HAL
open science

Directivité de l'enseignant et autonomie laissée à l'élève lors de l'apprentissage de l'écriture : quels étayages enseignants ?

Claude Beucher-Marsal

To cite this version:

Claude Beucher-Marsal. Directivité de l'enseignant et autonomie laissée à l'élève lors de l'apprentissage de l'écriture : quels étayages enseignants ?. 2012. hal-00674160

HAL Id: hal-00674160

https://hal.science/hal-00674160v1

Submitted on 25 Feb 2012

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

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

BEUCHER Claude

Maitre de Conférences en sciences du langage et en sciences de l'éducation

CREAD (E.A. 3875), IUFM de Bretagne, école interne de l'Université de Brest

claude.beucher@bretagne.iufm.fr

Directivité de l'enseignant et autonomie laissée à l'élève lors de l'apprentissage de l'écriture : quels étayages enseignants ?

Résumé :

L'étude des étayages s'appuie sur Bruner (1983) et Gadeau (1984) qui distingue les étayages a priori, *en situation et* a posteriori, *sur les gestes professionnels de Bucheton (2008), et s'applique à l'accompagnement de l'écriture, c'est-à-dire aux conseils que les enseignants donnent aux élèves lors de séances d'écriture. Notre typologie reprend ces études en les croisant avec le classement des lieux d'intervention didactique (Turco, 1987 ; Seguy, 1989 ; EVA, 1991).*

L'article expose une méthodologie permettant d'appréhender le degré de directivité ou d'autonomie des étayages enseignants lors de séance d'accompagnement de l'écriture.

L'enregistrement porte sur une pratique de professeure de collège enseignant l'écriture de nouvelles fantastiques à une classe de 4e dans un collège des Pyrénées.

Le codage des transcriptions des interactions didactiques permet un comptage précis (en valeurs absolues et pourcentages) des unités étayantes (Beucher, 2010) fournies aux élèves selon le degré d'intervention. Notre typologie qui distingue les sollicitations détournées, le pilotage, les guidances, les guidages, le tissage et les corrections linguistiques ou sémantiques ainsi que les composantes des lieux d'interventions didactiques permet de quantifier la répartition des unités étayantes durant l'accompagnement de l'écriture en fonction de leur directivité ou de l'autonomie qu'elles laissent aux élèves. Quels gestes professionnels (Bucheton, 2008) sont privilégiés pour permettre d'apprendre la langue et l'écriture ?

Introduction

Les enseignants s'interrogent souvent en formation sur la manière d'accompagner l'écriture de leurs élèves et sur le degré d'autonomie à leur laisser ou bien sur les étayages à mettre en place pour améliorer les performances d'écriture des apprentis rédacteurs. Dans cette communication, nous nous proposons d'observer la part d'autonomie laissée aux élèves et la directivité enseignante qui oriente leur écriture dans une pratique ordinaire de professeure exerçant en collège, à travers une séquence d'accompagnement de l'écriture menée avec une classe de 4e. Comment appréhender le degré de directivité enseignante ou d'autonomie laissée aux élèves au sein de l'accompagnement enseignant à l'écriture ? Nous nous ciblons sur le degré d'autonomie des élèves pour ce qui est du suivi de la consigne, de la mise en place des personnages, des péripéties et du traitement de la narration par rapport aux directives de l'enseignante.

1. Présentation du corpus

Pour cette communication, nous nous appuyons sur l'étude d'une séquence d'écriture d'une durée de six heures. L'enseignante, certifiée de lettres classiques, a alors, en mars 2009, cinq ans d'ancienneté dans le métier. L'enregistrement porte sur l'écriture de nouvelles fantastiques en classe de 4e à partir de l'album de littérature jeunesse de Chris Van Allsburg *Les Mystères de Harris Burdick*. Les séances ont été filmées puis transcrites *in extenso*. La transcription a ensuite été codée en délimitant, au sein des échanges, des unités didactiques visant à résoudre un problème détecté dites « unités étayantes » (Beucher, 2010a). Des entretiens avec la professeure ont eu lieu avant et après les séquences et ponctuellement entre deux séances.

2. Apprécier la directivité de l'enseignant ou l'autonomie des élèves par le comptage des degrés d'intervention didactique : typologie des unités étayantes

Notre typologie (Beucher, 2010a, 2010b) distingue six degrés d'intervention perceptibles à travers les interactions didactiques : les sollicitations détournées, le pilotage, les guidances, le tissage, le guidage et les corrections linguistiques ou sémantiques. Nous les avons présentées en les classant selon le plus faible degré de directivité (et donc une autonomie plus grande laissée aux élèves), à des degrés où la directivité enseignante est maximale. Un grand nombre de corrections indique *une posture d'enseignement* (Bucheton, 2008) si ces corrections sont expliquées, ou *une posture de contrôle* (Bucheton, 2008) si l'enseignant n'explicite pas les raisons pour lesquelles il opère des changements dans le texte des élèves.

