

Ecrire dans toutes les matières

Pourquoi et comment écrire dans toutes les matières? Ecrire pour apprendre, pour penser, pour comprendre sont autant de raisons d'apprendre à écrire dans les différentes disciplines scolaires. Les liens entre écriture et construction de la pensée et du savoir sont insuffisamment exploités dans la classe.

4 Ecrire pour apprendre: des pratiques à inventer
C. Barré-De Miniac

6 Ecrire pour penser, apprendre et se construire
J.-C. Chabanne & D. Bucheton

8 Joaquim Dolz: «Ecrire pour apprendre, une stratégie pour comprendre»
N. Revaz

10 La prise de notes au carrefour des disciplines
J.-M. Rosier & M.-C. Pollet

12 Ecrire pour travailler les savoirs scientifiques
C. Orange

14 Ecrire pour comprendre et apprendre l'histoire
V. Grossi



Pour construire ces liens, il convient d'avoir une approche interdisciplinaire. Un défi à la fois passionnant et complexe.

17 Apprendre à résumer: pour quoi faire?
D. Bain

20 Ecrire dans tous les cours: propos d'enseignants
N. Revaz

de liens entre les différentes disciplines, mais relève que c'est extrêmement complexe à gérer dans la réalité de l'école actuelle.

Christine Mossessian regrette le manque de temps pour écrire en classe, car l'intérêt d'écrire pour comprendre ou pour transmettre des connaissances est selon elle indéniable dans toutes les matières et pas seulement en cours de français. Elle nuance son propos en précisant que cela n'aiderait pas pour autant tous les élèves, du fait que les mécanismes d'apprentissage sont multiples et par conséquent les stratégies aussi. Ainsi la lecture d'images devrait selon elle être développée car elle permet également d'apprendre.

«Pour préparer un exposé, les élèves ont tendance à recopier des passages de livres en omettant la phase de rédaction personnelle, consistant à transposer ce qu'ils ont lu dans les livres ou sur internet dans un vocabulaire personnel et donc plus simple, phase essentielle qui permet justement d'apprendre et de comprendre en écrivant», observe Christine Mossessian. «Souvent ils s'en rendent compte lors de la présentation de leur exposé, lorsqu'ils annoncent un texte qui n'est pas le leur», poursuit-elle. Pour les obliger à vulgariser, elle passe parfois par une très grande structuration du contenu de l'exposé. Sans un cadre rigide, elle constate que c'est la copie qui prime. Les élèves ont aussi de la peine à prendre des notes, car c'est une surcharge cognitive indéniable. Et Christine Mossessian de rappeler qu'écrire, même des mots-clefs, tout en écoutant ou en lisant, demande un gros effort de concentration. C'est un travail qui doit se faire par paliers: pour les entraîner à cet exercice, elle leur passe parfois des diapos en distribuant un texte lacunaire qu'ils doivent compléter tout en l'écoutant.

Hervé Schild, cycle d'orientation, Ayent

Animateur de mathématiques au CO, Hervé Schild enseigne les mathématiques, les sciences et l'informatique. Selon lui, les élèves doivent absolument passer par l'écriture pour comprendre les mathématiques et il faut construire des passerelles entre les deux, tout comme entre les mathématiques et les sciences et plus largement entre le savoir scolaire et les connaissances de la vie de tous les jours: «Il s'agit de motiver les élèves, de leur apporter une vision plus globale des choses et l'écriture permet précisément cette étape réflexive, indispensable dans notre époque où l'on zappe continuellement.»

L'enjeu en écrivant pour apprendre les mathématiques, ce n'est pas l'expression en français, car, pour lui, les élèves peuvent très bien écrire dans leur langue maternelle dans un premier temps: «Les élèves doivent simplement noter la démarche qui leur a permis de trouver la solution mathématique.» L'explication



Pour Hervé Schild, l'écriture favorise la réflexion mathématique et scientifique.

de la démarche est importante à ses yeux, puisqu'elle permet de modifier la représentation quasi magique que certains élèves se font des mathématiques. «En écrivant, les élèves prennent davantage conscience de ce qu'ils sont en train de chercher et de calculer», argumente-t-il. Il estime que la verticalité sur ce plan se passe assez mal: «En primaire les élèves ne notent pas assez ce qu'ils sont en train de faire et pourquoi ils le font.» Il souligne que les nouveaux moyens d'enseignement, conçus dans le même esprit pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, vont dans la direction de l'écrit intégré au processus de réflexion et de communication, et ce dès les premiers degrés de la scolarité.

Le passage par l'écrit, avec notation de la recherche, favorise aussi la transmission du savoir au sein du groupe face à la classe. Que ce soit en mathématiques ou en sciences, Hervé Schild estime que la rédaction de compte rendu est une étape essentielle pour communiquer oralement et par écrit: «Jusqu'à présent, la communication a été un peu le parent pauvre dans les matières scientifiques, mais la situation est en train de changer avec les nouveaux moyens qui induisent cette évolution». Il remarque que l'informatique renforce également cette valorisation de la communication et il espère que la nouvelle génération d'élèves aura plus de facilité pour exprimer le savoir mathématique ou scientifique et que cet aspect pourra être évalué.

Le langage a toujours permis la transmission du savoir mathématique, mais pour Hervé Schild c'est aussi un élément de compréhension. Il a cependant évolué dans sa perception de la compréhension de la consigne et croit que le contexte, c'est-à-dire le patrimoine culturel, est plus important encore que la part strictement

Ecrire pour apprendre: des pratiques à inventer

C. Barré-De Miniac

«On est coincé ... Les professeurs qui n'ont pas la tâche de faire rédiger ont d'autres tâches [...] Si on commence à [...] les faire écrire, faire rédiger et tout, on ne fait pas d'histoire-géographie. En quatrième, je dicte. En troisième, ça dépend des classes» (Rémi K., professeur d'histoire-géographie de collège).

«L'écriture intervient après une partie orale et je donne un modèle aux élèves, au tableau, d'un petit texte qui résume la partie orale et qu'ils recopient dans un cahier d'anglais» (Adrien B. professeur d'anglais).

«Je n'arrive pas à comprendre la raison pour laquelle [...] ils sont incapables d'écrire ce qu'ils ont fait [...] Je ne pense pas qu'il y ait de lacune puisqu'ils ne les ont pas à l'oral» (Thérèse S., professeur de mathématiques).

Ces trois propos¹ illustrent de manière très concrète les préoccupations actuelles relatives à la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines. La première question est celle soulevée par le propos de Rémi K., à savoir celle du lien entre les difficultés d'apprentissage et les difficultés langagières, d'écrit en particulier. Les propos d'Adrien B. et de Thérèse S., eux, posent plus particulièrement la question des relations entre l'oral et l'écrit.

L'écrit, un outil de pensée

On doit à J. Goody² d'avoir mis en avant l'idée que l'écriture ne reproduit pas seulement le flux de la parole, mais qu'elle en permet la dissection», selon son



L'écriture a permis de stocker les connaissances.

expression. En tant qu'anthropologue, J. Goody s'intéresse au développement des sociétés. De ses travaux on peut retenir deux idées qui concernent notre propos: d'une part, l'écriture a une influence sur les processus de connaissance et sur les modes de pensée; d'autre part, l'observation des sociétés montre que les changements de mode de communication ont des répercussions sur les processus cognitifs. L'écriture a permis aux sociétés qui l'ont inventée, d'accroître leur savoir, de stocker les connaissances et d'enrichir leur stock.

Les linguistes, eux aussi, insistent sur la nécessaire distinction à opérer entre écrit/parlé et scriptural/oral. M. Dabène, reprenant les thèses de J. Peytard, insiste sur la spécificité de l'ordre scriptural en termes d'acculturation. Dans le langage courant il y a confusion, dit-il, entre les instances de mise en œuvre du langage (oral ou écrit comme canaux de transmission) et les modes d'accès à la communication, à l'expression et au savoir. Il y a une coupure épistémologique entre les deux ordres langagiers. L'ordre scriptural permet un mode d'expression, de communication et d'accès à la connaissance qui ne relève pas de l'exercice naturel de la pensée³.

Enfin, selon l'approche socioculturelle reprenant la tradition vygotkienne⁴, la pensée humaine est fondamentalement un produit de l'interaction sociale qui s'effectue au moyen des signes et des outils fournis par la culture. L'écriture est précisément un de ces «outils» ou «instrument psychologique» qui marque profondément les processus cognitifs constructeurs de la connaissance.

Il y a donc convergence entre ces trois courants pour considérer l'écriture comme outil de pensée et d'apprentissage.

La difficile mise en œuvre dans la classe

Une étude a été menée en 1999 à l'Institut National de Recherche Pédagogique à Paris⁵. Elle a consisté à observer environ soixante séances de classes de seconde et troisième année de collège, en français, histoire-géographie, sciences expérimentales et mathématiques. Une grille permettait d'observer et de décrire avec précision toutes les pratiques d'écrit qui se déroulaient durant les cours: quels types d'écrit (texte, graphique, schéma, etc.), avec quelles consignes, à quel moment, sur quels supports, etc.

Que disent les observations des liens entre la production d'écrit et la construction des savoirs dans ces différentes disciplines? Les observations sont sensiblement différentes d'une discipline à l'autre. On ne prendra ici que deux exemples: celui des classes d'histoire-géographie et de français.

En histoire-géographie il se dégage des observations une forme récurrente de cours: observation de documents; analyse de ceux-ci par un jeu de questions-réponses; analyse qui se concrétise *in fine* par un résumé, dicté, mais plus souvent encore écrit au tableau par le professeur, et recopié par les élèves. Dans cette discipline il y a obligation pour les élèves de copier le cours.

En classe de français les pratiques diffèrent sensiblement selon qu'il s'agit de séances de langue, centrées sur l'étude de la langue, ou de séances d'expression écrite. Les premières tendent à ressembler aux séances d'histoire-géographie, au sens où, dans tous les cas observés, la fin du cours est caractérisée par de la copie ou dictée de cours sur le cahier de cours. En expression écrite les pratiques sont beaucoup plus diverses. Mais d'une manière générale, l'écrit est davantage continu que dans les séances de langue, incluant des phases durant lesquelles les élèves travaillent leur texte avec des interventions individuelles de la part de l'enseignant.

