



HAL
open science

L'évolution du champ français de la didactique de l'écriture dans les disciplines

Bertrand Daunay

► **To cite this version:**

Bertrand Daunay. L'évolution du champ français de la didactique de l'écriture dans les disciplines. 2016. hal-01354225

HAL Id: hal-01354225

<https://hal.science/hal-01354225>

Preprint submitted on 18 Aug 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ÉVOLUTION DU CHAMP FRANÇAIS DE LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE DANS LES DISCIPLINES

Bertrand Daunay

INTRODUCTION

La didactique du français¹ (en France et dans les pays francophones) s'est emparée depuis une dizaine d'années d'un champ de recherche qui était assez largement inexploré : les pratiques langagières dans les disciplines universitaires et plus précisément le rôle de l'écriture dans la construction des connaissances disciplinaires. Cet investissement du champ a été favorisé par un questionnement des « techniques d'expression »², notamment pour ce qu'elles pouvaient sous-tendre, au moment de leur introduction dans certaines filières universitaires (on y reviendra plus loin), en termes de conception de l'apprentissage de l'écriture. En effet, Laborde-Milaa, Boch & Reuter (2004, p. 6) écrivent :

Après une longue focalisation sur des micro-habilités linguistiques considérées comme le garant de la maîtrise langagière, puis sur des compétences méthodologiques supposées transversales, les théories et les pratiques convergent à présent vers une approche discursive et épistémologique liée aux disciplines.

Mais une telle remarque pourrait s'appliquer aussi bien aux pratiques et aux recherches en didactique du français au niveau de l'enseignement scolaire (primaire³ et secondaire⁴), qui est en fait la source d'un tel constat.

D'ailleurs, un lien fort s'établit actuellement entre les deux niveaux d'enseignement (scolaire et universitaire) par le développement institutionnel et l'universitarisation des lieux de formation des enseignants : cela a en effet permis à un plus grand nombre d'enseignants-chercheurs didacticiens d'investir le champ de la formation comme terrain de recherche, donc d'interroger, avec les instruments didactiques dont ils disposaient, le rôle de l'écriture dans la construction des connaissances, professionnelles notamment (cf. Daunay & Treignier, 2004)

On observe depuis une dizaine d'années un réel infléchissement des paradigmes théoriques en didactique du français, qui amènent à prendre en compte, dans le champ même de la didactique du français, les pratiques langagières dans les disciplines – quel que soit le niveau d'enseignement. La question du lien entre l'écriture (puisque nous nous en tiendrons ici à cet aspect des pratiques langagières) et la construction des connaissances dans les disciplines est devenue centrale.

1. Je remercie Christiane Donahue et Yves Reuter pour leur lecture attentive et leurs conseils pour la réalisation de ce texte – qui ne me dédouanent pas des insuffisances qui s'y trouveraient...
2. Expression souvent récusée mais en usage couramment dans le champ de l'enseignement du français dans le supérieur : par exemple, dans la présentation de l'ouvrage de FINTZ *éd.* (1998), Véronique COSTA et Claude FINTZ récusent l'expression (p. 37) au profit de l'expression « Expression, Méthodologie, Communication et culture » (abrégié EMC), en usage dans plusieurs universités du « sillon alpin » (*ibid.*, p. 9 *sq.*), mais emploient constamment les termes « techniques d'expression ».
3. Les 5 premières années de scolarisation obligatoire (correspondant à l'« elementary school »)
4. Les 7 années suivantes de scolarisation obligatoire (correspondant à la « middle school » et à la « High School »).

C'est l'ensemble du champ de la didactique de l'écriture qui s'est modifié et le développement des recherches sur l'écriture dans le supérieur doit beaucoup à ces changements. Observons d'ailleurs, comme un clin d'œil, le fait que le primaire et le supérieur partagent désormais l'absence du *français* comme discipline spécifique : à l'université, ce sont évidemment toujours les disciplines qui ont prévalu⁵. Or le principe d'intégrer la formation « langagière » aux disciplines universitaires est concomitante de la constitution, au cycle 3 de l'école primaire⁶, des « champs disciplinaires » – qui amène à considérer que « la maîtrise du langage écrit s'acquiert d'abord dans tous les domaines spécifiques » (programmes de 2002).

Pour le dire autrement, l'évolution des recherches en didactique du français a modifié le statut même des objets d'investigation. Et cette évolution a une histoire – qui ne se résume pas au domaine universitaire. C'est cette histoire que je me propose de faire (de manière évidemment partielle et, sans doute aussi, partielle), en interrogeant particulièrement :

– les moments clés de l'introduction, au sein de la didactique du français, de la problématique des pratiques langagières dans les disciplines et les conditions épistémologiques qui l'ont favorisée ;

– les conséquences qu'elle a pu avoir dans la reconfiguration des différentes disciplines et dans les liens entre la didactique du français et les autres didactiques.

1. De la critique des pratiques traditionnelles à l'emploi de nouveaux outils théoriques internes à la didactique du français émergente dans les années 1980

1.1. On connaît le constat critique fait dans les années 1970-1980 (que reprend en les résumant Jean-François Halté, 1992 ; cf. aussi Reuter, 1996 ; Petitjean, 1999) à propos de la conception classique de l'enseignement de l'écriture – soit celle qui domine, dans les instructions officielles comme dans les pratiques jusque dans les années 1970 : celle-ci est considérée comme le lieu de réinvestissement de savoirs éclatés, construits autour de deux pôles : la littérature (découverte au moyen de l'explication de texte, exercice typiquement français, qui prend naissance à la fin du XIX^e s.) et la langue (apprise au moyen d'exercices systématiques). Imprégnation et imitation dominant dans un apprentissage où l'acte même de produire un écrit est négligé.

1.2. Cette critique légitime les recherches en didactique de l'écriture des années 1980 sur les processus rédactionnels, sur la base des approches psychocognitives de Hayes & Flower (1980), que Claudine Garcia-Debanc (1986) notamment diffuse largement dans la communauté des chercheurs en didactique. Elle écrit en introduction de son article :

Que savons-nous de l'acte d'écriture ? Qu'avons-nous besoin d'en connaître pour aider à son apprentissage ? C'est par ces questions, traduites ici littéralement, que débute l'un des ouvrages collectifs récents consacrés aux processus rédactionnels [GREGG & STEINBERG *éd* (1980)]. La nature de ces interrogations souligne l'enjeu, d'abord pédagogique, de ces travaux : c'est parce que les universitaires américains constatent des difficultés de leurs étudiants à rédiger, qu'ils décident d'engager des recherches interdisciplinaires dans ce domaine. [...] Ces investigations sont-elles aussi exploitables pour l'enseignement secondaire et l'école élémentaire ? Permettent-elles de comprendre certaines difficultés des élèves ? Peuvent-elles nous aider à étayer des interventions pédagogiques ?

5. L'introduction des « techniques d'expression », hors disciplines (vécue souvent d'ailleurs comme une secondarisation du supérieur), a une histoire particulière et des lieux de réalisation spécifiques : j'y reviendrai. Notons simplement ici la difficulté à envisager même le « français » comme discipline à l'université (cf. COSAT & FINTZ, 1998, p. 14).

6. Le cycle primaire qui précède le secondaire, qui concerne les élèves de la 3^e à la 5^e années du primaire (de 8-11 ans environ).

J'ai cité de larges extraits de l'introduction de cet article, d'abord pour souligner la dimension programmatique de cette première approche (qu'on observe le nombre de questions posées), ensuite pour faire apparaître le lien que Garcia-Debanc établit (ou plutôt questionne) entre enseignements universitaire et scolaire⁷, enfin (et surtout sans doute dans le cadre de cette journée d'étude) pour faire ressortir la dette de la didactique du français en France à l'égard des recherches américaines sur cette question⁸.

