



HAL
open science

Les mémoires professionnels entre récit et théorie.

Bertrand Daunay

► **To cite this version:**

Bertrand Daunay. Les mémoires professionnels entre récit et théorie.. Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants, Presses universitaires de Louvain; Jean-Louis Dufays, Francine Thyron, pp.195-212, 2004, 978-2-93034-440-9. hal-01354209

HAL Id: hal-01354209

<https://hal.science/hal-01354209>

Submitted on 18 Aug 2016

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.

LES MÉMOIRES PROFESSIONNELS ENTRE RÉCIT ET THÉORIE

Bertrand Daunay

UNE INTERROGATION ISSUE DE MON EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DE FORMATEUR

Dans la formation des professeurs stagiaires en France, au sein des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), le mémoire professionnel a une place importante. La relative nouveauté de cet écrit dans la formation professionnelle des enseignants suscite, davantage que pour des écrits plus académiques, de nombreuses réflexions sur les formes qu'il peut prendre et les fonctions qu'il assume.

C'est dans ce vaste mouvement de réflexion que s'inscrit modestement cette contribution, qui porte sur une question précise : l'articulation entre le récit et la théorie dans le mémoire professionnel. Il ne s'agit pas ici de revenir sur la fonction cognitive de l'écriture en formation (cf. Nonnon, 1994 ; *Ateliers* n° 25 ; colloque de Bruxelles, 2002), ni sur le rôle du récit de vie dans la construction d'une identité professionnelle (cf. *Spirale* n° 24, 1999), mais sur un aspect bien particulier et très cadré : le lien entre narration et théorie

Les exigences officielles concernant le mémoire professionnel sont définies dans une circulaire du 2 juillet 1991, où l'on trouve une manière assez tranchée de poser la question de cette articulation :

Il [le mémoire professionnel] ne doit ni constituer une simple narration d'un travail personnel sans analyse et réflexion critique, ni être une réflexion théorique ou historique extérieure à l'expérience du professeur stagiaire.

C'est ainsi que la narration semble disqualifiée, comme le suggère l'expression du texte officiel « simple narration ». Or la « simple narration » (d'un cours, d'une séquence, d'un problème...) ne met-elle pas en œuvre et ne fait-elle pas apparaître une démarche théorique que la formation doit permettre de faire ressortir ? Je ne me propose pas de traiter cette question dans toute sa complexité : les lignes qui suivent ne représentent qu'une approche exploratoire, dont l'hypothèse renvoie à mes recherches sur la question de la disqualification spontanée de formes de discours dans le domaine de l'enseignement et de la formation, disqualification qui n'est pas infondée, mais dont la force a pour effet d'évacuer ce qui, dans les discours en question, pourrait être considéré comme valable : cf. mes travaux sur la paraphrase (Daunay 2002a et 2002b), le commentaire (Daunay 2002c), la description (Daunay 2000), le récit de souvenirs d'étudiants (Daunay & Reuter 2001)...

Fondant cette approche exploratoire sur mon expérience, j'ai cherché dans mes propres annotations d'écrits intermédiaires de stagiaires des traces de cette disqualification spontanée de la « simple narration » ; en voici un échantillon, tiré de mes annotations les plus récentes :

Autrement dit, il s'agit non de raconter des séances de classe, mais d'isoler des principes d'action.

Comment relier une anecdote [...] à un propos général ?

À exploiter, évidemment ! Mais avec une réflexion qui dépasse le récit.

La surprise initiale qui a été la vôtre doit faire l'objet dans le mémoire, d'un récit, car elle fonde précisément votre réflexion, mais elle doit, dans votre réflexion actuelle, laisser place à une analyse objective et positive.

Votre récit du désarroi des élèves qui ont perdu leur poésie et leur fiche (p. 8) montre que vous avez entrevu le problème : creusez cette question, car elle est essentielle dans une optique de professionnalisation de nos pratiques concernant l'enseignement de la lecture et de la littérature.

Pour interroger la validité de cette disqualification spontanée, j'analyserai un corpus réduit, constitué de deux séries d'écrits produits par deux professeurs-stagiaires de lettres du second degré (A et B) : une page écrite en janvier et la page correspondante dans le mémoire définitif (fin avril). Mon objectif est d'explorer les bougés dans l'écriture entre la rédaction de l'écrit intermédiaire et le mémoire définitif.

On trouvera en annexe cette dernière version, sur laquelle apparaît les traces des modifications de la première : ce qui est souligné est un ajout de la dernière version, ce qui est barré correspond au premier jet non maintenu. J'appellerai ci-dessus A1 et B1 les premières versions respectives des deux stagiaires, A2 et B2 leurs versions définitives.

Ils ne s'agit pas d'écrits produits dans mon séminaire de préparation du mémoire professionnel (ce qui permettra d'éviter le parasitage de la proximité), mais dans celui d'une collègue de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais, Marie-Michèle Cauterman, que je remercie de m'avoir permis d'exploiter ce corpus. Précisons que le mode de travail (notamment le rôle des écrits intermédiaires dans la préparation du mémoire) est le même dans la plupart des séminaires de l'unité de formation de lettres (second degré) de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais.

Le choix de ces deux exemples est motivé par le fait que les deux écrits produits par chacune des stagiaires (deux femmes, d'où le féminin employé quand nécessaire dans ces lignes) sont assez proche de la matrice discursive légitime : le récit médiatise l'expérience personnelle et le théorique (le soi et l'autre...), mais de deux façons assez contrastées, qui permettent de soulever des questions plus générales sur le problème du lien entre théorie et récit.