Autrement dit, il semble qu'actuellement, on commence à savoir accompagner l'élève dans l'apprentissage d'une pratique (une pratique langagière en l'occurrence), mais que les formes d'accompagnement de la construction de savoirs et de concepts par l'élève soient plus difficiles à trouver, qu'il s'agisse de savoirs sur la langue ou de concepts en histoire-géographie. D'où la ressemblance entre les cours de langue et ceux d'histoire-géographie.

Écrire des histoires en histoire⁶

Prenant appui sur les constats de la recherche citée ci-dessus, les auteurs de la séquence de classe ainsi intitulée ont tenté de prendre en compte la spécificité de l'écrit en histoire. De ce point de vue ils soulignent la malheureuse homonymie propre au français qui désigne d'un même nom l'expérience vécue, son récit fidèle, et la fiction. L'écrit en histoire présente une grande différence avec l'écrit en français, puisqu'il y a le souci d'exacte correspondance entre la vérité de faits survenus et leur récit. C'est sur cette distinction qu'ils fondent leur expérimentation de séquence didactique. Pour cela ils mettent en place une démarche d'apprentissage inspirée des travaux de J. Jolibert pour le français⁷, à savoir un chantier d'écriture. L'idée essentielle qui est reprise est celle de la pédagogie de l'erreur: l'élève apprend par essais-rectifications à travers des brouillons où il opère sur ses écrits les modifications qui marquent sa réflexion, ses erreurs, ses jugements, ses incertitudes quant à la langue et au discours.

La séquence se déroule sur huit séances qui alternent lecture de textes historiques, étude des caractéristiques de ceux-ci, planification des récits, collective puis individuelle, relecture à l'aide d'une grille, production d'un second jet, échanges collectifs autour de ces textes, production finale. Les objectifs explicites de l'enseignant en histoire sont précis: situer et caractériser une période de l'histoire (il s'agit du moyen-âge), utiliser des sources historiques et un vocabulaire historique limité mais précis.

L'analyse chronologique et thématique des productions successives permet de voir quand et comment les connaissances se mettent en place. Ainsi, du point de vue des enseignements historiques, les premiers jets font apparaître des données erronées en matière de dates ou de lieux, et la fiction l'emporte sur les enseignements historiques. C'est sur ces deux plans que les choses se mettent en place lors du second jet. Le troisième, lui, montre un enrichissement lexical dans le sens attendu («ils avaient des vêtements» devient «ils portaient un chaperon, une cotte»).

Qu'ont appris ces enfants? Ont-ils appris de l'histoire? Du français? Ils ont sûrement appris quelque chose de la démarche de l'historien. Ils l'ont appris en écrivant. Auraient-ils pu l'apprendre autrement? Et ce faisant, n'ont-ils pas aussi tout simplement appris à écrire? Car apprendre à écrire pour apprendre, c'est aussi apprendre à écrire.

Notes

- ¹ Propos tiré de l'ouvrage: Barré-De Miniac, C., Cros, F. et Ruiz, J. (1993). Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires. Paris: ESF éditeur/INRP.
- ² Dans son ouvrage: La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage, 1979, Paris: Ed. de Minuit.
- ³ Dabène, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. In: C. Barré-De Miniac, éd., *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris-Bruxelles: INRP-De Boeck.
- ⁴ Vygotski, L. (1934). Trad. Fr. Sève R. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- ⁵ Colomb, J. (1999). Production d'écrits et construction des savoirs dans les différentes disciplines scolaires. Gestion de l'hétérogénéité des élèves. Paris: INRP, doc. ronéoté.
- ⁶ Ceci est le titre d'un mémoire professionnel réalisé par des professeurs des écoles en formation à l'Institut Universitaire des Maîtres de Grenoble, sous la direction de J.P. Ribal et G. Rigot, respectivement professeurs de français et d'histoire-géographie (année 2000-2001).
- ⁷ Jolibert, J. (1994). Former des enfants producteurs de textes. Paris: Hachette.

l'auteur

Christine Barré-De Miniac, professeur des universités, IUFM de Grenoble, Laboratoire LIDILEM (Université Stendhal Grenoble3/IUFM de Grenoble).

Ecrire pour penser, apprendre et se construire

J.-C. Chabanne & D. Bucheton

Spontanément, on s'imagine que les grands créateurs, les grands chercheurs, réalisent directement leur projet créatif ou intellectuel, sous la dictée heureuse de l'inspiration ou du talent. En réalité, bien sûr, il n'en est rien. L'atelier de l'artiste est rempli d'ébauches et d'essais, de carnets d'esquisses; le laboratoire du chercheur est encombré de carnets de notes, de relevés d'observation, de mots et de Post-It; le cabinet de l'écrivain est plein de ses carnets, de ses repentirs, de fausses pistes ouvertes puis oubliées (Michel Leiris traquait ainsi «littérature»: lis tes ratures).

Les brouillons ne sont pas provisoires ou inutiles, mais d'une certaine manière «intermédiaires».

On pourrait penser qu'il s'agit là d'un temps malheureusement perdu, qu'on pourrait économiser avec plus d'efficacité, et dont on peut se passer lorsqu'on est un créateur modeste, par exemple un jeune élève de huit ans préparant une rédaction ou un compte rendu d'observation. Avec un peu de savoir-faire et d'expérience, on devrait être capable de rédiger très rapidement directement, à condition d'avoir bien réfléchi et discuté auparavant, d'avoir «ses idées dans la tête». Et si l'on doit passer par le brouillon, ce sera toujours un peu honteusement et rapidement, en se pressant pour aller vite vers les corrections.

Passage obligé à travers des écrits provisoires

Mais l'observation attentive de ces premiers pas vers la création et la réflexion leur donne une toute autre importance. On s'aperçoit que ces écrits ne sont pas provisoires ou inutiles, mais sont d'une certaine manière «intermédiaires». Entre les premières notes, les premières ébauches de plan, les premiers recueils de données et d'idées brutes, et les états successifs du texte définitif, il y a un passage obligé à travers des écrits provisoires, qui sont autant d'occasion d'avancer, même si les formulations réussies sont encore prises dans la gangue du brouillonement. Et chacune de ces étapes est d'autant plus utile que le travail à faire est nouveau, que l'auteur est malhabile encore, parce qu'en même temps qu'il écrit il apprend à écrire.

Les anthropologues ont rappelé que l'invention de l'écriture a donné aux sociétés anciennes des capacités puissantes de mémorisation et d'organisation de la pensée. Les psychologues ont décrit le rôle d'outil cognitif que jouait ce même écrit pour que la pensée puisse se poser et se ressaisir, être partagée, être remise au travail et avancer. Les sociologues ont montré que le travail intellectuel avait besoin de toutes sortes de pratiques langagières préparatoires qui conditionnaient par des échanges collectifs le travail d'invention ou de formulation apparemment individuel et intérieur.

Il faut aller plus loin aussi: en écrivant, les élèves ne mettent pas seulement au travail leur réflexion et ne développent pas seulement leurs compétences linguistiques. Ils construisent aussi, sur le plan socio-affectif, une représentation de soi comme *auteur*, fût-il modeste et maladroit, d'une pensée personnelle, d'un point de vue. Ils se construisent comme sujets.

Ainsi décrite, l'écriture n'est pas un simple medium qui ne fait que conserver et transporter la pensée.

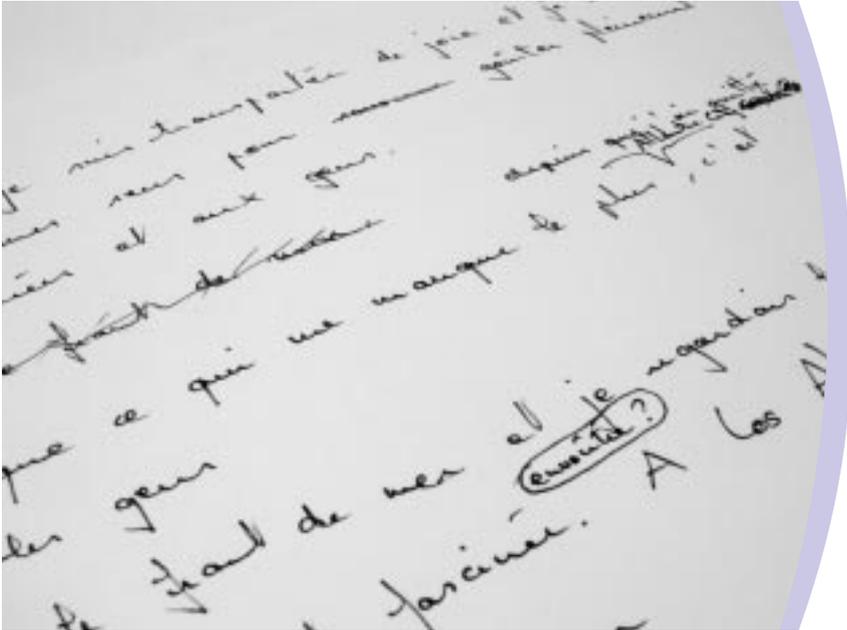
C'est le lieu même de son élaboration. Il faut écrire pour penser, pour apprendre et se construire, et non pas seulement écrire ce qu'on a pensé. Bien sûr, l'oral joue son rôle dans cette avancée, mais on observera que dans les activités intellectuelles, et tout particulièrement à l'école, un oral différent se développe autour de l'écrit.

Pouvoir de l'écriture

Prendre conscience du pouvoir de l'écriture de travail comme construction linguistique, cognitive et identitaire, oblige les professionnels de l'enseignement à donner plus d'importance à toutes les formes de ces écrits «intermédiaires». Il s'agit parfois d'éclairer différemment des temps de travail qu'on avait jusqu'alors laissés inaperçus.

Les principes de base sont simples: il s'agit de proposer aux élèves d'écrire le plus souvent possible, et cela dès les premiers pas dans l'écriture, au cours préparatoire. Plusieurs supports sont possibles, parmi lesquels les enseignants font leur choix:

- *cahiers d'écrivain* ou *cahiers d'essais*, dans lesquels les élèves recueillent des écrits courts, fictions, ré-



Les états successifs du texte sont autant d'occasions d'avancer.

