

## **LES PRATIQUES DE LITTÉRACIE, DE LA MATERNELLE À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : RUPTURES ET/OU CONTINUITÉS ?**

Isabelle Delcambre  
Retraitée de l'enseignement supérieur

On peut reconnaître, dans le titre de cet article, une certaine filiation avec les objectifs que se donne l'Association française pour l'enseignement du Français (AFEF), comme le rappelle ici-même V. Youx, à savoir penser la discipline du français de la maternelle à l'université. Et il faut rendre hommage à deux numéros du *Français aujourd'hui*, la revue de cette association, qui ont traité la question des continuités et ruptures dans l'enseignement de la langue (n° 173, 2011) et dans l'enseignement de la littérature (n° 168, 2010). Mais le champ reste ouvert en ce qui concerne les ruptures et continuités dans l'enseignement et les apprentissages du lire/écrire, ce que je vais tenter de faire ici.

En effet, prendre le point de vue des littéracies<sup>1</sup> pour répondre à la question des ruptures et continuités amène à se focaliser sur les pratiques de

---

1. Je préciserai plus loin ce que cette notion signifie et implique.

lecture/écriture, plus que sur d'autres objets qui pourraient intéresser l'analyse didactique.

Je choisirai ici les pratiques d'écriture, qui correspondent davantage à mes recherches et je me centrerai plus sur les pratiques d'écriture des élèves/étudiants que sur celles des enseignants<sup>2</sup>. Enfin, mon propos n'évoquera pas les pratiques d'écriture individuelles et privées des sujets<sup>3</sup>, il se centrera sur les apprentissages scolaires/universitaires.

Je m'interrogerai donc sur les phénomènes de ruptures et de continuités que les élèves/étudiants peuvent rencontrer tout au long de leurs cursus quant à des pratiques d'écriture à finalité d'apprentissages de l'écriture elle-même ou de construction de connaissances, en m'appuyant essentiellement sur des ressources bibliographiques (textes officiels et recherches didactiques) et sur quelques résultats de la recherche financée par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) que j'ai dirigée de 2007 à 2011 et qui visait à faire un inventaire des écrits universitaires, liés aux pratiques des étudiants inscrits dans des cursus de sciences humaines<sup>4</sup>.

## UN PARCOURS ?

Si l'on regarde le parcours que fait un élève, de la maternelle à l'université, il est une première difficulté qui est de se prémunir de l'opinion ordinaire que ce parcours déroulerait en une belle linéarité une succession de passages : un premier le mènerait des écritures approchées ou inventées de l'école maternelle à l'entrée dans un écrit plus normé et conventionnalisé à l'école élémentaire. Un autre passage le mènerait ensuite de productions écrites courtes dans « des genres divers » (cycle 2)<sup>5</sup> à des écrits d'une ou deux pages adaptés à leurs destinataires, « en relation avec la lecture de différents genres littéraires » (cycle 3)<sup>6</sup>, puis, au cycle 4, à une pratique de l'écrit plus réflexive et davantage autonome dans la révision et l'amélioration<sup>7</sup>. Si les genres de textes ne sont pas précisés au cycle 2, dès le cycle 3, les élèves peuvent être confrontés à une « écriture libre et autonome », à des projets d'écriture ainsi qu'à la formulation, dans les écrits

---

2. Cette dimension des littéracies dans l'univers scolaire est malheureusement trop peu explorée, malgré le travail fondateur mené par B. Daunay sur cette question en 2011.

3. À propos desquelles on ne peut que s'appuyer sur les recherches, également fondatrices, de M.-C. Penloup (1999), en ce qui concerne les collégiens.

4. Voir par exemple Delcambre & Lahanier-Reuter (2009).

5. *BO* n° 30, 26 juillet 2018, annexe 1 pour le cycle 2.

6. *BO* n° 30, 26 juillet 2018, annexe 2 pour le cycle 3.

7. *BO* n° 30, 26 juillet 2018, annexe 3 pour le cycle 4.

de travail, de synthèses et de reformulations, d'explications et de justifications. Et au cycle 3, les élèves doivent être capables d'exprimer un sentiment, un point de vue, un jugement argumenté, y compris sur une œuvre littéraire ou artistique, et pour finir, de rédiger un écrit d'invention.

À l'étape suivante, c'est le passage de ces productions écrites dont les épreuves du brevet constituent l'emblème (avec les sujets d'imagination et de réflexion) à celles qui, dès la classe de 2de, vont être l'horizon d'attente du lycéen et de ses enseignants et qui vont également s'emblématiser dans les épreuves de l'EAF<sup>8</sup>, à savoir dissertation, commentaire et contraction de texte suivie d'un essai<sup>9</sup>.

Un dernier passage mènerait de ces écrits à ceux qui sont pratiqués dans les disciplines universitaires et qui peuvent paraître à l'étudiant débutant bien différents et bien nouveaux.

Pourtant, il me semble qu'il est plus évident de décrire ce parcours en termes de ruptures, qu'en termes de continuité.

La notion de littéracies nous y invite, d'ailleurs :

On peut définir la littératie [...] comme l'ensemble des **praxis** et des **représentations** liées à l'écrit, depuis les **conditions matérielles** de sa réalisation effective (supports et outils techniques d'inscription) jusqu'aux **objets intellectuels** de sa **production** et aux **habiletés cognitives et culturelles** de sa **réception**, sans oublier les agents et institutions de sa **conservation** et de sa **transmission**.<sup>10</sup>

Cette définition proposée par J.-M. Privat est intéressante de par l'empan des dimensions retenues :

- les pratiques autant que les représentations ;
- les dimensions matérielles autant que les dimensions intellectuelles ;
- les activités de production aussi bien que des activités de réception ;
- le sujet lisant/écrivain autant que les institutions de conservation et d'enseignement/apprentissage.

J'y ajouterais que parler de littéracie, c'est mettre l'accent sur les dimensions situées des pratiques d'écriture, sur leur contextualisation. Et par contexte, il faut entendre les contextes géographiques, historiques, culturels, institutionnels. Ainsi les disciplines, scolaires ou universitaires, peuvent être considérées comme des contextes (culturels et institutionnels) des pratiques de littéracie : c'est du moins l'hypothèse principale que nous avons formulée dans la recherche ANR évoquée plus haut.

---

8. Épreuves anticipées de français.

9. Ce dernier exercice remplace, au baccalauréat technologique, la dissertation.

10. Privat (2007), p. 10. Je souligne.

Ainsi chaque niveau d'enseignement et d'apprentissage génère de nouveaux objectifs de développement de compétences, de nouvelles attentes quant à de nouveaux exercices écrits habilités à mieux les développer, de nouvelles pratiques de littéracie.

Comment imaginer que changeant de contexte, les pratiques resteraient les mêmes ? Que toutes les dimensions de ces pratiques resteraient identiques d'un niveau à l'autre ? Ce serait contraire à l'idée même de progression dans les apprentissages.

D'un autre côté, dans cette progression, tout change-t-il simultanément ?

