



HAL
open science

L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains

Christine Duminy-Sauzeau

► To cite this version:

Christine Duminy-Sauzeau. L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Littératures. Université Stendhal Grenoble 3, 2010. Français. NNT: . tel-01845464

HAL Id: tel-01845464

<https://hal.science/tel-01845464>

Submitted on 20 Jul 2018

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

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

Université Stendhal Grenoble III / UFR de Lettres et Civilisations
Département de Lettres Modernes

L'ATELIER D'ECRITURE LITTERAIRE

**ANALYSE DU DISPOSITIF ET DE SES EFFETS
A PARTIR D'EXPERIMENTATIONS SUR DIVERS TERRAINS**

Tome 1

Thèse pour l'obtention du doctorat présentée

par

Christine DUMINY-SAUZEAU

Sous la direction de M. le Professeur Jean-Pierre BOBILLOT

Membres du Jury :

DANIEL BILOUS, Professeur émérite Université du Sud Toulon

VIOLAINE HOUDART-MEROT, Professeur Université de Cergy-Pontoise

CLAUDETTE ORIOL-BOYER, Professeur émérite Université Stendhal Grenoble-III

Thèse soutenue à l'Université Stendhal Grenoble-III le 18 décembre 2010

A Roland

Par bonds la sauterelle est un oiseau, comme
moi je suis vivant

André Brun

Remerciements

Cette thèse n'aurait pu voir le jour sans le concours dévoué et amical des personnes dont les noms suivent, qu'elles en soient ici remerciées :

A Jean-Pierre Bobillot, qui a accepté de s'engager à mes côtés.

A Claudette, qui m'a accompagnée avec constance et délicatesse.

A Daniel Bilous et Violaine Houdart-Mérot, qui ont bien voulu attendre.

A Bernard Rey, Guy Brousseau, Pierre Pastré, Roland Goigoux, dont la lecture stimulante a nourri ma recherche.

A Jean-François Massol, qui a su porter ma voix un jour d'avril.

Aux membres du GRAF écriture, mes amis, pour tant de découvertes partagées.

A l'équipe Grafe de Genève, à Joaquim Dolz, Glais Sales Cordeiro, pour leur accueil.

A Elizabeth Calaque, Marie Savelli, Sandra Canelas-Trevisi, Eric Triquet, Marie-Sylvie Poli, dont les encouragements amicaux m'ont soutenue.

A Claudine Besson, qui m'a aidée à trouver mon chemin dans les ressources documentaires du pôle-formateurs

A Roland, avec toute ma reconnaissance pour son dévouement de tous les instants.

A ma fille, Camille, qui a passé de longues heures sur le logiciel Transana, ainsi qu'à Liliane, Brigitte, Isabelle, qui n'ont pas hésité à continuer le soir le travail de la journée.

A Didier, à Marythé, à Olivier, à Sylvie, qui m'ont fait confiance et se sont engagés dans l'expérimentation avec fougue ;

A Mijo, mon amie de toujours, qui n'a pas hésité à se joindre à eux de si loin.

A tous mes élèves, étudiants, stagiaires, qui ont su partager mes passions, à Louise, donc, entre tous.

A Josette, à Hanen et Ludivine, premiers membres de mes ateliers d'écriture adultes ados et enfants, à Valentin, à tous les membres de mes ateliers d'écriture passés, présents et à venir.

... et aux docteurs Dransart et Laramas, qui ont veillé sur moi.

Plan de la partie théorique

Préliminaires : Autoscopie rétrospective

- A. Examen d'une première pratique de la « rédaction »
- B. Étude longitudinale d'une production d'élève

Introduction

Partie I Champs théoriques utilisés

Parcours 1: Apport théorique fondant ma pratique de l'atelier d'écriture

- Préalables : Qu'est-ce qu'un atelier de texte ?
- Chp 1 : État des lieux des recherches qui le fondent
- Chp 2 : Cadre théorique créé par Claudette Oriol-Boyer
- Chp 3 : Le dispositif et sa mise en œuvre didactique

Parcours 2 : Autour de la notion de « Rapport à »

- Chp 1 : Cadre général fondé par Christine Barré-De Miniac
- Chp 2 : Opérationnalisation et mise en œuvre didactique de la notion
- Chp 3 : Quel usage de la notion de « Rapport à l'écriture »

Parcours 3 : Pédagogie et didactique des disciplines

- Chp 1 : L'évaluation formative et l'apport de Ph. Perrenoud
- Chp 2 : L'évaluation formatrice et l'apport de J. J. Bonniol & G. Nunziati
- Chp 3 : Les compétences transversales et l'apport de B. Rey
- Chp 4 : La théorie des situations didactiques et l'apport de G. Brousseau

Parcours 4 : La didactique professionnelle

- Préalables : Qu'est-ce que la didactique professionnelle ?
- Chp 1 : Les trois origines du groupe de didactique professionnelle
- Chp 2 : Son cadre théorique spécifique
- Chp 3 : Son cadre opérationnel en évolution
- Chp 4 : Didactique professionnelle et atelier d'écriture

Parcours 5 : Utilisation de ces théories pour conceptualiser et évaluer une pratique

- Chp 1 : Conceptualisation de l'enseignement du français : R. Goigoux
- Chp 2 : Conceptualiser l'atelier d'écriture littéraire pour mieux y former
- Chp 3 : Concevoir un dispositif expérimental

PRÉLIMINAIRES : AUTOSCOPIE RETROSPECTIVE

Si je me remémore mes premières années d'enseignement, je peux retrouver le chemin de l'engagement théorique qui m'a amenée à ce travail de thèse. Professeur de français, j'ai dès le début de ma carrière accordé beaucoup d'importance à l'écriture -que l'on appelait encore « la rédaction ». Ainsi, à la fin des années 80, j'ai logiquement rejoint le groupe de recherche en didactique de l'écriture réuni autour de Claudette Oriol-Boyer. En comparant alors la façon dont je conduisais, au début de ma carrière, l'écriture de mes apprenants et celle dont je le fais actuellement, j'ai pu voir en quoi les théories de l'Atelier du Texte et le dispositif de l'atelier d'écriture, auxquels j'ai été initiée, ont profondément modifié mes pratiques. Cette modification allant dans le sens d'une amélioration, signe d'une meilleure efficacité de mon geste professionnel, j'en dégagerai les éléments majeurs pour les proposer à d'autres enseignants en formation.

Ayant conservé de mes premières années d'enseignement les manuels scolaires et les titres de lecture suivie, mais aussi les carnets de bord et les recueils des productions d'élèves¹, je me propose d'abord de les observer globalement, en tant que témoignages d'une certaine façon de travailler l'écriture en classe de français il y a quarante ans maintenant. J'ai à cette fin dressé ci-dessous, le plus fidèlement possible, le tableau comportant les textes étudiés et, en regard, les sujets de rédaction proposés lors de ma toute première année d'enseignement. L'un de ces sujets ayant été donné l'année suivante, et pour lequel cette fois des copies d'élèves ont été conservées, je concentrerai ensuite mon regard sur l'une d'entre elles. Cela me permettra d'observer les tenants et aboutissants d'une phase travail menant à une production écrite -c'est-à-dire les textes étudiés, la consigne qui en a été tirée et la production qui en a découlé- et de mettre ainsi en perspective ce que je propose actuellement. Mais l'étude spécifique de cette production d'élève et celle de son accompagnement jusqu'à sa version finale me permettra également d'utiliser les outils théoriques dont je me suis dotée, qui alors me faisaient défaut, et motivera ainsi leur exposé.

¹ Les meilleures productions des élèves ayant été recopiées après chaque cycle de travail, j'ai pu en garder trace.

A. EXAMEN CRITIQUE D'UNE PREMIÈRE PRATIQUE DE LA « RÉDACTION »

1 – Un cadre général de l'enseignement du français, cloisonné

L'année scolaire 1970-71 où j'ai commencé mon métier, j'ai eu la responsabilité de l'enseignement du français dans deux classes de sixième, ce qui occupait mes 18 heures hebdomadaires. En effet, à ce niveau de classe, notre discipline occupait trois demi-journées d'enseignement (3 heures en classe entière et 6 heures par demi-groupes). La première demi-journée était consacrée à la lecture, la deuxième à l'orthographe et à la grammaire, et la troisième enfin à la « rédaction ». Ainsi, au début de chaque semaine, un texte de littérature était étudié, puis une notion grammaticale travaillée, enfin un texte individuel était produit à la fin de cette même semaine. Mais l'enseignement du français, s'il était abondant, était alors cloisonné. On était loin du travail en séquences tel qu'il est actuellement préconisé autour d'un objectif unique. Cependant, dans ma pratique d'alors (comme sans doute dans d'autres pratiques autour de moi) étaient en œuvre quelques aspects qui paraîtront rétrospectivement novateurs, mais d'autres résisteront mal à un regard actuel. Avant de poursuivre plus avant l'analyse, j'ai reproduit ci-dessous l'essentiel du tableau présent en annexes **[annexes p. 344-351]** :

	Titre extrait/Auteur/œuvre	Ouvrage	Sujet de rédaction
1	«Un regard de chien» H.Bosco, <i>Malicroix</i> « Nous avons adopté... » A.Gide, <i>Journal</i>	Appr E 10 Frs//T 158	Décrivez votre animal familial. Racontez une aventure qui lui est arrivée.
2	«A 5 h du matin» Colette, <i>La maison de Claudine</i> <u>Complainte de la lune ... J. Laforgue <i>Les Complaintes</i></u> ²	Frs//T 160 Frs//T 155	Bruits et odeurs de la maison le matin au réveil.
3	« Le cerf de saint-J... » G.Flaubert, <i>La légende...l'Hospitalier</i> « Les sangliers dévastent... » H. Bosco <i>Le mas Théotime</i>	Frs//T 186 Gram 12	Aimez-vous la chasse ? Dites pourquoi.
4	J.Supervielle <i>Gravitations</i> <u>« Mathématiques »</u> J.Prévert <i>Paroles</i>	Lect suiv Lect suiv	A la suite d'une lecture de poèmes de Supervielle et de Prévert, faites un récit en vous inspirant de ces auteurs.
5	«Au feu !» V. Hugo, <i>Le Rhin ?</i> «Accident» V. Hugo, <i>Notes de voyage</i> «Mésaventures d'un...» F. Mistral	Frs//T 8 Frs//T 20 Gram 54	Racontez une anecdote.
6	«Rêves de vie libre» G. Flaubert <i>Bouvard et Pécuchet</i> <u>«Saltimbanques» G.Apollinaire <i>Alcools</i></u>	Frs//T 226 Frs//T 138	Vous voulez vous échapper de la vie quotidienne ; quel mode de vie choisissez-vous ?
7	«Le collègue de Sète» P.Valéry <i>Variété III</i> <u><i>Poissons</i> P. Eluard ?</u> Le livre-jeux des voiliers	Frs//T 4 Frs//T 321 Docu	Décrivez une journée en bateau.
8			Sujet libre.
9	« C'est toujours la même chose » V. Hugo <u>L'heure du Berger P. Verlaine, <i>poèmes saturniens</i></u>	Frs//T 101 Lect suiv	Racontez un moment de vos vacances. Recréez l'atmosphère et le paysage.
10	<u>Choses du soir V. Hugo</u>	Appr E 10	Poèmes (bouts rimés imposés :« -on, -on », « -age, -é , -age, -é »)
11	« Une mesure » V. Hugo, <i>Choses vues</i> « Une villa au bord de la mer » M. Van der Meersch	Frs//T 152 Gram 44	Décrivez la maison de vos rêves.
12	«Le long du ruisseau»G. de Maupassant «Au Creusot vers 1880» G. de Maupassant	Gram 97 Gram 38	Un coin de nature que vous aimez ; il lui arrive une catastrophe (incendie, etc.). Décrivez-le avant, pendant et après cette catastrophe.

2 Un texte dont le titre est encadré a été appris en « récitation », celui dont le titre est souligné a fait l'objet d'une dictée et l'italique signale un titre étudié grammaticalement.

2 – Novateur, l’accent mis sur la « rédaction » en lien avec des textes d’auteurs

Le « carnet de bord », comportant le relevé des notes, montre tout d’abord l’intervention d’un coefficient qui revient à minorer l’influence de l’étude de la langue sur la moyenne générale, au profit de l’expression écrite. De plus, on peut lister un nombre important de textes étudiés en classe, à partir des manuels utilisés³ cette année-là et dont chaque élève avait un exemplaire, mais aussi du manuel choisi en appoint⁴ par le professeur ainsi que des œuvres proposées en lecture suivie⁵. Enfin on peut dénombrer, à partir de ces lectures, 12 sujets de rédaction, ce qui équivaut donc (chaque rédaction étant « refaite ») à 24 productions de textes ayant donné lieu à une évaluation, ce que confirme l’observation du « livre d’or » où étaient recopiées, par un élève responsable, les rédactions choisies par la classe comme étant les meilleures pour chaque sujet. Autant de témoignages de l’importance qui était accordée à l’écriture, non seulement dans la pratique de classe mais aussi dans la notation.

Mais le relevé des sujets de rédaction, en regard de la liste des textes avec lesquels ils sont en lien, fait apparaître un certain nombre de caractéristiques reconnaissables des pratiques « anciennes ».

3 – En négatif : des sujets de rédaction à dominante thématique

La première est une domination du thématique au niveau des sujets donnés pour la rédaction. Ce lien thématique vient de l’option prise par les manuels utilisés, mais en partie seulement : en effet, on trouve également dans ces ouvrages des pistes problématiques, comme on peut le constater annexe XXX (où est donné plus en détail le contexte d’étude de chaque texte dans les

³ R. Verdier et J. Eyraud *Le français par l’étude des textes 6^{ème}* Hatier 1970 : ce manuel venait de sortir ; A. Souché et J. Grunenwald *grammaire, cycle d’observation* Fernand Nathan 1961 : de nombreux textes tirés du livre de grammaire étaient proposés à l’analyse et faisaient l’objet d’une dictée.

⁴ B. Cagnet et P. Janet *Apprendre à écrire* collection Pierre Clarac 1^{ère} partie *Les sensations*, Belin 1968 (réédition : 1^{ère} édition 1938 ...); la préface de Pierre Clarac montre que le propos était de permettre aux élèves de puiser des manières d’écrire chez les « bons » auteurs. Le fait d’utiliser ponctuellement d’autres manuels est très courant encore aujourd’hui comme me l’a appris ma pratique de formateur

⁵ Jules Supervielle *Gravitations* NRF Poésie/Gallimard 1966 (rééd. 1^{ère} éd. 1925) ; Jacques Prévert *Paroles*

manuels concernés). Or ces pistes problématiques ont été négligées par l'enseignante qui a manifestement utilisé les manuels, quels qu'ils soient, uniquement comme des réservoirs de textes, sans que leur méthode ait été suivie de près ou de loin. On peut voir là, plutôt, la conséquence de l'abondance, dans ces manuels, de questions oiseuses et de considérations subjectives et impressionnistes, qui les discréditent⁶ ; mais aussi l'influence de la façon dont les sujets de rédaction ont été formulés pendant les années d'étude.

De plus, on retrouve des emprunts faits à ces textes dans les textes des élèves. On peut expliquer ce phénomène par le fait que les textes convoqués, tirés des manuels ou des ouvrages proposés en lecture suivie⁷, ont toujours été étudiés en classe de façon approfondie, que beaucoup ont été appris en récitation, écrits sous la dictée, ou encore étudiés grammaticalement, et qu'ils ont été mémorisés ou tout au moins sont devenus familiers. Mais ce fait est à retenir car il n'est pas sans poser problème à l'enseignant : l'« imitation » des auteurs n'ayant pas été demandée, faut-il la sanctionner ? faut-il au contraire féliciter cette preuve d'« innutrition » ?

4 - Un flou terminologique

Ce flou intervient aussi bien dans la mise en situation (s'agit-il pour les élèves de se souvenir ou d'imaginer ?) que dans le traitement demandé (demande-t-on un type de texte descriptif, narratif ? argumentatif ? il doit être très difficile pour les élèves de le découvrir, d'autant que parfois le verbe de prescription n'est pas donné (par exemple pour les sujets 2, 6 et 8)⁸. Ce flou terminologique au niveau du libellé des sujets est présent aussi dans les manuels utilisés, y compris en ce qui concerne la dénomination de l'exercice lui-même : ainsi la « rédaction » est intitulée dans le manuel de grammaire « composition

⁶ On peut voir en annexes1 pp.5 à 11, concernant le sujet 5, l'étude du texte de V. Hugo intitulé *Au feu* ou l'étude du poème d'Eluard *Poissons* dans le manuel *Le Français par l'étude des Textes* ; quant au livre de grammaire, on remarque que les notions étudiées dans les textes y sont périphériques et concernent la grammaire de phrase.

⁷ Jules Supervielle *Gravitations* NRF Poésie/Gallimard 1966 (rééd. 1ère éd. 1925) ; Jacques Prévert *Paroles*. Paris : NRF/Le point du jour, collection Le livre de poche/ (1947).

⁸ On remarque au passage qu'une argumentation est demandée dans le sujet 3 alors que cela n'était pas au programme en classe de 6ème.

française », et dans le manuel d'appoint « essai » ; et elle est préparée dans le manuel de textes par des « exercices d'expression ». Les objectifs de cette activité en classe sont donc difficiles à percevoir et en tout cas ne semblent pas clairement perçus.

5 - Un texte support qui n'est pas étudié sur le plan langagier

Les élèves vont utiliser les textes comme des réservoirs d'idées -ce qui est non seulement inutile, car le plus souvent ils n'en manquent pas, mais surtout problématique car ils risquent de s'emparer des idées de quelqu'un d'autre. Mais surtout, où vont-ils ensuite avoir de l'aide pour trouver les mots⁹ ? Dans le libellé des sujets ? Celui-ci ne propose aucune piste et on remarque au contraire qu'il piège souvent les élèves¹⁰. Dans un déjà-là, fruit d'un apprentissage préalable ? On sait qu'il s'agit là d'un pré-requis hypothétique, bien mal réparti entre les élèves, et dont on ne pense jamais à s'assurer de la présence.

Autre problème, pour un grand nombre de sujets on propose deux textes : lequel les élèves auront-ils choisi ? Auront-ils mélangé les deux ? Les auront-ils délaissés tous les deux, se trouvant alors sans aucune aide pour mettre concrètement en œuvre leur projet ? Enfin, l'emploi de certains termes dans les libellés montre la présence de représentations qui sont loin d'être nouvelles et dont on a montré depuis les effets négatifs sur la mise en écriture : l'injonction au biographique, à la liberté, et la croyance en l'inspiration.

6 - L'incitation au biographique

Si l'on met à part l'écriture de poèmes (seul cas où l'on ait une contrainte formelle) et le sujet « libre » que l'on évoquera ci après, tous les sujets listés dans le tableau ci-dessus mettent les élèves en demeure de se raconter, et l'emploi généralisé dans leur libellé des pronoms personnels et adjectifs

⁹ Mallarmé faisait remarquer à Degas « Ce n'est pas avec des idées que l'on écrit, c'est avec des mots ».

¹⁰ Le sujet 4, sur lequel nous reviendrons longuement autour de l'étude détaillée d'une copie, en présente le plus bel exemple, puisqu'à partir de textes poétiques écrits en vers il demande aux élèves de produire un récit. On a pensé sans doute leur faciliter la tâche en leur épargnant la production de vers ; mais où vont-ils trouver les outils langagiers et les règles d'élaboration du récit qu'on leur demande ?

possessifs de la 2ème personne est tout à fait symptomatique de ce dont notre discipline doit se débarrasser. C'est d'ailleurs l'un des problèmes qui m'a fait souhaiter un changement de cap au niveau de mes pratiques (une élève s'étant par exemple trouvée longuement bloquée sur le 1er sujet car elle n'avait pas, répétait-elle, d'animal familier ...). Mais on peut dire que ce blocage est un moindre mal quand on sait que ces appels au biographique entraînent pour la plupart des élèves la tentation de la confidence, d'autant plus qu'en situation de classe, seul à sa table, on a le sentiment que l'on se parle à soi-même comme dans un journal intime et on oublie qu'il y a un destinataire. Que faire alors de toutes ces confidences, sommes-nous formés pour en faire un bon usage, et surtout avons-nous formé nos élèves pour qu'elles se fassent avec mesure, ou avec humour, c'est-à-dire autrement que d'une façon brutale et impudique. On met en danger la personne en imposant l'exposition de l' « intime » du sujet.

7 - Le sujet « libre »

On note la présence d'un « sujet libre ». L'idée a la vie dure d'une liberté stimulante pour l'expression personnelle, l'imagination de l'enfant pouvant enfin s'exprimer pleinement. Je ferai simplement remarquer qu'il n'y a qu'un sujet libre au cours de l'année, preuve d'une certaine méfiance vis-à-vis de cette pratique tout à fait courante à l'époque. En ce qui me concerne, j'ai à plusieurs reprises remarqué que les élèves y voyaient l'occasion de raconter la dernière émission de télévision, plus rarement le dernier livre lu, et j'ai même eu l'aveu d'une élève ayant « resservi » une rédaction qui lui avait valu une bonne note l'année précédente, hélas avec moins de succès –le souvenir s'en étant sans doute estompé.

8 - Le recours à la notion d'inspiration

La croyance en l'inspiration a une grande résistance. On en voit un exemple dans le sujet 4 (A la suite d'une lecture de poèmes de Supervielle et de Prévert, faites un récit en vous *inspirant* de ...) : il semble que l'on considère la lecture des auteurs comme un philtre faisant entrer l'élève dans une transe créatrice. En fait d'inspiration, il s'est agi, au cours de la lecture suivie des recueils, d'un véritable travail de mise au jour des thèmes récurrents chez chacun des

auteurs. Un relevé du vocabulaire privilégié a été fait, et des poèmes mémorisés. Les choses ne sont pas si simples et les pratiques, sur le terrain, avancent parfois sans que les termes employés ne le traduisent encore¹¹.

Tentation du thématique, du biographique, croyance en la vertu de la liberté et de l'inspiration dans la création, on peut voir là les signes d'un manque total de clairvoyance au niveau des objectifs de l'écriture en classe.

Cependant, les rédactions sélectionnées au cours de ces premières années d'enseignement et recopiées dans le « livre d'or » de chacune des classes frappent par leur qualité. L'examen complémentaire des copies d'élèves correspondantes peut donner quelques pistes d'analyse.

B. ÉTUDE LONGITUDINALE D'UNE PRODUCTION D'ÉLÈVE

Il est possible de suivre l'une de ces productions du premier jet à sa version définitive. En effet, le sujet 4 a été repris l'année suivante, mais sous une forme remaniée¹² : « Faites un récit imaginaire inspiré de Supervielle ». Les copies sélectionnées comme étant les meilleures ont été conservées¹³. L'étude longitudinale de l'une de ces copies peut donner des clés concernant les facteurs de réussite, mais aussi les limites de cette première façon de travailler.

1 - Examen du texte produit

Voici d'abord la transcription de la version finale du texte produit, tel qu'il a été recopié sur le « livre d'or » d'or de la classe par l'élève responsable¹⁴ :

« En montant des escaliers imaginaires vers des nuages remplis de vers et de prose, je vis un homme chevauchant. Le cavalier paraissait rassuré et en train de faire sa promenade habituelle. Plus je monte plus l'air frais s'enfonce lentement au fond de ma gorge. Je commence à me sentir chez moi. Je me repose en m'allongeant sur un nuage doux comme du duvet, doux comme si mon arrivée était prévue. Un vent frais me fait voyager. De là-haut je voyais la terre grosse comme une bille.
Le soleil rouge était en train de se coucher, et moi en train de rêver »

¹¹ A l'inverse de ce qui se passe dans les Instructions Officielles, à vocation prescriptive.

¹² il n'est plus question maintenant « que » de Jules Supervielle, ce qui laisse supposer l'autocritique par rapport à l'un des problèmes méthodologiques soulevés p. 26.

¹³ Ces copies concernent à peu près la moitié de l'effectif (15 sur 32).

¹⁴ Seule l'orthographe a été rectifiée.

a. Présence des thématiques appropriées

On retrouve dans ce texte quelques-unes des thématiques propres à Jules Supervielle : on peut citer l'implication du sujet dans l'évocation ; le passage impromptu du terrestre au cosmique ; le sentiment d'étrangeté entraînant un malaise peu à peu à peu apprivoisé ; la présence du cheval, animal récurrent dans ce que l'on a appelé le « bestiaire » de cet auteur. On peut dire qu'à ce niveau le projet d'écriture a été un bon outil de lecture de l'œuvre complète sans qu'il y ait de trop grande proximité entre les discours¹⁵.

b. Maîtrise des règles de grammaire

La grammaire de phrase

Elle est respectée, et on note à ce niveau une relative complexité de la composition (propositions infinitive et participiales, corrélatives) et de la construction (ordre des groupes particulier dans la 1ère phrase, par exemple).

La grammaire de texte

Même si la juxtaposition entre ces phrases a la part belle, on remarque une cohérence renforcée par la présence d'un lexique approprié et un bon suivi de la chaîne anaphorique (un homme chevauchant ... le cavalier). La progression thématique est adaptée au type de texte (le thème est constant dans l'ensemble, ce qui souligne la dominante narrative, et une progression linéaire accompagne le passage au descriptif dans la 2ème phrase).

La grammaire de discours

En ce qui concerne l'aspect discursif de l'énoncé, assuré par l'emploi de la première personne, on a une bonne évocation de la situation spatio-temporelle.

c. Créativité et usage de la rhétorique

Mais on est surtout frappé par les effets réussis par cet élève : on remarque un passage au présent de narration (dont la fin certes est un peu maladroite), la présence de champs lexicaux constitués, un travail constant des sonorités (liquides et constrictives c'est-à-dire adaptées à l'évocation d'un environnement de douceur), le recours à des images inattendues, et même une allusion initiale

¹⁵ La lecture de certaines copies montre cependant que cela n'a pas toujours été le cas, et que l'on retrouve ici et là de véritables emprunts, ce qui a d'ailleurs été une préoccupation pour moi à cette époque.

d'ordre métatextuel. On peut voir pour l'instant ces effets comme des « perles » isolées, mais nous y reviendrons.

2 - Examen des traces du processus, visibles sur la copie

La copie elle-même, de petit format, comporte en première page le titre « Rédaction » suivi de la copie du sujet ; on peut suivre sur les différents supports reproduits ci-dessous [**& annexes p. 352-354**] le travail de l'élève et celui de l'enseignant.

a. Le travail de l'élève

Il est à l'encre bleue : la première version de la « rédaction » est en pages 1 et 2, et la 2^{ème} version en page 3 (intitulée « correction ») ; la 3^{ème} version a été recopiée sur le « livre d'or », comme nous l'avons dit, par l'élève responsable.

b. Le travail de l'enseignant

Il est de trois couleurs suivant les étapes successives de son intervention :

Première étape

En rouge, sur la 1^{ère} version : elle signale les problèmes à reprendre et donne une appréciation générale accompagnée d'une évaluation par lettre¹⁶ ;

Deuxième étape

En vert, sur la 2^{ème} version, mais aussi sur la 1^{ère}, en poursuivant le travail autour des réussites et des erreurs ; elle cible également la 3^{ème} version.

Troisième étape

En noir : elle signale les dernières modifications à faire avant la « recopie » sur le livre d'or ; celle-ci est à son tour corrigée puis validée par une croix.

¹⁶ Cette année-là, proche de 68, la notation chiffrée avait été bannie et on avait recours à des lettres. Mais il s'agissait en réalité d'une euphémisation de la notation. C'est ainsi que l'on a vu fleurir les B+, C-, et même C-- (qui peut se traduire par un 08/20 en langage clair), c'est-à-dire un retour sournois à la note permettant de faire la sacro-sainte « moyenne ». La tentative a donc été vouée à l'échec, faute d'avoir formé les enseignants et rassuré les parents ...et l'on est revenu à la note chiffrée, au grand soulagement de tous.

De très bonnes choses, mais aussi
des maladresses

Les col
Dominique
F. iang ass
D
21/2/12
Redaction

Voici correction

Faites un récit imaginaire
inspiré de Supervielle

il manque un
verbe
principal
image étonnante!
maladroit
répétition

en montant dans des escaliers
imaginaires vers des nuages remplis
de prose et de vers. Un homme
sur un cheval blanc avec des
ailes qui paraissent être
brosses avec une étrille
faute de tige en or. Le cavalier
paraissait rasurer et en haut
de l'air sa promenade habituelle
plus je monte plus l'air frais
me monte à la gorge. Je commençai
à me sentir chez moi. Je me reposai
en m'allongeant sur les nuages.

Figure 1 : Recto de la copie : Version 1 p. 1

doux

doux

nuage doux comme du duvet
comme si mon aïeule dans le
ciel était prévue. un vent
frais me rafraîchissait et en
même temps me faisait voyager.
De là haut je regardais la
terre toute petite avec ses
différents pays. Le soleil rouge
était en haut de se coucher et
moi en train de rêver.

Figure 2 : Verso de la copie : Version 1 p. 2

Correction A

En montant des ~~des~~ escaliers imaginaires vers des nuages remplis de prose et de vers je vis un homme chevauchant sur un chat blanc avec des yeux lisses et brillantes recouvertes de petites étoiles. Le cavalier passait sans et en train de faire sa promenade habituelle plus je monte plus l'air frais s'enfonce lentement au fond de ma gorge - je commence à me sentir chez moi je me repose en m'allongeant sur un nuage doux comme du duvet, doux comme si mon arrivée était prévue un vent frais me fait voyager - de là haut je regardais la terre grosse comme une bille et je dis bonjour aux continents - le soleil rouge se couche et moi je rève.

voilà fin
le venon.

Version 2 sur la p. 3 de la copie

lescot dominique.

En montant des escaliers imaginaires vers des nuages remplis de vers et de prose, je vis un homme chevauchant. Le cavalier passait rassuré et en train de faire sa promenade habituelle. Plus je monte plus l'air frais s'enfonce lentement au fond de ma gorge - je commence à me sentir chez moi, je me repose en m'allongeant sur un nuage doux comme du duvet, doux comme si mon arrivée était prévue. Un vent frais me fait voyager. De là haut je voyais la terre grosse comme une bille.

Le soleil rouge était en train de se coucher et moi en train de rêver.

Version 3, recopiée sur le « livre d'or »

3 - Analyse critique du rôle de l'enseignant dans ce processus

Il est important d'évaluer précisément l'action de l'enseignant au cours de ce processus.

a. Facteurs de réussite de la méthode employée

On peut identifier aisément quelques facteurs de réussite de cette façon de travailler.

L'étude préalable de textes d'auteurs

Comme pour tous les sujets donnés au cours de l'année (à l'exclusion de l'unique sujet « libre »), des textes d'auteurs ont été étudiés au préalable, en l'occurrence au sein de recueils entiers. Pour l'un de ces textes, l'encadrement signale qu'il a, de plus, été appris en « récitation ». L'univers des auteurs dont le libellé du sujet invite à « s'inspirer » est donc bien présent.

Une écriture faite en classe

L'écriture se fait en classe, ce qui peut sembler évident aujourd'hui. Mais, dans les années 70, les sujets de rédaction donnés en classe devaient le plus souvent, dès le collège, être faits à la maison –sauf en cas de « composition » (ce que l'on appellerait aujourd'hui « contrôles »). Les enseignants de français avaient ainsi peu l'occasion de voir travailler leurs élèves en écriture, et encore moins celle de les y aider. L'année de formation en CPR, que je n'ai suivie pourtant qu'en 1977-78, a d'ailleurs été muette sur ce point. Je n'avais donc a fortiori reçu aucune consigne ni aucune formation¹⁷ à ce sujet.

Une écriture accompagnée

Chaque version reçoit des commentaires, et on peut remarquer la successivité des interventions de chacun des partenaires : le texte passe des mains de l'élève à celle du professeur au cours de nombreux allers-retours, presque dans une co-élaboration (nous reviendrons sur cet aspect).

L'utilisation d'un code, permanent et clair

Le code utilisé, qui est constitué de signes –couleurs, crochets, soulignements- et occupe les différents espaces de la copie, est stabilisé (on le retrouve d'une copie à l'autre et tout au long de l'année) ; il semble clair, puisqu'il est suivi d'effets au niveau de la correction et mène à un travail abouti.

Un brouillon consultable

¹⁷ Mon propre accompagnement a d'ailleurs été inexistant puisque, mon poste étant en Corse, je n'ai reçu une visite d'inspection qu'à la belle saison –c'est-à-dire à la fin de l'année.

Le brouillon, qui était relevé en même temps que la copie si l'ensemble du texte n'avait pas pu être recopié dans le temps imparti¹⁸, [annexes : 355-357] était l'objet d'une attention commune de l'enseignant et de l'élève (il y est fait référence dans certains commentaires marginaux¹⁹) [annexes 352-354]. On est ainsi en présence d'une sorte de « dossier génétique »²⁰ minimal. On note que des ratures persistent « au propre », preuve que l'élève reste mobilisé pendant qu'il recopie (à la dernière ligne de la page 1 on remarque que « le » devient « la » puis est barré au profit de « un » (nuage).

Une version finale rendue publique

Le fait de mettre en place la pratique du « Livre d'Or », sa dénomination même, et l'objet qui en est le support (un cahier cartonné et relié), dit bien tout le prix que l'on accorde au texte de l'élève. Un faisceau d'indicateurs le signifiait d'ailleurs aux élèves eux-mêmes (lecture des copies considérées comme les meilleures, vote pour opérer parmi elles une dernière sélection, désignation d'un responsable chargé de la copie, circulation de ce cahier dans les familles), et cela explique sans doute les efforts continus. Il s'agit donc d'une « publication », là encore minimale.

Une écriture qui s'inscrit dans la durée

Si cet accompagnement est efficace, c'est aussi parce qu'il s'inscrit dans la durée²¹ : il est bien question de versions successives, et l'élève constate qu'un bon travail de correction peut aboutir à une évaluation supérieure (de B à A sur la copie). Ainsi, même si l'on a uniquement la date du début du travail, on peut se rendre compte du temps qu'il a fallu pour faire évoluer le texte du brouillon à sa version « publique », puisqu'il ne connaît ainsi pas moins de 5 versions différenciables.

Des commentaires ciblés et centrés sur les réussites

¹⁸ On peut en voir un exemple en annexes avec la copie de Christine J., en annexes, dont un extrait seulement a été sélectionné pour le « livre d'or ».

¹⁹ Cf copie de Dominique L., en annexes.

²⁰ Selon le lexique utilisé par Almuth Grésillon dans Grésillon, A. (1994) *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. Paris : PUF.

²¹ Ayant personnellement vécu l'expérience qui consiste, après avoir réfléchi pendant longtemps, à trouver les meilleures idées au sortir de la salle (c'est-à-dire quand la copie est sur le bureau du professeur) je ne voulais pas que mes élèves vivent cette frustration ; mieux, je ne voulais pas risquer de laisser perdre les meilleures idées de mes élèves.

Les commentaires relevés sur la copie montrent également ce qui peut expliquer les réussites constatées.

Le commentaire général porté sur la première version est d'abord centré sur ce qui est réussi (« De très bonnes choses ») : c'est ce que l'élève va lire en premier, et qui peut-être va lui donner envie de porter remède à ce qui suit le « mais... ». De la même façon, le commentaire marginal en vert est exclamatif : « image étonnante ! ».

Le choix des réussites et problèmes (syntaxe, vocabulaire, orthographe) nécessitant la 1^{ère} intervention du professeur est parlant : les marges sont consacrées au signalement de deux problèmes concernant la syntaxe (absence d'un verbe principal et maladresse d'expression) et le vocabulaire (répétition du verbe monter) ; en revanche l'orthographe est reprise de façon « tacite », et dans l'interligne, c'est-à-dire à l'intérieur du texte : les erreurs (30) sont corrigées (14), ou signalées (9, dont 6 à la fin du texte), ou encore négligées (7 demeurent, dont une sera corrigée à la 2^{ème} intervention, et une encore à la 3^{ème}). On le voit, même s'il s'agit à chaque fois de corrections locales, c'est au niveau de la grammaire de texte que se joue l'essentiel, et non au niveau phrastique, a fortiori à celui l'orthographe.

Une visée méliorative

La seconde intervention (en vert) concerne le texte tout entier et confronte les différentes versions. Mais elle ne néglige pas d'explicitier la première (soulignement de ce qui est concerné par le mot « répétition ») ni de la compléter tant du point de vue des réussites (« l'image est étonnante !) que des erreurs au niveau de la correction de surface ; elle opère ensuite une sélection des passages à conserver. La troisième repère une autre répétition (« frais » et rafraîchit »), et, sans doute pour éviter le contact entre « comme » et « comme si », à la limite de la rupture syntaxique, propose d'abord de recourir au présentatif « c'est », puis propose la reprise, cette fois rhétorique, de l'adjectif « doux », ce qui crée un parallèle qui n'est pas sans rappeler la corrélation présente au début du texte. Le texte est alors prêt à être recopié.

Ce texte est ainsi considéré dans son évolution, et avec une visée méliorative. Les problèmes de rupture syntaxique, de répétitions, d'orthographe erronée se tarissent : l'écriture est donc envisagée en tant que processus dynamique.

Mais on ne peut pas ne pas remarquer que les réussites signalées lors de l'analyse que nous venons de faire de la version définitive²² n'ont pas été portées à la connaissance de l'élève sur la copie, et, avec le recul, il apparaît que le texte recopié souffre encore de nombre d'imperfections, et, ce qui est plus grave, que certaines de ses potentialités n'ont pas été mises au jour ni donc développées.

b. Ce qui a manqué, visible au niveau des commentaires

Il est important d'essayer d'identifier ce qu'il a manqué à ce travail pour qu'il porte pleinement ses fruits.

Des commentaires trop morcelés et centrés sur la correction de surface

Certes, on sent bien que l'attention du professeur n'est pas portée sur l'orthographe, ne serait-ce que par l'absence de cette mention en en-tête et dans la marge, par sa localisation dans l'interligne, et enfin par les erreurs laissées d'une version à l'autre (5 erreurs ne sont pas relevées dans la 1^{ère} version, 11 dans la 2^{ème}, 3 dans la 3^{ème} qui a pourtant été validée par une croix). On a cependant, pour indicateur de l'attention portée à la correction de surface, le pourcentage de 22 gestes correctifs sur 25 concernant l'orthographe lors de la 1^{ère} intervention (en rouge), de 12 sur 18 dans la 2^{ème} (en vert), et de 3 sur 3 dans la 3^{ème} (en noir). Par ailleurs les autres interventions, situées dans la marge et dépassant le niveau phrastique, concernent elles aussi des problèmes morpho-syntaxiques (la mention de l'image, lors de la seconde intervention, constitue une exception).

Des commentaires imprécis qui entraînent des malentendus.

De plus, ces commentaires manquent singulièrement de précision et on reconnaît notamment dans le commentaire global « De bonnes choses, mais aussi des maladresses » le flou « artistique » propre aux corrections des rédactions : s'il n'était avéré qu'une aide complémentaire a été ajoutée en présentiel, on se demande quels outils l'élève a pu y puiser, de même que dans les mentions marginales (« maladroit », « répétition »). Même le signalement de l'image a été fait en des termes imprécis (« image étonnante ! ») et on

²² Voir plus haut p. 28.

remarque d'ailleurs que cette image a été supprimée dans la version suivante, preuve que le contenu positif du message n'a pas été clairement perçu. Ces malentendus entravent le passage harmonieux d'un intervenant à l'autre, et nécessitent une aide plus poussée.

Des interventions proches de l'ingérence

Un certain nombre de gestes correctifs attirent l'attention lors de la 2^{ème} intervention, centrée sur la 2^{ème} version intitulée « correction », et qui a lieu en vert ; on remarque notamment des passages entiers barrés ou mis entre crochets, et l'emploi du mode infinitif dans un emploi prescriptif (« voir correction », « voir fin 1^{ère} version ») : autant d'indicateurs dénotant une tendance du professeur à s'emparer de l'espace. Il faut sans doute lire dans cette « prise de pouvoir », si on peut l'appeler ainsi, une impuissance à se faire comprendre de l'élève. Les signes sont nombreux d'une réelle écoute du travail de l'élève mais celle-ci relève d'une vision fractionnée du texte qui manque à en saisir la démarche globale, et à trouver les mots pour l'exprimer.

Un manque d'attention à l'aspect global du texte ...

Du fait de mes études de lettres j'ai été capable de repérer et de nommer ce qui contrevenait aux règles de la syntaxe (par exemple « il manque un verbe principal » « répétition ») mais je n'ai pas su voir ce que pouvaient révéler les erreurs : il était question avant tout de « correction ». J'ai cependant été capable de repérer certaines réussites (par exemple l' « image étonnante », ou « la fin de la 1^{ère} version ») mais, faute de les nommer, je n'ai pu justifier mes choix, que l'élève s'est donc vu imposer. Mais surtout je n'ai pas pu –en partant de ces réussites et même de ces erreurs- construire la spécificité du texte, ce qui m'aurait permis de conduire l'élève à une réécriture de son texte.

4 - Nouvelles propositions possibles maintenant

En le réexaminant dans son ensemble, à l'aide des outils dont je me suis dotée au cours de ma formation, elle aussi spécifique, je remarque à présent ce qui pouvait servir de base à une véritable réécriture du texte.

a. Partir des erreurs ...

Un certain nombre d'erreurs, qui avaient d'ailleurs attiré mon attention, auraient pu constituer -comme je le sais maintenant- des pistes fructueuses :

L'oubli du verbe principal

On pouvait considérer cet oubli comme une anacoluthie traduisant la brusquerie de l'apparition (la phrase était interrompue à l'instar de la montée du narrateur) : restait à la rendre acceptable ; elle a été rectifiée par l'ajout d'un verbe au passé simple, traduisant certes l'aspect événementiel mais d'une façon moins surprenante.

Les répétitions

Le verbe « monter » et l'adjectif « frais » sont tous deux présents trois²³ fois mais seule la 3^{ème} occurrence a été remarquée et donc supprimée. Or ces répétitions étaient le signe –comme souvent- de thématiques fortes

- Celle du verbe monter mettait en parallèle la montée du narrateur et la montée de la fraîcheur ;

- Celle de « frais », quelques lignes plus loin, aurait dû lui être reliée, ce qui aurait permis de signaler la conjonction des deux répétitions, et donc de ces deux notions (« montée » et « fraîcheur » ou « rafaîchissement ») comme étant à la fois conditions et effets du bien-être ressenti par la suite. Il aurait mieux valu faire remarquer ces répétitions sans les sanctionner, et proposer d'en chercher le sens, puis de les travailler, par exemple en déclinant les champs lexicaux correspondants.

b. Utiliser les réussites

J'ai également été sensible à des réussites, mais de façon plus confuse et sans permettre à l'élève d'en tirer parti :

Un « vers blanc » à la fin de la 1^{ère} version

Je n'ai pu justifier le retour à la fin de la 1^{ère} version, que j'ai imposé : qu'est-ce qui justifie qu'on la préfère à celle de la 2^{ème} ? La raison, que je ne découvre qu'à présent, se situe au niveau du rythme : cette 1^{ère} fin comporte un vers

23 « Frais » est reconnaissable une troisième fois dans le verbe « rafaîchir ».

blanc, c'est-à-dire un alexandrin niché dans de la prose. Qui plus est, un alexandrin au rythme ternaire que l'on dit « circulaire », permettant de créer un effet d'harmonie. Même s'il n'était pas totalement volontaire ni maîtrisé (pas plus que le travail des sonorités), il contribuait à créer une atmosphère conforme à l'idée de douceur contenue dans les mots.

La dimension métatextuelle de la 1^{ère} phrase

De la même façon, si j'ai gardé le souvenir de ce texte, et si je l'ai choisi encore aujourd'hui dans le cadre de ce travail, c'est, non pour l'image que j'ai signalée comme « surprenante », mais bien plutôt pour celle contenue dans la première phrase du texte dont j'ai perçu la dimension poétique, mais pas la dimension métatextuelle. « En montant dans des escaliers imaginaires vers des nuages remplis de prose et de vers... » : n'y avait-il pas matière à s'interroger ?

c. Prêter attention à la spécificité du texte

Les commentaires présents sur la copie paraissent relever d'une vision fractionnée du texte. Il manquait une vision d'ensemble à laquelle les pistes relevées pouvaient mener.

La dimension métatextuelle

Saisissant à présent la portée métatextuelle de la 1^{ère} phrase, j'y vois la naissance d'une représentation métaphorique de l'écriture telle qu'elle a été vécue par l'enfant : la montée vers un univers de mots, par le moyen d'une rencontre. Or cette piste n'est pas tenue dans la suite du texte : elle disparaît, laissant le lecteur la poursuivre, s'il en est capable, seul sans l'assurance de sa réalité. Or, si l'on poursuit la lecture du texte avec cette logique, on remarque qu'elle y est inscrite en filigrane, et qu'elle est fructueuse : en effet, cette montée ne se fait pas d'elle-même, du simple fait de l'inspiration : il faut gravir des marches ; elle ne se fait pas non plus facilement ni sans qu'une angoisse « monte à la gorge » ; mais en revanche elle ne se fait pas seul, puisque l'on suit un escalier (doit-on y voir les étapes du travail préalable ?) et on rencontre un cavalier pour qui il s'agit de sa « promenade habituelle » ; si on accepte de s'installer dans ce nouveau lieu, on peut alors élargir sa vision. On voit l'intérêt de permettre au scripteur de prendre conscience de la potentialité de

son texte, pour qu'il trouve en le réécrivant le moyen de permettre à tout lecteur d'en prendre connaissance.

Le trajet initiatique

À partir de la rupture présente dans cette même 1^{ère} phrase, on peut suivre le trajet du texte entre le 1^{er} emploi du verbe « voir » dans son aspect événementiel, et son réemploi à la fin dans son aspect duratif ; ce trajet consiste en un passage du narrateur d'un sentiment initial de choc et d'étrangeté vis-à-vis du monde auquel il accède, à celui d'une grande familiarité vis-à-vis de ce même monde dans lequel il s'est installé. Ce passage est perceptible grâce au champ lexical de la vue du « je vis » initial, abrupt et subi, au « je regarde, je distingue » de la fin²⁴.

La thématique du double

La dernière piste, à laquelle pouvait mener une meilleure attention à la présence des répétitions, vient compléter et renforcer les deux précédentes : il s'agit du thème du double ou du redoublement, qui est très présent, marquant d'abord la rupture puis l'harmonie. En effet le narrateur, d'abord en opposition avec le cavalier, puisque ce qui paraît étrange à l'un est familier pour l'autre, parvient ensuite (par le moyen, si l'on en croit les termes répétés, à la fois d'une élévation et d'un rafraîchissement de son regard –ce dernier terme étant à prendre dans le sens d'une réactualisation) à imiter son aisance. On peut imaginer qu'il s'est mis à son école et peut maintenant regarder le monde de plus haut, avec un regard neuf.

d. Proposer des consignes de réécriture allant dans le sens du texte

Faute de vision d'ensemble, j'ai manqué l'accompagnement de l'écriture de ce texte jusqu'au bout, c'est à dire jusqu'à l'aboutissement de ce qu'il portait en devenir. Ainsi je ne proposerais pas du tout pour ce texte les mêmes modifications : je laisserais la 2^{ème} version pratiquement telle qu'elle a été

²⁴ Malheureusement ce passage final a été supprimé. Grâce à une erreur de l'élève responsable du livre d'or il reste cependant un « je voyais » qui permet d'obtenir le même effet au travers du même verbe « voir », d'abord pris comme un événement, puis pris dans sa durée. Mais personne ne l'avait remarqué ...

rédigée par l'élève, maintenant que j'en perçois la logique, avec les consignes de réécriture suivantes :

Une première consigne globale

Concernant la portée métatextuelle du texte, je proposerais de rendre perceptible le comparé, à savoir l'écriture, en enrichissant par exemple du mot « plume », à la fin du texte, le champ lexical naissant autour des « ailes » du cavalier, et du « duvet » qui caractérise la douceur du nuage ; on peut penser aussi –pour évoquer l'encre- à l'ajout de la couleur noire à la couleur blanche du cheval.

Trois consignes médianes

-au niveau de l'anaphore : le cavalier => ce cavalier ;

-au niveau de l'emploi des temps : revenir à la première version pour un retour plus précoce au temps de base (faute de quoi le présent de narration peut être perçu comme un dérapage).

- au niveau de la progression thématique : ajouter une étape pour permettre au lecteur de passer moins brusquement de l'expression « me monte à la gorge », qui exprime un malaise, à « je commence à me sentir chez moi » qui marque l'accès à un état d'équilibre.

Une consigne locale

Concernant, à la fin du texte, l'emploi adverbial de la préposition « après » pour laquelle il faudrait trouver un équivalent.

Ainsi on peut imaginer, sans trop de modifications, l'accès à la version finale suivante²⁵ :

« En montant des escaliers imaginaires vers des nuages remplis de vers et de prose, je vis un homme chevauchant *sur un cheval blanc avec des ailes lisses et luisantes, recouvertes de petites étoiles d'un noir brillant*. Ce cavalier paraissait rassuré et en train de faire sa promenade habituelle. Plus je monte, plus l'air frais monte **aussi** lentement au fond de ma gorge. **Peu à peu** je commence à me sentir chez moi. Je me repose en m'allongeant sur un nuage doux comme du duvet, doux comme si mon arrivée était prévue. Un vent frais me fait voyager. De là-haut je regarde la terre grosse comme une bille *et enfin je distingue les continents*.

Le soleil rouge était en train de se coucher, et moi en train de rêver, **une plume à la main** »

²⁵ L'italique marque le retour aux versions précédentes, et le caractère gras signale une proposition d'ajout pur et simple.

En construisant ainsi pas à pas, si possible avec l'aide des autres élèves, la structure d'ensemble, on permet à l'élève de lire son propre texte dans sa dynamique, et, en en tirant des consignes claires, on lui donne accès à sa réécriture, qu'il la gère seul ou au sein d'un groupe de pairs.

5 - Pour une autre approche des textes de l'auteur et de l'élève, globale et problématique

Ce long préliminaire m'a été nécessaire pour prendre conscience d'une façon plus claire de ce qui caractérise ma nouvelle façon de travailler et qui consiste en une autre approche des textes. Ainsi la lecture que l'on fait du texte proposé à l'étude se construit pas à pas jusqu'à parvenir à en saisir la spécificité. On peut ainsi y puiser, non un sujet thématique mais une consigne d'écriture problématique. Cette approche, on le voit, est globalisante puisque la problématique qu'elle va chercher est donnée par la spécificité de ce texte. Cela permet d'en finir avec l'éclatement de notre discipline qui amène les professeurs de français à faire lire une chose et à en faire écrire une autre, après en avoir étudié une troisième. En l'occurrence, il s'agissait pour les élèves de lire de la poésie pour écrire de la prose, d'étudier une thématique pour se fier ensuite à l'imaginaire, de s'appuyer sur du discours avant tout descriptif pour en tirer un récit, et tout cela sans avoir dégagé de la lecture préalable aucun outil langagier : seuls les élèves en situation de réussite sont allés d'eux-mêmes en puiser.

Cette nouvelle approche doit concerner également le texte de l'élève dans lequel on va chercher, dans les erreurs et les réussites, les points d'appuis nécessaires à la construction de sa spécificité. Et cela pour en tirer des consignes de réécriture.

Ce qui m'a manqué surtout, c'est de savoir l'on doit, et que l'on peut avoir une vue d'ensemble sur les textes d'auteurs, comme sur les textes d'élèves. Car, pour découvrir leur spécificité, encore fallait-il savoir qu'il fallait la chercher.

Envisager une réécriture du texte par l'élève demande en fait d'autres compétences et surtout une autre vision des choses, assortie d'une méthode, elle-même reposant sur un contenu théorique qu'il me faut maintenant exposer.

BIBLIOGRAPHIE DES PRÉLIMINAIRES

GRÉSILLON, Almuth. (1994) *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes.* Paris : PUF.

SUPERVIELLE, Jules (1966 rééd., 1ère éd. 1925) *Gravitations* Paris : NRF Poésie/Gallimard.

PRÉVERT, Jacques *Paroles* (1947) Paris : NRF/Le point du jour, collection Le livre de poche

VERDIER, R. et EYRAUD, J. (1970) *Le français par l'étude des textes 6ème* Hatier.

SOUCHÉ, A. et GRUNENWALD, J. (1961) *Grammaire, cycle d'observation* Paris : Fernand Nathan.

COGNET, P. et JANET, P. 1968 (réédition : 1ère éd. 1938) *Apprendre à écrire 1ère partie Les sensations* Paris : Belin (Collection Pierre Clarac)

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ces préliminaires montrent que mon projet de recherche est né d'une démarche personnelle d'analyse de mon cheminement professionnel. Souhaitant pouvoir m'appuyer sur des données précises et non en rester à une intime conviction, j'ai entrepris en effet ce travail d'abord dans l'espoir qu'il me permettrait de justifier le bien-fondé d'une pratique à laquelle j'ai consacré ma carrière. Mais je souhaite aussi faire comprendre ce bien-fondé à un public d'enseignants de terrain, auquel j'ai longtemps consacré mes actions de formation. Je pense qu'ils ont quelque raison d'attendre, avant de se lancer dans une nouvelle pratique professionnelle, d'avoir des preuves tangibles du gain espéré en termes d'efficacité.

C'est pourquoi, ayant dégagé les principaux acquis de la formation que j'ai reçue en didactique de l'écriture, il me faut maintenant les mettre en lien avec la théorie du texte qui sous-tend cette didactique. Mais, pour analyser ma pratique à partir d'autres champs théoriques, j'ai ensuite travaillé en relation avec les recherches de Christine Barré de Miniac, autour de la notion de *Rapport* à que j'ai pu décliner de façon fructueuse. S'agissant, lors de mon expérimentation, d'étudier le geste professionnel, je me suis également appuyée sur les recherches en ergonomie, plus précisément celles du groupe de didactique professionnelle réuni autour de Pierre Pastré. Enfin, puisqu'il me fallait étudier l'apprentissage et m'intéresser aux compétences en jeu, j'ai reconsidéré les travaux en Sciences de l'éducation, particulièrement la psychologie du développement, mais aussi les recherches en didactique des mathématiques de Guy Brousseau et les travaux concernant l'évaluation, qu'elle soit formative ou formatrice.

Après avoir exposé les soubassements théoriques de mon travail, je présenterai l'expérimentation que j'ai mise au point et j'en analyserai les données. N'ayant –et pour cause- aucun enregistrement vidéographique de mes premières pratiques, j'ai en effet procédé à une expérimentation sur des sujets autres que moi-même. J'ai cependant pris soin de les choisir assez proches de moi, puisque, dans le cas d'une nécessaire l'initiation du Sujet d'expérimentation au dispositif de l'atelier d'écriture, cette initiation a eu lieu par mon intermédiaire. L'expérimentation à proprement parler s'est concentrée sur quelques mois, mais l'ensemble de la recherche s'est étalée –si l'on doit compter la formation de l'un des Sujets de l'expérimentation et son suivi- sur 13

années. Il s'agit là sans doute de l'une des spécificités de ce travail, qui vise donc avant tout à construire méthodiquement, et d'une façon théoriquement fondée, des propositions de formation.

PARTIE I : CHAMPS THÉORIQUES UTILISÉS

PARCOURS 1 : APPORT THÉORIQUE FONDANT MA PRATIQUE DE L'ATELIER D'ÉCRITURE

PRÉALABLES : QU'EST-CE QUE L'ATELIER DU TEXTE ?

CHAPITRE 1 : ÉTAT DES LIEUX DES RECHERCHES

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE CRÉÉ PAR CLAUDETTE ORIOL-BOYER

CHAPITRE 3 : LE DISPOSITIF ET SA MISE EN ŒUVRE DIDACTIQUE

PRÉALABLES :

QU'EST-CE-QU'UN ATELIER DE TEXTE ?

La pratique des ateliers d'écriture a tendance à se généraliser, hors, en marge, ou à l'intérieur même du cadre scolaire, et cela de façon très diverse, c'est pourquoi il est important de spécifier de quel atelier d'écriture on veut parler. Yves Reuter distingue deux courants d'après lui fondateurs, celui d'Elizabeth Bing - plus centré sur le « pôle psychique »²⁶ - et celui de Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer - plus centré sur le « pôle textuel »²⁷. C'est ce dernier courant, théorisé sous le nom d'Atelier du texte²⁸ qui m'a servi de référence.

1 - Quelle pratique ?

Ce type d'atelier a la particularité en effet de proposer un discours dans lequel « la théorie s'explique »²⁹, ce qui est rarement le cas dans la pratique, comme le fait remarquer Jacqueline Lafont-Terranova dans sa thèse³⁰. Que ce soit dans le cadre scolaire, universitaire ou en formation continue, il constitue un dispositif didactique liant lecture, écriture et étude de la langue dans le cadre d'un projet d'écriture. Cet apport a permis de mettre au point l'expérimentation que je présenterai plus loin.

En effet en 1982, consciente qu'on ne m'avait pas « appris à apprendre » à écrire, je me suis inscrite à un stage intitulé « didactique de l'écriture niveau I » proposé par Claudette Oriol-Boyer. Pour faire vite, deux choses m'ont frappée en tant que stagiaire dans le travail proposé.

a. La facilitation de l'entrée en écriture

En bonne professeure de français, ayant de surcroît travaillé sur le roman flaubertien, toute pratique personnelle de l'écriture signifiait pour moi blocage et frustration et j'y avais depuis longtemps renoncé en dépit d'un désir secret : il fallait bien le reconnaître : on m'avait formée à lire, non à écrire³¹ ! Si je dois

²⁶ Reuter, Y. (2002) *Enseigner et apprendre à écrire, construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF éditeur (coll. « Didactique du français »). p. 35

²⁷ Reuter, Y. (2002) *ibidem* p. 35

²⁸ Oriol-Boyer, C. (1984) in *Revue TEM 1 Ateliers d'écriture*. Grenoble : l'Atelier du Texte.

²⁹ Reuter, Y. (2002) *ibidem* p. 36

³⁰ Lafont, J. (1999) *Pour une ethno-linguistique des ateliers d'écriture, analyse de pratiques sur plusieurs terrains*, Thèse de doctorat de Lettres Modernes, spécialité Sciences du langage (dir. Nicole Gueunier) Université François Rabelais. p. 499

³¹ Reuter, Y. (2002) *ibidem* ; Oriol-Boyer, C. (1984) in *Revue TEM 1 Ateliers d'écriture*. Grenoble : l'Atelier du Texte.

analyser les facteurs majeurs du déblocage qui s'est opéré, je mettrai en avant la pratique préalable des listes, qui m'a permis de me sentir en demeure, non de *dire*, mais de *faire*.

b. La qualité de la lecture des textes produits

La seconde remarque majeure a été que les textes produits dans le cadre de l'atelier d'écriture étaient considérés à l'instar du texte de l'auteur que l'on avait lu au début du travail. A cette occasion d'ailleurs j'ai pu me rendre compte, lors de la lecture collective de mon texte, que j'avais bel et bien *dit* quelque chose, mais que je pouvais garder pour moi l'aspect purement biographique³².

J'ai donc suivi le stage de niveau 2 et, convaincue de l'efficacité de cette façon de travailler l'écriture que j'avais aussitôt expérimentée avec succès dans mes classes, j'ai rejoint en 1988 le groupe de recherche-action-formation que Claudette Oriol-Boyer avait fondé au sein de la MAFPEN³³.

2 - Fondée sur quelle théorie ?

L'apport théorique de Jean Ricardou puis de Claudette Oriol-Boyer a été capital dans l'évolution des recherches sur l'écriture. Bien qu'ils soient rarement nommés et que leur travail soit souvent mal compris³⁴, on sent leur influence dans toute publication importante sur la question. Je centrerai naturellement mon exposé sur le travail de Claudette Oriol-Boyer puisque j'ai fait partie de son groupe de recherche pendant 12 ans -c'est-à-dire de 1988 à l'intégration de la MAFPEN au sein de l'IUFM³⁵. Et cela d'autant plus qu'elle avait à cette époque pris ses distances vis-à-vis de Jean Ricardou.

³² J'analyse cette première séance vécue d'atelier d'écriture dans l'article publié sous la direction de Daniel Bilous en 2003 (N°63 de la revue *Recherches et Travaux* publiée aux ELLUG par l'Université Stendhal Grenoble III, en hommage à Claudette Oriol-Boyer pour son départ à la retraite) et intitulé « Ça a commencé comme ça ... ».

³³ « Créées en 1982 par Alain Savary, supprimées en 1999 par Claude Allègre, les MAFPEN (Missions Académiques pour la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale) sont les structures qui, pendant cette période, ont été chargées d'organiser, dans chaque académie, la formation continue de l'ensemble des personnels du ministère de l'éducation nationale ». Obin, J.-P. (1994) Article « MAFPEN » pour le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan

³⁴ On en voit un exemple dans l'ouvrage qu'Yves Béal a publié en 2004 chez Bordas *Ecrire en toutes disciplines, de l'apprentissage à la création*.

³⁵ IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Ces instituts ont succédé aux écoles normales.

La grande originalité de son apport a été de partir d'un état des lieux lucide de l'apprentissage de l'écriture en France dans les années 80 (dont l'exposé préliminaire constitue un exemple représentatif) et de mettre ensemble les avancées théoriques émanant de domaines de recherche parfois éloignés. Je présenterai rapidement chacun des domaines de recherche convoqués par Claudette Oriol-Boyer avant d'exposer plus longuement les éléments-clés de la théorie du texte, sur lesquels j'ai pu prendre appui lors de mon expérimentation.

a. Un constat lucide

Partant de l'observation toute simple selon laquelle on fait lire aux apprenants des textes – littéraires - qu'on ne leur fait pas écrire, et écrire des textes – méta-discours sur la littérature - qu'on ne leur a pas fait lire au préalable, Claudette Oriol-Boyer dresse un état des lieux alarmant. Elle prend acte de la disparition de la rhétorique, d'abord enseignée explicitement, puis devenue implicite du fait de la conception tenace de l'imprégnation, assortie de la croyance en l'inspiration, toutes deux héritées du romantisme³⁶ ; elle cite Gérard Genette :

« Dans la conscience littéraire générale, l'esprit de la rhétorique traditionnelle est mort, on le sait bien, dès le début du XIX^e siècle, avec l'avènement du romantisme et la naissance – conjointe- d'une conception historique de la littérature. »³⁷

Claudette Oriol-Boyer stigmatise l'aspect idéologique de cette situation et met en lumière ses conséquences en termes d'échec et d'inégalité :

« ...l'histoire de l'enseignement d'une discipline met en lumière les choix dominants à chaque époque, théorie et idéologie se confondant d'ailleurs quand la première est implicite et/ou ne travaille pas le rapport à ce qui pourrait la contredire. »³⁸

La théorie de l'atelier du Texte doit être en effet replacée dans une volonté « politique », au sens large, de la littérature conçue comme une pratique pour tous. Elle rappelle en effet que longtemps l'écriture a été considérée comme un domaine réservé à ceux qui étaient dignes d'exprimer leur moi et de représenter le monde³⁹. Cette conception de l'auteur inspiré, à l'œuvre dans une classe, se traduit en effet par l'idée qu'il y a des élèves « doués », et d'autres qui ne le sont pas. On lit p.66 :

³⁶ Cf Victor Hugo selon lequel l'écrivain « ne doit pas écrire avec ce qui a été écrit mais avec son âme et son cœur ».

³⁷ Genette, G. (1969) *Figures II*, cité par C. Oriol-Boyer in *L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique* Tome 1, Préliminaires, chapitre 1 p.15

³⁸ Oriol-Boyer, C., *ibidem* Tome 1, Préliminaires, chapitre 1 p.10

³⁹ Jean Ricardou parle de l'idéologie de l' « expression-représentation ».

« J'ai dû élaborer, à partir des recherches existantes, les fondements théoriques de ce qui était surtout, au départ, une prise de parti idéologique. »⁴⁰

b. Une mise ensemble audacieuse

Comme Claudette Oriol-Boyer le dit au chapitre 1 de sa thèse d'état publiée en 1989,

« On peut distinguer trois grandes phases dans les recherches sur la production écrite : au cours de la première, un écrit est étudié en tant qu'objet produit et observable, dans la deuxième on s'intéresse au processus de production sans tenir compte des théories du produit, dans la troisième, celle où je m'inscris, on tente de construire les interactions entre le produit et le processus de production, espérant fonder ainsi les conditions de possibilité d'une didactique. »⁴¹

Nous allons dans un premier temps faire le tour d'horizon de ces recherches sur la production écrite pour voir ensuite la théorie qui en a émergé.

⁴⁰ Oriol-Boyer, C., *ibidem*, Tome 1, Préliminaires, chapitre 3 p.66

⁴¹ Oriol-Boyer, C., *ibidem*, Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 1 p.78

BIBLIOGRAPHIE DES PRÉALABLES

DUMINY-SAUZEAU, Christine (2003) « Ça a commencé comme ça ... », in Revue Recherches et Travaux publiée aux ELLUG par l'Université Stendhal Grenoble III, N°63 *ECRIRECRIRE* (sous la direction de Daniel Bilous) en hommage à Claudette Oriol-Boyer pour son départ à la retraite.

GENETTE, Gérard (1969) *Figures II*. Paris : Seuil, collection "Points".

LAFONT, Jacqueline (1999) *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture, analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Thèse de doctorat de Lettres Modernes, spécialité Sciences du langage (dir. Nicole Gueunier) Université François Rabelais.

ORIOLO-BOYER, Claudette, dir. (1984) Revue TEM 1 *Ateliers d'écriture*. Grenoble : l'Atelier du Texte.

ORIOLO-BOYER, Claudette (1989) *L'écriture du texte : Théorie, pratique, didactique*. Thèse pour l'obtention du doctorat d'état (dir. M. le Professeur Claude Duchet) T 1.

REUTER, Yves (2002 ; 1^{ère} édition 1969) *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture* Paris : ESF éditeur, coll. « Didactique du français ».

RICARDOU, Jean (1978) *Nouveaux problèmes du roman*, essais. Paris : Seuil, collection "Poétique".

OBIN, Jean-Pierre (1994) Article « MAFPEN » pour le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan

CHAPITRE 1 : ÉTAT DES LIEUX DES RECHERCHES QUI LE FONDENT

A. 1ÈRE PHASE : L'ÉCRIT CONSIDÉRÉ COMME UN PRODUIT OBSERVABLE

Certains concepts fondateurs ont été dégagés lors de la première phase évoquée plus haut, au cours de laquelle des auteurs majeurs ont contribué à faire en sorte que l'on considère l'écrit, non comme l'émanation d'un auteur inspiré dont il fallait étudier « la vie et l'œuvre », mais comme un produit observable.

1 - Saussure et l'avènement de la linguistique

Ferdinand de Saussure a été le premier, dans ses cours de linguistique générale⁴², à parler de la langue comme d'un système de signes au sein duquel chaque élément ne peut se définir que par les relations d'équivalence et d'opposition qu'il entretient avec les autres, dans un rapport syntagmatique et associatif⁴³. On lui doit un certain nombre de concepts féconds, en particulier les concepts de signifiant et de signifié constituants du signe linguistique, et le constat du caractère arbitraire et immotivé du lien qui les unit ; ces concepts ont permis de décrire le matériau constituant le texte, ouvrant la voie au structuralisme en linguistique.

2 - Jakobson, les deux pôles du langage et la situation de communication

Le linguiste Roman Jakobson, à partir de ses études sur l'aphasie, affirme qu' « il y a deux opérations fondamentales sous-jacentes au comportement verbal⁴⁴ : la sélection et la combinaison »⁴⁵. Prenant la suite d'un autre linguiste, Kruszewski, qui reliait ces opérations à deux modèles de relation, la similarité et la contiguïté, il en vient à affirmer que « « Le développement d'un discours peut se faire...par similarité ou par contiguïté⁴⁶ » et préfère alors parler de procès métaphorique et métonymique. Les concepts qui en découlent de « comparativité » et de « connectivité » rejoignent l'apport de Saussure, permettant de dégager pour l'étude du langage les axes paradigmatique et syntagmatique.

Mais le nom de Jakobson est surtout attaché à son modèle de la communication qu'il a développé à partir des études de Karl Bühler.

⁴² Saussure (de), F. in *Cours de linguistique générale*, publié par ses étudiants en 1916 après sa mort.

⁴³ Le terme de « paradigme » que l'on opposera au « syntagme » sera posé par ses continuateurs.

⁴⁴ L'élargissement de ce modèle à des unités plus vastes comme des genres littéraires ou des comportements humains permet de ranger Jakobson, formaliste au départ, parmi les structuralistes.

⁴⁵ Jakobson, R (1963) *Essais de linguistique générale*.

⁴⁶ Réactualisant, selon Morier, ce principe présent chez Aristote.

« Chaque facteur de la communication est le point d'aboutissement d'une relation orientée, ou fonction, établie entre le message et ce facteur. On compte ainsi six fonctions⁴⁷ :

N° facteur d'arrivée de fonction	FACT. D'ARRIVÉE	FACT. DE DÉPART	FONCTION
1	Contexte	Message	Référentielle
2	Destinateur	Message	Émotive
3	Destinataire	Message	Conative
4	Contact	Message	Phatique
5	Code	Message	Métalinguistique
6	Message	Message	Poétique

Il a ajouté au modèle de son prédécesseur la fonction *phatique*, qui consiste à vérifier que le message parvient bien à son destinataire, mais surtout deux fonctions capitales dans le domaine qui nous occupe : il s'agit de la fonction *métatextuelle*, centrée sur le code, et de la fonction *poétique*, centrée sur le message, la plus importante à ses yeux. Nous reviendrons largement sur ces deux notions capitales, les relations qu'elles peuvent entretenir, et la façon dont Claudette Oriol-Boyer a permis de les faire évoluer.

3 - Jack Goody et les spécificités de l'écrit

L'apport de l'anthropologue Jack Goody⁴⁸ a également été capital puisqu'il a dégagé les spécificités de la langue écrite jusque-là considérée – y compris par Saussure - comme une transcription de l'oral. La raison graphique replace l'apparition de l'écriture dans un contexte historique et socio-culturel, et en montre les conséquences sur les processus cognitifs, en particulier sur le développement de la pensée abstraite⁴⁹. Il observe que les premiers écrits ont

⁴⁷ Louis Hébert (2008), « Les fonctions du langage », dans Louis Hébert (dir.), Signo [en ligne], Rimouski (Québec)

⁴⁸ Goody, J. (1977) La raison graphique, ou la domestication de la pensée sauvage, Paris : Ed. de Minuit.

⁴⁹ Dans sa contribution à un colloque organisé en janvier 2008 autour de son œuvre (« Looking back in oral and written cultures » in ENSSIB *Ecritures : sur les traces de Jack Goody*, jan 08) Jack Goody développe le bénéfice rendu possible, grâce à l'écriture, en ce qui concerne le « looking back », c'est-à-dire la façon dont une société humaine s'inspire de ce qui l'a précédé.

d'abord pris la forme de listes et les classe selon trois types : les listes du premier type qui servent à noter les éléments extérieurs de façon prospective (les étapes d'un itinéraire par exemple) ou rétrospective (le nom des rois successifs d'une dynastie) ; les listes du deuxième type qu'il appelle « lexicales » et qualifie d'« encyclopédies embryonnaires », dans lesquelles les éléments du monde sont classés par catégories ; les listes d'un troisième type, plus élaborées, dans lesquelles on voit poindre une attention à la forme :

« La liste engendre un ordre, qu'on le veuille ou non » dit J. Goody, qui ajoute

« ... les listes ont posé des problèmes de classification au point d'atteindre les limites extrêmes d'un certain type de compréhension du monde. »⁵⁰

On verra le profit que COB a su tirer de la différenciation opérée par Goody entre ces trois types de listes.

4 - Todorov et les structuralistes en littérature

Une seconde étape a permis, avec les structuralistes, de déplacer le regard des écrits ordinaires vers le texte objet d'art langagier, mais aussi vers ce texte et sa fabrique. Ces recherches – autour de la revue *Tel Quel* en particulier - ont été boudées par les linguistes, plus intéressés par les écrits ordinaires ; ils l'ont été également par les littéraires qui leur reprochaient une position excessive – une clôture du texte sur lui-même - mais aussi la primauté du lectoral. Selon Barthes en particulier, cité par Claudette Oriol-Boyer⁵¹, « les théories du "Texte" - il désignait ainsi le fonctionnement poétique du langage – n'ont absolument pas permis une didactique ». Claudette Oriol-Boyer conclut alors :

« Il ne suffit pas d'avoir une juste représentation d'un objet pour savoir le produire. Il faut en plus une juste représentation des moyens pour y parvenir : matériau brut, répertoire des transformations qu'il doit subir, gestion de celles-ci dans le temps, rapport de celles-ci avec la représentation de l'objet final et avec le destinataire. »⁵²

C'est ainsi que l'on en est arrivé à considérer l'écrit comme un processus.

⁵⁰ Ibidem

⁵¹ Oriol-Boyer, C., *ibidem*, Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 1 p.83

⁵² Oriol-Boyer, C., *ibidem*, Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 1 p.83

B. DEUXIÈME PHASE : L'ÉCRIT CONSIDÉRÉ COMME UN PROCESSUS

Lors de la seconde phase, un certain nombre de continents théoriques ont permis d'envisager l'écriture comme élément d'un processus de production.

1 - La psychologie cognitive

En ce qui concerne l'acte d'écrire, on dispose maintenant de techniques - en particulier celle du « think aloud⁵³ » - permettant de mieux cerner ce qui se passe dans la tête d'un scripteur au travail. L'apport de la psychologie cognitive a été surtout d'élaborer des modèles descriptifs à partir de pratiques observées le plus souvent sur des scripteurs experts, à part pour le premier « modèle » identifié rétrospectivement.

a. Le modèle des stades :

Ce modèle linéaire, le plus utilisé dans les pratiques de rédaction en situation scolaire jusque dans les années 80 (dont celles exposées dans les préliminaires montrent un exemple) est encore largement prégnant sur le terrain. Dans son étude sur les différentes approches théoriques de la production écrite individuelle, Fitzgerald, après Rohnman en 1965⁵⁴, l'identifie en 1992⁵⁵ sous l'intitulé "modèle des stades". Ce modèle comporte une suite séquentielle de trois opérations

La génération d'idées

Elle peut se faire collectivement, suivie de l'élaboration d'un plan-guide,

La production de texte

Elle n'est pas préparée, sinon par l'étude séparée de la grammaire de phrase.

La révision

Elle concerne les problèmes de surface, notamment l'orthographe.

⁵³ Think aloud, que l'on peut traduire par « pensée à voix haute » (Langer 1986) : Technique consistant à demander au Sujet de verbaliser des pensées au cours de l'expérimentation.

⁵⁴ Rohnman (1965)

⁵⁵ Fitzgerald (1992) (et precedent) voir bibliographie en fin de chapitre.

« Dans le modèle des stades, la connaissance est considérée comme objective, universelle et indépendante du rédacteur. L'apprentissage se résume donc à la lecture de sources externes comme les manuels, scolaires ou non, qui proposent les "bonnes" formes d'écriture. »⁵⁶

b. Le modèle de Hayes et Flower

En 1980, Hayes et Flower⁵⁷ proposent un modèle récursif (appartenant selon Fitzgerald au type « modèle de résolution de problème ») qui comporte trois grands ensembles non hiérarchisés mais reliés entre eux : l'environnement de la tâche, les connaissances stockées dans la mémoire à long terme, et le processus d'écriture lui-même qu'accompagne une instance de contrôle. Ce processus d'écriture se décompose en trois phases qui peuvent être récursives : la planification, la mise en texte et la révision. Flower et Hayes considèrent que les rédacteurs doivent gérer trois contraintes principales interférant les unes par rapport aux autres : les connaissances dont ils disposent et qui ne sont pas accessibles sous une forme directement utilisable, les règles et conventions de l'expression écrite et enfin, les problèmes d'ordre rhétorique. Dans ce modèle, l'apprentissage de la rédaction peut être favorisé par certains artefacts comme la facilitation procédurale⁵⁸. Il a encore sa pertinence, d'autant que Hayes⁵⁹ l'a repris en 1996 pour lui ajouter la dimension psycho-affective dont l'absence avait été notée. En voici la représentation⁶⁰ :

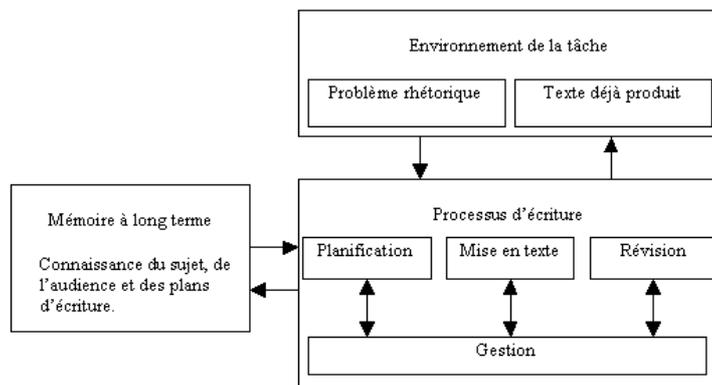


Fig.1 : Modèle de processus d'écriture selon Flower & Hayes (1981).

⁵⁶ Fitzgerald (1992) ibidem

⁵⁷ Hayes, J. & Flower, L (1981) Problèmes théoriques et pratiques de la révision de textes.

⁵⁸ L'article de Thierry Olive et Annie Piolat, « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes », in *Le langage et l'homme*, Volume XXXVIII n°2 (Décembre 2003) tente de rendre compte de l'influence d'un apport méthodologique concernant la révision et la planification sur la qualité des textes produits.

⁵⁹ Hayes, J. (1992)

⁶⁰ In Hayes, J. & Flower, L (1981) Problèmes théoriques et pratiques de la révision de textes.

c. L'apport de Scardamalia et Bereiter

On doit citer encore un apport important dans ce domaine, celui de Scardamalia & Bereiter⁶¹ qui ont distingué deux modes de production liés à l'organisation ou non de la connaissance destinée à être mise en texte⁶². Au sujet de la révision, Bereiter & Scardamalia⁶³ expliquent ce processus en précisant que deux représentations sont construites tout au long de la rédaction et stockées en mémoire à long terme : la représentation du texte écrit jusqu'alors et la représentation du texte envisagé.

Mais les psycho-cognitivistes ont longtemps été dans une démarche descriptive et ils reconnaissent encore aujourd'hui que leur souhait de proposer des pistes pédagogiques se heurte à la difficulté de comparer le processus mis en œuvre et le résultat obtenu :

« Force est de constater, disent Thierry Olive et Annie Piolat⁶⁴, que la relation entre la qualité des textes et la mobilisation des processus rédactionnels n'est pas assez étudiée. Les chercheurs se départagent trop le champ de recherche. Soit ils analysent la qualité des produits finis et font l'impasse sur la façon dont les rédacteurs les façonnent, soit ils étudient prioritairement les stratégies rédactionnelles sans se prononcer sur la nature du produit fini qu'elles ont autorisé. Il est vrai que les outils de mesure de la qualité des textes ne sont pas tous satisfaisants, comme il est vrai que l'étude de la mobilisation des processus rédactionnels implique l'usage de méthodologies complexes. »

Nous verrons qu'une théorie de l'objet d'art langagier permet d'avancer dans ce domaine.

2 - Bakhtine, Watzlawick et la linguistique pragmatique

L'apport de la linguistique pragmatique a été d'ancrer le texte dans son contexte d'énonciation.

a. Bakhtine

Étudiant le roman Dostoïevskien, Bakhtine a dégagé dans cette œuvre une polyphonie intentionnelle liée à l'auteur, une polyphonie structurelle liée à l'œuvre, et une polyphonie réceptive liée au lecteur. Il a permis, grâce à sa

⁶¹ Scardamalia, M et Bereiter (1987) The psychology of written composition.

⁶² Ils distinguent le « knowledge telling » (l'information est retransmise de façon linéaire, dans l'ordre récupéré en mémoire) et le « knowledge transforming » : l'information est réorganisée en fonction de deux espaces problèmes, le premier étant lié au sujet du texte et le second à l'audience.

⁶³ Bereiter et Scardamalia (1983)

⁶⁴ Thierry Olive et Annie Piolat, « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes », in *Le langage et l'homme*, Volume XXXVIII n°2 (Décembre 2003)

notion de dialogisme⁶⁵, de montrer que la littérature est, avant tout, un réseau interactif constitué d'une pluralité de voix et de consciences plus ou moins indépendantes, et cela dans l'acte créateur mais aussi dans le texte et dans la réception de l'œuvre. Nous aurons à revenir sur le concept de médiation que cela suppose.

b. Watzlawick et l'analyse systémique

Mentionnons également Watzlawick⁶⁶ qui, dans *Une logique de la communication*⁶⁷, a permis d'aller, à la suite de Bateson⁶⁸, vers la notion de système considéré comme un ensemble complexe d'éléments en interaction ; cela a permis d'envisager les fonctions de la communication de Jakobson dans une perspective dynamique. Même si son apport peut être considéré comme débordant largement le champ de l'écriture, qui ne peut donc en relever que très partiellement, retenons quelques éléments nodaux⁶⁹ qui pourront être exploités fructueusement dans la perspective d'une didactique du texte littéraire :

*La théorie des types logiques de Russell*⁷⁰

Selon cette théorie, si on prend une collection de choses unies par une caractéristique commune, on peut déterminer

- Au niveau I : les composants (ou membres) de cette collection,
- Au niveau II : la collection (ou classe) entière

L'axiome principal de cette théorie est qu'il existe une hiérarchie entre les niveaux et que l'on ne peut les confondre sous peine de former un paradoxe. Cette théorie permet donc d'examiner la relation logique entre un membre et sa classe ainsi que le passage d'un niveau à un autre, mais aussi de lever les paradoxes par la hiérarchie des niveaux logiques. Ce qui est potentiellement

⁶⁵ Bakhtine, Mihaïl (1975) *Esthétique et théorie du roman*. Paris : NRF Gallimard.

⁶⁶ Watzlawick est l'un des membres fondateurs et le théoricien du MRI (Mental Research Institute) de Palo Alto.

⁶⁷ Watzlawick, P.(1972) *Une logique de la communication*.

⁶⁸ « La principale contribution de Bateson à notre domaine, dit Watzlawick lors d'une entrevue avec Mony Elkaïm en 1990, est qu'il a introduit ce que nous appelons aujourd'hui la pensée systémique. C'est Bateson qui a appliqué la théorie des types logiques du mathématicien Russell. Paul Watzlawick, in « Entretiens avec Paul Watzlawick » de Mony Elkaïm, *RESONANCES*, numéro 1 de janvier 1991.

⁶⁹ A partir de la synthèse d'Anne-Lise de Wan « Les théories issues du groupe de Palo Alto » sur le site *Le village systémique*.

⁷⁰ Russell, B. (1906) *Les paradoxes de la logique*.

intéressant pour notre domaine, c'est qu'au niveau I il est établi que l'on rencontre les communications « telles qu'on les observe », et que le niveau II concerne la méta-communication, c'est-à-dire « ce que l'on peut dire à propos de la communication ». Carnap⁷¹ et Tarski⁷² ont appliqué au langage cette théorie (dans leur théorie des niveaux de langage) :

Au plus bas niveau on trouve le domaine de la *langue-objet* (mots ou énoncés concernant les objets)

Quand nous parlons de ce niveau, nous avons la nécessité d'utiliser un *métalangage*, et ainsi de suite pour un méta-méta-langage.

La notion d'équilibre d'un système :

Elle correspond au concept d'homéostasie⁷³ en cybernétique : les systèmes sont orientés vers des buts d'équilibre ; mais une fois créé, du fait d'un paradoxe (qui peut surgir dans le langage-même) une « polarisation » (ou « schismogénèse » selon Bateson), un feed-back⁷⁴ positif amènera le système vers l'éclatement, tandis qu'un feed-back négatif permettra un retour à l'équilibre. On pourra voir comment cette notion, de même que la suivante, peut éclairer la phase de réécriture d'un texte.

Le principe de causalité circulaire :

On peut le reformuler ainsi : une cause produit un effet qui agit à son tour sur la cause. Reprenant ce principe, Watzlawick fait une analogie entre le concept de *fonction* en mathématiques (qui est fondée sur la *relation* entre des variables, sans que ces variables aient de signification par elles-mêmes) et le concept de *relation circulaire* en psychologie.

Ainsi, étudier une relation circulaire revient à étudier l'interaction entre les variables.

La totalité comme non sommativité :

⁷¹ Carnap, La syntaxe logique du langage, 1934 Carnap et Tarski Théorie des niveaux de langage.

⁷² Tarski, « Sur le concept de conséquence logique » 1936.

⁷³ L'homéostasie correspond à l'équilibre du système.

⁷⁴ Le feed-back, que l'on peut traduire par « rétro-action », est la réaction du milieu environnant.

On peut reformuler cette loi ainsi : le tout est autre chose que la somme des parties⁷⁵. Cette loi, issue de la psychologie de la Gestalt perceptive, permet de refuser une approche morcelée de l'écriture d'un texte : en didactique de l'écriture, on ne peut se contenter de poser chaque opération séparément, de même que lors de la lecture d'un texte : tout est complexe tout de suite. Les recherches en pragmatique, qui ont trouvé rapidement – contrairement aux recherches en critique génétique - un écho très favorable du côté de l'Institution, ont également rendu possible une prise en compte du destinataire dans l'acte d'écriture.

3 - Umberto Eco et les théories de la réception

Partant du polysémantisme interprétatif évoqué par Bakhtine, ses continuateurs de l'école de Prague⁷⁶ et les chercheurs de l'école de Constance⁷⁷ ont régénéré l'approche lectorale en mettant en avant les « blancs » présentés par le texte, que la collaboration du lecteur doit aider à combler. Ils voulaient ainsi redonner à la lecture une dimension historique que les structuralistes ont longtemps été accusés de laisser de côté, et rendre à nouveau possible la démarche d'interprétation du texte littéraire. En revanche, non seulement ils centrent leur étude sur l'un des pôles de la communication, mais on peut leur reprocher de ne pas suffisamment considérer le texte en tant que produit, et le fait que l'application de ces outils théoriques conduit parfois à accorder une trop grande liberté au lecteur.

On s'arrêtera sur le nom de Michel Picard : dans son ouvrage sur *La lecture comme jeu, essai sur la littérature*, il regrette que le modèle de la communication « escamote » le rapport entre le texte et le lecteur, et, remarquant la pratique de plus en plus prégnante de la réécriture et des relations intertextuelles, propose une approche nouvelle du phénomène littéraire et de la lecture dont il relève les implications positives :

⁷⁵ Formule empruntée à la psychologie de la Gestalt Perceptive, mouvement qui a traversé tout le XXème siècle. C'est Ludwig de Bertalanffy qui a le premier utilisé les postulats de Khöler, par exemple, au service de la théorie des systèmes dont on sait qu'elle a amené un véritable changement de paradigme dans la recherche scientifique, quelle que soit la discipline. La théorie des systèmes a constitué la base scientifique mais aussi méthodologique de l' « école » de Palo Alto.

⁷⁶ Eco, U (1979) *Lector in fabula*

⁷⁷ Iser, W (1976) *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique.*

« Jouer le jeu de la lecture littéraire, dans cette perspective de réécritures, c'est donc être capable d'apprécier la virtuosité exhibée, le jeu de l'interprète d'une partition connue. L'amateur est nécessairement un connaisseur. »⁷⁸

On peut à sa suite imaginer de jouer le jeu de l'écriture littéraire, ce qui est peut-être bien ce que l'on cherche à faire dans un atelier d'écriture depuis l'OULIPO : cela peut se révéler fructueux –il restera à savoir jusqu'à quel point.

4 - L'ITEM et la nouvelle critique génétique

Loin de braquer le regard sur les manuscrits des écrivains pour sélectionner la meilleure version à publier, ou de suivre de façon linéaire les progrès d'une œuvre dans une démarche téléologique⁷⁹, la nouvelle critique génétique intervient en tant que véritable linguistique de la production textuelle⁸⁰.

Née dans le sillage du structuralisme, elle s'est constituée en rapport avec certains courants théoriques existants, la pragmatique en particulier, qui contribue à « réinstaurer le sujet parlant que la linguistique saussurienne avait ... évacué de sa théorie »⁸¹. On y trouve représentées, « sans exclusive, comme le fait remarquer Pierre-Marc de Biasi⁸², la plupart des grandes orientations du discours critique contemporain », et elle utilise les acquis de nombreux d'horizons théoriques comme la narratologie, la socio-critique, ou la psychanalyse notamment. Louis Hay a créé l'Institut des Textes et Manuscrits modernes dans le cadre du CNRS en 1982 et une méthodologie de recherche en critique génétique a été proposée par Almuth Grésillon, qui jette les bases d'une véritable théorie de cette « science du vivant », qu'elle se cantonne à l'observation lors du décodage, ou se hasarde à l'interprétation lors des hypothèses scientifiques portées sur les avant-textes. « Il s'agit donc, déclare-t-elle, de constituer correctement les unités qui font partie (du) processus d'écriture, même si « la remontée génétique » ne vise pas à atteindre le

⁷⁸ Picard, Michel (1986) *La lecture comme jeu, Essai sur la littérature*. Paris : Les éditions de minuit.

⁷⁹ Cette démarche, qui a été reprochée à la critique lansonienne et dont, selon Almuth Grésillon, « les débuts de la critique génétique proprement dite ne sont pas toujours exempts » consiste à considérer que le texte final est le but, et non simplement le terme du processus d'écriture.

⁸⁰ Comme en témoigne le titre du dernier colloque organisé par l'Institut des Textes Et Manuscrits modernes en juin 08 : « Tendances actuelles de la linguistique française ».

⁸¹ Grésillon, A. *Éléments de critique génétique, lire les manuscrits modernes* PUF 1994. Toutes les citations de ce paragraphe, sauf mention contraire, proviennent de cet ouvrage.

⁸² Dans un entretien pour la revue GENESE.

fonctionnement réel », mais consiste en un « acte de construction scientifique ».

Beaucoup de chercheurs se sont spécialisés dans l'étude des brouillons d'un auteur particulier – Pierre Marc de Biasi sur Flaubert, Catherine Viollet sur Proust. Concernant notre recherche, il faut d'abord saluer le fait que ce travail, dans un contexte de « curiosité générale pour les secrets de la fabrique », joint à la tendance des auteurs eux-mêmes⁸³ à garder leurs brouillons, et même à les exhiber – ce qui était impensable aux XVIème ou XVIIème siècle où seule l'œuvre parfaite devait voir le jour - fait que l'on ne peut plus considérer que l'écriture soit une affaire d'inspiration⁸⁴, mais qu' « écrire c'est faire », ce qui est la condition nécessaire à l'élaboration d'une didactique. Mais, comme prend soin de le préciser A. Grésillon, « la critique génétique s'est constituée dans le domaine de l'écriture littéraire, et son champ est celui de la production écrite des œuvres. Elle ne cherche donc pas à englober l'ensemble de la production écrite » et si elle le fait, cela ne peut être que « latéralement », dans la mesure où « les résultats de la génétique littéraire ont stimulé les recherches sur la production écrite dans d'autres domaines ». Elle critique les modèles de résolution de problèmes issus de la psychologie cognitive, celui de Hayes et Flower notamment, à qui elle reproche de reposer sur « un mécanisme ternaire », qui n'ajoute rien selon elle à « la trinité de la rhétorique classique, inventio – dispositio – elocutio... ». Elle salue en revanche le travail dans ce domaine de revues comme *Recherches, Pratiques, Texte En Main*.

L'apport en critique génétique permettant des avancées dans le domaine de la didactique est celui de Claudine Fabre-Cols, qui a appliqué la typologie des gestes de la réécriture⁸⁵ aux brouillons d'écoliers. Il n'en reste pas moins que là encore on éclaire les processus spécifiques à la production écrite, mais, comme le fait observer Claudette Oriol-Boyer, sans tenir compte de la spécificité des textes produits, même si l'une des ambitions déclarées est de « construire des modèles experts », et même de « déterminer plus nettement cette forme

⁸³ Francis Ponge, par exemple, qui publie « La fabrique du Pré ».

⁸⁴ Almut Grésillon cite même le démenti infligé à Louis Aragon qui prétendait avoir écrit l'un de ses romans d'une seule traite, après que des études ont montré qu'il ne pouvait s'agir d'un même jet.

⁸⁵ Nous reprenons cette typologie lors de la description du dispositif de l'atelier d'écriture littéraire p. 80-81 de la présente thèse.

d'inventivité particulière qui distingue la naissance d'une œuvre littéraire de celle d'un écrit ordinaire ». En effet, comme le reconnaît Almuth Grésillon elle-même, « si la génétique se veut critique esthétique, elle doit repérer et nommer les traces langagières par lesquelles elle reconstruit l'avènement de la beauté ». Elle évoque alors la nécessité d'un « savoir extérieur » qu'il nous faudra convoquer.

Bibliographie du chapitre

BAKHTINE, M. (1975) *Esthétique et théorie du roman*. Paris : NRF Gallimard.

BEREITER, CARL & SCARDAMALIA, Marlene (1983) "Does learning to write have to be so difficult?" In A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden (Eds.). *Learning to write: First language/second language. Applied linguistics and language studies series*. London : Longman.

BEREITER, CARL & SCARDAMALIA, Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

BERTALANFTY (von) Ludwig (1968). *Théorie générale des systèmes*. Trad : Jean Benoît Chabrol, Paris : Dunod, 1973.

CARNAP, Rudolf (1934) *La syntaxe logique du langage*.

CARNAP, Rudolf et Tarski, Alfred (36) *Théorie des niveaux de langage*.

ECO, Umberto (1979) Lector in *fabula* : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs. Paris : Editions Grasset

FABRE-COLS, C. (1990) *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Ceditel / L'Atelier du texte.

FITZGERALD (1992) *Towards knowledge in writing : illustrations from revision studies*, Springer-Verlag (à partir des travaux de ROHNMAN 1965)

GRÉSILLON, A. (1994) *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes.* Paris : PUF.

GOODY, J. (1977) *La raison graphique, ou la domestication de la pensée sauvage.* Paris : Ed. de Minuit.

GOODY, J (2008) « Looking back in oral and written cultures » in ENSSIB *Ecritures : sur les traces de Jack Goody.*

HAYES, J. R. & FLOWER, Linda (1981) *Problèmes théoriques et pratiques de la révision de textes. (A cognitive process theory of writing, College composition and communication)* Hillsdale, NJ : Erlbaum.

HÉBERT, Louis (2008), « Les fonctions du langage », DANS Louis HÉBERT (dir.), *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec).

ISER, Wolfgang (1997 1^{ère} édition 1976) *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique.* Mardaga

JAKOBSON, Roman (1981, 1^{ère} éd. 1963) *Essais de linguistique générale (1 et 2).* Paris : Éditions de Minuit, Collection « Double ».

MORIER, Henri (1998) *Dictionnaire de poétique et de rhétorique,* Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Grands Dictionnaires ».

OLIVE, Thierry et PIOLAT, Annie « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes », in *Le langage et l'homme*, Volume XXXVIII n°2 (Déc. 2003).

ORIOLE-BOYER, Claudette (1989) *L'écriture du texte : Théorie, pratique, didactique.* Thèse pour l'obtention du doctorat d'état (dir. M. le Professeur Claude Duchet) T 1.

PICARD, Michel (1986) *La lecture comme jeu, Essai sur la littérature.* Paris : Les éditions de Minuit.

PONGE, Francis (1971) *La fabrique du Pré*. Paris : Editions A. Skira, Collection « Les sentiers de la création ».

RUSSELL, Bertrand (1905), *De la dénotation*, 1905 (*On Denoting*), trad. in *Écrits de logique philosophique*, Paris, PUF, 1989.

RUSSELL, Bertrand, (1906), *Les paradoxes de la logique*, revue de métaphysique et de morale 14, VOL 5, pp627-650 (Théorie des types logiques).

RUSSELL, Bertrand, (1908), *Mathematical logic as based on the theory of types*, *American journal of mathematics* 30, repris dans *A source Book in Mathematical Logic 1879-1931*, pp 150-182.

SAUSSURE (de), Ferdinand. (1995, 1^{ère} éd. 1916) *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

SCARDAMALIA, Marlene et BEREITER, CARL (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

TARSKI Alfred (1936-a), 1972, Le concept de vérité dans les langages formalisés. (TARSKI, Alfred (1933) *The concept of truth in formalized languages*).

TARSKI, Alfred (1936-b) *Sur le concept de conséquence logique*.

WAN (de-), A.-L. Synthèse de « Les théories issues du groupe de Palo Alto » sur le site *Le village systémique*.

WATZLAWICK, Paul (janvier 1991) in « Entretiens avec Paul Watzlawick » de Mony Elkaïm, *RESONANCES*, numéro 1.

WATZLAWICK, Paul ; HELMICK BEAVIN, Janet ; JACKSON Don (Donald De Avila) (1979 1^{ère} éd.1972) *Une logique de la communication*. Paris : Seuil, Collection « Points Essais ».

Revue TEM, Texte en main n°1 (1984) *Ateliers d'écriture*. Grenoble : L'Atelier du texte.

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE CRÉÉ PAR CLAUDETTE ORIOL-BOYER

C'est ainsi que l'Atelier du Texte s'est nourri des apports de divers courants théoriques dont la mise ensemble inventive constitue la spécificité. Claudette Oriol-Boyer constate en effet que « les recherches existantes, cloisonnées, n'ont pas encore donné toute leur mesure ». Nous allons développer maintenant les points d'ancrage majeurs de la théorie élaborée « qui intègre les recherches effectuées sur le produit en les articulant avec celles portant sur le processus »⁸⁶ et requiert l'interactivité entre la lecture et l'écriture : c'est elle en effet qui nous a permis de dépasser les contradictions relevées dans les préliminaires.

⁸⁶ Oriol-Boyer, C. (1989) *L'écriture de texte : Théorie, pratique, didactique*. Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 1 p.78

A. RETRAVERSÉE DES RECHERCHES

L'ensemble des recherches que nous venons d'évoquer constitue le fondement permettant à Claudette Oriol-Boyer de donner au texte littéraire une toute autre définition, et à sa didactique de nouveaux chemins. Un dernier apport a été décisif, émanant celui-là de la sociologie.

Dans son ouvrage, *La distinction*, Bourdieu classe les objets présents au monde en deux catégories, les objets naturels et les objets ouvrés ... et range les œuvres d'art dans cette dernière catégorie⁸⁷, tout comme les objets fonctionnels, mettant à mal la notion d'inspiration qui laissait entendre pour l'art une origine divine. S'il en est ainsi, en conclut Claudette Oriol-Boyer, on peut étudier la production d'un objet d'art selon les mêmes catégories que celles qu'on utilise pour la production d'un objet fonctionnel. Partant de Bourdieu, elle prend pour exemple la production d'une chaise pour laquelle on a besoin de connaître les matériaux susceptibles d'entrer dans sa composition, leurs règles de transformation, ainsi que sa définition structurelle. Une transposition dans le domaine de la didactique de l'écriture permet une avancée considérable. En effet, cela rend possible une transmission de savoir-faire puisqu'alors « Écrire, cela s'apprend »⁸⁸.

Pour en arriver à une définition renouvelée du texte objet d'art, Claudette Oriol-Boyer retrace, en les articulant, les différentes recherches présentées plus haut.

1 – Retraversée de Jack Goody : premiers usages artistiques de l'écriture

C'est ainsi que Claudette Oriol-Boyer reconsidère « le processus d'accroissement fonctionnel du langage » tel que Jack Goody le constate, ainsi que le regroupement que ce dernier opère :

⁸⁷ Bourdieu (1977) *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Les éditions de Minuit, p. 30. Les réactions à cette étude furent vives : « Elle opère une telle réduction de l'art, déclare par exemple Jacques Laurent, que cette "critique sociale du jugement" est par principe amputée. »

⁸⁸ Revue TEM, Texte en main (1984) n°1 *Ateliers d'écriture*. Grenoble : L'Atelier du texte.

a. Les listes du premier type :

Jack Goody voit dans cette « nomination » des éléments du monde une simple coïncidence entre le mot et la chose. Mais Marina Yaguello, s'appuyant sur Saussure selon lequel « il n'y a pas d'idées préétablies », affirme que « Nommer revient à catégoriser, à organiser le monde ...le mot crée le concept tout autant que le concept appelle le mot », et Claudette Oriol-Boyer fait elle aussi observer qu'« il n'y a rien de naturel dans le découpage du monde par une langue ».

b. Les listes du deuxième type :

Jack Goody les qualifie d' « encyclopédies embryonnaires » et y voit l'un des moyens grâce auxquels l'esprit acquiert une certaine maîtrise de la « réalité ». Claudette Oriol-Boyer ajoute que « ce qui est rapproché dans la liste ne l'est pas forcément dans le monde », et qu' « ainsi est activé le fonctionnement par associations d'idées selon l'axe paradigmatique du langage ». D'un point de vue théorique, elle considère que « la mise en liste est un produit ...primitif de la « fonction poétique » dont Jakobson dit qu'elle « projette le principe d'équivalence de l'axe de la sélection sur l'axe de la combinaison », et évoque « certaines énumérations littéraires dont on comprend mieux maintenant le potentiel poétique ». Elle poursuit :

« Par rapport à l'oral, l'écrit offre donc les possibilités tabulaires de l'espace, des relations liées à la place non plus seulement dans un déroulement continu, linéaire, mais dans une surface à deux dimensions où les jeux de la symétrie et du parallélisme imposent des rapprochements dans l'ordre du translinéaire. »

Elle cite alors Rabelais, mais plus près de nous Perec⁸⁹ ou Claude Simon⁹⁰. On peut voir également un exemple de la redécouverte de « cet art d'énumérer » chez Roald Dahl⁹¹, dans le domaine de la littérature de jeunesse. Il nous appartiendra de voir comment intervient la pratique de la liste dans l'atelier d'écriture, et ce qu'elle apporte à ce dispositif.

⁸⁹ Perec, Georges (1985) *Penser-Classer*.

⁹⁰ Simon, Claude (1981) *Les Géorgiques*.

⁹¹ Dahl, Roald (1980) *Les deux Gredins*, par exemple, aux éditions Folio-junior.

c. Les listes du troisième type :

Jack Goody constate qu'à ce niveau « l'écriture met une certaine distance entre l'homme et ses actes verbaux ». COB parle de « distance critique » :

« Le regard porte sur le signifiant, fait-elle observer, et non plus sur le signifié. Les rapports de similarité ainsi élaborés proviennent d'une réflexion, non sur les choses, mais sur le langage lui-même ... Ce que l'écrit convoque alors est une intense activité métalinguistique. »

On atteint alors le deuxième niveau dont parle la "théorie des types logiques" de Russell.

2 – Retraversée de Jakobson : articulation de la fonction poétique et de la fonction métalinguistique

Jakobson distingue la fonction métalinguistique⁹² de la fonction poétique, plus importante à ses yeux. En revanche, pour Marina Yaguello⁹³, la fonction métalinguistique est essentielle puisque « Seul parmi tous les systèmes de signes, le langage ... se prend lui-même pour objet ». Selon Claudette Oriol-Boyer, et c'est le point sur lequel elle s'éloigne du linguiste, la fonction poétique est une variété de la fonction métalinguistique. Et elle va plus loin : si l'on peut parler de mécanisme métalinguistique pour parler de la langue, on peut de même parler de *méta-discursif* pour parler du code du discours, et enfin de *métatextuel* pour parler d'un texte dans lequel sont mis en jeu des « fonctionnements méta-discursifs ». Claudette Oriol-Boyer distingue à nouveau, au niveau du métatextuel ainsi identifié, celui qui consiste à parler d'un autre texte et qu'elle appelle logiquement l'exo-métatextuel (dont un exemple peut être l'explication de texte) et celui « qui s'applique aux opérations du discours dont il fait partie » et qu'elle appelle endo-métatextuel. C'est naturellement sur ce type d'application de la notion que son intérêt va porter.

⁹²Si l'on se réfère à la théorie de Russell, ou plutôt à l'adaptation que Carnap et Tarski et en ont faite dans leur *Théorie des niveaux de langage*, il faudrait parler de fonction métalangagière ou fonction linguistique (la linguistique étant la science du regard posé sur la langue). Josette Rey-Debove, soulevant ce problème terminologique, fait observer que dans ce cas il est plus raisonnable de suivre l'usage in Rey-Debove, J. (1978) *Le métalangage*. Paris : Le Robert.

⁹³Yaguello, Marina (1988) *Le catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris : Seuil coll. *Point-virgule*. Elle y donne le principe qui résume la fonction métalinguistique : le mot "chien" n'aboie pas ».

a. La connotation

Elle opère à nouveau une distinction selon que la fonction métatextuelle se manifeste de façon explicite, comme dans le discours grammatical (elle le qualifie alors de « dénotatif ») ou selon que « le texte réfère implicitement aux opérations qui le constituent », au moyen donc de la « connotation » (il s'agit alors d'un métatextuel connotatif). Cette notion se révèle fructueuse comme nous le verrons, et Claudette Oriol-Boyer fait appel pour la développer à la recherche de Catherine Kerbrat-Orecchioni :

- « Pour qu'il y ait mécanisme connotatif, dit Catherine Kerbrat-Orecchioni, il faut et il suffit :
- que se superposent et s'imbriquent deux niveaux sémantiques...
 - que ces deux niveaux n'aient pas le même statut : l'un relève de la littérarité explicite du texte, l'autre de la suggestion implicite ».

Cette dernière distingue alors les signifiants (rythme, construction syntaxique) et les signifiés de connotation, qui apportent, en complément ou en contradiction vis à vis des signifiés de dénotation, des informations sur le référent ou l'énonciation d'un message. Mais il peut arriver aussi que les informations portent sur le fonctionnement du discours dont ils font partie, et ils ont dans ce cas une fonction (endo)métatextuelle.

b. L'autonymie

Claudette Oriol-Boyer met ensemble cet apport capital de Catherine Kerbrat-Orecchioni avec la notion d'autonymie de Josette Rey-Debove qui distingue, pour un mot ou une expression, ce qu'elle appelle son usage *mondain* de son usage langagier⁹⁴. Cela permet à Claudette Oriol-Boyer de distinguer à son tour le cas, plus courant, où un signifiant de connotation a pour signifié un autre élément du même texte, du cas où ce signifiant apparaît lui-même comme signifié connotatif : « on a alors un mécanisme de connotation autonymique ». Josette Rey-Debove, en s'appuyant sur Jakobson comme le signale Claudette Oriol-Boyer, propose cette connotation autonymique comme statut de l'œuvre littéraire : « L'indice organisateur de la poésie est l'intention dirigée sur l'expression verbale ...la littérature parle du monde, mais signifie des signes

⁹⁴ Claudette Oriol-Boyer préférerait parler de "méta-homonymie", puisque, par exemple entre les deux usages de "blanc" dans « le ciel est blanc » et « "blanc" est un adjectif de couleur », il y a une hiérarchie que le mot "autonyme" n'exprime pas.

déterminés de façon continue sur le mode du *comme je dis* : « La forme, conclut Claudette Oriol-Boyer, apparaît non seulement comme signifiant mais comme signifié connotatif ». C'est ainsi qu'elle met en relation la fonction poétique et la fonction métalinguistique, mais « dans le métalangage, la séquence est utilisée pour construire une équation, tandis qu'en poésie, c'est l'équation qui sert à construire la séquence. ».

c. Connotation, autonymie et poéticité

A partir Jakobson, dit-elle, on peut imaginer une relation entre le métatextuel et le poétique, dans la mesure où le poétique est caractérisé par « l'accent mis sur le message pour son propre compte ». Pour Claudette Oriol-Boyer c'est le rapport au mécanisme de l'autonymie (c'est-à-dire le message renvoyant au code) qui relie ces deux fonctions ; mais elle remarque que Jakobson – parce qu'il n'utilise pas la distinction dénotation/connotation - « n'envisage pas que le message puisse renvoyer au code sur le mode connotatif et se colorer ainsi des saveurs du poétique ». Et elle cite Philippe Hamon : « Parler de la langue, c'est toujours pour le texte, parler de soi, et inversement. ». Ainsi elle propose une solution qui consiste à dire que « le texte littéraire ou poétique - produit d'un usage artistique du langage - vise, par connotation, ses divers modes d'élaboration ». Cette découverte est capitale pour la façon dont le texte littéraire sera appréhendé dans le contexte d'un atelier d'écriture. Mais nous devons à présent nous poser la question de savoir à quoi, selon Claudette Oriol-Boyer, on reconnaît ce texte *littéraire ou poétique*.

B. CONSTRUCTION D'UNE THÉORIE INTERACTIVE

1 – Redéfinition du texte littéraire ou poétique⁹⁵

Jakobson a lui-même cherché à isoler un critère linguistique permettant de reconnaître « empiriquement » la fonction poétique, un « élément dont la présence est indispensable dans toute œuvre poétique ». Selon lui, « la

⁹⁵ Pour Claudette Oriol-Boyer, la poéticité d'un récit se fonde également sur les deux critères essentiels de littérarité qui vont être développés.

fonction poétique projette le principe d'équivalence de l'axe de la sélection sur l'axe de la combinaison » et il ajoute : « on ne perçoit la forme d'un mot à moins qu'elle ne se répète dans le système linguistique ».

a. Le retour du même et sa régulation : le parallélisme

En somme, dit Claudette Oriol-Boyer, « la dimension poétique d'un texte est l'effet d'une pratique généralisée de la rime », et elle cite Julia Kristeva évoquant le mode autonome du discours : « L'accent est mis sur la MATIÈRE et l'AGENCEMENT du discours lui-même ». « La répétition, poursuit Claudette Oriol-Boyer, fait que tout signe devient un signe de signe ». Il n'en reste pas moins que, selon le linguiste, l'entreprise est ardue de tracer « la frontière qui sépare l'œuvre poétique de ce qui n'est pas une œuvre poétique » dans la mesure où elle est « plus instable que la frontière des territoires administratifs de la Chine ». Claudette Oriol-Boyer propose alors de considérer que le « retour du même » ne doit pas se faire d'une façon aléatoire – ce qui a lieu dans le discours mondain - mais « réglée » :

« Réguler le retour du même de telle sorte que le texte obéisse à des scansionnements différentes de celles du discours ordinaire. Ainsi, pour le scripteur, la ressemblance sert-elle de support au rythme ».

Elle isole alors l'un des paramètres du texte littéraire : le parallélisme, qui « est une façon de structurer un texte à partir d'une répartition non aléatoire des rapports de ressemblance ». Les structures dégagées, qu'elle qualifie de « simples » - et elle cite parallèle, symétrie, combinatoire - prouvent « la visée méta-discursive » du discours⁹⁶. Même si elle évoque ainsi la nécessité de recourir à l'énonciation, elle précise que cela peut se faire en dehors de la conscience de celui qui écrit, comme l'a remarqué Jean Starobinski. Ce point est essentiel pour justifier la nécessité de la médiation des membres de l'atelier d'écriture pour aider le scripteur à conscientiser ce qu'il a mis en place dans son texte.

⁹⁶ Au niveau du récit, il affecte cette fois des « situations, fonctions, actants, séquences ... » et Claudette Oriol-Boyer propose une étude de la « scansion propre au récit » qui se fonderait sur les effets du parallélisme pour lire, dans les éléments récurrents, par dénotation leur référent, et par connotation autonymique leur organisation dans le discours.

b. L'ambiguïté ou l'autre marque de la littérature⁹⁷

Il s'agit-là du second indice majeur de littérature, le second corollaire au mécanisme de projection du paradigme dans le syntagme dont parlait Jakobson.

Certes, l'ambiguïté est consubstantielle de toute langue naturelle, de même que la présence de « rimes aléatoires ». Loin de la combattre, comme le siècle classique soucieux d'univocité, l'époque moderne est friande de « lectures plurielles » permettant d'ajouter au signifié dénoté un signifié connoté. Mais là encore Claudette Oriol-Boyer nous aide à distinguer l'ambiguïté issue d'une *connotation simple* (comme la présupposition), et l'ambiguïté issue d'une *connotation autonymique*, « aux racines mêmes de la poésie » selon Catherine Kerbrat-Orecchioni. Mais cela à condition de faire appel à l'« intention de signification » : en effet, l'ambiguïté présente dans un texte peut être lue comme « le résultat d'un surcroît, ou d'un défaut de travail ». L'effet poétique ne peut être reconnu comme tel que si la polysémie est voulue par l'émetteur, ce que seule, dit Claudette Oriol-Boyer, la *connotation autonymique métapragmatique complexe* peut attester :

« il faut donc que la visée métatextuelle soit nettement perceptible pour qu'une double signification soit affectée à un même syntagme ».

Claudette Oriol-Boyer récapitule alors les formes que peut prendre l'ambiguïté, et surtout les paramètres de la situation de communication qu'elle peut affecter. L'ambiguïté, dit en effet Catherine Kerbrat-Orecchioni, est constitutive des rapports qu'un écrivain entretient avec son lecteur, ainsi Claudette Oriol-Boyer peut-elle parler de jeux énonciatifs et de dialogisme métadiscursif⁹⁸. Cette même ambiguïté est également révélatrice des rapports que l'écrivain entretient avec les codes sociaux, dans ce que COB appelle le jeu du « montré-caché ». Elle évoque alors l'ambiguïté paradoxale, posant le problème du divorce

⁹⁷ Pour Claudette Oriol-Boyer, la poéticité d'un récit se fonde également sur les deux critères essentiels de littérature qui sont ici développés.

⁹⁸ Au niveau du récit, c'est sur le « temps littéraire » que Claudette Oriol-Boyer va en explorer les effets : elle s'intéresse à l'usage ambigu, paradoxal voire contradictoire de la perspective temporelle, et particulièrement à l'alternance de perspectives inverses, chez Borgès par exemple pour qui la perspective prenant le temps à rebours « n'est pas plus illogique que l'autre ». Elle insiste sur cette perspective, particulièrement présente dans l'autobiographie que les Instructions Officielles demandent de travailler dans les classes de troisième. On peut se reporter à une expérience d'atelier d'écriture dans ce domaine : Duminy-Sauzeau, Christine (2005) « Un atelier d'écriture où « je » devient autre », in Lire-écrire au collège n°10 2004-2005 Paris : L'école des Loisirs.

possible entre la représentation (du monde) et l'auto-représentation (du langage) : « comment redonner son actif au référent sans pour autant renier les conquêtes passionnantes du métatextuel ? Elle conclut pourtant : « La fonction poétique est paradoxale ou bien n'est pas⁹⁹ ».

On devine la difficulté, au sein d'un atelier d'écriture, d'encourager à la fois la lecture et l'écriture de textes littéraires, c'est-à-dire nécessairement ambigus, et de veiller à ce qu'il s'agisse bien, concernant l'écriture, d'effets de signification et non de la conséquence d'un défaut de maîtrise.

D'un point de vue didactique, on retiendra aussi l'appui de l'auteur sur une citation de Genette qui éclaire l'importance des choix dans ce domaine :

« ... les déterminations temporelles de l'instance narrative sont manifestement plus importantes que ses déterminations spatiales¹⁰⁰ ... la principale détermination de l'instance narrative est bien entendu sa position relative par rapport à l'histoire ».

En effet, l'étude des temps employés dans un texte élaboré en atelier d'écriture est l'une des pistes les plus fructueuses : elle est tout d'abord un indice de narrativisation en germe, mais elle permet aussi, dans un récit assumé, de saisir un système d'énonciation sous-jacent au système choisi au départ, parfois naissant à l'insu du scripteur. De plus, comme le remarque Almuth Grésillon, dans leurs brouillons les auteurs ne vont pas vers une réduction de l'ambiguïté bien au contraire, et c'est une piste à proposer, lors de la réécriture, pour renforcer la littérarité d'un texte.

