

PEUT-ON TRAVAILLER L'ÉCRITURE DANS TOUTES LES DISCIPLINES SCOLAIRES ?



Martine JAUBERT, *professeure en didactique du français, université de Bordeaux*

I. Introduction

Je vais parler en tant que chercheuse en sciences du langage et didacticienne du français, dont les travaux de recherche s'intéressent particulièrement aux usages du langage dans les différentes disciplines. Sans ignorer les travaux effectués en psychologie, psycholinguistique, sociologie de l'écriture ou neurosciences, par exemple, mon propos sera focalisé sur le langage.

Nombre d'enquêtes montrent que, d'une part, l'écrit est profondément différenciateur et contribue à réifier les inégalités sociales au sein du système scolaire, de sorte qu'il est du devoir de l'école d'en organiser l'apprentissage, et d'autre part que l'apprentissage de l'écriture n'appartient pas exclusivement au domaine littéraire, qu'il ne relève pas non plus exclusivement de compétences formelles (langue et types de texte) et qu'il n'est donc pas le domaine réservé de la classe de français.

En effet, ce sont des textes aux formes, contenus et modes de traitement de l'information multiples que les élèves doivent savoir écrire à l'école, au collège, au lycée, à l'université pour faire la preuve de leur maîtrise des savoirs et de leur compréhension des problèmes disciplinaires. Savoir écrire ces textes « composites » (Bautier *et al.*, 2012) conditionne la réussite des apprentissages dans nombre de disciplines. L'école fait le pari que les compétences construites en classe de français sur les textes narratifs ou même sur différents genres (description, argumentation, résumé...) sont les mêmes que pour tous les autres genres de discours disciplinaires et pourront faire l'objet de transferts. Pari fort hasardeux semble-t-il, au vu des différentes enquêtes et évaluations internationales (TIMSS, 2015, PIRLS, 2016). En effet, on n'argumente pas de la même façon (choix, présentation des arguments et « raisons ») en sciences, en histoire et en littérature par exemple¹.

¹ Arielle Noyère (2006), comparant des descriptions de château en histoire et en français et de paysages en géographie et en français, montre que normes d'écriture et enjeux de la description varient en fonction de la discipline et supposent l'ajustement des postures et stratégies des sujets scripteurs au cadre disciplinaire.

Tout comme l'écriture fictionnelle, l'écriture des textes des savoirs disciplinaires n'est pas la transcription d'une pensée déjà construite. Elle nécessite, elle aussi, un apprentissage des caractéristiques et du fonctionnement des écrits dans chaque discipline.

Comme tous les écrits, et contrairement aux discours quotidiens, les textes du savoir font l'objet d'une reconstruction linguistique des données du monde qu'ils mettent en scène. Par ailleurs, ce sont des productions qui émanent d'univers sociaux, culturels (sciences, histoire, mathématiques, musique...) qui ont développé des pratiques, des rapports au monde social et matériel, des modes de raisonnement, des systèmes sémiotiques pour en rendre compte, un lexique et des emplois syntaxiques spécifiques et de ce fait des formes d'usage des discours et de l'espace graphique qui leur sont propres². C'est pourquoi pour écrire des textes dans les différentes disciplines, les élèves doivent être en mesure de mobiliser ces paramètres qui façonnent les objets de discours.

II. Objectif poursuivi

Dans cette contribution, nous nous attacherons à montrer l'intérêt de faire écrire et de retravailler les textes dans les différentes disciplines pour mieux construire conjointement les savoirs et les compétences scripturales des élèves. Nous appuierons notre propos sur différentes recherches qualitatives menées plus particulièrement en sciences et en histoire³, de l'école primaire à l'université et qui s'intéressent toutes au langage oral et écrit (entre autres les tableaux, les listes...) dans la construction des savoirs. Elles s'appuient toutes sur des corpus relativement longs, sur l'analyse des interactions langagières à partir de transcriptions de séances, sur les écrits produits par les élèves et par les enseignants et le suivi des transformations langagières et conceptuelles au fil des séances.

