonie » (qui renvoie, dans sa genèse, à une épistémologie structuraliste ; et dans sa vulgate didactique à la presque seule question des propos rapportés) car elle met l'accent sur l'origine sociale des points de vue et des discours qui entrent en modulation réciproque dans les pratiques langagières orales et écrites. L'orchestration progressive de discours hétérogènes est considérée comme la manifestation d'un processus d'assimilation des savoirs. Il est question d'orchestration et non de réduction de l'hétéroglossie car l'accès à des concepts scientifiques ne détruit pas les concepts quotidiens, mais les transmute au cours d'une longue période de travail souterrain : la mise en perspective et la hiérarchisation, dans des structures discursives progressivement complexifiées, des deux formes de discours, est caractéristique de cette période transitoire, et de la nécessité didactique, mise à jour dans diverses manifestations scientifiques (Colloques organisés sous l'égide de l'association DFLM à Montpellier en 1997 et Perpignan en 1999) d'observer avec des outils neufs l'ensemble des productions langagières « intermédiaires ». La capacité d'orchestration est en effet indissociable de la construction d'un positionnement énonciatif particulier amenant l'élève à se constituer en sujet « scientifique scolaire ».

Cette évolution est décrite à travers celle du langage, principalement écrit, évoluant de « genres primaires » en « genres secondaires », la référence étant ici Bakhtine, ou plutôt une interprétation de ses vues évitant l'écueil d'un applicationnisme modélisant. En effet, dans nos perspectives, les genres « publics » ne peuvent devenir des outils psychologiques en faisant l'objet d'une transmission frontale, mais en accompagnant la « secondarisation » des pratiques langagières, mise à distance

réflexive au cours d'activités « tressant » l'oral, l'écrit, l'individuel et le collectif. L'analyse de cette transformation exige, elle la mise en œuvre de nouveaux outils d'analyse des productions orales et écrites que la thèse tente d'opérationnaliser. Cette approche a été rendue possible par le croisement des bases socio-historiques précédemment évoquées, et de conceptions du langage (Bronckart, Grize, Auroux, Culioli) posant que l'activité langagière ne peut se résumer à l'expression d'une pensée construite indépendamment d'elle, mais qu'elle a pour finalité, entre autres, la construction de mondes et l'élaboration et la négociation de significations, que sa mise en œuvre est toujours contextualisée, ce qui doit conduire à prendre en compte les spécificités des communautés discursives et leurs contrats de parole et à privilégier la notion de « compétence de communication », cadre dans lequel penser le fonctionnement dialogique du langage et la construction, au cours de sa mise en œuvre, de formes de relations sociales, d'images identitaires et de formes discursives. La réduction progressive des malentendus, qui est impensable dans le cadre de la réduction du langage à une fonction instrumentale, s'inscrit dans cette conception.

Dans cette double perspective, apprendre à l'école implique, outre le partage d'un système de signes, celui d'une activité, cette « activité humaine [qui] est l'essence du langage » pour reprendre la première phrase de *The Philosophy of Grammar* de Jespersen. Apprendre, c'est s'instituer acteur dans ces communautés transposées à l'école, en s'appropriant leurs pratiques non seulement « technologiques » mais aussi sociales et langagières, c'est-à-dire changer de contexte social, déplacer son point de vue à travers une recontextualisation et une reconfiguration de ses pratiques initiales, dont ses pratiques langagières, à l'aide des genres discursifs reconnus dans la communauté concernée.

Il a fallu pour cela inventer une méthode permettant de conduire une lecture adéquate de ce qui se joue dans les interactions et productions langagières. L'importance du corpus (plusieurs dizaines de séances de pratiques orales et écrites enregistrées dans une classe de CM2 au cours d'un module d'apprentissage concernant le concept de surface d'échanges à travers l'étude des échanges placentaires entre mère et fœtus) conduit à la fois à chercher à comprendre les analogies et les différences entre le fonctionnement de la communauté scientifique et le fonctionnement de la communauté classe, et à décrire l'évolution de celle-ci à travers divers modes de gestion de l'hétéroglossie, de mise en cohérence des « voix » diverses en présence. Dans cette analyse, qui mobilise aussi bien l'analyse syntaxique, celle de la ponctuation ou des nominalisations que l'émergence de réseaux sémantiques, les conditions contextuelles de la secondarisation des pratiques langagières et le fonctionnement du contrat de communication restent un cadre de référence.

Maryse Rebière (2000, 2001) attaque la même question fondamentale sous un autre angle : en quoi la nature de l'activité langagière spécifique de l'apprentissage

des savoirs scientifiques ouvre-t-elle des pistes pour réorienter la question du français transdisciplinaire ? Et quels objets langagiers (nouveaux ou non) est-il nécessaire de cibler pour que les élèves soient en mesure d'être efficaces dans les différentes disciplines ? C'est donc au niveau de l'activité différenciée des élèves qu'a été mis à l'épreuve le cadre heuristique fourni par la notion de « communauté discursive ». Pour ce faire, a été interrogée la posture, notion nouvelle qui repose sur l'idée que les enfants, dans les situations d'apprentissage, adoptent et figent des stratégies d'intervention en rapport avec leur « efficacité » cognitive. Cette notion d'origine sociologique et aux contours un peu flous est travaillée ici de manière à devenir un outil permettant d'interroger sous un angle nouveau le « français transdisciplinaire » en recensant les pratiques langagières performantes dans chacune des disciplines, et d'ouvrir une piste généralement laissée de côté par la didactique et qui concerne les différences de qualité d'apprentissages entre enfants.

Encore fallait-il lui donner une consistance linguistique : c'est ici qu'intervient un arsenal fourni par les mêmes conceptions non-représentationnistes du langage que dans la recherche de Martine Jaubert, mais utilisées différemment : les théories de l'énonciation, de la pragmatique et de la logique naturelle, sont utilisées, appuyées sur une analyse statistique, pour caractériser, à travers leurs pratiques langagières, les élèves du même CM 2. La notion de posture se précise en direction de la conception d'un positionnement énonciatif réfractant le contexte constitué par la situation d'apprentissage. Faisant l'hypothèse que les postures signifient et engendrent des différenciations cognitives, Maryse Rebière a donc construit une méthode susceptible de les déterminer à travers l'analyse des productions langagières des élèves de la classe, étudiée sur plusieurs mois. Cette analyse permet de déterminer quatre postures-types, significatives à la fois sur le plan du rapport au savoir et du rapport au langage. Sur l'ensemble du module, il apparaît que certains élèves tendent à figer une posture et une seule alors que d'autres disposent de plusieurs (ce qui s'inscrit dans la logique de la conception non-positiviste du contexte exposée *supra*), des propositions didactiques ont alors pu être dégagées, tournant autour de pratiques d'écriture collective, de modélisation et surtout de controverse, situées en relation avec les pratiques sociales et langagières de la communauté scientifique. La thèse montre les perspectives de recherche ouvertes par la conception d'un fonctionnement du langage, et plus particulièrement de son organisation, en schèmes dépendants de la représentation que les locuteurs se font des situations, avec des noyaux « durs » et des variables ; ces perspectives appellent la recherche d'outils d'observation de l'activité langagière en tant que signaux, mais elles exigent aussi une réflexion épistémologique sur le balisage des champs disciplinaires.

Le champ de la didactique de la langue qui avait jusqu'alors peu pris en compte l'apprentissage des usages du langage qui facilitent celui des savoirs disciplinaires, bénéficie donc grâce à ce travail d'une méthodologie d'analyse des stratégies lan-

gagières dans une perspective de différenciation pédagogique prenant en compte le point de vue didactique. Sous cet angle la didactique rompt avec une ingénierie formaliste pour privilégier la dimension culturelle : devenir élève, c'est pouvoir s'inscrire comme sujet dans les champs de savoirs et de débats propres aux communautés discursives aux pratiques desquelles l'école est tenue de se référer, ici celle des scientifiques et des biologistes en particulier. Mais le modèle esquissé n'est pas prisonnier de cet ancrage disciplinaire-là : *mutatis mutandis*, il peut contribuer à revivifier la définition de la discipline « français » dont il conteste par ailleurs les cloisonnements actuels (positionner la classe de français par rapport à la communauté des critiques ou des grammairiens pourrait apporter une réponse à bien des problèmes existentiels actuels de l'enseignement des Lettres).

Au total, il est important de préciser que la trajectoire de recherche commune à ces deux thèses est liée aux remises en cause des conceptions qui ont prévalu ces quinze dernières années en matière de didactique du français langue maternelle, que l'on souhaite voir évoluer dans une direction moins prescriptive et formaliste, plus soucieuse de l'activité langagière et de ses conditions contextuelles, donc culturelles.

Cette orientation peut avoir des conséquences sur la *recomposition de la discipline « français »* et sa didactique. Le langage n'est certes pas la seule source de construction des connaissances scientifiques, mais il est le « milieu » des pratiques expérimentales et sémiotiques propres aux différentes disciplines. La reconnaissance de son rôle dans la construction des connaissances implique un déplacement de la discipline « français », de sa didactique et de ses relations avec les autres didactiques disciplinaires, vers des territoires inconnus. *Un savoir ne saurait être déconnecté des formes sociales au sein desquelles il est produit ou utilisé ou transmis, en particulier des formes discursives*, et c'est à cette condition que l'irruption du langagier sur la scène didactique signifiera la reprise de l'enjeu culturel et non le naufrage dans un succédané de « techniques d'expression »². Du coup, les conduites langagières ne peuvent s'exercer en dehors d'un contenu et d'un contexte communicatif

² Notons que cette position laisse ouverts divers problèmes relatifs à la relation école-travail, qui présentent eux aussi une composante langagière : les mutations des modes de fabrication ont accru l'importance des échanges et de la gestion d'informations. Les organisations, les « communautés de pratiques », sont des « usines à mots » (Bernard Gardin). Le développement des technologies aboutit à une gestion accrue des signes et des symboles, qui accompagne l'obsolescence relative du modèle taylorien et l'accroissement du « management participatif ». Il serait aveugle de ne voir là qu'une concession à l'air néolibéral du temps. Dans l'épistémologie des sciences humaines, l'on constate également une importance accrue accordée aux pratiques, aux contextes et « savoirs de la pratique » : ce qui ne peut être formalisé, et qui doit donc se dire pour circuler. Dès qu'une organisation veut être flexible, il lui faut la possibilité d'interactions permanentes. Du même coup, le malentendu, le non-dit, la mauvaise interprétation des codes (aux multiples sens), la rétention volontaire et, plus, involontaire d'informations influent sur le fonctionnement des communautés de pratiques (lieux de production). Les sociolinguistes montrent que diverses entreprises connaissent des difficultés parce qu'elles sont victimes de la conception transmissive de l'information et instrumentale du langage. Comment négocier une telle relation ?

spécifiques : l'apprentissage de concepts nouveaux ne réside pas dans l'appropriation d'outils décontextualisés. D'où la profonde intrication entre construction de connaissances et maîtrise de genres de discours dans l'apprentissage des concepts scientifiques propres à chaque discipline, puisque l'on ne peut plus négliger les relations étroites qui existent, aussi bien dans l'histoire de la pensée humaine sur le monde, que dans les apprentissages scientifiques, entre élaborations conceptuelles et langage³.

Cette démarche questionne la « doxa » didactique du « français transdisciplinaire » tel qu'il a été pratiqué ces dernières années : les approches dites textuelles travaillent souvent sur des productions finies, renvoyant à des modèles textuels formels et coupés des contextes sociaux des disciplines. De ce fait, ces approches perpétuent une approche représentationniste du langage. Et, plus profondément, est également questionné le découpage disciplinaire de l'école, puisque ce que l'on demande à l'apprenant c'est non seulement d'acquérir de nouveaux outils mais aussi d'entrer dans de nouvelles communautés au sein desquelles ces outils fonctionnent : ici la communauté scolaire. La question se complique un peu du fait du statut double de la discipline « français » : non seulement elle apparaît inévitablement comme le lieu depuis lequel peut être pensée une aide aux autres disciplines sur la manière dont elles pourraient assumer leur propre dimension discursive ; mais de plus, elle est elle-même une discipline ayant à construire ses objectifs propres, et donc à mettre en œuvre pour son compte propre l'ensemble des perspectives qui viennent d'être évoquées. La complexité vient du fait que les « disciplines » ne sont pas des « matières », définies strictement sur bases épistémologiques ou techniques. Elles sont des pratiques sociales, avec une histoire, des enjeux identitaires. De ce point de vue, reconnaissons que la voie ouverte par les deux thèses côtoie des abîmes. Dans les Collèges et les Lycées, avec un mélange d'inquiétude fondée et de tendance au repli identitaire, certains professeurs de français tendent à rejeter les pratiques interdisciplinaires, qu'ils voient comme une dissolution de leur vocation. Le débat est pipé : d'un côté, ce refus est pensé le plus souvent à travers le modèle le plus traditionnel de l'identité lettrée ; de l'autre, l'objet de ce refus est encore confondu avec le fantôme du « français transdisciplinaire ». Nos recherches esquissent une réponse : d'une part, du côté de la relation dialectique de l'outil conceptuel et du signe langagier, doté d'une « pluriaccentuation sociale » et pensé dans le cadre des conceptions inférentielles et non structurales de la relation signifiant-signifié (où Peirce rejoint Bakhtine...); d'autre part, du côté d'un travail proprement sémiotique (donc culturel), non plus sur la forme du signifiant, mais sur celle du signifié, en prenant en

³ Dire cela ne conduit aucunement à un relativisme qui nierait les spécificités de l'activité scientifique. Popper, qu'on peut difficilement soupçonner à ce sujet, met bien en avant l'importance du langage dans la constitution de ce qu'il nomme le troisième monde, celui des contenus objectifs de pensée, en particulier par ses « fonctions supérieures » de description et d'argumentation.

compte la relation du sujet apprenant avec des genres complexes, (souvent tributaires de ce que Goody appelle la raison graphique), genres à travers lesquels les pratiques sociales correspondantes gagnent leur substance. C'est ainsi que nous comprenons la « maîtrise DES discours », notion-maîtresse des programmes du Collège.

Défricher un tel terrain s'impose pour refonder la réflexion sur les pratiques sémiotiques culturelles à l'école. Notre collègue Marie-Claude Javerzat (thèse en cours) en montre les dimensions micro-didactiques indispensables au rétablissement (ou à l'établissement ?) des contrats : « A l'école maternelle, désigner un livre par son titre est un acte de langage qui se développe au sein des règles de vie de la classe ». Constituer la classe en communauté discursive scolaire suppose que ces règles portent sur le rapport aux objets d'apprentissage, mais l'on perçoit bien l'échappée sur une dimension civique qui ne se résorbe pas dans le discours politico-médiatique : fonder au quotidien la classe comme communauté discursive implique la somme imbriquée des contrats (pédagogique, de communication, didactique, *etc.*) autour de l'accord sur les usages pratiques et langagiers. A ce rôle du langage correspond la nécessité d'un re-positionnement de la question du « méta ». L'accord sur un comportement langagier « scientifique-scolaire » se construit certes au quotidien, mais sa dimension négociée entraîne une vue réflexive des usages langagiers. Dans le corpus exploité par les thèses de M. Jaubert et de M. Rebière, des élèves de CM 2 discutent longuement de savoir si telle proposition émise par l'un d'eux peut être appelée « question » ou « hypothèse » ... C'est qu'une communauté discursive scolaire se distingue sous deux aspects notables des « communautés de pratiques »⁴ instituées dans la vie sociale : elle ne vise pas à élaborer mais à faire ré-élaborer ; et surtout elle se situe en « exotopie » ou « transgrédience » (Bakhtine – Voloshinov) par rapport à ces communautés : une position de relative extériorité permettant de traverser plusieurs contextes, reposant sur une capacité de décontextualisation / recontextualisation. Plus exactement, l'élève qu'elle vise à instituer doit devenir exotopique et transgrédient ! C'est-à-dire capable de se déplacer à travers plusieurs contextes. Pour les raisons déjà évoquées, le défi posé à la discipline « français » est aussi de cet ordre. Concernant son objet central : le langage, notre modélisation actuelle ne pose plus qu'il y ait un système qu'il s'agirait d'appliquer à différentes situations disciplinaires ou sociales, mais qu'il existe des variations disciplinaires ou sociales par rapport auxquelles la communauté discursive scolaire doit construire des structures variationnelles. Le système de la langue n'est pas envisagé comme un objet, mais comme un effet : l'effet-système de la langue, impensable sans un esprit « horloger » ou réflexif dont les instruments sont à inventer.

⁴ L'on se reportera pour cette discussion aux contributions de Christiane Moro et de Michel Brossard dans le n° 2000-3 de la Revue Suisse des Sciences de l'Éducation : la communauté discursive scolaire ne peut être réduite à la notion de « communauté de pratiques » ni l'apprentissage / développement à l'*apprenticeship*.

On peut dire en effet, en suivant en cela Sylvain Auroux, que ce qui existe en matière de langage, ce n'est ni la langue empirique, ni le « système » : « *N'existent, dans certaines portions de l'espace-temps, que des sujets dotés de certaines capacités linguistiques ou encore de « grammaires » (pas nécessairement identiques), entourés d'un monde et d'artefacts techniques, parmi lesquels figurent (parfois) des grammaires et des dictionnaires (...). L'espace-temps, par rapport à l'intercommunication humaine, n'est pas vide, il dispose d'une certaine structure que lui confèrent les objets et les sujets qui l'occupent. Appelons hyperlangue cet espace-temps ainsi structuré* »⁵. Dans ce cadre, l'enjeu de notre discipline n'est pas d'apprendre à calculer ou mettre en route des procédures, mais à se situer dans une hyperlangue, dont le modèle ne saurait évidemment être arborescent : dans un tel espace, une occurrence ne peut renvoyer à un « type », mais à d'autres occurrences : « *Le fond est dans la surface* », comme l'écrivait Frédéric François. Il est donc indispensable d'aller vers un modèle didactique « translatif », ... qui renouvellera aussi la problématique du rapport entre norme et variation.

3 L'ÉVOLUTION DE NOS TRAVAUX

Une des caractéristiques des thèses résidait dans la focalisation sur l'activité langagière et la transformation des genres discursifs mis en œuvre au cours de la construction des savoirs. Cette centration sur le travail du langage et le travail cognitif et identitaire qu'il génère nous a amenés à creuser plusieurs axes d'étude profondément intriqués : le travail du langage en sciences et ses fonctions, ses fonctions dans différentes disciplines, dont l'histoire, la secondarisation des genres et nous nous orientons actuellement vers le rôle de l'activité langagière du maître articulée à celle de l'élève.

3.1 LE LANGAGE EN SCIENCES (FONCTIONS, REFORMULATION) (JAUBERT ET REBIÈRE, 2001)

Compte tenu de la différence entre concepts « scientifiques » et concepts « spontanés », compte tenu également de l'opposition entre le mode d'appropriation des premiers et de l'acquisition naturelle ou « spontanée » des seconds, comment l'activité langagière peut-elle jouer un rôle dans le développement des concepts scientifiques ? En effet, la différence réside à la fois dans leur mode de signification, leur degré de conscientisation, et les rapports qu'ils entretiennent avec le langage. Les savoirs scolaires relevant de concepts scientifiques, leur construction suppose à la fois :

– un certain degré de généralisation et de mise en réseau avec des concepts déjà maîtrisés,

⁵ *La Raison, le langage et les normes*, Paris, PUF, 1998, p. 115.

- un certain niveau d'objectivation
- mais aussi une indépendance relative à l'égard de leur formulation.

L'activité langagière, cependant, peut faciliter l'objectivation des contenus de pensée, parce qu'elle permet de transposer l'observation directe dans un système de représentation symbolique, oral ou écrit et de l'éloigner de la connaissance sensible (Bachelard). D'autre part, dans sa réalisation écrite, elle donne à voir un espace d'analyse stable qui ouvre la possibilité d'analyser, de fragmenter, de comparer, de disséquer et de recomposer la parole (Goody, 1979).

La diversité des genres discursifs en œuvre dans la communauté scientifique correspond à des actions différentes consistant à circonscrire l'objet d'étude, rendre lisibles les étapes de la recherche, et bien entendu, communiquer.

Nous avons repris cette distinction parce que, selon nous, la communauté scolaire est le lieu de mise en tension des concepts scientifiques et des concepts spontanés. C'est dans cet espace que maître et élèves tissent, entre ces deux types de concepts, les ponts et les liens qui constituent l'apprentissage.

Dans cette optique, nous nous sommes donc interrogés sur les fonctions du travail du langage en sciences et le corpus étudié nous a permis d'identifier les fonctions suivantes :

- L'activité langagière comme moyen de « réaliser l'objet »
 - ▷ Mettre à distance l'expérience et construire un espace problème
 - ▷ Recourir systématiquement aux références
 - ▷ Réfléchir et proposer un point de vue nouveau
 - usage de comparaisons
 - usage de modalisations
- L'activité langagière comme moyen de s'inscrire et d'agir dans le champ de la controverse
 - ▷ reconnaître le discours de l'autre
 - ▷ convaincre les pairs et négocier ce qui fait preuve

Ainsi la pratique scientifique génère-t-elle ses genres discursifs propres et dans le même temps, ces genres discursifs mêmes organisent, structurent fortement l'objet de savoir, ce qui ne veut pas dire pour autant qu'il ne s'agit que d'un objet linguistique.

- L'activité langagière comme moyen de reconfigurer l'activité humaine pour socialiser et stabiliser des énoncés de savoir
 - ▷ Reconfigurer l'activité humaine (La démarche scientifique ne peut être que reconstruite *a posteriori*.)
 - ▷ Socialiser des énoncés
 - ▷ Stabiliser des énoncés de savoir

L'analyse de ces différentes fonctions a mis en évidence une stratégie récurrente dans le corpus étudié : la reformulation. En effet, cette pratique présente, selon nous, un double intérêt : d'une part elle est nécessairement consciente puisqu'elle consiste en une rature (y compris à l'oral dans les hésitations et reprises) et correspond donc à une réflexion sur la mise en mots et d'autre part, cette rature étant rendue obligatoire par la prise en compte nouvelle d'un paramètre du contexte, elle accompagne une réinterprétation de la nature de l'activité scientifique. Cette double caractéristique permet de lui attribuer un rôle important dans l'autonomisation des concepts par rapport à leur formulation initiale et dans la construction d'une posture scientifique. Au fur et à mesure que les élèves construisent le savoir et l'inscrivent dans un réseau conceptuel, ils construisent dans le même temps une position énonciative pertinente génératrice de cohérence. Leurs productions langagières deviennent de plus en plus complexes, participent d'une mise à distance de l'activité, de son contrôle à l'aune de nouvelles propriétés contextuelles jusqu'alors ignorées ou dont l'importance, pour la communauté scientifique scolaire, avait été mésestimée.

Ce constat nous a amenés à reprendre et retravailler la distinction genre premier / genre second et à privilégier la notion de secondarisation.

3.2 UN NÉOLOGISME POUR PENSER LE LANGAGE DANS LA CLASSE : LA " SECONDARISATION " (JAUBERT ET REBIÈRE, 2002)

3.2.1 LA NOTION DE GENRE

Actuellement, la littérature didactique reprend à son compte les travaux de Bakhtine sur le fonctionnement du langage et ce qu'il appelle la création verbale (1984). Tout discours est contextuellement situé et signale son ancrage (inscription dans un monde de valeurs, croyances, pratiques...) dans la communauté qui lui donne sa pertinence. C'est cette cohérence du positionnement énonciatif par rapport au contexte qui permet aux genres de façonner et de communiquer les contenus générés par l'activité considérée. Dans cette optique, les ruptures, les distorsions, les dysfonctionnements des discours des élèves s'expliquent moins par des manques linguistiques que par les difficultés qu'ils éprouvent à s'inscrire en tant qu'acteurs efficaces (ayant construit un point de vue homogène et pertinent sur l'activité) dans un champ disciplinaire donné.

3.2.2 GENRE PREMIER, GENRE SECOND : UNE DISTINCTION INTÉRESSANTE...

Par ailleurs, Bakhtine établit une distinction, utile à nos yeux, entre le « genre du discours premier » et le « genre du discours second ». Les genres premiers (ou primaires) façonner les échanges spontanés qui régulent la vie de tous les jours (conversation banale, familière, à bâtons rompus...). Ils permettent de gérer, dans le face à face immédiat de l'échange oral, la majeure partie des problèmes quotidiens. Ils sont liés à l'action et tributaires des conditions de leurs usages. En revanche, les

genres seconds apparaissent dans des échanges culturels plus élaborés, affranchis de l'urgence temporelle de l'action (roman, théâtre, conférence, débat scientifique...). Ils permettent de mettre à distance, d'objectiver, de reconfigurer l'activité dans laquelle le locuteur est engagé, c'est-à-dire de l'arracher de son contexte *in media res* pour la dire, la réorganiser, la restructurer, la représenter *via* les formes langagières conventionnelles, déposées dans la culture et partagées par la communauté dans laquelle il s'inscrit. Ces genres sont moins régis par l'action que par des conventions socioculturelles que signalent leurs caractéristiques linguistiques. Bakhtine souligne leur complexité : non seulement ils supposent la combinaison contrôlée des genres premiers nécessaires à l'action qu'ils mettent en scène mais encore ce qu'il appelle leur « transmutation ». En effet, lorsqu'ils sont insérés dans un nouveau réseau de relations, ils répondent à de nouvelles intentions liées à un déplacement énonciatif, et assurent de nouvelles fonctions constitutives d'un nouveau contexte.

Cette distinction genres premiers / genres seconds peut se retrouver dans les discours de l'école. Le propre des savoirs (scolaires ou non) est qu'ils ne peuvent être élaborés et énoncés que dans les pratiques techniques, technologiques... et langagières spécifiques de la communauté (sociale de référence et scolaire) qui les produit. Les discours du savoir stabilisé, fruits d'échanges culturels élaborés, sont des genres seconds porteurs des valeurs et des contraintes en vigueur dans la communauté. Les pratiques familières des élèves ne leur permettent pas d'agir efficacement dans les différentes disciplines. Il leur faut donc les reconvertir pour pouvoir reconstruire les savoirs. Parmi ces pratiques, figurent bien évidemment les usages langagiers.

