

GENRES SCOLAIRES ET CADRES DISCIPLINAIRES : QUELS RAPPORTS À L'ÉCRITURE ?

Arielle NOYÈRE, Collège Carnot, Lille,
formatrice associée à l'IUFM de Lille

*« En français on a appris à décrire. En histoire on a appris
les parties du château. »*
Quentin, élève de 5^e

Le français et l'histoire entretiennent au collège des relations privilégiées qui se trouvent confortées par les programmes actuels et par les « itinéraires de découverte » (1). En français, les œuvres de référence s'inscrivent dans la période étudiée en histoire et l'enseignant peut ainsi mettre en évidence de façon cohérente la contextualisation des œuvres. L'histoire a souvent recours à des textes littéraires pour illustrer un événement. Les récits historiques qui abondent dans la littérature de jeunesse attirent les collégiens, même si leur dimension didactique est quelquefois pesante. Les passerelles sont donc nombreuses entre le français et l'histoire lorsqu'on se place sur le terrain de la lecture et le travail de la transversalité ou de la différenciation des compétences peut s'en trouver facilité.

Mais qu'en est-il de l'écriture dans l'une et l'autre discipline ? Quelles sont les pratiques et les normes instaurées par les enseignants ? Quelles sont les représentations et les positionnements des élèves ?

Nous évoquerons et analyserons ici différentes situations d'écriture mises en place à la fois en français et en histoire dans une classe de 5^e d'un collège lillois. Il s'agit d'une classe « ordinaire », hétérogène, avec des écarts importants entre les élèves. Ce travail a été mené dans le cadre d'une recherche INRP (2). Nos analyses s'appuient sur le repérage des postures d'écriture adoptées par les élèves dans l'une et l'autre discipline et sur la verbalisation de ces postures par les élèves eux-mêmes. Nous entendons par « posture » les choix d'écriture faits par les élèves dans leurs productions, et par « positionnement » les représentations exprimées dans leurs propos sur leurs écrits et sur l'écriture en situation scolaire.

Dans un premier temps, les élèves écrivent en classe de français des séquen-

(1) Voir les « Orientations sur l'avenir du collège » définies par Jack Lang le 5 avril 2001, disponibles sur le site du CNDP.

(2) « Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège » (1999-2003), Christiane Barré De Miniac et Yves Reuter coordinateurs.

ces explicatives, sur un même objet, insérées dans un documentaire, puis dans un récit : l'objectif est de faire produire des écrits qui articulent une forme discursive particulière à des genres différents, et d'évaluer les postures induites par ces deux situations d'écriture. Dans un second temps, les élèves produisent des séquences descriptives, sur un même objet, en français et en histoire : l'objectif est de susciter une interrogation sur la notion de genres scolaires et une approche des spécificités de l'écriture dans l'une et l'autre discipline.

Cette démarche définit une situation didactique susceptible d'aider les élèves à différencier certaines formes de discours – narration, description, explication – et à les mettre en relation avec des genres – scolaires et/ou sociaux – et avec des contenus qui ne sont pas spécifiques au français. Les situations d'écriture proposées visent à amener les élèves à comprendre que les discours sont hétérogènes et que la mise en discours est conditionnée par les cadres génériques et disciplinaires et, plus globalement, à se poser le problème de l'écriture dans sa relation à la discipline. Nous nous situons dans une perspective exploratoire, c'est pourquoi les situations de classe présentées n'ont pas vocation à être modélisées.

La notion de posture de scripteur sera donc mise à l'épreuve à partir de formes discursives, de cadres génériques, et de contraintes disciplinaires : quelles variations peut-on observer dans les productions des élèves en fonction de la forme ou du cadre d'écriture proposés ? comment le discours est-il adapté au genre, à la discipline ? quelles sont les variations de l'écriture d'une discipline à l'autre lorsque ces disciplines utilisent les mêmes formes discursives, la description et l'explication ? quelles représentations les élèves ont-ils de l'écriture en français, en histoire ? en quoi ces représentations sont-elles susceptibles de favoriser ou de gêner les apprentissages ?

1. PRODUIRE UNE EXPLICATION EN FRANÇAIS : POSTURE ADOPTÉE EN FONCTION DU CADRE GÉNÉRIQUE

Dans le cadre de la lecture intégrale d'un roman appartenant à la littérature de jeunesse, *Le Faucon déniché* de Jean-Côme Noguès (3), les élèves produisent deux écrits : une page documentaire expliquant la technique de la chasse au faucon, puis une scène de chasse au faucon à insérer dans le roman de Noguès. Ces écrits appartiennent à des genres différents mais utilisent une même forme discursive, l'explication. Cette situation d'écriture a pour cadre disciplinaire exclusif le français. Les textes d'accompagnement de l'écriture sont donc d'une part un roman dont l'intrigue se situe au Moyen-Âge, et d'autre part des documents de vulgarisation scientifique (4) qu'on pourrait utiliser en histoire ou en biologie.

Le Faucon déniché est un roman d'aventures à visée didactique qui raconte l'histoire d'un jeune serf, Martin. Il capture un faucon et s'en fait un ami. Le fauconnier du château lui reprend l'oiseau, conformément à la loi seigneuriale, et le dresse pour la chasse du seigneur. L'entrée dans la lecture du roman se fait par l'écriture : les productions de textes se situent juste après la lecture analytique en classe des deux premiers chapitres ; le reste du roman est ensuite lu à la maison en lecture cursive. Nous analyserons les textes produits par les élèves et les réponses données à un questionnaire portant sur leurs écrits.

L'explication est une forme discursive relativement peu travaillée en français au collège, *a fortiori* avec un support documentaire. On constate que les élèves n'ont pas de représentation très construite de ce qu'est une explication et qu'il existe de nombreuses confusions entre explicatif, descriptif et argumentatif. Les élèves de

(3) Le Livre de Poche Jeunesse, 1972.

(4) Il s'agit d'ouvrages documentaires pour la jeunesse tels que « Le Temps des Chevaliers » collection *Les Yeux de la Découverte*, Gallimard ; « Les châteaux-forts » Nathan, etc.

collège ont généralement tendance à se focaliser sur le contenu thématique de l'écrit à produire ; le dispositif didactique qui leur est proposé peut les amener à modifier cette posture en mettant à distance le contenu thématique commun aux deux écrits pour prendre conscience de la textualité et des variations imposées à la mise en texte de l'explication par le changement de cadre générique.

1.1. Écrire un texte documentaire et une scène romanesque

En groupe, les élèves découvrent et observent des livres documentaires sur le Moyen-Age. Ils y recherchent ensuite des informations sur la fauconnerie. Parmi les pages sélectionnées par les élèves, trois sont retenues comme source d'informations pour l'écriture d'un texte ayant pour titre « *Comment chassait-on avec un faucon au Moyen-Age ?* ». La seconde consigne d'écriture est la suivante : « *Le fauconnier du château a dressé le faucon de Martin pour la chasse. Le seigneur Guilhem offre le faucon à sa femme Gayette le jour de la chasse. Racontez la scène de la chasse au faucon.* » Cette scène se trouve dans le chapitre 12 du roman, mais, à ce stade, les élèves n'ont lu que les deux premiers chapitres. Écrire la scène de chasse les amène à anticiper l'évolution de l'intrigue et à actualiser leurs représentations des personnages et du contexte socio-historique. L'écriture les oriente vers une position de lecteur actif.

Un questionnaire commun à ces deux productions est ensuite proposé :

1. Quel genre de texte as-tu écrit ?
2. Comment as-tu trouvé les idées pour écrire ce texte ?
3. Qui pourrait lire ce texte ? Quel serait son rôle ?