1.3. La critique des pratiques traditionnelles de l'enseignement de l'écriture se légitimait aussi (en même temps qu'elle les légitimait) d'un autre versant de recherches didactiques (plus anciennes mais aussi plus nombreuses et mieux diffusées dans les systèmes de formation et d'enseignement), qui s'appuyaient sur diverses tentatives de construire une typologie textuelle : il s'agissait alors d'envisager l'écrit à produire en classe de français non comme un donné scolaire impensé, mais comme un objet descriptible selon des critères objectifs et susceptible d'appartenir à des classes d'objets non scolaires. L'origine, en didactique du français, de l'intérêt pour les typologies textuelles est à trouver dans l'approche narratologique et sémiotique du récit, qui a abouti notamment à la notion de « schéma narratif »⁹. Cet ancrage initial dans la dimension littéraire d'une réflexion sur le texte a sans doute favorisé son succès – qui a finalement permis (plutôt qu'une restriction au domaine littéraire) une double ouverture : à d'autres types de textes que les textes littéraires (le schéma narratif prenant finalement statut de prototype des autres « schémas textuels ») mais aussi à d'autres théories que littéraires, notamment linguistiques (pour un bilan, cf. Adam, 1992) et psycholinguistiques (cf. Fayol, 1985 ; Denhière éd., 1984) : pour une histoire de cette double ouverture, cf. Adam (2005).

1.4. Cette approche a généré dans les années 1980-1990 des pratiques d'enseignement (théorisées par la didactique du français¹⁰), dont la plus importante est certainement le « tri de textes » (cf. Garcia-Debanc, 1989¹¹). Mais elle a aussi suscité nombre de recherches en didactique du français (avec des apports théoriques divers, mais en grande partie linguistiques) sur les textes autres que narratifs : sont particulièrement traitées l'explication¹², l'argumentation¹³ et la description¹⁴. Il faut noter que ces travaux se sont largement poursuivis après les années 1980¹⁵, mais avec un infléchissement théorique, comme on le verra plus loin. Ce que je voulais simplement évoquer ici était le terreau initial d'une réflexion qui apparaîtra plus tard sur les *conduites langagières* au sein même de la didactique du français.

-
7. Par lequel j'introduisais cet article : on voit ici que l'intérêt des recherches en didactique du français en France est fortement centré sur l'enseignement scolaire et que c'est par un mouvement *vers* le supérieur qu'elle a pu ensuite s'intéresser à ce niveau d'enseignement, quand bien même c'est par le mouvement inverse (du supérieur au scolaire) que s'est opéré l'intégration dans la didactique du français d'un objet de recherche comme celui des processus rédactionnels.
 8. Pour un retour critique sur l'intérêt didactique des modèles des processus rédactionnels, cf. GARCIA-DEBANC & FAYOL (2002).
 9. Dont les sources sont lointaines (cf. PROPP, 1928/1970) et diverses : cf. les référents convoqués par Adam (1992), p. 45-74.
 10. Qui n'a cependant pas toujours su éviter les dérives formalistes de cette approche, maintes fois critiquées.
 11. Pour un historique récent de cette pratique, cf. GARCIA-DEBANC (2005).
 12. Cf. *Pratiques* n° 51 (1986) *Les textes explicatifs* ; *Pratiques* n° 58 (1988) *Les discours explicatifs* : le passage du *texte* au *discours* dans ces deux titres signale l'infléchissement de l'approche théorique, qu'on verra plus loin. Cf. encore *Repères* n° 72 (1987) *Discours explicatifs en classe – Quand ? Comment ? Pourquoi ?* ; *Repères* n° 77 (1989) *Le discours explicatif – genres et textes* ; *Recherches* n° 13 (1990) *Expliquer*.
 13. Cf. *Pratiques* n° 28 (1980), *Argumenter* ; cf. encore *Recherches* n° 13 (1988) *Argumenter*.
 14. Cf. *Pratiques* n° 55 (1987) *Les textes descriptifs*.
 15. Cf. par exemple, pour nous en tenir aux travaux lillois, le programme de THÉODILE sur la description (cf. Reuter éd., 1998) ou le programme actuel de la MSH sur le récit.

2. Le « français bien commun »

2.1. De telles recherches dans la didactique du français émergente ne pouvaient que rencontrer les autres disciplines, au confluent d'ailleurs des intuitions pédagogiques des années 1970 fondées sur la transdisciplinarité. Dans *Le français aujourd'hui* n° 45, intitulé *Pratiques interdisciplinaires*, Bernard Parzysz (1979, p. 21) rend compte des travaux du groupe français-mathématiques à l'IREM de Paris-Sud :

Tel enfant sera considéré comme faible en mathématiques, non pas parce qu'il ne comprend pas les mathématiques, mais parce qu'il ne comprend pas les *textes qui parlent* de mathématiques...

Dans le même numéro, Bertrand Schwartz (1979, p. 12) écrit :

Tant que *l'expression* ne sera pas le problème de tous, dans l'école et hors de l'école, tant que les profs des autres disciplines se tourneront vers vous en vous disant "C'est votre affaire. Qu'est-ce que vous faites pour nous... ?" on n'avancera pas. Et cependant, c'est à vous de jouer...

Cette dernière phrase est intéressante parce que, si ce sont ici des mathématiciens qui plaident pour un français transdisciplinaire, la problématique est néanmoins renvoyée à des didacticiens du français.

L'AFEF¹⁶ continue à développer cette problématique : en 1985, la revue *Recherches* (alors publication régionale de l'AFEF) publie son deuxième numéro qu'elle intitulait *Français bien commun*, pour interroger le français comme « langue des cours » (éditorial, p. 1). Francine Darras signe un article du même titre dans le n° 69 du *Français aujourd'hui*, dans un chapitre intitulé « ouverture » – où, de façon significative, l'article côtoie une table ronde sur l'enseignement de l'oral et un article sur le FLE. L'année suivante, *Le français aujourd'hui* affine l'approche, dans son n° 74, *Le français au carrefour des disciplines*.

La question de la transdisciplinarité de l'écriture est évidemment traitée ailleurs que dans les revues de didactique du français. Ainsi, en 1988, *Aster*, revue de didactique des sciences expérimentales, publie son sixième numéro avec le titre *Les élèves et l'écriture en sciences*. Anne Vérin écrit dans son article (p. 15 sq.) :

On ne s'attache à l'activité d'écriture en elle-même, aux compétences qui doivent être maîtrisées pour qu'elle soit réussie, qu'en cours de français, où l'apprentissage de l'expression écrite est un objectif majeur. Là [...] la pratique pédagogique courante [...] reste dissociée de la pratique d'écriture qui est celle des mêmes élèves dans les autres disciplines, c'est-à-dire qu'on s'intéresse peu à l'aspect fonctionnel des textes et aux situations sociales de communication dans lesquelles ils s'insèrent, qu'on attache rarement de l'importance aux procédures de mise en texte d'un contenu, qu'on travaille un répertoire restreint de textes, des récits surtout. On envisage peu souvent l'apprentissage de la productions des écrits qui ne sont pas des textes mais des phrases ou des parties de phrases, des listes, des tableaux, des schémas.

Vérin cite Freinet et le plan Rouchette comme propositions pédagogiques minoritaires qui vont dans ce sens. Or il faut noter à cet égard que Freinet (*cf.* Freinet, 1971) comme le plan Rouchette (*cf.* Rouchette, 1971) abordent la question de l'écriture du point de vue de la communication et de la motivation à écrire, autrement dit l'un seulement des aspects que pointe Vérin (« l'aspect fonctionnel des textes et [les] situations sociales de communication dans lesquelles ils s'insèrent ») : mais c'est ailleurs, même si Vérin semble le minimiser par ces références, que se situe l'originalité de l'approche : les « procédures de mise en texte d'un contenu ».

16. Association française des enseignants de français, qui publie la revue *Le français aujourd'hui*

MANUSCRIT EN FRANÇAIS. Référence de la version anglaise publiée : Daunay Bertrand (2008). The evolution of the French field of la didactique de l'écrit (didactics of language practices). Theorizing the teaching practices of writing in the disciplines. Dans Y. Reuter, C. Donahue dir., *Disciplines, Language, Activities, Cultures: Perspectives On Teaching And Learning In Higher Education From France And The United States*, Kluwer Academic Publishers, Amsterdam.

2.2. On voit bien le caractère émergent de la problématique de l'écriture dans les disciplines au fait que, presque systématiquement, le français est mis en parallèle avec les autres disciplines¹⁷, l'objectif majeur étant alors simplement d'affirmer que le langage n'est pas qu'une affaire du cours de français mais concerne tous les champs disciplinaires¹⁸.