3.2.3 ... MAIS UNE FORMULATION RÉIFIANTE. VERS LA « SECONDARISATION » DES PRATIQUES

Si la distinction entre genre premier et genre second est effective en milieu scolaire, elle est cependant peu pertinente, de notre point de vue, dans une perspective développementale. En effet, toute production langagière est nécessairement seconde, s'inscrit dans un champ de discours antérieurs ou potentiels sur un même objet, répond à un ensemble de questions réelles ou envisageables. A l'école, ce qui importe, c'est la transformation progressive des pratiques langagières déjà là : ce qu'on pourrait appeler « secondarisation » des pratiques. La question n'est pas de savoir si l'élève produit un genre premier ou second mais si, dans les ébauches d'appropriation d'outils culturels (dont linguistiques), le nouveau discours qu'il élabore, *via* des formes plus conventionnelles, transforme le déjà là et témoigne de son déplacement énonciatif, d'une modification de sa compréhension du monde et de l'action dans laquelle il est engagé.

De notre point de vue, le rôle de l'école ne réside pas dans la mise en œuvre de genres seconds (qu'il s'agirait d'apprendre par l'intermédiaire des structures tex-

tuelles), mais dans le travail cognitif et langagier de « secondarisation » des pratiques langagières initiales des élèves et la construction de positions énonciatives favorisant les déplacements.

Cette réflexion sur la « secondarisation » a orienté l'étude proposée dans l'article sur le travail de déplacement des concepts opéré dans et par le langage dans le corpus « sciences » (NB : il s'agit d'un débat oral, mais, dans notre perspective qui est celle de l'appropriation de pratiques scientifiques, la distinction oral / écrit pour apprendre n'est pas pertinente.)

Privilégier la notion de « secondarisation » des pratiques nous a amenés à reprendre deux pistes de travail déjà amorcées dans les thèses :

- la controverse autour de la notion d'outil psychologique
- la contestation du français transversal

3.3 CONTROVERSE AUTOUR DE L'OUTIL PSYCHOLOGIQUE

Dans la perspective socio-historique, les outils psychologiques sont déposés dans la culture et orientent le développement. La description des genres que nous empruntons à Bakhtine, signalent ces derniers comme outils. Or notre travail sur la secondarisation nous amène à approfondir cette question et à faire l'hypothèse que les genres instrumentent la secondarisation des pratiques, hypothèse que nous avons creusée sur deux recherches.

3.3.1 « LA PRÉPARATION DE LA CLASSE » (JAUBERT-REBIÈRE, 2003A)

L'intérêt que nous portons à ce genre professionnel s'explique, bien évidemment, par des besoins directs de formation : quelle est son utilité, à quoi doit-elle ressembler, qu'en attendons-nous, nous, formateurs... compte tenu de la pluralité des formes existantes dans le milieu professionnel, nous nous trouvons dans la situation de faire construire un genre le plus efficace possible à la fois pour le stagiaire et pour l'institution.

Le rôle de la formation ne réside pas dans la mise en œuvre de genres seconds, sous forme de fiches de préparation idéales qu'il s'agirait d'apprendre par l'intermédiaire d'un modèle, mais dans la secondarisation des pratiques langagières initiales et la construction de positions énonciatives favorisant les déplacements. Les situations de formation doivent permettre aux stagiaires de construire un point de vue nouveau, de nouveaux réseaux conceptuels et un nouveau contrôle de leur activité, une nouvelle représentation de leur compréhension de la classe et de l'action d'enseignement dans laquelle ils sont engagés.

La rédaction de la fiche de préparation apparaît alors comme :

- un moyen d'entrer dans la communauté enseignante
- un outil pour évaluer et réajuster sa pratique
- un outil pour construire de la cohérence

Ce genre professionnel est donc bien un outil psychologique (au sens vygotkien du terme) puisqu'il participe à l'acculturation et la secondarisation des pratiques des jeunes professeurs stagiaires.

3.3.2 « LA GRILLE D'ÉCRITURE OU LES ILLUSIONS PERDUES » (JAUBERT ET REBIÈRE, 2003B)

Nous avons illustré cette conception par la comparaison de deux pratiques d'apprentissage de l'écrit opposées. L'une privilégiant l'observation *a priori* de textes sociaux et une approche du produit terminal par critères formels, l'autre rendant visibles les besoins discursifs générés par l'activité. Ainsi, lorsqu'un enseignant demande à des élèves de l'école élémentaire ce qu'« il faut faire » pour mettre en évidence un phénomène, il suscite la mise en œuvre d'un genre usuel (donc premier pour eux) : une prescription d'action (« il faut faire... ») articulée à la situation immédiate. En revanche, lorsqu'il s'agit de faire vérifier par les pairs (gage de sa scientificité) une hypothèse expérimentale en vue de la stabiliser, cette prescription est nécessairement rapportée dans un genre discursif nouveau et elle subit les transformations inhérentes au caractère reproductible de l'expérience (mise en place de la situation : finalité de l'expérience, liste des contraintes matérielles, éventuellement théoriques ; présentation chronologique des actions à mettre en œuvre ; résultats attendus). La prescription initiale devient matériau constitutif d'un genre second, en usage dans la communauté scientifique scolaire et indispensable au contrôle de l'activité.

3.3.3 LE DÉBAT AVEC L'ÉQUIPE DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS DE GENÈVE

Ces observations ont apporté un éclairage sur nos divergences avec l'équipe de recherche genevoise. En effet, leurs propositions didactiques relatives à l'apprentissage des discours privilégient l'apprentissage des caractéristiques des genres seconds, indépendamment des communautés discursives qui les génèrent. Or ce point de vue nous paraît réduire la notion de genre, et donc d'outil à ses caractéristiques techniques. Selon nous, l'outil cristallise aussi valeurs, position énonciative, pratiques sociales spécifiques... Il nous semble que notre représentation du genre comme outil psychologique nous amène à insister davantage sur le versant « activité » du genre là où les chercheurs suisses ont tendance à privilégier l'aspect formel.

Pour nous, un outil psychologique (par exemple un genre) cristallise des pratiques culturelles qui rendent possible l'activité et dont l'appropriation est corollaire d'un déplacement énonciatif. Toute communauté scolaire (y compris l'IUFM) est le lieu de mise en tension de concepts scientifiques et de concepts spontanés. C'est dans cet espace qu'enseignant et élèves tissent, entre ces deux types de concepts, les ponts et les liens qui constituent l'apprentissage. Il en est des genres comme des savoirs. C'est au cours de l'activité que chaque contribution individuelle est évaluée et que

les acteurs sont conduits à s'essayer, réajuster, reconstruire, le sens de l'activité, les objets de discours et les pratiques⁶.

4 UN CHANTIER : LA REMISE EN CAUSE DE LA TRANSVERSALITÉ DU LANGAGE AU TRAVERS DE L'IDENTIFICATION DE SES FONCTIONS DANS DIVERSES DISCIPLINES

En termes d'apprentissage, la notion de genre est incompatible avec celle de transversalité du langage puisque chaque sphère d'activité produit ses genres ; d'autre part, elle déplace la focalisation de l'enseignement des formes linguistiques vers les pratiques langagières inhérentes à une discipline donnée. Cette conviction, renforcée par les nouveaux textes officiels du primaire sur la maîtrise du langage dans les différentes disciplines, rend indispensable à nos yeux, l'analyse pas à pas et si possible exhaustive, des pratiques langagières dans les multiples situations qui caractérisent chaque discipline.

Jusqu'à présent, nous avons essayé d'analyser quelques corpus dans des disciplines différentes :

- en sciences dans le cadre de l'INRP : recherches Sciencrit (1997-2000), Écrit au collège, Argumentation (2000-2003)
- en littérature : production d'un récit fantastique en CE 2,
 - analyse de la construction d'une position énonciative pertinente, des ruptures, des stratégies des élèves et du maître :
 - « Devenir auteur de son texte au cycle 3 », actes du colloque Bordeaux III / IUFM d'Aquitaine (mars 2002) « L'auteur entre biographie et mythographie de l'école à l'université » Modernités 2003,
 - « Activité littéraire et émergence d'écrivains à l'école », INRP (mars 2002) colloque « apprendre à écrire » ;
 - Identification des fonctions du langage dans la production d'un écrit fantastique « Les fonctions de l'activité langagière dans le champ de la littérature à l'école », colloque « La littéracie : le rôle de l'école », Grenoble (octobre 2002)
- en mathématiques, étude du rôle du langage du maître et de celui de l'élève pour entrer dans l'écriture additive en CP : « Quelques remarques pour réfléchir au rôle des pratiques langagières dans les apprentissages en mathématiques. », communication à la COPIRELEM (mai 2002) ;
- en grammaire : les fonctions du langage pour construire des savoirs sur la phrase attributive en CM 1 (communication au séminaire de l'équipe, Université de Bor-

⁶ On peut se demander si, dans ce cadre, la « secondarisation » n'outille pas le genre (et réciproquement) au même titre que la production de brouillons (et non le brouillon lui-même ?) outille l'écrit, comme Martine Alcorta l'a montré (1997), notion d'outil qui mériterait peut-être d'être travaillée tant sur le plan théorique qu'empirique... Cette hypothèse pourrait participer à l'explication de la mobilité relative des genres dans l'histoire et en fonction des contextes.

deux 2, décembre 2002).

- en anglais : l'activité langagière « métissée » pour construire des savoirs / savoir faire en anglais analyse d'une dictée à l'adulte en CM 2 : (travail en cours)
- en histoire : étude de l'impuissance des modèles « transdisciplinaires » par rapport à des genres scolaires nouveaux comme le « paragraphe argumenté » du Brevet des Collèges, (expérience suivie par J .P. Bernié dans le cadre de la recherche INRP « Écrire dans les différentes disciplines au Collège »⁷). Et, en projet dans le cadre de l'opération « École et Sciences Cognitives », une étude de la manière dont les pratiques langagières propres à la discipline « histoire » à l'école primaire influent sur la transformation du rapport au temps chez les élèves.

Ces observations multiples mais ponctuelles font apparaître l'étroite articulation des genres et des communautés de pratiques qui les ont générés ainsi que leur grande diversité. Par exemple, si en sciences, l'activité langagière a pour but final la construction d'énoncés de savoirs partagés par la communauté et vise donc la généralisation, en revanche, l'activité langagière de production de récit vise plutôt la singularité. Si en sciences, le discours de preuve s'appuie sur le réel, le mesurable, le quantifiable, le discours narratif convaincant relève du vraisemblable et non pas du réel. Pour construire des savoirs disciplinaires, il est nécessaire d'adopter la position scientifique, savante, « seconde » (éthique, énonciative...) constitutive des savoirs ciblés, et spécifique à chaque discipline. Seule, semble-t-il, la production littéraire (et non la critique littéraire) se singularise par la place et le rôle que jouent les savoirs spécifiques du champ. Il nous paraît donc hasardeux, en l'état des recherches de miser sur la transversalité du langage.

Par ailleurs, l'analyse de ces corpus révèle la nécessité actuelle de ne pas séparer activité de l'élève et activité du maître. L'une des pistes que nous souhaiterions explorer concerne l'articulation des gestes professionnels discursifs à l'activité des élèves et aux situations

CONCLUSION

Avouons-le : l'expression « communauté discursive » ne nous satisfait pas entièrement. Elle évoque le communautarisme, alors qu'elle est convoquée pour décrire certaines formes d'ouverture d'une communauté sur les autres. Initialement, elle n'a été proposée que pour cadrer les anticipations dialogiques propres à la production d'écrit, et elle se voit investie d'un pouvoir de description englobant l'ensemble des processus didactiques. Elle s'est trouvée au centre de la réflexion sur le rôle du contexte social dans la construction des connaissances après la découverte de l'usage qu'en faisaient divers chercheurs en histoire sociale des sciences ; ces der-

⁷ Co-dirigée par Christine Barré de Miniac et Yves Reuter. Une première analyse a fait l'objet d'une communication de J. P. Bernié au congrès de la DFLM à Neuchâtel en Septembre 2001, publiée dans le CD-Rom des Actes.

niers précisait bien que lesdites communautés étaient « pratico-discursives », que le fondement résidait dans les technologies matérielles, et l'on n'en retient qu'une expression qui hypostasie le discours, prêtant ainsi le flanc à l'accusation de conventionalisme (le savoir serait ce sur quoi la communauté tombe d'accord...). Impasse curieuse d'ailleurs : parler de « communauté de pratiques » et de relation de l'école à des communautés de pratiques, élimine certaines équivoques, mais avec elles la dimension discursive, et semble renvoyer à une conception de l'apprentissage par pure immersion dans la pratique.

Autre source de malaise : la notion est liée pour nous à une conception de l'enseignement/apprentissage et de la didactique ancrée dans la nécessité de retrouver l'espace fondateur des grandes questions, or se fait jour un risque de récupération par un système et au nom de valeurs que nous ne revendiquons pas... Dans le monde du travail, les mutations des modes de fabrication ont accru l'importance des échanges et de la gestion d'informations. Les organisations sont devenues, pour reprendre une expression de feu Bernard Gardin, des « usines à mots ». Le développement des technologies aboutit à une gestion accrue des signes et des symboles, en relation avec l'obsolescence relative du modèle taylorien et l'accroissement du « management participatif ». A un autre bout du dispositif productif, celui qui concerne la formation, les contextes l'emportent sur les concepts, et les « savoirs de la pratique » sur les savoirs tout court : ce qui ne peut être formalisé, et qui doit donc se dire pour circuler. La flexibilité d'une organisation dépend de sa possibilité d'instaurer des interactions permanentes. Du même coup, le malentendu, le non-dit, la mauvaise interprétation des codes (aux multiples sens), la rétention volontaire et, plus, involontaire d'informations influent sur le fonctionnement des communautés de pratiques (lieux de production).

Ces risques de dérive ne sont que la manifestation *a contrario* d'une nécessité : celle de poser avant tout la spécificité du système scolaire, c'est-à-dire tenir fermement le double fil de la transmission des savoirs et du développement. La dérive ci-dessus, ou la référence aveugle aux « communautés de pratiques », sont au fond une seule et même actualisation des risques inhérents aux théories de la *situated cognition* : non, l'apprentissage ne se réduit pas à la transformation d'une participation à une communauté dans laquelle il suffirait de s'insérer. Il faut rester très lucide à l'égard de la notion de « compétence », dont nous avons déjà entamé la critique (Bernié, 2001). Et notre conception du rôle du langage dans le développement scolaire devrait, en s'approfondissant, nous permettre d'éviter cette dérive comme la dérive inverse, celle de la transmission formelle, qui oublie tout autant le développement. La spécificité du scolaire est aussi ce qui nous permettra de résoudre des problèmes, peut-être moins fondamentaux, mais embarrassants, comme celui du rôle de l'école par rapport à la diversité des communautés discursives de référence. Au sein même d'un problème didactique restreint, comme celui de l'argumentation, il est clair que

la dispersion des pratiques et des conceptions ne peut être assumée telle quelle : ainsi que vient de le montrer avec éclat un symposium tenu récemment dans le cadre du colloque « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement »⁸, argumenter en mathématiques, en histoire, en biologie et en français renvoie à des manières d'agir-penser-parler et, à travers la question de la différence entre fait et argument, à des épistémologies disciplinaires et didactiques, très différentes. La spécificité du domaine scolaire est peut-être là : la construction de ce que l'on pourrait appeler « structures variationnelles ». En ce sens, à un autre niveau mais avec ce cadrage scolaire strict, la notion de « communauté discursive » peut se aider à construire un puissant outil de comparaison des didactiques (Bernié, 2002).

Il sera alors possible de revenir avec des garde-fous utiles sur trois questions qui risquent, hors de ce cadrage, d'errer entre les deux écueils mentionnés ci-dessus :

– L'instauration de pratiques sémiotiques culturelles. Il est nécessaire d'analyser les pratiques scolaires dans ces termes, y compris dans un souci d'observation micro-didactique concernant les contrats. A l'école maternelle, désigner un livre par son titre est un acte de langage qui se développe au sein des règles de vie de la classe. Mais les enjeux culturels de la « maîtrise des discours », *leitmotiv* des instructions du français en Collège, sont également concernés, sans quoi on tombe dans la conception « rhétorique - fonctionnelle » des interactions. A travers les nouveaux programmes de l'Ecole Primaire, et des initiatives concernant le Secondaire comme IDD ou TPE, l'institution scolaire diffuse une nouvelle conception des pratiques langagières, sans toujours se prononcer sur son adéquation avec l'idée – motrice pour nous – selon laquelle chaque sphère d'activité humaine développe les pratiques qui lui sont propres, génératrices des savoirs qui la caractérisent ainsi que les discours qui en permettent l'élaboration et la communication. La convergence est donc virtuelle, mais elle peut donc être construite.

– La conception de l'objectif de nombreuses situations d'apprentissage comme création d'un « contexte de pertinence », c'est-à-dire d'un moment où les élèves suivant la dynamique des pratiques langagières, peuvent entrer dans la réorganisation de leur système cognitivo-langagier. Tout converge vers la nécessité de postuler que la zone sensible des processus de décontextualisation/recontextualisation, là où se rencontrent concepts quotidiens en mutation et concepts scientifiques, doit être un espace socio-discursif, amenant les élèves à des « rôles », des ensembles de manières d'agir-penser-parler qui entraînent la réorganisation de leurs capacités cognitives – ou tout au moins qui l'initient : c'est qu'il ne faut jamais oublier le décalage de l'apprentissage et du développement, dont les rapports, profonds, ne suivent jamais un

⁸ Co-organisé à Bordeaux du 3 au 5 Avril 2003 par notre équipe, issue du Laboratoire de Psychologie de l'Université Victor Segalen – Bordeaux II, par l'équipe Didactique et Anthropologie de l'Enseignement des Sciences et des Techniques (même ancrage), et par l'IUFM d'Aquitaine avec le soutien du Conseil Régional d'Aquitaine.

principe de causalité mécanique, ce qui nous sépare de divers courants « interactionnistes » qui postulent implicitement, au contraire, la simultanéité de l'enseignement et de l'apprentissage.

– La prise en compte de la subjectivation : l'apprentissage ne peut être pensé dans une perspective développementale sans prendre en compte la construction du sujet. Nous entendons cette subjectivation dans la perspective de l'interactionnisme social. L'enfant se construit comme sujet cognitif parce qu'il se construit comme sujet social : la conception des situations scolaires comme construisant une « communauté discursive » suppose la prise en compte de l'activité de l'élève et de sa motivation, y compris sous ses aspects psycho-affectifs.

Le croisement de ces questions est constitutif du programme de recherches actuel de notre équipe.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

- AUROUX S. (1998) *La raison, le langage et les normes*, Paris, PUF.
- BAKHTINE M. (1984) *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard - NRF.
- BAKHTINE M & VOLOSHINOV M. (1985) *Le Marxisme et la philosophie du Langage*, Paris, Éditions de Minuit.
- BERNARDIN J. (1997) *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz.
- BERNIÉ J. P. (1994) *Raisonnement pour résumer – Une approche systémique des textes*, Berne, Peter Lang.
- BERNIÉ J. P. (1996) *Le compte rendu : du « temps figuré » de l'expérience au « temps refiguré » de l'institution*, Rapport de recherche non publié, Université Victor-Segalen – Bordeaux II, 208 p.
- BERNIÉ J. P. (1998) « Fondements théoriques d'une didactique interactionniste de la langue maternelle », in M. BROSSARD & J. FIJALKOW (dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- BERNIÉ J. P. (2001) « L'activité de synthèse de documents : une « compétence » ? Quel enjeu ? Quel sens donner alors à la notion de « compétence » ? », in L. COLLÈS, J. L. DUFAYS, G. FABRY et C. MAEDER eds., *Didactique des langues romanes – Le développement de compétences chez l'apprenant*, De Bœck – Duculot.
- BERNIÉ J. P. (2001a) « Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation », in J. P. BERNIÉ (dir.), *Apprentissage, Développement et Significations*, Presses Universitaires de Bordeaux.

- BERNIÉ J. P. (2001b) « Problèmes posés par la co-construction d'un contexte commun aux partenaires d'une activité rédactionnelle », in M. M. de GAULMYN, R. BOUCHARD & A. RABATEL (éds.), *Le processus rédactionnel – Écrire à plusieurs voix*, Paris, L'Harmattan.
- BERNIÉ J. P. (2002) « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, Oct-Déc., *Vers une didactique comparée*, Paris, INRP.
- BERRENDONNER A. (1981) *Éléments de pragmatique linguistique*, Paris, Éditions de Minuit.
- BRONCKART J. P. (2001) « La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures », in J. P. BERNIÉ (dir.), *Apprentissage, Développement et Significations*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- BRONCKART J. P. (1997) *Activités langagières, textes et discours – Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne-Paris, Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART J. P., SCHNEUWLY B., BAIN D., DAVAUD C. & PASQUIER A. (1985) *Le fonctionnement des discours – Une modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris – Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD M. (1989) « Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne », *Enfance* n° 42, T. 1-2, pp. 49 – 56.
- BROSSARD M. (1991) « Une hypothèse sur le rôle du contexte dans l'apprentissage de l'écrit », *Les Dossiers de l'Éducation* n° 5, Juillet 1991, pp. 186 – 192.
- BROSSARD M. (1998) « Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit », in M. BROSSARD & J. FIJALKOW (dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkienne*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- BROSSARD M. (1999) « Contexte, Apprentissage et sens », in J. P. BRONCKART (dir.), Actes du Colloque *Les théories de l'action* (Septembre 1998), Université de Genève.
- BROSSARD M., LABROILLE M., LAMBELIN G., NANCY B. & SABBABH-RONGAUD D. (1996) « Rôle du contexte dans les écrits scolaires », in C. BARRÉ de MINNIAC (dir.), *Vers une didactique de l'écriture – Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris – Bruxelles, De Bœck – INRP.
- FERREIRO E. & TEBEROSKY A. (1999) *Los sistema de escritura en el desarrollo del nino*, Mexico, Siglo XXI.
- FOUCAULT M. (1969) *L'archéologie du Savoir*, Paris, Gallimard – NRF.

- GOIGOUX R. (2001) « Lector in Didactica – Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture », in J. P. BERNIÉ (dir.), *Apprentissage, Développement et Significations*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- GRIZEJ. B. (1996), *Logique Naturelle et communication*, Paris, PUF.
- GRIZEJ. B., APOTHÉLOZ D., MIÉVILLE D., BOREL M. J. & PECQUEGNAT L. (1985) *Sémiologie du Raisonnement*, Berne, Peter Lang.
- GROSSEN M. (2001), « La notion de contexte : quelle définition, pour quelle psychologie. Un essai de mise au point », in J. P. BERNIÉ (dir.), *Apprentissage, Développement et Significations*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT M. (1993) *L'écrit explicatif à l'Ecole Primaire – Conditions contextuelles de la production*, DEA de Sciences de l'Éducation, sous la direction de M. Brossard, Université Victor Segalen – Bordeaux II.
- JAUBERT M. (2000) *Fonctions et fonctionnement du langage dans la construction des savoirs scientifiques – Hétéroglossie et contextes d'apprentissage scolaire*, Thèse de Doctorat, J. P. Bernié et M. Brossard dir., Université Victor Segalen – Bordeaux II.
- JAUBERT M. (2001) « Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent », in J. P. BERNIÉ (dir.), *Apprentissage, Développement et Significations*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT M. & BERNIÉ J.-P. (1999) « The role of contextual parameters in the written language in sciences », in *Écrire et apprendre à écrire à l'aube du XXI^e siècle, European Writing Conferences*, EARLI-SIG WRITING (Poitiers, Juillet 1998), LACO-CNRS.
- JAUBERT M. & REBIÈRE M. (2000), *Le rôle des pratiques langagières dans la construction de savoirs en biologie – Comment permettre aux élèves d'entrer dans une communauté discursive scientifique scolaire*, Rapport de la recherche INRP « SCIENSCRIT – L'écriture en sciences ».
- JAUBERT M. & REBIÈRE M. (2001) « Pratiques de reformulation et construction des savoirs », *Aster* n° 33, Paris, INRP.
- JAUBERT M. & REBIÈRE M. (2002a) « Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ? » in J. C. CHABANNE & D. BUCHETON (éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.
- JAUBERT M. & REBIÈRE M. (2002b) « Devenir auteur de son texte au cycle 3 » actes du colloque Bordeaux III/ IUFM d'Aquitaine (mars) *L'auteur entre biographie et mythographie de l'école à l'université*.
- JAUBERT M. & REBIÈRE M. (2002c) « La préparation écrite de la classe, un outil de formation ? », *Enjeux* n° 54 (juin) *L'écrit dans l'enseignement supérieur*.