Les questionnaires visent à susciter une réflexion métacognitive qui permette aux élèves de mettre à distance l'écriture, de s'interroger sur les processus d'écriture et – on l'espère – de mieux se les approprier.

1.2. Les tâches d'écriture : un contenu et une forme discursive identiques, des cadres génériques différents

Un documentaire et un roman sont deux genres sociaux qui correspondent à deux genres scolaires, l'écriture narrative en français et le paragraphe explicatif, en sciences humaines. Pour la première écriture, le travail de recherche préalable et le titre proposé induisent la production d'un texte documentaire et le recours au discours explicatif ; le texte doit organiser les informations recueillies et transmettre un savoir.

Les consignes proposées pour la seconde tâche induisent la production d'une séquence narrative hétérogène qui mêle discours narratif et explicatif. L'explication est ici au service de la narration dans la mesure où elle contribue à la logique et à la vraisemblance de la scène ; elle est au service de la fiction dans la mesure où elle contribue à construire le référent.

La visée didactique est commune aux deux écrits produits et les élèves doivent gérer les mêmes informations, mais l'écriture de la scène est plus complexe dans la mesure où deux formes discursives doivent être articulées. Cette tâche d'écriture nous permet d'observer comment les informations retenues sont organisées d'un texte à l'autre et quels effets sont visés en fonction du genre.

1.3. Variations des postures et performances

La plupart des élèves changent de posture d'un écrit à l'autre. Ils n'assignent pas de véritable finalité discursive à l'explication documentaire dans la mesure où ils ne cherchent pas à produire un effet, comme c'est le cas dans la scène de

chasse insérée dans le récit. Dans le documentaire, le savoir prélevé au cours de la lecture est transmis pour informer des destinataires virtuels. Dans la scène, ce savoir est détourné pour donner à l'épisode de la chasse un rôle narratif et produire un effet de dramatisation.

Nous avons choisi d'analyser deux séries de productions, sélectionnées en fonction des performances en français de leurs auteurs : celle d'un élève assez bon, Gautier, grand lecteur de romans, et celle d'un élève qui éprouve certaines difficultés, Rémy, plutôt réfractaire à la lecture de romans et amateur de magazines et de documentaires.

1.3.1. Le texte documentaire de Gautier (5)

« Avant de chasser avec le faucon, il faut le dresser. Pour ça, une personne tient un leurre qu'il fait bouger et on envoie le faucon dessus pour savoir s'il est bien dressé pour attaquer.

Après, c'est la chasse. On met un capuchon pour aveugler le faucon pour qu'il reste tranquille. Quand il est lâché, il fonce sur le gibier et le tue avec son bec et ses serres. »

Gautier privilégie les relations de temps et de but pour dérouler son explication. Il distingue deux moments qui sont soulignés par la mise en paragraphes : le dressage avant la chasse et le moment de la chasse. Il retient les informations techniques, le leurre et le capuchon. Il écrit au présent et choisit des tournures impersonnelles (*on, une personne*) et le déterminant défini qui généralise (*le faucon, le gibier*). En réponse aux trois questions posées, Gautier nous dit :

1. *« j'ai écrit un documentaire »* : la catégorisation générique est claire ;
2. *« j'ai pris dans chaque feuille quelques informations et je les ai mélangées »* : il adopte une démarche de prélèvement d'informations et de synthèse adaptée au genre ;
3. *« quelqu'un qui apprend le métier de fauconnier »* : l'élève se place dans une situation de communication extra-scolaire, montrant ainsi qu'il perçoit la fonction sociale de l'écrit documentaire ; c'est le cas d'un grand nombre d'élèves qui répondent à la question du destinataire possible de leur texte : *« mon père car il aime beaucoup les informations sur les animaux », « quelqu'un qui s'intéresse au Moyen-Age », « un chasseur parce qu'il est intéressé par d'autres méthodes de chasse », « quelqu'un qui aime les faucons parce qu'il aurait des renseignements sur sa passion ».*

1.3.2. Le texte romanesque de Gautier

« Gayette lâcha le faucon qui attrapa un lièvre. Il allait tuer le lièvre d'un coup de bec mais il se souvint de Martin. Il s'envola vers le château. Martin dans la chapelle le vit et alla vers lui. Le faucon se posa sur son épaule.

Le fauconnier le vit et attrapa Martin. Le faucon attaqua le fauconnier, ses serres étaient agrippées à son visage

Le fauconnier tomba. Sa douleur était grande tellement les griffes étaient pointues.

Quand Gayette revint, elle vit Martin dans la cour et le faucon posé sur son épaule.

Le fauconnier, blessé, ordonna au garde d'emmener Martin dans la cave mais Gayette l'en empêcha. Elle relâcha Martin et lui permit de s'en aller avec le faucon. »

Le second texte est plus long que le premier : on peut faire l'hypothèse que, pour cet élève qui est bon lecteur de romans, le cadre narratif favorise l'écriture. Gautier reprend peu d'informations techniques : un élément explicatif – le chasseur lâche l'oiseau afin qu'il attrape une proie – et deux éléments descriptifs – le

(5) Seule l'orthographe a été corrigée.

bec et les serres. Ce sont ces éléments qui confèrent à l'oiseau son statut « d'arme » et qui sont donc effectivement essentiels à retenir, tant dans le documentaire que dans le roman.

La scène s'organise en fonction des personnages antagonistes – Martin et le fauconnier – et du personnage arbitre, Gayette. Le faucon joue le rôle d'enjeu entre les deux personnages antagonistes. Le lien entre Martin et le faucon constitue l'élément déclencheur de la scène. Gautier n'écrit pas une scène de chasse à fonction didactique, mais bien une scène romanesque dont le rôle est de faire progresser l'intrigue. Les informations concernant le dressage du faucon ne sont pas retenues dans la scène car le lecteur du roman sait déjà que l'oiseau a été dressé par le fauconnier du château.

On peut conclure que Gautier change de posture en fonction du cadrage générique, de l'enjeu et du destinataire de son texte. Ses réponses au questionnaire confirment cette conclusion. Pour l'écriture de cette scène, il dit :

1. « *j'ai écrit un extrait de roman* » ;
2. « *c'était dans ma tête* » : il a recours à ses connaissances antérieures ; il s'appuie sur la lecture du début du roman, il fait varier les textes d'accompagnement de son écriture ;
3. « *la classe* » : il se place cette fois dans une situation de communication scolaire ; on écrit pour avancer dans la lecture.

Gautier produit donc deux textes très différents. Il ne prend pas en compte la visée didactique du roman, manifestant ainsi implicitement une prise de position de lecteur : c'est l'histoire des personnages qui l'intéresse. Son projet d'écriture se construit par rapport à sa lecture du début du roman et non par rapport aux lectures documentaires proposées. Il escamote la scène de chasse au profit du conflit entre les deux personnages principaux, enjeu du roman, montrant ainsi qu'il a compris que, dans un contexte narratif, une scène de chasse n'a pas pour fonction première de transmettre des informations sur la chasse. Les lectures documentaires enrichissent peu l'écriture narrative de Gautier mais le cloisonnement des genres n'affecte pas ses performances. Ses compétences de lecteur lui permettent de varier ses postures de scripteur en fonction du cadre générique qui lui est proposé.

1.3.3. Le texte documentaire de Rémy

« Pour chasser avec un faucon, il faut qu'il soit apprivoisé et pour ne pas le perdre il faut lui mettre des grelots. Pour les attirer il faut un leurre c'est une ficelle avec au bout deux grosses plumes pour faire croire que c'est un oiseau.

Le faucon peut chasser d'autres oiseaux comme : les faisans, perdrix, cailles et pigeons mais il peut aussi chasser les proies de terre comme : le lapin et le lièvre.