UNE MISE EN INTRIGUE DU SAVOIR

A1 et B1 fonctionnent, au niveau superstructurel global comme des récits de découverte, au sens où Greimas & Landowski (1979) l'entendent, quand ils analysent les textes théoriques qui font l'objet de leur analyse comme des « petits récits », du fait de la « *transformation d'état* » qu'ils réalisent :

À partir d'un état premier de manque (caractérisé, sur la dimension cognitive, par un /non-savoir/), il s'agit, conformément aux grandes lignes du schéma proppien, du passage à un état final de conjonction avec un objet de valeur (en l'occurrence un certain /savoir/), la liquidation du manque initial étant opérée par un sujet performateur préalablement doté de la compétence cognitive (p. 12).

Ce qui est particulier dans un mémoire professionnel – et ces deux textes en sont des exemples assez frappants – est que la structure narrative est *exhibée* :

A1

En débutant dans le métier, j'étais sûre que le lien le plus logique entre les activités de lecture et d'écriture était un rapport unilatéral de la lecture vers l'écriture. Il fallait lire pour « bien écrire ».

[...]

J'ai donc essayé à partir de cette « désillusion » – le mot est peut-être un peu fort – de concevoir le travail d'écriture différemment, de passer d'une conception de type applicationniste traditionnelle qui revenait souvent à la consigne « écrire à la manière de... » à une conception plus riche qui recentre l'écriture au sein d'une dynamique, qui fait d'elle une activité créatrice et non plus un travail figé, une tâche imposée à l'élève qui n'était plus considéré que comme un simple transcripteur d'une autorité reconnue.

B2

Nous avons vu auparavant que les instructions officielles prônaient des consignes claires et précises, qui puissent guider l'élève dans l'accomplissement de sa tâche ; mais nous avons également vu que des problèmes subsistent, puisque en dépit de nos efforts pour guider les élèves, nous nous sommes toutes deux heurtées à une incompréhension manifeste de certains d'entre eux. La question de l'utilité réelle des consignes claires et précises se pose alors.

[...]

Les incohérences de la copie de Jérémy et la réaction de Sabrina prouvent qu'ils n'ont prêté attention qu'au respect de l'énoncé et n'ont pas essayé d'aller au delà des exigences affichées, reléguant le travail du style et du contenu au second plan. Ce faisant, se sont-ils posés des questions comme ils l'ont fait en module ? Je m'interroge à présent sur les services que de telles consignes peuvent rendre à un élève, parmi lesquels il en est un d'une importance capitale : l'accès à l'autonomie dans le travail.

Ce qui est à la source de la mise en intrigue, c'est ici la mise en question du « travail prescrit » par le « travail réel », comme le dit Nonnon (1995), en référence à Boutet : les instructions officielles, citées explicitement (B1 : *consignes claires*) ou à travers la *doxa* qu'elles sont censées construire (A1 : *relations lecture-écriture*), sont remises en cause par l'expérience.

Mais il y a une différence entre le discours théorique qu'analysent Greimas et Landowski et le mémoire professionnel : dans ce dernier cas, le scripteur ne se pose pas comme constructeur d'un savoir nouveau ni comme un performateur préalablement doté d'une compétence cognitive (on n'est pas dans une écriture de recherche) mais comme découvreur d'un savoir existant. C'est même là un critère intéressant de définition des frontières entre écriture professionnelle et écriture de recherche : exhiber la structure narrative est une manière possible de se fondre dans un discours théorique qu'autrement elle n'oserait pas prendre à son compte : c'est là un moyen efficace de dire la « "privatisation" de l'univers des textes légitimes » dont parle Nonnon (1995, p. 96).

Cette mise en récit – en intrigue – n'est pas une facilité, mais fonde une des difficultés de représentation de la tâche d'écriture dans un mémoire professionnel, comme l'observe Nonnon (*ibid.*, 97) :

Il faut donner sens et lisibilité à un parcours souvent vécu au jour le jour dans le heurs de discours et de tentatives conflictuelles, où les problèmes qui se découvrent au fur et à mesure sont surdéterminés et très contextualisés. Pour le stagiaire, la « refiguration » qui s'opère alors se rapproche de la fiction, d'une stylisation rétrospective qui doit cependant rester vraie, soumise au poids des situations réelles. Cette distorsion est parfois paralysante et douloureuse à vivre ; elle réactive les questions de la « vérité » que posent souvent les élèves quand ils ont à écrire, et que l'on a tendance à contourner par des consignes formelles ou disjointes de l'expérience.

Il est clair en effet que le récit est reconstruit pour faire comme si c'étaient les faits qui faisaient découvrir un aspect théorique (interaction lecture-écriture, consignes floues), alors que c'est sans doute l'adhésion au principe théorique qui permet outre de voir ce qui s'est passé (donc de le décrire) mais encore de reconstituer une sorte de *fable* exemplaire (avec des différences de fonctionnement de A1 et de B1, notamment pour la place et rôle de la « morale »)...

Or cette exhibition de la narrativité est constitutive du mémoire professionnel comme objet de formation ou de métaformation (au sens où le mémoire accompagne l'action – dans la classe et dans l'acquisition de savoirs professionnels – et lui donne sens). En fait, il s'agit pour les scripteurs de faire apparaître l'intégration qu'elles ont pu faire de leur formation dans la pratique de classe.

Ce qui pose l'éternel problème des écrits scolaires et universitaire (et particulièrement bien traité, pour ce qui est du mémoire professionnel, par M. Guigue-Durning, 1995) : est-ce une rhétorique qui est à l'œuvre plus qu'une trace de formation ?

DES RÉCITS D'EXPÉRIENCE

Cette narrativité de la découverte d'un aspect théorique passe par des récits d'expérience, second niveau de narration donc. C'est là que les deux textes se distinguent nettement : A1 narrativise sa prise de conscience, quand B1 « illustre » son propos théorique par deux récits.

A1 : « j'ai donc » (l. 9) : le premier récit se présente en fait comme une justification de l'hypothèse première (la lecture doit précéder l'écriture) – jugée désormais fautive : *cf.*, aux l.