- JAUBERT M. & REBIÈRE M. (2003a) « La grille d'écriture ou les illusions perdues », Actes sur CD Rom du colloque DFLM de Neuchâtel 2001 *La tâche et ses entours en classe de français*.
- LAHIRE B. (1998), *L'homme pluriel – Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, Essais & Recherches.
- LICOPPE C. (1996) *La formation de la pratique scientifique – Le discours de l'expérience en France et ne Angleterre (1630-1820)*, Paris, Éditions La Découverte.
- MAINGUENEAU D. (1984) *Genèses du discours*, Bruxelles, Mardaga.
- MEYERSON I. (1948/1995) *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Albin Michel
- PUTNAM H. (1984) *Raison, vérité et histoire*, Paris, Éditions de Minuit.
- REBIÈRE M. (2000) *Langage, posture et cognition : enjeux et obstacles de l'activité langagière dans la classe de Sciences*, Thèse de Doctorat, J. P. Bernié et M. Brossard dir., Université Victor Segalen – Bordeaux II.
- REBIÈRE M. (2001) « Une notion venue d'ailleurs : la posture », in J. P. BERNIÉ (dir.), *Apprentissage, Développement et Significations*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- REBIÈRE M. (2002) « Quelques remarques pour réfléchir au rôle des pratiques langagières dans les apprentissages en mathématiques », communication à la COPIRELEM (mai)
- ROCHEX J.-Y. (1999) « Vygotski et Wallon : pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect », in Yves CLOT (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute.
- ROGOFF B. (1990) *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social contexts*, New-York, Oxford University Press.
- SCHNEUWLY B. (1988) *Le langage écrit chez l'enfant - La production de textes informatifs et argumentatifs*, Neufchâtel – Paris, Delachaux & Niestlé.
- SUTTON C. (1995) « Quelques questions sur l'écriture et la science », *Repères* n° 12, Paris, INRP.
- SENSEVY G. & QUILIO S. (2002) « Les discours du professeur – Vers une pragmatique didactique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, *Vers une didactique comparée*, Oct-Déc. 2002, Paris, INRP.
- VYGOTSKI L.-S. (1997) *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute.
- WERTSCH J.-W. (1979) « From social interaction to higher psychological processes : a clarification and application of Vygotski's theory », *Human Development* t. 1, n° 22, 1 – 22.

WERTSCH J.-W. (1985) « La médiation sémiotique de la vie mentale : L.-S. Vygotsky et M.-M. Bakhtine », in B. SCHNEUWLY & J. P. BRONCKART (éds.), *Vygotski aujourd'hui*, Paris – Lausanne, Delachaux & Niestlé.

Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée. Compte-rendu d'une recherche en cours

Bertrand DAUNAY & Nathalie DENIZOT *

maître de conférences à l'IUFM Nord – Pas-de-Calais, É.A. THÉODILE

* professeure en lycée, formatrice associée à l'IUFM, É.A. THÉODILE

Pour les membres du groupe de recherche IUFM sur l'écriture d'invention.

INTRODUCTION

Les nouveaux programmes pour le lycée en France (2000) proposent d'instituer l'écriture d'invention comme objet d'enseignement et d'apprentissage. S'agit-il d'un nouvel exercice ? La dénomination en tout cas est nouvelle et si la pratique renoue avec une tradition de l'enseignement du français et évoque les pratiques courantes en collège, elle rompt avec les usages de l'enseignement de la littérature au lycée depuis une trentaine d'année. Contentons-nous pour l'instant de définir en négatif cette écriture d'invention : elle est une écriture en rapport avec des textes lus, mais sans qu'il s'agisse de la dissertation ni du commentaire. L'écriture d'invention a par ailleurs été instituée comme un des trois sujets de l'épreuve anticipée de français (à côté précisément du commentaire littéraire et de la dissertation).

Notre recherche a pour but de mieux cerner ce « nouvel » exercice. Que notre recherche soit née des instructions officielles est d'une certaine manière problématique, en ce que nous pouvons donner à penser que nous concevons la recherche en didactique comme une réponse à des injonctions de l'institution. Mais ce choix se justifie par le fait que les instructions officielles veulent répondre, avec l'écriture d'invention, à des préoccupations que la didactique du français a mises en avant depuis de nombreuses années, concernant le formalisme de l'approche des textes mais aussi du discours sur les textes (dont le rejet de la paraphrase est un aspect...), le rapport sacralisé au texte littéraire qui interdit d'y toucher et de le prendre comme matrice d'une écriture personnelle, la centration des apprentissages sur la lecture, la négligence de l'apprentissage de l'écriture (surtout au lycée), *etc.*

Si les instructions officielles sont le point de départ de notre recherche, notre but n'est cependant pas de nous faire les exégètes de celles-ci (au risque de reproduire les dérives que l'on a connues avec la lecture méthodique). Notre objectif est de

savoir comment lui donner un statut d'*objet didactique* qu'elle n'a pas d'emblée, par sa seule inscription dans les programmes : l'objet didactique « écriture d'invention » est au contraire à construire. Construire un objet didactique, c'est pour nous définir un concept (ici l'écriture d'invention) qui soit pertinent et opératoire dans une pratique d'enseignement-apprentissage : concernant précisément l'écriture d'invention, il s'agit de définir le concept que recouvre cette nouvelle dénomination, et d'en interroger l'extension en examinant les pratiques (de collège et de lycée, actuelles et anciennes) qu'elle pourrait recouper, et en décrivant les continuités et les ruptures (synchroniques et diachroniques) entre ces pratiques. Nous nous sommes par ailleurs libérés des instructions officielles du lycée dans notre travail de construction de cet objet didactique en posant *a priori* que le concept défini dans les instructions officielles de lycée n'était pas propre au lycée mais concernait aussi le collège.

Notre groupe de recherche s'inscrit dans le cadre du CREFE (Centre de Recherche en Formation et Éducation) de l'IUFM Nord Pas de Calais. Le groupe est composé de 5 enseignant(e)s :

- Marie-Michèle Cauterman, professeure en collège et formatrice associée à l'IUFM,
- Clémence Coget, professeure en lycée,
- Bertrand Daunay, maître de conférences à l'IUFM,
- Nathalie Denizot, professeure en lycée et formatrice associée à l'IUFM,
- Brigitte Vanderkelen, professeure en lycée

Le groupe s'est constitué suite à un séminaire de recherche à l'IUFM Nord — Pas-de-Calais, dirigé en 2001-2002 par Marie-Michèle Cauterman et Bertrand Daunay, qui animent le groupe de recherche. La durée prévue de la recherche est de deux années universitaires (septembre 2002 – juin 2004).

Il importe de préciser ici notre volonté de mettre en œuvre une recherche en didactique qui soit réellement *collective et égalitaire*, avec des formateurs associés, des enseignants du secondaire et un enseignant-chercheur, contre une conception de la recherche *descendante et inégalitaire*, construisant une hiérarchie entre une équipe centrale de chercheurs patentés (en général des enseignants-chercheurs) et des équipes dites « de terrain », qui participent à la recherche (et peuvent réellement l'influencer), mais ne sont pas partie prenante de la définition des enjeux (sur cette question, cf. Daunay, 2002c).

Voici les quatre axes de notre projet de recherche :

- Axe 1 (approche descriptive) : élaborer une typologie des pratiques d'écriture d'invention croisant trois paramètres : la nature de l'hypotexte et de son lien avec l'hypertexte à produire (selon la terminologie de Genette, 1982) ; la nature des tâches ou opérations à effectuer pour passer de l'hypotexte à l'hypertexte ; les apprentissages visés par ces pratiques.
- Axe 2 (approche expérimentale) : mesurer l'effet du moment de l'écriture d'invention sur la réussite des élèves dans une séquence d'apprentissage. Un protocole

d'expérimentation est mis en place (en collège et en lycée), avec classes expérimentales et classes témoins.

– Axe 3 (mise en perspective) : analyse critique des discours (de dévalorisation ou de défense) de l'écriture d'invention suscités par son introduction au lycée. L'objectif est de cerner les enjeux idéologiques et didactiques d'une réforme dans la discipline « français », particulièrement quand sont en cause la littérature et les pratiques scolaires autour de la littérature.

– Axe 4 (approche exploratoire) : mesurer l'effet de l'écriture d'invention sur les apprentissages visés par les programmes en matière d'appropriation de connaissances. Un travail d'expérimentation sera fait à titre exploratoire par comparaison de séquences d'enseignement pour mesurer le rôle de l'écriture d'invention dans l'appropriation des connaissances visées par la séquence d'enseignement. Certes, cette hypothèse est lâche et, par voie de conséquence, les variables en jeu difficiles à maîtriser : une telle expérimentation restera embryonnaire dans cette recherche. Elle mérite cependant d'être faite à titre exploratoire, en vue d'une éventuelle élaboration ultérieure de protocoles expérimentaux plus rigoureux.

Les objectifs de la recherche sont donc, si l'on croise les quatre axes ci-dessus :

– de constituer un « objet didactique » identifiable (distingué d'autres pratiques d'écriture) en éclairant les enjeux sociaux de l'introduction de cet « objet didactique » dans les classes ;

– de construire les paramètres d'une pratique de cet « objet didactique » qui tienne compte des spécificités des niveaux d'enseignement (collège et lycée) par une validation expérimentale des hypothèses sur les effets de certains de ces paramètres sur les apprentissages des élèves.

Les lignes qui suivent veulent présenter succinctement un état de notre travail, dans quatre domaines :

– les problèmes de l'écriture d'invention dans les instructions officielles (axe 3 de notre projet)

– les discours officiels et officieux sur l'écriture d'invention (même axe)

– le cadre d'une typologie des sujets d'écriture d'invention (axe 1 de notre projet)

– le cadre de l'expérimentation que nous mettons en place (axe 2).

1 LES PROBLÈMES DE L'ÉCRITURE D'INVENTION DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

1.1 LE CORPUS ANALYSÉ ET LES RAISONS DE CETTE ANALYSE

Notre volonté de constituer l'écriture d'invention comme « objet didactique » nous a amenés à commencer par l'analyse des discours officiel et officieux sur cette « écriture d'invention » qui n'a pour l'instant à nos yeux qu'un statut d'objet pré-didactique... L'analyse critique des programmes est d'autant plus nécessaire que

rien n'est clair dans les programmes et les accompagnements, qui sont les traces de strates diverses de la réflexion des concepteurs. Il faut même le dire clairement : le discours est par moment et dans son ensemble abscons, ne cherche la clarté ni sur le plan conceptuel ni sur le plan terminologique ; quant aux rares références bibliographiques, elles ne sont pas une aide véritable... Citons à cet égard Petitjean (2001, p. 78), qui, dans son inventaire des continuités avec les programmes antérieurs, écrit : « *L'écriture même du texte officiel, dont on peut dire qu'il lui arrive d'enfreindre les lois de la « clarté » et de « l'élégance », n'échappe pas, une fois de plus, à la règle du compromis. Ce qui ne va pas sans brouiller la logique organisatrice de l'ensemble ni sans la présence de contradictions.* »

Le corpus que nous avons constitué est fait de trois sous-corpus : les programmes (dans leurs versions successives) ; les accompagnements (idem) ; les commentaires officiels de leurs concepteurs ou de l'inspection générale.

Quelques mots sur ces trois sous-corpus :

– d'une part, les programmes ont connu des versions successives : en août 1999 paraît le « nouveau programme applicable à compter de l'année scolaire 2000-2001 » en août 2000 paraît un programme qui « annule et remplace » le précédent ; en juillet 2001 paraît un programme définitif qui annule les deux autres. Ces diverses versions montrent des variations importantes, notamment pour l'écriture d'invention – qui sont très éclairantes sur les compromis dont parle Petitjean.

– Le statut réel des documents d'accompagnement est flou : d'un certain côté, il relève de la *noosphère*, pour reprendre les termes de Chevallard, et s'apparente à un travail de réflexion sur les contenus, comme ils ont cours dans une communauté professionnelle ; d'un autre côté, ils relèvent du discours officiel (dont ils ont une caractéristique discursive : l'absence de référence bibliographique) : s'ils ne sont pas réglementaires, ils peuvent être imposés comme tels dans les faits (*cf.* Weinland, 1999). Ce qui est gênant dans cette collusion est le mélange des genres : un discours par nature *discutable* (celui qui se produit dans une communauté scientifique ou professionnelle) se mêle à un discours réglementaire *indiscutable* (celui de l'exécutif). Ce qui produit un effet discursif qui n'est pas anodin, comme l'a montré Marie-Hélène Vourzay (1999, p. 22) : « *La caution scientifique permet à la fois d'atténuer, dans la forme, le discours de la Loi et de renforcer, dans l'effet, l'imposition de cette Loi. Ce qui est proprement magique* ».

– Enfin y avait déjà, depuis les nouveaux programmes du collège, deux strates de discours officiel, dont l'un était réglementaire (les programmes), l'autre non réglementaire (les accompagnements). S'ajoute apparemment maintenant une troisième strate : les commentaires de ces programmes par leurs concepteurs ou les décideurs, dans des revues pédagogiques et des colloques... Or l'indétermination des deux dernière strates est troublante : on peut en voir une illustration dans la reprise (la réécriture !) d'un extrait d'article de *Pratiques* (Petitjean & Viala, p. 27) dans les nou-

veaux accompagnements (p. 89 *sq.*) On voit bien que tous les signes de l'inscription de l'article dans la polémique ou le militantisme ont disparu ; mais le contenu est le même.

QUELQUES CONCLUSIONS PROVISOIRES

Sans entrer dans le détail, on peut signaler ici rapidement ce que l'analyse de ce corpus a permis de mettre en lumière (pour de plus amples développements, *cf.* Daunay, 2002b).

1. *Primauté de la lecture* Tout d'abord, il est clair que l'écriture d'invention est subordonnée à la lecture : dans le préambule concernant le lycée, les remarques sur l'écriture sont parcimonieuses, puisqu'on trouve deux allusions à peine (dont la première combine écriture et lecture et la deuxième écriture et oral). Dans les anciens programmes, la place était plus importante quantitativement dans le préambule concernant le lycée dans son ensemble.

Mais c'est surtout qualitativement que la place de l'écriture d'invention était plus grande : on peut comparer les deux débuts du chapitre « Mise en œuvre » : non seulement, dans la dernière version, « *la lecture est privilégiée* », alors que lecture et écriture étaient sur le même plan précédemment, mais encore l'écriture (noyée dans les « productions écrites et orales ») est clairement subordonnée à la lecture : « *les productions écrites et orales [...] permettent en effet une meilleure compréhension des lectures en même temps qu'une amélioration de la maîtrise de la langue, des discours et des capacités d'expression* ». Ce qui explique qu'il soit fait allusion explicitement dans ce paragraphe (contrairement à l'ancienne version) à « l'écriture de commentaire et à la dissertation ».

L'objectif de l'écriture d'invention est bien délimité : « *Ces écrits contribuent ainsi à une meilleure compréhension des lectures et permettent aux élèves de construire leur réflexion sur les genres et registres* ». On voit bien que l'écriture est subordonnée à la lecture – et, inutile sans doute de le préciser, tant les programmes sont limpides à ce sujet jusque dans ses moindres recoins, il s'agit de lecture *littéraire* : la subordination de l'écriture d'invention aux objets d'étude (eux-mêmes strictement littéraires) est constamment rappelée.

Il en est de même du programme de première : « *Lecture et écriture sont associées dans des travaux de réécriture qui contribuent à une meilleure compréhension des textes* ». Quant à la définition de l'exercice au baccalauréat, elle insiste également sur la lecture : « *L'écriture d'invention contribue, elle aussi, à tester l'aptitude du candidat à lire et comprendre un texte [...] L'exercice se fonde, comme les deux autres, sur une lecture intelligente et sensible du corpus, et exige du candidat qu'il se soit approprié la spécificité des textes dont il dispose (langue, style, pensée), afin d'être capable de les reproduire, de les prolonger, de s'en démarquer ou de les critiquer* ».

Le rôle de la lecture dans l'écriture d'invention explique qu'elle ouvre et close la séquence d'écriture (comme le recommandent les *Accompagnements*, p. 94 : « retours sur lectures »). Ce qui donne une vision assez étriquée et somme toute très traditionnelle de l'interaction lecture - écriture est tout simplement passée par pertes et profits.

2. *Un art d'écrire ?* Pourtant, le discours des accompagnements change radicalement de celui des programmes, de même d'ailleurs que des anciens accompagnements, mais dans un sens assez inattendu. Non qu'il y ait contradiction, mais la perspective n'est pas la même. Lorsque la préface fait allusion à l'écriture d'invention, celle-ci est définie comme « *initiation à l'art [...] d'écrire* » (p. 9) ! Dans la partie consacrée à l'écriture d'invention, de même, il est dit que « *l'écriture d'invention constitue [...] un contact avec l'expérience littéraire de l'écriture* » – suit une comparaison avec les arts plastiques (p. 89b).

Serait-ce *l'art d'écrire* qui est en jeu ? Les excuses elles-mêmes sont curieusement révélatrices de cette intention d'inscrire l'écriture d'invention dans l'art littéraire : « *il est bon que les élèves, à leur modeste échelle, aient à produire des textes qui relèvent de la littérature [...]. Telle est l'humble ambition [...] Initiation à l'art – au sens premier, et aussi humblement ambitieux, du terme – d'écrire* » (préface des accompagnements, p. 9). Cette revendication, qui cadre mal avec la primauté donnée à la lecture dans la définition de l'écriture d'invention, est quelque peu minorée, il est vrai, par le fait que rien n'est dit de cet apprentissage de l'écriture...

3. *L'écriture d'invention et les autres formes d'écriture* La place de l'écriture d'invention par rapport aux autres formes d'écriture manque de clarté. Il y a pourtant une nette dichotomie qui est marquée au tout début du chapitre consacré à l'écriture d'invention dans les accompagnements (p. 89) : l'écriture d'invention est opposée à l'écriture métatextuelle (« *texte qui en glose, commente, discute un autre* ») ; dit autrement (*ibid.*) : « *La rédaction de commentaire et de dissertation appartient au domaine du discours critique sur la littérature* » et est opposée à « *l'écriture d'invention* ». Même opposition plus loin (p. 90 *sq.*) : « *l'écriture d'invention [...] est production d'un texte, non sur un autre texte mais à partir d'un ou plusieurs textes* ».

On voit là une référence implicite à l'opposition que Genette avait faite naguère, dans « *rhétorique et enseignement* » (1969, p. 30) et que reprendra (et développera) Michel Charles, dans sa distinction entre « *culture rhétorique* » et « *culture du commentaire* » (*cf. L'Arbre et la Source*, p. 12) : cette dichotomie est implicitement reprise par Petitjean & Viala (p. 27), quand ils écrivent, sans citer Charles : « *Il est apparu salutaire de rétablir entre culture rhétorique et culture du commentaire un équilibre qui a été progressivement rompu* ».

On a donc apparemment une claire opposition entre écriture métatextuelle et écriture hypertextuelle, pour reprendre (ce que ne font pas les concepteurs des programmes) sa terminologie à Genette, qui définit l'hypertextualité ainsi (1982, p. 11) : « *J'entends par là toute relation unissant un texte B (que j'appellerai hypertexte) à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr, hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire* ».

Mais ce n'est pas si simple... On voit apparaître dans la définition de l'écriture d'invention et son rapport aux autres formes d'écriture un brouillage. Par exemple quand il s'agit d'écrire une lettre, un essai, un dialogue, un article (exemples donnés p. 94), quel est le rapport au texte donné ? Certainement pas hypertextuel, mais métatextuel... Ce qui semblait tout à l'heure un élément distinctif clair ne l'est plus. Qu'est-ce qui empêche dès lors de considérer le commentaire comme un exercice d'écriture d'invention parmi d'autres ? On propose ailleurs (p. 54) comme exercices d'écriture d'invention de faire « rédiger des textes de compte rendu critique ou de quatrièmes de couverture », ce qui permet « de leur faire rédiger des jugements critiques argumentés ou des textes d'imitation ». L'écriture d'invention est ici clairement métatextuelle ou hypertextuelle, au choix... Qu'est-ce qui la distingue du commentaire ?

La confusion des catégories (non explicite et jamais évoquée) s'observe tout particulièrement dans le lien étrange que tissent l'écriture d'invention et l'argumentation : celles-ci peuvent en effet être associées ou dissociées selon les cas, dans les accompagnements. Prenons le cas de l'essai, rangé dans la catégorie des écrits d'invention ; il se distingue de la dissertation, comme précisé p. 94. Mais dans la même page, il est rapproché de la dissertation, l'une et l'autre ne s'opposant plus que comme deux formes d'argumentation (de conviction ou de persuasion).

Autrement dit, plus rien ici ne distingue, dans les définitions données par les instructions officielles, les formes d'écriture d'invention d'un côté et la dissertation et le commentaire de l'autre. L'expression d'écriture d'invention a en fait été introduite pour simplement créer un fourre-tout, une liste d'exercices d'écriture divers, définis en négatif, en ce qu'ils ne sont ni la dissertation ni le commentaire, exercices qui du coup sont comme consacrés, l'objectif étant de maintenir la paix sociale dans l'Éducation Nationale, en dotant d'une valeur spécifique les deux grandes formes d'écriture séculaires défendues par les lobbies conservateurs.

La même confusion s'opère dans l'usage de la notion même d'invention. Pour donner une légitimité à la notion d'invention, la voici convoquée à propos... de la dissertation, notamment par Viala (concepteur des programmes), dans *École des lettres* (2000, p. 24), juste avant que Petitjean (autre concepteur) décrive, lui, l'écriture d'invention comme écriture hypertextuelle : « *Pour moi, une dissertation bien faite est un magnifique exercice d'invention. Au bon sens du terme. On a produit*

un texte, on a fabriqué quelque chose de nouveau à partir de différentes données. Je veux dire par là qu'il s'agit bien d'un processus d'invention, c'est-à-dire de mise en place d'éléments de façon nouvelle. On ne fait pas surgir ex nihilo quelque chose, mais on travaille l'ordre des choses que l'on connaît ».

Et, dans les accompagnements (p. 90), c'est à la notion d'*inventio* que l'on fait appel, l'une des cinq étapes de la production du discours en rhétorique – ce qui vaut pour toute production discursive ! Le rapprochement de la dissertation et de l'invention est encore faite dans les accompagnements, p. 94b. Il n'y a pas à s'étonner que les manuels, dans leur précipitation à coller aux programmes, soient eux-mêmes dans une réelle confusion dans la perception de la notion d'écriture d'invention...

Notre groupe de recherche engage une réflexion sur les antécédents de cette confusion, en analysant les anciens programmes ou des manuels anciens (de 1850 à 1970), où on en trouve des traces, comme si les nouveaux programmes reprenaient à leur compte certaines caractéristiques de l'ancienne configuration de l'enseignement du français... En première approximation, sur cette question, cf. Daunay (2003b).

2 LES DISCOURS SUR L'ÉCRITURE D'INVENTION

Notre groupe a entrepris, en contrepoint à l'analyse des discours officiels et officiels sur l'écriture d'invention, de faire une analyse des discours militants (favorables ou, plus majoritairement, défavorables à l'écriture d'invention). L'objectif de cette analyse est double : montrer que les discours des opposants obéit à une logique qu'il convient de prendre en compte ; montrer que les discours des uns et des autres peut être, selon les cas, étanches ou poreux. Voici résumées les conclusions provisoires de cette analyse (pour un développement, cf. Daunay 2003a, Coget 2003, Daunay 2003c). Ce qui frappe dans les discours de protestation contre la réforme, particulièrement pour l'écriture d'invention, c'est le refus de voir s'estomper des frontières – réelles ou supposées, en tout cas posées comme naturelles, tant elles ont pu être naturalisées par une certaine vision de la tradition scolaire. Différentes frontières seraient mises à mal, qui font en fait système. Nous nous contenterons ici de rendre compte de certaines d'entre elles, en ne citant qu'avec parcimonie les discours effectivement tenus (pour des citations plus nombreuses, cf. les articles cités ci-dessus).

La première frontière est bien connue, qui est censée séparer le collège et le lycée. Avec l'écriture d'invention, « *on introduit dans les programmes un exercice d'invention digne des premières classes de collège* » (Michel Jarrety, p. 9). L'écriture d'invention brise les frontières des pratiques de la discipline et met à mal, dans leur hiérarchie, les exercices traditionnels, indexés à l'approche scolaire des textes littéraires : il peut s'agir, ce qui va de soi, du commentaire, mais aussi, ce qui va moins de soi, de la dissertation. Par ailleurs, l'écriture d'invention menace la littérature, donc la discipline, notamment parce qu'elle fait système avec une ouverture

plus générale des frontières mêmes de la discipline. C'est particulièrement l'introduction de la notion de *discours* (autre continuité avec le collège) qui marque cette ouverture. Le texte littéraire n'est plus central.

L'ouverture des frontières est souvent, chez les défenseurs de l'écriture d'invention, opposée à l'*étroitesse*, à la *restriction* des frontières de la littérature enseignée traditionnellement au lycée – les deux mots reviennent régulièrement et suscitent l'indignation ou la raillerie des opposants à la réforme, comme chez Finkielkraut (p. 93), qui établit à sa manière les termes du débat : « *L'assistance à gamins en danger et l'égalité de tous les hommes entre eux commandent, sinon toujours de fermer les livres, du moins de passer d'une conception restrictive et sacerdotale à une conception ouverte de la littérature : non plus un « cimetière de chefs-d'œuvre », écrivaient récemment deux membres de l'Association française des enseignants de français, mais « un univers de signes, criblé de références, de réécritures sans fin » ; non plus la littérature de patrimoine [...] mais ce qui vit, ce qui émerge, ce qui plaît immédiatement.* » On reconnaît ce que Finkielkraut nomme la « révolution culturelle », source, selon lui, d'un relativisme qu'il pourfend régulièrement au-delà même des questions d'enseignement.

Pour les opposants à la réforme, si la discipline est en cause, ce n'est pas seulement parce que l'enseignement du français s'ouvre à d'autres discours que la littérature, mais parce que la littérature peut être considérée elle-même comme discours, ce qui ne peut provenir que d'une confusion entre littérature et communication, inacceptable... Cette opposition courante entre littérature et communication (dont Paveau a bien analysé le discours) est posée comme naturelle, alors qu'elle repose sur une conception récemment construite de la littérarité qui, dans les anciens programmes « *fait système avec l'idéologème de l'originalité et de l'unicité, avec la disqualification de la paraphrase dans l'étude des textes* » (Petitjean, 2001, p. 79). Avec l'écriture d'invention, ce n'est pas seulement la position hiérarchique de la littérature, c'est bien le statut du texte littéraire qui est en jeu, en quelque sorte les frontières du texte littéraire lui-même : « *Requérant l'adaptation d'un texte littéraire en fonction d'une consigne formelle, elle en change la portée ; elle présuppose, de plus, que l'œuvre est manipulable à merci sans être par là même altérée* » (Mitterand, 2002, p. 13).