Le faucon pour chasser monte haut dans le ciel et dès qu'il aperçoit sa proie il fonce dessus comme un caillou qui tombe du ciel, une seconde plus tard et la victime ne vit plus, puis le faucon par un sifflement de son maître il atterrit aussitôt sur le gantelet. »

Le texte comporte trois paragraphes correspondant à trois étapes dans le déroulement de l'explication. Dans le premier paragraphe, Rémy privilégie les relations de but. Il articule des éléments descriptifs (*une ficelle avec au bout deux grosses plumes*) à son explication. Dans le deuxième paragraphe, il généralise en utilisant l'indéfini (*un faucon*) et le pluriel (*pour les attirer*), en employant un modalisateur (*il peut chasser... mais il peut aussi...*) et en exemplifiant les différents types de proies. Le troisième paragraphe est intéressant car il résume une scène de chasse : le déroulement chronologique organise le paragraphe, mais le glissement du présent au passé (*la victime ne vivait plus*) indique la difficulté de l'élève à situer son discours dans le champ de l'explicatif ou dans celui du narratif.

En réponse aux questions, Rémy nous dit :

1. « *j'ai écrit une sorte de documentaire* » : la restriction révèle une représentation assez claire de ce qu'est un documentaire ; de fait, son texte n'est pas un « vrai » documentaire ;
2. « *j'ai pris les informations les plus intéressantes et je les ai écrites* » : il sélectionne les informations avec le projet d'« intéresser », il se situe d'emblée dans un projet de communication ; l'utilisation du verbe « écrire » révèle une représentation floue de la mise en texte ;
3. « *les personnes intéressées seraient : les personnes qui s'intéressent au Moyen-Age et les personnes qui aiment la chasse* » : comme Gautier, Rémy se place dans une situation de communication extra-scolaire.

1.3.4. Le texte romanesque de Rémy

« *Gayette lança le faucon dans les airs, il alla au plus haut du ciel, et vit un gibier de sol. C'était un lièvre, mais au moment où il voulut descendre pour tuer le gibier, il se rappela la voix de Martin qui lui disait de ne pas chasser, alors par ces paroles il s'enfuit.* »

Comme dans le texte de Gautier, les informations concernant le dressage ne sont pas reprises. Par contre, l'introduction d'un personnage, Gayette, favorise la reprise d'une information technique qui n'apparaît pas dans le texte documentaire de Rémy : le chasseur – Gayette – « lance le faucon dans les airs ».

Rémy reprend deux moments de la chasse qu'il avait expliqués dans son texte documentaire, avec quelques modifications d'ordre linguistique :

- « *il monte haut dans le ciel* » donne « *il alla au plus haut du ciel* » : l'emploi du superlatif dramatise la scène ;
- « *des proies de terre comme : le lapin et le lièvre* » donne « *il vit un gibier de sol. C'était un lièvre* » : on observe une variation pertinente dans la façon de désigner la proie / le gibier ; dans le récit, la reprise par le démonstratif produit à nouveau un effet de dramatisation ;
- dans le second texte, le faucon n'a pas le même statut que dans le premier : il est envisagé comme un personnage à part entière, inscrit dans une histoire, et non plus uniquement comme une arme de chasse (*il se rappela la voix de Martin*) et, à ce titre, il participe à la dynamique de l'action (*il s'enfuit*) ; d'un texte à l'autre, une même composante textuelle change donc de fonction.

Pour l'écriture de cette scène, Rémy nous dit :

1. « *j'ai écrit un récit* » ;
2. « *j'ai lu les documentaires* » : la posture adoptée est différente de celle de Gautier ; Rémy reprend et reformule les informations des documents de façon consciente et volontaire ;
3. « *je mettrais ce texte dans les aventures* » : Rémy n'envisage pas de destinataire précis à son texte ; par contre, il précise le genre narratif dans lequel il pourrait s'inscrire ; ce positionnement nous semble d'autant plus intéressant que Rémy a effectivement introduit dans son récit des effets de dramatisation qui correspondent au genre dans lequel il classe son texte.

Pour écrire sa scène, Rémy opère une sélection dans les informations documentaires qu'il a retenues. Il nourrit son écriture narrative de ses lectures documentaires. Cette posture semble opératoire pour cet élève qui éprouve généralement des difficultés à écrire : il établit des liens d'un genre à l'autre qui peuvent l'aider à écrire. A l'inverse de Gautier, le documentaire de Rémy est plus développé que la scène romanesque : les informations reprises y sont nombreuses et or-

ganisées ; le discours produit est hétérogène, explicatif et descriptif. A partir de l'observation de ces productions, on peut faire l'hypothèse que le profil de lecteur de l'élève joue un rôle dans la posture de scripteur qu'il adopte.

1.4. La question du genre

Il est intéressant de recenser ce que les autres élèves de la classe – vingt-neuf – disent dans les questionnaires afin de mieux comprendre comment ils catégorisent les écrits qu'ils produisent et dans quelle mesure le fait d'adopter consciemment une posture adaptée au cadre générique peut les aider à écrire.

Concernant l'écriture du documentaire, dix-sept élèves disent « *j'ai écrit un documentaire* » ; l'un d'entre eux précise « *pour enfants* ». En revanche, quatre élèves disent « *j'ai écrit un texte sur la chasse au faucon* » : ils opèrent un classement thématique de leur écrit, sans recours au concept de genre, et à la question sur l'écriture de la scène, ces mêmes élèves répondent « *j'ai écrit une suite de texte* » (un « genre » scolaire), « *j'ai écrit un texte qui se déroule pendant la chasse* », « *qui parle de la chasse* ». A propos des deux écrits, ces élèves mettent en avant le contenu, ils ne perçoivent donc pas le changement de cadre générique. De leur côté, deux élèves disent « *j'ai écrit des informations* », « *des renseignements* » : ils privilégient la dimension communicationnelle de leur écrit, transmettre du savoir. Quentin, quant à lui, dit « *j'ai écrit la description de la chasse au faucon* » : il se positionne par rapport à la forme discursive utilisée, la description ou l'explication en « comment ».

Concernant l'écriture de la scène, vingt-deux élèves situent leur production dans un cadre narratif : « *j'ai écrit un roman, un extrait de roman, une scène de roman, un récit, le milieu d'un récit, un roman historique* ». En revanche, deux élèves mettent l'accent sur la mise en texte de l'information lorsqu'ils disent qu'ils ont « *écrit un résumé* » : ils semblent confondre deux genres scolaires différents. De leur côté, deux élèves répondent « *j'ai écrit un texte au passé* », privilégiant ainsi la situation d'énonciation. Enfin, trois autres, qui disent « *j'ai écrit un texte imaginaire, un texte que j'ai inventé* », se positionnent par rapport au référent.

Le contenu thématique étant commun aux deux écrits à produire, les élèves se trouvent devant un problème de textualisation à résoudre. Si la plupart d'entre eux prennent en compte de façon pertinente le cadrage générique de leur production écrite, quelques-uns se positionnent de façon aléatoire, révélant ainsi un besoin de clarification de la situation d'écriture. La posture effectivement adoptée par ces élèves est celle qui consiste à se centrer sur le contenu plutôt qu'à s'interroger sur le cadrage et le codage du contenu. Le travail de la réécriture s'impose alors comme un travail sur le contenu, sur la sélection des informations en fonction du projet d'écriture : cette sélection et sa justification permettent de clarifier le cadre et l'enjeu des textes produits.

1.5. La question des « idées »

A la question « *comment as-tu trouvé les idées pour écrire ton texte ?* », la majorité des élèves mettent seulement en avant la sélection des informations qui leur semblent « *les plus importantes, les plus intéressantes* ». Ils se positionnent en tant que lecteur plutôt qu'en tant que scripteur ; ils expriment ainsi implicitement leur difficulté à expliquer comment ils écrivent.