La question des ruptures et/ou continuités doit peut-être être reformulée de la manière suivante : quelles sont les ruptures et les continuités à l'intérieur même d'une pratique complexe comme celle de l'écriture ? Certes, tout change mais en même temps, il y a des dimensions qui ne changent pas ou peu.

Penser la continuité équivaldrait alors à interroger les formes de transversalité qui demeurent, à travers les changements dans les pratiques liés aux changements de contexte. Ou bien, autre option, intéressante aussi, cela reviendrait à identifier d'éventuelles transformations ou reconfigurations des exercices, d'un niveau à un autre.

Certaines ruptures sont très visibles : ainsi des ruptures manifestées par les changements disciplinaires. Au lycée, d'un certain point de vue, ce n'est plus le français qui est enseigné, mais les lettres<sup>11</sup>. À l'université, la discipline français en tant que telle disparaît (sauf dans les formations FLE<sup>12</sup>). La discipline scolaire du français se scinde et se répartit entre les lettres modernes (i.e. la littérature) et les sciences du langage.

Certaines continuités sont également très visibles : ainsi du discours déficitaire sur les étudiants, y compris les étudiants de master, comme dans cet exemple<sup>13</sup> :

Je suis obligé de constater que nos étudiants n'ont aucune connaissance de la grammaire française, donc on est obligé de tout reprendre à zéro, avec un renforcement des bases, c'est de toute évidence une obligation, il faut le faire (lettres).

---

11. Cf. Cauterman, Delcambre, Mercier (1999).

12. Et dans les représentations des étudiants confrontés en IUT aux formations d'expression-communication. Voir ici-même l'article de F. Annocque.

13. Les deux citations sont extraites d'entretiens menés avec des enseignants-chercheurs de lettres, évoquant les difficultés de leurs étudiants avec le mémoire de master. Voir Delcambre I. (2016).

Ou de conceptions de l'enseignement compensatoire et linéaire qu'il faudrait leur dispenser :

Si on veut faire une remise à plat, il faut vraiment commencer par la maîtrise de la langue, c'est à partir de là qu'on pourrait reconstruire quelque chose, puis ensuite passer pas à pas de la maîtrise des fonctions linguistiques à la maîtrise des fonctions discursives, à la rhétorique au sens le plus fort du terme, à l'art de persuader, et puis ensuite après, on peut envisager toutes sortes de prolongements, évidemment (lettres).

Mais il s'agit là de continuités idéologiques !

Pour interroger les ruptures et/ou continuités d'apprentissage, j'ai donc l'intention de prendre deux axes principaux d'observation des pratiques de littéracie, surtout des discours sur ces pratiques afin d'ancrer la réflexion dans autre chose que des généralités :

- un axe lié à une des dimensions linguistiques de l'écriture, en l'occurrence les problèmes liés au lexique ;
- un axe lié aux dimensions discursives, la question des genres de discours rencontrés tout au long des cursus.

Mon regard sera rétrospectif. Je partirai de ce que j'ai travaillé à propos des écrits universitaires et j'irai chercher en amont des éléments qui permettraient de conclure à la rupture ou à la continuité des apprentissages ou plus exactement aux diverses dimensions des pratiques d'écriture ou d'enseignement de l'écriture dont on peut dire qu'elles manifestent des ruptures ou des continuités.

## **LE LEXIQUE**

### **À l'université**

Les enseignants universitaires que nous avons interrogés au cours de la recherche ANR (en lettres, sciences du langage, psychologie, histoire et sciences de l'éducation)<sup>14</sup> évoquent très peu spontanément la question du lexique comme source de difficultés ou de problèmes dans les écrits des étudiants au niveau master (et certes ils n'étaient pas interrogés spécifiquement sur cette dimension).

Quand ils le font, ils signalent l'importance d'utiliser des termes spécialisés, l'importance de définir les termes utilisés ou de justifier de tel ou

---

14. Voir par exemple Delcambre, 2016.

tel choix lexical. On retrouve là la nécessaire construction de l'objectivité dans l'écriture scientifique : rien ne va de soi, rien n'est évident ni partagé.

Cependant, leur discours permet de mettre en évidence deux tensions importantes à mes yeux concernant le lexique :

- d'une part, les enseignants attendent des concepts précis et construits, mais ils refusent l'obscurité lexicale ;

- d'autre part, ils attendent des formulations ou reformulations personnelles, mais ils refusent des formules non conformes à la phraséologie scientifique.

S'il y a refus de concepts non construits, de termes employés dans un sens quotidien, il y a aussi refus de l'obscurité gratuite, non justifiée :

Pour que ce terme qu'elle a mis dans le titre soit rendu intéressant, il faut savoir de quoi elle veut parler, on comprend pas, là, si la **logophoricité** c'est central, ça se perd dans l'introduction, ça n'est pas problématisé, **on dirait que c'est un terme qui est mis là pour captiver l'intérêt du lecteur** qui, dans la plupart des cas, ne sait pas ce que c'est, la logophoricité, ni dans quel cadre elle se place, mais **on dirait que c'est mis là comme un joli meuble** quoi (sciences du langage)<sup>15</sup>.

Il y a également refus de formules senties comme non conformes à la phraséologie scientifique :

Il y a toujours **des formules un peu tarte à la crème des étudiants contre lesquelles je me bats** : « mettre en place un paradigme » ça veut rien dire, c'est **des formules toute faites**, « des gens qui mettent en place une théorie », qui mettent en place un tas de choses (psychologie)<sup>16</sup>.

De fait, la formule acceptable serait plutôt *développer, proposer* ou *élaborer une théorie* (Tutin, Grossmann, 2013) et l'expression utilisée par l'étudiant, « mettre en place une théorie », est introuvable dans un corpus de plus de 3 millions de mots (<http://scientext.msh-alpes.fr>).

La difficulté que rencontrent les étudiants est d'identifier les concepts derrière des entités lexicales qui n'affichent pas forcément leur scientificité et d'identifier les collocations ou les formes de phraséologie spécifiques au discours de recherche. Or, si la définition des concepts est indéniablement spécifique aux disciplines, la phraséologie présente des dimensions

---

15. Entretien avec des enseignants-chercheurs en sciences du langage à propos d'un mémoire de master 1 intitulé « Lui-même et la logophoricité ».

16. Extrait d'entretien avec des enseignants-chercheurs en psychologie.

transversales, communes aux divers champs disciplinaires, et le problème qui se pose là est l'acquisition de normes d'écriture liées aux vocabulaires de la recherche, très peu pratiqué jusqu'alors par les étudiants.

### **Qu'en est-il dans les années antérieures ?**

Dans les années antérieures, les questions lexicales se posent longtemps en termes d'acquisition, de mémorisation, de réemploi, elles sont objets d'analyse et de prise de conscience des structures et des dimensions du lexique, analyses censées aider les élèves à mieux maîtriser les emplois en discours (comme le rappellent les programmes 2018 pour le cycle 4<sup>17</sup>). Les recherches didactiques sur le lexique ont abouti à de nombreuses propositions permettant de penser des activités de classe favorisant mémorisation et réemploi du lexique.