C'est là une autre frontière que brise l'écriture d'invention : entre la lecture et l'écriture. La primauté de la première serait remise en cause : le repli sur les frontières est tel que « *l'imprégnation livresque* » (Capel & Renard, p. 38) est volontiers convoquée pour nier la nécessité d'un apprentissage de l'écriture. L'idée est développée particulièrement par Merlin-Kajman (p. 244) : « *Je ne suis pas certaine qu'on puisse apprendre à bien écrire, encore moins à écrire absolument parlant, sinon par l'écoute et la lecture, c'est-à-dire par une imprégnation inconsciente suivie d'un investissement subjectif qui relève du goût et du désir, imprescriptibles* ». Il faut

observer d'ailleurs que les programmes eux-mêmes ont finalement intégré, par précaution stratégique sans doute, cette centration sur la lecture, comme on l'a montré *supra*.

Cette revue des frontières pose en fait une question, celle de savoir quelles sont la théorie et les pratiques de référence de l'écriture d'invention. Comment faire que l'introduction de l'écriture d'invention n'engendre pas ce que Petitjean (1999, p. 131) dénonçait dans les anciens programmes : mettre « les enseignants dans l'alternative de ne pas les faire ou de se transformer en techniciens de méthodes sans objets » ? En effet qu'est-ce qui garantit la cohérence des exercices d'écriture d'invention et permet d'éviter leur éclatement en autant d'exercices différents : la pratique de genres codifiés (lettre, dialogue, discours, *etc.*), la pratique des deux grands modes de relation hypertextuelle (transformation et imitation) selon Genette (1982), déclinées chacune dans ses différentes formes de réalisation (pastiche, suite, *etc.*), avec ou sans lien métatextuel avec le texte-source ? Même si chacun des exercices d'écriture d'invention peut en partie renvoyer à des pratiques sociales identifiables (pas nécessairement référées d'ailleurs à une théorie précise), ce n'est pas le cas pour ce qui est du concept même d'écriture d'invention.

Concept scolaire typique, l'écriture d'invention ne peut se référer à une pratique sociale connue ni à une discipline de référence extérieure à l'école (et l'appel au référent historique de la rhétorique ne saurait combler cette lacune). Elle partage d'ailleurs le sort de la discipline « français » tout entière : concernant l'ensemble des activités susceptibles d'être menées en français et conçue dans une unité et non pas dans l'éclatement de sous-matières, la seule « communauté discursive » (*cf.* Bernié, 2002) que puisse envisager le professeur de français est la communauté scolaire...

A nos yeux, l'écriture d'invention ne peut avoir de sens dans l'enseignement du français que si elle est véritablement constituée comme « objet didactique », son identité – comme son unité – reposant sur un postulat didactique : l'écriture, outil heuristique, est un moyen de construire des savoirs et des savoir-faire, selon le principe qu'une compétence métatextuelle peut trouver à se fonder sur une compétence épitextuelle. Seule cette configuration épistémologique peut éviter le sentiment de dispersion que l'écriture d'invention peut produire au vu des programmes, et donner sens, pour les enseignants comme pour les élèves, aux pratiques d'écriture d'invention.

L'écriture d'invention met clairement au jour la nécessité d'un changement assumé de paradigme : ce n'est plus la littérature qui peut être le référent (théorique et pratique) de la discipline « français » ; *seule la didactique du français peut donner cohérence à l'écriture d'invention et à toutes les innovations du nouveau programme du lycée comme à ceux du collège, perçus dans leur continuité*. C'est finalement ce que visait Halté (1992) en considérant la didactique comme discipline de référence du français.

On comprend dans ces conditions la charge, dont la hargne est souvent mal dissimulée, des opposants à la réforme contre les didacticiens. Qu'ils se rassurent pour le moment : la didactique n'est pas dans le curriculum de formation des enseignants – ce qui explique en partie les difficultés de diffusion des connaissances construites dans le champ de la didactique de l'écriture (cf. Halté, 2001, p. 20) : les concepteurs des programmes ont fait preuve d'un excès d'optimisme en ne prenant pas en compte cette réalité. Aux didacticiens néanmoins de relever le défi pour légitimer, par leurs recherches et leurs propositions d'action dans la classe, le rôle qui leur est désormais assigné.

3 UNE TYPOLOGIE DES SUJETS D'ÉCRITURE D'INVENTION

Ce qui suit est expansé dans Cauterman (2002) et Cauterman (2003).

Un des objectifs de notre groupe de recherche est d'élaborer une typologie des pratiques d'écriture d'invention (axe 1). Elle est encore provisoire, parce qu'en cours d'élaboration : s'il s'agit, dans notre projet, d'une typologie des pratiques d'écriture d'invention, nous en sommes seulement pour l'instant à un inventaire des manuels : c'est donc une typologie très embryonnaire. Dans la typologie finale, on trouvera, à côté des sujets de manuels, d'une part les pratiques réelles (approchées par des entretiens – en cours – avec des enseignants de collège et de lycée) et d'autre part les pratiques qui ont notre préférence pour des raisons didactiques que nous élaborerons dans le cadre de notre construction de l'objet didactique.

Pour élaborer cette typologie, nous sommes partis d'une hypothèse de travail sous forme de questionnement autour des rapports éventuels que le texte à produire entretient avec un autre texte, ou un autre support, ce qui nous a amenés à travailler autour de l'hypertextualité, selon Genette (cité *supra*).

Nous avons travaillé à partir de deux typologies :

- celle de Gérard Genette (1982) dans *Palimpsestes*, qui classe les pratiques hypertextuelles selon deux axes, un axe structural qui oppose transformation et imitation, un axe fonctionnel qui se décline en trois régimes (ludique, satirique, sérieux). L'inconvénient majeur de cette typologie pour nous, c'est qu'elle porte sur des pratiques *littéraires* et néglige les pratiques scolaires ;
- celle de Bertrand Daunay (2002a), dans *La paraphrase dans l'enseignement du français*, qui classe des pratiques scolaires, cette fois, en trois grandes catégories : reconstitution, écriture-imitation, et écriture-distanciation. Cette typologie fonctionne très bien dans son champ d'étude qui est l'approche scolaire des textes littéraires, et donc plutôt la lecture que l'écriture. Nous n'y retrouvions cependant pas tout ce que nous voulions y mettre dans une perspective d'*apprentissage* de l'écriture.

Nous sommes donc partis de ces deux typologies pour reconstruire autre chose. A Genette, nous avons emprunté tout d'abord l'opposition imitation / transformation. A Daunay, l'inventaire des pratiques scolaires, que nous complétons, notamment

par un travail sur des manuels de collège et de lycée. Le fait que nous soyons entrés dans l'inventaire par la porte « pratiques hypertextuelles » explique qu'après divers tâtonnements, nous nous appuyés essentiellement sur Genette (à qui nous empruntons en particulier sa terminologie concernant les tâches d'écriture, voir *infra*). Nous le détournons cependant, parce que son approche concerne les réalisations littéraires, ce qui crée une distorsion (que nous aurons à faire ressortir) avec les pratiques scolaires. Pour prendre un exemple, ce que l'on appelle suite de texte au collège est pour nous une pratique de transformation (dans l'ordre de la translongation) d'un texte minimal, alors que Genette considère (dans sa catégorie de la forgerie) les continuations ou les suites d'œuvres littéraires, qui ne *transforment* pas le texte mais l'*imitent* – même s'il est le premier à reconnaître que les frontières tremblent facilement.

Notre typologie comporte trois entrées :

– Première entrée : le matériau de départ, et particulièrement la nature et le mode de convocation de l'hypotexte. Ce « matériau de départ » (et l'expression est volontairement vague) peut être un texte, une image, ou encore l'expérience réelle ou supposée de l'élève. Il peut être réel (explicitement convoqué par la consigne, ou présent dans le contexte immédiat de la tâche) ou virtuel (dans le cas par exemple où la consigne demande un texte qui renvoie à un genre ou à un type d'écrit supposé connu : une lettre, une préface, *etc.* ; ou bien dans le cas où la consigne évoque des caractéristiques linguistiques particulières : produire un texte avec tel champ lexical, *etc.*). Il peut enfin être unique ou multiple.

– Seconde entrée : la nature des tâches. Nous en avons différencié trois types : le *transcodage*, terme que nous réservons aux exercices d'écriture qui demandent de passer d'un « code » à un autre, par exemple d'une planche de bande dessinée à un texte ; la *fabrication*, lorsque l'élève doit écrire un texte sans autre matériau de départ que son expérience réelle ou supposée (c'est-à-dire lorsqu'il n'y a ni texte, ni image) ; l'*hypertextualité*, lorsque le texte est produit à partir d'un autre texte.

Pour définir plus précisément cette relation d'hypertextualité, nous nous sommes interrogés sur la nature et le statut de l'hypotexte, puis, sur le lien entre hypotexte et hypertexte dans les démarches d'écriture d'invention, et donc sur les opérations que l'élève doit effectuer pour passer de l'hypotexte à l'hypertexte. C'est ici qu'il faut faire intervenir l'opposition que fait Genette entre imiter et transformer, même s'il nous apparaît qu'il n'est pas toujours simple, en regardant les consignes données aux élèves, de les situer.

Imiter : Les sujets les plus clairs à classer sont tous les sujets libellés sous la forme « à la manière de », ou « à votre tour ». Ce que l'on demande à l'élève d'imiter, c'est un style ou un genre. Même lorsqu'on donne aux élèves un hypotexte unique, il s'agit pour eux d'abstraire un modèle qui va leur permettre d'écrire. « *Imiter [...] un texte singulier, c'est d'abord constituer l'idiolecte de ce texte, c'est-à-dire iden-*

tifier ses traits stylistiques et thématiques propres, et les généraliser, c'est-à-dire les constituer en matrice d'imitation » (Genette, 1982 : p. 90). L'imitation ne concerne pas que des traits formels : c'est aussi la reprise de la thématique de l'hypotexte (cf. Genette, 1982, p. 88 : « le concept de style doit être pris ici dans son sens le plus large : c'est une manière, sur le plan thématique comme sur le plan formel »).

Transformer : Genette distingue les transformations formelles (la translongation, par exemple, qui est une transformation quantitative, par réduction ou augmentation) et thématiques (la transdiégétisation, par exemple, qui correspond à une modification de l'univers spatio-temporel). Nous avons repris pour l'essentiel les termes de Genette pour désigner les tâches permettant de transformer un texte, mais nous avons apporté quelques modifications et quelques ajouts pour rendre compte de certaines consignes d'écriture : la « transgénérisation », par exemple, pour des consignes du type « écrire une nouvelle ou un poème à partir d'un fait divers ».

– Troisième entrée : les apprentissages visés. Nous en sommes pour l'instant à une liste non exhaustive d'apprentissages de toutes natures : on y trouve des savoirs aussi divers que le baroque, le biographique ou la notion de destinataire, et des savoir-faire comme se familiariser avec le dictionnaire ou savoir faire des hypothèses de lecture... Cette liste à la Prévert s'explique en partie par nos tâtonnements, mais aussi par le fait que nous travaillons pour l'instant à partir des manuels, et que les consignes qui y sont proposées semblent bien viser les apprentissages les plus divers. Il n'est d'ailleurs pas toujours facile pour certaines consignes de décider ce qu'elles cherchent à faire travailler chez l'élève. Et il y a dans les manuels une absence qui nous apparaît flagrante, celle de la question des valeurs, sans laquelle l'écriture d'invention risque de se réduire à un technicisme qui la vide de son sens.

La typologie répertorie donc des possibles : quels sont les « possibles » le plus souvent actualisés et ceux qui ne le sont jamais ? Pourquoi ? Quelles sont les démarches que l'on pourrait mettre en IJuvre ? Et dans quel but ? Telle sont les questions que notre typologie devra permettre de poser, si l'instrument que nous avons forgé est assez puissant.

4 UNE EXPÉRIMENTATION

4.1 LES PRINCIPES DE L'EXPÉRIMENTATION

1. Le statut de l'expérimentation Notre recherche a pour objectif d'aider à mieux comprendre dans quelle mesure, au collège comme au lycée, l'écriture d'invention favorise la construction de compétences en matière d'écriture, de lecture et d'appropriation des connaissances - notamment dans le domaine littéraire. L'expérimentation a pour but d'apporter des connaissances sur la question de l'efficacité de l'écriture d'invention dans l'appropriation des connaissances par les élèves : nous ne prétendons pas prouver quoi que ce soit, mais aider à mieux *comprendre* une

question didactique, en isolant un paramètre pour en déterminer, autant que faire se peut, la portée. On verra d'ailleurs, en lisant la description synthétique de notre séquence, le nombre important de variables que nous avons choisi de ne pas contrôler : c'est de quasi-expérimentation qu'il faut en fait parler. Nos choix épistémologiques rejoignent, sur la question de l'expérimentation concernant les problèmes d'enseignement, ceux de Van der Maren (1996 et 1999).

2. *La variable de notre expérimentation*, c'est le moment de l'écriture : dès le début de la séquence d'apprentissage, avant l'étude de textes (classes expérimentales) ou en cours d'apprentissage, en tout cas après l'étude de textes (classes témoins). La question de l'*écrire d'abord* (titre du numéro 23 de la revue *Recherches*, à laquelle collaborent plusieurs membres de l'équipe) est à penser dans le rapport entre écriture et lecture dans les processus d'apprentissage. Il est clair que ce n'est pas seulement le moment de l'écriture qui est à isoler, mais la *place* (donc à la fois le *moment* et le *rôle*) de l'écriture dans une séquence d'apprentissage, par rapport à la lecture. Pour être exact, il apparaît bien que notre variable n'est pas le seul moment de l'écriture, dans la mesure où on fait travailler les élèves sur cette écriture ; c'est une variable plus large que l'on met en œuvre : écrire d'abord *et* exploiter l'écrit produit *vs* écrire ensuite sans exploitation de l'écrit (sur cette question de la place de l'écriture, cf. la recherche sur les scènes romanesques de Brassart, Carpentier, Féliers, Hugodot, Noyère, Pollet, Reuter, Rœlens, Vlieghe, INRP, 1994).

3. *L'hypothèse que nous formulons*, c'est qu'écrire d'abord (et exploiter l'écrit produit) facilite l'acquisition de savoirs, dans la mesure où ce savoir peut être l'objet d'une pratique, autrement dit être autant *procédural* que *déclaratif*. En quelque sorte, notre hypothèse est que le savoir sera mieux acquis dans une démarche d'apprentissage de type « procédural → métaprocedural → déclaratif » que dans une logique d'application « (déclaratif → procédural) ».

4. Le protocole

Classes A	Classes B	Classes C
test d'entrée		
Écriture d'invention (1)	Étude d'un corpus de textes	Étude d'un corpus de textes
Étude d'un corpus de textes	Écriture d'invention	Étude d'un corpus de textes
Écriture d'invention (2)		
test de sortie		

Résumé du protocole expérimental

Pour notre expérimentation (celle que prévoit notre axe 2 du projet de recherche présenté *supra*), il fallait faire passer la séquence expérimentale (avec une écriture

d'invention en ouverture) dans les classes expérimentales (classes A) et faire passer la même séquence mais sans écriture initiale dans les classes témoins (classes B). Nous avons choisi de profiter de cette expérimentation pour avancer, plus modestement, notre réflexion sur le quatrième axe de notre recherche (l'efficacité de la présence d'une écriture d'invention dans la séquence), en faisant effectuer la même séquence mais sans aucune écriture d'invention (classes C).

5. *L'objet* Nous avons décidé de viser une notion (et non des compétences de lecture ou d'écriture) comme objet d'apprentissage.

Il fallait selon nous que cette notion :

- soit accessible au collège et au lycée ;
- ne relève pas de questions souvent travaillées en collège, ce qui introduirait le paramètre difficilement contrôlable des connaissances antérieures des élèves ;
- ne soit pas trop vaste (un genre littéraire, par exemple) ;
- soit assez facile à identifier et ne mette pas en jeu trop de composantes, trop de niveaux d'analyse (afin de pouvoir identifier plus facilement ce qui pose problème aux élèves et ce qui se construit) ;
- engage la question des valeurs ;
- soit intéressante pour la lecture comme pour l'écriture.

Le discours indirect libre (DIL) nous a semblé répondre à ces critères : objet technique (qui à ce titre pourrait être traité d'un point de vue étroitement linguistique), il touche cependant aux valeurs en ce qu'il questionne la propriété du discours et le rapport au langage de l'autre.

Dans la mesure où les élèves peuvent l'utiliser ou le percevoir spontanément et que notre séquence consiste à les amener à en avoir une maîtrise consciente (en lecture comme en écriture), nous pouvons pointer quatre domaines d'apprentissage :

	Réception	Production
Niveau « épi »	perception de la polyphonie d'un texte comportant du DIL	utilisation intuitive du DIL pour faire entendre une autre voix que celle du narrateur
Niveau « méta »	<ul style="list-style-type: none"> - repérage, identification du DIL, avec les différents niveaux d'analyse (marques linguistiques, prise en compte du contexte, frontières) - étude des effets produits par le DIL 	utilisation consciente du DIL pour produire des effets

4.2 LA SÉQUENCE EXPÉRIMENTALE : DESCRIPTION SYNTHÉTIQUE

Une analyse plus développée de la séquence est faite dans Denizot (2003)

La séquence expérimentale proprement dite est donc la séquence A, avec une écriture d'invention en ouverture. C'est celle que nous décrivons ci-dessous. Nous indiquerons *infra* les variantes concernant les séquences B et C. Toutes trois sont précédées d'un test initial, qui doit avoir lieu une semaine au moins auparavant.

1. *Le test initial* est constitué de trois exercices différents : deux lanceurs d'écriture, qui peuvent induire du discours indirect libre, sont d'abord proposés aux élèves pour voir si, en production, ils utilisent intuitivement le discours indirect libre ; dans un second temps, on leur fait lire un texte comportant à la fois du discours direct et indirect libre (extrait de Zola, *L'assommoir*) et on leur demande de reformuler (sans le texte sous les yeux) les paroles des personnages pour voir si, en réception cette fois, ils perçoivent comme propos des personnages les passages au discours indirect libre. Le troisième exercice a pour objectif d'évaluer ce qu'ils connaissent éventuellement de la notion : ils doivent souligner distinctement dans un texte (extrait de Maupassant, *Pierrot*) les passages au discours direct, au discours indirect, et à l'indirect libre.

2. *Première activité : écriture d'invention (1 heure)*

Il s'agit d'une activité d'écriture d'invention, plus précisément une écriture de transposition, à partir d'un extrait de l'Assommoir (la suite du passage donné lors de l'évaluation initiale) : la consigne demande aux élèves de transformer l'extrait en scène de théâtre, après un repérage de ce qu'il faut garder ou transformer. Selon les choix pédagogiques de l'enseignant-e, le travail peut être individuel, par deux ou en groupe. L'enseignant-e répond aux sollicitations des élèves, sans évacuer les problèmes de mise en scène du non-verbal (éléments de décor, gestes...). Au bout d'un quart d'heure, on fait passer à la phase d'écriture, même si l'exploration du texte n'est pas achevée : les problèmes seront à résoudre en cours de rédaction ; l'essentiel est que quelques questions se soient posées et que les élèves aient déjà fait quelques choix.

3. *Deuxième activité : analyse des problèmes rencontrés lors de l'activité d'écriture, et découverte de la notion (1 ou 2 heures)*

La deuxième activité revient sur l'exercice de transposition, pour aider les élèves à identifier les différents types de discours. Elle se déroule en trois étapes. Au choix de l'enseignant-e, le travail peut se faire individuellement, par deux ou par groupe. Selon la classe et le temps dont on dispose, cette séance peut occuper une ou deux heures de cours.

– La première étape peut être assez rapide (selon par exemple qu'elle est effectuée à l'écrit ou à l'oral) : à partir du même extrait de L'Assommoir, mais dont les passages en discours indirect libre sont cette fois mis en évidence, il

s'agit de faire revenir les élèves sur la difficulté que leur ont posés ces passages dans l'attribution des paroles aux personnages, pour qu'ils verbalisent le problème.

– La deuxième étape les invite à repérer et à classer les changements opérés entre la version originale et une transposition d'élève. Cette étape est plus difficile, notamment parce que les élèves peuvent éprouver des difficultés pour nommer les éléments qu'ils repèrent. L'évaluation ne portant pas sur leur maîtrise du vocabulaire métalinguistique, l'enseignant-e peut fournir ici une aide terminologique ponctuelle. L'important est que les élèves repèrent et classent les différences observées, puis qu'ils ébauchent une tentative d'interprétation.

– La troisième étape est un cours sur la notion, à partir d'un polycopié reprenant aussi les notions proches (discours direct, indirect et narrativisé). Selon le temps que l'on veut consacrer à la séance, cette troisième étape peut être très rapide (distribution, lecture magistrale et commentaire rapide du polycopié), ou plus longue (construction par les élèves de la fiche). Toutes les solutions intermédiaires sont possibles (distribution de la fiche sans les exemples, que les élèves doivent trouver, distribution de la fiche sans l'encadré « Le discours indirect libre », que les élèves doivent bâtir sur le modèle des autres, *etc.*).

4. *Troisième activité : repérage (1 heure)* C'est une activité de repérage, sur corpus (six extraits, empruntés à la littérature, à la littérature de jeunesse ou à la presse). La tâche des élèves est de surligner les passages de discours indirect libre. Ce travail peut être effectué individuellement, par deux ou en groupe. Pendant l'activité (ou dans un temps de reprise finale), l'enseignant-e fait émerger les justifications des élèves. Un court temps est laissé à la classe pour compléter la fiche sur le DIL, en relevant quelques indices qui permettent d'avancer que tel énoncé est du DIL.

Ce travail de repérage peut être l'occasion de discussions voire de désaccords entre les élèves - désaccords qu'il ne faut ni évacuer ni nécessairement trancher par une intervention magistrale. Il n'est pas toujours facile de décider si tel ou tel énoncé est du DIL ou non., mais cette indécidabilité est au cœur du DIL et renvoie à une question de lecture. On peut, en lycée au moins, montrer que cette indécidabilité a une réalité historique et qu'une lecture qui nie le DIL a été possible « par des lecteurs incompetents ou malveillants » (Genette, 1983, p. 37) au procès de Madame Bovary. Cela dit, il existe des signaux en contexte (hors du DIL lui-même) qui marquent plus ou moins les frontières entre personnage et narrateur : dans le corpus que nous proposons pour cette activité, les frontières sont parfois nettes, parfois peu franches, et cette différence peut se traiter, en lycée particulièrement.

5. *Quatrième activité : les fonctions du discours indirect libre (1 ou 2 heures)*

Cette séance est destinée à aider les élèves à travailler sur les fonctions possibles du discours indirect libre, et donc sur les choix d'écriture de l'auteur dans tel ou tel texte. Le corpus proposé (onze textes au total, dont les six de l'activité précédente) est varié, et permet justement de repérer différentes fonctions possibles du DIL.

Les élèves doivent tout d'abord essayer de distinguer ce qui leur apparaît comme pensée ou comme paroles de personnages dans les passages en discours indirect libre. L'enseignant-e met un terme à cette phase du travail au bout d'une vingtaine de minutes, même si tous les élèves n'ont pas effectué le travail sur tous les textes du corpus. L'étape suivante les invite à s'interroger sur les fonctions possibles du discours indirect sur trois textes au choix. Elle peut être modifiée : c'est l'enseignant-e qui peut choisir deux ou trois textes pour travailler plus spécifiquement sur certaines fonctions.

Le travail sur les fonctions ou les effets du DIL peut s'articuler autour de quelques grandes pistes de réflexion : au collège, on privilégiera peut-être les phénomènes de « traduction », même si d'autres fonctions plus complexes peuvent être abordées. Au lycée, le corpus peut s'inscrire dans un travail sur la polyphonie : ce peut être une entrée possible pour cette notion importante en argumentation. Il peut aussi être exploité dans un travail sur le naturalisme.

6. *Cinquième activité : écriture (1 heure)*

La dernière étape de la séquence est une activité d'écriture d'invention, à partir d'une consigne (un adulte qui écrit une lettre pour rendre compte du procès d'un adolescent auquel il a assisté) qui demande explicitement à l'élève d'utiliser le discours indirect libre, et de faire en sorte que les passages en discours indirect libre permettent au lecteur de percevoir ce qu'éprouve l'auteur de la lettre (sympathie, pitié, mépris, amusement, etc.). L'écriture peut être individuelle, par deux ou en groupe. La situation d'énonciation proposée doit aider l'élève à distinguer dans son texte les deux « voix » mises en scène, celle de l'adulte et celle de l'adolescent. Cette écriture doit amener l'élève à reprendre les textes du corpus, qui peuvent lui fournir une aide.

7. *Évaluation finale (1 heure)*

Elle reprend en partie l'évaluation initiale (le troisième exercice) pour comparer les performances en matière de repérage. Un deuxième exercice propose aux élèves des textes lacunaires, inducteurs de discours indirect libre. Trois de ces textes sont issus de nos propositions initiales de corpus, et donc d'œuvres travaillées pendant la séquence. Cette activité vise donc à évaluer la capacité des élèves à produire du discours indirect libre (en cela, c'est le pendant du premier exercice de l'évaluation initiale). Elle est suivie d'une question « métacognitive », pour voir si s'installe un choix conscient du discours indirect

libre. Une dernière consigne invite les élèves à « dire tout ce qu'ils ont appris sur le discours indirect libre », pour évaluer leurs savoirs déclaratifs.

8. Séquences B et C

La séquence B diffère de la séquence expérimentale dans les deux premières séances : au lieu de commencer par une écriture d'invention, elle ouvre sur une lecture analytique du texte de Zola. La deuxième activité consiste alors en un retour sur le texte : l'objectif est d'amener les élèves à analyser les formes des différents modes de discours rapporté. La séance se termine par une fiche de synthèse, comme dans la séquence expérimentale.