2 – Redéfinition des modes de lecture : comment lire un texte littéraire ?

Un texte littéraire ayant une spécificité, la lecture que l'on en fait doit être elle aussi spécifique : c'est ainsi que Claudette Oriol-Boyer reprend la distinction opérée par les linguistes entre deux types de lecture : lecture descendante et lecture ascendante.

⁹⁹ On peut voir l'écho de cette assertion dans la conception du poète philosophe réveillant les consciences qui s'endorment sur les idées reçues, chez Morier (dict. de rhétorique)

¹⁰⁰ Elles sont pourtant susceptibles elles aussi d'être ambiguës sinon paradoxales. Perspective spatiale et perspective temporelle sont toutes deux paradoxales dans *La invencion de Morel* d'Adolfo Bioy Casares, un ami de Borgès.

a. La lecture descendante :

Elle est appelée aussi lecture-*reconnaissance* par Jean Ricardou puisqu'elle applique au texte à lire les catégories déjà connues de l'« expression représentation » ; cette lecture est rapide, privilégiant la compréhension immédiate et permettant au lecteur de mobiliser les « topics » dont parle Umberto Eco¹⁰¹, c'est-à-dire les blocs de connaissances déjà engrangées ; elle est linéaire, aussi, et prend au passage les signifiés de dénotation ; enfin elle est identificatoire¹⁰² et permet, grâce au travail de la vraisemblance, d'économiser l'expérience *vécue* par le moyen de l'expérience *lue*. Bruno Bettelheim, dans *Psychanalyse des contes de fées*, montre tout ce que l'enfant peut tirer de cette identification aux personnages des contes, qui lui permet d'éviter les pièges, de la jalousie par exemple, à peu de frais. C'est ce type de lecture, dit-il, qui amène l'enfant à aimer lire. Claudette Oriol-Boyer met en garde contre cette façon de lire qui, dit-on communément, entraîne le lecteur vers un « ailleurs » : « en ces ailleurs, dit-elle, la lecture a nom "aliénation" : elle est fuite hors de soi, tentative de vie par autrui interposé ». Elle cite Bakhtine pour qui elle représente « la maladie infantile de la lecture » et ne lui donne, dit Tzvetan Todorov «qu'un rôle transitoire, préparatoire»¹⁰³. Bruno Bettelheim lui-même, dans *La lecture et l'enfant*¹⁰⁴, montre le danger qu'il y a à se tenir trop près des personnages, et Claudette Oriol-Boyer voit dans l'expérience¹⁰⁵ qu'il rapporte le bien-fondé d'une prise de distance vis-à-vis du texte lu, ce que permet un autre type de lecture.

b. La lecture ascendante : création de la notion de cohérence

Pour cette lecture distanciée, qui coïncide avec la lecture ascendante des linguistes et avec la lecture *connaissance* de Jean Ricardou, Claudette Oriol-Boyer dit que le lecteur doit se faire « cryptanalyste ». Cela signifie qu'« il essaie de déduire le code du message » car «un texte littéraire est à lui-même

¹⁰¹ Eco, U. (1985 pour la traduction française) *Lector in fabula*. Paris : Grasset et Flammarion.

¹⁰² Nicole Dupré parle de « Lecture-miroir » cf article de la revue *Lire au collège*

¹⁰³ Todorov, T. (1981) *Michaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris : Seuil.

¹⁰⁴ Bettelheim, B. et Zélan, K. (1983) *La lecture et l'enfant*. Paris : Lafont p. 138.

¹⁰⁵ Référence au « nous frissonnons » que l'enfant se déclare incapable de lire, blocage que l'institutrice parvient à lever en l'autorisant à modifier le texte. p.138 in Oriol-Boyer, C., *ibidem*, Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 8 p.214.

son propre dictionnaire ». En effet, comme on l'a vu, « le parallélisme, rime généralisée, impose une lecture de la ressemblance qui vient croiser celle de la vraisemblance » ; cette lecture est donc une lecture découverte, translinéaire, nécessairement moins rapide, mais, selon l'expression de Claudette Oriol-Boyer, plus « sapide », grâce aux « trouvailles de la ressemblance, et à ce que Roman Jakobson appelle « la connotation remotivante » qui prend ses distances vis-à-vis du réel référent.

Claudette Oriol-Boyer résume la principale différence entre les deux types de lecture - qu'un bon lecteur doit savoir faire alterner judicieusement - en opposant à la *cohérence*, « effet des mécanismes de *cohésion* suscités par la lecture linéaire », ce qu'elle propose de nommer *cohérescence*, effet de la *coalescence* (c'est-à-dire le rapprochement des ressemblances perçues lors d'une lecture translinéaire). Mais elle attire l'attention sur le fait que « seul un lecteur entraîné à des activités métalinguistiques, métadiscursives, métapragmatiques et à leur explicitation aura des chances de percevoir le signifié connoté dont l'indice est, selon Bernard Magné, « tout ce qui vient bloquer le fonctionnement dénotatif et qui déclenche la quête d'une valeur seconde ».

« La bonne lecture, précise-t-elle, respecte l'ambiguïté constitutive de la connotation autonymique et tous les rapports de force qu'elle instaure entre dénotation et connotation ».

Une bonne lecture saura donc déceler l'ambiguïté, qui est la marque d'un discours traversé par la fonction métatextuelle. Elle conclut sur la nécessité de former à ce type de lecture, ce qu'elle-même ainsi que chaque membre de son groupe de recherche-action de formation n'a jamais cessé de faire. La lecture des textes dans un atelier d'écriture doit beaucoup à ce nouveau concept de cryptanalyse, comme nous allons le voir lors de la description du dispositif qu'est l'atelier du texte.

C. CONCEPTS FONDAMENTAUX POUR UNE NOUVELLE PRATIQUE DU TEXTE LITTÉRAIRE

L'atelier du texte, en tant que dispositif, repose sur des principes profondément ancrés dans la théorie qui l'a fait naître. Dans l'article *Le scripturalisme*, Claudette Oriol-Boyer dit elle-même :

« Le choix de cette didactique est lié à une position théorique plus générale que je nomme « scripturaliste »¹⁰⁶

Ainsi, avant de voir comment cette position théorique se traduit en termes de dispositif didactique, il nous faut d'abord poser clairement les principes fondateurs d'une nouvelle pratique du texte littéraire autour de trois nécessités : littéarité, réécriture et médiation.

1 – La littéarité

Claudette Oriol-Boyer affirme, après Bakhtine, Barthes et Ricardou pour ne citer qu'eux, que le texte poétique (qu'ils appellent aussi *artistique* ou *littéraire*) relève d'un travail spécifique par rapport à la langue.

a. La langue en expérience

Selon Jean Peytard, qu'elle cite, « cet objet produit est considéré comme un lieu de "travail du langage"... le texte devenant ce "laboratoire" où le langage est en "expérience" »¹⁰⁷ et on sait que Claudette Oriol-Boyer a de nombreuses fois repris en formation cette idée de la littérature comme un « formidable laboratoire du langage ».

En revanche, elle ne suit pas Jean Ricardou dans sa distinction entre écrit et texte, à savoir

« Le Texte entendu comme tout écrit dont un ou plusieurs paramètres linguistiques ou graphiques sont l'objet d'une supplémentaire structure formant synergie »¹⁰⁸.

Elle explique clairement ses raisons :

« Tout se passe comme s'il y avait rupture de continuité entre deux territoires : celui de la linguistique (qui a donné des grammaires de textes) et celui de la poétique (dont dépendraient les théories de la littéarité ou du texte artistique).

C'est contre cette rupture que je travaille dans le but de construire, avec quelques autres, une linguistique et une didactique de la production textuelle.

Mais bien que durant un certain temps j'aie moi aussi accepté la distinction que faisait Jean Ricardou entre un écrit et un texte (ce dernier terme était exclusivement réservé pour désigner le texte artistique), j'ai fini par y renoncer ... Car du texte « ordinaire » au « texte

¹⁰⁶ Oriol-Boyer, C. (1984) « Le scripturalisme » in TEM3-4.

¹⁰⁷ Peytard, J. (1982) « Sémiotique du texte littéraire et didactique du F.L.E. » in *Etudes de linguistique appliquées*, numéro 45, p. 95-97. Paris : Didier érudition cité par Oriol-Boyer, C., ibidem, Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 9 p.238 (& Genouvrier, E. (1970) *Linguistique et enseignement du français*)

¹⁰⁸ Ricardou, J. (1986) « La couverture découverte », in *Protée*, vol. 14, numéro 1-2, Chicoutimi, Canada. cité par Oriol-Boyer, C., ibidem, Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 9 p. 241.

artistique », il n'y a pas rupture, mais glissement progressif¹⁰⁹ dans le rapport à la langue »¹¹⁰.

Elle cite alors Barthes : « la littérature n'est jamais que l'approfondissement, l'extension de la langue. » Cette « extension de la langue », poursuit-elle, je l'ai nommée « l'outre-langue ».

b. L'outre-langue

Pour cette "outre-langue", «on ne peut donc pas parler de "langue littéraire", dit Maingueneau¹¹¹, il ne s'agit que de l'utilisation de certaines cases laissées vacantes par la structure grammaticale». Pour faire comprendre en quoi elle consiste, Claudette Oriol-Boyer prend l'exemple de l'ellipse cataphorique¹¹², c'est-à-dire le fait de laisser en suspens l'identification de celui qui parle : « telle ellipse ressentie comme un défaut dans un texte informatif peut servir à construire une textualité de deuxième degré »¹¹³.

« L'ellipse, poursuit-elle, ne devient textuelle¹¹⁴ que parce qu'elle est étroitement liée à l'ambiguïté, corollaire de la dimension poétique du langage dont parle Jakobson »¹¹⁵.

Et elle conclut : « Il n'y a pas de création d'une nouvelle langue, mais exploitation des virtualités de la langue utilisée »¹¹⁶. L'atelier du texte est donc bien un atelier d'écriture *littéraire*, et c'est d'un *usage artistique du langage* qu'il est question.

c. La métatextualité

Cet usage artistique est caractérisé, nous dit Claudette Oriol-Boyer, par l'accès à une dimension métatextuelle :

« Ce qui est spécifique de l'usage artistique du langage, c'est l'inscription, à l'intérieur de l'objet, du "retour sur l'objet" permis par l'écrit »

¹⁰⁹ On est frappé de voir que Claudette Oriol-Boyer, à qui on a reproché de pratiquer une sorte de « ségrégation » vis-à-vis de « l'usage ordinaire du langage » avait déjà conçu sous le terme de « glissement progressif » la notion de « continuum » chère à Michel Dabène, sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre 2.

¹¹⁰ Oriol-Boyer, C., *ibidem*, Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 9 p. 241-242.

¹¹¹ Maingueneau, D (1986) *Éléments de linguistique pour le texte littéraire* p. 127, cité par Oriol-Boyer, C., *ibidem*, Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 9 p. 249.

¹¹² On peut voir un exemple d'ellipse cataphorique textuelle dans la nouvelle de C. Duminy-Sauzeau publiée dans le « Cahier n°2 » de La Cave Littéraire : cette ellipse a été ajoutée au texte initial sur la proposition de l'un des lecteurs, lors de la phase de lecture en atelier d'écriture. [annexes p. 358-67]

¹¹³ Oriol-Boyer, C., *ibidem*, Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 9 p. 245

¹¹⁴ C'est Michel Maillard qui a mis en avant le concept d'ana-cataphore.

¹¹⁵ Oriol-Boyer, C., *ibidem*, Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 9 p.248

¹¹⁶ Oriol-Boyer, C., *ibidem*, Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 9 p. 249-250

S'appuyant sur Jakobson qui dit que les progrès langagiers dépendent de la « capacité à développer un métalangage, c'est-à-dire à comparer des signes verbaux et à parler du langage », elle en conclut que

« ...le didacticien devrait être tout particulièrement attentif à l'écriture des textes poétiques qui, plus que tout autre, requiert des activités métalinguistiques et accroît ainsi la compétence langagière »

Cela sera par la suite confirmé par les résultats des recherches en psychologie cognitive ; Bernard Schneuwly, pour ne citer que lui, signale que « les possibilités auto-réflexives du langage sont des médiateurs puissants du comportement langagier pour l'acquisition de l'écrit ». On voit donc que le texte littéraire est proposé aussi bien à la lecture qu'à l'écriture, ce qui permet de dépasser l'une des incongruités relevées au niveau de l'enseignement du français par Claudette Oriol-Boyer dans ses préliminaires.¹¹⁷

2 - La réécriture

Claudette Oriol-Boyer propose une définition de la réécriture : « Réécrire, c'est copier et améliorer ». Elle situe d'abord la réécriture dans l'histoire littéraire :

« Reconnaître le texte comme production signifiante comportant nécessairement une dimension de réécriture, c'est maintenant le fait des écrivains de la modernité, et depuis 1970, de plusieurs théoriciens.

Cette composante est devenue accessible au moment où, sous l'impulsion du nouveau roman, il fut écrit que la littérature n'était pas expression (du sujet) ou représentation (du monde) mais pratique transformatrice d'un matériau, le déjà-dit. Les premiers recueils théoriques de Jean Ricardou ont élaboré les concepts indispensables, aujourd'hui encore, à toute approche de la réécriture¹¹⁸. »

Elle la situe ensuite dans le processus de production d'un texte, entre ce qu'elle appelle¹¹⁹ l'« art du rapt¹²⁰ », c'est à dire la « nécessité du plagiat » que revendique Ponge à la suite de Lautréamont, et l'art du rat :

¹¹⁷ Confer p. 35 de ce travail : « Un constat lucide »

¹¹⁸ RICARDOU J., (1971) *Pour une théorie du nouveau roman*. Paris : Seuil (chapitre « L'usage conséquent du similaire » où l'on trouvera construite « l'étoile des similitudes » à laquelle cependant manque la composante rythmique).

¹¹⁹ C'est l'occasion de saluer chez Claudette Oriol-Boyer son sens de la formule, qu'elle a toujours appliqué avec bonheur au choix de ses titres, et a tenté de me transmettre avec un peu moins de bonheur. Qu'elle en soit malgré tout remerciée.

a. L'art du rapt

Cet « art du rapt » pratiqué par les écrivains de leur propre aveu, cette « intertextualité¹²¹ » systématique, Claudette Oriol-Boyer propose d'en faire une didactique, et de rendre matériellement plus facile ce qu'elle appelle la « prédation » :

« Ainsi munis de matériaux textuels et langagiers, les participants ont-ils les moyens d'écrire, quelle que soit l'importance de leurs lectures (c'est à dire de leur culture) antérieures »¹²².

Au travers de la séquence qu'elle propose dans le chapitre 6 de la 3^{ème} partie de sa thèse, elle signale l'intérêt de la fonder sur un texte littéraire :

« La fonction de cette séquence est au moins double : « d'une part elle apprend à réutiliser systématiquement les textes déjà écrits, d'autre part elle construit la capacité de multiplier les similitudes à l'intérieur de celui que l'on écrit, ce qui définit le travail de l'écrivain ».

b. L'art du rat

Il s'agit donc, comme on vient de le lire, de « multiplier les similitudes » à l'intérieur de son propre texte, d'en faire croître la littérarité. Ainsi, dit Jean Ricardou, il faut

« transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composants. Seulement, nous le savons, les composants d'un écrit se répartissent en deux domaines : d'une part ce qu'on peut appeler le domaine matériel, qui comprend tous les aspects sensibles de l'écrit ; d'autre part, ce qu'on peut nommer le domaine idéal, qui contient tous les effets de sens de l'écrit. Ces deux domaines sont distincts : ils appartiennent à des ordres différents. Ces deux domaines sont solidaires : tout événement idéal ne s'y accomplit qu'en la présence d'un dispositif matériel »¹²³

L'atelier du texte doit donc être, aussi et surtout, un atelier de réécriture.

3 - La médiation

Cette médiation a lieu tout au long du processus de production d'écrit. En effet, l'écriture, c'est, selon Claudette Oriol-Boyer « l'art de l'autre ».

¹²⁰ « Toute pratique du texte est toujours citation », dit Antoine Compagnon, dont Claudette Oriol-Boyer cite l'expression de « La seconde main ».

¹²¹ Julia Kristeva (1969) *Le langage, cet inconnu : une initiation à la linguistique*.

¹²² Oriol-Boyer, C. (1989) *ibidem*, Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 9 p. 280

¹²³ Ricardou, J. (1978) « Écrire en classe » in *Pratiques n°20 Les mots ont la parole*. p. 28 cité par Oriol-Boyer, C., *ibidem*, Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 9 p. 288

a - Pour la lecture :

Elle s'appuie une citation de Bakhtine qui affirme que « C'est dans l'acte de lecture, que le texte accède à la communication ». Mais pour que soit en œuvre le « principe dialogique qui fonde toute compréhension », il est nécessaire de la concevoir comme une « mise en relation avec d'autres textes et comme réinterprétation dans un autre contexte ». Ainsi pour Claudette Oriol-Boyer

« C'est la notion d'intertextualité¹²⁴ qui permet le mieux, dans un premier temps, d'affirmer le texte comme un espace de communication ».

b - Pour l'écriture et la réécriture :

L'écriture du texte entrera donc en relation avec ce que Claudette Oriol-Boyer appelle « le déjà-écrit »

« Toute pratique textuelle, dit-elle, est le fruit d'une intertextualité rétrospective, prospective et rétroactive ».

...mais aussi avec son instance de lecture, et elle se réfère alors à Paul Watzlawick qui, dans *Une logique de la communication*, évoque le principe de causalité circulaire :

« Nous n'avons pas seulement pour objet les effets d'un segment de communication sur le récepteur, ce qui est d'une manière générale l'objet de la pragmatique, mais, ce qui en est inséparable, l'effet qu'a sur l'émetteur la réaction du récepteur »¹²⁵.

Ce récepteur, c'est le lecteur potentiel, mais c'est d'abord et avant tout le scripteur lui-même, comme le déclare l'écrivain Louis-René des Forêts :

« Écrire est l'acte de quelqu'un en moi qui parle en vue de quelqu'un qui en moi l'écoute »¹²⁶.

Mais, comme le fait observer Claudette Oriol-Boyer, « un texte est la mise en scène de structures formelles choisies consciemment **et** inconsciemment par le scripteur » : même un écrivain ne maîtrise pas l'effet que son écrit va produire¹²⁷, et Todorov explique que, si pour Bakhtine il y a une différence entre un émetteur et le récepteur imaginaire qu'il a intériorisé,

« C'est que pour (lui), en effet, "au fond de l'homme " n'est pas le "ça", mais "l'autre" ».

Le scripteur doit ainsi parvenir à entrer dans une médiation de soi à soi.

¹²⁴ Claudette Oriol-Boyer relie cette citation au travail de Julia Kristeva

¹²⁵ Watzlawick P. et alii (1972) *Une logique de la communication* Paris : Seuil Points.

¹²⁶ Louis-René des Forêts (1969) *Voies et détours de la fiction*.

¹²⁷ Iser le compare à « l'effet » donné à une balle, in *L'acte de lecture*, op. cit.

« Le scripteur peut accomplir un pas de plus encore et retravailler son écrit en se donnant comme règle explicite telle règle implicite dévoilée. Au lieu de continuer à être manipulé par elle à son insu, il se donnera le pouvoir de la manipuler à son tour, il réécrira son texte et modifiera, de ce fait, son rapport à l'inconscient et à l'idéologie. »

« Comment faire pour se lire avec les yeux de l'autre ? » s'interroge alors Claudette Oriol-Boyer.

La médiation mise en place par l'atelier d'écriture devra en permettre la propédeutique, puisque le récepteur, ce sera chaque membre présent.

« Le regard du lecteur étranger apporte au scripteur un savoir sur les méthodes qu'il doit utiliser pour aborder son texte avec les yeux de l'autre. A lui de s'en emparer pour devenir autonome dans son travail ».

Ainsi le scripteur pourra évoluer grâce au texte qui le transforme :

« facteur de changement, conclut Claudette Oriol-Boyer, le texte est le lieu et le moyen d'une plus grande liberté... Cela justifie qu'on distribue à tous le pouvoir de le produire et qu'on élabore une didactique capable de développer ce que l'on pourrait nommer l'alteraction ».

Une fois posés les principes fondateurs, il est temps de présenter le dispositif lui-même.

BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE

BETTLEHEIM, Bruno et ZÉLAN, Karen (1983) *La lecture et l'enfant*. Paris : Lafont.

BIOY CASARES, Adolfo (1972, 1^{ère} éd. 1940) *La invencion de Morel*, Madrid : Alianza editorial.

BOURDIEU (1977) *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.

COMPAGNON, Antoine (1979) *La Seconde main ou le travail de la citation*. Seuil.

DAHL, Roald (1980) *Les deux Gredins* Paris : Gallimard-jeunesse, éd. « Folio-junior »

DUMINY-SAUZEAU, Christine (2005) « Un atelier d'écriture où « je » devient autre », in *Lire- écrire au collège n°10 2004-2005* Paris : L'école des Loisirs.

DUMINY-SAUZEAU, Christine (1994) « La tâche » *Cahier n°2* Villefontaine : La Cave Littéraire.

DUPRÉ, Nicole (1984) « Le livre-miroir » *Lire au collège n°7* CRDP de Grenoble.

ECO, Umberto (1985 pour la traduction française) *Lector in fabula*. Paris : Grasset et Fasquelle.

FORÊTS (des) Louis-René, (1969) *Voies et détours de la fiction*. Paris : Seuil.

ISER, Wolfgang (1997 1^{ère} édition 1976) *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Mardaga.

KRISTEVA, Julia (1969) *Le langage, cet inconnu : une initiation à la linguistique*. Paris : Seuil.

MAINGUENEAU, Dominique (1986) *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Armand Colin.

MORIER, Henri (1998) *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Grands Dictionnaires ».

ORIOLE-BOYER, Claudette (1989) *L'écriture du texte : Théorie, pratique, didactique*. Thèse pour l'obtention du doctorat d'état (dir. M. le Professeur Claude Duchet) T 1.

ORIOLE-BOYER, Claudette (1988) "L'ellipse cataphorique textuelle", in colloque de Nice Texte/Antitexte, novembre 1985, paru en janvier 1988.

ORIOLE-BOYER, C. (1984-85) « Le scripturalisme » in Revue TEM n°3/4 *Ecriture et ordinateur* Grenoble : L'Atelier du texte.

TEM n°1 (1984) *Ateliers d'écriture*. Grenoble : L'Atelier du texte.

RICARDOU Jean, (1971) *Pour une théorie du nouveau roman*. Paris : Seuil.

RICARDOU, Jean (1978) « Écrire en classe » in *Pratiques* n°20 *Les mots ont la parole*. Paris : CRESEF.

PEREC, Georges (1985) *Penser-Classer*. Paris : Hachette.

PEYTARD, Jean (1982) « Sémiotique du texte littéraire et didactique du F.L.E. » in *Études de linguistique appliquées*, numéro 45, p. 95-97. Paris : Didier.

PEYTARD, J. et Genouvrier, E. (1970) *Linguistique et enseignement du français* Paris : Larousse.

REY-DEBOVE, J. (1978) *Le métalangage*. Paris : Le Robert.

RICARDOU, J. (1986) « La couverture découverte », in *Protée*, vol. 14, numéro 1-2, Chicoutimi, Canada.

SIMON, Claude (1981) *Les Géorgiques*. Paris : Les Éditions de Minuit.

TODOROV, Tvetan (1981) *Michaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris : Seuil.

WATZLAWICK Paul et alii (1972) *Une logique de la communication* Paris : Seuil.

YAGUELLO, Marina (1988) *Le catalogue des idées reçues sur la langue*. Seuil.

CHAPITRE 3 : LE DISPOSITIF ET SA MISE EN ŒUVRE DIDACTIQUE

Les années 80 constituent selon Claudette Oriol-Boyer

« ... un autre tournant en réintroduisant dans l'école les pratiques d'écriture artistique selon une didactique nourrie des sciences actuelles. Nous allons donc, dit-elle, les faire jouer ensemble pour fonder cette nouvelle didactique de l'art d'écrire dont nous avons construit la nécessité»¹²⁸.

Je décrirai le dispositif qu'est l'atelier d'écriture, évoqué par l'auteure dès le tome 1 de sa thèse, puisqu'il a permis d'inscrire mon expérimentation dans une véritable démarche didactique.

A. LE DISPOSITIF COMME MODÉLISATION DU TRAVAIL DE L'ÉCRIVAIN

C'est de la modélisation du travail de l'écrivain que COB l'a fait naître. Dans le chapitre 10 de sa thèse, elle propose en effet un schéma du « procès de lecture-écriture » sous la forme d'une spirale.

¹²⁸ Oriol-Boyer, C. (1989) *L'atelier du texte* op. cit. Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 1 p.91.

1 - Une représentation spiralaire du processus d'écriture du texte

Voici sa représentation graphique telle qu'on la trouve p. 274 du tome 1 :

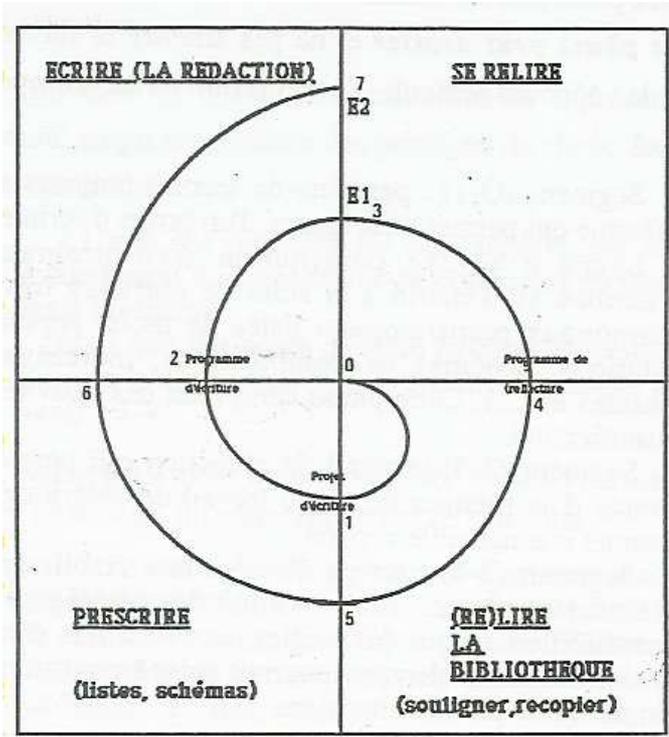


Figure 3 :

C'est une schématisation du travail de l'écrivain que son auteure la commente ainsi :

« La spirale désigne un enchaînement d'opérations effectué par l'écrivain lorsqu'il tente de produire un texte. Chaque cadran représente un type d'opérations : il y a, globalement, une succession obligée, mais il n'y a pas linéarité des enchaînements car certaines phases peuvent être sautées tandis que d'autres peuvent comporter, en leur sein ... telle ou telle autre... toute phase peut avorter... »

2 – Ses différentes étapes

Claudette Oriol-Boyer accompagne son lecteur à la découverte des différents segments composant cette spirale :

segment 0-1 : parcours de lecture ...émergence d'un projet d'écriture¹²⁹
segment 1-2 : constitution d'un programme d'écriture ...
segment 2-3 : travail de rédaction ... (« venue d'un premier texte » noté E1)

¹²⁹ L'italique signale les éléments écrits en toutes lettres dans le schéma.

segment 3-4 : temps de relecture ...convocation d'autres textes dont la (re)lecture (noté programme de (re)lecture) pourrait aider à poursuivre ou améliorer la première version » (en vue d'une deuxième version notée E2)

« De version en version, le parcours se reproduit, dit-elle, jusqu'à ce que la différence entre deux versions soit tellement minime que l'on arrive à parcourir non plus une spirale mais un cercle. »

Il est important de signaler que ce schéma s'applique au travail de l'écrivain : afin de « mettre les apprenants à l'école d(e)es spécialistes du langage », il sera nécessaire d'en opérer une transposition didactique, comme nous allons le voir.

B. MISE EN ŒUVRE DIDACTIQUE DE L'ATELIER D'ÉCRITURE LITTÉRAIRE

De ces fondements est né un dispositif, à l'origine appelé « atelier de texte », qui est un atelier d'écriture littéraire. Mais sa mise en œuvre didactique a nécessité la création, au sein de la MAFPEN, d'un groupe de recherche-action de formation, qui, réuni autour de la théorie de Claudette Oriol-Boyer, a pu bénéficier - au sein du groupe - de recherches complémentaires, et a mis en œuvre le dispositif sur lequel il a eu un effet en retour. Le dispositif n'a en effet pas cessé d'évoluer, de par les avancées théoriques de Claudette Oriol-Boyer elle-même mais aussi de par la façon dont les membres de son groupe de recherche l'ont mis en œuvre et questionné.

1- Le groupe de recherche-action : présentation

Il a eu des réunions régulières pendant une dizaine d'années (1988 à 1998), sous des dénominations successives (Graf, Grafec notamment).

a. Quelques-unes de ses activités

Un premier volet de son activité comportait les actions de formation, participant à la conception et à l'animation de stages de formation continue¹³⁰ ou à

¹³⁰ Nous joindrons aux annexes de la partie pratique quelques « plannings » de stages, après avoir rappelé le nom de Michèle Berger, qui a eu un rôle d'initiatrice.

l'organisation des universités d'été proposées par Claudette Oriol-Boyer¹³¹ ; le groupe a également été sollicité dans le cadre de la mission innovation et valorisation des réussites, autour de Bernard Jardel, et a accompagné les équipes innovantes à l'écriture de leur projet. Un second volet concernait la participation à la revue TEM pour certains, à l'écriture d'ouvrages pour d'autres, en particulier des manuels scolaires (Yvette Faure en particulier). Enfin, chacun s'est personnellement investi dans un domaine particulier de l'enseignement, ou un domaine culturel.

b. Quelques-uns de ses membres

Concernant la présentation du groupe, je mentionnerai le nom de quelques membres, suivi de la spécialité dans laquelle chacun s'est engagé. Nicole Bajulaz-Fessler (INPG-CUEFA) s'est spécialisée dans la critique littéraire ; Cécile Cardilès a proposé, avec Michèle Berger, des permanences au CRDP de Grenoble, afin que les enseignants formés au dispositif puissent bénéficier d'un suivi de stage ; Marie Bernanoce et François Quet appartiennent au CEDILIT et sont maîtres de conférence à l'université Stendhal Grenoble III : la première s'est spécialisée dans le théâtre, le second dans la littérature de jeunesse ; Michel Driol enseigne à l'université Claude Bernard à Lyon ; Daniel Grappin a animé des ateliers d'écriture en collège pendant de nombreuses années ; d'autres se sont investis dans le domaine artistique : Anne Bergeret (photographie), François Lerat et Alain Coste (poésie), ce dernier étant directeur de la revue *Faire Part* ; Marie-Françoise Devaux et Roger Brunot se sont spécialisés, l'un dans l'évaluation (le travail autonome notamment), l'autre dans la dyslexie. Enfin j'appartiens depuis plus de 25 ans à l'association La Cave Littéraire [annexes p. 368-369], au sein de laquelle j'ai créé un atelier d'écriture adultes qui entre dans sa 20^{ème} année [annexes p. 370].

¹³¹ Des rapports académiques et ministériels ont été produits.

2- Formations complémentaires au sein du groupe

En tant que groupe de recherche et de formation, le GRAFEC n'a pas cessé de renforcer son domaine de compétence, et de l'élargir en relation avec de nouveaux besoins ou de nouvelles pistes émergentes.

a. L'entretien d'explicitation : Pierre Vermersch

Pierre Vermeersch a accepté, à la demande de Claudette Oriol-Boyer, de nous proposer une formation spécifique permettant de nous approprier sa méthode de l'entretien d'explicitation. Nous reviendrons sur cette démarche rigoureuse lors de l'étude ergonomique du geste enseignant, mais nous pouvons dès à présent en donner le cadre théorique, les buts et les méthodes, ce pour quoi nous nous appuyerons principalement, d'une part sur le rapport d'activité du GREX rédigé par Vermersch en 1992¹³², d'autre part sur son ouvrage de référence, publié en 1994¹³³ :

Cadre théorique :

Il comporte trois sources majeures :

- La théorie de l'intelligence de Piaget : Vermersch a modélisé les étapes du passage, selon Piaget, du vécu pré-réfléchi (c'est-à-dire pas encore conceptualisé) au vécu réfléchi, et ainsi de la « connaissance en acte » à la construction de l'expérience, au moyen du vécu représenté (ou réfléchissement), puis verbalisé (ou thématiqué) ;
- La phénoménologie de la conscience, avec Husserl et Sartre : Vermersch s'appuie en particulier le fait que, pour ces philosophes, « le non conscient est une modalité de la conscience et non une absence »¹³⁴.
- La construction sociale de la conscience selon Vygotski, c'est à dire le rôle de la médiation sociale dans la construction du langage et de la pensée.

Ce cadre théorique a permis à P. Vermersch de définir ainsi l'explicitation :

L'explicitation est un processus artificiel d'aide à la prise de conscience, à travers une médiation sociale active.

Elle vise à transformer des connaissances pré-réfléchies en connaissances réfléchies, conceptualisées. »

¹³² GREX, Vermersch, P. (1992). Rapport d'activité. EPHE. CNRS SDI 6322.

¹³³ Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur.

¹³⁴ GREX, Vermersch, P. (1992). Op. cit. p. 15.

Il la distingue d'autres techniques d'entretien qu'il a lui-même pratiquées pour la plupart : l' « entretien critique » piagétien ; l'entretien non-directif rogérien pour qui, selon Vermersch, la dimension privilégiée du vécu est l'émotion ; celui de la PNL, programmation neuro-linguistique, issu des méthodes psychanalytiques de l'école de Palo Alto¹³⁵ (mais dont il ne partage pas les buts) ; le dialogue pédagogique d'A. de la Garanderie, « précurseur incontestable de la prise en compte de la dimension subjective de la cognition » mais à qui il reproche une technique de questionnement « sommaire » et le fait que les réponses des sujets soient interprétées au moyen de « repères prédéfinis » ; en revanche, l'entretien sur l'action de Schön et Argyris¹³⁶ lui semble le plus proche et il estime que sa propre démarche lui est complémentaire. Ce qui distingue l'entretien d'explicitation de ces autres types d'entretien est de « viser la verbalisation de l'action »¹³⁷.

Il a ensuite modélisé ce qu'il a appelé « le système des informations satellites de l'action vécue », qui est selon lui traversé par deux logiques :

- la logique du sujet dans son rapport avec son vécu, qui doit passer, d'une position extérieure que l'accompagnateur l'invite à adopter au départ, à une « méta-position » ;
- la logique de la réalisation pratique de son action (aussi bien mentale que matérielle), entre les savoirs auxquels elle semble se référer et les buts qu'elle semble poursuivre. Vermersch fait observer que cette « dépendance de principe » recouvre une « indépendance de fait » que l'entretien d'explicitation va chercher à mettre à jour.

Buts

L'entretien d'explicitation vise à « permettre au formateur ou à tout professionnel, qu'il s'agisse d'une situation d'échec¹³⁸ ou de réussite¹³⁹,

¹³⁵ Cf p. 46-48 de la présente thèse (à propos du groupe de Palo Alto).

¹³⁶ Recherches autour du praticien réflexif Cf article de Saint-Arnaud (bibliographie en fin de chapitre)

¹³⁷ Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur. p. 17

¹³⁸ Cependant, Vermersch insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une remédiation, mais d'une technique. In Vermersch, P. (1995) « Du faire au dire » in Cahiers Pédagogiques n° 336 septembre 1995.

¹³⁹ Le fait de travailler aussi bien sur les réussites que les erreurs le rapproche d'A. de la Garanderie, qui a construit sa méthode à partir des procédures d'experts et propose au sujet, qui est en échec dans un domaine, d'analyser ses « procédures de réussite » dans d'autres domaines.

- de s'informer sur la manière dont l'interviewé a réalisé une tâche particulière, dans un but de recherche ... de remédiation pédagogique ...d'entraînement ;
- d'aider l'autre à s'auto-informer : prise de conscience, appropriation ;
- de former l'autre à s'auto-informer : pédagogie du fonctionnement métacognitif »¹⁴⁰.

Méthode et techniques

L'entretien d'explicitation est une « situation dialogique ..., un temps institutionnel consacré à l'analyse ... permettant à l'autre de faire l'expérience de sa propre pensée » ; il nécessite au départ l'établissement d'un contrat de communication garantissant la conformité à une éthique professionnelle.

Il est « focalisé sur la mise en mots *a posteriori* de l'action » c'est-à-dire que, par le moyen d'un questionnement répondant à des caractéristiques spécifiques, il est fondé sur la référence à « une tâche, une situation réelle, spécifiée »¹⁴¹, que l'on va aider l'interviewé, par un « accès sensoriel », à « évoquer » dans une « position de parole incarnée » caractérisé, par exemple, par décrochage du regard et un ralentissement du débit de la parole -c'est-à-dire que l'on ne va pas solliciter la « mémoire consciente » mais la « mémoire concrète ».

Au cours de la mise en mots, l'interviewé va passer de la « verbalisation impliquée » à la « verbalisation généralisante».

Le formateur va accompagner l'interviewé au cours du déroulement qui comporte trois étapes : « démarrer » (initialiser, aider à surmonter les premiers obstacles), « poursuivre » (chercher, élucider, réguler – en particulier canaliser, et non diriger) l'évocation, en tenant compte par exemple de la gestuelle du sujet ; « aboutir » (repérer les critères de fin, en fonction de « la cohérence du rapport entre moyen et but »). Il lui appartient ensuite de valider le résultat de l'entretien en tenant compte de la « vérité », de la « précision » et de la « complétude » de la verbalisation. Son questionnement devra porter sur le procédural, et être fonction du caractère pré-réfléchi de l'action - visible par exemple à travers les « dénégations » - il devra donc s'en tenir à la demande

¹⁴⁰ Vermersch, P. (1994). Op. cit.

¹⁴¹ Vermersch, P. (1992). Op. cit.

de description¹⁴² (et non d'explication), d'élucidation (pour chasser l'implicite contenu dans les réponses) ou à des relances vides de contenu, et se synchroniser sur l'interviewé dans une position d'empathie¹⁴³ pour parvenir à ce qu'il appelle « une prise de conscience provoquée ».

La technique de questionnement de l'entretien d'explicitation est loin d'être innée : Vermersch la qualifie même de « contre-intuitive ». C'est pourquoi il a mis au point des guides d'entretien en ce qui concerne « les types de verbalisation, la modélisation des déroulements d'action, la structure linguistique de la verbalisation et l'analyse de la tâche » (pour laquelle il a rencontré de grandes difficultés, particulièrement au niveau des « tâches s'inscrivant dans le continu » qui posent des problèmes de segmentation et de description, contrairement aux tâches naturellement segmentées¹⁴⁴). Il n'en reste pas moins que, comme pour l'atelier d'écriture, sa mise en œuvre nécessite une formation suivie d'un entraînement à la pratique.

Mais, malgré ces difficultés, l'entretien d'explicitation est, selon Vermersch une méthodologie fiable pour parvenir à ce qu'il appelle « la pensée privée ».

Nous présenterons plus loin le protocole que cet apport, joint à ceux de l'évaluation formatrice et la critique génétique que nous allons évoquer ensuite, a aidé à mettre en œuvre : la réécriture accompagnée¹⁴⁵.

b. L'évaluation : Perrenoud, Nunziati et Michèle Prince-Clavel

Cette première influence de l'évaluation formative s'est imposée dès le début des MAFPEN¹⁴⁶. L'académie de Grenoble était en pointe de ce point de vue, et plusieurs membres du groupe de recherche en didactique de l'écriture étaient partie prenante, sinon proches des groupes de recherche en évaluation¹⁴⁷. Cela

¹⁴² Ainsi il conseille de ne jamais poser la question « pourquoi », aux effets culpabilisants, mais la question « comment ».

¹⁴³ Vermersch fait référence à la technique de l'entretien non-directif de Rogers, dont nous avons mis en annexes la présentation que Robert Jeannard avait faite à l'intention de ses stagiaires PE2 à l'IUFM de Grenoble [annexes p. 371-372]

¹⁴⁴ Vermersch, P. (1994, novembre). Grex info (publication bi-mensuelle) extrait.

¹⁴⁵ Cf La réécriture accompagnée, p. 90 de la présente thèse.

¹⁴⁶ « Créées en 1982 par Alain Savary, supprimées en 1999 par Claude Allègre, les MAFPEN (Missions Académiques pour la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale) sont les structures qui, pendant cette période, ont été chargées d'organiser, dans chaque académie, la formation continue de l'ensemble des personnels du ministère de l'éducation nationale ». Obin, J.-P. (1994) Article « MAFPEN » pour le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris : Nathan cf note 34 p. 51.

¹⁴⁷ Roger Brunot, pour ne citer que lui.

nous a permis de participer à de nombreux colloques et journées de réflexion (ADMEE, etc.) et de suivre les conférences de chercheurs comme Ardoino, Perrenoud, Amigues, etc. De plus, le groupe de pilotage de la MAFPEN de l'Académie de Grenoble a très vite mis en place des dispositifs d'évaluation de pointe auxquels ils ont initié les formateurs : cela s'est traduit par le rejet d'un certain nombre de pratiques « anciennes », à savoir la notation ou le seul recours à l'évaluation sommative à la fin d'une unité d'enseignement ou encore l'omniprésence de la parole de l'enseignant ou du formateur. Même si, dans l'enthousiasme des débuts, on ne sentait pas les sources théoriques d'une manière très claire¹⁴⁸, l'influence de l'évaluation formative a été sensible. Mais l'influence la plus marquante a été celle de Jo Nunziati, par qui nous avons été formés à l'évaluation formatrice. Il faut citer également le nom de Michèle Prince-Clavel qui a participé à l'une de nos universités d'été et a contribué à clarifier notre approche des notions en jeu. Nous présenterons plus loin¹⁴⁹ ces deux courants majeurs lors de la naissance des MAFPEN, afin de situer la démarche évaluative spécifique au dispositif de l'atelier d'écriture littéraire - qui émane de la théorie de Claudette Oriol-Boyer - par rapport à ces deux courants auxquels ils ont emprunté des instruments conceptuels, lexicaux et pratiques.

c. La critique génétique : A. Grésillon, C. Fabre-Cols, C. Viollet

Le groupe de recherche a reçu l'apport d'Almuth Grésillon autour de la critique génétique, qui a accompagné scientifiquement le travail sur les brouillons d'élèves. Il s'agissait déjà là, logiquement, de l'une de nos pistes de travail privilégiées. L'étude de son ouvrage nous a aidés à mettre au point des contenus de formation. Son apport majeur a concerné les gestes de la réécriture. Rappelons rapidement cette typologie : au niveau des variantes, Almuth Grésillon et Jean-Louis Lebrave¹⁵⁰ distinguent, concernant les types

¹⁴⁸ Nos pratiques de formation relevaient sur certains points de ce que de Ketele appelle « le paradigme de l'intuition pragmatique », et nous n'avions pas toujours « conscience des courants de pensée auxquels (elles) se rattachaient » in Legendre M.-F. ((2001) « Favoriser le changement du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage ». Vie pédagogique n° 120 pp.15-19.

¹⁴⁹ L'évaluation formative, que nous avons utilisée de façon transversale, dans le premier chapitre du parcours consacré à la pédagogie générale ; l'évaluation formatrice, avec laquelle nous partageons des bases théoriques et dont nous avons utilisé des outils, sera exposée dans le chapitre suivant du même parcours.

¹⁵⁰ Grésillon, A., Lebrave, J.-L. (1983) « Avant-propos », in Langages, n°69, Paris : Larousse, pp. 5-10.

d'opérations : l'*ajout* ; la biffure avec ou sans remplacement - c'est-à-dire la *suppression* ou le *remplacement* ; et le déplacement. Chaque variante peut être immédiate ou non-immédiate, liée (au contexte - sémantiquement ou grammaticalement) ou non liée. Josette Rey-Debove¹⁵¹ ajoute une distinction en fonction de l'unité affectée - de la lettre au paragraphe - et en fonction du niveau concerné - contenu ou expression. Nous avons ainsi pu élaborer un manuel¹⁵² à l'intention des élèves de lycée mettant l'étude des brouillons d'écrivains comme ressource dans la gestion de leurs propres brouillons.

L'apport en critique génétique permettant des avancées dans le domaine de la didactique est celui de Claudine Fabre-Cols¹⁵³, qui a appliqué la typologie des gestes de la réécriture aux brouillons d'écoliers. Elle constate que la plus pratiquée en primaire est le remplacement, puis l'ajout, la suppression et enfin le déplacement, très peu pratiqué par des enfants jeunes. Son étude, publiée par notre centre de recherche¹⁵⁴, nous a permis d'aider les enseignants à mieux guider l'écriture de leurs élèves par la gestion de leurs brouillons.

Catherine Viollet, que nous avons reçue lors de l'une de nos universités d'été, a permis de compléter cet apport en mettant en relation les modifications effectuées et l'intention qui y présidait.

d. L'écriture dans les disciplines : Marie-Sylvie Poli

Nous ne faisons là encore que signaler l'apport dont Marie-Sylvie Poli¹⁵⁵ nous a permis de bénéficier au sein du groupe de recherche : l'étude scientifique de la muséographie, et en particulier celle des cartels destinés au public a marqué une orientation fructueuse de notre travail en direction de l'approche interdisciplinaire de l'écriture. Nous avons approfondi cette approche et animé de nombreux stages de formation interdisciplinaires dans l'académie¹⁵⁶. J'ai

¹⁵¹ Rey-Debove, J. in « Pour une lecture de la rature » La genèse du texte : les modèles linguistiques, Paris : éd CNRS pp.109-111.

¹⁵² Duminy-Sauzeau, Christine ; Faure, Yvette ; Grappin, Daniel ; Oriol-Boyer, Claudette (dir. 1995) Français 5ème. Paris : Hatier, coll. « Lire-Ecrire ensemble ».

¹⁵³ Fabre-Cols, C. (1990) Les brouillons d'écoliers, Ceditel-l'atelier du Texte p. 78.

¹⁵⁴ CEDITEL ou Centre de didactique du texte et du livre, devenu CEDILIT après le départ de Claudette Oriol-Boyer.

¹⁵⁵ Poli, Marie-Sylvie (2002) Le texte au musée : étude sémiotique. L'Harmattan.

¹⁵⁶ J'ai personnellement coordonné pendant plusieurs années le groupe interdisciplinaire de formateurs constitué autour de la mise en place des dispositifs institutionnels créés au niveau du collège (parcours

retrouvé Marie-Sylvie Poli en prenant la suite d'un travail de recherche qu'elle avait initié avec Eric Triquet au musée¹⁵⁷.

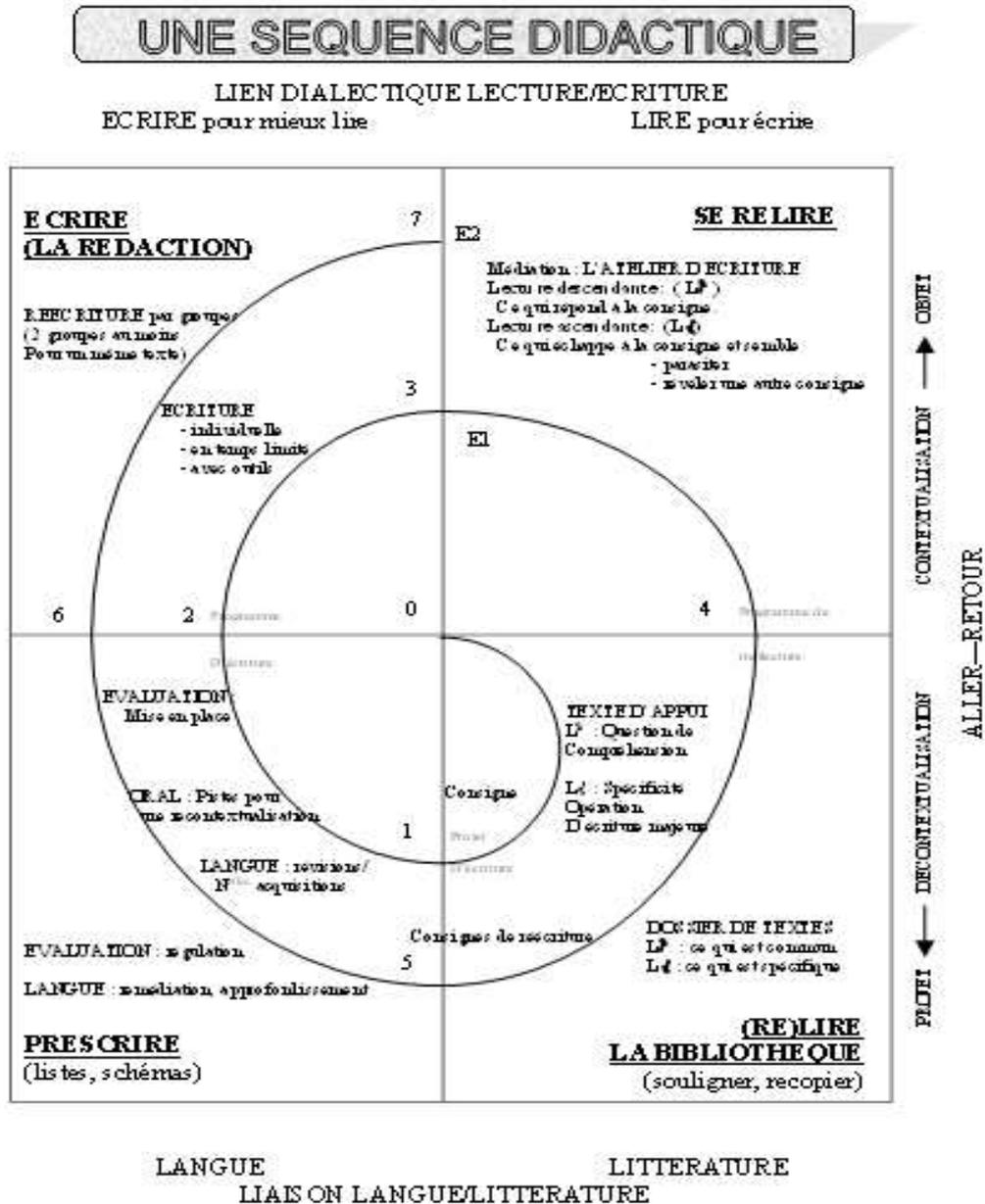
diversifiés, itinéraires de découverte par exemple) avec Laurent Tarillon qui coordonnait le niveau lycée (TPE, PPCP etc.)

¹⁵⁷ « Ecrire dans toutes les disciplines », par exemple.

3 – La spirale de Claudette Oriol-Boyer en formation

Voici maintenant la transposition de ce schéma du procès de lecture-écriture telle que nous l'avons finalisée en 1998¹⁵⁸.

a. Sa représentation



C. DUBINY-SAUZEAU (à partir de la "spirale" de C. Oriol-Boyer)

¹⁵⁸ Cf Bibliographie de ce chapitre pour les communications de 2003 et 2004.

b. Ses principales étapes (récurives)

Un atelier d'écriture du texte, tel que COB elle-même et le groupe de recherche-action de formation l'ont conduit pendant des années, propose à l'apprenant de parcourir jusqu'à son terme, sous la conduite de l'animateur, un procès de lecture-écriture aboutissant à une production écrite. On reconnaît la succession des étapes évoquées pour le travail de l'écrivain, mais chacune, dans la pratique, porte la marque de la transposition didactique opérée. Revoyons chaque étape telle qu'elle prend sa place dans le processus d'apprentissage :

Segment de 0 à 1 : Lecture d'un texte littéraire d'appui

Au début de l'atelier, un texte littéraire est proposé au groupe, qui servira d'appui pour l'écriture. On peut remarquer que le choix de ce texte par l'animateur règle l'épineux problème du « tout premier élément » du projet d'écriture dont parle Claudette Oriol-Boyer et pour lequel elle évoque une « surdétermination intertextuelle¹⁵⁹ ». La découverte de ce texte peut se faire d'une façon tout à fait traditionnelle¹⁶⁰, en quête du sens ; mais c'est la lecture ascendante de ce *texte d'appui*, en quête de cohérence, qui doit permettre de dégager son *opération d'écriture majeure*, à savoir un « fait de langue » permettant « un effet de sens » qui n'est autre le projet d'écriture. En d'autres termes, il s'agit de dégager la structure permettant de traduire efficacement le projet d'écriture. Cela suppose que l'on ait choisi¹⁶¹ un texte non pour le fait de langue qu'il présente, ni pour le thème qu'il développe, mais pour l'adéquation exemplaire entre cette structure et le thème qu'elle sous-tend, selon le vœu de Ricardou qui souhaitait « ne concevoir de critère qui ne vienne du texte lui-même », et cela dès le départ.

La structure, dégagée de son premier contexte, est alors proposée aux apprenants au service de leur propre *projet d'écriture*, qui sera ainsi un nouveau contexte – mais du même ordre, pour que l'on retrouve la même

¹⁵⁹ Claudette Oriol-Boyer évoque une anecdote rapportée par Michel Butor qui montre que « ce sont les textes déjà écrits qui ... surdéterminent les premiers éléments choisis et, souvent, à l'insu du scripteur ».

¹⁶⁰ Dans le manuel de 5^{ème} de la collection *Lire-écrire ensemble* publié en 1995 aux éditions Hatier, chaque texte d'appui est d'ailleurs suivi de questions de compréhension.

¹⁶¹ Nous reviendrons en partie II sur les problèmes liés au choix du texte d'appui. La difficulté rencontrée par les enseignants à ce niveau a été l'une des principales raisons qui nous ont amenés à la rédaction de manuels scolaires.

adéquation. On déduit alors de l'observation du texte une fiction de processus de production¹⁶² dont la *consigne* va rendre compte. Cette consigne nommera à la fois le projet et les outils langagiers à utiliser pour le traduire.

Segment de 1 à 2 : programme d'écriture

Rédiger une consigne claire permet d'élaborer un *programme d'écriture*. La première opération est la mise en place de l'*évaluation*¹⁶³ (c'est le moment où l'on permet à l'apprenant de se représenter clairement l'objet à produire). Vient alors un temps de préparation à l'écriture, consacré à l'élaboration de listes (il faut engranger un certain matériau nécessaire à l'élaboration de l'objet), d'entraînement grammatical (pour mieux connaître les règles de transformation de ce matériau), ou de rédaction de bouts d'essai etc. autant de préliminaires permettant d'éviter la « surcharge cognitive » dont parle Vygotski et sur lequel nous reviendrons, également dans le parcours 3.

Segment de 2 à 3 : travail d'écriture

Après ce temps de préparation à l'écriture il est alors possible de réaliser, de façon individuelle¹⁶⁴ et pendant un temps déterminé¹⁶⁵, la phase d'écriture menant à la production d'un *Écrit 1*. Claudette Oriol-Boyer insiste pour que l'apprenant ait accès à toutes les ressources nécessaires : dictionnaires ou même encyclopédies, et particulièrement, en situation de classe, manuels ou classeurs comportant les points étudiés au cours de la séquence qui vient d'avoir lieu. C'est la condition pour voir évoluer les représentations afin de considérer l'écriture comme un travail.

Segment de 3 à 4 : temps de relecture

Vient alors le moment de se consacrer collectivement à la lecture de tout ou partie¹⁶⁶ des textes produits ; cette lecture sera d'abord descendante (pour

¹⁶² Il est en effet difficile voire impossible de dire quel chemin l'auteur a suivi ; mais le fait d'imaginer ce cheminement à partir de l'observation du texte peut s'avérer opératoire.

¹⁶³ Comme nous l'avons signalé plus haut (p75), la question de l'évaluation s'est posée très vite au sein du groupe de recherche-action de formation (Graf, puis Grafec) et les membres du groupe ont participé à de nombreuses formations sur le sujet (universités d'automne, colloques, etc.). Nous reviendrons dans le 3^{ème} parcours consacré à la pédagogie et à la didactique sur les apports que nous en avons retirés.

¹⁶⁴ La production de ce premier jet de façon collective et même par binômes risque d'entraîner des phénomènes de prise de pouvoir difficiles à arbitrer et même parfois à percevoir.

¹⁶⁵ L'expérience montre qu'un trop grand laps de temps pour la production du premier écrit entraîne un attachement au texte qui rend difficile l'accueil de propositions de modification venant du groupe.

¹⁶⁶ Selon leur nombre, comme nous le verrons dans la partie II.

vérifier la présence des éléments requis par la consigne) puis ascendante (pour voir émerger les « rimes » internes portant la trace d'un second projet suivi par le scripteur, souvent inconscient comme on l'a vu). Pour chaque texte, si cette lecture ascendante a permis de constater, entre le projet d'écriture et l'objet produit, un écart entraînant un déséquilibre au niveau du texte, un choix sera nécessaire : faut-il garder le projet de départ au moyen d'une rétroaction négative, et modifier l'objet produit pour un plus grand respect de la consigne ? faut-il renforcer la rupture par une rétroaction positive, et modifier ainsi le projet dans le sens de l'objet que l'on a sous les yeux, c'est-à-dire le texte ?

C'est alors que l'on peut convoquer d'autres textes de la « bibliothèque du monde » ayant en commun la même problématique, c'est-à-dire dans lesquels on trouve la même structure - mais dans des contextes différents : on établit alors un programme de relecture au sein d'un réseau problématique, pouvant également comporter des éléments d'ordre iconique.

Segment de 4 à 5 : programme de réécriture

Chaque lecture de texte produit aboutira ainsi à une ou plusieurs *consignes de réécriture*, certaines invitant à mieux respecter tel ou tel élément de la consigne, d'autres permettant d'identifier la nouvelle consigne à suivre dans le sens du texte. Le *programme de réécriture* comportera une *préparation* spécifique consacrée à la systématisation des phénomènes langagiers, et à une *régulation de l'évaluation* dans les cas où le projet d'écriture, à la suite d'une rétroaction positive de la part du groupe, a été modifié.

Segment de 5 à 6 : travail de réécriture

Il sera réalisé individuellement ou collectivement selon le cas. En effet la présence du texte permettra d'arbitrer les conflits : sera pertinente une modification allant dans le sens du texte – ce dont l'animateur pourra s'assurer. Un travail de réécriture collectif (par dyades ou tryades¹⁶⁷) est plus stimulant et

¹⁶⁷ Nous reviendrons sur l'aspect organisationnel dans la partie II, mais nous pouvons déjà préciser que le groupe de réécriture d'un écrit I prend une forme différente selon la présence ou l'absence en son sein de celui qui vient de le produire : s'il est absent (ce qui est plus facile à gérer, puisqu'il risque de faire pression au niveau des choix) il va sans dire qu'il sera ensuite libre de choisir entre les différentes versions qui lui seront proposées pour la finalisation de son texte ; mais s'il est présent, c'est lui qui est acteur de la réécriture et il s'agira alors d'une réécriture accompagnée (cf la présente thèse p. 91)

permet également de confronter les stratégies. Cette étape donnera naissance à un ou plusieurs *Écrit(s) 2*.

Segment de 7 à 7 : relecture finale

Cette fois, celui qui a procédé à la réécriture va parler de ses hésitations et de ses choix : on pourra alors affiner les stratégies, comparer plusieurs réécritures d'un même texte, par exemple. La lecture finale permettra de faire un retour sur le processus, les procédures.

c. Ses caractéristiques didactiques majeures

Décloisonnement :

Le choix de la schématisation sous la forme d'une spirale¹⁶⁸ montre la volonté de respecter l'acte d'écrire en tant que processus. Il traduit également le fait que les divers domaines qu'il traverse, les opérations qu'il nécessite, sont constamment en lien et non cloisonnés en secteurs étanches. On peut considérer que ce décloisonnement est l'application du principe de la médiation : il est ce qui va permettre le passage harmonieux entre des opérations jusqu'à présent séparées, à la fois dans le temps et surtout dans l'esprit.

- Entre la lecture et l'écriture :

Comme le fait observer Yves Reuter dans sa contribution introductive aux actes du colloque de 1993 consacré aux interactions lecture-écriture¹⁶⁹ « Lire et écrire sont de plus en plus liés ... à partir du début des années quatre-vingt ... et ... cela ne cesse de s'accroître pour "exploser" dans les années quatre-vingt-dix ». Mais historiquement ces deux pratiques ont été nettement séparées au cours de l'apprentissage, et on a vu dans les préliminaires que, même dans les années soixante-dix, ce que l'on faisait lire et ce que l'on faisait écrire n'étaient reliés le plus souvent que de façon thématique. L'atelier du texte propose de les relier de deux façons différentes :

¹⁶⁸ Cette représentation spiralaire a fait flores et, même si là encore son origine n'est pas mentionnée, il est de bon ton désormais d'éviter une représentation linéaire.

¹⁶⁹ Colloque organisé par l'équipe Théodile et consacré aux interactions lecture-écriture, qui s'est tenu à l'Université Charles-de-Gaulle/Lille III en novembre 1993.

Lire pour écrire : le statut du texte proposé en classe change puisqu'on ne va plus y prendre une thématique, un apport culturel, mais des outils pour écrire ; cet aspect a été suivi au niveau des pratiques d'écriture « à la manière de... » de plus en plus courantes ici et là¹⁷⁰.

Écrire pour lire : « on lit mieux, dit Claudette Oriol-Boyer, ce que l'on s'est exercé à écrire ». Cet aspect a tardé à être mis en avant ; ainsi dans l'ouvrage consacré à l'interaction lecture écriture mentionné plus haut, seul l'article de Joaquim Dolz « Produire des textes pour mieux comprendre » fait état d'une expérimentation allant dans ce sens.

- Entre la langue et la littérature :

Ce décloisonnement était souhaité par Jakobson qui déclarait :

« Comme le disait Hollander, "il semble n'y avoir aucune raison valable pour séparer les questions de littérature des questions linguistiques en général ..." Un linguiste sourd à la fonction poétique comme un spécialiste de la littérature indifférent aux problèmes et ignorant des méthodes linguistiques sont d'ores et déjà, l'un et l'autre, de flagrants anachronismes. »¹⁷¹

Et Claudette Oriol-Boyer signale que, pour Marina Yaguello, l'écrivain est un linguiste :

« Les oulipistes, dit-elle en effet, sont sans doute des linguistes plus vrais que les vrais car la langue n'est pas pour eux un simple objet d'analyse abstrait. »¹⁷²

...de la même façon que, pour Catherine Kerbrat-Orecchioni, le linguiste est un écrivain :

« S'il est vrai que le travail poétique consiste à "décoaguler" le sens, et à décoller le signe de son corrélat référentiel, alors le linguiste apparaît comme une sorte de super-poète. »¹⁷³

- Entre l'enseignant et l'enseigné

Le décloisonnement dépasse les deux dimensions de l'écriture sur la page pour concerner également la relation maître-élève, qu'il contribue d'ailleurs à faire évoluer. Cela se traduit d'abord par le fait que l'enseignant - comme l'apprenant - se soumet à la consigne d'écriture, et l'apprenant - comme l'enseignant - participe à la lecture des textes. Ainsi chacun est amené à prendre la place de

170 On peut citer les ouvrages de Duchesne et Leguay, *La petite fabrique de littérature*, par exemple.

¹⁷¹ Cité par Claudette Oriol-Boyer dans sa thèse

¹⁷² Citée par Claudette Oriol-Boyer dans sa thèse p. 251.

¹⁷³ Cité par Claudette Oriol-Boyer dans sa thèse p. 252.

l'autre. Comme le propose Claudette Oriol-Boyer dans l'ouvrage *Lire-écrire avec des enfants*

L'élève doit être mis en mesure d'occuper la place du maître... Rien n'empêche d'imaginer une situation qui suscite chez l'élève le désir et le besoin d'apprendre parce que, justement, on l'aura chargé d'une tâche d'enseignement ... Dans l'optique d'une telle didactique, le maître, auquel l'élève s'identifie, n'est pas seulement celui qui sait ou qui lit. Il est aussi celui qui fabrique du savoir et écrit des textes¹⁷⁴.

Nous verrons lors de l'expérimentation les conséquences de ce nouveau positionnement de l'enseignant au sein d'un atelier d'écriture.

Mouvement dialectique :

Cette structure circulaire permet un mouvement dialectique entre différentes phases qui influent l'une sur l'autre :

- Du projet à l'objet

Au cours de l'élaboration d'un texte en atelier d'écriture, l'apprenant va être encouragé à aller sans cesse de cet objet-texte au projet dont il émane, pour le réinterroger. Ce sera d'abord celui du texte d'appui, dont le projet est à induire, puis celui des textes produits lors du temps d'écriture, enfin celui des textes du dossier.

- Du contexte à la décontextualisation

La structure étudiée l'est dans un premier contexte, celui du texte de départ. Son étude nécessite qu'on la décontextualise¹⁷⁵ afin de dégager les opérations langagières dont elle est constituée. Chacun des scripteurs trouvera ensuite¹⁷⁶ un nouveau contexte pour l'actualiser. Le dossier de textes enrichira la palette d'autres contextes possibles.

- De la théorie à la pratique

Jean-Émile Gombert différencie chez l'enfant les activités épilinguistiques (de niveau inconscient) ; les comportements épilinguistiques (dont peut douter du caractère conscient) ; enfin les comportements langagiers à caractère

¹⁷⁴ Oriol-Boyer, Claudette (2002) Lire-écrire avec des enfants. Bertrand-Lacoste/CRDP midi-Pyrénées, coll. « Didactiques », p. 90.

¹⁷⁵ Le degré de décontextualisation dépendra de l'âge ou tout simplement du degré d'expertise des apprenants : on peut, avec des enfants novices, rester très près du contexte de départ.

¹⁷⁶ Cette étape cruciale de recherche du projet personnel nécessite souvent l'aide d'un pair ou de l'animateur. Il est prévu que la préparation à l'écriture comporte un moment consacré à la recherche collective ou individuelle de pistes pour la recontextualisation.

métalinguistique. Claudette Oriol-Boyer remarque que « ce glissement progressif vers la prise de conscience puis son explicitation et son inscription en discours métalinguistique puis métadiscursif est la démarche-même de l'apprentissage du langage ». Concernant l'apprentissage de l'écriture, ce qui complexifie l'étude, c'est le fait qu'« il existe dans l'écrit, comme le fait observer Josette Rey-Debove, des activités métalinguistiques sans production de langage ». Claudine Fabre-Cols confirme que les manifestations d'une réflexion sur le langage sont incluses à l'oral, effacées à l'écrit. Claudette Oriol-Boyer parle d'indices de l'existence de ces activités et encourage à les déceler :

« Ce qui est spécifique de l'usage artistique du langage, c'est inscription, à l'intérieur de l'objet, du " retour sur l'objet " permis par l'écrit ... La fonction métatextuelle est donc un élément primordial de toute didactique de l'écriture. Et c'est dans l'usage artistique qu'elle se travaille le mieux car elle est non seulement une activité de production mais aussi une caractéristique interne du produit ...Le métatextuel est ... aussi un lieu privilégié de coopération scripteur-lecteur : s'entraîner à le percevoir, c'est s'approprier les mécanismes qui ont déjà permis et pourront encore permettre de (re)lire pour écrire ».

Bernard Schneuwly confirme, rappelons-le, que : « les possibilités auto-réflexives du langage sont des médiateurs puissants du comportement langagier pour l'acquisition de l'écrit. »

- Du travail individuel au travail de groupe

Le travail en atelier d'écriture permet de faire varier les différents modes de regroupement, du grand groupe lors de la lecture des textes source ou cible au petit groupe de réécriture (qui peut être le binôme). Mais on peut également faire précéder la lecture du texte-source par un travail individuel, comme on le verra lors de l'expérimentation, ou faire précéder la lecture des textes-cibles en grand groupe par un travail en binômes.

Rime généralisée

Ce que nous appellerons « la rime »¹⁷⁷ la est l'application du principe de littérarité : rappelons que pour Ricardou :

« Ce qui caractérise le texte, c'est que chacun de ses éléments tend à s'y voir pourvu d'un double système de relations : ...les relations littérales ou linéaires...les relations translittérales ou translinéaires »¹⁷⁸.

¹⁷⁷ Reprenant ainsi le concept de « rime généralisée » de Claudette Oriol-Boyer

¹⁷⁸ Ricardou J. (1978) *Nouveaux problèmes du roman*. Paris : Seuil p. 262

Cela implique constamment, et à tous les niveaux, le choix d'éléments capables de « rimer ».

La rédaction, par exemple, consistera à « placer sur la ligne d'écriture cet ensemble encore non ordonné de similitudes ».

d. Ses protocoles caractéristiques

L'explicitation et la réécriture accompagnée

Mettant à profit le stage animé par Pierre Vermersch sur l'entretien d'explicitation¹⁷⁹, nous avons tenté d'appliquer ce type d'entretien à la réécriture, d'abord au sein de notre groupe, puis dans le cadre des ateliers d'écriture menés lors des universités d'été organisées par notre groupe de formation. Cet apport, faisant suite à ceux de Georgette Nunziati et de Michèle Prince-Clavel concernant l'évaluation formatrice, Claudette Oriol-Boyer a formalisé notre pratique sous la dénomination de « la réécriture accompagnée¹⁸⁰ ». Mettant également à profit les apports de la critique génétique permettant de chercher la « raison des ratures », la méthode repose sur le dialogue entre deux scripteurs autour du texte produit par l'un d'entre eux.

L'évaluation au cœur du processus

L'évaluation est inscrite dans le dispositif didactique lui-même :

Elle est mise en place au début de la séquence à travers l'établissement de critères de réussite permettant à l'apprenant de se représenter l'objet à produire, et de critères de réalisation désignant les matériaux à convoquer et les transformations à leur faire subir. Il s'agit là de la mise en œuvre de l'apport de Bourdieu ; mais nous verrons en abordant l'évaluation formatrice que cet apport est lui-même en lien à la fois avec la psychologie cognitive – qui l'a initié en la personne des continuateurs de Vygotski, et avec la psychologie ergonomique – qui l'a utilisé à ses propres fins. C'est ainsi que nous pouvons dès maintenant comprendre que les racines théoriques de l'atelier d'écriture

¹⁷⁹ Cf la présente thèse pp. 76-79.

¹⁸⁰ Elle retrace l'historique de la démarche dans sa contribution à la « Table-ronde sur la réécriture », publiée dans *Pratiques* n° 105-106 de Juin 2000, pp 218-221.

s'étendent loin et traversent des champs théoriques très divers pour y puiser la nourriture nécessaire à son développement.

L'évaluation intervient ensuite continûment :

- au niveau de l'écriture individuelle - au cours de laquelle l'enseignant ne cesse d'apporter un complément d'informations, des éclaircissements, et accompagne l'écriture personnelle¹⁸¹ ;

mais également dans les phases plus collectives, en petits ou en grands groupes :

- au cours de la lecture des textes dans leur première version, qui fait appel à la co-évaluation puisque les scripteurs sont appelés à participer à la lecture des textes des autres,

- au cours de la réécriture, que ce soit pour l'élaboration de ses consignes (dans une régulation entre le projet initial et l'objet produit), dans sa préparation (qui voit la mise en place de critères renouvelés), ou dans son exécution par petits groupes (où le respect du texte à réécrire guide les gestes correctifs).

Une fois posées les bases théoriques permettant de comprendre les motivations de ce travail et l'architecture générale de la recherche, il faut présenter les apports théoriques complémentaires nécessaires à la démarche poursuivie. D'abord un complément aux apports en « pédagogie générale ». Il s'agit de la notion de « rapport à », pour laquelle je m'appuierai sur le travail de Christine Barré-de Miniac qui l'a utilisée pour théoriser le rapport à l'écriture. Cet apport s'est avéré précieux car il permet de mieux caractériser le positionnement d'un sujet vis-à-vis de l'écriture et de son enseignement-apprentissage. Nous présenterons ensuite le paysage pédagogique général dans lequel l'atelier a pu se développer, qui était à la charnière entre la pédagogie par objectifs – donnant naissance à l'évaluation formative - et l'approche par les compétences dans une perspective socio-constructiviste qui

¹⁸¹ Philippe Perrenoud parle au sujet de cet accompagnement évaluatif de « coaching », et prend l'exemple de l'entraîneur sportif et du professeur de musique qui « fait avec, regarde faire, discute et pose un jugement assez sûr sur l'état des compétences et de leur progression ». Perrenoud, Ph. (2005) « Entretien avec Philippe Perrenoud et Liliane Portelance », in Formation et profession (Bulletin du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Montréal), vol. 11, p. 14.

est l'approche actuelle. Nous présenterons enfin la façon dont l'évaluation formatrice –dont nous nous sentons proche – l'a utilisée.

Puis B. Rey nous permettra d'envisager une éventuelle transversalité des compétences développées, notamment à travers la question du transfert. Ensuite nous reviendrons à la didactique, d'abord la didactique des mathématiques avec Brousseau en ce qui concerne son étude du milieu. Ainsi le regard ne sera plus focalisé sur l'élève ni sur l'enseignant mais sur ce qui se joue entre eux au cours de l'enseignement-apprentissage. Nous pourrons alors tenter de caractériser un autre rapport, non plus psychologique mais tout à fait concret et mesurable.

Enfin, s'agissant de l'observation du geste enseignant, il est indispensable de considérer aussi l'apport de la psychologie ergonomique, et principalement celui du groupe de didactique professionnelle réuni autour de Pierre Pastré, qui a été pour moi l'apport le plus significatif au niveau, en particulier, de l'observation des effets de la formation dans ce domaine. Nous nous préparerons ensuite à la présentation de l'expérimentation en exposant les pistes ouvertes par la didactique professionnelle, puis la façon dont Roland Goigoux a proposé une première adaptation des outils conceptuels caractéristiques de cette approche au domaine du français ; nous présenterons enfin la façon dont nous les avons-nous-mêmes utilisés pour dessiner la structure conceptuelle de l'atelier d'écriture, à partir de laquelle nous pourrons entrer en expérimentation.

BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE

DOLZ, Joaquim (1993) « Produire des textes pour mieux comprendre », in *Les interactions lecture-écriture* Actes du Colloque organisé par l'équipe Théodile Université Charles-de-Gaulle/Lille III en novembre 1993 (Reuter, Yves dir.). Berlin-Bern-Frankfurt : Peter Lang éditeur.

DUCHESNE, Alain & LEGUAY, Thierry (1984) *Petite fabrique de littérature*. Paris : Magnard.

DUMINY-SAUZEAU, FAURE Yvette, GRAPPIN Daniel, ORIOL-BOYER Claudette (dir. 1995) *Français 5^{ème}* Paris : Hatier, Coll. « Lire-Ecrire ensemble ».

DUMINY-SAUZEAU, Christine et TRIQUET, Eric « Mise en récit et construction des connaissances scientifiques : étude comparative de deux expériences auprès d'adultes et d'enfants in *Construction des connaissances et Langage dans les disciplines d'enseignement*. Actes du colloque pluridisciplinaire international IUFM d'Aquitaine-Université Victor Segalen Bordeaux 2 du 3 au 5 avril 2003.

DUMINY-SAUZEAU, Christine et TRIQUET, Eric (2004) « L'atelier d'écriture d'un récit de fiction scientifique : un dispositif interdisciplinaire pour un nouveau genre ? » in *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Actes du 9^{ème} colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF) du 26 au 28 août 2004 Québec (Falardeau, Eric ; Fisher, Carole ; Simard, Claude ; Sorin, Noëlle éditeurs). Université Laval.

FABRE-COLS, C. (1990) *Les brouillons d'écoliers*, Ceditel-l'Atelier du Texte.

GARANDERIE (de la), Antoine (1984) *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris, Editions Centurion, collection « Paidoguides ».

GRÉSILLON, Almuth, Lebrave, Jean-Louis (1983) « Avant-propos », in *Langages*, n°69, Paris : Larousse.

GREX, VERMERSCH, Pierre (1992). *Rapport d'activité*. EPHE. CNRS.

KETELE (de) in Legendre M.-F. (2001) « Favoriser le changement du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage ». *Vie pédagogique* n° 120 pp.15-19.

OBIN, J.-P. (1994) Article « MAFFEN » pour le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris : Nathan.

ORIOLE-BOYER, Claudette (2000) « Contribution à la Table-ronde sur la réécriture » in *Pratiques* n° 105-106 *La réécriture* de Juin 2000. Paris : CRESEF.

ORIOLE-BOYER, Claudette (2002) *Lire-écrire avec des enfants*. Bertrand-Lacoste/CRDP midi-Pyrénées, coll. « Didactiques ». p. 90.

PERRENOUD, Philippe (2005) « Entrevue avec Philippe Perrenoud et Liliane Portelance », in *Formation et profession* (Bulletin du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Montréal), vol. 11.

POLI Marie-Sylvie (2002) *Le texte au musée, une approche sémiotique*. L'Harmattan.

REY-DEBOVE, J. in « Pour une lecture de la rature » *La genèse du texte : les modèles linguistiques*, Paris : éd CNRS.

RICARDOU, Jean (1978) *Nouveaux problèmes du roman*. Paris : Seuil.

SAINT-ARNAUD, Yves (2001) *La réflexion-dans-l'action. Un changement de paradigme*. Recherche et formation n°36 *Le praticien réflexif. Diffusion d'un modèle de réflexion*.

VERMERSCH, Pierre (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur.

VERMERSCH, P. (1994, novembre). *GreX info*.

VERMERSCH, P. (1995) « Du faire au dire » in *Cahiers Pédagogiques* n° 336 septembre 1995.

**PARCOURS 2 : AUTOUR DE LA NOTION DE
« RAPPORT À » APPORT THÉORIQUE DE C.
BARRÉ-DE MINIAC**

CHAPITRE 1 : CADRE GÉNÉRAL FONDÉ PAR CHRISTINE BARRÉ-DE MINIAC

**CHAPITRE 2 : OPÉRATIONNALISATION ET MISE EN ŒUVRE DIDACTIQUE DE
LA NOTION**

CHAPITRE 3 : QUEL USAGE DE LA NOTION DE RAPPORT À L'ÉCRITURE

CHAPITRE 1 : CADRE GÉNÉRAL FONDÉ PAR CHRISTINE BARRÉ-DE-MINIAC

L'expression de « rapport à », peut tout à fait ne pas s'expliquer. Au quotidien, à travers son emploi, chacun entend qu'entre telle personne et l'argent, le temps, l'école, la lecture, etc. les choses sont (ou ne sont pas) telles qu'elles devraient être. Tout au plus, dit Christine Barré-De Miniac, elle « suggère l'idée d'une orientation ou disposition¹⁸² d'une personne à l'égard d'un objet »¹⁸³. Cette signification, à la fois centrée sur la personne et suffisamment « floue »¹⁸⁴ pour un emploi très général, a valu à cette expression de devenir ce que

¹⁸² « L'idée de disposition implique celle d'intimité, ...également celle de relative stabilité (du fait de) phénomènes répétés, pouvant donc être observés », dit-elle p. 30 de son ouvrage *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion. (2000),

¹⁸³ Barré-De Miniac, C. (1997) *L'appropriation de l'écrit. Propositions pour une didactique de l'écriture multi-référencée*. Note de synthèse pour le diplôme d'habilitation à diriger des recherches. Dossier présenté sous la direction de Monsieur le Professeur Yves Reuter. Université Charles de Gaulle-Lille III. p. 63. Toutes les citations de ce chapitre consacré à la notion de « rapport à » sont, sauf mention contraire, tirées de cette note de synthèse.

¹⁸⁴ Beillerot, J. in Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Editions universitaires. p. 165 Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 63.

Maingueneau appelle un « maître-mot » des sciences humaines, à partir des années 70 ; cette époque a en effet connu un regain d'intérêt pour le « sujet » proprement dit. En tant que notion, cette expression a maintenant une histoire dans le champ de la didactique depuis que Chevallard l'y a introduite en 1988¹⁸⁵, et Christine Barré-De Miniac l'a appliquée au champ de la didactique de l'écriture¹⁸⁶. C'est pendant plusieurs années de travail sous sa direction que j'ai pu en faire mon profit pour l'opérationnaliser par la suite sous une forme un peu différente¹⁸⁷. Je la suivrai d'abord dans l'exposé qu'elle en fait dans ses différents travaux, en particulier sa note de synthèse rédigée en 1997 pour le diplôme d'habilitation à diriger des recherches, et j'exposerai ensuite ma propre approche.

A. CHRISTINE BARRÉ-DE MINIAC ET LA NOTION DE « RAPPORT À »

Loin de lui accorder le statut d'un concept, ce qui supposerait un environnement théorique unidimensionnel et construit - selon la distinction opérée par Beillerot en 1987¹⁸⁸ - Christine Barré-De Miniac préfère lui garder, à des fins encore exploratoires, l'aspect multi dimensionnel et composite d'une notion.

1 - Origine de la notion

Elle rappelle son origine : il s'agissait alors de définir le rapport des Sujets au Savoir considéré comme « *système ayant une existence objective ...préexistant à l'individu* »¹⁸⁹. Elle cite alors Chevallard pour qui l'image contenue dans l'expression de « rapport au savoir » « *renvoie à l'image husserlienne du phare*

¹⁸⁵ Chevallard, Y. (1988). *L'univers didactique et ses objets : fonctionnement et dysfonctionnements*. Marseille : COED (document interne ronéoté). Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p.83.

¹⁸⁶ « ...La question étant de savoir si le rapport à l'écriture présente des caractéristiques spécifiques, ou s'il n'est qu'une application à l'écriture du rapport de l'individu au monde en général, plus précisément au savoir, et plus précisément encore au langage et à l'écrit » dit-elle p.23 de son ouvrage *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion. (2000)

¹⁸⁷ Ne serait-ce que parce que, concernant le triangle didactique, son entrée se situe prioritairement du côté de l'élève.

¹⁸⁸ Beillerot, J.(1987). *Savoir et rapport au savoir. Disposition intime et grammaire sociale*. Note de soutenance de la thèse sur travaux, Ss la direction de G. Vigarello, Université Paris V-René Descartes. p. 4. Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 64.

¹⁸⁹ Chevallard, Y. (1988). *L'univers didactique et ses objets : fonctionnement et dysfonctionnements*. Marseille : COED (document interne ronéoté). p.9 Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 65.

qui éclaire localement un paysage nocturne. Le paysage, c'est le savoir, le phare, l'individu ; le faisceau lumineux le rapport de l'individu au savoir »¹⁹⁰.

2 - La notion de « rapport à » appliquée à l'écriture

Appliquant cette métaphore à l'écriture, Christine Barré-De Miniac identifie les connaissances linguistiques comme faisant partie de ce « paysage » qu'il s'agit pour les élèves d'éclairer. Or, fait-elle observer aussitôt, ces connaissances ne suffisent pas pour véritablement s'approprier la compétence scripturale dans ses différents aspects : d'autres données interviennent « des opinions, des attitudes, des valeurs, etc. attachées à l'écriture et à ses usages »¹⁹¹ qu'elle regroupe sous la dénomination de « rapport à ».

3 - Aspect culturel de cette notion

Ces différentes données appartiennent au domaine de ce qu'elle appelle les « traits culturels »¹⁹² qui « donnent sens aux pratiques et enseignements »¹⁹³ et « dont la non prise en compte pourrait bien bloquer l'accès à l'écriture et son appropriation pour sa mise en œuvre »¹⁹⁴. Ainsi, elle suggère que « l'école pourrait avoir pour objectif non pas seulement l'enseignement de la langue mais d'un certain rapport à celle-ci »¹⁹⁵. C'est-à-dire que ce regard permet de ne pas considérer uniquement l'aspect cognitif de l'apprentissage, s'adressant à un sujet épistémique, mais d'envisager également son aspect culturel. Le travail du didacticien ne serait alors « plus conçu comme une tâche de "remplissage" mais une tâche d'infléchissement ou de réorientation d'un rapport à l'écrit »¹⁹⁶.

¹⁹⁰ Chevallard, Y. (1988). *L'univers didactique et ses objets : fonctionnement et dysfonctionnements*. Marseille : COED (document interne ronéoté). p.10 Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 65

¹⁹¹ Barré-De Miniac, C. (1997) *L'appropriation de l'écrit*. Op. cit. p. 65

¹⁹² Notion empruntée à C. Camilleri que nous évoquerons plus loin mais dont nous donnons la référence : Camilleri, C. « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. ». In : C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (eds), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan, 21-74

¹⁹³ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p.65 : ces « traits culturels » constituent une médiation entre le Sujet et les connaissances, tel un filtre.

¹⁹⁴ Ibidem p. 66

¹⁹⁵ Ibidem p.66

¹⁹⁶ Ibidem p.66

On verra comment et dans quelle mesure l'atelier d'écriture est susceptible de remplir cette tâche.

4 - Ses points d'application

Ainsi cet apport permet d'élargir le champ vers le culturel, et Christine Barré-De Miniac en voit également l'intérêt pour « repérer et analyser le travail du "sujet" dans les différents contextes sociaux d'apprentissage, familial et scolaire »¹⁹⁷. Ce sur quoi ont porté de façon fructueuse les deux recherches qu'elle a conduites sur différents terrains et à différents niveaux d'apprentissage, concluant qu' « une partie (du) travail d'appropriation » de l'écrit fait par l'enfant portait sur l'articulation entre « les significations nouvelles élaborées au contact de l'école et celles construites antérieurement »¹⁹⁸, c'est-à-dire entre les savoirs théoriques formels et le « déjà-là ».

Christine Barré-De Miniac distingue ensuite la notion de « Rapport à l'écriture » de notions voisines et parfois concurrentes, en particulier la notion de « représentations ».

B. « RAPPORT À » ET « REPRÉSENTATION » SELON CHRISTINE BARRÉ-DE MINIAC

Selon Christine Barré-De Miniac, la notion de représentation « *sans avoir jamais constitué un champ théorique construit* », comme le font observer Belisle et Schiele qu'elle cite, aide à « *repenser dans leur complexité ... les processus d'élaboration et de transmission des savoirs* »¹⁹⁹.

1 - Représentation : processus ou produit ?

Elle cite Astolfi et Develay qui relèvent le « caractère fluctuant de l'usage des représentations en didactique » dans la mesure où il faut les penser tantôt

¹⁹⁷ Ibidem p.67

¹⁹⁸ Ibidem p.62

¹⁹⁹ Belisle, C. et Schiele, B. (dir.) (1984) *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherches sur les représentations*. Paris : Editions du Centre National de la Recherche Scientifique. p. 5 Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 68

comme produit, en terme de « point d'équilibre de la structure cognitive de l'individu à un moment donné », tantôt comme processus, c'est-à-dire « "tâche intellectuelle" requise face à un problème ... à résoudre »²⁰⁰. Même si elle choisit de l'envisager prioritairement en tant que processus, « au sens de ce que fait le sujet avec l'objet écriture »²⁰¹, ce caractère fluctuant de la notion de représentation lui permet de l'envisager également en tant que produit, en ce qui concerne par exemple les conceptions, puisqu'aussi bien la notion de « rapport à » comporte également plusieurs facettes. Cette distinction entre processus et produit lui paraît donc utile, à condition que l'on soit conscient du versant choisi selon le cas.

2 - Représentation comme forme de connaissance

Mais c'est la représentation comme forme de connaissance qui retient son intérêt, dans la mesure où elle fait de cette connaissance la « *constitution d'une sorte de double de l'objet réel* »²⁰² selon Ladrière, qui s'interroge ainsi sur le pouvoir représentatif du concept selon les approches. Pour Christine Barré-De Miniac, qui suit Chevallard sur ce point, il ne s'agit ni d'une reproduction à l'identique ni d'une véritable reconstruction de l'objet qui serait un pur produit de la pensée, mais un « travail d'élaboration et d'appropriation »²⁰³ que fait le sujet d'un objet qui lui préexiste. C'est ainsi que Christine Barré-De Miniac considère « que le rapport à l'écriture résulte de la représentation comme forme de connaissance »²⁰⁴. La notion de représentation ainsi conçue lui permet de faire intervenir « *social, activité du sujet, histoire dans le laboratoire* »²⁰⁵ comme le font observer Belisle et Schiele, mais aussi de fournir des pistes pour l'explication de dysfonctionnements, au cours d'actions de formation par

²⁰⁰ Astolfi, J. P. et Develay, M. (1989) *La didactique des sciences*. Paris : PUF, Que Sais-je. p. 41 Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 69

²⁰¹ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 69

²⁰² Ladrière J. (1992). *Représentation et connaissance*. In : Encyclopedia Universalis. Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 70

²⁰³ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 70

²⁰⁴ *ibidem* p. 71

²⁰⁵ Belisle, C. et Schiele, B. (dir.) (1984) *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherches sur les représentations*. Paris : Editions du Centre National de la Recherche Scientifique. pp. 5-10 Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 71

exemple, en termes de « *connaissances préalables* » et « *représentations tacites* »²⁰⁶.

3 - Représentation en tant que processus de symbolisation

En revanche, le terme de représentation peut également concerner l'aspect politique et social et si, au niveau de ses recherches, Christine Barré-De Miniac utilise la notion de « *trait culturel* » empruntée à Camilleri, nécessairement envisagée dans son caractère collectif, pour ce qui est de son utilisation en didactique elle préfère s'en tenir aux processus de symbolisation dans leur dimension individuelle. C'est l'une des raisons qui lui ont fait préférer, à celui de représentation, le terme de « rapport à » qui relève bien de la représentation comme forme de connaissance, mais étudiée seulement sous l'angle des processus de symbolisation.

4 - Représentation : sa dimension interdisciplinaire

Christine Barré-De Miniac observe également que l'approche qu'elle fait de la notion de représentation, accordant la priorité au sujet, pourrait amener à un certain relativisme considérant que la science est « *un type de représentation comme un autre* »²⁰⁷. Or, en ce qui concerne l'écriture, la construction que font les sujets ne porte pas seulement sur des savoirs mais également sur les « codes, valeurs et enjeux » de cette « pratique sociale »²⁰⁸. De plus, loin de souscrire au fait que tous les réels se valent et s'appuyant sur les travaux de Goody, après avoir posé « que l'écrit permettait et expliquait l'avènement de modes de pensée rationnels, abstraits, et scientifiques »²⁰⁹ elle affirme que « l'objectif d'une didactique de l'écriture est ... de faire accéder les élèves à un usage de l'écriture non seulement conforme aux règles de la langue ... mais

²⁰⁶ Belisle, C. et Schiele, B. (dir.) (1984) *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherches sur les représentations*. Paris : Editions du Centre National de la Recherche Scientifique. pp. 5-10 Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 71

²⁰⁷ Belisle, C. et Schiele, B. (dir.) (1984) *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherches sur les représentations*. Paris : Editions du Centre National de la Recherche Scientifique. pp. 5-10 Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 72

²⁰⁸ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 73

²⁰⁹ Ibidem p. 73

aussi permettant cet usage pour la construction et l'élaboration des savoirs »²¹⁰. Cette dimension - que l'on peut appeler, dans le cadre scolaire - « interdisciplinaire » de l'écriture a été largement travaillée par Christine Barré-De Miniac qui a, sur ce thème, publié une note de synthèse en 1995²¹¹ et co dirigé avec Yves Reuter une recherche à laquelle j'ai participé à l'IUFM de Grenoble²¹². Mais sa spécificité est dans l'hypothèse, qu'elle ajoute, de la nécessité de connaître les « représentations initiales ou "spontanées" des élèves »²¹³ pour atteindre cet objectif, « en raison des interactions complexes et évolutives susceptibles de se produire entre le "déjà-là" et ce qui est acquis au cours de la scolarité »²¹⁴. Pour ce faire, il faut dit-elle maintenir la distinction « entre le processus de représentation et ses produits »²¹⁵, selon les dimensions du rapport à l'écriture concernées, mais dans l'idée d'un continuum plutôt que d'une rupture franche.

5 - Évolution des représentations

Il reste à savoir si on peut modifier ces représentations. Sur ce point nodal, qui intéresse la didactique au premier chef, c'est comme instrument d'intervention dans les processus cognitifs qu'il faut envisager dit-elle les représentations, plus que comme simple outil d'analyse du changement. Quoi qu'il en soit, le changement que l'on cherche à obtenir est à concevoir, non comme « manque ... à combler » mais comme « *processus de glissements successifs, formant une chaîne de sens qui se substituent progressivement, d'une façon différentielle* »²¹⁶. Pour le mesurer, il est nécessaire de prendre en compte « *tout le domaine du gestuel, des systèmes sémiotiques non-verbaux, comme*

²¹⁰ Ibidem. p. 73

²¹¹ Barré-De Miniac, C. « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche ». In *Revue Française de Pédagogie* n° 113, octobre-novembre-décembre 1995, pp. 93-133 .

²¹² Barré-De Miniac, C. et Reuter, Y. (2006). *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines*. INRP Documents et Travaux de Recherche en éducation.

²¹³ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 73

²¹⁴ Ibidem p.73

²¹⁵ Ibidem p.73

²¹⁶ Belisle, C. et Schiele, B. (dir.) (1984) *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherches sur les représentations*. Paris : Editions du Centre National de la Recherche Scientifique. pp. 5-10 Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p.74

éléments dynamiques ... du changement »²¹⁷. Allant jusqu'à la question de savoir dans quelle mesure il est nécessaire de les verbaliser, Christine Barré-De Miniac insiste alors sur la nécessité de prendre en compte la « matérialité des conditions d'apprentissage et d'exercice de l'écriture », par exemple « les "gestes" d'écriture de l'enseignant, les rituels installés autour des pratiques d'écriture, qui font partie des éléments traités par les enfants pour la formation de leur rapport à l'écriture, et doivent être pris en compte par la didactique »²¹⁸. C'est ainsi que, sur ses conseils, je me suis tournée vers l'ergonomie, afin de cerner les gestes à encourager dans une perspective d'évolution. Je la suivrai également quand elle conclut que chaque discipline, chaque domaine se doit de « spécifier les différents aspects des représentations étudiés » et non de parler de « représentation » en général, ce que « l'usage de la notion de "rapport à" », plus facile à problématiser et à articuler avec une mise en œuvre didactique, « et le découpage en différents aspects de ce rapport à l'écriture »²¹⁹, lui ont permis de faire. Il nous appartiendra de spécifier à notre tour de quelle façon nous déclinons cette notion.

Christine Barré-De Miniac distingue également la notion de « Rapport à l'écriture » de la notion de « Rapport au savoir » dont elle est issue.

C. RAPPORT À L'ÉCRITURE ET RAPPORT AU SAVOIR SELON CHRISTINE BARRÉ-DE MINIAC

L'équipe ESCOL a, pour sa part, tenté de faire du « *rapport au savoir* » un concept qui permet d'expliquer l'échec scolaire autrement que par la thèse du handicap socio-culturel : « *Nous appellerons rapport épistémique au savoir ... cette relation de l'individu à la nature même de l'acte d'apprendre et du fait de savoir* »²²⁰.

²¹⁷ Ibidem Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 74.

²¹⁸ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 74

²¹⁹ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 75

²²⁰ Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Armand Colin. p. 32. Cité par CBDM p. 76

1 - Points de convergence

Christine Barré-De Miniac relève des points de convergence qu'elle qualifie d' « importants » avec cette approche qui fait intervenir les questions « *de la singularité, celle du sens, celle du savoir* »²²¹. D'abord dans la lecture en positif de la réalité qu'elle étudie, qui rejoint sa propre conception de l'apprentissage « comme l'infléchissement ou la réorientation d'un rapport à l'écrit »²²². Ensuite dans la commune centration sur l'individu et non le groupe social auquel il appartient : le corollaire est une analyse en termes d' « *appropriation* », selon laquelle le Sujet est actif, engagé - selon l'expression de Bruner - dans un « *processus de fabrication* »²²³ et non en termes de « transmission », ce qui se traduirait du côté du Sujet par l'intériorisation ou « *incorporation* » selon l'expression du sociologue Bourdieu de ce qu'il a nommé l'« *habitus* »²²⁴. Enfin, Christine Barré-De Miniac rejoint l'équipe ESCOL sur la question du sens. Elle cite : « *Les élèves et les maîtres entrent sur la scène porteurs de significations qu'ils ont élaborées dans d'autres rapports sociaux que les rapports purement scolaires* »²²⁵. Retrouvant cette même « perspective d'une dynamique évolutive »²²⁶ concernant la culture chez Camilleri, Christine Barré-De Miniac retient d'abord cette idée de « médiation » de l'avant vers l'après expliquant sur le terrain les « malentendus » relevés dans l'interprétation des situations scolaires. Partant alors de l'affirmation de B. Charlot selon laquelle « *une chose peut prendre sens, perdre son sens, changer de sens* »²²⁷, Christine Barré-De Miniac prend « cette mobilité des unités de sens » comme présupposé d' « un infléchissement possible du rapport à l'écriture »²²⁸. Enfin, elle rejoint tout à fait B. Charlot dans l'affirmation que, loin de procéder par « *accumulation de contenus intellectuels* », on doit former à « *un certain rapport de savoir au*

²²¹ Ibidem p. 15 Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 74

²²² Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 77

²²³ Bruner, J. (1991) *...car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel. p. 28. Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 78

²²⁴ Bourdieu, P. (1986). *Habitus, code et codification*. Actes de la recherche en sciences sociales, n°64, 40-44. Cité par CBDM p. 78

²²⁵ Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Armand Colin. pp. 23-24. Cité par CBDM p. 78.

²²⁶ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 78

²²⁷ Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos. p. 65. Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit., p. 78.

²²⁸ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit., p. 78.

monde »²²⁹ que Christine Barré-De Miniac traduit dans son domaine par « la formation d'un type de rapport à l'écriture fait d'une distance et d'une maîtrise qui en permette l'usage correct, adapté aux situations ainsi qu'aux exigences et nécessités scolaires – principalement l'accès aux savoirs. »²³⁰

2 - Questions soulevées

En revanche, l'usage de la notion de « Rapport au savoir » dans le champ de la didactique de l'écriture soulève pour Christine Barré-De Miniac un certain nombre de questions :

a. De quels savoirs peut-il être question ?

B. Charlot distingue, nous dit-elle, concernant l'apprentissage, « trois formes de rapport épistémique au savoir »²³¹ qui correspondent à ce que l'on a appelé par la suite en formation continue « savoir », « savoir-faire », « savoir-être ». Or, l'apprentissage de l'écriture lui semble relever de ces trois aspects puisqu'il s'agit à la fois de s'approprier des « savoirs déclaratifs », mais aussi de « se rendre capable de (les) utiliser de façon pertinente », et enfin de « s'approprier une relation inter subjective », particulièrement en terme de « positionnement du sujet-scripteur »²³². C'est ainsi que C. Barré-De Miniac propose de n'utiliser cette classification que pour veiller à ce que les trois rapports au savoir évoqués interagissent au cours de l'apprentissage, comme B. Charlot le propose dans le cas d'une activité nécessitant une « position réflexive (métacognitive²³³) »²³⁴. Cette question ouvre sur une piste qu'elle évoquera plus loin²³⁵.

²²⁹ Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos. p. 74. Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit., p. 80.

²³⁰ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit., p. 80

²³¹ Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos. p. 80. Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit., p. 79.

²³² Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit., p. 80

²³³ On trouve déjà au chapitre 2 de cette note de synthèse la mention de la nécessité d'une activité métacognitive : « Il semble bien que ce soit dès le départ qu'il faille concevoir un enseignement de l'écriture permettant à l'élève de saisir le sens des tâches et la nature des positionnements successifs que l'on attend de lui. » *ibidem* p. 158. Cette préoccupation rejoint celle manifestée par Claudette Oriol-Boyer dans sa thèse, ce que signalait Yves Reuter dans son ouvrage de 1969 *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur. p. 36

²³⁴ Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos. p. 79. Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit., p. 80

²³⁵ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 89 (Ces pistes sont présentées ci-après pp. 24 à 27)

b. Doit-on réduire la didactique à la dimension cognitive de l'apprentissage?

La seconde réserve concerne l'acceptation du terme de « didactique » que B. Charlot semble cantonner aux aspects cognitifs de l'apprentissage. En effet, dit Christine Barré-de Miniac, de même que la didactique des sciences a pour objet, outre l'enseignement d'un concept, la transformation durable des « *pré conceptions* »²³⁶,

« La didactique de l'écriture se doit également de prendre en compte les différents éléments constitutifs du rapport à l'écriture des élèves. Encore faut-il les connaître et cela fait partie du champ de la recherche didactique que je propose, didactique centrée sur le sujet et la prise en compte du "déjà-là". La recherche didactique ainsi conçue devrait permettre de fonder un travail didactique mieux ciblé en fonction de l'état initial des élèves, non seulement en terme de contenus de savoir, mais également de formes de savoir, de rapport à celui-ci ».²³⁷

Et elle poursuit : « Cette conception de la didactique, qui intègre donc l' "*éducation intellectuelle*" selon l'expression de Bernard Charlot citée ci-dessus, implique une conception du "rapport à" contingente à ce avec quoi le sujet est en rapport, c'est-à-dire aux divers champs du savoir. »²³⁸.

c. Doit-on parler de « savoir » ou de « savoirs » ?

En effet, loin de considérer, comme l'équipe ESCOL, que le rapport au savoir est un, quelle que soit la nature du savoir concernée, Christine Barré-De Miniac doute qu'il puisse exister un « rapport au savoir en général »²³⁹. D'autre part, son objectif n'étant pas d'expliquer l'échec scolaire, mais de s'inscrire dans le cadre d' « une didactique qui articule recherche et travail didactique »²⁴⁰, elle considère qu'à la fois Sujet et Savoir ont une influence sur la nature du rapport de l'un à l'autre et qu'il faut, si l'on veut déboucher sur des pistes concrètes, faire porter l'analyse de façon transversale sur les didactiques des différentes disciplines afin de mieux saisir les ressemblances et les spécificités entre elles,

²³⁶ Astolfi, J. P. et Develay, M. (1989) *La didactique des sciences*. Paris : PUF, Que Sais-je. p.32 Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit., p. 81

²³⁷ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit., p. 81

²³⁸ *ibidem* p. 81

²³⁹ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit, p. 82

²⁴⁰ *ibidem* p. 82

mais à condition de ne pas se cantonner aux découpages « officiels », mais surtout de prendre en compte le rapport à leurs différentes composantes²⁴¹.

BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE

ASTOLFI, J-P et DEVELAY, Michel (1989) *La didactique des sciences*. Paris : PUF, Que Sais-je.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine (1995) « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche ». In *Revue Française de Pédagogie* n° 113, octobre-novembre-décembre 1995, pp. 93-133 .

BARRÉ-DE MINIAC, Christine (1997) *L'appropriation de l'écrit. Propositions pour une didactique de l'écriture multi-référencée*. Note de synthèse pour le diplôme d'habilitation à diriger des recherches. Dossier présenté sous la direction de Monsieur le Professeur Yves Reuter. Université Charles de Gaulle-Lille III.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine (2000), *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine et Reuter, Yves (2006). *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines*. INRP Documents et Travaux de Recherche en éducation.

BEILLEROT, Jacky (1987). *Savoir et rapport au savoir. Disposition intime et grammaire sociale*. Note de soutenance de la thèse sur travaux, Ss la direction de G. Vigarello, Université Paris V-René Descartes. p. 4.

²⁴¹ Christine Barré-De Miniac fait référence à plusieurs reprises à l'ouvrage central sur cette question, de Raïsky, C. et Caillot, M. (EDS) (1996) : *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck.

BEILLEROT, Jacky, BOUILLET, A., BLANCHARD-LAVILLE & MOSCONI, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Editions Universitaires.

BELISLE, C. et SCHIELE, B. (dir.) (1984) *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherches sur les représentations*. Paris : Editions du Centre National de la Recherche Scientifique

BOURDIEU, Pierre (1986). Habitus, code et codification. Actes de la recherche en sciences sociales, n°64.

BRUNER, Jerome (1991) ...car la culture donne forme à l'esprit. Paris : Eshel.

CAMILLERI, Carmel « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. ». In : C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (eds), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Elizabeth et ROCHEX, Jean-Yves (1992) *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

CHARLOT, Bernard (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos. p. 65.

CHEVALLARD, Yves (1988). L'univers didactique et ses objets : fonctionnement et dysfonctionnements. Marseille : COED (document interne ronéoté).

LADRIÈRE J. (1992). *Représentation et connaissance*. In : Encyclopedia Universalis.

RAISKY, C. et CAILLOT, M. (EDS) (1996) : Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs. Bruxelles : De Boeck.

REUTER, Yves (1969) *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur.

CHAPITRE 2 : OPÉRATIONNALISATION ET MISE EN ŒUVRE DIDACTIQUE DE LA NOTION DE « RAPPORT À »

Après avoir eu comme premier objectif un essai de caractérisation globale de la notion de « rapport à », Christine Barré-de Miniac a cherché à l'opérationnaliser au service de la formation des enseignants dans la recherche d'une « *description différenciée* » dont Chevallard – qu'elle cite à ce propos - évoquait la nécessité²⁴².

²⁴² Chevallard, Y. (1988). L'univers didactique et ses objets : fonctionnement et dysfonctionnements. Marseille : COED (document interne ronéoté). p.10 Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit, p. 83.

A. OPÉRATIONNALISATION DE LA NOTION

1 - Un premier niveau, exploratoire

Déjà, fait-elle observer, parmi les composantes de la compétence scripturale - évoquées par Y. Reuter- les savoirs et les opérations avaient été écartées lors de ses deux recherches (menées au début des années 90) pour ne garder que « la troisième catégorie d'objets » à savoir, et elle le cite « *les représentations, les investissements et les valeurs liées à la tâche, à la situation, à l'émetteur, au récepteur, aux objets textuels, aux contenus etc.* »²⁴³ Elle reconnaît cependant que ces deux recherches, caractérisées par une démarche anthropologique qui permettait donc une description minutieuse et ouverte à des indices non prévus, avaient cependant dans un premier temps contribué à élargir encore le champ d'investigation (même si la deuxième avait connu un recentrement).

2 - Un second niveau, opératoire

Mais c'est lors de ces recherches que Christine Barré-De Miniac a pu définir de façon plus fine la notion et se doter d'outils d'investigation qu'elle a voulu opératoires : d'abord dans le champ scolaire pris dans sa totalité, c'est-à-dire dans toutes les disciplines, mais aussi concernant les différents acteurs, et enfin de milieux sociaux différenciés ; puis, concernant la seconde recherche, par rapport aux deux univers - scolaire et extra scolaire. Les auteures concluaient cette seconde recherche sur le constat d'un « clivage » net entre « l'écriture pour soi » et « l'écriture pour l'École » : « *Tout se passe comme si l'écriture scolaire n'était pas l'objet d'un investissement personnel.* »²⁴⁴. Les paramètres ont été également épurés : lors de la première recherche, concernant la notion de rapport à définie simplement comme « *la liaison d'un sujet à un objet* »²⁴⁵, cinq dimensions étaient prises en compte dans le guide d'observation : « *les outils d'écriture, les supports, les consignes, la nature des*

²⁴³ Reuter, Y. (69) *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur. p. 66

²⁴⁴ Barré-De Miniac, C. Cros, F. et Ruiz, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris : INRP-ESF éditeur, 167 p, [doc. 28] p. 148. Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit, p. 85

²⁴⁵ Ibidem p. 85

tâches, la durée et les postures physiques »²⁴⁶, « l'idée étant, dit-elle dans sa note de synthèse, que ces manières d'agir peuvent générer aussi des manières de penser »²⁴⁷. La seconde recherche a permis, non seulement de préciser les résultats grâce à une étude longitudinale auprès d'enfants plus jeunes, c'est-à-dire nettement en amont, mais aussi de ne garder que les indices s'étant révélés les plus significatifs.

3 - Un resserrement du champ d'étude

Quatre axes ont ainsi été définis, qui ont permis d'aller dans le sens d'un approfondissement de certains aspects de la notion : « la matérialité de l'acte d'écriture, les usages de l'écriture, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage, les attentes à l'égard de l'écriture et de l'école »²⁴⁸. De ces quatre axes utilisés à des fins d'expérimentation Christine Barré-De Miniac a dégagé trois aspects qu'elle se propose d'étudier de façon plus fine : « la question de investissement de l'écriture, à l'intérieur de laquelle je distingue la *force* et le *type* d'investissement, les attitudes et opinions à l'égard de l'écriture ; les conceptions de l'écriture. »²⁴⁹

B. APPROFONDISSEMENT DE LA NOTION DE RAPPORT À L'ÉCRITURE ET SA MISE EN ŒUVRE DIDACTIQUE

Christine Barré-De Miniac en vient aux propositions didactiques²⁵⁰ tant au niveau de la recherche qu'à celui de son application pratique.

1 – Trois pistes pour la recherche didactique

Ces pistes de recherche ne recouvrent pas terme à terme les axes suivis lors des expérimentations, et Christine Barré-De Miniac fait observer que la force de

²⁴⁶ Ibidem, p. 163 Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit., p. 85

²⁴⁷ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit., p. 85

²⁴⁸ ibidem p. 88

²⁴⁹ ibidem p. 89

²⁵⁰ Christine Barré-De Miniac distingue au début du chapitre un de sa note de synthèse la « recherche didactique » et le « travail didactique » suivant « la distinction opérée par J. F. Halté entre ...la "*didactique théorique*" ... et la "*pratique didactique*" ». Ibidem p. 12

l'investissement peut par exemple être inférée d'observations concernant la matérialité de l'écriture, et qu'elle doit être distinguée des questions concernant la conception de l'écriture (des ateliers d'écriture, précise-t-elle, travaillent différemment selon que leur objectif est de faire évoluer l'une ou l'autre²⁵¹). L'étude de chacune va permettre de le comprendre.

a. L'investissement de l'écriture

Cette notion, dont le sens propre est emprunté à l'économie, tire son sens figuré du domaine de la psychanalyse : « il s'agit de l'intérêt affectif pour l'écriture, et de la quantité d'énergie qu'on y consacre. »²⁵². Christine Barré-De Miniac distingue la force et le type de cet investissement.

La force de l'investissement

Il s'agit de son intensité, qu'il faut distinguer à nouveau de son sens. Ainsi, « un violent rejet de l'écriture ... peut constituer un indicateur indirect d'un fort investissement ... qui n'a pu s'actualiser dans des pratiques d'écriture réussies et valorisantes. »²⁵³

Le type d'investissement

Il « se réfère aux objets sur lesquels se porte l'investissement plus ou moins fort. »²⁵⁴ C'est ici que réside l'un des intérêts majeurs de la notion en formation, dans la mesure où il peut être précieux pour un enseignant, comme le fait observer D. Blanc²⁵⁵ de connaître les éventuelles pratiques extra scolaires de ses élèves afin de partir du « déjà-là ». Cela permettra également, selon Christine Barré-De Miniac, de mieux identifier les spécificités des pratiques scolaires²⁵⁶ pour les y amener de façon plus éclairée et progressive.

²⁵¹ Voir plus loin p. 37 à 39

²⁵² Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit., p. 90

²⁵³ ibidem p. 85

²⁵⁴ ibidem p. 91

²⁵⁵ Blanc, D. (1993). Correspondances. La raison graphique de quelques lycéennes. In : D. Fabre (dir.), *Ecritures ordinaires*. Paris : Centre Georges Pompidou/ BPI-POL, 95-115. et (1996). Le temps des cahiers. L'écriture « non-scolaire » des filles à l'école. In : CBDM (dir.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck, 103-114. Évoqué par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit., p. 91

²⁵⁶ A moins d'en rester à des « plus petits dénominateurs communs » assez flous, on peut se demander s'il est facile d'identifier la « spécificité des pratiques scolaires » de l'écrit, sachant qu'au sein même des cours de français il apparaît une grande diversité (y compris dans la mise en œuvre d'une même séquence, comme nous le verrons dans l'expérimentation) ; a fortiori quand l'écrit intervient dans d'autres disciplines. Ne parlons pas du type d'établissement scolaire et de bien d'autres facteurs d'analyse différentielle. Nous envisageons d'aborder cet aspect des choses plus tard dans l'exposé.

Le mode d'investissement

Il s'agit là d'une dimension de l'investissement que Christine Barré-De Miniac a ajoutée à la suite de la deuxième recherche, consacrée aux jeunes enfants. Cette « troisième caractéristique » de l'investissement, c'est à dire son « mode de verbalisation ... est appréhendé à travers la manière dont les enfants parlent de l'écrit en général et du leur en particulier »²⁵⁷. Comparant le discours des enfants de la banlieue à celui des enfants du secteur parisien, elle reprend l'opposition d'E. Bautier²⁵⁸ entre une utilisation « référentielle » du langage, plus fréquente chez les « élèves en difficulté » et son utilisation « modalisée » caractéristique des « bonnes classes », pour conclure à la plus grande capacité des enfants parisiens à verbaliser les opérations mentales qu'ils effectuent :

« On peut parler de "modalisation" du discours au sens où les enfants se décrivent en train de chercher à résoudre le problème d'écriture. Tout se passe comme s'ils étaient déjà en possession d'une méthodologie et d'un métalangage qui leur permet d'en parler. »²⁵⁹

Au niveau de la recherche didactique, elle en conclut qu'au travers de ce paramètre,

« Il s'agit de voir si la prise de distance, en particulier autour des actions à réaliser pour l'entrée dans l'écrit, est possible et si elle constitue une aide pour la réalisation des apprentissages réalisés dans ces conditions. »²⁶⁰

Il sera intéressant de prendre en compte cette dimension lors du dépouillement de nos questionnaires.

b. Les opinions sur l'écriture et les attitudes à l'égard de celle-ci

Christine Barré-De Miniac met ensemble ces deux notions, issues de la psychologie sociale où elles sont nettement distinguées (puisque le dire et le faire peuvent être en contradiction) car, dit-elle : « la distinction n'est ... pas toujours aussi aisée »²⁶¹ ; mais elle n'y renonce pas définitivement afin de pouvoir distinguer, le cas échéant, une idée de son actualisation, s'appuyant sur les propos de D. Bourgain selon laquelle « *nos attitudes préexisteraient à*

²⁵⁷ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit., p. 108

²⁵⁸ Bautier, E. (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la socio-linguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.

²⁵⁹ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit., p. 109

²⁶⁰ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit., p. 155

²⁶¹ Barré-De Miniac, C. *Ibidem*, p. 92

notre activité qu'elles dirigeraient et coordonneraient »²⁶². Il semble donc s'agir en l'occurrence plutôt d'attitudes mentales, ce qui nous permettra de faire ci-après des rapprochements fructueux. C'est sur ce point aussi que l'on verra plus loin de quelle façon les ergonomes proposent des pistes d'analyse concrètes et précises.