Il en est une que l'on pourrait identifier comme prémonitoire des contraintes lexicales que les étudiants vont rencontrer à l'université : celle de passer de l'utilisation de termes génériques (les plus facilement mobilisés dans une tâche langagière), comme *faire, dire, mettre, aller*, à des termes spécifiquement liés au contexte de ce qui est raconté (Garcia-Debanc et Choureau, 2010).

### **Lexique et conceptualisation**

Au-delà de cette différence générique/spécifique se posent avec le lexique des problèmes liés à la conceptualisation.

Les étudiants, on l'a vu, ont à utiliser des termes spécifiques aux domaines de connaissance qu'ils découvrent, à construire le contenu conceptuel des termes du langage quotidien.

Cette question n'est pas inconnue du second degré : en histoire, par exemple, ainsi que dans bien d'autres disciplines, les concepts s'actualisent dans des termes ordinaires et quotidiens (révolution, monarchie, guerre sainte, etc.), les concepts scientifiques doivent se construire en articulation avec les concepts quotidiens dans une double transformation comme l'a montré D. Cariou (2004, p. 63) :

Le concept quotidien a chargé le concept scientifique de contenu concret et l'a rendu accessible à l'élève tandis que le concept scientifique a introduit dans le concept quotidien la mise à distance et la formalisation nécessaires.

---

17. BO n° 30, 26 juillet 2018, annexe 3.

En cours de français également, le collégien poursuit l'acquisition de concepts nouveaux quand il passe au lycée, lorsqu'il doit se confronter au vocabulaire de l'analyse littéraire, et acquérir/maitriser en un temps bref un métalangage relativement nouveau par rapport à ce qu'il a acquis précédemment dans les activités lexicales ou de lecture, et surtout l'utiliser en discours de manière acceptable par l'évaluateur de l'épreuve du bac : par exemple C. Mercier (2010) évoque la difficulté pour des élèves de Terminale Littéraire de parler du théâtre de Beckett avec d'autres catégories et d'autres mots que celles qui ont été construites à propos du théâtre classique. Peut-on commenter *Fin de Partie* en utilisant les notions de dilemme cornélien et de stichomythie ?

## Dimensions syntagmatiques du lexique

Une dernière dimension des problèmes posés par le lexique réside dans les combinaisons ou associations de termes plus ou moins opératoires, selon les contextes ou les constructions syntaxiques. On peut dire « éclater de rire », on dira moins facilement « éclater de joie » ou « éclater de peur ».

L'importance de ces dimensions syntagmatiques des unités du lexique est largement développée depuis les années 2000 par les didacticiens et les linguistes qui se sont penché sur ces questions (F. Grossmann, J. David, M.-L. Elalouf, notamment) mais reste pratiquement absente des préconisations officielles<sup>18</sup>. Cette dimension préfigure l'importance du travail que l'étudiant doit faire pour s'approprier la phraséologie du discours scientifique. Comme le disent A. Sardier et F. Grossmann, (2010, p. 15) :

il s'agit [...] d'aider les élèves à choisir non seulement le mot approprié mais aussi une construction spécifique [...] Il faut que les élèves puissent avoir une conscience assez claire des associations possibles et impossibles, afin d'effectuer un choix pertinent.

---

18. On peut lire cependant dans un *BO* récent : « Des activités sont régulièrement consacrées au renforcement des ressources trop souvent négligées du lexique. Si le rappel des modes de néologie (dérivation, composition, emprunt, etc.) ou des relations lexicales (synonymie, antonymie, hypéronymie, etc.) peut guider ou éclairer ponctuellement l'exploration du lexique, celle-ci doit aussi se déployer au gré des rencontres avec les textes, hors du cadre rigide d'exercices mécaniques, afin de mettre au jour les accointances discrètes ou les voisinages féconds entre les mots. », *BO spécial* n° 1 du 22 janvier 2019, annexe 1, page 4. Accointances discrètes et voisinages féconds ne sont malgré tout pas comparables à un travail explicite sur les dimensions syntagmatiques du lexique.

Ces dimensions syntagmatiques sont relativement méconnues et peu ou mal prises en compte dans l'évaluation. L'exemple donné par F. Charles (2010, 117) est éloquent. Elle analyse des productions d'élèves de CM2, travaillant sur le réemploi de verbes de parole, et relève les commentaires de l'enseignant :

- « Voilà on à fini, entrons dans la maison
- d'accord, allons-y » **lui ai-je papoté**
- oh oh regardé, un bateau, ils nous a vu
- on pourras rentré » **lui ai-je marmonner** »<sup>19</sup>

Commentaire de l'enseignant :

« Cette élève utilise de nombreux verbes de parole, c'est très varié ; ils ne sont pas tous utilisés à bon escient, je crois que sans doute elle ne comprend pas le sens de tous les verbes de parole »

F. Charles montre que cet enseignant analyse l'emploi de papoter/marmonner en termes sémantiques (« elle ne comprend pas le sens de tous les verbes de parole ») : c'est valide pour marmonner, beaucoup moins pour papoter, qui n'admet pas un complément introduit par à (\*papoter à qqn).

## Lexique et construction de la signification

Une dernière chose : le lexique n'est qu'une des dimensions qui constituent le discours et qui contribuent à créer des significations. La nature même du langage fait que les significations peuvent être produites par de multiples moyens linguistiques différents. L'univocité n'est pas de mise ici, et la centration sur une seule dimension langagière pourrait produire une certaine cécité quant à la polyvalence des ressources linguistiques. Ainsi, C. Garcia-Debanc et A. Chourau (2010, p. 144) remarquent que dans l'écriture littéraire, l'expression des sentiments ne passe pas toujours, ou pas exclusivement, par le lexique des sentiments. Mais que la description de manifestations physiques chez les personnages permet au lecteur d'inférer l'existence ou l'apparition d'un sentiment (cf. « Je le vis, je rougis, je pâlis à sa vue », *Phèdre*, I, 3, etc.).

Il en est de même dans l'écriture scientifique : l'attente insistante des enseignants que les étudiants « formulent avec leurs propres mots » les concepts ou les notions auxquels ils se réfèrent va dans le même sens. La signification n'est pas liée à l'emploi de termes spécifiques, ni justes, ni

---

19. Orthographe d'origine.

appropriés. La construction de la signification en discours repose sur des ressources autrement plus diversifiées que le seul (ré)emploi du lexique.

Au vu de ces dimensions, il n'y a guère de ruptures dans le cursus de la fin de l'école élémentaire au supérieur. Ce qui change, c'est la nature des lexiques concernés, leur arrimage de plus en plus important à des réseaux de concepts scientifiques, de plus en plus éloignés des concepts quotidiens.