Cependant, à propos de l'écriture documentaire, Toufik dit « *j'ai transformé les informations* », Laetitia « *j'ai mélangé les informations* », et Charlotte « *j'ai repris quelques mots de vocabulaire* » : ils formalisent leur démarche de reformulation et d'organisation des informations. Deux autres élèves insistent sur la structuration de leur texte : « *j'ai commencé par le dressage car on doit dresser le faucon*

avant de l'emmener en chasse », « j'ai regroupé toutes les informations sur le dressage, puis sur la chasse ».

La même question posée à propos de l'écriture de la scène donne des réponses plus contrastées. Une majorité d'élèves affirment avoir « *inventé* », alors que Wahida et Nassima s'appuient exclusivement sur les documentaires et Angélique sur « *l'histoire de Martin* ». Cinq élèves, quant à eux, disent avoir utilisé à la fois « [leur] *tête et les documentaires* » : ce sont ceux qui ont produit les scènes les plus satisfaisantes. D'une part, ils convoquent leur connaissance du roman de Noguès et du genre narratif en général, et, d'autre part, ils s'appuient sur les documents pour construire le référent de la scène à produire : ils adoptent une posture « mixte ».

Les élèves perçoivent donc plus ou moins implicitement la perméabilité des genres les uns par rapport aux autres ainsi que l'hétérogénéité du discours à tenir, mêlant narratif et explicatif dans l'écriture de la scène, et descriptif et explicatif dans le documentaire. Peut-on, à ce stade, parler de maîtrise des genres dans leur articulation avec des formes discursives différentes ? Les compétences, tant de lecteur que de scripteur, sont en cours de constitution et il semble pertinent de multiplier les situations-problèmes dans lesquelles les apprenants sont amenés à mettre à distance les contenus thématiques, à clarifier leurs représentations des genres scolaires (qu'est-ce qu'on écrit en français ?) et à s'interroger sur leurs propres procédures d'écriture.

A travers cette écriture double, les élèves ont abordé le problème de la diversité générique et de la transversalité du discours explicatif. L'entrée générique est facilitante pour eux dans la mesure où elle les aide à changer de posture de scripteur. Ce type de situation d'écriture peut les aider à appréhender le fait que les conventions génériques induisent des conduites langagières différentes en fonction de l'enjeu discursif.

2. PRODUIRE UNE DESCRIPTION EN FRANÇAIS ET EN HISTOIRE : POSTURE ADOPTÉE EN FONCTION DU CADRE DISCIPLINAIRE

Une nouvelle situation d'écriture double est ensuite soumise aux mêmes élèves. Ces deux situations n'ont pas de lien direct entre elles, si ce n'est qu'elles interviennent toutes deux dans le cadre de la lecture intégrale du *Faucon déniché* et qu'elles visent un objectif global commun, apprendre à varier sa posture de scripteur en fonction d'un cadre générique et/ou disciplinaire.

2.1. Décrire un château-fort

Les élèves doivent décrire un même objet, un château fort, en français et en histoire : le contexte textuel et l'objectif d'apprentissage sont différents. En français, la description du château doit être insérée dans le roman ; en histoire, elle clôt la leçon sur les châteaux-forts. A nouveau, le contenu thématique et la forme discursive sont identiques dans les deux écrits sollicités ; le cadre générique est imposé en français, il est libre en histoire. On observe ainsi comment les élèves adaptent le discours descriptif à la discipline, c'est-à-dire aux normes, aux pratiques et aux représentations en vigueur dans la discipline.

Ce dispositif fait émerger différentes questions : quelle est la catégorie la plus opératoire pour montrer les points communs entre les disciplines : le genre, le texte ou le discours ? comment amène-t-on l'élève à modifier, adapter sa posture de scripteur ? quelle posture discursive, quel cadre générique privilégie-t-il ? comment le justifie-t-il ?

En français, l'exercice a été réalisé en novembre ; la description du château doit être insérée dans le roman *Le Faucon déniché* (chapitre 1, page 15). Il s'agit d'une écriture « encadrée ». L'objectif est de faire comprendre aux élèves les fonctions assignées à la description dans un texte narratif.

« Il aperçut sur la colline, devant lui, la masse redoutable du château seigneurial. Et c'était une bien grande menace. **[Description du château écrite par l'élève.]** Les murailles éclaboussées par le soleil levant lui parurent plus oppressives encore. Elles écrasaient de tout leur poids le village aux chaumières éparpillées. »

Après une première écriture au brouillon, les élèves travaillent sur un document habituellement utilisé en histoire, le schéma d'un château-fort à compléter avec le vocabulaire technique adéquat (mâchicoulis, créneaux, etc.). Puis ils reprennent leur description et l'améliorent. Le retour des productions définitives aux élèves se fait dans le cadre d'une comparaison de leur texte avec un extrait de Chrétien de Troyes :

« Il s'en va poussant son cheval par la forêt, tant qu'il arrive à un terrain découvert qui borde une rivière. [...] Il longe donc la rive et de l'autre côté aperçoit une haute colline rocheuse baignée par la rivière ; sur le flanc de la colline qui descend vers la mer, se dresse un riche et fort château. Arrivé là où la rivière se termine, il tourne vers la gauche et voit naître les tours du château, car c'est bien ainsi qu'elles lui apparaissent, comme si elles sortaient du château même. Une haute et forte tour s'élève au milieu du château ; une solide barbacane commande le débouché de la rivière [...]. Aux quatre coins de la muraille construite en fort moellons, quatre tours basses et trapues, de belle allure. Le château a grand air et à l'intérieur il est disposé à souhait. Devant un châtelet rond, un haut et robuste pont de pierre bâti à sable et à chaux, flanqué de bastions sur toute sa longueur et pourvu d'une tour au milieu, enjambe la rivière ; au bout un pont-levis, fidèle à sa mission : pont le jour, porte close la nuit. »
Chrétien de Troyes, *Perceval le Gallois*

La description écrite par les élèves et celle de Chrétien de Troyes ont un point commun, la restriction de point de vue : l'une et l'autre décrivent un château du point de vue du héros. Par contre, elles s'opposent sur le plan axiologique : la description des élèves construit une image négative, le château doit être perçu par le lecteur comme une menace ; la description de Chrétien de Troyes construit une image positive, le château est présenté comme un lieu protecteur. Ce travail de comparaison permet de mettre l'accent sur les spécificités de la description dans le régime fictionnel c'est-à-dire sur la sélection et l'orientation des éléments descriptifs en fonction d'une image à « inventer » et d'un effet à produire.

En histoire, la description du château intervient à la fin de la leçon sur la féodalité, en mai, près de six mois après celle produite en français. L'objectif est d'amener les élèves à s'appropriier par l'écriture le savoir dispensé dans la leçon. Cette leçon porte sur la construction des châteaux-forts et leur rôle. Les supports utilisés sont une série de diapositives montrant des châteaux dans leur état actuel – en particulier celui de Bonaguil – et un schéma avec le vocabulaire technique. A

la demande du professeur de français, l'écriture est libre afin de pouvoir évaluer quelles sont les contraintes textuelles spontanément choisies par les élèves en fonction de la discipline.

2.2. Analyse des tâches

En français la situation d'écriture impose des contraintes fortes : genre, énonciation, point de vue, parcours (6), effet. Le cadrage final de la description doit être identique au cadrage initial. L'ouverture de la description présente le château comme une « menace » et la clôture confirme cette qualification puisque les murailles du château paraissent « oppressives » et écrasantes. Le parcours descriptif construira donc une image négative de l'objet.