L'évolution du rapport entre les disciplines s'observe d'ailleurs dans l'évolution des programmes. Dans la critique de configuration traditionnelle de l'enseignement-apprentissage de l'écriture scolaire, que j'ai rappelée au début, le point central était que l'écriture couronnait des apprentissages éclatés des sous domaines du français (langue et littérature). On peut en fait dire, avec Gilbert Ducancel & Jean-Pierre Astolfi (1995, p. 5) que, dans les programmes du primaire qui relèvent de cette configuration traditionnelle (avant le *Plan de rénovation du français* : Rouchette, 1971) « l'exercice de composition française » est présenté comme la synthèse et le couronnement de tout l'enseignement auquel concourent « toutes les autres disciplines ». Dans leur revue historique de l'approche transdisciplinaire des apprentissages langagiers et scientifiques, les auteurs notent que le rapport entre les disciplines se modifie dans les programmes des années 1970, le français devenant (comme les mathématiques) une discipline « instrumentale », l'expression écrite et orale prenant son sens et sa valeur que dans le cadre des autres activités (instructions officielles de 1977) et le français assurant « les apprentissages langagiers instrumentaux par des activités, des séances, des exercices spécifiques et systématiques » (Ducancel & Astolfi, 1995, p. 5) : le français n'est plus le couronnement mais la base des apprentissages et les activités des autres disciplines.

C'est dans ce contexte que Bernard Parzys (1979, p. 20) peut écrire :

Le français se relie, de par sa nature même, à toutes les autres disciplines, puisqu'il est la langue de la communication ; il est donc, en particulier, la *métalangue* de la mathématique.

Le français est donc, dans cette configuration, à la fois une discipline spécifique (caractérisée essentiellement par ses contenus linguistiques) et une « discipline transversale », si l'on peut dire (qui prend en compte les dimensions textuelle et communicationnelle de la production d'écrit). C'est un peu le sens du numéro 74 du *Français aujourd'hui*, intitulé *Le français au carrefour des disciplines* (1986).

L'article que signe Astolfi (1986) dans ce numéro est exemplaire de ces deux dimensions : dans son analyse de la « compétence méthodologique transdisciplinaire » qu'est « la maîtrise du langage écrit », Astolfi met en avant, en conclusion, l'importance d'activités permettant de distinguer « la nature des textes étudiés dans les différentes matières » et la nécessité de donner à l'élève les « structures syntaxiques qui font défaut pour exprimer sa pensée » (p. 56).

On voit bien ici comment se dessine ici une possible de la discipline « français » : elle ne serait plus, finalement, que le lieu des apprentissages strictement linguistiques et des textes narratifs-littéraires ; les autres dimensions (textuelle et communicationnelle) sont transversales et relèvent de toutes les disciplines¹⁹.

17. Outre la citation d'A. Vérin ci-dessus, cf., pour illustration, Astolfi (1986, p. 56) : « La maîtrise du langage écrit [...] déborde largement les objectifs de l'enseignement du français » ; Ginsburger-Vogel (1986, p. 59) : « Les difficultés rencontrées par les élèves face à l'écrit ne peuvent pas renvoyer simplement à des apprentissages langagiers relevant uniquement de l'enseignement du français ».

18. À la même époque d'ailleurs, le texte officiel « Lire au collège » (1985) considère l'apprentissage de la lecture comme transversale à toute les disciplines (cf. Delcambre, 1990, p. 9).

19. Cf. sur cette question le dernier colloque de l'AIRDF « Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? », Québec, 2004. Cf. la *Lettre de l'AIRDF* n° 35, décembre 2004. Voir *infra*, 4.1.

2.3. Les approches transversales de la production d'écrits dans ce même numéro du *Français aujourd'hui* se caractérisent par une approche de *linguistique du discours*, comme l'illustre (et le revendique) clairement Marie-Françoise Mortureux (1986, p. 11) :

C'est donc une approche linguistique qui fournira ici la démarche transdisciplinaire : la description de certains fonctionnements linguistiques et rhétoriques observés dans les récits littéraires [...] et dans des manuels d'initiation aux sciences de la nature [...] permettra de dégager à la fois la communauté des mécanismes et la diversité des effets, liée à la diversité des fonctions du langage.

Les outils linguistiques convoqués par Mortureux sont ceux de Benveniste (récit *vs* discours) et de Weinrich (récit *vs* commentaire) et ceux de Jakobson (fonctions du langage). La perspective est l'analyse des *objets* produits (et surtout, d'ailleurs, produits par d'autres que les élèves : des objets *à lire*) et les contraintes linguistiques qui dépendent des types de textes et des situations de production de ces textes.

L'approche discursive combine en fait les dimensions textuelle et communicationnelle de l'écriture dans les disciplines, capitalisant la problématique des typologies textuelles (dont on a vu le rôle dans l'approche interne à la didactique du français, mais qui a eu autant d'influence dans l'approche transdisciplinaire) et questionne les différents types de textes/discours à lire et à produire *selon les disciplines*. Pour simple illustration, ce passage de l'article de F. Darras & I. Delcambre (p. 69) :

Chaque discipline est donc invitée à interroger/s'interroger sur les types de discours qu'elle produit. Ainsi, à partir de tel ou tel type de texte – narratif, descriptif, argumentatif... – doit se poser la question du statut spécifique qu'il reçoit dans son inscription comme acte de discours dans telle ou telle discipline : un texte narratif n'est pas à lire/écrire avec la même orientation en histoire, en français ou en sciences.

2.3. On avait vu que c'était aussi l'approche d'Astolfi dans ce numéro du *Français aujourd'hui*. Or ce même article fait en réalité apparaître une évolution de la problématique de l'écriture dans les disciplines, en évoquant (mais sans le développer) le postulat d'un rapport plus global entre le cognitif et le langagier : il écrit en effet en introduction (p. 51) qu'« au plan didactique, ces interactions entre langages²⁰ et pensée sont très importantes » et en conclusion (p. 56) que la compétence de maîtrise du langage écrit « se présente de manière particulière dans chaque champ conceptuel ».

Cette simple évocation fait apparaître le caractère émergent d'un nouvel infléchissement de la problématique de l'écriture dans les disciplines. Gilbert Ducancel et Jean-Pierre Astolfi (1995), dans leur revue historique des recherches sur les convergences des apprentissages langagiers et scientifiques dans cette période des années 1980, font apparaître que les recherches en didactique du français « transversal » suivent deux tendances :

– L'une, qui correspond aux approches que je viens d'évoquer, rassemble les travaux qui « qui prennent en compte essentiellement les enjeux linguistiques des activités scientifiques, de la communication et des représentations verbales qui s'y réalisent » (*ibid.*, p. 8) ; exemplaire de cette approche est la recherche EVA, centrée sur les types d'écrits dans les disciplines, et cherchant à déterminer des critères de réussite des écrits produits. Cependant, disent Ducancel & Astolfi (1995, p. 9), « dans la plupart des cas, les "règles d'écriture" qui se constituent sont *muettes sur les enjeux scientifiques du discours* ».

20. Le pluriel (qu'on retrouve dans le titre) n'est pas expliqué ; au début de l'article, quelques lignes avant la citation, Astolfi écrivait : « Les scientifiques conçoivent souvent *le langage* comme un moyen de communiquer le résultat de leur activité » (je souligne) ; et il parle, en conclusion, de « la maîtrise *du langage* écrit » (p. 56 – je souligne).

– L’autre tendance, rassemble les travaux, moins nombreux, qui « prennent en compte l’interaction entre enjeux scientifiques et enjeux linguistiques » (*ibid.*, p. 8) ; les auteurs citent comme représentatif de cette tendance l’article de Garcia-Debanc (1988) – membre du groupe EVA par ailleurs – qui propose un « modèle de la conduite langagière d’explication » qui pose l’interaction de trois opérations : gérer l’interaction, gérer le discours, gérer l’objet de discours.

Gérard Vergnaud développera cette approche, en liant indissolublement langage et connaissance ; dès sa contribution au numéro du *Français aujourd’hui* n° 74, (1986, p. 47), il écrit :

On ne peut pas séparer l’énoncé oral ou écrit d’une expression ou d’un discours mathématique des contenus de connaissance sur lesquels ils portent.

C’est ainsi qu’il introduit son article ; il le conclut en posant la question : « Comment l’activité langagière accompagne-t-elle et contribue-t-elle à produire la pensée mathématique ? » Si je cite cet article, c’est pour le caractère programmatique de cette interrogation, qui se voit encore dans la remarque suivante :

C’est la question la plus délicate, celle des rapports entre langage et pensée, souvent évoquée par les philosophes, les psychologues et les linguistes et... difficile à étudier.