Si rupture il y a, ce serait dans l'attention portée aux dimensions syntagmatiques du lexique, manifestement plus développée dans le monde universitaire, que ce soit théoriquement chez les linguistes ou intuitivement chez les non-spécialistes de la langue, que dans les niveaux antérieurs. Il s'agit là d'une rupture de type didactique (quelle analyse du contenu à enseigner ? quelle analyse des difficultés des apprenants ? etc.) plus que d'une rupture de type littéracique. Dans tous les cas d'emplois, à tous les niveaux, le lexique a une dimension syntagmatique, qui est simplement plus ou moins thématisée selon le degré de formation des enseignants.

## **LES GENRES DE DISCOURS**

J'aborderai la dimension des genres de discours à partir de la recherche ANR évoquée ci-dessus en présentant quelques-uns des résultats issus du traitement d'un questionnaire, remplis par environ 450 étudiants (cinq niveaux, cinq disciplines de sciences humaines), qui permettra d'évoquer continuités et ruptures dans les pratiques de l'écrit à l'université.

Je confronterai ces résultats à un panorama général du travail avec les genres de discours dans l'enseignement primaire et secondaire dans la discipline français et dans d'autres disciplines (histoire, SVT, par exemple).

### **À l'université, spécificité disciplinaire des genres de discours**

La question des genres de discours est centrale dans une perspective de littéracies universitaires. Plus que des textes ou des écrits, les étudiants ont à produire des genres de discours, spécifiques à la communauté discursive qui sous-tend et fait vivre leur discipline d'appartenance. Les discours manifestent des manières de dire, tout autant que des manières de faire et de penser, pour reprendre les définitions de J.-P. Bernié ; ils sont liés à une épistémologie spécifique, à ce que Bakhtine appelle les sphères d'échange dans lesquelles les connaissances s'élaborent, se diffusent, se discutent, se réfutent, etc.

L'enquête par questionnaire que nous avons menée rend compte des genres de discours que les étudiants identifient, et notamment celui qui leur semble emblématique de leur année d'étude et de la discipline dans laquelle ils sont inscrits<sup>20</sup>.

## **Selon les disciplines**

Nous avons établi (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2009, 2010) que chaque discipline est caractérisée par un ou plusieurs écrits, exclusifs les uns des autres : ainsi les étudiants de lettres modernes citent (et ils sont pratiquement les seuls à le faire), la dissertation, le commentaire de texte et l'explication de texte ; ceux de sciences de l'éducation, les mémoires et les travaux d'études et de recherches (TER) ; ceux d'histoire, les travaux de séminaire ou de recherche ; ceux de sciences du langage, les rapports de stage et les synthèses ; ceux de psychologie, les comptes rendus d'expérience et les travaux d'étude<sup>21</sup>. Nous avons nommé ces écrits essentiellement présents dans un cursus disciplinaire à l'exclusion des autres, des « écrits représentatifs ».

Le lien entre genres de discours et disciplines est une marque d'épistémologie scientifique (comme les comptes rendus d'expérience en psychologie, la dissertation en lettres) ou bien une spécificité des contextes institutionnels (comme la synthèse en sciences du langage liée à la préparation au concours de professeurs des écoles ou encore les TER et mémoires de master en sciences de l'éducation, discipline qui apparaissait au niveau de L3 à l'époque de l'enquête) ou encore une particularité à la fois épistémologique et institutionnelle, comme les travaux de séminaire en histoire qui sont liés aux choix des historiens belges d'initier les étudiants à la recherche historique dès la première année.

## **En lettres, continuité ?**

Si l'on confronte ces résultats à la question des continuités/ruptures, on voit que seuls les étudiants de lettres connaissent une continuité avec les genres pratiqués dans le secondaire. Mais, quand ils parlent de leurs

---

20. Je reprends ci-après des résultats que j'avais déjà exposés dans *Recherches* n° 50 (2009), p. 130-133.

21. Cependant, si l'on prend en compte les non-réponses (ou le nombre des réponses atypiques) ces disciplines ont une identité plus ou moins marquée. Les lettres modernes, par exemple, présentent l'unité la plus forte autour d'un écrit emblématique et identifié par tous : la dissertation. En revanche, la psychologie et, en partie, les sciences du langage présentent une plus faible unanimité.

difficultés/facilités, ces étudiants sont partagés : la plupart disent que les dissertations, ou les commentaires littéraires ou les explications de texte leur semblent faciles même si certains disent que les dissertations sont « difficiles ». Les étudiants de lettres modernes se disent donc plutôt à l'aise dans l'écriture. Nous avons interprété ce résultat à la fois comme la trace d'une continuité entre les genres pratiqués à l'université et les genres disciplinaires hérités du secondaire, et comme le fait que cette continuité est une source d'aisance face à l'écriture.

Mais, si l'on observe la dispersion de ces jugements de facilité entre la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> année de licence, on découvre une évolution intéressante : les étudiants de 2<sup>e</sup> année déclarent beaucoup plus massivement les dissertations faciles que ceux de 3<sup>e</sup> année. C'est probablement le signe d'une prise de conscience en 3<sup>e</sup> année d'exigences nouvelles par rapport à un genre qu'ils connaissent et pratiquent depuis longtemps mais qui se complexifie ou qui est reconfiguré. Comme le montre A. Rouxel (2010) l'enseignement de la littérature dans le supérieur obéit à une logique différente du secondaire : non plus aller du simple au complexe, mais du général au spécifique avec une visée sur des savoirs très précis en littérature. Et il faut peut-être trois ans pour que les étudiants perçoivent cette redéfinition de leur exercice emblématique.

## **RUPTURES VÉCUES PAR LES ÉTUDIANTS**

Je vais présenter maintenant quelques résultats succincts concernant les ruptures vécues par les étudiants.

### **Les attentes des enseignants**

Nous avons demandé aux étudiants de préciser quelles sont, selon eux, les attentes des enseignants, quels critères les enseignants utilisent lorsqu'ils évaluent les productions écrites et qui expliquent la note attribuée par le correcteur<sup>22</sup>.

---

22. Ils devaient hiérarchiser trois items choisis dans une liste de 13 items : l'avis personnel ; l'originalité ; la clarté du discours (introductions ou conclusions partielles, exemples) ; la clarté formelle (graphie, mise en page, paragraphes, etc.) ; la correction de la langue (syntaxe, lexicque, orthographe, etc.) ; la discussion des auteurs au programme ; la justesse de la réponse ; la reformulation des textes lus ; le style ; les articulations (entre les parties de leur texte ou entre les concepts, les idées présentées) ; les citations (citer des auteurs ou des extraits de textes) ; les références bibliographiques ; les connaissances.

Cette question différencie nettement les années d'étude, elle met clairement en évidence une rupture entre licence et master, d'une part, et entre la première année d'un cursus (L1, M1) et les suivantes (L2, L3 et M2), d'autre part.

