



1. Comptes rendus d'ouvrages

- Josette Gaume, *Le don en didactique - Approche épistémologique à partir de l'Essai sur le don de Marcel Mauss*, Cortil-Wodon (Belgique) : Éditions Modulaires Européennes, Coll. « Proximités - Didactique », 2008, 151 pages.

Josette Gaume est maitresse de conférences au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon. Elle développe le concept de sociodidactique. Attentive à la question des contacts de culture et riche de son expérience de formatrice dans différents pays du monde, elle appréhende de façon précise la question du social dans l'acte d'enseigner. Dans cet ouvrage, Josette Gaume propose une application de *l'Essai sur le don* de Marcel Mauss à la didactique. Elle suggère qu'enseigner ou apprendre ne consiste pas à vendre ou à acheter mais surtout à donner, à recevoir et à rendre le bien reçu.

En référence aux sociétés étudiées par M. Mauss, elle explique, page 26 : « Ignorer la place et le statut du donataire dans l'acte d'enseigner conduit à l'échec de la transmission du savoir. On cherche avec ces mécanismes de don et de contre don à montrer de la libéralité, de la liberté et de l'autonomie au travers de mécanismes d'obligation qui doivent être appréhendés comme tels. »

L'auteur étudie le concept non seulement à travers les analyses de Marcel Mauss mais également en référence aux travaux de M. Godelier. Elle s'interroge sur « ce qui se passe quand on enseigne quelque chose à quelqu'un sans accepter le fait que ce quelqu'un réutilise d'une certaine manière ces connaissances » (p. 44). Elle s'appuie sur les recherches en sociologie pour changer notre point de vue sur les rapports possibles entre les professeurs et les élèves, sur une relation qui ne peut être reproduite à l'identique du simple fait de la singularité de chaque partenaire, de sa disposition au moment du don.

J. Gaume aborde la question de la réciprocité dans l'acte d'enseigner. C'est en cela que cet ouvrage est d'une lecture salutaire pour tous, enseignants et enseignés, la place de l'un et de l'autre étant souvent interchangeable au gré des situations professionnelles, familiales ou associatives... Se remémorer les

principes élémentaires de la construction de l'autonomie de l'élève permet de mieux se positionner et d'améliorer l'efficacité de l'acte par l'attitude respectueuse de chacune des parties envers ce don qu'est le savoir.

Dans une deuxième partie, les références à quelques pédagogues, historiques et contemporains illustrent la mise en œuvre possible du concept exposé. La remise en cause de l'obligatoire « utilité » immédiate de l'enseignement que l'on veut absolument mesurer et rationaliser nous ouvre des perspectives sur les impossibles frontières de cet acte spécifiquement humain et complexe : la construction du savoir.

Claudine Bassou-Chpak

- Jacqueline Lafont-Terranova, *Se construire, à l'école, comme sujet écrivant : l'apport des ateliers d'écriture*, Namur (Belgique) : Centre d'Études et de Documentation pour l'Enseignement du Français (CEDOCEF) & Presses Universitaires de Namur, Coll. « Diptyque », n° 15, 2009, 248 p.