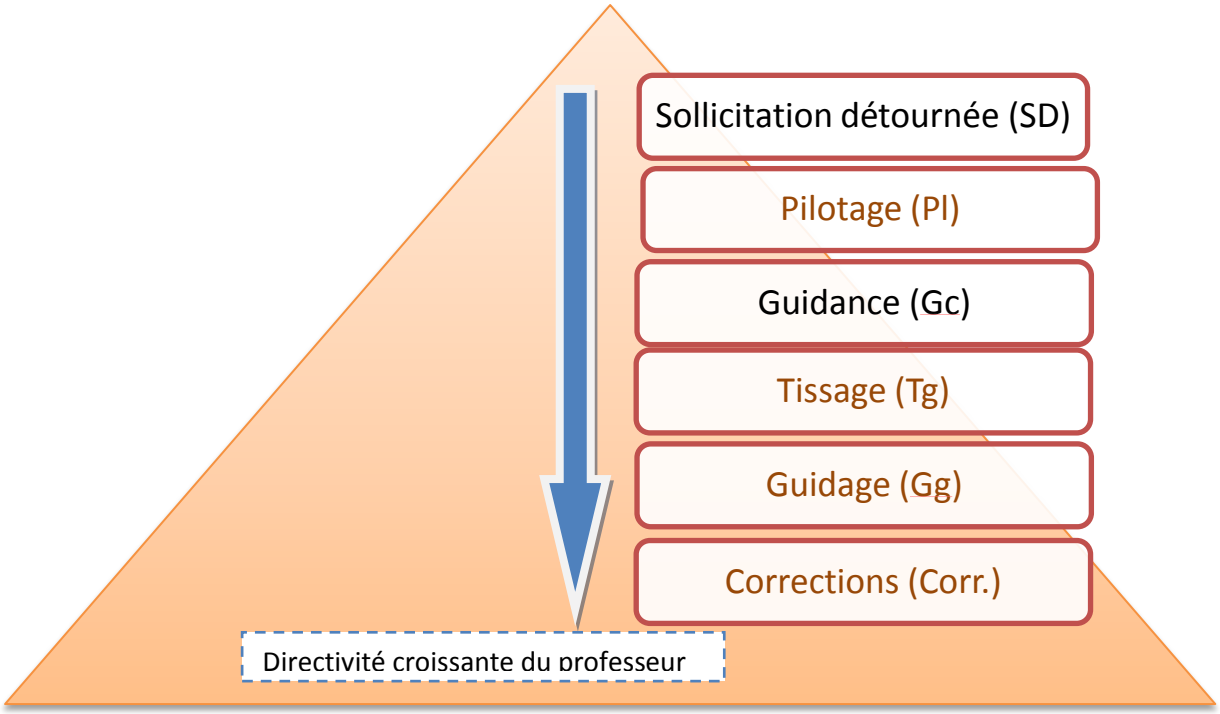
Nous ne dirons rien ici des « sollicitations détournées » absentes de cet enregistrement. Nous nous bornerons à définir les « sollicitations détournées » (Beucher, 2010a) comme une non-réponse ou une attitude d'évitement, de désengagement par rapport à un problème qu'un élève rencontre dans sa production et pour lequel il sollicite une aide. Le pilotage est, quant à lui, plus de nature pédagogique que didactique. Il existe néanmoins un pilotage didactique qui prend des formulations plus générales que la guidance qui, ponctuellement, intègre souvent ponctuellement un élément écrit du texte. Le pilotage didactique en écriture rappelle, par exemple, les différentes étapes du schéma narratif. Ce concept est issu de la terminologie des gestes professionnels de Bucheton (2008), mais nous l'avons complété par une distinction entre « guidance » et « guidage », deux termes employés de façon synonyme jusqu'à présent. Nous réservons le terme d'origine anglo-saxonne « *guidance* » à des conseils généraux,

transposables d'un individu à l'autre. Le guidage tient compte au contraire des particularités textuelles des productions des élèves et intervient sur un dysfonctionnement ou un manque en ciblant l'endroit où le texte dysfonctionne, en fournissant une explication du dysfonctionnement et en proposant des pistes de solutions parmi lesquelles l'élève peut choisir tout en gardant la liberté d'adopter une autre solution non envisagée par le professeur.

Le tissage fait appel à l'intertextualité comme médiation pour transmettre les savoirs ou il caractérise des interventions didactiques qui rappellent des savoirs antérieurs qui ne sont pas mis en application par les élèves. Du point de vue de la directivité, le tissage se place entre la guidance et le guidage.

Les corrections ciblent les problèmes présents dans le texte en imposant à l'élève, sans qu'il ait besoin de les chercher, les modifications à faire subir au texte. Les corrections peuvent être linguistiques ou sémantiques.

Ces différents degrés d'intervention s'articulent avec le classement des lieux d'intervention didactique (Turco, 1987 ; Seguy, 1989, EVA, 1991) : étayage d'ordre pragmatique, sémantique et morphosyntaxique, chacun comportant plusieurs niveaux d'analyse, notamment le travail sur les consignes, sur les personnages, sur les évènements, sur la narration. Nous nous limitons ici à ces quatre niveaux d'analyse. Les degrés d'intervention s'articulent aussi avec le moment de conception des étayages (Gadeau, 1984) : *a priori* (avant l'écriture, par des grilles d'écriture notamment), en situation d'écriture ou *a posteriori* lorsque le professeur rend la copie avec des annotations en vue d'autres tentatives d'écriture futures. Nous schématisons cette typologie en relation avec le degré d'engagement du professeur dans la pyramide ci-dessous. Les étiquettes montrent comment, selon qu'il est plus ou moins placé à l'intérieur de la pyramide, chaque degré est inhérent à la directivité du professeur (ainsi une correction est entièrement à l'intérieur de la pyramide) ou à quel point ce degré laisse à l'élève le maximum d'autonomie (comme c'est le cas avec la *sollicitation détournée*).