III. Etat des lieux sur la production d'écrit dans les disciplines

La recherche Ifé sur les apprentissages en CP (2016) montre que le nombre de classes qui pratiquent la production de textes (de manière autonome ou en dictée à l'adulte) est faible au regard de la cohorte de l'enquête, même en fin d'année (moins de 40 %)⁴ et que les tâches de planification et de révision des textes sont quasi inexistantes. Confirmant des travaux plus anciens (Fijalkow et Fijalkow, 1994, Barré-de Miniac et Reuter, 2006), elle met aussi en évidence la prédominance absolue du texte narratif dans les activités de production, alors que la production de listes ou de textes documentaires est très rare et celle de comptes rendus ou de légendes d'images quasi anecdotique. Le plus souvent, l'écriture n'y est convoquée que pour évaluer des apprentissages. Dans cette conception, la

² Cf. Roderon, A., Brissaud, C et Triquet, E (2015) à propos de la mise en espace graphique des tableaux d'observation d'expériences et de l'organisation des mises en liste.

³ Les thèses de Jaubert et Rebière reposent sur des analyses qualitatives linguistiques précises et des évaluations de savoir au cours d'un module de 30 heures d'enseignement des sciences en CM2. Ces thèses, ont précédé d'autres recherches, doctorales ou non, particulièrement en sciences et en histoire : en didactique des sciences : sans exhaustivité, travaux de Orange, C (2003 ; 2012), Orange, C. Lhoste, Y, Orange-Ravachol, D. (2008) ; Lhoste, Y. (2008, 2017) ; Schneeberger, P. (2008), Schneeberger, P et Vérin, A. (2009), Sutton, C. (1995), Tiberghien A. (2012), Tiberghien A. et Malkoun L. (2007), Vérin, A. (1988 ; 2003) ; en didactique de l'histoire : sans exhaustivité, travaux de Doussot, S. (2011), Le Marec, Y., Doussot, S. et Vézier, A. (2009), Cariou, D. (2012), Cariou, D, Cou, P et Cozic, J. (2018 à paraître), Lalague-Dulac, S. (2017, 2012), Souplet, C.(2012)

⁴ Tiré *et al.*, 2015

dimension scripturale des savoirs est totalement occultée, les usages disciplinaires (Lahanier, Reuter et Reuter, 2006) de l'écriture ne sont pas pris en compte.

Enfin, diverses recherches menées en fin d'apprentissage, au niveau de l'université, constatent elles aussi que les écrits académiques et scientifiques sont rarement enseignés aux étudiants (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012) de même que les écrits professionnels (Beudet et Rey, 2012) qui sont pourtant les textes les plus lus et produits à l'âge adulte.

Il semble ainsi que les choses n'évoluent pas beaucoup. Or, avancer dans ce domaine suppose de rompre avec un certain nombre de clichés ou de conceptions persistantes.

IV. Langage, discipline et représentation du monde : des ruptures nécessaires

Les enseignants analysent le plus souvent les productions de leurs élèves en termes de « manque » de maîtrise de la langue. Cette focalisation sur la langue repose implicitement sur l'idée d'une universalité des formes langagières et de leur transparence. Elle sous-estime la complexité des savoirs et la spécificité des usages langagiers mis en œuvre dans les disciplines.

Il s'agit ainsi de rompre avec l'idée qu'un savoir existe en soi, indépendamment de toute activité humaine et des formes langagières qui le rendent dicible, et avec une représentation du langage qui serait le simple véhicule d'une pensée préexistante, et enfin avec l'illusion que l'écrit serait une simple transcription de l'oral. Pour problématiser mon propos, je m'appuierai sur quelques exemples de productions initiales d'élèves (les « premiers jets »), en sciences et en histoire.

**Début d'une séquence de sciences sur les échanges placentaires⁵ en CM2 (élèves de 10-11ans).
Question de départ pour recueillir les représentations initiales : « Comment le bébé se développe-t-il dans le ventre de la mère ? » reformulée en « Ce que je sais » / « Les questions que je me pose » (orthographe révisée)**

Delphine	Thibaut	Romain
<i>Je sais que : le bébé est dans une poche, que la poche est accrochée au placenta, qu'il y a un liquide transparent dans la poche, que le bébé a toujours des cellules dans son corps pour que le bébé puisse grandir...Le bébé peut même entendre les conversations de sa mère ainsi que d'autres personnes non éloignées. Le</i>	<p>1) Comment cela se passe-t-il pour le bébé?</p> <p>2) Comment vit-il?</p> <p>Réponses</p> <p>1) Le bébé est dans une poche, au cours de sa croissance il bouge dans sa poche. Le bébé ne respire pas dans la poche.</p> <p>2) Grâce au cordon ombilical le</p>	<p><u>Comment cela se passe-t-il pour le bébé?</u></p> <p>Bien, pourquoi. Sauf que quand on parle, il entend ce qu'on dit et son cœur battre.*</p> <p><u>Comment vit-il?</u></p> <p>Bien, sauf que quand on bouge il bouge avec.*</p>