Dans cette catégorie, la plus proche selon elle de la notion de « traits culturels » propre à Camilleri, que Christine Barré-De Miniac range sentiments, jugements et attentes vis-à-vis de l'écriture, ainsi que la valeur qu'on lui accorde.

c. Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage

Christine Barré-De Miniac distingue cette catégorie de la précédente dans la mesure où, contrairement à celle-ci, elle peut concerner tout aussi bien les enseignants et constituer un obstacle : concevoir l'écriture comme un don peut amener un élève à renoncer aux efforts nécessaires à sa maîtrise, mais aussi dissuader l'enseignant de la nécessité de l'aide à lui apporter. Claudette Oriol-Boyer a fait de cette conception l'obstacle majeur à la mise en place d'une réelle didactique de l'écriture, et en a donné une explication au niveau de l'histoire littéraire²⁶³, et la pratique de l'écriture en atelier permet de lever cet obstacle²⁶⁴.

d. Une nouvelle piste de recherche : l'interprétation de la situation scolaire

Nouvelle piste qui s'ouvre après la deuxième recherche : Christine Barré-De Miniac retrouve au niveau de l'écriture les préoccupations de l'équipe ESCOL sur cette question fondamentale que Brossard, rappelle-t-elle, pose par ailleurs en ces termes :

« On peut faire l'hypothèse que de nombreuses difficultés sont imputables à un manque de clarté cognitive des situations et des tâches auxquelles les élèves sont confrontés. »²⁶⁵

²⁶² Bourgain, D. (1988). *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse de doctorat d'état, Sous la direction de J. Peytard, Université de Besançon. Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit, p. 92

²⁶³ Oriol-Boyer, C. (1989) *L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique*. Thèse pour l'obtention du doctorat d'état sous la direction de M. le Professeur Claude Duchet. Université de Paris VIII-Vincennes à Saint-Denis. Tome 1, chapitre 1 p. 37. Cette explication est rappelée dans le chapitre 1 p. XXX

²⁶⁴ Lire plus loin à ce sujet p. 37 à 39

²⁶⁵ Brossard, M. et alii (1996) « Rôle du contexte dans les écrits scolaires. Recherche sur les productions écrites d'élèves d'un lycée professionnel ». In C. Barré-de Miniac (éd.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluri-disciplinaire*. Bruxelles-Paris : de Boeck-INRP, pp 71-74. Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit, p. 110

Cela ouvre, dit-elle, sur « une perspective de didactique comparée » tournant le dos à « une autonomisation des didactiques disciplinaires » et opérant « un déplacement sur l'élève comme sujet d'apprentissage »²⁶⁶. Un détour par l'ergonomie nous armera pour nous poser la question du délicat passage entre la consigne et sa mise en œuvre par les élèves, lors de l'analyse des données recueillies lors de l'expérimentation.

2 – Vers de nouvelles pistes pour le travail en didactique de l'écriture

Nous allons voir maintenant de quelle façon Christine Barré-de Miniac envisage des pistes de travail didactique, que nous présenterons rapidement. Elles sont au nombre de quatre : des outils d'observation, le rapport à l'écriture des enseignants, les ateliers d'écriture, l'écriture socio-professionnelle.

a. Des outils d'observation

Remarquant la richesse des données recueillies dans le cadre de ses recherches au moyen d'entretiens semi-directifs, Christine Barré-de Miniac propose d'affiner les guides d'entretien mis au point afin de permettre des moments d'échanges adultes-enfants. Ces « bases d'entretien », une fois adaptés aux différents contextes, permettraient aux enseignants « d'articuler l'approche scolaire de l'écrit sur la connaissance du déjà-là »²⁶⁷, à condition toutefois d'y être formés.

b. Le rapport à l'écriture des enseignants

Les entretiens réalisés auprès des enseignants permettent à Christine Barré-de Miniac de constater une « relative stabilité » des éléments considérés du rapport à l'écriture (conceptions, modes d'investissement et force de cet investissement, opinions et attitudes) dans les trois domaines envisagés (pratiques personnelles, professionnelles et « parentales »). Elle conclut à une continuité du rapport à l'écriture d'un sujet, quel que soit le contexte, dans ou hors du champ scolaire. Ces résultats, s'ils la confortent dans l'idée d'« une organisation par le sujet d'éléments liés à cet objet et à cette pratique qu'est

²⁶⁶ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit, p. 109

²⁶⁷ Ibidem p. 112

l'écriture »²⁶⁸, mettent en lumière le fait que la pratique d'un enseignant est influencée par son rapport personnel à l'écriture. Christine Barré-de Miniac insiste donc sur la nécessité d'aider les enseignants à prendre conscience de ce rapport. Là encore la formation lui paraît capitale, surtout dans un cadre interdisciplinaire, afin de « mieux circonscrire les points communs et la spécificité du travail d'écriture dans chacune d'elles »²⁶⁹.

Nous verrons dans le 4^{ème} parcours consacré à l'ergonomie, de quelle façon le protocole de l'entretien d'auto-confrontation, issu de la didactique professionnelle, peut apporter des réponses.

c. Les ateliers d'écriture

Christine Barré-de Miniac regroupe sous cette appellation les activités qui tentent de « transformer les formes d'écriture » à l'intérieur ou en dehors du cadre scolaire. Elle rappelle les conclusions de sa recherche INRP sur les différents types d'ateliers d'écriture en termes de « ligne de partage » entre deux types d'ateliers :

« Des ateliers qui viseraient principalement à donner aux enfants l'envie d'écrire »²⁷⁰

Dans ces ateliers, proposant un projet collectif dont l'aboutissement semble l'objectif majeur, « la question du rapport à l'écriture est abordée sous l'angle de l'investissement » ; mais, outre le fait que l'on pré-suppose, que l'envie d'écrire n'est pas présente et que l'on ignore le « déjà-là » dans ce domaine, Christine Barré-De Miniac doute que l'impact soit assuré pour chaque élève et regrette que l'on n'y utilise pas les « possibilités théoriques existantes en terme de mise en œuvre didactique »²⁷¹.

« Des ateliers qui se présentent comme des situations didactiques proprement dites »²⁷².

C'est sous l'angle des conceptions que le rapport à l'écriture est travaillé. Lors de la recherche INRP qu'elle a co-dirigée en 1997²⁷³, Christine Barré-De Miniac concluait que ces pratiques d'atelier « devaient induire une image de l'écriture

²⁶⁸ Ibidem p. 113

²⁶⁹ Ibidem p. 114

²⁷⁰ Ibidem p. 114

²⁷¹ Ibidem p. 115

²⁷² Ibidem p. 114

²⁷³ Barré-De Miniac, C. & Poslaniec, C. (1997) *Ecrire en atelier. Observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*. Marie-Paule Dessavre, Josy Pibarot, Alix Seydoux, Edith Weber. Paris : INRP p. 157.

comme travail, et non plus seulement comme la traduction d'une pensée élaborée». Contrairement aux premiers, « les élèves sont impliqués individuellement dans la réalisation d'un projet d'écriture, clairement défini dans ses caractéristiques et contraintes textuelles, et pour lequel il(s) sont accompagnés. »²⁷⁴. Cet accompagnement, fait d'interactions adulte-élève, « permet un travail sur les processus rédactionnels ». Mais, observant que la démarche allait le plus souvent « du déclaratif énoncé par l'adulte au procédural mis en œuvre par l'élève », Christine Barré-De Miniac exprime la conviction que proposer à l'élève d'explicitier ses procédures, c'est-à-dire passer par « la verbalisation et la sollicitation de la métacognition »²⁷⁵ permettraient une « appropriation par l'élève des processus d'écriture » mais aussi du langage, et, du point de vue psychosociologique ; ainsi,

(cela serait) « de nature à instaurer ou restaurer chez l'élève une image de lui-même comme auteur de discours pouvant avoir une légitimité scolaire²⁷⁶ ... Une telle situation, poursuit-elle, qui met en scène un mode de socialisation probablement inhabituel pour certains enfants, me paraît tout à fait privilégié pour créer des conditions d'appropriation de l'écriture»²⁷⁷.

Là encore elle souligne la nécessité d'une formation de l'enseignant qui pourrait fructueusement être « centrée sur la notion de rapport à l'écriture de l'enseignant ou de l'animateur »²⁷⁸.

Nous verrons de quelle façon l'atelier du texte peut apporter des réponses dans ce cadre.

d. L'écriture socio-professionnelle

Christine Barré-De Miniac s'étonne de ce que les ateliers d'écriture ne s'intéressent pas à ce type d'écrit qui, plus que tout autre requiert « un travail d'explicitation des contraintes et d'ajustement progressif des textes à ces contraintes »²⁷⁹, mais aussi « la gestion par le scripteur de son implication en terme d'énonciation »²⁸⁰. Cette question de la bonne distance à adopter dans son discours est tout à fait présente dans la démarche que nous proposons.

²⁷⁴ Ibidem p. 115

²⁷⁵ Ibidem p. 116

²⁷⁶ Ibidem p. 117

²⁷⁷ Ibidem p. 117

²⁷⁸ Ibidem p. 117

²⁷⁹ Ibidem p. 118

²⁸⁰ Ibidem p. 119

BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE

BARRÉ-DE MINIAC, Christine ; CROS, Françoise et RUIZ, Jacqueline (1993). *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris : INRP-ESF éditeur.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine & POSLANIEC, Christian (1997) *Ecrire en atelier. Observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*. Marie-Paule Dessauvres, Josy Pibarot, Alix Seydoux, Edith Weber. Paris : INRP.

BAUTIER, Elizabeth (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la socio-linguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.

BLANC, D. (1993). Correspondances. La raison graphique de quelques lycéennes. In : D. Fabre (dir.), *Ecritures ordinaires*. Paris : Centre Georges Pompidou/ BPI-POL, 95-115. et (1996). Le temps des cahiers. L'écriture « non-scolaire » des filles à l'école. In : CBDM (dir.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.

BOURGAIN, Dominique (1988). *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse de doctorat d'état, Sous la direction de J. Peytard, Université de Besançon.

BROSSARD, Michel et alii (1996) « Rôle du contexte dans les écrits scolaires. Recherche sur les productions écrites d'élèves d'un lycée professionnel ».

ORIOLE-BOYER, Claudette (1989) *L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique*. Thèse pour l'obtention du doctorat d'état sous la direction de M. le Professeur Claude Duchet. Université de Paris VIII-Vincennes à Saint-Denis.

CHAPITRE 3 : QUEL USAGE DE LA NOTION DE RAPPORT À L'ÉCRITURE ?

Il s'agit pour moi maintenant de déterminer le plus précisément possible ce qui peut relier le premier apport théorique, autour de Claudette Oriol-Boyer, et celui de Christine Barré-De Miniac, ainsi que ma propre approche de la notion de rapport à l'écriture et l'usage que je compte en faire. Mais il me faut d'abord savoir quelles questions restent posées après ce dernier apport.

A. QUESTIONS EN SUSPENS

Christine Barré-De Miniac elle-même signale dans quel cadre elle cherche à opérationnaliser la notion de Rapport à l'écriture, et donc quelles en sont nécessairement les limites du point de vue de son utilisation en didactique de l'écriture. Nous en avons relevé trois principales pour lesquelles nous partirons de citations de Christine Barré-De Miniac, dans le dernier chapitre de sa note

de synthèse, qui nous ont paru significatives. Nous verrons qu'elles sont intimement liées, de notre point de vue en tout cas.

1 - La question de l' « écriture littéraire »

On lit dans le dernier chapitre de sa note de synthèse, plus précisément à propos de la formation des enseignants (dans le paragraphe intitulé « L'écriture dans les différentes disciplines ») :

« À moins de considérer ... que celle-ci pourrait constituer un « sésame » de l'écriture, rien ne justifie de restreindre le travail d'atelier à l'écriture littéraire. Ces ateliers pourraient très bien s'appliquer aux différentes disciplines scolaires et (être) conçus comme lieux d'apprentissage de modélisation des savoirs disciplinaires par l'écriture et des différentes formes de positionnement du sujet scripteur, selon les disciplines et à l'intérieur de chacune de celles-ci, selon les types d'exercices correspondant aux différents niveaux scolaires. »²⁸¹

Il semble bien que l'on se trouve ici en présence d'une conception des ateliers d'écriture sensiblement différente de celle qui a été présentée dans le chapitre précédent consacré au travail de Claudette Oriol-Boyer. L'accent est mis ici sur le contenu (en termes de « savoirs disciplinaires ») davantage que sur le traitement langagier de ce contenu. Or, certes on peut écrire pour apprendre, écrire pour comprendre, mais en ce qui concerne la didactique de l'écriture, rien n'empêche, ce faisant, d'écrire aussi pour apprendre à écrire.

De plus, on peut s'interroger sur cette « écriture littéraire » qui exclurait un travail sur certains contenus. S'agit-il en fait de la littérature ? Certes, pour apprendre à écrire, Claudette Oriol-Boyer a montré que les modèles étaient nécessaires, et que la littérature en était riche, indépendamment du sujet traité. Pour Barthes, la littérature est un « approfondissement de la langue » et pour Peytard on y trouve « la langue en expérience »²⁸². Alors oui, la littérature pourrait bien être un « sésame de l'écriture », dont il nous appartiendra de circonscrire le champ d'application, en précisant les modalités de sa mise à contribution. Mais, afin d'éviter toute rupture de continuité²⁸³, plutôt que d' « écriture littéraire » ne peut-on parler plutôt de littérarité de l'écriture, quel

²⁸¹ Ibidem p. 188

²⁸² Cf la présente thèse p. 65

²⁸³ On a vu que ni Michel Dabène, qui parlait de « continuum », ni COB ne souhaitaient cette rupture (confer la présente thèse p. 65)

qu'en soit le contenu ? Il s'agira alors de se donner les moyens d'en repérer les indices linguistiques.

Sans doute les ateliers observés lors de sa recherche permettaient-ils davantage à Christine Barré-De Miniac de percevoir un gain du point de vue de l'investissement et des conceptions de l'écriture, plus que du point de vue de la technique elle-même ; sans doute aussi les paramètres retenus étaient-ils surtout l'établissement de contraintes, la mise en projet et l'accompagnement individuel de ce projet, mais l'un des objectifs de cette présente étude est précisément de déterminer à quelle condition on peut véritablement parler d'atelier d'écriture, et quels en sont les paramètres les plus efficaces au service de la didactique.

En fait, la question que pose cette mise à l'écart de l' « écriture littéraire » est avant tout celle de la grande difficulté qu'il y a à en déceler les indices linguistiques.

2 - La question des indices linguistiques

En effet Christine Barré-De Miniac poursuit :

« Les travaux de recherche sont tout à fait embryonnaires sur ces questions, du point de vue d'une didactique centrée sur le sujet. En effet sur ce plan l'étude des textes et leur description linguistique n'est pas suffisante. Il est nécessaire par exemple de travailler à l'explicitation des démarches rédactionnelles pour en dégager des formes possibles d'accompagnement. Les formes d'implication et de positionnement du scripteur en fonction des différentes formes d'argumentation liées aux différents types de textes doivent également faire l'objet d'investigations et de comparaisons entre disciplines d'enseignement. Peu de données sont donc disponibles actuellement pour une utilisation directe en formation des enseignants. »²⁸⁴

Christine Barré-De Miniac conclut à une sensibilisation possible à ces questions, et pense qu'un champ de recherche est à ouvrir. C'est ainsi que de 2000 à 2003, elle a réuni un groupe de recherche à l'IUFM de Grenoble. Lors de la recherche qui en a résulté, qu'elle a co-dirigée avec Y. Reuter et à laquelle j'ai contribué en collaboration avec E. Triquet, spécialiste de SVT, j'ai montré à travers un exemple que pour les élèves

²⁸⁴ Ibidem p. 188

« ... les progrès ont concerné à la fois le point de vue notionnel et le point de vue langagier, et donc (que) notion et support de la notion ont avancé de pair, comme le montrent les essais successifs. »²⁸⁵

La prise d'indices linguistiques semble donc un moyen d'avoir prise sur les avancées des élèves dans le domaine de l'écriture.

3 - La question du progrès en écriture

Toute la difficulté est en effet d'établir le lien entre le dispositif mis en œuvre et les progrès effectués par les élèves, et c'est là qu'achoppent les recherches contributives à notre discipline. On se souvient de ce que déclarait Annie Piolat au sujet de ses recherches en psychologie cognitive :

« Force est de constater que la relation entre la qualité des textes et la mobilisation des processus rédactionnels n'est pas assez étudiée »²⁸⁶

Christine Barré-De Miniac le souligne également :

« Le cadre théorique dans lequel je poursuis actuellement mes investigations ne permet pas, dans l'état actuel de son élaboration et des données recueillies, de poser des hypothèses fortes sur la manière dont les différents éléments du rapport à l'écriture pourraient interférer sur les performances proprement dites. »²⁸⁷

Seul un regard sur les pratiques langagières, et même une observation précise des indices linguistiques, peut permettre de prendre la mesure des progrès réalisés. Ainsi l'intérêt de la démarche que je propose est de faire jouer ensemble des théories d'horizons disciplinaires différents afin de potentialiser leurs apports. C'est pourquoi je me suis attachée à voir quels étaient les ponts que l'on pouvait jeter entre elles.

B. LES LIENS POSSIBLES

On a pu relever nombre de points communs entre le premier apport théorique autour de Claudette Oriol-Boyer et cet apport complémentaire à partir du travail de Christine Barré-De Miniac, parmi lesquels je mentionnerai :

²⁸⁵ « Décrire dans le cadre d'une fiction scientifique : des cartels produits au Muséum au récit élaboré en atelier d'écriture » in CBDM et R (dir.) (2006) *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines*. Paris : INRP. p. 183

²⁸⁶ Chp 1 p. 40

²⁸⁷ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 165

- une approche que l'on peut appeler « interdisciplinaire », dans le sens où elle convoque plusieurs champs de recherche ;
- une lecture en positif de la réalité étudiée - des Sujets *écrivants*²⁸⁸ engagés dans un *processus de fabrication*²⁸⁹ et respectés dans leur singularité ;
- la réaffirmation – après Goody - de la spécificité de l'écrit ;
- la conscience aussi que quelque chose se joue dans son enseignement-apprentissage qui échappe à l'épistémique et doit être envisagé à la fois en tant que savoir, savoir-faire et savoir-être ;
- la conviction que l'on peut le faire évoluer ;
- l'idée enfin que cette évolution peut bénéficier de deux pistes majeures : la formation des enseignants et le recours à l'atelier d'écriture.

Même si elle a été conçue avant tout pour « progresser dans la connaissance de certains processus constitutifs de l'appropriation de l'écrit », et « appréhender le sens des pratiques d'écriture mises en œuvre aux différents niveaux scolaires »²⁹⁰, il va de soi que la notion de rapport à l'écriture peut apporter à ma recherche un éclairage complémentaire.

C. LES APPORTS POSSIBLES

J'en vois trois aspects majeurs : la prise en compte résolue d'un « déjà-là » comme explication de certains problèmes rencontrés dans des situations de formation, et qu'il est possible de réorienter ; l'ancrage culturel de la notion permettant de concevoir un sujet autre qu'épistémique ; l'idée enfin d'un certain positionnement du sujet permettant à la fois médiation et prise de distance, le seul permettant le transfert.

1 - La prise en compte d'un « déjà-là »

Nous avons vu au chapitre 1 que la théorie de Claudette Oriol-Boyer permettait d'envisager chez les apprentis-scripteurs un « déjà-là » en termes de

²⁸⁸ Nous reprenons l'expression de Rozenn Guibert dans son ouvrage *Former des écrivains*, consacré aux ateliers d'écriture adultes et paru en 2003 aux Presses Universitaires du Septentrion

²⁸⁹ Selon l'expression de Bruner, J. (1991) *...car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel. p. 28. Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit., p. 78

²⁹⁰ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 63

« conception de l'écriture comme un don », ce que nous retrouvons ici. Mais la notion de « rapport à » telle que Christine Barré-De Miniac cherche à l'opérationnaliser permet de décliner ce « déjà-là » de façon plus complète et plus précise puisqu'elle distingue ces conceptions, d'une part de l'investissement, d'autre part des opinions et attitudes. En revanche, il ne peut être question pour un formateur de tenir compte du rapport à l'écriture de chaque « *écrivain* », mais la connaissance de la façon dont ce rapport se manifeste peut lui permettre de proposer à chacun de s'en emparer à son profit²⁹¹. Elle propose en effet également d'en envisager deux manifestations concrètes :

a. Les pratiques d'écriture extra scolaires :

Elles sont rarement prises en compte à l'école, tant par l'institution que par les élèves d'ailleurs, du fait d'un « *clivage* »²⁹² entre les deux univers. Nous aurons à nous interroger sur le rapport de l'atelier d'écriture à ces notions de « scolaire » et « extra scolaire »²⁹³ qui peuvent éclairer le statut qui est actuellement le sien.

b. Les gestes professionnels :

De même que les routines accompagnant l'acte d'écrire dans les classes observées, les gestes professionnels sont d'autant plus importants que Christine Barré-De Miniac a pu conclure, au travers d'études de cas, « que les pratiques des enseignants pourraient être marquées, à leur insu, par des facteurs liés à leur rapport personnel à l'écriture »²⁹⁴. L'apport théorique suivant, concernant la psychologie ergonomique, permettra d'aller plus loin dans ce domaine.

²⁹¹ Il en va de même pour les profils en gestion mentale (cf De la Garanderie, A., op. cit) : l'enseignant ne peut mémoriser le profil de chacun de ses élèves ; en revanche, il peut aider chaque élève à découvrir quelles sont ses propres pratiques d'excellence afin de mieux utiliser son potentiel. C'est ainsi que j'ai procédé au niveau de la coordination de la lecture dans le collège où j'ai exercé de 81 à 99, chaque élève étant invité à inscrire lui-même son profil de lecteur sur sa fiche personnelle. Cf Duminy-Sauzeau, Christine « Les Dauphins du livre » in Lire au collège n°29-30 CRDP de l'Académie de Grenoble, pp. 64-66.

²⁹² Cf les résultats de la première recherche, évoqués plus haut.

²⁹³ Penloup, Marie-Claude (1999) L'écriture extra-scolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques. Paris : ESF.

²⁹⁴ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 190

Le pointage de ces deux manifestations du « déjà là » m'ont en tout cas amenée à envisager d'une part des questionnaires, d'autre part une observation préalable à toute expérimentation dans chaque classe. On verra ce que cette observation préalable peut révéler a posteriori de la façon dont la formation à l'atelier d'écriture peut ou non se greffer aux pratiques coutumières²⁹⁵.

2 - L'ancrage dans le culturel

La notion de « rapport à » telle que Christine Barré-De Miniac la décline permet d'entrer plus radicalement dans le domaine du culturel et de rejoindre ainsi les apports de Vygotsky, de Bruner, et de Camilleri déjà évoqués. Si nous choisissons de les citer ensemble, c'est que les points que nous souhaitons faire ressortir leur sont communs. Mais, les apports de Vygotski et de Bruner ayant déjà été développés dans le chapitre précédent, nous développerons ci-après l'apport de Camilleri que le travail de Christine Barré-De Miniac nous a permis de découvrir.

3 - L'idée d'un certain positionnement du sujet

Le rapport à l'écriture tel que Christine Barré-De Miniac en a proposé une description permet de donner l'idée d'un certain positionnement du sujet, entre médiation et distance, la seule qui permette, comme on le verra plus loin, le tranfert.

a. La médiation

Elle est à comprendre à différents niveaux : il peut s'agir de la médiation entre un sujet et son environnement, comme on vient de le voir, mais il peut s'agir aussi d'une médiation entre sujets. Christine Barré-De Miniac l'envisage en tant que médiation didactique, puisqu'elle encourage à enseigner non seulement la langue mais « un certain rapport à celle-ci »²⁹⁶. Et quand elle évoque les ateliers d'écriture, c'est cette notion qui est mise en avant avec l' « instauration

²⁹⁵ Philippe Perrenoud, à la suite de Balacheff, qualifie les classes de « sociétés coutumières ».

²⁹⁶ Op. cit. p. 7.

(ou la restauration) du rapport de l'enfant avec son écriture », et elle cite²⁹⁷ Beillerot qui parle à ce sujet d' « *étayage narcissique* ». On retrouve l'idée de médiation chez Bernard Charlot pour qui on doit « *enseigner le regard pertinent sur le monde* »²⁹⁸. Une référence importante à ce propos et sur laquelle nous reviendrons est Bernard Rey. Enfin, tous ces auteurs s'accordent pour dire que cette médiation suppose de la part de l'enseignant qu'il adopte une certaine distance pour en prendre conscience, et permettre à l'apprenant d'adopter lui aussi une certaine distance.

b. La distance

En effet Christine Barré-De Miniac traduit la médiation dans son domaine par « la formation d'un type de rapport à l'écriture fait d'une distance et d'une maîtrise qui en permette l'usage correct, adapté aux situations ainsi qu'aux exigences et nécessités scolaires – principalement l'accès aux savoirs. »²⁹⁹ Lors de la deuxième recherche qu'elle a dirigée, elle a constaté que, lorsqu'il y avait peu de différence de conceptions entre l'école et le milieu familial, cela favorisait une prise de distance vis-à-vis des modèles dispensés. Enfin, Christine Barré-De Miniac cite également Bernard Lahire³⁰⁰ pour qui, à travers l'exemple de la gestion du récit, ce qui manque aux enfants en difficulté c'est « une visée esthétique, (au sens que M. Bakhtine donne à ce mot) » ; en effet, contrairement à la visée éthico-pratique « caractéristique d'un rapport oral/pratique au monde », la visée esthétique est la seule à permettre au scripteur d' « adopter une position d'extériorité » (à la suite de Goody pour qui les pratiques d'écriture sont constitutives d'un certain type de rapport au monde et aux autres). Cette notion de distance rejoint ce qui a été longuement développé par Claudette Oriol-Boyer concernant la nécessité d'une dimension métatextuelle, c'est pourquoi nous ne la développerons pas davantage.

²⁹⁷ Page 32 de son ouvrage *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*.

²⁹⁸ Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos. p. 74. Cité par Christine Barré-De Miniac dans *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 80.

²⁹⁹ Barré-De Miniac, C. *L'appropriation de l'écrit*, op. cit. p. 80

³⁰⁰ Lahire, B. (1992) « L'inégalité devant la culture scolaire : le cas de l'"expression écrite" à l'école primaire ». *Sociétés contemporaines* n° 11-12, pp. 167-187. Cité par Christine Barré-De Miniac dans *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. p. 88

D. OUVERTURE VERS D'AUTRES RECHERCHES : L'APPORT DE CARMEL CAMILLERI

Au cours des années où j'ai travaillé sous sa direction, Christine Barré-De Miniac m'a permis de rencontrer, dans le domaine de la psychologie, des pistes de recherche complémentaires. La première est liée à la sociologie avec l'apport de C. Camilleri qui a été l'une des sources majeures de sa réflexion.

1 - L'enculturation chez C. Camilleri

Carmel Camilleri utilise bien entendu le mot « culturel » dans son sens ethnologique et le définit comme « une réalité susceptible d'agir sur toute sorte d'éléments »³⁰¹ parmi lesquels il cite, à la suite de Kroeber et Kluckholm,³⁰² « les états mentaux ou opérations psychiques ... les types de comportements ... les divers savoir-faire ... les produits de l'application de ces savoir-faire ... les institutions et modes d'organisation ». Il ajoute qu'il est « un modèle ... une forme qui se concrétise dans une logique ... (qui) court à travers les sous-systèmes »³⁰³. Chaque être humain, explique-t-il, est soumis à une « enculturation » venant de son environnement, et il en donne les conséquences :

« le modèle culturel dont (il) relève (l')amène à appréhender toute chose à travers un sens conforme à sa logique ». Ainsi « La culture intervient dans un domaine fondamental pour l'homme : celui des unités de sens ou significations, qui constituent la médiation obligatoire pour notre accès au réel ... car aucun stimulus n'agit sur nous "directement". »³⁰⁴

Cet apport sur ce point complète donc de façon vigoureuse ceux de Vygotski et de Bruner, mais ce qui a attiré notre attention est le concept d' « acculturation »

³⁰¹ Camilleri, C. « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir », in Carmel Camilleri, Margalit Cohen-Emerique et Martine Abdallah-Pretceille *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris : l'Harmattan.

³⁰² Kroeber et Kluckholm, 1952 (voir bibliographie en fin de chapitre).

³⁰³ Même si, dans nos sociétés industrialisées comme il le dit plus loin, contrairement aux sociétés traditionnelles « saturées en prescriptivité », dont « les sous-ensembles sont articulés au sens d'ensemble systématique », « la culture n'est plus un système mais un ensemble ». Ainsi chaque sous-ensemble se spécialise, se singularise. Les sous-groupes de référence prennent le pas sur les sous-groupes d'appartenance.

³⁰⁴ Camilleri, C. « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir », op. cit.

tel qu'il l'envisage, ses modalités et surtout ses conséquences, qu'il analyse d'un point de vue psychologique³⁰⁵ en termes de « stratégies identitaires ».

2 - L'acculturation chez C. Camilleri

En effet, l'acculturation est un phénomène résultant du contact continu entre des « groupes » d'individus de culture différente, avec des changements subséquents dans les types de culture originaux de l'un ou des deux groupes. Certes, il n'est pas question pour nous de considérer les formés comme des « migrants » confrontés à une culture qui n'est pas la leur. Mais, de même que Christine Barré-De Miniac a parlé d'acculturation à l'écrit³⁰⁶, que l'on nous permette de considérer l'institution scolaire dans son ensemble comme un sous-système dont la structure répond à une logique bien définie, et la formation à un nouveau mode de fonctionnement comme une certaine forme d'acculturation entraînant un certain changement.

3 - Les « stratégies identitaires »

Plus ce changement, nous dit Camilleri est exogène, rapide, étendu, profond et non fiable³⁰⁷, plus il a des chances de se faire sous forme de crise provoquée par une atteinte à « l'auto-attribution de la valeur de l'individu » ainsi qu'à « l'unité de sens ». Ce qui est intéressant, c'est que l'individu peut, selon cet auteur, éviter les « conflits identitaires » entraînés en cherchant à restaurer une cohérence simple, soit en s'investissant dans son système originel (guidé par une préoccupation « ontologique » qui l'amène à la « séparation »), soit en cherchant à s'adapter au nouveau système (guidé cette fois par une préoccupation « pragmatique » qui l'amène à l' « assimilation ») ; mais il peut aussi chercher à restaurer une cohérence complexe, en combinant les deux préoccupations, ontologique et pragmatique, c'est-à-dire en combinant les deux

³⁰⁵ Contrairement à C. Clanet qui l'envisage d'un point de vue social, et J. W. Berry d'un point de vue comportemental cf Amin, A. & Loyrion, C. *Culture et identité : questionnement et confrontation des modèles*. Xè congrès de l'ARIC, www.unifr.ch.

³⁰⁶ « Les enfants construisent des significations de l'écrit et de ses usages et ... celles-ci, une fois construites, deviennent des médiations dans leur accès au réel... école et enseignants ont tout à gagner à la connaissance de ces significations en cours d'élaboration. »

³⁰⁷ Reliable : présentant des caractéristiques communes permettant de faire le lien avec l'ancien système.

systèmes, ce qui est la marque d'une véritable « intégration³⁰⁸ ». Bien sûr il nous faudra appliquer avec prudence cette analyse, mais il sera intéressant de repérer les signes, sinon d'une « crise », du moins d'un problème de perte de repères, et comparer les stratégies d'adaptation des différents sujets de l'expérimentation au nouveau dispositif selon leurs différents degrés de formation.

La seconde piste de recherche que je dois à Christine Barré-De Miniac ouvre sur le domaine de l'ergonomie : elle fera l'objet du quatrième parcours, centré sur la didactique professionnelle autour de Pierre Pastré. Mais nous allons aborder un autre domaine tout aussi important de notre travail, à savoir celui de la pédagogie et de la didactique, qui permettra de poser le problème de l'évaluation formative des compétences autour du travail de Philippe Perrenoud. Nous nous poserons la question de savoir si elles sont transversales à partir du travail de Bernard Rey ou spécifiques à une discipline à partir de celui de Guy Brousseau. Ce sera l'objet de notre troisième parcours.

BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE

AMIN, A. & LOYRION, C. Culture et identité : questionnement et confrontation des modèles. Xè congrès de l'ARIC, www.unifr.ch.

BERRY, J. W. (2000) Pluralité des cultures et dynamiques identitaires : hommage à Carmel Camilleri. Paris : L'Harmattan.

BRUNER, Jerome (1991) ...car la culture donne forme à l'esprit. Paris : Eshel.

³⁰⁸ Berry explique que, du point de vue comportemental, l'acculturation est la réponse d'un individu à deux questions : est-il important de conserver son identité ? est-il important de conserver les relations avec le nouvel environnement ? si la réponse est la même aux deux questions, on parlera d'intégration en cas de réponses positives, et de marginalisation si elles sont toutes deux négatives ; si c'est la réponse à la première question qui est positive, on obtient la séparation, mais si c'est à la seconde, il s'agira d'assimilation.

CAMILLERI, Carmel (1989) « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir », in Carmel Camilleri, Margalit Cohen-Emerique et Martine Abdallah-Preteille *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris : l'Harmattan.

CLANET, C. (1990) *L'interculturel*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

DUMINY-SAUZEAU, christine (1991) « Les Dauphins du livre » in Lire au collège n°29-30 CRDP de l'Académie de Grenoble, pp. 64-66.

DUMINY-SAUZEAU, Christine et TRIQUET, Eric (2006) « Décrire dans le cadre d'une fiction scientifique : des cartels produits au Muséum au récit élaboré en atelier d'écriture » in Christine Barré-de Miniac et Yves Reuter (dir.) *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines*. Paris : INRP.

GARANDERIE (de la), Antoine (1980) *Les profils pédagogiques*. Paris, Editions Centurion, collection « Paidoguides ».

GUIBERT, Rozenn (2003) *Former des écrivains*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

KROEBER, A. L. et KLUCKHOHN, C. (1952) *Culture : a critical review of concepts and definitions*, Cambridge (Mass), Papers of the Peabody Museum of american archeology and ethnology, Harvard University XLVII.

LAHIRE, Bernard (1992) « L'inégalité devant la culture scolaire : le cas de l'"expression écrite" à l'école primaire ». *Sociétés contemporaines* n° 11-12, pp. 167-187.

PENLOUP, Marie-Claude (1999) *L'écriture extra-scolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.

PARCOURS 3 : PÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE DES DISCIPLINES

**CHAPITRE 1 : L'ÉVALUATION FORMATIVE ET L'APPORT DE PHILIPPE
PERRENOUD**

**CHAPITRE 2 : L'ÉVALUATION FORMATRICE ET L'APPORT DE JEAN-JACQUES
BONNIOL ET DE GEORGETTE NUNZIATI**

**CHAPITRE 3 : LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES ET L'APPORT DE
BERNARD REY**

**CHAPITRE 4 : LA THÉORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES ET L'APPORT DE
GUY BROUSSEAU**

CHAPITRE 1 : L'ÉVALUATION FORMATIVE ET L'APPORT DE PHILIPPE PERRENOUD

L'évaluation est née de la pédagogie par objectifs. Elle a d'abord pris la forme de l'évaluation formative, pour bénéficier de l'apport de l'évaluation formatrice qui en est dérivée. Mais il semble que dans le paysage actuel, si l'on en croit Philippe Perrenoud, on doit parler d'une évaluation formative « élargie » et « pragmatique ».

A. LA PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS :

Sans remonter à son origine, la « mastery learning³⁰⁹ » aux USA, qui porte la marque du taylorisme - entraînant une spécialisation de la tâche - et du behaviorisme - amenant à se focaliser sur les comportements observables - on se contentera d'en donner les aspects essentiels : il s'agit d'une méthode pédagogique construite rationnellement et centrée sur l'apprenant.

³⁰⁹ L'initiateur de la pédagogie par objectif en 1935 est Ralph Tyler (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*.

« Le postulat fondamental de la pédagogie de maîtrise³¹⁰ consiste à affirmer que la plupart des élèves devraient être capables d'acquérir les notions enseignées à l'école, pour autant que les conditions soient optimales pour chacun d'eux »³¹¹.

1 – Caractéristiques générales

a. Objectifs généraux et objectifs spécifiques

Elle se caractérise par la définition d'objectifs généraux matérialisant les intentions pédagogiques de l'enseignant, et d'objectifs spécifiques opérationnalisant ces objectifs généraux, en indiquant à la fois quel est le comportement attendu des apprenants, dans quelles conditions il est attendu et selon quels critères (c'est-à-dire aussi avec quel niveau d'exigence).

« La pédagogie par objectifs fait partie des méthodes co-actives, dans le sens où il y a deux actions articulées dont l'une détermine le déroulement de l'autre, celle du formateur et celle de l'élève »³¹².

b. Guidage et individualisation de l'enseignement

La programmation étant construite autour de l'activité des apprenants, cela permet le guidage de l'action pédagogique, fournit une base pour l'évaluation formative et par conséquent pour un enseignement individualisé. On lui a cependant reproché un morcellement des contenus et donc une perte de sens, ainsi qu'une trop forte dépendance de l'apprenant vis-à-vis des objectifs du maître :

« L'élève est actif, mais sous un contrôle externe »³¹³.

Cependant l'influence de la pédagogie par objectif s'est fait sentir en France à partir des années 70 pour culminer à la fin des années 80³¹⁴ ; elle a été remise

³¹⁰ On trouve la pédagogie par objectifs sous le vocable de « Pédagogie de maîtrise », autre traduction pour « mastery learning » que certains préfèrent, en particulier les héritiers de Freinet ; ceux-ci regrettent en effet que la focalisation sur les objectifs n'amène à s'intéresser « aux contenus des programmes plus qu'à la réalité complexe de l'apprentissage » et n'empêche de poser la question du « professionnalisme de l'enseignant ».

³¹¹ Michel Monot (2009) *Le temps dont ils ont besoin pour apprendre : notes sur la « pédagogie de maîtrise »*. Pour les tenants de la pédagogie Freinet, les « conditions optimales » évoquées par la pédagogie par objectif sont d'une part le temps, d'autre part une forme de mutualisation qu'ils appellent « l'apprentissage vicariant » de Bandura et Reuchlin, qui consiste à permettre aux élèves les plus démunis de s'inspirer des performances des élèves en situation de réussite : « l'élève va apprendre, progressivement et intuitivement, à partir du savoir-faire d'autrui, ce que l'enseignant aurait parfois du mal à expliciter ». Pour eux, cet apprentissage vicariant permet « une mobilisation intensive du raisonnement hypothético-déductif (« si..., alors... ») » de la même façon que le « tâtonnement expérimental » de Célestin Freinet.

³¹² CUEEP Université de Lille (2009) *La pédagogie par objectifs*. cueep.univ-lille1.fr p.3

³¹³ Ibidem p.3

en cause mais son influence est encore prégnante, comme l'atteste l'utilisation maintenant générale des notions de « curriculum », « référentiel », « pré-requis », « compétence », ainsi que de « savoir », « savoir-faire », « savoir-être » etc., mais aussi à travers l'individualisation de la formation et la différenciation pédagogique³¹⁵, particulièrement au niveau du temps requis par chacun pour apprendre.

2 - La visée de cette pédagogie : temps et motivation pour apprendre

Il faut parler à ce propos de l'influence de Benjamin Bloom³¹⁶, pour qui la qualité de l'enseignement permettait « d'agir sur les prérequis spécifiques et sur la motivation à apprendre »³¹⁷ ; il attendait de cette pédagogie, selon M. Monot, qu'elle provoque

« des changements d'attitude... préfigurant en quelque sorte le courant moderne d'éducabilité cognitive »³¹⁸.

Bloom est connu pour sa taxonomie, conçue pour aider les maîtres à formuler des objectifs au moyen de verbes d'action désignant des performances sous la forme de comportements observables. Sa « pyramide³¹⁹ » les présente en les hiérarchisant du plus simple au plus complexe :

³¹⁴ C'est-à-dire à l'époque où est né l'atelier d'écriture littéraire.

³¹⁵ A propos de la différenciation pédagogique, on peut se référer au travail encyclopédique d'André de Peretti, réunissant en un schéma (la « grenade des méthodes en pédagogie ») les 8 paradigmes qu'il identifie dans le paysage actuel (représentations, expression, culture, savoirs, technologies, opérations, action & relations) pour en tirer les bases d'une formation des professeurs leur permettant de diversifier leur enseignement. In De Peretti, A. (1993) Controverses en éducation. Paris : Hachette éducation p. 298. Rappelons qu'André de Peretti a été responsable en 1982 du rapport ministériel sur la formation des enseignants qui donna naissance aux MAFPEN puis aux IUFM. Un site d'autoformation pédagogique en ligne Diversifier a été développé à partir de ses travaux suivant un concept de François Müller : <http://parcours-diversifiés.scola.ac-paris.fr> . On reconnaît dans le logo de ce site l'« arbre des différenciations potentielles » d'A. de Peretti, (1993) op. cit. p. 318-319.

³¹⁶ Les thèses de Bloom auront une influence sur les I.O. de 1990 et l'organisation de l'école en cycles.

³¹⁷ Monot, M. , op. cit p. 1

³¹⁸ Ibidem.

³¹⁹ Nous présentons cette pyramide car elle nous semble éclairante en ce qui concerne les performances concernées par l'atelier d'écriture. La taxonomie de Bloom a été très utilisée, et l'est encore aux Etats-Unis et au Canada : en Ontario elle a inspiré la rédaction des programmes. En France elle a été exploitée lors de la mise en place des dispositifs interdisciplinaires (parcours diversifiés etc.)

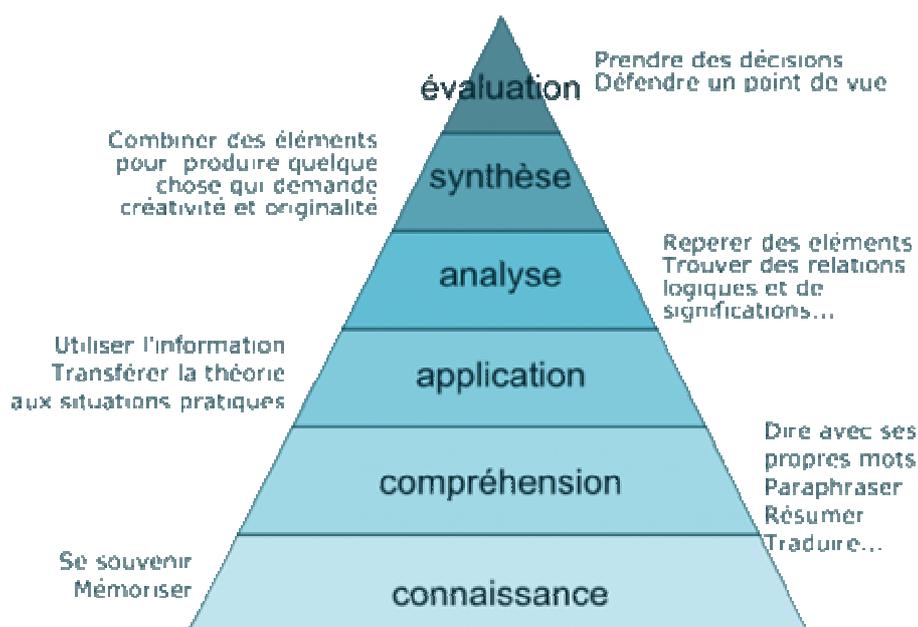


Figure 4 : La taxonomie de Bloom

3 - Une variante ouverte au raisonnement : l'approche par objectifs

La pédagogie par objectifs a donné lieu à une variante : l'*approche* par objectifs :

« Elle n'est pas incompatible avec les méthodes qui prennent en compte les opérations mentales, les processus de raisonnement, l'influence de l'environnement social, ...pour lesquelles apprendre est beaucoup plus que l'association d'un stimulus et d'un comportement observable »³²⁰.

Il faut enfin signaler que c'est la pédagogie par objectifs qui a donné naissance à l'évaluation formative.

B. L'ÉVALUATION FORMATIVE

Le concept d'évaluation formative a été introduit par Michael Scriven³²¹ en 1967.

³²⁰ CUEEP Université de Lille (2009) La pédagogie par objectifs. cueep.univ-lille1.fr p.3. Ainsi on constate une ouverture de cette pédagogie. Michel Monot voit de son côté chez les continuateurs de pédagogie par objectifs une orientation vers « la conscience d'apprendre » et l'autonomie de l'élève, passant ainsi de la rémediation à la construction d'un « contexte d'apprentissage auto-porteur ».

³²¹ Michael Scriven est professeur à la Claremont Graduate University of California. Il est le président de l'American Evaluation Association. Dans une entrevue de 2004 (Julia Coffman, consultante du Harvard Family Research project) il déplore que l'évaluation n'ait été reconnue véritablement comme une discipline que récemment (du fait de la méfiance générée par sa précoce utilisation professionnelle), ce qui n'a pas

1 - Les principes de base

a. Expliciter objectifs et critères

Le but était de mieux définir et évaluer les objectifs, d'expliciter les critères d'évaluation afin d'optimiser les remédiations, et d'informer l'enseignant sur la démarche de production de l'élève. Ainsi pouvait-on prétendre, selon Georgette Nunziati,

« ... réguler la progression pédagogique, renforcer les réussites, gérer les erreurs »³²².

Le principe de base de l'évaluation formative est, une fois vérifiée la présence des pré-requis (au moyen d'une évaluation diagnostique ou prospective), l'intégration de l'évaluation dans l'apprentissage par la mise en place de critères de réussite dès le début de la séquence proprement dite, afin de permettre à l'apprenant de se représenter le but à atteindre.

b. Réguler l'apprentissage

Un autre principe tout aussi incontournable est d'accompagner le processus d'apprentissage par des tests réguliers, destinés à vérifier si l'élève a franchi avec succès chaque étape le menant à l'objectif, en étant attentif aux dysfonctionnements,

« ... les erreurs étant à considérer comme des moments dans la résolution d'un problème (plus généralement comme des moments dans l'apprentissage), et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques »³²³.

En cas d'erreur, donc, on procède à une remédiation.

2 - La question du rythme et la notion de « flux »

a. Garder le groupe classe

Pour Bloom, il n'était pas concevable de poursuivre la séquence si tous les élèves n'avaient pas atteint les premiers objectifs ; il recourait alors, par exemple, à des activités d'approfondissement pour les élèves avancés, ou au

permis de discuter de sa nature, sa logique, ses différences fondamentale par rapport à la science ni le détail de ses méthodes et concepts. <http://www.hfrp.org>

³²² Nunziati, G. (1990) « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », Cahiers pédagogiques n° 280 p. 48.

³²³ Landsheere (De), G. (1979) Article « évaluation formative » in Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : PUF.

tutorat entre élèves³²⁴. Certains continuateurs proposent de poursuivre l'enseignement de façon individualisée, afin que chacun travaille à son rythme.

b. Individualiser l'apprentissage

C'est ce que préconise Mihaly Csikszentmihalyi, connu pour sa contribution à la « psychologie positive ». Pour ce chercheur, il est important que chacun travaille au rythme qui lui convient. En effet, pour lui, c'est la rencontre entre la situation et un niveau élevé, à la fois de difficulté de la tâche et de compétence du sujet, qui l'amène à un état de « flux³²⁵ », caractérisé par un haut degré de motivation intrinsèque et de concentration, qui garantit une utilisation maximale des compétences dans la réalisation de la tâche : si la tâche présente un trop haut niveau de difficulté par rapport aux compétences du sujet, il en résulte de l'inquiétude, voire de l'anxiété ; si elle est pour lui trop facile, cela entraîne de l'ennui, voire de l'apathie, avec des états psychologiques intermédiaires (comme on peut le découvrir dans le tableau ci-dessous).

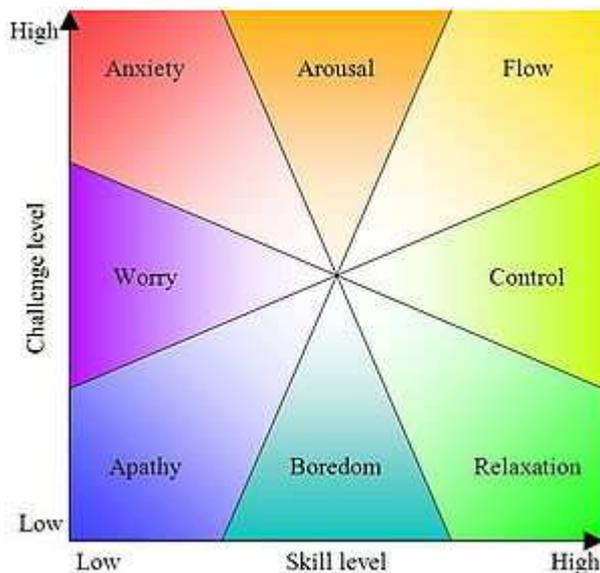


Figure 5 : Contrôle de la tâche (task control) en termes de niveau de difficulté (challenge level) et niveau de compétence (skill level)³²⁶.

³²⁴ Certains continuateurs.

³²⁵ Csikszentmihalyi, M. (1975) *Beyond Boredom and Anxiety : Finding Flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass & (1990) *Flow : The Psychology of Optimal Experience*. NYC : Harper and Row. Mihaly Csikszentmihalyi est professeur à la Claremont Graduate University (comme Michel Scriven) ; il est le directeur du Quality of Life Research Center (QLRC).

³²⁶ Signalons que pour un élève « compétent » un niveau moyen de difficulté se traduit par un état de « contrôle » qui peut l'amener à ce que les anglo-saxons appellent le « surapprentissage » (ou entraînement, approfondissement), qu'ils considèrent comme positif. On peut remarquer que seuls les

Disons dès à présent que l'on a ici un argument convainquant de la nécessité d'individualiser l'apprentissage, ce que permet l'atelier d'écriture, on verra comment.

3 – Évaluation et interaction

Que ce soit dans le cadre d'une pédagogie par objectifs ou d'un enseignement individualisé, l'évaluation est donc formative tout au long de la séquence d'apprentissage, et le bilan n'intervient qu'à la fin, sous la forme d'une évaluation sommative à laquelle on a coutume de l'opposer :

« Alors que l'évaluation formative revêt, en principe, un caractère privé (sorte de dialogue particulier entre l'éducateur et son élève), l'évaluation sommative est publique : classement éventuel des élèves entre eux, communication des résultats aux parents par un bulletin scolaire, attribution d'un certificat ou d'un diplôme... (d'après BLOOM) »³²⁷.

L'évaluation formative permet donc une « double rétroaction »³²⁸, vis-à-vis du maître et vis-à-vis de l'élève pour les aider à se situer dans leur processus respectif d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, pour résumer :

« Pendant la totalité d'une période consacrée à une unité de formation, les procédures d'évaluation formative sont intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Par l'observation des élèves en cours d'apprentissage, on cherche à identifier les difficultés dès qu'elles apparaissent, à diagnostiquer les facteurs qui sont à l'origine des difficultés de chaque élève et à formuler, en conséquence, des adaptations individualisées des activités pédagogiques.

Dans cette optique, toutes les interactions de l'élève (avec le maître, avec d'autres élèves, avec un matériel pédagogique) constituent des occasions d'évaluation (ou d'auto-évaluation) qui permettent des adaptations de l'enseignement et de l'apprentissage. La régulation de ces activités est donc de nature interactive. Le but est d'offrir une « guidance » individualisée en cours d'apprentissage plutôt qu'une remédiation a posteriori »³²⁹.

sujets devenus compétents peuvent vivre cet état de « fluence », que l'on peut rapprocher de ce que Claudette Oriol-Boyer appelle « plaisir différé ». Une compétence moyenne peut entraîner, au cours de la réalisation de la tâche, une oscillation entre un état d'excitation - si la difficulté augmente, et d'ennui - si elle diminue. Une absence totale de compétence ne peut entraîner qu'anxiété, en cas d'exigence trop soutenue, inquiétude si elle baisse, apathie si elle n'excède pas les possibilités du sujet. Cette analyse permet de donner une explication des dégâts que peut occasionner chez un enfant une situation d'échec scolaire.

³²⁷ De Landsheere, G. (1979) Article « évaluation sommative » in Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : PUF.

³²⁸ Noizet, G. et Caverni, J.P. (1979) Psychologie de l'évaluation scolaire. Paris : PUF

³²⁹ Allal, L. Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1979) L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Berne : Lang, pp. 142-143.

C. DES OBJECTIFS AUX COMPÉTENCES : POUR UNE ÉVALUATION FORMATIVE « ÉLARGIE » ET « PRAGMATISÉE »

Perrenoud observe en 1991³³⁰ l'évolution de l'évaluation formative, reconnaissant qu'elle

« ... a longtemps été associée à l'image d'un test critérié intervenant après une période d'apprentissage, test suivi d'une séquence de remédiation pour les élèves ne maîtrisant pas les acquis visés »³³¹.

Il plaide alors pour une « approche pragmatique de l'évaluation formative », selon laquelle « est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer »³³², qui suppose d'abord un élargissement de la façon dont on conçoit sa mise en oeuvre.

1 – Pour une évaluation formative « élargie »

a. Élargir l'observation

Il propose d'abord un élargissement à la fois de l'observation –envisageant « tous les aspects cognitifs, affectifs, relationnels, matériels de la situation didactique », et pouvant être aussi bien intuitive qu'instrumentée dans la mesure où « ce qui compte le plus, dans l'observation, c'est moins son instrumentation que les cadres théoriques qui la guident et gouvernent l'interprétation des observables »³³³ ;

b. Élargir l'intervention

Élargissement aussi de l'intervention, considérant que « tout ce qui agit sur le climat, les conditions de travail, le sens de l'activité, l'image de soi importe autant que les aspects matériels ou cognitifs de la situation didactique » ;

³³⁰ Perrenoud, Ph. (1991) « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative », in *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n°4, pp. 49-81.

³³¹ *Ibidem* p. 50.

³³² *Ibidem* p. 50.

³³³ *Ibidem* p. 51.

c. Élargir la régulation

Élargissement enfin de la régulation, puisque, s'appuyant sur le concept de régulation interactive de Linda Allal³³⁴, il prône « une communication continue entre maîtres et élèves ».

2 – Redéfinition de l'évaluation formative au sein d'un nouveau paradigme

Cet élargissement va de pair avec le passage de ce que les chercheurs canadiens ont appelé « le changement de paradigme de l'enseignement à l'apprentissage »³³⁵, plaçant l'élève au centre du système éducatif.

« Le passage de programmes par objectifs à un programme axé sur le développement de compétences dénote un changement de paradigme qui a d'importantes répercussions sur la façon de concevoir l'évaluation, son rôle dans l'apprentissage, la culture dans laquelle elle s'inscrit et les exigences nouvelles qu'elle pose au regard de la responsabilisation et des moyens »³³⁶.

a. Lui garder son caractère transversal ?

Cependant, Philippe Perrenoud tient à ce que cet élargissement n'aille pas à l'encontre de la définition même de l'évaluation formative comme pratique identifiable, distincte des autres facettes de l'action pédagogique, d'autant plus qu'il note un mouvement d'« intégration de la perspective formative à la didactique », ainsi que des apports sur la métacognition, l'autoévaluation et les régulations inscrites dans les interactions didactiques.

« Peut-être, en conclut-il, le moment est-il venu de reconstruire plus explicitement les problématiques autour du concept de *régulation* des apprentissages, en considérant l'évaluation formative comme une forme *parmi d'autres* de régulation. Je proposerai même de la concevoir comme une *régulation par défaut*, n'intervenant qu'en dernière instance, quand d'autres formes de régulation ont (provisoirement) épuisé leurs vertus »³³⁷.

b. L'intégrer dans le cadre des didactiques ?

Pour lui en effet, il serait souhaitable que l'évaluation soit « pensée dans le cadre d'une didactique ». Or, remarque-t-il,

³³⁴ Allal, L. (1978) : les trois types de régulation sont –rétroactive, interactive et proactive.

³³⁵ Legendre, M.-F. (2001) « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, no 120, septembre-octobre 2001, p. 15.net : p. 50

³³⁶ Ibidem p. 15.

³³⁷ Perrenoud, Ph. (1991) op. cit. p. 54.

« Les enseignants les plus soucieux d'efficacité sont souvent pris entre deux modèles : un modèle didactique séduisant (pédagogie des situations mathématiques, du projet, de la communication), mais qui ne dit pas grand-chose de l'évaluation, et un modèle d'évaluation formative transdisciplinaire, inspiré de la pédagogie de maîtrise ou d'autres théories de l'apprentissage et de la régulation, qui s'est développé indépendamment de la didactique et du curriculum spécifique d'une discipline »³³⁸.

Faut-il alors élargir la pédagogie de maîtrise pour l'adapter aux nouveaux modèles didactiques (comme le propose Linda Allal³³⁹), ou inscrire l'évaluation formative au cœur des dispositifs didactiques (selon la thèse de Dominique Bain³⁴⁰, qui montre qu'une évaluation formative en expression écrite « suppose une théorie du texte et de la production de texte »).

c. Le choix d'un moyen terme

Pour Philippe Perrenoud, si dans un premier temps on peut concevoir les régulations comme des processus généraux, il faut ensuite les spécifier, et il lui semble nécessaire d'envisager un va et vient entre « des théories de l'apprentissage relativement indépendantes des contenus » et des théories de la connaissance. Pour cela il est nécessaire de concevoir toute didactique « comme un dispositif favorisant une régulation continue des apprentissages », et l'évaluation formative comme « une forme de régulation parmi d'autres » mais en lui conservant une signification précise renvoyant à une action de l'enseignant.

d. La recentrer autour de la notion de régulation

Philippe Perrenoud voit en particulier deux formes de régulation à mettre en place : « la régulation par l'action et l'interaction » présente dans les perspectives constructivistes et interactionnistes et « l'auto-régulation d'ordre métacognitif » pour laquelle il s'appuie notamment sur l'auto-socio-construction des savoirs du G.F.E.N.³⁴¹ et l'exemple de l'évaluation formatrice. Ainsi il en vient à proposer de développer une théorie générale des régulations

³³⁸ Ibidem p. 54

³³⁹ Allal, L. (1988b) « Pour une formation transdisciplinaire à l'évaluation formative », in Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?*. Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier n°26, pp. 39-56.

³⁴⁰ Bain, D. (1988b) « Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique », in Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?*. Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier n°26, pp. 177-182.

³⁴¹ Groupe Français d'Education Nouvelle

métacognitives et interactives des apprentissages et du développement, toutes logiques d'action confondues, ainsi qu'une théorie de l'enseignement qui, par la construction de dispositifs didactiques et la création de situations spécifiques stimule réellement l'apprentissage³⁴², et qu'il soit possible d'isoler dans l'action de l'enseignant « certaines conduites dites d'évaluation formative ». La proposition de Philippe Perrenoud est de prendre acte du fait que l'évaluation formative appartient désormais à un champ plus vaste et d'envisager sa nécessaire intégration à la didactique, mais sans précipitation dans la mesure où ses « paradigmes généraux » peuvent être transposés avec profit, que tous les objectifs à l'école primaire ne relèvent pas d'une didactique, et que toutes les didactiques ne sont pas prêtes à intégrer cette dimension. Ainsi,

« Aussi longtemps qu'elle ne va pas de soi, cette intégration avancera d'autant mieux qu'il subsiste une réflexion multipolaire sur l'évaluation formative, de préférence avec des lieux institués de rencontre »³⁴³.

3 - Pour une évaluation formative « pragmatisée »

Une fois resituée l'évaluation formative, Philippe Perrenoud se tourne vers les enseignants.

a. Prendre acte des difficultés rencontrées par les maîtres

Il relève un certain nombre de difficultés que ceux-ci peuvent rencontrer dans la mise en place de l'évaluation formative.

Distinguer activité et apprentissage

La première est d'identifier ce qui est régulé, de l'apprentissage ou de l'activité, sachant que « toute activité n'engendre pas automatiquement un apprentissage ». Mais il reconnaît qu'il n'est pas facile en effet de choisir dans le feu de l'action entre la logique de l'activité, qui est de la conduire à son terme, et la logique des apprentissages³⁴⁴, plus difficile à percevoir et qui va

³⁴² C'est en fait ce que l'atelier d'écriture du texte a cherché à faire : créer un dispositif intégrant une dimension évaluative, et utiliser des outils fiables émanant de la pédagogie générale, après avoir éprouvé leur compatibilité.

³⁴³ Perrenoud, Ph. (1991) op. cit. p. 63.

³⁴⁴ Nous développerons cet aspect dans le parcours suivant, consacré à la didactique professionnelle.

parfois à l'encontre de la cohérence du groupe, par exemple du fait d'un éventuel conflit socio-cognitif. Il faut alors distinguer les « interactions fécondes » et « les interactions de routine », et favoriser les unes en contenant les autres, ce qui est particulièrement problématique dans le cas de pédagogies de projet.

Éviter l' « angélisme »

Autre difficulté : l'illusion engendrée par l'évaluation formative et sa pédagogie différenciée d'un « angélisme » à la fois de l'apprenant et de l'enseignant, tous deux décidés à coopérer dans la transparence, « à la recherche d'une plus grande maîtrise des savoirs et savoir-faire, embarqués dans le "toujours plus" »³⁴⁵. Perrenoud évoque des résistances³⁴⁶, le souhait de « doser sagement l'effort » en fonction du profit escompté et dans l'espoir de « tenir la distance », et enfin le poids du contrat didactique, variable selon les classes et selon les enseignants :

« Chaque maître souhaitant pratiquer une évaluation formative doit reconstruire le contrat didactique, contre les habitudes acquises par les élèves ...Même si l'évaluation formative va au-devant des intérêts bien compris de l'élève, cela ne suffit pas à assurer sa coopération »³⁴⁷.

Former les enseignants

A cela s'ajoute pour l'enseignant la nécessité d'une différenciation mais surtout, pour sa mise en place et son exploitation, « la construction d'une représentation des acquis et des processus (à partir de) l'interprétation d'observables »³⁴⁸. Or Perrenoud rappelle que

« ... l'évaluation formative n'a d'effet que si elle est pratiquée en situation par un acteur ... dont les stratégies d'enseignement sont limitées aussi bien par les contraintes environnantes que par ses propres compétences »³⁴⁹.

Il propose alors de prendre en compte les « espaces de jeu » dont disposent les enseignants, mais aussi leurs représentations, des élèves, de

³⁴⁵ Perrenoud, Ph. (1991) op. cit. p. 66.

³⁴⁶ Philippe Perrenoud évoque en particulier celle de certains élèves qui n'acceptent pas volontiers de donner à voir la façon dont ils écrivent un texte, ce que nous aurons à vérifier en ce qui concerne le brouillon dans le cadre de l'atelier d'écriture, en partie pratique.

³⁴⁷ Perrenoud, Ph. (1991) op. cit. p. 67.

³⁴⁸ Ibidem p. 67.

³⁴⁹ Ibidem p. 68.

l'enseignement, mais aussi d'eux-mêmes et de leur pouvoir d'action, et enfin de leurs compétences. D'où la nécessité d'investir dans la formation des maîtres :

« L'évaluation formative évoluera donc, comme la différenciation de l'enseignement, avec le niveau moyen de qualification des maîtres »³⁵⁰.

b. Doser les exigences

Conscient du caractère abstrait, rationnel et néanmoins prescriptif de l'évaluation formative, Philippe Perrenoud plaide pour « une évaluation plus économique et réellement praticable » : loin d'un perfectionnisme doublé d'un égalitarisme utopiques, il propose d'abord un investissement lui aussi différencié selon la gravité et la complexité du phénomène à évaluer, car on peut craindre de trop évaluer si c'est au détriment de l'apprentissage ; il propose ensuite de trouver, selon l'expression de Linda Allal, une ligne médiane « entre l'intuition et l'instrumentation ». C'est ainsi qu'il conçoit une évaluation « pragmatique », ce qui ne signifie pas que l'on fait fi de la théorie :

« Pour être pragmatique avec continuité et méthode, il faut une grande cohérence personnelle alliée à une certaine tranquillité d'esprit ; c'est pourquoi il est presque indispensable que le pragmatisme soit partagé, assumé collectivement par des enseignants se ralliant aux mêmes objectifs »³⁵¹.

C'est pourquoi, dit-il pour conclure, « n'est pas pragmatique qui veut ! »

D. QUEL USAGE DE L'ÉVALUATION FORMATIVE ?

Il était nécessaire pour nous de revenir aux sources de l'évaluation telle qu'elle a influencé nos pratiques, afin de prendre conscience des emprunts que nous en avons tirés, de les nommer, et d'indiquer le cas échéant - en les expliquant - les modifications que nous leur avons fait subir. En ce qui concerne certains aspects, il s'agira de points de convergence ; pour certains autres aspects, il s'agira d'éléments que nous avons depuis longtemps intégrés à nos pratiques. Par ailleurs, il y a dans les prémisses de l'évaluation formative, c'est-à-dire dans la pédagogie par objectifs - en particulier dans son versant étasunien - des

³⁵⁰ Ibidem p. 70

³⁵¹ Ibidem p. 74

aspects que nous découvrons, et l'intérêt qu'ils présentent nous amènera à les utiliser dans l'analyse de nos données, en les rapprochant de certains aspects nodaux de cet apport théorique émanant d'autres champs de recherche. Enfin, la première direction que Philippe Perrenoud propose d'adopter pour l'évaluation formative, vers une intégration de l'évaluation à la didactique, est celle que notre groupe de recherche suit depuis ses débuts, et la seconde, vers davantage de pragmatisme, peut trouver un écho dans la démarche que nous poursuivons personnellement dans ce présent travail. Mais il nous faudra évoquer certains points de divergence, ainsi que des manques qui nous amèneront à nous tourner vers d'autres pratiques de l'évaluation.

1 - Des points de convergence profonde

a. Au niveau de choix fondamentaux

Les choix fondamentaux de l'évaluation formative rejoignent des caractéristiques centrales du dispositif de l'atelier d'écriture³⁵² : annoncer les intentions pédagogiques ; mettre en place l'évaluation dès le début du processus ; s'appuyer sur le tutorat entre élèves, en ce qui nous concerne par la pratique de la co-évaluation des productions et de la réécriture par groupes ; et surtout faire converger l'action de l'enseignant et celle des élèves entre lesquels le dialogue est permanent³⁵³. Nous présentons plus longuement un point capital, celui de la gestion des erreurs.

b. Dans la gestion des erreurs

Le changement de regard sur l'erreur est dans l'esprit même de l'atelier d'écriture, et Claudette Oriol-Boyer en a tiré le concept d' « erreur créatrice ». On en a vu un exemple dans les préliminaires : toute « erreur » de syntaxe, de vocabulaire, doit attirer l'attention du lecteur comme étant le signe éventuel d'une intention qui n'a pas su encore trouver sa forme. Elle peut être aussi la marque d'un ancien projet abandonné, qui perturbe la lecture d'un nouveau

³⁵² Tel que nous l'avons décrit dans le chapitre 3 du premier parcours pp. 83-86.

³⁵³ On peut même parler de collaboration puisqu'ils co-écrivent –l'enseignant produisant lui-même un texte – et co-lisent –puisque leurs paroles se mêlent lors de la lecture des textes produits. Perrenoud prenait l'exemple du maître de musique ou de l'entraîneur sportif, et on peut ajouter ce nouvel exemple.

projet, encore mal mis en œuvre, et il faudra alors la supprimer. Quoi qu'il en soit, l'atelier d'écriture en tant que collectif de lecteurs aura à mener une enquête sur le texte pour retrouver le chemin de cette erreur, et proposer des pistes d'intégration ou de suppression entre lesquelles le scripteur aura à choisir.

c. Dans les « rétro-actions »

La rétro-action telle qu'elle est évoquée dans ce contexte ne recouvre pas, tant s'en faut, le sens que nous en avons tiré de l'analyse systémique. C'est pourquoi nous lui garderons ce dernier sens, plus conforme à ce qui se passe entre écriture et réécriture.

2 - Des éléments intégrés à nos pratiques

a. Les pratiques et le vocabulaire de l'évaluation

Un grand nombre de pratiques de l'évaluation formative font partie du bagage de tout formateur. C'est le cas par exemple de la mise en place de pré-requis, ou de la présentation du travail attendu en termes de critères de réussite et de celle des objectifs en termes de compétences à développer du point de vue des savoirs, savoir-faire, savoir-être. Nous nous attarderons plus longuement sur ce dernier.

b. Un élément important dans un atelier d'écriture : le savoir-être

L'écriture en atelier requiert la mise en place de savoir-être sans lesquels sa tenue-même est vouée à l'échec : c'est le cas par exemple de la bienveillance lors de l'accueil du texte de l'autre, ou de la modestie qu'exige l'accueil du discours de l'autre par rapport à son propre texte³⁵⁴.

3 - Des concepts à découvrir

a. Chez Bloom

Le temps pour apprendre : non au « hurry up »

³⁵⁴ On peut rapprocher ce savoir-être de ce que mentionne Guy Brousseau au niveau de la situation de preuve cf p. 210 de la présente thèse.

Pour Bloom, la plus grande différence d'un élève à un autre était son temps d'apprentissage. L'une des deux conditions nécessaires au progrès de tous est de donner à chacun le temps dont il a besoin pour apprendre. Bloom voulait faire disparaître du vocabulaire des enseignants l'expression « hurry up ! ». Nous verrons lors de l'analyse de l'expérimentation que cette injonction est loin d'avoir disparu, et que le temps nécessaire est variable également en ce qui concerne les enseignants.

La motivation et l'effet le plus visible de l'atelier

C'est l'autre condition indispensable, qui est d'ailleurs liée à la première : si on donne à chacun le temps et les outils dont il a besoin, il sera partie prenante de son apprentissage. L'école émancipée³⁵⁵ a suivi Bloom sur ce point.

La hiérarchie dans la pyramide et les étapes du procès de lecture-écriture

La taxonomie de Bloom présente l'intérêt d'avoir tenté de hiérarchiser les tâches scolaires en tenant compte de leur complexité. Nous n'avons pu nous empêcher d'observer que leur présentation pyramidale correspondait à l'ordre des opérations telles que l'atelier d'écriture les propose : d'abord le rappel du précédent projet, puis la lecture-compréhension du texte d'appui, suivi de son analyse en vue d'une recontextualisation qui nécessitera une transposition. Vient ensuite le travail de création, suivi de son évaluation. Puis on traversera à nouveau les différents stades, le processus suivant un trajet spiralaire.

b. Chez M. Csikszentmihalyi : la notion de flux et la différenciation

La notion de « flux » que l'on trouve chez M. Csikszentmihalyi permet de comprendre le bienfondé de la différenciation, qui est inscrite quant à elle dans la pratique de l'atelier. En effet la consigne d'écriture, par son degré de contextualisation plus ou moins grand, peut s'adapter au niveau de compétence du scripteur. Un exemple en est l'homosyntaxisme, qui peut – dans le cas d'élèves en grande difficulté ou très jeunes - rester assez proche du texte de départ.

³⁵⁵ Groupe constitué des continuateurs de Freinet.

4 – Des pistes à suivre

Les conseils de prudence de Philippe Perrenoud sont à entendre, que cela concerne la méfiance vis-à-vis de la « transparence » supposée des relations entre enseignant et élève (que les animateurs d'ateliers d'écriture connaissent bien qui vérifient souvent le peu d'enthousiasme que les élèves ont à laisser voir leurs brouillons au début du cycle de travail) ou vis-à-vis d'un « angélisme » de l'approche (que cette fois les formateurs à l'atelier d'écriture vérifient lorsqu'ils essaient de faire des émules dans un contexte de mauvais rapport entre le travail investi et les résultats apparents). Mais le message le plus important se situe dans l'incitation à un certain pragmatisme : il est certain que le type d'atelier que nous proposons requiert temps, compétence, énergie et vigilance de tous les instants. N'est-il pas possible, sinon d'envisager de réduire les exigences, du moins de renforcer l'aide à apporter ?

5 – Quelques points de divergence

La pédagogie par objectifs, malgré les critiques dont elle a fait l'objet et son évolution vers une pédagogie des compétences a laissé des traces insistantes dans le paysage pédagogique. Nous en donnerons deux aspects particulièrement résistants.

a. Du découpage des objectifs à celui des compétences

Demeure, surtout dans le primaire qui y a été plus réceptif, l'idée qu'en décomposant une compétence, on va permettre aux élèves de l'acquérir plus facilement. Les référentiels mis au point en sont une preuve criante (cf annexes). Or, en écriture, c'est complexe tout de suite, et l'influence là encore de l'analyse systémique, dans son principe de la totalité comme non sommativité nous interdit d'en caresser l'espoir.

b. La rage évaluative

Perrenoud remarque lui-même que ce sont des enseignants méticuleux qui se lancent dans une pratique évaluative que l'on peut qualifier d'excessive. Or l'excès d'évaluation peut nuire, en entraînant beaucoup de temps perdu pour

peu de gain. D'autre part, on peut difficilement envisager le découpage d'un projet d'écriture.

6 – Un manque essentiel

a. Dans l'atelier d'écriture

Un point sur lequel il est possible d'améliorer les choses est l'établissement d'un niveau d'exigence clair vis-à-vis du respect des critères. Dans la pratique, cette adaptation se fait le plus souvent de façon intuitive.

b. Dans l'évaluation formative

Perrenoud est clair sur ce point : l'évaluation formative est le fait du maître. C'est pourquoi l'autonomie de l'élève n'est évoquée qu'à la marge. Il nous faudra donc, pour trouver des moyens de permettre aux élèves d'avoir prise sur leurs propres apprentissages, nous tourner vers l'évaluation formatrice dont nous avons reçu une forte influence.

BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE

ALLAL, Linda CARDINET, Jean & PERRENOUD, Philippe (1979) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Lang.

Allal, L. (1988b) « Pour une formation transdisciplinaire à l'évaluation formative », in Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?* Genève : Service de la rech. Sociol., n°26, pp. 39-56.

BAIN, Dominique (1988b) « Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique », Ibidem pp. 177-182.

BLOOM, Benjamin S. & KRATHWOHL, David. R. (1956) *The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners*. New York : Longmans.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1975) *Beyond Boredom and Anxiety : Finding Flow in work and play*. San Francisco : Jossey-Bass & (1990) *Flow : The Psychology of Optimal Experience*. NYC : Harper and Row.

CUEEP Université de Lille (2009) *La pédagogie par objectifs*. cueep.univ-lille1.fr
Peretti (de) A. (1993) *Controverses en éducation*. Paris : Hachette éducation.

FREINET, Célestin (1994) *Œuvres pédagogiques*, Edition en 2 volumes établie par Madeleine Bens-Freinet, introduction par J. Bens : T 1 : *L'éducation du travail [1942-1943] - Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation [1943]*. T 2 : *L'école moderne française [1943]*

LANDSHEERE (de), Gilbert (1979) Article « évaluation formative » in *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.

LEGENDRE, M.-Françoise (2001) « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, no 120, septembre-octobre.

MONOT, Michel (2009) *Le temps dont ils ont besoin pour apprendre : notes sur la « pédagogie de maîtrise »*.

Noizet, Georges et Caverni, J.Paul (1979) *Psychologie de l'évaluation scolaire*. PUF.

Nunziati, Georgette (1990) « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Cahiers pédagogiques n°280*.

Perrenoud, Philippe (1991) « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative », in *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n°4, pp. 49-81.

Scriven, Michael <http://www.hfrp.org/evaluation/the-evaluation-exchange/issue-archive/reflecting-on-the-past-and-future-of-evaluation/michael-scriven-on-the-differences-between-evaluation-and-social-science-research>

CHAPITRE 2 : L'ÉVALUATION FORMATRICE ET L'APPORT DE J.J. BONNIOL ET G. NUNZIATI

:

L'évaluation formatrice est née d'une recherche³⁵⁶ qui visait, à partir de la théorie, à étudier les conditions de la mise en œuvre concrète du dispositif d'évaluation formatrice lui-même, et ses effets sur les lycéens. Georgette Nunziati, dans le dossier du formateur des *Cahiers Pédagogiques* de 1990 intitulé « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », présente ainsi ses lignes de force :

« l'appropriation par les élèves des critères des enseignants, de même que l'autogestion des erreurs et la maîtrise des outils d'anticipation et de la planification de l'action (cf plus loin les théories de Galpérine) s'imposèrent très vite comme des objectifs prioritaires ... L'auto-évaluation correcte était considérée désormais comme une compétence primordiale à construire »³⁵⁷.

Le simple énoncé de ces objectifs permet de prendre la mesure de l'écart intervenu entre le modèle de départ de l'évaluation formative, que nous venons de présenter dans le précédent chapitre et le dispositif ainsi créé, écart entériné

³⁵⁶ Recherche fondamentale conçue par les chercheurs de l'Académie d'Aix-Marseille (d'où le nom du « groupe d'Aix ») autour de J.-J. Bonniol et menée de 1974 à 1977 sur deux classes par des enseignants du lycée Marseilleveyre autour de Georgette Nunziati.

³⁵⁷ Jo Nunziati, op. cit. p. 48.

par le nouveau « label » d'évaluation formatrice³⁵⁸. L'efficacité des méthodes de travail mises en œuvre a été telle que les novateurs ont modélisé leur concept, en lui donnant un cadre théorique et un mode opératoire au service d'objectifs spécifiques.

A. CADRE THÉORIQUE

Ce cadre théorique est double, puisqu'il s'intéresse d'une part aux étapes de l'action – se référant à Savoyant, Galpérine et Amigues - et d'autre part à l'analyse de la tâche – se référant à l'ergonome Jacques Leplat ainsi qu'à Vermeersch.

1 - Les étapes de l'action

Pour ce premier aspect de son cadre théorique, à savoir les étapes de l'action, l'évaluation formatrice s'appuie sur les travaux de l'école Soviétique, en particulier ceux de Galpérine et Talyzina, que l'ergonome Savoyant³⁵⁹ a fait connaître en 1979.

a. Les continuateurs de Vygotski et la genèse des processus psychiques

Nina Federovna Talyzina a elle-même dirigé en 1980 la publication d'un ouvrage collectif rassemblant l'essentiel de ces travaux aux presses universitaires de Lille³⁶⁰. L'école soviétique a poursuivi les recherches de Vygotski : à travers sa théorie de la formation des actions et des concepts par étapes³⁶¹ elle précisait les stades successifs de l'« enracinement » des processus psychiques qu'il avait mentionné ; d'autre part elle operationalisait son concept de zone proximale de développement en cherchant le moyen

³⁵⁸ Proposé par Scallon, un chercheur québécois, en (1982)

³⁵⁹ Nous reviendrons sur les apports de cet auteur dans le cadre de la didactique professionnelle pour laquelle ils ont constitué une source importante de réflexion.

³⁶⁰ Talyzina, N. F. (dir. 1980) De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance : perspectives soviétiques. Université de Lille 3, Villeneuve d'Ascq : P.U.L..Signalons que Pierre Vermeersch a fait partie du comité d'édition de cet ouvrage.

³⁶¹ Le modèle des stades de Piaget a été en effet reconsidéré à la fois par l'école soviétique, en premier lieu par Vygotski, et aux Etats-Unis par Bruner. Confer l'excellente analyse de Liliane Maury en 1967 dans l'Année psychologique n° 67-1, pp. 195-218.

d'accélérer ce développement, chez les élèves, par l'apprentissage, principalement au moyen de la notion centrale de « base d'orientation ». Une autre source concernant la planification de l'action est l'ouvrage du même titre d'Amigues³⁶² qui reprend les conclusions communes aux chercheurs français et étrangers. Il est difficile de résumer ici la genèse des notions en jeu. Notre propos est plutôt de suivre l'exposé que Georgette Nunziati a fait de leur utilisation par l'évaluation formatrice, d'un point de vue théorique et pratique.

b. Une genèse en trois étapes

Il s'agit d'abord de considérer la succession de trois « phases » dans toute action complexe : son orientation, son exécution et son contrôle.

L'orientation

C'est la première phase, dont dépend la réussite de l'action ; elle comporte elle-même trois opérations :

- en premier lieu « la *représentation* du but, c'est-à-dire du produit attendu ... et celle des propriétés des objets sur lesquels on doit travailler pour atteindre ce but » ;
- puis « l'*anticipation* sur la démarche à suivre » qui envisage les moyens « prototypiques³⁶³ » à employer ;
- enfin « la *planification* ou le choix d'une stratégie », qui envisage concrètement les conditions de leur mise en œuvre.

La réalisation

La deuxième phase est la réalisation du travail, c'est un observable (qu'il faut distinguer de l'activité³⁶⁴ du sujet).

Le contrôle

La troisième phase est le contrôle, qui – quoi qu'il en soit de l'intervention pédagogique - intervient déjà de façon **naturelle** tout au long du processus.

« René Amigues parle d'une " **instance évaluative**" présente en chacun de nous et qui nous permet de conduire notre auto-évaluation »³⁶⁵.

³⁶² Amigues, R. (1982) La planification de l'action. C.N.R.S. Aix-Marseille, Document interne.

³⁶³ G. Nunziati parle aussi de « procédures-modèles »

³⁶⁴ Nous reviendrons sur ces distinctions entre activité et réalisation dans le parcours suivant consacré à la didactique professionnelle.

rapporte en effet Jo Nunziati, qui se demande

« comment construire chez l'apprenant une " instance évaluative juste " à la place de celle qu'il s'est empiriquement forgée et qui comporte des éléments erronés »³⁶⁶.

L'évaluation formatrice tire de l'analyse de ces travaux la confirmation des deux hypothèses fondamentales formulées lors de la recherche de Marseilleveyre :

« - l'**appropriation** par les élèves des outils d'évaluation des enseignants ;
- et la maîtrise par l'apprenant des opérations d'**anticipation** et de **planification** ;
sont les deux **objectifs pédagogiques prioritaires** d'une démarche d'évaluation qui se veut formatrice, c'est-à-dire d'une démarche de régulation conduite par celui qui apprend. Jusqu'ici la responsabilité de la régulation incombait à l'enseignant seul et affectait son dispositif pédagogique sans être pour autant l'outil de construction des connaissances dont l'élève a besoin »³⁶⁷.

2 - L'analyse de la tâche : logique de l'expert, de la discipline, de l'apprenant

Pour ce second aspect de son cadre théorique, l'évaluation formatrice s'appuie – dans le cadre de la psychologie du développement - sur la publication de Pierre Vermersch *Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement*³⁶⁸; par ailleurs elle s'appuie, dans le domaine de la psychologie ergonomique et cognitive, sur celle de Jacques Leplat et Jean Pailhous *La description de la tâche : statut et rôle dans la résolution de problèmes*³⁶⁹.

a. La distinction tâche et activité, procédure et processus.

Ce cadre théorique distingue la tâche, prédéfinie par un ensemble de règles, de l'activité propre à chaque acteur. Ainsi Bonniol distingue, pour l'évaluation formatrice, les procédures (que l'on pourrait appeler « critères » ou « règles ») - en tant qu'éléments fixes et caractéristiques dans un type de tâche, et le processus vivant et dynamique que représente l'activité (ou « jeu »), c'est-à-dire ce que l'on fait de ces éléments. Ainsi, de même que connaître la règle du jeu n'assure pas de gagner la partie mais permet de bien jouer, une bonne connaissance des critères ou procédures

³⁶⁵ Nunziati, G. (1990) op. cit. p. 51

³⁶⁶ Ibidem p. 51

³⁶⁷ Ibidem p. 51

³⁶⁸ Ibidem p. 52

³⁶⁹ Ibidem p. 52

« facilite grandement la mobilisation positive des processus du sujet ... D'où une meilleure représentation du but, et, a fortiori, une meilleure planification, une meilleure exécution »³⁷⁰.

b. La distinction entre différentes logiques

Cette distinction est complétée par celle qu'opère Pierre Vermersch entre les différentes logiques en présence, celle de la discipline, celle de l'expert et celle de l'apprenant.

Logique de la discipline

En effet, l'ordre d'enseignement est commandé à la fois par les contenus disciplinaires, leurs propriétés et leur hiérarchisation, qui déterminent également la logique d'exécution de chaque tâche ;

Logique de l'expert

Mais il est également commandé par la logique de l'expert, qui choisit à son tour l'ordre des acquisitions en fonction des habitudes ou nécessités du milieu scolaire mais aussi de l'introspection de sa propre démarche (dont les résultats sont hasardeux, des années après que le savoir est devenu, dit-il, « une seconde nature »). Or, sa démarche s'est réduite à l'essentiel, ne nécessitant plus d'étapes intermédiaires, et surtout elle s'est automatisée, c'est-à-dire qu'elle a changé de nature³⁷¹.

Logique de l'apprenant

La logique de l'expert n'est donc pas celle de l'apprenant, qui a besoin de ces étapes intermédiaires³⁷². Pour l'évaluation formatrice, donc :

« - ni la logique de la discipline ni la logique pédagogique ne peuvent rendre compte du fonctionnement de l'élève, de son itinéraire d'apprentissage ;

³⁷⁰ Ibidem p. 52

³⁷¹ On reconnaît ici ce que dit Galpérine de l' « action idéale » : « Grâce à une division soignée des étapes du processus nous pouvons établir que le concept en tant qu'image achevée des traits essentiels d'un phénomène apparaît au moment précis où l'action cognitive se transpose sur un plan idéal et là se réduit et s'automatise ». Galpérine, P.I. (1980) op. cit. p. 178.

³⁷² Cf Piard, Claude (UFR STAPS Nanterre) Le traitement didactique et la théorie de l'activité. Essai d'application à une famille d'activités physiques scolaires. Reprenant les principaux acquis de l'évaluation formatrice, cet enseignant imagine, à partir d'éléments communs à plusieurs bases d'orientation, des « propriétés généralisables » qu'il s'agit de « rendre évidentes » aux apprenants. Nous avons reproduit en annexes un schéma comportant, en plus des « opérations essentielles » à réaliser (il s'agit de gymnastique) des « opérations complémentaires » ou « fondamentales » intermédiaires, qui vont permettre aux apprenants de mieux se représenter les étapes intermédiaires, dont l'expert n'a pas besoin, et dont parfois il n'a pas conscience ».

- le dire du maître ne permet pas l'appropriation par l'autre des savoirs et savoir-faire d'une discipline ...;
- par conséquent la remédiation des erreurs est le fait de celui qui les commet»³⁷³.

Ainsi les objectifs-clés de l'évaluation formatrice se trouvent-ils ainsi résumés par René Amigues :

« Un dispositif pédagogique doit, pour être opérationnel et garantir la réussite du plus grand nombre, essentiellement fournir à l'élève les outils nécessaires à la représentation correcte des buts fixés, à la planification rationnelle de l'action, à l'autocorrection et enfin à l'autoévaluation ».

B. CADRE OPÉRATOIRE

Il a été fixé par Jean-Jacques Bonniol dans sa thèse de 1981 : *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*³⁷⁴. Bonniol y distingue en effet

« l'évaluation formative, à vocation essentiellement régulatrice et placée sous la responsabilité du maître, de l'évaluation qu'on dira "formatrice", où la régulation est essentiellement le fait de l'élève»³⁷⁵.

Le dispositif d'évaluation formatrice nécessite « une complète restructuration de l'acte pédagogique », ce qui signifie :

- « la nécessité de transformer les cours habituels en séquences d'apprentissage qui assurent aux élèves la maîtrise des contenus des disciplines et celle des objectifs des tâches et des critères d'évaluation ;
- la mise en œuvre de plans de remédiation progressive de l'erreur où l'élève jouerait le rôle essentiel ;
- la transformation des comportements de correcteurs, avec la volonté de replacer l'erreur dans la dynamique même de l'apprentissage dont elle devient un élément positif ;
- le recours à l'auto-évaluation, clef de voûte de tout le système ;
- le travail d'équipe sur la base d'options pédagogiques qui, par delà les différences disciplinaires facilitent la maîtrise des opérations d'analyse, de synthèse et d'évaluation... »³⁷⁶

Ainsi, note G. Nunziati,

«... l'évaluation formatrice échappait pour la première fois à la pédagogie par objectifs. Le problème de l'apprentissage, et plus largement de la formation, était posé en termes de logique de l'apprenant et d'accès à l'autonomie et non plus en termes de logique d'expert et de guidage pédagogique ... d'où la priorité donnée aux notions d'auto-évaluation, d'autocontrôle ou d'autorégulation ... »³⁷⁷.

³⁷³ Nunziati, G. (1990) op. cit. p. 52

³⁷⁴ Bonniol, J.-J. (1981) *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*. Thèse d'état, Université de Bordeaux II.

³⁷⁵ Nunziati, G. (1990) op. cit. p. 52

³⁷⁶ On retrouve ici les trois opérations situées hiérarchiquement au sommet de la pyramide de Bloom, opérations que ses continuateurs ont gardées au sommet, mais mises sur le même plan.

³⁷⁷ Nunziati, G. (1990) op. cit. p. 53

Et cela pour doter les élèves, selon l'expression de Bonniol, d'un « **bon système interne de pilotage** »³⁷⁸.

C. DÉFINITION DE QUELQUES TERMES ESSENTIELS

Nunziati donne la définition des notions essentielles à la connaissance du domaine. Nous revenons sur trois d'entre elles : base d'orientation, carte d'étude, et critères (de réussite et de réalisation).

1 - Base d'orientation

Pour cette notion, que nous avons définie plus haut selon l'évaluation formatrice, nous revenons à son origine chez les chercheurs de l'école soviétique pour qui elle représente un élément central.

a. Origine de la notion

Galpérine, dans sa théorie du développement cognitif³⁷⁹, poursuit les travaux de Vygotski – qui, tournant le dos à la fois à des conceptions rationalistes et mécanistes, avait établi en 1962 que les processus psychiques se formaient « par enracinement de l'extérieur vers l'intérieur »³⁸⁰, et ceux de ses continuateurs (dont Léontiev) qui avaient permis de montrer que « la fonction générale du psychisme consiste dans l'orientation de l'activité matérielle ».

« Cependant, déclare Galpérine en 1966, il restait à appréhender plus systématiquement les stades du passage « de l'extérieur vers l'intérieur », la transformation du reflet interne des processus objectifs en phénomènes psychiques, l'apparition des diverses formes d'activité orientatrice et leur influence sur la qualité des actions matérielles »³⁸¹.

Après des expérimentations en milieu scolaire³⁸² sur la formation de ce qu'il appelle les « actions idéales », il affirme que

³⁷⁸ Bonniol, J.-J. (1981) op. cit. , cité par Nunziati, G. (1990) op. cit. p. 53

³⁷⁹ Galpérine, P. I. (1966) « Sur la formation par étapes des actions et des concepts », Recherches psychologiques en U.R.S.S., Moscou. (repris en annexe de Talyzina, N. F. (dir. 1980) De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance).

³⁸⁰ Vygotski, L. (1934) Pensée et langage. (1997 éd. La Dispute) Cité par Galpérine dans « Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts » en annexe de Talyzina, N. F. (dir. 1980) op. cit p. 168

³⁸¹ Galpérine, P. I. (1980) op. cit. pp. 168. « La forme première d'une action nouvelle, ajoute-t-il, est en principe nécessairement matérielle ou matérialisée », ibidem p. 171.

³⁸² « Le problème, dit Liliane Maury (op. cit p. 212), est en effet abordé sous l'angle des possibilités d'accélérer par un apprentissage " complet " le processus du développement intellectuel ».

« Dès le début, il est possible de séparer dans l'action de l'élève deux parties : la première, orientatrice, la deuxième, exécutive. La partie orientatrice est un mécanisme psychique de l'action (il dit plus loin « psychologique, idéal »), tandis que la partie exécutive représente le processus de réalisation de cette action »³⁸³.

b. Sa définition et les différentes formes qu'elle peut prendre

C'est la partie « orientatrice » qui devient l'élément central dans l'élaboration de toutes les formes d'action. Il s'agit

« d'un système ramifié de représentations de l'action et de son produit, des propriétés du matériel de départ et de ses transformations successives, plus les indications dont se sert pratiquement le sujet pour exécuter l'action »³⁸⁴.

Galpérine complète la notion de base d'orientation par la notion de « système de repères nécessaires à l'action ».

« Le rapport de la Base d'Orientation au Système de Repères caractérise le type d'orientation dans le problème... Les principes fondamentaux que nous rencontrons dans la formation des actions et concepts sont exprimés par les rapports suivants : B.O. < SR (1^{ère} étape : la base d'orientation est insuffisante et le Sujet fonctionne par essais/erreurs ; l'action se limite à la situation présente) ; B.O. = SRe (2^{ème} étape, celle du système empirique³⁸⁵ : le Sujet accomplit directement la tâche, mais le transfert se fera dans un domaine limité) ; B.O. = SRr (3^{ème} étape : il s'agit du système rationnel : l'action se fait rapidement, elle est insensible aux variations et le transfert est complet... Chaque type d'orientation du problème, en même temps que le type correspondant de formation et la qualité déterminée des résultats constituent un processus d'enseignement unique d'une discipline³⁸⁶. La première tâche de l'enseignant est de fournir une base d'orientation complète puis d'organiser le développement de chacune des étapes».

c. Pour une base d'orientation complète et rationnelle

Le concept ne pourra être construit « tant que l'on n'aura pas fourni à l'élève une base d'orientation complète », mais aussi rationnelle

« Construire BO = SRr n'est possible que si l'on dispose de la méthode d'analyse des phénomènes de ce domaine par unités fondamentales, et de la méthode de caractérisation des phénomènes concrets en tant que coordination déterminée de ces unités ... Dès les premiers exercices l'élève se familiarise avec ces deux méthodes et les applique ultérieurement lui-même pour composer une BO complète dans le cadre d'un exercice quelconque de ce domaine. Pratiquement ce transfert s'avère plus large³⁸⁷ ».

On constate chez Galpérine que l'approche disciplinaire est primordiale, ce que l'on ne retrouve pas chez Nunziati qui insiste sur une approche prioritairement

³⁸³ Ibidem p. 169

³⁸⁴ Ibidem p. 170. On reconnaît ici des éléments communs avec l'apport de Pierre Bourdieu en 1977 dans La distinction Paris : Les éditions de Minuit, dont nous avons fait état dans le chapitre 2 de notre premier parcours.

³⁸⁵ Jo Nunziati précise que ce qui la distingue de la suivante est qu' « il n'y a pas réflexion sur l'action » op. cit. p. 54

³⁸⁶ On constate que chez Galpérine l'approche disciplinaire est primordiale, ce que l'on ne retrouve pas chez Nunziati qui insiste sur une approche prioritairement pluridisciplinaire, voire transdisciplinaire.

³⁸⁷ Ibidem p. 81

pluridisciplinaire, voire transdisciplinaire. En revanche, on se rend compte que déjà chez Galpérine il y a l'idée d'une mise en autonomie de l'apprenant. On y retrouve également la tension entre les « unités fondamentales » et les « caractérisations » que l'évaluation formatrice a reprise en termes de « modèle général », convoquant des « invariants », et les « variables à introduire dans les procédures prototypiques ». Restent les « phénomènes concrets » que Nunziati désigne ainsi : « les connaissances à mettre en jeu et les transformations que je dois leur faire subir »³⁸⁸.

2 - Carte d'étude

C'est « la traduction concrète, appliquée à un exercice particulier, de la base d'orientation ». Elle reprend ce qui concerne l'aspect générique et spécifique de la tâche, ainsi que ses conditions « externes » (temps imparti, etc.) et internes (connaissances mises en jeu, etc.) et l'adaptation des critères connus. Il est intéressant de noter que, comme moyen de favoriser l'établissement de ces cartes d'étude, on trouve bien sûr l'auto-évaluation, mais aussi la « co-évaluation » :

« Moins impliqué dans la production analysée, chacun voit mieux les opérations qu'il fallait effectuer »³⁸⁹.

3 – Des critères opérationnels évolutifs

Parler de critères d'évaluation suppose que l'on a pris conscience de l'existence de « normes » selon lesquelles s'établit notre jugement. Cela permet de « les expliciter pour soi-même et pour les autres »³⁹⁰, et de rendre possible leur appropriation par les apprenants. En évaluation formatrice ils sont dits « opérationnels » à trois conditions :

« s'ils nomment les opérations qui caractérisent une tâche donnée et le seuil d'acceptabilité pour chacune de ces opérations (à noter qu'ils sont à ce niveau catégoriels, c'est-à-dire

³⁸⁸ Dans le cadre de l'atelier d'écriture, on parlera plutôt, sous l'influence de Bourdieu, de matériau à utiliser et leurs règles de transformation.

³⁸⁹ Nunziati, G. op. cit. p. 55. On retrouve ici la médiation propre à l'atelier d'écriture qui permet une mise à distance vis à vis de son propre texte.

³⁹⁰ Ibidem p. 55. On reconnaît les exigences déjà présentes à ce niveau en évaluation formative.

permanents dans une classe de problèmes) ; s'ils sont formulés le plus concrètement possible ; s'ils sont pertinents aux objectifs les plus élevés de la discipline »³⁹¹.

Ils se répartissent en deux catégories :

Les critères de réalisation

On les appelle aussi critères procéduraux ; ils nomment « les démarches propres à chaque catégorie de tâche scolaire », « les actes concrets que nous attendons des élèves »³⁹² ;

Les critères de réussite

Ils informent sur « les résultats des opérations³⁹³ et fixent le seuil d'acceptabilité ».

Ces critères doivent concerner les deux phases de l'action : la phase de recherche et la phase d'élaboration.

G. Nunziati fait observer que la formulation de critères rend l'évaluation formative pour l'enseignant car elle

« l'oblige à remettre à jour ses connaissances didactiques, à chercher la cohérence entre ses critères et ses choix didactiques³⁹⁴ ».

De plus, un grand nombre de facteurs

« interviennent dans la construction de critères : notre objectif à long terme..., l'objectif de l'apprentissage en cours, le type de tâche ..., les conditions de réalisation..., le modèle didactique auquel nous nous référons ..., nos propres valeurs »³⁹⁵.

Elle recommande également de les faire évoluer au cours de la séquence d'apprentissage.

³⁹¹ Ibidem p.

³⁹² Il nous faudra préciser à quel niveau nous situons les critères : en effet, il semble qu'il n'y ait pas encore à l'époque la distinction entre « critères » abstraits et « indicateurs » concrets.

³⁹³ Georgette Nunziati donne comme exemples de critères de réussite pertinence, complétude, exactitude, originalité qui sont à un grand niveau d'abstraction et semblent convenir pour un grand nombre de tâches. Nous chercherons certainement à nous placer à un niveau moins général.

³⁹⁴ On retrouve ici la mention, que l'on trouvera chez Brousseau de « l'épistémologie du professeur » qui rend souvent difficile l'adoption de ce dispositif et les exigences de formation qu'il suppose comme nous le verrons plus bas.

³⁹⁵ Ibidem p. 56

D. OBJECTIFS

Les objectifs de l'évaluation formatrice sont contenus dans la formule « former, c'est transformer ». Ainsi Jo Nunziati définit-elle les trois sortes de transformations nécessaires :

1 - Les transformations des points de vue

Jo Nunziati affirme qu' « il n'y a pas de changement dans les modes de production sans transformation antérieure puis parallèle des modes de pensée³⁹⁶ » : cela suppose de définir autrement, comme nous l'avons vu, le statut de l'erreur, mais aussi le discours pédagogique qui doit laisser le plus possible la place à la création de situations³⁹⁷ propres à une bonne représentation des buts et une construction correcte des connaissances ; cela suppose également de « travailler dans la transparence », c'est-à-dire en passant le plus possible de l'implicite à l'explicite et « renoncer aux idées toute faites sur l'apprentissage ... car certaines représentations initiales erronées rendront caduques toutes les tentatives d'innovation »

2 - Les transformations des connaissances initiales

Celles qui concernent l'évaluation proprement dite, mais aussi « les modèles théoriques d'apprentissage sous-jacents, souvent complètement inconnus »³⁹⁸. Ainsi le contenu de certaines notions courantes ne seront pas prises à contre-sens, par exemple la notion de « motivation » qui est, selon Gagné, un acte d'anticipation sur les réussites que l'apprentissage proposé va permettre :

« Selon R. Gagné³⁹⁹, toute séquence devrait débiter par l'explicitation des buts et des motifs des actions qui vont s'engager, par un exposé des activités que l'on pourra ensuite

³⁹⁶ Cette exigence rejoint celle qui préside à la mise en place d'ateliers d'écriture littéraire.

³⁹⁷ On ne peut pas ne pas penser à Brousseau, auquel G. Nunziati semble se référer et auquel nous consacrerons le chapitre 4 de ce présent parcours.

³⁹⁸ Nous aurons également à distinguer les compétences générales des compétences spécifiques à l'atelier d'écriture littéraire.

³⁹⁹ Gagné, R. (1985 4ème édition) *The conditions of learning*. New-York : Holt, Rinehart & Winston). R. Gagné (1916-2002), qui a enseigné dans de nombreuses universités américaines mais a surtout participé au début de sa carrière à la mise au point de tests psychologiques dans un cadre militaire, est connu pour sa théorie de « l'instruction dirigée » (d'inspiration behavioriste) selon laquelle il identifie 9 étapes

réussir, par un rappel des acquisitions déjà assurées que le nouvel apprentissage met déjà en jeu »⁴⁰⁰.

3 - Les transformations des pratiques pédagogiques

Elles représentent les effets attendus de la formation, à plus ou moins long terme.

a. La transformation des comportements de correcteurs :

Elle interviendra grâce à l'utilisation de critères⁴⁰¹ qui, non seulement faciliteront l'apprentissage, mais rendront plus efficace la correction des devoirs dans la mesure où les annotations permettront de signaler les réussites, de nommer la procédure en cause dans l'erreur soulignée, tout en envisageant leur gestion de façon progressive et différenciée ;

b. La construction de séquences d'apprentissage

Et cela sur des objectifs précisés en ce qui concerne les contenus, les méthodes et outils didactiques, sans oublier le domaine socio-affectif ou psycho-moteur ;

c. La mise en place de l'évaluation elle-même

Une phase d'appropriation des critères et une phase d'organisation de l'auto-évaluation. L'efficacité de cette auto-évaluation, comme l'a précisé Galpérine, tient à ce qu'elle passe par la verbalisation (externe pour l'autre ou pour soi, ou encore interne) ou par l'écriture.

L'auteur précise que « la transformation des attitudes découlera naturellement des autres »⁴⁰².

nécessaires à une séquence d'apprentissage (attirer l'attention, informer des objectifs, stimuler le rappel des acquis, présenter le contenu, fournir des conseils d'apprentissage, provoquer une performance, fournir une rétro-action, évaluer la performance, améliorer l'entrée en mémoire et le transfert). Selon Marcel Lebrun, cette « instruction dirigée » a le mérite de ménager des séquences courtes d'apprentissage autonome, mais on lui a reproché le faible développement des compétences de haut niveau, le faible degré de motivation des étudiants (du fait d'un apprentissage fractionné, simplifié et décontextualisé) et la nature exclusivement individuelle du travail. Lebrun, M. (2002). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation. Bruxelles : De Boeck.

⁴⁰⁰ Ibidem p.61

⁴⁰¹ Jo Nunziati précise qu'il faut parfois une année entière pour être capable de formuler des critères d'une façon réellement opérationnelle.

⁴⁰² Ibidem p. 60

E. POUR ENTRER EN ÉVALUATION FORMATRICE

1 - Le refus de « l'autodaxie » : nécessité d'une formation exigeante

Jo Nunziati dit elle-même dès le début de son article qu'il s'agit là d'une « discipline instrumentale qui exclut l'autodidaxie ». C'est dire qu'elle requiert une formation longue et « coûteuse » :

« Sa complexité, la difficulté à intégrer dans les pratiques les règles ou théories qui la composent nécessitent l'aide de théoriciens et de praticiens chevronnés, si l'on veut limiter les découragements et les erreurs et tous les risques de dégradation du système éducatif que ces choses-là impliquent ».

Mais elle en affirme l'intérêt primordial au niveau de la formation des enseignants :

« Elle s'inscrit dans un amont qui touche autant au contenu des cours, aux stratégies d'enseignement, qu'aux modèles de référence de chacun. Il est donc impossible de transformer un outil de mesure sans mettre en cause tout ce qui le sous-tend »⁴⁰³.

Pour elle, l'évaluation formatrice est également une didactique puisqu'elle implique une réflexion sur le savoir et les représentations qu'en ont les élèves et les enseignants, représentations d'ailleurs que les théories de l'apprentissage qui la sous-tendent ainsi que les critères qu'elle suppose amènent à bousculer :

« Expliciter ses critères, c'est donc expliciter son domaine didactique de référence. C'est aussi le transformer s'il présente trop d'écarts avec les travaux de recherche en didactique dans une discipline donnée »⁴⁰⁴.

En effet, il n'allait pas de soi (si tant est que cela le soit aujourd'hui) de prendre la mesure d'affirmations comme « savoir ne suffit pas pour agir » ou de considérer désormais les objectifs non comme des « micro-actions » mais comme des « moyens d'action », ou encore de distinguer « logique du savoir » et « logique d'action avec le savoir ou *sur* le savoir ».

2 - Le refus de l'applicationnisme : un nécessaire « cheminement interne »

C'est donc une formation exigeante que nécessite l'évaluation formatrice, qui ne peut se réduire au simple entraînement à des méthodes pédagogiques

⁴⁰³ Ibidem p. 49

⁴⁰⁴ Ibidem p. 49

expérimentées par d'autres » : Jo Nunziati insiste sur le nécessaire « cheminement interne » :

«... la transformation du champ initial des connaissances ou des points de vue ... est une affaire de construction individuelle...et elle conditionne tout le processus des changements pédagogiques. Voilà pourquoi l'échange des pratiques pédagogiques est la dernière étape dans ce processus de changement. Celle d'ailleurs dont on peut se passer quand on a acquis les moyens de construire son propre dispositif d'évaluation formatrice⁴⁰⁵ »⁴⁰⁶.

L'auteur conclut sur la vanité de l'idée d'une « banque de critères » valables pour tous qui irait à l'encontre d'une véritable appropriation de ces critères et d'une formation digne de ce nom puisque « former, c'est transformer ».

Il est certain que l'on peut reconnaître dans le refus de l'autodidaxie celui qui est le nôtre⁴⁰⁷, et le haut niveau exigé pour la formation n'est pas sans nous interroger, d'autant que l'évaluation formatrice en tant que telle n'est plus sur le devant de la scène. Or elle a radicalement modifié les pratiques d'évaluation et a amené des changements profonds dans la façon dont se conçoit aujourd'hui l'évaluation formative comme nous l'avons vu avec Philippe Perrenoud.

F. QU'APPORTE L'ÉVALUATION FORMATRICE À MON TRAVAIL ?

Nous avons avec l'évaluation formatrice un grand nombre de points de convergence avec, pour commencer, le fait de tourner le dos à la pédagogie par objectifs et donc au morcellement des apprentissages, grâce au travail en séquences. Mais il est trois aspects majeurs qui méritent d'être développés : le retour aux composantes cognitives de l'apprentissage, l'accent mis sur l'autonomie des élèves, et une conception exigeante de la formation. Il nous faudra cependant reconnaître quelques points de léger désaccord.

⁴⁰⁵ Cela a été effectivement le cas de nombre de formateurs du GREVA, groupe ressource en évaluation de la MAFPEN de Grenoble. On peut citer Raymond Chuzeville, professeur de mathématiques en lycée et formateur de l'Académie de Grenoble : on peut lire en annexe le document qu'il a produit pour ses élèves de seconde. On y reconnaît les différentes phases dont parle Jo Nunziati, notamment la représentation du but, et l'appropriation du document d'aide à la démarche, en vue d'une auto-évaluation.

⁴⁰⁶ Ibidem p. 50.

⁴⁰⁷ Nunziati parle même de la nécessité d' « un encadrement scientifique constant ». Ibidem p. 84.

1 – Renforcer le lien avec le versant cognitif de l’ergonomie

La redécouverte de l’école soviétique, de Galpérine⁴⁰⁸ notamment, nous a permis d’aller plus loin en ce qui concerne par exemple les opérations d’orientation et le système de repères qu’il lui associe, mais aussi les opérations de contrôle. Le concept d’actions idéales a également retenu notre attention.

a. Les opérations d’orientation et leurs composantes

Certes, grâce à l’apport de Bourdieu, l’atelier d’écriture littéraire comporte au sein du dispositif cette phase indispensable permettant au scripteur de se représenter l’objet à produire, le matériau à rassembler ainsi que ses règles de transformation. Au cours de cette phase a lieu l’établissement de la consigne, la mise en place de l’évaluation et la réalisation de listes et de « bouts d’essais. Mais il est intéressant de voir la façon dont l’évaluation formatrice nomme les différentes étapes de cette première composante de l’action, essentiellement cognitive : représentation, anticipation, planification ; mais aussi la façon dont elle décline chacune de ces composantes, ce qui nous permet d’enrichir la palette des « gestes » à proposer aux scripteurs :

La représentation de la tâche

Le fait de traduire cette première composante de l’orientation en termes de « classe de problèmes » ou d’ « invariants » peut se révéler éclairant : cela permet en effet de la mettre explicitement en relation avec l’aspect générique du texte à produire.

L’anticipation

Il faut noter que cette étape regroupe ce qui correspond dans l’atelier d’écriture à la mention des matériaux à utiliser ainsi que celle de leurs règles de transformation, ou des savoirs à utiliser et des modifications à leur faire subir : cela a l’avantage d’attirer l’attention sur l’indispensable modification des matériaux ou savoirs convoqués (contrairement à l’idée qu’ils peuvent entrer

⁴⁰⁸ Nous avons découvert Galpérine grâce à la didactique professionnelle, qui avait attiré notre attention déjà sur l’importance des opérations d’orientation évoquées par l’ergonome Savoyant. Pastré (2002) op. cit. p. 10.

tels quels dans l'objet à construire) ; cela permet en outre de dégager une dernière étape ;

La planification

Cette dernière étape est conçue comme l'identification des variables à faire intervenir au niveau des procédures prototypiques. Elle rejoint également son sens courant tel qu'on le trouve dans le schéma d'Hayes et Flower⁴⁰⁹. Cette planification est très difficile à obtenir d'enfants jeunes. De plus, Almuth Grésillon nous a informés de la possibilité que certains de nos élèves fonctionnent plus facilement à l'instar des écrivains « à processus »⁴¹⁰, c'est-à-dire soient plus à l'aise dans une mise en texte immédiate : un passage obligé par l'élaboration d'un « plan » peut constituer pour eux une entrave. Cela ne doit pas nous empêcher de leur proposer⁴¹¹ cette procédure, mais doit simplement nous conduire à ne pas la leur imposer.

Ainsi cette façon d'envisager les opérations d'orientation amène à définir une tâche comme on définit un mot en lexicographie : son genre prochain et ses traits pertinents ; cela confirme le fait que, comme l'a souligné Bruner⁴¹², la (re)connaissance du genre est centrale, à la fois en réception et en production.

b. Galpérine et le système de repères rationnels

L'idée d'un système de repères à donner, ou à faire découvrir, nous est proche dans la mesure où la lecture ascendante, à laquelle on forme l'apprenant, lui permet de construire ses repères à la fois dans le texte d'un auteur et dans le sien propre. Ce qu'il faut avoir en tête, c'est qu'en l'absence d'un système rationnel il va de toute façon prendre ses repères de façon empirique, sachant qu'en cas de succès il ne pourra reproduire son exploit. C'est ainsi qu'il est fructueux de revenir en premier lieu sur les réussites présentes dans un texte, afin d'amener le scripteur, si ce n'était pas fait, à prendre conscience de son

⁴⁰⁹ Confer Parcours 1, chapitre 1 Etat des lieux des recherches.

⁴¹⁰ On peut citer Sartre, Proust, Léo Malet, Georges Sand. In Grésillon A. *Éléments de critique génétique*, op. cit.

⁴¹¹ J'ai proposé, en collaboration avec Michel Driol (professeur de français à l'IUFM de Lyon) un chapitre autour du travail de planification de Flaubert dans ses brouillons dans l'ouvrage collectif publié sous la direction de Claudette Oriol-Boyer en 2003 : *Critique génétique et didactique de la réécriture*. Ed. Bertrand-Lacoste / CRDP Midi-Pyrénées.

⁴¹² Bruner, J. (2002) *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Retz

cheminement, afin aussi de le proposer au groupe. Galpérine insiste en tout cas sur les vertus de la verbalisation.

Des repères manquants révèlent selon lui une base d'orientation insuffisante. Cependant, il n'est pas nécessaire pour nous de donner dès le départ tous les repères nécessaires avant le début de la mise en écriture : tous n'ont pas besoin de tous les critères, et il arrive que trop d' « outils » posés sur la table de travail n'encombrent, surtout si l'apprenant ne se l'est pas encore appropriés : il faut craindre la « surcharge cognitive » évoquée par Vygotski : nombre de spécialistes en sciences de l'éducation remarquent une tendance justifiée des maîtres à préciser la consigne au fur et à mesure du déroulement du travail⁴¹³.

Il reste à savoir si une base d'orientation dotée d'un système de repères rationnels permet le transfert, l'apport de Bernard Rey nous invitant à la méfiance : en tout cas il permet sans doute la reproduction.

c. Les opérations de contrôle

Concernant le contrôle de l'action, le premier intérêt de cet apport est dans la mention d'un auto-contrôle déjà présent de façon naturelle, comme nous l'avons vu au niveau des modèles cognitivistes⁴¹⁴. C'est l' « instance évaluative »⁴¹⁵ dont parle René Amigues. On retrouve cette mention dans les études des brouillons d'écoliers, chez Claudine Fabre-Cols, mais aussi concernant l'étude des évolutions dans des situations d'atelier d'écriture ne comportant pas de travail déclaré sur la réécriture (comme il apparaît dans la thèse de Jacqueline Lafont-Terranova⁴¹⁶). Que ces variantes soient libres ou liées, immédiates ou différées, elles relèvent d'un contrôle « naturel » dont Georgette Nunziati relève le caractère empirique et aléatoire. La mise en place d'une phase de réécriture au sein même du dispositif permet de mettre en apprentissage les composantes de cette réécriture et ses outils. C'est ainsi que nous avons inscrit dans la formation des enseignants la gestion des brouillons aussi bien dans ses aspects concrets d'occupation de l'espace de la page

⁴¹³ Charlot, Bautier et Rocheix par exemple dans *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Armand Colin, 1992.

⁴¹⁴ Hayes et Flower cf p. 44.

⁴¹⁵ Amigues, R. (1982) op. cit.

⁴¹⁶ Lafont-Terranova, Jacqueline, op. cit.

(marges, interlignes ...) que de techniques (becquets d'insertion, numérotation des ajouts ...) ; nous leur faisons pratiquer également chacun des gestes de la réécriture (auxquels nous avons ajouté la mise en réserve), de façon à ce qu'ils en perçoivent les effets de sens ; en lecture, nous les entraînons à retrouver le cheminement qu'ils permettent de reconstituer. Mais ce qui est le plus important est de fournir à l'apprenant les repères nécessaires à un retour, d'abord sur l'écrit de l'autre, puis sur le sien propre. On trouve chez G. Nunziati une mention de cette co-évaluation et de ses mérites⁴¹⁷. A cette différence près que cette phase ne comporte pas un simple relevé de ce qui est erroné ou de ce qui manque par rapport à la consigne, mais qu'elle comporte également le relevé de tous les indices permettant de mettre au jour une consigne secondaire, la plupart du temps consciente, voire la consigne totalement ignorée du scripteur que nous évoquions plus haut⁴¹⁸. Cette pratique de la réécriture permet de doter les apprenants de ce « bon système interne de pilotage » dont parle Bonniol⁴¹⁹. La régulation peut être alors, comme il le souhaite, « le fait de l'élève ».

d. La notion d'action idéale : une piste de lecture

La notion présente chez Galpérine d' « action idéale », qui désigne l'action mentale entièrement intériorisée, ne nécessitant plus l'emploi d'un langage - même intérieur, peut constituer une piste dans la lecture des textes produits en atelier : elle peut être à l'origine de la fameuse « troisième consigne », inconsciente, aussi invisible et mystérieuse que *Le troisième homme* d'Orson Welles, mais dont on ne peut nier l'existence du fait des indices révélant sa présence.

⁴¹⁷ Confer citation p. 163.

⁴¹⁸ Voir en annexes un document conçu au sein du groupe de recherche tel que nous l'avons finalisé à l'intention des stagiaires en formation continue et en formation initiale : il constitue un support permettant aux groupes constitués autour de la lecture des textes, de faire un diagnostic du texte dont ils sont chargés et de produire des consignes de réécriture : le support leur permet en effet de relever ce qui n'est pas réussi par rapport à la consigne, ce qui est réussi en dehors de la consigne et laisse apparaître une consigne spécifique.

⁴¹⁹ Bonniol, J.-J. (1981) op. cit.