La description du château est fonctionnalisée par rapport au roman où elle s'insère ; elle permet ici de préciser le monde de référence de l'univers romanesque et les valeurs dont sont porteurs les personnages : le personnage qui focalise la description n'appartient pas à l'univers du château. L'écriture constitue donc, *a priori*, une aide à la lecture de la suite du roman.

A l'inverse, en histoire, la consigne est volontairement large et floue : *Décrivez un château-fort, la forme de votre texte sera libre*. Les élèves doivent interpréter seuls la situation et faire des choix d'écriture. On peut alors observer quelles contraintes d'écriture les élèves se donnent à eux-mêmes, quel cadre générique, quelle organisation, quel mode d'énonciation, quel point de vue, quel système de désignation ils choisissent.

Les enjeux des deux disciplines ne sont pas les mêmes : en français, on vise le vraisemblable, et en histoire, le vrai. Les critères d'acceptabilité des textes produits dans l'une et l'autre discipline ne sont pas les mêmes. Nous nous proposons de comprendre comment les élèves analysent les situations d'écriture qui leur sont proposées : selon eux, quel est l'objet textuel attendu ? qu'est-ce qui sera validé par l'enseignant ?

La posture habituelle en histoire est d'écrire pour transcrire du savoir, du référent connu et « appris ». La description permet alors de vérifier des connaissances ; elle est décontextualisée. En français, la description a un enjeu discursif, elle doit produire un effet dans un contexte donné. Ces variations de postures obligées peuvent être source de difficulté pour les élèves qui doivent choisir « entre contextualisation et décontextualisation, entre accentuation du singulier ou construction du typique » (7).

En histoire, comme en géographie et en SVT, ce genre d'écrit n'est pas habituellement sollicité, ni évalué ; il n'est donc pas valorisé. La description est utilisée implicitement comme un outil mais elle n'est pas explicitement enseignée. Dans ces disciplines, la fonction de l'écrit est généralement d'enregistrer des connaissances et non de construire du savoir. Les pratiques habituelles et les examens construisent des stéréotypes disciplinaires qui, s'ils constituent des repères pour les élèves, ne les aident cependant pas à percevoir les axes transversaux aux disciplines ni à comprendre les spécificités de chacune.

Cette écriture double a été analysée par les élèves eux-mêmes, en cours de français, à l'aide d'un questionnaire prolongé par des entretiens individuels qui amènent les élèves à formaliser ce qu'ils ont fait et à objectiver ce qu'ils ont appris.

(6) Sur les notions de *parcours* et de *cadrage*, voir Yves Reuter (2000), *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*, ESF Editeur pp. 83-85.

(7) *Idem*, p. 177.

1. A ton avis, pourquoi as-tu écrit une description de château-fort en cours d'histoire ?
2. Quel est l'intérêt d'avoir écrit cette description ?
3. D'où viennent les informations que tu as utilisées pour écrire ?
4. Quelle forme as-tu choisie de donner à ton texte ?
5. Qui pourrait être intéressé par la lecture de ton texte ?
6. Quelles difficultés as-tu rencontrées pour écrire ton texte ?
7. Compare la description du château-fort que tu as écrite en français et celle que tu as écrite en histoire.
8. Quel est ton point de vue sur cette écriture double ?

Cette mise à distance les aide à expliciter leurs postures et permet de faire émerger leurs représentations sur l'écriture et sur ses enjeux dans les disciplines. Nous avons choisi d'analyser les productions de deux élèves en fonction de leurs performances habituelles : Cécile, qui est très à l'aise avec l'écrit en général, et François, qui déborde d'imagination mais a des difficultés de mise en texte. Ces descriptions posent certaines questions : comment l'image du château est-elle construite en français et en histoire ? Comment les choix opérés guident-ils la lecture ? comment sont gérés les rapports entre le tout et ses composantes ? quel projet se donne l'élève en français, en histoire ?

2.3. Les textes de Cécile : les interactions entre les disciplines

Sa description en français

Mais en même temps, il aperçut sur la colline devant lui, la masse redoutable du château seigneurial. Et c'était une bien grand menace.

Martin regardait le château avec terreur. Il voyait ses murailles qui donnaient l'impression d'écraser la terre entière sous leur poids, ses grandes douves qui faisaient trembler Martin, chaque fois qu'il passait à côté de celles-ci. Martin tremblait également devant ses grandes tours, avec leurs meurtrières, d'où sortaient toutes sortes de projectiles chaque fois qu'une armée étrangère s'approchait du château, son énorme pont-levis, qui s'ouvrait quelquefois dans un grand bruit de chaînes, qui faisait frissonner tous ceux qui passaient par là. Mais ce qui faisait le plus peur à Martin, c'était le donjon où tous les prisonniers du chevalier Guilhem Arnal de Soupex demeuraient. Martin détourna vite son regard de ce château qui le faisait trembler.

Sa description en histoire

Description d'un château-fort

J'avais fait un étrange voyage. J'avais l'impression d'être remonté dans le temps, mais j'essayais de me persuader du contraire, quand soudain... je vis un énorme château-fort. Je crus d'abord à un mirage, mais plus j'avanciais plus je m'apercevais que c'était un véritable château authentique. J'avanciais avec peine dans une rue qui portait un nom étrange « La rue du cul pointu »*, quand soudain j'arrive devant une massive barbacane. Comme je vois la porte fermée, je m'apprête à faire demi-tour quand soudain... le garde posté sur la barbacane se met à sonner du cor. Alors, je vois arriver derrière moi une horde de paysans affolés, c'est alors que je comprends que le château va être

attaqué. Je vois l'énorme pont-levis se baisser, puis la porte de la barbacane s'ouvrir. J'entre, suivi des paysans et de leurs bêtes. Nous passons sur le pont-levis et nous arrivons dans la basse-cour. Nous voyons se fermer la porte de la barbacane, puis le pont-levis se relever laissant place à de profondes douves et enfin l'énorme herse qui se baissait. Les paysans et les bêtes étaient en sécurité et moins affolés. Mais moi, comme j'étais curieux, je poursuivais cette étrange visite. Je vis des archers prêts à tirer dans les meurtrières dès que l'occasion s'en présentait. Les gardes qui étaient sur le chemin de ronde se cachèrent derrière les merlons pour riposter à l'attaque des ennemis en tirant dans les créneaux. Puis je suis un groupe de paysans qui se dirige vers la haute cour et entre dans la chapelle, mais je reste là, sur place, fasciné par cette énorme tour qu'est le donjon. En la voyant dans les livres, on la croyait plus petite et beaucoup moins effrayante. Mon attention fut attirée par deux gardes qui portaient un énorme chaudron d'eau bouillante qu'ils firent couler dans les mâchicoulis, ce qui fit battre les ennemis en retraite et au moment de sortir du château... je me suis réveillée.

*le nom de la rue « du cul pointu » vient de la position où étaient les gens pour la gravir. Cette rue existe vraiment à Bonaguil.

Sa description du château en français révèle que, pour elle, il s'agit moins ici de **construire** une image que de produire un effet. Par contre, en histoire sa description traduit le souci de **transcrire** une image connue, préalablement construite par le professeur d'histoire. La désignation utilisée en histoire est significative – « *un véritable château authentique* » – de même que la note qui précise que « *cette rue existe vraiment à Bonaguil* ». « Dans le cas de la *transcription*, l'objet décrit est posé d'emblée comme évident [...] le savoir sur l'objet est « stable » et sa transmission n'est pas jugée problématique » ; dans le cas de la *construction*, la description est « le fruit d'un processus d'élaboration » (8).

En français, les objets sélectionnés par Cécile sont retenus en fonction de l'effet à produire, la menace : les murailles, les douves, les tours avec leurs meurtrières, le pont-levis, le donjon sont autant « d'objets » qui reçoivent un même type de qualification (grand, écrasant). Cécile n'a pas utilisé le schéma proposé : elle a jugé qu'un apport de vocabulaire technique n'était pas pertinent pour améliorer sa description. Ses choix sont faits en fonction de la logique romanesque, donc adaptés au cadre générique imposé.