Dans cette très utile synthèse richement documentée, Jacqueline Lafont-Terranova, après avoir présenté les grandes tendances qui ont inspiré les ateliers (chapitre I), rend compte de ses enquêtes, des plus anciennes aux plus récentes (2008) et met une méthodologie rigoureuse au service d'une recherche toujours en questionnement (chapitres II à IV). Nés autour de 1968 avec les expériences d'E. Bing et d'A. Roche, les ateliers d'écriture ont bientôt évolué en ateliers de loisirs pour adultes. L'auteure montre d'abord en quoi la pédagogie de Freinet, des mouvements comme l'OULIPO, le nouveau roman et le structuralisme, la notion d'intertextualité théorisée par Bakhtine ou encore des traditions culturelles comme celle du haïku au Japon viennent nourrir les trois grandes tendances des ateliers d'écriture. Ces dernières partant plus ou moins d'une conception de l'écriture proche du *bricolage*, par référence à Lévi-Strauss (p. 31-32), prennent en compte respectivement « le sujet qui écrit, l'activité d'écriture elle-même et l'objet produit » (p. 39). L'auteure présente alors trois ateliers représentatifs de ces pôles : CICLOP¹, pour qui l'écriture sert au développement des personnes, les Ateliers d'écriture d'Elisabeth Bing qui y voit une aventure personnelle, et enfin l'OULIPO qui fait de l'écriture un « jeu de construction » voire un « jeu tout court ». C'est à partir de ces trois lieux qu'une définition de l'atelier de loisir peut se construire (p. 47). Ce dernier, en rupture avec l'apprentissage scolaire, développe une pratique de création, heureuse et ritualisée, qui réunit un petit groupe d'environ dix personnes encadré par au moins un animateur, et dans lequel chacun se construit, s'affirme et est reconnu sujet écrivant. Des « variables » viennent compléter cette définition, chaque atelier s'appuyant sur des méthodes de créativité différentes.

Comment un atelier inspiré de ces méthodes aide-t-il à apprendre à écrire ? S'appuyant notamment sur les analyses de M.-C. Penloup, l'auteure relève tout d'abord les obstacles à l'apprentissage que sont la sacralisation de l'œuvre

littéraire, l'incapacité pour l'écrivain à imaginer son lecteur, « la méconnaissance de l'écriture comme travail » allant de pair avec une représentation de l'écriture réservée à des personnes douées, et enfin la tension entre le désir d'écrire et la peur d'être jugé sur sa production. Elle souligne ensuite que les ateliers de loisir peuvent transformer un rapport à l'écriture marqué par l'« insécurité » en travaillant toutes les composantes de la compétence scripturale définie comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations sociales sur l'écriture. Car les ateliers forment des lieux d'acculturation, où sont travaillées toutes les composantes en jeu dans l'écriture et la réécriture, du « savoir-graphier » jusqu'au « savoir-faire textuel » qui englobe la grammaire de texte et du discours, en passant par le développement des compétences métascripturales (capacité à la critique et l'autoévaluation).

Le chapitre III a pour ambition de montrer que le modèle de l'atelier de loisir peut « s'adapter dans des contextes institutionnels plus contraignants, sans perdre l'essentiel de son originalité » (p. 119). C'est l'objet d'une enquête dans trois ateliers : un de loisir pour adultes expérimentés, un pour lycéens, et un de formation continue. Composés d'un public volontaire, inscrits dans des cadres institutionnels différents, ils représentent les trois tendances décrites dans le premier chapitre. L'enquête, qui date d'une dizaine d'années (p. 194), s'appuie sur onze dossiers complets (premiers jets et réécriture) collationnés à partir d'une centaine d'écrits (p. 135) et décrits selon les paramètres du « modèle SPEAKING » de Hymes. Sont ainsi soigneusement analysés les lieux, les participants, les animateurs, les sources (É. Bing, Oulipo...) qui les influencent, les finalités et les objectifs, les situations de parole, les interactions verbales au service de l'écriture et, bien sûr, les productions. Le bilan de l'enquête montre que les trois séances dans lesquelles régnait une atmosphère conviviale s'inspiraient du modèle atelier de loisir : temps d'écriture sur place, mise en scène des propositions d'écriture qui n'étaient pas des sujets de rédaction, plusieurs destinataires, pas d'évaluation-sanction mais au contraire des « réassurances » (p. 182). Cette rupture avec le rituel scolaire permet, en confortant le scripteur, de le conduire à mettre à distance ses productions et donc de les réécrire.