2 – Renforcer l'autonomie de l'élève

Il est certain que l'autonomie de l'élève est l'une de nos préoccupations majeures : les mettre à l'école des écrivains n'a de sens que si cela leur permet de trouver le chemin de leur propre écriture⁴²⁰. Nous partageons également la préférence que marque Nunziati pour la « guidance » qu'elle oppose au « guidage »⁴²¹. De plus, la mise en place d'une évaluation est d'autant plus cruciale que l'écriture est une activité facilement anxiogène : faute de trouver un moyen pour rendre les élèves autonomes, l'enseignant est assailli - comme on le verra lors de l'expérimentation - de demandes d'aide individuelle auxquelles il ne peut répondre. Mais cette autonomie est difficile à conquérir pour l'élève, qui a tendance à demander de l'aide alors même qu'il est techniquement capable d'agir⁴²². Le cas est encore plus net en ce qui concerne la lecture de son propre texte, pour laquelle même les écrivains confirmés ont parfois besoin de passer par la médiation de l'autre pour y voir clair ; on pourrait même dire que c'est là l'objectif majeur du dispositif : ne pas être seul face à son texte. En revanche, comme lors de l'écriture individuelle, la mise en place de l'évaluation aidera les petits groupes de réécriture à travailler plus facilement en autonomie. Mais cela passe par l'établissement de critères clairs et l'élaboration d'outils que les apprenants puissent s'approprier ; cela nécessite également de poser autrement la question de l'expertise.

a. Etablir des critères

Comme le signale Nunziati, ils rendent possible le dialogue autour des productions, jusqu'à leur correction qui peut ainsi échapper aux annotations subjectives observées dans les préliminaires. Mais ils interviennent dès la phase d'orientation, et l'un des outils que nous avons empruntés à l'évaluation formatrice est la distinction entre les critères de réussite et les critères de réalisation⁴²³.

⁴²⁰ « Qui n'a jamais imité ne sera jamais original », disait Mallarmé.

⁴²¹ Nunziati, G. (1990) op. cit. p. 57

⁴²² Il peut s'agir, comme nous l'avons dit, d'anxiété, qui peut prendre l'apparence d'un besoin de valorisation.

⁴²³ Nous avons pu bénéficier de l'apport de Michèle Prince-Clavel, invitée de l'une de nos universités d'été. Nous tenons à signaler aussi l'apport de Raymond Chuzeville, formateur MAFPEN en Sciences de

Distinguer réalisation et réussite

Ils n'interviennent pas au même stade des opérations d'orientation :

- les critères de réussite interviennent au cours de la « représentation », qu'ils rendent possible. Ce qui est intéressant, c'est que leur établissement est l'occasion de mettre dans la tête des scripteurs la représentation de leur lecteur, en envisageant dès le début du processus « l'effet » qu'ils ont à produire sur lui, et les conditions qu'ils ont à réunir pour que leur écrit soit recevable. Des études ont montré que la représentation du lecteur par le scripteur était liée à son degré d'expertise⁴²⁴.
- les critères de réalisation interviennent au cours de la phase suivante : on peut proposer, pour les établir à partir des critères de réussite, un raisonnement de type hypothético-déductif : « s'agissant de produire une devinette⁴²⁵, si mon lecteur ne doit pas deviner tout de suite de quoi je parle, alors il faut que je désigne le référent de mon message, non par son nom mais par un pronom ».

Concevoir des critères évolutifs

Dans nos pratiques, les critères à l'œuvre au moment de l'écriture sont revus pour s'adapter aux consignes de réécriture : certains demeurent, d'autres prennent la place de critères devenus inutiles.

Nous ajoutons : il est bon d'éviter d'en donner un trop grand nombre, ainsi que de garder les mêmes – en général des « invariants » - de production en production. L'accent sera ainsi mis davantage sur l'aspect spécifique que sur l'aspect général du texte à produire : en cela nous pensons nous distinguer de Jo Nunziati, qui insiste beaucoup sur l'aspect prototypique des écrits à produire. La dimension « littéraire » du dispositif explique sans doute cette différence, la lecture ascendante qui lui est liée s'accommodant mal de la « reconnaissance » systématique d'éléments communs. Pour nous la démarche de création prépare aussi à l'écriture de textes canoniques dans la mesure où écrire, dans ce cas, permet de mieux les lire et d'en dégager les règles.

l'éducation et en mathématiques, avec qui nous avons co-animé un certain nombre de stages portant sur des problématiques interdisciplinaires. Il avait coutume d'illustrer les critères de réussite à travers de la réalisation d'une enveloppe, ce qui ne manquait pas de surprendre son auditoire, mais aussi de l'éclairer une fois pour toutes à ce propos.

⁴²⁴ Scardamalia et Bereiter.

⁴²⁵ Nous prenons à dessein l'exemple du texte à produire lors de l'expérimentation.

Préciser le degré d'exigence

Sur ce point nous ne pouvons que suivre l'évaluation formative, cette précision permettant de pratiquer la différenciation. Nous verrons qu'au cours de notre expérimentation les élèves ont eu la possibilité de moduler la tâche à réaliser.

Mais distinguer critères et indicateurs

Cependant, il nous semble que des critères doivent être formulés sous une forme abstraite (ce qui ne les empêche pas d'être opérationnels), et que ce sont les indicateurs qui permettent de les envisager concrètement. Mais il s'agit là sans doute d'évolutions ayant suivi l'écriture de ce texte, sur lequel nous avons choisi de nous appuyer, pour son côté pionnier et militant.

b. Donner aux apprenants des outils d'aide

L'idée directrice de l'évaluation formatrice est de donner à l'apprenant tout ce qui lui permettra de mieux se représenter la tâche à réaliser, sans restriction⁴²⁶.

Réaliser un exemple ensemble

Nous allons jusqu'à réaliser ensemble un exemple du texte à produire : un élève qui a contribué à l'écriture d'une première devinette, par exemple, sera plus à même d'en réaliser une lui-même. Mais l'idée que les enseignants de français se font de l'imagination est un obstacle important à ce genre de pratique : ne va-t-on pas « bloquer » leur imagination alors qu'elle ne demandait qu'à « s'exprimer » ? Non : il faut la nourrir, et c'est ainsi que l'on peut le faire.

Distinguer « procédure » et « processus »

Cette différence est intéressante dans la mesure où elle permet d'encourager les enseignants à ne pas être avare de l'aide qu'ils accordent aux élèves. Rappelons que ce n'est pas la connaissance de la règle du jeu qui fait que tout le monde gagne. Donner des documents rassemblant les procédures à suivre permet une guidance qui amène à de meilleures réussites ; mais au niveau de la classe, les résultats suivront selon toute probabilité la « loi normale

⁴²⁶ Selon l'expression consacrée en formation, un enseignant accepte de placer une échelle pour aider les élèves à monter, mais ne peut s'empêcher d'en scier quelques barreaux.

gaussienne »⁴²⁷. Simplement, le plaisir sera plus grand pour tout le monde, ainsi que le profit.

c. Permettre aux apprenants de s'approprier critères et outils d'aide

La pratique de l'évaluation formatrice prévoit pour les élèves des outils d'aide ; pour que ceux-ci leur soient utiles, il est nécessaire qu'ils se les approprient, et des activités spécifiques sont prévues en ce sens⁴²⁸. C'est le cas également pour l'atelier d'écriture. Ce que l'on peut regretter, c'est que des outils ne soient pas créés à l'intention des formateurs eux-mêmes (Jo Nunziati relègue même les échanges de pratiques pédagogiques en toute dernière intention⁴²⁹). Or l'exemple de la didactique professionnelle⁴³⁰ montre que des outils peuvent être prévus pour les opérateurs et que des formations leur permettent de s'approprier les « outils cognitifs », en l'occurrence des « guides externes » qui ont été produits. Cela reste à faire, en tout cas en ce qui concerne l'atelier d'écriture littéraire.

d. Les inciter à créer leurs propres outils

Jo Nunziati rapporte qu'il est prévu également que les élèves créent eux-mêmes leurs propres outils, les cartes d'étude par exemple, ce qui leur permet de s'approprier la démarche. Là aussi cela passe par un apprentissage spécifique. La question de la planification (sous-tendue par la notion de « carte d'étude ») ne reçoit pas de réponse systématique dans un travail en atelier d'écriture : nous avons évoqué pour l'expliquer les connaissances en critique génétique sur les différents profils de scripteurs ; on peut y voir aussi une réaction de rejet vis-à-vis de tout ce qui a caractérisé une pratique classique de la « rédaction » avec les étapes incontournables de « recherche des idées » et d' « élaboration d'un plan en trois parties »⁴³¹.

⁴²⁷ Appelée communément « courbe de Gauss » ou « courbe en cloche ».

⁴²⁸ Cf en [annexes p. 373-374] le document d'aide proposé par Raymond Chuzeville à ses lycéens, ainsi que le descriptif des activités d'appropriation.

⁴²⁹ Nunziati, G. (1990), op. cit. p. 50

⁴³⁰ Expérience de Renan Samurçay en ce qui concerne la conduite de hauts-fourneaux, in Pastré, P. et Samurçay, R. (1995) op. cit. p. 24.

⁴³¹ Curieusement ce sont les deux seules opérations qui ne figurent pas officiellement dans le déroulement de l'atelier (l'expression « programme d'écriture » ne pouvant être comprise comme la réalisation du plan du texte à produire).

3 – Avoir une haute idée de la formation

Georgette Nunziati affirme la nécessité d'une formation longue, exigeante, et transformatrice

a. Former c'est transformer

On a vu que le travail sur les représentations était également central pour nous. C'est tout au début des stages que nous exposons l'apport théorique qui va permettre le changement de point de vue sur l'écriture et l'inspiration, l'écriture et l'expression-représentation.

b. Former ce n'est pas transmettre

Jo Nunziati refuse l'idée d'une « banque » de critères déconnectés de la réalité de la tâche à accomplir. Cela n'aurait effectivement pas de sens. Nous partageons avec l'évaluation formatrice une conception exigeante de la formation, et nous envisageons, en plus des compétences générales de conduite d'une classe, les compétences spécifiques à la conduite d'un atelier d'écriture. On ne peut éviter aux formés d'avoir à constituer, comme on le verra en didactique professionnelle, leur propre image opérative.

c. Se former exige temps et efforts

Nous entendons les exigences de Georgette Nunziati, soucieuse de garder à l'évaluation formatrice le niveau d'excellence qui lui a valu son efficacité. Mais il nous semble qu'il n'est pas bon pour l'enseignement dans son ensemble que les innovations apparaissent comme des pratiques hors du commun, dans tous les sens du terme.

Soyons clairs, on ne peut pas s'improviser animateur d'un atelier d'écriture littéraire : il faut du temps et des efforts pour parvenir à maîtriser tous les gestes professionnels que cela suppose. De même que Guy Brousseau a mis au point des situations adaptées aux connaissances de base, nous avons fourni dans nos manuels scolaires des séquences déjà expérimentées. Pourtant, et c'est ce qui motive ce travail, il faut envisager d'aller plus loin. Les enseignants de terrain ne peuvent pas tout inventer : leur spécialité est d'opérer la transposition et la mise en œuvre des outils qu'on peut leur fournir. Plus l'outil est d'un

maniement difficile, plus l'aide doit être complète et adaptée aux différents niveaux de la mise en oeuvre.

4 – Quelques points de divergence

On a pu remarquer une grande parenté entre l'évaluation formatrice et l'atelier d'écriture littéraire dans la conception de la formation, qu'elle soit initiale ou continuée ; une influence certaine, aussi, de l'évaluation formatrice dans nos pratiques. Il n'en reste pas moins que nous avons avec elle celle-ci quelques points de divergence, signalés au passage et que nous récapitulons ici :

a. L'importance accordée à l'aspect prototypique des productions

L'attention que porte Jo Nunziati en premier lieu à l'aspect prototypique des productions à réaliser nous semble excessif. Certes, il est modulé dans un deuxième temps par la prise en compte d'un contexte singulier ; mais il est plus difficile à notre sens de quitter un point de vue général une fois qu'il a été adopté que de généraliser après avoir spécifié ; le recours à la généralisation est en effet une tendance de l'esprit humain, à la recherche de repères forts. Il nous semble sain d'inverser cette tendance en y résistant au départ dans un effort de spécification, avant d'y revenir au bout du compte de toute façon.

b. L'aspect radicalement transversal de l'évaluation

Nous semble excessif également l'attachement à l'aspect transversal de l'évaluation, et nous sommes tentée de suivre la proposition de Philippe Perrenoud : lui garder un caractère transversal liminaire (ce qui nous a d'ailleurs permis, dans les faits, de lui emprunter les outils dont nous avons besoin). Mais l'appropriation que nous en avons faite ensuite montre bien que l'ancrage didactique doit être fort pour déboucher sur un champ d'application vivant et concret, ce qui semble d'ailleurs s'être produit au sein du groupe de formateurs se reconnaissant dans l'évaluation formatrice, si l'on en croit les exemples d'application.

c. La question de l'autonomie

Par ailleurs, l'autonomie des élèves est un domaine que nous concevons différemment. En effet, pour certaines phases de l'atelier (la lecture du texte d'appui, ou de celle des textes produits ensuite) on parlera plutôt de collaboration, ce qui entraîne une approche différente de l'expertise ; pour d'autres phases en revanche (l'écriture ou la lecture de son propre texte) il s'agira bien d'autonomie, mais le chemin de l'élève vers cet objectif fondamental est long et hasardeux. Ainsi il est rare d'entendre parler de la recherche de l'autonomie dans un atelier d'écriture, puisque c'est avant tout un lieu de médiation, d'échange et de partage.

d. La question de l'expertise

Pour l'évaluation formatrice, cette question est posée différemment à travers l'apport de Pierre Vermersch : loin d'être pris comme modèle, l'expert est considéré comme quelqu'un dont l'action, réduite⁴³² et automatisée, est par nature complètement différente, et qu'il ne peut être question de chercher à imiter. De plus, cet expert s'est trop éloigné du novice pour avoir la moindre idée de son fonctionnement et pouvoir lui venir en aide. Il nous semble que cette conception est par trop désespérante : laissons au moins à l'expert le fait d'être l'expert...de l'aide à apporter aux apprenants ! D'autre part, même le novice est expert en quelque chose, ce qui est l'idée de base de la gestion mentale, Antoine de la Garanderie ayant la conviction que l'apprenant peut transférer ses procédures d'excellence⁴³³ dans les domaines où il est en difficulté⁴³⁴. A l'inverse, l'expert a bien quelques domaines d'incompétence qui lui permettent de savoir ce qu'est l'ignorance. Enfin, en admettant même que cet expert le soit sur tous les plans, il faut tout de même reconnaître que c'est précisément son expertise qu'on attend de lui, et qui parfois peut trouver ses

⁴³² On peut trouver un exemple de reconstitution d'étapes « manquantes » chez Piard, C (1986) op. cit.

⁴³³ C'est depuis peu le principe de formation des professeurs de écoles, tenus d'être polyvalents : le recrutement exige maintenant qu'ils aient une discipline d'excellence à partir de laquelle va se créer un référent à la fois cognitif (je sais ce qu'est maîtriser un domaine de connaissances) et méthodologique (je sais comment parvenir à le maîtriser)

⁴³⁴ Garanderie (de), Antoine, op. cit.

limites. Brousseau, Perrenoud et Nunziati⁴³⁵ elle-même déplorent ce qu'ils appellent pudiquement « l'épistémologie des professeurs » Et si le problème justement était là : une insuffisance dans l'expertise compensée par une suffisance dans le positionnement ? (ne pas dominer la question entraînant une attitude crispée et dogmatique)

La question de l'expertise est supposée se poser différemment dans le cadre de l'atelier d'écriture littéraire : l'enseignant n'est pas devant l'apprenant mais à ses côtés, puisqu'il est lui-même un membre de l'atelier. A ce titre il produit un texte lui aussi, et ses élèves participent au même titre que lui à la lecture des textes produits : c'est le décloisonnement entre enseignant et enseigné qui évoque la situation dont parle Philippe Perrenoud :

« travailler par situations complexes –dans lesquelles même l'enseignant ne sait pas d'avance ce qu'il faut penser et faire, il le découvre avec les élèves »

Ainsi l'élève parvient-il à une autonomie de fait. Sauf que n'est pas donné d'entrée ce positionnement permettant à l'élève d'adopter une attitude de véritable partenaire, et à l'enseignant d'autoriser cette parole conjointe. Nous essaierons de voir à quelles conditions le dispositif favorise ce positionnement.

Enfin, la destinée de l'évaluation formatrice, jointe à l'évolution de l'évaluation formative nous amène à concevoir une formation continue plus réaliste. Nous cherchons en effet à fournir une aide réelle permettant aux enseignants tentés par l'expérience de l'atelier d'écriture littéraire, de le pratiquer sans trop de frustrations, d'erreurs ni de stress. Les apports de la didactique professionnelle pourront sans doute nous y aider.

BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE

AMIGUES, René (1982) *La planification de l'action*. C.N.R.S. Aix-Marseille, Document interne.

⁴³⁵ Bernard Rey crédite les enseignants d'un « regard instruit sur les choses » et Claudette Oriol-Boyer a une grande foi en leurs compétences et leur ardeur à se cultiver.

BONNIOL, J.-Jacques (1981) Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires. Thèse d'état, Université de Bordeaux II.

BOURDIEU, Pierre (1977) *La distinction*. Paris : Les Editions de Minuit.

BRUNER, Jerome (1987) "Comment les enfants apprennent à parler". Retz. (traduction de "Child's talk, learning to use language". 1983).

BRUNER, Jerome (1998) "Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire". PUF.

BRUNER, Jerome (2002) Pourquoi nous racontons-nous des histoires. Retz.

CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Elizabeth et ROCHEX, Jean-Yves (1992) *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

DUMINY-SAUZEAU, Christine et DRIOL, Michel (2003) *La planification de l'écriture à partir des scénarios de Madame Bovary*, in Bergeret, Anne ; Bernanoce, Marie ; Brunot, Roger ; Coste, Alain ; Devaux, M. Françoise ; Driol, Michel ; Duminy-Sauzeau Christine (ss la dir. De Claudette Oriol-Boyer) : *Critique génétique et didactique de la réécriture*. Bertrand-Lacoste / CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Didactiques ».

GAGNÉ, R. (1985 4^{ème} édition) *The conditions of learning*. New-York : Holt, Rinehart & Winston.

GALPÉRINE, P. I. (1966) « Sur la formation par étapes des actions et des concepts », Recherches psychologiques en U.R.S.S., Moscou. (repris en annexe de Talyzina, N. F. (dir. 1980) *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance*).

GARANDERIE (de la), Antoine (1980) *Les profils pédagogiques*. Paris, Editions Centurion, collection « Paidoguides ».

GRÉSILLON A. *Éléments de critique génétique*, Lire les manuscrits modernes. Paris : PUF.

HAYES, J. R. et FLOWER, Linda (1981) Problèmes théoriques et pratiques de la révision de textes. (A cognitive process theory of writing, College composition and communication) Hillsdale, NJ : Erlbaum.

LAFONT-TERRANOVA, Jacqueline (1999) *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture, analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Thèse de doctorat de Lettres Modernes, spécialité Sciences du langage (dir. Nicole Gueunier) Université François Rabelais.

LEBRUN, Marlène (2002). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation. Bruxelles : De Boeck.

MAURY, Liliane (1967) in *l'Année psychologique* n°67-1, pp. 195-218.

PIARD, Claude (UFR STAPS Nanterre) (1986) Le traitement didactique et la théorie de l'activité. Essai d'application à une famille d'activités physiques scolaires.

Scardamalia CARL et Bereiter, Marlene (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

TALYZINA, N. F. (dir. 1980) De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance : perspectives soviétiques. Université de Lille 3, Villeneuve d'Ascq : P.U.L.

VYGOTSKI, Lev (1997 1^{ère} édition 1934) Pensée et langage. Editions La Dispute Cité par Galpérine dans « Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts » en annexe de Talyzina, N. F. (dir. 1980) op. cit p. 168.

CHAPITRE 3: LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES EN QUESTION AVEC BERNARD REY

Au-delà de la question, posée dans le deuxième parcours avec Carmel Camilleri, de l'adaptation au nouveau dispositif qu'est l'atelier d'écriture, il est indispensable que nous soyons en mesure d'établir qu'il a entraîné des progrès et si possible, malgré la difficulté qu'il y a à le faire, de mesurer ces progrès grâce aux outils que nous venons de présenter. Mais pour que ces progrès puissent dépasser le cadre du dispositif lui-même, il faut qu'ils soient transférables, c'est-à-dire que les compétences en jeu soient « transversales ». C'est ainsi que nous nous tournons vers l'apport de Bernard Rey qui, précisément, met « Les compétences transversales en question » comme l'indique le titre de son ouvrage de 1996⁴³⁶. Ce faisant, nous nous doterons des outils nécessaires à l'analyse de nos données. Nous allons donc à la suite de

⁴³⁶ Rey, B. (1996, rééd. 1998). Les compétences transversales en question. Paris : ESF éditeur.

cet auteur préciser le sens à donner aux notions de « compétence » et de « transversalité », afin de nous poser ensuite la question du transfert. Nous verrons alors en quels termes Bernard Rey la pose, et de quelle façon il envisage le rôle de l'enseignant à ce niveau.

A. LA NOTION DE COMPÉTENCE

1 - Une notion difficile à définir

a. Un sens courant paradoxal

Bernard Rey souligne le paradoxe contenu dans le sens courant de la compétence : elle y est donnée à la fois comme visible, puisqu'elle peut être reconnue de l'extérieur, et cachée puisqu'elle semble aller de soi et être dépourvue de mystère⁴³⁷.

b. Un sens savant complexe

L'auteur montre également la complexité de son sens « savant », différemment défini selon les courants de recherche :

Conçue comme spécifique

La compétence peut y être conçue comme spécifique⁴³⁸, qu'elle soit définie comme un *comportement* (ce qui permet de la décrire et de l'évaluer⁴³⁹) ou définie comme une *fonction* (c'est-à-dire une suite d'actes produits en vue d'une fin⁴⁴⁰) ;

Conçue comme générale

Mais elle peut aussi être conçue comme une *puissance générative*⁴⁴¹, permettant alors un transfert « à bon escient »⁴⁴² (avec cette importante réserve

⁴³⁷ On a pu constater ce fait lors de l'exposé qu'a fait COB du travail de G. E. Clancier (l'université d'été d'août 1989) C'est l'une des bases de l'atelier d'écriture que ce rapport problématique entre la compétence et la conscience que l'on en a. T.E.M 8/9 Ecrire avec ...

⁴³⁸ B. Rey rapproche cette spécificité de son sens juridique initial, op. cit. p. 23

⁴³⁹ C'est le cas, précise B. Rey, dans la pédagogie par objectifs ou dans le monde du travail, op. cit. p. 28

⁴⁴⁰ Dans ce cadre, le sujet est considéré comme une personne dotée d'un projet, selon B. Rey, op. cit. p.

33

⁴⁴¹ Selon Noam Chomsky, et plus tard Louis d'Hainaut (Des objectifs aux fins de l'éducation) réf, comme le rappelle B. Rey, op. cit. p. 41.

⁴⁴² Chomsky, signale B. Rey, emprunte à Descartes cette notion de « disposition au bon escient », op. cit. p. 39

que, dans cette conception mentaliste, elle est donnée comme innée, ce qui ne permet pas de parler d'acquisition).

Conçue comme multiple

Son équivalent dans le monde du travail, avec la notion de « compétence multiple », suppose que l'on cherche les compétences cognitives sous-jacentes aux compétences spécifiques⁴⁴³

2 - Un rapport problématique avec le savoir

B. Rey montre que cette notion peut engendrer la polémique : selon les trois conceptions de la compétence que nous venons de voir et dans lesquelles elle s'apparente à un savoir-faire, elle est inférieure à un savoir considéré comme transcendant ; mais elle se révèle supérieure à un savoir considéré comme un objet social inerte.

B. LA NOTION DE TRANSVERSALITÉ

B. Rey propose pour le domaine scolaire une définition (qu'il appelle « provisoire ») de la compétence transversale :

« Savoir-faire ou disposition qu'on pourrait repérer ou tenter de constituer chez les élèves et qui seraient communs à plusieurs disciplines ou, du moins, qui ne seraient pas spécifiques à telle ou telle »⁴⁴⁴.

1 - Une transversalité désirée

L'auteur l'appelle « le factotum de l'école » dans la mesure où cette notion répond en effet, comme il le montre, à ses trois préoccupations majeures : *le problème des pré-requis* dans la mesure où elle permet en effet au spécialiste d'intervenir efficacement ; *la question du transfert*, en justifiant - au-delà -

⁴⁴³ Bernard Rey évoque la théorie du psychologue J. Fodor (La modularité de l'esprit) pour qui nos facultés se répartissent en deux catégories : les facultés horizontales (mémoire, attention, imagination etc.) qui n'ont pas de contenu spécifique et se caractérisent par la fonction et non le domaine d'application ; et les facultés verticales qui se définissent par le domaine auquel elles s'appliquent (acuité gustative). Une partie importante du fonctionnement de l'esprit serait ainsi modulaire, cloisonné, sur le modèle des facultés verticales, en particulier la perception et la compréhension du langage ; mais il y aurait transversalité intégrale au sein des systèmes centraux (résolution centrale des problèmes), op. cit. p. 152

⁴⁴⁴ Rey, B., op. cit. p.16

l'utilité de l'école ; *le problème de l'échec scolaire* puisqu'elle conditionne - en deçà - l'apprentissage à venir.

2 - Une transversalité difficile à envisager

Cependant Bernard Rey démontre que cette notion pose un certain nombre de problèmes importants, en particulier celui de ses modalités d'apprentissage et d'évaluation ; mais surtout qu'elle comporte une contradiction interne puisque, comme le dit M. Dévelay dans son introduction à l'ouvrage de B. Rey,

« ...dans le même temps où des opérations mentales identiques semblent être utilisées pour des contenus disciplinaires différents, il apparaît que ces opérations mentales sont très largement structurées par les objets sur lesquels elles s'appliquent. »⁴⁴⁵.

De la même façon, B. Rey examine la possibilité d'une transversalité au niveau des compétences méthodologiques, pour conclure :

« parce qu'elle ne se réduit pas à des automatismes dépourvus de réflexion et passe-partout, une méthode est toujours spécifique ... c'est la méthode scientifique qui constitue l'objet, mais il n'y a pas qu'une méthode ni qu'un seul type d'objet ... voilà qui empêche toute transversalité dans les méthodes »⁴⁴⁶.

Quelle que soit donc la manière dont on les envisage⁴⁴⁷, il semble bien que les compétences transversales soient des catégories abstraites. B. Rey parle, à la suite de G. de Landsheere⁴⁴⁸, de « catégories hypothétiques » difficilement observables, obtenues en isolant un verbe (décrire, par exemple) de ses COD (une expérience, un personnage, etc.). Le plus souvent, dit-il, « c'est le pédagogue qui isole dans la complexité d'une compétence spécifique ce qui est commun avec la complexité d'une autre »⁴⁴⁹. Peut-on affirmer pour autant qu'il s'agit d'une opération mentale unique⁴⁵⁰ ? Bernard Rey conclut alors,

445 B. Rey évoque Bergson (« L'effort intellectuel », in *L'énergie spirituelle*, p. 180) puis Bruner (« Apprendre à utiliser un levier », in *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, p. 145), pour qui l'apprentissage est essentiellement un assemblage nouveau de compétences déjà là, mais modifiées par le nouveau schéma, ce qui tendrait à prouver que le transversal est réorganisé par le spécifique.

⁴⁴⁶ Rey, B. op. cit. p. 121 à 128

⁴⁴⁷ B. Rey évoque également les « organisations mentales stables » que Pierre Gillet (CEPEC), classe en trois domaines : cognitif (le traitement de l'information, par ex.), socio-affectif (l'acceptation d'un avis contraire ...), psycho-moteur (le repérage dans l'espace ...)

⁴⁴⁸ De Lansheere, G. et De Landsheere, V., (1989) *Définir les objectifs de l'éducation*, 6^{ème} éd, Paris : PUF

⁴⁴⁹ Rey, B. op. cit. p. 77

⁴⁵⁰ Même en ce qui concerne la construction théorique de Piaget, semblant attester d'une pensée transversale, extérieure à l'apprentissage, Bernard Rey, prenant acte des problèmes constatés en particulier au niveau de décalages dans le temps, conclut à « des similitudes, mais qui ne prouvent pas l'existence d'un opérateur psychique commun dans lequel on pourrait voir une capacité générale ».

concernant l'idée d'une « structure opératoire générale », liée aux structures logiques et que l'on pourrait appeler « capacité transversale », qu'elle

« ...pourrait bien n'être...qu'une hypothèse totalisante par laquelle, après coup, des théoriciens projettent un isomorphisme sur des activités tout à fait distinctes et en lesquelles les enfants acquièrent séparément des compétences spécifiques »⁴⁵¹

B. Rey affirme que c'est la question du transfert qui peut apporter une réponse.

C - LA QUESTION DU TRANSFERT :

En effet, dit-il,

« Une autre manière de mettre en évidence l'existence des capacités transversales consiste à étudier les phénomènes de transfert : s'il s'avère qu'une capacité, acquise dans le cadre d'une activité ou d'une discipline, s'exerce spontanément dans un domaine différent, c'est qu'elle existe et est bien transversale »⁴⁵².

1 - Un transfert problématique

Bernard Rey souligne que les recherches dans ce domaine, qui portent surtout sur « l'utilisation de l'analogie dans la résolution de problèmes », montrent que « le transfert ne se produit que rarement »⁴⁵³ et, de plus, « porte rarement sur des traits pertinents »⁴⁵⁴. En effet, le débutant ne peut transférer ou transfère mal, comme le confirment les travaux de Patrick Mendelsohn⁴⁵⁵ car sa mémoire de travail est absorbée par les codifications du contexte qui, hiérarchiquement, sont traitées avant la structure et pas encore automatisées. B. Rey note alors que, se faisant donc le plus souvent de manière mécanique, « incoercible », à partir de similitudes de surface et non d'identité de structure logique, ce transfert serait la preuve d'une « rigidité mentale » alors que le transfert que l'on souhaite est de l'ordre de la « flexibilité », de l'« adaptabilité »⁴⁵⁶.

⁴⁵¹ Rey, B. op. cit. p. 77

⁴⁵² Ibidem p. 78

⁴⁵³ Ibidem p. 78

⁴⁵⁴ Ibidem p. 83

⁴⁵⁵ Patrick Mendelsohn, dans « La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive » in *Cahiers Pédagogiques* n°281 de Février 1990, attire l'attention sur l'importance du codage d'une situation, liée aux limites de la mémoire de travail : il conclut que, contrairement à ce que suppose le modèle piagétien du développement, ce n'est que quand les problèmes de surface sont réglés que la mémoire de travail peut aborder les analogies de structure. Op. cit. p.89

⁴⁵⁶ Rey, B. op. cit. p. 83

2 - Pour un transfert réussi

Pour qu'un transfert soit réussi, poursuit B. Rey, la métacognition est nécessaire car, pour un sujet, « c'est le fait qu'il en prenne conscience qui est décisif et non pas l'identité de structure en elle-même »⁴⁵⁷. Il cite alors M. Dévelay pour qui « *le transfert ne se décrète pas a priori mais aurait à être installé a posteriori par des activités de métacognition* »⁴⁵⁸. La saisie de l'identité entre deux structures suppose une analyse qui ne peut se faire que si d'une part « on informe le sujet sur le fait que le 1^{er} problème peut l'aider à résoudre le second », et si d'autre part il « a à résoudre à la suite une série de problèmes de même structure »⁴⁵⁹. C'est pourquoi, dans le cadre scolaire par exemple, « il ne faut pas envisager (le transfert) comme le pouvoir de mettre en œuvre une relation logique, mais plutôt comme un pouvoir procédural »⁴⁶⁰ dont on peut doter le novice grâce à ce que l'on appelle une « aide au transfert » ou « bridging⁴⁶¹ » : B. Rey évoque à ce propos la « *situation didactique* » de Brousseau⁴⁶² (au sein de laquelle la prise de conscience du « *contrat didactique* » amène l'élève à faire appel au contexte dans lequel le problème lui est posé), et il cite également Meirieu et Dévelay qui insistent sur la nécessité d'« *installer au cœur de la démarche pédagogique elle-même le problème de l'usage de tout outil que l'on se propose de faire acquérir aux élèves* »⁴⁶³. Toutefois, dit B. Rey, « cette précaution pédagogique ne supprime pas toute difficulté pour l'élève »⁴⁶⁴.

⁴⁵⁷ Ibidem p. 158

⁴⁵⁸ Ibidem p. 158

⁴⁵⁹ Ibidem p. 85

⁴⁶⁰ Ibidem p. 91

⁴⁶¹ B. Rey souligne que l'un des caractères les plus innovants de méthodes telles que les ARL (Pierre Higelé, « Les ateliers de raisonnement logique », in M. Sorel (dir.) *Questions de pratique*) et le PEI (Reuven Feuerstein, « Le PEI », in Collectif *Pédagogies de la médiation*) tient à ce qu'elles proposent ... des démarches qui consistent non pas à engendrer une transversalité illimitée, mais au moins à dessiner les contours d'un groupe de situations auxquelles on peut appliquer ce qu'on a appris à l'occasion d'un contenu limité. » Ibidem p. 147

⁴⁶² Brousseau, G. « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », in *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, n°2, 1986, p. 48. Nous développerons ultérieurement cet apport.

⁴⁶³ Meirieu, Ph. & Dévelay, M. (1992) *Émile, reviens vite ... Ils sont devenus fous*. Paris : ESF, coll.

Pédagogies. Cité par Rey, B. op. cit. p. 147

⁴⁶⁴ Rey, B., op. cit. p. 147

3 - Transfert ou spécificité ?

En effet, les compétences scolaires s'apparentent pour lui à des *compétences-fonctions*, ordonnées à un but et « donc toujours spécifiques à ce but » ; « il semble bien, ajoute-t-il, qu'une compétence ou une capacité (les termes importent peu désormais) ne s'applique qu'au domaine au sein duquel elle a été apprise ». Il se tourne alors vers Robert Noirfalise, qui applique à la didactique les travaux réalisés sur les joueurs d'échecs : « Pour lui, dit-il, il n'y a pas de capacités générales indépendantes des contenus, mais plutôt une somme de connaissances spécifiques ». B. Rey observe alors que

« tout⁴⁶⁵ semble indiquer que l'expert n'est pas celui qui sait généraliser une structure, mais plutôt celui qui dispose d'un grand nombre de procédures spécifiques. L'expert serait tel, non pas par un pouvoir de généralisation, mais plutôt par un pouvoir de particularisation⁴⁶⁶ et le transfert réussi relèverait plutôt du second que du premier. »⁴⁶⁷

Cela lui permet de revenir sur le « pouvoir procédural » évoqué précédemment dans le domaine scolaire, et les travaux de R. Noirfalise⁴⁶⁸ lui permettent d'affirmer que :

« le savoir procédural dont (l'élève) a besoin n'est pas celui ... qui, à partir d'un programme de traitement, permet de cerner la classe de problèmes auxquels il convient ; il est plutôt celui qui, procédant en sens inverse, permet, en partant d'un problème singulier, d'identifier le programme de traitement adéquat »⁴⁶⁹.

C'est ainsi que Bernard Rey cherche la transversalité en amont : le transfert ne peut émaner que d'un « regard non encore spécialisé », c'est-à-dire fait de distance car non encore engagé dans un certain contexte. :

« ... les situations sont envisageables selon une multitude de critères et de traits distinctifs ... Or, cette sélection, ce cadrage ... qui décide finalement de la procédure que l'on va appliquer à la situation, voilà qui ne peut être effectué que par une capacité non encore spécialisée »⁴⁷⁰.

⁴⁶⁵ Rey, B., op. cit. p. 90, s'appuie sur les recherches de E. Cozinille-Marmèche et J. Matthieu (« Adapter les interventions tutorielles au modèle cognitif de l'étudiant » in J. P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelsohn et G. Tiberghien, *Psychologie cognitive, modèles et méthodes*. pp. 175 à 190). Ces auteurs s'appuient sur les travaux de De Groot sur les joueurs d'échecs, en particulier sa thèse publiée en 1946 aux Pays-Bas *Pensée et décision aux échecs*, dans laquelle il approfondissait les recherches de Binet (1894, *Psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échecs*.) De Groot fait observer que les grands joueurs d'échecs mémorisent mieux que quiconque les positions des pièces sur un échiquier uniquement lorsque ces positions sont plausibles et renvoient à celles de parties ayant déjà été jouées (lorsque ces positions sont improbables, leurs capacités de mémorisation ne sont en rien supérieures).

⁴⁶⁶ Même les piagétiens, observe B. Rey, passent de l'idée de structures opératoires à celle de compétences spécialisées qui se construisent indépendamment les unes des autres.

⁴⁶⁷ Rey, B. (1996). Op. cit. p. 166.

⁴⁶⁸ Noirfalise, R. « Connaissances ou capacités ». In *Repères*, n°5, oct. 1991, p. 9.

⁴⁶⁹ Rey, B., op. cit. p. 148

⁴⁷⁰ Ibidem, p. 151. Précisons que B. Rey, qui avait renoncé à distinguer le terme de « compétence », dans le cas d'un usage spécifié, du terme de « capacité » dans le cas d'un usage plus général (cf p. 46 « les

Avant de découvrir le nom que lui donne B. Rey, Il est intéressant de constater que le domaine dans lequel il envisage la plus grande nécessité de cette « capacité générale »⁴⁷¹ se trouve être l'étude littéraire : il existe selon lui des catégories, mais les textes sont le plus souvent aux croisements, au point que B. Rey conclut qu'

« ...il est possible d'affirmer que tout texte est absolument unique et que l'application d'un traitement stéréotypé ratera toujours ce qui fait l'originalité de l'œuvre. Il semble alors qu'il faudrait posséder, tout monté, le savoir procédural adapté à ce texte »⁴⁷²

On voit à quel point l'atelier d'écriture est concerné par ces aspects de la réflexion concernant le transfert, et que l'atelier d'écriture littéraire peut apporter une réponse : d'une part on utilise, pour écrire, des règles proposées par les textes d'appui choisis pour leur structure (ce qui permet un « bon » transfert⁴⁷³), d'autre part, lors de la lecture, le principe de la lecture ascendante⁴⁷⁴ fait que chaque texte est traité comme un cas particulier. « A situations singulières, capacité transversale »⁴⁷⁵, affirme B. Rey⁴⁷⁶, qui parle en l'occurrence de « positionnement »⁴⁷⁷.

D. LA NOTION D'INTENTION COGNITIVE

Pour Bernard Rey, le bon positionnement est celui qui permet d'adopter le bon « cadrage » d'une situation :

« ...le sujet définit les éléments de la situation qui sont, à ses yeux, pertinents et qui, ainsi, la rendent redevable de telle ou telle compétence qu'il possède. Le sens ainsi donné à la situation témoigne d'une *intention* ou d'une *visée* du sujet sur les choses. Selon cette visée, c'est-à-dire selon le type de rapport au monde qu'il adopte, il opérera un type de cadrage de la situation, la faisant apparaître ainsi comme un lieu d'application de telle compétence⁴⁷⁸...
A vrai dire, une intention impliquant, entre autres, l'usage de cette compétence est au départ

termes importent peu désormais »), semble revenir à cette distinction. Mais nous verrons ci-dessous quel terme il leur substitue.

⁴⁷¹ Ibidem p. 151

⁴⁷² Ibidem p. 149

⁴⁷³ On verra que l'on peut moduler la distance à prendre vis-à-vis du texte d'appui selon le degré d'expertise de l'apprenant.

⁴⁷⁴ Voir la partie concernant le dispositif

⁴⁷⁵ Rey, B., op. cit. p. 150.

⁴⁷⁶ Renvoyant d'ailleurs à Descartes, qui, dans le *Discours de la méthode*, suppose « un instrument qui peut servir en toutes sortes de rencontres »

⁴⁷⁷ M. Develay parle de « posture »

⁴⁷⁸ Rey, B., op. cit. p. 161.

du processus : elle induit le sens qu'on donne à la situation nouvelle et même la constitue⁴⁷⁹. .. L'intention est un "vouloir voir" ... "une orientation de l'attention"»⁴⁸⁰

S'ensuit une mobilité de cadrage, une variation dans le choix de ce que le sujet prend en considération, qui témoigne d'une capacité transversale puisqu'elle intervient avant toute spécification de la situation. Ainsi la capacité humaine est révélée par les limites de l'intelligence artificielle : la machine ne peut accomplir l'activité primordiale du sujet humain : interpréter le monde.

B. Rey choisit le terme d'« *intention* » plutôt que celui de « *compétence* », qui « ne peut être que spécialisée⁴⁸¹ », ou bien celui de « *capacité* », qui désigne un processus (il faudrait alors « se demander ce qui, dans la situation, provoque et explique l'exercice de ce processus, alors que c'est le *sens* que le sujet donne à une situation qui décide si elle va relever ou non de telle compétence spécialisée⁴⁸²), ou encore celui de « *projet* », qui « n'est que l'effectuation d'un possible déjà impliqué dans l'état actuel du monde et déjà explicitement repéré »⁴⁸³. Il cherche alors à préciser quels sont « ces regards sur le monde qui commandent l'accès aux savoirs scolaires ». Parmi « les intentions qui commandent les transversalités qu'attend l'école »⁴⁸⁴, celles qui lui semblent « décisives » sont l'« *intention scripturale* » et l'« *intention rationnelle* », caractéristiques selon lui du monde scolaire.

1 - L'intention scripturale

« La rencontre avec l'écrit (est) la forme emblématique des apprentissages de l'école »⁴⁸⁵, déclare B. Rey. Or, poursuit-il, l'écrit est davantage qu'un code, et il nomme « intention scripturale » cette « forme de pensée » et « forme de rapport au monde ». Il s'appuie sur l'anthropologie pour affirmer que « toute écriture, par sa pérennité, manifeste la loi comme transcendante aux

⁴⁷⁹ B. Rey, fait observer plus loin que Varela (1988) *Invitations aux sciences cognitives* propose la notion d'"énaction" pour penser ce fait que c'est le sujet qui fait émerger les propriétés du monde », op. cit., p.

164

⁴⁸⁰ Ibidem. p. 166.

⁴⁸¹ Ibidem p. 169

⁴⁸² Ibidem p. 169.

⁴⁸³ Ibidem p. 166.

⁴⁸⁴ Ibidem p. 169

⁴⁸⁵ Ibidem, p. 172

fluctuations individuelles⁴⁸⁶ ...et arrache le politique au divin, ou au mythique »⁴⁸⁷. Il souligne également, à la suite de Goody, son rôle comme « instrument intellectuel indispensable à la compréhension des choses », encourageant les enseignants à proposer à leurs élèves la pratique de la liste, et à leur donner « l'habitude d'utiliser (leurs) propres écrits »⁴⁸⁸. Mais nous sommes intéressée surtout à ses implications sociologiques. À la suite de Bourdieu, qu'il cite, il observe que les sociétés sans écrit sont des sociétés sans apprentissage puisque le temps d'apprentissage n'est pas séparé du temps de la pratique :

« Ce qui est appris par corps n'est pas quelque chose que l'on a, comme un savoir que l'on peut tenir devant soi, mais quelque chose que l'on est. Cela se voit particulièrement dans les sociétés sans écriture où le savoir hérité ne peut survivre qu'à l'état incorporé »⁴⁸⁹.

En revanche, « la forme sociale scripturale ... place le langage dans une nouvelle position, par rapport à l'action » :

« Parler oralement sur ce qu'on fait, pour l'expliquer, le justifier ou le commenter, c'est tenir une parole "scripturale" puisque le verbe n'est pas l'outil de l'action, mais que c'est l'action qui est objet de la parole »⁴⁹⁰.

B. Rey en tire des « implications pédagogiques :

« Chaque fois que l'on demande aux élèves de commenter ce qu'ils ont fait, d'explicitier leurs procédures, on les incite à passer du savoir incorporé au savoir et, par là, on les invite à adopter le savoir scriptural... Ces pratiques contribuent à promouvoir l'intention scripturale, en suscitant une parole sur le "faire" et en transformant ainsi le savoir-faire impensé en savoir »⁴⁹¹

Il rappelle enfin le travail de B. Lahire selon qui « Il n'y a pas de réalité en dehors de la cohérence discursive qui la met en forme »⁴⁹². « Une des constantes des savoirs scolaires dit-il encore, est leur textualité »⁴⁹³ c'est-à-dire, précise-t-il, que, sans se présenter nécessairement sous la forme de textes, « des formes d'organisation interne les constituent en faits », ce qui donne à cette textualité un caractère autoréférentiel⁴⁹⁴. B. Rey encourage les enseignants à accoutumer les élèves à « ce renvoi latéral de la parole à elle-

⁴⁸⁶ Ibidem, p. 172

⁴⁸⁷ Ibidem, p. 174

⁴⁸⁸ Ibidem, p. 178

⁴⁸⁹ Bourdieu, B., *Le sens pratique*, p. 123, cité par B. Rey, op. cit. p. 174

⁴⁹⁰ Rey, B., op. cit. p. 175

⁴⁹¹ Ibidem, p. 176 & 177

⁴⁹² Ibidem, p. 181

⁴⁹³ Ibidem, p. 182

⁴⁹⁴ Ibidem, p. 182 & 183

même, qu'elle soit écrite ou orale »⁴⁹⁵. L'intention scripturale consiste donc surtout « à être attentif à l'écart entre le réel et nos énoncés, à reconnaître les règles qui régissent ces derniers et à voir ainsi qu'ils construisent le réel plus qu'ils ne le reproduisent⁴⁹⁶ ».

2 - L'intention rationnelle

Bernard Rey voit dans l'*intention rationnelle* une autre forme d'intention transversale dont il se propose de chercher les conditions. Parmi celles-ci figure au premier chef l'instauration d'un certain type de rapport à autrui, qui ne peut s'instaurer qu'à l'école : concernant un discours « vrai » à transmettre, « il s'agit de convaincre et non pas de persuader ». Ainsi, « contre la force, l'argument d'autorité et la séduction »⁴⁹⁷, qui ont généralement cours dans la société ou même dans la famille, « il s'agit d'apprendre à penser par soi-même ». B. Rey s'interroge sur la façon d'« instituer une forme de rapport entre le maître et l'élève qui permette l'établissement de l'intention rationnelle », ce qui suppose que l'on habitue progressivement l'enfant « à une forme de relation inter-individuelle en laquelle la validité d'une parole n'apparaît plus comme dépendante de celui qui la profère ».

Or, celui-ci est spontanément porté à « croire le maître parce qu'il est le maître ». « Il vaudrait mieux, pense alors B. Rey⁴⁹⁸, que le maître soit le plus discret et le plus absent possible du processus d'apprentissage ». Cependant, sachant que « la présence d'autrui est essentielle pour donner sens au monde⁴⁹⁹, il se demande quelle forme elle peut prendre pour inciter à l'intention rationnelle. Il envisage d'abord la relation entre pairs, que l'on peut mettre à profit dans la classe à travers la « ritualisation de l'obligation de prouver », et « l'appel aux objections », par exemple. Reste le problème posé par la relation du maître à l'élève, du fait de la contradiction inévitable entre la rationalité, qui

⁴⁹⁵ Ibidem, p. 184

⁴⁹⁶ Ibidem, p. 186. On reconnaît dans cette intention scripturale les principales caractéristiques de l'écriture développées dans le chapitre 1.

⁴⁹⁷ Ibidem, p. 186 Cette expression permet de reconnaître la proximité avec Guy Brousseau voir Brousseau, Guy, (1997) Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa à l'université de Montréal. Math-unipa p.8/59

⁴⁹⁸ Faisant référence à Guy Brousseau, dont nous allons développer l'apport.

⁴⁹⁹ Rey, B., op. cit. p. 192

« implique que l'élève décide par lui-même, en raison, du vrai et du faux », et l'apprentissage qui « veut que le maître exerce une tutelle » :

S'il est vrai que l'apprentissage consiste à remettre en cause ce qu'on a pensé, ... au profit de ce qui n'est encore ni familier ni sûr ... le maître est celui qui rassure, guide, accompagne dans les ténèbres de l'entre-deux. L'élève ne se laissera mener dans ce périlleux voyage qu'au prix d'une grande confiance envers le maître⁵⁰⁰. Comment la concilier avec cette défiance qui fait refuser l'autorité au profit de la raison ?⁵⁰¹

Pour B. Rey, « la *défiance rationnelle* doit s'installer comme *preuve ultime de confiance* ». Il s'agit d'une posture complexe, que l'élève ne peut adopter sans l'aide du maître.

Même s'il n'est pas certain que les activités scolaires soient toujours fidèles à la construction d'une intention rationnelle, B. Rey est convaincu que celle-ci est spécifique de l'école :

« L'école, par sa clôture vis-à-vis des contraintes de la production et des déterminations affectives, est le seul lieu où les relations interpersonnelles peuvent être vouées à la découverte du vrai et, par suite, régies par la rationalité ... L'intention rationnelle appelle donc bien une forme de rapport à l'autre dont l'école seule peut créer les conditions durables. »

Selon Bernard Rey, il y a des règles qui définissent ce qui, du point de vue scolaire, est digne d'attention, des manières typiques de sélectionner ce qui fait sens ; de la même façon il est possible qu'il y ait, au sein de l'atelier d'écriture, ce type de regard sélectionnant dans un texte ce qui, d'un point de vue littéraire, est digne d'attention.

Mais B. Rey insiste sur la difficulté qu'il y a à transmettre ces « choix cognitifs du sujet ».

E. LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Pour le formateur, il s'agira de « donner à voir » ces intentions cognitives, puisque, affirme-t-il, c'est par l'exemple et le mimétisme qu'elles sont transmises »⁵⁰² :

« C'est en mimant les styles de regard sur le monde que mettent en œuvre les enseignants que les élèves en acquerront la maîtrise ... Ce qui est souhaitable, c'est qu'ils manifestent

⁵⁰⁰ Guy Brousseau parle à ce sujet de la « gestion de l'incertitude » (voir à ce propos Brousseau, G. & Warfield, V. (1999) « Le cas de Gaël » paru en anglais sous le titre « The case of Gael » in *Journal of Mathematical Behavior* 1999 (1) p. 7 à 52 et non encore traduit en français.

⁵⁰¹ Guy Brousseau qualifie de « paradoxale » cette situation in Brousseau, G. (1998) op. cit. réf p. 73.

⁵⁰² B. Rey, op. cit. p. 168.

devant leurs élèves la mise en œuvre d'intentions cognitives⁵⁰³. Or, ces intentions sont celles-là même qu'ils ont spontanément sur le monde pour nourrir les savoirs qu'ils sont chargés de professer⁵⁰⁴. Ce qu'on demande, c'est seulement qu'ils montrent très visiblement qu'ils les mettent en œuvre.

Dans ce but, il n'est pas vain de chercher à expliciter ces "regards sur le monde" qui commandent l'accès aux savoirs scolaires. »⁵⁰⁵

Cette citation ouvre pour nous un certain nombre de pistes de réflexion sur lesquelles nous allons être nécessairement amenés à revenir, tant l'apport de Bernard Rey nous semble d'un usage potentiellement fructueux.

F. QUEL USAGE DE L'APPORT DE BERNARD REY ?

Il semble donc que Bernard Rey n'ait quitté l'idée de la transversalité des compétences que pour y revenir. Mais, la considérant en amont des disciplines, il la rend possible, et crédible. L'intérêt de son apport nous semble être dans la tension entre le spécifique et le général, à travers les notions de compétence, de transfert et d'intention.

1 – La notion de compétence

Bernard Rey l'envisage comme spécifique au sein des disciplines, sachant qu'à la fois les opérations mentales sont structurées par leur objet, lui-même circonscrit par la méthode. Reste la question des « facultés horizontales » de Fodor et des « organisations mentales stables » de Pierre Gillet dont l'idée peut paraître séduisante : mais Bernard Rey, à l'issue du chapitre 4 de son ouvrage, tire la leçon des difficultés de transfert observées même dans le cas des Ateliers de Raisonnement Logiques (ou ARL de Feuerstein), ou des Programmes d'Enrichissement Instrumental (PEI d'Higelé) :

« tout apprentissage porte sur un contenu, car il n'y a pas d'opération intellectuelle qui n'ait un contenu ».

⁵⁰³ Il s'agit bien d'**intentions cognitives**, et non des intentions, d'ordre pédagogique, qu'Yves Chevallard et Antoine de la Garanderie, pour ne citer qu'eux, recommandent aux enseignants d'explicitier et d'annoncer avant la mise en œuvre d'une séquence d'apprentissage. Reste à savoir si chaque enseignant est capable de conscientiser son propre regard sur le monde. Le problème de la formation des maîtres à l'atelier d'écriture sera donc aussi qu'ils en prennent conscience.

⁵⁰⁴ Guy Brousseau fait cependant un constat amer, comme nous le verrons, en ce qui concerne ce qu'il appelle l'« épistémologie des professeurs » Brousseau, G. (1998) *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage. p. 317.

⁵⁰⁵ Rey, B. (1996). Op. cit. p. 168.

Et il en conclut qu'

« il n'y a pas de capacité absolument transversale, c'est-à-dire dont le domaine soit illimité ».

Renonçant alors à distinguer « capacité » et « compétence », il affirme

« qu'il s'agit toujours d'une compétence spécifique, même quand cette catégorie est très large ».

Ainsi la notion d'intention, qu'il considère comme transversale, ne serait pas une compétence, et ne pourrait alors relever d'un apprentissage, ce qui pose le problème de sa transmission.

2 – La notion de transfert

La méfiance affichée vis-à-vis du transfert a, d'autre part, de quoi décontenancer un pédagogue, en réduisant à néant son ambition légitime d'être utile à l'élève au-delà de l'apprentissage quotidien. Cependant, on peut voir dans l'approche que fait Bernard Rey du transfert un certain nombre de pistes encourageant à envisager cette question différemment, et même à contrecourant :

a. Transfert et procédure

Le transfert ne se fait pas selon Bernard Rey au niveau des connaissances ou du cognitif, mais au niveau des procédures. Cependant, le « savoir procédural » dont il est question ne consiste pas à appliquer dans un mouvement descendant une procédure aux objets appartenant à un certain champ d'application, soigneusement délimité. C'est celui qui permet, à partir d'un problème local, de choisir de quelle procédure il relève : aucune généralisation dans cette démarche, mais la construction d'un trajet de bas en haut.

b. Transfert et démarche ascendante

C'est donc un cas particulier que l'on va rattacher à une règle générale. La démarche est ascendante et nous est familière. Si l'on ne peut parler de transfert, on est autorisé à parler de progrès dans la mesure où, grâce à la mémorisation des « cas » rencontrés, comme pour les joueurs d'échecs, l'apprenant engrange un nombre de plus en plus grand de cas d'espèces qui lui serviront de référence. Cette référence ne découlera pas d'un simple rapport de contiguïté, mais sera le résultat de la construction d'une véritable analogie.

c. Transfert et métacognition

On le voit, nul automatisme ne peut opérer : il est nécessaire de s'appuyer sur un réseau de « critères et traits distinctifs ». L'apport de l'enseignant, loin de laisser s'exercer des « savoir-faire impensés », peut alors être de demander explicitation et justification, ce qui peut aider à conscientiser la mise en lien qui a été faite et en faire bénéficier les pairs.

La façon dont Bernard Rey envisage le transfert nous semble tout à fait convenir à la façon dont nous envisageons la formation, qu'elle soit initiale ou continue. En effet, il ne peut être question dans l'atelier d'écriture littéraire d'apposer des grilles toute faites ; en revanche, l'expérience viendra de la possibilité de stocker en mémoire les différents textes vus.

3. La notion d'intention

La notion d'intention constitue naturellement l'aspect majeur de l'apport de Bernard Rey qui la présente comme un cadrage, une visée, une orientation. Mais c'est le terme de « sélection » qui nous semble le plus approprié pour adapter cette notion à l'atelier d'écriture.

a. Quelle « intention » pour l'atelier d'écriture ?

Un certain regard sur les textes

La notion d'intention que nous propose Bernard Rey constitue donc un certain regard sur le monde et, concernant l'atelier d'écriture, sur le texte. Il suppose qu'on l'aborde sans idée préalable, sans grille d'analyse, en étant à l'écoute de ce qui y est à l'œuvre, de ce qui est « digne d'attention ». Il s'agira donc d'opérer une sélection de ce qui fait sens.

Une certaine ignorance

L'absence déclarée de transfert au niveau des connaissances met à l'abri d'une « routinisation » dans la lecture des textes : c'est donc, pour chacun d'eux, à partir de ses réseaux internes de signifiante, constitués à partir de la sélection effectuée, que vont émerger à la fois la structure et le sens de cette structure.

Une certaine distance

Bernard Rey précise que cette intention n'est pas encore engagée dans le contexte : cette distance permet au lecteur de quitter la lecture linéaire pour

chercher à prélever, dans une lecture translinéaire, les indices à mettre en lien. La métacognition est donc nécessaire.

b. Comment transmettre cette intention ?

Par le mimétisme

Il semble bien que l'atelier d'écriture soit un lieu où le mimétisme dont parle B. Rey peut s'exercer : l'une de ses caractéristiques consiste en effet en ce que l'enseignant, l'animateur, en est un membre à part entière et par conséquent peut se montrer à l'œuvre, c'est-à-dire donner à voir le résultat de son activité psychique. C'est ainsi qu'il donne un exemple de rapport à son propre texte, au texte des autres. Mais chacun des autres membres de l'atelier peut de la même façon donner à voir sa propre approche.

Par la médiation

En effet, et c'est notre deuxième remarque, l'atelier d'écriture est un lieu de médiation : médiation entre scripteurs, entre scripteur et lecteur au travers des interactions verbales, mais aussi entre le scripteur et son texte, entre le scripteur et lui-même, comme le montre Dominique Bucheton⁵⁰⁶. D'autre part, au niveau de la formation à l'atelier d'écriture, il nous faudra considérer sous cet angle la voie du compagnonnage.

Par la métacognition

Mais il faut bien avoir à l'esprit que le mimétisme que prône B. Rey n'est pas, comme il le précise, une simple exposition passive à une procédure : il demande à ce que l'apprenant soit actif, et que le formateur soit capable d'explicitier ses manières de faire, y compris mentales, ce qui suppose de faire un travail préalable de conscientisation de ses pratiques : là encore il est question de métacognition.

c. Ce que cela suppose

Transmettre à ses élèves cette « intention cognitive », qu'elle soit scripturale ou rationnelle, suppose que l'enseignant adopte, selon Bernard Rey, une certaine

⁵⁰⁶ Bucheton D. (1996) « Epaissement du sens et réécriture », in David, J. et Plane, S. *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : PUF.

« posture ». Cette posture, semble paradoxale à plus d'un titre, d'autant qu'elle entraîne chez l'élève un positionnement lui aussi particulier.

Un changement dans la relation interindividuelle

Nous l'avons vu, ce changement est caractéristique d'un atelier d'écriture, « rapport à l'autre » particulier qui a été relevé par Christine Barré-De Miniac dans son étude sur quatre ateliers d'écriture⁵⁰⁷. Mais ce qu'il faut noter, c'est que cette relation est médiatisée dans l'atelier d'écriture littéraire par le texte en jeu, et ce détour permet d'euphémiser les rapports entre les personnes, d'autant qu'il est instrumenté⁵⁰⁸.

Un changement dans le positionnement de l'élève

La mise en place d'une intention cognitive amène l'élève à s'intéresser à l'aspect rationnel ou scriptural de ce qui est dit, et non au statut de la personne qui le dit. Cela peut l'amener à contester la proposition de lecture d'un élève influent ou même de l'enseignant. Ainsi se crée un positionnement paradoxal, dans la mesure où l'élève doit à la fois faire confiance à l'enseignant qui mène la discussion autour d'un texte, mais doit en même temps garder son sens critique : Bernard Rey parle alors de « défiance rationnelle ».

Une certaine « posture » de l'enseignant, paradoxale

La posture de l'enseignant n'est pas moins paradoxale puisqu'il est conduit à encourager l'élève à adopter cette posture critique. On comprend qu'il faille du temps avant qu'un enseignant puisse adopter ce positionnement « à risque » : il n'est pas facile de passer du guidage à la guidance et cela nécessite, comme nous le verrons avec Guy Brousseau, une mise en situation particulière.

En conclusion

On peut finalement se demander si cette intention n'a pas à voir avec la puissance générative de Chomsky : elle n'est pas innée mais elle devient une

⁵⁰⁷ Christine Barré-de Miniac et Christian Poslaniec (1999) *Ecrire en atelier. Observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*. INRP coll. « Documents et travaux de recherche en éducation » n° 35.

⁵⁰⁸ On ne peut en effet intervenir sur le texte de l'autre sans y avoir vu par exemple en lecture un effet de « retour du même » quel qu'il soit, ou en réécriture sans proposer un geste de réécriture d'une certaine nature à un certain niveau.

« seconde nature » : B. Rey parle bien du fait que les enseignants adoptent « spontanément » ce regard particulier sur le monde. On pourrait alors la rapprocher de l'habitus. Mais cela reviendrait alors à la considérer à nouveau comme une compétence transversale ...

BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE

BARRÉ-DE MINAC, Christine et POSLANIEC, Christian (1999) *Ecrire en atelier. Observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*. INRP coll. « Documents et travaux de recherche en éducation » n°35.

BERGSON, Henri (1919) « L'effort intellectuel », in *L'énergie spirituelle*, essais et conférences

BINET, Alfred (1894), *Psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échecs*.

BOURDIEU, Pierre (1980) *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.

BROUSSEAU, Guy (1986) « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », in *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, n°2, 1986, p. 48.

BROUSSEAU, Guy, (1997) Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa à l'université de Montréal. Math-unipa p.8/59

BROUSSEAU, Guy (1998) *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

BROUSSEAU, G. & WARFIELD, V. (1999) « Le cas de Gaël » paru en anglais sous le titre « The case of Gael » in *Journal of Mathematical Behavior* 1999 (1) p. 7 à 52 et non encore traduit en français.

BRUNER, Jerome (1998) « Apprendre à utiliser un levier », in *"Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire"*. Paris : PUF.

BUCHETON, Dominique (1996), "Épaississement du texte et réécriture", in David, Jacques et Plane, Sylvie *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : PUF

CHOMSKY, Noam (1971) *Aspect de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.

- COZINILLE-MARMÈCHE E. et MATHIEU J. « Adapter les interventions tutorielles au modèle cognitif de l'étudiant » in J. P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelsohn et G. Tiberghien, *Psychologie cognitive, modèles et méthodes*. pp. 175 à 190).
- FEUERSTEIN, Reuven (1990) « Le PEI », in Collectif *Pédagogies de la médiation*
Chronique sociale
- FODOR, Jerry Alan (1986 pour la trad.) *La modularité de l'esprit, essai sur la psychologie des facultés*. Paris : Editions de Minuit.
- GILLET, Pierre (1987) *Pour une pédagogie ou l'enseignant praticien*. (CEPEC, approche par les compétences) Paris : PUF
- GROOT (de), A. D. (1946) *Pensée et décision aux échecs*, thèse publiée aux Pays-Bas (1965) *Thought and choice in chess*. The Hague, Mouton Publishers.
- HAINAUT (d'), Louis (1985) *Des fins aux objectifs*. Paris : Fernand Nathan.
- HIGELÉ, Pierre (1989) « Les ateliers de raisonnement logique » Bulletin régional de l'ANCE- Ile-de-France n° spécial 72-86
- LANSHEERE (de), Gilbert et Landsheere (de), Vivianne (1989) *Définir les objectifs de l'éducation*, 6^{ème} éd, Paris : PUF.
- MEIRIEU, Philippe & DÉVELAY, Michel (1992) *Émile, reviens vite ... Ils sont devenus fous*. Paris : ESF, coll. Pédagogies.
- MENDELSON, Patrick (1990) « La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive » in *Cahiers Pédagogiques* n°281 de Février.
- NOIRFALISE, Robert (1991) « Connaissances ou capacités ». In *Repères*, n°5, oct. p. 9.
- ORIOLE-BOYER, Claudette (1990) *Georges-Emmanuel Clancier : l'écrivain et ses doubles*. In TEM 8/9 *Ecrire avec ... Actes de l'université d'été Août 1989*. Grenoble : L'Atelier du Texte.
- REY, B. (1996, rééd. 1998). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditeur.
- VARELA, Francisco (1988) *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.

CHAPITRE 4 : LA THÉORIE DES « SITUATIONS DIDACTIQUES » : APPORT THÉORIQUE DE GUY BROUSSEAU

L'apport de Guy Brousseau, auquel d'ailleurs Bernard Rey fait référence à la fin de son ouvrage⁵⁰⁹, va ancrer notre réflexion dans la didactique. Pour Guy Brousseau il faut en effet distinguer l'élève, pris dans une relation pédagogique, de l'élève en tant que sujet psycho-cognitif, pris dans une relation d'ordre didactique, la seule à même de traiter la « pensée logique » de l'enfant⁵¹⁰. On retrouve donc la même préoccupation de s'adresser, à l'école, à un sujet cognitif. Il s'agit pour nous de retracer la démarche suivie par Brousseau et de dégager au passage les concepts qui nous permettront d'analyser plus finement les données recueillies au cours de l'expérimentation.

⁵⁰⁹ Rey, B. (1996). Op. cit. p. 191

⁵¹⁰ Brousseau, G. (1998), op. cit. p. 322

A. LA THÉORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES ET SON CONTEXTE

La « Théorie des situations didactiques » de Guy Brousseau a pris naissance dans l'analyse des « échecs électifs »⁵¹¹ en Mathématiques ; elle a bénéficié d'un contexte théorique en évolution concernant l'enseignement et s'est faite, comme il le précise, à la lumière des « courants actuels de la psychiatrie »⁵¹², connus aux Etats-Unis sous le nom d'École de Palo Alto⁵¹³. Avant de la développer il nous faut présenter le plus précisément possible ses conditions d'émergence afin d'en prendre toute la mesure.

1 - La notion de situation : un changement de paradigme dans l'analyse de l'échec

Comme il l'expose dans la première partie du « Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal »⁵¹⁴, sa Théorie des situations didactiques est née d'un « renversement de point de vue »⁵¹⁵ qui lui a fait chercher la cause des échecs, non dans l'élève et ses aptitudes ou sa psychologie, par exemple, mais dans la *situation* à laquelle il est confronté et dont il révèle les caractéristiques. Il entreprend alors d'étudier ces « situations qui servent à enseigner », son ambition étant de parvenir à les modéliser. G. Brousseau prend soin de situer son apport dans le cadre d'une « évolution des conceptions à propos des théories de l'apprentissage »⁵¹⁶.

2 - Une évolution de l'enseignement à l'apprentissage

Cette évolution permet en effet de mettre en lien l'acquisition des connaissances par l'enfant avec le sens qu'il y trouve, grâce à la part active

⁵¹¹ L'expression d' « échec électif » fait référence à la situation d'échec rencontrée par un élève dans une discipline particulière, et non de façon générale à l'école. Brousseau, G. & Warfield, V. « Le Cas de Gaël » *op. cit.*

⁵¹² Brousseau, G. (1998) *op. cit.* p. 295

⁵¹³ Nous avons présenté plus haut ce courant, pp. 62-64 (apport autour de Watzlawick). Brousseau s'appuie particulièrement sur l'apport de Bateson dont il utilise, comme nous allons le voir, un certain nombre de principes théoriques.

⁵¹⁴ Brousseau, Guy, (1997) *op. cit.* p.4/59

⁵¹⁵ *Ibidem* p. 4/59

⁵¹⁶ Brousseau, G. (1998) *op. cit.* p. 301.

qu'il peut y prendre. Cela ne pouvant avoir lieu lors d'une simple communication des savoirs, telle que l'on a coutume de la voir dans une situation d'enseignement dite « classique », il observe qu'

« Après certaines tentatives de réformes qualifiées de formalistes, il a été envisagé de transformer le plus possible les situations d'enseignement en situations d'apprentissage. »⁵¹⁷

Ainsi définit-il l'apprentissage comme « une modification de la connaissance, que l'élève doit produire lui-même et que le maître doit seulement provoquer »⁵¹⁸. Or, comme il le fait observer à de nombreuses reprises, l'enseigné « n'est pas en mesure de le faire de façon autonome et n'en ressent pas nécessairement le besoin »⁵¹⁹ : la didactique doit donc selon lui étudier les conditions dans lesquelles l'appropriation du savoir pourra se faire le mieux. Mais il va plus loin en revenant sur la conception, la plus courante en Sciences de l'éducation, de la situation d'apprentissage organisée autour de trois « pôles » : « un enseignant, des élèves et un savoir »⁵²⁰. Pour Brousseau, cette schématisation sous la forme d'un « triangle ... a l'inconvénient de réduire l'environnement didactique à l'action du professeur »⁵²¹.

3 - Du triangle didactique à une vision systémique de la situation

Soucieux de modéliser les situations didactiques dans le cadre d'une théorie, Brousseau préfère recourir à une « approche systémique » :

« D'une manière générale on peut décrire grâce à l'analyse des systèmes les situations d'enseignement et les classer à partir des échanges entre les élèves, le professeur et le milieu ».⁵²²

Ainsi Brousseau préfère-t-il parler, pour ceux qu'il appelle les deux « actants », de « système enseignant », et de « système enseigné ». Le troisième pôle sera le « milieu », qu'il définit comme « tout ce qui agit sur l'élève et ce sur quoi l'élève agit »⁵²³.

⁵¹⁷ Brousseau, G. *ibidem* p. 302

⁵¹⁸ Brousseau, G. (1998) *op. cit.* p 300

⁵¹⁹ Brousseau, G. (1985) Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. Article « didactique des mathématiques ».

⁵²⁰ Jonnaert, Ph. & Vander Borght, C. (1999) Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence pour la formation didactique des enseignants. Bruxelles-De Boeck-Université.

⁵²¹ Brousseau, G. (1997) *op. cit.* p.4/59

⁵²² Brousseau, G. (1998) *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage (Recherches en didactique des mathématiques) p. 25.

⁵²³ *ibidem* p. 32.

« Modéliser une situation d'enseignement, poursuit-il, consiste à produire un jeu spécifique du savoir visé, entre différents sous-systèmes : le système éducatif, le système élève, le milieu, etc. Il ne s'agit pas de décrire précisément ces sous-systèmes autrement que par les relations qu'ils entretiennent dans le jeu. »⁵²⁴

On retrouve logiquement dans cette approche la plupart des principes exposés par Bateson⁵²⁵, par exemple ici celui de « totalité comme non sommativité »⁵²⁶, mais aussi celui de « dialectique »⁵²⁷ et de « causalité circulaire »⁵²⁸ puisque les différents sous-systèmes sont en interaction constante, toute action recevant un « feed-back » c'est-à-dire une réaction supposée entraîner une modification de l'action en cours. Le système global est, quant à lui, régi par le principe d'« homéostasie » c'est-à-dire de conservation de l'équilibre, qui rend solidaires ses différentes composantes.

4 - La transposition didactique

Afin de mieux appréhender ce qui se joue entre ces composantes en jeu, Guy Brousseau s'appuie sur le concept alors récemment développé par Yves Chevallard de *transposition didactique*, qui désigne la transformation que doivent subir les connaissances pour entrer dans le domaine didactique.

« Passer d'une connaissance mathématique (pour le mathématicien) à une connaissance mathématique (pour l'élève) est une opération spécifique, la *transposition didactique* ». ⁵²⁹

Brousseau présente cette transposition didactique comme la résultante « d'interactions entre des institutions » dont l'activité propre leur fait « construire des connaissances par nature différentes ... procédant d'une même notion » ; constatant que ces différences créent, au niveau des interactions, « une sorte de tension didactique, ... l'action didactique devient alors, selon lui, le moyen général de réduction de cette tension »⁵³⁰.

Ainsi, concernant l'enseignement des mathématiques, Guy Brousseau distingue le travail du mathématicien, qui produit le savoir et « décontextualise » ses résultats pour les communiquer, et le travail du professeur qui doit créer des

⁵²⁴ Ibidem p. 80

⁵²⁵ Nous avons présenté pp. 62-64 de la présente thèse la théorie élaborée par Bateson que cite notre auteur in Brousseau, Guy, (1997) Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa à l'université de Montréal. Math-unipa p.4 p.7/49.

⁵²⁶ Cf chapitre 1, B 2 b (apport autour de Watzlawick) p.

⁵²⁷ Réf chapitre 1, B 2 b

⁵²⁸ Réf chapitre 1, B 2 b

⁵²⁹ Brousseau, G. (1980) « L'échec et le contrat » in *Recherches : La politique de l'ignorance*, n°41, p.181

⁵³⁰ Brousseau, Guy, (1997) op. cit. p. 23

situations de « recontextualisation⁵³¹ » des notions une fois transposées dans le contexte scolaire⁵³². Quand il s'agit d'une situation d'apprentissage, l'élève peut alors se livrer à un travail de découverte, à l'instar du chercheur, mais il doit ensuite, avec l'aide de l'enseignant, redécontextualiser le nouveau savoir⁵³³ pour le mémoriser. Le rôle du maître est alors complexe, puisqu'il doit dans un premier temps « faire vivre la connaissance », la personnaliser, et ensuite la dépersonnaliser et l'institutionnaliser, la transformant ainsi en savoir pour qu'elle soit reconnue à l'extérieur de la classe. G. Brousseau signale alors les dérives « classiques »⁵³⁴ :

« La tentation est grande pour le professeur de court-circuiter ces deux phases et d'enseigner directement le savoir en tant qu'objet culturel en faisant l'économie de cette double manœuvre. On présente le savoir et l'élève se l'approprie comme il peut. ... Les situations classiques, précise-t-il, sont des situations d'institutionnalisation sans prise en charge par le maître de la création du sens : on dit ce qu'on veut que l'enfant sache, on lui explique et on vérifie qu'il l'a appris. »

Cette situation « classique », où l'on transmet des informations « dogmatiques », n'est pas pour Brousseau une véritable situation d'apprentissage puisqu'aucune part active n'est donnée à l'élève dans la découverte des connaissances. C'est alors qu'il introduit le concept de contrat didactique comme instance de contrôle de la transposition, garantissant le maintien du sens.

5 - Le concept de contrat

Conformément à son modèle systémique, Brousseau cherche à définir les systèmes par leur fonction : il fait alors un état des lieux des situations d'enseignement selon les « engagements réciproques » (qu'il nomme « contrats ») engendrés entre les systèmes « enseignant » et « enseigné ». Toute diffusion de connaissance ne supposant pas la même responsabilité de

⁵³¹ Il nous faudra mettre en lien cette « décontextualisation/recontextualisation/re-décontextualisation » avec celle que préconise COB pour l'opération d'écriture majeure découverte dans le texte d'un auteur, au cours d'une séquence didactique d'un Atelier du texte. Cf Parcours1 ch1 de la présente thèse.

⁵³² Guy Brousseau dit de cette « transposition didactique » qu'elle est « à la fois inévitable, nécessaire, et en un sens regrettable », op. cit. (1998) p. 47.

⁵³³ Les connaissances ne peuvent prendre le statut de « savoir », selon G. Brousseau, que si le maître a procédé à leur « institutionnalisation ». Cela permet de distinguer ses positions d'un constructivisme « radical » auquel il s'est toujours opposé. Cf ibidem p. 94 et 100 et Brousseau, G. *Glossaire...* Articles « situation d'institutionnalisation d'une connaissance » ; « constructivisme radical » ; « connaissance, savoir ».

⁵³⁴ Brousseau, G. (1998) op. cit. p 300.

l'enseignant, Brousseau classe les contrats possibles, en partant de celui qui engendre un minimum de contraintes pour ce dernier (les contrats non didactiques dans lesquels l'enseigné est en position d'autodidacte) jusqu'à celui qui l'engage dans des responsabilités de plus en plus grandes (les contrats faiblement didactiques), pour arriver au contrat didactique. La spécificité de ce contrat didactique est, comme nous l'avons vu, d'exercer une contrainte à la fois sur l'enseigné, qui n'a pas vraiment le choix, mais également sur l'enseignant puisqu'il fait intervenir deux institutions supplémentaires : l'institution-cible (à laquelle l'enseigné se destine) et l'Institution (que l'on peut appeler « source ») qui « délègue sa mission à l'enseignant » afin qu'il prépare l'enseigné à son avenir.

6 - Le contrat didactique et ses paradoxes

Ainsi, dans ce contexte, une situation d'enseignement est caractérisée par la présence du maître, qui l'a préparée et la conduit en s'appuyant, principalement, sur ce qu'il connaît de ses élèves. Pour réaliser la tâche qui leur est allouée, les élèves quant à eux doivent interpréter cette situation en s'appuyant principalement sur ce qu'ils connaissent de leur maître. « Ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et les comportements de l'élève attendus par le maître, c'est *le contrat didactique* ». Ce concept lui permet de trouver une explication à l'équilibre relatif du système que constitue pour lui la situation didactique, mais d'expliquer également les tensions puisque ce contrat repose sur un paradoxe fondamental : pour le maître, dire clairement à l'élève ce qu'il attend de lui suppose qu'il lui enlève toute possibilité de le découvrir par lui-même ; de même, pour l'élève, chercher à extorquer au maître des explications trop précises revient à se priver de sa propre autonomie. D'autre part, ce contrat ne peut être que virtuel, puisque l'élève ne serait en mesure de s'y engager d'une manière éclairée qu'au moment où celui-ci deviendrait caduque puisqu'il qu'il détiendrait la connaissance en jeu. Ainsi s'explique la déclaration : « le savoir et le projet d'enseigner vont devoir

s'avancer sous un masque»⁵³⁵ Mais le concept de contrat didactique permet également à Guy Brousseau d'expliquer un certain nombre de perturbations dans les relations entre ses deux « actants », et de faire ainsi un « état des lieux »⁵³⁶ des principaux « phénomènes de didactique », avant de proposer son modèle théorique.

7 - Le contrat didactique et ses effets

Nous ne présenterons que ceux que nous pensons pouvoir rencontrer au cours de notre expérimentation, pour les avoir souvent observés en situation de formation.

a. L'effet Topaze⁵³⁷

Il s'agit d'une négociation à la baisse des exigences du maître, qui, attendant de l'élève la réponse qu'il a prévue⁵³⁸, lui donne des indices de plus en plus précis, fait référence à une situation similaire⁵³⁹ ou lui pose des questions de plus en plus faciles jusqu'à ce que « les connaissances visées disparaissent totalement »⁵⁴⁰. C'est l'enseignant qui prend totalement en charge le travail pour permettre à chacun des partenaires de sauver la face. On trouve ce phénomène dans le cas d'une présentation axiomatique du savoir, qui procède par un échange de questions/réponses⁵⁴¹, ce qui a l'avantage de pouvoir

⁵³⁵ Brousseau, G. (1998) op. cit. p 73. Il nous faudra voir ce qu'il en est en ce qui concerne l'écriture.

⁵³⁶ On peut rapprocher cet état des lieux dans le domaine des mathématiques de celui qu'a fait Claudette Oriol-Boyer en didactique de l'écriture (cf Chp 1 de sa thèse).

⁵³⁷ Brousseau fait référence à un passage de l'œuvre de Marcel Pagnol (1928) où le héros éponyme, maître d'école, manœuvre au cours d'une dictée pour éviter des erreurs qui se révéleraient trop humiliantes à la fois pour l'élève et l'enseignant.

⁵³⁸ Pour Brousseau ce phénomène, observé et décrit à propos du « cas de Gaël » permet à l'enseignant comme à l'élève de contrôler l'incertitude inhérente aux situations d'apprentissage, incertitude difficile à soutenir dans certains cas. (Dans une note présente dans le texte intitulé *Le cas de Gaël*, publié en 1999 on précise : « Il présente la description et l'étude finale de quatre des huit séances qui ont permis à Gaël de continuer sa scolarité avec de bons succès en mathématiques. Il reprend l'essentiel d'un texte rédigé en 1981 par Guy Brousseau et Jacques Pérès. Les transcriptions des huit séances et celles de leur " analyse à chaud " dues à Michèle Berrocq-Irrigoin, ont été publiées en polycopié de l'IREM pour les besoins des chercheurs, mais les quatre dernières n'ont jamais fait l'objet d'un résumé semblables à celui ci. L'expérience a été effectuée en 1977. Elle a fourni le matériau de base de toute une partie de la théorie des situations ») op. cit p. 7 à 52

⁵³⁹ Dans ce cas, Brousseau parle d' « usage abusif de l'analogie ». Brousseau, G. (1998) op. cit p. 55.

⁵⁴⁰ Ibidem p 52

⁵⁴¹ « Dans la conception la plus générale de l'enseignement, dit G. Brousseau, le savoir est une association entre les bonnes questions et les bonnes réponses ». Brousseau, G. (1998) op. cit. p 58.

programmer l'enseignement et, selon l'expression consacrée, de « boucler le programme ».

b. L'effet Jourdain⁵⁴²

Brousseau appelle ainsi la ruse de l'enseignant qui, pour éviter que la séance ne se solde par un résultat trop décevant, affecte de donner un nom savant à une production médiocre de l'élève. Nous verrons qu'en ce qui concerne l'écriture la tentation est grande de reconnaître une figure de rhétorique dans ce qui n'était de la part de l'élève que le produit d'une maîtrise linguistique insuffisante.

c. Un « phénomène » révélateur : l'âge du capitaine

Cet effet, indissociable de toute situation d'enseignement, a été découvert par une équipe de Grenoble, lors d'une expérience bien connue de sorte qu'il n'est pas nécessaire de l'évoquer longuement⁵⁴³ : ce qui est intéressant, c'est ce qui a suivi l'expérience, à savoir le fait que l'enfant ayant fait une réponse incongrue s'insurge contre l'expérimentateur : « c'est ta faute, tu ne m'as pas donné les bons chiffres ! »⁵⁴⁴. Ainsi, non seulement on voit qu'un engagement lie les deux partenaires, mais également qu'il ne se révèle que lorsqu'il y a rupture : en cas d'échec du projet didactique chacun des deux partis s'empresse d'en faire porter la responsabilité à l'autre, comme si un véritable contrat avait été rompu. Ce qui caractérise donc, selon Guy Brousseau, une situation d'enseignement c'est la constante négociation autour d'un contrat en constante évolution :

« Le concept théorique en didactique n'est pas le contrat (le bon, le mauvais, le vrai ou le faux contrat) mais le processus de recherche d'un contrat hypothétique ».⁵⁴⁵

C'est donc cette notion de contrat qui a permis à Brousseau d'analyser « le cas de Gaël »⁵⁴⁶, emblématique d'un échec électif en mathématique, et a pu faire l'hypothèse chez cet élève d'une forme d'« évitement de l'apprentissage en situation scolaire » et l'a analysé comme provenant d'une mauvaise perception

⁵⁴² C'est cette fois à la pièce de Molière (1670) que Brousseau fait allusion : le maître de philosophie présente à pare d'un nom savant ce que Monsieur Jourdain faisait « sans le savoir ».

⁵⁴³ Brousseau, Guy, (1997) op. cit. p.34/59

⁵⁴⁴ C'est ainsi que l'anecdote a été rapportée en 1990 par Marc Legrand à présenter lors d'une conférence plénière ouvrant un colloque sur l'ignorance en formation.

⁵⁴⁵ Cité par les responsables de l'édition de Brousseau, G. (1998) op. cit. p 96

⁵⁴⁶ Brousseau, G. & Warfield, V. op. cit. p. 7 à 52

du rôle du maître et surtout du sien propre au niveau de la gestion de l'incertitude, incertitude inévitable dans une situation d'apprentissage. Ainsi, comme le fait observer Bernard Rey,

« Guy Brousseau voit une difficulté fondamentale ...dans l'apprentissage encadré par un enseignant (car) à la mise en œuvre des possibilités rationnelles, vient s'ajouter et, parfois, se substituer un jeu de supputations sur ce qu'attend l'enseignant ».⁵⁴⁷

C'est ainsi que Guy Brousseau en est venu à une première définition de la situation didactique.

B. LA SITUATION DIDACTIQUE COMME MOYEN

L'apprentissage, dit-il, est l'objet principal de l'enseignement. L'élève doit être mis en relation avec un milieu qui préfigure celui qu'il devra affronter par la suite, dénué d'intentions didactiques à son égard. Pour cela, l'enseignant doit faire dévolution du problème à l'élève qui doit accepter de le prendre en responsabilité.

Observant en effet que « l'objectif final de l'apprentissage est que l'élève puisse faire fonctionner (le) savoir dans des situations où l'enseignant aura disparu », (c'est-à-dire en tant que « sujet majeur » dans des « situations et pratiques sociales non-didactiques »⁵⁴⁸), et que « l'intervention de l'enseignant modifie les conditions de fonctionnement du savoir », Guy Brousseau conçoit alors des « situations à usage didactique » dans lesquelles l'enseignant s'efface pour laisser l'élève en contact direct avec le « milieu ». La situation est donc, dans cette première définition, « l'environnement de l'élève mis en œuvre et manipulé par l'enseignant ou l'éducateur qui la considère comme un outil »⁵⁴⁹. Brousseau parle alors d'un fonctionnement adidactique.

1 - Le milieu adidactique : la dévolution et ses paradoxes

G. Brousseau avance hypothèse que

⁵⁴⁷ Rey, B. (1996, rééd. 1998). op. cit.p. 191

⁵⁴⁸ Brousseau, G. (1998) op. cit. p 296

⁵⁴⁹ Brousseau, Guy, (1997) op. cit. p.2/59

« Seuls les fonctionnements autonomes de l'élève sont l'indice qu'il a acquis des connaissances utilisables⁵⁵⁰ ».

La situation est alors analysée dans son évolution, au cours de laquelle

« L'apprentissage est supposé s'accomplir par une adaptation "spontanée" de l'apprenant au milieu créé par cette situation »⁵⁵¹.

C'est ainsi que, plongé dans un milieu adidactique, c'est-à-dire dénué d'intentions à son égard, l'élève pourra faire fonctionner la connaissance par des « productions libres », c'est-à-dire que ses réponses au milieu seront gérées par le sens, et ses choix seront faits pour des raisons intellectuelles. Mais pour obtenir ce fonctionnement de l'élève, il faut que le maître lui dévolue la responsabilité de la situation d'apprentissage, et que l'élève accepte cette responsabilité, ce qui ne va pas de soi, comme l'affirme Guy Brousseau :

« La dévolution⁵⁵² présente de grandes difficultés que l'on analyse traditionnellement en termes de motivation de l'élève ; les solutions préconisées sont alors de nature psychologique, psychoaffective ou pédagogique. Or la signification de la connaissance et celle de la situation jouent un rôle important et la didactique propose par conséquent des moyens spécifiques »⁵⁵³.

L'analyse qu'il fait en effet est que la dévolution met le maître dans une situation pour le moins paradoxale puisqu'il a le devoir social de communiquer le savoir mais ne peut le dévoiler sans priver l'élève de la possibilité de le découvrir par lui-même. Or, Brousseau insiste sur le fait que

« ... l'apprentissage est une modification de la connaissance que l'élève doit produire lui-même »⁵⁵⁴

Ainsi, pour Guy Brousseau, la didactique peut et doit fournir aux maîtres une ingénierie⁵⁵⁵ : il a donc modélisé à leur intention un grand nombre de situations adaptées à telle ou telle connaissance à acquérir, sachant que

« la valeur des connaissances acquises ainsi dépend de la qualité du milieu comme un fonctionnement "réel", culturel du savoir, donc du degré de refoulement adidactique obtenu »⁵⁵⁶.

⁵⁵⁰ Brousseau, Guy, (1997) *ibidem* p.20/59

⁵⁵¹ Brousseau, Guy, (1997) *ibidem* p.3/59

⁵⁵² J. Rouchier rapproche le concept de *dévolution* de la notion d'*interaction de tutelle* présente chez Jerome Bruner

⁵⁵³ Brousseau, Guy, (1997) *op. cit.* p.41/59

⁵⁵⁴ Brousseau, G. (1998) *op. cit.* p 300

⁵⁵⁵ « L'ingénierie didactique s'attache à identifier ou à produire les situations dont le contrôle exige la mise en œuvre des connaissances visées et, parmi ces situations, à distinguer celles qui permettent la création de cette connaissance par une adaptation spontanée du sujet, de celles auxquelles l'adaptation est immédiate ou impossible. » Brousseau, Guy, (1997) *op. cit.*

⁵⁵⁶ Brousseau, G. (1998) *op. cit.* p 302

Il appelle « situations à usage didactique – celles où le travail du professeur se borne à créer et à maintenir ces conditions sans intervenir sur le processus cognitif »⁵⁵⁷. Il s'agit alors de trouver, en étudiant l'ergonomie⁵⁵⁸ et donc la rentabilité de ces situations, LA situation adidactique spécifique de chaque connaissance mathématique, qu'il nomme « situation fondamentale ».

2 - La situation fondamentale

L'objectif est d'obtenir un apprentissage par adaptation : le problème posé doit être tel que l'élève peut l'aborder, mais non le résoudre, avec ses connaissances antérieures ; celui-ci se trouve donc dans la nécessité de modifier son point de vue, par assimilation⁵⁵⁹ (c'est-à-dire à l'intérieur d'une même conception⁵⁶⁰) ou accommodation (ce qui nécessite un « changement de répertoire », une « réorganisation des connaissances anciennes »). La situation fondamentale d'apprentissage correspondant à un savoir déterminé doit faire apparaître la connaissance correspondante « comme le moyen optimal et autonome de solution de (cette) situation »⁵⁶¹ ; elle doit permettre à un enfant d'acquérir une connaissance qu'il n'avait pas, et cela « sans intervention didactique ». Cette situation fondamentale unique doit comporter des variantes telles que l'on puisse l'adapter à l'âge des élèves et aux circonstances de l'apprentissage, par exemple « par suppression ou par transfert à l'adulte de certaines tâches ». Selon Brousseau,

« il existe aujourd'hui de nombreux exemples de situations relativement fondamentales pour tous les secteurs des mathématiques élémentaires, pour la connaissance de l'espace, pour la géométrie, pour la connaissance des structures numériques fondamentales, pour les probabilités, pour la notion de fonction, celle de limite, etc. »⁵⁶²

On peut citer « Le jeu de la boîte »⁵⁶³ comme exemple de situation fondamentale pour l'introduction de la soustraction en CE1, « Qui dira 20 ? »

⁵⁵⁷ Brousseau, Guy, (1997) op. cit p. 19 et 20/59

⁵⁵⁸ Ibidem p. 17/59

⁵⁵⁹ Brousseau reprend les termes employés par Piaget : voir Brousseau, Guy, (1997) op. cit p.17 et 18/59

⁵⁶⁰ Brousseau définit les conceptions « **théoriquement** comme des ensembles de connaissances et de savoir fréquemment utilisés ensemble pour résoudre des situations, **empiriquement** comme des patrons de réponses cohérents donnés par une partie importante des sujets sur une classe de situation. » ibidem p. 18/59

⁵⁶¹ Ibidem p. 10/59

⁵⁶² Brousseau, Guy, (1997) Ibidem p.10/59

⁵⁶³ Brousseau, G. (1998) op. cit. p 304

pour introduire l'étude de l'algorithme de la division, ou le jeu des pinceaux et pots de peinture pour le dénombrement en Grande Section de maternelle⁵⁶⁴.

Tant que la première définition de la situation était en vigueur, une situation adidactique pouvait prendre trois formes différentes, chacune dotée d'un mode de déroulement et d'une étape-clé :

a. La situation d'action

Une situation d'action est une situation « simplifiée » qui correspond au schéma suivant : un élève est mis en situation d'agir sur un milieu, et, celui-ci réagissant avec régularité, l'élève acquiert une certaine « connaissance » et peut « anticiper » et progressivement modifier son action.

« L'apprentissage, dit Brousseau, est le processus par lequel les connaissances se modifient ... la manifestation observable est un patron de réponse expliqué par un "modèle implicite d'action" ».

Après un certain nombre d'essais et d'erreurs l'élève adopte une tactique et agit systématiquement à bon escient, « comme s'il savait le "théorème en acte" »⁵⁶⁵.

b. La situation de formulation

Son schéma est plus complexe puisqu'il est nécessaire qu'elle comporte

« ... un autre sujet à qui le premier devra adresser une formulation ... et que les deux interlocuteurs coopèrent dans le contrôle d'un milieu externe de telle sorte que ni l'un ni l'autre ne puisse le faire seul et que le seul moyen d'y réussir soit d'obtenir de l'autre la formulation des connaissances visées »⁵⁶⁶.

Brousseau observe que la formulation des connaissances empêche « l'évanouissement des connaissances en actes »⁵⁶⁷ et cite Bateson pour qui « la possibilité de formuler une connaissance implicite change à la fois ses possibilités de traitement, d'apprentissage et d'acquisition »⁵⁶⁸. D'autre part, il distingue les situations de formulation faisant appel à des « répertoires » de connaissances déjà là, et celles qui nécessitent l'adaptation du répertoire ou la création d'un nouveau »⁵⁶⁹. Quoi qu'il en soit, il constate que « l'acquisition de ces répertoires accompagne celle des connaissances qu'elles expriment »⁵⁷⁰.

⁵⁶⁴ Brousseau, Guy, (1997) op. cit. p.11/59

⁵⁶⁵ Ibidem p. 6/59

⁵⁶⁶ Ibidem p. 7/59

⁵⁶⁷ Ibidem p.8/59

⁵⁶⁸ Ibidem p. 7/59

⁵⁶⁹ Ibidem p.8/59

⁵⁷⁰ Ibidem p.7/59

La situation de formulation aboutit à la conversion des acquisitions, obtenues par les formulations, en « modèles implicites »

c. La situation de preuve

Cette situation fait également appel à un autre sujet-émetteur, mais celui-ci

« n'y est plus un informateur, mais un proposant, et le récepteur un opposant. Ils sont supposés posséder les mêmes informations nécessaires. Ils coopèrent dans la recherche de la vérité⁵⁷¹ ...mais s'opposent à chaque instant dès qu'il y a doute...ils s'occupent ensemble des relations formulées entre un milieu et une connaissance relative à ce milieu ».

Dans la « course à 20 », par exemple, le « concours de théorème » leur permet de construire des « théories –des ensembles d'énoncés de référence »- et d'apprendre

« comment convaincre les autres ou se laisser convaincre sans céder aux arguments rhétoriques comme l'autorité, la séduction, l'amour-propre, l'intimidation. »⁵⁷²

La situation de preuve aboutit à une « théorie » qui reçoit une « validation culturelle ». Mais une même situation fondamentale peut comporter en elle-même ces trois étapes majeures, comme le montre l'exposé des situations fondamentales évoquées plus haut. Cependant, lors de la mise en œuvre de ces situations sur le terrain, sont apparus des manques significatifs.

C. VERS UNE NOUVELLE DÉFINITION DE LA SITUATION DIDACTIQUE

1 - Problèmes soulevés par la 1^{ère} définition

Guy Brousseau rapporte que les maîtres de l'école expérimentale de Talence⁵⁷³ ont exprimé leurs réticences à faire passer leurs élèves d'une situation adidactique à une autre. Il a alors pris conscience qu'il manquait une étape majeure dans la modélisation.

a. Absence d'institutionnalisation

Les situations adidactiques sont en effet « des situations autonomes internes (telles qu'aucun des participants ne dispose d'un savoir supérieur au sujet

⁵⁷¹ Quid de la « vérité » en littérature ?

⁵⁷² Brousseau, Guy, (1997) op. cit. p.8/59. À la page 14 de ce chapitre nous avons rapproché de cette citation celle de Bernard Rey in Rey, B. (1996, rééd. 1998). op. cit. p.180.

⁵⁷³ Ecole d'Observation de l'Enseignement des Mathématiques, créée en 1972.

apprenant) »⁵⁷⁴, les plus à même de faire acquérir des connaissances. Mais Guy Brousseau fait la remarque suivante :

« Les pratiques sociales habituelles exigent la référence à des formes de connaissance (les savoirs) qui ne peuvent pas être établies dans les situations internes...Les connaissances restent contextualisées et vont disparaître dans le flot des souvenirs quotidiens si elles ne sont pas replacées dans un répertoire spécial dont la culture et la société affirment l'importance et l'usage »⁵⁷⁵.

Il affirme donc la nécessité de

« ... phases d'institutionnalisation qui donnent à certaines connaissances le statut culturel indispensable de "savoirs", savoirs (qui) sont les moyens sociaux et culturels d'identification, d'organisation, de validation et d'emploi des connaissances »⁵⁷⁶.

On voit donc ici clairement la distinction opérée par Brousseau entre connaissance et savoir :

« La même notion n'a pas les mêmes propriétés, ni comme moyen de recherche, ni comme possibilité d'expression, ni comme instrument de conviction ou comme argument, et elle n'est pas apprise de la même façon »⁵⁷⁷.

Ainsi, aux situations d'action, de formulation et de preuve va s'ajouter la situation d'institutionnalisation d'une connaissance dont Brousseau donne la définition :

« C'est une situation qui se dénoue par le passage d'une connaissance de son rôle de moyen de résolution d'une situation d'action, de formulation ou de preuve, à un nouveau rôle, celui de référence pour des utilisations futures, personnelles ou collectives »⁵⁷⁸.

b. Constructivisme radical

Avoir négligé cet aspect (peut-être influencé, dit-il, par les « travaux de Piaget ») revient pour Brousseau à avoir « commis l'erreur de croire en la possibilité d'une didactique "constructiviste" avant la lettre »⁵⁷⁹. Or, dit-il,

« on ne peut pas réduire l'enseignement à l'organisation d'apprentissages »⁵⁸⁰.

Brousseau n'a cessé depuis de faire la critique d'un constructivisme radical, comme on en a l'affirmation dans son glossaire :

« Il est techniquement et légitimement impossible à un professeur d'affirmer que l'institutionnalisation non didactique qu'il peut observer ou obtenir de ses élèves produit des connaissances équivalentes à celles qui ont cours dans la société et qui sont le fruit

⁵⁷⁴ Brousseau, G. (1997) op. cit. p. 10/59

⁵⁷⁵ Ibidem p. 9 et 10/59

⁵⁷⁶ Ibidem p. 10/59

⁵⁷⁷ Ibidem p. 10/59

⁵⁷⁸ Brousseau, G. *Glossaire* Article « situation d'institutionnalisation d'une connaissance ».

⁵⁷⁹ Brousseau, Guy, (1997) op. cit. p.9/59

⁵⁸⁰ Brousseau, Guy, (1997) Ibidem p.48/59

d'événements et de processus historiques que par définition ces élèves ignorent. Cette observation condamne le constructivisme radical comme théorie didactique ». ⁵⁸¹

Mais l'institutionnalisation n'est pas la seule oubliée de la situation adidactique, et l'absence du professeur se solde par un autre manque dont Brousseau a pris conscience.

c. Absence de prise en compte des obstacles

Guy Brousseau a approfondi le concept d'obstacle épistémologique dont parle Bachelard. Il le définit comme une « connaissance » acquise dans un certain domaine et utile dans ce cadre, mais qui se révèle fausse ou insuffisante dans un domaine nouveau ou plus vaste. Il insiste sur la nécessité de prendre en compte cet obstacle, ce qui ne peut être fait que par le maître.

d. Effet Diénès

Enfin on ne peut pas ne pas penser que l'insistance avec laquelle Brousseau met en garde contre ce qu'il appelle 'l'effet Diénès'⁵⁸² signale un danger inhérent à une ingénierie didactique prolifique : les maîtres, à qui on fournit nombre de situations adidactiques supposées fonctionner sans leur intervention, risquent de se désinvestir : « l'existence de cet effet, avertit Brousseau, montre la nécessité d'intégrer les rapports maître-élève dans toute théorie didactique »⁵⁸³. Toutes ces raisons ont amené Guy Brousseau à donner de la situation didactique une deuxième définition.

2 - Une nouvelle définition : La situation didactique comme environnement

Guy Brousseau donne cette seconde définition lors de la rétrospective qu'il a faite de sa démarche en 1997, et sur laquelle nous nous sommes largement appuyée :

« La situation didactique est l'environnement tout entier de l'élève, l'enseignant et le système éducatif lui-même ». ⁵⁸⁴

⁵⁸¹ Brousseau, G. *Glossaire ...* Article « constructivisme radical ».

⁵⁸² Cet « effet » est longuement décrit et analysé dans Brousseau, G. (1998) op. cit. p 66 à 68

⁵⁸³ Brousseau, G. *Glossaire ...* Article « effet Diénès »

⁵⁸⁴ Brousseau, Guy, (1997) op. cit. p.2/59

a. Redistribution des rôles

Le changement est d'importance : en effet, la prise de conscience des manques liés à l'absence du professeur dans la situation adidactique amène le chercheur à le réintroduire dans son modèle. Et cela du fait que, même si la modélisation des « situations à usage didactique » permet d'améliorer les conditions de la « construction autonome des connaissances », leur fonctionnement laisse apparaître deux failles dans la construction théorique :

«...il conduit l'élève à des connaissances localement adaptées mais qui la plupart du temps se révéleront *insuffisantes* ou même *fausses* par la suite, et certaines se constitueront en obstacles » ... et il « ne peut pas donner aux connaissances développées le statut d'un savoir... Seule l'intervention didactique du professeur permet de repérer (l)es connaissances canoniques dans ce qui a été conçu par l'élève ou par les élèves dans les situations autonomes »⁵⁸⁵.

Concevoir la situation comme environnement revient donc à « concevoir des modèles plus vastes, incluant les actions du professeur »⁵⁸⁶, et donc à mêler enseignement et apprentissage :

« L'enseignement consiste à provoquer chez l'élève les apprentissages projetés en le plaçant dans des situations appropriées auxquelles il va répondre "spontanément" par des adaptations. L'action du professeur comprend une forte composante de régulation des processus d'acquisition de l'élève. L'élève lui-même apprend par des régulations de ses rapports avec son milieu »⁵⁸⁷.

b. Nouvelle structuration

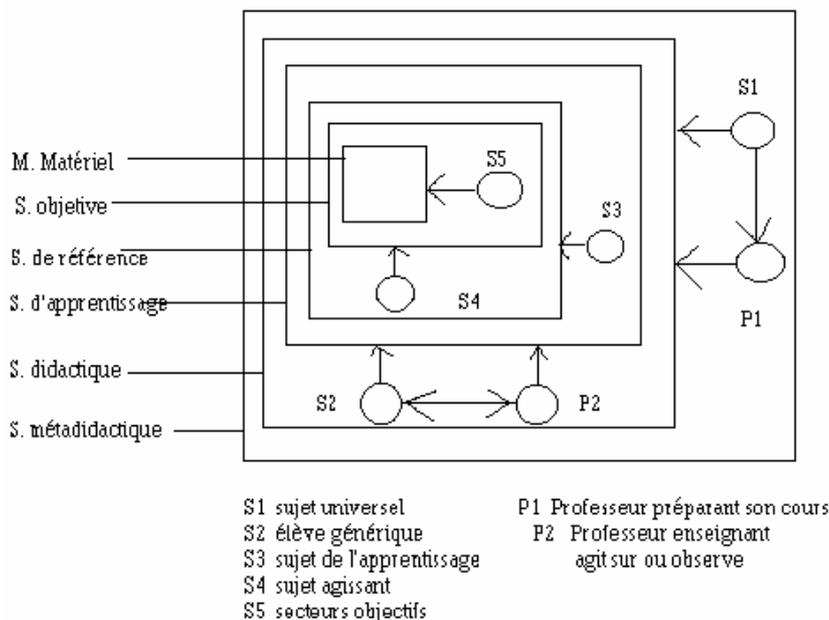
On peut voir à l'œuvre cette situation d'emboîtement dans le schéma présent en annexes de l'ouvrage « Théorie des situations didactiques »⁵⁸⁸ :

⁵⁸⁵ ibidem p.20/59

⁵⁸⁶ ibidem p.20/59

⁵⁸⁷ Brousseau, Guy, (1997) op. cit. p.22/59

⁵⁸⁸ Brousseau, G. (1998) op. cit. p 326



P1 : C'est le professeur qui réfléchit à la séquence qu'il doit faire. Il regarde la situation d'enseignement comme un objet, il prépare son cours.

S1 : C'est un élève qui regarde une situation d'enseignement de l'extérieur

P2 : C'est le professeur qui enseigne : il est dans la situation didactique, il agit et a devant lui quelque chose qui est la solution(situation ?) d'apprentissage, et il a à côté de lui, indépendamment de la situation d'apprentissage, un élève à qui il peut parler, sur qui il peut agir et qui peut agir sur lui.

S2 : C'est l'élève qui regarde sa propre situation d'apprentissage, à qui on tient un discours sur son apprentissage.

S3 : c'est l'élève apprenant, en situation d'apprentissage ; il est confronté à une situation qui n'est plus une situation didactique. Il regarde un élève S4 qui pourrait être lui-même, en situation d'agir sur le monde, qui prend des décisions, c'est la situation de référence. S3 est le sujet épistémologique, S4 est le sujet actif. S4 regarde la situation objective qui met en œuvre des sujets S5 souvent hypothétiques, ceux qui sont dans le problème : par exemple « trois personnes se partagent ... ». L'élève peut s'identifier à ce sujet, mais il n'y a pas d'intrusion de l'élève à ce niveau.

Dans leur fonctionnement, les niveaux S5 S4 et S3 sont conçus comme non didactiques, le niveau S2 est le niveau d'intervention didactique⁵⁸⁹.

c. Nouvelles caractéristiques

Brousseau parvient donc à un modèle qui le satisfait davantage :

Un processus ordonné

« L'action, puis la formulation, puis la validation culturelle et l'institutionnalisation semblent constituer un ordre raisonnable pour la construction des savoirs. »⁵⁹⁰

Il le met en rapport avec l'évolution des connaissances humaines :

⁵⁸⁹ Cette dernière remarque, disent les éditeurs de l'ouvrage, a été ajoutée à la présentation du schéma en 1990 in Brousseau, G. (1998) op. cit. p 327

⁵⁹⁰ Brousseau, Guy, (1997) op. cit. p.9/59

« Cet ordre est souvent observé dans la genèse historique des notions où nous voyons des formes proto-mathématiques, puis paramathématiques se succéder et précéder leurs formes mathématiques proprement dites. »⁵⁹¹

Mais il n'hésite pas à marquer le véritable renversement de perspective que cette façon de procéder introduit à l'école

« Il (cet ordre) semble s'opposer à l'ordre inverse où les savoirs sont d'abord réorganisés en discours communicables selon le destinataire puis seulement « appliquées » à des situations personnelles et « converties » en décisions »

Un équilibre assuré

Pour lui ce modèle représente à ce stade un état d'équilibre⁵⁹² :

- entre certitude et incertitude
- désordre et ordre
- difficulté et facilité

Mais l'équilibre est à assurer aussi au niveau social et culturel entre « le nombre de producteurs et de consommateurs d'idées, ce qui exige de l'enseignant « de nombreuses qualités pédagogiques », mais surtout une capacité à faire des « choix didactiques clairs » et adaptés à la situation. Ainsi, non seulement le professeur revient sur le devant de la scène, mais il se voit allouer un rôle primordial.

Un maître au premier plan :

Brousseau utilise volontiers pour l'enseignement la métaphore du théâtre. Le professeur y est tantôt metteur en scène, tantôt acteur, et son rôle est écrasant. L'apprentissage est un « jeu » dont il est le maître. Il doit savoir le mettre au point, y jouer un rôle mais aussi savoir s'effacer au bon moment.

« Pour Guy Brousseau, la situation didactique est une étape nécessaire au cours de laquelle l'enseignant prépare (vérif) l'élève à se passer de sa présence »⁵⁹³.

C'est lui qui valide, institutionnalise les connaissances mises au jour, qui analyse les erreurs, maintient les équilibres.

⁵⁹¹ Nous pouvons là encore faire le parallèle avec Claudette Oriol-Boyer qui observe la même évolution au niveau des notions en linguistique et théorie du texte.

⁵⁹² Brousseau, Guy, (1997) op. cit p. 44 et 45/59

⁵⁹³ Jean Rouchier, op. cit.

D. QUEL EST L'APPORT DE G. BROUSSEAU À MON TRAVAIL ?

Guy Brousseau a eu une telle importance dans le monde de la didactique qu'il est impossible à un formateur de ne pas avoir reçu son influence, parfois même sans en avoir eu conscience : on ne peut pas ne pas avoir entendu parler du contrat didactique, de « l'effet Topaze », de « l'âge du capitaine » ou de l'institutionnalisation. Il a marqué son époque dans ce domaine, et son apport est général et incontournable. Mais la découverte personnelle du travail de Guy Brousseau a été pour moi une aide considérable à la fois dans la préparation de l'expérimentation et dans l'analyse des données recueillies. Mais surtout il m'a confirmée à la fois dans l'approche interdisciplinaire⁵⁹⁴ que j'ai donnée à mes recherches et dans les prises de position fondamentales que j'ai héritées de Claudette Oriol-Boyer.

1 - La confirmation de choix fondamentaux

On a pu remarquer une grande proximité entre les deux apports théoriques dans certaines prises de position fondamentales concernant l'enseignement-apprentissage.

a. Importance primordiale des choix didactiques de l'enseignant

Trouver dans la situation didactique (nous dirions le dispositif) la raison de la réussite ou de l'échec des élèves ne peut que nous sembler essentiel. Ainsi, par exemple, l'enseignant qui a fait le choix de mettre en place un atelier d'écriture littéraire dans sa classe renonce par là à une présentation axiomatique du savoir ; il adopte un positionnement par essence didactique.

Par ailleurs, la didactique est dans les deux cas considérée comme pouvant fournir une ingénierie. C'est avec cet objectif que nous avons écrit, à l'intention des enseignants que nous formions, les manuels *Français 6^{ème}* et *Français*

594 Il est difficile actuellement de trouver un terme qui ne suscite pas de violentes réactions : je préfère conserver celui que j'ai utilisé (et défendu) dans le cadre de la recherche INRP à laquelle j'ai participé en collaboration avec Eric Triquet : ce terme exprime le fait que les différentes disciplines collaborent à la résolution d'un problème qu'aucune d'entre elles ne pourrait résoudre seule. La pluri-disciplinarité se contente d'additionner les actions, et la transdisciplinarité, dont Bernard Rey doute de l'existence, se contente de les traverser sans en visiter aucune.

5^{èmes} qui réunissaient un ensemble de séquences permettant aux élèves de s'approprier les principales notions à aborder à ces niveaux de classe. Cela éclaire également la façon dont j'ai maqueté la séquence expérimentale à proposer aux quatre enseignants.

b. Équilibre entre apprentissage et enseignement

On peut dire que l'atelier d'écriture est une situation d'apprentissage telle que la définit Guy Brousseau, dans la mesure où l'élève y est actif et peut donc y trouver du sens. De la même façon, si le travail de l'élève en apprentissage dans sa discipline s'apparente pour cet auteur au travail de découverte du mathématicien, en ce qui concerne l'écriture il s'apparente, très logiquement, à celui de l'écrivain. Il sera intéressant de voir si le fonctionnement des élèves peut être qualifié d'autonome et peut ainsi leur permettre de se doter de ce que Brousseau appelle des « connaissances mobilisables ».

Quant au travail de l'enseignant tel que Brousseau le définit, c'est-à-dire mettant en situation, à l'intention de ses élèves, les notions que le chercheur a précédemment extirpées de leur contexte de production, il rejoint la manière dont Claudette Oriol-Boyer l'envisage, puisqu'elle a mis en avant cet aller-retour entre contextualisation et décontextualisation comme l'une des marques essentielles de l'atelier d'écriture⁵⁹⁶. Le professeur ne cesse en effet, au cœur de ce dispositif, de réguler l'apprentissage des élèves, et Brousseau insiste à ce propos sur l'épistémologie des professeurs, à propos de laquelle il nourrit quelques inquiétudes puisqu'elle lui semble aussi rare qu'indispensable⁵⁹⁷.

Il sera intéressant aussi, sachant l'influence indéniable de l'analyse formaliste russe des contes sur Brousseau, de voir quelle est, au cours de l'enseignement-apprentissage vécu comme une aventure, la répartition des « fonctions » constitutives de la séquence didactique (considérée à l'instar de la séquence narrative) en différents champs d'action, en différents « rôles », la

⁵⁹⁵ Duminy-Sauzeau, C., Faure, Y., Grappin, D., Oriol-Boyer, C. (dir) (1994 et 1995) *Français 6^{ème} et Français 5^{ème}* Paris : Hatier (coll. *Lire-écrire ensemble*)

⁵⁹⁶ Voir par exemple la « spirale » représentée pp. 89 et 98 de la présente thèse.

⁵⁹⁷ « Si le maître n'a pas un bon contrôle de ses conceptions épistémologiques ... les erreurs sont plus lourdes de conséquences » affirme-t-il in Brousseau, G. (1998) op. cit. p. 314 ; or, déplore-t-il à la page 317, « le fossé entre les professeurs et le savoir s'est creusé » (la question de l'épistémologie du professeur étant développée de la p 314 à la p.320)

connaissance en jeu tenant lieu d' « objet du désir »⁵⁹⁸. Il apparaît en tout cas que la construction de la connaissance soit l'affaire de l'élève, et que la gestion des obstacles et l'institutionnalisation soient du ressort de l'enseignant. Nous aurons à suivre ces pistes lors de l'expérimentation.

c. Conception dialectique de la séquence d'apprentissage

Il est intéressant de retrouver chez Brousseau, après l'avoir rencontrée au niveau de l'écriture du texte à propos de l'apport de Claudette Oriol-Boyer⁵⁹⁹, l'influence de l'école de Palo Alto dont l'analyse interactionnelle, empruntée à la cybernétique, a été appliquée dans le domaine de la thérapie familiale.

L'atelier d'écriture est le lieu d'interactions multiples que nous avons développées. L'écriture du texte est en effet pour Claudette Oriol-Boyer un processus dont la représentation est spiralaire. La constitution de la classe en atelier d'écriture permet à chaque élève scripteur de rencontrer aussitôt des lecteurs et son « action scripturale » reçoit très vite une « réaction lectorale » dont il aura à tenir compte.

Et, de même que c'est le dispositif qui est le référent, c'est le texte qu'il faut suivre.

598 Cf l'analyse formaliste des contes par Vladimir Propp in Propp, V. (1921) *Morphologie du conte*, Paris : Seuil coll. *Points*. On sent cette influence dans les termes employés par G. Brousseau, à tel point qu'on pourrait pousser l'analyse jusqu'à considérer la séquence didactique à l'instar d'une séquence narrative, chacun de ses éléments trouvant son équivalent dans l'univers des contes : en ce qui concerne l'enseignement, qui a lieu dans la situation didactique, le héros est l'enseignant, l'institution étant son mandateur ; le trésor, c'est l'apprentissage de l'élève contre lequel se dressent les obstacles épistémologiques et didactiques qu'il faut débusquer et déjouer ; concernant l'apprentissage, qui a lieu dans la situation didactique, le héros est l'élève, le professeur étant le mandateur ; la princesse, c'est la connaissance en jeu ; l'opposant est le milieu, l'adjuvant pouvant être ce même milieu, mais aussi le pair ; l'auxiliaire peut parfois être le logarithme, dans les situations difficiles ; et en tout cas le méchant semble être le contrat didactique, grand inventeur de chausse-trapes, à moins que ce ne soit l'enseignement axiomatique qui fait tourner l'aventure en quenouille et change la princesse-connaissance en citrouille.