Suit un paragraphe de conclusion, qui se termine par ces mots – les derniers de l’article :

Il est du plus grand intérêt théorique d’étudier cette dialectique de la pensée, de l’action et de la formulation. C’est peut-être là que réside la clef principale des problèmes d’expression et de compréhension en français, pour un domaine conceptuel défini.

Le caractère programmatique de ces propos date en quelque sorte le début de l’évolution, sur cet aspect, du champ des recherches en didactique sur les pratiques langagières.

3. Le langagier dans son rapport au savoir

3.1. C’est en effet plus tard que développeront en didactique des mathématiques des études²¹ qui donneront du sens à ces interrogations de Gérard Vergnaud, notamment inspirées par sa théorie fondée sur le concept de « champ conceptuel », qu’il définit en résumé de la façon suivante (Laborde & Vergnaud, 1994, p. 71) :

On appelle champ conceptuel un ensemble de situations dont le traitement implique des schèmes, concepts et théorèmes, en étroite connexion, ainsi que les représentations langagières et symboliques susceptibles d’être utilisées pour les représenter.

Il est important de prendre en considération le fait que Vergnaud s’inspire notamment de Vygotski. C’est en effet à la même époque que les travaux de Vygotski sont exhumés ou plutôt redécouverts dans la perspective de la formulation d’un nouveau « modèle de la psychologie du langage », auquel s’attelle une équipe genevoise, qui présente son approche dans le numéro déjà cité du *Français aujourd’hui* n° 69 (Schneuwly *et al.*, 1985), l’année où est publiée l’ouvrage décisif de J.-P. Bronckart *et al.*, *Le fonctionnement des discours. Un modèle psycholinguistique et une méthode d’analyse*²².

Fondée sur les principes épistémologiques de l’interactionnisme social, cette approche envisage l’activité langagière comme articulée à l’extralangage (dont les contenus de savoir), inscrite dans des institutions sociales (parmi lesquelles l’école) et mettant en œuvre une interaction sociale.

21. Cf., dans le numéro 12 de *Repères* (1995), l’introduction de DUCANCEL & ASTOLFI (1995, p. 12) et les articles de BERNARD (1995) et de BRISSIAUD (1995).

22. Cf., dix ans plus tard, BRONCKART J.-P. (1996).

3.2. Les conséquences didactiques sont importantes dans toutes les disciplines et peuvent même engager une redéfinition des didactiques (cf. Halté, 1993, p. 27). Ce qui est en jeu n'est plus les objets de savoir pour eux-mêmes, ni le rôle du langage dans la construction de ces objets de savoir, mais l'intrication du langage et de la construction du savoir.

Dans un autre cadre épistémologique, on observe dans les années 1990 le développement de pratiques qui mettent l'écriture au centre des apprentissages, notamment par le développement des « écrits de travail ». Anne Vérin (1995, p. 21 *sq.*) écrit par exemple :

Des *écrits de travail* accompagnant les démarches d'investigation peuvent jouer un rôle important pour mobiliser la pensée des élèves et engager une dynamique de changement conceptuel.

C'est là une approche constructiviste qui conçoit les *conflits socio-cognitifs* comme un ressort des apprentissages : l'écriture, envisagée dans l'accompagnement des apprentissages (et non comme production terminale), favorise le changement des conceptions initiales, à la fois par une confrontation entre les écrits des élèves, mais aussi par la confrontation des écrits successifs d'un même élève. Mais ce ne sont pas que les changements de conceptions qui sont en jeu : c'est le rapport même entre langage et raisonnement scientifique (*ibid.*, p. 22) :

Apprendre à écrire se fait dans le même mouvement qu'apprendre à raisonner de façon scientifique, dans un va et vient entre produire du sens avec de l'écrit et mettre en place des compétences spécifiques.

Christian Orange (2003), sans se référer non plus à Vygotski, décrit l'évolution de la place du langagier en didactique des sciences, en prenant l'exemple du « débat scientifique » : si, dans le cadre épistémologique et didactique « classique »²³, « les activités langagières sont largement impliquées dans les apprentissages scientifiques », et jouent un rôle (particulièrement avec le débat) dans le changement des conceptions des élèves, « elles le sont pour des raisons qui ne sont pas spécifiques aux savoirs en jeu » ; dans le nouveau cadre épistémologique et didactique qu'il investit, en revanche,

ce qui se joue dans une telle situation de débat n'est pas simplement une aide au changement de conceptions, mais [...] il s'y construit une part fondamentale des savoirs scientifiques visés.

3.3. Si Orange et Vérin ne se réfèrent pas à Vygotski, c'est dans les travaux qui s'appuient sur les écrits de cet auteur que se trouve la formalisation la plus claire du rapport entre le langage et la construction des savoirs scolaires. À vrai dire, la dimension didactique de l'approche interactionniste tient au fait qu'elle infléchit les recherches en didactique en les centrant davantage sur l'activité de l'élève et de l'enseignant en minorant la question des *objets* (cf. Bernié, 1998). Autrement dit, l'intérêt de l'intégration de la théorie vygotkienne dans la didactique tient essentiellement au *bougé* épistémologique et méthodologique qu'elle permet : l'analyse (que Brossard avait déjà suggérée) de la *situation didactique* et ce qu'elle engage en termes de prise de conscience du contexte de l'activité (langagière et cognitive) du sujet dans la co-construction des connaissances²⁴.

La différence avec la conception « typologique » de l'écriture peut tenir à cette remarque de Bernié (1998, p. 170) :

Produire tel type de texte pour tel destinataire en tenant compte de des normes socio-fonctionnelles en vigueur dans telle sphère d'échange, cela n'est pas réductible à un simple savoir-faire concernant la manipulation de

23. Celui que représente le mieux Astolfi ou, plus généralement, celui des années 1980-1990.

24. Il faut ici évoquer le travail de Francis Ruellan, dont rend compte un ouvrage d'hommage édité par Yves REUTER (2005) : on se reportera notamment à l'article de Jean-Paul BERNIÉ, qui montre l'intérêt (mais aussi les limites à ses yeux) de la « théorie des situation didactiques » que met en place Francis Ruellan dans le cadre de la didactique du français.

pronoms ou des temps verbaux, c'est apprendre à s'appropriier les mots des autres, à parler la langue d'une communauté et cette langue est indissociable des contenus.

Notons au passage l'influence déterminante de Bakhtine dans ce passage²⁵ : c'est, avec Vygotski, l'autre auteur soviétique redécouvert²⁶ par les chercheurs en didactique. L'importance de la dernière remarque de Bernié tient à l'indissociabilité de la question du verbal et du contenu de savoir. La suite de ce passage est assez parlante :

La nature communicationnelle de l'écrit en fait un outil²⁷ pour s'appropriier/construire des savoirs dans des domaines précis. L'on ne se contentera plus de « faire du français » en « faisant » de la biologie : on apprendra de la biologie parce que l'on « fait du français »

Jean-Paul Bernié (mais il n'est ici que le représentant de cette approche) pose en fait l'indissociabilité des deux dimensions du langage (que les représentations ordinaires séparent) : « le langage pour communiquer » et « le langage pour apprendre » (p. 171).

3.3. C'est dans ce contexte (qui articule les théories de Vygotski et celles de Bakhtine) que la notion de *genre* fait son apparition dans les recherches en didactique. Notion qui, comme le disait encore BERNIÉ (1998, p. 165), « est appelée à jouer un grand rôle dans la didactique du français ». C'est l'équipe genevoise évoquée plus haut qui développe des recherches dans ce domaine – qui intéressent l'ensemble des didactiques de l'écriture, notamment en raison de leur articulation possible avec la notion de « pratiques sociales de référence » de Martinand (1986), comme l'écrivent Dolz & Schneuwly (1995, p. 27) :

C'est le genre qui est utilisé comme moyen d'articulation entre les pratiques sociales et les objets scolaires, plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement de la production de textes écrits et oraux.