⁵ Corpus des thèses de M. Rebière (2000) et de M. Jaubert (2000), constitué des écrits des élèves et des transcriptions des échanges oraux des séances de sciences menées dans un CM2 de janvier à avril. L'étude de ce corpus a fait l'objet de nombreuses publications : Jaubert, 2001, Jaubert, 2007, Jaubert et Rebière, 1999, 2001, 2002a, 2002b, 2005, Jaubert, Bernié et Rebière, 2005, Rebière, 2001

<i>bébé peut se retourner et bouger à un certain temps. Au début le bébé a des bourgeons.</i> <u>Question(s)</u> <i>- Le bébé peut-il ouvrir ses yeux dans le liquide transparent ?</i>	<i>bébé se nourrit.</i> <i>Ce que je sais</i> <i>Il ne respire pas.</i> <i>Les questions : Comment il respire ?</i>	<i>*Il faudrait qu'on voie un film qui nous l'explique</i>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------

Ces trois écrits initiaux (avant enseignement) mettent en évidence des représentations différentes de l'activité scientifique et des usages hétérogènes du langage.

- Pour Delphine, faire des sciences c'est accumuler des informations de toute nature, scientifique, quotidienne, sans hiérarchie aucune.
- Pour Thibaut, faire des sciences, c'est trier et organiser logiquement les informations, les mettre en tension, identifier un problème et essayer de le résoudre, quitte à produire un énoncé apparemment incohérent (Ce que je sais : *Il ne respire pas* / Les questions : *Comment il respire?*) mais tout à fait pertinent dans le monde des sciences à l'école. En effet, c'est le savoir scientifique qui explique l'apparent paradoxe.
- Pour Romain enfin, faire des sciences, c'est attendre que le savoir en dépôt dans la culture soit donné par l'enseignant. C'est par ailleurs communiquer comme dans la vie quotidienne.

Ces textes mettent en évidence le poids des idées communes dans le discours des élèves et les tensions qu'elles sont susceptibles de générer avec des représentations plus scientifiques. Les élèves mettent ainsi en œuvre des usages langagiers hétérogènes et si on n'y prend garde, profondément différenciateurs à terme.

Séquence d'histoire sur la guerre 1914-1918 en CM2. Premières versions des écrits.

CM2, histoire, la guerre de 1914-1918	Consigne : rédiger une fiche documentaire sur le système médical pendant la guerre à partir de la double page documentaire. La classe a lu en français le roman historique <i>L'or et la boue</i> dont un des personnages, Casimir, est au front en 1914-1918.
Kevyn et Jordan	1) Les soins se passaient dans les hôpitaux 2) Il y avait peu de médicaments et pas de piqûres car des recherches n'étaient pas effectuées. 3) L'hygiène n'était pas parfaite.
Emma	Pendant la guerre Casimir s'est fait mordre par un rat, il n'a pas voulu se faire amener au poste de secours mais il y est allé. Il est passé dans une cabine d'attente.

<p align="center">CM2, histoire, la guerre de 1914-1918</p>	<p>Consigne : rédiger une fiche documentaire sur le système médical pendant la guerre à partir de la double page documentaire.</p> <p>La classe a lu en français le roman historique <i>L'or et la boue</i> dont un des personnages, Casimir, est au front en 1914-1918.</p>
<p>Manon, Estelle et Dylan</p>	<p>Casimir est tenu par deux infirmières. Certains blessés jouaient aux cartes. L'infirmière était dans les tranchées.</p>
<p>Léa</p>	<p>Il y a un infirmier qui ne connaissait rien et l'autre pas grand-chose. La médecine n'est pas très développée. L'hygiène n'est pas respectée. Il faut se déplacer très loin pour aller se faire soigner. (25 km à pied).</p>

Lecture : Les éléments en bleu sont issus de la double-page documentaire, les éléments en rouge du texte littéraire étudié précédemment.

Emma, Léa, le groupe de Manon, construisent leur texte en juxtaposant des éléments extraits du texte documentaire et du roman historique lu en classe de français. Bien que tous ces éléments soient en lien avec la prise en charge médicale des soldats au front, tout lecteur perçoit l'incohérence des textes et le télescopage de fragments de discours qui ne relèvent pas du même monde entre roman et texte documentaire.