⁵⁹⁹ Chapitre 1, B 2 b p. 62 à 64 (apport autour de Watzlawick)

2 - Des notions et concepts utiles à l'analyse des données de l'expérimentation

a. La notion de situation fondamentale d'une connaissance

Selon Jean Rouchier⁶⁰⁰, elle constitue un instrument d'étude privilégié des phénomènes transpositifs en précisant les conditions du maintien du sens des savoirs et connaissances lors de leur transposition : l'atelier d'écriture ne serait-il pas la « situation fondamentale » permettant à l'élève de s'approprier les notions essentielles ? Situation qu'il est question alors d'adapter, par le choix du texte, de la consigne, de la mise en situation, à la notion en jeu⁶⁰¹. Il s'agit du moyen « optimal » auquel il faut trouver des variantes.

b. Le concept de contrat didactique :

Il est certain que la présentation du contrat didactique et de ses effets **me** permettra d'éclairer certaines perturbations probables lors de la mise en œuvre de la séquence par les Sujets de l'expérimentation, et de leur donner un nom. En effet, il est possible qu'apparaissent des difficultés dues à l'adaptation des différents partenaires à un nouveau contrat, principalement en ce qui concerne la gestion de l'incertitude. A ce propos il **me** faudra distinguer le contrat didactique de la coutume, introduite par N. Balacheff :

« La classe est une société coutumière. Nous entendons par coutume un ensemble de pratiques obligatoires, de façons d'agir établies par l'usage ; le plus souvent implicitement. La coutume se caractérise d'abord comme étant le produit de pratiques sociales. (...) Certaines des propriétés énoncées pour le contrat didactique peuvent être reformulées en référence à la coutume...
... Peut-être cette différenciation du contrat (auquel nous voyons un caractère local) et de la coutume (qui régule le fonctionnement social de la classe dans la durée), permettra-t-elle de mettre un terme aux " malheurs du concept " de contrat didactique »⁶⁰²

Cette citation nous permettra sans doute d'opérer une distinction nécessaire. Mais il nous faudra également considérer le contrat à un autre niveau, tout aussi problématique : celui qui lie l'enseignant avec l'institution, pour qui le

⁶⁰⁰ Rouchier, André « Guy Brousseau, un chercheur majeur ... » p. 4/7 <http://www.armd.eu>

⁶⁰¹ C'est l'objectif que nous poursuivions quand nous avons publié les manuels Français 6^{ème} et Français 5^{ème} (op. cit.), qui réunissaient une batterie de séquences permettant aux élèves de s'approprier les principales notions à aborder à ce niveau de classe.

⁶⁰² Balacheff N. (1988) « Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques ». in Laborde C. (Ed.) *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*, Marseille-Luminy, Grenoble : La Pensée sauvage.

dispositif en question est le plus souvent marginalisé. Il est possible que le degré de formation des enseignants intervienne à ce niveau.

c. Le concept de situation adidactique

Il est fort possible que ce concept, parce que G. Brousseau a pris soin d'en faire une description minutieuse, permette de suivre, dans cet esprit, les différentes phases qui constituent l'atelier d'écriture (qu'en est-il, dans ce contexte, de la dialectique de l'action, de la formulation, de la preuve, et en particulier de la validation du professeur et de l'institutionnalisation ?). Elle nous permettra sans doute de qualifier de façon différentielle les situations d'apprentissage obtenues, à l'aide d'indicateurs pertinents. Dans ces situations où aucun des actants « n'en sait plus que l'autre »⁶⁰³, il est possible que la mesure comparative des interventions orales entre professeur et élève, et la mesure des temps de silence, permette de prendre acte du degré de « refoulement adidactique obtenu ».

d. Le concept de milieu

On pourra également chercher à identifier quel est le « milieu » sur lequel l'élève agit et qui agit sur lui au cours d'un atelier d'écriture. Si cela est possible, il nous restera à constituer des milieux tels que l'apprentissage pourra avoir lieu sans que l'enseignant soit trop tenté d'intervenir

BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE

BALACHEFF, Nicolas (1988) « Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques ». in Laborde C. (Ed.) *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*, Marseille-Luminy, Grenoble : La Pensée sauvage.

BATESON, Gregory (1981) *La nouvelle communication*. Paris: Éditions du Seuil.

BROUSSEAU, Guy (1980) « L'échec et le contrat » in *Recherches : La politique de l'ignorance*, n°41, p.181

⁶⁰³ Cf Perrenoud, chp 2 de ce même parcours.

- BROUSSEAU, G. (1985) Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. Article « didactique des mathématiques ».
- BROUSSEAU, Guy (1986) « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », in *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, n°2, 1986, p. 48.
- BROUSSEAU, Guy, (1997) Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa à l'université de Montréal. Math-unipa p.8/59
- BROUSSEAU, Guy (1998) *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- BROUSSEAU, G. & WARFIELD, V. (1999) « Le cas de Gaël » paru en anglais sous le titre « The case of Gael » in *Journal of Mathematical Behavior* 1999 (1) p. 7 à 52 et non encore traduit en français.
- DUMINY-SAUZEAU, Christine, Faure, Yvette ; Grappin Daniel ; Oriol-Boyer, Claudette – dir. (1994) Français 6^{ème}. Paris : Haitier, coll. « Lire-écrire ensemble ».
- Duminy-Sauzeau, Christine et Triquet, Eric (2006) « Décrire dans le cadre d'une fiction scientifique : des cartels produits au Muséum au récit élaboré en atelier d'écriture » in Christine Barré-de Miniac et Yves Reuter (dir.) *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines*. Paris : INRP.
- JONNAERT, Ph. & Vander Borght, C. (1999) Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence pour la formation didactique des enseignants ... Bruxelles-De Boeck-Université.
- PERRENOUD, Ph. (1991) « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative », in *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n°4, pp. 49-81.
- PIAGET, Jean (1923) *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- PROPP, V. (1921) *Morphologie du conte*, Paris : Seuil coll. *Points*.
- REY, B. (1996, rééd. 1998). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditeur.
- Rouchier, André (2003) « Guy Brousseau, un chercheur majeur ... » <http://www.armd.eu>
- ROUCHIER, André (2005) Connaissances et savoirs dans le système didactique *Recherches en didactique des mathématiques* Vol 16/2 La pensée sauvage.
- WATZLAWICK Paul et alii (1972) *Une logique de la communication* Paris : Seuil *Points*.

PARCOURS 4 : LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

PRÉALABLES : QU'EST-CE QUE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?

CHAPITRE 1 : LES TROIS ORIGINES DU GROUPE DE D. P.

CHAPITRE 2 : SON CADRE THÉORIQUE SPÉCIFIQUE

CHAPITRE 3 : SON CADRE OPÉRATIONNEL EN ÉVOLUTION

CHAPITRE 4 : DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET ATELIER D'ÉCRITURE

Nous entrons à présent dans un champ de recherche qui, longtemps réservé au monde du travail dans l'industrie, intéresse de plus en plus le travail enseignant, puisque nous verrons dans le prochain parcours que Roland Goigoux a pu en adapter les outils, sinon les modèles, à la formation des enseignants concernant le français. Certes, ce champ est vaste mais, étudiant le geste professionnel enseignant, nous nous sommes intéressée principalement au groupe de didactique professionnelle réuni autour de Pierre Pastré. Nous suivons la note de synthèse que ce groupe a publiée en 2006, sans hésiter à l'enrichir de concepts rencontrés par ailleurs dans le cadre de la psychologie ergonomique et de la psychologie du développement.

PRÉALABLES : QU'EST-CE QUE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?

Le groupe « Didactique Professionnelle » émane en 1992 d'un groupe de recherche en didactique du CNRS, le GRECO. En font partie notamment R. Samurçay et A. Rabardel, qui se réunissent autour de Pierre Pastré.

1 – Son origine au confluent de trois courants

Pastré reconnaît dans ce courant une triple origine, et donc trois composantes : d'abord bien sûr celle de la psychologie du travail ou ergonomique (avec notamment Faverge et Leplat), au niveau de « la dimension cognitive existant dans tout travail » ; mais, cette discipline s'intéressant surtout à créer une ingénierie en formation professionnelle au détriment « d'une réelle analyse du travail », la didactique professionnelle lui a adjoint celle de la psychologie du développement (avec Piaget, Vygotski et Vergnaud) au niveau de la « conceptualisation dans l'action » ; la troisième composante, qui la rend proche, est qu'il s'agit d'une didactique puisqu'elle se veut

« ... une étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en ce qu'elles ont de spécifique par rapport aux contenus à apprendre »⁶⁰⁴.

⁶⁰⁴ PASTRÉ, P., MAYEN, P. VERGNAUD, G. (2006–1) « Note de synthèse : La didactique professionnelle ». *Revue Française de Pédagogie* n°154 *La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique* p. 146

Son but est « d'analyser le travail en vue de la formation des compétences », ce qui correspond tout à fait à celui que nous poursuivons⁶⁰⁵. Dans la note de synthèse publiée en 2006, Pastré, Mayen et Vergnaud exposent d'abord la démarche de ce groupe.

2 – Sa démarche spécifique

Dans son ingénierie de formation, la didactique professionnelle procède de la même façon que ce que l'on connaît en formation de formateurs, à savoir l'analyse des besoins en vue de la construction de dispositifs de formation. Mais la particularité de cette discipline est de procéder, entre ces deux opérations, à une analyse concrète, minutieuse et rigoureuse du travail à effectuer, c'est-à-dire à la fois de la tâche à effectuer et de l'activité mise en œuvre par les opérateurs. On voit donc l'intérêt, pour analyser le geste professionnel enseignant à des fins de formation, d'aller chercher « l'élément manquant » dans nos pratiques :

« C'est dans le prolongement des démarches d'analyse des besoins que vient s'établir ce qui va constituer un des piliers fondateurs de la didactique professionnelle, l'analyse du travail »⁶⁰⁶.

Pour cela, la didactique professionnelle utilise des concepts empruntés à ses trois disciplines d'origine.

⁶⁰⁵ Si ce n'est qu'ils partent prioritairement des comportements

⁶⁰⁶ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p.147.

CHAPITRE 1 : LES TROIS ORIGINES DU GROUPE DE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

A. APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE ERGONOMIQUE

Nombre de concepts témoignent de cet apport, qui s'explique par l'origine disciplinaire du groupe. Ils consistent souvent dans le fait de distinguer de façon heuristique des notions proches et souvent confondues dans le langage naturel. Mais le premier apport de la psychologie ergonomique est bien le fait d'avoir reconnu et analysé la dimension cognitive présente dans tout travail.

1 - La dimension cognitive présente dans tout travail

C'est à Faverges que l'on doit, selon Pastré, d'avoir tiré de cette analyse le fait que, même dans les activités d'exécution,

« Travailler comporte une part de diagnostic de situation, de résolution de problèmes, de planification, de mise en œuvre de stratégies »⁶⁰⁷.

Ainsi le travail est considéré comme une conduite d'adaptation à une situation. C'est ce qui a permis à d'autres auteurs d'opérer des distinctions heuristiques.

2 - La distinction entre image cognitive et image opérative :

Concernant l'objet du travail, l'ergonome russe Ochanine a permis de distinguer l'image cognitive, qui tient compte de ses différentes propriétés, et l'image opérative qu'un professionnel se fait de l'objet de son travail en ne tenant compte que des propriétés qui seront utiles à son action. Pastré et alii insistent sur l'importance de cette distinction en analyse du travail :

« Il y a deux formes de conceptualisation, l'une qui énonce des propriétés et des relations sur des objets, l'autre qui sélectionne certains traits d'un objet pour en faire des concepts qui orientent et organisent l'activité »⁶⁰⁸.

De la même façon il faut distinguer outil et instrument du travail.

3 - La distinction entre outil et instrument

On doit à Alain Rabardel⁶⁰⁹ et son « approche instrumentale » cette distinction qui permet de prendre conscience qu'il ne suffit pas de doter un opérateur d'un outil : encore faut-il qu'il réussisse à en faire son « instrument » et que pour cela il s'engage dans un processus d'appropriation qui ne va pas de soi. On peut envisager ainsi l'atelier d'écriture comme un outil, et la question sera de savoir de quelle façon aider les enseignants à en faire un instrument au service de la didactique de l'écriture.

Il faut maintenant envisager une autre distinction, au niveau cette fois du travail proprement dit.

⁶⁰⁷ Pastré, P. (2002) « L'analyse du travail en didactique professionnelle » in *Revue Française de pédagogie* n°138 p.10

⁶⁰⁸ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p.148

⁶⁰⁹ Rabardel, A. (1985) à chercher (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.

4 - La distinction entre *tâche* et *activité*

C'est Leplat⁶¹⁰ qui le premier a distingué, avec Hoc, la *tâche* (c'est-à-dire ce que l'opérateur a à faire, ressortant d'une prescription) et l'*activité*⁶¹¹ (qui désigne ce que l'opérateur effectue réellement). Pierre Pastré a repris cette distinction en attirant l'attention sur le fait qu' « il y a toujours plus dans le travail réel que dans la tâche prescrite »⁶¹², concluant sur la dimension créative présente dans tout travail⁶¹³. Nous envisageons dès à présent le profit que nous pourrions tirer de cette distinction pour désigner ce qui a déjà été relevé au niveau de la réalisation de la consigne d'écriture au cours d'un atelier, à savoir l'ajout, conscient ou non, d'une deuxième - voire d'une troisième - consigne. Mais il nous faudra également être à l'affût de ce qu'il en adviendra au niveau des Sujets de l'expérimentation.

a. De la tâche à la situation de travail

Concernant la tâche, Leplat y inclut la notion de « structure cognitive de la tâche » induite par certaines dimensions de la situation, qu'il ajoute à la prescription proprement dite ; cela permet d'obtenir une définition à la fois plus globale et plus précise de la *situation de travail* d'un opérateur.

b. De l'activité réalisée au réel de l'activité

Par ailleurs, concernant l'activité, il nous faut ajouter une nouvelle distinction, apportée par Clot, entre l'*activité réalisée* et le *réel de l'activité* :

« ...l'activité réalisée n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour : le réel de l'activité c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir, ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs...L'activité retirée, occultée ou repliée...pèse de tout son poids dans l'activité présente. »⁶¹⁴

⁶¹⁰ Leplat, J. & Hoc, J.M. (1983). « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations ». Cahiers de psychologie cognitive. N°3/1, pp. 49-63 ; Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF

⁶¹¹ Le Boterf in *De la compétence, essai sur un attracteur étrange* fait remonter plus loin cette distinction ; « Entre l'activité requise et l'activité réelle prend place l'activité redéfinie. Certains travaux en ergonomie (Hackman 1969) vont en ce sens en introduisant le concept de tâche redéfinie ».

⁶¹² Pastré, P. (2002) « L'analyse du travail en didactique professionnelle » in *Revue Française de pédagogie* n°138 p. 10

⁶¹³ Bachelard, à qui les auteurs font référence, parle de « l'imagination industrielle ». In Bachelard (1943) *L'air et les songes*. Paris : J. Corti.

⁶¹⁴ Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2001-1). « Entretiens en confrontation croisée, une méthode en clinique de l'activité » in *Éducation Permanente* n° 146, p. 18

Cette première distinction entre le prescrit et le réel a amené à concevoir et analyser les différences apportées dans les façons de « faire un métier ».

5 - La distinction entre *genre* et *style*

Clot et Faïta ont en effet analysé ce phénomène au niveau des « collectifs », et en ont tiré la notion de *genre*, propre à un métier :

« ... une sorte de mémoire mobilisée par l'action...ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment un répertoire des actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenus. ...gamme sédimentée de techniques intellectuelles et corporelles tramées dans des mots et des gestes de métier, le tout formant, pour le professionnel de ce milieu, un canevas « prêt à agir », un moyen économique de se mettre au diapason de la situation. ... si ces règles sont contraignantes, elles sont simultanément une ressource de la vie professionnelle...Car le genre est un moyen de s'y retrouver dans la situation...Son adoption marque l'appartenance à un groupe et oriente l'action »⁶¹⁵.

Mais le genre - propre à un corps de métier - est à opposer, au niveau des opérateurs, à la notion de style :

« Si l'aspect normatif donne consistance et pérennité au genre, permettant à chacun d'en faire l'objet de sa propre activité normative, c'est parce qu'il est simultanément une ressource pour affronter les exigences de l'action, qu'il est aussi l'objet des ajustements et des retouches de ceux qui en font leur instrument. C'est ce travail d'ajustement du genre pour en faire un instrument de l'action que nous désignons comme le style de l'action »⁶¹⁶.

Il est intéressant de noter le fait que, pour ces auteurs, le style se situe au croisement du genre professionnel et du genre personnel de l'opérateur, forgé par son histoire personnelle, et qu'il permet ainsi de l'affranchir doublement :

« Le style est donc un « mixte » qui décrit l'effort d'émancipation du sujet par rapport à la mémoire impersonnelle et par rapport à sa mémoire singulière, effort toujours tourné vers l'efficacité de son travail. »⁶¹⁷

Traditionnellement en ergonomie, comme le font observer Clot et alii⁶¹⁸, « les méthodes de connaissance associent ... les protagonistes d'une situation de travail à son analyse ». Ainsi l'utilité est apparue de faire prendre conscience aux professionnels des règles du « genre » qui est celui du cadre dans lequel ils interviennent, et aussi du style qu'ils y adoptent. Pour cela une méthode a été mise au point.

⁶¹⁵ Ibidem p. 19

⁶¹⁶ Ibidem pp. 19-20

⁶¹⁷ Ibidem p. 20

⁶¹⁸ Ibidem p. 17

6 - L'entretien d'autoconfrontation

L'entretien d'auto-confrontation, modélisé par Clot et Faïta, consiste à confronter un opérateur, rétrospectivement - grâce à des séquences enregistrées- à la conduite qu'il a adoptée au cours de son activité, au moyen d'un entretien qui peut prendre deux formes différentes, en l'occurrence successives :

a. Autoconfrontation simple : la question du style

Un sujet est confronté à des images filmées de son activité, en présence d'un chercheur qui sollicite ses commentaires. Clot et Faïta le décrivent ainsi :

« c'est ... l'écart plus ou moins grand du sujet par rapport au genre professionnel qui fait l'objet de ses commentaires ...il fait entrer le style de ses actions dans une zone de développement potentiel »⁶¹⁹.

Le sujet peut alors prendre conscience de son style.

b. Autoconfrontation croisée : la question du genre et de ses variantes

Deux sujets sont alternativement confrontés aux images de leur activité à partir d'une même tâche, le chercheur sollicitant les commentaires de celui dont on ne voit pas l'image. Ainsi,

« Les écarts stylistiques étant évalués par rapport aux formes génériques propres au groupe professionnel, ce sont alors le genre professionnel et ses variantes que les sujets font entrer dans une zone de développement... Nous interprétons ces moments de développement comme une prise de conscience au sens où Vygotski dit qu'elle est une généralisation »⁶²⁰.

Dans le cadre d'une méthodologie appliquée à la formation, ces auto-confrontations successives sont ensuite communiquées au « collectif », auquel appartiennent les sujets, ce qui permet à l'ensemble des opérateurs concernés par la tâche d'analyser son travail pour prendre conscience du genre mais aussi de ses variantes afin de favoriser - le style étant une « réévaluation du genre » - une « élaboration stylistique pour revitaliser le genre ». Ainsi l'expérience passée n'est plus l'objet de la réflexion mais un moyen pour l'activité future⁶²¹ :

⁶¹⁹ Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF ; référence est faite au concept Vygotskien de ZPD in *Pensée et langage*. (1997). Paris : La dispute.

⁶²⁰ Ibidem pp. 22-23

⁶²¹ Cela distingue l'entretien d'autoconfrontation, au moins en partie, de l'entretien d'explicitation, exposé p. 92 à 95de la présente thèse

« Prendre conscience ...c'est reconnaître le réel comme l'intégrale des bifurcations de l'action. »⁶²²

Nous avons vu dans le chapitre 1 l'importance d'envisager, en ce qui concerne l'écriture, « les sentiers qui bifurquent »⁶²³. Nous verrons de quelle façon Roland Goigoux a adapté cette méthode à la didactique du français⁶²⁴ et de quelle façon nous avons-nous-même tenté de l'appliquer.

7 - La distinction entre réflexion *sur* l'action et réflexion *dans* l'action

Il faut rapprocher cette méthode de celle qu'expose D.A. Schön dans le cadre de ses ateliers praxéologiques⁶²⁵ autour de la notion de « praticien réflexif ». Yves Saint-Arnaud insiste sur la distinction à opérer entre la réflexion *sur* l'action, et la réflexion *dans* l'action : la première, rétrospective, consiste en entretiens sur une interaction passée, la seconde consiste en jeux de rôles qui permettent une auto-régulation pendant l'échange : il s'agit donc là d'un processus plus propre selon lui à atteindre l'objectif fondamental de la praxéologie, à savoir « former des praticiens capables de s'auto-réguler rapidement dans l'action »⁶²⁶. Cette méthode a davantage sa place dans le cadre de métiers que Pastré et alii désignent sous le nom d'« activités professionnelles entre humains », qui sont selon lui « une forme particulière de situations de travail » dans laquelle entrent les activités d'enseignement.

8 - L'importance des conduites anticipatrices

Les chercheurs de la didactique professionnelle reconnaissent un dernier apport de la psychologie qui est l'importance à accorder aux conduites

⁶²² Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2001-1) « Entretiens en confrontation croisée, une méthode en clinique de l'activité » in *Éducation Permanente* n° 146, p. 24

⁶²³ Cf le titre de la nouvelle de Borgès à laquelle COB fait allusion dans sa thèse (p. 293 du T. 1). Borgès, Jorge-Luis (1957) « *Le sentier aux chemins qui bifurquent* », in *Fictions*, Paris : Gallimard.

⁶²⁴ Goigoux, R. (2002). Le premier chapitre du prochain parcours lui sera consacré.

⁶²⁵ Le terme praxéologie, dit St-Arnaud dans son article précité, désigne ici une « démarche structurée visant à rendre l'action consciente, autonome et efficace » ibidem p. 18

⁶²⁶ Cette notion de praticien réflexif a reçu des critiques, en particulier celle du psychologue Yves Clot : « Le praticien réflexif finit par se regarder faire en permanence », dit-il, préférant proposer la recherche fondamentale préoccupée de développement de l'action, et non de son fonctionnement, comme détournement « entre une démarche explicative qui dissout son objet sans retour et une démarche compréhensive qui le rejoint trop vite ». Clot, Yves (2008) « La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie ». in *Éducation Permanente* n°177.

anticipatrices, en particulier dans les situations dynamiques que sont les « relations de service », dont l'enseignement fait partie.

Mais il y a une autre composante importante dans le cadre théorique et méthodologique de cette discipline, nécessitée par l'approche d'adultes en formation, qui vient de la psychologie du développement, en particulier de Piaget et Vygotski, mais aussi de leurs continuateurs, Vergnaud en particulier.

B. APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT

C'est au courant de la conceptualisation dans l'action que la didactique professionnelle se réfère.

1 - Piaget et le concept de schème

Vergnaud, qui est un continuateur de Piaget, définit ainsi le schème :

« Une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données⁶²⁷ »

Pour Pastré et alii, le concept de schème est un élément central de la théorie de l'adaptation chez Piaget puisqu'il est

« Le moyen d'assimiler de nouveaux objets et de s'accommoder aux propriétés nouvelles qu'ils présentent par rapport aux objets antérieurement assimilés.⁶²⁸ »

Ils soulignent ainsi le lien entre ce concept et l'organisation de l'activité chez le sujet. Ils trouvent également chez Piaget l'idée de la permanence de l'objet⁶²⁹, qui leur permet de

« comprendre le travail d'hypothèse qu'un adulte peut et doit engager à partir des processus physiques ...psychologiques ... dont il est le témoin partiel, puisqu'une bonne partie des informations lui reste cachée »⁶³⁰.

Nous aurons à utiliser ce concept au niveau du travail d'accompagnement de l'écriture, notamment en ce qui concerne la gestion du brouillon.

⁶²⁷ Vergnaud, G. (1990). *La théorie des champs conceptuels*, évoqué p. 136

⁶²⁸ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p.149.

⁶²⁹ Piaget (op. cit.) démontre qu'un objet caché ne continue d'exister pour un sujet qu'à partir de l'âge de 18 à 24 mois.

⁶³⁰ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p.149.

2 - Vygotski et la prise en compte de l'action enseignante

Pastré et alii font observer que, pour Vygotski, le rôle du langage est essentiel dans le processus de conceptualisation, au point que pour lui le schème, c'est la « signification des mots ». Mais ces auteurs insistent sur sa prise en compte par Vygotski de l'activité « enseignante », essentielle au niveau de la formation professionnelle. Cette prise en compte recouvre pour eux trois notions capitales au niveau du développement : la zone de proche développement, la médiation de tutelle et la médiation symbolique.

a. La zone de proche développement

Contrairement à Piaget qui envisage le développement du sujet par lui-même, Vygotski prend en compte l'activité « enseignante » (que l'on peut prendre dans un sens large quand il s'agit de formation). Ainsi intervient le concept de « zone de proche développement », que Pastré et alii adaptent au contexte professionnel. De la même façon, pour nous, ce concept peut désigner la classe de situations que le sujet est capable d'aborder avec une aide, et qu'il sera bientôt en mesure d'aborder seul. Il sera important de prendre en compte ce concept, en particulier dans le cadre de la formation par compagnonnage. Cette prise en compte de l'action enseignante passe également par la médiation de tutelle, particulièrement développée par Bruner.

b. La médiation de tutelle

Elle désigne l'aide que l'« enseignant » peut apporter au moment opportun, et Bruner a classé les formes que cette tutelle peut prendre parmi lesquelles nous citerons la finalité de l'action, la prise en charge de ce qui est hors de portée du sujet, et la gestion de la frustration. Mais il existe une autre forme de médiation, à la fois cognitive, culturelle et sociale : c'est la médiation symbolique.

c. La médiation symbolique

Cette médiation est celle du langage, mais aussi celle de tous les autres systèmes de codage. J.-C. Guillaud a montré dans sa thèse, à la suite de R.

Duval⁶³¹ que le passage par un autre codage aidait à l'appropriation de notions⁶³².

3 - Forme prédicative et forme opératoire de la connaissance

En conclusion de l'apport sur ces deux auteurs, Pastré et alii s'arrêtent sur la distinction que fait Vygotski entre signification (conventionnelle) et sens (différent de cette signification) que Piaget perçoit prioritairement comme individuel et Vygotski comme culturel donc partagé : pour eux la convergence est possible et indispensable pour la communication dans le travail :

« le sens d'une situation de travail ou de formation est à la fois individuel et partagé : individuel parce que le sens accordé par un individu lui est propre... ; partagé parce que justement les individus d'une même communauté s'entendant relativement bien sur le sens à donner à telle ou telle situation... »⁶³³

De la même façon, pour eux, la forme opératoire d'une connaissance (« le faire efficace ») et sa forme prédicative (la capacité de dire ce qu'on fait et pourquoi) sont deux formes complémentaires d'une même connaissance. Nous verrons plus loin, à ce sujet, l'influence importante qu'à exercé sur eux la pragmatique⁶³⁴.

La didactique professionnelle a su également prendre en compte les avancées en didactique des disciplines, notamment en didactique des mathématiques.

C. APPORTS DE LA DIDACTIQUE DES DISCIPLINES

Il peut être intéressant, même si nous les avons étudiés plus en détail précédemment, de mentionner la façon dont la didactique professionnelle envisage les principaux concepts qu'elle y a puisés.

⁶³¹ Raymond Duval *Semiosis et pensée humaine. Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Peter Lang.

⁶³² Nous avons utilisé cette analyse lors de la recherche INRP que nous avons menée en 2001 avec Eric Triquet à l'IUFM de Grenoble. (op. cit).

⁶³³ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p.150. Le sens que l'individu donne à la situation est d'autant plus important que Le Boterf (op. cit.) peut affirmer : « La mise en mouvement d'un sujet n'est pas dû à des stimuli extérieurs mais au sens qu'il leur donne ».

⁶³⁴ Austin, John L. *Quand dire c'est faire*. Seuil 1970.

1- Chevallard et la transposition didactique

Nos auteurs voient la transposition didactique de deux façons différentes : à son premier sens de passage du savoir en savoir à enseigner puis en savoir enseigné, ils ajoutent l'extension qui en est tirée et qui leur fait dire que

« Toute situation de référence, scientifique ou professionnelle, appelle des transformations lorsqu'on l'utilise comme situation d'enseignement et d'apprentissage : suppression de certaines variables, choix de cas prototypiques, etc. »

On verra que cette interprétation de la notion de transposition éclaire la façon dont nous avons dû nous-même procéder lors de notre expérimentation.

2 - Vergnaud et le champ conceptuel

Pour Vergnaud, comme le relèvent Pastré et alii,

« un concept ne se forme pas de manière isolée mais en relation avec d'autres concepts, avec lesquels il forme système ».

Il est intéressant de voir la façon dont les auteurs le rattachent à leur domaine :

« En outre, il se forme au cours de l'activité et de l'expérience, dans la rencontre avec une variété de situations, dont les propriétés sont différentes ».

Le mot « situation », dont nous avons vu⁶³⁵ plus haut qu'elle incluait la prescription et la structure cognitive de la tâche, formant un couple avec l'activité⁶³⁶, n'a évidemment pas ici le même sens que chez Brousseau⁶³⁷.

3 - Brousseau et la théorie des situations

a. Le concept de situation

Nos auteurs ont relevé cette différence, qu'ils expliquent ainsi :

« En didactique professionnelle, le rapport entre la situation et le savoir à mobiliser n'est pas clairement établi. »⁶³⁸

En effet, pour Brousseau, ce rapport est essentiel puisqu' on trouve dans son glossaire cette définition dans laquelle le mot « connaissance » est central :

« Les conditions d'une des utilisations particulières d'une connaissance mathématique sont considérées comme formant un système appelé « situation ».

⁶³⁵ p. 227

⁶³⁶ Voir aussi la Revue Française de Pédagogie n°138 p. 10.

⁶³⁷ Cf Parcours 3 chp 4.

⁶³⁸ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p.187

La situation est un « jeu » organisé par l'enseignant, et aussi le modèle de ce « jeu ». Il inclut bien d'autres facteurs que la situation au sens où nous l'entendons : le milieu, l'enseignant lui-même, les élèves. Nos auteurs s'intéressent à la différence que fait Brousseau entre « situation d'action, de formulation et de validation », dans la mesure où Brousseau met en avant le progrès de l'une à l'autre au niveau de la conceptualisation.

b. La notion de contrat

Au niveau du contrat⁶³⁹, l'idée relevée est qu'il peut y avoir des décalages entre les attentes réciproques des partenaires de la situation de formation, et que cela pouvait entraîner des malentendus et même l'échec de la communication. Ce sera là encore une piste à suivre.

c. Le concept de schème

Nous avons déjà évoqué ce concept, tant en ce qui concerne la didactique des mathématiques qu'en ce qui concerne la didactique professionnelle. Nous verrons à quel point il est, selon Pastré et alii « la pierre angulaire de l'analyse de l'activité »⁶⁴⁰, ce dont nous pourrions avoir la confirmation en examinant les principaux concepts produits par ce groupe.

4 - La sociologie et le concept d'habitus

Il faut évoquer ici la notion d'habitus, propre à Pierre Bourdieu, que les ergonomes opposent souvent au concept de schème. Pour cela nous nous appuyerons sur l'article que Philippe Perrenoud a consacré au travail sur l'habitus dans la formation des enseignants et dans lequel il le définit ainsi :

« Empruntée à Thomas d'Aquin par Bourdieu (1972, 1980), la notion d'habitus généralise la notion de schème (Héran, 1987 ; Perrenoud, 1976 ; Rist, 1984). Notre habitus est fait de l'ensemble de nos schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action. Grâce à cette « structure structurante », à cette « grammaire génératrice des pratiques » (Bourdieu 1972), nous sommes capables de faire face, au prix d'accommodations mineures, à une grande diversité de situations quotidiennes »⁶⁴¹.

⁶³⁹ Cf chp 4 du parcours précédent.

⁶⁴⁰ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p.150

⁶⁴¹ Perrenoud, P. (2001) « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse de pratiques et prise de conscience ». In Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck Universités p. 182

BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE

AUSTIN, John Langshaw (1970) *Quand dire c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil.

Bachelard, Gaston (1943) *L'air et les songes*. Paris : J. Corti.

BERNICOT, J., & TROGNON, A. (2002). Le tournant pragmatique en psychologie. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Musiol & M. Guidetti (Eds.), *La pragmatique en psychologie* (pp. 13-32). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

BORGÈS, Jorge Luis (1957) « *Le sentier aux chemins qui bifurquent* », in *Fictions*, Paris : Gallimard.

CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., SCHELLER, L. (2001-1). « Entretiens en confrontation croisée, une méthode en clinique de l'activité » in *Éducation Permanente* n° 146.

CLOT, Yves (2008) « La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie ». in *Éducation Permanente* n°177.

DUMINY-SAUZEAU, Christine et TRIQUET, Eric (2006) « Décrire dans le cadre d'une fiction scientifique : des cartels produits au Muséum au récit élaboré en atelier d'écriture » in Christine Barré-de Miniac et Yves Reuter (dir.) *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines*. Paris : INRP.

DUVAL, Raymond (1995) *Semiosis et pensée humaine. Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Peter Lang.

HACKMAN, J. B. (1969) *Towards understanding the role of tasks in behavioral research ... Réflexions sur l'ergonomie : 1962-1995*. Toulouse : Octares éditions.

LE BOTERF, Guy (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions de l'organisation.

LEPLAT, Jacques & HOC, J.-Michel (1983). « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations ». *Cahiers de psychologie cognitive*. N° 3/1, pp. 49-63 ; Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

PASTRÉ, Pierre ; MAYEN, Patrick ; VERGNAUD, Gérard (2006–1) « Note de synthèse : La didactique professionnelle ». *Revue Française de Pédagogie* n°154 *La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique*.

Pastré, P. (2002) « L'analyse du travail en didactique professionnelle » in *Revue Française de pédagogie* n°138.

PERRENOUD, P. (2001) « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse de pratiques et prise de conscience ». In *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Universités p. 182

PIAGET, Jean (1923) *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.

RABARDEL, Alain (1985) à chercher (1995) *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.

ST-ARNAUD, Yves (1992) *L'ergonomie face aux changements technologiques et organisationnels du travail humain*. Toulouse : Octarès Éditions.

VERGNAUD Gérard (1990) *La théorie des champs conceptuels*, Recherches en Didactique des. Mathématiques, vol.10 n°2-3, pp.133-170.

VERGNAUD, Gérard (1994) « Didactique professionnelle et psychologie cognitive ». In *Les Journées de l'ANVIE. Réapprendre, la formation des adultes peu qualifiés*. Paris, février 1994.

TROGNON, A., & KOSTULSKI, K. (2000). *La logique interlocutoire et l'analyse des situations de travail collectif*. In T. H. Benchechroun & A. Weill-Fassina (Eds.), *Le travail collectif : Perspectives actuelles en ergonomie* (pp. 71-96). Toulouse : Octarès.

TROGNON, A., & KOSTULSKI, K. (2000). *Introduction à la logique interlocutoire*. In A. C. Berthoud & L. Mondada (Eds.), *Modèles du discours en confrontation* (pp. 167-183). Berne : Peter Lang.

TROGNON, A., SORSANA, C., BATT, M., LONGIN, D. (2007). *Comment identifie-t-on un théorème-en-acte en logique interlocutoire*. In G. Vergnaud (ed.), *Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud* (pp. 394-411). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE SPÉCIFIQUE DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

À partir de ces présupposés, issus de 3 courants disciplinaires, il s'est agit, pour le groupe de didactique professionnelle, de tisser, dans « l'ordre des raisons », le cadre théorique spécifique sur lequel fonder leur cadre opératoire. Afin d'exposer la dimension théorique qui leur est propre, les auteurs de la note de synthèse sur la didactique professionnelle ont procédé en trois étapes : présentation du cadre théorique de la conceptualisation dans l'action ; élargissement des perspectives à partir des « questions vives » que cette présentation peut poser ; mise à plat des fondements épistémologiques sur lesquels ils se sont appuyés pour ce faire.

A. CADRE THÉORIQUE DE LA CONCEPTUALISATION DANS L'ACTION

Ce cadre théorique est issu de l'analyse portant sur le rapport entre deux concepts abordés lors du parcours précédent, celui de compétence⁶⁴² et celui de schème⁶⁴³.

1 - Le concept de compétence

Les auteurs proposent quatre définitions de la compétence, présentées comme complémentaires, afin d'en tirer des critères permettant de la reconnaître :

La première, dont ils font observer qu'elle est la plus utilisée, réduit la compétence à ce qui en est observable, à savoir la performance (A *sait faire* quelque chose que B ne sait pas faire, ou A *sait faire* quelque chose qu'il ne savait pas faire) ; elle permet néanmoins d'envisager à la fois son aspect différentiel (A est plus compétent que B) et son aspect développemental (A est plus compétent qu'avant⁶⁴⁴).

Les trois autres prennent en compte l'activité elle-même, et sa forme (A « *s'y prend d'une meilleure manière* », ou « dispose d'un répertoire de ressources qui lui permettent d'*adapter sa conduite aux différents cas de figure* », ou « est *moins démuné devant une situation nouvelle* » que B, ou qu'avant).

Ces définitions, en particulier la dernière qui fait intervenir un aspect de la compétence de plus en plus utile aujourd'hui⁶⁴⁵ à savoir l'adaptation à une situation nouvelle, nécessitent le recours à une méthode qui soit théoriquement fondée et qui permette d'analyser les « formes d'organisation de l'activité en situation »⁶⁴⁶. C'est alors qu'ils font appel au concept de schème, que Vergnaud a hérité de Piaget et qui a été depuis précisé.

⁶⁴² P1 p3 chapitre 1 : B. Rey

⁶⁴³ P1 p3 chapitre 2 : G. Brousseau

⁶⁴⁴ L'expérimentation mettant en œuvre une étude comparative, c'est selon ce double aspect qu'il nous faudra considérer les compétences en jeu.

⁶⁴⁵ Les auteurs s'appuient sur le discours de Brousseau pour affirmer que « c'est dans la résolution de situations problématiques que se situe la source de la connaissance » in Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p.152

⁶⁴⁶ Ibidem p. 152

2 - Du concept de compétence au concept de schème.

Ce concept va en effet leur permettre, concernant ces formes d'organisation, de

«... les décrire, les comparer, les évaluer, en analyser les formes et les faiblesses, créer les conditions pour amener les apprentis...à adopter les formes les plus pertinentes »⁶⁴⁷.

Ils le définissent ainsi :

« Un schème est une totalité dynamique fonctionnelle⁶⁴⁸, et une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations⁶⁴⁹. Un schème comporte quatre catégories distinctes de composantes :
un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations ;
des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ;
des invariants opératoires (concepts-en-acte⁶⁵⁰ et théorèmes-en acte)
des possibilités d'interférences»⁶⁵¹.

Il est précisé que le schème a une fonction adaptative : il s'adapte aux situations de telle façon que l'on peut dire que

« Le couple schème/situation est le couple théorique fondamental pour penser l'apprentissage et l'expérience »⁶⁵².

En effet, un schème en émergence ne peut fonctionner que dans un petit nombre de situations ; il doit se transformer, « s'accommoder »⁶⁵³ selon l'expression de Piaget pour s'adapter à une classe de situations de plus en plus importante. Cette accommodation demande une réorganisation des anciens schèmes, ce qui amène nos auteurs à s'interroger sur le rôle que peuvent jouer les schèmes anciens et l'obstacle qu'ils peuvent constituer⁶⁵⁴ ; mais ils concluent avec Bachelard sur le processus de réorganisation incessante, qu'ils appliquent également aux schèmes.

⁶⁴⁷ Ibidem p. 152

⁶⁴⁸ Cette partie de la définition correspond à la conception de Piaget.

⁶⁴⁹ Cette définition a été donnée p. 173 : elle émane de G. Vergnaud, signataire de la présente note de synthèse.

⁶⁵⁰ Notion que Brousseau a dérivée de la « connaissance-en-acte » de Piaget : elle permet aux auteurs de dire qu' « il n'y a pas de schème sans conceptualisation ». Ibidem p. 153.

⁶⁵¹ Ibidem p. 152. On sent dans le choix des termes l'influence de Guy Brousseau. Cf P1p3ch2

⁶⁵² Ibidem p. 153

⁶⁵³ Ibidem p. 153 ; pour Brousseau, qui utilise également la terminologie de Piaget, il s'agit d'assimilation quand on reste dans une même conception, l'accommodation désignant une évolution nécessitant un changement de répertoire. Voir p. 150 de ce présent document.

⁶⁵⁴ On n'a pas ici connaissance de la façon dont la notion d'obstacle est traitée au cours des formations de la didactique professionnelle.

Ils insistent sur la pertinence du concept de schème « pour les gestes, les raisonnements et opérations techniques et scientifiques, et les interactions sociales »⁶⁵⁵, et cela pas seulement dans le cadre d'une activité productive.

3 - Le schème, de l'activité productive à l'activité constructive⁶⁵⁶.

Une activité est en effet également constructive, et les schèmes continuent à jouer leur rôle au niveau du développement des personnes, en particulier lorsque celles-ci sont confrontées à des situations nouvelles auxquelles elles doivent s'adapter. C'est ainsi qu'ils s'appuient sur Brousseau pour affirmer que le développement par adaptation – processus qui s'envisage dans la durée - peut s'inscrire également dans un temps court pour une visée didactique. Au passage ils affirment qu'au cours du développement, « les processus de réorganisation l'emportent souvent sur les processus d'accumulation »⁶⁵⁷.

4 - Schème et habitus

Enfin nos auteurs distinguent schème et habitus, tous deux remarquables par la régularité reproductible qu'ils expriment. Mais le concept de schème comporte en lui-même, on l'a vu, celui d'invariant opératoire, dû à Piaget, qui permet à l'être humain de concevoir de la régularité dans le monde qui l'entoure (c'est le sens de l'expérience de la « permanence de l'objet »). Ces invariants, très généraux chez Piaget, la didactique professionnelle propose de les concevoir comme des « concepts en actes », des « théorèmes en actes » qui caractérisent un domaine de l'action, un champ conceptuel selon Vergnaud, et permettent de l'orienter. Brousseau a montré que la verbalisation des théorèmes en actes permettait leur mémorisation, et de la même façon les auteurs de cette synthèse parlent de la conceptualisation comme d'un « passeur entre un registre pragmatique et un registre épistémique »⁶⁵⁸. Mais, même s'ils ne sont pas explicités, les auteurs insistent sur leur nature

⁶⁵⁵ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p. 153

⁶⁵⁶ R. Samurçay P. Rabardel ont développé cette distinction, trouvée chez Marx, dans Samurçay, R. et Rabardel, A. « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions ». In Samurçay, R. et Pastré, P. (dir.). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès, pp. 163-180.

⁶⁵⁷ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p. 154

⁶⁵⁸ Ibidem p. 154

conceptuelle, ce qui les rend analysables et permet selon eux de les distinguer « de simples habitus ».

Mais s'ils sont, selon Vergnaud lui-même, des « connaissances en acte », ils ne sont pas des connaissances, comme le fait observer Philippe Perrenoud, qui insiste sur la part inconsciente de nos schèmes de pensée et d'action. Il rappelle la définition de l'habitus, donnée par le sociologue Bourdieu⁶⁵⁹ dont il est un continuateur :

« (un) système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce au transfert analogique de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme »⁶⁶⁰.

Selon Philippe Perrenoud, la notion d'habitus souligne donc l'intégration des schèmes en un système, en une « grammaire génératrice » de nos pensées et de nos actes. Il rapproche cette notion de l'« inconscient pratique »⁶⁶¹ de Piaget, et de l'action pré-réfléchie de Vermesch qui a mis au point l'entretien d'explicitation que nous avons exposé⁶⁶², et que Philippe Perrenoud rapproche de l'entretien d'auto-confrontation⁶⁶³. En effet, selon lui, « l'existence des schèmes ne peut être qu'induite par un observateur, à partir de la relative stabilité des conduites d'un sujet dans des situations analogues. » Pour lui, les recherches autour du « praticien réflexif » de Schön et Argyris ont trop insisté sur la composante réflexive, associée à la lucidité et à la pensée consciente. Il se peut que ce soit également le cas ici. Or pour lui, souvent, « le caractère rationnel des procédures masque le caractère partiellement inconscient de l'activité »⁶⁶⁴. On peut conclure provisoirement sur ce point en disant qu'il semble bien que l'angle de vue du sociologue soit nécessairement beaucoup plus ouvert. Dans leurs actions de formation, les auteurs de la didactique professionnelle s'attachent à des scénarios précis et des interventions ciblées

⁶⁵⁹ Dans un article ultérieur Philippe Perrenoud précise : « Empruntée à Thomas d'Aquin par Bourdieu (1972, 1980), la notion d'habitus généralise la notion de schème (Perrenoud 1976) » in Perrenoud, P. (2001) « Le travail sur l'habitus et la formation des enseignants. Analyse de pratiques et prise de conscience ». in Paquay, L. ; Altet, M. ; Charlier, É ; Perrenoud, P. (éds) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

⁶⁶⁰ Perrenoud, P. (2000) « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus ». *Recherche et Formation* n°36. p. 138.

⁶⁶¹ Et non Freudien insiste-t-il, ce qui veut dire qu'il n'a pas fait l'objet d'un refoulement.

⁶⁶² Cf P1 chp 3 pp. 91 à 94

⁶⁶³ Cf ce présent chapitre p. 229.

⁶⁶⁴ Perrenoud, P. (2000). Op. cit. p. 131 à 162

qui ne permettent pas d'observer l'opérateur dans une infinité de gestes professionnels (et ne cherchent pas à le faire). En revanche, il semble bien que la psychologie ergonomique, avec les notions de genre et de style, de même que le dispositif d'auto-confrontation soit plus proches de cette position. Il nous faudra considérer cette question à travers l'adaptation des différents Sujets de l'expérimentation au dispositif qui leur sera proposé.

B. ÉLARGISSEMENT DES PERSPECTIVES

1 - Activité et apprentissage

La didactique professionnelle a la volonté de ne pas dissocier activité et apprentissage. Même lorsqu'il s'agit d'un apprentissage dit « sur le tas », donc incident et non intentionnel, « on ne peut pas agir sans se construire de l'expérience, donc sans apprendre »⁶⁶⁵, ce qui fait qu'activité productive et activité constructive sont indissociables ». Mais ces deux pôles de l'activité

- sont inégalement répartis, selon le métier ;
- n'ont pas le même « empan temporel », puisque l'apprentissage peut se poursuivre après la fin de l'activité, notamment quand on y revient de façon réflexive ;
- sont inégalement poursuivis en tant que but de l'action : quand c'est l'activité constructive qui est visée, l'apprentissage devient alors intentionnel – comme c'est le cas dans l'apprentissage scolaire - ce qui a pour conséquence, d'une part qu'il s'accélère, d'autre part que les connaissances acquises se transforment en savoirs, ce qui les rend plus facilement transmissibles. On entre alors dans une dialectique « outil-objet » que nous avons rencontrée avec Brousseau et que R. Douady a formalisée⁶⁶⁶ : les connaissances sont tantôt moyen, tantôt objet de l'apprentissage.

⁶⁶⁵ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p. 155

⁶⁶⁶ Douady, R. (1986). « Jeux de cadres et dialectique outil-objet ». Recherches en didactique des mathématiques, vol. 7 n°2, pp. 5-31

Mais la didactique professionnelle a fait le choix de s'intéresser avant tout à l'apprentissage incident, sur les lieux de travail, à partir du « sujet-capable »⁶⁶⁷ (selon l'expression de Rabardel), c'est-à-dire celui dont l'apprentissage se fait en situation, même s'il est également un sujet connaissant : contrairement à ce qui se passe chez le « sujet connaissant », chez le « sujet capable » le registre épistémique est subordonné au registre pragmatique. Nous verrons à la fin de ce chapitre que l'atelier d'écriture peut proposer un lien original entre les deux registres.

2 - Activité, apprentissage et développement

La didactique professionnelle s'intéresse

« à la dimension de développement d'un sujet qui se construit dans la durée par et dans son travail »

Mais, dans ce cadre, le développement n'est pas seulement à considérer à travers l'apprentissage, mais également à travers la maturation et l'expérience.

Trois indices permettent à l'heure actuelle de reconnaître ce développement :

- la réflexivité, qui permet de s'attribuer le sens de ce que l'on vient de vivre
- la conceptualisation, qui permet de généraliser au-delà de l'action singulière
- la réorganisation des ressources, qui permet de faire face à une situation nouvelle.

Sur ce dernier point, s'appuyant sur Bachelard, les auteurs insistent sur « le rôle de l'imagination industrielle dans le développement », ce qui nous rappelle « la part créative présente dans tout travail », au-delà de la tâche prescrite. Nous reviendrons sans doute sur ces notions, sachant que dans l'atelier d'écriture la contrainte joue le rôle de la « situation nouvelle » qui amène les scripteurs à une « réorganisation » de leurs ressources non seulement linguistiques mais également symboliques.

⁶⁶⁷ Rabardel. P. (2005). « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir ». In Rabardel P. et Pastré, P. (dir.) Modèles du sujet pour la conception. Toulouse : Octarès, pp. 11-30

C. ÉPISTÉMOLOGIE DE LA DISCIPLINE

La didactique professionnelle en vient à se poser la question du rapport entre la connaissance et l'action :

« Comment peuvent bien coexister dans une même personne un sujet connaissant et un sujet agissant ? »⁶⁶⁸.

Elle tente d'y répondre en envisageant d'abord la connaissance sous deux formes indissociables.

1 - Le cognitif, entre forme opératoire et forme prédicative de la connaissance.

Ces deux formes coexistent, et l'une ou l'autre domine en fonction du but : on peut rechercher une connaissance pour comprendre, ou pour agir.

« dans l'apprentissage notamment, il y a une circulation incessante entre la forme opératoire et la forme prédicative de la connaissance »⁶⁶⁹.

Mais chacune a

- ses critères, pour la forme prédicative, ce sera « la validité et la cohérence des énoncés » ; pour la forme opératoire, qui n'est pas dépourvue de conceptualisation puisqu'elle peut être considérée comme une « intelligence des situations », le critère sera « la réussite de l'action »⁶⁷⁰.

- son registre : épistémique pour la première ; ce sera le registre pragmatique pour la forme prédicative.

- son but : par exemple, pour un système technique, du « comment ça fonctionne ? » au « comment ça se conduit ? ».

2 - Registre épistémique et pragmatique du point de vue de la tâche ou de l'activité

La distinction entre ces deux registres doit être confrontée à la distinction initiale que fait l'ergonomie entre la tâche et l'activité.

⁶⁶⁸ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p.158

⁶⁶⁹ Ibidem p. 159

⁶⁷⁰ A partir du moment où on a vu que la réussite de l'action ne prouvait pas la maîtrise de son mode opératoire, ne pourrait-on parler de « réussite réitérée » ?

a. Le point de vue de la tâche

Il est objectif : la prescription ne tient pas compte des caractéristiques du sujet.

- Dans le registre pragmatique on parlera de « structure conceptuelle de la situation »⁶⁷¹. Les auteurs attirent l'attention sur le fait qu'il soit nécessaire, pour identifier ces différents concepts servant à guider l'action du point de vue de la tâche, de passer par l'analyse de l'activité : on ne peut les découvrir qu'en tant qu'éléments invariants chez les sujets experts.

- Dans le registre épistémique, on parlera de « savoir portant sur un domaine », caractérisé par « sa non-contradiction et sa validité en référence à un domaine scientifique ou professionnel⁶⁷² », ce qui lui maintient une portée objective.

b. Le point de vue de l'activité

Il est subjectif : il y a différentes façons de faire.

- Dans le registre pragmatique on parlera de « modèle opératif »⁶⁷³ qui désigne « la représentation que se fait un sujet d'une situation pour la transformer ». On a vu que ce modèle opératif, reposant chez les experts sur des connaissances professionnelles ou scientifiques, était déformé car orienté en vue de l'action. Chez les novices, il est plus conforme au modèle « mondain », mais plus éloigné de la structure conceptuelle de l'action.

- Dans le registre épistémique, il s'agira du « modèle cognitif », qui désigne « la représentation qu'un sujet se fait d'un domaine en termes d'objets, de propriétés et de relations indépendamment de toute action de transformation portant sur ce domaine ». Selon l'expertise du sujet, il sera plus ou moins conforme au savoir portant sur le domaine.

⁶⁷¹ Pastré, P. (1999). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. ». Éducation permanente n° 139 « Apprendre des situations », pp. 13-35. cité Ibidem p. 159

⁶⁷² Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p.160. On reconnaît la distinction, opérée par Brousseau, entre la dimension individuelle d'une connaissance qu'un sujet s'approprie et la dimension sociale d'un savoir.

⁶⁷³ Les auteurs de la synthèse précisent qu'ils ont choisi de reprendre les termes d'Ochanine : Ochanine, D. A. (1981) L'image opérative. Actes d'un séminaire (1-5 juin 1981) [organisé par l'] Université de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), Centre d'éducation permanente, département d'ergonomie et d'écologie humaine, recueil d'articles de D. Ochanine. Paris : Université de Paris 1.

c. Rapports entre « modèles opératifs » et « modèles cognitifs » de l'activité

Entre modèle cognitif et modèle opératif, souvent en décalage, l'un étant plus avancé que l'autre, se produisent des échanges au cours du processus d'apprentissage, par étayage - l'un s'appuyant sur l'autre, et « fertilisation croisée » - encouragée par la confrontation entre pairs.

D'autre part, tous deux peuvent rester dans l'implicite : en ce qui concerne le modèle opératif c'est le cas général (on réussit mais on ne sait pas comment on s'y prend), et en ce qui concerne le modèle cognitif, c'est le cas pour les métiers de bas ou au contraire de très haut niveau de qualification (les auteurs donnent l'exemple de l'enseignement).

Leur articulation peut suivre deux principales modalités, selon qu'ils ont été acquis ensemble ou séparément⁶⁷⁴ :

Dans les cas où une formation théorique doit nécessairement précéder la pratique :

Il ne s'agira pas d'appliquer le modèle cognitif, mais de construire un modèle opératif aussi performant, et l'analyse de pratiques ou l'entretien d'auto-confrontation peut y contribuer, voire permettre au modèle opératif de le dépasser.

Dans le cas où les deux modèles sont appris ensemble (dans les formations dites « sur le tas »)

Il n'y a pas décalage mais concurrence voire confusion entre les deux modèles. Le modèle théorique, souvent empirique, ne peut aider à justifier le modèle opératif qui ne peut alors qu'être validé par la réussite de l'action, dont on sait qu'elle ne garantit pas sa propre reproductibilité ; il ne permet pas non plus d'analyser les échecs. En fait, le décalage stimulant⁶⁷⁵ entre les deux modèles ne peut jouer son rôle.

La didactique professionnelle peut alors proposer une aide :

⁶⁷⁴ Il sera intéressant de voir ce qu'il en est en ce qui concerne les Sujets de notre expérimentation, dont les niveaux de formation au dispositif sont contrastés et ont suivi des chemins différents.

⁶⁷⁵ Référence est faite à Vygotski, L. (1934-1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute. In Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p.162

« Une analyse a posteriori de la structure conceptuelle de la situation permettra d'expliciter le modèle opératif...Le modèle opératif va ...pousser le modèle cognitif à trouver d'autres justifications que la seule réussite de l'action »⁶⁷⁶.

On voit comment la didactique professionnelle a construit son cadre théorique pour l'action.

BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE

BOURDIEU, Pierre (1980) *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.

DOUADY, Régine (1986). « Jeux de cadres et dialectique outil-objet ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7 n°2, pp. 5-31.

PASTRÉ, Pierre (1999). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. ». *Éducation permanente* n° 139 « Apprendre des situations » pp.13-35.

OCHANINE, D. A. (1981) *L'image opérative*. Actes d'un séminaire (1-5 juin 1981) [organisé par l'] Université de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), Centre d'éducation permanente, département d'ergonomie et d'écologie humaine, recueil d'articles de D. Ochanine. Paris : Université de Paris 1.

PASTRÉ, Pierre ; MAYEN, Patrick ; VERGNAUD, Gérard (2006–1) « Note de synthèse : La didactique professionnelle ». *Revue Française de Pédagogie* n°154 *La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique*.

PERRENOUD, Philippe (2000) « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus ». *Recherche et Formation* n°36.

PERRENOUD, Philippe (2001) « Le travail sur l'habitus et la formation des enseignants. Analyse de pratiques et prise de conscience ». in Paquay, L. ; Altet, M. ; Charlier, É ; Perrenoud, P. (éds) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

PIAGET, J. (1923) *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Paris, Delachaux Niestlé.

RABARDEL P. (2005). « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir ». In Rabardel P. et Pastré, P. (dir.) *Modèles du sujet pour la conception*. Octarès pp.11-30

SAMURÇAY, Renan et RABARDEL, Alain « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions ». In Samurçay, R. et Pastré, P. (dir.). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès, pp. 163-180.

Vygotski, Lev (1934-1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

⁶⁷⁶ Ibidem p.162

CHAPITRE 3 : LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE : UN CADRE OPÉRATOIRE EN ÉVOLUTION

Les chercheurs de la didactique professionnelle ont augmenté le nombre leurs domaines d'intervention, ce qui leur a permis d'affiner et d'enrichir à mesure leurs concepts et leurs méthodes ; mais ils ont également diversifié leurs interventions, depuis l'aide initiale à une meilleure efficacité de la tâche en situation de formation, à l'utilisation de situations de travail au niveau de la formation puis à l'utilisation de ces situations de travail pour le développement des personnes, qui est leur préoccupation actuelle - en lien avec la question de la santé au travail.

A. DOMAINES D'INTERVENTION, CONCEPTS ET DISPOSITIFS DE FORMATION

Les domaines d'intervention de la didactique professionnelle sont de plus en plus diversifiés, chaque membre du groupe s'étant spécialisé⁶⁷⁷. On peut en

⁶⁷⁷ Nous signalerons à mesure ces implications au fur et à mesure de l'exposé.

repérer trois catégories majeures, dans lesquelles des concepts spécifiques ont été élaborés :

1 - Le domaine industriel

C'est le premier domaine abordé. Au niveau des modalités, les intervenants de la didactique professionnelle n'utilisent pas la situation-problème comme en apprentissage intentionnel ; ils essaient au contraire de supprimer les problèmes et de travailler sur le comportement procédural à partir des problèmes qui se posent, car

« C'est dans les situations-problèmes que se manifeste la compétence critique des opérateurs ... La compétence la plus importante, celle qui fait la différence, consiste à savoir maîtriser les situations qui sortent de l'ordinaire »⁶⁷⁸.

Ce premier domaine a permis à Pierre Pastré, à partir d'un travail sur la conduite des presses à injecter en plasturgie, de définir le « concept pragmatique » qui a largement contribué à construire le cadre théorique de la discipline⁶⁷⁹.

a. Le concept pragmatique⁶⁸⁰ :

Même s'il concerne la tâche, puisqu'il nécessite l'analyse de la « structure conceptuelle de la situation », on ne peut le découvrir qu'à partir de l'analyse de l'activité des experts⁶⁸¹, car c'est précisément la maîtrise de ce concept qui distingue ces experts des novices : il s'agit d'un concept « en acte »⁶⁸² (puisque'il vient de l'action), organisateur de cette action⁶⁸³ (par le biais d'un diagnostic), qui a une dimension sociale (puisque les opérateurs en parlent entre eux). Il consiste, concernant un observable (qui correspond, dans la sémantique de l'action, au signifiant : ici, un mouvement discret de la machine à un moment crucial du cycle de travail) de le mettre en relation avec son signifié (en l'occurrence le régime « compensé » adopté par la machine, qui ne vibre

⁶⁷⁸ Ibidem p.163. Il sera très important de la repérer lors de l'analyse des données de l'expérimentation.

⁶⁷⁹ Pastré, P. (1994). « Le rôle des schèmes et des concepts dans la formation des compétences ». Performances humaines et techniques n° 71, pp. 21-28 ; in Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit.

⁶⁸⁰ Il peut s'agir d'un concept scientifique, mais pragmatisé.

⁶⁸¹ L'expérimentation a été faite sur simulateur. Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p.163

⁶⁸² Vergnaud op. cit.

⁶⁸³ Dans certaines situations techniques très élaborées, ce sont des concepts scientifiques qui organisent l'action, mais ils sont pragmatisés.

pas en régime « normal »). Pastré a observé que les experts « ne voient que cela », alors que les novices ne le voient pas, pris par les traits de surface⁶⁸⁴. Seuls les opérateurs ayant intériorisé ce concept sont capables de choisir « le répertoire de règles d'actions adéquat » quelle que soit la classe de situation (c'est-à-dire ici le régime adopté par la machine). C'est en quelque sorte ce qui n'est pas donné dans la prescription, sous la forme de procédures par exemple, mais qu'il faut faire pour être assuré de la réussir. Dans le domaine professionnel en question ce concept va permettre, en formation, d'apporter une aide aux novices une fois qu'ils se le seront approprié. Il s'agira pour nous de tenter d'identifier les pistes à suivre lors de l'expérimentation : quels pourraient être le ou les concepts pragmatiques en jeu dans l'atelier d'écriture ? Dans certaines tâches, dont la situation est plus complexe, il peut y avoir plusieurs concepts pragmatiques, des régimes en plus grand nombre - qu'il s'agira de faire converger, ainsi que des stratégies plus nombreuses.

b. L'apprentissage, entre modèle cognitif et modèle opératif

Ces deux modèles correspondent aux deux formes que va prendre la conceptualisation lorsque la formation a été faite en deux temps⁶⁸⁵ : l'une porte sur les connaissances du domaine, l'autre sur la mise en place de concepts organisateurs qui vont guider l'action.

L'analyse conceptuelle de la situation dégage les mêmes composantes, mais en plus grand nombre.

Des concepts organisateurs :

Leur prise en compte permet de hiérarchiser les tâches (ce sont des concepts scientifiques « pragmatisés ») ;

⁶⁸⁴ Ce phénomène a été observé par Patrick Mendelsohn : on peut se référer ici à la partie consacrée à Bernard Rey sur le transfert, p. et suiv. On peut également lire avec profit l'article de Nadine Faingold, qui, ayant identifié la présence chez un expert de « schème d'identification sensorielle » au moyen d'un entretien d'explicitation, explique ainsi l'une des principales différences entre novice et expert : « l'enseignant-stagiaire ne dispose d'aucun des schémas d'identification sensorielle (« structures de reconnaissance de situations maintes fois rencontrées d'où est extrait tel ou tel trait dominant porteur d'information »), de pensée ou d'action qui lui permettront de répondre au coup par coup à la situation, tout en gardant la disponibilité nécessaire pour continuer à prélever les informations pertinentes sur l'environnement et sur les effets de ses interventions auprès de ses élèves ». Faingold, N. « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles ». In Paquay, L. ; Altet, M. Charlier, É ; Perrenoud, P. (Éds 2001) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Universités.

⁶⁸⁵ Il nous faudra étudier cette question en seconde partie en raison des divers degrés et modalités qu'a pris la formation à l'atelier d'écriture.

Des régimes de fonctionnement :

Ils sont en rapport direct avec les différentes valeurs de ces concepts ;

Des indicateurs :

Ce ne sont pas des observables mais ils permettent d'inférer la valeur des variables⁶⁸⁶ ;

Des stratégies attendues :

Elles dépendent de la qualité du diagnostic, elle-même fonction de l'expertise. Chez les novices, les erreurs ne portent pas sur le modèle cognitif, mais sur le modèle opératif - c'est-à-dire la représentation qu'ils se font de la structure conceptuelle de la situation – qui est moins développé puisque les erreurs relevées concernent la sémantique de l'action : la relation de signification, entre les variables en cause et leurs indicateurs, n'a pas été construite. Le problème posé par l'évolution du modèle opératif⁶⁸⁷ est que chaque étape garde la marque du contexte dans lequel il a évolué⁶⁸⁸, ce qui nécessite une décontextualisation et une restructuration de ce modèle pour un nouvel élargissement. On retrouve pour cet apprentissage pratique le même mouvement dialectique - entre contextualisation, décontextualisation et recontextualisation - que chez Guy Brousseau, mais aussi chez Claudette Oriol-Boyer. Les auteurs affirment que l'appui sur le modèle cognitif est important :

« On peut supposer que l'apprentissage sera maximal quand modèle cognitif et modèle opératif s'étayent mutuellement »⁶⁸⁹.

c. L'apprentissage par l'analyse rétrospective de son action

L'expérience montre que les entretiens d'auto-confrontation et les debriefings⁶⁹⁰ permettent de progresser davantage que de nouveaux essais (par exemple sur simulateurs).

Les raisons de son efficacité :

⁶⁸⁶ L'étude a été faite par Hoc (1996) in Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit.

⁶⁸⁷ P. Pastré l'appelle « genèse opérative », in Pastré, P. (2005 b). « Analyse d'un apprentissage sur simulateur : de jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite d'une centrale nucléaire ». In P. Pastré (dir.) Apprendre par la simulation. Toulouse : Octarès.

⁶⁸⁸ Au niveau du travail que constitue l'écriture d'un texte, les animateurs d'atelier d'écriture du texte savent que, lorsque le processus d'écriture d'un texte a connu un changement de projet, le texte garde des traces de l'ancien projet, qu'ils appellent « scories » dans la mesure où ils gênent la saisie claire du nouveau projet mis en place.

⁶⁸⁹ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p.168

⁶⁹⁰ Analyse rétrospective et collective de l'action vécue afin de l'analyser.

Un retour réflexif sur l'action passée permet de mettre en conformité le modèle opératif et la structure conceptuelle de la situation. Il y a pour cela plusieurs raisons, en particulier le fait qu'il y a prolongement de l'activité constructive, alors que l'activité productive a pris fin (et avec elle, éventuellement, le stress qui l'a accompagnée) : cela permet de la « rétrodire »⁶⁹¹ c'est-à-dire de trouver un rapport de nécessité entre la fin, que l'on connaît, et ce qui a eu lieu en amont.

Ses conditions

- la médiation de l'autre (une « perlaboration », selon Freud), en particulier pour proposer ce que les auteurs appellent « une interprétation hypothétique » de ce qui s'est passé, que l'opérateur va confirmer ou infirmer.
- un cadre d'analyse : le « concept d'intrigue » emprunté à Ricoeur.

L'hypothèse d'ensemble est la suivante : quand un acteur analyse son activité, il passe progressivement du vécu au récit, du récit à l'intrigue, et de l'intrigue à une généralisation éventuelle ...le passage du récit à l'intrigue constitue le noyau central du cadre d'analyse ... Selon Ricoeur, une intrigue est faite de relations de causalité, de relations de finalité et de hasard...On peut donc construire un cadre d'analyse dont le but est d'extraire l'intrigue construite dans un récit. »⁶⁹²

Son protocole

Ainsi naît un protocole en trois temps correspondant

- au découpage de la séquence en épisodes (chacun comportant un état initial, des épisodes intermédiaires et un état final)
- à l'identification, concernant un épisode donné, de quatre catégories de faits : un éventuel événement fortuit (relation de hasard), des relations de causalité entre variables physiques, des relations de finalité entre acteur et variable, mais aussi automatisme et variable (« finalité sans sujet »)
- à la recherche de la cause ayant donné lieu à cet épisode, en éliminant les causes ne permettant pas d'expliquer l'enchaînement des faits.

C'est en cherchant à généraliser cet épisode singulier que l'on se rend compte de l'éventuelle contradiction entre l'intrigue et le modèle opératif de l'acteur, qu'il s'agira alors d'élargir pour le rendre plus conforme à la structure conceptuelle de la situation.

⁶⁹¹ Veyne, P. (1978). *Comment on écrit l'histoire*. Paris, éd. Du Seuil. ; in Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit.

⁶⁹² Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p.169

Nous avons choisi de dérouler intégralement ce protocole afin de pouvoir le comparer à celui que propose Roland Goigoux dans le chapitre suivant.

2 - Activités de gestion des environnements dynamiques

De la conduite de systèmes à la conduite d'environnements dynamiques, que ce soit les environnements liés au vivant (dans le domaine agricole⁶⁹³), ou les environnements naturels en situation de crise (les feux de forêt par exemple⁶⁹⁴), la situation est plus écologique et donc moins prévisible, ce qui a permis à la didactique professionnelle une nouvelle avancée : il s'agissait de savoir si la notion de structure conceptuelle de la situation pouvait être étendue à ce domaine.

Concernant les environnements liés au vivant, on peut retrouver, avec quelques modifications, les quatre éléments la constituant : les concepts organisateurs, les indicateurs observables permettant d'en évaluer la valeur (la différence étant qu'ils sont nombreux et qu'il faut les prendre tous en compte pour faire une estimation d'ensemble), les classes de situation (équivalent aux différents régimes) et les stratégies attendues.

a. Dimension temporelle⁶⁹⁵ liée au vivant

Mais, concernant ces environnements, la dimension temporelle est importante : le résultat de son action étant différé⁶⁹⁶, l'opérateur ne peut pas le prendre comme guide, mais doit l'anticiper en interprétant les traces de l'action précédente (un an auparavant, par exemple), tout en tenant compte des incertitudes liées à l'environnement ; cela rend la structure plus compliquée.

b. Dimension collective liée à un environnement en situation de crise

Les environnements en situation de crise sont caractérisés par la prégnance de l'objectif pragmatique qui laisse à l'arrière-plan le modèle cognitif pour mettre au

⁶⁹³ S. Caens-Martin (1999 & 2005) a étudié la taille de la vigne à la suite d'une demande sociale de la profession.

⁶⁹⁴ J. Rogalski et R. Samurçay ont fait une recherche sur la façon dont les pompiers combattaient les feux de forêt dans la région méditerranéenne.

⁶⁹⁵ La dimension temporelle est importante dans l'enseignement dans la mesure où le temps scolaire, le temps d'apprentissage et le temps du développement ne coïncident quasiment jamais.

⁶⁹⁶ Ce qui est également le cas dans l'enseignement.

premier plan un modèle opératif particulièrement sélectif ; une autre caractéristique est qu'on y retrouve la méthode de raisonnement tactique du domaine militaire, permettant la mise au point d'un « outil cognitif opératif »⁶⁹⁷. Enfin, l'action dans ce cadre est à la fois collective et hiérarchisée, avec une grande coordination entre les acteurs des différents niveaux, que l'on forme en leur faisant assimiler des « savoirs doctrinaux »⁶⁹⁸. Cette dimension collective de l'action a amené la didactique professionnelle à une « métamorphose du cadre d'analyse »⁶⁹⁹.

3 - Activités qui s'accomplissent avec d'autres humains⁷⁰⁰

Pour étudier les activités « de service », qu'elle estime mal prises en compte à la fois dans la recherche et dans la formation, la didactique professionnelle a dû faire subir à ses concepts et méthodes un changement « profond », du fait des spécificités de ce nouveau domaine. Nous en exposerons trois : la prégnance des interactions, la double organisation des compétences, et le double objet du service.

a. Les interactions

La présence de l'autre est constante - au point que l'on peut parler de co-activité et de coopération - ce qui entraîne une grande part d'imprévisibilité mais aussi des difficultés de positionnement et l'impossibilité de répondre aux demandes parfois divergentes des usagers et de la hiérarchie. Cela rend également difficile le fait d'évaluer la part de chacun au résultat : l'accès à ce résultat est d'ailleurs le plus souvent différé, partiel ou indirect, et ses dimensions sont mêlées : telle action de service, réussie au plan technique, peut avoir échoué sur le plan humain.

On retrouve dans ce domaine, mais plus cruciale encore, l'importance du langage dans sa double fonction, de communication au niveau des interactions

⁶⁹⁷ Rogalski (proche de l'approche instrumentale de Rabardel)

⁶⁹⁸ Il pourrait être intéressant de se demander quels seraient les « outils cognitifs opératifs » et les « savoirs doctrinaux » mis à la disposition des enseignants pour les cas de crise ...

⁶⁹⁹ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p.173

⁷⁰⁰ L'enseignement appartenant à cette catégorie, nous serons particulièrement attentif à ses caractéristiques.

verbales dans le travail, et de vecteur d'apprentissage et de développement au niveau de l'aspect constructif de l'activité professionnelle. Les auteurs voient dans la présence de l'autre à la fois rupture et médiation concernant la relation du sujet à son environnement. Les auteurs se réfèrent à la pragmatique et à la théorie des « actes de langage » selon laquelle « dire, c'est faire »⁷⁰¹ : les interactions langagières suivent les mêmes lois que n'importe quel type d'action que l'on peut définir par son but, son contenu, et dont la forme doit être adaptée aux conditions dans lesquelles elle se réalise. Ainsi les auteurs insistent sur les normes à respecter, auxquelles s'ajoutent les conditions dues à l'interlocuteur et aux relations que le sujet entretient avec lui.

« Tout locuteur crée donc ses énoncés en fonction des invariants opératoires qu'il a construits à propos de ses interlocuteurs, des situations, des relations entre l'action langagière et ses effets ... ainsi peut-il être amené à introduire des séquences destinées à assurer la coopération et la régulation nécessaires à l'intercompréhension minimales »⁷⁰².

Ainsi, « formes de vie sociale et jeux de langage⁷⁰³ associés doivent être appris ». Mais, l'apprentissage dans ces domaines est difficile à faire par l'expérience, du fait que

« ... les modes d'action experts dans ce type d'activité sont souvent contre-spontanés⁷⁰⁴ ... La construction et le développement de schèmes professionnels suppose alors au moins autant de ruptures que de continuités »⁷⁰⁵.

C'est pourquoi la didactique professionnelle insiste sur le fait qu'une formation doit porter sur les « formes conversationnelles admises dans le site ».

b. La double organisation des compétences

En ce qui concerne les activités de service, la formation initiale est régie par la dichotomie entre les compétences techniques, contenu que l'on enseigne et les compétences générales⁷⁰⁶ considérées comme des qualités personnelles tenant à la personnalité du professionnel ou, au mieux, abordées dans le cadre de la formation continue : un contenant conçu comme indépendant du contenu de la formation »⁷⁰⁷. Or, dans les professions liées à l'humain, il faut avoir une

⁷⁰¹ Austin Quand dire c'est faire. Op. cit.

⁷⁰² Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p.177

⁷⁰³ On reconnaît l'expression due à Frédéric François *Jeux de langage et dialogue à l'école maternelle*. Il faudra également envisager cette composante au niveau de notre dispositif.

⁷⁰⁴ On retrouve une caractéristique relevée par Vermersch (1994) p. 86. op. cit.

⁷⁰⁵ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p.176

⁷⁰⁶ Transversales selon B. Rey (op. cit.)

⁷⁰⁷ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p.174

expertise technique concernant l'objet de l'intervention, mais également une expertise communicationnelle concernant la relation que le client ou l'utilisateur entretient avec cet objet. La didactique professionnelle s'intéresse à la manière dont s'articulent compétences techniques et compétences communicationnelles.

c. Le double objet du service

Le professionnel de service a donc « deux objets de travail » : l'objet de service et l'objet d'usage. Mais ils sont indissociables et l'activité est double, ce qui entraîne des conséquences au niveau de l'analyse de ce travail :

« Une des questions classiques en ergonomie consiste à identifier ce qui est transformé par l'action d'un professionnel. En matière de relation de service, il nous semble nécessaire de donner une double réponse ...les propriétés de l'objet sont indissociablement composées par les **propriétés techniques** ... « objectives » et les **propriétés de la relation que l'utilisateur entretient avec cet objet**, dans sa vie et au sein de la relation de service elle-même »⁷⁰⁸.

Le professionnel doit donc construire un système de représentation de cette relation d'usage concernant cet « objet mixte »⁷⁰⁹. Mais la qualité de l'intervention relationnelle est tributaire de la qualité de l'intervention technique : la didactique parle alors de « concept frontière » à la limite de deux univers entre lesquels les experts parviennent à

« ... conduire et réguler une interaction de co-production dans laquelle l'utilisateur est actif »⁷¹⁰.

Enfin, la situation (le « site ») dans lequel elle s'inscrit impose ses normes, ses finalités institutionnelles et ses contraintes matérielles.

« L'hypothèse est que, non seulement les professionnels du service ont à construire un répertoire de connaissances portant sur l'objet technique du service, la relation entretenue par le client à l'objet du service, le cadre social et institutionnel dans lequel se déroule la transaction de service, mais aussi que ces trois domaines doivent être étroitement liés en un système de représentation et d'action intégrateur »⁷¹¹.

⁷⁰⁸ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p.178. C'est ainsi que nous avons fait appel à la notion de « rapport à l'écriture, qui permet d'envisager plus finement cette « relation d'usage ».

⁷⁰⁹ Le texte produit en atelier d'écriture est lui aussi un « objet mixte » et toute intervention sur ce texte doit en tenir compte. D'autre part, sa production lie ensemble auteur du texte d'appui servant de « modèle », animateur de l'atelier d'écriture qui l'a isolé, membres de l'atelier qui ont contribué à sa réécriture, ce qui pose le problème de sa signature. À ce sujet, voir en annexes la « convention liminaire » que je distribue aux membres de mon atelier d'écriture lors de la première séance de l'année.

⁷¹⁰ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p.180. Il est certain que nous sommes largement interpellés par cette citation.

⁷¹¹ Ibidem p. 178

La formation doit tenir compte de ces trois constituants (objet technique, objet d'usage et cadre social et institutionnel), et de leurs interrelations.

d. La dimension conceptuelle des situations de relations de service.

La didactique professionnelle a repéré un certain nombre d'invariants opératoires⁷¹² dans ces situations, assortis d'une batterie d'indicateurs : l'expertise de l'interlocuteur, par exemple, ressort d'un certain nombre d'observables, et permet de faire un diagnostic qui va guider l'action.

« Le degré de développement de cet invariant est un bon indicateur pour distinguer les bons professionnels, les moins bons et les novices »⁷¹³.

Ces invariants opératoires ou « propositions tenues pour vraies » dans le cadre de l'activité professionnelle doivent souvent correspondre à une modalisation des « propositions tenues pour vraies » en général, sinon cela peut aboutir à une action inadaptée à la situation. Ainsi,

« La transformation de connaissances universelles en connaissances modalisées peut constituer un objectif majeur d'une formation et un indicateur de la réussite de celle-ci »⁷¹⁴.

D'autre part, l'efficacité de l'action dépend, non seulement du degré de construction, mais aussi du degré d'adhésion du professionnel à cette connaissance.

Le plus souvent, la formation initiale porte sur l'objet matériel du service, et la formation continue sur l'aspect relationnel et communicationnel, mais de façon trop générale. Or, « les compétences communicatives ne sont pas indépendantes de connaissances du domaine d'activité »⁷¹⁵. Il faut donc que la formation porte à la fois sur l'objet technique, l'objet d'usage, et, comme nous l'avons vu, les formes conversationnelles admises dans le site.

⁷¹² Recherche de Patrick Mayen : Mayen P. (1998b) « Le processus d'adaptation pragmatique dans la coordination d'une relation de service ». In k. Kolstuski & A. Trognon (dir.) *Communication interactive dans les groupes de travail*. Nancy : Presses universitaires de Nancy pp. 205-234 ; in Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p.181.

⁷¹³ Ibidem p. 178. Voilà encore ce qui va nous permettre d'identifier les compétences à mettre en place au cours d'une formation, et les moyens de le faire.

⁷¹⁴ Ibidem p. 179. Cela nous confirme dans le travail que nous faisons sur les représentations préalables des enseignants quant à l'écriture : la croyance en l'inspiration, par exemple, se révèle contre-productive.

⁷¹⁵ Falzon, P. (1989) *Ergonomie cognitive du dialogue*. Grenoble : PUG. Cité dans Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p. 181

4 - Parmi elles : l'activité enseignante et ses spécificités

La didactique professionnelle s'intéresse depuis peu à l'activité enseignante⁷¹⁶, pour laquelle sa démarche se centre là encore sur l'activité dans laquelle on retrouve, comme pour toute activité professionnelle entre humains :

« ... un objet « technique », généralement un savoir ; un objet d'usage qui correspond au processus d'apprentissage des élèves quant à ce savoir ; des formes conversationnelles admises dans le site »⁷¹⁷.

Les spécificités sont, bien entendu, la part considérable qu'y prend la parole, le fait que l'enseignant est en relation à la fois avec le groupe-classe et chacun des élèves qui la composent, et aussi un contraste entre des savoirs prépondérants et des compétences dont les auteurs font observer qu'elles sont pour la plupart acquises « sur le tas ». Mais les spécificités ne s'arrêtent pas là et des études⁷¹⁸ sur ce métier en relèvent un certain nombre d'autres :

a. L'enchâssement des buts

L'activité a plusieurs buts « enchâssés », dont la hiérarchie « officielle » est démentie par la hiérarchie de fait.

« ... avoir un minimum de calme dans la classe ... provoquer des apprentissages ... induire du développement cognitif chez les élèves »⁷¹⁹

b. Une inversion de leur hiérarchie

De la même façon on a une inversion des buts au niveau de l'activité productive (faire un exercice, par exemple) qui semble prévaloir et n'est en fait, pour l'enseignant, qu'un moyen d'exercer une activité constructive dont les buts sont trop lointains pour servir à organiser l'action.

⁷¹⁶ En revanche, on connaît le travail des ergonomes dans ce domaine, Frédéric Saujat en particulier, avec les entretiens d'auto-confrontation. Voir à ce sujet « Rendre visible le travail enseignant : questions de méthodes (Entretien de Anne Barrère et Frédéric Saujat par Françoise Lantheaume) » in *Recherche et Formation* n°57 (2008) Paris : INRP .

⁷¹⁷ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p.182

⁷¹⁸ Durand, M. (1998). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF, cité dans Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p.182 ;

⁷¹⁹ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p.182. Bernard Rey pense que la mise en place d'une *intention cognitive* peut permettre de rétablir une meilleure hiérarchie. De la même façon Brousseau pense que la *situation didactique* permet de centrer les élèves sur le problème en jeu.

c. Le double niveau de l'objet

De plus, l'objet de l'action est en même temps l'objet médiateur de l'interaction, interaction dont le succès tient à la rencontre entre les modèles opératifs que chaque partenaire a construit. Et c'est en l'occurrence un objet hybride : d'un côté les connaissances que les élèves construisent tant bien que mal au cours de leur activité, et de l'autre le problème que le maître veut leur faire se poser, le savoir qu'il cherche à leur faire mobiliser.

d. Le double registre de l'action : pragmatique et épistémique

Or, la relation entre les deux n'est pas fixée une fois pour toutes et un maître expérimenté peut, s'il se place dans un registre pragmatique (son but est alors la réussite de la tâche) modifier l'énoncé, les données du problème pour qu'il soit plus à la portée de ses élèves⁷²⁰ ; il peut aussi, s'il se place au contraire dans un registre épistémique, amener ses élèves à se poser le vrai problème en mobilisant le savoir adéquat. C'est là, selon Clauzard⁷²¹, le rôle de l'enseignant :

« Le rôle de l'enseignant est de tirer les élèves du registre pragmatique vers le registre épistémique ... dans une perspective vygotkienne, il consiste à prendre appui sur les connaissances des élèves pour les tirer vers l'acquisition des savoirs »⁷²².

e. L'enseignant entre tâche et apprentissage

Or l'enseignant est condamné à travailler doublement en aveugle : il propose des tâches dans l'espoir de générer de l'apprentissage et du développement, et il cherche à transformer les connaissances des élèves en savoir ; or les connaissances ne sont pas observables : même la réussite d'une tâche ne signifie pas que le savoir adéquat a été mobilisé. Les auteurs cherchent alors un cadre d'analyse permettant d'ordonner les problèmes en fonction de leur

⁷²⁰ Guy Brousseau parle alors d' « effet Topaze ».

⁷²¹ Clauzard, Ph. (2006) « Registre pragmatique et registre épistémique dans un cours de grammaire à l'école élémentaire », in *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*. Actes du colloque de Nantes : IUFM des Pays-de-la-Loire. Clauzard a depuis soutenu la thèse qui était à l'époque en préparation sous la direction de Pierre Pastré (sous le titre de *La médiation grammaticale en école élémentaire, éléments de compréhension de l'activité enseignante*).

⁷²² Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p.185

difficulté, comme cela s'est fait en mathématiques, afin d'avoir prise sur les stratégies employées par les élèves⁷²³.

f. Un objet médiateur : le problème ?

Cette question fait apparaître, au sein du couple tâche-activité, un troisième terme : le problème.

« On peut faire l'hypothèse que c'est au niveau du problème proposé et traité que se ferait l'échange et la confrontation entre enseignant et élèves »⁷²⁴.

Le « problème » serait-il alors, pour la didactique professionnelle, l'objet médiateur qu'elle cherchait à identifier au niveau de l'enseignement ?

B. UTILISATION DES SITUATIONS DE TRAVAIL POUR L'APPRENTISSAGE

Dans un premier temps, la didactique professionnelle a analysé le travail pour mettre au point des dispositifs de formation, en recourant parfois à la mise au point de simulations. Dans un deuxième temps, elle a cherché à utiliser les situations de travail ainsi reproduites comme support des apprentissages, comme c'était déjà le cas dans l'aviation et la conduite de centrales nucléaires, par exemple.

1 - La formation par simulation

Dans ces métiers on utilisait des simulateurs en taille réelle. La fidélité technique était indispensable et indissociable de la démarche de simulation. Mais la didactique professionnelle a cherché à créer des situations d'apprentissage professionnel par simulation, dans lesquelles la fidélité technique n'est qu'un critère parmi d'autres.

a. Simulation et situation didactique

Ces situations sont inspirées de la *théorie des situations didactiques*⁷²⁵ :

⁷²³ Ibidem. p.185 On peut rapprocher cette démarche de classement des stratégies des élèves de celle de Chauveau et Rogovas-Chauveau qui, à la suite du travail d'Emilia Ferreiro (Lire et écrire, à l'école, comment s'y apprennent-ils ?) ont fait en 1994 un travail de recherche sur l'apprentissage de la lecture et ont ainsi, lors d'une expérimentation, classé les stratégies employées par un échantillon d'élèves lors de la lecture d'une même phrase. *Les chemins de la lecture*. Les guides Magnard.

⁷²⁴ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p.185

« Une situation de simulation est une « situation a-didactique » au sens que lui donne Brousseau ... Le formateur a conçu la situation de telle sorte que l'apprenant soit amené à mobiliser, parmi ses ressources, des savoirs qui lui permettent de traiter le problème »⁷²⁶.

Une théorie des situations dans les apprentissages professionnels est cependant différente dans la mesure où c'est une activité et non un savoir qu'il s'agit d'apprendre. Mais les auteurs font observer que, lorsqu'il est question de justifier une stratégie, le savoir est central, comme dans les situations de validation de Brousseau.

L'apprentissage par la simulation pose la question de la fidélité par rapport à la situation professionnelle de référence. Cette fidélité n'est souhaitable que si l'on considère l'activité comme un tout : ainsi, l'apprentissage comportera simultanément toutes les composantes et les contraintes rencontrées dans l'activité réelle, ce qui sera comparable à un apprentissage « sur le tas ». Mais la simulation permet aussi de ne faire porter l'apprentissage que sur un point particulièrement problématique, grâce à un simulateur de résolution de problème.

b. Simulation et résolution de problème

La simulation ne va plus porter que sur une composante de la situation, ce qui suppose d'en faire une analyse particulièrement rigoureuse à la fois du point de vue de la tâche et du point de vue de l'activité. Outre le fait que cela rend l'apprentissage plus facile, les bénéfices sont importants :

- l'apprentissage n'est plus soumis aux aléas du réel et on peut multiplier les occurrences d'un problème rare mais qu'il faut savoir identifier et traiter rapidement, et faire également des gammes d'exercices correspondant aux différentes valeurs prises par les variables.

« On transforme ainsi un champ professionnel, caractérisé par sa variété empirique, en champ conceptuel caractérisé par une variation ordonnée »⁷²⁷.

- l'apprentissage n'est plus soumis aux conditions imposées par le réel. Si l'on appelle « variables didactiques » les dimensions de l'action,

⁷²⁵ Brousseau, G.(op. cit.)

⁷²⁶ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p. 186-187

⁷²⁷ Vergnaud, G. (1992) "Approches théoriques en formation d'adultes". Éducation permanente, n°111, pp. 21-31 cité dans Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p. 188. Nous développerons à la fin de ce chapitre le rapport que nous voyons entre le modèle de processus de production que nous utilisons et l'apprentissage par simulation.

« Ces variables didactiques sont des instruments à disposition du formateur pour orienter l'apprentissage »⁷²⁸.

- enfin il est possible d'organiser le retour sur l'action – le debriefing - de façon plus systématique, dans la mesure où on peut recueillir des « traces » plus lisibles de l'apprentissage, et que le formateur peut se concentrer sur l'analyse et non sur la conduite de la séance ; ainsi les confrontations sont plus fortes, ce qui accroît encore le potentiel d'apprentissage de ces séances :

« On apprend beaucoup plus après l'action, au moment de l'analyse, que pendant l'action »⁷²⁹.

Ainsi la didactique professionnelle se tourne vers une pédagogie des situations professionnelles, ouvrant sur « une formation générale de la pensée »⁷³⁰.

2 - La formation par alternance

Dans la formation par alternance, la logique est inverse de la formation par simulation, puisque le contrôle didactique ne s'exerce plus sur la situation mais sur ses entours⁷³¹.

a. La situation de travail entre le spécifique et le général

Moyen d'apprentissage spécifique pour elle-même sur le lieu de travail, la situation de travail est en même temps une référence pour l'apprentissage dit « général » :

« La situation vécue au cours d'une séquence en milieu professionnel n'a pas en elle-même de portée générale, mais c'est au contraire sa spécificité qui peut en faire sa richesse didactique, surtout dans une visée de généralisation. L'objectif consiste alors, non pas à chercher à en faire un cas général, mais à en faire un possible parmi un ensemble de possibles »⁷³².

*Du processus d'équilibration de Piaget à la notion d'écart*⁷³³

⁷²⁸ Ibidem p. 188

⁷²⁹ Ibidem p. 188

⁷³⁰ On retrouve la volonté d'une portée transversale de la formation que l'on a rencontrée chez Bernard Rey (op. cit.)

⁷³¹ Les auteurs parlent alors de rapport de contiguïté (ou métonymique) en l'opposant au rapport analogique (ou métaphorique) établi par la simulation. In Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p.189

⁷³² Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p.189

⁷³³ Mayen, P. (1999) « Effets d'apprentissage dans les interactions habituelles tuteur-novice ». In *Actes du congrès des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE)* : Bordeaux, juillet 1999. Paris : AECSE. Cité par Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p.189

La notion d'écart, introduite par Patrick Mayen et qu'il présente comme un levier pour la différenciation, permet de mettre en relation, dans ce cadre, apprentissage et développement. Elle s'inspire du *processus d'équilibration* par lequel Piaget rend compte du lien entre réel, possible et nécessaire au cours du développement des structures de la pensée.

Les trois phases du processus

Ce processus comporte trois phases :

- la première crée un lien de *pseudo-nécessité* entre le réel et le possible, que l'on différencie, au cours de cette phase, peu et mal : on pense que ce qui s'est produit était la seule chose possible ;
- la deuxième est la phase de *différenciation*, par multiplication des possibles tandis qu'on entrevoit la nécessité présente au niveau des structures.
- la troisième est la phase d'*intégration*, caractérisée par l'équilibre, dans l'analyse du réel, entre le possible (par l'actualisation de variantes) et le nécessaire (au niveau des systèmes dont elles émanent).

Ainsi la formation par alternance doit éviter de confiner en un seul lieu l'expérience pratique du stagiaire, qui risque de prendre le particulier pour le général (comme dans la 1^{ère} phase). Mais l'expérience montre que proposer plusieurs lieux de travail ne suffit pas à différencier si l'« écart » entre eux n'est pas conscientisé, et la didactique professionnelle a mis en place « un dispositif de guidage sous la responsabilité du professeur ».

b. La notion d'écart et la notion de rupture chez Vygotski

La notion d'écart fait également référence à la notion de « rupture » chez Vygotski, « comme condition pour la construction des fonctions psychiques en devenir »⁷³⁴. En effet cette construction suppose un usage « non spontané des concepts, gorgés de contenus empiriques et maniés en situations concrètes »⁷³⁵, et la prise de conscience de l'écart au sein d'un dispositif de

⁷³⁴ Référence à la pensée de Vygotski, *ibidem* p. 190

⁷³⁵ Vygotski, L. (1997) *Pensée et langage*. Paris : La dispute [1^{ère} éd. 1934]. Cité par Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) *op. cit.* p.190.

formation oblige à passer du registre professionnel au registre de l'enseignement, c'est-à-dire à changer de représentation sémiotique⁷³⁶.

Le processus de formation permet au stagiaire, outre le fait de rencontrer grâce aux autres des problèmes nouveaux et de se poser de nouvelles questions, également le fait d'y répondre par de nouvelles voies, et surtout à distance de son expérience « sur le tas ».

Si dans ce type d'apprentissage le stagiaire peut entrer dans un processus d'élaboration pragmatique, au cours duquel les concepts (acquis au cours de l'enseignement-apprentissage) acquièrent du sens, il lui restera à passer de cette « conceptualisation pratique » à la formation de compétences. Ainsi la formation par alternance permet un mouvement dialectique entre théorie et pratique, chacun étant par nature inachevé :

« C'est par nature que la formation des compétences sur le tas reste un processus inachevé, tout comme c'est par nature que les connaissances construites dans le processus d'enseignement-apprentissage ne peuvent trouver une sorte d'achèvement qu'après un processus d'élaboration pragmatique »⁷³⁷.

Les auteurs insistent néanmoins sur la construction, au cours de ce processus, d'états de stabilité parfois durables. Cela nécessite qu'il ne s'agisse pas, lors de l'analyse, d'un simple retour sur l'action, mais aussi sur toutes les composantes de la situation d'analyse de pratiques, y compris l'activité de chacun de ses acteurs et le contenu même de l'interaction.

c. Écart et développement

La notion d'écart permet enfin de concevoir dans la durée le développement d'une expérience professionnelle.

« Identifier les écarts entre les composantes de deux situations, entre deux actions visant un même but, entre les actions de deux professionnels expérimentés pour une même tâche, c'est déjà s'engager dans l'analyse, déjà identifier des variables, déjà entrer dans le processus d'identification de la structure conceptuelle d'une situation, déjà analyser des schèmes et les comparer »⁷³⁸.

⁷³⁶ J'ai adapté en 1999 la théorie des changements de registres sémiotiques de Raymond Duval au contexte de la recherche INRP que je menais avec E. Triquet à la transposition proposée aux élèves, au cours de l'atelier d'écriture d'un récit de fiction scientifique, du texte explicatif au texte narratif. J'ai montré que cela équivalait à un changement de registre sémiotique et que cela permettait, comme l'a montré J.C. Guillaud dans sa thèse (*L'apprentissage du concept de force*, 1998), l'intégration des notions en jeu.

⁷³⁷ Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p.191. C'est ce que la configuration de notre expérimentation nous permettra de faire, au moyen d'une analyse comparative.

⁷³⁸ Ibidem p. 192.

Cette analyse, que l'on peut faire après l'action, mais aussi avant celle-ci, permet à la fois de saisir ses particularités et de la mettre à distance dans un processus de généralisation.

C. LES SITUATIONS DE TRAVAIL ET LEUR POTENTIEL DE DÉVELOPPEMENT

Cette dernière dimension ouvre sur la troisième orientation de la didactique professionnelle qui se tourne actuellement vers le « développement par et dans le travail ». Les situations de travail sont en effet, lorsqu'elles permettent la formation de concepts, des « situations potentielles de développement » selon l'expression de Patrick Mayen⁷³⁹. Lorsqu'elles ne le permettent pas, et au contraire les inhibent, la didactique professionnelle propose d'intervenir sur les situations et plus seulement sur les processus de transformation de l'objet, ou sur les hommes et leurs capacités d'action :

« L'ingénierie de formation consiste à agir sur le milieu dans lequel s'exerce l'activité professionnelle. Elle rejoint sur ce point les intentions de l'ergonomie. .. Aujourd'hui la didactique professionnelle s'ouvre sur des dimensions de protection de soi, de réalisation psychique et identitaire, aux interactions entre humains »⁷⁴⁰.

1 - La prise en compte des évolutions récentes du travail.

Ce premier axe permet à la didactique professionnelle d'adapter son évolution à celle des situations de travail, de plus en plus normées et paradoxalement de moins en moins cadrées, ce qui génère des tensions.

a. L'accroissement des procédures

Traçabilité, prévention des risques, démarche-qualité, autant d'objectifs engendrant des normes accompagnées de procédures strictes⁷⁴¹ dont on pense qu'il suffit de les suivre pour réussir la tâche. Or on a vu que l'exécution

⁷³⁹ ... selon l'expression de Patrick Mayen, *ibidem* p. 192.

⁷⁴⁰ *ibidem* p. .

⁷⁴¹ D'autant plus que, comme le fait observer Le Boterf, *op. cit.* « Plus les procédures sont détaillées, moins elles sont capables de faire face aux problèmes nouveaux ». On en a un exemple, certes trivial mais tout à fait pratique, dans la Farce du cuvier (anonyme, XV^{ème} siècle) qui voit une femme donner à son mari un nombre incalculable de choses à faire, dans les moindres détails, et tombe peu après dans une grande cuve d'eau : le mari, ne trouvant pas son sauvetage dans la liste, la laisse s'en sortir seule ... »

de ces procédures supposait un processus d'appropriation instrumentale⁷⁴² complexe qui suppose :

« ... de construire la nécessité du recours à une procédure pour une classe de situations donnée, d'en redéfinir les buts, de les relier au processus dans son ensemble, d'identifier le lien entre procédures et phénomène en cause (risques, logique de l'objet du travail ...) »⁷⁴³.

On a vu qu'elle demandait même, en cas d'incident, l'invention de procédures inédites. De plus, cette tâche a pour destinataires le client, par exemple, en lieu et place de la hiérarchie, ce qui rend la situation plus complexe encore.

b. L'incertitude des prescriptions

Paradoxalement, ce foisonnement de contraintes n'est pas étayé par un cadrage strict. Selon le cas, les buts sont flous mais il existe des groupes de formation (dans l'éducation spécialisée, par exemple), ou alors il s'agit d'un secteur professionnel en émergence, et les recruteurs procèdent par « approximations entre les contours de la fonction nouvelle et des profils professionnels ». Il faut alors « construire la fonction ou l'emploi », c'est à dire

«... inventer de nouvelles formes d'action, des manières de faire, de penser, de se situer dans le processus de travail, d'inventer une posture vis-à-vis des autres acteurs, du collectif de travail, et surtout des « bénéficiaires » ou usagers du service »⁷⁴⁴.

La didactique professionnelle est en mesure d'accompagner ces processus en permettant de « penser et de réguler ces nouvelles formes de travail en émergence »⁷⁴⁵.

2 - La question du développement dans le travail

Au-delà de l'« analyse actuelle⁷⁴⁶ » des professionnels, l'analyse du travail prend ici

« ... une finalité plus générale, qui consiste à identifier les conditions dans lesquels les capacités d'action d'un sujet s'expriment, se forment et se développent »⁷⁴⁷.

Cette nouvelle dimension de la didactique professionnelle s'appuie sur les propos de Bruner⁷⁴⁸ concernant le monde social et son rôle à la fois d'objet et de moyen de l'adaptation de l'individu.

⁷⁴² Rabardel, A. (1995) op. cit.

⁷⁴³ Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p.194.

⁷⁴⁴ Ibidem p. 194-195

⁷⁴⁵ Ibidem p.195.

⁷⁴⁶ Au sens d'analyse de l'action.

⁷⁴⁷ Ibidem p.195

« Nous apprenons des situations, selon l'expression de Pastré⁷⁴⁹, mais celles-ci ne sont pas seulement composées de problèmes : elles comportent un bon nombre de moyens pour les résoudre, parmi lesquels la médiation des autres, les formes organisées de l'action collective, de la coopération, l'ensemble des instruments pour agir et l'ensemble des instruments symboliques conçus pour aider à agir, pour apprendre à le faire, ou pour orienter l'action, comme le sont les prescriptions »⁷⁵⁰.

En conclusion, les auteurs signalent un élargissement de leur équipe de travail et la fondation d'une association *Recherches et pratiques en didactique professionnelle*, qui fonctionne en étroite collaboration avec l'association ARDECO (Association pour la recherche et le développement des compétences) créée à l'initiative de Gérard Vergnaud et centrée sur le cadre théorique de la *conceptualisation dans l'action*. La didactique professionnelle a une revue électronique⁷⁵¹ bi-annuelle depuis 2004 (1 « volume » par an), qui en est à son 7^{ème} volume. Ils rappellent leur spécificité, qui consiste à :

« ... maintenir le meilleur équilibre possible entre trois dimensions ... : la dimension du social ; la dimension théorique ; la dimension opératoire »⁷⁵².

BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE

BROUSSEAU, Guy (1998) *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

CAENS-MARTIN, S. (1999). Une approche de la structure conceptuelle d'une activité ... du travail aux apprentissages professionnels, Toulouse, Octarès.

CHAUVEAU, GÉRARD et ROGOVAS-CHAUVEAU, ELIANE (1994) *Les chemins de la lecture*. Les guides Magnard.

CLAUZARD, Philippe (2006) « Registre pragmatique et registre épistémique dans un cours de grammaire à l'école élémentaire », in *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*. Actes du colloque de Nantes : IUFM des Pays-de-la-Loire.

⁷⁴⁸ Bruner, J. (1983) et (2000) op. cit. ibidem p. 195

⁷⁴⁹ Pastré, P. (1999) op. cit., ibidem p. 195

⁷⁵⁰ ⁷⁵⁰ Ibidem p. 195

⁷⁵¹ <http://www.activites.org>

⁷⁵² Ibidem p. 196

CLAUZARD, Philippe (2008) *La médiation grammaticale en école élémentaire, éléments de compréhension de l'activité enseignante*. Thèse pour obtenir le grade de Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers Discipline : Sciences de l'éducation.

DURAND, M. (1998). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.

FERREIRO, Emilia (1982) *Lire et écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils. Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture* CRDP Rhône-Alpes (Lyon)

FAINGOLD, Nadine « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles ». In Paquay, L. ; Altet, M. Charlier, É ; Perrenoud, P. (Éds 2001) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Universités.

FALZON, Pierre (1989) *Ergonomie cognitive du dialogue*. Grenoble : PUG.

Guillaud, Jean-Claude (1998) : Enseignement et apprentissage du concept de force en classe de troisième (ss la dir. d'Andrée Tiebergen Université de Grenoble 1, Saint-Martin-d'Hères

FRANÇOIS, Frédéric & alii (1994) *Jeux de langage et dialogue à l'école maternelle* CRDP de Midi-Pyrénées.

MAYEN Patrick (1998b) « Le processus d'adaptation pragmatique dans la coordination d'une relation de service ». In k. Kolstuski & A. Trognon (dir.) *Communication interactive dans les groupes de travail*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Mayen, P. (1999) « Effets d'apprentissage dans les interactions habituelles tuteur-novice ». In *Actes du congrès des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE)* : Bordeaux, juillet 1999. Paris : AECSE. Cité par Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1)

MENDELSON, Patrick (1990) « La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive » in *Cahiers Pédagogiques* n°281 de Février

PASTRÉ, Pierre (2005 b). « Analyse d'un apprentissage sur simulateur : de jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite d'une centrale nucléaire ». In P. Pastré (dir.) *Apprendre par la simulation*. Toulouse : Octarès.

REY, B. (1996, rééd. 1998). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditions.

SAMURÇAY, Renan ; ROGALSKI, Janine (1992-2) « Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes ». *Education Permanente* n°111 *Approches didactiques en formation d'adultes*.

SAUJAT, Frédéric « Rendre visible le travail enseignant : questions de méthodes (Entretien de Anne Barrère et Frédéric Saujat par Françoise Lantheaume) » in *Recherche et Formation* n°57 (2008) Paris : INRP.

VERGNAUD Gérard (2001) "Forme opératoire et prédicative de la connaissance", *Actes du colloque GDM, Montréal, mai 2001*

VERGNAUD, G. (1992) "Approches théoriques en formation d'adultes". *Éducation permanente*, n°111, pp. 21-31 cité dans Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1).

Vermersch, Pierre (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur.

VEYNE, Paul (1978). *Comment on écrit l'histoire*. Paris, éd. Du Seuil.

VYGOTSKI, L. (1997) *Pensée et langage*. Paris : La dispute

Revue électronique de la didactique professionnelle : <http://www.activites.org>

CHAPITRE 4 : DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET ATELIER D'ÉCRITURE

La rencontre avec l'ergonomie, et particulièrement le groupe de didactique professionnelle, a été vivifiante : nous avons montré tout au long de notre exposé à quel point les concepts, principes et méthodes questionnaient notre modèle de façon fructueuse. Ce questionnement nous a amenée à comprendre autrement son bienfondé, à éclairer et stimuler certains éléments de sa mise en oeuvre pratique, mais aussi à lui donner des bases opératoires utiles pour l'analyse des données de l'expérimentation, ainsi que pour leur exploitation à des fins de formation. Ils nous ont également permis d'enrichir cette expérimentation, par exemple grâce à la pratique de l'entretien d'autoconfrontation.

A. RELECTURE DE CHOIX FONDAMENTAUX AU MOYEN DE L'ANALOGIE

Le premier effet de la rencontre avec les travaux de la didactique professionnelle a été de permettre une autre lecture de choix fondamentaux.

1 - Littérature et simulation

L'usage qui est fait de la littérature au sein de l'atelier du texte permet de comparer ce dispositif à un apprentissage par simulation, et cela de deux manières.

a. Littérature et « variation ordonnée »

Nous avons vu que la simulation permettait de faire des apprentissages ciblés en multipliant les occurrences de tel ou tel élément qu'il était nécessaire d'étudier. C'est cette même préoccupation qui préside au choix, pour l'apprentissage de l'écriture, d'un texte littéraire dans lequel sont « multipliées les similitudes »⁷⁵³ par « une pratique généralisée de la rime »⁷⁵⁴. Ainsi, nous dit-on l'apprentissage est plus facile, et, à la « variété empirique » que l'on trouve dans le réel - c'est-à-dire en l'occurrence dans les produits d'un usage ordinaire du langage - se substitue la « variation ordonnée »⁷⁵⁵, régulée, qui caractérise les textes littéraires. On peut donc « faire des gammes d'exercices » et mettre en place une progression raisonnée dans l'étude de ce qui est à lire et à écrire à tel ou tel niveau de classe.

Un autre avantage de cette façon de travailler est de donner à chacun le même texte source, ce qui rendra possible une comparaison efficace et une lecture interactive des textes plus facile à mettre en œuvre avec des apprenants.

b. On ferait semblant qu'on serait écrivains

A un autre niveau, le fait de permettre à ces apprenants de s'approprier le projet d'écriture d'un auteur, au service de leur propre projet d'écriture, les fait entrer dans une démarche de création que l'on peut dire « simulée » puisque l'objectif n'est pas d'en faire tous des écrivains, mais par ce détour de leur permettre de s'approprier les outils et les stratégies que mettent en œuvre les « spécialistes ».

⁷⁵³ Oriol-Boyer, C. (1989) *L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique*. Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 9 p. 280

⁷⁵⁴ Oriol-Boyer, C., *ibidem*, Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 9.

⁷⁵⁵ Vergnaud, G. (1992) "Approches théoriques en formation d'adultes". *Éducation permanente*, n°111, pp. 21-31 cité dans Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) *op. cit.* p.188.

2 - Simulation et formation

Au cours des stages de formation, de nombreuses activités sont de véritables simulations. Nous en choisirons deux, intervenant à des moments différents :

a. La mise en situation d'atelier d'écriture

Cette mise en situation a lieu lors de la première session des stages de formation à l'atelier d'écriture. Les stagiaires sont alors invités à vivre cet atelier « en double piste » : la première piste à suivre est celle de leur vécu en tant que membres d'un atelier d'écriture : ce qui les a stimulés, entravés dans l'écriture de leur texte, que ce soit au niveau de la consigne, de la conduite de l'atelier, ou des aides manquantes ou superflues ; la seconde est l'observation de l'activité de l'animateur, dans ses différentes composantes, et le rapport que ces composantes semblent entretenir entre elles.

b. L'effectuation de tâches en petits groupes

La plupart des tâches requises dans ce dispositif sont proposées aux stagiaires, répartis en petits groupes d'élaboration : la lecture du texte d'appui pour en tirer la consigne d'écriture - par le biais de la découverte de « l'opération d'écriture majeure », ou encore la lecture des textes produits au cours de l'atelier. Nous choisissons d'en évoquer deux plus en détail :

La construction de séquences d'apprentissage

Elle a lieu lors de la première session : ces séquences, qui supposent que l'on travaille en atelier d'écriture, constitueront une base permettant aux stagiaires de s'essayer à cette pratique pendant l'intersession, après les avoir finalisées⁷⁵⁶.

La correction de copies

Lors des journées-retour, après une intersession de trois mois environ au cours de laquelle les stagiaires auront eu l'occasion de mener l'une des séquences préparées, il leur est proposé d'apporter les copies contenant les textes

⁷⁵⁶ Ce travail de finalisation est plus facile dans le cas de stages d'équipe, d'autant que la formation aux ateliers d'écriture engendre, quand elle est suivie d'effet, une évolution qui risque de mettre en péril, dans l'environnement de l'enseignant concerné, ce que Philippe Perrenoud appelle « l'orchestration des habitus » : il préconise dans ce cas « des stratégies de formation visant des groupes ». in Perrenoud, P. (2000) « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », in *Recherche et formation* n°36 p.131.

produits par leurs élèves. Ces copies font alors l'objet d'une simulation de correction, selon un certain protocole, et avec pour résultat souhaité la préparation de la séance de retour des copies en classe, qui sera suivie de la séance de réécriture. Cette simulation permet de multiplier les expériences pour acquérir « une somme de connaissances spécifiques »⁷⁵⁷, ce qui, selon Bernard Rey, est le meilleur chemin vers l'expertise.

3 - Modalisation de propositions tenues pour vraies :

Là encore on peut trouver un rapport d'analogie entre cette préoccupation de la didactique professionnelle lors de ses interventions, et celle qui est la nôtre au cours de nos formations : en effet, nombre de « propositions tenues pour vraies » au quotidien se transforment en obstacles dans le cadre de la didactique de l'écriture : en voici quelques-unes, dont certaines ont déjà été développées dès les préliminaires et dans le parcours 1 consacré à l'atelier du texte :

a. La liberté en écriture

C'est une idée communément admise qu'elle permet à l'imagination de se développer tandis que la contrainte la bloque ;

b. Le groupe comme aide au « démarrage »

Là encore on pense qu'écrire à plusieurs permet de « démarrer » plus facilement ; or, l'expérience montre que le fait d'être plusieurs, tant que rien n'a encore été écrit, favorise les élèves « rapides » et ne permet pas d'éviter les phénomènes de « prise de pouvoir » ;

c. L'artistique comme étape ultime

On pense qu'il faut attendre, pour proposer l'écriture de textes littéraires que les élèves, maîtrisent bien l'orthographe et la grammaire ;

⁷⁵⁷ Il s'appuyait sur les études de De Groot concernant les joueurs d'échecs, analysées par R. Noirfalise. Cf parcours 3, chapitre 3 de la présente thèse.

d. « Mon texte, c'est moi »

La pratique de l'écriture comme expression de celui qui écrit entraîne un attachement au texte comme représentant de la personne : comment alors le modifier, le noter ?

Le travail sur ces représentations, dont nous sommes loin d'avoir fait une liste exhaustive est essentiel : dans l'approche des textes d'élèves, par exemple, décentrer le regard des enseignants de la correction de surface – que les cognitivistes appellent « opérations de bas niveau » - pour les entraîner à voir, au-delà, les opérations affectant l'ensemble du texte⁷⁵⁸, prend du temps et demande un entraînement spécifique⁷⁵⁹.

B. RELECTURE AU MOYEN DE DISTINCTIONS CONCEPTUELLES HEURISTIQUES

Un certain nombre de distinctions heuristiques nous ont également permis de percevoir sous un autre angle le bienfondé de nos pratiques. Nous en relèverons deux.

1- Modèle cognitif et modèle opératif

Cette distinction, caractéristique du registre épistémique, peut nous être utile pour distinguer les effets des différents types de formation que nous avons pratiqués : formation continue ou formation par compagnonnage.

a. Dans le cadre de la formation continue :

L'apport de la didactique professionnelle à ce propos nous conforte dans le fait de donner d'abord les présupposés théoriques du dispositif, puisque cela permet d'en constituer, au niveau de la tâche, un modèle cognitif qui pourra étayer le modèle opératif en cours de constitution ; il nous conforte également

⁷⁵⁸ On peut lire à ce propos les conclusions de la thèse de Jacqueline Lafont, (1999) op. cit.

⁷⁵⁹ Dans le primaire, un outil a été créé : le tableau E.V.A. (il porte le nom du groupe auquel appartient son concepteur, Gilbert Turco) ; il permet de partir des réussites en les hiérarchisant, du niveau macro-textuel pragmatique au niveau micro-textuel morpho-syntaxique ; il est depuis une dizaine d'années utilisé dans la formation initiale des professeurs des écoles.

dans le fait d'organiser le stage en deux sessions entre lesquelles les stagiaires vont pouvoir commencer à constituer ce second modèle, sachant qu'ils pourront être aidés pour opérer ensuite un retour sur leur action ; il nous conforte enfin dans le refus que nous avons toujours opposé de fournir du « prêt à enseigner », mais aussi de mieux comprendre le désarroi des stagiaires lors de leur retour sur le terrain : c'est à eux de se construire un modèle opératif, ce qui ne va pas sans mal. C'est sans doute à ce niveau qu'il faudra envisager d'intervenir à l'issue de ce travail.

b. Dans le cadre du compagnonnage :

Il s'agit de celui que nous avons mis en place lors de la pré-expérimentation : il nous appartiendra de vérifier si le modèle cognitif a pu se construire clairement.

c. Dans le cadre d'une situation nouvelle

C'est la dernière forme qu'a prise la formation du dernier sujet de l'expérimentation. Nous essaierons d'émettre des hypothèses quant aux indices de réorganisation des anciens schèmes pour s'adapter au nouveau modèle, sachant que, selon Le Boterf, l'image de soi est importante quand il s'agit d'une situation nouvelle⁷⁶⁰ : son influence serait selon lui de l'ordre du conatif plus que cognitif : elle pousse à l'action ou la retient.

d. Et d'une manière générale au sujet du développement

Cette distinction entre modèle cognitif et modèle opératif nous permettra d'envisager la question du développement, c'est-à-dire du potentiel que représente à ce niveau l'atelier d'écriture, en utilisant les trois indices qui nous sont proposés, à savoir réflexivité, conceptualisation, réorganisation des ressources pour affronter l'imprévu. Nous pourrions voir également à l'œuvre le couple activité productive/activité constructive en nous posant la question de la possibilité de modifier de façon profonde et durable les « schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action »⁷⁶¹ constituant selon Perrenoud

⁷⁶⁰ Le Boterf, De la compétence, essai sur un attracteur étrange. Op. cit.

⁷⁶¹ Perrenoud, P. (2001) « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse de pratique et prise de conscience ». in *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : Éditions De Boeck Universités.

l'habitus de l'enseignant avec sa part d' « inconscient pratique ». Enfin nous verrons, comme nous l'avons dit, dans quelle mesure la contrainte joue le rôle de la « situation nouvelle » qui amène les scripteurs à une « réorganisation » de leurs ressources non seulement linguistiques mais également symboliques.

