



**HAL**  
open science

# La maîtrise de la langue au collège. Instructions officielles et représentations d'enseignants débutants : convergences, divergences ?

Jean-Pascal Simon, Eric Triquet

## ► To cite this version:

Jean-Pascal Simon, Eric Triquet. La maîtrise de la langue au collège. Instructions officielles et représentations d'enseignants débutants : convergences, divergences ?. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2009, Documents officiels et travail enseignant, 43 (1), pp.75-91. hal-01940859

**HAL Id: hal-01940859**

**<https://hal.science/hal-01940859v1>**

Submitted on 30 Nov 2018

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

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

## La maîtrise de la langue au collège. Instructions officielles et représentations d'enseignants débutants : convergences, divergences ?

Jean-Pascal Simon, Eric Triquet

---

### Citer ce document / Cite this document :

Simon Jean-Pascal, Triquet Eric. La maîtrise de la langue au collège. Instructions officielles et représentations d'enseignants débutants : convergences, divergences ?. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°43, 2009. Documents officiels et travail enseignant. pp. 75-91;

doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2009.1184>

[https://www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_2009\\_num\\_43\\_1\\_1184](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2009_num_43_1_1184)

---

Fichier pdf généré le 31/03/2018

### **Abstract**

From the beginning of 2000s, the ability in language – writing in particular – is a major objective of college-level. Teachers of all disciplines should rethink the ways of learning to take into account not only the cognitive aspects but also the linguistic dimension that underlies any appropriation of knowledge. The question of receipt by teachers of official documents is therefore essential. This article, based on current research, attempting to update the representations and practices of young teachers of the IUFM on the contribution of different disciplines to teach language, taking into account the cognitive dimension of writing and types of text products.

### **Résumé**

Dès le début des années deux mille, la maîtrise de la langue – et de l'écriture en particulier – est annoncée comme un objectif majeur du collège au niveau des instruction officielles. Ces incitations institutionnelles obligent les enseignants de toutes les disciplines à repenser les modalités d'apprentissage pour prendre en compte non seulement les aspects cognitifs mais aussi la dimension langagière qui sous-tend toute appropriation de connaissances. La question de la réception par les enseignants des documents officiels apparaît donc ici essentielle. Notre article, qui s'appuie sur une recherche en cours, tente ainsi de mettre au jour les représentations et les pratiques de jeunes enseignants stagiaires de l'IUFM concernant la contribution des différentes disciplines à la maîtrise de la langue, la prise en compte de la dimension cognitive de l'écriture et les formes de discours et types d'écrits produits.

## LA MAÎTRISE DE LA LANGUE AU COLLÈGE. INSTRUCTIONS OFFICIELLES ET REPRÉSENTATIONS D'ENSEIGNANTS DÉBUTANTS : CONVERGENCES, DIVERGENCES ?

**Résumé :** Dès le début des années deux mille, la maîtrise de la langue – et de l'écriture en particulier – est annoncée comme un objectif majeur du collège au niveau des instructions officielles. Ces incitations institutionnelles obligent les enseignants de toutes les disciplines à repenser les modalités d'apprentissage pour prendre en compte non seulement les aspects cognitifs mais aussi la dimension langagière qui sous-tend toute appropriation de connaissances. La question de la réception par les enseignants des documents officiels apparaît donc ici essentielle. Notre article, qui s'appuie sur une recherche en cours, tente ainsi de mettre au jour les représentations et les pratiques de jeunes enseignants stagiaires de l'IUFM concernant la contribution des différentes disciplines à la maîtrise de la langue, la prise en compte de la dimension cognitive de l'écriture et les formes de discours et types d'écrits produits.

**Mots-clés :** Maîtrise de la langue – Instruction officielle – Représentations – Écriture – Écrits scolaires – Types de textes.

### INTRODUCTION

Historiquement, dans le second degré, le développement des compétences langagières et linguistiques relevait exclusivement des objectifs assignés à l'enseignement du français. Une rupture s'opère à la fin des années quatre-vingt-dix : les instructions officielles du collège insistent sur le fait que tout professeur doit contribuer à bâtir chez l'élève les compétences langagières indispensables à l'appropriation des connaissances. Il est clair qu'un tel changement va bien au-delà d'une simple clarification du rôle de chacun (enseignants de français et enseignants des autres disciplines). Elle appelle des évolutions profondes des pratiques et oblige à développer une logique d'interaction entre les disciplines. La question de la réception par les enseignants des documents officiels apparaît donc ici essentielle. C'est ce que nous proposons d'explorer dans notre contribution qui s'appuie sur une recherche en cours<sup>1</sup> dont un des volets vise à mettre au jour les représentations d'enseignants débutants sur la place et le rôle de l'écrit dans leur discipline. Ainsi, nous poursuivons en les élargissant les perspectives qui ont été ouvertes par Barré de Miniac et Reuter (2006) dans la recherche qu'ils ont dirigée entre 2000 et 2003 « Apprendre à écrire dans toutes les disciplines au collège ».

Notre première partie pose le cadre de cette étude : après un retour sur l'évolution des rapports entre sciences et langue dans les programmes scolaires, nous évo-

---

<sup>1</sup> Projet INRP « Écriture et construction de savoirs : Rencontre de Pratiques français/sciences » : recherche en cours portée par l'UMR STEF de l'ENS Cachan, 2007-2009]

quons les recherches antérieures à notre travail, puis, dans le prolongement, quelques éléments sur les représentations et les pratiques des enseignants dans le domaine étudié. La seconde partie présente la recherche que nous avons menée en se recentrant sur trois points : la contribution des différentes disciplines à la maîtrise de la langue, la prise en compte de la dimension cognitive de l'écriture et les formes de discours et types d'écrits produits.

## MAÎTRISE DE LA LANGUE ET ENSEIGNEMENT DES SCIENCES

### *La place des apprentissages langagiers dans les programmes*

La place accordée aux apprentissages langagiers a évolué de réforme en réforme, plus encore que les objectifs affichés dans ce domaine, c'est sa prise en charge disciplinaire qui a fait débat et, de là, les rôles qui lui sont dévolus. Dans un numéro de la revue *Repères* Ducancel et Astolfi (1995) rappellent les premiers temps de cette histoire, ils mettent en avant deux grands moments de cette évolution :

- les instructions officielles de 1923 à 1957 qui distinguent soigneusement les diverses « matières d'enseignement » : les disciplines scientifiques et le Français visent à « apprendre à penser et à raisonner juste », mais les disciplines scientifiques, comme le notent les auteurs, demeurent subordonnées à la discipline Français ;

- les instructions officielles de 1977-1978 qui définissent quant à elles des disciplines « instrumentales », Français et Mathématiques, et des disciplines « d'éveil » dont font partie les sciences : si la discipline Français prend toujours seule en charge, dans des temps spécifiques, les apprentissages langagiers instrumentaux, cette période marque les premiers pas vers une reconnaissance de relations interdisciplinaires.