Ces textes posent la question des finalités du travail de l'historien et de l'écrivain. L'historien cherche à construire un savoir d'ordre général. Il s'agit pour lui de caractériser et de comprendre, non la vie d'un individu mais celle d'un ensemble d'individus, une entité, son rôle, ses rapports à d'autres entités sociales... alors qu'en littérature on s'intéresse au personnage pour sa valeur symbolique et aux procédés langagiers mis en œuvre pour raconter. Ces écrits mettent en évidence la difficulté pour les élèves d'ajuster, de hiérarchiser et de mettre en cohérence des discours d'origine diverse.

Ces productions, que ce soit en sciences ou en histoire, signalent un problème d'ancrage dans un monde éloigné du monde quotidien (Vygotski, 1934/1985 ; Brossard, 2004). Les disciplines mobilisent diversement le langage pour construire leurs références dans un rapport différent au réel. Le langage permet de construire une représentation du monde. Il ne dit pas le monde.

Ainsi, les écrits qui disent les savoirs disciplinaires sont des constructions sociales caractéristiques de chaque discipline.

La production d'un texte dans une discipline suppose ainsi un travail d'interprétation pour le sujet-scripteur comme pour son lecteur, afin de s'inscrire dans l'univers social que constitue la discipline. Ce travail touche à la fois, et dans le même temps, le sens de l'activité disciplinaire (ses modes de fonctionnement, de faire au regard de ses finalités...), le savoir et les formes langagières en construction ainsi que la construction du sujet social et cognitif (ses modes de penser et de dire), ce qui pose la question du point de vue et de la position énonciative.

V. La question du point de vue et de la position énonciative

La construction de textes cohérents s'avère difficile. L'une des explications possibles est que les scripteurs peinent à adopter un positionnement énonciatif stable et pertinent pour la discipline.

En effet, chaque discipline au cours de son activité adopte un angle d'attaque dont rend compte le choix d'écriture : ainsi l'objet « mare » en sciences à l'école est différent de l'objet « mare » de *La mare au diable* en littérature ; les objets de discours construits dans/par le langage ne sont pas les objets du réel mais des objets de discours liés à un point de vue disciplinaire.

Or pour un jeune élève, qu'est-ce qu'écrire un texte en histoire, en grammaire, en mathématiques, en sciences... ? Pourquoi, dans quel but l'élève écrit-il un texte explicatif, une démonstration ? Quel statut lui donne-t-il ? Maîtrise-t-il les modes d'agir-parler-penser de la discipline pour être un sujet-scripteur efficace ?

Bien souvent, la perception qu'il a de l'activité disciplinaire et de ses finalités est peu construite (Reuter, 2007) et ses règles lui sont encore largement étrangères. On comprend que cette absence de clarté cognitive pour l'élève puisse nuire à son ancrage dans la discipline concernée. D'où la nécessité de lui ménager des espaces pour « s'y essayer » et des espaces pour des « écrits de travail », « réflexifs » (Chabanne et Bucheton, 2002) faisant l'objet de lectures et de reformulations collectives propices à la transformation de ses manières d'agir, écrire et penser, nécessaires pour s'inscrire dans la discipline.

VI. Les écrits intermédiaires : des espaces de travail des savoirs et du langage

Ces écrits de travail sont très divers ; ils concernent tout autant les écrits qui jalonnent la séquence d'apprentissage que les réécritures successives visant la mise en texte terminale du savoir. Ils peuvent associer différents codes sémiotiques.

Les écrits *réflexifs* visent à rendre dicibles les concepts, par le travail langagier des formulations successives. L'apprentissage disciplinaire se réalise dans cette articulation entre production d'écrits de travail et activité de reprise-modification (François, 1993) consciente. Ainsi les réécritures ne se réduisent pas à des toilettages de surface mais affectent en profondeur les productions, tant au niveau de leur organisation, de leur planification, de la langue mise en œuvre que des significations.

1. Construction des savoirs, de points de vue spécifiques et travail langagier

Le vocabulaire spécifique d'une discipline est largement étranger aux usages ordinaires des élèves. Ainsi, dans la séquence sur les échanges placentaires, on observe des discussions : les termes de « bébé », « embryon » et « fœtus » paraissent interchangeables, alors que les distinctions ont déjà été fixées... Différents travaux (Nonnon, 2006) ont souligné l'intérêt, tant sur le plan conceptuel que langagier (Jaubert et Rebière, 2001, Jaubert, 2007), du travail lexical et des réajustements nécessaires dans les disciplines.