Le tableau ci-après fait la somme des comptages sur les différents degrés d'intervention didactique dans la pratique observée dans la classe de 4e d'Isabelle. Dans l'enregistrement étudié, nous avons compté 289 unités étayantes portant sur différents lieux d'intervention didactique. Combien trouve-t-on d'unités marquant une intervention modérée du professeur (pilotages ou guidances) ? Combien d'unités marquant une forte directivité (guidage et surtout corrections) ?

Isabelle, professeur certifiée	Fantastique classe de 4e
Pilotage didactique et temporel	28/ 289 U.E. soit **28 %**
Guidances	130/ 289 U.E. soit **45 %**
Tissage	14/ 289 U.E. soit 5 %
Guidage	53/289 U.E. soit 18 %
Corrections	11/ 289 U.E. soit 4 %

Les degrés d'intervention didactique qui relèvent d'une intervention laissant le plus les élèves déterminer des procédures d'écriture à suivre ou des modifications à apporter dans leur texte sont le pilotage didactique ou temporel et la guidance. Or l'observation et l'analyse de la transcription des séances d'Isabelle révèlent que les degrés d'intervention constituant une forme de sous-étayage sont plus représentés dans sa pratique que ceux comme le guidage qui

cible précisément le dysfonctionnement et soumettent aux élèves de solutions à employer pour y remédier. Les guidances représentent 45 % des interventions didactiques dans cette pratique d'Isabelle. Le guidage ne représente que 18 % des conseils fournis. Dans cette pratique, l'accompagnement de l'écriture est donc constitué d'une grande proportion de règles générales, légèrement adaptées à la situation d'écriture des élèves. Le caractère transposable de ces règles laisse beaucoup d'initiatives aux élèves qui doivent adapter ces principes universels d'écriture à leur contexte de production.

3. Quelques résultats qui indiquent comment les enseignants laissent de l'autonomie aux élèves ou comment ils les dirigent

Les élèves ont à respecter une image qui leur a été proposée, doivent réinvestir les caractéristiques du genre fantastique, insérer une phrase inductrice dans leur texte et orienter leur texte en fonction d'un titre imposé. Isabelle accompagne la consigne d'écriture de nouvelles fantastiques de façon récurrente, avec 24 unités étayantes sur 289, soit une proportion de 13 % du total des unités étayantes. Ce chiffre de 13 % est fort, comparé aux enregistrements où elle intervient dans une autre situation d'écriture, avec sa classe de 6e dont les élèves sont pourtant plus jeunes, puisque le pourcentage d'unités étayantes portant sur la consigne n'est alors que de 6 %.

54 % des unités étayantes portant sur la consigne interviennent au cours de la première séance, ce chiffre descend à 25 % au cours de la deuxième séance, puis à 21 % dans la troisième séance. Au fur et à mesure de l'avancée du travail, la directivité sur la consigne devient plus lâche.

Toutefois, d'après nous, nous ne considérerons pas qu'il s'agit d'une directivité qui la mettrait en posture d'enseignement ou de contrôle (Bucheton, 2008) puisque 88 % de ces conseils portant sur la consigne sont des guidances, avec lesquelles les élèves gèrent le traitement du texte de façon autonome une fois le conseil donné. Du côté d'une directivité plus forte, on ne trouve qu'une occurrence de guidage portant sur la consigne, tandis que les autres degrés d'intervention sont rares : une unité étayante de tissage portant sur la consigne et deux interventions sur la consigne sous forme de pilotage didactique. Aider les élèves à respecter un ensemble de consignes va donc de pair, dans cette pratique, avec une posture d'accompagnement, à mi-chemin entre directivité et autonomie.

Son accompagnement garde une valeur générale, avec un regard critique distancié sur les productions.

Quand Isabelle travaille avec sa classe de 4e l'écriture de nouvelles fantastiques, la directivité de ses conseils sur l'effet à produire sur le lecteur est modérée. On trouve 17 unités étayantes sur 289 portant sur les effets à produire sur le lecteur et notamment les effets de peur ou de doute, ce qui représente une proportion de 6 %. 59 % des ces unités étayantes sont des guidances (10 cas sur 17), 6 % des unités reposent sur le tissage, nous avons trouvé six exemples de guidage portant sur l'expression de la peur (soit 35 % des unités étayantes à visée pragmatique).

Sur les 10 guidances d'Isabelle ciblées sur le surnaturel, 5 sont destinées au groupe 4, groupe le plus lent et le plus en difficulté, soit 50 % des guidances.