A partir de 1995, des objectifs langagiers sont introduits dans toutes les disciplines, chaque enseignant se trouve investi d'une mission dans le domaine de la maîtrise de la langue. Ces principes sont rappelés avec force dans *La maîtrise de la langue au collège*<sup>2</sup>, qui, de ce point de vue, fait date. Il y est affirmé que, quelle que soit la discipline enseignée, l'enseignant doit contribuer à bâtir chez l'élève des compétences langagières, considérées à la fois comme « conditions, moyens et conséquences indispensables de l'appropriation des connaissances » (p. 37). C'est là un changement sensible par rapport aux directives antérieures. Fillon et Verin (2001) voient deux raisons principales à ce souhait d'intégrer les apprentissages langagiers dans les disciplines : la première tient au constat de difficultés avérées dans l'acquisition de compétences langagières, la deuxième est liée à l'évolution du discours pédagogique qui insiste sur l'importance de l'implication (active) des élèves dans les apprentissages. Sur ce second point, les recherches en didactique ont joué un rôle moteur. Elles se sont développées à partir de la didactique du Français et des didactiques des sciences au niveau de plusieurs projets de recherche initiés – notamment – par l'Institut National de Recherches Pédagogiques (INRP), sur lesquels nous souhaitons nous attarder quelques instants.

---

<sup>2</sup> *La maîtrise de la langue au collège*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction des Lycées et Collèges, CNDP-Savoir lire, 1997.

*Évolution des rapports sciences – langue et recherches INRP*

Accompagnant d'une certaine façon l'évolution des instructions officielles, l'INRP lance, dès 1977, sous la responsabilité de G. Ducancel, une première recherche interdisciplinaire sur les « fonctions de l'écrit dans les activités d'éveil à dominante sciences expérimentales ». Elle présente la particularité d'associer des équipes formateurs-chercheurs de français et de sciences. D'autres recherches suivront sur des problématiques voisines. Les publications auxquelles elles ont donné lieu peuvent être regroupées autour de deux tendances (Ducancel et Astolfi 1995) qui prennent en compte essentiellement les enjeux linguistiques des activités scientifiques ou l'interaction entre enjeux scientifiques et enjeux linguistiques.

Malgré ces différences d'orientations, il se dégage une convergence des problématiques didactiques dans les domaines concernés, ce que relève *Repères 12* (1995). On peut souligner aussi que plusieurs articles mettent bien en évidence le fait que l'écriture scientifique ne se limite pas, comme on pensait souvent à cette époque, à une simple mise en forme linguistique terminale de ce qui a préalablement pu être observé, pensé, mais qu'elle contribue, à part entière, à la recherche et à la caractérisation d'observables (*ibid.* : 15).

En continuité avec l'approche interdisciplinaire qui avait été la sienne une bonne dizaine d'années auparavant, l'unité de recherche Didactique des sciences expérimentales de l'INRP entreprend, dans la seconde partie des années quatre-vingt, une recherche dont l'un des volets concerne l'apprentissage de l'écriture de « textes variés, fonctionnellement insérés dans la formation scientifique » (Astolfi, Perterfalvi et Verin 1991). La fin des années quatre-vingt-dix et le début des années 2000 sont ainsi marqués par un recentrage des travaux autour de la question du rôle de l'écrit dans les apprentissages disciplinaires. Un premier projet intéresse plus particulièrement les sciences<sup>3</sup> ; *Aster 33* en présente les principaux résultats et apporte un éclairage actualisé sur les enjeux des pratiques concernant l'écrit en sciences. L'appel à projet suivant<sup>4</sup>, tout en se référant au même paradigme, s'ouvre à toutes les disciplines d'enseignement au collège. L'objet de la recherche visait à interroger les relations entre écriture et appropriation des savoirs dans quatre disciplines (français, histoire-géographie, sciences et mathématiques), à travers plusieurs conduites langagières : décrire et raconter d'une part, expliquer et argumenter d'autre part. C'est dans le prolongement de cette recherche que se situe le présent travail<sup>5</sup>.

*Rôle attribué à l'écriture et représentations des enseignants*

Les enquêtes réalisées sur le terrain et sur lesquelles s'appuient les auteurs de l'ouvrage *La maîtrise de la langue au collège* font apparaître que le temps consacré à l'écriture est généralement très faible, bien en deçà des recommandations officielles, et, quand il y a des écrits, il s'agit le plus souvent de copie d'énoncés qui ne sont pas le fait de l'élève. On s'intéresse peu en définitive à l'aspect fonctionnel des textes et

---

<sup>3</sup> Recherche développée dans le cadre du projet INRP « Pratiques d'écriture dans l'enseignement des sciences » ; responsables : J.-P. Astolfi et A. Verin (1997-2000).

<sup>4</sup> Recherche développée dans le cadre du projet INRP « Apprendre à écrire dans toutes les disciplines au collège » ; responsables : C. Barré de Miniac, Y. Reuter (2000-2003).

<sup>5</sup> Recherche « Écriture et construction de savoirs : rencontre de pratiques français/sciences » du laboratoire STEF (ENS-Cachan) associant outre les deux auteurs, deux enseignantes : Laurence Billiet-Prades (SVT) et Mélanie Suida (Français).

aux situations sociales de communication dans lesquelles ils s'insèrent. On observe en fait des résistances liées semble-t-il à la persistance chez beaucoup d'enseignants, d'une conception déjà ancienne qui veut que la maîtrise de la langue soit un préalable à son utilisation.

Plusieurs recherches ont mis en évidence l'importance des représentations (Dabène 1987 et 1991) et du rapport à l'écriture dans l'appropriation de l'écrit (Barré de Miniac 2000, Penloup 2000). Ces travaux insistent sur le fait que l'attitude et le positionnement par rapport à l'écrit font partie intégrante de la compétence scripturale et posent la question du sujet-écrivain. Jacqueline Lafont-Terranova (2006) note qu'il est tout aussi légitime de poser la question pour l'élève que pour l'enseignant, l'hypothèse qui sous-tend son travail est que la façon dont les enseignants se vivent et se perçoivent comme sujets-écrivain ainsi que leurs pratiques d'écriture ont une répercussion sur la façon dont ils enseignent l'écriture et sur l'efficacité de leurs enseignements. Cette question des représentations et du rapport à l'écriture des enseignants a en fait été partiellement traitée par Christine Barré-de-Miniac (2000). Ses recherches ont notamment mis en évidence l'intérêt pour tout enseignant de prendre en compte cette dimension, de façon notamment à pouvoir modifier ses choix pédagogiques de façon profonde. D'autres travaux ont souligné l'influence des représentations et du rapport à l'écriture des enseignants sur la façon dont ils accompagnent les élèves scribes dans leur discipline (Chartrand et Basler 2004).