18-19 la logique décrite pour justifier la démarche (« faire repérer [...] pour réinvestir »). C'est dans le cours du récit que le problème apparaît, avec des hypothèses formulées dans l'action (l. 50 *sq.* : « J'ai d'abord pensé »), dont la dernière correspond à l'énoncé d'un nouveau principe didactique (l. 103 *sq.* : « C'est à partir de ce constat initial que j'ai décidé de revoir mon *a priori* sur le lien dit logique de la lecture vers l'écriture »).

C'est donc une prise de conscience qui est racontée : le récit de l'expérience menée est en même temps le récit d'une analyse de l'expérience.

B1 ne fonctionne pas de la même façon : elle fait deux récits qui « illustrent » (l. 21) ou « prouvent » (l. 116) un propos théorique général, mais qui ne raconte pas le moment de la prise de conscience et l'effet de l'expérience vécue dans la théorisation : « Je m'interroge à présent sur les services que de telles consignes peuvent rendre à un élève » (l. 119 *sq.*) est une phrase évaluative clairement inscrite dans le présent de l'énonciation et met à distance le récit en l'analysant. Précisons que B1 commence bien par le point C et que donc la prise de conscience initiale (« La question de l'utilité réelle des consignes claires et précises se pose alors ») n'est pas *racontée*. Notons au passage (on y reviendra) que le *plan* du mémoire, déjà construit en janvier, prime sur le récit de l'expérience.

On a en fait affaire à deux modalités de la théorisation de la pratique : A1 *raconte* le processus de théorisation, B1 ne *raconte pas* sa découverte, mais juxtapose un propos théorique et des récits illustratifs. Or il s'agit bien d'une occultation, qui peut avoir plusieurs causes, mais qui révèle en tout cas une méfiance à l'égard du récit, dont je ne peux m'empêcher de penser qu'elle vient du statut illégitime accordé au récit dans une perspective théorique.

UNE THÉORISATION DE L'EXPÉRIENCE

C'est sur cet aspect que la comparaison entre les deux versions successives des écrits de ces deux stagiaires peut prendre du sens : on voit bien comment l'écriture figée de B1 ne change que très peu en B2, alors que A2 montre une ouverture plus grande vers la théorisation.

B2 se caractérise en effet par des modifications très succinctes de son texte, que l'on peut classer en deux catégories :

1. Des modifications à destination de son lecteur, pour faciliter la compréhension du propos (*cf.* B2, l. 28*sqq.*, l. 66*sqq.* ou l. 95*sqq.*) ou pour donner des gages au « politiquement correct » (*cf.* B2, l. 109)

2. Des modifications énonciatives, qui replacent dans le passé le problème décrit au présent dans le texte initial : passons sur les modifications des sous-récits eux-mêmes (*cf.* B2, l. 40*sq.* par exemple) : ces modifications ne sont pas nécessaires, puisque le présent de narration utilisé dans B1 produit le même effet. Mais elle signalent une volonté de se conformer (de façon un peu forcée) à une matrice discursive du mémoire au moment de la rédaction finale : problème de la « langue de bois » de tout écrit institutionnel ! En effet, si l'on s'intéresse à deux autres modifications (B2, l. 6-7 et l. 119*sq.*), on voit qu'il y a en quelque sorte « tricherie » : dans B2, l. 6-7 : « s'est alors posée » se substitue à « se pose alors » ; or « se pose alors » n'est pas un présent de l'énonciation mais de vérité générale (sinon, on aurait eu « se pose *maintenant* ») ; dans B2, l. 119*sq.*, on a une modification plus logique : le présent d'énonciation du premier texte est modifié en passé composé, pour donner à penser que la découverte s'est faite à partir des récits racontés : B2 se rapproche de ce point de vue de A1

L'enfermement dans une matrice un peu forcée semble enlever à B toute possibilité d'évolution : la théorie initiale est une fois pour toute construite et les récits l'exemplifient : le fait d'une faible implication dans la *découverte théorique*, qu'on peut déduire des remarques précédentes empêche l'intégration, l'appropriation du théorique. A2 en revanche a pu élargir son

écriture à partir de son premier jet. On peut voir trois interventions importantes (outre les modifications de surface pour rendre plus lisible le propos) :

1. Les titres explicitent le contenu théorique du récit (mais soulignent aussi la valeur narrative du texte), de même que certaines remarques ajoutées (*cf.* A2, l. 6-8, l. 106-115).

2. Les hypothèses « spontanées » (?) sont confrontées à des ouvrages théoriques précis, cités et référencés (*cf.* A2, l. 130-144).

3. Le mode même d'écriture est interrogé : retour sur l'écriture du mémoire (*cf.* A2, l. 119 *sq.*) qui thématise précisément ce dont je parle ici : le rôle de l'activité et d'une réflexion sur elle : les questions naissent de l'expérience – ce qui justifie le récit (*cf.* A2, l. 119-130)

Cette manière de faire rend assez légitime la généralisation (en apparence abusive) de l'expérience personnelle, autre problème que rencontrent les stagiaires dans leur écriture professionnelle. Alors que chez B la généralisation est au départ (*cf.* B2, l. 7-19), comme dans la logique de l'acceptation d'un discours théorique extérieur, A montre un travail de généralisation dans la confrontation d'expériences personnelles et d'une théorie générale : cela se voit (mais dans une moindre mesure, plus proche finalement de B) dans A2, l. 83-85 ou l. 91-93, mais surtout dans A2, l. 134-143 et l. 168-174 (où l'on voit que la modification par rapport à A1 porte précisément sur la généralisation au présent).

CONSÉQUENCES DIDACTIQUES

L'analyse des écrits de A fait ressortir combien une « simple narration » peut être source d'une approche théorique, soit qu'elle la contienne sa l'exhiber, soit qu'elle la favorise dans un travail de maturation. Ce peut être un objectif de la formation des professeurs de faire apparaître comment un récit peut engendrer le théorique. Cela passe certes par des exercices locaux (appariement/classement de phrases isolées de leur contexte, pour faire ressortir ce qu'elles contiennent, en brut, de théorie ; travail d'isolement de propositions et référencement à une problématique théorique pour faire rechercher l'implicite théorique, etc.) mais aussi par un accompagnement de l'écriture en cours d'année, qui inscrive le récit du stagiaire dans une conscience de sa valeur théorique.