Les guidances adressées au groupe 4 portent toutes sur les motivations psychologiques des personnages : pourquoi l'héroïne est-elle portée à croire au surnaturel, pourquoi peu à peu la peur s'installe-t-elle chez le personnage ? Isabelle cherche à développer une cohérence psychologique, une empathie du lecteur pour les peurs des personnages, empathie qui passe par la description des états d'âme de l'héroïne et une ambiance fantastique ainsi que par la cohérence des choix des personnages en fonction de leurs phobies (TP 704), la directivité et le pointage de la fiction crée se fait plus grand, on est à la limite du guidage :

> **704- <u>Isabelle</u> : s'il y a quelqu'un une bête ou une personne on la voit ou à la limite par les fenêtres les ombres XXXXXXX si c'est son oncle et qu'elle a peur des oiseaux peut-être que son oncle l'aurait logée peut-être ailleurs ça peut très bien être une fille qui est là pour garder les enfants une fille au pair un truc comme ça**

Avec le groupe 4, Isabelle veut faire prendre conscience aux quatre garçons que la peur ne nait pas des motifs fantastiques et des personnages monstrueux mis en scène, mais du traitement de ces motifs par la narration. Elle oppose donc ce qui est dans le récit et la manière de l'introduire.

> **539- <u>Isabelle</u> : (…) ++ ce n'est pas une question de loup-garou ou je ne sais pas quoi moi ça m'est égal ce que vous mettez dans votre récit c'est la façon dont vous amenez les choses**
>
> 540- <u>Bryan</u> : ça la gratte ça la gratte partout
>
> **541- <u>Isabelle</u> : elle a peur et quand on a peur on s'imagine des trucs c'est sûr**

Et plus loin, au cours du même échange, le guidage se fait plus précis, avec proposition de développements de faits insolites, une perception d'inquiétude par l'un des personnages - sans que l'on sache si cette inquiétude est fondée - et surtout avec la suggestion de l'utilisation d'une double narration pour traiter l'angoisse de la jeune fille et celle de son oncle :

> **558- Isabelle : non mais dans votre histoire là il y a de bonnes idées là l'histoire des lumières quand elle est à l'extérieur de la maison il y a les lumières qui s'allument ça c'est très bien développez cette idée-là ++ sauf qu'à la fin il va falloir une explication et je trouve que l'idée d'Anis elle est bien l'idée d'un oncle qui voyage pour une raison x ou y et qu'il cherche sa petite-fille ou sa nièce enfin sa nièce donc il fait toutes les pièces parce qu'il s'inquiète et qu'elle devrait être là [38 min.] parce que peut-être elle est sortie précipitamment**
>
> 559- Brice : mais on ne pourrait pas l'expliquer ça
>
> **560- Isabelle : bah pourquoi ?**
>
> 561- Brice : parce qu'on ne peut pas amener le lecteur à se dire bon bah c'est l'oncle qui est rentré
>
> **562- Isabelle : et bah pourquoi vous n'auriez pas une double narration ?**
>
> 563- Brice : double narration ?
>
> **564- Isabelle : c'est-à-dire que pendant que la jeune fille il lui arrive ça l'oncle de son côté ++ il a pris la route pour retourner chez elle il a eu une prémonition ++ je ne sais pas une idée un truc qui lui dit qu'il faut qu'il rentre il prend la route**
>
> 565- Robin : si ça se trouve on dit qu'il est écrivain et il a une idée subite et il faut qu'il aille écrire chez lui
>
> **566- Isabelle : voilà oui et ça ça peut être juste deux lignes dans votre texte vous n'êtes pas obligés de développer l'histoire de l'oncle on sait à un moment donné qu'il va rentrer c'est tout et après vous partez sur la maison**
>
> 567- Brice : mais comment on peut dire qu'il y a un monstre ?
>
> 568- Robin : il n'y a pas un monstre
>
> **569- Isabelle : ça c'est dans l'imagination de la jeune fille c'est tout il y a des lumières qui s'allument et elle s'imagine des choses il y a peut-être des bruits il y a peut-être je ne sais pas quoi**

Le suspense peut découler de la suspension de la focalisation sur l'un des personnages en difficulté et d'un relai de focalisation qui se porte sur un autre personnage qui a simultanément un mauvais pressentiment et qui est susceptible de venir au secours du

premier. Le fantastique est alimenté dans la proposition d'Isabelle par une illusion psychologique (TP 569).

Le groupe 1 bénéficie de deux guidances sur le surnaturel et la peur. En ce qui concerne le guidage portant sur l'insertion d'éléments pouvant passer pour surnaturels et susceptibles de produire des effets de peur dans les textes, le groupe 1 est le seul groupe, avec le groupe 4, à en bénéficier. Isabelle fait motiver psychologiquement l'adhésion du personnage en la croyance en une autre réalité.

Pour le guidage du groupe 1, Isabelle s'efforce de mettre l'accent sur le développement d'un fantastique psychologique dit *fantastique intérieur*. Elle propose une variante de l'histoire imaginée au préalable par le groupe où le fantastique pourrait prendre sa source dans des troubles psychologiques du personnage :

> **394- <u>Isabelle</u> : bah il peut l'avoir au départ et ça peut être accentué par le fait qu'il vit tout seul dans cette grande maison alors il finit par s'en imaginer tant et plus et peut-être que dans le château il finit par vivre que dans une pièce + voyez parce qu'il a peur de sortir et à l'intérieur de cette pièce-là moi je vous donne une autre histoire comme il y a l'esprit du frère le fantôme un peu qui hante même quand il est enfermé dans cette pièce il revient là quand même ++ ce + frère et donc là une fois qu'il est enfermé dans la pièce avec ça eh bien il n'a plus beaucoup de moyens pour s'en sortir donc il faut qu'il s'en débarrasse [15 min. 30 s.]**

Par la suite (TP 480 et 1020), elle aide le groupe à éliminer les digressions superflues et à accentuer au contraire certaines autres descriptions, susceptibles de porter l'angoisse autour d'un seul problème, selon la loi d'économie de la nouvelle et de suppression de tout détail inutile (Vax, 1979 : 37)[1].