Les conséquences didactiques de cette approche se trouvent notamment dans la production, dès 1993²⁸, de séquences didactiques portant sur de la production d'écrits. Mais la forme la plus aboutie de la séquence didactique est certainement l'ouvrage de Dolz & Schneuwly (1998) sur l'oral : ce n'est certainement pas un hasard et il faut au moins signaler ici que l'évolution du champ de la didactique de l'écriture vers une centration sur l'activité langagière doit beaucoup aux travaux en *didactique de l'oral*²⁹ notamment ceux d'Élisabeth Nonnon (dans une perspective différente de celle de Genève, qui ne lui est cependant pas incompatible), qui a organisé le récent colloque de Villeneuve d'Ascq : « Faut-il parler pour apprendre ? » (2004).

L'approche didactique genevoise des genres a connu une réelle fortune, au prix parfois de « dérives applicationnistes » (Reuter, 1996, p. 43). Et la notion de genre, prise ou non dans son terreau épistémologique initial, reste féconde pour penser les objets didactiques : c'est à ce titre que l'équipe THEODILE en a fait son objet de travail actuel.

3.4. Citons encore, dans la mouvance épistémologique de l'interactionnisme social, une approche développée depuis quelques années par l'équipe de Jean-Paul Bernié à l'université de Bordeaux, centrée sur le concept de *communauté discursive*. Jaubert, Rebère & Bernié (2003b),

25. tant dans le contenu général que dans l'emploi des mots : « sphère d'échange », « s'appropriier les mots des autres », « parler la langue d'une communauté ».

26. Mais quelques années plus tôt, sous l'influence des études littéraires.

27. Au sens d'outil psychologique de Vygotski

28. BRONCKART (1996, p. 10) fait un premier bilan de ces apports.

29. Il serait intéressant d'interroger quels sont les concepts construits dans une didactique de l'oral que la didactique de l'écriture a récupérés – et à quelle conditions – et le rôle de la didactique de l'oral dans une vulgarisation des théories vygotkiennes en didactique.

dans leur introduction au colloque « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement », résument leur approche de la « communauté discursive », qui suppose pour eux de « porter un nouveau regard sur l'école, ses enseignements et les pratiques langagières », en énumérant les postulats suivants :

- Concevoir que l'école est une communauté discursive dont la construction doit être pilotée à travers savoirs et activités ;
- Concevoir que cette communauté discursive est plurielle puisqu'elle se décline en chaque discipline ;
- En ce qui concerne chaque discipline, concevoir que les pratiques langagières, au même titre que les autres pratiques, sont constitutives des savoirs ;
- Concevoir que chaque discipline générant des pratiques qui lui sont propres génère aussi des discours spécifiques
- Concevoir que les pratiques scolaires disciplinaires s'inscrivent dans un « continuum » entre les pratiques discursives d'une communauté spécifique et celles d'une communauté d'instruction.

Pour eux, « l'école est justement à construire dans cette tension entre sa fonction, ses fonctionnements, dont ses fonctionnements langagières, et ceux des communautés d'origine des savoirs en jeu » (*ibid.*)³⁰.

L'intérêt de ce modèle en didactique se mesure notamment à l'extension de son application dans différentes disciplines et dans différents niveaux d'enseignement du primaire au supérieur : cf. à cet égard l'article de Bucheton *et al.* (2004) qui interroge « les pratiques langagières des enseignants » en analysant des situations didactiques dans plusieurs disciplines.

3.5. Il convient, pour finir, de faire référence aux apports d'autres théories qui, sans conflits avec les précédentes (parfois même dans une réelle convergence *a posteriori*, parfois reconstruite précisément par la didactique), ont favorisé l'évolution des conceptions de l'écriture dans une perspective didactique. C'est le cas de l'approche de Jean-Blaise Grize (1990, notamment), théoricien de la « logique naturelle », qui montre comment le discours constitue ou modifie l'objet même du discours : sur l'intérêt didactique de cette approche, cf. Delcambre & Reuter (2000), p. 3.

Les approches anthropologiques (en particulier celles de Jack Goody, 1977/1979 et 1994) et psychocognitivistes (en particulier celles de David Olson, 1994/1998) ont permis de mieux concevoir la dimension heuristique de l'écriture, au rebours d'une représentation de l'écriture comme transcription d'une idée déjà conçue³¹. Et cette conception peut avoir des conséquences didactiques très immédiates, quand on pose que « l'écriture n'est [pas] transparente, n'est [pas] la transcription d'une pensée déjà élaborée » (Delcambre & Reuter, 2000, p. 3). Autrement dit, on peut considérer que l'écriture n'a pas seulement une fonction *transcriptive*, mais aussi une fonction *constructive* (cf. Ruellan *et al.*, 2000 ; Daunay & Reuter, 2004).

C'est ce qui justifie, sur une autre base théorique que celle d'Anne Vérin citée plus haut, le développement des « écrits intermédiaires » (cf. Chabanne & Bucheton, 2000). Delcambre, Dolz & Simard (2000, p. 3), dans leur introduction au dossier de *La lettre de la DFLM*³² intitulé « Écrire pour apprendre », définissent clairement une approche de ce type :

L'écriture n'est pas seulement l'activité qui vise à aboutir à un écrit terminal, écrit pour communiquer, restituer, se faire évaluer, etc., mais elle peut être aussi une activité intermédiaire, qui jalonne et accompagne le processus d'apprentissage [...] Il s'agit d'écrits ou de traces provisoires qui aident à la construction du savoir, qui peuvent

30. Pour une présentation de cette théorie, cf. notamment BERNIÉ (2002) ; JAUBERT, REBIÈRE & BERNIÉ (2003a) ; BERNIÉ, JAUBERT & REBIÈRE (2005).

31. Cf. DAUNAY & REUTER (2000), qui analysent les représentations d'étudiants de licence en science de l'éducation.

32. Il s'agit de la lettre de l'association internationale pour la recherche en didactique du français langue maternelle (devenue en 2004 l'Association internationale pour la recherche en didactique du français : AIRDF).

être suscités à l'occasion de tout apprentissage. C'est la fonction épistémique générale de l'écriture qui domine ici et qui devient un principe d'action didactique. « Écrire pour apprendre » renvoie alors à une conception du langage [...], non comme la traduction d'une pensée préélaborée, mais comme la construction-formulation de la pensée, construction qui, en même temps, tâtonne, réfléchit, s'interroge sur le savoir à construire.

D'où, ajoutent les auteurs, le terme d'« écrits réflexifs » pour désigner cette écriture en cours d'apprentissage. La dimension réflexive de l'écriture est actuellement l'objet de réflexions nombreuses, pour l'enseignement scolaire (*cf.* entre autres Chabanne & Bucheton, 2002) ou universitaire (*cf.* par exemple Dufays & Thyryon *éd.*, 2004 ; Vanhulle, 2004)³³.

Cette prise en compte du caractère réflexif de l'écriture se nourrit d'une autre approche, d'origine sociolinguistique et sociocognitive, qui interroge la dimension subjective de l'écriture et ce qu'elle dit du rapport au langage et au monde du sujet scripteur. L'équipe ESCOL développe depuis plusieurs années des recherches dans ce domaine (qui ont donné lieu, outre de nombreux articles, à deux ouvrages : Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Leur apport réside dans l'insistance sur les *pratiques langagières* que l'école suppose et qui ne sont pas nécessairement socialement partagées ; Élisabeth Bautier (1997, p. 11) écrit ainsi :

Comme pour l'ensemble des pratiques langagières, l'utilisation du langage pour élaborer, penser, travailler les savoirs dans l'écriture relève d'une familiarisation avec des pratiques, un rapport au langage, au savoir, des valeurs qui ne sont pas partagées par tous.

L'intérêt didactique de cette approche apparaît notamment dans les travaux de l'équipe de Montpellier, autour de Dominique Bucheton et de Jean-Charles Chabanne (*cf.* notamment Chabanne & Bucheton, 2002).

Il faut enfin noter, dans les travaux que j'ai cités, l'absence de références aux modèles psycholinguistiques de l'écriture. Pourtant, l'approche de Bereiter & Scardamalia (1987 ; *cf.* Scardamalia & Bereiter, 1987)³⁴ reste encore une référence incontournable aujourd'hui dans une approche cognitiviste, comme le montre Laurence Catel (2001, p. 20 *sq.*), qui renvoie notamment aux travaux récents de Carolyn Keys (1999). On assiste là à une réelle coupure dans les modèles de référence de la didactique du français, sans effort intégrationniste pour l'instant : pour illustration, il est frappant de voir que les articles d'*Aster* 33 (2001), intitulé « Écrire pour comprendre les sciences » se partagent nettement (il suffit pour s'en rendre compte de lire les bibliographies) entre deux systèmes conceptuels qui s'ignorent totalement.