C'est ce à quoi s'essaient, depuis plusieurs années, la plupart des responsables de séminaires de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais accueillant des professeurs-stagiaires de lettres du second degré, par le travail d'accompagnement du mémoire au moyen d'écrits intermédiaires annotés et retravaillés. L'objectif n'est bien sûr pas d'imposer une nouvelle forme rhétorique : le mémoire est moins vu dans ce cadre de formation comme un produit final que comme un outil efficace de formation – ou d'accompagnement de la formation. C'est à ce prix que l'on peut amener les stagiaires à moins percevoir dans les exigences officielles (rappelées au début de cet article) des injonctions paradoxales, comme le note Nonnon (1995, p. 94 *sq.*), quand l'exigence d'une implication personnelle est confrontée au refus d'une « simple narration ».

RÉFÉRENCES

Daunay B. (2002a) *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, Presses Universitaire de Vincennes.

Daunay B. (2002b) *La paraphrase dans l'enseignement du français*, Neuchâtel, Peter Lang.

- Daunay B. (2002c) « Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire », *Pratiques* n° 113-114, p. 135-153.
- Daunay B. (2000) « Commenter le texte descriptif au lycée », *Enjeux* n° 47/48, p. 103-120.
- Daunay B. & Reuter Y. (2001) « Rapports à l'écriture et images du scripteur dans un corpus de souvenirs d'étudiants », colloque AECSE, Lille, septembre, *Cahiers Théodile* n° 2, p. 3-38.
- Greimas A. J. & Landowski E. dir. (1979) *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, Paris, Hachette.
- Guigue-Durning M. (1995) *Les mémoires en formation, entre engagement professionnel et construction de savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- Nonnon É. (1994) « Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité : niveaux de cohérent dans les pratiques didactiques du récit au collège », *Recherches* n° 20, p. 145-179.
- Nonnon É. (1995) « Les interaction lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants », *Pratiques* n° 86, p. 93-122
- Ateliers* n° 25, *Cahiers de la maison de la recherche. Pratiques de l'écrit et modes d'accès dans l'enseignement supérieur*, Université Lille 3
- Spirale* n° 24 (1999) *L'approche biographique en formateur d'enseignants*, Villeneuve d'Ascq, Université Lille 3.
- Colloque de Bruxelles (2002) « L'écrit dans l'enseignement supérieur : français langue maternelle & français langue étrangère », 24-25 janvier 2002, *Actes* parus dans *Enjeux* n° 53 et 54, *L'écrit dans l'enseignement supérieur I et II*, mars et juin 2002, Namur, CEDOCEF.

ANNEXE 1

I. Le lien dit logique (et pensé comme logique par moi) de la lecture vers l'écriture ou la remise en cause.

1. La déception.

5 Comme je le disais précédemment, j'étais sûre, en débutant dans le métier, que le lien le plus logique entre les activités de lecture et d'écriture était un rapport unilatéral de la lecture vers l'écriture. Il fallait lire pour « bien écrire ». Je ne me suis même pas interrogée sur la pertinence de cette certitude, mais mes élèves m'ont vite montré que ce rapport lecture/écriture était bien plus problématique que je ne l'envisageais.

10 Dès ma première séquence, j'ai ~~donc~~ lancé un premier travail de lecture qui devait mener les élèves à un travail sommatif d'écriture. Cette séquence avec ma classe de cinquième portait sur la présentation de soi ou d'un(e) ami(e). Les supports de lecture étaient divers : il y avait un article de journal, extrait d'Okapi, présentant deux jeunes garçons aux États-Unis, le second document était une présentation des personnages de la bande dessinée, *Le Petit Spirou*, enfin, 15 le troisième document était un montage de fiches de présentations de type académique : carte d'identité, fiche traditionnelle demandée par les professeurs en début d'année.

C'est à partir d'une étude du premier document que j'ai lancé un travail organisé. L'objectif était de mettre en pratique la comparaison : faire repérer les principaux aspects de la comparai- 20 son et son utilité littéraire, pour ensuite réinvestir les savoirs dans un travail d'écriture. Le premier document manipulait la comparaison : il s'agissait de confronter la vie de deux enfants vivant aux États-Unis mais l'un dans un quartier riche de New York et le second dans un ghetto de la même ville. Leur vie s'opposait en beaucoup de points mais la conclusion de l'article était qu'ils étaient tout de même deux adolescents qui, en dépit de leurs différences, vivaient cette période de leur vie dans des conditions très satisfaisantes à leurs yeux. Après un travail de relevé 25 en tableau des différences entre les deux adolescents, les élèves se sont rendu compte que pour les opposer, le journaliste utilisait souvent les mêmes « mots » : « comme » et « au contraire ». De plus, on retrouvait des formules telles « plus... que », « moins... que », « autant... que ». A partir de ces quelques constatations dans leur propre langage, remarques faites avec leurs mots, j'ai posé des noms sur ce qu'ils avaient tenté de définir. Un bilan a ensuite été élaboré sur la 30 comparaison et sur les degrés de l'adjectif (comparatif et superlatif) : une leçon qui, je pense, a été indigeste et que je ne referais certainement pas si c'était à refaire. J'ai essayé de leur amener des savoirs mais j'ai débordé sur ce qu'ils avaient trouvé, rendant le contenu trop scientifique et oubliant le côté pratique d'un système comparatif. Bien entendu, lorsque j'ai essayé de ~~re-~~ 35 ~~netter sur la pratique,~~ vérifier leurs connaissances, les résultats espérés n'ont pas eu lieu.