> **480- <u>Isabelle</u> : (…) donc le notaire se réveille à l'hôpital mais ça à la limite c'est du détail XXX il y a un autre rendez-vous qui est convenu et Roger hérite de la maison [29 min.] vous partez là-dessus l'histoire de l'accident c'est du détail ++ dans ce que j'ai noté ici** (*feuille de consignes*) **je vous ai mis « *description utile et pas décorative* » c'est-à-dire qu'il n'y a pas besoin + vous n'allez pas faire quinze pages non plus hein donc si ce n'est pas des détails qui sont importants pour l'histoire c'est pas la peine le fait qu'il soit dans une**

[1] Vax (1979 :37) écrit dans le chapitre « La nature du fantastique » : « *L'auteur s'attachera autant qu'il est en lui à l'unité d'action qui dédaigne les péripéties inutiles, à l'unité de lieu qui préserve une atmosphère originale, à l'unité de temps qui concentre le drame, à l'unité d'effet qui germe dans l'action pour éclore dans le dénouement. Car la nouvelle n'est pas l'histoire d'une vie dont les évènements se succèdent au hasard, et qui se terminent en queue de poisson. C'est en vue du dénouement que l'intrigue avait été conçue* ».

mare de sang qu'il soit mort que l'autre ait été dans le coma ou je ne sais quoi c'est pas ++ ce qui nous importe c'est que Roger se réveille un peu d'accord [32 min. 33 s.]

Ces élèves ont une conception du fantastique consistant à vouloir donner des détails atroces et sanglants, mais la narration de l'accident n'est pas de nature fantastique. Il s'agit d'un accident de voiture dont les causes sont extérieures au surnaturel. Isabelle plaide donc pour une condensation de ce passage en résumé, pour la suppression des détails descriptifs afin de pouvoir se centrer sur la suite et privilégier des descriptions d'ambiance. Elle incite les élèves à une gestion d'opérations textuelles.

1020- <u>Isabelle</u> : « *Au bout de deux mois j'aménageai dans le château légué par mon père* » + et puis là vous pouvez faire une petite description du château + il est grand il est délabré il est vieux il est comment le château il est un peu isolé certainement il y a un grand parc autour qui est très + pas bien entretenu [29 min.]

1021- <u>E</u> : avec la forêt autour

1022- <u>Isabelle</u> : voilà et puis peut-être il n'y avait personne qui s'en occupait alors c'est un peu abandonné + ça sent le moisi ça vous pouvez partir sur ce type de ++ vous m'enlevez les détails qui sont trop

L'image du château qu'Isabelle propose est stéréotypée et correspond à une image des vieilles demeures inquiétantes et délabrées, issue de la littérature gothique. L'abandon de la demeure par les humains apparait comme le signe avant-coureur d'une terreur ancienne qui aurait peut-être conduit les habitants à fuir.

Le groupe 2 reçoit une seule guidance de la part du professeur sur le surnaturel et la peur. Isabelle cherche à motiver la présence d'une description, qui doit être utile. La description trouve une justification en permettant de développer une atmosphère sombre de la chambre, donc inquiétante. Isabelle critique également la description de faits qui n'ont pas de répercussions sur la suite du récit. L'enseignante recommande par conséquent aux élèves de développer ces passages afin que le lecteur comprenne leur utilité pour la suite du récit et afin qu'ils puissent réellement être propres à susciter un début d'étrangeté ou d'inquiétude, terreau du sentiment fantastique.

Le groupe 3 ne bénéficie d'aucune guidance d'ordre pragmatique portant sur la peur ni sur le surnaturel.

Le groupe 5, comme le groupe 1, reçoit aussi une unique guidance d'ordre pragmatique portant sur le surnaturel et la peur. L'importance qu'Isabelle confère à la description psychologique se retrouve quand elle demande au groupe 5 d'expliquer pourquoi le héros décide de rester dans la chambre et d'affronter le phénomène étrange faisant une apparition régulière sous la moquette. Elle veut faire motiver le huis clos. Là encore, elle manifeste le souci de donner une cohérence psychologique aux actes des personnages, en relation avec une incitation à l'augmentation du nombre de termes appartenant au champ lexical de la peur.

Les élèves de ce groupe 5 appliquent par la suite les conseils que donne Isabelle : ils rentrent dans l'histoire en faisant l'économie de la présentation de l'identité et de l'âge du narrateur explicite, jugée inutile.

Les groupes 2, 3 et 5 ne sont pas assistés dans leur effort d'insertion d'éléments surnaturels dans leur production ; ils gèrent cette dimension de façon autonome.