Ces remaniements sont étudiés grâce à une grille d'analyse élaborée à partir du tableau de Lafont et Barré-de Miniac (p. 193). Cette dernière classe les modifications selon les trois niveaux suivants : textuel, graphique, et matériel. Les onze dossiers présentant des logiques voire des stratégies de réécriture différentes donnent lieu à des calculs de pourcentages complexes puisqu'ils « portent sur le nombre d'effets recensés et non sur le nombre de modifications » (p. 203, note 83). Ces calculs montrent que les modifications pragmatiques l'emportent légèrement sur celles à visée littéraire - on regrettera avec l'auteure que des contraintes éditoriales l'aient empêchée de présenter un ou deux exemples de façon plus détaillée. Il est clair en tout cas que la réécriture n'améliore pas « par magie » les compétences scripturales, mais qu'elle développe la créativité langagière en jouant des niveaux textuels et de la matérialité de l'écriture.

L'atelier d'écriture constitue donc un espace privilégié de réconciliation avec l'écriture et la réécriture, partant, de constitution du sujet-écrivain. Les

résultats de cette enquête, dont le protocole est décrit avec précision, justifient la mise en place d'ateliers de loisir didactisés qui sont décrits dans le dernier chapitre. L'expérience se poursuit dans un IUT et dans le cadre d'un master suivi par une majorité de futurs professeurs des écoles. L'auteure, qui a animé ces ateliers, relève que le rapport des étudiants à l'écriture a évolué de façon positive et note une amélioration de la qualité linguistique des productions due à un accompagnement plus important par le biais des messages électroniques. Elle souligne encore le décalage entre l'écriture créative, cette production « heureuse », et l'écriture conceptuelle, « rédaction de mémoire », qui donne lieu à des blocages. Si ce modèle lui apparaît valable de l'école à l'université, l'auteure signale les nombreux écueils qui attendent ceux qui s'improviseraient animateurs d'ateliers : transformation d'une piste d'écriture en rédaction, commentaire psychologisant, incapacité à s'adapter au public et à « réassurer » chacun... Une formation est nécessaire. Et elle sera bénéfique aux futurs enseignants chez lesquels les ateliers cultivent la vigilance et l'exigence vis-à-vis des textes produits. C'est avec la même rigueur que le lecteur pourra ensuite suivre les nombreuses pistes de réflexion ouvertes ici, qu'il s'agisse de l'utilisation des TICE dans la réécriture, des attitudes du sujet scripteur devant l'écriture conceptuelle et l'écriture créative, des dispositifs didactiques à inventer pour cultiver une attitude métalinguistique face à une (sa) production d'écrit ou pour transposer didactiquement des dispositifs d'écriture testés en atelier...

Myriam Tsimbidy

Note

¹ Centre International de Communication, Langues et Orientation pédagogique.

▪ Georgeta Cislaru, Chantal Claudel et Monica Vlad, *L'écrit universitaire en pratique*, Bruxelles : De Boeck, Coll. Méthodes en sciences humaines, 2009, 192 p.

Après celui de Jacqueline Lafont-Terranova (cf. compte rendu de Myriam Tsimbidy ici même), l'ouvrage de Georgeta Cislaru, Chantal Claudel et Monica Vlad aborde lui aussi la question du processus d'écriture, dans ses dimensions réflexives et formatives.

Fruit d'une collaboration franco-roumaine et faisant suite à un colloque de jeunes chercheurs organisé à l'Université de Constanta (Roumanie), l'ouvrage s'adresse principalement aux étudiants en master et doctorat, pour lesquels il constitue un manuel de méthodologie et d'autoformation à la recherche. Il intéressera également les chercheurs qui encadrent les étudiants, en leur proposant un riche répertoire d'activités susceptibles d'alimenter leurs séminaires de méthodologie.