Par ailleurs, au cours de l'apprentissage d'un savoir, des objets de discours proches sont construits, qu'il est nécessaire de distinguer. Ainsi lorsque les élèves élaborent le titre d'un écrit collectif sur les échanges placentaires (Jaubert et Rebière, 2001), diverses propositions sont en concurrence : « les échanges de sang », « les échanges dans le sang », « les échanges de la mère au bébé », « les échanges de la mère et du bébé », « entre la mère et le bébé », « non ! l'embryon », « entre la mère et l'embryon ou le fœtus », « les hypothèses sur les échanges de sang de l'embryon et du bébé ». Ces propositions qui « disent » différemment les connaissances et de façon plus ou moins pertinente pour la discipline, font l'objet d'une comparaison critique et de reformulations successives, jusqu'à la formulation stabilisée, plus scientifique « hypothèses sur les échanges entre la mère et le fœtus (ou embryon) » rendant compte de la nature de l'écrit, de l'objet de discours, et d'usages propre à l'écrit avec la suppression de l'article et l'emploi des parenthèses, pratiques introduites par l'enseignant.

Ecrire pour construire des savoirs conduit ainsi à travailler les dimensions linguistiques propres à la production d'écrit dans une discipline donnée. L'avancée conjointe du texte et des savoirs oblige le scripteur à trouver des solutions linguistiques pour désigner les entités et spécifier leurs relations. L'usage de la langue devient ainsi plus complexe, se démarque des usages quotidiens, et tout en « disciplinarisant » progressivement les mondes et les objets convoqués se « disciplinarisent » aussi au fil des réécritures. En même temps, les élèves prennent conscience du pouvoir du langage qui façonne les significations, de l'importance des précisions lexicales et des subtilités syntaxiques.

2. Construction de discours cohérents

Les situations proposées sont différemment interprétées par les élèves qui convoquent des connaissances et des usages langagiers hétérogènes, propices aux malentendus et aux dysfonctionnements discursifs. En effet, le langage permet de penser avec ou contre les idées et le discours des autres et les textes mettent en scène, de manière plus ou moins explicite, des "voix" disparates et dissonantes qui sont parfois sources d'incohérence. Un travail langagier est alors nécessaire pour « orchestrer » ces différentes voix et les mettre en cohérence. Les élèves sont ainsi amenés à poser leur propre voix tout en gérant celles des autres, et progressivement, à mettre à distance des premières manières de penser et de dire erronées, pour réorganiser leurs discours et productions écrites.

Ils sont amenés à mettre en relation des notions jusque-là éparses, et à reconstruire des réseaux conceptuels, des systèmes sémiotiques « hiérarchisés ». Ce faisant, le savoir se précise de même que les énoncés. Ce processus de transformation, à la fois des savoirs et des discours, appelé « secondarisation », signale la construction d'une position énonciative disciplinaire de plus en plus ajustée à l'activité, ainsi que l'acquisition de nouveaux possibles langagiers.

Un exemple : Observons deux écrits individuels (issus d'une série de textes successifs) de Juliette, après introduction d'une contrainte - les systèmes sanguins mère/fœtus sont indépendants (les sangs ne se mélangent pas) – alors qu'au début du module d'apprentissage elle imagine que le sang de la mère irrigue le corps du fœtus par un système de tuyauteries⁶.

⁶ Représentation prédominante chez les élèves et qui perdure chez l'adulte selon les travaux de Giordan et De Vecchi (1987, pp. 120-121) et de Sauvageot-Skibine (1993).

Texte 2 :

Les échanges entre le sang du bébé et celui de la mère se font au niveau du placenta. Le sang du bébé ne contacte pas celui de la mère. Le placenta trie le nécessaire du sang de la mère à celui du bébé.

Texte 4 :

LES ECHANGES

Tout ce qui est bon pour le fœtus passe par les veines ombilicales. C'est le sang maternel qui amène tout. On appelle ça des échanges. Cela se passe au bout du cordon ombilical et dans le placenta. Le sang maternel contient des substances nutritives, de l'oxygène mais aussi des substances nocives pour l'embryon ou le fœtus. Alors le placenta sert de filtre et trie le bon du mauvais. Après des minuscules petits vaisseaux sanguins se dirigent vers le cœur et les organes du fœtus ou embryon. Le fœtus ou embryon rejette les déchets à la mère par les veines ombilicales.