La séquence C est la même que la B, mais sans l'écriture d'invention de la cinquième activité.

RÉFÉRENCES

- BERNIÉ J.-P. (2002) « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? », *Revue Française de Pédagogie* n° 141, 77 – 88, Paris, INRP.
- CAPEL F. & RENARD E. (2000a) « Les obstacles à l'enseignement des lettres au lycée », dans JARRETY (Dir.), 31 – 46.
- CAUTERMAN M.-M. (2002) « L'écriture d'invention au collège et au lycée : vers une typologie des pratiques », Journées d'étude de l'UFD de l'IUFM Nord — Pas-de-Calais, *Écriture et invention*, 16 avril (texte à paraître dans les Actes).
- CAUTERMAN M.-M. (2003) « Vers une typologie des pratiques d'écriture hyper-textuelle scolaire », *Recherches* n° 39, Lille, ARDPF.
- CHARLES M. (1985) *L'Arbre et la Source*, Paris, Seuil.
- COGET C. (2003) « La réaction fait sa révolution », *Recherches* n° 39, Lille, ARDPF.
- DAUNAY B. (2002a) *La paraphrase dans l'enseignement du français*, Berne, Peter Lang.
- DAUNAY B. (2002b) « L'écriture d'invention au collège et au lycée : questions à la formation et à la recherche », Journées d'étude de l'UFD de l'IUFM Nord — Pas-de-Calais, *Écriture et invention*, 16 avril (texte à paraître dans les Actes).
- DAUNAY B. (2002c) Table ronde *Enseignants et chercheurs en IUFM : cohérences et contradictions*, colloque *Apprendre et enseigner à l'école primaire : état de la recherche dans les IUFM du Nord-Est*, Dijon, 6 et 7 juin.
- DAUNAY B. (2003a) « L'écriture d'invention au lycée : nouveau moyen de construction des connaissances en français ? », colloque international de Bordeaux, *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, 3-5 Avril (texte à paraître dans les Actes).

- DAUNAY B. (2003b) « Les antécédents de l'écriture d'invention », Quatrièmes rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature, *Enjeux et modalités des écritures littéraires*, IUFM d'Aix-en Provence, 22 et 23 mai (texte à paraître dans *Skholê*, revue de Sciences de l'éducation de l'IUFM d'Aix-Marseille, et dans *Enjeux*, revue de didactique de Namur).
- DAUNAY B. (2003c) « les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline », *Recherches* n° 39, Lille, ARDPF.
- DENIZOT N. (2003) « Expérimenter le rôle de l'écriture d'invention dans l'apprentissage du discours indirect libre », *Recherches* n° 39, Lille, ARDPF.
- ÉCOLE DES LETTRES (2000) « Débat avec le GTD de lettres », n° spécial 13, mai 2000, *Réforme du français. Les vrais enjeux*, Paris, L'école des loisirs, p. 3 – 30.
- GENETTE G. (1969) *Figures II*, Paris, Seuil, collection Points.
- GENETTE G. (1982) *Palimpsestes*, Paris, Seuil.
- GENETTE G. (1983) *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil.
- HALTÉ J.-F. (1993/1992) *La didactique du français*, Paris, PUF, collection Que sais-je ?
- HALTÉ J.-F. (2001) « Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM », dans MARQUILLÒ LARRUY M. (éd.) (2001) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Université de Poitiers, 13 – 19.
- MERLIN-KAJMAN H (2001) « Pourquoi défendre la dissertation ? », *Europe* n° 863, 240 – 249, Paris.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999), *Bulletin officiel HS* n° 6 du 12 août.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2000), *Bulletin officiel HS* n° 6 du 31 août.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001), *Accompagnements des programmes de français. Classes de seconde et de première*, Paris, CNDP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001), *Bulletin officiel* n° 28 du 12 juillet.
- MITTERAND H. (2002) *Préface à Joste*, 11 – 15.
- PETITJEAN A. (1999) « Quelques orientations théoriques et didactiques », *École des lettres second cycle* (1999), n° spécial 7, 1^{er} décembre 1999, 2nde 2000, Paris, L'école des loisirs, 59 – 69.

- PETITJEAN A. (2001) « Nouveaux programmes des lycées et théories de référence : continuités et ruptures », dans MARQUILLÒ LARRUY M. (éd.) (2001) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Université de Poitiers, 77 – 86.
- PETITJEAN A. & VIALA A. (2000) « Les nouveaux programmes du français au lycée », *Pratiques* n° 107-108, *Les Nouveaux programmes du lycée*, Metz, CRESEF, décembre, 7 – 33.
- VAN DER MAREN J.-M. (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Bœck-Wesmael.
- VAN DER MAREN J.-M. (1999) *La Recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Bœck.
- VOURZAY M.-H. (1999) « La construction énonciative des I.O. de l'école primaire (1882-1992) », dans PETITJEAN A., PRIVAT J.-M. (dir.), (1999) *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Actes du colloque de Metz, Metz, Université de Metz, collection Didactique des textes, 11 – 22.
- WEINLAND K. (1999) « Instructions officielles : évolution et refondation », *Pratiques* n° 107-108, *Les Nouveaux programmes du lycée*, Metz, CRESEF, décembre 2000, 42 – 46.

Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire¹

Jacinthe GIGUÈRE & Yves REUTER *
Université Charles-de-Gaulle — Lille 3
Équipe THÉODILE (E.A 1764)

INTRODUCTION

L'objet de cet article est essentiellement méthodologique dans une perspective didactique. Il s'agit de présenter une grille d'analyse des différentes pratiques langagières écrites à l'école primaire. Cet instrument a été élaboré dans le cadre de l'ERTÉ² *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire à l'école primaire*, « adossée » à THÉODILE (E.A. 1764). L'enjeu de cette ERTÉ est d'assurer le suivi évaluatif d'un groupe scolaire fonctionnant selon les principes de la pédagogie Freinet, implanté en zone REP. Le projet vise notamment à objectiver les dispositifs didactiques mis en place à l'intérieur de ce groupe scolaire et à en analyser les effets chez les élèves. L'un de nos principes méthodologiques, dans cette perspective, consiste à effectuer des comparaisons avec d'autres types d'écoles.

Dans le cadre de ce projet, nous nous sommes plus particulièrement intéressés à décrire ce que nous appelons l'« univers de l'écrit » (Giguère et Reuter, 2003 ; Reuter, 2003), c'est-à-dire l'ensemble des écrits mis à disposition des élèves et des activités écrites pratiquées en classe. Pour ce faire, nous avons été amenés à construire un outil permettant de systématiser nos observations.

La grille d'analyse que nous proposons a été conçue avec le souci de caractériser les multiples dimensions de l'écrit (catégories, sources, usages, supports, fonctions, *etc.*) observées en classe et cela, dans toutes les disciplines. Ce choix méthodologique a été retenu afin de pouvoir resituer les pratiques langagières dans leur contexte de réalisation. Comme le soulignait Michel Dabène au Colloque *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* tenu à Bor-

¹ Le contenu de cet article a fait l'objet d'une communication au Colloque *Jeunes Chercheurs en Linguistique Appliquée*, organisé par l'Association Française de Linguistique Appliquée, à Paris en juin 2003.

² Équipe de Recherche Technologique en Éducation.

deux en avril 2003, il s'avère nécessaire pour la didactique de recueillir des informations sur ce qui se passe « réellement » dans les classes, et de prendre en compte les situations d'apprentissage dans leur complexité.

Les enjeux de la grille d'analyse sont donc les suivants : 1) *Décrire* les pratiques de lecture et d'écriture en classe ; 2) *Comparer* les configurations disciplinaires et les modes de travail pédagogiques.

Nous exposerons d'abord les étapes de construction de la grille. Puis, nous présenterons les catégories d'analyse la constituant, en les illustrant par des exemples. Nous concluons l'article par quelques réflexions sur les utilisations possibles de la grille et sur ses limites.

1 CONSTRUCTION DE LA GRILLE

Afin de construire la grille, des observations ont été menées dans deux classes de CE 2 et trois classes de CM 1. Ces classes se situent dans trois écoles aux systèmes pédagogiques différents, soit une école fonctionnant de manière « classique » (un CE 2 et un CM 1), une école « Freinet » (un CE2 et un CM1), et une école adoptant une pédagogie de projet (un CM 1).

Nous avons opté pour une approche « écologique » d'observation, impliquant une « immersion » d'une semaine complète dans chacune des classes observées (Barré de Miniac, Cros et Ruiz, 1993 ; Nony, 1997). Sans évidemment prétendre à l'exhaustivité, une observation de cette durée nous permet cependant de recueillir suffisamment d'informations pour assurer une représentativité acceptable des résultats. Nous avons en effet pu constater qu'après quelques jours on atteint une certaine saturation des données, puisque ce sont souvent les mêmes types de fonctionnements qui reviennent. Par ailleurs, le fait de mener les observations sur une semaine complète plutôt que sur des journées isolées présente l'avantage de donner accès à une gamme assez variée de situations d'apprentissage. Cette formule permet également de prendre en compte les activités dans leur continuité temporelle, ce qui facilite la compréhension de leur contexte de réalisation.

Les données ont été recueillies sous forme de prise de notes par l'un des chercheurs. Il s'agissait de décrire le plus précisément possible toutes les pratiques de l'écrit observées en classe, en ayant à l'esprit les questions directrices suivantes : qui lit / ou écrit quoi ? pourquoi ? comment ? Les heures de début et de fin des activités ont aussi été notées. De plus, un relevé détaillé de tous les types d'écrits présents dans la classe a été effectué.

A partir des notes recueillies, une synthèse écrite des observations menées dans chacune des classes a été rédigée³. Ce travail a permis de réaliser une première classification des faits observés selon leurs liens de similarité et d'esquisser certains

³ Pour chaque classe, une synthèse d'une quinzaine de pages a été produite.

éléments de comparaison entre les classes. Les synthèses écrites ont ensuite donné lieu à des discussions entre les deux chercheurs dans le but de dégager, puis d'affiner (en les confrontant aux données) les catégories d'analyse apparaissant les plus pertinentes pour caractériser l'univers de l'écrit à l'école primaire.

1.1 DESCRIPTION DE LA GRILLE

La grille que nous présentons comporte quatre grandes catégories : 1) les écrits ; 2) les supports de travail ; 3) les outils ; 4) les activités. Chacune de ces catégories sera définie dans la suite du texte. Nous expliquerons également les critères d'analyse retenus pour chaque catégorie.

1.1.1 ÉCRITS

Les écrits peuvent se décomposer en deux sous-catégories, selon leur caractère fixe ou mobile.

écrits fixes Il s'agit de tous les écrits affichés sur les murs de la classe ainsi que dans le couloir.

écrits mobiles Les écrits mobiles correspondent aux documents disponibles dans la classe, que les élèves peuvent déplacer au besoin. Cela comprend notamment les utilitaires (dictionnaires, guides de conjugaison, grammaires, etc.) et le matériel de lecture (romans, albums, bandes dessinées, documentaires, recueils de textes, etc).

CRITÈRES D'ANALYSE

Les critères suivants ont été retenus afin d'analyser les caractéristiques des écrits.

Catégories Dans un premier temps, nous estimons nécessaire de détailler les types d'écrits observés : s'agit-il de pancartes rappelant des règles orthographiques, de dossiers de recherche réalisés par les élèves, d'affiches annonçant un événement, de romans de littérature-jeunesse, de dictionnaires pour enfants et / ou pour adultes... ?

Quantité / variété La quantité globale de documents disponibles constitue un indicateur de l'importance accordée à l'écrit dans une classe. De plus, la quantité d'écrits par catégorie sert à estimer la part plus ou moins grande accordée aux différents types de documents. Par ailleurs, le nombre de catégories d'écrits représentées permet d'apprécier la diversité des documents mis à disposition des élèves.

Places Ce critère concerne les endroits de la classe où les écrits sont disposés. Se trouvent-ils dans un coin isolé ou sont-ils bien mis en évidence ? Les affiches sont-elles lisibles par tous les élèves, quel que soit l'endroit où se situe leur pupitre ? Les utilitaires et les livres sont-ils facilement accessibles ? Certains

utilitaires et livres sont-ils conservés dans le pupitre de l'élève plutôt que sur une étagère dans la classe ?

Auteurs Il est également pertinent d'identifier qui sont les auteurs des écrits mis à disposition des élèves. Certains écrits peuvent avoir été rédigés par le maître (affiche aide-mémoire), d'autres par les élèves (recueil de textes d'enfants), d'autres encore constituent des textes d'experts (ouvrages documentaires).

Sphère d'origine Ce critère permet d'analyser la part plus ou moins importante accordée aux écrits d'origine scolaire et à ceux d'origine extrascolaire. Les écrits scolaires ont été spécifiquement conçus pour être utilisés en classe (affiche sur les types de figures géométriques, grammaire scolaire, *etc.*), contrairement aux écrits extrascolaires (document d'information provenant de la mairie, bande dessinée, *etc.*).

Sources Les écrits de la classe sont généralement apportés par le maître. Dans certains cas cependant, ils proviennent d'autres sources : il peut s'agir de document fournis par les élèves, par les parents, par un visiteur ou un intervenant extérieur.

Fonctions Il est intéressant d'analyser les fonctions pouvant être attribuées aux écrits. Par exemple, certains écrits peuvent servir à mettre en valeur le travail des élèves (exposition de leurs productions écrites), d'autres constituent des documents de référence (dictionnaire et grammaire), d'autres encore permettent la gestion de la vie de la classe (affichage des responsabilités), *etc.*

Utilisations En plus de décrire les types d'écrits, il importe de considérer la façon dont ils sont exploités : sont-ils réellement lus/consultés par les élèves ? à quelle fréquence ? dans quelles circonstances ? Il est ainsi possible que certains documents, présents dans la classe, ne soient que rarement utilisés par les élèves.

Imposition/autonomie Quand les élèves utilisent les écrits, ils peuvent le faire de façon imposée (à la demande du maître, pour réaliser une activité décidée par ce dernier) ou autonome (au moment où l'élève le désire, pour répondre à ses besoins). Par exemple, dans une classe, certains élèves iront librement consulter le dictionnaire ; dans une autre classe, les élèves n'auront recours au dictionnaire que lorsque le maître leur en donnera l'autorisation.

Statisme/évolution Une autre façon d'analyser les écrits consiste à s'interroger sur leur statisme ou leur évolution. Les écrits demeurent-ils les mêmes tout au long de l'année scolaire ou évoluent-ils au fil du temps et des nouvelles activités ? On peut notamment observer si certaines affiches disparaissent pour être remplacées par d'autres, s'il y a rotation des livres dans le coin-lecture, *etc.*

Répartition disciplinaire Dans l'analyse des écrits, il nous apparaît essentiel de considérer leur répartition disciplinaire. On peut ainsi chercher à voir si la plupart des écrits concernent une même discipline comme le français ou si des écrits relatifs aux autres disciplines sont également présents dans la classe, et dans quelle proportion.

1.1.2 SUPPORTS DE TRAVAIL

Les supports de travail sont généralement exploités lors des activités d'enseignement-apprentissage. Nous en distinguons quatre types : les supports permanents, les supports ponctuels, le tableau et l'ardoise.

Permanents Les supports de travail permanents sont utilisés quotidiennement ou presque. Il s'agit des cahiers et classeurs (ainsi que des porte-vues, calepins, etc). Nous faisons l'hypothèse forte que ces supports jouent un rôle non négligeable dans la structuration des savoirs et savoir-faire. En tant qu'ils contribuent à la matérialisation des disciplines scolaires, ces supports exerceraient une influence considérable dans la hiérarchie disciplinaire (les matières auxquelles plusieurs cahiers sont consacrés, comme le français, seraient ainsi perçues comme plus importantes que les matières sans cahier, comme l'éducation physique) et dans l'élaboration de la conscience disciplinaire chez les élèves (le contenu du cahier de mathématiques permet aux élèves de se constituer une image de cette discipline et de ses composantes)⁴.

Ponctuels Les supports ponctuels sont utilisés à certains moments, dans le cadre de leçons, d'exercices ou d'activités. Nous entrons notamment dans cette catégorie les manuels, les fiches d'exercices, les photocopiés, les feuilles lignées ou quadrillées servant à réaliser une tâche. D'autres supports de travail peuvent aussi être utilisés à l'occasion, par exemple un guide touristique lors d'une leçon de géographie.

Tableau Nous isolons le tableau des autres supports de travail en raison de son caractère traditionnel et spécifique. Contrairement aux autres supports, qui permettent de conserver des traces écrites du travail effectué, les éléments inscrits au tableau n'y demeurent que temporairement. Le tableau se distingue également des autres supports par son caractère collectif (il n'y a qu'un tableau pour toute la classe)⁵.

Ardoise L'ardoise se différencie du tableau par son caractère individuel. Notons que ce support de travail n'est pas systématiquement utilisé dans toutes les classes.

⁴ Pour plus de développement sur la question des cahiers et classeurs, nous renvoyons le lecteur aux articles de Chartier & Renard (2000), Giguère & Reuter (2003) et Reuter (2003).

⁵ Pour en savoir davantage sur les usages possibles du tableau en classe, on consultera l'article de Nonnon (2000).

CRITÈRES D'ANALYSE

Pour analyser les caractéristiques des cahiers, manuels, tableau, *etc.*, nous reprenons la plupart des critères déjà utilisés pour les écrits, qui s'appliquent également aux supports de travail. Nous ajoutons cependant quelques critères supplémentaires, spécifiques aux supports de travail.

Catégories Il s'agit de faire le relevé des supports de travail exploités en classe.

Quels sont les différents cahiers utilisés par les élèves, quels types de manuels ont-ils à leur disposition ? Par exemple, la présence ou l'absence d'un cahier d'expression écrite peut être révélateur de la place accordée à cette pratique dans une classe.

Quantité/variété La quantité de supports de travail constitue un indicateur intéressant. Ainsi, lors de nos observations, nous avons constaté que le nombre de cahiers et classeurs variait entre douze et quatorze par classe, ce qui représente une quantité assez importante de supports à gérer pour les élèves. Il est aussi possible d'évaluer la diversité des catégories de supports de travail exploités. Dans certaines classes, les supports sont variés : en plus des cahiers et classeurs, on utilise tantôt des fiches, tantôt des documents extrascolaires comme le journal, tantôt des volumes de la bibliothèque, *etc.* ; dans d'autres classes, on a recours presque exclusivement au manuel.

Contenus L'analyse des contenus des supports de travail peut servir à identifier les types de savoirs et savoir-faire que l'on vise à faire acquérir aux élèves. L'étude des contenus permet également d'inférer l'image de la discipline que les élèves peuvent se construire à partir de leurs supports de travail. Par exemple, dans une classe, le cahier de lecture peut contenir des fiches (photocopiées et collées) constituées de textes et de questions sur ces textes ; dans une autre classe, le cahier de lecture peut contenir des extraits de livres que les élèves ont sélectionnés et recopiés. On voit bien que les contenus des cahiers dans chacune des deux classes infèrent une image différente de l'activité « lecture ».

Dénomination En plus de décrire les contenus des supports de travail, il est pertinent de s'intéresser à la façon dont ces supports sont désignés en classe. Parle-t-on du cahier de mathématiques ou du cahier de numération / problèmes ? Parle-t-on du cahier bleu ou du cahier de géographie ? (ou alterne-t-on entre ces deux désignations ?). Ici encore, on peut postuler que la dénomination des différents supports de travail joue un rôle dans la construction par les élèves de l'image des disciplines scolaires.

Auteurs Les supports de travail peuvent avoir été conçus par le maître (fiche d'exercices, résumé de leçon), par des experts (textes d'auteurs, manuels) ou par des élèves (texte d'un élève utilisé dans le cadre d'une leçon de grammaire,

exercices mathématiques élaborés par les correspondants). Lorsqu'on analyse les supports de travail, on peut se demander dans quelle proportion ces trois catégories d'auteurs sont représentées.

Sphère d'origine On peut encore analyser les supports de travail du point de vue de leur sphère d'origine : scolaire (manuels, fichiers de travail programmé) ou extrascolaire (publicités, horaires de cinéma)⁶. Dans une classe, les deux types de documents peuvent se côtoyer, ou l'un des deux peut dominer.

Sources En classe, le maître peut fournir à ses élèves les textes à lire, les documents de travail. Dans certains cas, les élèves ont aussi la possibilité d'apporter (de la maison ou d'ailleurs) des documents qui seront exploités lors des activités d'apprentissage. Ainsi, des élèves peuvent apporter un livre qu'ils présenteront à la classe ou un carton d'invitation qui servira de modèle pour une production écrite, etc.

Fonctions Les différents supports de travail servent-ils de lieu du savoir (manuel d'histoire), ont-ils une fonction d'exercitation (utilisation de l'ardoise pour réaliser des opérations mathématiques), permettent-ils la gestion du travail de l'élève (cahier de textes), etc ? Certains supports peuvent combiner plusieurs fonctions, par exemple les cahiers dans lesquels les élèves prennent des notes de cours et effectuent des exercices.

Utilisations Dans quelles situations et à quelle fréquence sont exploités les différents supports de travail ? Par exemple, les élèves vont-ils au tableau régulièrement ou occasionnellement ? Quand ils y vont, est-ce simplement pour écrire la réponse qu'ils ont trouvée ou pour expliquer aux autres la démarche qu'ils ont utilisée afin de résoudre un problème ?

Imposition/autonomie L'emploi des supports de travail se fait-il à la demande du maître et/ou à l'initiative des élèves ? Ainsi, lorsque les élèves travaillent sur des fiches de lecture, est-ce que tout le monde remplit la même fiche au même moment, ou est-ce que les élèves sont libres de choisir une fiche au moment qui leur convient ?

Répartition disciplinaire On peut encore se demander si les supports de travail se rattachent à certaines disciplines plutôt qu'à d'autres. Un manuel est peut-être utilisé en géographie mais pas en français ; les élèves vont peut-être plus souvent au tableau en mathématiques qu'en sciences ; plusieurs cahiers sont peut-être consacrés au français, mais un seul aux autres disciplines...

Rapport à l'erreur Il peut aussi être intéressant d'observer quel traitement est réservé aux erreurs dans les supports de travail : sont-elles effacées, signalées

⁶ Notons que nous considérons les documents extrascolaires insérés dans des manuels comme des documents scolaires.

par une croix ou une barre ? y a-t-il indication de la bonne réponse à la suite de l'erreur et par qui ?

1.1.3 OUTILS

Nous considérons comme outils les instruments servant à inscrire et à effacer.

Pour inscrire Il s'agit des crayons de bois, stylos, crayons de couleur, feutres, surligneurs, craies, compas, etc. Le traitement de texte peut aussi être considéré comme un outil d'écriture.

Pour effacer Les outils pour effacer sont principalement la gomme à effacer, le blanc correcteur, l'effaceur du tableau ou de l'ardoise.

CRITÈRES D'ANALYSE

Catégories Il s'agit de faire le relevé des types d'outils disponibles dans la classe.

Quantité/variété Pour caractériser les outils, on peut aussi évaluer leur quantité et leur variété.

Utilisations A quels moments et dans quels buts les outils sont-ils utilisés ? Quels outils servent pour quelles tâches ? Par exemple, le stylo vert peut être utilisé exclusivement pour la correction du travail. Les crayons de couleur peuvent être exploités pour réaliser des exercices (colorier les différentes régions de France), pour décorer des travaux (colorier l'illustration accompagnant une poésie), etc.

Imposition/autonomie Est-ce le maître qui impose d'utiliser tel outil dans telle situation ou les élèves ont-ils la possibilité de choisir les outils qu'ils désirent (par exemple, choix des feutres, des crayons de couleur ou du traitement de texte pour produire un dossier de recherche) ?

Répartition disciplinaire On peut encore voir si les usages faits des outils varient selon les disciplines.

Rapport à l'erreur Selon le choix d'outil qui est fait, le rapport à l'erreur n'est pas le même. Ainsi, quand les élèves écrivent au crayon de bois et utilisent la gomme, les traces de leurs erreurs disparaissent. Quand ils écrivent à l'encre, les ratures demeurent sur le support, à moins de les masquer avec du correcteur (ce qui n'est pas autorisé dans toutes les classes).

1.1.4 ACTIVITÉS

Cette catégorie concerne toutes les activités de lecture et d'écriture réalisées dans les différentes disciplines scolaires. Plusieurs critères ont été retenus afin d'analyser les caractéristiques de ces activités.

CRITÈRES D'ANALYSE

Catégories Il est d'abord utile d'identifier quelles catégories d'activités de lecture et d'écriture sont proposées aux élèves en classe. Les possibilités sont nombreuses. En voici quelques illustrations : lecture à voix haute à tour de rôle, lecture du maître à la classe, lecture silencieuse, leçon de conjugaison, exercices d'orthographe, dictée, production écrite, discussion collective sur un texte, copie de consignes, résolution de problèmes mathématiques, compte rendu de visite, création de tableaux, recherche documentaire, résumé de cours, schéma d'expérience...

Quantité Chacune des catégories d'activités peut être réalisée fréquemment ou rarement. Certains types d'activités peuvent dominer dans une classe, d'autres peuvent être quasi absents. Par exemple, dans telle classe, les élèves réaliseront peu de productions écrites, mais effectueront beaucoup d'exercices du type « transposition de texte ». Dans telle autre classe, on accordera moins d'importance à l'étude de la langue, mais les élèves écriront davantage de textes.

Répartition disciplinaire La comparaison des usages de l'écrit selon les disciplines permet d'identifier tantôt des similarités, tantôt des différences entre les pratiques mises en place. Ainsi, dans une classe, nous avons observé que le maître utilisait une démarche similaire lors de la lecture d'un texte en français, en géographie et en histoire : dans tous les cas, les élèves lisent d'abord le texte silencieusement, puis collectivement ; ensuite, ils répondent individuellement à des questions écrites. Dans une autre classe, nous avons constaté que les élèves réalisaient des dossiers de recherche en mathématiques et en étude du milieu, mais que cette activité n'était pas pratiquée en français⁷.