4 Les disciplines scolaires et universitaires questionnées

4.1. Sylvie Plane (2002, p. 7) observait récemment :

En France, à tous les niveaux de la scolarité, des changements institutionnels sont intervenus qui ont bouleversé les repères dont on disposait jusqu'alors, et qui inscrivaient l'activité d'écriture dans un cadre clairement identifié.

C'est surtout à l'école primaire que les bouleversements sont visibles, dans la mesure où ils touchent à la structuration même de la représentation des disciplines enseignées. En effet, les derniers programmes du primaire (2002) concernant le cycle III³⁵ distinguent des « champs

33. Il faut citer ici les travaux sociologiques de Bernard LAHIRE (1993, notamment), qui s'inspire des analyses de Jack Goody et interroge la dimension réflexive de l'écriture scolaire et ses effets discriminants eu égard aux pratiques sociales de l'usage du langage.

34. Qui décrit de deux modèles de production écrite – la stratégie des connaissances rapportées (« Knowledge Telling Strategy ») et la stratégie des connaissances transformées (« Knowledge Transforming Strategy »).

35. Le cycle primaire qui précède le secondaire, qui concerne les élèves de la 3^e à la 5^e années du primaire (de 8-11 ans environ).

disciplinaires » et des « domaines transversaux ». Certaines matières traditionnelles du français se retrouvent dans les « champs disciplinaires : « littérature (dire, écrire, lire) » et « observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) ». Mais le premier des « domaines transversaux » est la « maîtrise du langage et de la langue française », concernant « l'apprentissage du parler, du lire et de l'écrire dans le contexte précis des savoirs et des types d'écrits qui caractérisent » chaque champ disciplinaire spécifique.

Autrement dit, la discipline « français », en tant que telle, a disparu. Certes, on a vu plus haut (2.2.) qu'une évolution était déjà visible dans les programmes précédents quant aux rapports respectifs entre le français et les autres disciplines, mais il est clair que le bouleversement (au moins dans les dispositifs prescrits) est radical ici. On ne peut pas ne pas voir là un des effets des recherches en didactique de l'écriture (en français comme dans les autres disciplines) dont nous avons vu l'évolution vers la prise en compte du langagier dans les apprentissages disciplinaires.

Une telle reconfiguration des disciplines scolaire au primaire³⁶ interroge en fait le statut même de la didactique du français et son champ d'application : ne pouvant plus construire sa matrice disciplinaire à partir de la *matière scolaire* elle-même, comme y invite Jean-François Halté depuis longtemps et assez régulièrement (par exemple Halté, 1992 et 2001), peut-elle se définir désormais comme discipline de référence des autres disciplines en cherchant sa matrice discipline dans *la production et la réception des discours écrits et oraux* – pour retrouver, mais par un autre biais, les mêmes propositions d'Halté ?

4.2. Au secondaire, les disciplines, dans leur configuration traditionnelle, restent centrales. Ce qui n'empêche pas des changements dans la nature de la discipline « français » : si les dernières instructions officielles pour le collège³⁷ (1996) et pour le lycée³⁸ (2000) ont semblé trouver une cohérence dans la notion de « maîtrise des discours » (qui structure l'ensemble du programme), cela en réalité renforce une impression de transversalité dans la discipline elle-même³⁹.

Et une évolution similaire (au moins dans les principes) à celle du primaire semble apparaître avec la mise en place de structures transdisciplinaires, à tous les niveaux d'enseignement : *itinéraires de découverte* en collège, *travaux personnels encadrés* en lycée, *projet pluridisciplinaire à caractère professionnel* en lycée professionnel, qu'on peut décrire, en empruntant ses mots à Sylvie Plane (2002, p. 8) comme

de nouveaux lieux où l'activité de production langagière de l'élève se trouve orienté vers une double finalité qui déborde le champ strict du français, celle de la construction cognitive de l'élève en tant que sujet épistémique, et celle de sa construction sociale en tant que membre d'une communauté.

Se redessinent là aussi des contours nouveaux pour la didactique de l'écriture, qui ne concerne plus seulement la discipline « français » – et les recherches en la matière ne peuvent que fonder théoriquement ces évolutions.

Si la didactique du français reste une discipline à part entière dans le secondaire, ses relations avec les autres disciplines sont cependant à repenser. Et il n'est pas impossible d'envisager une évolution de la discipline qui corresponde à celle du primaire, qui la cantonnerait à la *langue*

36. Du moins au cycle 3 : le français reste en effet une discipline constituée comme telle, sous l'appellation « maîtrise du langage et de la langue française », dans le cycle 2, celui de l'initiation à l'écriture et à la lecture.

37. Premier cycle du secondaire, de la 6^e à la 9^e année de scolarisation (élèves de 11 à 15 ans environ), soit l'équivalent de la « middle school » et de la première année de la « High School ».

38. Les trois dernières années du secondaire, soit les trois dernières années de la « High School ».

39. Cf. *Recherches* n° 37 (2002), *Français et interdisciplinarité*.

et à la *littérature*⁴⁰, laissant à toutes les disciplines (elle y compris évidemment) le champ des *activités langagières*.

4.3. La conception du lien entre apprentissage de l'écriture et disciplines connaît des évolutions semblables dans l'enseignement supérieur. Marie-Christine Pollet et Françoise Boch plaident en 2002, dans leur introduction du colloque « L'écrit dans l'enseignement supérieur » (p. 5), pour un changement de conception de l'approche de l'écriture, qui est assez directement lié aux recherches en didactique de l'écriture :

Il faut éviter certaines tendances encore prégnantes [...] telles que le développement de compétences purement linguistiques (et souvent normatives...) ou de compétences dites « techniques » ou méthodologiques. En effet, l'automatisation et surtout la décontextualisation inhérentes à ces pratiques ont peu de chances de rencontrer la logique de savoir et de travail intellectuel dans laquelle il faut faire entrer les étudiants. [...] Il s'agit de construire un enseignement non plus sur des exigences théoriques en matière de maîtrise de la langue mais à partir des besoins langagiers des étudiants concernant une (des) situation(s) de communication spécifique(s).

Évoquant « l'omniprésence de l'écrit », elles en appellent à la nécessité de favoriser chez les étudiants

une acculturation à l'écrit en tant que source et moyen de construction-diffusion du savoir : en tant que « vecteur de l'acquisition de savoirs spécialisés »⁴¹ et en tant que « forme d'exercice de la connaissance »⁴².

Ces propos dessinent en creux l'histoire des pratiques d'écriture dans le supérieur. S'il y a longtemps que le projet n'est plus de *Structurer sa pensée, structurer sa phrase* (tel est le titre de l'ouvrage de Gilberte Niquet, 1978)⁴³, les « techniques d'expression », destinées au premier cycle du supérieur et aux instituts universitaires technologiques ou professionnalisés (Costa & Fintz, p. 22), ont surtout, au départ, tendu à une pratique de la maîtrise de la langue et de la communication, sans lien étroit avec les disciplines universitaires : c'est ce qui ressort du parcours historique que fait Renée Simonet (1994).

Laborde-Milaa, Boch & Reuter (2004) font le même constat, mais pour souligner l'évolution du champ de recherches et de pratiques sur l'écriture à l'université, ouvert désormais à tous les niveaux, jusque dans les écrits de recherche ou d'initiation à la recherche universitaire. Ils montrent surtout combien ces travaux empruntent aux avancées de la didactique de l'écriture dont j'ai cherché – en commençant précisément par une citation de ces auteurs – à broser un rapide historique.

Leur analyse a pour fonction précisément d'ouvrir le numéro de *Pratiques* intitulé *Les écrits universitaires* (2004), qui vient témoigner, après quelques autres revues⁴⁴, de la vitalité récente du champ de recherches sur les pratiques langagières dans l'enseignement supérieur. Ce champ est dominé par l'écriture : cela peut s'expliquer notamment par le développement récent de nouvelles pratiques institutionnelles de certification écrites, comme le mémoire professionnel⁴⁵. Mais cela tient surtout au fait que l'écrit domine dans la réflexion didactique sur les pratiques langagières dans le supérieur, comme l'attestent de récentes publications, qu'elles analysent les

40. Avec sans doute une répartition, au moins tendancielle, entre collège et lycée, ce qui permettrait de rétablir l'ancienne catégorisation entre « classes de grammaire » et « classes de lettres » : la dimension essentiellement littéraire des derniers programmes de lycée (qui brise avec une récente évolution vers une ouverture au non littéraire) semble donner sens à cette supposition...