Nous avons pu faire apparaître quatre groupes de réponses, déterminées par ces années :

- en L1, les étudiants pensent que les enseignants privilégient les critères de surface (correction de la langue, orthographe, style) ;

- en L2 et L3, ils pensent que les enseignants privilégient plutôt la clarté du discours tout en donnant de l'importance à des critères plus disciplinaires (les sources) ou langagiers (la reformulation) ;

- en M1, ils découvrent dans l'évaluation des enseignants l'importance de la problématique, ainsi que la qualité ou l'originalité de la recherche ; ils évoquent aussi l'importance des lectures (souvent dites difficiles) et de leur compréhension ;

- quant aux étudiants de M2, ils pensent que les enseignants vont tenir compte des articulations (intertextuelles et intratextuelles), des références bibliographiques et de l'argumentation développée dans le mémoire. Bref, des critères que l'on pourrait mettre en œuvre sur des écrits scientifiques.

Ces représentations des attentes des enseignants montrent une transformation des représentations de ce qu'est ou doit être un texte universitaire, qui passe ainsi de dimensions de surface ou plus pédagogiques (comme donner la bonne réponse) à des dimensions discursives spécifiques des écrits de recherche<sup>23</sup>.

## **Les normes personnelles**

Dans un deuxième ensemble de questions, on leur demandait de préciser leurs propres normes, ce à quoi ils font attention lorsqu'ils écrivent le texte représentatif de leur cursus (ils avaient à choisir 5 items parmi les 13 et à les hiérarchiser). Nous avons ainsi construit 4 profils à partir d'une analyse factorielle qui devient la base d'une comparaison entre les niveaux ou les disciplines<sup>24</sup>, et nous avons constaté de nouveau une rupture nette entre les étudiants de licence et ceux de master et, en licence, entre la première année et les deux années suivantes :

- en L1, les étudiants disent faire attention à l'expression ou à la recherche de la réponse correcte ;

---

23. Delcambre I. & Lahanier-Reuter D. (2011).

24. La construction des profils est exposée dans l'article cité à la note 22.

- en L2/L3, ils cherchent majoritairement à écrire clairement et correctement ;

- en M1/M2, ils s'attachent aux textes d'autrui et à l'écriture avec ces textes qu'ils doivent citer, reformuler, discuter, etc.

On constate une relative concordance entre ces normes personnelles et les normes attribuées aux enseignants, du moins dans le trajet d'ensemble. Certaines distorsions proviennent de la constitution des catégories d'items, qui étaient non imposés dans la deuxième étude. Certains étudiants ont repris des items de la liste précédente (voir note 21), d'autres en ont ajouté de leur cru.

Les évolutions des représentations des étudiants sur les textes qu'ils ont à produire et les niveaux où ils portent leur attention est une image des ruptures qu'ils expérimentent tout au long de leurs études. Et je pense que ce sont de réelles ruptures, de type épistémologique : la conception de l'écriture change du tout au tout entre la première et la dernière année. Les étudiants ont à faire face à de nouveaux écrits jamais rencontrés et à de nouvelles difficultés, qui tiennent essentiellement à la rencontre entre l'écriture longue d'un mémoire ou d'un TER et l'épistémologie disciplinaire.

Ces ruptures nous ont fait dire à de nombreuses occasions que la prise en compte de l'écriture comme objet d'enseignement et d'apprentissage à l'université ne peut pas se faire uniquement en première année. Si c'était le cas, cela risquerait même de renforcer des idéologies compensatoires en empêchant de penser les différents niveaux de problèmes et leur complexification progressive.

## **ET AUPARAVANT ?**

Je vais maintenant me hasarder à de grandes vues cavalières pour remonter en amont dans les études.

### **Vues cavalières**

Si l'on prend en compte les différentes dimensions des pratiques d'écriture de manière à pouvoir y insérer l'entrée dans l'écrit, on peut mettre en évidence un continuum où les centrations d'enseignement et d'apprentissage s'inversent progressivement de la maternelle au lycée.

Si la maîtrise de la calligraphie, de la copie, si l'écriture sous la dictée occupe une grande partie du temps d'apprentissage de l'écriture au CP, cela n'exclut pas pour autant un apprentissage de la production écrite (par les moyens de la dictée à l'adulte ou de manière autonome), mais comparativement cet apprentissage de la production écrite est généralement réduit (Kervyn, Riou, Roderon et Chabanne, 2014).

Mais au fur et à mesure qu'on grimpe dans le cursus, les opérations de scription vont devenir de moins en moins importantes (sans disparaître complètement<sup>25</sup>) pour donner de plus en plus de place à l'apprentissage de la production de textes, et de textes de plus en plus complexes.

## **Effets de continuité et discontinuité au collège (programmes officiels)**

Il est intéressant d'observer cette évolution vers la complexité au niveau du collège en français.

Le premier grand élément à retenir est la progression attendue quant à la longueur des textes : d'une demi-page en fin de cycle 2, on passe à un écrit d'une à deux pages, à la fin du cycle 3. Au cycle 4, la longueur n'est plus « un attendu de fin de cycle ». Cette dimension matérielle de la longueur, on la retrouve fréquemment citée comme une des difficultés rencontrées par les étudiants, et c'est également une des dimensions des pratiques de littéracie.

L'allongement est lié à la complexification progressive des textes. Cette complexité tient à l'hétérogénéité narrative croissante, comme par exemple, « écriture de textes longs impliquant plusieurs voix narratives ou plusieurs situations d'énonciation imbriquées » (cycle 4)<sup>26</sup>.

Si la complexité des genres de discours est déjà évoquée au cycle 3, elle devient exponentielle au cycle 4.

### **Au Cycle 3**

Un écrit court [...] peut avoir des formes variées : invention, argumentation, imitation [...]. [Des] exercices d'entraînement [peuvent] automatiser les différentes dimensions de l'écriture : écrits ludiques et créatifs (ex : un lipogramme, une anagramme, etc.), écrits pour des destinataires différents (raconter le film vu à un pair ou en faire un résumé pour un journal, etc.).<sup>27</sup>

### **Au Cycle 4**

#### **Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficace**

- alternance d'écrits courts et d'écrits longs : invention, argumentation, imitation, etc. :

---

25. La maîtrise de la calligraphie devient au collège un savoir paradisciplinaire, pour reprendre une catégorie élaborée par Y. Chevillard (1991), supposé acquis et sur lequel il n'est pas nécessaire de revenir mais qui peut être identifié par l'enseignant comme source de difficulté pour les élèves.

26. Section « Construire les notions permettant l'analyse et l'élaboration des textes et des discours », *BO* n° 30, 26 juillet 2018, annexe 3 pour le cycle 4.

27. Section « Rédiger des écrits variés », *BO* n° 30, 26 juillet 2018, annexe 2 pour le cycle 3.

- avec changements de destinataire, de situation d'énonciation, de visée, de tonalité, etc.

**Exploiter les lectures pour enrichir son écrit**

- utilisation de textes ou fragments de textes variés en lien avec le sujet d'écriture : transformation, imitation, détournement de textes, etc. ;

- invention, création, à partir de textes-supports : imitation, transposition, jeux poétiques, etc.

**Passer d'un recours intuitif de l'argumentation à un usage plus maîtrisé**

- rédaction de textes explicatifs pour faire comprendre un phénomène, pour faire partager une démarche de résolution de problème, de justifications, de textes argumentatifs pour faire adopter un point de vue ;

- réécriture de textes issus de la littérature ou de la presse afin de modifier leur orientation argumentative ;

- rédaction de textes défendant une opinion en réponse à un texte argumentant en faveur d'un point de vue différent<sup>28</sup>.