Auteurs Si le maître est souvent l'auteur des activités proposées en classe, il arrive que les élèves puissent suggérer une idée de projet, constituer des exercices pour leurs pairs, planifier une présentation pour le groupe. Il est intéressant d'analyser quelle place est laissée aux élèves dans l'élaboration des activités.

Destinataires Les travaux écrits des élèves peuvent être destinés à différentes personnes : le maître, les élèves de la classe, les élèves d'autres classes de l'école, les élèves d'autres écoles, les correspondants, les parents, les utilisateurs d'Internet, le maire du village... La présence plus ou moins importante de réseaux de diffusion dans une classe, que l'on peut évaluer par le nombre et la variété des destinataires, constitue une facette non négligeable de l'univers de l'écrit.

⁷ Pour de plus amples informations sur la lecture et l'écriture dans les différentes disciplines, voir notamment les travaux de Barré de Miniac & Reuter (2000) et de Lahanier-Reuter & Reuter (2002).

Formes Nous avons identifié cinq formes différentes que peuvent prendre les activités de lecture et d'écriture en classe.

Fermeture/ouverture On peut envisager les différentes pratiques de l'écrit sous l'angle d'un continuum allant des activités les plus fermées, où le travail à réaliser laisse peu de place à l'élève pour réfléchir ou s'exprimer, aux activités les plus ouvertes, qui font davantage appel à sa capacité de penser, de créer. Du côté des activités les plus fermées, on retrouve par exemple la lecture d'un texte à voix haute à la demande du maître ou la copie d'une consigne. Du côté des activités les plus ouvertes, on peut ranger les discussions sur l'interprétation d'un texte ou les créations littéraires. Entre les deux se situent les exercices, les fiches de lecture auxquelles il faut répondre. Il s'agit de voir si, dans une classe, les activités tendent plutôt du côté de la fermeture ou de l'ouverture.

Imposition/autonomie Les pratiques de l'écrit peuvent se situer le long d'un autre continuum, cette fois en fonction de la part d'autonomie laissée aux élèves dans le choix et la gestion des activités. On peut ainsi opposer une situation où le maître décide du projet de recherche que les élèves vont réaliser à une situation où les élèves choisissent eux-mêmes leur projet de recherche. Une situation intermédiaire serait celle où les élèves choisissent un projet de recherche parmi une sélection proposée par l'enseignant. Il est également pertinent d'observer la place plus ou moins importante laissée aux élèves dans la construction et l'institutionnalisation des savoirs. Ainsi, dans certains cas, les connaissances peuvent être entièrement transmises de façon magistrale par le maître. Dans d'autres cas, elles peuvent être co-construites avec les élèves, dont les avis sont sollicités, comparés, interrogés.

Collectif/individuel Les situations scolaires peuvent être analysées en fonction de leur caractère plus ou moins collectif ou individuel. Les observations que nous avons menées dans les classes nous amènent à dégager cinq modes de travail.

– *Individuel-collectif* Tout le monde fait la même chose, mais d'une manière individualisée. C'est le cas lorsque tous les élèves travaillent sur un dossier de recherche, mais que chacun a un sujet différent

– *Collectif-individuel* Tout le monde fait la même chose en même temps. Ce mode s'actualise entre autres quand les élèves lisent un texte collectivement et répondent ensuite par écrit à une série de questions.

– *Individuel* Chacun travaille sur quelque chose de différent. Par exemple, lors de certaines périodes, les élèves ont la possibilité de choisir l'activité qu'ils désirent réaliser : certains écrivent un texte, d'autres

remplissent une fiche de lecture, d'autres encore font des exercices de mathématiques...

– *Collectif* Tout le monde participe à une élaboration commune. C'est le cas par exemple lorsque les élèves de la classe (aidés par l'enseignant) mettent en commun leurs idées afin d'élaborer ensemble des « conseils pour écrire un conte ».

– *De groupe* Les élèves travaillent en groupes de deux, trois, quatre (ou plus) dans le but de s'entraider à réaliser une tâche. Par exemple, en groupes de trois, les élèves doivent comparer deux graphiques et noter leurs ressemblances et différences.

Lors de l'analyse des observations, il nous apparaît important de cerner la part accordée à chacun de ces modes de travail dans le cadre des activités langagières écrites. On peut ainsi relever la diversité des modes de travail ou voir si au contraire la plupart des activités se réalisent sous le même mode. Il peut également être intéressant d'identifier dans quelles situations ou pour quels types de tâches chacun des modes est exploité.

Coopération/compétition Un autre façon de caractériser les activités écrites consiste à voir si elles se réalisent sous le mode la compétition ou de la coopération. Une forte place accordée aux évaluations institutionnelles peut être un signe de compétition. A l'inverse, les activités de travail en groupes et de travail collectif ainsi que les situations où les élèves peuvent s'entraider (un élève qui a fini son travail explique à un pair qui éprouve des difficultés, un élève apporte un livre sur les poissons afin de le prêter à un pair qui réalise une recherche sur cet animal) relèvent de la coopération.

Courte durée/Longue durée La durée des activités constitue un autre indicateur intéressant. Par exemple, dans une classe, les élèves peuvent travailler sur un grand projet d'écriture qui dure toute l'année, alors que, dans une autre classe, les élèves produiront plutôt une variété de textes en cours d'année, en consacrant quelques heures de travail à chacun. On peut aussi opposer des situations d'exercitation durant une quinzaine de minutes à des situations de recherche ou de création pouvant s'échelonnez sur plusieurs jours.

Fonctions Pourquoi lit-on et écrit-on à l'école ? Quels sont les buts, les enjeux des activités langagières dans lesquelles s'engagent les élèves ? Nous avons dégagé dix huit fonctions pouvant être assignées aux activités de lecture et/ou d'écriture. Nous définirons chacune d'elles, puis nous discuterons de certains éléments nous paraissant importants à prendre en compte lors de l'analyse des fonctions attribuées aux activités écrites observées en classe.

Punir Cette fonction concerne l'utilisation de l'écriture à des fins de punition, le plus souvent sous forme de lignes ou copies données à faire à la maison.

Passer le temps (quand on a fini son travail) Il s'agit des activités de lecture/écriture qui sont proposées seulement dans le but d'occuper les élèves quand ils ont fini un travail, en attendant que toute la classe ait terminé.

Répondre à ses intérêts (lecture/écriture libre) Il existe, dans certaines classes, des moments consacrés à la lecture et/ou à l'écriture libre. Les élèves ont alors la possibilité de choisir le texte qu'ils veulent lire ou l'écrit qu'ils désirent produire, en fonction de leurs intérêts personnels.

Développer l'imaginaire, le goût, la culture Cette fonction regroupe les activités dont le but est de stimuler l'imaginaire des élèves, de leur donner l'envie de lire et d'écrire, d'enrichir leur culture⁸. C'est le cas par exemple lorsqu'un enseignant lit un album à ses élèves avec l'intention de leur faire découvrir la littérature de jeunesse, ou lorsque les élèves réalisent des jeux d'écriture.

Réguler la vie collective Cette fonction concerne l'utilisation de l'écrit à des fins de gestion de la vie du groupe-classe. On y retrouve des pratiques telles que : afficher/ consulter la liste des responsabilités des élèves ou le règlement de la classe ; écrire des critiques ou des suggestions dans le but d'en faire part au groupe ; rédiger le compte-rendu du conseil de classe.

Réguler le travail Nous attribuons la fonction « réguler le travail » aux activités écrites assurant la gestion et/ou le suivi du travail scolaire des élèves : noter ses devoirs et leçons dans le cahier de textes, indiquer sur une fiche le travail personnel effectué dans la semaine, lire l'emploi du temps de la journée, remplir un relevé de livres lus, etc.

Valoriser Les pratiques écrites visant à mettre en valeur le travail des élèves relèvent de cette fonction. Il s'agit par exemple de l'affichage des travaux des élèves, de la diffusion de leur textes sur Internet, de la remise de certificats de bonne conduite, etc.

Socialiser le travail Nous classons dans la fonction « socialiser le travail » les activités où les élèves présentent (à la classe, aux parents, etc.) leurs travaux (recherches, textes, etc.), partageant ainsi aux autres les connaissances qu'ils ont acquises, les découvertes qu'ils ont faites, les démarches qu'ils ont utilisées.

⁸ Nous avons conscience que l'association entre imaginaire, goût et culture est a priori discutable, mais il est difficile d'opérer une dissociation au vu de ce que nous avons observé.

Inscrire dans une histoire Certaines classes ont la préoccupation de conserver en mémoire les événements forgeant l'histoire de la vie du groupe, notamment par la constitution d'un journal de classe relatant les différentes activités vécues pendant l'année (sorties, présentations orales des élèves, projets réalisés, etc). Cette fonction apparaît également lorsque le maître a pour souci l'élaboration d'une banque de textes et de travaux produits par ses élèves au fil du temps. La mémorisation des activités et travaux réalisés peut permettre aux élèves une mise en perspective de leur évolution.

S'exprimer / communiquer Nous associons à cette fonction les activités permettant à l'élève d'exprimer ses idées, ses sentiments, et de les partager avec d'autres personnes⁹. Il s'agit par exemple de l'écriture de textes libres, de la correspondance scolaire, des discussions où les élèves établissent des liens entre un texte qu'ils ont lu et leur vécu personnel, etc.

Mettre en place le savoir Cette fonction concerne les activités où la lecture et l'écriture sont exploitées dans le but de favoriser l'acquisition de savoirs et savoir-faire. On peut y inclure différents types de situations : leçon magistrale, lecture d'un extrait de manuel, interprétation collective d'un texte, résolution d'une situation-problème en groupes, réalisation d'une recherche individuelle, etc.

Institutionnaliser le savoir Suite à la mise en place du savoir, on conserve généralement des traces écrites résumant la leçon ou l'activité d'apprentissage. Les éléments importants à retenir peuvent être inscrits au tableau par le maître et recopiés par les élèves, ils peuvent être rédigés collectivement par la classe et distribués sous forme de photocopiés, etc.

Appliquer / s'entraîner Il s'agit des exercices permettant aux élèves de mieux s'approprier ou d'approfondir les apprentissages réalisés. Ces exercices sont généralement distribués par le maître et effectués après la mise en place du savoir. Des fichiers programmés d'exercices existent également dans certaines classes. Voici quelques exemples d'exercices relevés lors de nos observations : répondre à des questions sur un texte, réaliser une analyse de phrase, associer des dates à des événements historiques, résoudre une série de problèmes écrits, etc.

Corriger Cette fonction concerne les pratiques de correction d'éléments ponctuels tels que les réponses aux exercices réalisés en classe ou les erreurs orthographiques dans les textes d'élèves.

⁹ Ici encore, l'association entre « s'exprimer » et « communiquer » est *a priori* discutable, cependant elle renvoie à des activités où les deux fonctions sont indissociablement liées.

Améliorer Cette fonction concerne la relecture/réécriture effectuée dans le but d'améliorer un texte ou un travail dans son ensemble. On peut notamment s'intéresser à la place plus ou moins importante accordée à cette fonction d'amélioration, par rapport à la fonction de correction.

Évaluer L'écrit sert également à l'évaluation « institutionnelle », qui s'effectue lors des contrôles sanctionnant les apprentissages. On peut s'intéresser à la nature (contenus, types de tâches) et à la fréquence de ces évaluations.

Réfléchir sur son travail Sont classées dans cette fonction les activités de type métacognitif où les élèves réfléchissent sur les travaux qu'ils réalisent et sur leurs procédures de travail. Il peut s'agir de planifier une recherche documentaire en notant et en organisant les questions qu'on se pose ou encore de faire un retour réflexif sur un projet qu'on vient de terminer en expliquant par écrit ce qu'on a appris.

Servir de recours Cette fonction apparaît lorsque les élèves consultent des documents de référence afin de les aider à réaliser leurs tâches scolaires. Ces documents peuvent être de nature diverse : notes de cours, affiche aide-mémoire, utilitaires, textes servant d'exemples pour une production écrite, etc.

Cette présentation des différentes fonctions pouvant être attribuées aux activités de lecture et d'écriture en classe nécessite quelques commentaires sur la manière dont elles peuvent être utilisées pour analyser et interpréter les situations observées.

Il convient d'abord d'insister sur l'importance de la prise en compte du contexte dans lequel se déroulent les activités afin de les associer à la fonction pertinente. En effet, une même tâche peut revêtir des fonctions différentes selon la situation. Prenons par exemple l'écriture d'un résumé de texte. S'il s'agit de résumer collectivement un texte lu dans le cadre d'une leçon d'histoire afin d'en faire ressortir les éléments importants, cela concerne la fonction « mettre en place le savoir ». Dans un autre contexte, un élève peut écrire le résumé d'un roman qu'il a lu dans le but de le présenter à la classe : le résumé permet alors de « socialiser le travail ». On peut encore demander aux élèves d'écrire un résumé afin qu'ils s'exercent à rédiger ce genre de texte ; dans ce cas, l'activité sert à « appliquer/s'entraîner ».

Soulignons d'autre part qu'une activité inscrite dans son contexte peut aussi être associée à plusieurs fonctions. Prenons une situation où le maître demande aux élèves de lire une nouvelle de science-fiction, de lister tout ce qui selon eux fait qu'il s'agit d'un texte de science-fiction, et de discuter ensuite de leur travail. Cette tâche sert à « mettre en place le savoir », car elle contribue à développer chez les élèves la connaissance des caractéristiques des écrits de science-fiction. Mais l'activité peut

également concerner la fonction « servir de recours », car les caractéristiques identifiées seront éventuellement reprises par les élèves lorsqu'ils auront à produire un écrit de science-fiction. Il est par ailleurs possible que la lecture et la discussion de cette nouvelle de science-fiction contribue à « développer l'imaginaire, le goût, la culture » chez certains apprenants.

Ces quelques exemples, reflets de la complexité du réel (et de l'analyse), montrent bien les zones de chevauchement inévitables entre catégories, qui ne peuvent fonctionner de manière étanche. Lors de l'analyse des situations de lecture et d'écriture, il nous apparaît pertinent de classer chaque activité selon sa fonction dominante. Par la suite, il s'avère intéressant de voir quelles relations peuvent être établies entre les fonctions. Par exemple, nous pensons que la fonction « socialiser le travail » (par exemple lorsqu'un élève présente un dossier de recherche qu'il a réalisé et en discute avec la classe) a des liens avec la fonction « valoriser » et avec la fonction « communiquer/s'exprimer ». Le degré plus ou moins important de relations entre les fonctions de l'écrit dans une classe peut ainsi devenir un critère supplémentaire pour caractériser les dispositifs mis en place (*cf.* Articulations). L'analyse des relations entre les fonctions peut également permettre d'identifier des configurations différentes selon les types de pédagogie. Par exemple, alors que, traditionnellement, la mise en place du savoir est liée à l'exercitation et à l'évaluation, nos observations tendent à révéler que, dans les pédagogies nouvelles, la mise en place du savoir serait davantage associée aux fonctions de valorisation et de socialisation du travail des élèves.

ARTICULATIONS

Il nous paraît fondamental de s'intéresser aux liens pouvant être tissés entre les différentes activités langagières écrites, de même qu'aux relations possibles entre les pratiques de l'écrit et les autres pratiques scolaires. Six types d'articulations peuvent ainsi être identifiées.

Entre la lecture et l'écriture Il s'agit de voir si des liens sont établis entre la lecture et l'écriture en classe et d'identifier la nature de ces liens. On peut ainsi observer des activités où la lecture précède l'écriture (lire un texte et répondre ensuite à des questions par écrit, écrire la suite d'un récit), des activités où l'écriture précède la lecture (écrire un texte et le lire ensuite à la classe, écrire le premier jet d'un récit puis aller chercher dans des textes des idées pour améliorer sa production), des activités où la lecture et l'écriture fonctionnent en alternance (correspondance scolaire, réalisation d'une recherche où les élèves lisent de la documentation et prennent des notes alternativement). Une autre variable consiste à s'intéresser au degré d'explicitation des liens lecture-écriture. La liaison est peu explicite lorsque par exemple on demande aux élèves de lire un conte puis d'en écrire un, sans faire aucune activité réflexive

sur les rapports existant entre ces deux tâches. La liaison est explicite lorsque par exemple un enseignant propose à ses élèves de lire des contes et les analyse avec eux dans le but de dégager des éléments qui pourront ensuite les guider dans l'écriture de leur propre conte.

Entre l'oral et l'écrit Le degré plus ou moins important de liaison entre l'oral et l'écrit ainsi que les types d'activités favorisant cette liaison constituent un autre indicateur pour caractériser l'univers des pratiques langagières scolaires. Certaines activités partent de l'oral pour aller vers l'écrit (faire une dictée, rédiger le compte rendu d'une discussion collective), d'autres partent de l'écrit pour aller vers l'oral (lire un texte à voix haute, présenter sa recherche à la classe).

Entre l'écrit et les autres systèmes sémiotiques Il s'agit ici d'analyser la fréquence et les diverses manières d'articuler l'écrit avec d'autres systèmes sémiotiques. Par exemple, il peut s'agir pour les élèves d'insérer des dessins, photographies, tableaux, schémas, etc., dans les différents travaux écrits en français comme dans les autres disciplines.

Entre activités Il nous paraît aussi pertinent de voir si des liens sont établis entre les pratiques de l'écrit et d'autres pratiques scolaires (écrites ou non). Voici quelques exemples de liens entre activités que nous avons pu observer : les mots à étudier pour la dictée sont tirés des présentations orales des élèves lors du « quoi de neuf » ; les lettres reçues des correspondants sénégalais incitent les élèves à réaliser une recherche sur la vie dans ce pays ; le texte d'un élève de la classe sert de matériel pour une leçon d'orthographe ; les élèves réalisent en art plastique une affiche sur les planètes en lien avec leur projet d'écriture d'une nouvelle de science-fiction.

Dans le temps Les liens dans le temps concernent les relations établies entre ce qui a été fait avant, ce qui est fait maintenant, ce qui se fera plus tard. Il s'agit de se demander s'il y a unification ou non des activités sur la durée. Par exemple, dans le cadre d'un projet d'écriture durant plusieurs mois, des liens sont établis les différentes séances de lecture, d'écriture/réécriture et de structuration réalisées. Les liens dans le temps apparaissent également lorsque la classe revient sur des critères d'écriture qu'elle a élaborés antérieurement dans le but de les affiner. Citons également le cas où une recherche menée en classe suscite de nouvelles pistes de travail pour des projets futurs.

Avec l'extrascolaire On peut aussi chercher à voir si les événements extrascolaires sont pris en compte dans les activités langagières écrites. Par exemple, un élève apporte en classe un vase qu'il a acheté au marché, et cela donne lieu à une situation de rédaction de problèmes écrits sur les coûts d'achat et de vente de différents produits. Ou encore, la classe exploite le journal afin de réaliser

un travail sur un sujet d'actualité. Des liens avec l'extrascolaire sont également établis lorsque le travail des élèves passe hors des murs de l'école, que ce soit lors de l'envoi du journal de classe dans les familles ou de l'organisation d'une exposition de travaux d'élèves (*cf.* Destinataires et Socialisation du travail).

NORMES

Les normes de l'écrit, ou les critères de réalisation et d'évaluation des productions des élèves, sont repérables à travers différents outils tels que les listes de « conseils », les codes d'auto-correction, les grilles de révision, *etc.* Elles peuvent être analysées selon trois dimensions.

Imposées ou co-construites Les normes de l'écrit sont-elles fournies aux élèves toutes faites (issues d'un manuel ou décidées/rédigées par le maître) ou sont-elles élaborées collectivement par le groupe-classe ?

Inamovibles ou modifiables Les critères d'écriture peuvent être fixés une fois pour toutes ou encore être modifiés (ajouts, suppressions, reformulations) au fur et à mesure que les élèves produisent de nouveaux textes et réalisent de nouveaux apprentissages.

Générales ou spécifiques On peut aussi considérer le caractère général ou spécifique des normes proposées aux élèves. Par exemple, un critère relatif au pluriel des noms s'avère général, car il peut s'appliquer à tout type de texte. Un critère portant sur les caractéristiques des personnages d'un conte est spécifique à ce genre d'écrit.

CONCLUSION

L'instrument que nous proposons vise à fournir un ensemble de points de repère indiquant les éléments importants à prendre en compte lors de l'étude didactique des pratiques langagières écrites. Cette grille peut servir à analyser les caractéristiques de l'univers de l'écrit dans une classe ou à comparer plusieurs classes aux modes de fonctionnements différents. Elle peut également permettre la comparaison des usages de l'écrit en fonction des disciplines scolaires.

Relativement à chacune des catégories de la grille, on pourra notamment constater la présence ou l'absence des éléments définis, identifier les formes d'activités dominantes et celles apparaissant moins fréquemment, apprécier la plus ou moins grande diversité des dispositifs mis en place. On s'intéressera également aux relations pouvant être établies entre les éléments de la grille. Par exemple, on pourrait observer que, dans une classe où la fonction « s'exprimer / communiquer » joue un rôle important, les élèves ont régulièrement l'occasion d'écrire des textes et de faire des présentations orales, et qu'ils bénéficient d'un important réseau de destinataires à qui faire connaître leurs productions.

Élaboré à la suite de cinq semaines d'observation dans des classes aux fonctionnements variés, l'instrument nous paraît couvrir les principales dimensions de l'écrit en classe du primaire. Cela n'exclut cependant pas la possibilité que certains éléments puissent encore être affinés ou précisés suite à la réutilisation de la grille lors de nouvelles observations¹⁰. La grille ayant été conçue dans une perspective de compréhension des fonctionnements dans l'ensemble de leurs dimensions, elle pose parfois un problème d'étanchéité des catégories. En même temps, la souplesse de l'instrument présente l'avantage de prendre en compte la complexité de la réalité et favorise l'analyse des liens entre les différentes caractéristiques des dispositifs observés.

La question du temps consacré aux différentes pratiques de lecture et d'écriture n'est pas réglée. Le caractère exhaustif de la prise de données visant à décrire les formes d'activités observées ne laisse pas la possibilité de se prêter à un minutage précis. Un tel minutage est d'autant plus difficile à réaliser que, dans maintes situations, les pratiques de lecture, d'écriture et d'oral se confondent. C'est le cas lorsqu'un élève lit à la classe un texte qu'il a rédigé et que les autres lui font des suggestions pour l'améliorer. Lors de nos analyses, nous avons considéré la fréquence des activités comme un indicateur (grossier) de temps. Par exemple, on peut opposer une classe où les élèves réalisent des exercices d'orthographe et de grammaire tous les jours à une classe où de tels exercices n'ont lieu qu'une fois dans la semaine. Ce critère de temps doit cependant être mieux opérationnalisé.

Il nous reste encore à réfléchir à la façon dont les caractéristiques de l'univers de l'écrit, analysées à partir de la grille que nous présentons, peuvent être mises en relation avec l'appropriation des savoirs et savoir-faire et les performances des élèves.

RÉFÉRENCES

- BARRÉ DE MINAC C., CROS F. & RUIZ J. (1993) *Les collégiens et l'écriture*, Paris, ESF.
- BARRÉ DE MINAC C. & REUTER Y. (2000) « Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège », *La lettre de la DFLM*, 26, 18 – 23.
- CHARTIER A.-M. & RENARD P. (2000) « Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire », *Repères*, 22, 135 – 159.
- GIGUÈRE J. & REUTER Y. (2003) « Les cahiers et classeurs et la construction de l'image de la discipline à l'école primaire », Actes du Colloque *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Bordeaux, 3–5 avril 2003.

¹⁰ La grille est actuellement testée dans le cadre de travaux de maîtrise.

- LAHANIER-REUTER D. & REUTER Y. (2002), « Écrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines au collège », *Pratiques*, 113-114, 113 – 134.
- NONNON (2000), « Le tableau noir de l'enseignant : entre écrit et oral », *Repères* n° 22, 83 – 119.
- NONY J.-C. (1997) *Effets des représentations et des modèles de références sur les capacités des élèves de l'école élémentaire à produire des textes écrits*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble III.
- REUTER Y. (2003) « Les représentations de la discipline ou la conscience disciplinaire », *La lettre de la DFLM*, 32, 18 – 22.

Propositions pour une étude sur les méthodes de recherche en didactique

Isabelle DELCAMBRE & Dominique LAHANIER-REUTER
Université Charles-de-Gaulle — Lille 3
Équipe THÉODILE (E.A 1 764)

Tout discours sur la méthode
ne sera jamais qu'un discours de circonstances

Bachelard

L'étude présentée ici fait partie d'un projet plus vaste. Nous nous sommes en effet donné pour objectif de décrire et d'analyser l'activité de recherche (voire les activités et / ou les pratiques de recherche) telle qu'elle est pratiquée, mise en œuvre dans le(s) champ(s) didactique(s). Cet objectif ambitieux se justifie par le fait que ce(s) champ(s) scientifique(s) sont émergents. De ce fait, il est à la fois intéressant et difficile de les délimiter plus rigoureusement en interrogeant leurs caractéristiques au regard des champs externes aux didactiques, connexes à ces dernières, tels que ceux de la psychologie ou de la sociologie par exemple, mais aussi en confrontant les modes de constitution des différentes didactiques.