L'accompagnement d'Isabelle sur les descriptions des élèves ne porte pas sur des suppressions, mais plutôt sur des ajouts. Elle demande, sous forme de guidances ou de guidage, des descriptions de lieux : descriptions de rues, du cadre, du château, ou du décor dont fait partie la plante avant qu'elle ne devienne l'élément étouffant du dénouement. Elle justifie ces ajouts en expliquant qu'ils aident le lecteur à entrer dans l'histoire. Isabelle propose à plusieurs reprises des descripteurs qui impliquent des lieux vétustes ou sombres, clichés du fantastique de la fin du XIXe siècle.

> **1020- <u>Isabelle</u> : (…) et puis là vous pouvez faire une petite description du château + il est grand il est délabré il est vieux il est comment le château il est un peu isolé certainement il y a un grand parc autour qui est très + pas bien entretenu [29 min.]**

Le terme « *délabré* » apparait trois fois dans les interactions didactiques (2 fois pour guider le groupe 4 et une fois pour le groupe 1). Isabelle induit des descriptions de lieux qui ne s'inscrivent pas dans des lieux ordinaires, mais qui sont marqués par le temps qui les détériore. Cette influence peut trouver sa source dans le caractère désuet de l'image inductrice de l'écriture plus que dans une conception gothique du fantastique.

Nous avons dénombré, pour Isabelle, 22 interventions didactiques destinées à introduire une interrogation sur la nature de l'évènement du récit (soit 7,5 % de l'ensemble) : cet évènement surprenant est-il de nature rationnelle ou irrationnelle ? 54,5 % des interventions d'Isabelle sont des guidances (12 / 22)[2], le guidage est présent à hauteur de 41 % des unités étayantes sur le doute (9 Gg /22 U.E.)[3] et on trouve un cas unique de tissage destiné à susciter le doute (TP 80 ; 5,5 % ou 40 secondes du temps de parole professoral). Les guidances visant à créer du doute chez les lecteurs apparaissent dans les séances 2 à 4. Le guidage de l'effet de doute est localisé en milieu de la séquence d'Isabelle (2e et 3e séances), ce qui correspond à des situations où la textualisation est un peu avancée et à des réajustements de la planification lors de cette mise en mots. Nous attirons l'attention sur le fait que le nombre d'interventions didactiques de guidage est inférieur aux guidances. Le décompte du temps confirme ces chiffres. Les 12 guidances représentent 54,5 % des unités étayantes de l'effet de doute et 8 minutes 20 secondes du temps de parole global du professeur. Les 9 guidages visant à faire naitre le sentiment de doute chez le lecteur durent 6 minutes 55 secondes du temps de parole total d'Isabelle, alors que le guidage est dans une proportion de 41 % du nombre d'unités étayantes sur l'expression du doute par rapport aux guidances. Isabelle a donc un peu plus recours à des conseils généraux, transposables d'un groupe à l'autre, qu'à des conseils particularisés, ciblés sur les problèmes d'écriture de chacun et relatifs à l'expression du doute fantastique.

La répartition des unités étayantes sur l'expression du doute fantastique dans les nouvelles révèle que le groupe 3 ne reçoit aucune intervention sur ce plan-là, alors que les groupes 1 et le 4, identifiés dans les entretiens comme des groupes avec des élèves en difficultés d'écriture, reçoivent beaucoup d'unités didactiques étayantes. D'après les propos du professeur lors des entretiens, Jessica a des difficultés de compréhension des consignes, Anis est en « *échec scolaire complet* ». Le tableau suivant montre la répartition des unités étayantes qu'Isabelle fournit aux groupes pour parvenir à l'ambigüité du fantastique pur. Lisa, dans le groupe 2 ne reçoit qu'une seule unité étayante destinée à faire naitre le doute chez les lecteurs, une guidance. Elle est identifiée comme dyslexique dans le même entretien avec la professeure.

[2] Les 12 interventions didactiques, guidances portant sur le doute, sont pour la 2e séance : TP 291 ; 292 ; 355-367 ; 372-380 ; 415-422 ; 459-461 ; 505-546 ; 581-587. La 3e séance contient les guidances portant sur le doute suivantes : TP 1062-1071 ; 1094-1113 ; 1356-1358 ; 1362-1364. Cela représente 8 minutes 20 s. du temps de parole professoral.

[3] Le guidage portant sur l'expression du doute est représenté dans les TP 277 (1re séance) ; pour la 2e séance : TP 367 ; 558-564 ; 569-579 ; 861-863 ; 870-901 ; 905-909 ; 1297-1303 et pour la dernière séance : TP 1475. Ces 9 guidages occupent 6 minutes 55 s. des TP du professeur.