Non seulement, les élèves de cycle 4 approfondissent leur pratique de l'écriture argumentative et leurs capacités d'invention, mais ils sont surtout confrontés à de multiples manipulations, transformations, détournements, autant d'exercices qui sont censés développer leurs compétences scripturales et leur compréhension des discours.

La section « Culture littéraire et artistique » du programme pour le cycle 4 propose pour chaque classe des entrées thématiques <sup>29</sup> qui donnent lieu à des exemples d'activités de lecture et des corpus, qui illustrent bien cette complexité croissante des apprentissages discursifs tout au long du cycle, que je ne détaillerai pas ici.

De même, en ce qui concerne les connaissances littéraires, en Cycle 3, on procède à une

- initiation à quelques notions littéraires : fiction / réalité, personnage, héros, merveilleux, etc., et premiers éléments de contextualisation dans l'histoire littéraire. Écoute de textes littéraires lus ou racontés, de différents genres (contes, romans, nouvelles, théâtre, poésie), en intégralité ou en extraits<sup>30</sup>.

---

28. *BO* n° 30, 26 juillet 2018, annexe 3 pour le cycle 4.

29. « Se chercher, se construire », « Vivre en société, participer à la société », « Regarder le monde, inventer des mondes », « Agir sur le monde ».

30. *BO* n° 30, 26 juillet 2018, annexe 2, section « Comprendre un texte littéraire et se l'approprier ».

Au Cycle 4, les notions à acquérir ne sont plus détaillées, mais sous-entendues dans la liste des compétences liées à la lecture littéraire :

- connaître les caractéristiques majeures de l'esthétique des genres ;
- être capable de situer les œuvres lues dans leur époque, leur contexte de création ;
- avoir des repères d'histoire littéraire et culturelle, en lien avec le programme d'histoire ;
- percevoir les effets esthétiques et significatifs de la langue littéraire ;
- être capable d'en analyser les sources : notions d'analyse littéraire, de procédés stylistiques.<sup>31</sup>

Cette analyse succincte des programmes pour le français au collège laisse voir davantage de continuité que de ruptures, continuité marquée par un approfondissement graduel et une complexification des notions et des pratiques. Cette continuité est partiellement renforcée si on compare ces écrits pour la classe de français à ceux d'autres disciplines (programmes 2015).

Par exemple, en ce qui concerne l'histoire dont le programme présente une certaine centration sur le récit (historique), les programmes 2015<sup>32</sup> évoquent rapidement le fait que :

Le cycle 4 propose une approche du récit historique qui permet aux élèves d'enrichir et de préciser leur connaissance du passé au fil d'une progression chronologique et thématique.

Le cycle 3 indiquait seulement « Reconnaître un récit historique »<sup>33</sup>.

La reconnaissance du récit, à côté d'autres formes discursives comme le témoignage ou le reportage est également au programme de l'enseignement moral et civique<sup>34</sup> et le travail avec le récit est surtout mentionné dans les arts plastiques<sup>35</sup> au cycle 3.

Cette connaissance du récit est réaffirmée au cycle 4 en histoire et géographie :

Connaître les caractéristiques des récits historiques et des descriptions employées en histoire et en géographie, et en réaliser.

---

31. *BO* n° 30, 26 juillet 2018, annexe 3, section « Élaborer une interprétation des textes littéraires ».

32. *Programmes pour les cycles 2, 3, 4* (2015) p. 310.

33. *Ibid.*, p. 172.

34. Dans la section « Le jugement : penser par soi-même et avec les autres », p. 168.

35. « L'organisation d'images pour sous-tendre un récit ou un témoignage », p. 138.

Elle va de pair avec la description et l'argumentation :

S'initier aux techniques d'argumentation.<sup>36</sup>

Au contraire, les autres disciplines ne présentent pas de centration sur un genre discursif précis. Leurs programmes développent, comme en histoire, différents aspects du travail intellectuel avec des documents, des outils d'information, des expériences, dans lequel des pratiques de littéracie sont insérées, mais il est difficile d'identifier des préconisations sur des pratiques discursives spécifiques à ces disciplines, autres que l'affirmation suivante :

Le travail entre disciplines apporte une diversité des formes de discours, (descriptions, narrations, explications, argumentations, exposés, récits...)<sup>37</sup>.

La place du récit se situe principalement dans des activités de réception, ce qui est le cas également pour le français, où un rapide relevé du terme « récit » dans l'annexe 3 (pour le cycle 4) montre l'écrasante domination du verbe « étudier » associé au mot récit.

Je parlerai donc de discontinuité « horizontale » au collègue dans les pratiques de littéracie, pour rendre compte de ces divergences (modestes) entre disciplines. Je parlerai plus de discontinuités que de ruptures ici, dans la mesure où la comparaison est horizontale, et non plus verticale et qu'il ne serait pas raisonnable d'envisager qu'une pratique soit totalement identique dans des disciplines différentes.

Mais la continuité à l'intérieur d'une discipline est un effet de discours, comme l'a bien montré B. Daunay (2009, p. 10-11), qui souligne que l'effet de continuité est produit par la « permanence apparente de certains domaines de savoir traités à tous les niveaux du cursus » (voir le récit, les scènes de théâtre, les textes poétiques), dans une rhétorique proche de celle qui est développée dans le Socle commun de 2006, lorsque par exemple on y lit à propos du vocabulaire, qu'il s'agit « d'enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves [...] dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire ». De grands objectifs traduits par des programmes spécifiques à chaque niveau, c'est cela l'effet de continuité.

---

36. « Pratiquer différents langages en histoire et en géographie », p. 309.

37. « Croisement entre enseignements », p. 266.

## RUPTURES ET DISCONTINUITÉS

Mais cet effet de continuité masque des ruptures réelles, qui sont identifiables dans les pratiques, les valeurs et les normes partagées par les enseignants à un même niveau d'enseignement, dans les textes officiels eux-mêmes qui n'accomplissent pas toujours les programmes continuistes qu'ils affichent, dans les représentations des élèves et leurs discours sur leurs apprentissages. Et de réelles discontinuités sont à signaler dès que l'on envisage des comparaisons disciplinaires, par exemple sur la pratique d'un même genre de discours dans différentes disciplines : le cas de la dissertation (Denizot, Mabilon-Bonfils, 2012).

### Représentations des élèves (collège)

Je commencerai par donner un exemple de ruptures, verbalisées par des élèves de collège, à propos de l'écriture et de ses difficultés dans différentes disciplines.

Une recherche déjà ancienne (Lahanier-Reuter et Reuter, 2002<sup>38</sup>), ayant analysé les réponses de 168 élèves de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, a montré une évolution dans ces réponses qui n'est pas sans rappeler celle que je mettais en évidence chez les étudiants.