En effet, j'ai ~~demandé aux élèves d'écrire à leur tour une présentation de leur vie en com-~~ 35 ~~paraison avec celle d'un(e) ami(e) : description, à la manière du journaliste d'Okapi. donné aux~~ élèves la consigne d'écriture suivante : « Présentez-vous à votre tour et, comme le journaliste d'Okapi, essayez dans cette présentation d'apporter des éléments de comparaison avec le vie d'un(e) ami(e) ». Je dois dire que mes erreurs ont tout de suite été mises à jour par les élèves. 40 Certes, j'ai tout de suite compris que le cours-bilan les avait perturbés mais c'est le texte lui-même et ma consigne d'écriture qui reposait sur le traditionnel « écrire à la manière de... » qui gênaient mes élèves.

2. Quand les travaux d'élèves nous interrogent...

45 La plupart de leurs écrits étaient souvent une présentation de leur vie puis, plus ou moins
dans un second paragraphe quand la notion de paragraphe était admise, une présentation de
l'ami(e). Tout ce qui concernait la comparaison, qu'elle soit introduite par le « comme » ou
qu'elle soit plus subtilement insérée par l'intermédiaire des adjectifs était totalement inutilisé.
50 Cet ensemble de productions d'écrits a été peu concluant. J'ai d'abord pensé que la consigne
n'était pas assez claire mais en questionnant les élèves ils ont retraduit ce qu'il fallait faire :
« on fait comme le journaliste mais avec notre vie (mon copain et moi) et comme on fait pas
pareil, eh bien, on dit qu'on a deux vies différentes », me dit Quentin. Alors étaient-ce mes
consignes qui étaient trop strictes, l'organisation du texte qui n'était pas assimilée ou les savoirs
préalables issus du texte trop imposants ? Je voulais comprendre.

55

3. La leçon donnée par mes élèves.

Pour tenter de répondre partiellement à toutes ces interrogations, j'ai lancé un second travail
d'écriture, la séance suivante. La consigne était la suivante : « Décrivez une personne de la
60 classe que vous appréciez beaucoup ». À ma grande surprise, les textes produits étaient bien
plus riches que les premières productions. Certains élèves ont même, inconsciemment ou parce
qu'ils avaient pris un recul nécessaire face à ce qui avait été dit sur la comparaison, introduit
dans leurs écrits des éléments comparatifs. Ainsi Katia écrit : « Elle avait de grands yeux bleus
comme le ciel et des cheveux blonds brillants comme le soleil ». Kévin, lui, qui n'avait écrit
que quelques lignes illisibles lors du premier travail, écrit que le « pull de son copain est plus
65 rouge qu'une tomate ». Ils savaient donc tout à fait manipuler la comparaison mais plusieurs
barrières s'étaient imposées à eux. Il y avait la barrière du savoir qui commençait à s'atténuer
grâce à un certain recul temporel mais il y avait aussi l'obstacle du texte. ~~En sondant les élèves,~~
~~je reçus~~ J'ai demandé aux élèves (consigne orale) de me noter sur un petit bout de papier les
raisons qui, d'après eux, expliquaient que le second travail soit meilleur que le premier. Ce
70 sondage a apporté plusieurs explications concordantes.

Kévin : « Oui mais, madame, on n'est pas journaliste. »

Dimitri : « Moi, je savais qu'il fallait écrire comme le journaliste puisque vous l'aviez dit,
mais je savais pas le faire. »

75 Vanessa : « De toute façon, je ne sais pas écrire comme quelqu'un, c'était déjà comme ça
l'année dernière. »

Ou encore, dans un style plus réfléchi...

Marion : « Mais madame, quand on écrit quelque chose qui fait partie de notre vie, c'est
normal que ce soit avec notre façon d'écrire, alors comment on peut écrire comme le journaliste
d'Okapi ? ».

80

4. Le bilan de cette première activité lecture/écriture

Cette première activité m'a apportée une information enrichissante pour le travail que je
devais mener par la suite : il faut le plus souvent possible s'abstenir d'une « surcharge scienti-
fique » sur des concepts bien maîtrisés, comme, par exemple, la comparaison.

85 ~~En fait, les élèves s'emparent de manière diverse des outils qui leur sont proposés. Bien~~
~~sûr, certains de mes élèves ont assez rapidement compris le fonctionnement de la comparaison~~
~~mais il leur a fallu un certain temps avant de l'employer spontanément. En effet, j'ai remarqué~~
~~que dans les travaux d'écriture du mois de décembre, soit trois mois après la « leçon » sur la~~
~~comparaison, la plupart des élèves en utilisaient au moins une dans leurs écrits. Il en est de~~

90 même pour les textes que les élèves parcourent. On retrouve De plus, si les outils qu'on apporte
aux élèves ne semblent pas toujours très utiles, il reste toujours une trace dans leur mémoire.
On retrouve, par exemple, des éléments issus de textes lus dans des travaux trois mois après.
Ainsi, mon premier texte parlait des ghettos aux États-Unis et des conditions de vie dans ces
95 ghettos. Je pensais qu'il ne resterait rien de ce texte, et je me suis trompée. Lorsque j'ai emmené
mes élèves à la sortie Collège au cinéma pour voir *le Gone du Chaâba*, une discussion s'est
ensuite engagée sur la différence entre un bidonville, un HLM et un ghetto. Ils ~~m'ont reparlé~~
~~de ces deux jeunes garçons américains~~ sont allés rechercher, d'eux-mêmes, dans leur classeur,
le texte extrait d'Okapi, pour alimenter la discussion. Je dirais donc que la lecture n'est pas ce
qui aide l'élève dans ~~un~~ son travail d'écriture mais un outil de réflexion, une base que les élèves
100 s'approprient de différentes manières et dont ils gardent une empreinte plus ou moins impor-
tante.

C'est à partir de ce constat initial que j'ai décidé de revoir mon *a priori* sur le lien dit
logique de la lecture vers l'écriture.