- flexions, jeux littéraires ou «écrits libres» à la manière de Freinet;
- en mathématique, des *narrations de recherche*: il faut raconter par quelles étapes on est passé pour résoudre un problème, comment on a raisonné;
 - dans le cadre de projets scientifiques des *cahiers d'expérimentation*, où l'on note des observations, où l'on formule les premières hypothèses, où se préparent les comptes rendus;
 - *journal de lecture* pour rassembler des impressions de lecteur, des citations, des commentaires personnels, des interprétations;
 - *carnet de bord, journal de travail* avec lequel on fait régulièrement le bilan des notions rencontrées, des difficultés surmontées, des notions apprises. Le même rôle peut être joué par des dossiers personnels où l'on collecte les écrits intermédiaires, les *portfolios*.
 - etc.

Tous ces supports, dont on peut faire varier la fonction et la forme de multiples manières, ont tous en commun de conserver tous les écrits produits sur une période donnée. Certains sont révisés et corrigés, mais la plupart d'entre eux, comme les vrais écrits de travail, restent en l'état, mêlant parfois librement dessins, schémas, listes... aux développements rédigés. Ce sont des écrits «scolaires-privés», dont la fonction est de mobiliser, pendant un temps précis, l'attention et la réflexion. Ils se distinguent:

- des *cahiers de brouillon*, parce que ceux-ci ne sont pas destinés à être conservés;
- des *cahiers de classe* où s'inscrivent le texte du savoir, leçons recopiées ou dictées, institutionnalisées;
- des *cahiers d'exercices*;
- des écrits d'évaluation.

Ce qui donne à ces recueils leur vrai rôle, c'est de permettre aux élèves d'une part de prendre conscience du volume de travail fait, et d'autre part de mesurer de visu leurs propres progrès. Ces écrits sont utilisés sur des séances très brèves, et préparent ou suivent, par un bref temps de réflexion individuel «plume en main», des temps de travail collectif à l'oral. De simples consignes d'écriture se révèlent des tâches complexes et stimulantes: *rédigier une définition, trouver un titre, choisir le terme adéquat dans un contexte, formuler une question...*

Pour l'enseignant, c'est d'abord un moyen de suivre les différences fortes entre le travail des uns et des autres, tout en suivant, semaine par semaine, les déplacements, les avancées. Il cherche à mettre **chaque**

élève au travail, en lui confiant une tâche d'écriture personnelle qu'il peut s'approprier, *même si les performances restent fort inégales*: l'important est que chacun ait pu avancer de sa manière propre.

Il peut choisir de laisser les textes en l'état, ou de demander qu'ils soient repris, de relancer, avec la même consigne, le travail engagé. Ou encore, par des consignes différentes, de rebrasser le même contenu pour qu'au fil des ré-écritures (il ne s'agit donc pas de révision ni de correction, mais bien de reprendre le travail d'élaboration), la pensée se développe, intègre les apports des uns des autres, trouve des solutions linguistiques à l'expression et à l'organisation.

Les temps d'échanges (par des lectures croisées ou à haute voix) sont autant d'occasions de mettre en commun des solutions, de commenter les réussites et les limites, de partager des ressources qui vont réapparaître dans les écrits suivants.

Bibliographie

Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: l'écrit et l'oral réflexifs, PUF «Education et formation», juillet 2002.

Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves, Delagrave / CRDP Versailles, novembre 2002.

les auteurs

Jean-Charles Chabanne,
Dominique Bucheton,
IUFM de Montpellier (LIRDEF).

«**E**crire pour apprendre, une stratégie pour comprendre»

Spécialiste de la didactique du français, Joaquim Dolz est maître d'enseignement et de recherche à la FPSE (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) de l'Université de Genève. Des résultats de la première enquête PISA, il retient surtout que lire et écrire pour apprendre mériteraient d'être davantage travaillés en classe. A ses yeux, un travail concret, quasi expérimental, reste à faire sur les multiples stratégies de lecture et d'écriture pour comprendre et apprendre, dans le cadre d'une collaboration interdisciplinaire.



Joaquim Dolz:

«L'écriture facilite un rapport actif à la construction des savoirs.»

Joaquim Dolz, y a-t-il une réflexion autour de l'écrit pour apprendre?

Il y a en effet une réflexion générale sur l'écrit comme outil pour apprendre, mais une réflexion devrait être menée en parallèle sur le rôle de la lecture pour apprendre et sur les stratégies particulières associées aux genres textuels. Dans une recherche que j'ai effectuée à propos du texte argumentatif, j'ai pu observer que les élèves qui avaient des blocages au niveau de la compréhension et qui passaient par l'écriture de textes argumentatifs sur des thèmes différents, avaient ensuite plus d'aisance

lorsqu'ils reprenaient la lecture du texte initialement problématique. C'est une raison forte de l'intérêt de l'écriture pour apprendre. Ecrire pour apprendre, c'est une stratégie pour comprendre et apprendre des nouveautés. L'écriture contribue à prendre de la distance et à réfléchir. Elle facilite un rapport actif à la construction des savoirs. Le passage par l'écrit améliore en outre la capacité de lecture, car l'écriture convoque toujours la lecture, et suppose toujours un rythme de travail plus lent qui contribue à une meilleure compréhension.

Ecrire pour apprendre suppose qu'il faille aborder des genres de textes très différents. Que peut-on par exemple travailler dans les diverses disciplines?

En mathématiques, l'écriture de consignes peut permettre aux élèves de mieux comprendre comment fonctionne une situation-problème. Dans une situation de validation en mathématiques, l'élève a besoin d'argumenter et d'apprendre à rédiger une démonstration. En histoire ou en géographie, passer par l'écriture du texte argumentatif est utile pour étayer des valeurs et plus largement construire la citoyenneté. Pour relater un événement historique, la maîtrise du récit semble indispensable. Dans les sciences expérimentales ou naturelles, il y a toute une série de genres textuels, que ce soit le protocole de l'expérience, le rapport de science ou le texte explicatif, qui peuvent aider les élèves à transformer leurs représentations initiales par une schématisation plus riche du phénomène observé. Ainsi ils progresseront à la fois sur le plan de la rédaction d'un texte scientifique et sur celui de la compréhension du phénomène.

Dans l'enseignement au secondaire, l'approche interdisciplinaire est cependant difficile à gérer et les enseignants peuvent parfois avoir le sentiment de perdre du temps, au détriment du savoir disciplinaire, s'ils font écrire les élèves?

Séquences interdisciplinaires

Plusieurs séquences didactiques romandes permettent de travailler l'oral et l'écrit dans une perspective interdisciplinaire.

C'est tout particulièrement le cas de la séquence sur le rapport de sciences, rédigée par Nicolas Ryser et Patrick de Leonardis qui font se croiser leurs regards disciplinaires. Pour le primaire, Stéphane Germanier, animateur de français à la HEP-VS, a, avec l'aide de collaborateurs, élaboré, une séquence intitulée *La note de synthèse pour apprendre*.

Référence: *S'exprimer en français*. De Boeck/Corome.



L'écriture, au croisement des disciplines.

Il ne faut pas oublier qu'il n'y a pas de savoir en dehors de l'outil qui permet de les produire. Les deux sont liés, mais les enseignants manquent probablement d'une réflexion suffisante concernant l'outil langagier et son rôle dans le mécanisme d'apprentissage. La formation pourrait jouer un rôle important à ce niveau. Il y a une méconnaissance des possibilités d'écriture pour améliorer la compréhension et de la diversité des genres textuels caractéristiques de chacune des disciplines. Reste que la lecture et l'écriture se pratiquent dans toutes les disciplines, ne serait-ce que parce que le travail se fait très souvent à partir de textes, mais sans une prise de conscience suffisante. Il est important également que les enseignants des autres disciplines abordent avec leurs élèves certaines particularités textuelles propres à leur domaine.

Ce qui implique une collaboration interdisciplinaire...

Tout à fait. Le pari de l'interdisciplinarité est d'essayer de déterminer les apports et les interrelations entre les savoirs. L'enseignant du primaire, qui est un généraliste, doit aussi se poser la question des interactions complexes entre les disciplines. Le but est de fournir des outils aux élèves pour mieux comprendre les textes-sources dans toutes les disciplines. Pour exemple, condenser l'information en conservant l'essentiel dans un paragraphe est une activité qui doit tenir compte de la situation de communication donnée et qui n'a donc pas le même sens en cours de français ou en cours de sciences.

Observe-t-on des signes de changement dans la manière d'enseigner l'écrit?

Oui et ils sont importants. Beaucoup d'enseignants abordent de manière plus précoce l'écriture et s'en servent pour l'apprentissage de la lecture. La plus grande nouveauté, c'est certainement le fait que les enseignants intègrent de plus en plus la diversité des genres textuels dans leur pratique. Il manque cependant encore l'étape la plus difficile à réaliser, à savoir intégrer la perspective interdisciplinaire. C'est là un chantier qui doit absolument être développé, car nous avons tous beaucoup à apprendre les uns des autres: les experts en didactique du français ont à apporter aux spécialistes des autres disciplines et réciproquement. Le meilleur moyen pour cela est de tenter des expériences.

Propos recueillis par Nadia Revaz □

L'écriture en citations

Travail interdisciplinaire comparatif

S'il existe sans nul doute des éléments «communs» aux différentes disciplines (gestion de l'ordre de l'écrit, de l'organisation textuelle, des formes linguistiques...), ces éléments fonctionnent dans des *cadres différents*: type d'objets et de savoirs, de problèmes, de genres, de langage... ce qui amène les didacticiens de disciplines telles que mathématiques ou français à être sensibles à des faits textuels différents, à les interpréter et les évaluer différemment, à envisager des travaux ultérieurs spécifiques ou, en tout cas, à travailler dans une perspective plus comparative qu'unifiante.

Dominique Lahanier-Reuter, Yves Reuter. Décrire une

figure géométrique. Éléments d'interrogation à propos de l'écriture en mathématiques et en français.

In Les tâches et leurs entours en classe de français.

Actes du 8^e colloque international de la DFLM Neuchâtel, du 26 au 28 septembre 2001. DFLM, 2002. Cédérom.

Un crayon pour devenir écrivain

Si les années m'ont appris une chose, c'est ceci: du moment qu'on a un crayon dans sa poche, il y a de fortes chances pour qu'un jour ou l'autre on soit tenté de s'en servir. Et je le dis volontiers à mes enfants, c'est comme ça que je suis devenu écrivain.