En histoire, les différentes composantes du château sont déclinées beaucoup plus longuement : Cécile a le projet de restituer le maximum de termes techniques, elle n'opère pas de choix, contrairement à ce qu'elle fait en français. L'enjeu attribué à la description est la restitution objective et complète d'un savoir. De même, les fonctions du château évoquées sont différentes d'une description à l'autre : fonction de répression en français (« *...le donjon où tous les prisonniers du chevalier Guilhem Arnal de Soupex demeuraient.* ») et fonction de protection en histoire (« *Les paysans et les bêtes étaient en sécurité.* »). Le rôle protecteur du château privilégié par Cécile en histoire constitue une information essentielle pour son lecteur : l'ensemble de la scène racontée met en évidence la fonction didactique de son texte. D'ailleurs, à la question concernant la personne qui pourrait être intéressée par son texte, Cécile répond « *des élèves qui préparent un exposé* ».

En revanche, le château du roman est associé à un personnage particulier, Guilhem Arnal de Soupex : cette référence et ce mode de désignation orientent la lecture vers la compréhension des valeurs qui sont à l'œuvre dans le roman. La fonction de la description est *axiologisante* : la séquence descriptive confirme

(8) Yves Reuter, ouvrage cité p. 86.

l'évaluation initiale, le château est une menace pour le personnage qui voit et qui n'appartient pas à l'univers du château. On peut également considérer que cette description a une fonction *régulative* (9) car elle pose un indice permettant d'anticiper la suite du récit : Martin sera effectivement prisonnier dans le donjon. On peut en conclure que l'information est sélectionnée en fonction d'un effet à produire en français et d'un savoir à restituer en histoire. D'autre part, l'information est également sélectionnée en fonction d'un univers de référence différent en histoire et en français : dans l'univers de référence du roman, le château est répressif, dans celui de la leçon d'histoire, il est protecteur.

Quant à la forme choisie par Cécile pour décrire le château-fort en histoire, c'est un récit à la première personne et au passé : le savoir est mis en scène. De plus, l'effet produit par le château sur le narrateur – la fascination – est repris de la description produite en français. Si la posture varie d'un texte à l'autre, elle n'est cependant pas radicalement différente.

En français, la description suit l'itinéraire du regard de Martin, de l'extérieur vers l'intérieur : le personnage ne peut pas et ne veut pas entrer. De la même façon, c'est un itinéraire qui organise la description en histoire, de l'extérieur vers l'intérieur du château, avec cette fois un déplacement physique du narrateur dont la seule fonction est ici d'assurer la cohésion textuelle.

En réponse au questionnaire et au cours de l'entretien, Cécile donne un certain nombre d'éclaircissements relatifs à ses choix. Elle manifeste un rapport épistémique au savoir dans la mesure où elle peut verbaliser de façon pertinente les processus mis en œuvre pour écrire. Elle dit avoir utilisé ses souvenirs de lecture du roman pour écrire son récit en histoire : « *J'ai pris modèle sur le roman, la scène où Martin est prisonnier pour le schéma de ma description* ». Il s'agit d'un épisode au cours duquel Martin découvre le château du haut d'une tour où il est enfermé. Cécile n'établit pas de frontière étanche entre les disciplines, ce qui facilite son rapport à l'écrit. Elle le confirme en affirmant avoir utilisé « *les informations de la feuille d'histoire et de l'histoire de Martin* ». La posture adoptée n'est pas spécifique à la discipline, elle est « mixte ».

Cécile préfère la forme romanesque et « *la description avec un personnage* » pour présenter le château en histoire : la description scientifique neutre avec énonciation indéfinie ne lui semble pas être le meilleur choix d'écriture pour restituer ce qu'elle sait. Elle a apprécié de pouvoir adopter son propre point de vue plutôt qu'un point de vue neutre. Cette écriture lui a permis « *de mieux comprendre l'organisation du château* » : l'écriture, dans ce cas, semble favoriser l'apprentissage. Mais ce choix énonciatif est révélateur des difficultés qu'éprouvent souvent les élèves à gérer la tension entre contextualisation et décontextualisation d'une discipline à l'autre.

2.4. Les textes de François : les stéréotypes disciplinaires

Sa description en français

Mais en même temps, il aperçut sur la colline devant lui, la masse redoutable du château seigneurial. Et c'était une bien grand menace : il était énorme : il faisait toute la colline il avait six tours de guet un donjon géant où était accroché un drapeau avec deux cornes entourées de flammes rouges. Il avait des douves, un pont-levis et une herse. Un cadeau du diable. En haut de la colline les enfers régnaient.

(9) Sur les fonctions de la description, voir Yves Reuter, *op. cit.* pp. 125-151.

Sa description en histoire

En me promenant dans la forêt j'inclinai la tête vers le haut et je vis un drapeau rouge centré de deux épées croisées sous un bouclier centré lui-même d'un lion d'or. Je m'approchai de plus en plus en espérant avoir une vue plus dégagée sur le château tout à coup je me retrouvai en bas d'une tour d'angle. En voulant entrer à l'intérieur je fis donc le tour du château en y découvrant plein de choses intéressantes. En regardant vers le haut, je vis plusieurs tours de guet et plusieurs tours d'angle. Un peu plus loin je vis énormément de créneaux accompagnés de merlons. En continuant mon chemin, je me trouvai devant une herse abaissée qui bloquait l'entrée. Ne pouvant pas entrer comme tout le monde de notre époque, je pris mon cor et je fis sonner de mon instrument quelques notes signifiant que je voulais entrer en respectant les droits de l'hospitalité. Quelques secondes après, un grincement puissant fit retentir mes oreilles (c'était la herse qui se levait). Tout en traversant la basse-cour, j'observai les archers qui faisaient leur ronde habituelle, j'arrivai dans la haute cour où je me rapprochai du donjon. Un garde s'approcha et me proposa de me faire visiter le château. Nous montâmes tout en haut du donjon : une vue splendide s'étendait tout autour de moi, puis nous fîmes aussi le chemin de ronde. Ce qui me plût le plus c'était les cuisines où j'y goûtai plusieurs recettes. A huit heures ce fut l'heure de la prière, nous rentrâmes dans la chapelle juste assez grande pour tous les habitants du château. Après le dîner, je me suis couché avec les gardes dans une échauguette. De temps en temps un garde se levait pour jeter un coup d'œil par les meurtrières. Le lendemain, ayant une longue route à faire, je partis de bonne heure. En passant par le pont-levis j'observai les douves qui m'avaient l'air profondes et glaciales. Ayant peur de tomber dedans je partis en gardant un souvenir agréable de ce château nommé Bonaguil.

On peut tout d'abord constater une différence importante de longueur entre ses deux descriptions : très courte en français et très longue en histoire. En français, l'image du château est transcrite de façon stéréotypée en reprenant quelques termes techniques du schéma donné (tours, donjon, douves, herse, pont-levis) : les objets sélectionnés sont nommés et non décrits, sauf pour le drapeau dont la description est métaphorique et produit l'effet attendu. La description ostentatoire du drapeau montre que François a perçu la fonction axiologisante de la séquence à produire. Il développe l'isotopie de la menace par des qualifications de taille (géant, énorme) et de couleur (rouge), et par des symboles (cornes, flammes) qui construisent une autre image du château. La description part de l'évaluation proposée – une menace – pour aboutir à la confirmation hyperbolique de la menace – l'enfer.