La comparaison de ces productions successives fait apparaître des améliorations conséquentes du savoir et de la cohérence discursive, notamment dans la dernière version. On observe :

- un accroissement des informations pertinentes (apports maternels et retours du fœtus, propriétés du sang maternel et rôle des échanges dans la croissance), nécessaires à la résolution du problème.
- la construction d'une explication scientifique : si dans le texte 2 Juliette affirme l'indépendance des systèmes sanguin et fœtal, elle juxtapose des énoncés dont les liens sont uniquement sémantiques, dans le texte 4 elle construit un raisonnement logique que soulignent les connecteurs (*mais aussi, alors...*) et produit une explication scientifique canonique.
- un travail du langage : les choix lexicaux (*bébé / fœtus* et *fœtus/embryon*), l'usage de la nominalisation « *on appelle ça des échanges* » (texte 4) la construction de groupes nominaux expansés pour permettre la densité informative, les mises en liens logico-causales signalent le travail conceptuel et langagier.

Chaque nouvelle production langagière conduit l'élève à élaborer un nouveau point de vue qui se reconstruit dans chaque nouveau discours.

Dans la dernière production se constitue un réseau d'informations pertinentes pour *penser et dire* le concept d'échanges.

Ainsi, au fur et à mesure que les élèves construisent le savoir, ils construisent dans le même temps les moyens langagiers d'en rendre compte et de les mettre en cohérence. Les concepts et formulations deviennent de plus en plus complexes.

VII. Conclusion

Peut-on travailler l'écriture dans les différentes disciplines ? Oui, principalement dans les écrits de travail, à condition de rendre nécessaires les réécritures du savoir. Un étayage de l'adulte, « cadrant » au regard du savoir en jeu, est indispensable pour faire travailler, valider et stabiliser des usages du langage dans la construction d'un rapport au monde spécifique, celui de la discipline. De même est aussi indispensable une inscription dans le temps qui seule permet de multiples réécritures.

C'est dans/par/grâce à ces discours de travail et à leur mise à distance régulière que l'élève élabore un « dire » singulier inscrit dans le « dicible » de la discipline. Il construit une position énonciative et un point de vue disciplinaire pertinents, c'est-à-dire qu'il se construit en tant que sujet-acteur dans la discipline et s'en approprie les savoirs. Au fil de ces écrits il construit aussi des formes lexicales, syntaxiques et textuelles que seuls les objets disciplinaires permettent de mettre en œuvre. Compte tenu de ses potentialités, l'écrit de travail nous semble être un réel enjeu pour la démocratisation de l'école et le développement des enfants qu'elle accueille.

Il s'agit donc de ne pas laisser croire aux élèves qu'écrire est une activité en soi, indépendante des univers sociaux disciplinaires. Les pratiques d'écriture sont tributaires de l'épistémologie des disciplines scolaires et ne peuvent être réservées au seul horaire d'enseignement du français : écrire s'apprend dans toutes les disciplines ce qui suppose une formation des enseignants aux usages langagiers des différentes disciplines.

La comparaison des différentes pratiques langagières entre les disciplines pourrait alors être mise en œuvre en classe de français, dans le cadre de la variation langagière qui relève de la maîtrise de la langue, ce qui suppose là encore une formation spécifique des enseignants de français.