Paul Auster. Pourquoi écrire? Paris: Actes Sud, 1996.

La prise de notes au carrefour des disciplines

J.-M. Rosier & M.-C. Pollet

Le discours pédagogique sur la prise de notes (désormais PDN) se résume le plus souvent à une suite de conseils d'ordre méthodologique – technique, même, aurait-on tendance à dire –, sans que celle-ci semble être considérée comme relevant d'une pratique de l'écrit. La raison en est double: l'activité ne requiert pas l'implication créatrice du scripteur et elle ne vise pas l'adhésion d'un destinataire.

Vue sous cet angle, l'activité de PDN s'apparenterait à la pratique du copiste. Sans projet ni autonomie, l'écriture se subordonnerait à la parole magistrale et suivrait un fil conducteur indépendant du processus de description. Bref, le travail de PDN demanderait un savoir-faire technique, ni savoir-raconter, ni savoir-argumenter, mais simple savoir-graphier. Les manuels mettent donc logiquement l'accent sur la mise en page, la visibilité spatiale, rappelant qu'une bonne utilisation des consignes d'écriture à tous les niveaux aide à la mémorisation.

Le rituel méthodologique¹ transforme les problèmes posés par l'exercice de PDN en un médiocre apprentissage pré-scriptural: écrire sur des feuilles de format A4, noter uniquement sur le recto, numéroter les pages, tracer des marges, s'installer à proximité de l'orateur, utiliser des abréviations, procéder à une écriture par mots-clés, hiérarchiser les informations, ...

On ne niera pas le bien-fondé de cette stratégie procédurale, mais notons que celle-ci oublie les difficultés qu'implique la maîtrise de l'écriture exigée par la PDN. En effet, celle-ci est une opération d'écriture complexe; elle ne fait pas que transcrire simplement l'oral du professeur, mais touche plusieurs dimensions de l'acte d'écriture, micro ou macro-structurelles: no-

minalisations et procédures anaphoriques d'une part, règles du résumé d'autre part. De plus, la PDN suppose une double activité d'écriture et de sélection. Généralement, ce travail de tri et de hiérarchisation est sous-estimé dans les manuels ou diverses formations à la PDN: les modalités d'appréhension de ce qui est important dans un discours sont en effet rarement

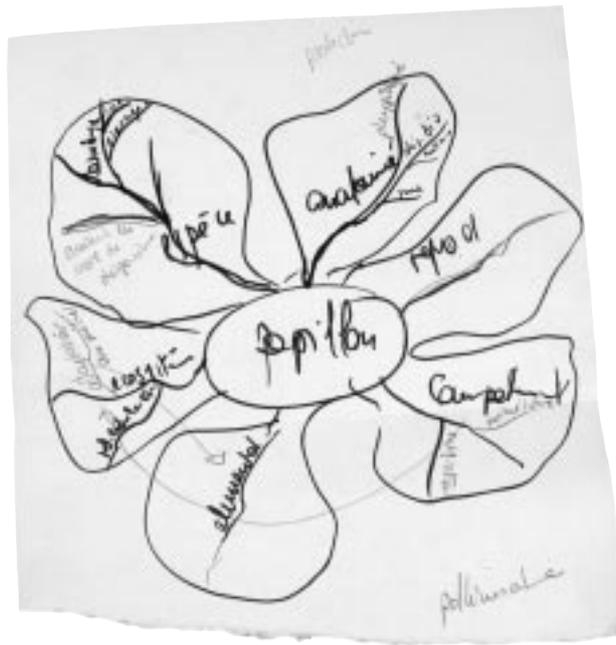
explicitées ou bien sont consignées dans un flou conceptuel non opératoire. Enfin, la PDN diffère de la situation scolaire habituelle en ce qu'elle oblige l'étudiant à reconstruire le cours, à lui donner du sens. Elle témoigne souvent, d'ailleurs, de ses difficultés de compréhension.

Si on assimile la PDN à toute autre activité d'écriture, on peut y déceler des indices du rapport problématique à l'écrit de l'étudiant: le manque de motivation, et par conséquent une faible implication, dû à l'absence d'un véritable destinataire, au flou des consignes et de l'évaluation; l'imposition par l'école et la société de schémas d'écriture sté-

réotypés, l'absence de communication naturelle du texte écrit; les contraintes linguistiques et les contraintes de contenu².

Ainsi envisagée, la PDN amène les mêmes craintes, les mêmes blocages et les mêmes difficultés que toute écriture, «lieu d'une tension entre les pulsions de la parole vive et le carcan de la fabrication scripturale»³.

A l'évidence, la PDN ainsi considérée ne peut représenter un objet d'étude en soi, ni, comme c'est le cas dans de nombreuses formations, un module méthodologique transversal, transcendant les situations, les matières, les modes de pensée et de raisonnement.



La PDN présente la spécificité d'être à la fois un levier d'apprentissage et un moyen de consigner des contenus transmis.

Elle devrait cependant faire l'objet d'un enseignement spécifique, en tant qu'activité scripturale et cognitive complexe. Le cours de français, le plus souvent, ne le prend pas en charge, les programmes se focalisant essentiellement sur l'écriture imaginative ou littéraire. Et les autres cours, lorsqu'ils demandent l'usage de la PDN, ne sont pas des lieux privilégiés d'explicitations à ce propos, l'attention des enseignants se portant plutôt sur les contenus enseignés que sur la manière de les noter.

La prise de notes peut être enseignée dès l'école primaire, au collège, au lycée, à l'université ...

Cependant, un intérêt didactique pour la question commence à s'éveiller⁴, sous l'effet de facteurs internes ou externes au système scolaire: une focalisation nouvelle sur les difficultés de l'apprenant, l'émergence de la pédagogie de la compétence, l'intérêt pour une certaine forme de critique génétique (travaux sur les brouillons ou autres traces d'écriture) et pour les écrits réflexifs intermédiaires, la valorisation de la «littéracie».

Mais la question épineuse de la prise en charge d'une formation à la PDN reste bien réelle: au cours de français ou bien dans chaque discipline? Nous aurions tendance à répondre partout, non pas pour surcharger des programmes déjà bien remplis, mais pour souligner cette caractéristique: parce qu'elle mêle la logique discursive et la logique disciplinaire, la PDN se situe au carrefour des disciplines et exige des compétences linguistiques que l'on ne peut déconnecter des matières ni des situations particulières d'enseignement/apprentissage. Intervenant dans l'interaction oral (professeur) - écrit (élèves), témoin de la transformation de savoirs procéduraux en savoirs déclaratifs, elle nécessite des compétences fines de compréhension et de reformulation, et en même temps représente un outil pour penser, un mode d'accès privilégié au savoir⁵. Autrement dit, la PDN présente la spécificité d'être à la fois un levier d'apprentissage par le comportement réflexif

qu'elle convoque, et un moyen de consigner des contenus transmis. Il s'agit donc d'agir sur ces deux facettes: d'une part, amener les élèves à adopter l'attitude de prise de notes adaptée aux circonstances et aux cours, leur montrer que la PDN n'est pas unique, qu'il ne s'agit pas, en fait, de «prendre note» simplement, mais «prendre note au cours de X»⁶; d'autre part, leur fournir les outils linguistiques leur permettant d'abrégier, de schématiser, de délinéariser, ..., bref de se livrer à l'activité de reformulation réductrice qu'est, d'une certaine manière – mais pas seulement – la PDN.

Où et comment l'enseigner? Dès l'école primaire, au collège, au lycée, et encore à l'université ... En effet, vu la diversité des situations où elle se pratique et des opérations cognitives qu'elle met en œuvre, la PDN doit s'envisager dans un continuum (scolaire) et comme un continuum (scriptural). A ce propos, saluons ici quelques didacticiens qui ont consacré leurs recherches à la PDN et proposé des axes de travail des plus intéressants: parmi eux, Daniel Bessonnat⁷ pour le collège, Françoise Boch⁸ pour l'université, Chantal Parpette, Robert Bouchard et Jean-Charles Pochard pour l'université eux aussi mais dans la perspective du FLE. Qu'il s'agisse d'exercices d'apprentissage systématiques relevant de compétences linguistiques, ou de formations d'étudiants s'inscrivant davantage dans une perspective pragmatique, ces différents travaux s'appuient sur la construction de sens et sur le rapport au savoir, ce qui nous semble la meilleure approche pour «enseigner» la PDN.

Notes

- 1 Pour une analyse d'ouvrages méthodologiques, voir M. Frenay, B. Bonhivers, L. Paquay, *Mieux comprendre les situations de prise de notes*, Bruxelles; CBDRP, s.d.
- 2 A ce sujet, voir les travaux de Charmeux, Halté, Masseron, Petitjean, Ricardou.
- 3 M. Dabène, «La notion d'écrit ou le continuum scriptural», *Le Français d'aujourd'hui*, 93, p. 25-35.
- 4 et les nouveaux programmes en témoignent d'ailleurs ...
- 5 voir Kiewra, Piolat, ...
- 6 c'est d'ailleurs sur ce genre de conseils qu'Annie Piolat conclut son ouvrage (*La prise de notes*, Que sais-je?, 2001).
- 7 «La prise de notes au collège», *Pratiques*, 86, pp. 53-69.
- 8 «Les pratiques de réécriture dans l'enseignement supérieur: profils groupaux», *Lidil*, 17, 1998, pp. 57-64 – «Prise de notes et écriture conceptuelle à l'université», *Pratiques*, 105-106, 200, pp. 137-158.

Dossier: des livres pour aller plus loin...

David R. Olson. L'univers de l'écrit: comment la culture écrite donne forme à la pensée. Paris: Retz, 1988.

Yves Reuter. Enseigner et apprendre à écrire. Paris: ESF, 1996.

Christine Barré-De Miniac, éd. Vers une didactique de l'écriture: pour une approche pluridisciplinaire. Bruxelles/Paris: De Boeck/INRP, 1996.

les auteurs

Jean-Maurice Rosier - Marie-Christine Pollet
Université Libre de Bruxelles,
Centre de Méthodologie universitaire et de
didactique du français.