Guidances sur le doute	Guidages sur le doute	Tissages sur le doute
G1 (Jessica, Maud, Amandine, Iris) : (291); (355-367) (372-380); (1356-1358); (1362-1364) = 5 Gc	(367); (861-863); (870-901); (905-909); (1475) = 5 Gg	Ø
G2 (Claudia, Lisa, Caroline) (459-461) = 1 Gc	Ø	Ø
G3 (Pierre, Claire, Marie, Anaïs) Ø	Ø	Ø
G4 (Anis, Brice, Robin, Bryan) (415-422) ; (505-546); (581-587) ; (1062-1071) = 4 Gc	(421) ; (506-546) ; (558-564) ; (569-579) ; = 4 Gg	(80)= 1 Tg
G5 (Vivian, Loïc, Cyril) (292) ; (1094-1113)= 2 Gc	(277) ; (1297-1303) = 2 Gg	Ø

Tableau de la répartition des unités étayantes sur l'introduction du doute dans les productions selon les groupes d'élèves de 4e d'Isabelle

Dans la classe de 4e d'Isabelle, les adverbes marquant une modalisation du doute sont totalement absents dans les productions finales des élèves, mais l'écriture avec le « *je* » domine à 78,2 %. Les pronoms « *je* », « *me* », « *moi* » sont les plus représentés avec 337 occurrences, soit 78,2 % des pronoms. Les pronoms de troisième personne du singulier ne représentent que 10,7 % de pronoms, soit 46 occurrences. Le point de vue interne domine, le narrateur est subjectif, ce qui est une façon d'introduire une suspicion sur la réalité des évènements. Le narrateur à la première personne est généralement moins fiable qu'un narrateur omniscient. Le choix de cette narration intradiégétique est amené par un critère présent dans la grille d'écriture conçue *a priori*. Les guidances a priori que ces grilles constituent ont donc un statut directif quand elles sont effectivement utilisées.

Pour que le doute soit présent dans les copies des élèves, Isabelle commence, à la 16e minute du cours, par un rappel des savoirs antérieurs sur les caractéristiques génériques de la nouvelle fantastique. Il s'agit de tissage :

> **80- <u>Isabelle</u> : (…) donc la nouvelle oui elle est fantastique + c'est écrit + la caractéristique principale dans une nouvelle fantastique c'est qu'à la fin je l'ai redit vendredi qu'à la fin vous ayez deux fins possibles + une rationnelle qui s'explique on peut voilà + et il y a un doute qui plane et c'est l'explication surnaturelle ou irrationnelle hein ++ donc votre**

texte s'il est bien écrit ++ chut Victor euh Victor (*rires*) **s'il est bien écrit votre texte à la fin normalement on ne doit pas savoir exactement ce qui s'est passé + on peut avoir des doutes sur l'une ou l'autre des hypothèses mais ça ne doit pas être net [16 min. 02 s.]**

La fin de la nouvelle fantastique chez Isabelle est une fin ambigüe avec explication rationnelle ou irrationnelle. On perçoit derrière cette conception une exigence qui dirige les élèves vers le fantastique pur (Todorov, 1970 : 49-53).

Conclusion :

La directivité qu'un enseignant adopte lors d'une séance d'écriture ou l'autonomie qu'il laisse à ses élèves sont deux notions relatives qui sont néanmoins observables et quantifiables si l'on se donne des règles pour procéder à des comptages. Notre typologie des unités étayantes permet de stratifier des postures de lâcher-prise, de sous-étayage, d'accompagnement, d'enseignement et de contrôle. Les postures de lâcher-prise sont liées à des procédés de désengagement comme les sollicitations détournées, la posture de sous-étayage est à mettre en relation avec le pilotage, la posture d'accompagnement avec les guidances et le tissage. Quelquefois les tissages avec des formes de guidage indiquent plutôt une posture d'enseignement où la directivité est présente avec une marge d'autonomie qui demeure, tandis que les corrections sont la trace concrète d'une posture de correction, hyperdirective.

Dans la pratique observée, les guidances sont massivement présentes, laissant une grande autonomie initiale aux élèves tout en leur donnant des principes généraux pour l'élaboration de leur texte. Toutes ne sont pas d'égale efficacité (Garcia-Debanc, Beucher, Volteau, 2008) pour ce qui est d'aider l'élève dans sa tâche d'écriture ou pour gérer les formulations de la production écrite. L'objet de cet article était de préciser les limites de cette autonomie en pesant l'importance de la directivité enseignante pour ce qui est du suivi de la consigne, de la mise en place des personnages, des péripéties et du traitement de la narration. On se rend compte que les groupes d'écriture au sein de la classe ne sont pas traités de façon homogène, que certains en dépit de leurs difficultés, reconnues par l'enseignante, sont laissés face à des problèmes d'écriture ciblés par les unités étayantes en autonomie. Les élèves accompagnés dans leur écriture ne sont pas toujours ceux qui en ont besoin, ce sont parfois les plus autonomes, parce que dans le groupe l'un d'eux sait susciter l'attention du professeur (Beucher, 2009). Lors de la phase de la planification, le professeur est en posture

d'observation, de lecture ou d'écoute. Sa posture passe du lâcher-prise en tout début de cours pendant laquelle les élèves sont en activité fonctionnelle, à une reprise du dialogue didactique sur les procédures d'écriture et les contenus textuels ou d'ordre pragmatique : c'est alors une posture d'hétéronomie qui s'instaure avec une directivité croissante, où les guidances commencent peu à peu à alterner avec le pilotage et les guidages. Le guidage, équilibrant autonomie et directivité, et mettant les élèves en situation problème est globalement moins présent dans le corpus que les autres degrés d'intervention didactique. On le trouve plus souvent en milieu de séquence. Les corrections linguistiques ou sémantiques écrites ou orales interviennent plutôt en fin de séquences, avant la mise au propre, dans cette classe de collège.