Éléments bibliographiques

- Aster n° 31 (2000). *Les sciences de 2 à 10 ans*, INRP.
- Aster n°33 (2001). *Ecrire pour comprendre les sciences*. INRP.
- ASTOLFI J.-P. (1992). *L'École pour apprendre*, Paris : ESF.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BAUTIER, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, l'Harmattan.
- BAUTIER, E., CRINON, J. DELARUE-BRETON, C. et MARIN, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *In Repères* 45, 63-79.
- BEAUDET, C & REY, V. (2012). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle ?, *Revue Scripta*, n° 30, Brésil, PUC Minas, 169-193.
- BEDOIN, E. (2010). Croisements disciplinaires, enjeux didactiques : actualité d'une confrontation Littérature/Sciences, *in Pratiques*, n°145-146, 161-178.
- BERNIE, J ;-P. (2001). Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation, *in* BERNIE, J.-P., *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, PUB, 155-171
- BERNIE, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de " communauté discursive " : un apport à la didactique comparée ?, *in Revue Française de Pédagogie*, n°141, 77-88.
- BERNIE, J.-P., JAUBERT, M. & REBIERE, M. (2008). Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative, *in* BROSSARD M. et FIJALKOW J. (Dir.) *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Bordeaux, PUB, p.123-141.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. LAUSANNE, DELACHAUX et NIESTLE.
- BROSSARD, M. (1991). Une hypothèse sur le rôle du contexte dans l'apprentissage de l'écrit, *Les Dossiers de l'Education* 5, 186-192.
- BROSSARD M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion
- BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris, Retz.
- BUTY et PLANTIN (Dir.) (2008). *Argumenter en classe de sciences*, INRP
- CARIOU, D. (2012). *Ecrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent pour apprendre l'histoire*, Rennes PUR.
- CARIOU, D, COU, P & COZIC, J. (2018 à paraître). Ecrire en histoire au CE2. Orchestration de l'hétéroglossie et construction des savoirs historiques, *in Recherches en didactiques*.
- CARIOU, D. (2012). *Ecrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en histoire pour construire les savoirs*. Rennes, P.U.R.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D., (2002). *Parler, écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.
- COMBETTES B. (1986). Le texte explicatif : aspects linguistiques. *Pratiques*, 51.
- DELCAMBRE, I., & LAHANIER-REUTER, D. (2012). Littéracies universitaires : Nouvelles perspectives. *Pratiques*, (153-154).
- DOUSSOT, S. (2011). *Didactique de l'histoire, Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, PUR.

- GIORDAN, A. e& DE VECCHI, G. (1987). Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FIJALKOW, J. & FIJALKOW, E. (1994). Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux. *Revue française de pédagogie* n°107, 63-79
- FRANÇOIS, F. (1993). *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris, Nathan-Pédagogie
- GARCIA-DEBANC C., LAURENT D. & GALAUP M., (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire, in *Pratiques* n°143-144, 27-50
- GRIZE, J.B. (1997). *Logique et langage*, Paris, Ophrys.
- GOODY J. (1978). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- HALTE F. (2007). Un impensé didactique : la mise en espace de l'exercice de lecture au CP. *Repères*, 36.
- IGEN, IGAENR (2010). *Note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, juillet 2010 : la mise en œuvre des programmes dans les classes et les évaluations nationales des élèves comme outil de pilotage du premier degré*.
- JAUBERT, M. (2000). *Fonction et fonctionnement du langage dans la construction de savoirs scientifiques : hétéroglossie et contextes d'apprentissage scolaire*, thèse de doctorat, Bernié, J.-P. et Brossard, M. dir., Université de Bordeaux 2.
- JAUBERT M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT, M. & REBIERE, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs, in *Aster* 33, 81-110.
- JAUBERT, M., REBIERE, M., & BERNIE, J.-P., (2004). « L'hypothèse « communauté discursive », in *Les cahiers Théodile 4*, Univeristé Charles de Gaulle, Lille 3, p.51-80.
- LAHANIER -REUTER & REUTER (2006). Discours des collégiens sur l'écriture et les disciplines scolaires, in BARRE-DE-MINIAC & REUTER (Dir.) *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, INRP, 23-58.
- LALAGÜE-DULAC S. (2012). « Le rôle du langage dans la construction de savoirs historiques sensibles et de compétence éthiques », *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation – Supplément électronique au N° 49*, p. 19-32.
- LALAGÜE-DULAC S. (2017). « Romans historiques et construction de savoirs scolaires en histoire », *Éducation et didactique*, vol.11, n°1, p. 105-121.
- LAPARRA M. (1986). Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs, in *Pratiques* 51, 77-85.
- LE MAREC, Y., DOUSSOT, S. & VEZIER, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Education et didactique*, 2009, 3 (3), pp.7-27.
- LEBRUN M. & LACELLE N. (2011). Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodale grâce à une didactique de la littérature médiatique critique, in GOIGOUX R. et POLLET M.-C. *Didactiques de la lecture de la maternelle à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, 205-224.
- LHOSTE, Y. (2008). *Problématisation, activités langagières et apprentissages dans les sciences de la vie: étude de débats scientifiques dans la classe dans deux domaines biologiques : nutrition et évolution*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (sous la direction de C. Orange et M. Jaubert)
- LHOSTE, Y. (2017). *Epistémologie et didactique des SVT*. Bordeaux, PUB.