41. Référence à DABÈNE (1998).

42. Référence à MILLET (1999).

43. Quoique ce livre ait été régulièrement réédité (dernièrement, semble-t-il, en 1999)

44. *Enjeux* n° 53 et 54, *L'écrit dans l'enseignement supérieur* (2002), le n° 29 de *Spirale, Lire-écrire dans le supérieur* (2002).

45. Sur ce sujet, cf. notamment Cros (1998), Crinon *dir.* (2003).

pratiques ordinaires de l'écrit dans le supérieur⁴⁶, ou des démarches plus originales mais désormais consacrées, parmi lesquelles le journal en formation⁴⁷ ou le récit de vie⁴⁸, ou encore des démarches de formation innovantes⁴⁹.

Ces travaux ne peuvent que conforter les recherches en didactique de l'écriture qui ne dépend pas seulement de la didactique du français mais concerne l'ensemble des didactiques disciplinaires.

RÉFÉRENCES

- Adam Jean-Michel (1992) *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.
- Adam Jean-Michel (2005) « La notion de typologie de textes en didactique du français : Une notion "dépassée" ? », dans *Recherches* n° 42, Lille, ARDPF, p. 11-25.
- Aster* n° 6 (1988) *Les élèves et l'écriture en sciences*, Paris, INRP.
- Aster* n° 33 (2001) *Écrire pour comprendre les sciences*, Paris, INRP.
- Astolfi Jean-Pierre (1986) « Les langages et l'élaboration de la pensée scientifique », dans *Le français aujourd'hui* n° 74, *Le français au carrefour des disciplines*, Paris, AFEF, p. 51-57.
- Bautier É. (1997) « Pratiques langagières, activités de élèves et apprentissages », dans *La lettre de la DFLM* n° 21, 1997-2, Saint-Cloud, DFLM, p. 10-13.
- Bautier Élisabeth, Rochex Jean-Yves (1998) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- Bereiter C. & Scardamalia M. (1987) *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernard Alain (1995) « Action de tutelle et communication en classe (mathématiques et sciences) » dans *Repères* n° 12, *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques*, Paris, INRP, p. 105-118.
- Bernié J.-P., Jaubert M. & Rebière M. (2005) « Bases et perspectives d'une évaluation formative des pratiques langagières au service de la construction des connaissances dans les disciplines scolaires », dans *Repères* n° 31, *L'évaluation en didactique du français*, Paris, INRP.
- Bernié Jean-Paul (1998) « Éléments théoriques d'une didactique interactionniste de la langue maternelle », dans Brossard M. & Fijalkow J dir. (1998), (1998/2002) *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Bordeaux, PUB, p. 155-197.
- Bernié Jean-Paul (2002) « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? », dans *Revue Française de Pédagogie* n° 141, *Vers une didactique comparée*, octobre-novembre-décembre 2002, Paris, INRP, p. 77-88.

46. Par exemple, la prise de notes (Boch, 1999), le discours explicatif (Pollet, 2001) ou l'écriture réflexive (Dufays et Thyron, 2004).

47. Cf. par exemple Quatrevaux (2002).

48. Cf. par exemple Dominicé (1992/2002).

49. Cf. par exemple les innovations pédagogiques et didactiques de la deuxième partie de l'ouvrage de Delamotte et al. (2000).

- Boch Françoise (1999) *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université. La prise de notes, entre texte source et texte cible*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Brissiaud Rémi (1995) « Le comptage oral en tant que pratique verbale : un rôle ambivalent dans le progrès des enfants », dans *Repères* n° 12, *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques*, Paris, INRP, p. 143-163.
- Bronckart J.-P., BAIN D. Schnewly B., Davaud C. & Pasquier A. (1985) *Le fonctionnement des discours. Un modèle psycholinguistique et une méthode d'analyse*, Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- Bronckart Jean-Paul (1996) *Activités langagières. Textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- Bucheton D., Bronner A., Broussal D., Jorro A., Larguier M. (2004) « Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation », dans *Repères* n° 30, *Les pratiques langagières en formation*, Paris, INRP, p. 33-53.
- Catel Laurence (2001) « Écrire pour comprendre les sciences », dans *Aster* n° 33, *Écrire pour comprendre les sciences*, Paris, INRP, p. 17-47.
- Chabanne J.-C., Bucheton, D. (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF.
- Chabanne Jean-Charles & Bucheton Dominique (2000). « Les écrits “intermédiaires” », dans *La lettre de la DFLM* n° 26, 2000-1, Villeneuve d'Ascq, DFLM, p. 23-27.
- Chabanne Jean-Charles & Bucheton Dominique (2002) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF.
- Charlot B., Bautier É., Rochex J.-Y. (1992) *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Costa Véronique & Fintz Claude (1998) « Les territoires de l'EMC : diversité et fragilité », dans Fintz Claude éd. (1998), p. 13-40.
- Crinon Jacques *Dir.* (2003) *Le Mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan.
- Cros Françoise éd. (1998) *Le mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan.
- Dabène Michel (1998) Préface de Fintz Claude éd. (1998), p. 7-8.
- Darras Francine & Delcambre Isabelle (1986) « Savoirs, textes et discours : comment ça se joue dans les manuels ? (biologie, géologie, géographie) », dans *Le français aujourd'hui* n° 74, *Le français au carrefour des disciplines*, Paris, AFEF, p. 69-88.
- Darras Francine (1985) « Français... bien... commun », dans *Le français aujourd'hui* n° 69, *Apprendre/enseigner le français aujourd'hui*, Paris, AFEF, p. 79-81.
- Daunay Bertrand & Treignier Jacques (2004) « Les pratiques langagières en formation : une problématique émergente », introduction de *Repères* n° 30, *Les pratiques langagières en formation*, Paris, INRP, p. 3-11.
- Delamotte R., Gippet F., Jorro A. & Penloup M.-C. (2000) *Passages à l'écriture*, Paris, PUF.
- Delcambre Isabelle (1990) « Quelques notes sur l'histoire et les objets de travail respectifs des groupes de recherche “français transdisciplinaire” et “Aide au travail” », *Innovations* n° 17, Lille, CRDP.
- Delcambre I. & Reuter Y. (2000) « Rapports à l'écriture et images du scripteur », dans *Les Cahiers Théodile*, n° 1, Villeneuve d'Ascq, Université Lille 3, p. 1-18.

- Delcambre Isabelle, Dolz Joaquim & Simard Claude (2000) « Écrire pour apprendre : Une activité complexe aux sens multiples », dans *La lettre de la DFLM* n° 26, 2000-1, Ville-neuve d'Ascq, DFLM, p. 3-5.
- Denhière G. éd. (1984) *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, Lille, PUL.
- Dolz Joaquim & Schneuwly Bernard (1998) *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels*, Paris, ESF.
- Dominicé Pierre (1992/2002) *L'Histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- Ducancel Gilbert & Astolfi Jean-Pierre (1995) « Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. Problématiques didactiques : regards en arrière et aspects actuels », dans *Repères* n° 12, *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques*, Paris, INRP, p. 5-20.
- Dufays Jean-Louis et Thyriion Francine éd. (2004) *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain.
- Enjeux* n° 53 (2002) *L'écrit dans l'enseignement supérieur I. Actes du colloque de Bruxelles, 23-25 janvier 2002*, Namur, CEDOCEF
- Enjeux* n° 5 (2002) *L'écrit dans l'enseignement supérieur II. Actes du colloque de Bruxelles, 23-25 janvier 2002*, Namur, CEDOCEF
- Fayol M. (1985) *Le récit et sa construction*, Neuchâtel-Paris, Delachaux-Niestlé.
- Fintz Claude éd. (1998) *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?*, Paris, L'Harmattan.
- Garcia-Debanc C. (1989) « Le tri de textes : modes d'emploi », dans *Pratiques* n° 62, *Classer les textes*, juin 1989, Metz, CRESEF, p. 3-51.
- Garcia-Debanc Claudine & Fayol Michel (2002) « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens », dans *Pratiques* n° 115-116, *L'écriture et son apprentissage*, Metz, CRESEF, p. 37-50.
- Garcia-Debanc Claudine (1986) « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », dans *Pratiques* n° 49, *Les activités rédactionnelles*, Metz, CRESEF, p. 23-49.
- Garcia-Debanc Claudine (1988) « Propositions pour une didactique du texte explicatif », dans *Aster* n° 6, *Les élèves et l'écriture en sciences*, Paris, INRP, p. 129-166.
- Garcia-Debanc Claudine (2005) « Les tris de textes : vingt ans après », dans *Recherches* n° 42, Lille, ARDPF, p. 75-89.
- Ginsburger-Vogel Yvette (1986) « Les élèves face aux questions », dans *Le français aujourd'hui* n° 74, *Le français au carrefour des disciplines*, Paris, AFEF, p. 59-68.
- Goody Jack (1994) *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF.
- Goody Jack (1977/1979) *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- Gregg Lee W. & Steiberg Erwin R. (1980) *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Halté Jean-François (1992) *La didactique du français*, Paris, PUF.
- Halté Jean-François dir. (1993) *Inter-actions*, Metz, CASUM.