2 - Registre épistémique et registre pragmatique

Cette seconde distinction permet de faire ressortir ce qui peut être une spécificité de l'atelier du texte, par rapport autres types d'ateliers :

« Le rôle de l'enseignant, nous dit-on, est de tirer les élèves du registre pragmatique vers le registre épistémique »⁷⁶². Or, nous avons vu que l'atelier du texte proposait, plutôt que le « quelque chose à dire », le « quelque chose à faire », utilisant de façon filée la métaphore du travail : « production », « opération d'écriture majeure », « projet », « outl », « chantier », « échafaudage », « scories ». Cela voudrait-il dire que le mouvement est inverse, et que l'on encourage alors à suivre à rebours le chemin qui mène au savoir ? Ne peut-on penser au contraire qu'il dévie le regard de l'apprenant de son propre apprentissage, le métamorphosant de « sujet connaissant » en « sujet capable », le faisant passer ainsi du registre épistémique au registre pragmatique ? Il s'agirait donc d'un détour fructueux par le pragmatique pour permettre aux apprenant d'accéder sans trop de souffrance ni de blocage dans les sphères de l'épistémique. Ce dispositif favoriserait donc un apprentissage « incident » : car là aussi le mouvement opère un aller-retour, et permet aux apprenants d'acquérir des connaissances qui se transformeront en savoirs. Pour preuve le fait qu'il s'agisse là du seul type d'atelier à oser le lexique de spécialité.

C. OUTILS CONCEPTUELS ET OPÉRATOIRES POUR L'ANALYSE DU TRAVAIL

Mais le principal apport de la didactique professionnelle est d'avoir attiré notre attention sur la nécessité d'analyser la situation de travail (en quoi consiste la

⁷⁶² Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006–1) op. cit. p.185

conduite d'un atelier d'écriture ? qu'est-ce que cela suppose comme opérations, comme compétences ?) et c'est aussi d'avoir proposé des outils pour le faire.

1 - Le lien tâche, activité et expertise

A ce niveau nous avons pu comprendre que ces trois éléments étaient indissociables, dans la mesure où, pour analyser la tâche et identifier ce qui permet de la réaliser de façon efficace, il faut passer par l'analyse de l'activité experte.

a. La tâche

Si l'on adopte le point de vue objectif de la tâche, il faut

Identifier la structure conceptuelle de la situation

Quels sont les invariants opératoires ? sont-ils propres à l'atelier du texte ou communs aux autres ateliers ? Il est probable que, pour les identifier, il est nécessaire de prendre en compte un faisceau d'observables afin de parvenir à une « estimation d'ensemble »⁷⁶³.

Identifier les savoirs du domaine

Quels sont-ils, sont-ils spécifiques, en quoi sont-ils différents des savoirs généraux de la discipline « français » ?

b. L'activité

En ce qui concerne l'activité, il sera nécessaire d'envisager la co-construction des deux modèles dont nous avons parlé plus haut. Mais il est certain qu'il nous faudra opérer le passage par l'analyse de l'activité de l'expert.

c. Entre les deux, l'expert

Du point de vue de ses compétences en effet, il sera caractérisé par la maîtrise des savoirs du domaine, une capacité à adopter des conduites anticipatrices, mais surtout, dans les situations-problèmes, ou simplement les situations qui sortent de l'ordinaire, il fera preuve de « compétences critiques ». Ainsi nous

⁷⁶³ Ibidem p. 171

serons à même de préciser la structure conceptuelle de la situation que constitue l'atelier d'écriture du texte.

2 - La structure conceptuelle de la situation

La situation que constitue la mise en place d'un atelier d'écriture est semblable à celle d'une séquence d'enseignement-apprentissage de l'écriture sur bien des points, mais il faut que nous puissions identifier les points sur lesquels elle s'en distingue.

a. Au niveau de l'objet

L'enseignement relevant des « activités professionnelles entre humains », l'objet sera nécessairement double. Mais quel sera-t-il ? Il semble bien qu'il faille envisager, en ce qui concerne un atelier d'écriture, au moins deux situations emboîtées, elles-mêmes complexes :

La situation expérimentale

A ce niveau l'objet de l'intervention est l'atelier d'écriture lui-même ; mais cet objet est aussi un objet d'usage pour l'enseignant ainsi que pour la classe et chacun des élèves la constituant ;

La situation d'enseignement-apprentissage

L'objet de l'intervention est alors l'écriture des élèves, constituant elle-même un objet d'usage, pour la classe et chacun des élèves, là encore. Les enseignants ont donc à faire preuve de compétences à la fois en ce qui concerne l'écriture mais aussi le rapport à l'écriture de leurs élèves, et le leur propre⁷⁶⁴.

Concernant ces situations, on peut émettre l'hypothèse que le texte en cours de production puisse fonctionner comme objet médiateur (et transactionnel) dans une nécessaire « interaction de co-production dans lequel l'(autre) est actif »⁷⁶⁵.

⁷⁶⁴ Il semble bien que lors de l'expérimentation il faille envisager la situation globale dans une plus grande complexité puisque la première situation emboîtée, sera elle-même plus complexe : il s'agira de la situation d'expérimentation, dans laquelle l'objet de l'intervention est l'atelier d'écriture ; mais cet objet est aussi un objet d'usage pour l'expérimentateur lui-même ainsi que pour chacun des Sujets de l'expérimentation ; de plus, chacun d'eux doit de son côté tenir compte de l'objet d'usage qu'il constitue pour ses élèves ; elle englobera la séquence d'écriture en atelier ayant pour objet l'écriture des élèves, comme nous venons de le voir.

⁷⁶⁵ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p.180

b. Au niveau de l'outil

L'appropriation instrumentale de l'outil se fera là encore à deux niveaux :

Pour les élèves

Il s'agira de l'appropriation de la structure qui va les aider à écrire leur texte ; mais il s'agira aussi de s'approprier le dispositif destiné à leur permettre, au-delà, d'intérioriser un regard « alteractif » sur leur texte.

Pour l'enseignant

Il s'agira de faire de l'atelier d'écriture un instrument qui leur permettra d'améliorer les compétences scripturales de ses élèves. L'appropriation de cet outil que constitue l'atelier d'écriture est long et coûteux, et ce travail a pour objectif de trouver des moyens pour la faciliter.

Mais il nous faudra surtout identifier le ou les concepts pragmatiques, c'est-à-dire les invariants opératoires repérés par les experts, qui permettent comme nous l'avons vu de simplifier l'action et de la schématiser.

c. Les concepts pragmatiques

Selon la didactique professionnelle, il s'agit de concepts permettant d'organiser l'action. Il n'est pas facile, surtout pour une non-spécialiste de l'analyse du travail, de parvenir à les identifier pour l'atelier d'écriture littéraire. Mais, la formation à cet atelier comportant en premier lieu une partie théorique, nous pouvons penser qu'il va s'agir en l'occurrence de concepts scientifiques pragmatiques. Si nous revenons donc à cette théorie, nous trouvons un certain nombre de concepts fondamentaux susceptibles de guider l'action en ce qui concerne les différents pôles de la situation : les membres atel, les textes qu'ils lisent et écrivent, le dispositif.

La cohérence

C'est le premier concept susceptible de guider l'action, et nous avons vu lors des préliminaires à quel point sa maîtrise a manqué à l'enseignante que j'étais. Il s'agit de multiplier les similitudes à l'intérieur de son propre texte, et de les percevoir dans les textes des autres jusqu'à ce qu'elles constituent une structure identifiable.

Ce concept est en lien avec le principe de littérarité⁷⁶⁶, qu'il révèle. Ainsi l'une des variables pourrait être le degré de littérarité produit et lu dans les textes. Les critères seraient la présence de différentes tensions, par exemple entre le pôle matériel et le pôle idéal, mais aussi la présence de « jeux » appelés métatextualité, intertextualité, ambiguïté, dont il sera nécessaire de préciser les indicateurs permettant d'en déduire le degré de technicité de l'enseignant⁷⁶⁷. Pour les établir on pourra relever ce que Jean Ricardou appelle des

« ... paramètres linguistiques ou graphiques (qui) sont l'objet d'une supplémentaire structure formant synergie »⁷⁶⁸.

Le moyen de repérer ce concept pragmatique sera de voir comment se pratique la lecture ascendante du texte de l'auteur et de ceux des élèves. Cela nous permettra donc de cibler certains moments de l'action. Un autre aspect de ce concept pourrait concerner l'appui que l'enseignant⁷⁶⁹ sait trouver dans ce que Claudette Oriol-Boyer appelle « La bibliothèque du monde » : il est en rapport avec l'« art du rapt »⁷⁷⁰ et ses indicateurs pourront être la référence à d'autres textes, d'autres images, d'autres auteurs, mais ils pourront aussi prendre la forme d'emprunts, de circulations d'un texte à un autre, qui permettront d'en inférer la composante culturelle.

L'alteraction

Un second concept pragmatique pourrait être ce que Claudette Oriol-Boyer appelle l'alteraction⁷⁷¹ : il est en rapport avec le principe d'organisation dialectique de la situation que constitue l'atelier d'écriture et permet aux membres d'un atelier d'écriture, non seulement de communiquer, mais d'échanger leurs rôles : d'enseignant à enseigné, de scripteur à lecteur. Le critère sera sans doute un certain positionnement des partenaires en présence les uns vis-à-vis des autres⁷⁷², et un certain nombre d'indicateurs seront à mettre en relation. Nous pensons par exemple à la proportion qui se sera

⁷⁶⁶ Sa maîtrise correspond à ce que Claudette Oriol-Boyer appelle « l'art du rat »

⁷⁶⁷ Nous précisons que cette technicité sera spécifique du domaine, et non générale c'est-à-dire commune à l'enseignement apprentissage de la discipline-français.

⁷⁶⁸ Ricardou, J. (1986) « La couverture découverte », in Protée, vol. 14, numéro 1-2, Chicoutimi, Canada. cité par Oriol-Boyer, C., ibidem, Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 9 p. 241.

⁷⁶⁹ ... et par la suite ses élèves.

⁷⁷⁰ Il faut se rendre et rendre l'apprenant « prédateur », dit Claudette Oriol-Boyer.

⁷⁷¹ Ou « l'art de l'autre » (Oriol-Boyer, Claudette 1989, op. cit.)

⁷⁷² Le terme utilisé en didactique professionnelle est de co-production (il rend l'autre actif) : Jouons avec les mots : on pourrait parler de co-littérarité ou co-textualité.

établie entre le nombre de prises de parole de l'enseignant et le nombre correspondant pour les élèves, qui permettra d'inférer, une fois mis en relation avec des indicateurs connexes, la configuration « sociale » de l'atelier.

Un troisième concept pourra concerner l'équilibre entre les différents pôles du dispositif, à leurs différents niveaux : nous développerons davantage ce concept lors du prochain parcours.

Il s'agit là d'hypothèses que les données de l'expérimentation pourront confirmer ou infirmer. D'autre part, l'atelier d'écriture littéraire comportant un certain nombre d'étapes, nous essaierons de voir – comme nous avons commencé à le faire - quels concepts pragmatiques peuvent correspondre à chacune d'entre elles.

D. DÉCOUVERTE DE PROCÉDURES

La rencontre avec la didactique professionnelle nous a également permis de rencontrer des procédures ignorées.

1 - L'entretien d'auto-confrontation

a. Pour découvrir la structure cognitive de la tâche

L'un de ses usages est à la croisée de ce que nous venons d'exposer puisqu'il permet de découvrir auprès des experts la structure cognitive de la tâche afin de la reverser aux novices.

b. Pour découvrir le genre ou le style

Son autre usage, que nous avons pu expérimenter, est de mieux saisir en quoi consiste

Le genre professionnel

On le découvre lors de l'autoconfrontation simple ; il nous apparaît en effet que l'atelier d'écriture peut être envisagé comme une activité émergente, constituant un nouveau genre tel qu'il est ainsi défini en ergonomie :

« un répertoire des actes convenus ou déplacés ... une gamme sédimentée de techniques intellectuelles et corporelles tramées dans des mots et des gestes »⁷⁷³

Nous aurons à définir alors quel est son champ conceptuel, selon Vergnaud, et ce que nous pouvons nous risquer à appeler son « champ procédural », c'est-à-dire un ensemble gestes, de séquences opératoires, d'enchaînements.

Le style

C'est le style adopté par chacun que l'on peut découvrir s'il s'agit de l'autoconfrontation croisée.

2 - Le débriefing

Nous avons également découvert une certaine façon de pratiquer le débriefing, qui met l'accent sur les relations de cause à effet en les distinguant de la part due au hasard. Le concept d'intrigue nous a semblé tout à fait intéressant pour permettre de vérifier si l'on était en présence d'un modèle opératif plus ou moins fidèle à la structure conceptuelle de la situation.

ET POUR FINIR ...

Enfin les schémas d'analyse de la didactique professionnelle nous permettent de supposer que si, dans le paysage scolaire, l'atelier d'écriture a un cadre très flou, ce pourrait être le signe qu'il s'agit, encore maintenant, d'une activité en émergence. Notre ambition est de parvenir à préciser ce cadre de manière à le rendre plus largement opérationnel.

BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE

CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., SCHELLER, L. (2001-1). « Entretiens en confrontation croisée, une méthode en clinique de l'activité » in *Éducation Permanente* n° 146.

GROUPE EVA (2005) *Evaluer les écrits à l'école primaire*. INRP / Hachette

⁷⁷³ Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2001-1) op. cit.

LAFONT, Jacqueline (1999) *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture, analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Thèse de doctorat de Lettres Modernes, spécialité Sciences du langage (dir. Nicole Gueunier) Université François Rabelais.

LE BOTERF, Guy (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions de l'organisation.

ORIOLE-BOYER, Claudette (1989) *L'écriture du texte : Théorie, pratique, didactique*. Thèse pour l'obtention du doctorat d'état (dir. M. le Professeur Claude Duchet) T 1.

PASTRÉ, Pierre ; MAYEN, Patrick ; VERGNAUD, Gérard (2006–1) « Note de synthèse : La didactique professionnelle ». Revue Française de Pédagogie n°154 *La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique*.

PERRENOUD, Philippe (2000) « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », in *Recherche et formation* n°36 p.131

PERRENOUD, Philippe (2001) « Le travail sur l'habitus et la formation des enseignants. Analyse de pratiques et prise de conscience » in Paquay, L. ; Altet, M. ; Charlier, É ; in Perrenoud, P. (éds) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

RICARDOU, Jean (1986) « La couverture découverte », in *Protée*, vol. 14, numéro 1-2, Chicoutimi, Canada. cité par Oriol-Boyer, C., *ibidem*, Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 9 p. 241.

VERGNAUD, G. (1992) "Approches théoriques en formation d'adultes". *Éducation permanente*, n°111, pp. 21-31 cité dans Pastré & ali i (2006–1) op. cit. p. 188.

PARCOURS 5 : UTILISATION DE CES THÉORIES POUR CONCEPTUALISER UNE PRATIQUE

**CHAPITRE 1 : CONCEPTUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS :
ROLAND GOIGOUX**

**CHAPITRE 2 : CONCEPTUALISER L'ATELIER D'ÉCRITURE LITTÉRAIRE POUR
MIEUX Y FORMER**

CHAPITRE 3 : CONCEVOIR UN DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL

CHAPITRE 1 : CONCEPTUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : R. GOIGOUX

Ce chapitre est consacré à l'apport spécifique de Roland Goigoux, qui propose dès 2001, lors du 8^{ème} congrès de l'AIRDFLM⁷⁷⁴ d'intégrer l'apport de l'ergonomie à la didactique du français. Il est encouragé en cela par l'évolution des recherches en ce domaine, qui passent d'une problématique de l'*intervention* (pour « améliorer la qualité de l'enseignement et contrôler la faisabilité des innovations pédagogiques »⁷⁷⁵) à une problématique de l'*explication*⁷⁷⁶ (« pour tenter de reconstruire les logiques d'action sous-jacentes aux processus d'action des enseignants »⁷⁷⁷). Il lui apparaît que cette nouvelle

⁷⁷⁴ L'association DFLM (didactique du français langue maternelle) a opté pour le nouveau sigle AIRDF (association internationale de la recherche en didactique du français) lors du 9^{ème} congrès de l'association (afin d'englober les recherches en français langue seconde qui font partie du champ des sciences du langage) : pour plus de clarté nous choisissons d'accoler les deux sigles, suivant en cela Jean-Charles Chabannes (LIRDEF) dans son glossaire des gestes professionnels.

⁷⁷⁵ Romian, H. et coll. (1985) *Lectures / Écritures*. Paris : Nathan, cité dans Goigoux, R. (2002-a) « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie », *Revue Française de Pédagogie*, INRP, n° 138, p. 126.

⁷⁷⁶ Cette évolution de la didactique du français a été analysée par Sandra Canelas-Trevisi et alii qui parlent d'un véritable changement de paradigme. In Canelas-Trevisi, S., Moro, C., Scheuwly, B., et Thévenaz, T. (2000) « L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe », *Repères*, INRP, n°20, pp. 143 à 162, cité dans Goigoux, R. (2002-b) « Tâche et activité en didactique du français : contribution de la psychologie ergonomique ». In Dolz, J. ; Schneuwly, B. ; Thévenaz-Christen, T. ; Wirthner, M. (Éds 2002) Actes du 8e congrès de l'AIRDFLM, *Les tâches et leurs entours en classe de français*, Neuchâtel sept. 2001 [CDROM] Neuchâtel : AIRDFLM. p.1.

⁷⁷⁷ Goigoux, R. (2002-a) op. cit. p. 126.

approche est plus à même de rendre compte des succès ou échecs des innovations proposées dans le cadre de la discipline :

« Didactique d'ingénierie, elle s'interroge aujourd'hui sur ce qu'il advient de ses propositions, transformées en prescriptions plus ou moins officielles, et sur les écarts entre celles-ci et les réalisations effectives des enseignants »⁷⁷⁸.

Nous allons principalement suivre le trajet qu'a suivi le chercheur lors de sa conférence de 2001, puisqu'après avoir justifié la nécessité de l'approche ergonomique pour rendre compte, entre autres, de cet écart, il y présente le modèle de l'activité enseignante, qu'il a mis au point à partir de celui proposé par l'ergonome Jacques Leplat⁷⁷⁹ ; il donne ensuite de ce modèle une justification théorique pour en venir à l'exposé d'une expérimentation le mettant à l'épreuve. Nous ferons également appel à d'autres articles de cet auteur, en particulier la monographie écrite en 2002⁷⁸⁰. Signalons que ce chercheur a, depuis, développé son cadre théorique⁷⁸¹ et co-signé nombre de publications avec les principaux auteurs de la didactique professionnelle, Pierre Pastré en particulier.

PRÉALABLES : NÉCESSITÉ DE L'APPROCHE ERGONOMIQUE

Soulignant une évolution des recherches qui accordent une place croissante à l'analyse de l'activité d'enseignement, Roland Goigoux propose donc d'intégrer l'apport de l'ergonomie – dont les recherches sont centrées sur l'enseignant - à la didactique du français. Il fait observer en effet que les recherches dans ce domaine, trop longtemps focalisées sur les objets de savoir et les apprentissages des élèves, ont délaissé l'étude du pôle enseignant - comme le signale Yves Reuter⁷⁸². Il propose d'attirer l'attention des chercheurs sur les deux sujets humains, l'enseignant et l'élève (reliés certes par un enjeu d'apprentissage). En réunissant l'approche didactique « classique » qui met

⁷⁷⁸ Nonnon, É. (1999) « Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire », *Pratiques*, CRESEF, n° 103-104, pp. 116 à 148, cité dans Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p.1.

⁷⁷⁹ Ce modèle concerne la co-détermination de l'activité par le sujet et la situation, in Leplat, J. *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF, cité dans Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p.3.

⁷⁸⁰ Goigoux, R. (2002-a) op.cit.

⁷⁸¹ Goigoux, R. (2001-a) *Enseigner la lecture à l'école primaire*, Habilitation à diriger des recherches, Saint-Denis : Université Paris 8.

⁷⁸² Reuter, Y. (1995) cité dans Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 1

l'enseignant à l'arrière-plan et l'approche ergonomique, qui la met au premier plan, il constitue « l'approche didactique intégrée ».

Mais cela lui permet d'abord de définir deux ensembles de tâches didactiques :

- celles qui sont prescrites aux maîtres (tâches d'ordre 1)
- celles que les maîtres prescrivent à leurs élèves (tâches d'ordre 2)

Une réflexion sur ces tâches est pour lui un moyen d'accéder à la fois à l'analyse de l'activité d'enseignement et à celle de l'activité d'apprentissage, sans les confondre. L'apport de l'ergonomie lui permet en effet de faire intervenir la distinction que nous connaissons entre tâche et activité :

« La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations »⁷⁸³.

Concernant l'enseignement, cela lui permet d'abord d'expliquer l'écart relevé précédemment entre prescriptions « officielles » et mises en œuvre sur le terrain. Concernant l'apprentissage, cela lui permet là encore de percevoir l'écart qui existe entre ce que l'élève a à faire (la tâche) et ce qu'il fait réellement (l'activité, véritable « vecteur des apprentissages » mais si difficile à percevoir qu'il l'appelle « la boîte noire »). Cet écart (dû à ce que Bautier et Rocheix appellent « des malentendus sociocognitifs »⁷⁸⁴) explique que tous les élèves ne bénéficient pas également d'un même dispositif didactique, ce qui a une influence en retour sur la diffusion des innovations.

A. UN MODÈLE DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE

Ainsi il propose un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, que nous présentons à la page suivante. Ce modèle comporte trois « entrées » qui correspondent aux déterminants du travail enseignant (l'institution scolaire, les caractéristiques personnelles de l'enseignant et les caractéristiques de ses élèves) ; 3 « sorties » qui correspondent aux effets de ce travail (sur l'institution, sur l'enseignant lui-même, sur les élèves et notamment leurs apprentissages),

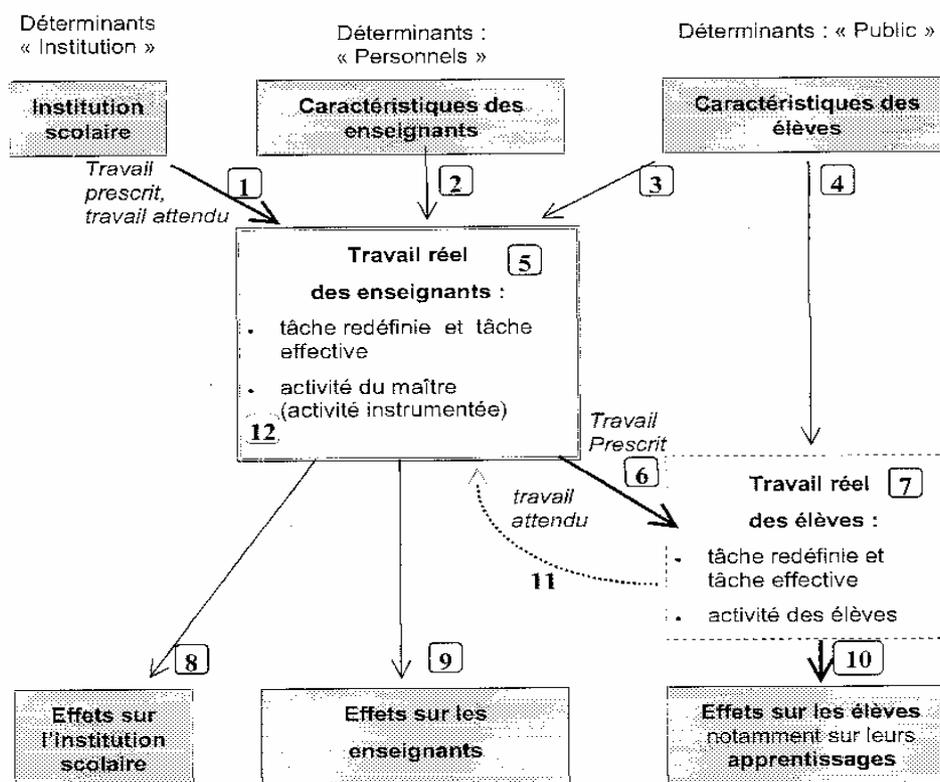
⁷⁸³ Leplat, J., Hoc, J.-M. (1983) « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », *Cahiers de Psychologie cognitive*, CNRS 3/1, pp. 49 à 63, cité dans Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p.1

⁷⁸⁴ Bautier, É., Rocheix, J.-M. (1997) « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In Terrail, J.-P. (Éd.) *La scolarisation en France* (pp. 105 à 122) Courty : La dispute.

dans un mouvement présenté comme cyclique puisque ces effets sont susceptibles de déterminer de nouvelles évolutions. Le schéma fait apparaître 12 points qui sont autant d'objets d'étude ; entre ces points, des flèches qui font apparaître une « détermination partielle » de l'un à l'autre.

Nous suivrons l'explicitation de chacun de ces points, ce qui nous permettra de dégager la spécificité de l'approche et les relations que nous pouvons établir, à la fois avec ce que nous avons déjà remarqué, et ce dont nous allons faire notre profit dans une visée expérimentale.

Figure n°3 : Analyser le travail enseignant, prescrit et réel.



Légende : les flèches représentent des **relations de détermination partielle** entre les éléments pris en compte dans le modèle (on considère, par exemple, que le travail réel des enseignants est pour partie déterminé par les demandes de l'institution scolaire).

1 – Travail prescrit, travail attendu

Ces désignations renvoient à la tâche prescrite par l'institution scolaire, qui parvient à l'enseignant à travers une chaîne hiérarchique : parlementaires, ministres, corps d'inspection, formateurs ; elle se présente généralement sous

la forme « d'objectifs à atteindre dans des conditions déterminées ». La tâche attendue est le « contenu réel des attentes des prescripteurs »⁷⁸⁵. Nous aurons comme nous l'avons dit à complexifier la tâche à ce niveau, dans la mesure où la situation d'expérimentation ajoute un « maillon » à la chaîne.

2 – Les caractéristiques des enseignants

Il s'agit de leurs compétences professionnelles, de leurs valeurs et croyances, de leurs conceptions sur la discipline enseignée et les apprentissages langagiers des élèves, mais surtout, dit Roland Goigoux,

« les représentations des enseignants à propos des caractéristiques cognitives, sociales et affectives de leurs élèves. Ces représentations, notamment celles qui concernent l'origine et la nature des difficultés scolaires des élèves, constituent à nos yeux un déterminant majeur des choix didactiques des maîtres. »⁷⁸⁶

Cette remarque m'a confortée dans l'orientation choisie pour le questionnaire enseignant. Néanmoins il sera indispensable d'aller plus loin en prévoyant de prendre connaissance, avant le début de l'expérimentation proprement dite, du mode de fonctionnement de chacun d'eux en ce qui concerne l'écriture, en termes de schèmes d'action, voire d'habitus.

3 – Les caractéristiques des élèves par rapport au maître

Pour comprendre le travail enseignant, on a besoin de connaître « ce que les élèves eux-mêmes savent et savent faire (leurs compétences effectives), mais aussi leur rapport à l'école, aux apprentissages et aux savoirs.

On voit ici évoqué le « double objet » dont parlent Pastré et alii⁷⁸⁷.

4 - Caractéristiques des élèves par rapport à leur propre travail scolaire

Ces caractéristiques ont bien entendu une influence déterminante sur leurs propres résultats scolaires.

⁷⁸⁵ La « grève du zèle » témoigne, selon Janine Rogalski, de la nécessité de différencier ces deux notions, in Rogalski, J. (2000) « Y a-t-il un pilote dans la classe ? Apports des concepts et méthodes de la psychologie ergonomique pour l'analyse de l'activité de l'enseignant », *Actes du XXVIème Colloque COPIRELEM* (pp. 45 à 66). Limoges : IREM, cité dans Goigoux, R. (2002-b) op. cit. note 6 p. 5

⁷⁸⁶ Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 5

⁷⁸⁷ Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. pp.177-178

Le questionnaire à proposer aux élèves doit les envisager sous leur double aspect.

5 - Le travail réel des enseignants

Les tâches attendues sont redéfinies par l'enseignant en fonction « des moyens et des ressources dont il dispose, ainsi que des contraintes qu'il se fixe (les 3 « entrées » interfèrent) ; il en résulte la tâche effective, telle que l'enseignant se l'est imposée ; Leplat précise que

« L'analyste l'infère à partir d'éléments observables de l'exécution »⁷⁸⁸.

L'activité de l'enseignant va être la réalisation de cette « tâche effective » qu'il faut comprendre comme une « réponse » aussi bien en termes d'actions que de réflexions ou d'émotions.

Le fait de définir les formes successives que prend la tâche avant son exécution par l'enseignant peut nous permettre d'affiner à la fois l'analyse de la tâche et l'observation que nous ferons de ses différentes actualisations.

6 - Le travail prescrit par l'enseignant

De la même façon il faut distinguer, à ce second niveau, la tâche prescrite de la « tâche à réaliser » ou tâche attendue par l'enseignant. Les élèves peinent à se représenter cette dernière, d'ailleurs, ce que Goigoux formule ainsi :

«... Les consignes et toutes les rétroactions verbales de l'enseignant ... contribuent à une définition progressive de la tâche au fur et à mesure du déroulement des séquences didactiques. D'une manière générale on pourrait dire que tous les processus d'évaluation du travail des élèves concourent à la définition de la tâche prescrite »⁷⁸⁹.

On pourrait ajouter « dans le meilleur des cas »... Les enseignants-stagiaires ont beaucoup de mal en effet à traduire leurs prescriptions en consignes et à les reformuler en termes d'attendus. Nous aurons concrètement à situer l'évaluation de la séquence dans ce cadre mais aussi à « suivre » ces tâches de niveau 2, de leur conception (par l'expérimentateur) à leur formulation par chaque enseignant puis à leur effectuation (par chaque groupe d'élèves).

⁷⁸⁸ Leplat, J. (1997) op. cit. p. 16, cité dans Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 6

⁷⁸⁹ Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 6

7 - Le travail réel des élèves

Le choix de faire entrer dans le modèle ce qui concerne le pôle élève permet à Roland Goigoux de rendre visible le décalage, pour la même tâche de niveau 2, entre tâche prescrite et tâche attendue du côté de l'enseignant, entre tâche redéfinie et tâche effective du côté de l'élève. Cet écart, rappelle-t-il, « constitue une entrée privilégiée pour analyser la teneur du contrat didactique »⁷⁹⁰. En effet,

« L'étude des tâches effectives, c'est-à-dire des tâches que les élèves se donnent eux-mêmes en réponse aux tâches prescrites par les professeurs, fournit en effet de précieuses indications sur les sources possibles des difficultés d'apprentissage »⁷⁹¹.

L'interprétation des tâches par les élèves, visible là encore dans les traces de l'activité, en particulier au niveau des erreurs commises, permet à l'enseignant de contrôler son action⁷⁹².

On peut imaginer de fournir une aide à ce niveau, comme cela s'est produit lors de la passation des évaluations nationales à l'entrée en sixième.

8 - Les effets du travail enseignant sur l'institution scolaire

Roland Goigoux signale ce champ comme étant à explorer.

On peut évoquer à ce sujet l'influence que l'atelier du texte a pu exercer, qui s'est traduite au moins à travers deux manifestations, à savoir la création d'ateliers de pratique artistique du langage, et la dimension du travail de réécriture au niveau des Instructions officielles pour l'école, et collège et le lycée. Signalons également le rôle moteur de notre groupe de recherche dans l'accompagnement d'équipes innovantes à l'écriture de leur projet, autour de Pierre Jardel dans l'académie de Grenoble au début des années 90.

9 - Les effets du travail enseignant sur les enseignants eux-mêmes

Roland Goigoux évoque les « dimensions sociales, cognitives, physiques et affectives du travail réalisé », se traduisant le plus souvent en termes de souffrance ou plaisir, motivation ou démotivation. Il insiste sur l'inscription de

⁷⁹⁰ Brousseau, G. (1986) op. cit., cité dans Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 6

⁷⁹¹ Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 5

⁷⁹² Nadine Faingold montre que cela requiert une certaine expertise. Faingold, N. (2001), op. cit.

cette influence dans le court terme, c'est-à-dire qu'elle peut s'inscrire comme « déterminant » de son activité. Cet aspect justifie le terme de « cyclique » employé à propos de l'ensemble du schéma. Il semble, de plus, que cet aspect soit un facteur décisif pour l'enseignant au niveau de la réorientation (voire de l'abandon) de son action. C'est pourquoi on doit en tenir compte dans toute proposition de changement.

10 - Les effets du travail enseignant sur les apprentissages des élèves

C'est vers ce point décisif, à savoir « la qualité et la pertinence de la mise en activité des élèves », que s'oriente l'objectif de cette modélisation :

« Il faut donc que la didactique s'attache à évaluer de manière fiable⁷⁹³ comment son ingénierie permet de modifier l'activité des élèves en infléchissant l'activité des maîtres⁷⁹⁴ ».

Roland Goigoux évoque la proposition émanant de Duru-Bellat et Mingat⁷⁹⁵ qui suggèrent de faire accéder les enseignants aux résultats de la recherche en leur fournissant des études généralisables du type « si-alors⁷⁹⁶ ».

On peut rapprocher cette proposition des guides produits lors de la formation proposée par la didactique professionnelle dans le cas de la conduite des hauts-fourneaux⁷⁹⁷, intégrant des « règles d'action, qui sont toutes conditionnelles »⁷⁹⁸. Nous verrons de quelle façon mettre à profit ces suggestions.

11 - Régulation et contrôle de l'activité d'enseignement en fonction de l'activité des élèves et de leurs acquisitions

Il s'agit d'une relation de détermination « rétroactive », concernant l'influence de l'activité des élèves sur celle du maître qui est amené à modifier son action.

⁷⁹³ Goigoux, R. (2001-b) « Recherche en didactique de Français : contribution aux débats d'orientation ». In Marquillo-Larruy, M. (éd) *Questions d'épistémologie en didactique du Français*. (pp. 125-132) Poitiers : Les cahiers Forell, cité dans Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 7

⁷⁹⁴ Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 7

⁷⁹⁵ Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1998) « À quelles conditions une démarche de recherche en éducation peut-elle être tenue pour « scientifiquement correcte » ? In Hadji, C. et Baillé, J. (éds) *Recherche et éducation* (pp. 161-190), Paris-Bruxelles : De Boeck Université, cité dans Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 7

⁷⁹⁶ Roland Goigoux donne un exemple : « Si je mets en place telle stratégie, alors je sais qu'en moyenne ce sont plutôt tels élèves qui vont en bénéficier ». *ibidem* p. 9 et s'interroge ensuite sur la forme que prendrait la contribution de la didactique du Français à un tel projet. Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 7

⁷⁹⁷ Pastré, P., Samurçay, R. (1995) op. cit.

⁷⁹⁸ *ibidem* p. 18

Goigoux fait observer que cette question de la régulation et du contrôle est peu analysée dans le domaine scolaire. Il en donne la définition de Richard⁷⁹⁹ :

« La *régulation* consiste à fixer des objectifs qui constituent des tâches, à définir des priorités entre ces tâches, à allouer des ressources pour leur réalisation (temps à passer, effort à fournir), à décider de l'abandon d'une tâche ». « Le *contrôle* est constitué par les activités qui, une fois la tâche fixée, concourent à sa réalisation [...] (programmation des actions, activités de surveillance de l'exécution, de diagnostic et de récupération d'incidents, d'évaluation des résultats de l'action) ».

En revanche, elle est cruciale en ergonomie, en termes de diagnostic et de contrôle des variables⁸⁰⁰.

On a vu qu'elle l'était aussi dans le dispositif que constitue l'atelier d'écriture : il faudra vérifier de quelle façon les enseignants engagés dans l'expérimentation ont exploité cette possibilité. La détermination de variables didactiques peut apporter une aide significative à ce niveau.

12 - Les instruments professionnels

Ce point est capital pour Roland Goigoux, qui choisit de présenter l'activité de l'enseignant comme « instrumentée ». Il rappelle la double composante de l'instrument chez Rabardel⁸⁰¹, artéfact (matériel ou symbolique) et schèmes d'utilisation associés, qu'ils résultent d'une « construction personnelle » ou de « l'appropriation de schèmes professionnels préexistants ».

« L'activité d'enseignement est largement dépendante, dit-il, des instruments que choisit ou dont dispose le maître »⁸⁰².

Or, il déplore que les schèmes d'utilisation des nouveaux outils, conçus par les didacticiens (par exemple les scénarios didactiques) soient rarement pensés⁸⁰³.

On a pris en compte le savoir et les élèves, mais pas les maîtres :

« C'est certainement pour cette raison que bon nombre d'innovations, faute de disposer d'un modèle de l'utilisateur, se soldent par de cuisants échecs lorsqu'elles s'éloignent du cercle étroit de leurs concepteurs »⁸⁰⁴.

⁷⁹⁹ Richard, B. (1995) *Psychologie des groupes restreints*. Cap Rouge : Presses inter universitaires.

⁸⁰⁰ Notre exposé concernant la didactique professionnelle a pu montrer l'importance qui lui est donnée. On peut se reporter à l'article évoqué à la note précédente.

⁸⁰¹ Rabardel, P. (1995) *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.

⁸⁰² Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 6

⁸⁰³ On pourrait déplorer également que les enseignants ne reçoivent aucune formation concernant le choix de ces outils, en particulier des manuels scolaires.

⁸⁰⁴ Robillard, G. (1995) *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. cité dans Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 7

Il va sans dire que nous nous sentons très concernée par cette dernière remarque, et notre projet est d'aider à l'appropriation de l'outil que constitue l'atelier d'écriture.

Par ailleurs, nous utiliserons également, lors de l'analyse des données, la dernière précision apportée par Goigoux concernant le fait que les opérateurs n'utilisent pas toujours les artefacts comme les concepteurs pouvaient s'y attendre⁸⁰⁵ : nous pourrions prendre la mesure, lors de l'expérimentation, de cette « inventivité des opérateurs comme marque essentielle de l'intelligence au travail⁸⁰⁶, et voir comment elle fait évoluer le dispositif. Nous tiendrons également grand compte de la distinction que l'auteur reprend à Yves Clot entre la dimension privée de l'instrument et sa dimension sociale, à savoir les « schèmes sociaux d'utilisation⁸⁰⁷ » en tant que « ressources inscrites dans la mémoire du collectif professionnel ». Il va sans dire qu'une formation ne peut pas négliger la question du collectif.

Roland Goigoux conclut la présentation de son modèle sur le fait que l'analyse du travail enseignant doit prendre en compte les cinq dimensions évoquées, à savoir les dimensions institutionnelle au niveau des tâches, épistémique au niveau des enjeux didactiques, instrumentale, relationnelle au niveau des interactions de l'enseignant à la fois avec la classe et chacun des élèves qui la constituent, et enfin personnelle, pour

« ... identifier les déterminants de l'activité d'enseignement ... en distinguant ce qui a trait à l'espace objectif de la situation de travail de ce qui a trait à l'espace subjectif des enseignants. »

Un point sur lequel nous choisissons de faire un autre choix que Roland Goigoux concerne « les connaissances et les représentations que se font les maîtres des caractéristiques (cognitives ou non cognitives) de leurs élèves », dont il remarque le rôle cependant déterminant : pour lui elles ne constituent pas une sixième dimension puisqu'« elles relèvent tantôt de la dimension épistémique ... (dans le cas de ce qu'il appelle une motivation intrinsèque), ... tantôt de la dimension relationnelle (pour ce qui concerne la dimension

⁸⁰⁵ Ombredane, A. et Faverge, J.-M. (1955) *L'analyse du travail*, Paris : PUF, cité dans Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 7

⁸⁰⁶ De Montmollin, M. *L'ergonomie*. Paris : La découverte.

⁸⁰⁷ Clot, Y. *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La découverte, cité dans Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 7.

extrinsèque) ». Nous préférons les considérer pour elles-mêmes, dans la mesure où l'atelier exerce sur ce que nous appellerons cette « sixième dimension » une influence notable.

B. MISE À L'ÉPREUVE DU MODÈLE

Roland Goigoux choisit de centrer cette mise à l'épreuve sur un exemple montrant l'importance de la notion de « tâche effective » si l'on veut analyser l'activité du sujet. Il s'appuie pour ce faire sur deux caractéristiques de cette activité : d'une part sa « multifinalité » selon l'expression de Leplat, d'autre part sur le fait qu'elle est le résultat d'une réélaboration de la tâche par le sujet.

1 – Multifinalité de l'activité

Comme le fait observer Jacques Leplat, l'activité des professionnels poursuit plusieurs buts, qu'ils soient inscrits ou pas dans la tâche, qu'ils soient conscients ou pas⁸⁰⁸.

a. Multifinalité et mise en tension

On a vu, dans l'exposé autour de la didactique professionnelle, que cette notion de multifinalité de l'activité avait été développée concernant l'enseignement.

Entre activité productive et activité constructive :

Durand⁸⁰⁹ envisage cette multifinalité de l'activité dans le sens d'une inversion de la tension entre sa valeur productive et sa valeur constructive : il montre que l'activité productive, qui n'a pas de sens en elle-même, est mise en avant - aux yeux des élèves- par l'enseignant pour qui sa valeur constructive est essentielle ;

Entre registre pragmatique et registre épistémique

Clauzard⁸¹⁰ y voit une tension entre le registre pragmatique privilégié par les élèves et le registre épistémique vers lequel l'enseignant doit les conduire.

⁸⁰⁸ Philippe Perrenoud parle, à la suite de Piaget, d' « inconscient pratique ».

⁸⁰⁹ Durand, M. (1998). op. cit.

⁸¹⁰ Clauzard, Ph. (2006) op. cit.

Entre les deux pôles des multiples dimensions de la situation

Roland Goigoux envisage cette multifinalité comme autant de choix binaires entre des « logiques » souvent antagonistes (« organisation des savoirs/conduite de la classe, attention portée au plus grand nombre/attention portée aux élèves les plus fragiles » ...) qui entraînent un « conflit de critères ».

b. Multifinalité et cohérence

L'enseignant ne peut sortir de ce conflit qu'au prix d'un « compromis » qui assure la cohérence de sa pratique.

« Nous postulons en effet que l'activité des enseignants s'appuie sur un système cohérent qui permet au chercheur d'interpréter les conduites observées⁸¹¹ ».

Il se propose donc de chercher des indices permettant de mettre au jour les « principes qui guident leur action » par l'observation de séquences d'enseignement précédées et/ou suivies d'entretiens d'autoconfrontation permettant de prendre en compte la subjectivité des acteurs, dont « les intentions ne se réduisent pas à faciliter les apprentissages des élèves »⁸¹². Il expose ensuite la façon dont il a conduit ces « situations de dialogue » en précisant en quoi elle se distingue de celle de leurs concepteurs, Clot et Faïta :

« Dans notre cas c'est le maître qui verbalise les éléments qui lui semblent importants en essayant, à notre demande, de centrer son attention et ses commentaires sur les éléments invariants de son activité ...qui lui semblent révélateurs de sa façon de « faire la classe »⁸¹³.

On reconnaît ici l'entretien de confrontation « simple » dans son emploi habituel qui est de faire ressortir le « style » de l'enseignant.

c. Un exemple de mise en cohérence experte

Roland Goigoux donne un exemple de mise au jour de la cohérence d'une enseignante experte selon ce protocole, dans une monographie publiée la même année⁸¹⁴. Il y expose la façon dont il a procédé :

Mise au jour des buts principaux

⁸¹¹ Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 9.

⁸¹² En tout cas, comme il le précise, dans leurs dimensions consciente. Mais il faudra envisager qu'il y en ait de préconscientes, suivant Vermersch et Philippe Perrenoud (et sa notion reprise à Piaget d'inconscient pratique)

⁸¹³ Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 9, note 15 p. 9

⁸¹⁴ Goigoux, R. (2002-a) op. cit. pp. 125 à 132.

Les entretiens d'autoconfrontation ont d'abord permis de mettre au jour les six buts principaux de l'enseignante.

Découpage en actions autour de chacun

Le « flux de l'activité » a été découpé en actions organisées autour d'un même but.

Mise en évidence des schèmes professionnels

L'analyse de chacune de ces actions en « opérations » a permis de mettre en évidence « les formes invariantes de l'organisation » de l'enseignante, de ses « schèmes professionnels ».

Concernant le « style » de l'enseignant mis à jour, nous essaierons de voir en amont ce qu'il révèle des « propositions tenues pour vraies » par celui-ci, qui permettent d'envisager ce que nous considérons comme la sixième dimension à prendre en compte. Nous pourrions essayer de considérer, dans notre cas, les « effets » de ce style sur les élèves, comme Roland Goigoux nous y invite dans sa référence à Elizabeth Nonnon, pour qui

« l'analyse des interactions en classe est ... un lieu ... au croisement entre les stratégies de l'enseignant et l'activité réelle des élèves »⁸¹⁵.

2 - L'activité comme élaboration par le sujet de sa propre tâche

L'activité ne se réduit donc pas, pour Roland Goigoux, à la réalisation d'une tâche imposée de l'extérieur : grâce à la notion de « tâche redéfinie », il peut y voir également son élaboration par le sujet lui-même, ce qui lui permet, s'appuyant sur les propos de Jacques Leplat, de considérer l'activité de l'enseignant comme celle

« d'un sujet qui a ses propres fins qu'il poursuit en même temps que celles assignées par la tâche »⁸¹⁶.

a. La notion de « tâche redéfinie »

Au niveau de la tâche, l'enseignant opérationnalise ce qui est implicite (les instructions officielles, comme toute prescription dans le cadre d'une tâche complexe, étant très peu précises⁸¹⁷) et concilie les différents buts qui la sous-

⁸¹⁵ Nonnon, é (1999) op. cit. p. 117, cité par Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 9

⁸¹⁶ Leplat, J. (1997) op. cit.

⁸¹⁷ Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 10, note 17

tendent ; il doit également tenir compte de la situation qui est la sienne, en particulier de son public, mais aussi de ses propres buts en termes de valeurs, de connaissances, d'espoirs de promotion, etc. ; il lui faut aussi intégrer son action à celle de ses partenaires, dans le cadre de l'établissement scolaire, puisque, s'appuyant sur les propos d'Yves Clot, l'auteur fait observer que « l'activité en classe est toujours ou presque co-activité ». Ainsi,

« Il semble donc que pour l'enseignant, la tâche redéfinie est toujours un compromis entre des rationalités multiples, de trois ordres principaux : les objectifs de la tâche, ses propres buts subjectifs... et le collectif de travail »⁸¹⁸.

Rien d'étonnant à ce que Philippe Perrenoud parle à ce propos de « métier impossible⁸¹⁹ ». Goigoux précise que

« L'établissement de ce compromis dépend donc notamment de la compétence du professeur, de son adhésion à la conception de la tâche, ...des limitations de sa charge de travail, ... (de) ses projets personnels, de la redéfinition collective du travail »⁸²⁰.

En didactique, pour étudier l'activité, il est donc nécessaire de passer par la tâche ainsi redéfinie, ce qui n'est possible que si elle l'est avant l'action (en effet cela peut se produire en cours d'action). Mais en ergonomie nous avons vu que l'analyse de la tâche prescrite se faisait après coup, à partir de la tâche réalisée par un expert.

b. La notion de « tâche experte »

En didactique on utilise cette notion de « tâche experte » de façon virtuelle : c'est celle qui serait exécutée par un individu compétent. Pour la construire, on utilise l'analyse de pratiques pour évaluer « ce qui aurait dû être fait ».

Mais Roland Goigoux attire l'attention sur les difficultés qu'il y a à la définir :

« Le problème, dans l'enseignement, c'est que la tâche experte n'est pas unique ni consensuelle... : c'est souvent à travers l'analyse de l'activité réalisée que (les chercheurs en didactique) mettent à jour la tâche experte qu'implicitement ils ont convoquée pour lire l'activité ... De plus, l'analyse de la tâche experte est parfois insuffisamment contextualisée faute de savoir décrire avec précision quelles étaient les « conditions du moment »⁸²¹.

⁸¹⁸ Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 10

⁸¹⁹ Perrenoud, Ph. (1995) "Autour des mots : Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant", in *Recherche et Formation*, INRP n°20, p. 121. Perrenoud reprend ainsi le mot de Freud, cité par Cifali, M. (1986) dans « L'infini éducatif : mise en perspectives », in Fain M. et alii (dir.) *Les trois métiers impossibles*. Paris : Les belles Lettres, Confluents psychanalytiques.

⁸²⁰ Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 10

⁸²¹ Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 10. Roland Goigoux donne, dans la note 18 de cette même page, l'exemple du document vidéo *L'enseignement de l'oral*, commenté et diffusé par le Ministère de l'éducation Nationale à toutes les circonscriptions primaires. (M.E.N. 2000)

C'est pourquoi sans doute l'auteur fait appel à l'ergonomie pour analyser dans sa réalité et sa complexité, comme nous venons de le voir, l'action d'un expert ; c'est aussi pourquoi il maintient, malgré ces difficultés, l'importance de considérer la tâche dans son aspect « intrinsèque », ce dont il donne un exemple.

c. Un exemple de redéfinition de la tâche par un novice

Le chercheur prend l'exemple d'un scénario didactique proposé par l'équipe de Claudine Garcia-Debanc (IUFM de Toulouse) à une professeure des écoles stagiaire⁸²², enseignant dans une classe à double niveau CP/CE1 : étant donné l'écart constaté entre la tâche prescrite (qui comportait 4 buts) et l'activité réalisée par l'enseignante-stagiaire (qui n'en comportait plus que deux), Goigoux observe que « Leur objectif de formateurs est plutôt orienté vers la réduction progressive du décalage entre le prescrit (inchangé) et le réalisé (à améliorer). Son analyse en termes de multifinalité de l'action lui permet de remarquer qu'au contraire la PE2 a fait un compromis entre ce qui lui était demandé et ce qu'elle se sentait capable de faire sans perdre le contrôle de la classe et ainsi sans perdre la face : le fait de ne conserver qu'un but par niveau lui permet, compte tenu de son inexpérience, d'atteindre deux autres buts dont on n'avait pas tenu compte : le contrôle des interactions et la maîtrise du groupe-classe. Ainsi, conclut l'auteur,

« elle a simplifié la tâche initiale (d'ordre 2) pour (se) simplifier la tâche (d'ordre 1) »⁸²³

Ce qui est donc intéressant selon lui, c'est de voir en quoi le scénario didactique a été transformé, et de raisonner à partir de là.

C'est ce que nous tenterons de faire lors de notre expérimentation au niveau de la réalisation de la séquence didactique par les Sujets enseignants, sachant

⁸²² Goigoux se réfère à la communication de Claudine Garcia-Debanc au séminaire de l'équipe de recherche de l'IUFM de Clermont-Ferrand en juillet 2001.

⁸²³ On pourrait ajouter, en se référant à Brousseau, qu'elle a réussi à le faire en recourant, concernant les deux autres tâches, à l'« effet-Topaze », puisque la transcription de la séquence montre qu'elle s'est substituée aux groupes concernés au niveau de leur réalisation. Si l'on se réfère à Maurice, on dira que cette enseignante sera considérée comme une experte quand elle ne mettra en œuvre cette dialectique entre la tâche et le problème que pour pallier une difficulté des élèves et non la sienne propre. Maurice, J.-J. (1996) Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté : adaptation aux contraintes, anticipation, négociation, pilotage de la classe par les tâches scolaires. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, Université Pierre Mendès-France (Grenoble 2), cité dans Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p.184.

que le modèle de l'atelier d'écriture littéraire comporte en lui-même, au niveau du processus de production de texte, une dialectique entre le projet qui le finalise (c'est-à-dire la consigne d'écriture) et l'objet qui en découle (c'est-à-dire le texte). Cette dialectique permet d'envisager à tout moment la prise en compte de la redéfinition de la consigne par le scripteur.

3 - Les effets de l'activité sur l'enseignant

Roland Goigoux déplore que ces effets de l'activité sur l'enseignant ne soient pas suffisamment « pris au sérieux » par les didacticiens, comme c'est le cas pour les ergonomes qui se préoccupent, certes de l'efficacité, mais aussi et surtout de la santé des opérateurs.

a. Analyser ces effets en gardant une perspective didactique

Pour lui, on ne doit pas envisager uniquement, concernant l'action enseignante, les déterminants liés à l'institution ou au public, mais également les déterminants personnels :

« Les enseignants prennent quotidiennement de multiples décisions dans bien d'autres buts que de favoriser les apprentissages des élèves : pour préserver l'affection que ceux-ci leur portent, pour ne pas les « mettre en échec », pour maintenir la paix sociale dans la classe, pour entretenir leur propre motivation ou pour économiser leurs forces. Tous s'efforcent de trouver en classe un bien-être suffisant pour « tenir » chaque jour ou « durer » toute une carrière. Ils sont souvent à la recherche d'un équilibre entre deux logiques de planification et de régulation de leur activité, la logique des savoirs enseignés ... et la logique de la conduite de la classe⁸²⁴ ... ».

L'auteur remarque qu'en cas de conditions très difficiles, l'enseignant est conduit à suivre exclusivement la seconde, et il prend l'exemple d'un enseignant de SEGPA qui abandonne des objectifs d'ordre didactique pour accepter, de la part de certains élèves, une redéfinition très fantaisiste et minimale de la tâche (la question étant de savoir si c'est en toute connaissance de cause). Conscient que ce problème est à la croisée entre la didactique et la pédagogie générale, chacune d'elle étant insuffisante à le traiter, il ne pense pas non plus que la solution soit de les juxtaposer,

⁸²⁴ On trouve ici un écho de l'analyse de Durand rencontrée dans la synthèse de la didactique professionnelle (Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p.182) : les buts de l'activité enseignante sont enchâssés, et leur hiérarchie est souvent inversée. Cf Durand, M. (1998) op. cit.

« ... mais plutôt d'étendre les conceptualisations de la didactique (qui, seule, prend à bras le corps les enjeux de savoir) à l'ensemble des dimensions qui interfèrent avec la dimension épistémique préalablement évoquée. »

b. Faire des propositions qui les prennent en compte

Goigoux reprend les observations de Chartier concernant l'impact des innovations pédagogiques :

« Lorsqu'une innovation se trouve rapidement plébiscitée par le corps enseignant (c'est peut-être parce) que son efficacité déborde l'objectif spécifique visé et qu'elle permet aux enseignants de régler indirectement des difficultés d'un autre type... Au contraire, si le gain obtenu d'un côté se paie d'un surcroît de travail et d'une perte d'efficacité sur un autre, les enseignants sont moins enthousiastes »⁸²⁵.

Par conséquent il apparaît vain de vouloir proposer des pratiques nouvelles sans tenir compte des pratiques existantes⁸²⁶, et sans aider les maîtres à réorganiser les équilibres anciens construits entre enjeux de savoir et régulation des interactions sociales avec les élèves, ainsi que des compromis trouvés entre l'attention qu'ils portent aux élèves et celles qu'ils préservent envers eux-mêmes. Or, l'innovation didactique est ancrée dans une tradition d'ingénierie et ses propositions exigent parfois une réorganisation bien trop radicale.

« ...Les maîtres ne jugent pas seulement une technique sur les effets qu'elle produit sur les apprentissages des élèves mais également en fonction des modifications ... qu'elle implique dans l'exercice de leur métier »⁸²⁷.

Se référant à Clot qui introduit l'idée d'une « valeur que le sujet instaure entre cette action et les autres activités possibles, Goigoux conclut sur la question de l'efficience de l'action (c'est à dire son rapport coût/efficacité) qui ne peut être écartée si notre didactique vise l'amélioration des pratiques professionnelles.

C. QUEL USAGE DE LA « DIDACTIQUE INTÉGRÉE » ?

Cet apport de Roland Goigoux nous conforte dans un grand nombre d'orientations déjà choisies, en nous permettant de les préciser sur un certain nombre de points.

⁸²⁵ Chartier, A.-M. (2000) « Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique. Le cas de l'enseignement de la lecture ». Recherche et formation, INRP, n° 34, pp. 41 à 56.

⁸²⁶ Qu'on les appelle schèmes ou habitus

⁸²⁷ Goigoux, R. (2002-b) op. cit. p. 15 ; dans la note 26, Goigoux suggère de concentrer le travail de formation sur « les composantes cognitives et subjectives d'une zone proximale de développement professionnel »

1 – Autour de la notion de tâche

a. Hiérarchisation

L'introduction de la distinction entre tâche d'ordre 1 et tâche d'ordre 2 nous permettra davantage de clarté dans l'exposé de l'analyse des données. Précisons que le fait que l'ordre d'une tâche corresponde au sujet à qui elle est prescrite, et non à l'instance dont elle émane permet de simplifier les choses. Mais il est possible que nous ayons à affiner encore cette hiérarchie dans le cas – que nous ne devons pas exclure - où la tâche prescrite dans le cadre de l'expérimentation entre en conflit, pour l'enseignant, avec celle qui émane de l'institution, et pour l'élève avec celle qui émane (généralement ou ponctuellement) de son enseignant.

b. Redéfinition

La façon dont Roland Goigoux décline la notion de tâche est également un moyen de clarifier notre exposé :

Du point de vue du prescripteur

La différence entre tâche prescrite et tâche attendue pointe l'écart entre la lettre et l'esprit de ce qui est en jeu, et amène à un regard rétrospectif sur la façon dont les consignes ont été formulées

Du point de vue de l'acteur

De la tâche prescrite à la tâche réalisée, le passage par la tâche redéfinie permet d'avoir prise sur ce qui constitue un véritable tournant que nous pourrions appeler une « altération » si ce mot n'avait pas de connotations trop négatives.

La situation d'expérimentation ajoutant un intervenant dans le processus, nous pourrions, si cela s'avère fructueux, décliner les formes successives que prend la tâche aux différents niveaux concernés.

c. Régulation

La notion de régulation, souvent utilisée de façon impropre, est à mettre en relation avec la redéfinition de la tâche. En effet, elle introduit l'idée d'un filtre qui à la fois opère un tri et imprime un rythme à l'impulsion venant de l'extérieur.

Nous verrons que cette question du choix de ce que le sujet se donnera à effectuer et du rythme qu'il imprimera à cette effectuation crée un effet de sens.

2 – Autour de l'activité

a. Son analyse, d'actions en opérations

La notion de multifinalité permet de comprendre l'utilisation particulière que fait Roland Goigoux de l'entretien d'autoconfrontation. C'est en effet autour des buts identifiés et hiérarchisés par l'acteur que devient possible un certain découpage de l'activité à la recherche d'une cohérence générale. Nous pourrions utiliser pour ce découpage, le cas échéant, la distinction qui est faite entre la globalité d'une action et la façon dont elle se décline en opérations permettant d'isoler des schèmes professionnels.

b. Son contrôle

La question de la tension entre deux logiques, celle des savoirs à enseigner et celle de la conduite de la classe, sera à prendre en compte au niveau du contrôle de l'activité. C'est au niveau de ce contrôle que nous pourrions envisager de faire intervenir la notion d'expertise, en particulier en lien avec la notion d'imprévu propre à Philippe Perrenoud. Nous pourrions peut-être observer aussi à ce niveau des indicateurs nous permettant de parler d'effet à court terme de l'action de l'enseignant sur l'enseignant. Mais nous suivons tout à fait Roland Goigoux qui met la didactique au poste de commande, et ne voit pas la solution au niveau de la pédagogie générale⁸²⁸.

c. Son expertise

La notion d'expertise prend chez Roland Goigoux un sens tout à fait concret et « incarné », comme c'est le cas en ergonomie. Il nous faudra cependant distinguer en ce qui nous concerne l'expertise que l'on peut appeler « générale » et celle qui est spécifique à l'atelier d'écriture littéraire.

⁸²⁸ Pas plus que Brousseau, comme nous l'avons fait remarqué dans le chapitre 4 du parcours 3.

3 – Autour de l’outil

a. Appropriation de l’outil et inventivité

L’objectif majeur de notre expérimentation étant l’observation de la façon dont les sujets s’emparent de l’outil qui leur est proposé, à savoir l’atelier d’écriture, et quel instrument il devient entre leurs mains, il est certain que cette question est centrale pour nous. Nous aurons à prendre en compte la variable « formation » dans le résultat de nos observations.

b. Manuel de l’utilisateur, ou étude généralisable ?

Les deux propositions auxquelles nous faisons référence figurant dans l’article, nous aurons à peser leurs mérites respectifs, quitte à voir de quelle façon nous pouvons combiner leurs avantages : en effet ils n’interviennent pas au même moment de la mise en œuvre. On peut imaginer un « manuel de l’utilisateur » permettant de lancer l’action, et une étude généralisable de type « si...alors » permettant de la contrôler⁸²⁹. Quoi qu’il en soit, il faudra que nous gardions à l’esprit, si nous voulons « commercialiser notre produit », ce fameux rapport coût/efficacité.

Bibliographie du chapitre

BAUTIER, Élisabeth, ROCHEIX, J.-M. (1997) « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In Terrail, J.-P. (Éd.) *La scolarisation en France* (pp. 105 à 122) Courtry : La dispute.

CANELAS-TREVISI, Sandra, Moro, C., Scheuwly, B., et Thévenaz, T. (2000) « L’objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d’analyse des pratiques d’enseignement en classe », *Repères*, INRP, n°20, pp. 143 à 162.

CHARTIER, A.-M. (2000) « Réussite, échec et ambivalence de l’innovation pédagogique. Le cas de l’enseignement de la lecture ». *Recherche et formation*, INRP, n°34, pp. 41 à 56.

CLAUZARD, Philippe (2006) « Registre pragmatique et registre épistémique dans un cours de grammaire à l’école élémentaire », in *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*. Actes du colloque de Nantes : IUFM des Pays-de-la-Loire. CLOT, Yves (1995)

⁸²⁹ On peut prendre l’exemple du manuel de l’utilisateur d’un appareil qui comporte à la fois les conseils pour son maniement courant et les réponses à des problèmes ponctuels.

Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie. Paris : La découverte. DURAND, M. (1998). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.

DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. (1998) « À quelles conditions une démarche de recherche en éducation peut-elle être tenue pour « scientifiquement correcte » ? In Hadji, C. et Baillé, J. (éds) *Recherche et éducation* (pp. 161-190), Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

FAINGOLD, Nadine « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles ». In Paquay, L. ; Altet, M. Charlier, É ; Perrenoud, P. (Éds 2001) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Universités.

GOIGOUX, Roland (2000) document vidéo *L'enseignement de l'oral*, commenté et diffusé par le Ministère de l'éducation Nationale à toutes les circonscriptions primaires. (M.E.N. 2000)

GOIGOUX, Roland (2001-a) *Enseigner la lecture à l'école primaire*, Habilitation à diriger des recherches, Saint-Denis : Université Paris 8.

GOIGOUX, Roland (2001-b) « Recherche en didactique de Français : contribution aux débats d'orientation ». In Marquillo-Larruy, M. (éd) *Questions d'épistémologie en didactique du Français*. (pp. 125-132) Poitiers : Les cahiers Forell.

GOIGOUX, Roland (2002-a) « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie », *Revue Française de Pédagogie*, INRP, n° 138.

GOIGOUX, Roland (2002-b) « Tâche et activité en didactique du français : contribution de la psychologie ergonomique ». In Dolz, J. ; Schneuwly, B. ; Thévenaz-Christen, T. ; Wirthner, M. (Éds 2002) Actes du 8e congrès de l'AIRDFLM, *Les tâches et leurs entours en classe de français*, Neuchâtel sept. 2001 [CDROM] Neuchâtel : AIRDFLM.

LEPLAT, Jacques, HOC, J.-Michel (1983) « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », *Cahiers de Psychologie cognitive*, CNRS 3/1, pp. 49 à 63.

LEPLAT, J. Regards sur l'activité en situation de travail. Paris : PUF.

MAURICE, J.-J. (1996) Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté : adaptation aux contraintes, anticipation, négociation, pilotage de la classe par les tâches scolaires. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, Université Pierre Mendès-France (Grenoble 2).

- MONTMOLLIN (de) Maurice (1996), *L'Ergonomie*, (3^e édition), Paris : La Découverte (collection Repères).
- NONNON, Élisabeth (1999) « Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire », *Pratiques*, CRESEF, n°103-104, pp. 116-148.
- OMBREDANE, A. et FAVERGE, J.-M. (1955) *L'analyse du travail*, Paris : PUF.
- PASTRÉ, Pierre ; MAYEN, Patrick ; VERGNAUD, Gérard (2006–1) « Note de synthèse : La didactique professionnelle ». *Revue Française de Pédagogie* n°154 *La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique*.
- PERRENOUD, Philippe (1995) "Autour des mots : Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant", in *Recherche et Formation*, INRP n°20, p. 121. Perrenoud reprend ainsi le mot de Freud, cité par Cifali, M. (1986) dans « L'infini éducatif : mise en perspectives », in Fain M. et alii (dir.) *Les trois métiers impossibles*. Paris : Les belles Lettres, Confluents psychanalytiques.
- RABARDEL, Pierre (1995) *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.
- REUTER, Yves (1969) *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur.
- RICHARD, B. (1995) *Psychologie des groupes restreints*. Cap Rouge : Presses inter universitaires.
- ROGALSKI, Janine (2000) « Y a-t-il un pilote dans la classe ? Apports des concepts et méthodes de la psychologie ergonomique pour l'analyse de l'activité de l'enseignant », *Actes du XXVI^{ème} Colloque COPIRELEM* (pp. 45 à 66). Limoges : IREM.
- ROMIAN, Hélène et coll. (1985) *Lectures / Écritures*. Paris : Nathan.
- ROBILLARD, G. (1995) *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

CHAPITRE 2 : CONCEPTUALISER L'ATELIER D'ÉCRITURE POUR MIEUX Y FORMER

Il est temps maintenant d'assembler les différents éléments du matériau théorique engrangé pour structurer un cadre autour de notre dispositif, cadre qui nous permettra de concevoir une expérimentation et d'analyser les données de sa mise en œuvre. Il s'agit en quelque sorte, comme le pratique la didactique professionnelle, d'établir la structure conceptuelle de l'atelier d'écriture littéraire afin de pouvoir établir un protocole expérimental pertinent.

Cette structuration se fera en suivant les étapes incontournables de la mise en œuvre d'un atelier d'écriture, et en nommant au fur et à mesure de leur rencontre les « concepts-frontières » émanant des différents domaines théoriques convoqués jusqu'ici lors de notre première partie. Pour plus de commodité nous avons en effet isolé trois étapes incontournables dans la mise en œuvre d'un atelier d'écriture littéraire, chacune d'elles étant centrée sur un « concept-frontière », c'est-à-dire identifié et nommé dans des champs théoriques différents parmi ceux présentés. Il s'agit de la mise en situation

d'atelier d'écriture, de la mise en jeu du processus lui-même (c'est à dire de sa mise en tension en tant que système) et enfin de son accompagnement.

A. ÉTAPE 1 : LA MISE EN SITUATION D'ATELIER D'ÉCRITURE

Avant même d'entrer dans la « spirale »⁸³⁰ que représente le processus d'écriture en atelier, il est nécessaire d'en franchir ce que l'on peut appeler le « seuil ». Cette étape importante a trois composantes indispensables : l'instauration, l'institution et l'installation, qui correspondent respectivement à la mise en place de l'atelier, l'énoncé des règles et la répartition des rôles.

1 - L'instauration

L'atelier d'écriture n'est ni un temps particulier, puisqu'il peut avoir lieu pendant un cours de français, ni un lieu particulier, puisqu'il peut se dérouler dans une salle de classe tout à fait banale : c'est une situation particulière qui doit, pour exister, se déclarer. Pour cette première composante incontournable, nous nous souvenons du *Théâtre des paroles* de Valère Novarina : « les mots ne meublent pas l'espace : ils le font tenir debout ». En nommant l'atelier d'écriture on prononce des mots magiques qui le font advenir, l'instaurent. Parler de mise en situation réfère l'atelier d'écriture à l'univers du conte (on se souvient que cette référence est une constante chez Brousseau) et donc, par-delà, à la situation telle que Brousseau l'a décrite⁸³¹. L'atelier d'écriture tient en effet à la fois du conte merveilleux, de la représentation, du jeu et de la cérémonie⁸³². Certains types d'ateliers d'écriture en restent à ce stade, sans prendre soin de s'assurer que l'ensemble des membres présents partage les mêmes représentations de l'atelier qui vient de s'instaurer. Mais si l'on veut éviter les effets de quiproquo qui ne manqueront pas à terme de se produire, il est indispensable de ne pas en rester là, et de procéder à l'institution des règles régissant cette situation nouvelle.

⁸³⁰ Selon le schéma qu'en fait Claudette Oriol-Boyer, présent p. 89 de la présente thèse.

⁸³¹ Cf le parcours 3, ch 4 de la présente thèse.

⁸³² Référence aux jeux de rôles.

2 - L'institution

Participer à un atelier d'écriture, c'est donc entrer dans une nouvelle situation, c'est à dire dans un autre espace-temps, d'une autre dimension, comme dans un jeu⁸³³ où de nouvelles règles sont instituées. Il s'agit là d'une véritable acculturation selon les termes de Camilleri⁸³⁴, qui peut s'accompagner d'un renversement de valeurs. En ce qui concerne la lecture ou l'écriture des textes, ce ne sont pas en effet les mêmes conduites qui sont valorisées ou sanctionnées, parfois même jusqu'à entrer en flagrante contradiction avec les anciens usages : on peut mentir, s'écarter de ce qui a été demandé dans la consigne, on peut même imiter. C'est pourquoi on remarque souvent, quand il s'agit des premiers essais d'atelier d'écriture dans une classe, des effets de quiproquo entre l'enseignant qui a adopté ces nouvelles règles et certains élèves qui, par prudence ou difficulté d'adaptation⁸³⁵, restent attachés aux règles précédemment exigées par ce même professeur⁸³⁶. C'est pourquoi il est important de s'assurer que les nouvelles règles ont été réellement instituées, et donc verbalisées et au besoin reformulées. C'est donc à ce stade que l'on doit procéder au travail sur les conceptions⁸³⁷ de l'écriture et de son enseignement-apprentissage, que CBDM fait entrer dans la notion de « Rapport à » en terme de « réorientation » du « déjà-là ». Ce travail sur les conceptions correspond à ce que la didactique professionnelle appelle « la modalisation de propositions tenues pour vraies »⁸³⁸, et Philippe Perrenoud, à la suite de Bourdieu, l'enclenchement du processus de modification des « schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action » constituant l'habitus. Il s'agit en l'occurrence de marquer le rejet, sur des bases théoriques, de la conception

⁸³³ Cf La littérature comme jeu de Michel Picard op. cit.

⁸³⁴ Camilleri, C. op. cit.

⁸³⁵ Selon le terme utilisé par Carmel Camilleri. On retrouve à ce niveau les conséquences des différents degrés de changement demandé (plus ce changement est exogène, rapide, étendu, profond et non fiable, comme nous l'avons vu p. , plus il a de chances de se faire sous forme de crise)

⁸³⁶ Nous y serons particulièrement attentifs dans l'analyse des données de l'expérimentation, en ce qui concerne la classe de l'enseignant n'ayant pas été formé à l'atelier d'écriture.

⁸³⁷ Nous conservons à ce stade le terme de « conception » utilisé par Claudette Oriol-Boyer et Jean Ricardou, plutôt que celui de « Rapport à » utilisé par Christine Barré-de Miniac, dans la mesure où celui-ci comprend, outre les conceptions, l'investissement et les opinions et attitudes qui en découlent mais sur lesquelles un apport théorique liminaire est de peu d'effet.

⁸³⁸ Cf le parcours 4 de la présente thèse.

élitiste de l'écriture comme expression-représentation, et de ses corollaires (à savoir la croyance en l'inspiration et aux vertus de la liberté en écriture), au profit d'une prise de parti idéologique pour *l'écrit considéré comme un objet d'art, dont la production s'apprend, par le biais de l'imitation des spécialistes*, et suit le cours d'un processus dont l'accompagnement nécessite médiation et distance. On peut voir ici la possibilité d'atténuer certains effets pernicieux du contrat didactique sur lesquels Brousseau avait attiré notre attention⁸³⁹ : s'agissant d'un jeu, on peut en énoncer les règles. Ainsi, en travaillant sur les « représentations⁸⁴⁰ » (« former, c'est transformer » dit Jo Nunziati), on prépare a priori à la modification des « pratiques coutumières »⁸⁴¹ en évitant les « crises identitaires » dont parle Camilleri.

3 - L'installation

Même si son sens courant peut évoquer la disposition – pas nécessairement dans son sens concret mais toujours dans son sens abstrait – qu'adoptent ceux qui y entrent, c'est-à-dire à la fois une position⁸⁴² et un positionnement particuliers, on doit prendre ce mot dans son sens administratif : les membres de l'atelier d'écriture doivent être installés dans leur fonction, dans leur rôle. En effet, ce dispositif impose à ses participants de changer de statut : on n'est plus élève ou professeur, on devient membre d'un atelier d'écriture, ce qui signifie que l'on a un rôle à jouer, comme un acteur⁸⁴³. On entre dans la fiction : on n'est plus une personne, on devient un personnage et c'est d'ailleurs pour cela que la personne a davantage de chances d'être protégée. Pour l'élève, quand la magie opère, il doit s'agir d'une métamorphose : comme dans un conte, il est

⁸³⁹ Cf Parcours 3, ch 4 de la présente thèse.

⁸⁴⁰ Ce terme est utilisé sciemment ici, dans la mesure où il peut, comme nous l'avons vu, désigner les pré-conceptions non encore conscientisées et a fortiori non formulées qu'un apport théorique peut aider à verbaliser et à faire évoluer.

⁸⁴¹ Perrenoud et Balacheff, (op. cit.)

⁸⁴² Dans la quasi-totalité des cas, pour travailler en atelier d'écriture on modifie la disposition des tables pour que les participants puissent se faire face.

⁸⁴³ On peut penser à la métaphore du comédien de Valère Novarina dans Pour Louis de Funès : entre le professeur et l'animateur d'un atelier d'écriture - qu'il devient - doit se passer la même chose qu'entre l'acteur et sa personne : « L'acteur bien avisé, c'est un qui s'assassine lui-même avant d'entrer » (p. 169). Ainsi il doit quitter son statut confortable et Valère Novarina parle de « terrible frontière mentale » (p.167) Novarina, V. « Pour Louis de Funès » in Le théâtre des paroles. P.O.L éditeur, 2007

investi d'une mission qui est de contribuer à faire avancer la lecture des textes proposés. C'est un rôle valorisant dans lequel chacun est donc ainsi institué, et on peut y voir l'une des raisons permettant d'expliquer l'engouement qui entoure le dispositif. On ne travaille pas seulement autrement, on devient quelqu'un d'autre. Quant à l'enseignant, devenu membre de l'atelier à part entière, il a également à jouer un rôle d'accompagnateur, ce qui, comme nous le verrons, suppose un positionnement particulier. Il est nécessaire d'expliquer aux élèves, à ce stade, le fonctionnement de l'atelier. Les indications indispensables concernent avant tout la nouvelle situation de communication qui s'instaure : tous les membres de l'atelier vont à la fois être scripteurs, c'est-à-dire produire un message en respectant la même contrainte, et être les lecteurs⁸⁴⁴ ou destinataires⁸⁴⁵ des messages produits : chacun va être un partenaire dans un réseau où vont s'enchaîner actions et réactions.

Ainsi on fait exister l'atelier d'écriture en le nommant, en en donnant les règles, et en distribuant les rôles de chacun. On doit retrouver obligatoirement dans cette première étape les trois composantes citées : on verra que, si elle est incomplète, cela pose des problèmes difficiles à résoudre par la suite.

B. ÉTAPE 2 : LA MISE EN JEU DE L'ATELIER D'ÉCRITURE

Une fois mis en place l'atelier d'écriture, il faut le mettre en jeu. Il s'agit là de l'enclenchement⁸⁴⁶ du processus (quel que soit d'ailleurs l'élément choisi comme déclencheur), qui met en jeu trois composantes à chacun des trois niveaux qu'il concerne : la 1^{ère}, que nous appellerons conjonction, concerne les membres qui constituent l'atelier ; elle comporte à la fois la médiation qu'elle rend possible et la mise en projet qu'elle suppose (nous reprenons le terme de « projet » employé par Christine Barré-de Miniac, mais qui est motivation pour la pédagogie par objectifs et l'école émancipée⁸⁴⁷) ; la 2^{ème}, qui se situe au niveau de l'approche des textes que ceux-ci lisent et écrivent : c'est

⁸⁴⁴ Ce terme renvoie à la notion telle qu'on la trouve chez Eco et les membres de l'école de Constance.

⁸⁴⁵ Voir Bakhtine p. 60 et Watzlawick p. 62

⁸⁴⁶ Cf l'univers des contes tel que Propp (op. cit.) l'a décrit. C'est le point zéro dans la spirale de Claudette Oriol-Boyer, présente p. 89.

⁸⁴⁷ Fondée par les continuateurs de Freinet.

l'intention⁸⁴⁸ tournée vers leur littérarité ; le 3^{ème} concerne le dispositif lui-même qui, de par son principe interne de décroissement, comporte un mouvement dialectique entre pôles opposés terme à terme (par exemple la langue et la littérature, le projet et l'objet) : il s'agit alors de la mise en tension⁸⁴⁹ du dispositif lui-même.

1 - La conjonction : médiation et mise en projet

Le mot de conjonction a été choisi en référence à l'attention conjointe de Jerome Bruner⁸⁵⁰, laquelle intervient d'ailleurs, dans ses expériences, lors des jeux entre la mère et l'enfant. C'est l'une des caractéristiques générales d'un atelier d'écriture que de créer un lien fort entre ses participants, et cette conjonction va permettre à la médiation dont parle CBDM⁸⁵¹ d'opérer. Facilitée par la disposition en cercle généralement adoptée, qui a pour effet de gommer la hiérarchie entre les membres de l'atelier, la conjonction ne se fait cependant pas d'elle-même : il s'agit de faire en sorte que les élèves et leur enseignant quittent leurs statuts respectifs pour devenir - chacun au même titre - membres de l'atelier d'écriture, ce qui les lie ensemble à son devenir au sein d'un projet. Cela demande, comme on l'a vu, que l'enseignant reconsidère son statut et aide les élèves à faire de même. Contrairement à l'installation, qui passe par le discours et se déroule à un niveau symbolique, la conjonction se doit d'être effective, dès la mise en jeu de l'atelier c'est-à-dire le commencement de l'action (qu'il s'agisse de lecture ou d'écriture) : on doit vérifier sa présence et son maintien au niveau des interactions à travers des paramètres qu'il s'agira de préciser dans la méthodologie. Mais cette reconsidération du statut de chacun ne doit concerner qu'un aspect de leur rôle, aspect qui est précisément au cœur de l'atelier d'écriture littéraire, à savoir leur discours sur les textes à lire et à écrire. Le discours de l'enseignant, en particulier, ne doit pas être considéré comme la transmission d'un point de savoir, mais l'émission d'une

⁸⁴⁸ Notion propre à Bernard Rey, Parcours 3, chapitre 3 de la présente thèse.

⁸⁴⁹ Ce terme renvoie à l'école de Palo Alto, qui considère – à l'instar de la cybernétique- le milieu dans lequel le patient est plongé comme un système soumis à des lois telles qu'exposées pp. 62-64

⁸⁵⁰ Bruner, J. Comment les enfants apprennent à parler. Retz.

⁸⁵¹ Dans le parcours 2 de la présente thèse.

proposition⁸⁵² parmi d'autres. Mais ce n'est que sur ce point que l'enseignant doit reconsidérer son rôle, car il se doit de garder la maîtrise de la classe, à la fois d'un point de vue pédagogique (ne serait-ce qu'en veillant à ce que les nouvelles règles soient respectées), et d'un point de vue didactique (en conduisant l'atelier d'écriture littéraire conformément à l'intention qui doit y présider). C'est cette intention que nous allons maintenant exposer.

2. L'intention de littéarité

Le terme d'intention est pris à Bernard Rey et désigne ce cadrage, cette orientation de l'attention conjointe vers la littéarité des textes proposés à la lecture ou à l'écriture. C'est à ce moment que l'enseignant doit nommer ce qui est cherché, et donner le savoir procédural dont parle Bernard Rey⁸⁵³ permettant de mener à bien cette recherche. Ce savoir consiste en un regard actif sur les textes, fait d'ignorance et de distance. Le terme d'intention rejoint l'intention pédagogique dont parle l'évaluation formative⁸⁵⁴, mais la dépasse largement puisqu'on parle d'intention cognitive. Il s'agit d'un véritable changement de paradigme pour tendre vers ce que Lahire appelle « la visée esthétique », COB la recherche de la cohérence, et Ricardou celle d'un « supplément de structure ». Il faut donc qu'avant toute chose le « maître du jeu » que devient le professeur spécifie⁸⁵⁵ ce qui est recherché, ce vers quoi on va tendre, le but du jeu, en quelque sorte. Les contenus théoriques, au cœur de l'intention de littéarité, sont la prise en compte et la mise en œuvre de la matérialité du langage, de l'ambiguïté, des fonctions poétique et métatextuelle. Il est donc nécessaire de programmer les apports théoriques, qui se feront progressivement, au fur et à mesure des séquences mises en œuvre à tel ou tel niveau de classe⁸⁵⁶. Cette intention, on a vu qu'il était nécessaire pour le maître

⁸⁵² Ce terme renvoie à l'une des situations a-didactiques dont parle Brousseau (Parcours 3, chapitre 4) la situation de preuve, dans laquelle proposants et opposants « coopèrent à la recherche de la vérité ».

⁸⁵³ Dans le chapitre 3 du parcours 3 de cette présente thèse.

⁸⁵⁴ Dans le chapitre 1 parcours 3 de cette présente thèse.

⁸⁵⁵ Selon le niveau de classe, il peut procéder en une seule fois ou par apports successifs.

⁸⁵⁶ Les manuels scolaires que nous avons conçus, même s'ils proposent aux enseignants une grande liberté de circulation, suivent une progression permettant d'initier les élèves à des contenus théoriques de plus en plus complexes : de la différence entre l'aspect matériel et l'aspect idéal du langage, au début de la classe de sixième, à la notion d'ambiguïté à la fin de la classe de cinquième.

de la manifester, c'est-à-dire de pratiquer ce que nous appellerons la « monstration » afin de faire entrer les élèves dans le « comme je fais » (l'équivalent du « comme je dis » de Josette Rey-Debove) engendrant le mimétisme et la prédation. Car ce « comme je fais » s'applique aussi bien à l'animateur de l'atelier d'écriture qu'à l'écrivain qui a mis en exergue la facture de son texte. On doit la rapprocher également de l'orientation telle qu'elle intervient dans l'évaluation formatrice⁸⁵⁷, permettant de donner aux apprenants des repères rationnels au cours du processus, par anticipation et planification.

3 - La mise en tension : décroissement et mouvement dialectique

S'agissant d'un système dynamique, en constant aller-retour entre des composantes opposées, il est nécessaire d'envisager dès le début une mise en garde contre tout excès d'un côté ou de l'autre. La formation à l'atelier d'écriture doit concerner cette conduite anticipatrice, et sa mise en œuvre doit prévoir de présenter les binômes oppositionnels (par exemple le signifiant et le signifié, la littérature et la langue, le projet et l'objet) à égale distance desquels tracer son chemin au cours de l'accompagnement. Cela nécessite un rapport à l'écriture distancié, et l'on voit que la distance dont parle CBDM est une constante à ne pas négliger. Il faut à ce stade qu'un apport soit fait, mettant en garde contre les déséquilibres potentiels, nommant les équilibres à respecter, comme nous allons le voir, afin de rendre les élèves complices de leur maintien.

C - ÉTAPE 3 : L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ATELIER D'ÉCRITURE

Cet accompagnement du dispositif consiste, on le voit, en la gestion des équilibres du système qu'il constitue, et cela au cours de la lecture du texte-source aussi bien que de l'écriture et de la réécriture du texte-cible. L'accompagnement d'un atelier d'écriture littéraire doit donc se faire là encore au niveau du dispositif lui-même, mais aussi au niveau de chacune de ses

⁸⁵⁷ Cf Parcours 3, chapitre 2.

composantes essentielles, à savoir les membres qui le constituent et les textes qu'ils lisent et qu'ils écrivent.

1 - Au niveau des membres de l'atelier : la coaction, entre guidance/dévolution

Une fois établie la conjonction, il est nécessaire de la maintenir mais surtout de la rendre opératoire. On pourra alors observer ce que l'on appellera une coaction, se traduisant non seulement par le fait qu'enseignant et enseigné lisent et écrivent en même temps, mais par le fait qu'ils lisent et écrivent ensemble, et qu'ainsi l'avancée de l'atelier d'écriture est le résultat de l'action conjointe de tous ses membres. Le terme de coaction fait référence à l'« interaction de coproduction » évoquée par la didactique professionnelle⁸⁵⁸, en ce qui concerne les métiers de l'humain, où l'objet du service pour l'un (à savoir, pour le professeur, l'écriture de l'élève) est un objet d'usage pour l'autre. Claudette Oriol-Boyer l'appelle « alteraction »⁸⁵⁹ et Perrenoud « la convergence entre l'action de l'enseignant et l'action de l'élève »⁸⁶⁰. On retrouve donc à ce niveau l'équilibre souhaité par Brousseau entre enseignement et apprentissage. Ainsi la mise en situation d'atelier d'écriture fera alterner les moments de guidance et les moments de dévolution, deux concepts rencontrés précédemment au cours de notre partie théorique et que nous allons développer maintenant.

a. La guidance

Ce terme est emprunté à Jo Nunziati⁸⁶¹ qui le réserve à une aide légère donnée à l'élève, au niveau de l'impulsion – dans le cadre d'un projet, ainsi qu'au niveau de la direction - en lui donnant un cadrage général ; cette guidance permet d'enrôler⁸⁶² l'élève et de l'épauler tandis qu'il acquiert progressivement son autonomie ; elle le distingue du mot « guidage » qui suppose qu'à la fois

⁸⁵⁸ Cf parcours 4, chapitre 3

⁸⁵⁹ Cf parcours 1, chapitre 2

⁸⁶⁰ Cf parcours 3, chapitre 1.

⁸⁶¹ Cf parcours 3, chapitre 2

⁸⁶² On retrouve logiquement les effets de l'interaction de tutelle dont parle Jerome Bruner.

impulsion et direction sont le seul fait de l'enseignant tout au long du parcours. On a vu précédemment que le moyen le plus sûr de guider les élèves était de pratiquer la « monstration » au niveau de l'intention de littérarité, qui se manifeste à travers la scrutation et le déploiement. C'est par mimétisme que les élèves vont s'approprier ces gestes mentaux tant qu'ils n'ont pas acquis les connaissances théoriques nécessaires à leur pratique.

b. La dévolution

Ce terme est emprunté à Guy Brousseau et désigne le fait, pour l'enseignant, de déléguer à l'élève une partie de son rôle. Cette notion est centrale pour Brousseau qui y voit un signe de « refoulement adidactique » de la part de l'enseignant. Pour qu'il y ait véritablement apprentissage, celui-ci doit en outre amener l'élève à en prendre acte, c'est-à-dire à accepter cette dévolution. Le rôle de l'enseignant est donc paradoxal, comme l'a exposé cet auteur, puisqu'il doit à la fois demander à ses élèves la confiance, sans laquelle il n'y aura pas d'engagement dans le projet, et la défiance⁸⁶³ puisque sa proposition devra être sujette à caution, à l'instar de celle des autres membres de l'atelier, s'il veut être crédible en tant que partenaire. Ainsi « le savoir et le projet d'enseigner vont devoir s'avancer sous un masque »⁸⁶⁴, comme le dit cet auteur.

La coaction doit donc éviter également les écueils que constituent une trop grande proximité (faisant passer de la guidance au guidage - pour reprendre les concepts de Jo Nunziati) et un trop grand lâcher-prise (faisant passer de la dévolution – selon le concept utilisé par Brousseau - à la « liberté » vécue par l'élève comme un abandon pur et simple). Ainsi les membres de l'atelier pourront petit à petit se constituer un bagage au niveau du « savoir procédural »⁸⁶⁵ dont parle Bernard Rey, grâce au nombre croissant de « cas » rencontrés dans les textes, ce qui permettra -si peu que ce fût- le transfert.

⁸⁶³ Brousseau parle de la défiance rationnelle, tout en mettant en garde – comme le souligne B. Rey - contre le fait que « la relation maître élève, loin de conduire à la rationalité, en éloigne ». Rey, B. (1996) Les compétences transversales en question. ESF éditeur, p. 191.

⁸⁶⁴ Brousseau, G. (1998) op. cit. p 73.

⁸⁶⁵ Cf Rey, B. (1996) Les compétences transversales en question. ESF éditeur.

Rappelons que Claudette Oriol-Boyer⁸⁶⁶ elle-même a affirmé que l'enseignant devait apprendre à l'élève à occuper sa place.

2 - Au niveau des textes : Cohérence, entre scrutation et déploiement

La lecture des textes, qu'il s'agisse des textes-sources qui vont aider à écrire, ou des textes-cibles produits au cours de l'atelier, doit se faire de façon ascendante, c'est-à-dire en partant des régularités perçues pour arriver à la structure globale qu'elles contribuent à révéler. C'est la recherche de la cohérence, notion qui constitue l'apport majeur de Claudette Oriol-Boyer. Ainsi les compétences de l'accompagnateur devront être à la fois de l'ordre de la scrutation, en quête de ces régularités, et de l'ordre du déploiement – dans une position distanciée - afin d'aider à faire apparaître l'architecture générale du texte envisagé, à partir de laquelle on va dégager une consigne d'écriture ou de réécriture.

a. La scrutation, en quête de régularités

On appellera scrutation (Jakobson parlait de cryptanalyse) le fait d'observer un texte de façon minutieuse jusqu'à y repérer ce qui, selon Ricardou, « fait obstacle à une lecture dénotative de ce texte » ; cette « supplémentaire structure »⁸⁶⁷ sera ainsi identifiée petit à petit en tant que spécificité du texte, ainsi que l'effet de sens auquel elle est liée de façon indissociable⁸⁶⁸. Il va de soi que cette scrutation – en ce qui concerne l'enseignant - aura eu lieu lors de la préparation à l'atelier d'écriture⁸⁶⁹. Mais la situation d'atelier permet de « redécouvrir » ensemble la spécificité en jeu, et l'accompagnement consistera à guider pas à pas les élèves dans leur enquête sur le texte, sans leur dicter d'itinéraire, sans baliser leur route. A ce titre il est indifférent que la recherche parte de remarques sur le sens ou sur le matériau langagier : l'enseignant, après avoir donné les consignes de lecture en fonction du texte en question, se

⁸⁶⁶ Cf Lire-écrire avec des enfants. Op. cit.

⁸⁶⁷ Ricardou op. cit.

⁸⁶⁸ Il va de soi que cette scrutation – en ce qui concerne l'enseignant - aura eu lieu lors de la préparation à l'atelier d'écriture.

⁸⁶⁹ Par lui-même, avec l'aide d'un formateur ou d'un manuel.

doit de suivre le groupe en se contentant de veiller à ce que les propositions⁸⁷⁰ soient étayées par des retours au texte assurant leur pertinence, et de ne les valider qu'après cette vérification⁸⁷¹. Les savoirs à dispenser seront nommés au fur et à mesure de la découverte⁸⁷², puis systématisés ; leur acquisition pourra être contrôlée à la fin de la séquence, regroupée au besoin avec celle de savoirs déjà engrangés lors d'une précédente séquence.

b. Le déploiement, à la recherche de l'opération d'écriture majeure

Les remarques éparses engrangées au cours de la lecture ascendante doivent être regroupées et articulées de façon à faire apparaître ce que COB appelle l'opération d'écriture majeure, constituée d'un fait de langue au service d'un effet de sens. Cela nécessite de « déployer » le texte afin de l'envisager dans sa globalité. Parcourir ainsi le texte de façon translinéaire, en rassemblant ce qui se ressemble, aller ainsi de l'aspect local à son aspect global⁸⁷³ pour en saisir l'architecture nécessite des compétences lectorales spécifiques, et nombreux sont les chercheurs (Guy Brousseau, Bernard Rey, Philippe Perrenoud et Georgette Nunziatti notamment) qui ont mis en cause l'épistémologie des professeurs et la nécessité d'une formation continuée. Il s'agit de donner aux enseignants, en même temps que le savoir procédural concernant l'atelier d'écriture, le savoir théorique sous-jacent. Si la conjonction a bien été établie et maintenue, on observera un phénomène de participation des élèves, à savoir ce que l'on a appelé une co-action. On peut rapprocher « scrutation » et « déploiement » du positionnement particulier dont parle Christine Barré-de Miniac au niveau du rapport à l'écriture, entre médiation et distance⁸⁷⁴. On retrouve aussi à ce niveau la tension entre le général et le spécifique rencontrée en évaluation formatrice. Précisons enfin que le

⁸⁷⁰ On peut se reporter à la description de la situation de preuve exposée par Brousseau, parcours 3, chapitre 4 p. 209.

⁸⁷¹ Il arrive fréquemment que, lors de cette enquête sur le texte, les élèves amènent l'enseignant plus loin dans sa lecture du texte

⁸⁷² On accède ainsi au 2ème niveau des « types logiques » de Russell, c'est-à-dire un langage sur le langage ; ce qui, selon Goody, permet une distance entre l'homme et ses actes verbaux. Claudette oriol-Boyer parle de « métatextualité ».

⁸⁷³ Et vice-versa : on peut aussi partir de la remarque d'une structure ou d'un effet de sens global. La plupart du temps, d'ailleurs, on procèdera par des constants allers-retours.

⁸⁷⁴ Cf Parcours 2, chapitre 3 : les apports possibles 3 a&b

déploiement peut affecter la séquence elle-même, ce qui permet de donner « le temps pour apprendre » et ne pas céder au « hurry up » dont parle Bloom⁸⁷⁵.

3 - Au niveau du dispositif lui-même : tension et maintien des équilibres fondamentaux

Ses différents constituants étant en lien constant du fait du décloisonnement, il est nécessaire de maintenir la tension entre les différents éléments opposés au sein des paires minimales, afin de les maintenir en équilibre dans un constant aller-retour que symbolise la spirale de Claudette Oriol-Boyer⁸⁷⁶. Nous évoquerons les équilibres fondamentaux, c'est-à-dire ceux dont le non-respect risque de compromettre la réussite du projet. Certains concernent la séquence toute entière, d'autres des moments plus circonscrits :

a. Au niveau de l'ensemble de la séquence,

Équilibre entre lecture et (ré)écriture

Au sein d'une séquence consistant en un atelier d'écriture, il est nécessaire de donner autant d'importance à l'écriture qu'à la lecture, ce qui n'est pas la tendance naturelle des enseignants de français dont la formation est, comme l'a montré COB, centrée sur la lecture. On le constate encore maintenant lors des stages de formation continue : les séquences spontanément construites ouvrent sur une longue séance de lecture approfondie du texte littéraire proposé. Cela a pour conséquence à la fois d'épuiser les élèves en efforts de lecture, et d'engendrer - dans le meilleur des cas - un sentiment d'impuissance à égaler un modèle dont on a pu découvrir, selon l'expression consacrée, le « génie ». Il s'agit alors de lire pour apprendre à lire. Si l'on veut lire pour apprendre à écrire, il faut étudier le savoir-faire de l'auteur le temps nécessaire à identifier les opérations d'écriture qu'il nous propose de mettre en oeuvre. Ainsi la mise en écriture sera une façon de s'exercer et de permettre de poser de nouvelles questions au texte, questions auxquelles une nouvelle lecture sera l'occasion

⁸⁷⁵ Cf Bloom p. 135 de la présente thèse.

⁸⁷⁶ Cf p. 73 de la présente thèse.

d'apporter réponse⁸⁷⁷. Le danger existe aussi au niveau de la lecture des textes d'élèves qui, si elle dure trop longtemps, ne permet plus de consacrer suffisamment de temps ni d'énergie à la réécriture, comme nous en aurons un exemple⁸⁷⁸.

Équilibre entre enseignant et enseigné

Le rôle de l'enseignant dans la gestion d'un atelier d'écriture est complexe et on a vu à quel point il était paradoxal. Les enseignants ne parviennent pas de prime abord à adopter ce positionnement, sauf, nous le verrons, ceux pour lesquels il correspond à ce que la didactique professionnelle appelle leur « style ». La tendance habituelle est, passé le moment de l'installation dans les nouveaux rôles et la conjonction établie, de revenir à des positions dont on a pris le pli. La classe, a dit Balacheff⁸⁷⁹, est une « société coutumière », et, l'enseignant, pressé par le temps, a tendance à reprendre le pouvoir ; pour l'élève, qui doit d'ailleurs (ne serait-ce que gestuellement puisqu'il doit continuer à rester à sa place et à lever la main avant d'intervenir), sa parole reste d'or. Mais il arrive aussi que l'enseignant, enfin parvenu à ce que Brousseau appelle un bon « refoulement adidactique » hésite à faire à nouveau preuve d'autorité alors même que le maintien du calme ou de la ligne directrice de la séquence le demanderait. Nous pourrions observer ces phénomènes lors de notre partie pratique et envisager les garde-fous permettant d'y porter remède.

b. En lecture : équilibre entre langue et littérature

Il est nécessaire, lors de la lecture, de subordonner l'étude de la langue à l'étude de la littérature. Cela revient à dire que le travail sur le texte doit concerner avant tout les marques de sa littéarité. Que ce soit là l'occasion d'étudier un fait de langue en contexte, certes oui, mais il est dommageable que cette étude ne prenne toute la place et ne vienne parasiter l'ensemble. On verra un exemple de ce problème lors de la partie pratique.

⁸⁷⁷ Lors de l'enregistrement de la séquence, l'une des deux interventions de l'expérimentateur a concerné la mise en écriture.

⁸⁷⁸ Dans la partie pratique.

⁸⁷⁹ Voir bibliographie du présent chapitre.

c. Au niveau de la consigne : entre contextualisation et décontextualisation

On a vu que l'étude du texte littéraire choisi aboutissait à l'isolement de l'opération d'écriture du contexte que celui-ci représentait, le texte produit représentant un nouveau contexte. Cependant, l'enseignant peut jouer sur le degré de décontextualisation s'il veut adapter le degré de difficulté au niveau d'expertise de ses élèves.

d. En écriture : équilibre entre vraisemblance et ressemblance

D'un point de vue théorique on touche ici à l'équilibre entre le respect de l'axe syntagmatique du langage, c'est-à-dire la poursuite du pôle idéal permettant une lecture dénotative en quête de sens, et l'axe paradigmatique permettant de mettre en place des réseaux de ressemblance en ce qui concerne l'aspect matériel du langage. L'équilibre entre les deux pôles est difficile à trouver et il n'est pas rare, après avoir été monopolisé par l'expression des idées, de passer tout à coup, découvrant les délices du travail sur le matériau langagier, de ne plus travailler que dans ce domaine, et on obtient alors des textes à la Bobby Lapointe⁸⁸⁰.

d. En réécriture : entre fidélité au projet et attention à l'objet

La consigne permet de faire émerger un projet dont la lecture, faite par l'ensemble du groupe, va permettre de vérifier s'il a été suivi, et dans quelle mesure, au niveau de l'objet produit. C'est alors que l'on doit proposer au scripteur une alternative revenir à l'ancien projet, en opérant une rétro-action négative, ou modifier le projet en fonction du nouvel objet en opérant une rétroaction positive. On verra comment faire en sorte que l'élève sente qu'un vrai choix s'offre à lui, et qu'il ait en mains les moyens de l'effectuer avec bonheur.

C'est ainsi que l'on réfère l'atelier d'écriture à un système tel que l'a décrit l'analyse systémique. Le maintien de ses équilibres de base nécessite de pratiquer ce que l'évaluation formatrice appelle « régulation »⁸⁸¹ et

⁸⁸⁰ Tendance reconnue de l'Oulipo : on joue avec les mots de façon gratuite.

⁸⁸¹ Cf Parcours 3 chapitre 2.

« contrôle »⁸⁸². Cela requiert une « position d'extériorité », propice à la visée esthétique⁸⁸³ prônée par Lahire, à la suite de Goody pour qui les pratiques d'écriture sont constitutives d'un certain type de rapport au monde⁸⁸⁴. Claudette Oriol-Boyer parle à ce propos de position « méta ». Cela requiert également une expertise spécifique dont on peut mieux cerner les différents aspects ; elle relève d'une formation qu'il nous appartiendra de présenter. On peut observer en effet, nous le verrons, des « déséquilibres transitoires »⁸⁸⁵ que cette expertise spécifique permet de percevoir et de rectifier ; en revanche, s'ils ne le sont pas, cela conduit à des déséquilibres plus fondamentaux (appelés « structurels » par la didactique professionnelle) qui peuvent entraîner, si l'image nous est permise, une « panne » du système.

D. SCHÉMA RÉCAPITULATIF

Le schéma ci-contre, en manière de récapitulation, représente la structure conceptuelle de l'atelier d'écriture littéraire en suivant ces trois étapes (mise en situation, mise en jeu et accompagnement) et selon ces trois pôles (le dispositif, ses membres et les textes qu'ils lisent et écrivent). Y figurent les concepts que nous venons de dégager comme étant caractéristiques de ce type d'atelier, afin de nous doter d'outils d'observation fiables pour concevoir une mise en œuvre expérimentale, et d'outils d'analyse pertinents pour traiter ses données.

⁸⁸² Cf Parcours 3 chapitre 2.

⁸⁸³ Au sens, rappelons-le, que Bakhtine donne à ce mot

⁸⁸⁴ Cf P1 p 3 a&b.

⁸⁸⁵ C'est ce qui peut arriver dans les systèmes complexes (dont l'enseignement est considéré comme faisant partie par la didactique professionnelle) : on a l'exemple de l'apprentissage sur simulateur de la conduite de centrales nucléaires par de jeunes ingénieurs in Pastré et alii (2006) op. cit. p. 167.

BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE

BAKHTINE, MICHAEL (1975) *Esthétique et théorie du roman*. Paris : NRF Gallimard.

BALACHEFF, Nicolas (1988) « Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques ». in Laborde C. (Ed.) *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*, Marseille-Luminy, Grenoble : La Pensée sauvage.

BARRE-DEMINIAC Christine (2000), *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq (Nord), Septentrion.

BROUSSEAU, Guy (1998) *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

BRUNER, Jerome (1987) *"Comment les enfants apprennent à parler"*. Retz. (traduction de *"Child's talk, learning to use language"*. 1983).

Camilleri, Carmel « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. ». In : C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (eds), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., SCHELLER, L. (2001-1). « Entretiens en confrontation croisée, une méthode en clinique de l'activité » in *Éducation Permanente* n° 146.

Duminy-Sauzeau, Faure Yvette, Grappin Daniel, Oriol-Boyer Claudette (dir. 1994) *Français 6^{ème}* Paris : Hatier, Coll. « Lire-Ecrire ensemble ».

Eco, Umberto (1985 pour la traduction française) *Lector in fabula*. Paris : Grasset et Fasquelle.

GOIGOUX, Roland (2002-b) « Tâche et activité en didactique du français : contribution de la psychologie ergonomique ». In Dolz, J. ; Schneuwly, B. ; Thévenaz-Christen, T. ; Wirthner, M. (Éds 2002) *Actes du 8e congrès de l'AIRDFLM, Les tâches et leurs entours en classe de français*, Neuchâtel sept. 2001 [CDROM] Neuchâtel : AIRDFLM. p.1.

GOODY, John (1977) *La raison graphique, ou la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Ed. de Minuit.

ISER, Wolfgang (1997 1^{ère} édition 1976) *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Mardaga.

Lahire, Bernard (1992) « L'inégalité devant la culture scolaire : le cas de l'"expression écrite" à l'école primaire ». *Sociétés contemporaines* n° 11-12, pp. 167-187.

Monot, Michel (2009) *Le temps dont ils ont besoin pour apprendre : notes sur la « pédagogie de maîtrise »*.

- NOVARINA, Valère (2007) « Pour Louis de Funès » in *Le théâtre des paroles*. P.O.L éditeur.
- Nunziati, Georgette (1990) « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Cahiers pédagogiques n° 280* p. 48.
- ORIOLE-BOYER, Claudette (1989) *L'écriture du texte : Théorie, pratique, didactique*. Thèse pour l'obtention du doctorat d'état (dir. M. le Professeur Claude Duchet) T 1.
- Oriol-Boyer, Claudette (2002) *Lire-écrire avec des enfants*. Bertrand-Lacoste/CRDP midi-Pyrénées, coll. « Didactiques ». p. 90.
- PASTRÉ, Pierre ; MAYEN, Patrick ; VERGNAUD, Gérard (2006-1) « Note de synthèse : La didactique professionnelle ». Revue Française de Pédagogie n°154 *La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique*.
- PERRENOUD, Philippe (1995) "Autour des mots : Dix non dits ou la face cache du métier d'enseignant", in *Recherche et Formation*, INRP n°20, p. 121. Perrenoud reprend ainsi le mot de Freud, cité par Cifali, M. (1986) dans « L'infini éducatif : mise en perspectives », in Fain M. et alii (dir.) *Les trois métiers impossibles*. Paris : Les belles Lettres, Confluents psychanalytiques.
- PERRENOUD, Philippe (2001) « Le travail sur l'habitus et la formation des enseignants. Analyse de pratiques et prise de conscience ». in Paquay, L. ; Altet, M. ; Charlier, É ; Perrenoud, P. (éds) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- PICARD, Michel (1986) *La lecture comme jeu, Essai sur la littérature*. Paris : Les éditions de Minuit.
- PROPP, V. (1921) *Morphologie du conte*, Paris : Seuil coll. *Points*.
- RABARDEL, Pierre (1995) *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.
- REUTER, Yves (2002 ; 1^{ère} édition 1989) *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture* Paris : ESF éditeur, coll. « Didactique du français ».
- REY, B. (1996, rééd. 1998). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditeur.
- RICARDOU, Jean (1978) *Nouveaux problèmes du roman, essais*. Paris : Seuil, collection "Poétique".
- RUSSELL, Bertrand, (1906), *Les paradoxes de la logique*, revue de métaphysique et de morale 14, VOL 5, pp627-650 (Théorie des types logiques).
- WATZLAWICK Paul et alii (1972) *Une logique de la communication* Paris : Seuil *Points*.

CHAPITRE 3 : CONCEVOIR UN DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL

La traversée de tous ces champs de recherche m'a permis d'aboutir à la mise à plat de ce qu'il faut parvenir à mettre en œuvre pour animer un atelier d'écriture littéraire. L'ayant pratiqué pendant de nombreuses années au cours de ma carrière, je me rends compte qu'il s'agissait pour moi, jusqu'alors, d'un savoir-faire en partie « incorporé »⁸⁸⁶. Avoir nommé chacun des éléments à maîtriser, avoir ainsi conscientisé ce savoir-faire, permet à présent de poser sagement la question de ses effets, avant tout dans le cadre scolaire, ainsi que la question de sa transmission.

A. QUESTIONNEMENT, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

La recherche qui est la mienne depuis des années tient de la volonté d'obtenir des réponses tangibles à un certain nombre de questions que je me suis posées, d'abord en tant que praticienne, puis en tant que formatrice et chercheuse. Il me reste les fédérer et à pousser plus avant ce questionnement afin de le faire évoluer en une réelle problématique.

⁸⁸⁶ Selon le concept utilisé en ergonomie. Pastré et alii (2006) op. cit.

1 – Questionnement

Différentes questions se sont successivement posées à moi, engendrant un grand nombre de réflexions et ouvrant un grand nombre de pistes que je livre dans leur foisonnement avant de les organiser au sein d'une problématique.

a. Quand y a-t-il véritablement didactique de l'écriture ?

Cette première question émane du double problème de l'écriture à l'école. Dans le pire des cas, encore actuellement, on pense que ça ne s'apprend pas. Il suffit, pense-t-on, de faire lire un bon texte, dans lequel on va puiser une idée (la phobie de l'imitation interdisant d'en prélever des éléments formels). On considère alors que l'élève, laissé libre, va pouvoir « s'exprimer » - comme l'a montré Yves Reuter au sujet de la pratique séculaire de la rédaction : on donne un texte, un thème, un sujet du genre : « à vous aussi il est arrivé de... ». Alors qu'en fait cela contraint puisque l'élève, laissé à lui-même, va se livrer à l'imitation inconsciente de ce qu'il vient de lire ou de regarder à la télévision. On ne peut pas parler alors de didactique, comme l'a démontré Claudette Oriol-Boyer, puisqu'on est dans l'évaluation, ou plutôt dans le contrôle de ce que l'élève est (ou pas) capable de faire. Par ailleurs, dans le meilleur des cas, ceux qui doivent dispenser l'enseignement de l'écriture n'en sont ni des spécialistes ni même des praticiens. Qu'est-ce qui pourrait alors constituer les points forts d'une didactique efficace de l'écriture ? En postulat, je pose l'utilisation du dispositif que constitue l'atelier d'écriture littéraire, dont nous venons de dégager les caractéristiques fondamentales.

b. Qu'est-ce que l'on acquiert dans un atelier d'écriture ?

Acquiert-on des compétences scripturales en réception, en production, ou des compétences cognitives sous-jacentes qui ne sont pas forcément visibles dans les traces écrites ? Il nous faudra, dans cette éventualité, objectiver les acquis en des termes qui ne seront pas forcément textuels. Nous pourrions aussi chercher à repérer les différentes étapes au cours desquelles s'acquerraient ces micro-compétences. À moins que ce dispositif n'engendre un « déblocage » permettant l'émergence de compétences déjà là ? On pourrait l'expliquer par le fait que l'élève, sachant sa parole attendue, entendue, valorisée, s'« autorise » à parler. Il est possible également, comme le suggère Dominique Bucheton⁸⁸⁷, que le fait de voir sa parole entendue favorise le développement de tout ce qui est dialogique dans le texte. Quel que soit le nom des compétences en jeu, ajoute-t-elle, le fait de les isoler et de les faire acquérir permettrait alors de fournir des prérequis aux disciplines, quitte à ce que les élèves s'en servent quand ils seront en projet.

⁸⁸⁷ D. Bucheton dans *Le Français aujourd'hui sur la réécriture*, en donne plusieurs indicateurs. Cf bibliographie en fin de chapitre.

c. En quoi, et à quelles conditions l'atelier d'écriture constitue-t-il un dispositif favorable à une véritable didactique de l'écriture ?

L'atelier d'écriture est un dispositif permettant à l'enseignant d'être plus efficace en didactique de l'écriture dans la mesure où il met en œuvre, non un enseignement, mais un apprentissage (et l'écriture relève d'un apprentissage plus que d'un enseignement même si encore à présent, sur le terrain, répétons-le, il ne fait l'objet ni d'un enseignement ni d'un apprentissage). En fait, c'est l'élève qui apprend, mais uniquement s'il est convaincu que « ça s'apprend ». L'atelier d'écriture met l'élève en apprentissage, et il le fait en le mettant à l'école des écrivains. Ce faisant, il crée un certain type de tension entre contrainte et liberté qui contribue à favoriser des progrès en jouant sur le « Rapport à » l'autre, au niveau des membres de l'atelier mais aussi du « Rapport à » l'écrit. Ainsi la guidance engendrée par la contrainte, la liberté engendrée par la dévolution, créent un changement de rapport à l'auteur, au maître, à l'écrit, à son propre texte, qui entraînent la coaction nécessaire aux progrès, à tous les niveaux que nous venons d'évoquer. Est-ce qu'on pourrait, par exemple, mettre en place une expérimentation qui montrerait qu'à un surcroît de contraintes (visibles au niveau de la consigne d'écriture, de réécriture, et émanant d'une lecture plus pertinente du texte-cible ou du texte-source correspondrait un gain au niveau des progrès constatés, un changement des représentations, une distance plus grande vis à vis d'autres contraintes ? En effet, être capable d'écrire un texte littéraire, c'est savoir garder ses distances, ne pas confondre vie et texte. Dans la mesure où l'on voit de plus en plus un travail métalinguistique en didactique des langues, un travail d'observation en sciences, amenant là aussi à un travail en projet, cela irait aussi dans le sens d'un gain au niveau interdisciplinaire.

Mais pour répondre à ces questions, qui sous-entendent que le dispositif est facteur de progrès, il faut se donner des outils fiables pour évaluer ces progrès (d'abord faire bien l'inventaire de tous ceux qui existent et si possible en créer de nouveaux car on en manque), des critères quantifiables ou bien, à certains

niveaux, avoir l'idée d'un « qualitatif didactique », que l'on peut tester par la méthode des juges⁸⁸⁸.

2 - Problématique

Ainsi la médiation fonde le rapport entre le savoir et le savoir-faire : c'est l'originalité de la didactique de l'écriture dont l'atelier d'écriture est l'outil privilégié. Il s'agit de la médiation du groupe entre le scripteur et son propre texte, et entre le scripteur et le professeur qui n'est plus le seul lecteur. Mais la conduite elle-même de l'atelier nécessite une médiation par rapport à la formation pour être efficace. On voit bien que dans ce cas il faut apprendre aux enseignants, plutôt qu'à être de bons maîtres d'écriture (ce sont les écrivains qui le sont, mais ils sont pour la plupart de piètres pédagogues), leur apprendre donc à être de bons médiateurs entre les écrivains et les élèves. L'atelier d'écriture n'est rien si celui qui l'anime n'a pas cette compétence. C'est donc en termes de formation qu'il faut penser ce problème.

Mais cet atelier d'écriture que j'étudie et pratique depuis de nombreuses années est, au niveau de la didactique, un dispositif encore peu pratiqué, même s'il devient « à la mode ». On en parle de plus en plus mais on le connaît mal. On peut donc le considérer comme une pratique innovante, et, pour l'avoir fait figurer dans mes formations, je me rends compte qu'il demande de la part des enseignants des années de pratique, ce qui est (et leur semble) coûteux. Or, je pense par hypothèse (et expérience) que c'est une pratique payante. La lecture de Philippe Perrenoud et surtout celle de Roland Goigoux m'a permis de prendre conscience de la nécessité de faciliter l'accès au dispositif que constitue l'atelier d'écriture littéraire, et d'en tirer les conséquences au niveau de ma problématique. La conférence de R. Goigoux m'encourage à chercher à m'y prendre « dans le bon sens » : partir de ce que font les enseignants, voir quels sont leurs gestes professionnels, et leur proposer un scénario didactique qui serait un atelier d'écriture. Voir, selon leurs caractéristiques d'enseignants, en particulier leur mode et degré de formation au dispositif, ce qu'ils

⁸⁸⁸ Nous définirons cette méthode dans la partie pratique, et en ferons usage lors de l'analyse de nos données.

parviennent à appliquer, ce qu'ils modifient, suppriment, ajoutent pourquoi pas. Et en quoi on a des modifications dans leurs pratiques, des effets, des reculs éventuels. En quelque sorte, chercher à fournir, en même temps qu'une pratique innovante, le « manuel de l'utilisateur », qui tiendra compte des différents profils. On peut imaginer aussi l'idée d'en « exporter » certaines composantes ? Mais ces composantes seront-elles efficaces hors du dispositif qui en constitue le contexte ? Ou faut-il alors penser aussi les conditions du transfert ?

Mais je cherche en même temps à conserver une piste qui m'est chère : celle de saisir comment on transmet une pratique, le compagnonnage. Il est des pratiques qui ne s'apprennent que par compagnonnage. Gérard Vergnaud⁸⁸⁹ l'a montré à propos du métier de sage-femme, longtemps transmis oralement. La création de formations instituées a permis de mettre des mots sur des gestes, ce qui a entraîné prise de conscience et explicitation. Pour la didactique de l'écriture on n'a pas encore créé ça. Il est possible qu'on se rende compte que pour certains gestes professionnels indispensables à la mise en œuvre d'un atelier d'écriture, je pense au choix des textes d'appui, à la découverte de son opération d'écriture majeure, mais surtout à la lecture ascendante des textes d'élèves, au choix et à la mise au point de l'évaluation, il ne faille penser à cet accompagnement méta-procédural.