Ecrire pour travailler

les savoirs scientifiques

C. Orange

L'écrit est «naturellement» présent à l'école, mais il est considéré, dans beaucoup de disciplines, comme un moyen de communication entre l'élève et le maître ou comme une mémoire du travail fait en classe ou à la maison. Penser le travail d'écriture comme un processus d'accès au savoir ne va donc pas de soi, en sciences comme ailleurs.

Les écrits produits dans l'enseignement habituel des sciences sont pour l'essentiel des écrits terminaux, marquant la fin d'un travail: compte rendu d'expérience, «trace écrite» du cours... (Vérin, 1988, 1995; Astolfi & al, 1998). Leur destinataire est le plus souvent unique: selon les cas, le maître ou l'élève-auteur.

Les écrits terminaux sont également présents dans l'activité du chercheur scientifique; on peut même y considérer la production d'articles comme une finalité (Latour et Woolgar, 1988). Mais ces écrits restent des écrits de travail: ils ont comme lecteur toute la communauté s'intéressant au même domaine, qui les utilise, les reprend, les critique. D'autres formes d'écrits de travail ont un rôle fondamental en recherche: ce sont ce que l'on peut appeler des écrits d'investigation (notes, schémas d'étude, brouillons d'article), élaborés dans les moments où le savoir se construit, qui vont être relus, échangés, discutés au sein de l'équipe ou du laboratoire.

Curieusement, les écrits de travail manquent dans les cours de sciences. Il ne s'agit pas d'affirmer rapidement que la classe de science doit nécessairement fonctionner

comme un laboratoire. Mais un tel contraste interroge. Nous voulons montrer que la production d'écrits de travail a toute sa place dans les situations d'apprentissage scientifique, à condition d'abandonner trois présupposés fortement ancrés dans la pensée enseignante.

Penser le travail d'écriture comme un processus d'accès au savoir ne va pas de soi.

Abandonner une vision empiriste des sciences

Dans la vision commune des enseignants, les connaissances scientifiques viennent d'abord de l'observation et de l'expérience. L'écrit est alors simplement le moyen de mettre en mémoire les observations, les conditions expérimentales; de consigner précisément les résultats et d'en tirer les conclusions. Mais cette conception empiriste de la science a depuis longtemps été dénoncée par les scientifiques eux-mêmes, comme François Jacob, prix Nobel de médecine: «*Contrairement à ce qu'on croit souvent, la démarche scientifique ne consiste pas (...) à accumuler des données expérimentales pour en déduire une théorie (...) Pour apporter une observation de quelque valeur, il faut déjà, au départ, avoir une certaine idée de ce qu'il y a à observer.*» Ainsi «*l'enquête scientifique commence toujours par l'invention d'un monde possible*». (Jacob, 1981). Si l'on veut que l'enseignement scientifique permette aux élèves d'imaginer des «mondes possibles», il semble nécessaire de leur faire produire par écrit – textes, schémas, graphiques... – des idées explicatives qui vont structurer l'investigation et qui sont des essais sur lesquels on va travailler.

Dépasser l'idée d'un savoir scientifique vrai qui décrit le monde

Ce que nous venons de dire sur les savoirs scientifiques implique qu'ils ne peuvent pas être définis comme des savoirs vrais, qui décrivent simplement le monde. On ne peut jamais prouver une théorie ou un modèle; tout au plus peut-on vérifier qu'ils sont en accord avec

Dossier: des revues pour aller plus loin...

Ecrire pour apprendre. *DFLM*, 2000, No 26.

Ecrire pour comprendre les sciences. *ASTER*, 2001, no 33.

Le français au carrefour des disciplines. *Le français d'aujourd'hui*, 1986, no 74.

Décrire dans toutes les disciplines. *Les Cahiers pédagogiques*, avril 1999, No 373.

Ecrire pour apprendre. *Les Cahiers pédagogiques*, novembre-décembre 2000, No 288-389.

Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. *Repères: recherches en didactiques du français langue maternelle*, 1995, no 12.



Les écrits en classe de science ont beaucoup plus qu'une fonction de communication.

les faits connus à un moment donné (Popper, 1984). La valeur des savoirs scientifiques ne vient donc pas de leur vérité, si peu durable dans l'histoire des sciences, mais des raisons qui les organisent. Si, par exemple, un élève apprend sérieusement, à partir de ce qu'il a écrit dans son cahier, le devenir des aliments et le fonctionnement du tube digestif, on ne peut pas dire qu'il a acquis un savoir scientifique. Il sait que «c'est comme ça», alors que «s'y connaître en nutrition», comme dirait O. Reboul (1992), c'est «savoir que cela ne peut pas être autrement». Cet élève fera montre d'un savoir scientifique s'il est capable d'expliquer, par la raison et non par des arguments d'autorité, pourquoi telle idée sur le devenir des aliments est non pas fausse, mais est impossible. Et une telle connaissance ne peut s'acquérir qu'en rectifiant ses idées premières (Bachelard, 1938), donc en discutant et en transformant les «mondes possibles» construits dans des écrits de travail.

Dossier: zoom sur un livre à lire

Les auteurs de *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* font état de leurs interrogations sur les écrits et les oraux dits réflexifs. Les différentes contributions mettent en lumière des exemples de dispositifs pédagogiques et didactiques (l'écrit intermédiaire, la liste, le journal de ses apprentissages, la lecture-feuilleton, etc.) visant à faire écrire et parler pour penser, apprendre et se construire dans différentes disciplines.

Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: puf, Education et formation, 2003.

Abandonner l'idée qu'écrire c'est simplement traduire sa pensée pour la communiquer

Dans de telles perspectives, les écrits en classe de science ont beaucoup plus qu'une fonction de communication. Car, contrairement à ce que l'on pense trop souvent, écrire ne consiste pas uniquement à communiquer ou à garder en mémoire une pensée déjà construite. L'effort d'explicitation que représente l'écriture est un travail sur les idées. Bref, écrire, c'est penser, et c'est penser différemment que dans des échanges oraux ou «dans sa tête». L'écriture est donc nécessaire pour prendre le temps de faire avancer sa réflexion.

Dépasser ces trois présupposés, convergents, permet d'enrichir les fonctions de l'écrit dans les apprentissages scientifiques. Bien sûr, écrire peut toujours servir à consigner des résultats et à conclure un travail d'investigation. Mais les écrits de travail sont nécessaires chaque fois qu'il s'agit d'engager intellectuellement l'élève, de lui faire travailler le savoir scientifique. Cela peut concerner aussi bien le développement d'idées explicatives, la mise au point d'expériences, l'interprétation de ces expériences etc. Et ce sont des écrits de travail dans la mesure où ils permettent des échanges critiques entre les élèves et où ces échanges les font évoluer.

Références bibliographiques

- Astolfi J.-P., Peterfalvi B. & Vérin A. (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences*. Paris: Retz.
- Bachelard G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin. (1986)
- Jacob F. (1981). *Le jeu des possibles*. Paris: Fayard.
- Latour B. & Woolgar S. (1988). *La vie de laboratoire*. Paris: La découverte (1979).
- Orange C. Fourneau J.-C. & Bourbigot J.-P. (2001). *Ecrits de travail, débats scientifiques et problématisation*. ASTER, 33.
- Popper K. (1984). *La logique de la découverte scientifique*. Paris: Payot (éd. originale 1959).
- Reboul O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: P.U.F.
- Verin A. (1988). *Apprendre à écrire pour apprendre les sciences*. ASTER, 6.
- Vérin A. (1995). *Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences*. ASTER, 12.

l'auteur

Christian Orange,
IUFM des pays de la Loire, CREN Université de
Nantes.

Ecrire pour comprendre et apprendre l'histoire

V. Grossi

«L'écriture de l'histoire dépend d'abord, pour une part importante, des opérations cognitives sous-jacentes dont cette histoire est le résultat... Mais l'écriture de l'histoire dépend aussi de l'appareil conceptuel appelé à expliquer ou à faire comprendre les faits, bref, à les rendre intelligibles, et, par ce biais, des présupposés religieux, idéologiques, philosophiques ou esthétiques de l'historien. Aussi n'y a-t-il pas d'écriture de l'histoire au singulier. Il en existe plusieurs, fort dissemblables les unes des autres.»

(POMIAN, Krzysztof, *Sur l'histoire*, Paris, Gallimard, Folio, 1999, p. 398.)

L'écriture demeure un geste essentiel de la pratique historique. Quelles sont les conditions nécessaires qui facilitent la compréhension et l'apprentissage de l'histoire à travers l'écriture? Dans quelle mesure la lecture, le visuel et l'oral ne constituent-ils pas également des supports indissociables de l'écriture?

Au cours de sa scolarité, l'élève et l'adolescent vont être amenés à se sensibiliser progressivement avec le passé et à faire l'apprentissage de l'histoire à travers les méthodes propres à l'historien. Discipline proche des exigences rédactionnelles du français, l'histoire sert de support, tout comme la géographie, à l'apprentissage de la langue et de ses rudiments. Elle permet encore, dans des degrés primaires, de travailler

aussi bien la lecture, le vocabulaire, que le résumé, ou encore la rédaction de textes qui serviront également de support à l'expression orale. Dans les degrés avancés, elle a pour objectif d'introduire des concepts plus abstraits qui donneront davantage de sens à l'apprentissage de l'histoire.

Les outils de travail auxquels l'histoire a recours au fil de la scolarité sont cumulatifs. L'écriture devient aussi le vecteur à travers lequel l'élève effectue des tâches qui mettent en œuvre une série d'opérations qui se compliquent en fonction de l'âge de l'enfant. Jean Piaget a relevé que la technique de l'enseignement de l'histoire devait être mise en rapport avec une étude psychologique des attitudes intellectuelles spontanées de l'enfant¹.

En effet, il est relativement aisé d'intéresser les enfants à l'histoire en utilisant des documents qui proposent les éléments concrets de la vie d'autrefois. Ils sauront y reconnaître une partie de leur réalité quotidienne puisqu'ils aiment le concret, ce qu'ils peuvent voir, toucher et découvrir dans un environnement qui leur est familier: une tour, une ruine, un château, une fontaine, une statue, un jardin, une église, etc. Les enfants se montrent également sensibles à des documents qui évoquent des domaines comme la nourriture, l'habillement, les moyens de transport, de communication, l'organisation sociale, etc.



L'écriture est un geste essentiel de la pratique historique.