Organisé en quatorze chapitres répartis en deux parties, l'ouvrage comporte des définitions, des exemples, des conseils, des éléments de méthodologie et des exercices autocorrectifs. La progression est méthodique et suit l'ordre logique d'une recherche en sciences humaines. La première partie s'intéresse à la « mise en place de la recherche » et passe en revue les étapes nécessaires que sont la bibliographie, les notions et mots-clés, la revue de la littérature, la problématique de la recherche et la formulation des hypothèses, le corpus et enfin les règles élémentaires de déontologie de la recherche. La deuxième partie, consacrée à « l'exposition de la recherche », entre davantage dans la mise en forme de la recherche, c'est-à-dire les questions relatives aux citations, renvois, notes, à la manière d'exposer sa recherche (argumentation, explication, description), à l'énonciation adaptée au projet, à la rédaction de l'introduction, de la conclusion, des transitions, aux usages liés aux abréviations et autres « normes d'écriture », aux problèmes de traduction et de transcription, et enfin à la présentation de la recherche (soutenance orale et supports électroniques). Une bibliographie, un glossaire et un index bien documentés complètent l'ensemble.

Chaque chapitre commence, après la formulation des objectifs clairement énoncés, par une définition et un exposé de la notion en quelques points - généralement deux ou trois, sauf pour le chapitre sur l'énonciation qui en comporte six. Suivent des exercices très concrets, illustratifs et ciblant des compétences précises (savoir distinguer une description d'une explication, ou savoir citer une source, par exemple) et le corrigé de ceux-ci.

Dans la partie technique, les auteures rappellent les usages ou la norme en matière de recherche, en ajoutant le cas échéant des références ou des exemples bien contextualisés. Elles prodiguent des conseils, posent les principes méthodologique et illustrent fréquemment la forme que peut prendre l'aspect central du chapitre, sans oublier de mentionner les variantes. Cet examen détaillé, dont on sent qu'il se veut le plus exhaustif possible, se double d'un important travail documentaire, aussi bien papier que sitographique. Des témoignages de pratiques et des astuces, parmi les exemples nombreux, donnent à des notions parfois un peu arides (comme la revue de la littérature ou les normes bibliographiques) un côté vivant qui vise à aider à l'appropriation. Une appropriation à laquelle contribuent également les outils présentés (par exemple une liste d'abréviations usuelles) et les démarches soigneusement décrites (par exemple les éléments que devra comporter l'introduction).

On notera le chapitre consacré à la déontologie de la recherche, sujet sensible de nos jours avec les facilités offertes par les nouvelles technologies : en la matière, la prévention est indispensable, tant les conséquences des manquements à l'éthique peuvent être graves pour des indécis qui n'ont pas toujours conscience du côté délictueux de leurs actes.

Par rapport à d'autres guides méthodologiques (comme le fameux *Manuel de recherches en sciences sociales* de Raymond Quivy et Luc Van Campen-Houdt, Paris : Dunod, 1995), *L'écrit universitaire en pratique* s'adresse aux étudiants francophones effectuant leurs études en France tout comme à ceux étudiant à l'étranger et qui doivent produire un écrit en français.

Les auteures, elles-mêmes chercheuses amenées à encadrer des travaux d'étudiants dans des pays différents, souhaitent faire bénéficier aux jeunes chercheurs de l'expérience des chercheurs confirmés. Leur ouvrage, qui se veut un manuel pratique d'initiation à la recherche, aidera le débutant à structurer le cadre méthodologique de ses investigations, et servira au directeur de recherche pour accompagner ses interventions en tutorat ou en séminaire.

Voici donc un ouvrage qui se destine à devenir un incontournable de l'apprenti-chercheur, et pourra servir de référence aux chercheurs aguerris, qui y trouveront confirmation de ce qu'ils auront construit par eux-mêmes, avec l'avantage d'une organisation, d'une présentation et d'une formulation rigoureuses.

Dominique Ulma

2. Compte rendu de thèse

- Anne Marie Dinvaut, *La didactique plurilingue des langues : obstacles et propositions*, Thèse de sciences du langage sous la direction de Robert Bouchard, soutenue le 5 décembre 2008, Université Louis Lumière Lyon 2, 378 pages.