## **PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE**

Cette recherche se situe dans le prolongement de ces différents travaux mais sa caractéristique est de s'intéresser plus particulièrement aux Professeurs de Lycée et Collèges stagiaires en 2<sup>e</sup> année de formation initiale (désormais PLC2). A travers l'analyse de leurs représentations, et des pratiques qu'ils déclarent mettre en œuvre nous voulons d'une part contribuer à la réflexion sur la formation qu'il conviendrait leur donner dans ce domaine, et, d'autre part, tenter de pointer les aspects de la réforme qui rencontrent un écho favorable.

Le premier temps de notre travail a consisté en l'étude des programmes de collège dans les quatre disciplines étudiées français, mathématiques, sciences de la vie et de la terre, sciences physiques. Prolongeant le travail initié par Brissaud (2006) sur les programmes 2001-2002, nous nous sommes intéressés aux programmes publiés en 2007 et à leur aménagement du 2 mai 2008. Il s'est agi de repérer la place et les rôles accordés dans chacun de ces programmes à la maîtrise de la langue écrite ainsi que les types d'écrits prescrits pour chacune des disciplines prises en compte.

Nous avons soumis un questionnaire à environ 200 professeurs stagiaires de collège et de lycée (PLC2) de l'IUFM de Grenoble dans les disciplines suivantes : français (49), mathématiques (47), Sciences de la Vie et de la Terre (désormais : SVT), (38), Sciences Physiques et Chimiques (désormais SPC), (60). Il comportait des questions ouvertes qui avaient pour but de dégager par discipline une image globale des rapports personnels et professionnels des enseignants selon les disciplines. Des questions fermées permettaient de recueillir le positionnement des enseignants sur un certain nombre d'items en rapport avec leurs pratiques d'écriture et les écrits qu'ils font produire dans leurs cours.

Une série de questions nous a orientés pour l'élaboration de ce questionnaire :

- Quel rapport à l'écrit et quelles représentations du rôle de l'écriture dans les apprentissages rencontre-t-on chez les PLC ?
- Quelles sont les pratiques d'écriture mises en avant ?
- Quels sont les types écrits associés à ces pratiques et quelles fonctions leur attribue-t-on ?
- En quoi les pratiques et les écrits repérés dans les différentes disciplines sont-ils déterminés par les représentations des enseignants ?
- Dans quelle mesure les contraintes institutionnelles et le statut singulier de chaque discipline ont-ils également une influence ? Peut-on repérer des convergences – ou à l'inverse des oppositions – avec les prescriptions des nouveaux programmes ?
- Quelles sont les compétences linguistiques mises en jeu et selon quelles exigences ? Sont-elles conformes à celles définies dans les documents d'accompagnements à ces programmes ?

L'analyse des réponses vise à comparer les discours et les représentations des PLC et de voir en quoi la discipline d'enseignement peut-être une variable explicative. Trois axes d'analyse seront développés :

- la contribution des différentes disciplines à la maîtrise de la langue ;
- les fonctions de l'écriture et en particulier la prise en compte de sa dimension cognitive ;
- les formes de discours produits (écrits scolaires et types de texte).

Il s'agit là des trois aspects qui ont connu une évolution significative dans les programmes de sciences et de mathématiques et qui ouvrent sur une caractérisation relativement fine de la place accordée à la maîtrise de la langue dans ces disciplines.

## **MISE EN PERSPECTIVE DES REPRÉSENTATIONS D'ENSEIGNANTS STAGIAIRES AVEC LES NOUVELLES ORIENTATIONS DES PROGRAMMES**

### *La contribution des disciplines à la maîtrise de la langue écrite*

Les programmes de 2007 de SVT et SPC précisent explicitement que ces deux disciplines doivent contribuer à la maîtrise de la langue française en lien avec les autres piliers du socle commun de compétences. L'explicitation de cette contribution n'est cependant pas tout à fait la même dans les deux disciplines.

En SVT, l'orthographe arrive en bonne place :

« Les activités des élèves débouchent le plus souvent sur des productions qui développent *La maîtrise de la langue française*, par exemple : copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte, répondre à une question par une phrase complète, rédiger un texte cohérent, prendre part à un dialogue, un débat... »<sup>6</sup>,

alors qu'en SPC, ce sont le respect de la syntaxe et la précision lexicale qui sont mentionnés :

---

<sup>6</sup> Documents d'accompagnement pour les SVT, introduction p. 2.

« Cette contribution doit se faire à l'écrit comme à l'oral par un souci de justesse dans l'expression. La pratique de la démarche d'investigation, (...) la réponse aux questions par des phrases complètes, la rédaction de comptes rendus, l'analyse d'énoncés et la rédaction de solutions d'exercices participent à l'entraînement à une formulation exigeante et rigoureuse tant dans l'emploi du lexique que de la syntaxe<sup>7</sup> ».

Les programmes de mathématiques traitent un peu différemment la chose puisque que ce n'est pas en relation avec le socle commun qu'il est fait mention de la maîtrise de la langue mais avec une formule plutôt laconique : « En mathématiques, les élèves sont conduits à utiliser la langue ordinaire en même temps qu'un langage spécialisé. »

Il faut mettre tout cela en relation avec les nouveaux programmes de français qui précisent que le professeur de français :

« (...) s'efforce en outre d'associer les professeurs des autres disciplines pour que s'exerce constamment une indispensable vigilance orthographique, chez les professeurs qui corrigent autant que chez les élèves qui écrivent<sup>8</sup> ».