La lecture et la description d'images constituent un instrument essentiel dans l'apprentissage et la sensibilisation à l'histoire et l'écriture permet de décrire les images.

Histoire d'abord orale, visuelle ou sonore

L'histoire est transmise à la classe, d'abord par voie orale, visuelle ou sonore. Cette transmission, repose, en partie, sur les facultés narratives de l'ensei-

gnant. Mais aussi sur l'intérêt que les contenus ébauchés vont susciter. Edouard Claparède relevait avec pertinence que le mot «intérêt» dont l'étymologie est inter-esse, être au milieu de, revêt aussi un rôle de dynamogénération, soit de réservoir d'énergie qui pousse les individus à être attentifs, à se concentrer sur ce qui est un besoin et un intérêt immédiat².

Mais comment la didactique de l'histoire peut-elle se caler dans le concret? Se différencier en fonction des besoins des élèves?

En créant un lien direct avec l'écriture, l'apprentissage de l'histoire est renforcé.

Il serait hasardeux de parachuter un thème sans avoir préalablement préparé la classe. Tout nouveau sujet est un voyage de découverte qui doit être préparé dans les moindres détails. Son succès dépend de la façon dont les élèves vont s'en approprier. Mais chacun a sa façon d'apprendre, de comprendre et d'évoluer dans l'acquisition de la discipline. Ainsi une bonne **prise de notes** constitue pour l'élève intéressé, le point de départ lui permettant de garder la trace d'informations qu'il approfondira par la suite. A chacun sa méthode de prise de notes. Il y a des élèves ou même des étudiants à l'université qui ne prennent que rarement des notes. Ils préfèrent – disent-ils – se concentrer sur ce que le «prof. dit». D'autres, en revanche, organisent et structurent leurs prises de notes qui vont constituer des instruments de travail facilitant leur apprentissage. En général, l'utilité de la prise de notes n'est pas remise en question, elle n'est qu'une des méthodes utilisées.

A la prise de notes, viendront s'alterner l'**analyse de textes** qui souvent se révèle être une simple description de comment les faits se sont produits et de la façon dont ils se sont déroulés. En général, cette pratique ne rencontre qu'un intérêt limité parce que les élèves ont l'impression qu'il est relativement aisé de résumer, donc peu intéressant et rébarbatif de mettre en relief les éléments essentiels. Pourtant, combien de travaux de recherche se perdent dans de longues descriptions parce que l'esprit de synthèse n'est pas développé?

Par ailleurs, l'histoire est une discipline qui permet de discerner par une étude approfondie des documents, les événements essentiels des événements secondaires. Ainsi, l'une des principales difficultés est celle du choix des documents, des extraits et des questions posées aux documents. Cerner une problématique est loin d'être facile et ceci est particulièrement visible de-

puis l'introduction des **travaux de maturité**. Mais certains étudiants crochent, et apprécient lorsqu'ils parviennent à reformuler des idées qui leur avaient paru floues, décousues et dépourvues de sens. Ils voient leurs efforts couronnés rétrospectivement par l'approfondissement d'un sujet de recherche mené au fil de l'année.

La dissertation constitue l'une des épreuves les plus difficiles à maîtriser puisqu'elle met en œuvre et mobilise les connaissances sous forme de démonstration structurée. C'est aussi la forme la moins pratiquée, à laquelle on préfère les épreuves. Une bonne dissertation est avant tout centrée sur une lecture de l'énoncé qui permet de repérer les mots clés, les liaisons, et de formuler une problématique qui sera transformée en questions auxquelles on répondra par des exemples, citations, données statistiques, etc. La pratique de la dissertation historique, comme en toute discipline, est une stimulation pour le raisonnement, l'approfondissement de la réflexion et l'indépendance de la pensée.

L'élève est aussi censé comparer les sources, étudier des cartes, des graphiques et des données statistiques. Il apprend à exploiter le manuel, classer les informations, et constituer une bibliographie, travaux préalables à une **recherche individuelle ou en groupe**. Il sera alors en mesure de débattre divers aspects d'une question, de trouver des éléments de réponse et de se poser encore des nouvelles questions...

L'enseignant quant à lui, se trouve confronté aux choix qu'il doit opérer entre approfondissement et élargissement. Est-il possible de faire de l'histoire sans approfondir un sujet? Y a-t-il suffisamment de temps pour l'approfondissement? Ou bien l'enseignant est-il condamné à transmettre les outils pour un approfondissement qui interviendra plus tard? C'est là qu'un bon dosage des séquences pédagogiques est utile: durée, supports variés, etc., afin que le sujet choisi soit judicieusement dosé et la matière bien équilibrée. Trop d'élèves sont dégoûtés par l'histoire parce qu'ils n'ont traité qu'un ou deux sujets au cours de l'année.

Connaissances qui découlent de la lecture de documents

Or, les connaissances historiques découlent de la lecture de documents, ou d'extraits de documents reproduits dans des manuels. Comme le relève Paul Veyne,

Prochain dossier:

Les écoles de niveau tertiaire en Valais: parcours d'orientation.

nous ne sommes pas en mesure de vérifier réellement ces faits, puisqu'ils sont passés, mais nous sommes en mesure de les expliquer et de les comprendre, à partir de ce que l'on sait et de se renseigner sur les intentions ou les fins d'autrui³.

En créant un lien direct avec l'écriture, l'apprentissage de l'histoire est renforcé. L'histoire est un chantier, elle doit être construite, et par la succession de faits ordonnés, à travers l'utilisation de concepts avec lesquels les élèves se familiarisent, il est possible de créer une ambiance propice à l'échange, à la comparaison d'informations et à la construction de savoir. L'histoire n'est-elle pas une discipline qui stimule la réflexion, et donne un sens à la vie (*historia magistra vitae*)? Car, comme l'a mis en relief Henri-Irénée Marrou, «c'est en découvrant les hommes, en découvrant d'autres hommes que moi, que j'apprends à mieux connaître ce qu'est l'homme...⁴». L'histoire est la rencontre, d'autres mondes, d'autres civilisations, une discipline qui révèle «infiniment plus de choses, sur tous les aspects des êtres et de la vie humaine que nous n'en pourrions en découvrir dans notre seule vie, et par là elle féconde notre imagination créatrice, ouvre mille voies nouvelles à notre effort de pensée comme à notre action»⁵.

L'histoire devient ainsi une discipline du vécu, une leçon de vie qui permet à l'élève de «devenir» et de se construire à travers la compréhension de l'Autre.

Notes

- ¹ Cf. l'enquête menée par Piaget auprès d'écoliers genevois au sujet de leurs représentations mentales sur l'Escalade, PIAGET, Jean, «Psychologie de l'enfant et enseignement de l'histoire», dans *Bulletin trimestriel de la Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire*, no 2, 1933, pp. 8-13.
- ² CLAPAREDE, Edouard, *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968, p. 69.
- ³ VEYNE, Paul, *Comment on écrit l'histoire* suivi de *Foucault révolutionne l'histoire*, Paris, Seuil, 1971, p. 124.
- ⁴ MARROU, Henri-Irénée, *De la connaissance historique*, Paris, Seuil, 1975, pp. 261.
- ⁵ *Ibid.*, p. 262.

l'auteure

Verdiana Grossi,
historienne, chargée d'enseignement à la FPSE,
Université de Genève.

L'écriture en citations

Prise de notes et connaissances

La prise de notes joue un rôle essentiel dans l'appropriation des connaissances. L'observation d'étudiants montre que les preneurs de notes obtiennent de meilleurs résultats en compréhension que les surligneurs qui, eux-mêmes, obtiennent de meilleurs résultats que les simples lecteurs. Plus l'information est traitée, mieux elle est assimilée.

Brigitte Chevalier. Préparer un examen. Gestion mentale et acquisition de méthodes de travail. Paris: Nathan université, coll. 128, 1992.

Écriture, auxiliaire des apprentissages

Nous pensons que le travail sur l'écriture est essentiel et qu'il peut être justement un auxiliaire d'autres apprentissages, et que du coup, il n'a pas à être réservé aux enseignants de français, mais doit être un outil de base dans toutes les disciplines. Sans doute n'énonçons-nous pas ici quelque chose de vraiment original, mais malheureusement, dans la pratique, on peut faire le constat que les enseignants de collège sont loin d'avoir intégré cette dimension-là au quotidien et continuent à n'avoir un recours que très partiel et pauvre à l'écrit. La pratique majoritaire reste la «copie», le recopiage d'un texte écrit par un autre (le résumé du prof avant tout) et en français, les élèves ont surtout à rédiger soit des textes

achevés (narrations, puis argumentations), soit des réponses à des questions, mais peu à se construire des «textes intermédiaires», des textes-outils qui permettent de mieux apprendre, de mieux s'approprier les savoirs et les méthodes nécessaires pour mieux savoir.

Jean-Michel Zakhartchouk. Écrire pour penser, écrire pour apprendre. In Le français dans tous ses états, 2000, no 43.

www.ac-montpellier.fr/ressources/frdtse/F043024A.html

Les effets avec l'écrit

L'écrit, parce qu'il fait trace («scripta manent»), permet de sortir de l'ordre du spontané, de l'éphémère, donne matière à discussion et amène à reprendre le vécu pour en faire un objet de connaissance. Effets de l'écrit? Il vaudrait mieux parler d'effets «avec» l'écrit, c'est-à-dire d'un rôle du langage écrit au sein d'un dispositif pédagogique et langagier qui inclut son utilisation. Il ne suffit pas d'écrire pour apprendre, pas plus que la réflexion n'implique forcément l'écriture. Le journal des apprentissages constitue ainsi l'illustration d'une didactique «procédurale» qui met au premier plan les dimensions instrumentales, sociales et métacognitives du langage.

Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs. Paris: puf, Education et formation, 2003.

Apprendre à résumer:

pour quoi faire?

D. Bain

Où l'on cherche à démontrer que le résumé intervient dans des situations d'écriture très diverses, certainement plus motivantes et pertinentes que l'exercice scolaire traditionnel de condensation de texte.

Apprendre à résumer: à quoi bon?