Ainsi, les opérations de bas niveaux (graphie, ponctuation, lettres majuscules, orthographe) disparaissent comme source de difficultés, surtout en français (mais pas en histoire, géographie et sciences de la vie et de la terre). Par contre, apparaissent en 3<sup>e</sup> l'exigence de clarté (français, HG) et du mot juste (français) ainsi que de nouvelles opérations ou conduites discursives : avoir des idées et imaginer (français : effet du brevet ?), rédiger (SVT et français), expliquer/démontrer (mathématiques) et résumer (HG).

Ces résultats sont comme une vérification du continuum inversé que je présentais tout à l'heure : les opérations discursives deviennent plus complexes, plus diverses et plus importantes ; en 3<sup>e</sup> l'élève s'affronte à des difficultés de nature discursive<sup>39</sup>.

---

38. Recherche INRP sur l'apprentissage de l'écriture au collège dans les différentes disciplines qui s'est déroulée au début des années 2000.

39. Cette recherche peut être complétée par celle qui a été développée 10 ans après par les mêmes auteurs, auxquels s'associent d'autres membres de l'équipe Théodile, sur la notion de conscience disciplinaire (Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter, 2013). Bien qu'elle soit à la fois plus généraliste (elle porte sur les représentations des disciplines, c'est à dire les formes à travers lesquelles elles se manifestent) et plus restreinte (elle porte sur la fin de l'école primaire), elle n'offre pas d'aperçu précis sur les variations des écrits et des difficultés qu'ils posent d'une année à l'autre.

## Valeurs et normes (lycée)

Dans cette analyse des ruptures, j'interrogerai à la suite de B. Daunay (2009) la valeur attribuée à l'une des deux grandes composantes de la discipline français : la littérature.

Est-ce le même objet « littérature » qui est abordé à l'école primaire, au collège et au lycée ? demande-t-il. Malgré la présence continue de cet objet de la scolarité obligatoire jusqu'au lycée, « la “vraie” littérature concerne le lycée ». La preuve en est la spécificité des exercices traditionnels qui servent à en discourir (dont la fonction est de tenir un discours métatextuel sur les textes littéraires) et qui n'apparaissent qu'au lycée. Au collège, au contraire, il est seulement fait état « d'activités d'analyse des textes (groupements, extraits d'œuvres complètes) : observation de la syntaxe, du lexique, de quelques procédés stylistiques majeurs, de l'énonciation... et interprétation » et de « rédaction de textes de différentes natures après avoir étudié les spécificités des textes littéraires, de presse, des textes scientifiques, etc. ». Les nouveaux exercices qui apparaissent au lycée font apparaître de nouveaux impératifs discursifs, comme l'interdiction de la paraphrase, inconnue jusqu'alors (voir Daunay, 2002) et qui révèle un changement important dans le rapport au texte littéraire. Et cela depuis fort longtemps. Comme le montre L. Perret (2022, p. 85), « à partir de 1880, les exercices au lycée n'ont plus vocation à *reproduire* la belle page, à rechercher l'ornement, mais à la *commenter* »<sup>40</sup> et cela n'a guère changé.

Dans les préconisations officielles de 2019 pour la seconde, les exercices suivants sont recommandés (ils sont mis en relation avec les différents objets d'étude) :

- le commentaire de texte ;
- l'écrit d'appropriation ;
- la contraction de texte ;
- la rédaction d'écrits argumentatifs de diverses formes ;
- l'essai ;
- la dissertation.

Outre la découverte de l'histoire littéraire et de la poursuite du travail sur la littérature, les élèves découvrent de nouveaux genres, caractérisés par le fait qu'ils reposent sur un rapport métatextuel au texte littéraire.

Au collège, même si les spécificités du texte littéraire sont affirmées, il est précisé à propos de la culture littéraire et artistique et des questionnements qui guident l'étude des textes,

---

40. Le choix de l'italique est de l'auteur.

ces entrées et questionnements mettent en lumière les finalités de l'enseignement ; ils présentent la lecture et la littérature comme des ouvertures sur le monde qui nous entoure, proposent des réponses aux questions que se pose l'être humain et permettent d'aborder les enjeux proprement littéraires, spécifiques au français.<sup>41</sup>

On voit que l'étude de la littérature est davantage liée à des réflexions sur le monde ou à de grandes questions quasi philosophiques qu'à la construction d'une histoire littéraire.

## Deux ruptures particulières

Je voudrais m'attarder sur deux ruptures particulières : « la dissolution de l'argumentation dans la littérature » pour reprendre la formule de N. Denizot et les pratiques multidisciplinaires de la dissertation.

Je m'appuie ici sur un article écrit par N. Denizot dans *Recherches* (2012) qui montre comment l'argumentation comme objet d'étude change de nature en passant du collège au lycée. Au collège, la production argumentative est de l'ordre du discours (voir la rédaction de « textes argumentatifs pour faire adopter un point de vue »<sup>42</sup>), au lycée, l'argumentation devient un objet littéraire, en lecture, ou un cadre global pour l'écriture métatextuelle (la dissertation). « L'argumentation au lycée », écrit N. Denizot, « adossée à la rhétorique et articulée à la "littérature d'idées" est affaire de genre, et donc de littérature ; au collège, elle est affaire de discours et donc de langue » (Denizot, 2012, 144). La rupture est franche.

Si l'on élargit le regard aux autres disciplines que le lycéen rencontre, on peut constater une discontinuité quant aux pratiques d'enseignement de la dissertation<sup>43</sup> dans l'enseignement secondaire comme l'ont montré N. Denizot et B. Mabilon Bonfils (2012) à partir de l'analyse de manuels et d'entretiens avec des enseignants :

- discontinuité des formes rhétoriques : le plan dialectique en trois parties n'est vraiment exigé qu'en philosophie ; ailleurs, en HG, on attend plutôt un plan thématique ou chronologique ; en français, une grande diversité de plans existe, dont émergent le plan cause/conséquence, le plan comparatif, analytique, critique, dialectique. Et les sciences économiques et

---

41. *BO* n° 30, 26 juillet 2018, annexe 3.

42. *Ibid.*

43. Les dénominations « dissertation/composition » font écran à l'appréhension des variations selon les contextes disciplinaires.

sociales (SES) connaissent une particularité qui serait fortement rejetée par les autres disciplines : faire apparaître des titres et des sous-titres ;

- discontinuité au niveau des contenus attendus : savoirs disciplinaires (HG et SES), savoirs personnels ou culturels (français, philosophie) ;

- discontinuité dans les sujets de dissertation : la problématisation n'a pas le même sens selon les disciplines<sup>44</sup>.

Cet exemple montre une fois de plus comment les situations d'enseignement et d'apprentissages formatent les genres du discours, comment les contextes disciplinaires déterminent les variations d'un genre, ce qu'on pourrait appeler des sous-genres. En tout cas, le lycéen qui passe d'un sous-genre à l'autre fait l'expérience de ces discontinuités.

Ainsi, si les textes officiels développent un discours qui affiche la continuité au niveau d'un cycle, de nombreux indices montrent que les ruptures ou les discontinuités sont nombreuses.