On peut donc penser que, dans ces disciplines, le rôle de l'enseignant vis-à-vis de la maîtrise de la langue, est avant tout celui d'un correcteur et que c'est à travers les retours qu'il va faire sur les productions écrites des élèves que va s'exercer un enseignement incident de la langue française et de la norme. C'est cette perspective qui nous a amenés à demander aux PLC2 sur quoi portait leur attention quand ils corrigeaient les écrits de leurs élèves par la question fermée suivante :

*Quand vous corrigez un écrit, vous faites plutôt attention à :*

*Classez les réponses selon leur importance*

- *aux idées*
- *au plan<sup>9</sup>*
- *au style*
- *à la correction de l'expression*
- *à l'orthographe*

Nous avons pondéré leurs réponses<sup>10</sup> et calculé la moyenne pour chacun des items proposés, les scores obtenus sont les suivants<sup>11</sup> :

Variable	Moyenne
Idées	4,711
Expression	3,316
Plan	2,963
Orthographe	2,332
Style	1,784

On peut donc dire que pour les PLC2 (tous champs disciplinaires confondus), ce sont les idées qui sont d'abord l'objet d'attention lors de la correction puis viennent

<sup>7</sup> Documents d'accompagnement pour les SPC, introduction p. 3.

s Programmes de Français, p. 130.

<sup>9</sup> Cet aspect ne sera pas développé, on ne relève qu'une seule différence significative entre les populations des PLC2 Maths et SVT : les premiers sont plus attachés à cette dimension que les seconds.

<sup>10</sup> Nous avons attribué la valeur 5 quand l'item est classé en 1<sup>ère</sup> place, 4 en 2<sup>e</sup>, etc.

<sup>11</sup> Les différences entre ces moyennes est statistiquement significative avec  $p < 0.001$ . Pour déterminer ces significativités nous avons procédé à une ANOVA avec un intervalle de confiance à 95 % (logiciel utilisé XLSTAT Version 2007.7).

l'expression, le plan, l'orthographe n'est qu'en 4<sup>e</sup> position avant le style. Pour être plus précis examinons chaque item pour l'ensemble disciplines considérées.

L'orthographe

L'analyse statistique<sup>12</sup> ne permet de mettre en évidence qu'une seule différence significative : entre les scores des PLC2 de français et de mathématiques

Discipline	Moyenne
<i>Français</i>	2,617 <sup>13</sup>
SVT	2,289
SPC	2,264
<i>Mathématiques</i>	2,173

Force est de constater que, même si l'orthographe n'est pas une priorité dans les pratiques correctives des enseignants, l'effet dû à la discipline n'est significatif qu'entre les populations de PLC2 de français et mathématiques. On peut donc dire que le degré d'attention à la norme orthographique est analogue quelle que soit la discipline enseignée.

Le style et la correction de l'expression

Les scores sont les suivants :

Discipline	Moyenne style	Moyenne	Groupes
<i>Français</i>	2,170	3,702	A
SVT	1,684	3,553	A
Mathématiques	1,692	3,019	B
SPC	1,604	3,094	B

Comme on pouvait s'y attendre, les PLC2 de français sont plus attachés au « style » que leurs collègues des disciplines scientifiques, la moyenne calculée de leurs réponses étant significativement supérieure à celles des trois autres populations (qui ne diffèrent pas entre elles). En revanche quand on les interroge sur l'expression, on met en évidence deux groupes : le groupe A des PLC2 de français et sciences de la vie et de la terre qui sont davantage attachés à cette dimension « expression » que le groupe B : PLC2 de SPC et mathématiques.

Du fait de la proximité qu'il peut y avoir dans l'esprit de l'informateur entre ces deux aspects de l'écrit, il est difficile d'aller plus loin dans l'interprétation du résultat. On se trouve là à une des limites du questionnaire ; pour approfondir ce point il conviendrait de faire des entretiens.

Le score « idées »

Les scores sont les suivants :

Discipline	Moyenne
SPC	5,000
Mathématiques	4,981
SVT	4,947
<i>Français</i>	3,894

<sup>12</sup> Fisher (LSD) / Analyse des différences entre les modalités avec un intervalle de confiance à 95 %.

<sup>13</sup> Les scores statistiquement différents sont mentionnés en italiques.

Le score des trois populations PLC2 Mathématiques, Sciences Physiques et Chimiques, et Sciences de la Vie et de la Terre ne sont pas statistiquement différents entre eux ; en revanche ils sont significativement supérieurs à celui de la population des PLC2 français. On peut donc dire que les PLC2 de mathématiques et des disciplines scientifiques ont tendance à prendre en compte davantage cet aspect de la production écrite dans leurs évaluations que les PLC2 de français. On constate donc que tous les PLC2 de SPC ont classé cet item en première position ainsi que la quasi-totalité des PLC2 de Maths et SVT alors que ce sont seulement 50 % des PLC2 français qui ont fait ce choix. On peut expliquer cette observation par un attachement de ces enseignants à la forme du fait de la mission qu'ils ont de transmettre la norme écrite, inversement les autres enseignants investissent davantage sur les notions et concepts de leurs disciplines.

### *Écrire pour penser*

Si, à lecture de l'introduction commune aux programmes de sciences et technologie, l'écrit apparaît plus comme un outil de formalisation que d'élaboration des connaissances, son rôle, se révèle plus riche et plus complexe à la lecture des documents d'accompagnement. En effet, dans les trois disciplines concernées le travail d'écriture est présenté comme une composante à part entière de la démarche d'investigation, en lien constant avec les différentes activités rythmant sa mise en œuvre.

En SVT, la dimension cognitive de la langue est évoquée : « (...) l'alternance des échanges oraux et des écrits individuels favorise, pour chaque élève, la structuration de sa pensée scientifique en construction<sup>14</sup> », on voit ici mis en avant le rôle important de l'interaction entre « dire » et « écrire » dans le cadre du « faire ».

Dans les programmes de SPC, si la visée cognitive de l'écriture n'est pas explicitement mise en avant l'écriture est inscrite au niveau de chaque étape de la démarche d'investigation scientifique :

« Exprimer à l'écrit ou à l'oral les étapes d'une démarche de résolution (questionner, identifier un problème, formuler une hypothèse, mettre en œuvre un protocole expérimental, observer, extraire les informations d'une démarche de résolution, proposer une représentation adaptée) »<sup>15</sup>.

Dans les programmes de mathématiques, la dimension cognitive de l'écriture apparaît de manière plus discrète, mais il est dit que « le langage doit rester au service de la pensée et de son expression » ; et que les écrits de type « recherche » sont « un support pour se rendre compte d'une erreur, reprendre, rectifier, pour organiser sa recherche »<sup>16</sup>.

Dès lors, il est pertinent de se demander si les futurs enseignants ont conscience que l'écrit n'est pas seulement un objet qui sert à l'évaluation ou qui doit être évalué dans son contenu et dans sa forme mais que l'écrit est un outil pour les apprentissages. Nous allons explorer cette dimension réflexive du langage<sup>17</sup> à travers les réponses aux deux questions ouvertes : « *Qu'est-ce qu'écrire pour vous ?* » et « *Pourquoi faites-vous écrire vos élèves ?* » et à une question fermée : « *Lorsque vous demandez à vos élèves d'écrire en classe, c'est pour qu'ils : (suivi d'un ensemble*

---

<sup>14</sup> Documents d'accompagnement pour les SVT, introduction p. 2.