Je me rappelle aujourd'hui encore les grimaces et les protestations de cette classe de 9^e du CO genevois à laquelle j'annonçais que mon collègue enseignant et moi allions commencer une séquence didactique sur le résumé: «Encore! On pourrait pas faire autre chose?». Interrogés au sujet de cette réaction, ils se plaignaient d'avoir subi ce genre d'exercice presque chaque année depuis la fin de l'école primaire. Ils en gardaient un souvenir plus que mitigé: ils n'en voyaient pas l'intérêt, et surtout ils n'avaient pas réussi à maîtriser une des principales règles du jeu, ressassée chaque année: ne retenir que l'essentiel du texte à résumer. Au juste, l'essentiel, c'est quoi?

Mais les élèves ne sont pas les seuls à manifester une telle réticence à l'égard du «résumé de texte». Récemment, une enseignante, interrogée par une collègue, avouait ne pas percevoir l'utilité de ce type de rédaction, «car, dans la vie pratique de tous les jours, on n'a que très rarement l'occasion d'écrire des résumés.» Partageant peut-être cette opinion, certains enseignants, pratiquant cependant le résumé en classe conformément au plan d'études, se rabattent sur un certain nombre de vertus souvent invoquées à l'actif de ce genre d'exercice: il favorise l'apprentissage de compétences telles que l'analyse et la synthèse, le tri de l'essentiel et de l'accessoire, voire l'acquisition d'une certaine rectitude morale («Respectez ce que l'auteur du texte a voulu dire»). Cette activité langa-

gère entraînerait en outre à la rédaction de phrases bien formulées à partir d'un contenu connu, tout en obligeant l'élève à varier la syntaxe et le vocabulaire («Reformulez dans vos propres termes...»).

La position didactique esquissée à l'instant¹, légitime dans ses objectifs, a – trop souvent à mes yeux – pour principal inconvénient d'enfermer le résumé dans une activité purement scolaire, limitant ses applications effectives au cours de français. Mais surtout, il se traduit par des travaux régis par un arbitraire certain.

Le texte en situation suppose que l'on ne considère pas l'école comme un milieu replié sur lui-même.

L'exercice se centre souvent complètement sur le texte à résumer et se réfère à des règles d'une pertinence et d'une utilité contestables (cf. encadré sur les règles d'or), laissant l'élève plutôt démuné. En effet, en l'absence d'une situation sociale de communication effective ou pédagogiquement mise en scène («fictionnalisée» dit B. Schneuwly), comment décider de ce qui est essentiel ou secondaire («Sélectionnez 10 idées essentielles du texte»); comment choisir judicieusement le point de vue énonciatif (reprendre celui de l'auteur ou adopter une position personnelle critique?) ou le temps des verbes (le passé narratif du récit ou le présent de description de son contenu?); ou comment encore juger de la longueur optimale du résumé? Peut-on alors s'étonner du peu d'enthousiasme des élèves face à ce type de rédaction?

Quand résumer c'est faire

Pour redonner au «résumé de texte» tout son intérêt aux yeux des apprenants – et parfois aux yeux des enseignants – il s'est révélé utile dans un premier temps d'explorer avec eux tout ce que l'activité résumante permet de faire dans le champ de l'écriture, de recenser les situations de production et les genres de textes comportant des activités ou opérations résumantes (effacer ou sélectionner, généraliser-synthétiser les énoncés du texte source). C'est que nous avons fait, des collègues et moi, dans un cours de formation aux maîtres

Règles d'or

- Le résumé est plus court que le texte d'origine
- Le résumé est fidèle au texte d'origine
- On réduit le nombre de mots sans réduire le sens
- Le résumé est un texte personnel
- Le résumé est un texte rédigé

Recommandations tirées d'un ancien manuel français *Bien Lire au Collège*



«résumés» signalant ou présentant l'article: le titre accompagné de quelques lignes à la une (éventuelle en première page du cahier concerné) et le chapeau introduisant le texte. Dans cette situation de production, quel est le contenu «essentiel» à retenir de l'article pour ces résumés de présentation-introduction; comment le présenter, en employant quelles formes langagières (temps, syntaxe, modalités...) et éventuellement quel paratexte (photo, dessin, graphique...) attirant l'attention en première page; comment piquer la curiosité du lecteur-destinataire sans vendre la mèche; quel point de vue énonciatif ou quel ton adopter (celui du journaliste, du scientifique...); quel est la longueur optimale de

chacun des textes résumés à produire; etc. Dans un deuxième projet, les élèves préparaient une course d'école en Provence. Une équipe est chargée de préparer la visite d'un marais salant. Elle élabore une fiche d'information sur les marais salants à partir d'un article d'encyclopédie développant le sujet («Les marais salants

du CO ou dans des discussions en classe avec les élèves. L'inventaire ci-joint ne fait qu'esquisser la longue liste des textes ou parties de textes entrant dans une définition large du «résumé». Il ne prétend pas être exhaustif et, on peut certainement allonger la liste en réfléchissant avec les élèves. Ceux-ci découvriront ainsi différentes activités langagières et occasions d'écriture où «résumer c'est faire». On peut ainsi résumer pour inciter à lire un livre (quatrième de couverture; notice de lecture dans un catalogue, dans un prospectus de librairie ou de grand diffuseur, dans le fichier d'une bibliothèque, dans une rubrique de journal ou de revue...), à lire un article (chapeau), à aller voir une pièce de théâtre ou un film (présentation critique dans un journal); pour permettre de suivre un opéra chanté dans une langue étrangère (argument); pour introduire un extrait de texte, un nouveau chapitre ou le nouvel épisode d'une série TV (résumé des chapitres ou des épisodes précédents); pour aider le visiteur d'un site Internet à choisir la rubrique qui l'intéresse en cliquant sur un lien ouvrant un document plus développé, etc.

Pour exercer le résumé (je dirais plutôt le résumer), il me paraît important de construire des séquences didactiques en sélectionnant des situations de communication qui aient une bonne pertinence sociale, qui correspondent à un genre textuel identifiable et qui s'inscrivent si possible dans un projet pédagogique. Je me limiterai ici à quelques exemples inspirés des travaux de la commission *Pédagogie du texte du CO genevois*. Dans un premier projet, la classe décide de proposer à un journal local un article pour l'édition du premier avril. Pour préparer leur texte, les élèves étudient une série de «poissons d'avril» publiés dans divers quotidiens les années précédentes, et particulièrement les

chacun des textes résumés à produire; etc. Dans un deuxième projet, les élèves préparaient une course d'école en Provence. Une équipe est chargée de préparer la visite d'un marais salant. Elle élabore une fiche d'information sur les marais salants à partir d'un article d'encyclopédie développant le sujet («Les marais salants

Classement de résumés

S'agit-il d'un résumé? oui - non, pourquoi? Si oui, à quoi sert-il? Classez les divers résumés selon différents critères.

Argument (d'un opéra, d'une pièce de théâtre); compte rendu (d'un débat); rapport (par ex. sur une journée d'étude); note de lecture (dans un journal ou une revue); quatrième de couverture; fiche de lecture (dans le fichier d'une bibliothèque); esquisse (d'un roman); schéma (d'une argumentation, d'une dissertation); présentation d'un film (au dos d'une cassette VHS ou de DVD); notes soutenant un exposé oral; introduction anticipant le contenu d'un texte (d'un ouvrage, d'un article, d'un chapitre; «organismes avancés»); chapeau (d'un article de journal); plan (d'un exposé); script (d'un film); table des matières (d'un manuel); résumé des chapitres précédents (feuilleton); résumé d'un chapitre de manuel (ce qu'il faut retenir); sommaire (d'un livre); *abstract* (d'un article scientifique); slogan (publicitaire ou politique); titre; résumé-titre («XIV. Dans lequel Phileas Fogg descend toute l'admirable vallée du Gange sans même songer à la voir»); abrégé (d'histoire); digest; trame (d'un roman); aperçu (d'une œuvre); notes de lecture pour apprendre...

des côtes de France»). Le texte final prendra la forme d'une page de prospectus comme celui qu'on trouve à la caisse de certains sites touristiques. On retiendra ainsi la représentation schématique d'une saline comme un élément essentiel pour guider la visite. Dans la condensation du texte, les élèves peuvent exploiter le chapeau de l'article source; dans le corps du texte, ils doivent laisser de côté d'emblée ce qui concerne la côte atlantique; ils veillent à tenir compte des destinataires dans le choix du vocabulaire (*gypse* plutôt que *sulfate de calcium*); ils doivent faire tenir le tout sur le recto verso d'un seul feuillet plié en deux au format d'un prospectus...

Dans le domaine narratif, la rédaction d'une quatrième de couverture est déjà pratiquée par plusieurs enseignants. On peut aussi enregistrer, visionner et étudier avec les élèves l'émission de France 3 *Un livre, un jour* (le jeudi à 18 h 15), où un ouvrage est présenté par un animateur en deux (récemment en trois) minutes, et proposer aux élèves d'exposer chaque semaine à la classe leurs coups de cœur dans les mêmes conditions.

Travailler le résumé en situation de communication effective: un défi pédagogique

Passer de l'exercice scolaire au texte en situation suppose que l'on ne considère pas l'école comme un milieu (sur-)protégé, replié sur lui-même, où on pratique

des activités éternellement propédeutiques, où l'on apprend à raisonner ou à écrire sans relation avec une utilisation sociale particulière. Recourir à des situations de communication effectives permet d'exercer les mêmes compétences transversales que certains écrits scolaires, mais dans un contexte plus pertinent et motivant. Avec, il est vrai, un risque pour l'enseignant: celui de n'être plus l'arbitre souverain d'un exercice arbitraire; de devoir se soumettre aux règles et contraintes diverses d'une situation d'écriture pas toujours bien connue, voire peu pratiquée par lui. Un défi que tout pédagogue digne de ce nom n'hésitera certainement pas à relever.

Note

- 1 Pour une critique plus détaillée d'une approche traditionnelle, voir l'article de D. Bain (1992) Et si le résumé n'existait pas? In M. Charolles & A. Petitjean (dir.), *L'activité résumante. Le résumé de texte: aspects didactiques*, (pp.139-157). Metz: Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.

l'auteur

Daniel Bain,
chercheur en sciences de l'éducation
49, route du Moulin-Roget - CH-1237 Avully
daniel.bain@bluewin.ch

L'écriture en citations

Relier l'écriture pour soi à celle pour l'école

En poursuivant dans la voie de la transdisciplinarité, en évitant toute réduction de l'écriture au cours de français et à quelques types de texte, en naviguant au plus près du sujet scripteur, peut-être parviendra-t-on à élaborer des démarches propres à dépasser l'opposition, voire le clivage entre une écriture pour soi et une écriture pour l'école.