105 Lors de cette première séquence, beaucoup de problèmes avaient jailli. En regardant les
élèves travailler et en observant leur attitude face à la feuille blanche et à ma consigne, en les
interrogeant individuellement en passant dans les groupes, ou en les interrogeant lors de la
phase de bilan de séquence, j'ai compris qu'il fallait que je trouve une autre manière de travail-
110 ler tout en essayant de comprendre ce qui est en jeu lorsqu'on demande à des élèves de lire,
lorsqu'on leur demande d'écrire. Cette compréhension passait non seulement par les travaux
que les élèves allaient me rendre mais aussi par une écoute de leurs commentaires, de leurs
objections, de leurs savoirs. Je dois dire que le travail de groupe m'a rendue un grand service
dans cette observation attentive de ce qui se joue dans les activités que je propose à ma classe.

115 Dès ma seconde séquence, j'ai portée l'accent sur l'écriture. Les élèves devaient d'abord
écrire. Dans un second temps, venait la lecture.

Avant de poursuivre, je crois bon de faire une courte parenthèse sur l'avancement de ce
mémoire. Toutes les activités que je mène en classe sont, tout comme celle que je viens de
développer, source de satisfaction mais aussi de beaucoup d'interrogations. Les productions
120 d'élèves me questionnent toujours : qu'a-t-il voulu dire ? Où a-t-il été trouver cette idée ? Com-
ment a-t-il pensé à écrire cela ?... La plupart du temps, les réponses à ces questions me viennent
sous la forme d'hypothèses (« peut-être que... ») ou, lorsque je n'ai pas d'hypothèse, je trouve
leur acte d'écriture magique. Bien souvent, la plupart de mes hypothèses se révèlent être justes,
125 à en entendre les réactions des élèves à qui je retourne sans cesse les questions que m'ont posées
leurs écrits. Je me suis rendu compte, par la suite, que ces hypothèses et donc ma manière de
réagir face aux productions écrites de mes élèves, m'aidaient à me faire une représentation de
ce qui se passe quand un élève écrit, à trouver ce qui est caché dans l'acte d'écriture. Cette
démarche personnelle a rencontré une démarche identique plus approfondie, celle de Hayes et
130 Flower qui ont eux aussi tenté de comprendre grâce à des protocoles verbaux qu'ils ont recuei-
lis ce qui se jouait dans la boîte noire d'un individu écrivant. Ils en ont fait un modèle assez
élaboré (annexe n° 6), alors que moi je suis resté à des hypothèses mais des hypothèses très
pertinentes que j'examinerai au regard de ce modèle. Il est important d'essayer de comprendre
comment fonctionne le processus rédactionnel et quels en sont tous les enjeux, pour aussi com-
135 prendre le rôle que peut avoir la lecture au sein de ce processus. Cela permet non seulement de
« prendre des informations pour déterminer la nature de l'aide à apporter aux élèves » (Claudine
Garcia-Debanç, *Pratiques* n° 49) mais c'est aussi permettre aux élèves d'enrichir des écrits par
toutes sortes de procédés différents. La réflexion sur mes activités est donc bien personnelle

140 ainsi les hypothèses que j'avance sur les productions d'élèves mais grâce au modèle de Hayes et Flower, je tente d'aller plus loin. L'ensemble de mes analyses sera donc confronté au modèle du processus rédactionnel qui vient valider théoriquement ma démarche.

Écrire d'abord

1. Les intérêts de cette pratique

a. Ôter la barrière du texte.

145 ~~Je voulais tenter~~ Par l'initiative de « l'écriture d'abord », je tentais d'enlever la barrière du
texte qui est trop souvent perçu comme une autorité par les élèves. Je savais bien sûr que cette
autorité auctoriale pouvait gêner certains élèves mais pour moi, elle n'existait que pour des
textes dits littéraires et pas au niveau d'articles de journaux. Il s'agissait une nouvelle fois d'une
150 idée préconçue. Je pensais que les journaux étaient mieux diffusés au sein des famille que ne
l'étaient les romans par exemple. Les journaux étaient donc accessibles aux élèves. De plus, ils
étaient plus facilement lisibles puisqu'ils transcrivent le plus souvent des interviews ou des
actualités. Je raisonnais en fait en hiérarchisant les genres, comme si il existait un genre
« noble » : les romans, et un autre genre plus facile à imiter. Or les élèves m'ont prouvé le
contraire : tout texte qui ne vient pas d'eux, mais qui est écrit par une personne extérieure, leur
155 pose problème ~~pour différentes raisons que j'expliquerai ultérieurement de façon plus appro-~~
~~fondie.~~ Quand je demande aux élèves ce qu'ils pensent d'un texte, ce sont toujours les mêmes
réponses qui reviennent : « c'est bien écrit, c'est de la littérature, c'est écrit par un écrivain donc
c'est bien » mais si je donne à un élève la copie d'un autre élève alors les critiques fusent dans
tous les sens, un débat s'instaure. Matthieu m'explique simplement cette idée : « On peut dire
160 du mal du texte d'un copain mais pas d'un texte qui vient d'un livre. » Alors pourquoi ne pas
faire écrire les élèves en groupes et faire des échanges de textes pour qu'une discussion ait lieu
et n'apporter le texte qui pour eux est autorité, qu'après l'acte d'écriture ?

J'ai donc essayé à partir de cette « désillusion » — le mot est peut-être un peu fort — de
~~concevoir le travail d'écriture différemment~~ Il s'agit donc d'une nouvelle manière de concevoir
165 le lien lecture/écriture de passer d'une conception de type applicationniste traditionnelle qui
revenait souvent à la consigne « écrire à la manière de... » à une conception plus riche qui
recentre l'écriture au sein d'une dynamique, qui fait d'elle une activité créatrice ~~et non plus un~~
~~travail figé~~ L'écriture n'est alors plus une tâche imposée à l'élève qui n'était plus considéré que
~~comme~~ Il y a un changement de posture de l'élève qui n'est plus un simple transcritteur d'une
170 autorité reconnue mais devient un élève-écrivain.