Six mois après la description réalisée en français, François reprend l'image du drapeau dans sa description en histoire. Mais le drapeau change de fonction : il est cette fois symbole de puissance (bouclier, épées, lion) et non de menace. Décrivant un même objet, il construit des images différentes en fonction de l'enjeu assigné à l'un et l'autre texte. Il change donc de posture de façon pertinente d'une discipline à l'autre.

François revient sur ces variations de l'écriture dans le questionnaire et l'entretien : « *Dans ma description en français il y a plus d'imagination et dans ma description en histoire il y a plus de renseignements* ». Il a conscience qu'on ne fait pas appel aux mêmes compétences dans une discipline et dans l'autre. Il s'appuie sur des stéréotypes disciplinaires – *imagination* vs *renseignements* – et oppose invention en français et connaissances en histoire. Les cadres disciplinaires sont pour lui des repères qui l'aident à adopter une posture de scripteur pertinente.

Sa description est organisée comme un itinéraire de visite de l'extérieur vers l'intérieur, et suit un déroulement chronologique. François signale qu'il a éprouvé des difficultés « à pénétrer de plus en plus dans le château », c'est-à-dire à organiser sa description de façon exhaustive. Il ajoute « en histoire j'avais plus de renseignements », donc davantage d'informations à gérer. Il a en effet repris un grand nombre de termes techniques. Son récit ne comporte pas de dialogue, ni d'éléments narratifs : il est une simple mise en scène du savoir à restituer. François précise qu'il a écrit « une histoire descriptive », révélant ses difficultés à se positionner par rapport à une forme discursive dominante. La liberté de forme qui lui était laissée en histoire l'a déstabilisé. Il a choisi de ne pas s'en tenir à un texte purement didactique et informatif et on peut classer son texte dans la catégorie des récits à fonction documentaire qui sont nombreux dans la littérature de jeunesse. Mais ce cadre générique reste flou pour lui car il ne correspond pas exactement aux genres habituellement pratiqués en histoire. La posture adoptée correspond davantage à un genre extra-scolaire qu'à un genre scolaire.

En histoire, François introduit dans sa description des notations évaluatives qui marquent sa volonté de produire un effet : « ce qui me plut le plus, c'était les cuisines », « les douves m'avaient l'air profondes et glaciales », « je partis en gardant un agréable souvenir de ce château ». Si sa description se veut exhaustive – ce que requiert la discipline –, elle n'est pas cependant totalement objective. Comme Cécile, il adopte une posture « mixte » qu'il résume dans le questionnaire lorsqu'il écrit « j'ai utilisé le cours d'histoire et mon imagination ». Cette analyse est confirmée par les explications de François qui dit, au cours de l'entretien, avoir réutilisé en histoire sa lecture de Chrétien de Troyes, aussi bien dans la dimension axiologique (le château protecteur) que dans la forme choisie (le récit à la première personne et la focalisation interne). Son narrateur est calqué sur le personnage de Perceval. L'univers de référence posé par le cours d'histoire est en fait très proche de celui du roman de Chrétien de Troyes, ce qui facilite pour l'élève le glissement d'une discipline à l'autre et le choix d'une position mixte.

Le professeur d'histoire a souvent recours à des documents patrimoniaux qui appartiennent au champ de la littérature, tels que les romans de Chrétien de Troyes, afin d'accompagner et d'illustrer les connaissances historiques qui sont l'objet de son cours. En histoire, les élèves sont donc confrontés à des lectures de textes ayant des statuts différents et d'une grande diversité générique, alors qu'on ne leur propose de produire que des écrits très normés, réponses à des questions, résumés ou paragraphes argumentatifs, qui sont autant de genres scolaires dont la spécificité est rarement clarifiée. Cette différence dans l'approche de l'écrit peut expliquer les difficultés de certains élèves à comprendre quels sont les critères de validation des écrits qu'on leur demande de produire en histoire.

2.5. Les productions de la classe en histoire

Pour l'ensemble de la classe, les réponses au questionnaire mettent souvent en évidence une confusion quant aux catégories convoquées. A la question « quelle forme as-tu choisie de donner à ton texte ? », les élèves répondent : « une histoire descriptive », « une rédaction », « la forme du passé », « je suis prisonnier de guerre », « un reportage sur les châteaux », « j'ai donné à mon histoire une forme romanesque », « j'ai inventé une histoire ».

Les genres scolaires, comme les genres sociaux, sont, pour beaucoup d'élèves, des catégories floues. Lorsqu'une situation d'écriture leur est proposée dans une autre discipline que le français, le cadre générique et la forme discursive sont rarement précisés, ce qui ne contribue pas à clarifier leurs rapports à l'écriture. Dans la situation d'une écriture libre, ils ont choisi d'emblée un cadre et une forme connus, travaillés explicitement en français : ils ont « raconté une histoire ». Leurs textes se caractérisent le plus souvent par des formes narratives de surface, réfé-

rées au point de vue d'un visiteur. Les élèves sont nombreux à écrire à la première personne, mais ils adoptent un point de vue particulier pour expliquer et décrire, plutôt que pour raconter. Ils contournent ainsi une difficulté majeure pour eux : adopter un point de vue distancié, neutre, habituellement requis dans la discipline pour la restitution des savoirs.

Quant à la composante axiologique, elle est « positive » dans tous les textes : le château-fort est un objet disciplinaire valorisé et les élèves se l'approprient comme tel. Si l'historien, dans une perspective heuristique, adopte un point de vue singulier lorsqu'il est en position de décrire un objet appartenant à l'Histoire, le cours d'histoire ne propose le plus souvent aux élèves que de transcrire des images pré-construites pour lui, des archétypes qui interdisent les variations de point de vue du scripteur. Par contre, en français, la dimension axiologique de l'objets décrit dépend du rôle qui lui est assigné dans le récit : le château n'est pas un objet disciplinaire mais un élément qui contribue à poser les valeurs au début du roman et à distribuer les rôles des personnages qui appartiennent ou n'appartiennent pas au château. La posture du scripteur est donc également conditionnée par les valeurs qu'il pense devoir transmettre dans son écrit et qui sont différentes d'une discipline à l'autre.

3. VARIATIONS DES POSTURES EN FONCTION DE LA DISCIPLINE

3.1. Thème et texte

Dans les questionnaires, un certain nombre d'élèves disent qu'ils ont appris à faire une description en français et que c'est une compétence qu'ils ont réutilisée en histoire. La description est un objet de savoir en français, les élèves se positionnent donc en fonction d'un objectif textuel. En histoire, l'objet de savoir est le château-fort et ils se positionnent en fonction du contenu thématique. Les deux écritures peuvent permettre aux élèves de mieux appréhender le concept de texte parce qu'ils sont amenés à le dissocier de celui de thème.

3.2. Transcription et construction

La posture adoptée est différente selon que l'objet de la description est préalablement constitué – en histoire – ou à construire – en français. En histoire, la leçon qui précède l'écriture pose l'objet à décrire comme évident : l'élève doit se l'approprier comme tel et mettre en œuvre un processus de transcription. En français, l'élève met en œuvre un processus de construction de l'image du château ; il s'agit pour lui de générer des contenus appartenant à son encyclopédie personnelle, alors qu'en histoire il s'agit de textualiser des contenus donnés par l'enseignant.

Le schéma proposé en français – identique à celui donné en histoire – ne représente pas une aide à l'écriture, au contraire : les élèves qui sont plutôt bons ne l'utilisent pas ; leurs représentations fantasmatiques du château constituent pour eux un meilleur référent. Le schéma n'apporte pas d'aide car il introduit un conflit entre deux logiques textuelles dans lesquelles le référent n'a pas la même fonction. Il s'agit pour les élèves d'adopter un point de vue et de produire un effet, de fonctionnaliser la description en la replaçant dans un contexte narratif : ils laissent donc de côté les informations supplémentaires ou les utilisent mal parce qu'elles sont mal venues et inutiles.