## CONCLUSION

Je voudrais souligner en conclusion la fécondité des comparaisons entre disciplines, et ce qu'elles révèlent de discontinuité horizontale, vécue surtout dans le secondaire dans le passage d'une discipline à une autre, avec parfois des exercices qui sont nommés de la même façon mais qui recouvrent des activités discursives et intellectuelles différentes.

Je voudrais aussi signaler que différentes formes de ruptures ou de passages sont à penser :

- changement de cycle, du lycée à l'université, du collège au lycée, de l'école élémentaire au lycée ;

- changement à l'intérieur d'un cycle (1<sup>re</sup> année/ années suivantes) ;

- transformation ou reconfiguration d'un exercice d'un cycle à un autre, ou d'une discipline à une autre (dissertation, récit) ;

- évolution ou complexification d'un exercice à l'intérieur d'un cycle comme celui du récit en français au collège ou de la dissertation en licence, ou encore complexification d'une dimension transversale comme celle du lexique...

Et pour finir, je voudrais résumer les grandes tendances observables.

---

44. En philosophie : une question renvoyant à un problème philosophique avec une réponse oui/non ; en français : une question problématisante de type « en quoi... ? » ; en SES : une question qui semble appeler une réponse, mais les conseils qui accompagnent la question invitent à se méfier des questions implicites ; en HG : un thème à traiter.

La continuité se trouve davantage dans les discours des textes officiels, surtout ceux qui sont situés dans le cadre du Socle commun, qui produit un effet d'harmonisation obligatoire et masque les seuils et les ruptures éventuelles sous un discours général de grands objectifs communs.

Mais des situations de discontinuité sont clairement identifiables dès que l'on opère une comparaison disciplinaire à un même niveau. Cette discontinuité est laissée au soin des élèves, mais pourrait être prise en charge dans des situations d'enseignement qui viseraient à objectiver les implicites des pratiques disciplinaires.

Dans mon analyse, les ruptures sont davantage situées dans les expériences d'apprentissage vécues par les apprenants aux changements de cycle : le passage au lycée (en ce qui concerne la classe de français), l'entrée à l'université, le passage de la licence au master, sont des seuils sensibles, où les connaissances antérieures, les habiletés construites, les pratiques disciplinaires identifiées se trouvent modifiées et où l'élève/étudiant doit reconstruire et recomposer sa conception des textes et des discours et sa conception de l'écriture. Ce sont les changements de contexte d'apprentissage qui me paraissent les plus marqués.

Ce constat ne doit cependant pas être interprété comme un résultat négatif ou inquiétant. Comme le dit A. Rouxel (2010), les ruptures, les passages de seuil peuvent avoir des effets stimulants, pourvu qu'ils ne soient pas des obstacles insurmontables.

Si certaines de ces transformations peuvent se faire « naturellement » pour certains élèves, de par le simple contact avec des discours de plus en plus complexes, d'autres peuvent et même doivent être accompagnées par les enseignants qui ne devraient être jamais trop avares d'explicitation concernant leurs implicites disciplinaires.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Annocque F. (2022). L'expression-communication en DUT : « c'est du français pur et dur ! ». *Recherches 77*.
- Cariou D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée. *Revue Française de Pédagogie 147*, p. 57-67.
- Cauterman M.-M., Delcambre I., Mercier C. (1999). « En seconde, on ne fait plus de français, Madame, on fait des Lettres ». *Recherches 31*, p. 53-82.
- Charles F. (2010). Quelle évaluation du vocabulaire en production écrite ? *Recherches 53*, p. 111-121.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique* (2<sup>e</sup> édition). Grenoble, La Pensée Sauvage.

- Cohen-Azria C., Lahanier-Reuter D. & Reuter Y. (dir.) (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Daunay B. (2002). *L'éloge de la paraphrase*. Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.
- Daunay B. (2009). Le français d'une classe à l'autre. *Recherches* 50, p. 9-25.
- Daunay B. (dir.) (2011). *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Delcambre I. (2009). Écrire à l'université : continuités ou ruptures ? *Recherches* 50, p. 121-135.
- Delcambre I. (2016). De quelques discours évaluatifs à propos de mémoires de master. *Mélanges CRAPEL* 37/1, p. 101-118. <http://atilf.fr/spip.php?rubrique635>. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01593065>.
- Delcambre I. & Lahanier-Reuter D. (2009). Écrits et disciplines dans l'université française : le cas des sciences humaines. In J.-M. Defays & A. Englebert (Éds), *Acteurs et contextes des discours universitaires* (p. 151-166). Bruxelles, Paris : L'Harmattan.
- Delcambre I. & Lahanier-Reuter D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'études dans les pratiques de l'écrit. In C. Blaser & M.-C. Pollet, *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 11-42). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Delcambre I. & Lahanier-Reuter D. (2011). Continuités et ruptures dans les pratiques d'écriture à l'université : l'exemple de cursus en Sciences Humaines. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 93 vol.1, p. 115-130.
- Denizot N. (2012). La scolarisation de l'argumentation dans l'enseignement secondaire. *Recherches* 56, p. 135-148.
- Denizot N. & Mabilon-Bonfils B. (2012). La dissertation, déclinaison disciplinaire d'un objet scolaire. *Recherches en Didactiques* 14, p. 11-27.
- Garcia-Deban C. & Choureau A. (2010). Enseigner les verbes de déplacement pour l'écriture de récits. *Recherches* 53, p. 139-158.
- Kervyn B., Riou J., Roderon A. & Chabanne J.-C. (2014). Quelles pratiques d'enseignement de l'écriture en début de cours préparatoire ? *Recherches* 61, p. 71-96.
- Lahanier-Reuter D. & Reuter Y. (2002). Écrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines. *Pratiques* 113-114, p. 113-134.
- Le français aujourd'hui* (2010). Continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature, n° 168.
- Le français aujourd'hui* (2011). Continuités et ruptures dans l'enseignement de la langue, n° 173.
- Mercier C. (2010). Pêlemêle lexical : le vocabulaire au lycée. *Recherches* 53, p. 35-54.
- Penloup M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens*. Paris, ESF.

- Perret L. (2022). L'explication de texte en 2019 : ni tout à fait la même, ni tout à fait une autre. *Recherches* 76, p. 83-101.
- Plane S. (2022). Continuité et discontinuités dans l'enseignement de l'écriture. *Recherches* 77.
- Privat J.-M. (2007). *Pouvoirs et Savoirs de l'écrit*. Paris, La dispute.
- Rouxel A. (2010). La littérature du lycée à l'université. *Le français aujourd'hui* 168, p. 57-68.
- Sardier A. & Grossmann F. (2010). Comment favoriser le réemploi lexical ? *Recherches* 53, p. 9- 34.
- Tutin A. & Grossmann F. (2013). *L'écrit scientifique : du lexique au discours*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Youx V. (2022). La devise de l'AFEF "De la maternelle à l'université" : des principes à une réalité pressante. *Recherches* 77.