<sup>15</sup> Documents d'accompagnement pour les SPC, classe de 4<sup>e</sup> p. 11.

<sup>16</sup> Documents d'accompagnement pour les mathématiques, introduction p. 5.

<sup>17</sup> Cette problématique a été l'objet de nombreuses recherches menées en didactique par Chabanne et Bucheton (2002) et de rencontres entre des didacticiens de différentes disciplines.

d'items à hiérarchiser) ». Cette question a pour but de conduire une analyse plus quantitative permettant de mesurer un degré d'accord des sujets avec des propositions<sup>18</sup>.

Le traitement qualitatif des réponses à la première question ouverte « Qu'est-ce qu'écrire pour vous ? » nous a conduit à procéder à une analyse empirique qui fait ressortir quatre grandes fonctions de l'écrit : représentative, communicative, expressive et cognitive. On constate que, si certains PLC2 perçoivent spontanément la dimension cognitive, ce type de réponse n'est pas majoritaire puisque ce sont seulement 1/3 des sujets qui en font mention. C'est la dimension représentative de l'écrit qui est la plus fortement perçue. L'analyse des réponses qui mettent en avant cette dimension cognitive montre que cela s'exprime à travers trois aspects : apprendre, comprendre et réfléchir, ce que résume le graphique ci-dessous.

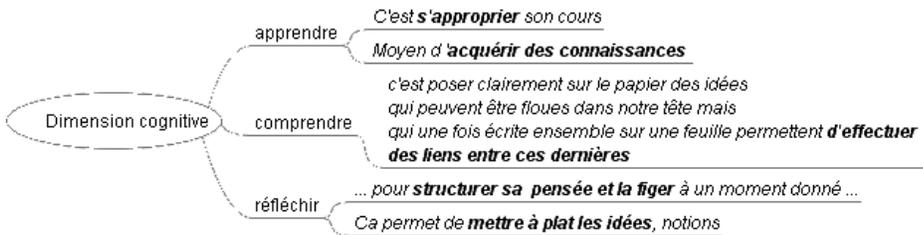


Figure 1 : aspects de la dimension cognitive

Si on croise cette première analyse de ce qu'est, pour les PLC2, l'écrit en général avec les réponses apportées à la question ouverte : « Pourquoi faites-vous écrire les élèves ? », on retrouve les quatre grandes fonctions de l'écrit que nous venons d'évoquer dans l'analyse de la question n° 1 : représentative, communicative, expressive et cognitive. Cependant on relève plusieurs différences : on nous répond que l'écrit sert à évaluer, mais aussi à faire des exercices, rendre attentif, aider à apprendre... la dimension pédagogique apparaît.

De ce fait, dans l'analyse qualitative des réponses à cette question, il devient plus difficile de faire la part entre aspects cognitifs et pédagogiques. Si dans certaines réponses on peut aisément trancher la question : «... vérifier si ces savoirs sont acquis, estimer les points sur lesquels il faut revenir. » (français), pour d'autres il est plus difficile de trancher. En effet, une réponse comme : « [pour] aider la réflexion » (SVT) renvoie autant aux aspects cognitifs que pédagogiques. On peut donc dire que pour les PLC2 l'écrit, dans la façon dont ils le conceptualisent, a une double dimension : cognitive et pédagogique qu'ils peuvent difficilement dissocier dans leurs pratiques. D'où la représentation suivante :

<sup>18</sup> Cela nous interdit d'en inférer des représentations puisque le questionnaire induit les réponses.

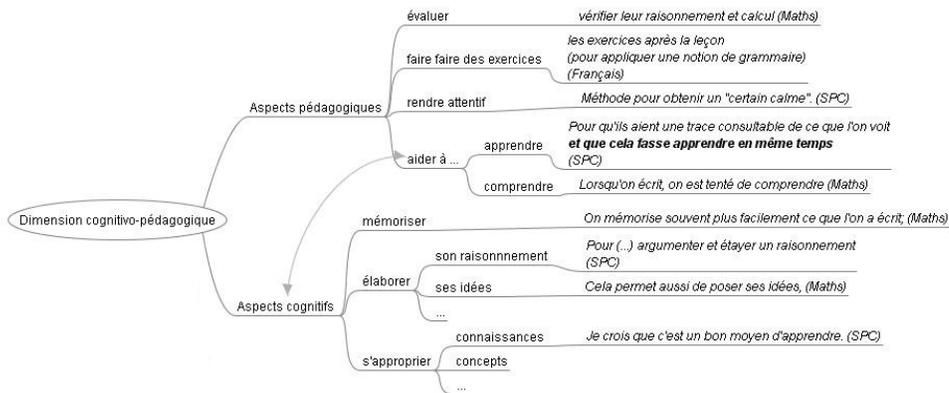


Figure 2 : dimension cognitivo-pédagogique de l'écriture

L'analyse de la réponse à la question fermée :

*Lorsque vous demandez à vos élèves d'écrire en classe, c'est pour qu'ils :*

- apprennent à écrire
- communiquent
- construisent des connaissances
- mémorisent

nous permet d'approfondir cette question de la dimension cognitivo-langagière du langage et de voir comment celle-ci est prise en compte dans les dires des PLC2. Dans le tableau ci-dessous on trouve le pourcentage de PLC2 (toutes disciplines confondues) qui ont classé en rang 1 les réponses proposées :

Construire des connaissances	Mémoriser	Communiquer	Apprendre à écrire
53 %	17 %	16 %	15 %

Il est intéressant de constater que 53 % des PLC2 mettent la dimension cognitive au premier rang loin devant les autres items proposés. L'analyse statistique montre que cette tendance est significative<sup>19</sup> et que la variable discipline du PLC2 n'a pas d'influence sur les réponses, qu'il enseigne le français, les mathématiques, les SVT ou les SPC, le PLC2 place toujours cet aspect en premier dans sa réponse.

Rapporté à l'analyse des deux questions ouvertes, ce dernier résultat nous montre que si la dimension cognitive de l'écriture n'est pas quelque chose qui est formulé de façon spontanée quand on interroge les PLC2 sur ce que représente écrire pour eux (seuls 31 % des réponses des PLC2 en font mention), on constate qu'ils sont à même d'en percevoir l'importance quand on attire leur attention par une question fermée. On peut donc penser qu'une formation dans ce domaine a toutes les chances d'être reçue de manière positive et d'engendrer des évolutions dans les pratiques pédagogiques.