Cette entreprise de description et d'analyse ne va pas sans soulever immédiatement comme questions préalables celle du découpage de cette activité de recherche et celle du choix des textes ou compte rendus qui nous permettent de l'appréhender et de la reconstruire.

a) *Le découpage de l'activité de recherche* Nous avons choisi une approche relativement classique de décomposition de l'activité de recherche en diverses situations, caractérisées par les positions des chercheurs quant aux objets de la recherche, les types d'outils ou d'instruments mobilisés, les tâches à accomplir. Nous avons donc distingué par exemple des situations de collecte de documents, des situations de constitution et d'exploration de données, des situations d'analyse de ces dernières, ou encore des situations de productions de résultats. En ce qui concerne de façon

plus spécifique le travail présenté, les situations de collecte de documents nous semblent caractérisées par des tâches particulières (observer, enregistrer, retranscrire *etc.*, mais aussi programmer ces observations, ces enregistrements, ces collectes d'écrits...), par des outils tout aussi particuliers tels que les caméscopes, les magnétophones, *etc.*, et enfin par des positions du chercheur qui sont plutôt du registre de l'attente quant aux résultats escomptés et des interactions avec les autres acteurs (élèves, enseignants...) de la recherche.

b) *Le choix des textes analysés* Nous avons choisi de ne prendre en compte dans cette étude que les recherches abouties et reconnues par la communauté scientifique. Nous limiterons donc notre approche aux recherches qui ont fait l'objet de publications dans des revues légitimées ou dans des actes de colloques également identifiés.

Nous cherchons donc ici, au travers de l'exploration des écrits légitimés des chercheurs en didactique, à décrire les situations de recueil de documents que ces textes nous donnent à voir, à les organiser et les classer. Cette position de recherche qui est la nôtre suppose a priori une diversité des méthodes possibles dans un champ donné. Nous pensons en effet comme le souligne Jean Pierre Clero que « *c'est en voulant résoudre de nouveaux problèmes que le chercheur trouve de nouvelles méthodes* ». Notre intérêt pour ce qui nous apparaît comme une situation obligée de la méthodologie de recherche adoptée tient par conséquent à ce qu'à nos yeux, il n'est pas de méthodes définitives dans un champ scientifique, il n'en est que de stables. Plus particulièrement, dans le domaine particulier des didactiques, nous essaierons de répondre à deux questions :

1) *Peut-on reconnaître à l'intérieur d'un même domaine didactique (par exemple la didactique du français langue maternelle) des continuités et/ou des divergences entre ces situations de collecte de documents ? Ces continuités ou ces ruptures peuvent-elles coïncider avec d'autres regroupements, tels que ceux que constitue une communauté de paradigme ou une communauté institutionnelle ? Peuvent-elles s'analyser en terme de changements, en les replaçant dans une perspective chronologique ?*

2) *Peut-on de même identifier des divergences entre des champs didactiques associés à des disciplines de référence différentes ?*

Les situations qui constituent notre objet d'étude sont donc celles des collectes de documents. Plus précisément encore, nous avons été amenées à distinguer ce qui est collecte de documents *stricto sensu* et ce qui relève plutôt de la programmation méthodologique de ce recueil de documents. Dans un premier temps, nous exposerons les principes que nous avons retenus pour décrire, classer les types de documents, de traces que le(s) chercheur(s) ont recueillis, composés. Ces principes seront alors mis en œuvre pour faire apparaître ce que nous avons dénommé des configurations méthodologiques particulières. Cette notion de configuration méthodologique nous

permettra d'apporter des éléments de réponse aux questions évoquées plus haut, à savoir l'éventuelle cohérence, de ce point de vue, des regroupements constitués dans un champ didactique donné ou encore les probables ruptures historiques, épistémologiques, *etc.* Dans un second temps, nous examinerons ce qui relève plutôt selon nous de la programmation méthodologique de ce recueil de documents et les divergences que nous avons cru pouvoir relever dans les différentes recherches étudiées.

1 PRINCIPES DE DESCRIPTION DES SITUATIONS DE COLLECTE DE DOCUMENTS.

Les documents de travail recueillis¹ lors de recherches didactiques sont de nature diverses. Il peut s'agir de documents écrits, visuels ou sonores. En effet, les traces collectées peuvent être orales (les paroles échangées entre élèves dans une séquence de classe), écrites (les brouillons d'élèves, les écrits de l'enseignant au tableau, les énoncés d'exercices d'un manuel, *etc.*) ou encore non verbales (les gestes des élèves et des enseignants lors d'une séquence d'EPS, les « gestes » informatiques, les sourires et les grimaces, *etc.*). Cette diversité n'est pas caractéristique des recherches didactiques, puisque nous la retrouvons dans les recherches d'autres Sciences Humaines (sociologie, ethnologie par exemple), mais elle constitue cependant un mode de différenciation des documents recueillis.

Afin de faire émerger des caractéristiques plus significatives des documents recueillis, nous avons commencé par poser le problème de leur unité : qu'est ce qu'un document pour un chercheur en didactique, à partir de quand considère-t-on qu'on se trouve devant des documents différents ? Nous proposons de ne pas voir une seule unité possible à un document, mais deux : une unité « intrinsèque » et une unité « extrinsèque ».

Ce qui pourrait constituer l'unité intrinsèque d'un document est tout d'abord le genre du document : iconographique, audio visuel *etc.* Nous proposons également de définir l'unité « intrinsèque » d'un document par les caractérisations spatiale et temporelle qui lui sont attachées, dans l'espace-temps de leur production, indépendamment de la situation de recherche. Expliquons nous : Les *Instructions officielles* de 1995 constituent un document dont l'unité intrinsèque est attestée par l'espace de diffusion (les auteurs du documents et leurs lecteurs potentiels, ici l'Institution et les enseignants, les parents, *etc.*) ainsi que par leur durée d'usage (qui est ici une durée longue, puisqu'il s'agit d'un écrit publié, dont la durée d'usage est celle qui les séparent des I. O. suivantes). En revanche l'enregistrements des interactions langagières d'une séquence de mathématiques dans une classe de 5^{ème}, à une date et dans un lieu fixé, constituent également un document dont l'unité « intrinsèque » est

¹ Nous entendons recueillis au sens large : il peut s'agir de documents collectés directement (des copies d'élèves), de documents élaborés à l'aide d'outils techniques (enregistrements), de documents fabriqués (retranscriptions d'entretiens).

constituée de l'espace qui constitue/est constitué par ces interactions (un lieu clos, la réunion d'une trentaine d'individus), – espace qui est beaucoup plus restreint que celui que posaient les I. O., – et du temps de vie de ces interactions, qui dure, en général, le temps de la leçon (sans préjuger des effets à long terme, des reprises, résurgences ultérieures de cette leçon ou d'une partie de cette leçon observée).

Ce qui constitue l'unité extrinsèque d'un document, unité construite dans le but de faire de ce document un document didactique (*i.e.* construit pour la recherche en didactique) est une unité d'espace et de temps délimitée par le chercheur. Choisir de recueillir des documents, c'est considérer que des événements, ayant par ailleurs leur propre unité « intrinsèque », sont susceptibles de porter des informations sur des faits d'enseignement et d'apprentissage, intéressant la recherche. Cette fois, l'espace est un espace didactique, le temps est un temps didactique. Pour que l'unité soit assurée, pour que ce document possède une unité didactique du point de vue de l'espace, il faut que le lieu symbolique de la situation de recueil, de constitution soit un lieu « constant », stable du point de vue de la recherche didactique. A l'heure actuelle, les lieux identifiés sont :

- la classe
- les entours de la classe (les élèves au travail chez eux, les enseignants au travail chez eux)
- l'institution scolaire
- les « lieux » socialement constitués des pratiques de référence (pratiques extra-scolaires ou non-scolaires)
- les « lieux » de constitution des disciplines de référence
- les « lieux » de constitution des disciplines connexes et/ou contributoires (telles la sociologie de l'éducation)

Par exemple les retranscriptions d'enregistrements périodiques de séquences de mathématiques dans une même classe peuvent être considérés par le chercheur comme un document unique : l'espace qui le délimite est le lieu (symbolique), de la classe, où les acteurs didactiques ont une position constante (élèves et maîtres).

Il nous semble nécessaire également de prendre en considération la dimension de cet espace, en regardant le nombre de composantes de l'espace qui sont représentées. Plus simplement, cela signifie que le document constitué d'enregistrements de séquences (par exemple sur la notion de volume en 5^{ème}) dans dix classes différentes constitue un espace plus important que celui du document qui ne prend en compte qu'une séquence dans une classe particulière.

En ce qui concerne le temps didactique définissant le document – ou défini par le chercheur au travers du document –, nous le considérerons sous sa dimension quantitative, en prenant en compte le nombre d'épisodes didactiques différents qui y sont réunis. On peut ainsi différencier des recherches analysant des faits de micro-didactique (interactions verbales de courte durée recueillies dans la classe) de re-

cherches s'appuyant sur des enregistrements répétés selon une périodisation définie, qui deviennent les signes de faits didactiques ancrés dans une durée longue.

Nous définissons alors deux types de critères permettant une description du (des) document(s) recueillis :

– Unité intrinsèque :

1) la dimension de l'espace constitué lors de la production, de la diffusion ou de l'usage de ce document (plutôt restreint, voir privé *vs* large, public)

2) la dimension du temps qui s'actualise dans le type des traces collectées (gestes, paroles, écrits éphémères *vs* gestes, paroles, écrits inscrits dans la durée, *etc.*)

– Unité extrinsèque :

1) l'espace symbolique construit (de la classe à l'extra scolaire) et sa diversité quantitative ;

2) le temps construit : de la séquence isolée à l'accumulation.

Ces quatre composantes de description de ce que le chercheur présente comme un document unique, nous permettent de mettre en évidence la distance à la situation spécifique de la classe et le degré de généralité que le chercheur souhaite voir accorder au document, et par là même aux résultats élaborés. Nous avons ainsi élaboré des tableaux susceptibles d'organiser les descriptions des documents recueillis selon les deux dimensions de leurs unités intrinsèques et extrinsèques. Mais ce n'est pas le seul usage que nous avons fait de ce tableau. En effet, nous avons tenté de les compléter *a priori*. (Voir Annexe 2). En faisant surgir des types de documents peut-être moins habituels, ces tableaux se sont révélés constituer des outils heuristiques intéressants.

2 ANALYSE DE CONFIGURATIONS MÉTHODOLOGIQUES

2.1 COMPARAISON DE CONFIGURATIONS EN DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES

Comme il a été dit plus haut, nous avons eu le souci de n'étudier que des recherches abouties et légitimées dans le champ scientifique. En ce qui concerne le domaine de la didactique des mathématiques, nous nous sommes volontairement limitées aux articles parus dans la revue « phare » : *Recherche en Didactique des Mathématiques*, de 1980 à 2002. Nous souhaitons interroger les continuités et les ruptures éventuelles de ces instants de l'activité de recherche que constitue la collecte des documents du point de vue historique. Pour ce faire, nous avons (quelque peu arbitrairement) choisi d'étudier de façon systématique les compte rendus de recherche parus dans cette revue durant les années 1980 et 1981² et ceux des années 2001 et 2002³.

² Soit les volumes 1/1, 1/2, 1/3, 2/1, 2/2, 2/3 de cette collection.

³ Soit les volumes 21/1, 2, 21/3, 22/1, 22/2,3.

Lorsque nous explorons les documents recueillis (et analysés) par les chercheurs en didactique des mathématiques dans les années 1980–1981, nous voyons apparaître deux grands types de recherche :

- celles qui vont s'appuyer sur les documents recueillis lors de pré tests, d'entretiens individuels d'élèves et de post tests, soit des documents qui sont des écrits ou des verbalisations produits dans un espace restreint (l'élève et l'adulte), dans un espace qui n'est pas tout à fait celui de la classe, mais qui en est proche, dans un temps uniforme et délimité ;
- celles qui vont s'appuyer sur des documents recueillis lors de séquences de classe, qui sont alors soit des échanges oraux collectifs (maître et élèves, groupes d'élèves), soit des écrits délimitant un espace plus restreint (productions individuelles d'élèves). Ces recherches montrent un souci d'accumulation quantitative des documents, en multipliant le nombre de classes observées ou au contraire en déployant un temps d'observation long, qui n'est soumis qu'aux formes du temps scolaire.

Les premières reproduisent un modèle de recueil de documents, de données qui est emprunté au champ de la psychologie, les secondes instaurent de nouvelles méthodologies. C'est au travers de ces nouvelles méthodes que nous lisons l'instauration de problématiques spécifiques à la didactique des mathématiques, qui constitue l'espace symbolique de la classe comme lieu privilégié de la recherche.

Nous soulignerons cependant que la centration sur l'élève, caractéristique des premières études dans ce champ, se trouve confirmée par cette exploration.

Dans la seconde période isolée, de 2001 à 2002, nous constatons tout d'abord la disparition du premier modèle de recueil de documents : le champ de la didactique s'est constitué dans l'intervalle en un champ autonome. En revanche, le second modèle (de documents recueillis lors de séquences de classe) perdure en se complexifiant : en effet, il ne s'agit plus seulement de recueillir des échanges verbaux entre maître et élèves, ni des productions écrites de ces élèves, mais aussi de s'intéresser aux écrits plus privés et plus éphémères (les brouillons) ou aux paroles et aux écrits du maître seul. Les lieux se diversifient également. Si l'espace de la classe reste privilégié, certains lieux « hors de la classe » se constituent : ces nouveaux espaces sont ceux des lieux de formation des maîtres ainsi que celui du maître chez lui, enseignant hors d'espace physique de la classe. Nous relevons encore cette diversification dans la variabilité des documents accumulés : du singulier extrême (une copie analysée) à la multiplication élaborée (des enregistrements périodiques dans une classe de maternelle sur une année scolaire par exemple). Enfin, la plupart des recherches exposent un nombre important de documents de types différents, dont les données extraites vont être tour à tour croisées et confrontées. Sur toutes les dimensions que nous avons retenues pour approcher les documents afférant à une recherche en didactique des mathématiques, la singularité de chacune de ces recherches est attestée. Nous nous trouvons bien en présence d'une complexification méthodologique, sans

modèle prégnant de référence. C'est là le premier point que nous souhaitons mettre en évidence.

Nous ajouterons quelques remarques. La première est que notre étude confirme que le maître, quasiment absent des recherches de la première période, est bien devenu un sujet didactique important. La seconde est que si les pratiques du maître hors de la classe sont un sujet d'étude reconnu, les pratiques de l'élève hors de la classe, elles, le sont encore très peu. Enfin, mais nous en reparlerons, l'espace extra scolaire, où les individus ne sont plus des maîtres ni des élèves, ne semble pas un espace légitime pour la recherche en didactique des mathématiques, au contraire d'autres champs didactiques.

2.2 COMPARAISONS DE CONFIGURATIONS EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

En ce qui concerne cette première étude exploratoire, nous avons choisi de typologiser certaines des communications présentées lors du dernier Congrès de l'Association Internationale de Recherche en Didactique du Français (en 2001, l'AIRDF portait le nom d'Association Internationale de Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle ou selon son sigle abrégé DFLM). Ce choix de « document didactique » est à interroger en ce qu'il donne une image spécifique des recherches en didactique du français. On peut penser que la focalisation des chercheurs sur le thème du congrès, à savoir les tâches et leurs entours en classe de français, oriente les recherches présentées vers des problématiques plus clairement psychologiques que d'autres congrès (l'activité des élèves, des maîtres, la relation tâche / activité, etc.). L'image que nos outils d'analyse peuvent faire surgir doit donc être prise comme un produit historiquement daté, thématiquement constitué, voire théoriquement fondé.

Pour poursuivre ces précautions méta-méthodologiques, il faut décrire le regard que nous avons porté sur les textes des Actes de ce 8^{ième} Congrès. Nous avons d'abord interrogé les choix méthodologiques opérés par les didacticiens qui travaillent sur la littérature et ceux qui travaillent sur la grammaire (en nous basant sur l'affichage explicite issu des titres des communications ou de la structure des Actes). L'objectif est ici de voir si l'ancrage dans l'une ou l'autre de ces deux sous-disciplines du français produit des divergences méthodologiques identifiables. Cette première analyse prend comme axe de lecture une définition des documents didactiques qui renvoie à un aspect de leur unité intrinsèque : la définition scolairement constituée de l'objet d'enseignement/apprentissage. Comme nous le disons plus haut, cette étude est largement exploratoire. Il serait, par exemple, intéressant de poursuivre la réflexion sur le modèle théorique proposé et d'interroger l'élargissement opéré ici de ce que nous avons appelé « unité intrinsèque » à des dimensions non directement spatiales et temporelles : l'identification de l'activité menée dans un même espace-temps fait-elle partie de la définition intrinsèque du document didac-

tique ? Cela pose de nombreuses questions, notamment quant à la séquentialisation des apprentissages, à leur spécificité disciplinaire vs leur transversalité, etc.

Nous avons ensuite interrogé certaines des recherches proposées en cherchant d'autres formes de cohérence du côté quantitatif : quels types de documents sont multipliés, réitérés dans les recherches ? Et quelle est la forme de réitération utilisée pour asseoir et produire les résultats exposés ? Est-ce une réitération du même type de documents ou une multiplication de documents différents ? On le voit, nous nous plaçons ici dans la perspective de la définition extrinsèque des documents didactiques. Pour ce faire, nous avons choisi une entrée institutionnelle : est-ce que les pratiques de recherche, vues sous l'angle du choix des documents, diffèrent selon les équipes de recherche ? Y a-t-il une cohérence méthodologique qui distingue des équipes de recherche en didactique du français ? Ce sera l'objet de la partie suivante.

Ces deux axes de lecture rendent compte d'une activité de recherche qui constitue ses données à partir d'un questionnement et d'un projet spécifiques. Il ne s'agit pas ici de faire une description intégrale de l'ensemble des communications présentées lors de ce congrès mais de focaliser sur trente d'entre elles, sélectionnées intentionnellement.

En ce qui concerne le premier axe de lecture, nous pouvons dire que les recherches en littérature et en grammaire (que ce soit à l'école élémentaire ou dans l'enseignement secondaire) se caractérisent majoritairement par l'absence de document didactique ou par des documents d'un assez grand niveau de généralité. Les recherches sur la langue illustrent le plus cette tendance (analyse de manuels ou documents pédagogiques, déploiement de théories linguistiques sans ancrage dans un espace/temps didactique précis). Les recherches sur la littérature sont le plus caractérisées par la présentation de dispositifs de lecture scolaire, construits et observés dans des classes précises, mais dont la spécificité est souvent effacée : les comportements, les activités des uns et des autres sont décrits, relatés plus que produits et analysés ; des productions effectives d'élèves, des dialogues maître / élève n'apparaissent comme document que dans un tiers de ces recherches en didactique de la littérature.

Dans ce même domaine, des recherches, minoritaires, présentent des documents recueillis par enquête auprès des élèves et / ou des enseignants ; une seule recherche en grammaire procède de même, à la différence que cette enquête met les élèves en situation d'activité grammaticale, alors que les enquêtes sur la lecture littéraire scolaire visent à recueillir des déclarations sur les contenus d'enseignement, les méthodes, activités et tâches, l'évaluation.

Si l'on nous permet ici d'anticiper sur la section précédente de cet article, on peut dire que sur l'ensemble de ces quinze communications (six sur la langue et neuf sur la littérature), seules trois recherches croisent des documents de nature différente : ce sont les trois recherches sur la lecture littéraire qui donnent place à des documents recueillis dans un espace-temps scolaire spécifique : pour deux d'entre elles, il s'agit

de l'école élémentaire, et elles articulent des extraits de dialogue maître / élèves, des productions écrites et des paroles d'élèves.

A la question initiale on peut donc répondre que c'est moins l'objet d'enseignement / apprentissage qui différencie les recherches sur l'enseignement de la grammaire et celles sur l'enseignement de la littérature, que le niveau scolaire concerné. A cela il faut ajouter que dans les recherches sur la langue, la seule qui, d'une certaine manière, produit des connaissances sur les apprenants est celle qui rend compte d'une enquête sur certaines représentations grammaticales d'élèves de la fin du primaire. Le « lieu » institutionnel semble ici discriminant.

Cet effet de minoration du pôle apprentissage est également à interroger au vu de la problématique du congrès qui constitue nos données d'analyse : la notion de tâche a donné lieu dans les recherches en grammaire et littérature à une centration sur les activités de l'enseignant, expert ou en formation, sur ses outils de travail (manuels, programmes scolaires, théories grammaticales), sur des dispositifs innovants, *etc.* Mais, il faut remarquer que cette centration ne constitue pas, du moins dans ces champs-là de recherche, l'activité de l'enseignant dans la classe comme objet de recherche, à la différence de ce que l'on peut voir dans les recherches en didactique des maths.

3 LA PROGRAMMATION MÉTHODOLOGIQUE DU RECUEIL DE DOCUMENTS

Comme nous l'avons vu plus haut, un nombre conséquent de documents recueillis par le chercheur sont les résultats d'actions ou d'interactions d'individus placés dans une situation que l'on peut qualifier de didactique. Ces recueils nécessitent une programmation rigoureuse, imposée par le respect de contraintes matérielles et institutionnelles. On sait les difficultés que l'on rencontre par exemple à filmer des séquences de classe (puisque l'accord écrit de chacun des parents est indispensable), on imagine sans peine l'investissement de temps que représente l'élaboration et la programmation d'une dizaine d'entretiens auprès de collégiens d'établissements et donc d'horaires différents.

Nous nous sommes en conséquence intéressées à cette programmation méthodologique, en tentant de la cerner au moyen de trois interrogations :

- La constitution de la « population » observée : Que nous dit le chercheur des choix – contraints – qui ont été les siens quant aux classes, quant aux maîtres et aux élèves observés ?
- Les durées des observations : Sont-elles décidées *a priori* ou non, quel est leur rythme ?
- Les situations observées : Sont-elles contraintes ?

3.1 LA CONSTITUTION DE LA SITUATION OBSERVÉE

En explorant toujours les articles issus de recherches en didactique des mathématiques, nous n'avons pu que constater que peu d'entre eux s'attardent à décrire une élaboration réfléchie de la population étudiée. Les indications que communique le chercheur sont avant tout des indications de niveau scolaire (Maternelle, CE 1 *etc.*), d'effectifs de la population et de leur origine géographique (un lycée de la région grenobloise). Lorsque d'autres informations apparaissent, elles concernent des paramètres touchant à la maîtrise supposée de contenus de connaissances disciplinaires, ou à des compétences disciplinaires également, identifiées comme telles par l'institution scolaire (être en 1^{ère} S.). En revanche, nous n'avons pu relever d'exemples de confrontations de populations constituées autour des variables de CSP ou encore du sexe⁴. Cela signifie que ces paramètres ne paraissent guère pertinents pour l'instant dans ce domaine de recherche. Si nous ajoutons à cette remarque le fait signalé plus haut, à savoir que le monde extra scolaire était peu convoqué en didactique des mathématiques, nous voyons peut-être apparaître ici une différence entre didactique des mathématiques et didactique du français.

Parmi les trente recherches en didactique du français, en effet, il en est un petit nombre qui spécifient les populations observées par d'autres indicateurs que l'âge ou l'appartenance à tel niveau scolaire ou à telle région. Mais elles sont peu nombreuses : quatre exactement font état de critères socio-culturels : école située en ZEP, milieux socio-culturels homogène ou contrastés, différence homme / femme. C'est peu, mais un peu plus quand même qu'en didactique des maths.

3.2 LA TAILLE DES OBSERVATIONS ET LES CONTRAINTES SUR LES SITUATIONS OBSERVÉES

Nous relierons ces deux questions car elles sont discutées simultanément dans le champ de la didactique des mathématiques. Deux textes récents nous paraissent poser de façon particulièrement intéressante le problème méthodologique sous jacent. C'est tout d'abord celui d'Y. Matheron⁵ qui confronte trois méthodologies de recueil de documents dans la classe pour construire un même objet d'étude (la mémoire didactique). La première d'entre elles repose sur des enregistrements continus de séquences de classe. Elle permet au chercheur de prendre en considération des faits fortuits, exige de sa part une reconstruction d'une chaîne d'événements à partir

⁴ Il existe des recherches sur l'enseignement ou l'apprentissage des mathématiques qui se construisent à partir d'observations menées auprès de populations caractérisées par leurs milieux sociaux ou par le fait qu'il s'agit de garçons et de filles (F. Hatchuel, Enfants d'ouvriers) mais elles sont soit marginales, soit présentées comme des recherches inscrites plutôt en sociologie de l'éducation qu'en didactique des mathématiques.

⁵ Y. Matheron, 2001, « Une modélisation pour l'étude didactique de la mémoire », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol 21 / 3, Éditions La Pensée Sauvage, Grenoble.

d'observations aléatoires. Cette méthodologie de recherche exige une taille conséquente d'observations, tout en ne faisant jouer aucune contrainte particulière aux situations observées. La seconde se compose d'enregistrements, de travaux écrits d'élèves, *etc.*, qui cette fois ne sont plus continus, amassés en une chronique, mais déjà délimités, contraints, puisqu'il s'agit de séquences particulières, de travaux définis à l'avance. Enfin la troisième s'appuie sur des documents identiques, mais qui sont recueillis cette fois dans des séquences entièrement provoquées par le chercheur et qui sont de ce fait extrêmement contraintes. Ainsi la première méthode constitue des faits didactiques ordinaires, et donne à ce terme une définition méthodologique : il s'agit de faits qui peuvent être observés de façon fortuite, au travers d'enregistrements (des paroles, des gestes et des écrits) continus dans des séquences de classes ordinaires. La seconde élabore des faits didactiques contraints, toujours définis de façon méthodologique : ces faits didactiques contraints sont ceux qui peuvent être observés au travers des mêmes enregistrements que précédemment, mais de façon spécifique, en découpant le temps de l'observation. Enfin la dernière explore des faits extraordinaires, au sens où il s'agit d'événements et de situations critiques, dont les contours interrogent ceux du didactique. Cette étude confirme par conséquent ce que nous avançons : c'est bien au travers des décisions méthodologiques que se définit le fait didactique, c'est bien au travers de problématiques différentes, de constructions théoriques diverses d'un même objet d'étude (la mémoire didactique) que se différencient les méthodologies.