En revanche, la posture adoptée en histoire est renforcée par le schéma donné par le professeur ; il s'agit de décrire le château de façon exhaustive et objective. Les élèves qui sont plutôt en difficulté disent avoir préféré écrire la description en histoire, car le schéma leur a facilité la tâche. Ils savent ce qu'on attend d'eux, la restitution d'un savoir, et ils introduisent le maximum d'informations, sans obligation de choix. Ils multiplient les points de vue pour donner une vision globale de

l'objet décrit, c'est pourquoi le mode d'organisation de la description le plus souvent adopté est l'itinéraire de visite. Comme nous l'avons constaté dans les écrits de Cécile, le traitement des informations se fait en fonction de l'effet visé en français, et en fonction du contenu à restituer en histoire.

3.3. Référentialisation et modalisation

Les postures adoptées privilégient la référentialisation en histoire, et la modalisation en français. En français, les processus mis en œuvre par les élèves pour décrire sont ceux du choix, de la restriction de point de vue et de la modalisation, en fonction de l'effet visé.

En histoire, le souci d'utiliser le vocabulaire adéquat et de recenser toutes les parties de l'objet décrit et leurs propriétés, de façon exhaustive et objective, est manifeste : le processus dominant est celui de la référentialisation. La modalisation n'est cependant pas complètement absente de ces textes dans la mesure où quelques élèves introduisent dans leur description des évaluations discrètes, placées essentiellement à la fin. De plus, les choix énonciatifs relativisent le choix du régime référentiel. Certains élèves adoptent donc en histoire une posture « mixte » dans la mise en texte.

3.4. La posture énonciative

L'un des éléments les plus intéressants à analyser est la forme choisie par la majorité des élèves. Sur les vingt textes produits en histoire, douze descriptions sont insérées dans un récit : nous avons six comptes-rendus de visite et six fictions ; deux textes sont des articles de presse et six des documentaires.

Dix-sept textes sont écrits à la première personne et adoptent le point de vue d'un personnage (touriste, soldat, paysan, chevalier, oiseau). Le personnage est ici une composante opératoire qui facilite l'écriture. Le narrateur se déplace à l'intérieur (1 texte), à l'extérieur (7 textes), de l'extérieur vers l'intérieur (12 textes).

Les informations données par le professeur d'histoire sur les châteaux-forts étaient contextualisées dans chaque diapositive présentée, mais décontextualisées dans le schéma qui se veut synthétique et généralisateur. Les élèves ont majoritairement choisi d'objectiver l'ensemble de ces informations pour les recontextualiser dans une description narrativisée.

Les élèves qui choisissent, en histoire, une posture spécifique au français – raconter à la première personne – transcrivent du savoir tout en ayant le souci d'écrire une description contextualisée et susceptible de produire un effet. Ils sortent donc du cadre disciplinaire de l'histoire sans pour autant adopter celui du français : la posture est mixte. Ils abandonnent un genre scolaire pour un genre extra-scolaire, la narration à fonction didactique.

Citons à ce propos Eliane Ricard-Fersing (10) : « Le recours à la narration ne permet pas seulement une entrée ludique dans le savoir académique, il offre au jeune lecteur (11) et peut-être à l'enseignant un moyen de donner un sens plus fort au savoir en le disant sous la forme d'une biographie imaginaire et d'une découverte expérimentale. »

Ces élèves n'ayant pas l'habitude de produire des textes en histoire choisissent le récit, c'est-à-dire le modèle textuel qu'ils maîtrisent le mieux parce qu'ils l'ont objectivé. Ils disent que le cadre narratif facilite l'écriture, donc ils adoptent un genre non scolaire pour restituer un savoir scolaire. Lorsqu'on place les élèves

(10) « L'usage de la narration dans la formation et l'éducation », *Les Cahiers pédagogiques* n°388-389 nov-déc 2000, *Ecrire pour apprendre*.

(11) Nous nous permettrons d'ajouter « et au jeune scripteur ».

dans une situation d'écriture qui les contraint à choisir eux-mêmes un modèle, ils ont recours à des formes qu'ils jugent facilitantes et qui leur semblent plus opératoires : le récit, l'articulation entre narration et description, l'identification à un sujet fictif. Le « je » est ici une convention générique qui permet une mise à distance du savoir qu'on peut considérer comme une véritable posture épistémique.

CONCLUSION

La description est une forme discursive commune à l'histoire et au français mais, les enjeux étant différents, le traitement des informations varie d'une discipline à l'autre. La comparaison des descriptions produites dans l'une et l'autre discipline met en évidence des variations dans les postures adoptées par les élèves. Cette analyse nous informe sur le rapport à l'écriture qu'entretiennent les élèves – global ou disciplinaire – et nous permet d'envisager des dispositifs didactiques transversaux.

Pour l'élève, l'écriture de cette description a une fonction heuristique dans les deux disciplines : en histoire, l'écriture peut lui permettre de mobiliser ses connaissances, de les formaliser et de les verbaliser. L'écriture enclenche un retour réflexif sur ce qui vient d'être découvert : écrire peut faciliter alors l'appropriation du savoir. En français, l'écriture peut permettre à l'élève de s'inscrire dans un parcours de lecture dans la mesure où elle l'aide à appréhender les personnages et leurs valeurs.

Les situations d'écriture proposées à cette classe de cinquième mettent en évidence des variations entre les élèves. Certains élèves perçoivent mieux les changements de position qu'induisent les cadres génériques et/ou disciplinaires. Différentes explications peuvent être avancées. Les postures adoptées dépendent en partie de la culture de lecteurs des élèves et de leur plus ou moins grande familiarité avec les genres narratifs et/ou documentaires. D'autre part, on constate que, pour les élèves, à ce stade de leur cursus scolaire, certaines postures d'écriture sont difficiles à adopter, en particulier la posture « neutre » requise par le discours scientifique dans le genre documentaire ou dans la discipline « histoire ». En revanche, certaines postures semblent plus opératoires que d'autres pour les élèves : c'est le cas de la posture « mixte » qui combine le régime fictionnel et le régime référentiel. On peut également s'interroger sur la dichotomie qui existe entre les écrits sollicités en histoire et les écrits proposés à la lecture et à l'observation dans cette même discipline : l'interaction entre la lecture et l'écriture peut difficilement jouer dans la mesure où les cadres génériques et les codes textuels ne sont pas les mêmes.

A l'examen des questionnaires et des entretiens, on peut dire que l'intérêt de cette écriture double est d'avoir permis aux élèves de mettre à distance ce qu'ils avaient écrit, de se décentrer par rapport au thème, qui focalise très souvent leur attention et fait écran. Cependant, les conclusions de cette démarche ne peuvent s'inscrire que dans une perspective exploratoire. La situation d'écriture proposée en histoire ne correspond à aucun modèle couramment pratiqué dans cette discipline. On n'a donc pas affaire à un discours typiquement disciplinaire ; c'est là que la démarche trouve son intérêt mais aussi ses limites. Si les spécificités de la discipline sont globalement perçues et respectées par les élèves, on constate néanmoins que leur choix massif de la forme narrative et de l'identité énonciative révèle le besoin de sortir du cadre disciplinaire et des modes de restitution qu'il impose. En conséquence, il paraît nécessaire de mettre en place des dispositifs communs à différentes disciplines afin de varier les tâches d'écriture, à partir d'un même contenu thématique. On peut faire l'hypothèse que ces situations d'écriture aident les élèves à prendre conscience des dimensions proprement textuelles des écrits à produire et à adapter ainsi leur posture de scripteur en fonction du genre et/ou de la discipline.