<sup>19</sup> Nous avons demandé de hiérarchiser les items en les classant de 1 à n, le calcul des moyennes donne le même classement à significatif à  $p < .0001$ .

*Les formes du discours écrit scolaire*

Nous allons décrire à présent les formes de discours écrit que les PLC2 disent faire produire à leurs élèves à travers l'analyse de deux questions :

a) une question ouverte qui demandait aux PLC de préciser quels sont les types d'écrits qu'ils font produire à leurs élèves ;

b) une question fermée où nous demandions aux PLC2, de dire s'ils faisaient : « jamais », « parfois » ou « souvent » des textes explicatifs, justificatifs ou descriptifs.

L'analyse des réponses obtenues va nous permettre de dégager à la fois quels sont les types d'écrits scolaires (devoirs, interrogations écrites, résumés de cours) qui sont pratiqués par les PLC2 et d'autre part, avec une entrée plus linguistique, les types de textes qu'ils font produire (descriptifs, explicatifs, justificatifs).

Dans les disciplines scientifiques, compte tenu de la proximité souhaitée par les IO entre les activités d'écriture et les activités inscrites dans la démarche d'investigation, le compte-rendu se positionne comme l'écrit à privilégier. Néanmoins, la mention de cet écrit se révèle moins fréquente dans les programmes 2008 que dans ceux de 2002, comme s'il s'agissait d'un fait désormais acquis, allant de soi. Il faut y ajouter « les écrits en réponse à des questions » et « les écrits de résolution d'exercices » en SPC. En fait, seules les mathématiques précisent le détail des écrits attendus en distinguant « les écrits de type recherche », « les écrits destinés à être communiqués » et « les écrits de référence » devant servir de trace à conserver.

Les types d'écrits

Les PLC2 pouvaient proposer jusqu'à cinq types d'écrits. Nous avons ainsi recueilli environ 750 items bruts pour 210 sujets ce qui donne une moyenne d'un peu plus de 3,5 réponses par sujet.

Discipline	Moyenne
Français	3,85
Mathématiques	3,44
SPC	3,54
SVT	3,71

Première constatation, aucune différence significative entre les groupes ne se dégage, quelque soit la discipline, la richesse des réponses dans ce domaine est analogue.

Les valeurs prises par les données brutes sont assez dispersées et se répartissent sur plus de 450 valeurs distinctes dont beaucoup ne se retrouvent qu'une seule fois. Toutefois, un premier inventaire des réponses permet de mettre en évidence quelques items récurrents :

Item	Nb occurrences
Bilan	21
Compte-rendu	49
Cours	45
Devoir	85
Exercice	70
Total	270

Nous relevons également, des réponses du type : « description de documents », « écrits d'imagination », « explication d'un phénomène », etc. On constate en fait que les réponses ont une double orientation : la principale en termes de types d'écrits scolaires d'une part et, de manière secondaire, en termes de types de textes. L'analyse de ces données brutes nous a donc conduit à rattacher les items soit à un type d'écrit, soit à un type de texte. Elle permet donc d'en classer une bonne partie autour des entrées suivantes issues des réponses proposées :

- Compte-rendu, de TP, d'observation...
- *Devoir*, surveillé, maison, de contrôle...
- *Exercice*, d'application, de grammaire, en classe, à la maison...
- *Prise de note*, lors du cours, copiées au tableau...
- *Interrogation écrite*
- *Synthèse*

	Compte-rendu	Devoir	Exercice	Interrogation	Prise	Spécifique	Synthèse	Total
FRA	4< <sup>20</sup>	0<	15<	13	10<	<b>54</b>	<b>27</b>	123
MAT	5<	<b>57</b>	<b>41</b>	5<	<b>38</b>	5<	6<	157
SPC	<b>53</b>	34	46	10<	<b>46</b>	5<	3<	197
SVT	21	6<	8<	<b>21</b>	5<	20	<b>30</b>	111
Total	83	97	110	49	99	84	66	588

L'analyse statistique montre qu'il existe un lien entre les disciplines et le type d'écrit scolaire<sup>21</sup>. La plupart des valeurs observées sont significativement différentes des valeurs attendues (les scores significativement supérieurs au score attendu sont en gras, les significativement inférieurs en *italique*, les autres sont conformes au scores attendus. L'analyse du tableau *supra* nous permet de dire que :

- le *compte-rendu* est plutôt une pratique scripturale des enseignements de SPC, les enseignants de français et de mathématiques disent en faire faire à leurs élèves ; quand aux enseignants de SVT le score observé n'est pas significativement différent du score attendu ;
- le *devoir* ainsi que les *exercices* se trouvent avec une fréquence supérieure à la moyenne dans les enseignements de mathématiques ;
- ce sont les professeurs de SVT qui disent le plus faire des *interrogations* ;
- la *prise de notes* est significativement plus fréquente lors des cours de mathématiques et de SPC ;
- ce sont les enseignants de français qui utilisent le plus fréquemment des désignations *spécifiques* (dissertations, dictée,...) relevant d'usages inscrits dans la matrice disciplinaire ;
- le score obtenu pour l'item « écrits de synthèse » est significativement supérieur à la moyenne dans les réponses des PLC2 de Français et de SVT et significativement inférieur pour celles de mathématiques et SPC.

Force est de constater que selon la discipline scolaire qu'il enseigne, le PLC2 met en avant un certain type d'écrit scolaire avec somme toute, de toutes petites inter-

<sup>20</sup> Le signe « < » signifie que le score observé est significativement inférieur au score attendu s'il n'y avait pas eu d'effet « discipline », inversement le signe « > » signifie que le score observé est significativement supérieur au score attendu.

<sup>21</sup> Le test du Khi deux donne une valeur de  $p < 0,0001$  pour un  $\text{Khi}^2$  observé de 294,53 avec 15 DDL.

sections entre les champs disciplinaires. Pris autrement les résultats permettent de dégager des grandes tendances disciplinaires (qu'il faut bien sûr relativiser). Si l'on met en perspective ces résultats avec les instructions officielles on peut s'étonner de la relative rareté d'une part du compte rendu en SVT et en mathématiques, d'autre part des écrits associés à la réalisation d'exercices en sciences physiques. Par ailleurs il faut relever l'absence des écrits de communication, notamment en mathématiques où ils sont explicitement cités dans la typologie proposée par les IO. D'une manière générale, c'est sur la variété des écrits scolaires qu'il reviendrait de travailler en formation, de façon à enrichir le répertoire de chaque discipline.