Nous concluons cet exposé par les propos d'Isabelle qui exprime l'écart entre ce que les élèves comprennent à l'issue d'une séance de lecture et ce qu'ils parviennent à mettre en œuvre comme idées sur un genre dans une production correspondant à ce genre. L'ambigüité du fantastique peut être intellectuellement comprise, mais quand il s'agit de la transposer en écriture, l'opération s'avère difficile à réaliser, comme l'a constaté avant nous Masseron (1990 : 26), ce qui conduit le professeur à procéder à des recadrages par des formes d'hétéronomie qui peuvent renvoyer à la seule directivité enseignante :

> **E1- <u>Isabelle</u> : (…) ce qui m'intéresse c'est qu'à la fin de ce récit qu'ils aient bien compris ce que c'était qu'une nouvelle fantastique quoi + que cette idée d'ambigüité à la fin comment on y parvient parce que voilà il ne suffit pas de juste écrire et puis voilà ça arrive c'est quelque chose qui on l'a fait dans les textes qui vient avant mais ce n'est pas + c'est plus compliqué quand on doit l'écrire + donc j'attends de voir un peu leur réaction par rapport à ça et mon rôle c'est de les guider justement pour qu'ils ne partent pas trop loin j'ai peur justement parce que pendant qu'on a fait la séquence je n'ai pas pu vérifier ça vraiment si ces mécanismes qu'il y a dans le fantastique ils étaient bien compris quoi +++ ils sont capables parce que ce sont des élèves dans l'ensemble qui sont bons de réciter une leçon de transposer mais là je ne sais pas et là j'avoue c'est ma grosse interrogation je ne sais pas si vraiment et c'est pour moi un bon moyen de me rendre compte si vraiment c'est perçu**

Pour Isabelle, l'écriture permet de vérifier si les élèves ont vraiment intégré les caractéristiques génériques du fantastique.

Bibliographie :

BEUCHER, Claude (2009), L'enseignement de l'écriture de la fable en primaire et en lycée : analyse de pratiques, *in* Dufays Jean-Louis et Plane Sylvie (sous dir.) *L'écriture de fiction en classe de français*, AIRDF, Namur, Presses Universitaires de Namur, Cedocef, collection Recherches en didactique du français, p. 87-104.

BEUCHER, Claude (2010a) L'accompagnement de l'écriture de nouvelles et de fables dans l'enseignement primaire et secondaire. Etudes de pratiques françaises et belges, thèse de l'université de Toulouse2 Le Mirail et de l'université Catholique de Louvain, publiée en ligne sur le site http://hdl.handle.net/2078.1/33424

BEUCHER, Claude (2010b), Quels étayages à l'écriture de récits ? *Synergies Pays Scandinaves* n° 5, revue du GERFLYNT, sous presses.

BEUCHER, Claude, GARCIA-DEBANC, Claudine (2010c) Cerner les savoirs des enseignants relatifs à l'écriture de nouvelles fantastiques à l'école primaire et dans l'enseignement secondaire, *Repères* n° 42, INRP, sous presses.

BRUNER, Jérôme S. (1983), *Le développement de l'enfant, Savoir faire, Savoir dire*, Paris, PUF, collection psychologie d'aujourd'hui, 292 p.

BUCHETON, Dominique (1995), *Ecriture Réécritures*, *Récits d'adolescents*, Edition Peter Lang, Collection Exploration Recherches en sciences de l'éducation, collection de la Société Suisse pour la recherche en Education publiée sous la direction de Bernard Schneuwly et Daniel Hameline, 295 p.

BUCHETON, Dominique (2002-2003), Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement, *Repères*, N°25/27 nouvelle série, p. 293-315.

BUCHETON Dominique, DEZUTTER Olivier (dir.) (2008), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck, collection Perspectives en éducation et formation, 269 p.

BUCHETON Dominique, BRUNET Lisa-Marie, DUPUY Catherine, SOULÉ Yves (2008), Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements, *in* BUCHETON Dominique, DEZUTTER Olivier (dir.) (2008), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck, collection Perspectives en éducation et formation, p.37-59.

GADEAU Josette (1984), Outils d'évaluation des écrits, tâtonnements et dérives de l'innovation, Paris, Paris, *Repères*, N°33 nouvelle série, p. 61-79.

GARCIA-DEBANC, Claudine, BEUCHER, Claude, VOLTEAU, Stéphanie (2008), « Enseigner la production d'écrit : ce que nous apprennent les pratiques observées

chez des enseignants débutants du premier et du second degré de ce qu'ils ont intégré de leur formation initiale », *Diptyque* N° 13, Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture, Recherches sur les pratiques, DOLZ J. et PLANE S. (eds), actes du symposium de Sherbrooke (Québec), colloque international REF (Réseau d'éducation francophone) du 9 et 10 octobre 2007, juin 2008, p.165-189.

SEGUY, André (1989), « Un classement des lieux d'intervention didactique. Le CLID, mode d'emploi », *Repères* N°79, « Décrire les pratiques d'évaluation des écrits », p.77-89.

VERMERSCH, Pierre (2004), *L'Entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, esf éditeur, 4e éd., collection pédagogies outils, 221 p.