- Halté Jean-François (2001) « Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM », dans Marquilló Larruy Martine éd. (2001) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Université de Poitiers.
- Hayes, J.-R., Flower, L. (1980) : « Identifying the organization of writing processes », in Gregg L. W. & Steiberg E. R. éd (1980).
- Jaubert M., Rebière M. & Bernié J.-P. (2003a) « L'hypothèse "communauté discursive" : d'où vient-elle ? où va-t-elle ? », dans *Les Cahiers Théodile* n° 4, novembre 2003, p. 51-80.
- Jaubert M., Rebière M. & Bernié J.-P. éd (2003b) *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. Actes du colloque pluridisciplinaire international, Bordeaux, CDRom.
- Keys Carolyn W. (1999) « Revitalizing Instructions in Scientific Genres: Connecting Knowledge Production with Writing to Learn in Science », dans *Science Education*, n° 83 (2), p. 116-130.
- Laborde Colette & Vergnaud Gérard (1994) « L'apprentissage et l'enseignement des mathématiques », dans Vergnaud Gérard éd. (1994) *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?*, Paris, Hachette, p. 57-93.
- Laborde-Milaa I., Boch F. & Reuter Y. (2004) « Présentation », *Pratiques* n° 121-122, *Les écrits universitaires*, Metz, CRESEF, p. 3-8.
- Le français aujourd'hui* n° 45 (1979) *Pratiques interdisciplinaires*, Paris, AFEF.
- Le français aujourd'hui* n° 74 (1986) *Le français au carrefour des disciplines*, Paris, AFEF.
- Le français aujourd'hui* n° 69 (1995) *Apprendre/enseigner le français aujourd'hui*, Paris, AFEF.
- Martinand, Jean-Louis (1986) *Connaître et transformer la matière*, Berne, Lang.
- Millet Mathias (1999) « Économie des savoirs et pratiques de lecture. L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie », *Éducation et Sociétés, Sociologie des savoirs* n° 4, février 1999, p. 57-74.
- Mortureux Marie-Françoise (1986) « Du récit littéraire au manuel scientifique : l'élève aux prises avec les fonctions du langage », dans *Le français aujourd'hui* n° 74, *Le français au carrefour des disciplines*, Paris, AFEF, p. 11-21.
- Niquet Gilberte (1978) *Structurer sa pensée, structurer sa phrase*, Paris, Hachette.
- Olson David R. (1994/1998) *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz.
- Orange Christian (2003) « Apprentissage scientifiques, activités langagières et problématisation », dans Jaubert M., Rebière M. & Bernié J.-P. éd (2003b).
- Parzys Bernard (1979) « Français-mathématiques à l'IREM de Paris-Sud : dans *Le français aujourd'hui* n° 45, Paris, AFEF, p. 17-23.
- Petitjean André (1999) « Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire », dans Petitjean André & Privat Jean-Marie éd. (1999), *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*, Metz, Université de Metz, collection « Didactique des textes », p. 83-116.
- Plane Sylvie (2002) « Apprendre l'écriture : questions pour la didactique, apports de la didactique », dans *Pratiques* n° 115-116, *L'écriture et son apprentissage*, Metz, CRESEF, p. 7-13.

- Pollet Marie-Christine (2001) *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck.
- Pollet Marie-Christine & Boch Françoise (2002) Introduction du colloque international « L'écrit dans l'enseignement supérieur : français langue maternelle & français langue étrangère », 24-25 janvier 2002, Bruxelles, dans *Enjeux* n° 53, *L'écrit dans l'enseignement supérieur I*, mars 2002, p. 5-8.
- Pratiques* n° 28 (1980), *Argumenter*, Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 51 (1986) *Les textes explicatifs*, Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 55 (1987) *Les textes descriptifs*, Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 58 (1988) *Les discours explicatifs*, Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 115-116 (2002) *L'écriture et son apprentissage*, Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 121-122 (2004) *Les écrits universitaires*, Metz, CRESEF.
- Propp Vladimir (1928/1965), *Morphologie du conte*, Paris, Seuil.
- Quatrevaux Alain (2002) *Journaux de formation, analyse de discours et communication orale*, Paris, L'harmattan.
- Recherches* n° 2 (1985) *Français bien commun*, Lille, AFEF.
- Recherches* n° 9 (1988) *Argumenter*, Lille, ARDPF.
- Recherches* n° 13 (1990) *Expliquer*, Lille, ARDPF.
- Recherches* n° 37 (2002) *Français et interdisciplinarité*, Lille, ARDPF.
- Repères* n° 12 (1995) *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques*, Paris, INRP.
- Repères* n° 15 (1997) *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, Paris, INRP.
- Repères* n° 30 (2004), *Les pratiques langagières en formation*, Paris, INRP.
- Repères* n° 72 (1987) *Discours explicatifs en classe – Quand ? Comment ? Pourquoi ?*, Paris, INRP.
- Repères* n° 77 (1989) *Le discours explicatif – genres et textes*, Paris, INRP.
- Reuter Yves (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- Reuter Yves éd. (1998) *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Ville-neuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Rouchette Marcel (1971) *Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire* [reproduit en intégralité à l'adresse électronique suivante : <http://s.huet.free.fr/paideia/semiof/rouchet1.htm>]
- Ruellan F., Reuter Y., Genes S. & Picard C. (2002) À propos de la fonction cognitive de l'écriture en formation, dans Brassart D. G. ed., *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur* (2), Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, coll. Ateliers, p. 45-52.
- Scardamalia M. & Bereiter C. (1987) « Knowledge telling and knowledge transforming in written composition », dans ROSENBERG R. éd (1987) *Advances in applied psycholinguistics, Vol. 2. Reading, writing, and language learning*, Cambridge University Press, p. 142-175
- Schneuwly B., Bronckart J.-P., Pasquier A., Bain D. & Davaud C. (1995) « Typologie de texte et stratégies d'enseignement. Un patchwork discursif » », dans *Le français aujourd'hui* n° 69, *Apprendre/enseigner le français aujourd'hui*, Paris, AFEF, p. 63-71.

- Schneuwly Bernard & Dolz Joaquim (1995) « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », dans *Repères* n° 15, *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, Paris, INRP, p. 27-40.
- Schwartz Bertrand (1979) « Entretien », dans *Le français aujourd'hui* n° 45, Paris, AFEF, p. 7-15.
- Simonet Renée (1994) *Les techniques d'expression et de communication. Évolution, fondements, pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- Spirale* n° 29 (2002) *Lire-écrire dans le supérieur*, Lille, IUFM-Lille 3.
- Vanhulle Sabine (2004) « L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi », dans *Repères* n° 30, *Les pratiques langagières en formation*, Paris, INRP, p. 13-31.
- Vergnaud Gérard (1986) « Mathématiques et français », dans *Le français aujourd'hui* n° 74, *Le français au carrefour des disciplines*, Paris, AFEF, p. 47-49.
- Vérin Anne (1995) « Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences », dans *Repères* n° 12, *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques*, Paris, INRP, p. 21-36.