- NONNON, E. (1998). La notion de point de vue dans le discours, *in Pratiques*, n°100.
- NONNON, E. (2006). Apprendre des mots, construire des concepts : les termes de l'échange en géographie, *in* GARCIA- DEBANC C. & PLANE, S. : *Le lexique et son apprentissage*. Hatier.
- NONNON E. (2008). Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité. *In* Grossmann F. & Plane S. (ed.) *Les apprentissages lexicaux*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires de Septentrion.
- NOYERE, A. (2006). La description en français et en histoire : postures adoptées en fonction du cadre disciplinaire, *in* BARRE-DE-MINIAC & REUTER, *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, INRP, 139-153.
- NOYERE, A. (2006). Décrire un paysage en français et en géographie : représentations et stratégies des élèves, *in* BARRE-DE-MINIAC & REUTER, *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, INRP, 155-175.
- ORANGE, C (2003). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation. Le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *Aster* 37, 83-107.
- ORANGE, C., LHOSTE, Y. & ORANGE-RAVACHOL, D. (2008). Argumentation, problématisation et construction des concepts en classe de sciences. *In* C. Buty et C. Plantin (ed.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*. Lyon, INRP, 75-116.
- ORANGE, C (2012). *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Pratiques* n°113-114 (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. CRESEF.
- Pratiques* n° 131-132 (2006). La littératie autour de Jack Goody. CRESEF.
- Pratiques* n° 143-144 (2009). Ecrits de savoirs. CRESEF.
- REBIERE, M. (2000). *Langage, posture et cognition : enjeux et obstacles de l'activité langagière dans la classe de sciences à l'école élémentaire*. Université Bordeaux 2, thèse de doctorat (sous la direction de M. Brossard et de J.-P. Bernié)
- Repères* n°26/27 (2002-2003). L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire. INRP.
- Repères* n° 45 (2012). Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège. ENS-Ifé.
- Repères* n° 52 (2015). Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire. ENS-Ifé.
- Repères* n° 5 (2017). Interroger l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire. ENS-Ifé.
- REUTER, Y. (2003). « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire », *in la Lettre de l'AIRDF*, n°32, 18-22.
- REUTER, Y. (2007). « La conscience disciplinaire, présentation d'un concept », *in Education et didactique*, 1,2, p.57-71.
- RODERON, A., BRISSAUD, C & Triquet, E (2015). De la lettre au texte : qu'écrivent au tableau les enseignants de cours préparatoire en sciences ? *in Repères* 52, 199-216.
- SAUVAGEOT-SKIBINE, M. (1993). « De la représentation en tuyaux au concept de milieu intérieur », *in Aster* n°17, INRP.
- SCHNEEBERGER, P. (2008). Travail langagier et construction de savoirs en sciences. *Les dossiers des sciences de l'éducation* n°20, 91-106.
- SCHNEEBERGER, P. & VERIN, A. (Dir.) (2009). *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* Lyon, INRP.

- SUTTON, C. (1995). Quelques questions sur l'écriture et la science : une vue personnelle d'Outre-Manche, *Repères* n°12, 37-52.
- SOUPLET C., (2012). Pratiques langagières et situation scolaire d'apprentissage : à propos d'un rapport complexe et résistant. Questions méthodologiques, *Education et didactique*, n°1, vol.6, p.97-116.
- TIBERGHIE A. & MALKOUN L. (2007). « Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisitions des élèves du point de vue du savoir », *Éducation et Didactique*, n°1, p.29-54.
- TIBERGHIE A. (2012). « Analyse d'une séance de physique en seconde : quelle continuité dans les pratiques ? », *Éducation et Didactique*, n°6(3), p.97-123.
- TIRE, M., VADCAR, A., RAGANO, S. & BAZILE S. (2015). Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses, *in Repères* 52, 77-96.
- VERIN, A. (1988). Apprendre à écrire pour apprendre les sciences, *in Aster* n°6, 15-46
- VERIN, A. (2003). Entrer dans la culture scientifique et dans le langage scientifique. *In X.Y.ZEP Bulletin du Centre Alain Savary* n°16-17, 8-10.
- VOLOCHINOV, N.V. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthodologie sociologique en linguistique*. Paris, les éditions de Minuit.
- VYGOTSKI, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*, Ed. Sociales.