ANNEXE 2

C – Une autre conception de la consigne : « la consigne floue ».

Nous avons vu auparavant que les instructions officielles prônaient des consignes claires et précises, qui puissent guider l'élève dans l'accomplissement de sa tâche ; mais nous avons également vu que des problèmes subsistent, puisqu'en dépit de nos efforts pour guider les élèves, nous nous sommes toutes deux heurtées à une incompréhension manifeste de certains d'entre eux. La question de l'utilité réelle des consignes claires et précises ~~se pose alors~~ s'est alors posée. En effet, quel intérêt le professeur – et surtout les élèves – peuvent-ils trouver à utiliser des consignes précises, si elles poussent à l'erreur ou ne servent pas à côté, trop de consignes nuisent à la compréhension de l'énoncé, de l'autre, elles n'évitent pas les incohérences et les manques d'une copie.

Par ailleurs, la consigne vue comme « guide » de l'élève dans l'accomplissement de son travail ne risque-t-elle pas de nuire à ses capacités d'invention et de réduire ses aptitudes à résoudre les problèmes de lui-même dans une situation donnée. Des consignes plus floues auraient quant à elles le mérite d'accorder un champ d'action plus large à l'élève. Placé devant une situation problème et guidé par des consignes floues, celui-ci effectue alors des opérations de résolution. Celles-ci, sous forme de reformulations et de questionnements lui permettent de reconstituer les attentes de l'exercice demandé et d'y répondre avec cohérence. Répétitives, de telles consignes mènent progressivement l'élève à un apprentissage intelligent, cohérent et autonome de la matière.

La comparaison de deux exercices du même type donnés au cours de l'année aux élèves de seconde 2 du lycée Pasteur peut illustrer de façon significative tout ce que nous venons de dire.

J'ai choisi de présenter ces deux sujets pour les similitudes des savoirs et savoir-faire qu'ils requièrent, ainsi que pour la proximité de leur sujet : il s'agit en effet à chaque fois pour les élèves d'écrire une nouvelle fantastique, puisque tous deux viennent au même moment sanctionner, chacun à leur manière, les acquis de la première séquence étudiée avec les élèves et portant sur la nouvelle fantastique.

Mais avant de commencer l'analyse, il convient ici de préciser les objectifs visés de cette séquence : la connaissance de la structure de la nouvelle comportant un chute, et la connaissance du registre fantastique. Pour ce faire, différentes nouvelles ont été étudiées, telle que *La Tisane* de Léon Bloy ; l'étude en œuvre intégrale de « Véria », in *Contes cruels*, de Villiers de L'Isle Adam a pour sa part permis d'aborder le registre avec l'intervention du fantastique. Il s'agissait en effet à terme, pour les élèves, de savoir analyser et écrire une nouvelle de registre fantastique.

Deux choses seulement distinguaient ces exercices : la présentation qui en ~~est~~ est ~~été~~ été faite aux élèves – un texte tronqué dont on doit restituer le contenu contre un énoncé ~~simple~~ simple ~~ment~~ ment ~~descriptif~~ descriptif qui propose la situation finale d'une nouvelle – et leur traitement par ces mêmes élèves : le premier a été donné en module et résulte d'un travail de groupes, le second a été donné en devoir maison.

Le premier travail ~~repose~~ reposait sur un extrait de *Miss Harriet*, de Guy de Maupassant, qui ~~consiste~~ consistait en une histoire dont nous n'avons qu'un début de première phrase et un commentaire final du narrateur : il s'~~agissait~~ agissait donc pour les élèves de restituer l'événement tronqué figuré par des points de suspension entre crochets. L'écriture de la nouvelle, en deux temps, ne s'est étendue que sur une séance. J'ai consacré dix minutes de notre heure à la lecture et à la compréhension du texte, avec pour seules questions (je ne fais pas figurer les traditionnelles

questions « qui... ») : « Combien de récits distinguez vous ? » et « Relevez les éléments du texte qui vous semblent pouvoir apporter une aide quelconque à la restitution de *cette plus singulière chose du monde*, dont il est question dans les propos du médecin ». Très rapidement, Christophe a remarqué qu'il s'agissait de récits enchâssés et Émilie a tout aussi rapidement compris ce que j'attendais du groupe : « Madame, c'est quoi les points de suspension ? » pour répondre immédiatement : « Il va falloir qu'on écrive ce qui manque ? c'est une nouvelle ? ». Une rumeur se s'est fait entendre à la suite de cette réflexion d'Émilie et les élèves se hâtent de déchiffrer le texte, car « une heure pour écrire une nouvelle ! on n'aura jamais le temps ! ». Je n'ai plus eu à présent qu'à les mettre par groupe de trois, après avoir pris la peine, même s'ils l'avaient très bien deviné tout seuls, de noter au tableau mon sujet d'écriture : « En tenant compte des informations que vous ont apportées les deux premières questions, imaginez la suite des propos du médecin (remplacés par [...] dans le texte) sous forme de nouvelle ». Les quatre groupes ~~travaillent~~ ont travaillé activement : les élèves se ~~posent~~ sont posé des questions sur le contenu et la forme, j'entends j'ai entendu par ci par là des « Eh, on n'a qu'à mettre le lendemain ! » ou encore « non, ça va pas comme ça, comment il ferait pour la tuer ? ». Je suis très peu intervenue, n'osant pas les interrompre et laisser retomber leur enthousiasme ; et puis, après tout, ils s'en sortaient très bien sans moi. La fin de la séance ~~marque~~ a marqué le début de la récréation, que les élèves ~~décident~~ ont décidé de ne pas prendre (et par conséquent moi non plus...) pour mettre un point à leur rédaction.