Autant de questions auxquelles l'expérimentation qui va suivre peut permettre de fournir quelques réponses, sachant que pour nous la problématique centrale est la suivante :

« Considérant d'une part que les pratiques scolaires concernant l'écriture sont encore très traditionnelles et laissent en échec les élèves les plus fragiles, d'autre part que l'atelier d'écriture, en tant que dispositif, peut être un outil puissant au service de sa didactique mais qu'il nécessite une formation spécifique relativement longue et coûteuse, je cherche la meilleure parmi les formes qu'elle peut prendre, sachant que les enseignants ne s'y investiront que si elle est efficace et leur permet d'en tirer assez vite un profit tangible. Il s'agit donc d'étudier ce dispositif, au travers des effets de la formation dans ce domaine, afin de repérer, parmi ses composantes majeures, lesquelles sont les moins coûteuses en termes de formation et lesquelles requièrent, et sous quelle forme, une formation préalable de l'enseignant ».

Nous sommes maintenant, semble-t-il, en mesure de concevoir un dispositif expérimental de façon à ce que l'on voie apparaître en actes cette structure

⁸⁸⁹ Vergnaud, Gérard. Cf bibliographie en fin de chapitre.

conceptuelle au travers de sa réalisation par différents enseignants. L'idée est de poursuivre l'analyse du dispositif en identifiant le plus précisément possible, à travers l'activité d'« opérateurs » aux divers degrés d'expertise, ses composantes pragmatiques les plus efficaces. Le but recherché est de transmettre le savoir-faire concerné au travers d'une formation ainsi plus éclairée, plus concrète, plus adaptée et donc elle-même plus efficace.

En effet, la didactique professionnelle nous a aidée à comprendre que les formations dispensées jusqu'à présent permettaient aux stagiaires de se forger un modèle cognitif de l'atelier d'écriture littéraire, mais que très souvent ils peinaient voire échouaient à se forger leur propre modèle opératif⁸⁹⁰. Cela les amenait à pratiquer cet atelier sous une forme trop dévoyée et donc peu efficace, ou alors à y renoncer - alors que par ailleurs ils étaient convaincus du bienfondé de la démarche. Si l'on veut montrer que l'atelier d'écriture littéraire est un bon outil au service de la didactique du français, il est nécessaire de penser, au niveau de la formation, à son appropriation par chacun pour qu'il devienne, selon l'expression de l'ergonome Rabardel, un véritable « instrument ».

3 – Hypothèses

Notre pratique de formatrice a permis de faire émerger de notre problématique un certain nombre d'hypothèses, que nous faisons même suivre, pour certaines, de prédictions.

a. Première hypothèse :

Parmi les composantes majeures de l'atelier d'écriture, un certain nombre sont relativement faciles à intégrer dans des pratiques « habituelles ». Ces composantes concernent plutôt le rapport à l'écrit et passent principalement par le discours de l'enseignant. Leur efficacité se situe à court terme.

Mode de vérification de cette hypothèse : le fait même d'avoir à mettre en œuvre une séquence qui s'apparente à la démarche de l'atelier d'écriture, et qui de plus est centrée sur le texte, permet une avancée du point de vue de la didactique en raison d'une évolution du rapport à l'écriture, à son enseignement-apprentissage, et à l'élève écrivain. Il faudra vérifier cette avancée au niveau de la littérarité des textes produits par les élèves.

b. Deuxième hypothèse

D'autres composantes requièrent une formation qui peut être collective : elles sont plutôt du domaine de la tension entre contrainte et liberté et passent par les gestes professionnels de l'enseignant. Leur efficacité est plus grande.

Mode de vérification de cette hypothèse : la séquence devra avoir été mise en œuvre par des enseignants ayant bénéficié de formation continue. La

⁸⁹⁰ Nous nous appuyons ici sur la distinction opérée par Ochanine (op. cit.)

vérification devra être faite au niveau des interactions orales au cours de la mise en œuvre de la séquence.

c. Troisième hypothèse

Un petit nombre de composantes, dont l'efficacité est à long terme, relèvent du domaine de l'expertise⁸⁹¹ et demandent une formation plus longue qui, pour être suivie d'effet, nécessite la forme d'un compagnonnage.

d. Quatrième hypothèse

Il existe des effets pervers de certaines composantes majeures, concernant principalement la gestion du temps, qui nuisent à leur efficacité. Les repérer peut permettre d'améliorer le dispositif.

B – OPÉRATIONNALISATION DES HYPOTHÈSES

La planification de l'expérimentation nous permettant le recueil et l'analyse des données sera logiquement conforme à nos objectifs. Ces objectifs sont indissolublement liés, puisque la mise en œuvre d'une même séquence en atelier d'écriture par des « opérateurs » de différents degrés de maîtrise permet de vérifier la structure du dispositif et son efficacité, tout en modalisant ces résultats à travers la prise en compte des différentes formations intervenues en amont. Nous présentons donc globalement cette planification, en présentant successivement la situation expérimentale, les variables choisies pour le recueil des données, et les dimensions choisies pour les mesures au niveau de l'analyse des données.

1 – Conditions expérimentales

a. La situation d'expérimentation

S'agissant de montrer à l'œuvre un atelier d'écriture littéraire en tant que dispositif didactique, il est clair que la situation choisie est de donner pour tâche

⁸⁹¹ Nous conservons ce terme d'« expertise » pour faire écho à la notion d'« expert » telle qu'elle est utilisée en didactique professionnelle. Pastré et alii (2006) op. cit.

à différents Sujets la réalisation d'une séquence didactique se présentant comme un atelier d'écriture. Il s'agira donc d'un facteur constant, puisque la même séquence sera proposée à tous, et avec les mêmes consignes. Chaque enseignant sera dans sa classe, dont le niveau sera pour tous identique. Nous avons également décidé, après mûre réflexion, d'imposer que cette séquence aboutisse dans tous les cas à une production des élèves écrite et individuelle.

b. Le choix des variables

Variable indépendante : le mode de formation

La caractéristique des enseignants que nous allons choisir pour notre expérimentation est leur mode de formation spécifique aux ateliers d'écriture littéraire. C'est donc ce facteur que nous allons manipuler au travers du choix que nous allons faire des Sujets. Nous voulons en effet repérer les liens entre le mode de formation d'un enseignant et la manière dont il va réaliser la tâche qui lui sera proposée, à savoir mettre en œuvre une séquence didactique en atelier d'écriture de ce type.

Il va sans dire que nous allons essayer de fixer le plus qu'il est possible toutes les autres caractéristiques ou variables personnelles de ces Sujets, c'est-à-dire par exemple leur degré d'expertise générale, le niveau de performance de leurs élèves, etc. De cette façon la formation sera le seul facteur pour lequel le principe de causalité s'appliquera sans ambiguïté au niveau des performances.

Variable dépendante : la réalisation de certaines composantes de la tâche

Ce qui sera mesuré est ce qui ressort de la mise en œuvre demandée : qu'il s'agisse des tâches de niveau 1⁸⁹² (la réalisation de la séquence telle qu'elle a été maquettée) ou les tâches de niveau 2 : les productions écrites des élèves. Mais nous devons aussi analyser la façon dont se sont déroulées ces réalisations, principalement au niveau des différents équilibres à maintenir au niveau des interactions. Il s'agira alors de prendre en compte, non plus les différentes consignes de travail, mais la référence explicite à la structure conceptuelle du dispositif.

⁸⁹² Nous reprenons la spécification de Roland Goigoux, présentées dans le chapitre 1 de ce même parcours.

c. Les instruments de mesure

Nous devons donc multiplier les mesures et les supports utilisés : les questionnaires, les enregistrements vidéo et leurs transcriptions, mais aussi les entretiens d'auto-confrontation que la didactique professionnelle nous a permis de découvrir.

d. Le plan d'expérience

Nous adoptons pour opérationnaliser nos hypothèses et recueillir des données un plan quasi-complet⁸⁹³, correspondant à la structure générale des plans d'expérience : quatre sujets, appartenant chacun à un « groupe » différent en ce qui concerne leur mode de formation, vont être confrontés à la même tâche. Ils seront comparés selon différentes composantes de cette tâche. Ce plan (dont l'écriture générique, $\underline{S} <G> \times T$ se lit « S dans G croix T ») prend la forme suivante : $\underline{S}1 <F4> \times C3$, qui se lit « un sujet dans chacun des 4 groupes correspondant à leur mode de formation au dispositif, sera soumis à des mesures concernant 3 composantes majeures de ce dispositif ». Il combine croisement (de composantes) et emboîtement (de modes de formation). Il s'agira ainsi le plus souvent de mesures transversales, puisque les sujets seront comparés entre eux aux mêmes moments et concernant les mêmes composantes. Mais, dans le cas du sujet qui n'a pas eu de formation spécifique en amont, nous tenterons de faire une étude longitudinale afin de mesurer s'il y a eu, au cours de la séquence, une évolution. Il nous faudra alors mettre cette évolution en relation avec le fait d'avoir eu à mettre en œuvre une séquence spécifiquement maquettée en atelier d'écriture.

2 – L'analyse des données

La structure conceptuelle que nous en avons conçue met en avant trois caractéristiques majeures de l'atelier d'écriture littéraire. Nous les rappelons ci-

⁸⁹³ Nous avons utilisé pour planifier notre expérimentation l'ouvrage coordonné par Annick Weil-Barais (1997) *Les méthodes en psychologie*, Bréal.

après telles qu'elles apparaissent dans le schéma final⁸⁹⁴ comme autant de preuves que les concepts pragmatiques correspondants sont maîtrisés :

- la coaction entre les membres de l'atelier, qui apparaît comme effet d'une conjonction réussie et maintenue ;
- la cohérence au niveau des textes, effet d'une intention cognitive dirigée vers la littérarité ;
- l'équilibre dialectique entre les constituants de base du dispositif, obtenu grâce une réelle mise en tension du dispositif, laquelle est suivie de rétro-actions judicieuses et efficaces.

Il devient clair que leur co-présence permettra d'attester, non seulement de la réalité du dispositif ainsi nommé, mais aussi de la réussite dans sa mise en œuvre. Ces trois dimensions émanant de la structure conceptuelle du dispositif nous permettent de dégager les critères à prendre en compte lors de chaque prise de mesure. Il nous restera à établir, au fur et à mesure de notre analyse, les indicateurs observables pour chaque critère.

a. Co-action entre ses membres

Nous avons établi que la première caractéristique de l'atelier d'écriture littéraire tel que nous l'avons modélisé était due à une conjonction réussie et maintenue entre les membres qui le constituent. Si l'on se reporte au schéma reproduit ci-dessus⁸⁹⁵, il s'agit du premier axe. Il nous faudra donc observer⁸⁹⁶, dans chacune des mises en œuvre, dans quelle mesure l'avancée du processus engagé est le fait d'une action conjointe de la majorité de ses membres. En d'autres termes si l'enseignant qui anime cet atelier d'écriture littéraire est parvenu à maintenir un équilibre suffisant entre deux nécessités contradictoires : exercer une certaine guidance auprès de ses élèves, mais aussi leur dévoluer une partie de son rôle. C'est le maintien de cet équilibre qui, selon nous, permettra d'obtenir la *co-action* confirmant la réalité de cet atelier. Nos critères seront, à ce niveau, le degré de guidance et le degré de dévolution dont l'expérimentation nous permettra de préciser les indicateurs spécifiques.

⁸⁹⁴ Cf p. 323 de la présente thèse.

⁸⁹⁵ Schéma de la p. 324.

⁸⁹⁶ Au cours du parcours 3 de la 2ème partie, au cours duquel on s'intéresse à la question du « comment »

b. Recherche de cohérence

En second lieu, l'atelier d'écriture littéraire se caractérise par la recherche de la *littérarité* des textes lus et écrits par les membres de l'atelier, qui est perceptible grâce à ce que Claudette Oriol-Boyer appelle leur *cohérence* ou « rime généralisée ». Il s'agit du deuxième axe de notre schéma, concernant les textes. Il y aura selon nous atelier d'écriture littéraire si l'enseignant fait montre de cette *intention*⁸⁹⁷ de littérarité, et si on la voit à l'œuvre, par *mimétisme*, chez ses élèves. Là encore il est question de maintenir un équilibre entre deux attitudes opposées mais complémentaires : la *scrutation* des textes -en quête de cohérence, et leur *déploiement* - à la recherche de leur « architecture » spécifique appelée *opération d'écriture majeure*⁸⁹⁸. Nos critères seront donc le degré de scrutation et le degré de déploiement dont nous avons à préciser là

c. Équilibre dialectique entre les constituants de base du dispositif

La troisième caractéristique de l'atelier d'écriture littéraire est la mise en présence de différentes composantes généralement cloisonnées (lecture et écriture, langue et littérature, vraisemblance et ressemblance mais aussi enseignant et enseigné). Ce décroisonnement nécessite de maintenir entre eux un équilibre souvent mis en péril. L'animateur de l'atelier d'écriture littéraire doit donc procéder à des rectifications constantes, également appelés *feedbacks*, pour maintenir, entre les constituants de base de l'atelier (comme de toute séquence didactique en français), un certain degré d'équilibre nécessaire à la réussite du projet d'écriture entrepris. La recherche de cet équilibre dans la mise en œuvre permet là encore de reconnaître ce type d'atelier. Le décroisonnement affectant le dispositif tout entier, nous choisirons comme critères le maintien de l'équilibre au niveau des paires oppositionnelles dont l'équilibre, pourtant indispensable, nous semble le plus souvent difficile à conserver et donc le plus souvent mis en péril, à savoir langue et littérature, contextualisation et décontextualisation, projet et objet.

⁸⁹⁷ Pour reprendre une notion que l'on doit à Bernard Rey (op. cit.)

⁸⁹⁸ « Un fait de langue, au service d'un effet de sens ». Claudette Oriol Boyer (1989) op. cit.

C – PROGRAMMATION DE L'EXPÉRIMENTATION

L'expérimentation doit donc répondre à trois objectifs :

- permettre l'observation concrète d'un atelier d'écriture tel que décrit par Claudette Oriol-Boyer⁸⁹⁹ ; au-delà, permettre également de valider la structure conceptuelle que nous en avons faite, afin qu'elle soit une base de travail pertinente pour mettre en place une formation plus efficace ;

Mais surtout :

- rendre possible la mesure des effets du dispositif ainsi décrit ;
- donner l'occasion de comparer l'incidence des différents modes de formation des enseignants sur leur capacité à le mettre en œuvre.

1 - Une séquence conçue comme un atelier d'écriture

Il nous faut d'abord concevoir une séquence didactique qui suppose que l'on travaille réellement en atelier d'écriture littéraire et comporte les différentes étapes nommées par COB au niveau de sa spirale, que nous rappelons :

segment 0-1 : parcours de lecture ...émergence d'un projet d'écriture⁹⁰⁰
segment 1-2 : constitution d'un programme d'écriture ...
segment 2-3 : travail de rédaction ... « venue d'un premier texte » noté E1
segment 3-4 : programme de (re)lecture...en vue d'une deuxième version notée E2.

Afin d'éviter de partir d'un postulat en ce qui concerne la base même de notre expérimentation, nous pouvons en choisir une dans l'un des manuels publiés dans la collection *Lire-écrire ensemble*. Cette collection étant dirigée par Claudette Oriol-Boyer, nous bénéficierons de sa caution scientifique.

1 bis – Une séquence conforme à la structure conceptuelle du dispositif

La structure conceptuelle que nous avons élaborée lors du chapitre précédent met en avant trois caractéristiques majeures de l'atelier d'écriture littéraire en ce qui concerne chacun des pôles en présence. Il sera nécessaire de vérifier que la séquence choisie rend possible la coaction entre ses membres, la recherche de littérarité, et l'équilibre entre ses constituants de base. Nous envisageons

⁸⁹⁹ Claudette Oriol-Boyer (1989) *L'écriture du texte*. Cf le parcours 1, chapitre 2 de la présente thèse.

⁹⁰⁰ Cf schéma de la p. 73

donc un maquetage assez précis qui prenne en charge les gestes professionnels impossibles à attendre de non-initiés. Nous devons donc envisager une préexpérimentation avec un enseignant non formé pour identifier ce qu'il n'est pas possible à un « novice » de mettre en œuvre, et qu'il faut donc fournir au départ de l'expérimentation.

2 – Permettant de mesurer ses effets

Mesurer les effets d'un atelier d'écriture littéraire suppose qu'il soit mis en œuvre par plusieurs enseignants. Mais cela suppose que ces enseignants soient observés préalablement, afin de pouvoir évaluer ce que le fait de travailler en atelier d'écriture littéraire apporte à leurs élèves et à eux-mêmes comme bénéfiques, ou tout au moins comme changements dans leurs pratiques. De la même façon il est nécessaire de pouvoir accéder à des mesures concernant les élèves eux-mêmes. Ainsi il nous faudra prévoir de procéder à ces mesures, de façon variée et en ce qui concerne les deux « partenaires », lors d'au moins deux moments, avant la séquence et à la fin de celle-ci.

2 bis : Une séquence facile d'accès et finement maquetée

Il faut en outre que le même dispositif, reconnaissable en tant que tel, soit mené conformément à sa structure, c'est-à-dire aussi dans son intégralité. Ainsi la comparaison pourra se faire terme à terme, d'un bout à l'autre de la séquence. Il devient alors capital de choisir une séquence facile d'accès, et de l'accompagner en outre d'un appareil critique important, voire de la préparer avec chaque participant. La préexpérimentation envisagée nous permettra là aussi d'anticiper le degré de précision à donner.

3 – Permettant de comparer l'effet des différents modes de formation

Nous souhaitons mettre en rapport la façon dont les différents enseignants mettent en œuvre une séquence didactique conçue comme un atelier d'écriture, et les effets de la formation dans ce domaine. C'est pourquoi nous devons choisir, comme Sujets de notre expérimentation, des enseignants ayant des degrés et des modes de formation à l'atelier d'écriture littéraire les plus divers

possible. Il est donc nécessaire d'identifier les modes de formation et de les diversifier, mais aussi de rendre ces modes de formation comparables en essayant de rendre tous les autres paramètres égaux par ailleurs.

3 bis - Une séquence d'une durée minimale

Plusieurs facteurs nous conduisent à chercher une séquence de courte durée : d'abord la nécessité de la proposer à des collègues n'ayant reçu aucune formation spécifique, et celle de solliciter la contribution de collègues de bonne volonté ; ensuite le souhait que nous avons de filmer l'ensemble des séquences, sachant qu'il nous faudra transcrire la totalité des enregistrements ; enfin la nécessaire concomitance des mises en œuvre, pour éviter de modifier les conditions de passation, ne serait-ce que par un positionnement différent dans l'année scolaire.

Nous allons maintenant entrer dans la seconde partie de ce travail, qui sera consacrée à l'expérimentation, dans son déroulement mais surtout dans l'analyse des données qui en émaneront, pour en venir aux propositions de formation dont nous jetterons les bases.

BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE

BAUTIER Élisabeth & BUCHETON Dominique, "L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui est déjà là ?", *Le Français aujourd'hui* n°111.

BUCHETON, Dominique (1996), "Épaississement du texte et réécriture", in David et Plane (1996).

BUCHETON Dominique & BIAGIOLI-BILOUS Nicole (éds.) (1999), *Écritures créatives*, *Le Français aujourd'hui* n°127.

BUCHETON Dominique & CHABANNE J-Charles (2002), *Ecrire en ZEP / un autre regard sur les écrits des élèves*, CRDP Versailles/Delagrave.

GOIGOUX, Roland (2002-b) « Tâche et activité en didactique du français : contribution de la psychologie ergonomique ». In Dolz, J. ; Schneuwly, B. ; Thévenaz-Christen, T. ; Wirthner, M. (Éds 2002) Actes du 8e congrès de l'AIRDFLM, *Les tâches et leurs entours en classe de français*, Neuchâtel sept. 2001 [CDROM] Neuchâtel : AIRDFLM. p.1.

ORIOLE-BOYER, Claudette (1989) *L'écriture du texte : Théorie, pratique, didactique*. Thèse pour l'obtention du doctorat d'état (dir. M. le Professeur Claude Duchet) T 1.

ORIOLE-BOYER, Claudette (2002) *Lire-écrire avec des enfants*. Bertrand-Lacoste/CRDP midi-Pyrénées, coll. « Didactiques ». p. 90.

OCHANINE, D. A. (1981) L'image opérative. Actes d'un séminaire (1-5 juin 1981) [organisé par l'] Université de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), Centre d'éducation permanente, département d'ergonomie et d'écologie humaine, recueil d'articles de D. Ochanine. Paris : Université de Paris 1.

PASTRÉ, Pierre ; MAYEN, Patrick ; VERGNAUD, Gérard (2006–1) « Note de synthèse : La didactique professionnelle ». Revue Française de Pédagogie n°154 *La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique*.

REY, Bernard (1996, rééd. 1998). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditeur.

VERGNAUD, Gérard (2000) *Savoirs et compétences*. Editions Demos.

WEIL-BARAIS, Annick (1997) *Les méthodes en psychologie*, Bréal.

ANNEXES I (PARTIE THÉORIQUE)

A. PRÉLIMINAIRES

B. CHAMPS THÉORIQUES UTILISÉS

A. PRÉLIMINAIRES

1 – ETUDE DES MANUELS UTILISÉS

2 – EXTRAITS DE COPIES D'ÉLÈVES

1 - Etude des manuels utilisés

Le tableau ci-dessous développe celui qui se trouve page 23 des préliminaires.
Les manuels d'étude sont les suivants :

a. Le français par l'étude des textes 6ème

R. Verdier et J. Eyraud Hatier 1970 : ce manuel venait de sortir ;

b. Grammaire, cycle d'observation

A. Souché et J. Grunenwald Fernand Nathan 1961 : de nombreux textes tirés du livre de grammaire étaient proposés à l'analyse et faisaient l'objet d'une dictée.

c. Apprendre à écrire : Les sensations

B. Cagnet et P. Janet, collection Pierre Clarac, Belin 1968 (réédition : 1ère édition 1938 ...) : la préface de Pierre Clarac montre que le propos était de permettre aux élèves de puiser des manières d'écrire chez les « bons » auteurs. Le fait d'utiliser ponctuellement d'autres manuels est très courant encore aujourd'hui comme me l'a appris ma pratique de formateur.

d. Gravitations Jules Supervielle

NRF Poésie/Gallimard 1966 (rééd. 1ère éd. 1925) ;

e. Paroles Jacques Prévert

Jacques Prévert Paroles. Paris : NRF/Le point du jour, collection Le livre de poche/ (1947).

Réd	Titre extr./Auteur/œuvre	F//T	AE1	G	LS	Contexte d'étude dans le manuel concerné	Remarques
	«Un regard de chien» H.Bosco, Malicroix		p10			1 ^{er} texte du chp I « Voir et regarder » : après 10 exercices de vocabulaire il s'agit maintenant d'exercices sur un texte précis. Sont dégagés en « Grammaire et style » 3 faits de langue propres à ce texte : des phrases simples, des phrases elliptiques, des qualificatifs variés et juxtaposés. Exercice proposé : « Faites sur le même modèle le croquis d'un animal familier : une ou deux phrases de présentation, puis des qualificatifs variés dans des phrases elliptiques » Le para-texte attire l'attention sur le fait qu'il s'agisse d'un journal, et de ce fait sur l'utilisation du présent et de l'aspect « prises de notes » ; l'un des « exercices » d'expression préconisé est de faire connaître au présent l'emploi du temps habituel d'une journée d'écolier.	On peut remarquer, dans cet ouvrage une volonté de guider les élèves dans leur écriture (or, il s'agit de la réédition d'un ouvrage de 1939 !) On constate là aussi une certaine relation entre le projet et les outils langagiers à convoquer.
1						Sujet de rédaction : Décrivez votre animal familier. Racontez une aventure qui lui est arrivée. Remarque : Deux textes très différents dans le projet et la manière de le réaliser ont été mis ensemble : lequel les élèves auront-ils choisi ? auront-ils mélangé les deux ? les auront-ils délaissés tous les deux, se trouvant alors sans aucune aide pour mettre concrètement en œuvre leur projet ? De plus, le sujet tel qu'il a été posé est très vague : on met ensemble décrire et raconter, et les outils langagiers ne sont pas listés. On constate que des moyens étaient donnés par les manuels qui n'ont pas été mis en œuvre. Est-ce parce que, en ce qui concerne en tout cas l'un d'entre eux, le manuel n'était pas à la disposition des élèves ? ou parce que je n'avais pas été formée de cette façon ? En tout cas j'ai négligé, prise dans l'urgence de cette première année d'enseignement, de lire l'introduction du manuel que j'utilisais (dont j'ai rétrospectivement l'impression de découvrir l'efficacité dans cette façon méthodique d'accompagner l'écriture des élèves) et j'ai « pioché » des textes permettant de lancer un travail thématique auquel mes années d'étude m'avaient habituée. Peut-être aussi renâclais-je, voulant laisser les élèves « libres » d'aller plus loin ; enfin, avais-je vraiment envie qu'ils réussissent tous ? Ex bonne élève, ne voulais-je reconnaître mes pairs, pour échanger avec eux ce clin d'œil de connivence entre purs esprits ?	
	«A 5 h du matin» Colette, La maison de Claudine		p160			La proposition indépendante, les propositions juxtaposées. L'attention est attirée sur l'enrichissement des groupes de mots ainsi que leur ordre dans la phrase. Exercice d'expression proposé : « Dites, en un court paragraphe, ce que vous faites depuis votre réveil matinal jusqu'au moment où vous vous mettez en route pour l'école ». On attire l'attention sur le fait que « le poète évoque la nuit provinciale par une succession de visions fugitives »	
	Complainte de la lune ... J. Laforgue Les Complaintes		p155				
2						Sujet de rédaction : Bruits et odeurs de la maison le matin au réveil. Remarque : Plus problématique.	
	« Le cerf de saint-Julien l'H... » G. Flaubert, La légende de Saint-Julien l'Hospitalier		p186 /187			« Lecture expliquée : étude du vocabulaire, suivie de quelques questions portant sur l'aspect « moral » de la scène. En exercice d'expression, on propose d'écrire « sobrement » la fin de	

	« Les sangliers dévastent... » H. Bosco, Le mas Théotime			p12		l'histoire. Chp 1 prop. indépendante ; vocabulaire de la dévastation, conjugaison, analyse des propositions et de leurs termes, et en « composition française » imaginer une suite à ce récit.	
3	Sujet de rédaction : Aimez-vous la chasse ? Dites pourquoi. Remarque : Thématique = engranger du vocabulaire						
	J.Supervielle Gravitations				X	Ces recueils ont été étudiés en lecture suivie.	
	J.Prévert Paroles				X		
4	Sujet de rédaction : A la suite d'une lecture de poèmes de Supervielle et de Prévert, faites un récit en vous inspirant de Supervielle ou de Prévert. Remarque : Ce sujet et les textes produits sont étudiés longuement dans les préliminaires pp.						
	«Au feu !» V. Hugo, Le Rhin ?	p8				Texte présent dans la partie de ce même chapitre intitulée « les espèces de mots – La forme des mots » et prétexte à des révisions grammaticales : loin d'étudier l'art du récit (le présent de narration en particulier), on demande de relever 2 adverbess, 3 adjectifs qualificatifs, etc.	
	«Accident» V. Hugo, Notes de voyage	p20				Texte proposé en initiation à la rédaction sous la rubrique « bâtir un paragraphe ». En effet, ces « notes de voyage » -dont la principale caractéristique est de parvenir à « raconter » un drame à l'aide de phrases nominales- sont considérées comme un matériau brut que l'on propose de « récrire » en composant des propositions complètes, avec des verbes.	
	«Mésaventures d'un...» F. Mistral			p54		Texte d'un exercice de grammaire, dont les verbes, à l'infinitif entre parenthèses, sont à mettre au présent puis au futur à la 1 ^{ère} puis à la 2 ^{ème} personne du singulier.	
5	Sujet de rédaction : Racontez une anecdote. Remarque : on peut considérer qu'il s'agit de l'apprentissage d'un genre.						
	«Rêves de vie libre» G. Flaubert Bouvard et Pécuchet	p138				Texte présent dans la rubrique « Grammaire » consacrée au mode conditionnel et étudiant ses formes et emplois. Un 13 ^{ème} exercice, d'expression, est proposé : « en procédant par énumérations, en employant les mêmes modes et temps, en suivant le même mouvement que dans le texte étudié, décrivez un rêve de vie libre, ou d'existence aventureuse. »	
	«Saltimbanques» G.Apollinaire Alcools	p226				Poème proposé en lecture expliquée et appris en récitation	
6	Sujet de rédaction : Vous voulez vous échapper de la vie quotidienne. Quel mode de vie choisissez-vous ? Remarque : Inutile.						
	«Le collège de Sète» P.Valéry Variété III	p4/5				La 2 ^{ème} partie du texte est consacrée à la relation de l'incendie d'un trois-mats dans le port. Le vocabulaire lié à la mer y est abondant et fait l'objet de relevés et d'explications.	
	Poissons P. Eluard	p321				Après un « comprenons le texte » (ex. : « Tâchez de reconnaître	

	Le livre-jeu des voiliers					X	les sonorités qui font chanter les vers »...3 exercices d'expression sont proposés : le premier (et le plus en rapport avec les texte) : « Décrivez quelques sensations précises éprouvées dans l'eau au cours d'une baignade ». Je me suis procuré ce livre documentaire pour pouvoir leur faire étudier le plan d'un trois-mâts.	
7	Décrivez une journée en bateau. Remarques : Il aurait été bon de préciser : réelle ou imaginaire ...							
8	Sujet libre. Remarque : cf partie théorique p. 27.							
	« C'est toujours la même chose » V. Hugo	p101					Rubrique « savoir s'émerveiller ; le détail et la nuance » Dans le dernier « comprenons le texte » une conclusion est donnée pour telle : « Pour rédiger, il convient de distinguer les différents êtres de la nature, et de voir non seulement les espèces, mais aussi les variétés. Il faut savoir écrire parfois « chênes », ou « peupliers » et non pas toujours seulement : « arbres ». Suivent des exercices d'expression, puis de rédaction, demandant de caractériser différentes mers, fleuves, forêts, arbres.	
	L'heure du Berger P. Verlaine, poèmes saturniens Le paysage... P. Verlaine La bonne chanson	p139	p52			X X		
9	Racontez un moment de vos vacances. Recréez l'atmosphère et le paysage. Remarque : biographique en diable ...							
	Choses du soir V. Hugo		P10					Ce poème a été mémorisé et on en retrouve des traces ici et là dans les productions (« têtes roses » des enfants, par exemple)
10	Poèmes (bouts rimés) Remarque : Seule contrainte formelle (« bouts-rimés imposés : « -on », « -on », « -age », « -é », « -age », « -é »).							
	« Une mesure » V. Hugo, Choses vues	p152					Après des questions de compréhension, des exercices d'expression sur la valeur des noms (péjoratifs, laudatifs...) et l'effet des adjectifs qualificatifs sur cette valeur dans une description. Enfin des sujets de rédaction proposant, « à la manière de VH » de faire	

2 – Extraits de copies d'élèves

a. Dominique L.

1^{ère} version, pages 1&2

De très bonnes choses, mais aussi
des maladresses

Les col Français 28/12/12
Dominique Rédaction

Voici correction

Faites un récit imaginaire
inspiré de Supernovelle

il manque un
verbe
principal.

image étonnante!

maladroit
répétition

en montant dans des escaliers
imaginaires vers des nuages remplis
de prose et de vers. ~~un~~ Homme
sur un cheval blanc avec des
ailes qui paraissent être
rosses avec une étrille
faite de tiges en or. ~~Le~~ cavalier
paraissent rasurer et en hors
de faire sa promenade habituelle
plus je monte plus l'air frais
me monte à la gorge je commence
à me sentir chez moi je me repose
en m'allongant sur ~~le~~ un

doux

X

qui

nuage doux comme du duvet
comme si mon aïeule dans le
ciel était présente. un vent
frais me rafraichissait est en
même temps ~~me~~ faisait voyager.
De là haut je regardait la
terre toute petite avec ces
différents pays. le soleil rouge
était en train de se coucher et
moi en train de vers.

Correction

A

En montant des ~~des~~ escaliers imaginaires
vers des nuages ~~remplis~~ de ~~nuage~~ et de
vers si vis un homme chevauchant sur
un chat blanc avec des yeux lisses et
luisants recouvertes de petites étoiles
brillantes. Le cavalier ~~par~~ ~~ess~~ ~~ait~~ ~~sur~~
et en train de faire sa promenade
habituelle plus si monte plus l'air plus
s'enfonce lentement au sol. Fond de ma
gorge - je commence à me sentir chez
moi je me repose ou m'allongeant sous
un soleil doux comme du duvet, doux
comme si mon arrivée était prévue un vent
frais me fait voyager - de la haut je regard
la lune grosse comme une bille et je
dis lingue après les continents - le soleil
rouge se couche et moi je rêve

voici fin
1ère version.

X
Lescot dominique.

En montant des escaliers
imaginaires vers des nuages remplis
de vers et de proses, je vis un homme
chevauchant. Le cavalier paraissait
rassuré et en train de faire sa
promenade habituelle. Plus je monte
plus l'air frais s'enfonce peut-être
au fond de ma gorge. Je commence à
me sentir chez moi, je me repose
en m'allongeant sur un nuage
doux comme du duvet, doux comme
si mon arrivée était prévue. Un vent
frais me fait voyager. De là haut
je voyais la terre grosse comme une
bille.

Le soleil rouge était en train de se
coucher et moi en train de rêver.

b. Pierrick L.

1^{ère} version

Lo

vous correction

Louette
Pierrick:
636

28-2-72

FRANÇAIS

Cauchemar.

?

Que sont les arbres, que sont les bêtes, je ne sais plus, un brouillard épais envahit ma chambre, le rideau bleu tacheté de fleurs semble un immense ciel où sillonnent mille petites étoiles, mon lit est happé, par une langue crochue, me tirant, m'aspirant, je me lève, une lueur m'éblouit, une tache s'avance vers moi, je ne sais se que ~~est~~ c'est la silhouette se détache, le brouillard s'éparpille, un nuage de douceur m'emporte dans l'infini. Je me réveille, me tate, oui ~~je~~ c'est bien moi : ce n'était qu'un cauchemar.

Silhouette

bien

un peu malade

Que sont les arbres ? que sont les bêtes ?
je ne sais plus, un brouillard épais
envahit ma chambre] le rideau
bleu tacheté de fleurs semble un
immense ciel où sillonnent une
multitudes de petites étoiles] mon lit
est rappe', me tirant, m'aspirant
dans un gouffre sans lumière ~~ou~~
~~jamais personne ne put remonter,~~
mais tout à coup une lueur m'éblouit
une tâche ~~et~~ s'avance vers moi, je ne
sais pas ce que c'est, ~~la~~ ^{une} silhouette
se détache, le brouillard s'épauille
~~et~~ un nuage de douceur m'emporte
dans l'infini. Soudain j'aperçois
une table ~~sur laquelle se trouvent~~
~~quelques choses~~, une fenêtre
lissant pénétrer un rayon de
lumière. Je me réveille, ma mère
était là, me soulageant, me consolant
j'étais sauvé.

c'est alors que je sentis la présence
de ma mère dont le visage inquiet était
baigné. éclairé par les lueurs vacillantes d'une

Louette Pierick

Que sont les arbres, que sont les
bêtes, je ne vois plus, un brouillard
épais envahit ma chambre. Mon lit
est frappé, me tirant, m'aspérant dans
un gouffre sans lumière. Mais tout
à coup une fleur m'éblouit et
s'avance vers moi, je ne sais pas
ce que c'est, une silhouette se
détache, le brouillard s'éparpille
et un nuage de douceur m'empor-
te dans l'infini. C'est alors que
je sentis la présence de ma mère
dont le visage inquiet était éclairé par
la fleur vacillante d'une bougie

c. Christine J.

1^{ère} version

G+

Lang et Christine
6^e IB

le 28-2-72

Français

Faites un récit imaginaire inspiré
de "Supervielle".

Bien! [Comme une bombe lancée, j'étais aspiré vers la terre. Un vent montait et moi je descendais.]
Dans cette descente je voyais des choses curieuses et très étranges. Des fleurs se parlaient entre-elles. // Provenant d'une promenade dans les astres, des chevaux avaient apporté dans leurs crinières des poussières d'or. Un petit bruit me réveilla et je fus quitté de ce terrible rêve.

?

Brouillon

R°

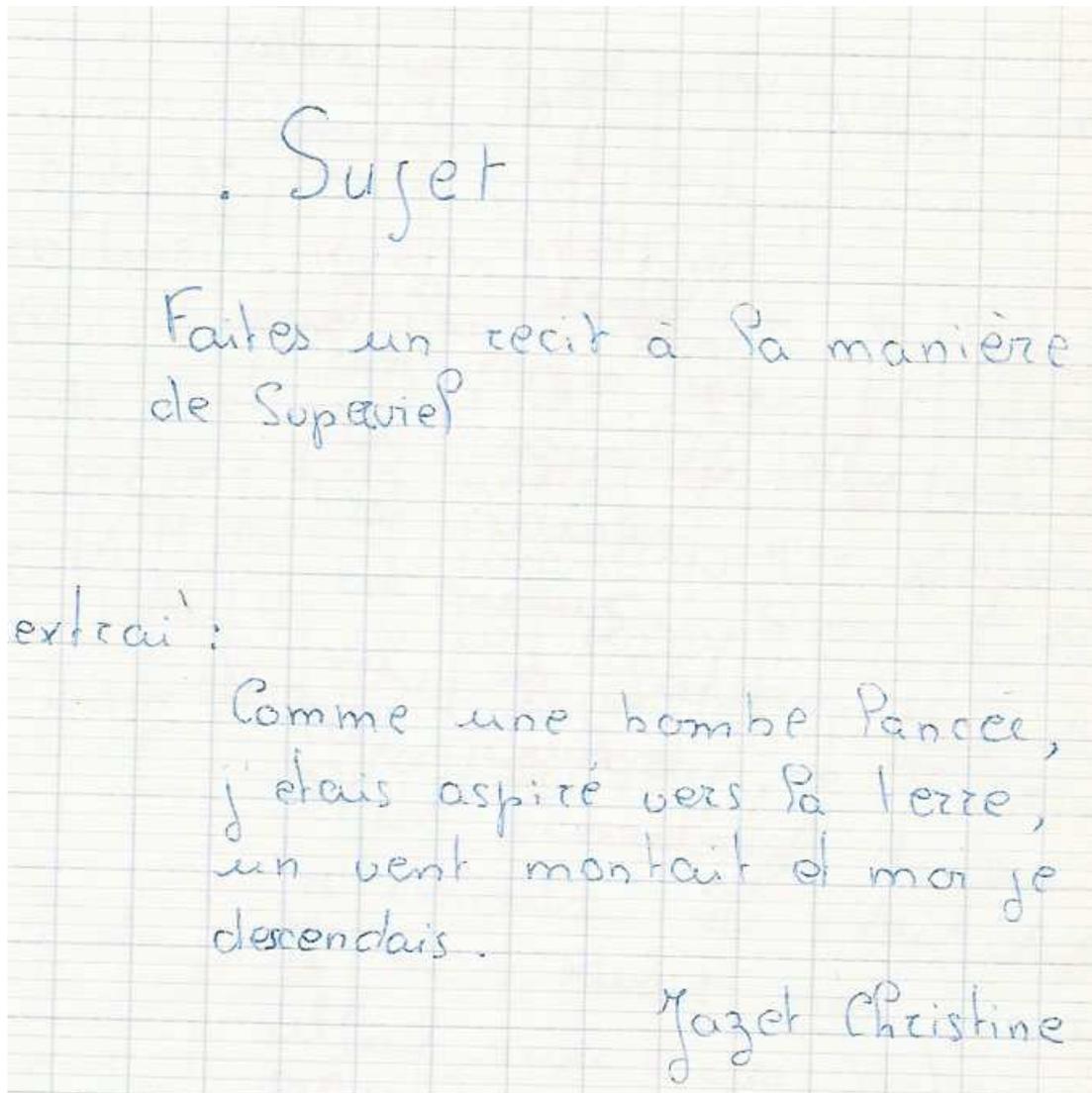
Des fleurs se parlaient entre elles ~~comme~~ ~~pas~~ on avait l'impression qu'elles préparaient un projet. Des bêtes étranges dont certaines étaient ~~comme des horribles animaux~~ ~~po~~ ressemblaient à ~~des~~ aux premiers animaux ~~et~~ ~~leurs~~ griffes cruelles avaient ~~travaillé~~ ~~déjà~~ ~~et~~ qui portaient des énormes griffes ~~qui~~ ~~étaient~~ ~~les~~ ~~mentionnés~~ ~~quel~~ ~~de~~ plusieurs personnes ~~et~~ ~~et~~ d'autres qui avaient des ailes marines. Des ombres ~~me~~ me terrifiaient. Je tremblais elles avaient des formes étranges elles ressemblaient à des squelettes.

Peut-être les âmes des quelques ~~des~~ personnes qui furent prise dans ce piège horrible. ~~une~~ ~~elles~~ essayant de me saisir bêtes

V°

~~Certaine~~ pour me tuer comme les autres personnes. Les griffes qui pénètre dans ma chaise je crie et j'hurle. Soudain je vois le plafond de ma chambre ma chaise ~~et~~ et enfin la chaise qui je suis.

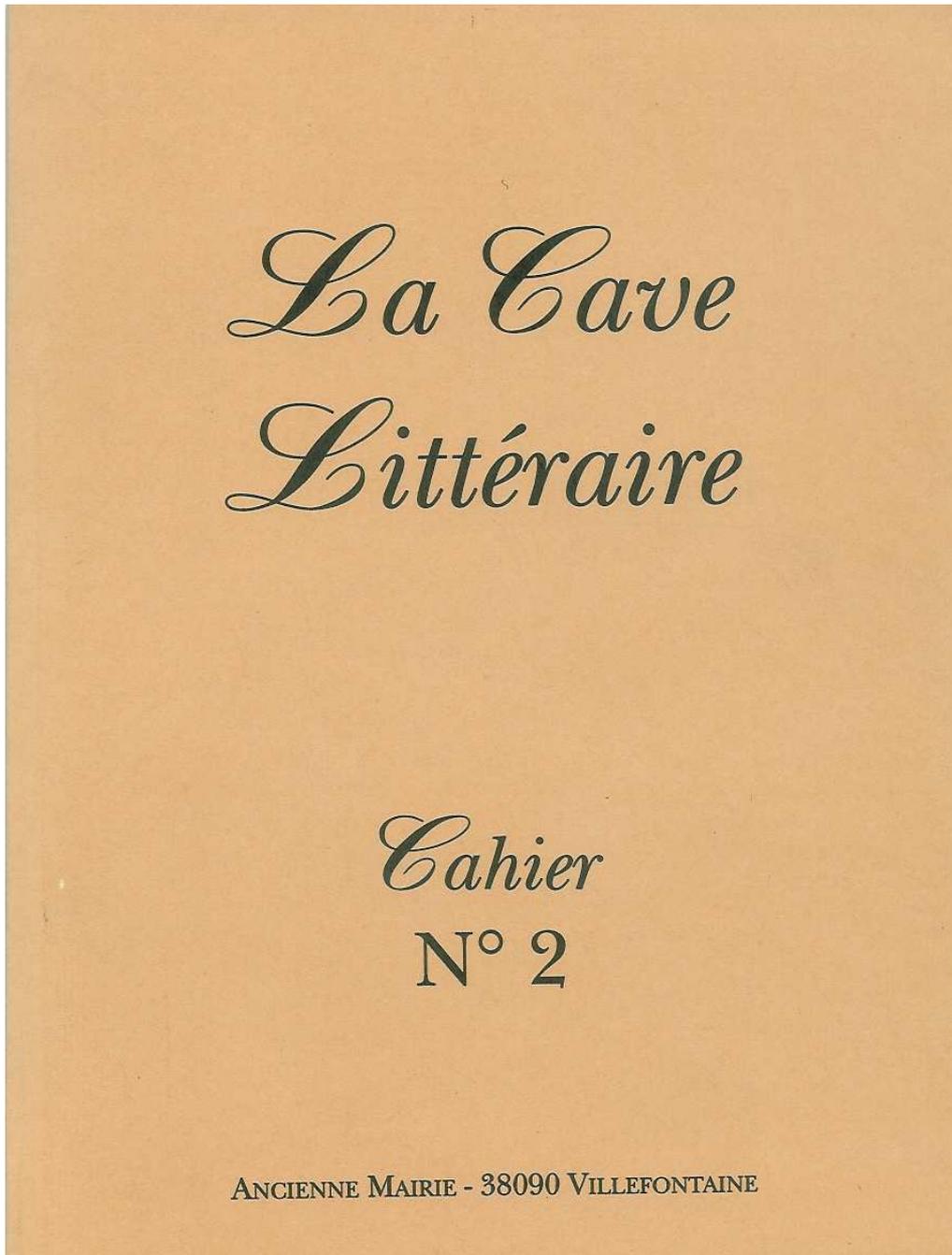
3ème version, extrait recopié⁹⁰¹ dans le « livre d'or »



⁹⁰¹ Le sujet est tel qu'il a été recopié dans le Livre d'Or.

B. CHAMPS THÉORIQUES UTILISÉS

1- Nouvelle de C. Duminy-Sauzeau présentant une ellipse cataphorique.



LA TÂCHE

Ce matin, il avait demandé un balai, une petite bassine, du savon ou quelque chose de plus fort, et des chiffons, beaucoup de chiffons, car il y avait un sacré boulot à faire.

En fait, il n'avait pas réclamé tout en même temps : ça n'aurait jamais marché. Alors, il avait juste demandé un balai, comme ça de façon anodine.

Il n'avait pourtant pas commis de catastrophe notoire, de celles que l'on monte en épingle avec volupté, histoire de parler de quelque chose avec un air convaincu : il n'avait pas laissé tomber son verre d'eau - difficile à balayer, on se coupe à coup sûr - ; il n'avait pas jeté son assiette par terre, c'est terrible, c'est le début de quelque chose, il ne faut pas.

Il n'avait pas non plus laissé traîner des papiers ; d'abord parce que les papiers, il sait toujours quoi en faire et puis il a l'habitude, mais vraiment l'habitude de les mettre dans la corbeille - malheureusement hideuse pour lui qui aime assez les corbeilles à papier quand elles savent prendre l'air d'autre chose - et encore, il ne les lance pas de loin, ni au hasard comme on pourrait le faire.

Non, il n'avait pas fait de bêtise, mais il avait décidé de faire sa cellule à fond.

Le balai, c'était pour commencer - en fait, pour commencer au niveau des gardiens parce que un coup de balai, c'est un coup de balai final, quand on a bien tout fait le reste - mais un balai ça se demande, comme ça, de façon anodine :

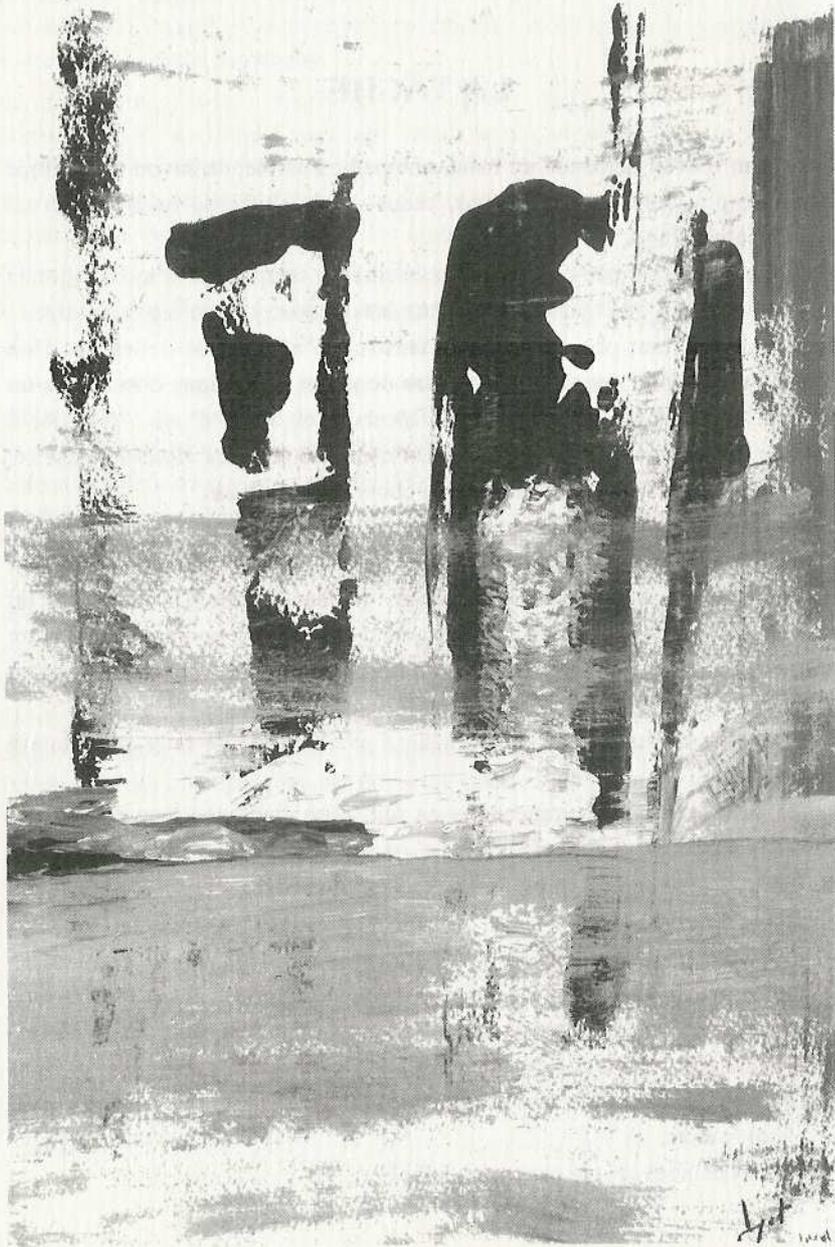
- Dites, vous pouvez me passer un balai ?

Il faut le placer vite, avant qu'ils ne referment la porte. C'était la troisième tentative. Heureusement qu'ils étaient revenus pour rien, ou pour je ne sais plus quoi, car il n'avait en tête que ce "dites" qu'il fallait lancer sans inquiéter, mais assez fort tout de même pour que la porte ne se referme pas.

Et c'était passé :

- Dites, vous pouvez me passer un balai ?

MAURICE JAYET



44

- Pourquoi, t'as cassé quelque chose ?

- Non !

- Ben alors ...

- Ça fera plus propre, non ?

Cet air ahuri, vaguement méprisant ... il faut attendre que ça passe, mais c'est long ...

- Bon, on le reprend tout à l'heure.

Pourvu qu'ils ne reviennent pas trop vite, pourvu qu'ils oublient.

Voilà, ça va tout me gâcher. J'aurais dû dire que je le voulais pour longtemps. Surtout que je n'en ai pas besoin tout de suite. Ils ne me laissent pas parler. Qu'est-ce que je vais faire maintenant ? Et le savon ?

Et les chiffons ?

- Dites, à qui je dois m'adresser pour avoir quelque chose pour nettoyer un peu ?

Heureusement, celui-là est gentil ; mais je ne lui ai pas donné tous les détails : ça va encore me faire perdre du temps, ou alors, je n'aurai pas ce que je veux. Bon, balayons, puisqu'il n'y a que ça.

Quand je pense que j'ai choisi juste le jour où ils changent les draps et qu'ils n'en finissent pas d'arriver. C'est bien ma veine. Si je pouvais en avoir des biens, cette fois. Pas des gris. Je préfère encore qu'ils aient des trous mais des beiges : ils sont plus épais et moins raides - je me demande d'ailleurs pourquoi - et puis ils sentent. Les gris ne sentent rien. Et puis je ne veux pas sentir ce qu'ils sentent.

Quel plaisir de changer les draps en faisant ça bien, et quand ils sont comme il faut : un tapotement, un appui ferme des deux mains, et on rabat loin la couverture un tant soit peu laineuse... Celle-ci, quand je l'ai eue, j'ai décidé de ne plus en avoir d'autre, quoi qu'il arrive. La précédente n'était pas mal, et j'ai eu toutes les peines du monde à la garder deux ou trois fois. La dernière, je n'ai pas du tout dominé la situation et elle m'a échappé. Par un hasard miraculeux, celle que j'ai est mieux encore. Je ne savais pas qu'ils en avaient encore des comme ça. Maintenant je ne prends plus de risques. Heureusement qu'ils les changent moins souvent que les draps, sinon, je n'en sortirais pas... Bon, le lit est parfait. Encore un petit coup de balai.

Quand je pense à tout ce qu'il me reste à faire... J'aurais même aimé parvenir à un essai de décoration, pour m'exprimer un peu. Mais j'ai pris du retard : c'est toujours pareil. Tant pis, je m'en tiendrai au " nickel " :

C'est déjà bien si j'y arrive. Je me demande si un jour... Peut-être si je le veux vraiment... Facile à dire !

Bon, j'ai un bout de savon et une cuvette. C'est pour les chiffons que ça me tracasse ... Si je pouvais y aller moi-même, je leur expliquerais : là, qu'est-ce qu'ils vont me rapporter encore ? Un détail, et tout le plaisir s'en va.

C'est bien ce que je pensais, ça n'a pas de nom : ni forme, ni texture, ni couleur.

J'ai fait des prouesses. Il y avait des taches évidentes ; ça au moins pas de problème : ça part tout seul et ça fait de l'effet. Mais les murs, quand tu commences, c'est pire qu'avant : la crasse se voit encore plus, on dirait qu'elle ressort, et l'endroit vraiment propre se voit trop. Il aurait fallu faire un peu, mais partout... Maintenant j'ai commencé comme ça... C'est toujours pareil : je suis coincé. Il y en a qui savent bâcler, ils sont heureux. Mais après ce sera très chouette, si j'y arrive.

J'en ai plus qu'assez. Mais qu'est-ce qui m'a pris ? Si encore j'avais du matériel... Bon, je vais aller plus vite. Au moins, j'ai fait la tinette à fond : quand je la regarde, elle me donne du courage, le lit aussi.

Là où je ne suis pas passé, il y a maintenant des dégoulinades: je ne peux pas laisser ça comme ça, je dois finir, et il faut vraiment que j'accélère, parce que l'autre va venir me reprendre le balai et je serai coincé. J'attaquerai les barreaux après... Peut-être un autre jour : j'ai besoin de quelque chose qui gratte et je n'en ai pas. Il faut que je pense à demander. Je ne sais pas à qui d'ailleurs : je sens que je les ai passablement agacés avec mes histoires. C'est bête ils vont m'en vouloir. Mais je ne pouvais tout de même pas laisser ça comme ça !

Vraiment, j'en ai assez. Dans ce coin, j'arrête : soyons raisonnable ; d'abord, je ne le regarde jamais. Un petit coup sur la glace : ça finit ... Bon, j'ai les mains ignobles : j'en ai pour trois jours à me ronger les ongles et les peaux. Tant pis : c'est chouette ! Il me reste les barreaux. Et puis reprendre à fond ce que j'ai fait trop vite... Mais c'est beau !

- Qu'est-ce que tu fous ?

C'est incroyable ! Il faut toujours faire quelque chose, sinon ça les inquiète, et même, ça les angoisse, j'en suis sûr. Bon alors, qu'est-ce que je fais ? En fait beaucoup de choses, mais rien de visible, comme d'habitude.

- J'attends... parce que votre collègue a dit que peut-être, pour les chiffons...

- Encore tes trucs ?

Ça y est cette fois, je l'ai énervé. Je le savais, c'est fini, maintenant. Pourtant ça allait plutôt bien. Avec tous les efforts que j'ai faits. Qu'est-ce qui m'a pris ?... Le plateau !

- T'as pas bouffé ? J'l'embarque ?

Oh non ça va trop vite : encore une gaffe !

- C'était trop chaud ...

- Ben là, ça risque plus !

- Mais ça ne me dérange pas ...

- Et nous ça nous dérange : après, y vont gueuler en cuisine.

Et le couteau ? Qu'est-ce que je peux faire ?

-Vous y allez vraiment tout de suite ?

- Oh et puis, la barbe !

Je l'ai entendu ! c'était un mot comme " timbré". Ils ne m'aiment pas c'est sûr !

Mais qu'est-ce que ça peut bien me faire ? J'ai le plateau, c'est ce que je voulais, non ?

Bon, à la bouffe comme ils disent... Rien qu'à la regarder ... Mais si je veux travailler... Après, je me connais, je ne tiendrai plus sur mes jambes... Au moins ça, dans le papier : c'est du sucre, j'aurai des forces. Et le yaourt : j'ai soif et je n'aime pas l'eau.

Et si j'essayais de tout manger quelquefois, quand j'ai réussi à commencer ... C'est vrai que ça m'est égal quand c'est froid. Non, je n'aime pas quand c'est froid.

Qu'est-ce que c'était, au juste, comme mot, En fait, ils ne peuvent pas me souffrir. Pourtant, je n'ai rien fait de mal ! Ils ne peuvent rien me reprocher ; même, je les aide, souvent : ils ne peuvent pas dire le contraire.

Qu'est-ce que c'était, au juste ?

Le mot que j'avais, je ne l'ai plus, et ce n'était pas le bon, je parie ... c'est

important les mots... j'aimerais mieux "jobard", par exemple : il y a de la fantaisie là-dedans ... mais ça finissait par "é" : "sonné", "givré" ... je n'aime pas ces mots-là.

Le plateau ! vite ! sinon, ils auront raison de se fâcher

Dans le fond je préfère encore ça

Bon , alors ?

De toutes façons, je n'ai plus le temps

Mais si j'en laisse trop, ils vont mal le prendre.

Au point où j'en suis...

Et puis , si je mange, je vais encore avoir envie de dormir et je ne veux pas froisser le lit, ah ça non ! Et puis je me connais : pour m'endormir, ça va me reprendre, et alors... sinon, je ne m'endors pas.

Remarque je m'en tire bien : il n'y a qu'une fois où j'ai fait une tache douteuse ; par chance, c'était le jour des draps. Comme l'endroit n'avait pas eu le temps de sécher, j'ai tout roulé en boule au lieu de bien le plier. Ils n'ont pas eu l'air surpris. Les autres font pareil ?

C'est dingue je ne comprends pas.

Oh non ! J'ai envie de pisser, maintenant. C'est un comble. Et ma tinette toute propre ! Encore de l'acrobatie en perspective. Si j'y vais tout de suite je risque moins.

Dans le fond, j'aime bien quand c'est compliqué, je ne sais pas pourquoi. S'ils me voyaient... Gare à la dernière goutte.

Tiens, c'est vrai, la carafe d'eau. Comme ça je rince et, un petit coup de chiffon : ce n'est beau que si c'est sec.

C'est presque mieux. Et mes barreaux dans tout ça ? Dès que je vais commencer, tout va tomber par terre, peut-être même sur le lit.

Si je le tire, ce sera au moins ça. En fait si on fait une tache, c'est qu'on le veut bien. Du laisser-aller, c'est tout. Il n'y a rien qui m'agace plus. Je tire le lit et voilà !

Je me demande comment ils ont fait, là, pour mettre deux couteaux et pas de fourchette. Quand je pense qu'ils surveillent les couteaux comme c'est pas possible. Ils n'en donnent qu'à très peu de gens : les calmes, comme ils disent. Enfin, c'est ce qu'ils m'ont dit. A moi, ils me l'ont donné tout de

suite. Je ne sais pas ce qu'il faut faire pour ne pas en avoir. Ca doit être des durs. Quand même à moi tout de suite...

Oh, et puis, si je parle tout le temps... Je suis curieux de savoir comment ça va marcher, les barreaux. Ca me fait peur.

En fait, c'est très irrégulier. Par endroits, ça va tout seul : un petit coup, et un gros morceau se décolle. Ca fait du bien. Si j'avais su, je n'aurais pas tant traîné. C'est toujours pareil. Celui de droite j'en suis qu'à la moitié.

Naturellement, il a fallu que je refasse cette moitié jusqu'à ce que ce soit parfait au lieu d'attaquer l'autre. Je m'attache trop aux détails. Remarque je n'en suis pas mécontent. Mais je n'aurai jamais le temps de tout faire pareil. Enfin on verra.

Aïe, la promenade. Je l'avais oubliée, celle-là. Mais pourquoi ils nous obligent, tout le temps ? Moi, j'aime mieux rester tout seul, ou avec un gardien, à la rigueur... Après tout aujourd'hui, j'ai des tas de choses à penser. Des vraies, en plus. Et puis, j'en ai par-dessus la tête de ces barreaux. Tu verras, quand je reviendrai, ça ira tout seul. Mais faudra s'y remettre tout de suite. Pas de blague.

- Alors, ça vient ?

Vu ! mince, quel imbécile ! Et je ne faisais rien, encore un coup !

Mais qu'est-ce que j'ai, aujourd'hui ?

- T'as pas de fourchette, Toto ?

Ça s'était prévu.

- Non, mais je n'avais pas très faim.

- Je vois !

Ah ça, pour voir... Tu parles, rien du tout, oui ! Et le couteau, hein ?

Et le barreau, et tout ? En fait, tous des cons, voilà mon point de vue !

Au fond, aujourd'hui, je peux la laisser, ma cellule : il n'y a rien à voir, dedans, rien à moi, tout est propre. Enfin, presque. Mais le reste, ça ira tout seul, après.

Ouf, ouf, ouf ! J'ai des fourmis dans les doigts : ça vibre quand on gratte. Le pire, c'est quand ça résiste un peu, sur la longueur. En bas et en haut, c'est du figolage : un coup par-ci, un coup par-là, on invente. En bas du dernier, là, j'ai fait fort !

J'ai même réussi à écraser trois araignées : du bout des doigts, cratch, juste un petit bruit, et c'est un peu mouillé. Mais après, on frotte vite sur le ciment. Je ne comprends pas les gens qui ont peur des araignées. Elles courent, elles s'arrêtent, elles rusent, mais elles sont fichues et on le sait. Sauf quand elles sont grosses. Mais là, elles ne l'étaient pas trop, alors, je ne vois pas pourquoi je discute.

Tiens, le balai est toujours là. Ils l'ont oublié. Plutôt non : Je le leur ai fait oublier. Je les ai eus. Je les ai tous eus. En fait, toutes mes complications, c'était pour les embrouiller.

Ça alors, je n'aurais jamais cru : je peux balayer en balayant. Je veux dire, en le faisant vraiment. Je suis sûr que j'ai le temps de prendre mon temps ; je peux enfin jouer. Ça c'est chouette. Tout, tout, tout et personne ne frappe à l'escalier déroché.

Qu'est-ce que ça me faisait rire !

Et en plus, je me passerai de balayette. De pelle plutôt. J'ai toujours confondu les deux. Je ne sais pas pourquoi. En fait ça ne ressemble pas à une pelle. Le nom ne va pas. Encore une trouvaille individuelle et obligatoire. Si on avait laissé faire les gens, ils auraient trouvé le nom juste, qui vous revient tout de suite, qui sort de l'objet quand on le voit, et je n'aurais pas honte à chaque fois que je me trompe. Comme d'habitude, c'est de leur faute. Heureusement en général, on dit les deux à la fois. Surtout moi... Bref, je me passerai de "leur " pelle. C'est facile : on rassemble bien le gros avec la main.

Flûte, où je vais le mettre... au fond de la poubelle ; de profil, ça ne se verra pas : ils l'ont vidée. Il faudrait vraiment aller la regarder pile au-dessus. De toutes façons, demain ils la vident encore. Pour ça au moins, on est tranquille.

Bon, après, avec les doigts, de plus en plus menu. Ensuite, il faut passer la main bien à plat sur tout le coin. Et le reste-reste, entre le pouce et l'index, en prenant soin de bien les étendre. Enfin, on souffle, et plus rien ! Pour ça, je suis fort.

Bon, assez de quatre pattes pour aujourd'hui. Ca y est, je vois blanc. Mais c'est que j'ai fini ! Il faut absolument qu'ils me débarrassent des chiffons sales. Au fait, ils sont trop sales. Qu'est-ce que je vais faire ? Chez moi, je les récupère, c'est ma spécialité. J'en viens toujours à bout.

Et si je les gardais ? Mais où ? C'est comme le couteau. Comment je vais le rendre ? Parce que ça, pas question de le garder. C'est fou ce que c'est compliqué. Je crois que j'en ai vraiment marre. En tout cas, je peux tourner, c'est tout propre. Rien à cacher.

Le coup de finir les murs avec les chiffons humides, ça, c'était une idée. En fait, c'est ce qui m'a sauvé. Mais les chiffons maintenant ?

C'est toujours pareil. Il reste toujours quelque chose. toujours.

Je vais les planquer. Le couteau, lui, il ne me gêne pas, après tout. Je m'y suis fait. Maintenant, je peux le toucher dans ma poche, c'est toujours le manche que je rencontre. Je peux même le faire tourner. En fait il est mieux maintenant : à force le vernis est parti. Tant mieux, ça faisait trop rêche dans la main. Maintenant il est presque chaud. C'est sûr, je le touche tout le temps. C'est du bois, du vrai, ça change.

Et alors, la lame, lisse luisante : pas brillante, luisante. Je vais le garder.

Tout est propre maintenant. Du lit, je vois tout, même le dessous.

Ils peuvent y aller, je n'ai rien oublié. Les chiffons, je les mets au fond de la poubelle, tournés du bon côté, et le tour est joué !

Et j'y pense, même mon linge est parti au sale. Tu te rends compte ? Rien, il ne reste plus rien. Enfin je savais bien que j'y arriverais un jour. Mais pas si vite...

Tant pis, il faut que je fasse ce que j'ai dit.

De toutes façons, je me connais, je ne supporterai pas que ça recommence. J'ai beau dire que je vais faire attention, à chaque fois ça recommence. Et là, c'est si beau. Jamais je n'aurais espéré. Il ne faut pas que ça recommence. Pas cette fois. C'est fini. Tout restera comme ça. Et puis, je n'en peux plus de parler, toujours parler. Et puis, après, ils se méfieront de moi aussi, ça leur apprendra.

Finalement, je les ai bien eus. J'aimerais bien voir leur tête...

Remarque, ça, il ne faut pas trop y compter si je fais ce qu'il faut. Par contre, eux ils me regarderont. Et ça sera beau pour toujours.

Mais vite, vite !

2- Présentation de l'association La Cave Littéraire : recto

La poéthèque,
Bibliothèque de revues poétiques et littéraires
Tous les formats, toutes les formules,
du classicisme le plus pur
à l'avant-garde la plus inouïe
de la revue microbe
à la revue affiche
de l'écriture académique au texte sans alphabet
de la plus sainte écriture à l'iconographie la plus extravertie,
de la revue-matière à la virtuelle livraison,
de l'expression radicale à l'écriture consensuelle,
de la formulation la plus triviale à la tournure la plus épurée,
de l'inédit le plus rare au texte le plus galvaudé,
de la soumission la plus religieuse à l'anarchie la plus
contestataire.
Tout cela est à la Poéthèque.

La poéthèque,
un fonds de 175 années extrêmement riche et varié
en continue progression
sans tabou ni censure
sans rejet ni prédilection
sans a priori sans bannissement
un fonds activé par l'esprit d'ouverture.

La poéthèque,
un fonds de revues poétiques d'abord, puis littéraires,
partiellement de sciences humaines.

Horaires et fonctionnement
Sur place
Ouverture les mercredis, jeudis, vendredis
de 9h00 à 12h00 et de 15h00 à 19h00.
Les autres jours, sur rendez-vous.
Sur le site <http://caveli.free.fr>
Retrouvez les sommaires de toutes les revues, pour une
recherche par thèmes ou par auteurs.

COORDONNÉES
Maison des associations (ancienne mairie)
14 Place du 11 novembre 1918
38090 VILLEFONTAINE
Tél. 04 74 96 41 54 ou 06 83 36 34 47
Courriel : caveli@free.fr

création IFKA GRAFIK 04 74 88 59 10

partenaires
Isère Conseil Général Plus proche de vous!
Rhône-Alpes
Isère Porte des Alpes LE DÉVIL PAR LA TOILE
VILLEFONTAINE

Ministère de la Culture et de la Communication
Ministère de l'Éducation Nationale

Membre du conseil d'administration
 de la fédération européenne
 des maisons de la poésie

La cave littéraire

association reconnue d'utilité poétique

les prosés-café
 Ce sont des conférences débats sur un auteur, une œuvre, un thème poétique ou littéraire.

les ateliers
 La Cave littéraire anime :
 - un atelier d'écriture,
 - un atelier du dire,
 - des ateliers personnalisés à l'extérieur.

les éditions
 La cave littéraire est également éditrice. Elle publie notamment : une collection de recueils poétiques, les *Poémies* et une revue, *Le Fouduire*.

les rendez-vous poétiques
festivals extra-muros

Un lieu magique pour la lecture poétique
 La Cave littéraire organise et anime des rencontres ou rendez-vous poétiques avec des écrivains, des plasticiens, des musiciens.

- Elles édite un billet d'information, une revue, des recueils.
- Elle informe et guide les lecteurs, les poètes, les écrivains dans leurs projets.
- Elle dispose d'un comité de lecture qui peut être sollicité pour avis et conseil.

EUROPE
 La Grande Revue

L'oiseau noir
 L'APPRENTISSAGE DE LA POÉSIE
 BONNE NOUVELLE

Caliers du Sud
ENOBIO
 MANSO AMBROIO

3 - Présentation de l'atelier d'écriture de C. Duminy-Sauzeau

Atelier d'écriture

Si vous avez entendu parler d'atelier d'écriture sans jamais savoir exactement en quoi cela consistait réellement...

Si vous avez une pratique d'écriture sans jamais parvenir à savoir ce que cela vaut exactement...

Si vous avez envie d'écrire sans jamais réussir à vous y mettre vraiment...



Venez assister gratuitement à une séance de notre atelier.



La Cave Littéraire

14 Place du 11-11-18 Le Village
38090 Villefontaine 04 74 96 41 54

Séances le samedi de 14h à 18h les :

- 16 octobre 14 novembre et 18 décembre
- 08 janvier 05 février et 19 mars
- 16 avril 14 mai et 18 juin

© christine duminy-sauzeau & roland cheuvot

4 - Techniques de l'entretien non-directif selon Rogers

a. Recto

Exposé :

Techniques de l'entretien non directif

(d'après R. Mucchiellei et C. Rogers)

Qualités que doit avoir l'interviewer :

- empathie¹ ;
- authenticité ;
- congruence.

Les 5 impératifs de la bonne attitude de l'interviewer, lui permettant d'être centré sur son interlocuteur :

- accueil et non pas initiative : attitude de réceptivité, ne pas exiger de réponse ;
- se centrer sur ce qui est vécu par son interlocuteur et non sur les faits qu'il évoque ;
- respecter le sujet et lui manifester une considération réelle au lieu d'essayer de lui montrer la perspicacité de l'interviewer ou sa domination ;
- se contenter de faciliter la communication, ne pas interpréter dans des cadres pré-établis .

Les 5 types de réponse à éviter (selon Carl Rogers et Roger Mucchielli) :

- la réponse d'évaluation ou de jugement moral ;
- la réponse interprétative (interprétation personnelle ou explication) ;
- la réponse de support affectif (soutien, consolation) ;
- la réponse investigatrice (enquête, appel à renseignements complémentaires) ;
- la réponse-solution du problème.

La technique de base : la reformulation. Par ordre croissant de complexité, on aura :

- la reformulation-reflet : "Ainsi, selon vous...", "En d'autres termes..." ;
- la reformulation comme renversement du rapport figure-fond. Par exemple :

¹ "On appelle *empathie* l'acte par lequel un sujet sort de lui-même pour comprendre quelqu'un d'autre sans éprouver pour autant les mêmes émotions que l'autre. C'est une sorte de *sympathie froide* capable de pénétrer dans l'univers subjectif de l'autre tout en gardant son sang-froid et la possibilité d'être objectif." (R. Mucchielli, *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*, ESF, 1972, p. 40.)

b. Verso

Le client²: "La ville où j'habite est un véritable trou. Parmi les quelque cent mille habitants, il n'en est pas une poignée avec lesquels on puisse avoir une conversation simplement intelligente. Notez que je ne dis pas une conversation simplement intéressante, mais simplement intelligente."

Réponse: "À certains points de vue, comme celui de l'intelligence, vous vous trouvez donc pratiquement seul dans votre ville."

- la reformulation-clarification proprement dite. Exemple :

Le client: "Mon beau-frère est un type littéralement farci de prétentions. D'après lui, il n'y a que lui qui compte. Il n'y a que lui qui ait quelque chose à dire. Dès qu'il entre en scène, la conversation est monopolisée par lui. Je peux souhaiter le bonsoir à tout le monde et m'en aller."

Réponse: "Le nœud du problème, ce ne sont pas tellement ses façons, c'est le fait que ses façons, d'une manière ou d'une autre, vous touchent défavorablement, reviennent à vous éliminer."

Techniques annexes :

- L' "accueilance" : créer la confiance en présentant le thème, le cadre. Laisser l'initiative à l'interviewé.
- Les silences ;
- L'analyse de ce qui se passe ici et maintenant. toutefois, les émotions intenses ne feront pas l'objet de remarques. Il faut maintenir la présence sécurisante et empathique sans rien dire.

Bibliographie :

Carl ROGERS : *Le développement de la personne*, Dunod.

Thomas GORDON : *Parents efficaces*, Marabout Université, 1977.

Roger MUCCHIELLI : *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*, ESF, 1972.

Pierre VERMERSCH : *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, ESF, 1994.

² Ce terme est repris (comme l'exemple) de C. Rogers, qui se situe dans le cadre de la relation d'aide et de la psychothérapie.

5 - Document d'évaluation formatrice (R. Chuzeville)

a. Recto

EVALUATION ET AIDE A L'APPRENTISSAGE

Je me suis posé la question suivante : comment aider mes élèves dans leurs apprentissages en mathématiques : en particulier, comment les aider à résoudre des problèmes.

Pour cela, en partant de la principale activité faite en mathématiques, la résolution de problèmes, j'ai essayé de donner des points de repère à mes élèves, à l'aide d'un "schéma" que nous utilisons, et qui me permet de dialoguer avec eux, surtout lorsqu'ils ont des difficultés devant une tâche mathématique (schéma joint en annexe 1). De plus, ce schéma me permet d'introduire la fiche d'évaluation par compétences que nous utilisons (fiche jointe en annexe).

Afin que mes élèves s'approprient ce schéma, plutôt que d'en discourir, je leur pose un exercice dès le premier jour de la rentrée, exercice qui me permet de mettre en évidence les différents éléments qui le constituent.

Voici le compte rendu des différentes séquences de cours destinées à la présentation et à l'utilisation de ce schéma, qui se sont déroulées au début de l'année scolaire 1991-92.

Après chaque activité, je reviens sur le schéma "points de repère" de manière à ce que mes élèves repèrent les connaissances, les démarches utilisées, en essayant de leur montrer ce qu'ils doivent retenir de l'activité que nous venons de faire.

Dans le dernier exercice, par exemple, si la représentation du but se trouve facilement lorsque l'on prend en compte toutes les données, si on ne fait pas une figure particulière (dans ce dernier cas, on ne peut pas démontrer que l'on a un rectangle, comme le laisse supposer la figure car, dans l'énoncé, il n'est pas indiqué que les parallèles tracées sont perpendiculaires à $[AB]$), par contre la première difficulté est de choisir une condition suffisante adaptée au problème. Le fait d'amener les élèves à passer en revue les différentes conditions suffisantes qui permettent de démontrer qu'un quadrilatère est un parallélogramme, leur permet de les mémoriser. Leur faire comprendre que l'on choisit une condition suffisante en fonction de l'énoncé, que souvent l'on est amené à essayer différentes stratégies avant d'en trouver une adaptée, peuvent développer chez eux une attitude de recherche devant un problème de mathématiques. Il est "bon" que l'élève soit persuadé qu'il est naturel d'avoir essayé les deux premières stratégies (moins coûteuses, une seule "chose" à démontrer) qui ne conduisent pas au résultat avant celle qui convient, et qu'il ne conserve pas le comportement suivant : "j'essais, cela ne marche pas, j'abandonne, le problème est trop difficile pour moi". Il me semble que l'autoévaluation, retour sur les démarches utilisées, peut aider les élèves dans leurs apprentissages (mémorisation, compréhension, anticipation sur les stratégies...).

b. Verso

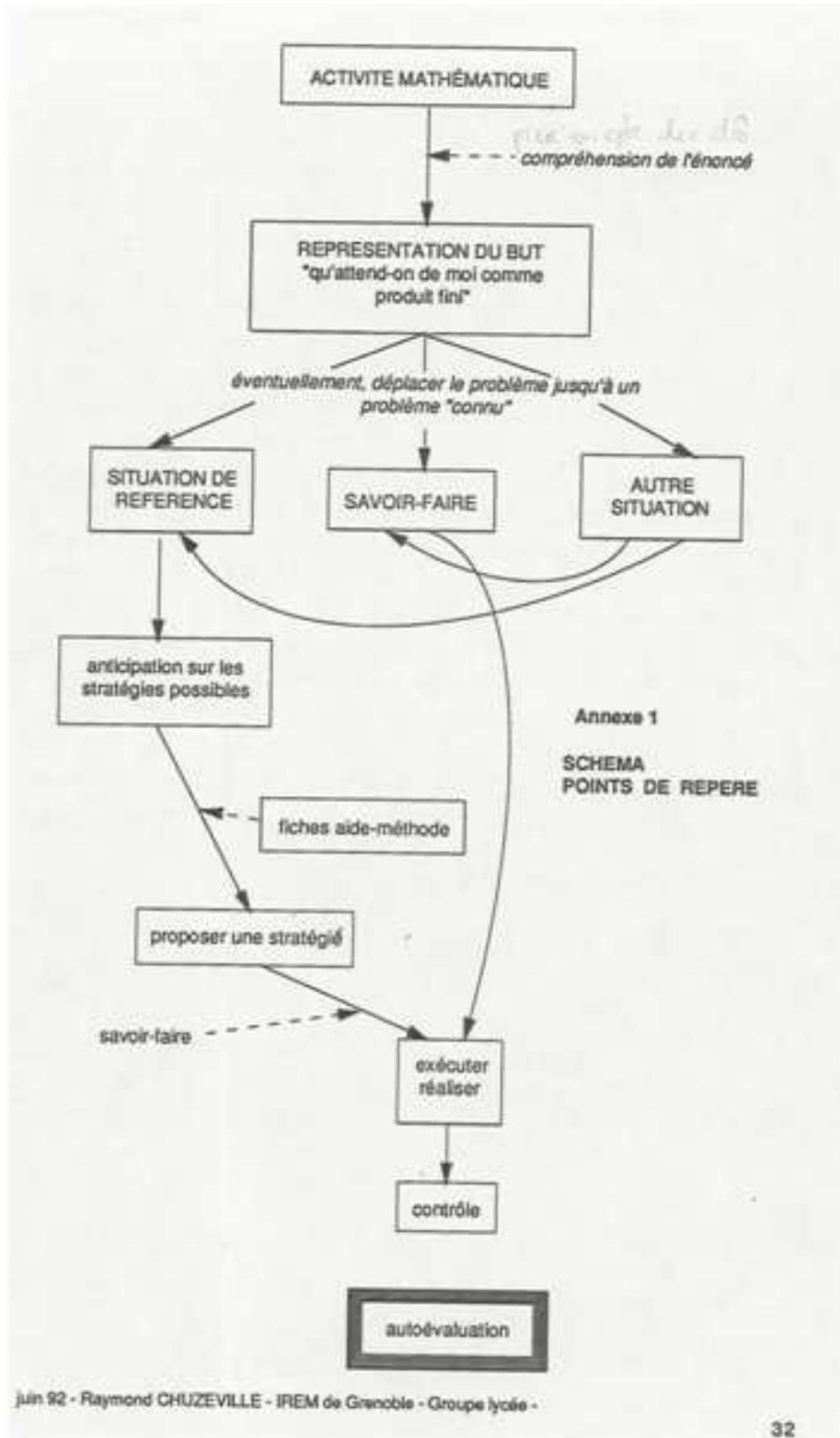


Table des matières Tome 1

<i>Remerciements</i>	2
PRÉLIMINAIRES : AUTOSCOPIE RETROSPECTIVE	4
A. EXAMEN CRITIQUE D'UNE PREMIÈRE PRATIQUE DE LA « RÉDACTION »	6
1 - <i>Un cadre général de l'enseignement du français, cloisonné</i>	6
2 - <i>Novateur, l'accent mis sur la « rédaction » en lien avec des textes d'auteurs</i>	8
3 - <i>En négatif : des sujets de rédaction à dominante thématique</i>	8
4 - <i>Un flou terminologique</i>	9
5 - <i>Un texte support qui n'est pas étudié sur le plan langagier</i>	10
6 - <i>L'incitation au biographique</i>	10
7 - <i>Le sujet « libre »</i>	11
8 - <i>Le recours à la notion d'inspiration</i>	11
B. ÉTUDE LONGITUDINALE D'UNE PRODUCTION D'ÉLÈVE	12
1 - <i>Examen du texte produit</i>	12
a. Présence des thématiques appropriées	13
b. Maîtrise des règles de grammaire	13
La grammaire de phrase	13
La grammaire de texte	13
La grammaire de discours	13
c. Créativité et usage de la rhétorique	13
2 - <i>Examen des traces du processus, visibles sur la copie</i>	14
a. Le travail de l'élève	14
b. Le travail de l'enseignant	14
Première étape	14
Deuxième étape	14
Troisième étape	14
3 - <i>Analyse critique du rôle de l'enseignant dans ce processus</i>	16
a. Facteurs de réussite de la méthode employée	17
L'étude préalable de textes d'auteurs	17
Une écriture faite en classe	17
Une écriture accompagnée	17
L'utilisation d'un code, permanent et clair	17
Un brouillon consultable	17
Une version finale rendue publique	18
Une écriture qui s'inscrit dans la durée	18
Des commentaires ciblés et centrés sur les réussites	18
Une visée méliorative	19

b. Ce qui a manqué, visible au niveau des commentaires	20
Des commentaires trop morcelés et centrés sur la correction de surface	20
Des commentaires imprécis qui entraînent des malentendus	20
Des interventions proches de l'ingérence	21
Un manque d'attention à l'aspect global du texte	21
<i>4 - Nouvelles propositions possibles maintenant</i>	<i>27</i>
a. Partir des erreurs	22
L'oubli du verbe principal	22
Les répétitions	22
b. Utiliser les réussites	22
Un « vers blanc » à la fin de la 1 ^{ère} version	22
La dimension métatextuelle de la 1 ^{ère} phrase	23
c. Prêter attention à la spécificité du texte	23
La dimension métatextuelle	23
Le trajet initiatique	24
La thématique du double	24
d. Proposer des consignes de réécriture allant dans le sens du texte	24
Une première consigne globale	25
Trois consignes médianes	25
Une consigne locale	25
<i>5 - Pour une autre approche des textes de l'auteur et de l'élève, globale et problématique</i>	<i>26</i>
BIBLIOGRAPHIE DES PRÉLIMINAIRES	27
INTRODUCTION GÉNÉRALE	28
PARTIE I : CHAMPS THÉORIQUES UTILISÉS	31
PARCOURS 1 : APPORT THÉORIQUE FONDANT MA PRATIQUE DE L'ATELIER D'ÉCRITURE	32
PRÉALABLES :	33
QU'EST-CE-QU'UN ATELIER DE TEXTE ?	33
<i>1 - Quelle pratique ?</i>	<i>34</i>
a. La facilitation de l'entrée en écriture	34
b. La qualité de la lecture des textes produits	35
<i>2 - Fondée sur quelle théorie ?</i>	<i>35</i>
a. Un constat lucide	36
b. Une mise ensemble audacieuse	37
BIBLIOGRAPHIE DES PRÉALABLES	38
CHAPITRE 1 : ÉTAT DES LIEUX DES RECHERCHES QUI LE FONDENT	39

A. 1ÈRE PHASE : L'ÉCRIT CONSIDÉRÉ COMME UN PRODUIT OBSERVABLE	39
1 - Saussure et l'avènement de la linguistique.....	40
2 - Jakobson, les deux pôles du langage et la situation de communication	40
3 - Jack Goody et les spécificités de l'écrit	41
4 - Todorov et les structuralistes en littérature.....	42
B. DEUXIÈME PHASE : L'ÉCRIT CONSIDÉRÉ COMME UN PROCESSUS	43
1 - La psychologie cognitive	43
a. Le modèle des stades :	43
La génération d'idées	43
La production de texte	43
La révision.....	43
b. Le modèle de Hayes et Flower	44
c. L'apport de Scardamalia et Bereiter	45
2 - Bakhtine, Watzlawick et la linguistique pragmatique	45
a. Bakhtine	45
b. Watzlawick et l'analyse systémique	46
La théorie des types logiques de Russell	46
La notion d'équilibre d'un système :	47
Le principe de causalité circulaire :	47
La totalité comme non sommativité :	47
3 - Umberto Eco et les théories de la réception	48
4 - L'ITEM et la nouvelle critique génétique	49
BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE	51
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE CRÉÉ PAR CLAUDETTE ORIOL-BOYER	54
A. RETRAVERSÉE DES RECHERCHES	55
1 - <i>Retraversée de Jack Goody : premiers usages artistiques de l'écriture</i>	55
a. Les listes du premier type :	56
b. Les listes du deuxième type :	56
c. Les listes du troisième type :	57
2 - <i>Retraversée de Jakobson : articulation de la fonction poétique et de la fonction métalinguistique</i>	57
a. La connotation	58
b. L'autonomie	58
c. Connotation, autonomie et poéticité	59
B. CONSTRUCTION D'UNE THÉORIE INTERACTIVE	59
1 - <i>Redéfinition du texte littéraire ou poétique</i>	59
a. Le retour du même et sa régulation : le parallélisme	60

b. L'ambiguïté ou l'autre marque de la littérarité.....	61
2 - Redéfinition des modes de lecture : comment lire un texte littéraire ?	62
a. La lecture descendante :	63
b. La lecture ascendante : création de la notion de cohérence	63
C. CONCEPTS FONDAMENTAUX POUR UNE NOUVELLE PRATIQUE DU TEXTE LITTÉRAIRE	64
1 - La littérarité.....	65
a. La langue en expérience.....	65
b. L'outre-langue	66
c. La métatextualité	66
2 - La réécriture	67
a. L'art du rapt.....	68
b. L'art du rat.....	68
3 - La médiation.....	68
a - Pour la lecture :	69
b - Pour l'écriture et la réécriture :	69
BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE	70
CHAPITRE 3 : LE DISPOSITIF ET SA MISE EN ŒUVRE DIDACTIQUE.....	72
A. LE DISPOSITIF COMME MODÉLISATION DU TRAVAIL DE L'ÉCRIVAIN	72
1 - Une représentation spiralaire du processus d'écriture du texte.....	73
2 - Ses différentes étapes.....	73
B. MISE EN ŒUVRE DIDACTIQUE DE L'ATELIER D'ÉCRITURE LITTÉRAIRE	74
1- Le groupe de recherche-action : présentation	74
a. Quelques-unes de ses activités.....	74
b. Quelques-uns de ses membres	75
2- Formations complémentaires au sein du groupe	76
a. L'entretien d'explicitation : Pierre Vermersch	76
Cadre théorique :	76
Buts.....	77
Méthode et techniques	78
b. L'évaluation : Perrenoud, Nunziati et Michèle Prince-Clavel.....	79
c. La critique génétique : A. Grésillon, C. Fabre-Cols, C. Viollet	80
d. L'écriture dans les disciplines : Marie-Sylvie Poli	81
3 - La spirale de Claudette Oriol-Boyer en formation.....	83
a. Sa représentation	83
b. Ses principales étapes (récurives)	84
Segment de 0 à 1 : Lecture d'un texte littéraire d'appui	84
Segment de 1 à 2 : programme d'écriture.....	85

Segment de 2 à 3 : travail d'écriture.....	85
Segment de 3 à 4 : temps de relecture.....	85
Segment de 4 à 5 : programme de réécriture	86
Segment de 5 à 6 : travail de réécriture	86
Segment de 7 à 7 : relecture finale.....	87
c. Ses caractéristiques didactiques majeures.....	87
Décloisonnement :	87
- Entre la lecture et l'écriture :.....	87
- Entre la langue et la littérature :.....	88
- Entre l'enseignant et l'enseigné	88
Mouvement dialectique :	89
- Du projet à l'objet	89
- Du contexte à la décontextualisation	89
- De la théorie à la pratique.....	89
- Du travail individuel au travail de groupe.....	90
Rime généralisée	90
d. Ses protocoles caractéristiques.....	91
L'explicitation et la réécriture accompagnée.....	91
L'évaluation au cœur du processus.....	91
BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE	93

PARCOURS 2 : AUTOUR DE LA NOTION DE « RAPPORT À » APPORT THÉORIQUE DE C. BARRÉ-DE MINIAK 95

CHAPITRE 1 : CADRE GÉNÉRAL FONDÉ PAR CHRISTINE BARRÉ-DE-MINIAK 96

A. CHRISTINE BARRÉ-DE MINIAK ET LA NOTION DE « RAPPORT À ».....	97
1 - <i>Origine de la notion</i>	97
2 - <i>La notion de « rapport à » appliquée à l'écriture</i>	98
3 - <i>Aspect culturel de cette notion</i>	98
4 - <i>Ses points d'application</i>	99
B. « RAPPORT À » ET « REPRÉSENTATION » SELON CHRISTINE BARRÉ-DE MINIAK.....	99
1 - <i>Représentation : processus ou produit ?</i>	99
2 - <i>Représentation comme forme de connaissance</i>	100
3 - <i>Représentation en tant que processus de symbolisation</i>	101
4 - <i>Représentation : sa dimension interdisciplinaire</i>	101
5 - <i>Évolution des représentations</i>	102
C. RAPPORT À L'ÉCRITURE ET RAPPORT AU SAVOIR SELON CHRISTINE BARRÉ-DE MINIAK	103
1 - <i>Points de convergence</i>	104

2 - <i>Questions soulevées</i>	105
a. De quels savoirs peut-il être question ?	105
b. Doit-on réduire la didactique à la dimension cognitive de l'apprentissage?	106
c. Doit-on parler de « savoir » ou de « savoirs » ?	106
BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE	107
CHAPITRE 2 : OPÉRATIONNALISATION ET MISE EN ŒUVRE DIDACTIQUE DE LA NOTION DE	
« RAPPORT À »	109
A. OPÉRATIONNALISATION DE LA NOTION	110
1 - <i>Un premier niveau, exploratoire</i>	110
2 - <i>Un second niveau, opératoire</i>	110
3 - <i>Un resserrement du champ d'étude</i>	111
B. APPROFONDISSEMENT DE LA NOTION DE RAPPORT À L'ÉCRITURE ET SA MISE EN ŒUVRE DIDACTIQUE	111
1 - <i>Trois pistes pour la recherche didactique</i>	111
a. L'investissement de l'écriture	112
La force de l'investissement	112
Le type d'investissement.....	112
Le mode d'investissement	113
b. Les opinions sur l'écriture et les attitudes à l'égard de celle-ci	113
c. Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage	114
d. Une nouvelle piste de recherche : l'interprétation de la situation scolaire.....	114
2 - <i>Vers de nouvelles pistes pour le travail en didactique de l'écriture</i>	115
a. Des outils d'observation	115
b. Le rapport à l'écriture des enseignants	115
c. Les ateliers d'écriture.....	116
« Des ateliers qui viseraient principalement à donner aux enfants l'envie d'écrire ».....	116
« Des ateliers qui se présentent comme des situations didactiques proprement dites ».....	116
d. L'écriture socio-professionnelle	117
BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE	118
CHAPITRE 3 : QUEL USAGE DE LA NOTION DE RAPPORT À L'ÉCRITURE ?	119
A. QUESTIONS EN SUSPENS	119
1 - <i>La question de l' « écriture littéraire »</i>	120
2 - <i>La question des indices linguistiques</i>	121
3 - <i>La question du progrès en écriture</i>	122
B. LES LIENS POSSIBLES	122
C. LES APPORTS POSSIBLES	123
1 - <i>La prise en compte d'un « déjà-là »</i>	123

a. Les pratiques d'écriture extra scolaires :	124
b. Les gestes professionnels :	124
2 - <i>L'ancrage dans le culturel</i>	125
3 - <i>L'idée d'un certain positionnement du sujet</i>	125
a. La médiation	125
b. La distance	126
D. OUVERTURE VERS D'AUTRES RECHERCHES : L'APPORT DE CARMEL CAMILLERI	127
1 - <i>L'enculturation chez C. Camilleri</i>	127
2 - <i>L'acculturation chez C. Camilleri</i>	128
3 - <i>Les « stratégies identitaires »</i>	128
BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE	129
PARCOURS 3 : PÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE DES DISCIPLINES	131
CHAPITRE 1 : L'ÉVALUATION FORMATIVE ET L'APPORT DE PHILIPPE PERRENOUD	132
A. LA PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS :	132
1 - <i>Caractéristiques générales</i>	133
a. Objectifs généraux et objectifs spécifiques	133
b. Guidage et individualisation de l'enseignement	133
2 - <i>La visée de cette pédagogie : temps et motivation pour apprendre</i>	134
3 - <i>Une variante ouverte au raisonnement : l'approche par objectifs</i>	135
B. L'ÉVALUATION FORMATIVE	135
1 - <i>Les principes de base</i>	136
a. Expliciter objectifs et critères	136
b. Réguler l'apprentissage	136
2 - <i>La question du rythme et la notion de « flux »</i>	136
a. Garder le groupe classe	136
b. Individualiser l'apprentissage	137
3 - <i>Évaluation et interaction</i>	138
C. DES OBJECTIFS AUX COMPÉTENCES : POUR UNE ÉVALUATION FORMATIVE « ÉLARGIE » ET « PRAGMATISÉE »	
1 - <i>Pour une évaluation formative « élargie »</i>	139
a. Élargir l'observation	139
b. Élargir l'intervention	139
c. Élargir la régulation	140
2 - <i>Redéfinition de l'évaluation formative au sein d'un nouveau paradigme</i>	140
a. Lui garder son caractère transversal ?	140
b. L'intégrer dans le cadre des didactiques ?	140
c. Le choix d'un moyen terme	141

d. La recentrer autour de la notion de régulation	141
<i>3 - Pour une évaluation formative « pragmatisée »</i>	142
a. Prendre acte des difficultés rencontrées par les maîtres	142
Distinguer activité et apprentissage	142
Éviter l' « angélisme »	143
Former les enseignants.....	143
b. Doser les exigences	144
D. QUEL USAGE DE L'ÉVALUATION FORMATIVE ?	144
<i>1 - Des points de convergence profonde</i>	145
a. Au niveau de choix fondamentaux	145
b. Dans la gestion des erreurs	145
c. Dans les « rétro-actions »	146
<i>2 - Des éléments intégrés à nos pratiques</i>	146
a. Les pratiques et le vocabulaire de l'évaluation	146
b. Un élément important dans un atelier d'écriture : le savoir-être	146
<i>3 - Des concepts à découvrir</i>	146
a. Chez Bloom.....	146
Le temps pour apprendre : non au « hurry up »	146
La motivation et l'effet le plus visible de l'atelier	147
La hiérarchie dans la pyramide et les étapes du procès de lecture-écriture	147
b. Chez M. Csikszentmihalyi : la notion de flux et la différenciation	147
<i>4 - Des pistes à suivre</i>	148
<i>5 - Quelques points de divergence</i>	148
a. Du découpage des objectifs à celui des compétences	148
b. La rage évaluative	148
<i>6 - Un manque essentiel</i>	149
a. Dans l'atelier d'écriture	149
b. Dans l'évaluation formative.....	149
BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE	149

CHAPITRE 2 : L'ÉVALUATION FORMATRICE ET L'APPORT DE J.J. BONNIOL ET G. NUNZIATI... 151

A. CADRE THÉORIQUE	152
<i>1 - Les étapes de l'action</i>	152
a. Les continuateurs de Vygotski et la genèse des processus psychiques	152
b. Une genèse en trois étapes.....	153
L'orientation	153
La réalisation.....	153
Le contrôle	153

2 - <i>L'analyse de la tâche : logique de l'expert, de la discipline, de l'apprenant</i>	154
a. La distinction tâche et activité, procédure et processus.	154
b. La distinction entre différentes logiques.....	155
Logique de la discipline	155
Logique de l'expert	155
Logique de l'apprenant	155
B. CADRE OPÉRATOIRE.....	156
C. DÉFINITION DE QUELQUES TERMES ESSENTIELS	157
1 - <i>Base d'orientation</i>	157
a. Origine de la notion.....	157
b. Sa définition et les différentes formes qu'elle peut prendre	158
c. Pour une base d'orientation complète et rationnelle.....	158
2 - <i>Carte d'étude</i>	159
3 - <i>Des critères opérationnels évolutifs</i>	159
Les critères de réalisation	160
Les critères de réussite	160
D. OBJECTIFS	161
1 - <i>Les transformations des points de vue</i>	161
2 - <i>Les transformations des connaissances initiales</i>	161
3 - <i>Les transformations des pratiques pédagogiques</i>	162
a. La transformation des comportements de correcteurs :	162
b. La construction de séquences d'apprentissage	162
c. La mise en place de l'évaluation elle-même	162
E. POUR ENTRER EN ÉVALUATION FORMATRICE	163
1 - <i>Le refus de « l'autodaxie » : nécessité d'une formation exigeante</i>	163
2 - <i>Le refus de l'applicationnisme : un nécessaire « cheminement interne »</i>	163
F. QU'APPORTE L'ÉVALUATION FORMATRICE À MON TRAVAIL ?.....	164
1 - <i>Renforcer le lien avec le versant cognitif de l'ergonomie</i>	165
a. Les opérations d'orientation et leurs composantes	165
La représentation de la tâche	165
L'anticipation	165
La planification	166
b. Galpérine et le système de repères rationnels	166
c. Les opérations de contrôle	167
d. La notion d'action idéale : une piste de lecture	168
2 - <i>Renforcer l'autonomie de l'élève</i>	169
a. Etablir des critères	169

Distinguer réalisation et réussite	170
Concevoir des critères évolutifs	170
Préciser le degré d'exigence	171
Mais distinguer critères et indicateurs	171
b. Donner aux apprenants des outils d'aide	171
Réaliser un exemple ensemble	171
Distinguer « procédure » et « processus »	171
c. Permettre aux apprenants de s'approprier critères et outils d'aide	172
d. Les inciter à créer leurs propres outils	172
<i>3 - Avoir une haute idée de la formation</i>	<i>173</i>
a. Former c'est transformer	173
b. Former ce n'est pas transmettre	173
c. Se former exige temps et efforts	173
<i>4 - Quelques points de divergence</i>	<i>174</i>
a. L'importance accordée à l'aspect prototypique des productions	174
b. L'aspect radicalement transversal de l'évaluation	174
c. La question de l'autonomie	175
d. La question de l'expertise	175
BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE	176
CHAPITRE 3: LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES EN QUESTION AVEC BERNARD REY	179
A. LA NOTION DE COMPÉTENCE	180
<i>1 - Une notion difficile à définir</i>	<i>180</i>
a. Un sens courant paradoxal	180
b. Un sens savant complexe	180
Conçue comme spécifique	180
Conçue comme générale	180
Conçue comme multiple	181
<i>2 - Un rapport problématique avec le savoir</i>	<i>181</i>
B. LA NOTION DE TRANSVERSALITÉ	181
<i>1 - Une transversalité désirée</i>	<i>181</i>
<i>2 - Une transversalité difficile à envisager</i>	<i>182</i>
C - LA QUESTION DU TRANSFERT :	183
<i>1 - Un transfert problématique</i>	<i>183</i>
<i>2 - Pour un transfert réussi</i>	<i>184</i>
<i>3 - Transfert ou spécificité ?</i>	<i>185</i>
D. LA NOTION D'INTENTION COGNITIVE	186
<i>1 - L'intention scripturale</i>	<i>187</i>

2 - <i>L'intention rationnelle</i>	189
E. LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT	190
F. QUEL USAGE DE L'APPORT DE BERNARD REY ?	191
1 - <i>La notion de compétence</i>	191
2 - <i>La notion de transfert</i>	192
a. Transfert et procédure	192
b. Transfert et démarche ascendante	192
c. Transfert et métacognition	193
3. <i>La notion d'intention</i>	193
a. Quelle « intention » pour l'atelier d'écriture ?	193
Un certain regard sur les textes	193
Une certaine ignorance	193
Une certaine distance	193
b. Comment transmettre cette intention ?	194
Par le mimétisme	194
Par la médiation	194
Par la métacognition	194
c. Ce que cela suppose	194
Un changement dans la relation interindividuelle	195
Un changement dans le positionnement de l'élève	195
Une certaine « posture » de l'enseignant, paradoxale	195
<i>En conclusion</i>	195
BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE	196

CHAPITRE 4 : LA THÉORIE DES « SITUATIONS DIDACTIQUES » : APPORT THÉORIQUE DE GBROUSSEAU

A. LA THÉORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES ET SON CONTEXTE	199
1 - <i>La notion de situation : un changement de paradigme dans l'analyse de l'échec</i>	199
2 - <i>Une évolution de l'enseignement à l'apprentissage</i>	199
3 - <i>Du triangle didactique à une vision systémique de la situation</i>	200
4 - <i>La transposition didactique</i>	201
5 - <i>Le concept de contrat</i>	202
6 - <i>Le contrat didactique et ses paradoxes</i>	203
7 - <i>Le contrat didactique et ses effets</i>	204
a. L'effet Topaze	204
b. L'effet Jourdain	205
c. Un « phénomène » révélateur : l'âge du capitaine	205

B. LA SITUATION DIDACTIQUE COMME MOYEN.....	206
1 - <i>Le milieu adidactique : la dévolution et ses paradoxes</i>	206
2 - <i>La situation fondamentale</i>	208
a. La situation d'action.....	209
b. La situation de formulation	209
c. La situation de preuve	210
C. VERS UNE NOUVELLE DÉFINITION DE LA SITUATION DIDACTIQUE	210
1 - <i>Problèmes soulevés par la 1^{ère} définition</i>	210
a. Absence d'institutionnalisation.....	210
b. Constructivisme radical	211
c. Absence de prise en compte des obstacles	212
d. Effet Diénès	212
2 - <i>Une nouvelle définition : La situation didactique comme environnement</i>	212
a. Redistribution des rôles.....	213
b. Nouvelle structuration	213
c. Nouvelles caractéristiques	214
Un processus ordonné	214
Un équilibre assuré	215
Un maître au premier plan :	215
D. QUEL EST L'APPORT DE G. BROUSSEAU À MON TRAVAIL ?	216
1 - <i>La confirmation de choix fondamentaux</i>	216
a. Importance primordiale des choix didactiques de l'enseignant	216
b. Équilibre entre apprentissage et enseignement	217
c. Conception dialectique de la séquence d'apprentissage	218
2 - <i>Des notions et concepts utiles à l'analyse des données de l'expérimentation</i>	219
a. La notion de situation fondamentale d'une connaissance	219
b. Le concept de contrat didactique :	219
c. Le concept de situation adidactique	220
d. Le concept de milieu	220
BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE	220
PARCOURS 4 : LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE	222
PRÉALABLES : QU'EST-CE QUE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?	222
CHAPITRE 1 : LES TROIS ORIGINES DU GROUPE DE D. P.	222
CHAPITRE 2 : SON CADRE THÉORIQUE SPÉCIFIQUE	222
CHAPITRE 3 : SON CADRE OPÉRATIONNEL EN ÉVOLUTION	222
CHAPITRE 4 : DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET ATELIER D'ÉCRITURE	222
PRÉALABLES : QU'EST-CE QUE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?	223

1 - <i>Son origine au confluent de trois courants</i>	223
2 - <i>Sa démarche spécifique</i>	224
CHAPITRE 1 : LES TROIS ORIGINES DU GROUPE DE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE	225
A. APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE ERGONOMIQUE	225
1 - <i>La dimension cognitive présente dans tout travail</i>	225
2 - <i>La distinction entre image cognitive et image opérative</i> :	226
3 - <i>La distinction entre outil et instrument</i>	226
4 - <i>La distinction entre tâche et activité</i>	227
a. De la tâche à la situation de travail	227
b. De l'activité réalisée au réel de l'activité	227
5 - <i>La distinction entre genre et style</i>	228
6 - <i>L'entretien d'autoconfrontation</i>	229
a. Autoconfrontation simple : la question du style	229
b. Autoconfrontation croisée : la question du genre et de ses variantes	229
7 - <i>La distinction entre réflexion sur l'action et réflexion dans l'action</i>	230
8 - <i>L'importance des conduites anticipatrices</i>	230
B. APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT	231
1 - <i>Piaget et le concept de schème</i>	231
2 - <i>Vygotski et la prise en compte de l'action enseignante</i>	232
a. La zone de proche développement	232
b. La médiation de tutelle	232
c. La médiation symbolique	232
3 - <i>Forme prédicative et forme opératoire de la connaissance</i>	233
C. APPORTS DE LA DIDACTIQUE DES DISCIPLINES	233
1 - <i>Chevallard et la transposition didactique</i>	234
2 - <i>Vergnaud et le champ conceptuel</i>	234
3 - <i>Brousseau et la théorie des situations</i>	234
a. Le concept de situation	234
b. La notion de contrat	235
c. Le concept de schème	235
4 - <i>La sociologie et le concept d'habitus</i>	235
BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE	236
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE SPÉCIFIQUE DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE	238
A. CADRE THÉORIQUE DE LA CONCEPTUALISATION DANS L'ACTION	239
1 - <i>Le concept de compétence</i>	239

2 - Du concept de compétence au concept de schème.	240
3 - Le schème, de l'activité productive à l'activité constructive.	241
4 - Schème et habitus.	241
B. ÉLARGISSEMENT DES PERSPECTIVES.	243
1 - Activité et apprentissage.	243
2 - Activité, apprentissage et développement.	244
C. ÉPISTÉMOLOGIE DE LA DISCIPLINE.	245
1 - Le cognitif, entre forme opératoire et forme prédicative de la connaissance.	245
2 - Registre épistémique et pragmatique du point de vue de la tâche ou de l'activité.	245
a. Le point de vue de la tâche.	246
b. Le point de vue de l'activité.	246
c. Rapports entre « modèles opératifs » et « modèles cognitifs » de l'activité.	247
Dans les cas où une formation théorique doit nécessairement précéder la pratique :	247
Dans le cas où les deux modèles sont appris ensemble (dans les formations dites « sur le tas »)	247
BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE.	248

CHAPITRE 3 : LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE : UN CADRE OPÉRATOIRE EN ÉVOLUTION

A. DOMAINES D'INTERVENTION, CONCEPTS ET DISPOSITIFS DE FORMATION.	249
1 - Le domaine industriel.	250
a. Le concept pragmatique :	250
b. L'apprentissage, entre modèle cognitif et modèle opératif.	251
Des concepts organisateurs :	251
Des régimes de fonctionnement :	252
Des indicateurs :	252
Des stratégies attendues :	252
c. L'apprentissage par l'analyse rétrospective de son action.	252
Les raisons de son efficacité :	252
Ses conditions.	253
Son protocole.	253
2 - Activités de gestion des environnements dynamiques.	254
a. Dimension temporelle liée au vivant.	254
b. Dimension collective liée à un environnement en situation de crise.	254
3 - Activités qui s'accomplissent avec d'autres humains.	255
a. Les interactions.	255
b. La double organisation des compétences.	256
c. Le double objet du service.	257
d. La dimension conceptuelle des situations de relations de service.	258
4 - Parmi elles : l'activité enseignante et ses spécificités.	259

a. L'enchâssement des buts	259
b. Une inversion de leur hiérarchie.....	259
c. Le double niveau de l'objet.....	260
d. Le double registre de l'action : pragmatique et épistémique.....	260
e. L'enseignant entre tâche et apprentissage	260
f. Un objet médiateur : le problème ?.....	261
B. UTILISATION DES SITUATIONS DE TRAVAIL POUR L'APPRENTISSAGE	261
1 - <i>La formation par simulation</i>	261
a. Simulation et situation didactique.....	261
b. Simulation et résolution de problème.....	262
2 - <i>La formation par alternance</i>	263
a. La situation de travail entre le spécifique et le général	263
Du processus d'équilibration de Piaget à la notion d'écart.....	263
Les trois phases du processus.....	264
b. La notion d'écart et la notion de rupture chez Vygotski	264
c. Écart et développement.....	265
C. LES SITUATIONS DE TRAVAIL ET LEUR POTENTIEL DE DÉVELOPPEMENT.....	266
1 - <i>La prise en compte des évolutions récentes du travail</i>	266
a. L'accroissement des procédures	266
b. L'incertitude des prescriptions	267
2 - <i>La question du développement dans le travail</i>	267
BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE	268
CHAPITRE 4 : DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET ATELIER D'ÉCRITURE	271
A. RELECTURE DE CHOIX FONDAMENTAUX AU MOYEN DE L'ANALOGIE	271
1 - <i>Littérature et simulation</i>	272
a. Littérature et « variation ordonnée ».....	272
b. On ferait semblant qu'on serait écrivains	272
2 - <i>Simulation et formation</i>	273
a. La mise en situation d'atelier d'écriture	273
b. L'effectuation de tâches en petits groupes.....	273
La construction de séquences d'apprentissage.....	273
La correction de copies.....	273
3 - Modalisation de propositions tenues pour vraies :.....	274
a. La liberté en écriture	274
b. Le groupe comme aide au « démarrage »	274
c. L'artistique comme étape ultime.....	274
d. « Mon texte, c'est moi »	275

B. RELECTURE AU MOYEN DE DISTINCTIONS CONCEPTUELLES HEURISTIQUES	275
1- <i>Modèle cognitif et modèle opératif</i>	275
a. Dans le cadre de la formation continue :	275
b. Dans le cadre du compagnonnage :	276
c. Dans le cadre d'une situation nouvelle	276
d. Et d'une manière générale au sujet du développement	276
2 - <i>Registre épistémique et registre pragmatique</i>	277
C. OUTILS CONCEPTUELS ET OPÉRATOIRES POUR L'ANALYSE DU TRAVAIL.....	277
1 - <i>Le lien tâche, activité et expertise</i>	278
a. La tâche	278
Identifier la structure conceptuelle de la situation.....	278
Identifier les savoirs du domaine	278
b. L'activité	278
c. Entre les deux, l'expert	278
2 - <i>La structure conceptuelle de la situation</i>	279
a. Au niveau de l'objet.....	279
La situation expérimentale.....	279
La situation d'enseignement-apprentissage	279
b. Au niveau de l'outil	280
Pour les élèves.....	280
Pour l'enseignant	280
c. Les concepts pragmatiques	280
La cohérescence	280
L'alteraction	281
D. DÉCOUVERTE DE PROCÉDURES	282
1 - <i>L'entretien d'auto-confrontation</i>	282
a. Pour découvrir la structure cognitive de la tâche	282
b. Pour découvrir le genre ou le style.....	282
Le genre professionnel.....	282
Le style	283
2 - <i>Le débriefing</i>	283
ET POUR FINIR	283
BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE	283
PARCOURS 5 : UTILISATION DE CES THÉORIES POUR CONCEPTUALISER UNE PRATIQUE.....	285
CHAPITRE 1 : CONCEPTUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : R. GOIGOUX ...	286
PRÉALABLES : NÉCESSITÉ DE L'APPROCHE ERGONOMIQUE	287
A. UN MODÈLE DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE.....	288

1 - Travail prescrit, travail attendu.....	289
2 - Les caractéristiques des enseignants	290
3 - Les caractéristiques des élèves par rapport au maître	290
4 - Caractéristiques des élèves par rapport à leur propre travail scolaire	290
5 - Le travail réel des enseignants.....	291
6 - Le travail prescrit par l'enseignant.....	291
7 - Le travail réel des élèves	292
8 - Les effets du travail enseignant sur l'institution scolaire.....	292
9 - Les effets du travail enseignant sur les enseignants eux-mêmes.....	292
10 - Les effets du travail enseignant sur les apprentissages des élèves.....	293
11 - Régulation et contrôle de l'activité d'enseignement en fonction de l'activité des élèves et de leurs acquisitions	293
12 - Les instruments professionnels	294
B. MISE À L'ÉPREUVE DU MODÈLE	296
1 - Multifinalité de l'activité.....	296
a. Multifinalité et mise en tension.....	296
Entre activité productive et activité constructive :	296
Entre registre pragmatique et registre épistémique	296
Entre les deux pôles des multiples dimensions de la situation.....	297
b. Multifinalité et cohérence	297
c. Un exemple de mise en cohérence experte.....	297
Mise au jour des buts principaux	297
Découpage en actions autour de chacun.....	298
Mise en évidence des schèmes professionnels	298
2 - L'activité comme élaboration par le sujet de sa propre tâche	298
a. La notion de « tâche redéfinie »	298
b. La notion de « tâche experte »	299
c. Un exemple de redéfinition de la tâche par un novice	300
3 - Les effets de l'activité sur l'enseignant.....	301
a. Analyser ces effets en gardant une perspective didactique.....	301
b. Faire des propositions qui les prennent en compte.....	302
C. QUEL USAGE DE LA « DIDACTIQUE INTÉGRÉE » ?	302
1 - Autour de la notion de tâche	303
a. Hiérarchisation.....	303
b. Redéfinition	303
Du point de vue du prescripteur	303
Du point de vue de l'acteur	303

c. Régulation	303
<i>2 - Autour de l'activité</i>	<i>304</i>
a. Son analyse, d'actions en opérations	304
b. Son contrôle	304
c. Son expertise	304
<i>3 - Autour de l'outil</i>	<i>305</i>
a. Appropriation de l'outil et inventivité	305
b. Manuel de l'utilisateur, ou étude généralisable ?	305
BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE	305
CHAPITRE 2 : CONCEPTUALISER L'ATELIER D'ÉCRITURE POUR MIEUX Y FORMER	308
A. ÉTAPE 1 : LA MISE EN SITUATION D'ATELIER D'ÉCRITURE	309
1 - <i>L'instauration</i>	<i>309</i>
2 - <i>L'institution</i>	<i>310</i>
3 - <i>L'installation</i>	<i>311</i>
B. ÉTAPE 2 : LA MISE EN JEU DE L'ATELIER D'ÉCRITURE	312
1 - <i>La conjonction : médiation et mise en projet</i>	<i>313</i>
2. <i>L'intention de littérarité</i>	<i>314</i>
3 - <i>La mise en tension : décroissement et mouvement dialectique</i>	<i>315</i>
C - ÉTAPE 3 : L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ATELIER D'ÉCRITURE	315
1 - <i>Au niveau des membres de l'atelier : la coaction, entre guidance/dévolution</i>	<i>316</i>
a. La guidance	316
b. La dévolution	317
2 - <i>Au niveau des textes : Cohérence, entre scrutation et déploiement</i>	<i>318</i>
a. La scrutation, en quête de régularités	318
b. Le déploiement, à la recherche de l'opération d'écriture majeure	319
3 - <i>Au niveau du dispositif lui-même : tension et maintien des équilibres fondamentaux</i>	<i>320</i>
a. Au niveau de l'ensemble de la séquence,	320
Équilibre entre lecture et (ré)écriture	320
Équilibre entre enseignant et enseigné	321
b. En lecture : équilibre entre langue et littérature	321
c. Au niveau de la consigne : entre contextualisation et décontextualisation	322
d. En écriture : équilibre entre vraisemblance et ressemblance	322
d. En réécriture : entre fidélité au projet et attention à l'objet	322
D. SCHÉMA RÉCAPITULATIF	323
BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE	325
CHAPITRE 3 : CONCEVOIR UN DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL	327

A. QUESTIONNEMENT, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....	327
1 - <i>Questionnement</i>	328
a. Quand y a-t-il véritablement didactique de l'écriture ?.....	328
b. Qu'est-ce que l'on acquiert dans un atelier d'écriture ?.....	328
c. En quoi, et à quelles conditions l'atelier d'écriture constitue-t-il un dispositif favorable à une véritable didactique de l'écriture ?.....	329
2 - <i>Problématique</i>	330
3 - <i>Hypothèses</i>	332
a. Première hypothèse :.....	332
b. Deuxième hypothèse.....	332
c. Troisième hypothèse.....	333
d. Quatrième hypothèse.....	333
B - OPÉRATIONNALISATION DES HYPOTHÈSES.....	333
1 - <i>Conditions expérimentales</i>	333
a. La situation d'expérimentation.....	333
b. Le choix des variables.....	334
Variable indépendante : le mode de formation.....	334
Variable dépendante : la réalisation de certaines composantes de la tâche.....	334
c. Les instruments de mesure.....	335
d. Le plan d'expérience.....	335
2 - <i>L'analyse des données</i>	335
a. Co-action entre ses membres.....	336
b. Recherche de cohérescence.....	337
c. Équilibre dialectique entre les constituants de base du dispositif.....	337
C - PROGRAMMATION DE L'EXPÉRIMENTATION.....	338
1 - <i>Une séquence conçue comme un atelier d'écriture</i>	338
1 bis - <i>Une séquence conforme à la structure conceptuelle du dispositif</i>	338
2 - <i>Permettant de mesurer ses effets</i>	339
2 bis : <i>Une séquence facile d'accès et finement maquetée</i>	339
3 - <i>Permettant de comparer l'effet des différents modes de formation</i>	339
3 bis - <i>Une séquence d'une durée minimale</i>	340
BIBLIOGRAPHIE DU CHAPITRE.....	340
ANNEXES I (PARTIE THÉORIQUE).....	342
A. PRÉLIMINAIRES.....	342
B. CHAMPS THÉORIQUES UTILISÉS.....	342
A. PRÉLIMINAIRES.....	343

1 – ETUDE DES MANUELS UTILISÉS	343
2 – EXTRAITS DE COPIES D'ÉLÈVES	343
<i>1 – Etude des manuels utilisés.....</i>	<i>344</i>
a. Le français par l'étude des textes 6ème	344
b. Grammaire, cycle d'observation	344
c. Apprendre à écrire : Les sensations	344
d. Gravitations Jules Supervielle	344
e. Paroles Jacques Prévert	344
<i>2 – Extraits de copies d'élèves.....</i>	<i>349</i>
a. Dominique L.....	349
1 ^{ère} version, pages 1&2	349
2 ^{ème} version.....	350
3 ^{ème} version, recopiée dans le « livre d'or ».....	351
b. Pierrick L.....	352
1 ^{ère} version	352
2 ^{ème} version.....	353
3 ^{ème} version, recopiée dans le « livre d'or ».....	354
c. Christine J.	355
1 ^{ère} version	355
Brouillon	356
3 ^{ème} version, extrait recopié dans le « livre d'or ».....	357
B. CHAMPS THÉORIQUES UTILISÉS.....	358
<i>1- Nouvelle de C. Duminy-Sauzeau présentant une ellipse cataphorique.....</i>	<i>358</i>
<i>2- Présentation de l'association La Cave Littéraire : recto</i>	<i>368</i>
<i>3 - Présentation de l'atelier d'écriture de C. Duminy-Sauzeau</i>	<i>370</i>
<i>4 - Techniques de l'entretien non-directif selon Rogers</i>	<i>371</i>
<i>5 - Document d'évaluation formatrice (R. Chuzeville)</i>	<i>373</i>

PARTIE II : MISE EN PRATIQUE

INTRODUCTION

Après avoir, à la lumière de nos ressources théoriques, établi la structure conceptuelle de l'atelier d'écriture littéraire tel que nous l'avons pratiqué de nombreuses années, nous avons cherché à valider cette structuration en la mettant à l'épreuve lors d'une expérimentation. Il nous fallait également en venir à la question de l'efficacité de ce dispositif. Enfin, notre propos étant principalement centré sur la transmission des compétences nécessaires à sa maîtrise, nous devions concevoir cette expérimentation de telle sorte que les différents enseignants qui en seraient les Sujets se caractérisent en fonction de leur mode et de leur degré de formation au dispositif en question.