#### Les types de textes

Plus encore que les types d'écrits, l'évocation des types de textes demeure très implicite dans les programmes de 2008 par rapport à la mention qui en était faite dans ceux de 2002. La connexion à chaque étape avec les *activités* liées à la démarche d'investigation nous amène à distinguer des textes descriptifs (« rédiger un protocole, des données »), des textes explicatifs (« corrélérer, mettre en relation pour comprendre »), mais aussi des textes justificatifs (« valider ou invalider les hypothèses »).

Pour explorer plus finement comment cette dimension des écrits était prise en compte, nous avons demandé aux PLC2, de dire s'ils faisaient : « jamais », « parfois » ou « souvent » des textes explicatifs, justificatifs ou descriptifs.

Une première remarque s'impose, la réponse « jamais » a été très rarement choisie, cela témoigne en fait que les trois types de textes proposés font partie *a priori* du répertoire des formes textuelles utilisées dans les trois disciplines. Nous allons analyser les réponses apportées pour chacun des types textuels.

#### Le texte explicatif

Discipline	Jamais	Parfois	Souvent	Total
Français	1	<b>26&gt;</b>	20<	47
Mathématiques	0<	13<	<b>44&gt;</b>	57
SPC	0<	21	39	60
SVT	0<	7	<b>31&gt;</b>	38
Total	1	67	134	202

On peut tout d'abord dire qu'il y a une relation entre discipline et réponse<sup>22</sup>, et notamment que les PLC2 de mathématiques et de SVT sont les plus nombreux à affirmer qu'il font « souvent » produire des textes explicatifs à leurs élèves. Si ce type de texte n'est pas absent des pratiques des professeurs de français ils ont plutôt tendance à déclarer qu'ils n'en font que « parfois ». Les scores relevés (21 « parfois » et 39 « souvent ») de la population de PLC2 SPC n'est pas significativement différent des scores attendus.

<sup>22</sup> Le test du  $\text{Khi}^2$  donne une valeur de  $p = .002$  pour un  $\text{Khi}^2$  observé de 21,015 avec 6 DDL.

Le texte justificatif

Discipline	Jamais	Parfois	Souvent	Total
Français	3	13	31<	47
Mathématiques	0<	2<	<b>55&gt;</b>	57
SPC	2	17	41	60
SVT	1	10	27	38
Total	6	42	154	202

Il y a également relation entre discipline et réponse<sup>23</sup>. Il n'y a que pour la filière mathématiques que l'on a une valeur observée significativement supérieure à la valeur attendue. Ainsi, les PLC2 de mathématiques disent faire « souvent » produire des textes justificatifs. En revanche les enseignants de français se situent moins dans le « souvent ». Les autres valeurs de ce tableau ne sont pas significatives.

Le texte descriptif<sup>24</sup>

Discipline	Jamais	Parfois	Souvent	Total
Français	0<	16	<b>31&gt;</b>	47
Mathématiques	<b>20&gt;</b>	<b>35&gt;</b>	1<	56
SPC	5	22	<b>33&gt;</b>	60
SVT	1<	17	20	38
Total	26	90	85	201

Pour nuancer ce que nous avons noté plus haut, la question sur le texte descriptif nous fournit le seul exemple où une population (PLC2 de mathématiques) s'autorise à dire qu'elle ne fait « jamais » faire ce type de texte aux élèves, même si cela doit être nuancé par le fait que le score « parfois » est significativement supérieur au score attendu. Inversement les sujets des populations français et SPC disent faire faire souvent de type de texte. Enfin, les scores de SVT ne sont pas significatifs.

On peut donc dégager de ces analyses quelques particularités disciplinaires. La plus remarquable concerne les PLC2 de mathématiques qui privilégient les textes explicatifs et justificatifs au détriment des textes descriptifs. Le fait que, du côté des SPC, aucune tendance ne se dégage, et que le texte descriptif ne soit pas davantage mis en avant en SVT constitue un autre point à souligner. En effet, on aurait pu penser que les PLC2 de SPC et SVT disent faire « souvent » ces trois types dans la mesure où les programmes officiels insistent depuis plusieurs années sur l'articulation des activités d'écriture et des activités scientifiques en lien avec la démarche d'investigation. Mais là encore un travail en formation paraît nécessaire, il conviendrait, d'une part, de familiariser les jeunes enseignants scientifiques avec ces pratiques d'écriture, et d'autre part, de les ouvrir aux typologies de textes avec lesquelles ils sont pour la plupart peu familiers. De ce point de vue, le type d'écrit scolaire « compte rendu<sup>25</sup> » qu'un grand nombre d'entre eux citent dans leurs réponses à la question ouverte (voir plus haut), qui mêle descriptif, explicatif, justificatif, mais aussi injonctif et argumentatif est un écrit important à travailler en formation, parce qu'il permet d'appréhender

<sup>23</sup> Le test du Khi deux donne une valeur de  $p = .004$  pour un  $\text{Khi}^2$  observé de 19,375 avec 6 DDL.

<sup>24</sup> Le test du Khi deux donne une valeur de  $p = .0001$  pour un  $\text{Khi}^2$  observé de 69,867 avec 6 DDL.

<sup>25</sup> On peut penser que le terme « synthèse » utilisé par les PLC2 de SVT renvoie à une forme de compte-rendu.

ces différents fonctions de l'écrit de façon rigoureuse en prenant en compte le fait qu'un écrit n'est jamais « totalement » explicatif, descriptif... mais qu'il est le lieu d'une hétérogénéité énonciative et qu'il faut plutôt aborder ces questions à partir de la notion de séquences textuelles narrative, descriptive... dont le compte-rendu est constitué.

### CONCLUSION ET MISE EN PERSPECTIVE

Pour conclure et initier une discussion sur la question qui intéresse ce numéro 43 de *Spirale*, il nous apparaît intéressant de mobiliser le cadre de l'approche curriculaire qui permet de repositionner certaines de nos questions et nous invite à envisager de nouvelles pistes d'étude autour de trois points en termes de :

- curriculum prescrit, réel et potentiel,
- progression de l'enseignement/apprentissage au sein de ces curricula,
- pratiques scripturales de référence.

Nous avons pris comme premier objet d'étude ce qu'il est convenu d'appeler le curriculum « prescrit ». Il s'agit pour Perrenoud (1990), d'un curriculum formel, appartenant au monde des textes, définis par des décideurs pour un enseignant totalement abstrait et se référant à un élève « cousin du sujet épistémique de Piaget » et nous sommes intéressés à un élément particulier de ce curriculum : « la maîtrise de la langue », qui d'une certaine façon constitue un élément exogène aux *curricula* des disciplines SVT, SPC et mathématiques.