Le résultat ~~est assez satisfaisant~~ a été celui escompté. Je prends ici pour l'analyser la nouvelle réalisée par Christophe, Julien C., Marie-Laure et Miguel. Les élèves ont fait preuve d'imagination, ~~n'ont pas été incohérents en respectant la structure du schéma narratif, et tous les éléments propres à la nouvelle sont présents : ellipse narrative, description brève des personnages, chute, accélérations...~~ ils ont également eu à cœur de préparer logiquement, de justifier, d'enchaîner des événements tout en anticipant la chute. Aussi, le ralentissement du train et l'absence de conducteur anticipent-ils la découverte du cadavre ; l'absence du mari parti aux nouvelles et l'« amour gigantesque » que le couple se voue justifie-t-ils la peur démesurée et l'absence de réflexion de la comtesse lorsqu'elle pense se trouver devant le cadavre de son mari. De la même manière, sa peur donnée par « sortit précipitamment », ses larmes rendues par « se mit à pleurer », anticipent la chute de la comtesse et sa mort au moment où on la croyait sauvée : « son mari était debout devant elle. La joie [s'] empara [d'elle] », passage qui justifie la fin brutale de la pauvre femme. La structure de la nouvelle est donc maîtrisée. Ce que le second groupe, qui avait pour tâche de corriger les écrits du premier groupe, a remarqué.

Ce travail, qui se trouvait être en fait préparatoire au devoir maison à rendre à la fin de la même semaine, me ~~laisse~~ laissait augurer quelques réussites de la part des élèves. Un plaisir d'autant plus légitime de ma part que « j'avais pris la peine de les guider dans leur tâche, de telle sorte que personne ne puisse se tromper ». Ainsi, l'énoncé se trouvait-il suivi d'un ensemble de consignes destinées à les guider très soigneusement dans les dédales de la création d'une nouvelle fantastique. Le résultat d'une exigence aussi clairement énoncée ne fut pas totalement celui que ~~j'ai~~ j'avais escompté : de mon côté, je n'avais guère pris plaisir à lire leurs écrits, trop occupée que j'étais à m'assurer de la présence d'une quelconque ellipse narrative, et j'en étais arrivée à me demander ~~s'ils~~ si les élèves eux-mêmes avaient pris autant de plaisir à écrire qu'en module.

En effet, loin de les aider, les consignes ont plongé dans le doute certains d'entre eux, qui plus tard en aide individualisée, m'ont avoué qu'ils n'avaient fait le devoir que la veille parce qu'ils avaient des difficultés à en comprendre le sujet. Pire encore, elles n'ont pas évité les incohérences, qu'elles ont parfois engendrées. La copie de Jérémie ~~illustre~~ illustrait assez bien ce constat : j'ai pu ainsi observer l'absence de chute dans la nouvelle, que j'ai mise dans un

premier temps sur le compte d'une structure « mal menée » et dont, en fait, j'étais en grande partie responsable. En effet, comment les élèves ~~celui-ci~~ pouvait-ils idéalement construire une fin brutale – et de surcroît anticipée – dans leur récit quand, sans le vouloir, je leur avais imposé une contrainte de taille : la situation finale de la nouvelle !!! Par ailleurs, Jérémie a produit un texte qui répond à mes exigences contenues dans l'énoncé, mais n'a pas songé à celles plus élémentaires qui font la part d'implicite d'un bon devoir : le travail du style par le soin apporté à la longueur des phrases, parmi lesquelles on peut trouver : « Juliette reprit sa promenade, arrivée à la sortie de la ville, elle repéra un petit chemin, il n'était pas éclairé, mais avant de partir, elle eut l'idée de prendre une lampe de poche, une fois éclairer le chemin était un peu ~~sisistre~~, très morbide, elle entendit des cris, des hurlements » ; la cohérence du récit qu'il n'a pas respectée, lorsqu'il évoque, ~~Aussi évoque-t-il~~ dans un retour en arrière, un événement qu'il ne prend pas la peine de dissocier de celui qui structure son récit.

Le plus affligeant, ~~cependant~~, Mais malgré tout, ce qui m'a le plus peignée, est de m'être aperçue que Sabrina, une élève ~~moyenne et vivante~~ volontaire et douée d'un bon esprit critique, m'a semblé avoir fait son travail sans passion ; qui plus est, je l'ai vue persuadée d'avoir une bonne note pour avoir mis tous les éléments souhaités dans les consignes, en ~~témoignent~~ ont témoigné ses réclamations à la fin du cours après remise de sa copie : « Madame, vous ne m'avez pas mis de point pour mon ellipse narrative ? Je comprends pas pourquoi j'ai pas la moyenne ! ».

Les incohérences de la copie de Jérémie et la réaction de Sabrina ~~prouvent~~ ont prouvé qu'ils n'ont prêté attention qu'au respect de l'énoncé et n'ont pas essayé d'aller au-delà des exigences affichées, reléguant le travail du style et du contenu au second plan. Ce faisant, se sont-ils posés des questions comme ils l'ont fait en module ? Je ~~m'interroge à présent~~ me suis alors interrogée sur les services que de telles consignes peuvent rendre à un élève, parmi lesquels il en est un d'une importance capitale : l'accès à l'autonomie dans le travail. Avec ces consignes, j'ai créé en élaborant deux conditions de travail opposées, une conception assez paradoxale de l'enseignement : d'un côté, je suis très peu intervenue en module alors que j'étais physiquement présente, et le résultat des écrits ~~est a été~~ honorable, les écueils ont été intuitivement et logiquement contournés par les élèves en dépit d'une consigne floue, quasi-implicite ; de l'autre, ma présence écrasante au travers de mes consignes s'est substituée à mon absence physique pour le devoir maison : par leur souci de me satisfaire, certains élèves en ont oublié les règles élémentaires de l'écriture : se faire plaisir tout en apportant au lecteur le plaisir de lire.