Christine Barré-De Miniac, éd. Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire. Bruxelles/Paris: De Boeck/INRP, 1996.

Repenser la pédagogie de l'écrit

Ces vingt dernières années, les axes de rénovation de l'écrit ont surtout porté sur la lecture et l'écriture fonctionnelles, entraînant une réflexion sur les types d'écrits. On assiste donc, sous couvert «d'écrits sociaux», à la rédaction de textes de type utilitaire ayant souvent peu d'intérêt pédagogique (recette, affiche,...). On a peut-être oublié ce qui fait aussi la spécificité de l'école, et à vouloir donner forcément du sens à l'activité, on a eu tendance parfois à «déscolariser» les temps et contenus d'écriture. Il

est ainsi nécessaire, par un mouvement de balancier propre aux objectifs du système éducatif, de rééquilibrer certains apprentissages réflexifs et conceptuels. Il apparaît important donc de «re-pédagogiser» ce que sont les démarches et les contenus de l'école, de «repenser» ce que pourrait être une pédagogie de l'écrit dans les différentes disciplines autres que le français.

<http://netia59.ac-lille.fr/www/bd/bd56/Maitrise56.htm>

Usages de l'écrit comme outils intellectuels

Si on apprend désormais de plus en plus fréquemment à écrire tel ou tel type d'écrit (conte, compte rendu, récit de vie,...), on ne s'intéresse peut-être pas suffisamment aux écrits dans les différentes séquences disciplinaires, écrits qui permettent de conceptualiser, de structurer les connaissances mais aussi les démarches. Ces usages de l'écrit sont autant d'outils intellectuels qui seront porteurs d'autonomie au collège et au lycée. La réussite scolaire, c'est peut-être aussi savoir dire, penser, écrire les contenus de l'école, et c'est là que résident beaucoup de difficultés des élèves. Ces compétences relèvent d'un apprentissage. En a-t-on suffisamment conscience?

<http://netia59.ac-lille.fr/www/bd/bd56/Maitrise56.htm>

Ecrire dans tous les cours: propos d'enseignants

Peut-on et doit-on écrire pour apprendre dans toutes les disciplines? Et si oui, pourquoi et comment? Quatre enseignants ont accepté de répondre à ces interrogations. Tous quatre s'accordent pour dire que l'écriture aide à construire le savoir et que des ponts interdisciplinaires seraient utiles.

Philippe Genoet, P5-P6, Troistorrents/ Morgins

«Il faudrait idéalement porter une attention plus grande à la production de textes en rapport avec la spécificité de la branche, mais c'est assez difficile à faire systématiquement», commence par dire Philippe Genoet. Et il poursuit en expliquant que certaines parties de programmes ou même certaines disciplines, comme l'environnement avec le texte scientifique, se prêtent mieux que d'autres à un travail via l'écriture. La relation entre écrire et apprendre n'est selon lui pas si évidente et immédiate qu'on pourrait le croire a priori et il estime que l'enseignant se trouve face à un manque de stratégies, même si les nouveaux moyens tendent à faciliter ce croisement entre les disciplines. Il rappelle aussi la difficulté de gestion du temps pour l'enseignant généraliste, contrainte accentuée dans une classe à deux niveaux.

Pour Philippe Genoet, les nouveaux moyens en expression favorisent cette double progression, tant au niveau du contenu disciplinaire que sur le plan de l'expression. Il a expérimenté cette approche et a pu observer que le travail via les séquences a amélioré la compréhension textuelle lorsque les élèves se sont ensuite retrouvés face à un genre de texte travaillé dans le cadre du cours de français. Il cite en exemple le texte historique: «*Le fait que les élèves aient compris la construction spécifique de ce genre textuel leur a donné une meilleure perception du fait historique et a donc facilité l'apprentissage.*» Il n'est pas pour autant convaincu que cela fonctionnera avec tous les genres textuels et dans toutes les disciplines, car c'est un travail exigeant. Il est cependant enthousiaste concernant ces nouvelles possibilités de passerelles interdisciplinaires qui permettent parfois à des élèves non motivés par le cours de français d'en faire, presque sans s'en apercevoir, via un texte qui parle des batraciens par exemple.

En mathématiques, il lui arrive de demander à ses élèves de restituer leur démarche sous forme d'un texte pour eux d'abord puis pour être transmis aux camarades de classe. Il trouve positif cet aspect visant à relier expression française et contenu mathématique qui est développé dans les nouveaux moyens d'enseignement de mathématiques. Reste qu'il n'est pas sûr d'avoir le temps de proposer ce type de travail régulièrement.

Concernant la prise de notes pour comprendre et apprendre, il pense que c'est assez difficile à mettre en place au primaire, mais qu'une approche progressive peut toutefois être commencée et être poursuivie au CO.

Christine Mossessian, cycle d'orientation, Vouvry

Christine Mossessian enseigne les mathématiques, la géographie, l'histoire et le civisme au CO de Vouvry. Elle est d'avis qu'il faudrait construire davantage



langagière. Il propose quelquefois à ses élèves la reconstruction de consignes à partir de problèmes résolus et c'est selon lui un bon moyen pour se rendre compte de leurs difficultés tant mathématiques que langagières ou contextuelles: «Si cela peut d'abord sembler une perte de temps, cela devient ensuite un gain de temps.»

Sonia Sierro, collègue de la Planta à Sion

Sonia Sierro enseigne la biologie au collège de la Planta à Sion. Elle estime que l'écriture, sous forme de prise de notes, est importante pour mieux comprendre, mais remarque que c'est une étape difficile pour les collégiens en 1^{re} année qui découvrent la biologie et n'ont pas encore les bases nécessaires, ne serait-ce qu'au niveau du vocabulaire. Au début, elle leur faisait toujours prendre des notes, mais elle avait l'impression que c'était inutile. Elle a donc choisi de préparer son cours sur polycopié sans toutefois tout indiquer, pour obliger les étudiants à prendre un minimum de notes. «Des d'élèves me disent qu'en prenant des notes, ils apprennent plus facilement, mais d'autres trouvent trop compliqué d'es-

sayer de comprendre et d'écrire en même temps», commente-t-elle. Elle ajoute que cette différence n'est pas seulement une variable personnelle, mais que cela dépend beaucoup de leur parcours antérieur. «Certains ont appris la prise de notes avant d'entrer au collège tandis que d'autres pas, mais ceux qui parviennent à prendre des notes structurées ont souvent de meilleurs résultats», constate-t-elle.

Avec la nouvelle maturité, les étudiants qui choisissent d'aller plus loin en biologie doivent rédiger en quatrième année un texte scientifique d'une vingtaine de pages sur un thème, l'effet des drogues sur le cerveau pour cette année. Les consignes données ne concernent que le contenu. Aucun travail spécifique sur les caractéristiques formelles du texte scientifique n'est effectué pendant les heures de biologie, mais Sonia Sierro suppose que les élèves observent par eux-mêmes en lisant. Elle trouverait intéressant d'intégrer cet aspect dans ses cours, toutefois elle souligne le manque de temps pour terminer le programme.

Propos recueillis par Nadia Revaz □

L'écriture en citations

Écriture comme moyen: peu enseignée

Le premier facteur concerne la finalité de l'écriture. Soit l'écriture est, en quelque sorte, l'action principale, avec l'écrit comme but: on est d'une façon ou d'une autre (matérielle ou symbolique) rétribué pour cela (l'écriture esthétique ou l'écriture professionnelle: rédiger un décret, un contrat type...). Soit l'écriture et l'écrit sont plutôt des moyens, des médiations de l'action: on écrit pour autre chose (c'est-à-dire pour apprendre, pour ne pas oublier des achats, pour trouver son chemin, pour réclamer, pour dire ses sentiments...). Cet axe de variation appelle plusieurs remarques. En premier lieu, on peut s'apercevoir que l'écriture comme «moyen», la plus fréquente, est sans doute la moins analysée et enseignée à l'école. (...)

Yves Reuter. Enseigner et apprendre à écrire. Paris: ESF, 1996.

Écriture pluridisciplinaire: raisons d'un échec

Une écriture de découverte, d'élaboration, une écriture complexe qui accompagne et qui permet la construction de connaissances. Ce genre de préoccupation n'est pas totalement neuf. L'affirmation que le français est un «bien commun» à toutes les disciplines était un mot d'ordre dans les années quatre-vingt; elle est toujours aussi actuelle. Avoir à y revenir aujourd'hui est sans doute le signe d'un échec à instaurer des «pratiques langagières» favorables aux apprentissages, et en particulier des pratiques d'écriture, et de le faire dans toutes les

disciplines. Trop souvent encore, dans le primaire, les emplois du temps sont-ils compartimentés: écrire, c'est l'affaire des moments de production écrite, des moments où on apprend à écrire, où on intègre les règles de l'écriture. Dans le secondaire, faire écrire les élèves, surtout lorsque ceux-ci sont encore novices en la matière, apparaît aux autres professeurs comme «faire le travail du prof de français».

Jacques Crinon. Apprendre à écrire ou écrire pour apprendre? in Ecrire pour apprendre. Les Cahiers pédagogiques, novembre-décembre 2000, no 388-389.

Pratiques scolaires et sociales

Plusieurs auteurs anglo-saxons insistent sur l'importance de proposer aux élèves, dans les cours de sciences, des tâches d'écriture se rapprochant le plus possible des pratiques écrites réelles des scientifiques. Or les élèves ne sont pas des scientifiques mais des apprenants: ils ne possèdent ni le savoir, ni l'expérience, ni le statut social des scientifiques. L'écriture dans la classe de science au primaire et au secondaire ne peut pas être totalement assimilée à l'écriture scientifique, car sa fonction et ses utilisateurs sont totalement différents. A chercher trop à rapprocher les pratiques scolaires des pratiques sociales de référence, on risque de perdre de vue la spécificité de l'enseignement et de l'école.

Claude Simard. «Aperçu des études anglo-saxonnes sur le rôle de l'écriture dans l'apprentissage», in Ecrire pour apprendre, La lettre de l'Association DFLM, 2000-1, no 26.