Dans les recherches en didactique du français, le critère de la taille des documents recueillis ne se pose pas tout à fait dans les mêmes termes (du moins en ce qui concerne les quinze articles retenus pour leur appartenance à deux équipes différentes, l'équipe THÉODILE et les chercheur(e)s suisses travaillant ou ayant travaillé à la FPSE de Genève). Pour les deux tiers d'entre eux, la taille des données est conséquente (quatre articles seulement présentent des études de cas ou de brefs exemples spécifiques). Mais ce qui différencie les formes de recherche c'est le mode de multiplication des données. Les chercheurs genevois multiplient les modes d'entrée dans une situation donnée : ainsi, on trouve des recherches qui croisent l'enregistrement des échanges verbaux, l'observation des activités du côté des élèves (gestes, déplacements, utilisation du matériel) et du côté des enseignants (organisation de la séquence, gestion du dispositif, utilisation des documents, formulation des consignes), l'interview de l'enseignant avant et après la séquence. Ou bien des recherches qui recueillent les discours de l'enseignant avant/après la séquence, la description de l'activité de l'enseignant lors de la séquence, ce qu'il écrit au tableau, sa préparation de cours, les consignes écrites qu'il a formulées et les documents qu'il a préparés pour les élèves. Qu'elles soient centrées sur la co-activité enseignant/élève dans le même espace-temps ou sur l'activité de l'enseignant dans une temporalité plus longue, ces types de recherche accumulent un faisceau de documents convergents

vers un même objet didactique. Cela n'est pas sans rappeler la démarche d'Y. Matheron présentée ci-dessus, et ce n'est guère étonnant quand on sait que deux des recherches « genevoises » étudiées émanent d'une équipe de didactique comparée menée par une didacticienne des mathématiques. Ces deux recherches, construites sur le modèle de la temporalité longue présentent également des formes de contraintes, certes différentes de celles imaginées par Y. Matheron mais qui les évoquent : les faits didactiques recueillis sont commandés par le chercheur aux enseignants, sous forme d'une simple consigne (« inventer une activité typique réalisable avec des élèves de 4-5 ans en milieu d'année scolaire ») sous la forme plus sophistiquée de la planification d'un apprentissage précis (construire une séquence didactique à l'aide de documents imposés par le chercheur, mais non spécifiés quant à leurs objectifs disciplinaires, ni dans leur ordre de succession temporelle).

Les chercheurs français pratiquent, dans leurs recherches, d'autres formes de multiplication des données : il s'agit essentiellement de réitérer dans des groupes différents les observations qui portent l'objet de la recherche. Telle recherche croise des résultats recueillis dans trois classes de niveau différent et à chaque fois, dans deux disciplines différentes ; telle autre compare trois classes de même niveau mais différentes quant à l'origine socio-culturelle des élèves ; *etc.* Ce sont des recherches qui multiplient, à partir d'une même question (la description d'une figure géométrique) ou d'un même outil de recueil de données (un questionnaire sur les pratiques d'écriture) les occasions de contraster des publics différents ou des contextes didactiques différents. Cependant, ceci n'est qu'une tendance, et non un dogme. On trouve parmi ces recherches françaises une étude qui se concentre sur une même classe observée tout au long de la réalisation d'un projet d'écriture (46 heures d'observation) et pour laquelle le chercheur a recueilli non seulement les moments d'échanges collectifs sous la direction du maître mais aussi les échanges en petits groupes, ainsi que les écrits, provisoires et définitifs. On trouve aussi une recherche sur la grammaire qui a été évoquée dans la section précédente, et qui présente les caractéristiques identifiées alors ; ainsi que des études de cas, qui laissent plus ou moins de place aux spécificités de la situation didactique évoquée.

Il nous semble que ces divergences méthodologiques sont liées d'une part à l'émergence de nouveaux questionnements didactiques (ainsi de l'intérêt porté au travail contextualisé de l'enseignant et de son articulation avec les activités des élèves ; de même en didactique des mathématiques, l'interrogation sur la mémoire didactique) et d'autre part à une prise en compte de la diversité des formes d'enseignement / apprentissage et à un effort pour en décrire les variations. Pour en rester à une formule très générale, à l'issue de cette enquête exploratoire, la configuration méthodologique semble bien révéler à la fois des ancrages disciplinaires et des conceptions du fait didactique.

ANNEXE 1 : ARTICLES ISSUS DE RECHERCHES
EN DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES

Volume	Auteur	Titre de l'article	Types de documents collectés
1980 Vol 1 / 1	G. Brousseau	Problèmes de l'enseignement des décimaux	Manuels scolaires, Enquêtes INRP
	K. Hart	From whole numbers to fractions and decimals	Réponses de 1200 « enfants » à une batterie de tests
	R. Douady	Approche des nombres réels en situation d'apprentissage scolaire	Films de phases collectives, Notes de l'observateur, Productions individuelles des élèves
	A. W. Bell	Developmental studies in the additive composition of numbers	Réponses d'« enfants » à des problèmes tests
	C. Comiti, A. Bessot, C. Pariselle	Analyse de comportements d'élèves...	Transcriptions d'entretiens individuels d'élèves
	A. Rouchier <i>et alii</i>	Situations et processus didactiques...	Compte rendus d'échanges verbaux entre élèves, entre élèves et maître dans une classe, Productions écrites des élèves
1 / 3	M. L. Schubauer Leoni, A. N. Perret Clermont	Interactions sociales et représentations symboliques...	Réponses écrites à un pré test et à un post test, Transcriptions d'entretiens individuels
	N. Herscovics	Constructing meaning for linear equations	Réponses écrites à un pré test et à un post test Transcriptions d'entretiens individuels
	A. Bessot, F. Richard	Une étude sur le fonctionnement du schéma arbre...	Transcriptions d'entretiens individuels

Volume	Auteur	Titre de l'article	Types de documents collectés
2 / 1	J. Caron Pargue	Quelques aspects de la manipulation...	Transcriptions d'entretiens individuels
	G. Brousseau	Problèmes de didactiques des décimaux	Transcriptions d'enregistrements de séquences de classe Contrôles scolaires Tests
21 / 1.2	M. Schneider	Praxéologies didactiques et praxéologies mathématiques	Manuels
	A. Robert	Les recherches sur les pratiques des enseignants	Textes scientifiques
	C. Hache	L'univers mathématique proposé par le professeur...	Retranscriptions des prises de parole dans des séquences : - collectives - du maître
	D. Vergnes	Effets d'un stage de formation en géométrie	Transcriptions d'enregistrements sonores de séquences Fiche de préparation des maîtres Transcriptions d'entretiens maîtres
	M. Maschietto	Fonctionnalité des représentations graphiques...	Brouillons Productions finales
	H. Lê Thi	Difficultés d'apprentissage de la notion de vecteur...	I. O Manuels Productions écrites situation de test
21 / 3	Y. Matheron	Une modélisation pour l'étude didactique de la mémoire	Transcriptions des paroles collectives Écrits du maître Transcriptions des interventions du maître

Volume	Auteur	Titre de l'article	Types de documents collectés
	P. Boea, M. Bosch. J. Gascon	La transposicion didactica	Manuels
	L. Coulange	Enseigner les systèmes	Manuels Enregistrements audio du collectif Transcriptions des interventions publiques d'élèves Écritures au tableau Transcriptions entretiens enseignants Écrits enseignant
	M. Mouradi, M. Zaki		Transcriptions d'échanges binômes d'étudiants hors situation de « classe »
22 / 1	P. Clanché, B. Sarrazy		Retranscription des échanges collectifs et des écritures collectives lors d'une séquence de classe
	D. Malafosse	Pertinence des notions de cadre de rationalité	I. O., Manuels, Transcriptions - entretiens enseignants hors classe - débats contradictoires professeurs stagiaires - entretiens élèves
	L. Vadcard	Conceptions de l'angle	Manuels scolaires Transcriptions échanges binômes Pages d'écran
22 / 2.3	E. Comin	L'enseignement de la proportionnalité	Questionnaire enseignants
	G. Menotti	Classes de niveau...	Observations de 59 séquences de classe Écritures collectives et publiques (tableau)

Volume	Auteur	Titre de l'article	Types de documents collectés
	T. Assude	Un phénomène d'évolution curriculaire	I. O. Manuels
	J. Godino	Un enfoque ontológico y semiótico	Manuel Production écrite d'une étudiante
	L. Garcion Vautor	L'entrée dans le contrat didactique...	I. O. Observations périodiques et nombreuses dans une classe films Transcriptions des interactions collectives

ANNEXE 2 : LES TÂCHES ET LEURS ENTOURS
DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS

Actes du 8^{ième} colloque international de la DFLM (Neuchâtel, septembre 2001)

Les six articles « grammaire »

Auteur	Titre de l'article	Types de documents collectés
Suzanne-G Chartrand	Domaine de la langue : la place de l'enseignement-apprentissage de la grammaire dans la didactique du français	Ouvrages didactiques
Maire Savelli	Les types de tâche enseignement de la grammaire	Théories/ Exemples linguistiques
Marie-Christine Paret	Des outils pour les tâches en didactique de la grammaire	Concepts /outils d'analyse linguistique
Carole Fisher	Manifestations de représentations de la grammaticales d'élèves de primaire dans deux tâches	Réponses de 204 élèves soumis à une épreuve grammaticale 18 entretiens
Catherine Dehon	Les tâches amenant à la construction de la notion de complément et à sa pédagogisation à l'école primaire	Dispositifs d'enseignement
Guy Legrand	Le paratexte des exercices de nature grammaticale dans des documents officiels français d'évaluation des élèves de collège (11-15 ans)	Documents pédagogiques : 58 exercices dans deux fichiers différents

Les neuf articles « littérature »

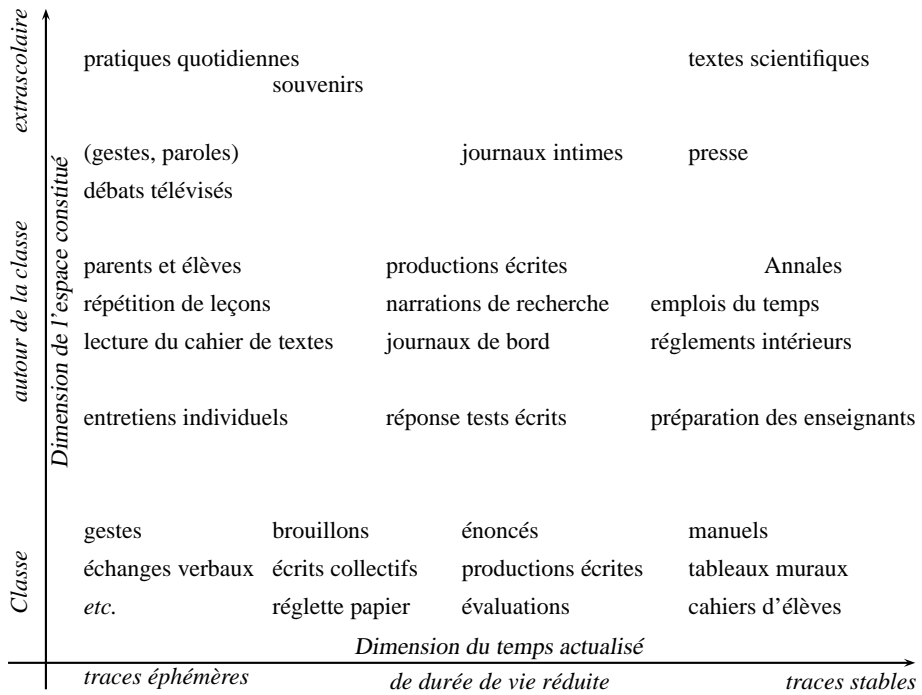
Auteur	Titre de l'article	Types de documents collectés
Karl Canvat	Les tâches et leurs entours dans l'enseignement de la littérature dans le secondaire supérieur belge	Recueil de déclarations auprès de 21 enseignants
Jean-Louis Dufays	De la tâche prescrite à la tâche perçue : regards croisés sur l'enseignement de la littérature	Recueil de déclarations auprès de deux enseignants et de leurs élèves (questionnaires et entretiens)
Max Roy	Des activités d'apprentissage dans l'enseignement de la littérature au Québec	I. O., programmes scolaires
Anne Jorro	Les coulisses de la lecture interprétative	Dispositifs d'enseignement
Jean-Claude Meyer	Quelle organisation formative des tâches dans la construction des hypothèses de lecture ?	Dispositifs d'enseignement
Noëlle Sorin	Du détournement de l'objet d'apprentissage en classe de littérature	Dispositifs d'enseignement

<i>Les neuf articles « littérature »</i>			suite
Auteur		Titre de l'article	Types de documents collectés
Pierre Sève		Comment les élèves se prescrivent eux-mêmes des tâches en lecture ?	Dispositifs d'enseignement
Erick Falardeau		Pistes d'entrée pour une situation-problème en lecture	Dispositifs d'enseignement
Catherine Tauveron		Les tâches de lecture à l'école primaire : entre feintise du texte et ruse du maître	Dispositifs d'enseignement
<i>Les six articles des didacticiens genevois</i>			
Thérèse Christen	Thévenaz-	Le travail didactique de l'enseignant dans l'explication d'une règle de jeu	Interview avec les enseignants avant / après la séquence activité des élèves dialogues maître / élève et élèves / élèves
Valentina Millar	Chiesa-	Une tâche biface français / géographie	Interview avec les enseignants avant / après la séquence activité de l'enseignant préparation de cours les écrits au tableau documents pour les élèves, consignes
Anne-Marie Munch		L'analyse a priori de deux tâches comme révélateur des attentes de deux institutions : L'Institution de la Petite Enfance et l'École enfantine à Genève	Activité des élèves activité des enseignants conception des tâches documents pour les élèves
Bernard Schneuwly		La tâche : outil de l'enseignant. Métaphore ou concept ?	Paroles de l'enseignant
Christiane Moro, Martine Wirthner		Quelques réflexions pour une approche triadique de la tâche scolaire	Dialogues maître / élève documents pour les élèves
Joaquim Dolz, Glais Sales Cordeiro, Nicole Degoumois		Enseigner l'exposé oral : redéfinition de la tâche de l'enseignant par les élèves	Activité de l'enseignant dialogues élèves / élèves dialogues maître / élèves
<i>Les neuf articles de l'équipe THÉODILE</i>			
Francis Ruellan		Des régulations conjointes à l'autorégulation dans une démarche d'écriture en projet	46 heures de travail en classe : interactions en grand groupe – interactions en binômes ou trinômes – productions écrites des élèves – outils collectifs
Maria Pagoni		Enjeux de la médiation éducative dans des tâches de compréhension en maternelle	Dialogues maître-élèves

Les neuf articles de l'équipe THÉODILE suite

Nathalie Berthe	Constant-	Réalisation d'une tâche de description en français langue maternelle par des élèves de CM2.	Confrontation des représentations des élèves à leurs pratiques et comparaison avec les productions réalisées à la même tâche en cours de mathématiques Questionnaires écrits proposés à 68 élèves productions écrites
Martine Fialip Baratte		La tâche Écrire à l'école maternelle. Discours d'enfants de trois ans	Entretiens avec 44 élèves
Jacinthe Giguère		Tâches et interactions lecture-écriture : points de vue d'enseignants et de futurs enseignants	Questionnaires entretiens avec 96 étudiants
Rozenn Guibert		Un prescrit très attendu. Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur le mémoire	Productions écrites, individuelles et de groupes (15 groupes différents)
Isabelle Milaa	Laborde-	De l'écriture à la réécriture : une tâche sans fin ?	Deux situations de réécriture : consignes et productions écrites
Yves Reuter		Décrire une figure géométrique. Éléments d'interrogation à propos de l'écriture en mathématiques et en français	Consignes, 92 textes
Guy Legrand		Le paratexte des exercices de nature grammaticale dans des documents officiels français d'évaluation des élèves de collège (11-15 ans)	Documents pédagogiques : 58 exercices dans deux fichiers différents

ANNEXE 3 :



Jonathan MONROE (éd.)
Writing and Revising the Disciplines
Ithaca : Cornell University Press, 2002

Compte-rendu de Tiane DONAHUE

Les discussions actuelles concernant l'écrit pour apprendre et pour construire les connaissances disciplinaires insistent sur la valeur profondément intellectuelle de cet écrit. La discipline et les façons d'écrire cette même discipline s'avèrent inséparables. Les colloques et les publications à ce sujet se multiplient¹, et pas seulement en didactique du français². Des thèmes communs apparaissent : les savoirs et les connaissances sont produits par les discours disciplinaires ; les disciplines sont des pratiques discursives.

Les objectifs de J. Monroe³, coordinateur de cet ensemble de contributions, sont de montrer que la relation entre écrit et production de connaissances sont de la responsabilité de chaque enseignant, quelle que soit sa discipline et le niveau du cursus universitaire, et d'encourager le dialogue interdisciplinaire sur ces questions, tout en analysant comment les pratiques de l'écrit et les disciplines elles-mêmes se réinventent en permanence.

En réponse à une série de questions insolites posées par Monroe, chaque auteur de l'ouvrage dessine sa discipline. Pourquoi avez-vous été attiré par votre discipline ? Comment décririez-vous votre entrée et votre évolution dans le domaine de l'écrit que vous représentez ? Quel rôle a l'écrit dans votre discipline ? L'avez-vous réenvisagé au fil du temps ? Avez-vous été « captivé » par cet écrit ? Piégé ? Pouvez-vous décrire les variations dans les pratiques discursives de votre discipline ? Les

¹ *L'écrit dans l'enseignement supérieur*, l'Université Libre de Bruxelles (janvier 2002), *Colloque Pluridisciplinaire : Construction des Connaissances et Langage dans les Disciplines d'Enseignement*, Université de Bordeaux (avril 2003), *Faut-il parler pour apprendre*, Arras (mars 2004).

² Voir par exemple *Sociétés contemporaines*, n° 48 (2002) *La construction sociale des savoirs étudiants*.

³ L'éditeur et l'institution de publication (Cornell) sont des voix particulièrement autorisées pour entreprendre une telle exploration. Cornell est parmi les rares institutions américaines qui n'exigent pas un cours d'expression écrite en première année enseigné par des professeurs de lettres ou d'expression écrite. Le cours d'initiation à l'écrit universitaire à Cornell est assuré par des professeurs de différentes disciplines depuis 1966. Monroe, directeur du *Knight Institute for Writing in the Disciplines*, est infatigable dans ses efforts pour ouvrir des conversations inter-institutionnelles et interculturelles concernant l'enseignement de l'écrit, la nature du savoir, le rôle de la rhétorique et le soutien théorique et pédagogique qu'il faut fournir aux professeurs universitaires qui enseignent l'écrit à travers les disciplines.

contraintes ? Que souhaitez-vous transmettre en priorité à vos étudiants concernant la discipline et son écriture ? Quels textes vous semblent décisifs dans l'évolution de la discipline ? Les contributions reposent sur les réponses à ces questions, à la fois intimes et académiques, rédigées par neuf professeurs de diverses disciplines de l'Université de Cornell.

À la focalisation actuelle en France sur la construction des connaissances par l'écrit, la nature des discours disciplinaires et les modes d'initiation des apprenants, cet ensemble ajoute ainsi une perspective moins fréquemment traitée en France et aux États-Unis, celle des experts des disciplines (et non des « spécialistes de la langue ») qui parlent, souvent de façon relativement intime, de leurs propres évolutions, luttes et négociations en tant que membre d'une discipline, du rôle de l'écrit dans cette évolution et dans la discipline elle-même. On découvre avec eux la nature rhétorique du travail scientifique, les interactions entre disciplines, (et donc les aspects génériques et ceux qui semblent plus spécifiques à l'écrit dans chaque spécialité), l'évolution dynamique et permanente des disciplines ainsi que leurs frontières mouvantes.

Certains contributeurs détaillent leur acculturation dans une discipline (D. Mermin, R. Hoffman, L. Palmer) ; ce faisant, chacun explore le rôle de l'écrit pour lui et l'évolution de ce rôle dans la discipline. Si ces contributions tendent vers un récit analytique de l'expérience individuelle et répondent explicitement aux questions de départ, les chapitres de R. Breiger, J. Culler et D. La Capra sont de style et de ton très différents et d'appui davantage académique. Breiger par exemple présente les variations formelles de l'écrit en sociologie et ce qui lui semble important à enseigner à l'étudiant-apprenant. Il y a ainsi des variations dans la focalisation, l'ampleur et le degré d'intimité de chaque présentation, mais dans l'ensemble on est invité à entrer, en tant que collègue, dans une discipline qui n'est pas la nôtre.

On aurait cependant tort de conclure que chaque auteur représente par son texte l'écrit de sa discipline : l'historien D. La Capra avec ses multiples notes de bas-de-page, le sociologue R. Breiger avec sa pléthore de citations. L'ouvrage résiste à la notion d'objectivité, à l'idée qu'on pourrait parler de « la discipline » sans s'impliquer. L. Palmer, contributeur du chapitre concernant l'écrit en droit, souligne que « ...nous vivons nos vies, nous poursuivons nos professions. En fin de compte, elles sont la même chose ». Nous explorons ainsi l'imbrication de l'individu et du domaine comme une autre façon d'affronter les grandes questions de l'écrit et de la construction des connaissances.

Les questions posées aux contributeurs encouragent cette nature quasi-autobiographique et génèrent ainsi un ouvrage qui, par le biais des récits individuels, fournit non un catalogue des caractéristiques de l'écrit disciplinaire mais une description de débats disciplinaires qui nous invitent à participer à l'hétérogénéité des communautés discursives disciplinaires en question.

L'introduction est peut-être la partie la plus immédiatement utile pour un public de chercheurs français. Monroe souhaite documenter les états de l'écrit dans / à travers les disciplines ; développer la prise de conscience de la relation écrit-discipline ; décrire « de quoi » nous parlons quand nous parlons de l'écrit ; mettre en évidence la relation étroite entre production des cultures et production des connaissances ainsi qu'entre révision des savoirs et révision des cultures.

Les grands domaines disciplinaires se délimitent ensuite de façon traditionnelle : Sciences (Physiques, Chimie, Sciences Technologiques et Histoire de la Science), Sciences Sociales (Sciences Politiques, Sociologie, Droit), et Humanités (Lettres, Histoire, Lettres Classiques), avec un chapitre dédié à trois disciplines par domaine.

Avec l'exemple de la difficulté d'« écrire la relativité », le physicien D. Mermin nous introduit au glissement entre le « réel » et la construction de la réalité temporelle par le langage. Le langage ordinaire, tel qu'il est représenté dans les temps verbaux par exemple, est saturé de présupposés concernant la nature newtonienne des relations temporelles qui ne coïncident pas avec la physique actuelle, et donc on fait face au « *défi d'exprimer en langage ordinaire les matières pour qui la représentation la plus naturelle est non-verbale* ». Cette mise en question du langage comme archi-outil se retrouve dans le deuxième chapitre, « Writing (and Drawing) Chemistry » (R. Hoffman).

Grâce à Mermin et Hoffman, certains aspects génériques des écrits scientifiques sont précisés. Mais les contributions de ces auteurs interrogent aussi des métaphores répandues telles que celle de « communauté discursive ». En effet, si les différences entre communautés sont identifiables, les différences au sein d'une même communauté discursive ou les aspects communs entre disciplines (y compris les processus d'acculturation) le sont tout autant.

Hoffman, d'un ton un peu irrévérencieux, introduit le lecteur aux stratégies et aux postures rhétoriques de la communauté des chimistes, par une analyse qui ressemble à un commentaire de texte littéraire et suggère ainsi une méthodologie partagée : mouvement par mouvement on arrive à comprendre le texte même si, en tant que non-scientifique, on n'en maîtrisait pas tous les contenus.

L. Kramnick nous invite à voir, à partir de son cheminement de l'« imitation » des intellectuels à la joie de « créer ses propres arguments », l'écrit comme lieu sécurisant pour l'exploration et le développement des idées. Sa propre évolution est étroitement liée à l'évolution du domaine des sciences politiques, discipline assez jeune qui, dès son début, était distendue entre l'abstraction philosophique et l'importation de la science « pure » afin de conférer de la légitimité à la discipline.

L'analyse de la nature interprétative des statistiques et des données sociologiques effectuée par Breiger met au jour la lutte entre les perspectives « rationnelle - scientifique » et constructiviste qui définit les derniers trente ans de recherches et de théorisations. L'appel de Breiger à un rapprochement, voire même une co-construction par

échange de méthodologies entre littéraires et sociologues, pourrait mener à une résolution productive de la tension entre les diverses tendances des recherches concernant l'écrit et son apprentissage.

Les interactions entre littérature et droit sont explorées par L. Palmer qui reconstruit à partir de sa propre évolution comme étudiant en droit les axes d'opposition qui définissent pour lui les visions différentes du droit et des écrits concernant le droit. L'imagination littéraire et la métaphore sont nécessaires afin de produire une explication juridique cohérente. Les cadres fournis par la littérature participent ainsi de la transformation des « informations » en « savoirs ».

On peut être intrigué par la diversité des réponses ainsi que par les questions non traitées. L'ouvrage n'offre pas, pour ceux qui les cherchent des conseils utiles, des recherches empiriques, des explorations didactiques, des effets généralisables. Pour cela il va falloir attendre le livre qui accompagne ce volume, *Local Knowledges, Local Practices : Cultures of Writing at Cornell*, qui sortira en décembre 2003 (*University of Pittsburgh Press*). On trouvera ici plutôt des approches personnalisées et un genre d'auto-reflexion rares parmi les enseignants universitaires : réflexion concernant l'écrit et donc, indirectement, l'enseignement et la nature de la relation entre initiés et non-initiés dans les disciplines. On notera cependant que les mouvements discursifs décrits par les auteurs ne sont pas ceux qu'on reconnaît le plus fréquemment comme objets d'enseignement à l'université.

Le caractère intime de ces contributions pourrait gêner la lecture en particulier pour un public français moins habitué aux explorations personnalisées de ses intellectuels didacticiens à l'université, mais une suspension provisoire de cette réaction permet l'appréhension de pistes de recherche actuelles. En fin de compte cet ouvrage souligne que la perspective ne peut être qu'individuelle, mais que justement, les individus constituent le champ, « la » discipline.