L'écart entre ce curriculum prescrit-formel et le curriculum « réel » effectivement mis en œuvre dans les classes doit être évalué. Notre contribution, prenant appui sur des aspects déclaratifs chez des enseignants débutants apporte un premier élément de réponse à cette question mais il ne se situe qu'au niveau des représentations et discours, non sur des pratiques réelles. Nous pensons que c'est un élément qui éclaire sur les conditions de recevabilité de ces nouvelles instructions concernant la maîtrise de la langue dans les disciplines. Pour aller plus loin il faudrait mettre au jour des éventuelles distorsions entre prescriptions, discours et pratiques en allant observer ces dernières *in situ*. L'objectif n'est pas de stigmatiser de tels écarts mais d'envisager, pour ce sous-domaine curriculaire en émergence, un « curriculum potentiel » que Martinand (2003 : 113) définit comme « le curriculum que les enseignants peuvent concevoir et essayer de mettre en œuvre. Celui-ci dépend des programmes [...] des conditions de travail, de la formation et de l'expérience des enseignants, des conseils ou des injonctions qu'ils reçoivent, des échanges avec les autres enseignants ou partenaires divers, de « l'air du temps » enfin, favorable ou non à l'innovation et à la discipline ». Vu le public étudié et vu notre position de chercheur en poste dans un institut de formation des maîtres, c'est sur ce dernier point que nous souhaitons pouvoir apporter à l'avenir notre contribution.

L'étude des programmes et des pratiques pédagogiques montre que certains objets de savoir sont enseignés de manière récurrente (on enseigne la description à l'école primaire, puis en français au collège et elle est utilisée en sciences...). Ainsi, avant même une analyse plus approfondie, on peut dire qu'elle est manifestement peu prise en charge au niveau des instructions officielles actuelles pour le collège. Il conviendrait de définir ces objets langagiers et les pratiques langagières qui s'y rattachent

afin de fixer des objectifs spécifiques et complémentaires entre les niveaux et les disciplines. Il y a là un enjeu didactique, important en particulier en lien avec l'évaluabilité des connaissances et compétences en jeu pour la maîtrise de la langue dans les disciplines scientifiques ce qui est aujourd'hui peu travaillé. Il serait important d'approfondir les questions de cohérence entre les contenus de ces nouveaux curricula au regard des missions et orientations éducatives de chacune des disciplines.

Dernier point, il faudrait s'interroger sur la nature des pratiques langagières de « référence » – au sens de Martinand (2003) (notion reprise par Simon, 2001, en didactique du français) – qui sous-tendent les choix arrêtés dans ce domaine de la maîtrise de la langue dans les disciplines scientifiques. Cette prescription institutionnelle qui veut que tout enseignant soit impliqué dans l'enseignement/apprentissage de la maîtrise de la langue, place nécessairement cette question de la référence à l'intersection entre didactique des disciplines scientifiques et didactique du français. Si les pratiques d'écriture du chercheur sont peu ou prou une référence sous-jacente, il serait intéressant d'analyser les distorsions éventuelles par rapport à cette référence et de voir si d'autres références émergent. On peut penser que l'analyse d'échanges professionnels entre des professeurs de science et de français à l'occasion d'un projet interdisciplinaire apporterait un éclairage sur cette question.

**Jean-Pascal SIMON**

Université Joseph Fourier (IUFM) Grenoble  
Laboratoire LIDILEM (U. Stendhal)

**Éric TRIQUET**

Université Joseph Fourier (IUFM) Grenoble  
Laboratoire STEF (ENS-Cachan)

**Abstract :** From the beginning of 2000s, the ability in language – writing in particular – is a major objective of college-level. Teachers of all disciplines should rethink the ways of learning to take into account not only the cognitive aspects but also the linguistic dimension that underlies any appropriation of knowledge. The question of receipt by teachers of official documents is therefore essential. This article, based on current research, attempting to update the representations and practices of young teachers of the IUFM on the contribution of different disciplines to teach language, taking into account the cognitive dimension of writing and types of text products.

**Keywords :** Ability in language – Scholar programs – Writing – Representations – Type of text – Scholar writings.

### **Bibliographie**

- Barré de Miniac C. (2000) *Le rapport à l'écriture. Perspectives théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré de Miniac C. & Reuter Y. (eds.) (2006) *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège*. Lyon : INRP.
- Brissaud C. (2006) « Ce que veut dire écrire dans toutes les disciplines : lecture analytique les Instructions Officielles pour le collège » — in : C. Barré de

- Miniac et Y. Reuter (éds.) *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège* (15-22). Lyon : INRP.
- Bucheton D. & Chabanne J. C. (dir.) (2002) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris : PUF.
- Chartrand S.-G. & Basler C. (2004) « Activités et tâches de lecture et d'écriture comme médiation de l'enseignement/apprentissage dans les cours de sciences et d'histoire du secondaire au Québec » — in : B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (éds.) *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné. Le cas du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Dabène M. (1987) *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Dabène M. (1991) « Un modèle didactique de la compétence scripturale » — *Repères* 4 (9-22).
- Ducancel G. & Astofi J.-P. (1995) « Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. Problématiques didactiques : regards arrières et aspects actuels » — *Repères* 12 (5-20).
- Fillon P. & Verin A. (2001) « Écrire pour comprendre les sciences » — *Aster* 33 (3-16).
- Lahanier-Reuter D. & Reuter Y. (2006) « Discours de collégiens sur l'écriture et les disciplines scolaires » — in : C. Barré de Miniac et Y. Reuter (éds.) *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège* (21-58). Lyon : INRP.
- Lafont-Terranova J. (2006) « Les enseignants de collège et l'écriture : des représentations à la formation » — in : C. Barré de Miniac & Y. Reuter (éds.) *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège* (59-84). Lyon : INRP.
- Martinand J.-L. (2003) « L'éducation technologique à l'école moyenne en France. Problèmes de Didactique curriculaire » — *Revue Canadienne de l'Enseignement des Sciences, des Mathématiques et des Technologies* 3, 1 (101-116).
- Perrenoud P. (1990) « Curriculum : le formel, le réel, le caché » — in : J. Houssaye (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (61-76). Paris : ESF.
- Simon J.-P. (2001) « Essai de définition de la notion de français de référence dans le cadre d'une socio-didactique du français » — in : M. Francard (éd.) *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 27 1-2 (167-178).