Démarrant sur l'hypothèse de Chevallard, la thèse d'Anne Marie Dinvaut s'intéresse à la transposition des savoirs¹. La recherche s'intéresse à l'enseignement des langues à l'école primaire, enseignement qui a vingt ans d'âge. Il ne s'agit pas d'un travail commémoratif mais bien d'un regard porté sur cet objet relativement récent au regard de l'histoire de l'école républicaine française. Le regard est d'autant mieux distancié que la thèse s'intéresse à une didactique plurilingue et non à l'enseignement-apprentissage d'une langue. Il y a là un premier intérêt pour une recherche portant sur la transposition de savoirs : il ne va pas nécessairement être question du bien parler de telle ou telle langue, mais du bien enseigner la langue étrangère. Trop vaste question à laquelle la thèse d'Anne Marie Dinvaut ne peut entièrement répondre, bien évidemment.

Le propos est construit sur une tentative de rupture avec une didactique de la langue étrangère centrée sur la linguistique de la langue cible qui a un peu entraîné dans l'oubli certains faits : dans les classes, on essaye d'installer chez l'élève un bi- voire un tri-linguisme quand les élèves sont parfois bilingues avant que l'école ne s'en mêle. Le cœur de la question est là : comment prendre en compte ce fait sociolinguistique dans l'enseignement-apprentissage de la langue ? L'angle d'attaque choisi est construit sur un constat : il existe un écart entre les savoirs savants sur les répertoires plurilingues et les pratiques de classe. De ce constat émerge deux hypothèses :

- 1) L'environnement linguistique et culturel des enseignants a un impact sur cet écart.
- 2) Il est possible de construire une "didactique plurilingue" pour réduire cet écart.

La problématique est donc construite autour de ces savoirs que possèdent les locuteurs sur les langues et sur le bilinguisme, que la science formalise en savoirs savants, et sur ce qu'il conviendrait d'en faire dans une didactique des langues, sachant que les locuteurs sont parfois apprenants et parfois enseignants. À la lecture du début de la thèse, il vient une question : pourquoi diable vouloir transposer des savoirs savants sur le bilinguisme, quand les locuteurs possèdent déjà ces connaissances de manière empirique ? Formulée autrement l'interrogation devient : pourquoi s'embarrasser du concept de transposition des savoirs alors qu'ils sont déjà en place et que finalement le souci est de prendre en compte les savoirs déjà là dans un processus de formation des individus, qu'ils soient élèves ou professeurs ?

Au delà de cette objection liminaire, il faut reconnaître au travail d'Anne Marie Dinvaut une qualité certaine. Appuyée sur le modèle didactique de Chevallard, la recherche visite les trois pôles du triangle didactique : les savoirs, les élèves et les professeurs. Côté savoirs savants, la recherche visite plusieurs domaines :

les savoirs scientifiques sur le bilinguisme, les savoirs sur la culture, la sociologie de la migration et la culture sociolinguistique des élèves. Ce sont ces quatre catégories de savoirs dont la transposition est questionnée. La recherche décrit alors les obstacles à cette transposition et ce que ces obstacles génèrent dans une didactique des langues. Les obstacles sont au nombre de trois : les messages institutionnels, le regard historique porté sur les langues et les outils didactiques conçus pour les langues. La part empirique de la recherche s'appuie sur divers types de faits didactiques. Cette diversité des faits didactiques étudiés est un des intérêts du travail effectué. La nature des données est adaptée au type de transposition didactique étudiée et aux opérateurs de cette transposition. Les faits didactiques relevés sont de trois types : les mémoires professionnels d'enseignant en formation, les répertoires de chants et comptines en école maternelle et les premières séances de langue dans les classes.

Le travail se clôt sur des propositions pragmatiques quant à la formation des enseignants. En cela la thèse assume l'aspect ingénierie linguistique de la didactique des langues et assume la présence du concept de transposition didactique présent dès l'introduction. C'est donc bien à une transposition que se livre Anne Marie Dinvaux en promouvant une didactique plurilingue des langues.

Jean-Pierre Sautot

Note

¹ Chevallard, Yves (1985), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.