Quels sont les effets les plus bénéfiques de l'atelier d'écriture littéraire ? Doit-on avoir suivi une longue formation pour mettre en œuvre un atelier de ce type ? A quoi peut-on reconnaître l'expertise dans ce domaine ? Sur quels aspects de ce dispositif se rencontrent les plus grandes difficultés ? Comment les pallier ? Voilà les principales questions auxquelles l'expérimentation et son analyse devaient nous permettre de répondre.

Nous allons exposer la façon dont le protocole que nous venons de proposer a été mis en œuvre ; nous n'en donnons que les grandes lignes, quitte à développer davantage tel ou tel point le moment venu. Cela nous permettra d'en venir rapidement à l'analyse des données que nous avons pu en tirer, puis aux pistes concrètes que nous amorcerons.

PARCOURS 1 : L'EXPÉRIMENTATION ET SA MISE EN PLACE

CHAPITRE 1 : CHOIX DES ENSEIGNANTS ET DE LA SÉQUENCE

CHAPITRE 2 : PRÉPARATION AVEC LES ENSEIGNANTS

CHAPITRE 3 : MISE EN ŒUVRE DE L'EXPÉRIMENTATION ET DE SON ÉVALUATION

CHAPITRE 1 : CHOIX DES ENSEIGNANTS ET DE LA SÉQUENCE

A. PRÉEXPÉRIMENTATION ET COMPAGNONNAGE

L'expérimentation devait permettre d'observer un atelier d'écriture littéraire, tel que décrit par Claudette Oriol-Boyer, et mené par quatre enseignants différents. Notre protocole prévoyait que l'un au moins de ces enseignants devait n'avoir reçu aucune formation spécifique à cet égard, mais que la séquence devait toutefois correspondre au modèle, et cela du début à la fin de sa mise en œuvre par tous les enseignants pressentis. Il nous fallait donc aller observer au préalable, dans ses pratiques habituelles, un autre enseignant non formé aux ateliers d'écriture. Cette préexpérimentation nous permettrait de tester les différents outils¹ mis au point, mais surtout d'estimer le degré de précision à donner au maquettage de la séquence expérimentale pour que tous puissent parvenir au terme de sa réalisation dans des conditions qui permettent de reconnaître le dispositif.

¹ Questionnaires élèves et enseignants par exemple, mais aussi matériel d'enregistrement.

1 – Pré-expérimentation

a. Observation de l'enseignante-témoin

Cette enseignante-témoin peut être qualifiée d' « expérimentée » selon les critères de Roland Goigoux². L'observation de ses pratiques habituelles a pris la forme de l'enregistrement vidéo de séances d'écriture dans une classe de cinquième³. Ces séances faisaient partie d'une séquence conçue par l'enseignante autour de l'écriture de nouvelles fantastiques, selon le déroulement suivant : lecture de nouvelles (Poe, Buzzati, etc.), travail sur les règles du genre, les étapes du récit et le vocabulaire du fantastique ; puis suivi de l'écriture individuelle concernant le plus souvent le rappel des règles et des étapes à respecter ; enfin retour sur les écrits au sein de petits groupes, le plus souvent en relation duelle. [annexes2]

Le visionnage de l'intégralité de ces séances⁴ et leur analyse détaillée nous ont amenée à définir et organiser un certain nombre de critères de ce que l'on peut appeler « l'expertise générale » d'un professeur de français dans le genre professionnel observé, à savoir l'accompagnement individuel d'élèves à l'écriture en projet. Mais ces critères n'étaient pas compatibles avec ceux d'une expertise spécifique⁵ à la conduite d'un travail en atelier d'écriture et ne nous permettaient pas d'isoler les éléments manquants⁶.

b. De l'expertise générale à l'expertise spécifique

Nous avons choisi de procéder plus simplement en établissant, pour chaque étape incontournable du genre professionnel concerné, la caractéristique dominante de l'approche observée. Cela nous a permis de dresser le tableau comparatif suivant :

² Cf parcours 5 ch. 1. Cette enseignante était reconnue par ses différents partenaires, qu'il s'agisse de l'Inspection, de l'équipe administrative ou de ses collègues, mais aussi de ses élèves et de leurs parents.

³ De larges extraits de la transcription figurent en annexes, ainsi que les documents afférents les plus significatifs.

⁴ Outre le fait qu'il nous familiarisait avec le fait même d'observer le geste enseignant.

⁵ Tels qu'on peut les revoir dans le schéma de la structure conceptuelle de l'atelier d'écriture, situé à la fin de la 1^{ère} partie.

⁶ Seuls nous intéressaient à ce stade les éléments dont il faudrait pallier l'absence lors de l'expérimentation à venir.

	Expertise générale	Expertise spécifique
Contrainte	Thématique/générique	Problématique
Suivi	groupal/individuel	Général/individualisé
Révision	Rétrospective	Prospective

Pour donner rapidement les conclusions de cette étude comparative (dont nous donnons le résumé dans le tableau ci-dessus, il est apparu que les éléments qui manqueraient à l'enseignant non formé aux ateliers d'écriture, pour mener à bien la séquence expérimentale proposée, seraient liés à la pratique de la lecture ascendante⁷, à la fois pour le texte-source et les textes-cibles. Il faudrait donc fournir une aide à ce niveau lors de l'expérimentation, à savoir :

Un texte-source à proposer en modèle pour que les élèves puissent y puiser à la fois une problématique d'écriture et du matériau langagier ;

Une approche individualisée des textes-cibles (c'est-à-dire des productions des élèves) concernant l'ensemble de la classe ;

Une visée méliorative utilisant les ressources de la réécriture et permettant de partir de l'objet produit pour l'améliorer dans le sens de son devenir, et non une visée correctrice proposant de revenir au projet de départ dans une démarche correctrice.

Nous avons pu en faire l'essai dans la mesure où notre enseignante-témoin a souhaité peu après être elle-même initiée aux ateliers d'écriture.

2 – De la préexpérimentation au compagnonnage

En effet, l'enseignante qui nous avait accueillie pour cette préexpérimentation ne connaissait pas au départ le travail en atelier d'écriture. Mais au début de l'année suivante, ayant une classe de cinquième « particulièrement difficile⁸ », elle nous a demandé de l'initier au dispositif. Nous lui avons proposé une

⁷ Comme nous le présentions à l'issue de nos préliminaires.

⁸ Selon ses propres termes.

séquence didactique conçue comme un atelier d'écriture⁹, qu'elle a mise en place dans sa classe avec notre aide, sous la forme donc d'un compagnonnage¹⁰ [annexes2]. Notre apport a été le suivant :

a. Choix et lecture ascendante d'un texte d'appui

Nous avons choisi un texte pour ses qualités didactiques (c'est-à-dire qui exhibe son processus de production). Nous en avons également fait une lecture ascendante afin d'en dégager l'opération d'écriture majeure, pour aboutir à une consigne d'écriture problématique.

b. La lecture ascendante en grand groupe des textes produits

Nous avons accompagné l'enseignante dans la lecture des textes produits et la formulation des pistes de réécriture. Notre aide s'est portée également sur le choix et l'ordre de passage des textes d'élèves à lire en grand groupe.

c. Réécriture collective puis individuelle, du projet à l'objet

Enfin nous avons aidé à la constitution de groupes de réécriture de ces textes en fonction du geste de réécriture à opérer (en regroupant les élèves ayant rencontré des difficultés à ce niveau dans l'écriture de leur propre texte). Après quoi chaque élève a été accompagné dans la réécriture de son propre texte.

L'ensemble des productions a fait l'objet d'un recueil.

La première incidence de cette phase de formation imprévue a été, sur le conseil de Christine Barré-de Miniac, d'inscrire le compagnonnage au titre des formations possibles à tester, et de faire figurer l'enseignante, **MB**, parmi les

⁹ La séquence en question avait été créée pour mes élèves l'année précédente, et avait fait l'objet, en collaboration avec Marie Savelli, d'un article : *L'analyse du français contemporain : bilan et applications didactiques*. Cet article a constitué l'un des chapitres d'un ouvrage publié au Brésil en 2006 (la référence exacte figure dans la bibliographie générale). Marie Savelli a fait mention de cette séquence lors de son intervention dans le colloque sur la littérature organisé à l'IUFM de Grenoble du 24 au 26 octobre 2002. Cf Savelli, Marie (2003) « L'oral au service de l'écrit », *Lidil* 27 (Juillet 2003) *La littéracie : vers de nouvelles pistes de recherche didactique*. Grenoble : ELLUG. [annexes2]

¹⁰ Nous avons évoqué ce type de formation dans le chapitre consacré à la Didactique Professionnelle. En effet ce groupe, à la suite de Piaget, dénonce ses insuffisances, et en particulier le retard qui est pris dans la formation de l'image cognitive de la tâche par rapport à son image opérative. Or, chez l'opérateur en formation, l'équilibre est requis entre ces deux images pour une bonne évolution de l'expertise professionnelle, dans un aller-retour stimulant et éclairant entre théorie et pratique. Il était donc intéressant de tester ce mode de formation, ce que Christine Barré-de Miniac nous a encouragés à faire.

Sujets de l'expérimentation, désormais au nombre de quatre. Il est temps maintenant de les présenter.

B. DES ENSEIGNANTS DE FORMATION DIFFÉRENTE

Il était essentiel, avant tout, que les enseignants chargés de mettre en œuvre la séquence expérimentale présentent chacun un mode et un degré différent de formation à l'atelier d'écriture littéraire. C'est ce qui nous a guidée dans le choix que nous avons fait des « Sujets » de notre expérimentation. Afin de corroborer ce choix, nous l'avons fait suivre immédiatement d'un entretien semi-directif¹¹ [annexes1 : 375-376], à partir du questionnaire reproduit ci-dessous. Nous en résumons ci-dessous l'essentiel pour chacun.

1 – SR, formée lors d'un stage de Formation Continue

SR est une enseignante qui a suivi, dans le cadre de la formation continue, deux stages d'équipe successifs proposés par notre groupe de recherche *Didactique de l'écriture* [annexes 2], et *Projet d'écriture et projet pédagogique*. Elle enseignait à l'époque au collège *René Cassin* dans le Nord-Isère. Depuis elle a changé d'établissement et l'expérimentation a eu lieu, toujours en Nord-Isère, dans un établissement semi-rural de 800 élèves, le collège *Les Dauphins*. La classe choisie pour l'expérimentation est de niveau moyen et comporte de bons élèves, mais certains élèves sont en difficulté d'apprentissage et certains autres posent des problèmes de discipline.

2 – DL, formé, outre ce même stage FC, dans un atelier de loisir

DL a suivi, dans le cadre de la formation continue, les deux mêmes stages d'équipe dans le même établissement du Nord-Isère. Ce qui caractérise son mode de formation, est que, depuis ces stages, il a participé pendant plusieurs années à l'atelier d'écriture-adultes que j'ai ouvert dans le cadre d'une

¹¹ Nous avons mis en [annexes1 : 375-376] les règles de l'entretien non-directif selon Rogers, que nous avons suivies à la différence près que les questions de relance étaient prévues.

association culturelle¹² [annexes1 : 372-373] et [annexes2]. Contrairement à sa collègue il n'a pas changé d'établissement. C'est donc au collège *René Cassin* que l'expérimentation a eu lieu en ce qui le concerne. La classe qu'il a choisie est également de niveau moyen, mais, l'établissement étant en REP, le profil est plus heurté. Néanmoins il a fait ce choix en raison, a-t-il dit, du « mérite » de cette classe, qui a toujours suivi avec énergie les projets qu'il lui a proposés.

3 – MB, formée par compagnonnage

Le cas de **MB** est particulier, dans la mesure où, comme nous venons de le voir au début du chapitre, elle avait accepté que je procède à la préexpérimentation dans sa classe. Rappelons que, peu après, cette enseignante m'a demandé de venir l'initier aux ateliers d'écriture dans une classe particulièrement difficile et pour laquelle elle ne parvenait pas à des résultats concluants malgré son expertise (mentionnons que le collège *Gérard Philippe* de Fontaine est en REP¹³). Cette initiation a pris la forme d'un compagnonnage ; ce que me faisant observer, Christine Barré-de Miniac m'a conseillé d'ajouter à ma palette ce nouveau mode de formation. L'expérimentation, en ce qui concerne **MB**, s'est déroulée dans la même classe, c'est-à-dire très difficile mais ayant connu une expérience en atelier d'écriture.

4 – OJ, non formé aux ateliers d'écriture littéraire

Il fallait trouver dans l'académie de Grenoble un enseignant de français n'ayant eu aucune formation dans ce domaine¹⁴, et s'assurer de cette absence de formation par une première observation pour ne pas risquer de biaiser le résultat de l'expérimentation. Nous avons ainsi été amenée à choisir un Sujet

¹² La présentation de l'association La Cave Littéraire est en [annexes1 : 372-373] et je joins des textes produits dans le cadre de l'atelier d'écriture que j'y propose [annexes 2].

¹³ REP : Réseau d'Éducation Prioritaire

¹⁴ Ce qui n'a pas été si facile, dans mon environnement en tout cas. Par exemple, une collègue qui disait n'avoir pas été formée s'est révélée capable d'animer un atelier d'écriture improvisé assez conforme à l'esprit de l'atelier tel que nous le concevons ; enseignements pris, elle avait suivi un stage avec Claudette Oriol-Boyer mais disait ne l'avoir jamais mis en pratique.

qui n'était dans l'académie de Grenoble¹⁵ que depuis peu¹⁶, **OJ**. Il enseignait dans le collège *les Dauphins*, de même que **SR**, ce qui a facilité la programmation. La classe qu'il a choisie est une assez bonne classe, qui comporte 7 latinistes, et dont un quart a une année d'avance dans son cursus. Une seule élève a un retard dans son cursus, de 2 années.

B. DES ENSEIGNANTS DE MÊME PROFIL, UN MÊME CADRE EXPÉRIMENTAL

Nous avons dû rendre un grand nombre de variables fixes, ce qui a un peu compliqué les choix nécessaires à tous les niveaux.

1 - Un même profil d'enseignants

Disons-le clairement, le fait que les quatre enseignants aient un profil similaire, sans être purement le fruit du hasard, est le résultat d'un choix et d'une nécessité heureusement convergents : choix de créer des conditions identiques et donc des réalisations comparables, nécessité de solliciter des enseignants dont je sois assez proche pour qu'ils acceptent en confiance de se lancer dans cette aventure. Ce n'est donc pas tout à fait un hasard s'ils avaient un préjugé favorable vis-à-vis des ateliers d'écriture, et des relations cordiales avec l'expérimentatrice¹⁷, par qui ils avaient en outre été *formés*, quand formation il y avait eu¹⁸ ; ils avaient également un *même degré de maîtrise générale*, ayant donc « routinisé » un grand nombre de tâches (rappelons qu'il s'agissait d'enseignants « expérimentés » selon les critères donnés par R. Goigoux¹⁹).

¹⁵ On peut y voir la preuve que Claudette Oriol-Boyer et son groupe, pendant leurs années d'activité de formation, ont irrigué de façon significative le paysage de l'académie de Grenoble. Cf 1^{ère} partie, parcours 1 chapitre 3 ; quelques déroulés de stages proposés sont en [annexes 2].

¹⁶ Si l'on s'en tient strictement à la date d'intégration des MAPPEN dans les IUFM ou Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, il nous aurait fallu, en 2004, choisir des enseignants ayant moins de 5 ans d'ancienneté. Or nous souhaitions choisir des enseignants expérimentés. Quoi qu'il en soit, les membres du groupe de recherche constitué à l'origine par Claudette Oriol-Boyer, a fortiori elle-même, ont continué à former des enseignants bien au-delà de cette date.

¹⁷ Il peut arriver qu'un préjugé défavorable ou des relations de rivalité (par exemple) avec l'expérimentateur puisse nuire à la bonne marche de l'expérimentation.

¹⁸ J'ai dit dans l'introduction à ce travail que, n'ayant pu expérimenter le dispositif sur moi-même, j'avais délégué ce rôle à des enseignants qui m'étaient proches.

¹⁹ Roland Goigoux dans sa monographie : Goigoux, Roland (2002, a) op. cit. parcours 5 chapitre 1.

2 - Placés dans les mêmes conditions

Nous avons décidé de mettre en œuvre la séquence sur un même niveau de classe, c'est-à-dire la cinquième²⁰.

a. Choix et niveau des groupes classes

Les collèges comportant un effectif similaire et un profil dans l'ensemble comparable, nous avons préféré laisser le choix du groupe-classe à l'enseignant concerné²¹. Il faut signaler néanmoins que 2 collèges sur 4 sont en REP. C'est pourquoi nous nous sommes appuyée sur l'examen de leurs résultats aux évaluations nationales à l'entrée en sixième et les moyennes de l'année de 6^{ème} pour contrôler l'équivalence des groupes-classes au niveau des performances, et moduler les résultats obtenus lors des évaluations des textes produits au cours de la séquence.

b. Date et durée de l'expérimentation

Il allait de soi que l'expérimentation aurait lieu à un *même moment de l'année* et qu'elle s'étalerait sur *une même durée*. Cette dernière question était centrale et le choix final a dépendu de plusieurs facteurs : souhait des enseignants, qui ne l'avaient pas eux-mêmes élaborée, de la placer en fin d'année, c'est-à-dire hors-évaluation²² ; nécessité de respecter les réticences de l'enseignant qui n'avait pas reçu de formation aux ateliers d'écriture et ne concevait pas de passer trop de temps à la production d'un seul texte par ses élèves²³ ; nécessité enfin de transcrire l'intégralité des séquences, qui ne nous permettait pas de les concevoir sur un temps qui aurait représenté une somme de travail excessive. Nous avons donc choisi une durée de 4 heures.

²⁰ Et non la sixième, afin que les éventuels problèmes rencontrés par les élèves ne soient pas dus à leur inexpérience. C'est ainsi que les enseignants pressentis à temps ont demandé à avoir en charge une classe de cinquième. Cela nous a alors guidée dans le choix des enseignants suivants.

²¹ Ce qui n'a que très légèrement biaisé les résultats, le hasard ayant bien fait les choses ...

²² Ce fait est tout à fait caractéristique du malaise des enseignants à noter des textes apparaissant comme des produits d'un usage artistique du langage.

²³ Nous verrons que la question du temps à passer avec les élèves autour de la production d'un texte est significatif d'un certain rapport à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture.

C. UNE MÊME SÉQUENCE EN ATELIER D'ÉCRITURE

1 - Choix de la séquence

L'expérimentation devait permettre d'observer un atelier d'écriture tel que décrit par Claudette Oriol-Boyer²⁴. Il nous fallait donc concevoir une séquence didactique qui suppose que l'on travaille réellement en atelier d'écriture littéraire. Afin de garantir la présence des trois caractéristiques majeures du dispositif²⁵, nous avons choisi de proposer comme base de l'expérimentation l'une des séquences que j'avais élaborée pour le manuel de sixième²⁶ (à partir d'un extrait de *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier²⁷, présent en annexes mais que nous reproduisons ci-dessous pour plus de commodité) **[annexes2]**. Cette séquence avait donc l'aval de Claudette Oriol-Boyer et de son groupe. L'ayant créée pour l'une de mes classes, dans laquelle je l'avais ensuite mise en œuvre, j'étais certaine de sa faisabilité. Afin d'assurer l'effectivité de toutes les réalisations grâce à une réussite plus rapide de tous les élèves, nous avons décidé de la mettre en œuvre en classe de cinquième (c'est-à-dire auprès d'élèves d'un niveau de classe supérieur à celui dans lequel elle avait été testée²⁸) **[annexes2]**. Mais cela nous semblait ne pas suffire et nous avons affiné le maquetage présent dans le manuel, conformément aux observations engrangées lors de la préexpérimentation. Nous avons en particulier réduit le texte de l'auteur à deux extraits. Le 1^{er} constituait le texte d'appui :

« C'est une mère qui te berce, c'est un cuisinier qui sale ta soupe, c'est une armée de soldats qui te retient prisonnier, c'est une grosse bête qui se fâche, hurle et trépigne quand il fait du vent, c'est une peau de serpent aux mille écailles qui miroitent au soleil. Qu'est-ce que c'est ? »

²⁴ Claudette Oriol-Boyer (1989) *L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique*, pp. 275-276.

²⁵ Coaction, cohérence et équilibre dialectique.

²⁶ Duminy-Sauzeau C., Faure Y., Grappin D., Oriol-Boyer C. (1994) *Français 6^{ème}*, Paris : Hatier, collection « Lire-écrire ensemble », Claudette Oriol-Boyer dir. Paris : Hatier. Il s'agit du chapitre 4 pp. 63-74, dont l'essentiel est reproduit en **[annexes 2]**.

²⁷ Tournier, Michel (1977) *Vendredi ou la vie sauvage*. Paris : Gallimard, coll. « Folio-Junior ».

²⁸ J'avais moi-même pratiqué le texte sous cette forme à plusieurs reprises dans le cadre d'ateliers d'écriture optionnels auprès d'enfants, d'adolescents en difficulté ou encore d'adultes : les textes produits dans le cadre de l'un des ateliers d'écriture que j'animais à l'époque au collège les Dauphins sont en **[annexes 2]**.

Le second appartenait au « dossier » (avec l'illustration que nous présentons plus loin) et son utilisation était laissée à la discrétion des enseignants :

« C'est une toison géante où deux hommes sont cachés comme des puces, c'est le sourcil qui se fronce au-dessus du gros œil de la mer, c'est un peu de vert sur beaucoup de bleu, c'est un peu d'eau douce dans beaucoup d'eau salée, c'est un bateau toujours immobile à l'ancre. Qu'est-ce que c'est ? »

C'est notre île, Speranza, s'écria Vendredi²⁹ ...

Pour pallier l'inconvénient qu'il y avait à couper la devinette de son contexte narratif, nous avons donné à chaque enseignant un manuel de *Français 6^{ème}* de chez Hatier pour leur permettre la lecture des chapitres 3 et 4 intitulés respectivement « Créer une métaphore » et « Portraits » et retrouver ainsi à la fois l'ancrage narratif et l'analyse qui en avait été faite. Nous avons également fourni de la partie narrative le résumé suivant³⁰ [annexes2] :

Connaissez-vous l'histoire d'un marin échoué sur une île déserte pendant plus de vingt ans? Si vous connaissez son histoire, c'est qu'un écrivain anglais du XVII^{ème} siècle, Daniel Defoe, en a fait un récit qu'il a intitulé *Robinson Crusoë*. Et c'est ainsi que cette aventure humaine est devenue un mythe, celui de l'homme confronté à la solitude, à la nature et à l'étranger.

A notre époque, Michel Tournier en a fait à son tour un autre récit, *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, qu'il a réécrit pour la jeunesse sous le titre de *Vendredi ou la vie sauvage*. Je vais vous en résumer rapidement l'intrigue :

Robinson est naufragé sur une île déserte. Après un moment de découragement où il se laisse aller à une vie dégradante, il décide de se reprendre et d'aménager l'île de façon à y mener une vie d'être civilisé. Il recueille d'abord Tenn, le chien du bord qui a échappé lui aussi à la noyade, et, peu de temps après, un indien de la tribu des Araucans à qui il donne le nom de Vendredi et qu'il tente de civiliser. Mais ce dernier, par maladresse, provoque une explosion qui détruit l'œuvre de Robinson et entraîne la mort de Tenn. C'est au tour de Vendredi d'apprendre à Robinson la « vie sauvage ».

C'est lui qui compose pour Robinson ces « portraits araucans », conformément à une coutume de sa tribu (c'est le 1^{er} texte ou texte d'appui) ; et il apprend à Robinson à en composer à son tour (c'est le 2^{ème} texte ou texte de dossier).

(A dire plus tard =>effet de sens) C'est un moment capital dans le roman car, au début, c'était Robinson qui apprenait à Vendredi sa langue et surtout sa façon de se servir du langage pour désigner ce qui nous entoure : on voit une marguerite, et on dit "marguerite". Mais c'est maintenant Vendredi qui apprend à Robinson la vie sauvage, et en particulier une toute nouvelle utilisation du langage, à laquelle nous allons nous initier...

²⁹ Pour des raisons évidentes la réponse de Robinson (« C'est l'océan, triompha Robinson ») était omise au début de la séquence, afin de permettre aux enseignants de faire deviner réellement la solution de la devinette à leurs élèves. En revanche, cette première devinette figurait à nouveau, mais avec sa réponse, sur le même document que la 2^{ème}, de façon à ce que le parallèle puisse être fait au moment choisi par l'enseignant.

³⁰ Nous l'avons donnée à lire aux enseignants, ainsi que l'introduction à chaque séance : nous nous sommes ainsi inspirée des Evaluations nationales afin d'aider à la lecture des consignes et nous assurer que tous les élèves aient reçu les mêmes informations, ce qui était notre préoccupation.

2 - Maquettage de la séquence

Le maquettage de la séquence a été effectué avec une grande précision, de façon à assurer la réussite de chaque mise en œuvre. Chaque professeur a disposé d'un dossier comprenant l'intégralité des documents préparatoires listés en fin de chapitre (documents-professeur et documents-élèves, sous forme « papier » ou « transparent ») qui se trouvent en annexes sous leur forme originale **[annexes 2]** mais dont nous présentons l'essentiel ci-dessous, afin de permettre au lecteur d'en avoir une première approche :

- Plannings généraux

Pour deux professeurs qui disposaient de 3 séances d'1h30 (OJ et SR) :

Présentation générale

Séquence portrait araucan

Document a (professeur)

Objectifs :

Savoir : un genre : la devinette ; un type : le descriptif ; une figure : la métaphore ; une classe : le pronom personnel ; une fonction : l'attribut

Savoir faire : pratiquer la lecture ascendante, faire travailler son imagination, écrire « à la manière de » en suivant une programmation

Savoir être : participer à un atelier d'écriture, se comporter en lecteur, en scripteur ; concevoir un autre rapport au langage

Réalisation finale : écrire un portrait métaphorique sous la forme d'une devinette

Séance	Durée	Déroulement	Matériel	Observations
Séance 1	10' 20' 10' 10' 15' 15'	Intro : Présentation du projet d'écriture	Rétro/Transpar/Feutres	Penser à l'image (doc f) // avec comparaison Notion de réel du texte Penser au T2
		Présentation de l'œuvre, du texte	Doc1	
		Lecture analytique => opération d'écriture majeure	Doc 2 trans+photoc	
		Consigne d'écriture et mise en place de l'évaluation	Doc 4	
		Ecriture en commun	Doc e	
		Préparation à l'écriture individuelle	Listes, schéma	
Séance 2	20' 20' 10' 10' 20'	Intro : Présentation de la phase de réécriture		Au moins 3 (// chaque problème particulier)
		Lecture d'un choix de textes d'élèves	Doc 5 Textes vierges	
		Systematisation des faits de langue (attribut//métaphore, pronom//devinette)	Doc 2 bis Docs3 Analyse	
		Consignes de réécriture		
		Réécriture en commun		
Séance 3	10' 40' 30'	Intro : Présentation du travail de finalisation du projet	Salle informatique	Penser à la lecture orale comme évaluation, validation et valorisation Demi-groupes en alternance
		Rappels nécessaires		
		Suite et fin de la réécriture individuelle		
		Saisie au traitement de texte		
		Evaluation et questionnaire final		

Pour deux professeurs qui disposaient de 2 séances de 2h (MB et DL)

Séance	Durée	Déroulement	Matériel	Observations
Séance 1	10' 20' 20' 10' 10' 15' 15'	Intro : Présentation du projet d'écriture	Rétro/Transpar/Feutres	Penser à l'image (doc f) // avec comparaison Notion de réel du texte Penser au T2
		Présentation de l'œuvre, du texte	Doc1	
		Lecture analytique => opération d'écriture majeure	Doc 2 trans+photoc	
		Systematisation des faits de langue (attribut//métaphore, pronom//devinette)	Docs3 Analyse gramm	
		Consigne d'écriture et mise en place de l'évaluation	Doc 4	
		Ecriture en commun	Doc e	
		Préparation à l'écriture individuelle	Listes, schéma	
		Ecriture du premier jet	Doc 5	
Séance 2	20' 10' 10' 10' 30'	Intro : Présentation des phases de réécriture et de finalisation		Au moins 3 (// chaque problème particulier) Penser à la lecture orale comme évaluation, validation et valorisation Demi-groupes en alternance
		Lecture d'un choix de textes d'élèves	Doc 5 Textes vierges	
		Consignes de réécriture	Doc 2 bis	
		Systematisation des faits de langue (1e GN expansé)		
		Réécriture en commun		
Séance suivante	30'	Réécriture individuelle		
		Saisie au traitement de texte	Salle informatique	
		Evaluation et questionnaire final		

Nous avons choisi de prévoir le déroulement de la séquence sur une durée totale de 210 minutes (en allégeant la première séance), que ce soit pour 2 séances de 2 heures, ou 3 séances de 1h30. En effet la durée officielle d' « une heure de cours » est de 55 minutes et nous avons dégagé 5' par heure pour la mise en place et les interruptions inévitables (formalités administratives, discipline, mises en groupe etc.). On verra que la durée réelle ou « temps utile » est variable selon les enseignants et leur public.

Outre le planning général sous la forme requise, nous avons pu ainsi remettre à chacun un planning plus détaillé pour chaque séance. Dans le dossier figurait également le texte de l'auteur et les présentations à lire au début de chaque séance, ainsi que les documents qui permettraient d'étayer chaque activité, qu'elle soit prévue ou suggérée :

- Illustration de Stacys Eidrigevicius

Cette illustration était présente dans le manuel *Français 6^{ème}* en ouverture du chapitre sur le portrait et elle était analysée à la fin du chapitre : elle permettait de montrer aux élèves une approche métaphorique de la réalité au travers d'une autre forme d'art.



- Analyse grammaticale du texte-source

La devinette reposait sur l'emploi cataphorique du pronom (celui-ci étant donné avant le nom qu'il est supposé « remplacer ») mais nous avons choisi de ne mettre à l'étude que la structure attributive, support de la métaphore, en nous limitant à une analyse grammaticale dite « phrastique », que nous avons fournie aux enseignants :

C'	est	une mère qui te berce		
Pronom	Verbe ppal	GN (Groupe Nominal expansé)	Classe	Fait de langue
Sujet		Attribut	Fonction	
Comparé		Comparant	Image	Effet de sens

- Exemple à faire ensemble

Nous avons fourni également un exemple déjà réalisé, sans en imposer l'utilisation, le professeur étant libre d'en créer un autre avec sa classe. Nous avons ainsi proposé un schéma heuristique évoluant en « soleil » autour du mot « maison », listant d'abord, au bout de chaque « rayon », 5 caractéristiques ; prolongeant ensuite chacun d'eux pour aboutir à un nom-métaphore qui était expansé : la liste n'induisait pas d'ordre, le schéma étant circulaire :

« Une boîte... dont le couvercle ne s'enlève pas » ; « un arbre ... avec des racines qui ne croissent pas » ; « une coquille ... qui abrite toute une famille » ; « un nid ... toujours posé sur le sol » ; « une commode ... dont les tiroirs communiquent ».

- Consigne et évaluation préalable

Le document ci-dessous permettait de mettre en place l'évaluation avant la 1^{ère} écriture.

Consigne d'écriture :

A la manière de Vendredi et Robinson, dans le roman de Michel Tournier, écrivez le « portrait araucan » de ce que vous voulez (être humain ou animal, phénomène naturel ou créé par l'homme, sentiment, sensation, objet, lieu, etc.). Vous l'évoquerez de façon imagée en 5 touches de plus en plus précises suivies de la question « Qu'est-ce que c'est ? » de façon à ce que votre lecteur puisse deviner la réponse, mais seulement à la fin.

Evaluation : La grille suivante figurait sur le même document :

Critères de réussite	Critères de réalisation
Il s'agit bien d'une devinette	J'utilise un pronom pour remplacer le nom à deviner
C'est un portrait	Je pars des principales caractéristiques de ce que je veux décrire
... métaphorique	Chaque touche comporte une image venant de la caractéristique commune
... en 5 touches	Je reproduis 5 fois la structure : [pronom-sujet « C' » + « est »+ GN attribut]
Mon lecteur peut deviner, mais seulement à la fin	Je choisis l'ordre du comparant le plus lointain au plus proche du comparé

- *Evaluation des textes en classe*

Celui-ci permettait d'évaluer avant la réécriture. Il s'inspire du tableau élaboré dans le cadre d'actions de formation disciplinaires.

Critères	Réussi	N'est pas réussi	Réussi en dehors de la consigne	Consignes de réécriture
Il s'agit bien d'une devinette : Le pronom remplace 5 fois le même nom à deviner				
C'est un portrait : mon comparé est bien évoqué à travers ses principales caractéristiques				
... Métaphorique : chaque GN attribut comporte bien une image correspondant à l'une des caractéristiques (rapport de ressemblance)				
... en 5 touches : J'ai 5 fois la structure [c' + est + GN expansé attribut]				
Mon lecteur peut deviner, mais pas trop vite : j'ai choisi un ordre du plus difficile (le comparant appartient à un champ lexical lointain du comparé) au plus facile				
Correction de surface : orthographe, vocabulaire, syntaxe (choix du relatif, expansion du GN)				

Pour les moments-clés de la séquence, présents dans le schéma récapitulatif³¹ (comme la mise en situation et la mise en jeu) nous avons rédigé ce qui devait absolument être dit³², en particulier ce qui concernait l'introduction à chaque séance, que nous reproduisons ci-dessous. Le document sous sa forme originale se trouve en annexe.

Introduction à la séance 1 : « Présentation du projet d'écriture »

« Nous allons travailler en atelier d'écriture, c'est à dire que nous allons lire ensemble un texte pour regarder comment l'auteur s'y est pris pour le composer, quelle règle d'écriture il s'est donnée.

³¹ Cf Partie théorique de la présente thèse, p. 324.

³² Comme il est courant de le faire lors des évaluations nationales.

Et ensuite nous allons écrire à sa manière, en nous donnant les mêmes règles. J'écrirai un texte d'ailleurs moi aussi.

Et nous lirons nos textes pour nous aider mutuellement à les améliorer comme lui aussi l'a retravaillé, car l'écrit est rarement satisfaisant au premier essai.

Et puis nous entrerons nos textes à l'ordinateur, pour réaliser une petite plaquette que vous pourrez emporter ».

Introduction à la séance 2 : « Présentation de la réécriture »

« J'ai lu vos textes et j'en ai sélectionné quelques-uns, pas les meilleurs ni les moins bons, mais ceux qui semblent pouvoir nous aider à apprendre à réécrire notre texte. Je vais les projeter et ce que l'on va chercher à découvrir, ce n'est pas si on aime, on n'aime pas, mais si la consigne est respectée, dans quelle mesure elle l'est (ce qui est là, ce qui manque), et comment elle est respectée, c'est à dire si le scripteur n'a pas ajouté un petit plus, quelque chose d'original.

Ensuite chacun pourra améliorer son texte selon la grille que j'ai remplie en le corrigeant ».

Introduction à la séance 3 : « Présentation de la finalisation du projet »

« Nous allons faire un roulement

Certains ont à peu près terminé la réécriture de leur texte, et vont aller le taper en faisant les corrections de surface.

Les autres vont continuer leur réécriture.

J'aiderai les uns et les autres : appelez-moi ».

Concernant l'examen des premiers jets, un document intitulé « Lecture des textes d'élèves » avait été remis à chaque enseignant, afin de permettre une approche des textes d'élèves appropriée à la démarche.

Les textes d'élèves sont à lire en deux temps, et c'est l'ensemble de l'atelier d'écriture, c'est-à-dire le groupe classe, qui doit y contribuer : il faut être à l'affût de l'inattendu, de certaines régularités, signes d'un projet original par rapport à la grille d'évaluation (un champ lexical qui se met en place, un travail sur les sonorités, etc.). La difficulté est que souvent cela s'est passé de façon non consciente et imparfaite.

Le document proposait ensuite deux séries de questions correspondant à chacun des deux « temps ».

1^{er} temps : lecture descendante par rapport à la consigne et aux critères d'évaluation :

1°) Est-ce que la consigne est respectée ?

2°) Dans quelle mesure ? qu'est-ce qui est en place, qu'est-ce qui manque ?

3°) Sur quel manque majeur la consigne d'écriture va-t-elle porter ?

2^{ème} temps : lecture ascendante à la recherche de spécificités

4°) Qu'est-ce qui fonctionne bien dans ce texte, crée un effet, mais qui ne vient pas de la consigne ?

5°) Sur quelle réussite majeure la consigne de réécriture va-t-elle porter ?

Enfin il présentait la procédure à utiliser pour la phase de réécriture :

Au niveau de la classe il est intéressant de regrouper les textes par « familles » au niveau des spécificités, ce qui permet de travailler par petits groupes de réécriture. L'un des textes de ce groupe servira de « prototype » et sera lu devant la classe.

Et il terminait sur l'indication suivante :

La réécriture peut ne concerner que les fragments d'un texte.

3 – Récapitulatif du dossier remis à chaque professeur

Le tableau suivant récapitule l'ensemble des documents que comportait le dossier remis à chaque professeur. Chacun d'eux était à la fois sur un support papier, et sur un support transparent.

Liste des documents-enseignant répertoriés de « a » à « g »	Remis à
a Présentation générale de la séquence en 2 séances (100'/110')	MB&DL
a' Présentation générale de la séquence en 3 séances (80'/80'/ 50')	OJ&SR
b1 et b 2 Présentat° détaillée des 2 séances (ajout des procédures : b'1,2 &3 Présentat° dét. des 3 séances [gd gpe, petit g pe ou indiv.)	MB&DL OJ&SR
c Présentation rédigée pour les 2 séances (intitulée « Intro ») c' Présentation rédigée pour les 3 séances (« «)	Tous
d Présentation rédigée pour l'œuvre et le texte	Tous
e1,2,3 Schéma heuristique évolutif autour du mot « maison » (e1 caractéristiques, e2 métaphores, e3 points communs ou spécificités)	Tous
f Illustration de Stacys Eidrigevicus	Tous
g Lecture des textes d'élèves	Tous

Liste des docs-élèves num. de 1 à 5	Remis à TOUS
1 Texte-source 1' Texte source + T complémentaire	L'enseignant choisissait celui qu'il souhaitait distribuer
1 bis Questions pour la lecture du texte	Batterie de questions destinée à étayer la lecture du texte
2 Analyse grammaticale au 1 ^{er} niveau	Classes de mots et fonctions verbales
2 bis An. gram. aux 1 ^{er} et 2 ^{ème} niveaux	S'ajoutaient les fonctions nominales
3a Texte source à analyser 3b Texte complémentaire à analyser	Reproduction permettant aux élèves de s'approprier l'analyse faite ensemble
4 Consigne d'écriture et évaluation	Permettait à chaque élève d'en disposer sous une forme écrite ³³
5 Fiche d'aide à la réécriture	Support écrit pour la lecture des textes d'élèves

³³ Zakharchouk, Jean-Michel & Castincauld, Florence (2001) *La lecture d'énoncés et de consignes*. Paris : CNDP.

Ainsi la séquence, conforme à la structure de base et menée à son terme, devait aboutir dans tous les cas à la production, par chacun des élèves de chacune des quatre classes, d'autant de textes, que l'on pourrait soumettre aux mêmes critères d'évaluation, déjà présents dans les grilles d'évaluation fournies.

CHAPITRE 2 : PRÉPARATION DE L'EXPÉRIMENTATION AVEC LES ENSEIGNANTS

Il restait à mettre en place l'évaluation afin de pouvoir, à l'issue de l'expérimentation, établir les mesures nécessaires. Cette mise en place a pris trois formes successives.

A. OBSERVATION PRÉALABLE DES PRATIQUES COUTUMIÈRES

Avant toute réalisation nous sommes allés observer les enseignants dans leurs pratiques coutumières, afin de mettre en place l'évaluation les concernant. Nous leur avons proposé de nous signaler le moment où ils allaient travailler l'écriture avec leurs élèves ; nous viendrions alors faire notre observation préalable. C'est ainsi que chacun a pu choisir le moment de cette observation comme étant caractéristique de sa manière de faire écrire ses élèves (la seule contrainte étant que nous puissions effectivement voir écrire ces derniers). Il nous a semblé essentiel que chaque professeur de français Sujet de l'expérimentation puisse ainsi, à cette occasion, faire montre de ses représentations actuelles concernant l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

1 - Des pratiques contrastées

Nous avons choisi de donner dès à présent les principales caractéristiques de chaque pratique observée, afin de permettre au lecteur la saisie immédiate des éventuelles évolutions.

a. OJ : La rédaction «en autonomie»

Nous avons assisté à une heure de cours en salle informatique, comportant deux activités à réaliser en alternance : l'une était un travail de grammaire³⁴ sur un didacticiel³⁵ (annoncée : « séquence 5 séance 1 activité 1 ») ; la seconde était la production d'une « rédaction » dont le « sujet » était copié au tableau. Nous transcrivons ci-dessous la présentation l'activité par l'enseignant :

« Le sujet c'est simple (*il fait un geste du bras en arrière vers le tableau où est écrit* : « Vous devenez une vedette du petit écran. Racontez. ») // alors faites attention au niveau de l'heure vous avez vu (*il tapote sa montre*) ça défile vite / l'heure tourne / donc je vous demande pas de faire 300 pages / vous avez jusqu'à la fin de l'heure donc vous avez 35 minutes >donc rapidement hein< / vous avez vu on écrit des paragraphes / vous avez le droit de circuler pour les dictionnaires / vous utilisez le cercle des temps³⁶ / euh vous avez toute liberté soyez inventif / y'a pas d'autre consigne que celle qui est écrite au tableau / vous avez tous les droits en dehors de la consigne qui est écrite. »

Le travail sur ordinateur bénéficiant de son accompagnement, nous en avons conclu que la production de la rédaction sous la forme d'un contrôle était pour l'enseignant une activité de « délestage » (évitant le partage d'un ordinateur, qui selon lui ne permettait pas un bon travail). Il faut reconnaître que nous avons été impressionnée par le sens de l'organisation dont a fait preuve l'enseignant, et le silence qui a régné pendant toute la séance.

Les productions **[annexes2]** ont été conformes à ce que l'on peut attendre, certaines parvenant à intéresser le lecteur et faisant montre de fantaisie, certaines consistant en un récit convenu plus ou moins maladroit autour des séries, acteurs, ou alors sportifs préférés, quelques-unes étant inachevées.

b. SR : Une réécriture en commun

Nous avons assisté à la 2^{ème} et la 3^{ème} phase d'un travail d'écriture autour de la recette de cuisine, la première ayant consisté en l'étude de plusieurs recettes

³⁴ L'exercice portait sur l'adjectif et ses possibilités de déplacement.

³⁵ Didacticiel dont je n'ai malheureusement pas la référence.

³⁶ L'enseignant mentionnant l'aide méthodologique qu'il leur propose habituellement à ce niveau.

prises dans un recueil. La contrainte générique se doublait d'une contrainte thématique (choisie par le groupe) puisqu'il était question d'écrire une « recette contre le racisme ». Nous avons donc assisté à la 2^{ème} séance consacrée au « retour sur les 1^{ers} jets », au cours laquelle l'un des textes a été réécrit intégralement en commun. Les principaux outils de la langue étudiés, ce faisant, ont été les pronoms, et la ponctuation (en particulier le point-virgule). La troisième séance a été consacrée à l'accompagnement de la réécriture individuelle : l'enseignante, très sollicitée mais souriante, a pu accorder son aide à quasiment tous les élèves (avec un temps moyen pour chaque élève de 1'). Nous avons été sensible à la bonne humeur et à l'harmonie qui a présidé aux échanges, qui s'est fait avec pour fond musical un disque de Keith Jarrett. On reconnaît la formation aux ateliers d'écriture reçue, également à l'attention portée aux brouillons qui sont relevés avec le « dossier » d'écriture. Quelques indices montrent que, cette formation étant ancienne, l'enseignante en a gardé ce qui lui convenait le mieux.

Les productions **[annexes2]** ont été d'assez bonne voire de bonne qualité, et seul un élève - ayant réussi néanmoins à respecter la contrainte du genre - n'est pas parvenu à y adjoindre un développement thématique. La correction de ces copies montre une préoccupation avant tout pragmatique et morpho-syntaxique.

c. MB : Une avancée vers le problématique

MB, avait été observée une 1^{ère} fois l'année précédente dans une classe de 5^{ème}, et avait été depuis formée par compagnonnage. Nous sommes retournés la voir en 4^{ème}, afin qu'il s'agisse des mêmes élèves que pour la 1^{ère} observation. Nous avons assisté à deux séances successives, l'une d'écriture, l'autre de réécriture. Elles faisaient suite à la lecture du début de *Germinal* de Zola, dont la structure avait été dégagée en rapport avec le projet de l'auteur. C'est cet ensemble, formé par la structure et le projet thématique, qui avait été donné comme contrainte. Nous avons donc relevé, au cours de l'accompagnement, la mention du projet de l'auteur et des outils langagiers à utiliser, ainsi que du brouillon comme témoignage de l'avancée d'un processus. On le voit, le compagnonnage avait été mis à profit. Quelques points révèlent un écart cependant : le fait que le thème ait été imposé montre que l'opération

d'écriture majeure n'a pas été dégagée avec suffisamment de netteté pour permettre aux élèves de s'en emparer au profit de leur propre projet. D'autre part, au cours de la séance de réécriture qui a suivi, aucun retour n'a été fait en commun sur les premiers jets, et la mutualisation s'est faite à l'échelle des petits groupes. Nous n'avons pas pu lire les productions pour des raisons de temps.

d. DL : L'atelier d'écriture littéraire à l'œuvre

Nous avons assisté aux deux séances qui ont suivi la lecture d'un texte de Giono dont une consigne d'écriture problématique avait été tirée (mais là encore le thème avait été conservé). Nous avons assisté à la lecture en commun des textes d'élèves, dans lesquels il a surtout été question, il faut le dire, du respect de la consigne, et moins de la spécificité des textes. Mais le regard sur ces premiers jets a été résolument prospectif, fournissant des pistes de réécriture dont certaines étaient largement amorcées en grand groupe. Les copies montrent des textes personnels et travaillés, puisqu'ayant bénéficié d'une aide permettant de les inscrire, dès l'abord, dans la littérature **[annexes2]**.

2 – Les dominantes de chacune

Nous avons procédé de la même façon que pour l'observation première de MB, en notant dans le tableau ci-dessous, en ce qui concerne la mise en écriture des élèves, les caractéristiques dominantes de l'approche. Nous avons ainsi dressé le tableau comparatif suivant, dans lequel sont signalés en gras les caractéristiques proches de celles de l'atelier d'écriture littéraire :

	OJ	SR	MB	DL
Support	Aucun	Textes	Un seul texte	Un seul texte
Contrainte	Thématique	Générique	Thémat/ pbmat.	Thém/ pbmatique
Suivi	Aucun	Individuel	groupal/individuel	Gal/individualisé
Révision	1 seul « jet »	Gal/individuel	Rétrospective	Rétro/ prospective

Ce tableau - qu'il faudra considérer avec beaucoup de prudence dans la mesure où il ne rend compte, pour certains, que d'une observation tout à fait partielle et coupée de la progression dans laquelle elle s'inscrit - nous invite à adopter un ordre de présentation, pour les enseignants, du plus éloigné au plus

proche³⁷ des pratiques ayant cours au sein d'un atelier d'écriture littéraire, que nous garderons jusqu'à la fin par souci de lisibilité.

B. ENTRETIEN ET QUESTIONNAIRES ENSEIGNANTS ET ÉLÈVES

Des questionnaires différents ont été prévus pour élèves et professeurs.

1 – Entretien préalable avec l'enseignant

Il a pris, dans son déroulement, une forme semi-directive. Les premiers points abordés dans le questionnaire-support ont concerné l'expertise générale :

- 1°) Formation initiale – 2°) Nombre d'années de pratique – 3°) Différents postes occupés –
- 4°) Formation continue – 5°) Rapport éventuel à la recherche

Les enseignants ont tous un minimum de 7 ans d'ancienneté, et ont tous enseigné en REP. En ce qui concerne la formation initiale, deux enseignants, OJ et DL sont issus des sciences du langage, mais OJ a poursuivi lettres modernes, et DL en sciences de l'éducation. En ce qui concerne le rapport à la recherche, DL a écrit une thèse et MB a travaillé avec Christine Barré-de Miniac sur l'écriture dans les disciplines.

Ensuite, l'entretien a concerné le rapport personnel à l'écrit

- 6°) De ton point de vue, quelle est la principale mission d'un enseignant ?
- 7°) Et la mission d'un enseignant de Lettres ?
- 8°) Qu'as-tu pensé des nouvelles IO concernant le français ?
- 9°) Quelles sont tes lectures personnelles
- 10°) As-tu une pratique personnelle de l'écriture ? (courrier, journal, poésie, nouvelles, articles, autres) dirais-tu que tu aimes écrire ?
- 11°) Dirais-tu, concernant l'écriture, qu'on est doué ou pas ? Si oui, en quoi ?
- 12°) Dirais-tu plutôt que ça peut s'apprendre ?
- 13°) Comment vois-tu les choses, en fait ?

Les enseignants se rejoignent sur les trois premières questions (insistant en particulier sur l'épanouissement des élèves et la construction de leur autonomie, mais ils se répartissent différemment entre lecture (mise en avant par OJ et MB) et écriture personnelle (privilegiée par SR et DL). Venait ensuite la question du don et de l'apprentissage, centrale dans le cadre de

³⁷ Autant il est clair qu'OJ se situe logiquement au plus loin et DL, tout aussi logiquement au plus près, on verra que les choses sont loin d'être aussi évidentes pour MB, formée par compagnonnage, et SR formée, certes il y a 10 ans, dans le cadre de la formation continue [annexes 2].

l'expérimentation qui allait avoir lieu. Nous en reproduisons les passages qui nous ont semblé les plus significatifs.

Exp : Dirais-tu, concernant l'écriture, qu'on est doué ou pas ?

OJ : « la question du don / elle est liée à la question de l'imitation [...] un élève sera bon quand il aura perçu des choses qu'il peut reproduire >on ne parle pas de création, on n'est pas dans ça³⁸< des formes qu'ils auront perçues comme esthétiques et qui sont susceptibles de plaire au prof en plus // il y a un rapport à la norme / la norme du prof // et les élèves qui sont doués ce sont ceux qui ont compris / qui vont être capables de comprendre qu'il y a une norme et que cette norme elle plaît bien au prof et ils vont la reproduire

Exp : dirais-tu plutôt que ça peut s'apprendre ?

OJ : oui bien sûr puisque c'est lié à l'imitation // pour partie

Exp : pour partie / et l'autre partie ce serait quoi ?

OJ : ils vont avoir du plaisir / à dire des choses / à exprimer // c'est chez ceux-là que ça a bien marché d'ailleurs / ceux qui auront du plaisir

On retrouve chez OJ, sous une forme différente certes, l'idée présente chez Bernard Rey de « regard sur les choses » valable dans l'univers scolaire ; mais une conception de l'imitation qui diffère sensiblement de celle que nous avons exposée dans la partie théorique puisqu'il s'agit d'imiter, non l'auteur, mais le professeur. Chez SR c'est une autre influence qui est mise en avant :

Exp : Dirais-tu, concernant l'écriture, qu'on est doué ou pas ?

SR : il n'y a rien d'inné mais il y a une formation / un milieu socio-culturel / après / si on travaille cette facilité on va devenir doué

Exp : dirais-tu plutôt que ça peut s'apprendre ?

SR : oui / ça se développe

Ce passage de l'entretien de SR complète en quelque sorte le précédent, puisqu'est mise en avant, de façon plus claire, la congruence entre le milieu familial et le milieu scolaire comme base des progrès à venir. Ont cette base les élèves acculturés à ce qui constitue la norme scolaire.

Puis l'entretien est revenu sur la notion d'expertise, cette fois concernant l'aspect spécifique à l'enseignement du français :

14°) Que penses-tu réussir le mieux en tant qu'enseignant de français ?

15°) En ce qui concerne l'enseignement de l'écriture, quelle « note » te mettrais-tu ? pour l'écriture fonctionnelle ? l'écriture fictionnelle ?

16°) Et en ce qui concerne tes écrits personnels ? Dirais-tu que tu maîtrises l'écriture fonctionnelle ? fictionnelle ?

Plus importantes étaient les réponses concernant les notions de liberté et de contrainte dont la tension caractérise la didactique de l'écriture :

17°) Que penses-tu de la liberté en écriture ?

18°) Que penses-tu de la contrainte en écriture ?

19°) Penses-tu qu'en situation de classe il faut équilibrer les deux ?

20°) Si tu devais choisir, opterais-tu pour davantage de liberté ou davantage de contrainte ?

³⁸ Il aurait été intéressant de demander à l'enseignant de préciser sa pensée sur ce point.

Nous donnons là encore les extraits les plus significatifs³⁹ :

OJ : celui qui a les outils peut être libre / l'autre / est-ce qu'il est libre / la liberté⁴⁰ n'existe pour nos élèves que dans un cadre nécessaire / les règles pour communiquer / même avec eux-mêmes [Q2] (la contrainte) est nécessaire [Q3] 1°) connaître les règles du jeu 2°) avoir du plaisir // quelle que soit la contrainte il faut qu'ils y trouvent leur compte

Le mot « contrainte » désigne ici les règles imposées par le bon usage de la langue ou du discours, non de contraintes proposées dans le cadre d'une didactique de l'écriture.

SR : la liberté, elle se construit [Q2] (la contrainte) c'est une forme de liberté dans l'écrit // il faut un cadre des choses précises pour créer // je n'arrive pas à les dissocier / c'est plus facile de partir de l'idée de contrainte pour arriver à celle de liberté [Q3] les deux sont équilibrés / l'élève garde sa liberté pour l'idée / pour les mots [Q4] la contrainte déjà il y en a assez / plus de liberté ce serait bien

La contrainte a un sens plus spécifique, ce qu'explique la formation théorique en amont, de même que dans l'extrait concernant DL :

DL L'écriture à contrainte c'est ce qu'il faut faire // la liberté en écriture c'est très bien à partir du moment où tu maîtrises et où tu as acquis des techniques [...] pour avoir cette liberté il faut en passer par là [Q3] équilibrer les deux (*il réfléchit longuement*) non il faut travailler avec les contraintes / c'est très rassurant pour les gamins parce que finalement la liberté c'est ce que tu vas mettre dedans / tes idées // à partir du moment où tu as une contrainte formelle c'est beaucoup plus rassurant pour eux

Enfin l'expertise a concerné les ateliers d'écriture au niveau de la connaissance ou de la pratique :

21°) Connais-tu les ateliers d'écriture ?

22°) En as-tu suivi ?

23°) En as-tu animé ?

24°) Dirais-tu que tu es formé(e) aux ateliers d'écriture ? en quoi ? qu'est-ce qui te manquerait d'après toi ?

Concernant la dernière question, c'est-à-dire ce qui leur manquerait pour travailler en atelier d'écriture, les réponses ont divergé : OJ, pour qui celui-ci consiste en une mise ensemble des acquisitions à la faveur d'un projet, il ne lui manque que la motivation pour le faire, ce qu'il pense possible à terme. SR voit surtout dans l'atelier d'écriture « un autre rapport avec les élèves » qui ne lui semble pas possible dans une salle de classe : pour elle, il faut pouvoir se mettre « comme on veut » pour écrire : « le lieu change tout ». On voit là évoquée la nécessité d'instaurer l'atelier d'écriture. DL a eu le sentiment, lors

³⁹ Nous ne disposons pas des réponses de MB, puisque les questionnaires n'ont été mis au point dans leur forme définitive qu'après la préexpérimentation, et que le compagnonnage qui a suivi rendait caduque toute notion de représentations « antérieures ».

⁴⁰ Il aurait, de même, été intéressant de relancer l'entretien sur ce point.

de l'observation liminaire, d'être passé à côté de la spécificité des textes de certains de ses élèves, et c'est cela qu'il souhaiterait recevoir en formation.

2 – Questionnaires pour l'enseignant

- *Avant la réalisation de la 1^{ère} séance :*

Deux questions orales portaient sur le profil de la classe et la programmation en amont, après quoi je donnais quelques recommandations en ce qui concernait le codage des productions-élèves (en particulier le fait de faire le brouillon sur le même support, ne pas gommer, et changer de couleur après le passage du professeur).

- *A la fin de la séquence : le questionnaire écrit final*

Il a porté sur l'impression que l'enseignant tirait de sa prestation, et sur la façon dont il pensait que ses élèves l'avaient vécue concernant la contrainte, les aides et obstacles. La dernière question mettait l'accent sur les changements perçus. L'échelle proposée allait de 1 (minimum) à 4 (maximum)

1°) As-tu apprécié cette séquence ? En quoi ?

2°) Les as-tu sentis libres dans leur écriture ? Pourquoi ? Et toi, t'es-tu senti libre dans ta séquence ? Pourquoi ?

3°) Parmi les aides possibles (mise en projet, questionnement du texte, consigne, critères d'évaluation, préparation à l'écriture, écriture en commun, dictionnaire, aide d'un camarade, aide du professeur, statut de lecteur, statut de scripteur, autres), lesquelles les a, d'après toi, le plus aidés ? gênés ? Qu'est-ce qui leur aurait manqué ? Quel(s) document(s) as-tu le plus apprécié(s) ? Le(s)quel(s) as-tu le moins apprécié(s) ? Quel(s) document(s) as-tu regretté de ne pas avoir utilisé(s) ? Le(s)quel(s) as-tu regretté d'avoir utilisé(s) ?

4°) Es-tu satisfait(e) de leur production ? Quelle est d'après toi sa principale qualité ? Et son principal défaut ? Et en ce qui concerne ta séquence ? Quelle est d'après toi sa principale qualité ? Et son principal défaut ?

5°) Que leur a surtout apporté ton aide, d'après toi ? (conseil, validation, encouragement, rassurance, autre...)

6°) Ma présence a-t-elle changé quelque chose ? les a-t-elle stimulés ? les a-t-elle gênés ? Si oui, qu'est-ce qui t'a semblé le plus perturbant pour eux : mon regard ? le camscope ? Et en ce qui te concerne ?

7°) As-tu le sentiment d'avoir travaillé en atelier d'écriture ? En quoi oui ? En quoi non ?

8°) Qu'est-ce qui t'a semblé différent par rapport à ta façon habituelle de travailler, et que tu as envie d'essayer à nouveau ?

9°) Qu'est-ce qui t'a semblé différent par rapport à ta façon habituelle de travailler, et que tu n'as pas envie de conserver ?

10°) Donne en quelques lignes ton sentiment général par rapport à cette expérience

Nous évoquerons les réponses à ce questionnaire dans le troisième parcours.

3 – Questionnaires pour les élèves

- *Initial*

Les questions, pour la plupart présentées sous la forme d'un QCM, cherchaient à faire émerger les représentations de la discipline, de l'écriture, et d'eux-mêmes écrivant. L'une des questions concernait leurs pratiques d'écriture extra-scolaires⁴¹. Il était demandé aux élèves de répondre « le plus sincèrement et précisément possible en évaluant quand c'était nécessaire, le degré de réalité de la réponse choisie dans la colonne de droite », de 1 à 4.

1°) En français, dans quelle activité vous sentez-vous le plus à l'aise ? : la grammaire, l'écriture, la conjugaison, la lecture, l'orthographe ? (*entourez la réponse choisie*)

2°) Complétez la phrase suivante à votre façon : Pour moi, écrire c'est ...

3°) Pour vous, écrire, c'est ... (*entourez 5 réponses parmi celles proposées*) se dire - travailler - créer - apprendre - jouer avec les mots - s'exprimer - produire - répondre - communiquer - chercher - s'amuser

4°) Avez-vous une pratique personnelle de l'écriture ? (courrier, journal, poésie, histoires, BD, autre) (*entourez le mot choisi dans cette liste*) A quel degré d'après vous ? (*entourez sur l'échelle dans la colonne de droite*)

5°) Quand un professeur vous demande d'écrire, que pensez-vous ? qu'avez-vous envie de lui dire ? (*cochez les 5 phrases les plus proches de votre pensée habituelle*) Je n'y arriverai jamais ! Pourquoi faire ? Pas maintenant ! Combien de lignes ? Je n'ai pas d'idées. Est-ce qu'on ne pourrait pas plutôt le faire à l'oral ? Est-ce que je peux le faire avec quelqu'un ? Est-ce que vous allez m'aider ? Je ne suis pas prêt(e). Est-ce que vous allez regarder l'orthographe ? Est-ce que je ne pourrais pas le faire chez moi ?

6°) D'après vous, pour bien écrire, il faut (*entourez les 5 réponses de votre choix*) avoir des idées - savoir sa grammaire - être doué - choisir son sujet - avoir du vocabulaire - ne pas faire de fautes d'orthographe - aimer écrire - être aidé - avoir un sujet qui vous plaît - être guidé - avoir assez de temps ?

7°) Diriez-vous que vous aimez écrire ? (*entourez sur l'échelle*) Pourquoi ?

8°) Diriez-vous que vous savez écrire ? (*entourez sur l'échelle*) Pourquoi ?

9°) Pour écrire, préférez-vous un sujet libre ou une consigne précise ? (*entourez la solution choisie*)

10°) Quelle phrase vous semble la plus vraie (*entourez sur l'échelle*) : « Ecrire, on est doué ou on ne l'est pas » ou bien « Ecrire, ça s'apprend » ?

Les réponses concernant une grande partie des questions, étant très proches d'une classe à l'autre, présentent l'intérêt de donner une image assez précise et représentative du rapport à l'écriture de pré-adolescents. Mais comme elles n'étaient pas significatives dans le cadre de cette étude, nous les avons mises en annexes. Nous ne donnons que celles qui concernent les deux dernières, qui feront écho aux questions équivalentes dans le questionnaire des professeurs, et cela d'abord sous la forme d'un tableau.

10°) Pour écrire, préférez-vous un sujet libre ou une consigne précise ?

⁴¹ Sont présents notamment, dans la bibliographie, des ouvrages sur le sujet de Marie-Claude Penloup et Christine Barré-de Miniac.

Elèves de	OJ	SR	MB	DL	Total
Je préfère					
Un sujet libre	14	15	20	12	61
Une consigne précise	10	4	5	12	31

11) Quelle phrase vous semble la plus vraie

Elèves de	OJ	SR	MB	DL	Total
Ecrire ...					
Il faut être doué	3	5	3	4	15
Ca s'apprend	21	20	21	20	82

En ce qui concerne la question de la liberté en écriture, on constate que seuls les élèves de DL la mettent en balance avec la contrainte, ce qui est significatif. Les élèves semblent en revanche tous convaincus qu'écrire, « cela s'apprend », ce qui est encourageant ...

Nous donnons un écho de quelques paroles d'élèves qui ont particulièrement retenu notre attention.

- *Final*

Les questions portaient à la fois sur la séquence elle-même (la façon dont ils l'avaient vécue, ce qui les avait déroutés, aidés, entravés) et sur leur production. La dernière question concernait le dispositif lui-même :

- 1°) As-tu apprécié cette séquence ? (1 à 4) En quoi ?
- 2°) T'es-tu senti libre dans ton écriture ? (1 à 4) Pourquoi ?
- 3°) Parmi les aides reçues (projet d'écriture, texte de départ, consigne, critères d'évaluation, préparation à l'écriture, écriture en commun, dictionnaire, aide d'un camarade, aide du professeur) entoure celles qui t'ont, d'après toi, le plus aidé(e), souligne celles qui t'ont éventuellement gêné(e). Qu'est-ce qui t'aurait manqué ? Que t'a surtout apporté l'aide de ton professeur ? (conseil, validation, encouragement, autre) (*entoure dans la liste*)
- 4°) Quel(s) document(s) as-tu le plus apprécié(s) ? le moins apprécié(s) ? (1 à 4)
- 5°) Es-tu satisfait(e) de ta production ? (1 à 4) Quelle est d'après toi sa principale qualité ? Et son principal défaut ?
- 6°) Ma présence a-t-elle changé quelque chose ? (1 à 4) T'a-t-elle stimulé(e) ? gêné(e) ?
- 7°) D'après ce que tu peux en savoir, as-tu le sentiment d'avoir travaillé en atelier d'écriture ? (1 à 4) En quoi oui ? En quoi non ?
- 9°) Qu'est-ce qui t'a semblé différent par rapport à ta façon habituelle de travailler ?
- 10°) Donne ci-dessous en quelques lignes ton sentiment général par rapport à cette expérience

Nous évoquerons les réponses à ce questionnaire dans le troisième parcours.

C. APPROPRIATION DE LA SÉQUENCE EXPÉRIMENTALE

1 – Objectif, méthode, support

a. Accompagner la prise en charge

Il n'est pas aisé pour un enseignant de français, surtout chevronné, de mettre en œuvre une séquence qu'il n'a pas conçue. Il était nécessaire de s'assurer de l'adhésion de chacun à la lecture qui était faite du texte de départ. De surcroît, le dispositif lui-même, selon lequel cette séquence allait devoir se dérouler, n'était pas connu de tous. Il fallait donc aussi que chacun se l'approprie, de façon à ce qu'il n'y ait aucun contre-sens dans l'application. Nous avons donc ménagé un temps de préparation avec chacun des enseignants.

b. Une découverte semi-dirigée

Cette préparation a pris deux formes : lecture libre du chapitre du manuel scolaire dont la séquence était issue⁴² et passation d'un questionnaire (reproduit ci-dessous). Afin d'éviter le côté « interrogation écrite », le mode de passation qui a été choisi a été le questionnaire semi-directif⁴³. Le principe général de ce questionnaire est de soumettre les enseignants aux questions-mêmes⁴⁴ qu'ils s'appêtent à poser à leurs élèves lors de la lecture préalable du texte d'appui [annexes2], qui correspond à l'étape1 de la spirale de Claudette Oriol-Boyer⁴⁵. Ainsi chacun a été accompagné, de la découverte du texte-souce jusqu'à l'écriture de son propre texte, de manière à suivre le chemin sur lequel il allait ensuite, à son tour, accompagner ses élèves⁴⁶.

⁴² Duminy-Sauzeau C., Faure Y., Grappin D., Oriol-Boyer C. (1994) *Français 6^{ème}*, collection « Lire-écrire ensemble », Claudette Oriol-Boyer, dir. Paris : Hatier.

⁴³ Cf note 11 p. 18.

⁴⁴ Il s'agit-là d'un « fondamental » de la démarche, le premier auquel sont initiés les stagiaires en formation ...et le premier qu'ils abandonnent.

⁴⁵ Partie théorique p. 73.

⁴⁶ On verra que le fait de n'avoir pas trouvé tout de suite la réponse aux questions et de s'être frottés eux-mêmes à l'écriture d'un texte personnel les a marqués, et certains y font référence au cours de la séquence mise en œuvre avec leurs élèves.

c. Un questionnaire d'appui

Il s'agit donc d'un questionnaire destiné à engager progressivement les enseignants à la découverte de la spécificité du texte⁴⁷

Lecture du texte
Ces questions vont guider la lecture du texte que vous ferez avec vos élèves. Donnez à chacune la réponse la plus précise possible.
1. A quel genre appartient ce passage ?
2. Quelle est sa composition ?
3. Sur quelle figure de rhétorique repose son élaboration ?
4. Comment analysez-vous grammaticalement (en termes de grammaire de phrase : classes et fonctions) le segment suivant : « C'est une mère qui te berce »
5. Si vous deviez écrire un texte à la manière de celui-ci, comment vous y prendriez vous ? à quelles difficultés vous attendriez-vous ? à quoi verriez-vous qu'il est réussi ?
6. Si vous deviez faire écrire à partir de ce texte, de combien de séances voudriez-vous disposer ? Nommez les grandes étapes de chacune
7. Ecrivez le portrait araucan de votre choix avant notre prochaine rencontre (faites les essais et recopiez sur la même feuille, sans effacer ; prenez entre 20' et une heure).

Fig : Nous avons reproduit (sous une forme réduite) les questions qui ont servi de base à l'entretien. Les entretiens ont été d'une durée comprise entre 1 et 2h.

2 – Découverte et passation du questionnaire

Nous choisissons de donner cette analyse dès maintenant, afin de permettre au lecteur de s'appropriier lui aussi la lecture du texte d'appui et de mieux suivre ainsi les analyses qui vont suivre dans le parcours suivant. Nous ne signalerons que les problèmes rencontrés.

a. La question du genre : « A quel genre appartient ce passage ? Répondez à la question finale « qu'est-ce que c'est ? » »

La reconnaissance du genre est précoce, et on en a découvert l'importance primordiale d'un point de vue culturel⁴⁸. Mais le plus souvent on a tendance à la concevoir dans un cadre trop large : roman vs théâtre vs poésie, ce qui ne donne pas une assise suffisante pour la lecture. La seconde partie de la question était une mise en situation. Trouver la solution à une devinette demande une connaissance du monde plus qu'une connaissance scolaire.

La question, dans son ensemble, a surpris les enseignants : on peut voir là une difficulté à envisager la devinette proposée par le personnage d'un roman, donc

⁴⁷ Le texte est reproduit au chapitre précédent.

⁴⁸ Cf Bruner, J. (1991) ... *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.

médiatisée et « littérisée », comme une véritable devinette. On peut se demander s'ils auraient tous pensé à la poser en tant que telle à leurs élèves.

b. La question de « l'effet de rime » : « Quelle est sa composition ? »

Voilà une question très répandue dans les questionnaires en cours de français, et ce jusqu'au lycée⁴⁹. Nous attirons l'attention des enseignants sur la « mise en texte ». Il fallait, pour y répondre, porter attention aux régularités les plus évidentes, auxquelles la lecture du titre préparait. C'était l'entrée dans la lecture ascendante, qui part des régularités les plus saillantes.

Il est à noter que cette question a suscité des questions d'élucidation, preuve que les outils qu'un enseignant a à sa disposition pour vérifier ce qui est dans la tête de ses élèves sont constamment à ajuster entre la dation (ou question trop facile) et la cryption (ou question trop difficile).

c. La question de « l'effet de sens » : « Sur quelle figure de rhétorique repose son élaboration ? »

Il s'agissait, au niveau de l'opération d'écriture majeure, de saisir l'effet de sens recherché : une vision « imagée » de la réalité, qui la métamorphose.

Aucun problème : les professeurs de français connaissent leurs figures de rhétorique.

d. La question du « fait de langue » : « Comment analysez-vous grammaticalement (en termes de grammaire de phrase : classes et fonctions) le segment suivant : « C'est une mère qui te berce ». Il s'agissait cette fois de trouver le fait de langue sur lequel reposait l'effet de sens.

Seul un enseignant a fait l'analyse attendue : les autres ont pensé reconnaître la tournure présentative, ce qui ne leur a pas permis de repérer la tournure attributive, moyen et support de la métaphore.

e. La question de l'évaluation : « Si vous deviez écrire un texte à la manière de celui-ci, comment vous y prendriez vous ? À quelles difficultés vous attendriez-vous ? À quoi verriez-vous qu'il est réussi ? »

Cette question permettait d'envisager l'évaluation de la tâche, au moyen des critères de réussite et de réalisation.

⁴⁹ Nous lui avons gardé volontairement son caractère énigmatique. Nous verrons de quelle manière chacun a pu la reformuler.

Les difficultés n'ont apparemment pas été repérées. C'est la partie du travail de préparation des enseignants la plus sensible : imaginer les difficultés qui vont être rencontrées et les erreurs que sont susceptibles de faire les élèves⁵⁰. Si on peut qualifier certaines d'« inimaginables », d'autres – plus nombreuses que l'on ne croit – sont néanmoins prévisibles. Mais on peut voir là une illustration de la qualité d'experts des enseignants, qui parviennent à ce que Galpérine nomme l'« action idéale », ne nécessitant plus d'opérations intermédiaires⁵¹. Certains praticiens-chercheurs essaie de pallier ce problème en réintroduisant ces étapes intermédiaires au cours de l'apprentissage⁵².

f. La question de la séquence didactique : « Si vous deviez faire écrire à partir de ce texte, de combien de séances voudriez-vous disposer ? Nommez les grandes étapes de chacune. »

L'objectif était de mieux connaître les pratiques habituelles de ces enseignants, mais aussi de leur permettre d'objectiver le temps qu'ils avaient de façon à ce qu'ils adaptent leur projet.

C'est à ce niveau que les différences ont été le plus perceptibles.

g. La mise en écriture préalable : « Ecrivez le portrait araucan de votre choix avant notre prochaine rencontre (faites les essais et recopiez sur la même feuille, sans effacer ; prenez entre 20' et une heure) »

Cette proposition était tout à fait en accord avec nos présupposés théoriques. Trois enseignants ont écrit, mais seul un enseignant a lu son texte à la classe.

3 – Une absence à expliquer : l'aide à la lecture des productions

On vient de voir que la préparation à l'expérimentation a permis, quoique très rapidement, de baliser le trajet que les enseignants allaient parcourir. Ils ont donc eu connaissance de toutes les étapes qu'ils allaient rencontrer. A l'exception d'une : la lecture des textes d'élèves, qui suppose pourtant une approche spécifique dans le cadre de l'atelier d'écriture. On se souvient que

⁵⁰ Si on peut qualifier certaines d'« inimaginables », d'autres – plus nombreuses que l'on ne croit – sont néanmoins prévisibles.

⁵¹ Galpérine, op. cit. 1^{ère} partie, parcours 3 chapitre 2 (consacré à l'évaluation formatrice).

⁵² Piard, Claude (UFR STAPS Nanterre) <http://visio.univ-littoral.fr/revue-staps/pdf/115/pdf>

c'est une étape à laquelle un long temps avait été alloué au cours du compagnonnage.

C'est là justement la grande différence qu'il faut prendre en compte : il ne s'agit pas d'une formation, mais d'une expérimentation. D'autre part, il était impossible d'ajouter à la préparation le temps nécessaire à ce qui apparaîtrait, clairement, comme une initiation, hors de propos dans ce contexte. On peut s'attendre cependant à un écart significatif à ce niveau entre les enseignants formés et l'enseignant novice.

CHAPITRE 3 : MISES EN ŒUVRE ET ÉVALUATION

A. CALENDRIER DES QUATRE MISES EN ŒUVRE

1- Impératifs

Du fait du temps à consacrer au compagnonnage, puis à l'observation préalable des enseignants, nous ne pouvions programmer l'expérimentation avant la fin de l'année, qui est une période névralgique. Quoi qu'il en soit, les enseignants ne souhaitent pas que cette séquence, qu'ils n'avaient pas eux-mêmes élaborée et n'était pas constitutive de leur programmation, intervienne avant les conseils de classe de fin d'année, dont l'enjeu est fort⁵³. Il ne restait qu'un court laps de temps, entre ces réunions et la fin de l'année, pour y inscrire un calendrier permettant de suivre simultanément les quatre mises en œuvre.

⁵³ On peut y voir aussi le fait de ne pouvoir/vouloir affecter une note chiffrée à un texte d'invention, produit d'un usage poétique du langage.

2 - Programmation

Les quatre heures que devait durer la séquence se sont inscrites différemment selon que l'emploi du temps de l'enseignant comportait, ou pas, des plages de deux heures consécutives. Nous reproduisons ci-contre la programmation sous sa forme originale, telle qu'elle s'est effectivement déroulée sur un peu plus de 4 semaines⁵⁴, questionnaires compris, du lundi 30 mai au mardi 21 juin 2005⁵⁵, et nous la résumons plus clairement ci-dessous.

Enseignant / étape	MB	SR	OJ	DL	Planning général Dates / étapes	
Sem. 1	Qp + Pp Qè initial	Qp + Pp Qè initial S1/3	Qp + Pp Qè initial	Qp + Pp	Ma 31/5 Me 1 ^{er} /6 Jeu 2/6 Ven 3/6 Sa 5/6	MB SR OJ SR MB SR OJ DL
Sem. 2	S1/2	S2/3 S3/3+Qèf	S1/3 S2/3		Ma 7/6 Jeu 9/6 - AM - PM Ven 10/6	MB OJ SR SR SR OJ
Sem. 3	S2/2 Qè final		S3/3+Qèf	Qè initial S1/2	Lun 13/6 - AM - PM Ma 14/6 Jeu 16/6	DL DL MB OJ MB
Sem. 4				S2/2	Ma 21/6	DL
Sem. 5				Qè final	Ma 28/6	DL

Fig. : Dans le bandeau supérieur, une couleur a été affectée aux initiales de chaque enseignant ; au cœur du tableau, une couleur a été affectée à chaque étape selon le code suivant : **Questionnaire et présentation de l'enseignant** ; questionnaire élève initial et final ; **Séance 1** ; **Séance 2** ; **Séance 3**. **Les questionnaires finaux** ont été remis aux enseignants, qui ont souhaité prendre le temps de la réflexion : tous n'ont pas été remplis.

⁵⁴ Pour chaque classe la séquence s'est déroulée sur 2 semaines.

⁵⁵ De graves problèmes de santé ne nous ont permis de reprendre la suite de ce travail qu'en 2008.

B. CONTRAT ET CONDITIONS DE PASSATION

1 - Contrat

Étant donné les contraintes évidentes de ce planning, et surtout le choix d'une durée égale pour toutes les réalisations, nous ne pouvions prendre le risque d'un décalage significatif d'une séance à l'autre. Aussi bien, aucune donnée n'aurait été exploitable sans la possibilité de comparer terme à terme les quatre mises en œuvre d'un bout à l'autre de la séquence. C'est pourquoi nous avons dû passer un contrat explicite avec chacun des enseignants, stipulant deux limites de temps au-delà desquelles nous nous permettrions d'intervenir⁵⁶. La première se situait un quart d'heure avant la fin de la première séance⁵⁷ et permettrait de garantir l'écriture, par les élèves, d'un premier « jet » minimal que l'enseignant pourrait étudier d'une séance à l'autre et proposer en lecture lors de la séance suivante ; la seconde permettait de garantir une réécriture individuelle minimale, un quart d'heure avant la fin de la dernière séance, pour que les productions aient des chances d'être finalisées.

2 - Conditions de passation

Nous donnons ci-après le cadre général et le mode de déroulement de cette expérimentation. Nous évoquerons ensuite les quelques obstacles matériels et organisationnels rencontrés, qui n'ont cependant pas empêché d'aboutir, pour chaque réalisation, à des données exploitables et en particulier des productions évaluable.

a. Cadre général et mode de déroulement

L'expérimentation a bénéficié de conditions favorables : j'ai pu engranger des données riches et abondantes, en particulier grâce au sérieux, à la patience et à l'énergie stimulante déployée par mes collègues. Non contents d'avoir demandé l'année précédente d'avoir une classe de cinquième, comme je le

⁵⁶ Notre présence était de toute façon requise par la nécessité de filmer et de noter les observations sur le vif.

⁵⁷ Cela a été le cas une fois, ce que nous analyserons le moment venu.

souhaitais, ils ont accepté de bousculer leur programmation, de se lancer dans ce qui était pour la plupart un n^{ième} projet, pour me servir de cobaye avec un dévouement dont je leur suis reconnaissante.

Le déroulement de la séquence a pris généralement la forme suivante : avant chaque séance, je rappelais les seules contraintes matérielles que j'ai imposées (à savoir de faire travailler le brouillon sur la même feuille, de proscrire gomme et effaceurs, et de faire changer les élèves de couleur d'écriture après chacun de leurs passages) ; puis je posais le classeur-ressource contenant les transparents complémentaires à leur disposition, et les enseignants avaient le temps de me poser quelques questions ; pendant qu'ils allaient chercher leurs élèves, j'installais le caméscope de façon à avoir tous les élèves dans le champ⁵⁸. A l'entrée en classe, je mettais autour du cou de l'enseignant un MP3 destiné à enregistrer ce qu'il dirait à voix plus basse, c'est-à-dire lors des échanges individuels. C'est lui qui était le maître d'**ouvrage** et il choisissait de changer ou pas la disposition des lieux, d'écrire les textes à lire au tableau ou d'utiliser le rétroprojecteur, de donner du travail à la maison ou pas, de procéder tout de suite à un échange oral ou de passer par une préparation écrite, etc. Je n'intervenais jamais, même si un élève me demandait mon avis.

b. Obstacles rencontrés

En revanche, il faut signaler un certain nombre de difficultés et de dysfonctionnements qui ne m'ont pas permis d'avoir des données aussi présentables et complètes que je le souhaitais.

Au niveau technique

Il n'a pas été facile d'être à la fois organisatrice, observatrice et agent technique. Ce dernier rôle a été particulièrement difficile à remplir, et mon inexpérience n'a pu venir à bout de difficultés inhérentes aux enregistrements en milieu scolaire : élèves-starlettes⁵⁹ occupant largement le champ sans que, prise par l'échange pédagogique et respectueuse du travail en cours, je me

⁵⁸ À l'exception de ceux qui avaient demandé à être placés hors-champ (je signalais à chaque fois qu'ils en avaient la possibilité) : cela a concerné deux élèves sur 96.

⁵⁹ Il est à noter que filles et garçons se sont disputé la palme ...

résolve à demander un changement de place ; pitreries devant le caméscope, laissé en marche le temps de signaler un problème à l'enseignant ; mauvais réglage du MP3, entraînant une bande son saturée et difficile à exploiter (l'instrument a cependant rempli son office en incitant les enseignants à ne pas passer trop vite de la « guidance » au « guidage » de leurs élèves) ; fin de la cassette coïncidant très rarement avec la fin des échanges ; installation des élèves dans la salle ne permettant aucune circulation, ni de l'enseignant ni de l' « opérateur » ; porte qui grince au moment de corriger un angle de vue mal choisi ... A cela s'est ajoutée la perte des copies originales pour deux enseignants, ne permettant pas d'exploiter en ce qui les concerne les changements de couleur après leur passage, qui auraient permis de mettre en relation l'échange oral et les modifications subséquentes sur la copie.

Au niveau scientifique

La plus grande difficulté a été de ne pas pouvoir donner à tous les mêmes informations. En effet, soucieux de bien faire, les enseignants avaient tendance à me demander des renseignements que je n'avais pas donnés à leurs collègues. Je me suis en fin de compte rassurée en me disant que le fait même de poser les questions susceptibles d'éclairer leur démarche était significative d'un certain positionnement vis-à-vis du dispositif.

3 - La question de la durée

Nous avons choisi de prévoir le déroulement de la séquence sur une durée totale de 210 minutes (en allégeant la première séance), que ce soit pour 2 séances de 2 heures, ou 3 séances de 1h30. En effet la durée officielle d' « une heure de cours » est de 55 minutes et nous avons dégagé 5' par heure pour la mise en place et les interruptions inévitables (formalités administratives, discipline, mises en groupe etc.). On verra que la durée réelle ou « temps utile » est variable selon les enseignants et leur public.

C. ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION

Nous l'avons dit, il était nécessaire de prévoir le plus de modes d'évaluation possible, afin de mieux cerner les évolutions à tous les niveaux. Ainsi nous avons projeté de recourir à de nouveaux modes, empruntés à la didactique professionnelle ou à la psychologie, que nous n'avons pas encore expérimentés.

a. Entretiens d'autoconfrontation simple

Chaque mise en œuvre ayant été filmée, après chacune les enseignants pouvaient être confrontés à la projection d'un extrait de l'enregistrement. Selon la technique mise au point par Clot et Faïta⁶⁰, ils étaient d'abord libres d'intervenir, puis ils répondaient à des questions ciblées de l'expérimentateur. Par manque de temps cela n'a été possible que pour l'un des enseignants, OJ, et nous avons inséré des extraits de cet entretien dans l'étude longitudinale que nous proposons de son travail au chapitre 2 du troisième parcours.

b. Entretien d'autoconfrontation croisée

Une dernière phase de l'évaluation consistera en une autoconfrontation croisée⁶¹. Cela veut dire que les Sujets de l'expérimentation seront réunis pour la projection de passages sélectionnés, par l'expérimentateur, aussi bien dans leur propre réalisation que dans celle des autres. Ils seront soumis aux mêmes questions et confronteront leurs remarques afin de mieux cerner le genre que constitue l'atelier d'écriture littéraire et les critères de réussite à identifier au niveau de sa conduite. Il va sans dire que cela leur permettra sans doute de progresser dans sa mise en œuvre. Cette nouvelle forme de l'entretien d'autoconfrontation a été conçue comme un nouveau mode de formation par la didactique professionnelle. Nous attendrons, pour la mener, d'avoir terminé l'analyse des données, afin de nous appuyer sur ses résultats les plus stables.

⁶⁰ Pastré et alii (2006-1) « Note de synthèse : La didactique professionnelle », in *Revue Française de pédagogie* n° 154.

⁶¹ Clot et alii (2001-1) « Entretiens en auto-confrontation croisée, une méthode en clinique de l'activité », in *Education permanente* n°146.

D. ÉVALUATION DES PRODUCTIONS ÉCRITES FINALES DES ÉLÈVES

Nous avons choisi, pour l'évaluation des textes produits, la méthode dite des juges⁶² : chacune des quatre classes comportant 24 élèves, les 96 textes produits ont été anonymés et mélangés [annexes2] pour recevoir une évaluation critériée de la part des quatre enseignants-Sujets de l'expérimentation, ainsi que de la part de l'expérimentateur et d'un professeur de français, lui aussi expérimenté mais n'ayant pas participé à l'expérience [annexes2]. Nous en donnons ci-dessous un exemple.

Afin de pouvoir exploiter les résultats d'une façon réellement comparative, nous avons confronté cette évaluation des textes, en ce qui concerne chaque classe, aux résultats moyens obtenus auparavant par les élèves la composant (lors des évaluations nationales à l'entrée en sixième⁶³, au cours de l'année de sixième et/ou du 1^{er} trimestre de 5^{ème}). De plus, afin de mesurer plus finement les progrès engendrés par le dispositif, nous avons réparti chacune des classes en 4 groupes d'élèves selon ces mêmes performances.

	Moyenne évaluations entrée en 6 ^{ème}	Le + haut score	Score le + bas	Moyenne des notes de français obtenues l'année précédente	Coefficient de correction
OJ	71,17	89	19	11,61	1,05
SR	62,79	84	25	11,03	0,96
MB	51	90	15	10,88	0,86
DL	68,77	91	41	14,2	1,14

Il s'en suit un coefficient de correction que nous avons appliqué aux résultats obtenus.

Nous avons réparti virtuellement l'effectif de chaque classe en 4 groupes avant le début de l'expérimentation, afin de pouvoir affiner l'observation des échanges oraux dès le début de la séquence. L'appartenance d'un élève à tel ou tel groupe est relatif à sa classe d'appartenance, comme nous allons le voir.

⁶² Conseillée par Christine Barré de Miniac.

⁶³ A présent ces évaluations ont lieu au cours du CM2. La note maximale était de 91.

	G1 : moyenne	G2 : moyenne	G3 : moyenne	G4 : moyenne
OJ	17 > à <13/20	12 > à <11/20	10 > à <08/20	07 / 20
	Guillaume	Ghislaine	Amandine	Maria
	Cyril	Kévin	Marianne	
	Eléonore	Michaëlla	Angélique	
	Gabriel	Antoine G.	Alexandre	
	Sandra	Maryne	Lucie	
	Morgan	Antoine J.	Mathilde	
	Rémi	Clara	David	
		Alan		
SR	16 > à <13/20	13 > à <12/20	09 > à <08/20	07 > à <04/20
	Célia	Maëlle	Clément	Aurélien
	Catarina	Haïfa	Astrid	Hervé
	Florian	Elodie	Marine	Jérôme
	Alex	Mathilde	Manon	Davut
	Fanny	Romain	Marlène	
	Adrien	Joris S.	Nina	
	Joris V.	Emily	David	
MB	17 > à <14/20	13 > à <11/20	10 > à <08/20	07 > à <04/20
	Chloé	Tiffany	Yanis	Sofiane
	J. Jacques	Savannah	Jonathan	Yann
	Hugo	Lucie	Florent	Cheikh
	Zoé	Stéphane	Boris	Jérémy
	Nadjib	Sandra	Mélanie	Charlotte
	Cassandra		Tiphonie	Azzédine
				Iris
DL	19 > à <15/20	14 > à <12/20	11 > à <10/20	09 > à <08/20
	*Ikram ⁶⁴	*Alexia	Benoît	Kévin H.
	*Kévin B.	*Laurène	*Marjorie	Thibault
	*Maxime	Nicolas	Anthony	
	*Annaëlle	*Ella	Jérémy	
	*Halima	*Jessica	Seifdin	
	Etienne	Kassian	Mélanie	
		Alexandre	Sébastien	
			*Fanély	

⁶⁴ L'astérisque signale le fait que l'élève a eu ce même professeur (DL) l'année précédente.

Nous allons maintenant procéder à l'analyse des données recueillies, après un rappel de la méthodologie et des hypothèses. Nous serons alors en mesure d'avancer quelques propositions.

PARCOURS 2 : ANALYSE DE LA SÉQUENCE : DÉROULEMENT ET PRODUCTIONS

**PRÉALABLES : DONNÉES RECUEILLIES, RAPPEL DE LA MÉTHODOLOGIE ET
DES HYPOTHÈSES**

**CHAPITRE 1 : LA SÉQUENCE : ÉTUDE GLOBALE, DE LA TÂCHE AUX
RÉALISATIONS**

CHAPITRE 2 : ETUDE DES MOMENTS-CLÉS

**CHAPITRE 3 : ACCOMPAGNEMENT DE LA PRODUCTION ÉCRITE DES ÉLÈVES
ET ÉVALUATION**

PRÉALABLES :

**DONNÉES RECUEILLIES, RAPPEL DE LA
MÉTHODOLOGIE ET DES HYPOTHÈSES**

Nous avons recueilli un grand nombre de données parmi lesquelles il va nous falloir choisir les plus susceptibles de nous faire avancer dans notre problématique, que nous rappelons :

« Étudier le dispositif de l'atelier littéraire, au travers des effets de la formation dans ce domaine, afin de repérer, parmi ses composantes majeures, lesquelles sont les moins coûteuses en termes de formation et lesquelles requièrent, et sous quelle forme, une formation préalable de l'enseignant ».

Avant de rappeler nos hypothèses, nous allons faire la liste de ces données, en précisant sous quelle forme nous en disposons et en mentionnant les quelques manques inévitables.

1 – Les données recueillies

a. La liste des données concrètes

Pour plus de commodité nous choisissons de les présenter sous la forme d'un tableau en précisant les supports par leur initiale en gras (**P**apier, **A**udio, **V**idéo, **T**ransparents, **P**hotocopies suivi de l'indication de leur nombre, également en gras) et en signalant les incomplétudes en rouge ; la liste exhaustive et tous les documents se trouvent en annexes **[annexes3 partie commune]**

Donnée concrète	Partenaire concerné	Sujet => NbreEI=> Titre/support	OJ 24	SR 25	MB 25	DL 24
Questionnaire	Ens/Exp	Présentation/entretien n Transcription partielle	P/V Px'	P/V Px'	P/V Px'	P/V Px'
	Ens	Lecture du texte + texte persô+ brouill	P P2	P P2	P P2	P ----
	Ens/Exp	Quest pré/post	P	-----	-----	----
	Ens	Quest final	P	P	P	P
	Elèves	Quest initial	P24	P25	P25	P24
	Elèves	Quest final Transcription partielle	P24/V Px'	P25/V Px'	P22	P23
Liste-classe//perf	Elèves	Tests éval 6ème Moy/ann 6 ^{ème} et/ou 5 ^{ème}	1P//23 // 24	1P//24 //25	1P//25 //25//25	1P//2 2 //23

Répartition par grpes⁶⁵	Elèves	Performances-élèves de départ	P1	P1	P1	P1
Séance pédagogique	Ens/Elèves	Enreg. Vidéo Enreg.Audio Transcript°intégrale	V3 A3 P3	V3 A3 P3	V2 A1^{1/2} P3	V2 A2 P3
Séance régulat°	Ens/Exp	Enreg. Audio S1 S2	A2	P/A2	-----	-----
Project° extrait V	Ens/EI/Exp	Audio	A1	-----	-----	-----
Entretien Autoconfr.	Ens/Exp	Notes	P//1	-----	P//1	-----
Copie manuscrite	Elèves	Originale Photocop (ch.séance)	P0 P23/23 /23	P0 P11/25 /25	P21 P25/23	P23 P24
Texte final tapuscrit	Elèves	Original Photocopié	P24	-----	P21 P22	-----
Fiche évaluation	Elève/ens	Originale Photocopiée	P17 P19	P0 P14	P17 P19	-----
Prépa expérimt°	Exp/Ens	Enregistrement	A1	-----	-----	-----
Prépa cours	Ens	Docs créés T P Ph	-----	P/T 4	P1//25	T9
Fiche observat° S	Exp	Compt° tours de parole	P2	P0	P0	P0
Notes observt° S	Exp	Au cours des séances	P3	P3	P2	P2
Notes //1^{er} jets	Exp	Lecture ascendante	P1//23 ⁶⁶	P1//11	P1/25	P1/2 4
EA- Confrontat°	Ens/Exp	EntretienAutoConfr Transcription partielle	P1 V 1 Px'	-----	P1	P1
Plan classe	Exp	// chaque séance	P4	P2	P2	P2
Evaluation des T	Exp/ens/ens extérieur	Les 96 T anonymés /Tableau des 6 évaluations critériées				

⁶⁵ Il ne s'agit pas là à proprement parler d'une donnée, mais d'un travail que nous avons réalisé à partir des données précédentes : nous avons en effet pu répartir les élèves de chaque classe par groupes de performances à partir des divers résultats chiffrés qu'ils avaient obtenus. Ce premier travail nous a servi de base pour l'analyse des interactions orales dans chaque classe cf tableau à la fin de ce parcours 1.

⁶⁶ L'un des élèves n'avait pas rendu sa copie.

b. La question de la durée des séquences et des activités

Il est nécessaire de signaler ici la difficulté que nous avons eue à mesurer exactement la durée de chaque prestation, que ce soit au niveau global ou au niveau de chaque activité.

- La durée globale : séances et enregistrements

L'enregistrement s'est fait selon deux modes, video et audio, ce qui nous a permis de rendre compte d'une majeure partie des échanges, l'un palliant les imperfections de l'autre. En revanche, cela a nécessité de compenser les différences entre les durées globales respectives, du fait principalement des décalages entre le début de la séance pédagogique et l'enclenchement des différents appareils (sans parler des changements de cassettes video, et des interruptions voire des oublis concernant l'enregistrement audio MP3). Mais la durée de chaque séquence a été elle aussi variable, et il est arrivé qu'une séance « déborde » sur la récréation, voire le cours suivant. Les choix rendus nécessaires au niveau des repères pris en compte ont été fonction de la présence de l'enseignant et du contenu de ses propos. Nous avons ainsi arrêté, pour chaque réalisation, les durées suivantes, que nous confrontons à la durée prévue :

Tâche : 220' ; Réalisations : OJ : 214' ; R. SR : 211' ; MB : 202' ; DL : 206'

- La durée de chaque activité

Là encore il a été difficile de mesurer exactement la durée de chaque activité, dans la mesure où, entre le moment où elle est annoncée et le moment où elle est effective, on enregistre un temps de latence⁶⁷ parfois très important, dans la mesure aussi où elle est parfois interrompue, voire détournée au profit d'une autre. Nous avons choisi de prendre comme point de départ le signal donné par l'enseignant, à condition qu'il soit accompagné de 2 effets concomittants : un silence marqué ou tout au moins la baisse de sa voix, et la mise en activité de la majorité des élèves. De la même façon la fin de l'activité est initiée par l'enseignant mais n'est effective que si une grande partie de la classe l'a arrêtée. Pour certaines activités pour lesquelles le temps de latence a été extrême, nous avons pris le point de départ de l'activité au moment où elle était

⁶⁷ La force d'inertie des élèves étant très importante en ce qui concerne l'écriture.

au centre des propos. Nous verrons s'il est possible de faire de ce temps de latence un indicateur quant à l'effectivité de la mise en projet.

2 – Hypothèses

Nous choisissons de rappeler – au moment où nous allons chercher à les vérifier - les hypothèses formulées dans la 1^{ère} partie de notre travail.

a. Première hypothèse :

Parmi les composantes majeures de l'atelier d'écriture, un certain nombre sont relativement faciles à intégrer dans des pratiques « habituelles ». Ces composantes concernent plutôt le rapport à l'écrit et passent principalement par le discours de l'enseignant. Leur efficacité se situe à court terme.

Mode de vérification de cette hypothèse : le fait même d'avoir à mettre en œuvre une séquence qui s'apparente à la démarche de l'atelier d'écriture, et qui de plus est centrée sur le texte, permet une avancée du point de vue de la didactique en raison d'une évolution du rapport à l'écriture, à son enseignement-apprentissage, et à l'élève écrivain. Il faudra vérifier cette avancée au niveau de la littérarité des textes produits par les élèves.

b. Deuxième hypothèse

D'autres composantes requièrent une formation qui peut être collective : elles sont plutôt du domaine de la tension entre contrainte et liberté et passent par les gestes professionnels de l'enseignant. Leur efficacité est plus grande.

Mode de vérification de cette hypothèse : la séquence devra avoir été mise en œuvre par des enseignants ayant bénéficié de formation continue. La vérification devra être faite au niveau des interactions orales au cours de la mise en œuvre de la séquence.

c. Troisième hypothèse

Un petit nombre de composantes, dont l'efficacité est à long terme, relèvent du domaine de l'expertise⁶⁸ spécifique à l'atelier d'écriture et demandent une

⁶⁸ Nous conservons ce terme d'« expertise » pour faire écho à la notion d'« expert » telle qu'elle est utilisée en didactique professionnelle.

formation plus longue qui, pour être suivie d'effet, nécessite la forme d'un compagnonnage.

d. Quatrième hypothèse

Il existe des effets pervers de certaines composantes majeures, retentissant principalement sur la gestion du temps, qui nuisent à leur efficacité. Les repérer peut permettre d'améliorer le dispositif.

3 - Piste de lecture transversale

En parcourant l'ensemble des données que j'ai recueillies (enregistrements vidéo et audio des séances mais aussi des régulations entre les séances ; questionnaires professeurs et élèves initiaux et finaux ; textes produits dans leurs différents états et leurs versions successives ; évaluation des textes) j'ai constaté que la mise en œuvre du dispositif atelier d'écriture avait réellement eu lieu, mais naturellement de façon très différente et à des degrés divers. Les hypothèses que nous venons de rappeler avaient pour fondement l'idée que le degré de formation des enseignants aurait une incidence sur la façon de mettre en œuvre le dispositif : elle serait plus éclairée, pertinente et efficace chez les « sujets » ayant été le plus formés.

Mes observations m'ont montré que « éclairé » « pertinent » et « efficace » n'étaient pas à mettre ensemble de façon automatique, et mon hypothèse actuelle est que la formation à l'atelier d'écriture, qui amène à mettre en place le dispositif de façon plus fidèle et complète se manifeste également par un certain nombre de dysfonctionnements dont le principal semble se situer au niveau de la gestion du temps. La conséquence est que, paradoxalement, les textes produits par les élèves du sujet le plus formé sont globalement de moins bonne qualité. Nous reproduisons ci-dessous ceux qui ont été considérés comme les plus réussis par l'ensemble des 6 évaluateurs, et nous les ferons suivre des résultats globaux⁶⁹.

⁶⁹ Nous ne mettons que les résultats globaux, affectés ensuite de leur coefficient de correction, les résultats complets se trouvant en annexes, et nous reviendrons plus en détail sur l'évaluation dans le dernier chapitre de ce présent parcours.

*C'est la tentation qui ronge les nerfs. C'est un esprit maléfique qui vous réduit en cendres. C'est le diable en personne qui ruine vos économies. C'est un désir qui s'envole en fumée. C'est une gourmandise qui vous étouffe les poumons. Qu'est-ce que c'est ?	*C'est un animal qui crie, C'est un arbre qui résonne, C'est un sorcier qui récite sa formule, C'est de l'encre qui forme sa clé, C'est une géométrie qui le distingue. Qu'est-ce que c'est ?
*C'est le chien qui court. C'est la nature qui a peur. C'est les animaux qui se cachent. C'est la douille qui tombe. C'est le fusil qui tue.	*C'est un météorologue qui se fait porter. Ce sont des vapeurs qui ne peuvent passer outre les plus hautes montagnes. Ce sont des écailles qui ternissent le ciel. C'est un corps céleste qui est très près des dieux. C'est un flotteur gonflé de chagrin qui fait déborder rivières et fleuves. Qu'est-ce que c'est ?
*C'est un courant qui rallume nos lanternes. C'est une ombre mystérieuse et ténébreuse qui nous effraye. C'est un robinet qui s'ouvre avec sa colère. C'est un changement qui nous dépote. C'est un grondement qui nous rappelle à l'ordre.	*C'est un danseur qui bouge au rythme du vent. C'est une grosse bête redoutée de tous mais qui a quand même un ennemi. C'est un termite qui ronge le bois sans jamais être rassasié. C'est un immense tapis rouge qui se déroule aussi vite que la rumeur court. C'est un fer chauffé au rouge qui brûle n'importe quoi et n'importe qui. Qu'est-ce que c'est ?
*C'est un caméléon qui change de couleur C'est un arbre mort qui revit C'est un film qui défile avec le temps C'est une mer qui s'agite C'est quatre personnes de race différente qui s'échangent des places Qu'est-ce que c'est ?	*C'est un long mouvement silencieux qui glace le sang. C'est une corde qui se fond dans les buissons. C'est un grand meurtrier qui tue en cachette. C'est un fil vert qui étouffe ses proies. C'est une peau immense qui se reflète à la lueur du soleil.

Nous avons reproduit **ci-dessus** les textes ayant reçu le meilleur score global sur 25 aux évaluations croisées des 6 enseignants : 5 points étaient affectés à chacun des 5 critères de réussite émanant de la consigne (devinette métaphore, structure, correction, spécificité) **[annexes3 partie commune]**

Voici maintenant le résultat de ces évaluations croisées des textes anonymés.

	Devinette	Métaphore	Structure	Correction	Spécificité	Global
OJ	2,13	2,68	4,09	4,39	1,13	14,41
SR	1,84	1,57	3,76	3,90	0,77	11,84
MB	2,17	2,42	4,21	4,45	1,21	14,46
DL	1,93	1,84	3,14	4,11	0,94	11,95

Les résultats, affectés de leur coefficient de correction, (permettant de compenser les différences de niveau mesurés entre les 4 classes **cf p. 436**) font apparaître un rapport inverse entre la formation théorique aux ateliers d'écriture (SR et DL) et la qualité des productions (tableau ci-dessous)

	Devinette	Métaphore	Structure	Correction	Spécif.	Global	Glob.+coef
OJ	2,13	2,68	4,09	4,39	1,13	14,41	13,72
SR	1,84	1,57	3,76	3,90	0,77	11,84	12,36
MB	2,17	2,42	4,21	4,45	1,21	14,46	16,89
DL	1,93	1,84	3,14	4,11	0,94	11,95	10,53

Reste à savoir ce qui explique ce phénomène.

Mes hypothèses sont que

1. Le « sujet » non formé fonctionne sur un mode plus directif qui lui permet d'obtenir plus vite, au niveau des écrits, des résultats satisfaisants
2. Les « sujets » formés ont à gérer un nombre de paramètres qui dépasse leurs compétences actuelles, que le compagnonnage pourrait renforcer
3. Les compétences acquises chez leurs élèves sont à considérer au-delà de leurs performances, en s'appuyant notamment sur leurs interventions orales.

J'ai fait remarquer en effet, particulièrement dans les enregistrements audio, un grand nombre de manifestations de l'effet « Topaze » dont parle Guy Brousseau : plus la formation a été poursuivie, plus cet effet s'atténue, ce qui amène à davantage d'autonomie de l'élève, donc, dans un premier temps, à des performances plus réduites.

4 – Critères retenus pour l'analyse des données

Nous rappelons également les caractéristiques majeures de l'atelier d'écriture littéraire, telles qu'elles apparaissent dans le schéma final⁷⁰ de la structure conceptuelle que nous avons dessinée pour l'atelier d'écriture littéraire. Nous en ferons les critères permettant d'attester que les concepts pragmatiques correspondants sont maîtrisés :

- la coaction entre les membres de l'atelier, qui apparaît comme effet d'une conjonction réussie et maintenue ;
- la cohérence au niveau des textes, effet d'une intention cognitive dirigée vers la littérarité ;
- équilibre dialectique entre les constituants de base du dispositif, obtenu grâce une réelle mise en tension du dispositif, laquelle est suivie de rétro-actions judicieuses et efficaces.

Il devient clair que leur co-présence permettra d'attester, non seulement de la réalité du dispositif ainsi nommé, mais aussi de la réussite dans sa mise en œuvre. Ces trois dimensions, émanant de la structure conceptuelle du dispositif, nous permettent de dégager les critères à prendre en compte au cours de l'analyse de nos données, qui va maintenant suivre. Nous envisagerons d'abord la tâche qui était à réaliser dans sa globalité, puis lui confronterons les quatre réalisations, dans une approche transversale. C'est alors que nous pourrons faire intervenir, en regard, le mode de formation pour un premier bilan. L'observation des moments-clés et du suivi des productions, ainsi que de leur évaluation, nous apporteront un éclairage complémentaire.

⁷⁰ Cf partie théorique p. 324.

CHAPITRE 1 : LA SÉQUENCE, ETUDE GLOBALE DE LA TÂCHE AUX RÉALISATIONS

La didactique professionnelle nous a amenée à distinguer la tâche donnée à l'ensemble des sujets, dont le déroulement prévu suit une logique et requiert certaines procédures, des différentes réalisations qui en sont faites. Nous allons confronter les quatre réalisations⁷¹ [annexes 3], d'abord au niveau de la tâche globale, en ce qui concerne les principaux impératifs requis par la mise en œuvre d'une séquence conçue comme un atelier d'écriture littéraire, non sans les avoir justifiés auparavant.

A. LOGIQUE À RESPECTER DANS LE DÉROULEMENT

La tâche proposée aux quatre sujets de l'expérimentation comporte une certaine logique dans son déroulement qu'il n'a pas toujours été facile aux enseignants de respecter.

⁷¹ Leur transcription intégrale figure dans les annexes 3, qui regroupent tous les documents afférents à l'expérimentation proprement dite.

1 – Ordre et durée entre texte-source (lu) et texte-cible (à écrire)

Même si une séquence en atelier d'écriture peut commencer par une mise en écriture « apéritive » ou « diagnostique », la mise en œuvre du projet d'écriture lui-même suppose que l'on mette les « écrivains »⁷² « à l'école des écrivains » à travers un texte que l'on appellera « texte d'appui » ou « texte-source », présenté au préalable. C'est dans le projet supposé de l'auteur, mis à jour au moyen d'une lecture ascendante, qu'ils vont puiser à la fois leur propre projet et les matériaux leur permettant de le mener à bien. Cet ordre de l'un à l'autre a été suivi par les quatre professeurs.

En revanche la proportion à respecter au niveau du temps alloué à chacun répond à une logique inverse : si le texte de l'auteur doit être premier d'un point de vue chronologique, sa lecture ne doit pas être prééminente, c'est-à-dire que la proportion choisie doit se faire au profit du texte-cible. Et cela pour deux raisons, la première étant qu'une lecture trop minutieuse du texte de l'auteur engendre un sentiment d'impuissance à l'égaliser, et la seconde qu'il n'est pas bon d'épuiser en efforts de lecture un public qui devra fournir d'importants efforts d'écriture. Il sera en revanche très important de poursuivre la lecture de ce texte après que chacun en aura lui-même produit un « à la manière de », afin d'aller plus loin aussi dans l'écriture.

a. Au cours du premier « cycle⁷³ » de travail

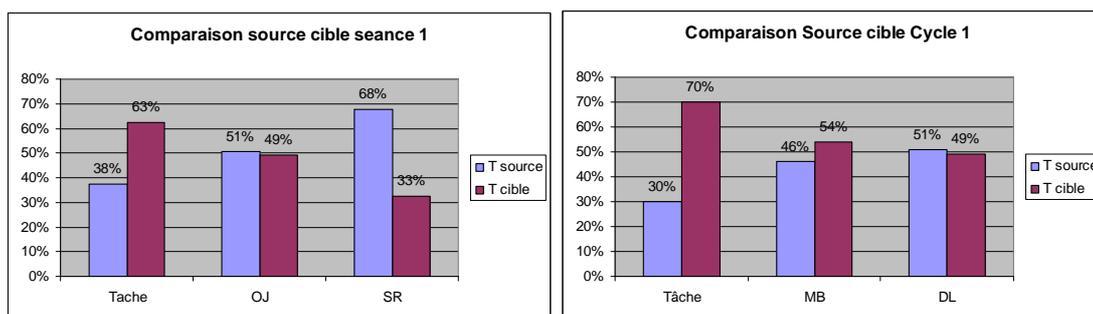
Ce premier « cycle » correspond à la première boucle de la spirale de C. Oriol-Boyer ; il a lieu au cours de la première séance et s'achève avec le 1^{er} jet, quelle que soit la programmation (mais le texte second est logiquement plus présent dans la programmation en deux séances de deux heures).

- Vers la prééminence du texte à venir

Le schéma suivant montre dans quelle mesure les enseignants ont réussi à respecter la proportion programmée en ce qui concerne le premier cycle de travail, menant du texte de l'auteur à la production d'un premier jet.

⁷² Guibert, Rosenn (2003) *Former des écrivains* Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion.

⁷³ Nous avons choisi un terme faisant référence au mouvement circulaire de la « spirale » de Claudette Oriol-Boyer, cf sa reproduction p.73.



Séance 1 (80 minutes) : Tâche/ OJ /SR vs Séance 1 (100 minutes) : Tâche/ MB/DL

Proportion relative entre le temps consacré au texte de l'auteur et le temps consacré au texte à produire par les élèves au cours du 1^{er} cycle de travail.

On constate que, sauf dans la réalisation de SR - dont la formation date d'une dizaine d'années rappelons-le, le rapport de domination de la lecture du texte de l'auteur dénoncé par Claudette Oriol-Boyer⁷⁴ est modéré ; la réalisation de MB, formée récemment par compagnonnage, montre même un renversement de la tendance.

- Des pratiques qui semblent la menacer : la copie et le questionnaire

Si nous cherchons à identifier ce qui distingue les trois autres de cette dernière réalisation, qui a – seule - respecté la proportion préconisée dans la tâche, nous pouvons voir deux sources possibles pour ce premier écart, à savoir la pratique de la copie, par les élèves, de ce qui est au tableau⁷⁵, et la pratique du questionnaire. Il nous faudra attendre de confirmer ou infirmer cette hypothèse par l'examen des interactions au cours de ces deux pratiques, profondément ancrées dans le paysage scolaire mais qui ne semblent pas pertinentes dans ce contexte de l'atelier d'écriture littéraire. DL a remplacé le questionnaire par une courte activité de repérage de « ce qui revenait », ce qui se présente comme une bonne propédeutique à la lecture ascendante du texte.

- Un piège : la dérive grammaticale

Concernant la réalisation de SR, l'enseignante - et c'est à son honneur - a tenu à ce que la formulation des notions grammaticales soient le fait des élèves eux-mêmes, et cela a manifestement pris beaucoup plus de temps que prévu (la

⁷⁴ Le chapitre 2 des préliminaires de sa thèse est intitulé « Hégémonie de la lecture ».

⁷⁵ Cette copie est « évolutive » chez OJ et SR, elle est « groupée » chez DL.

dernière notion importante étant découverte après la 50^{ème} minute de la séance 1). Mais il nous semble que les rappels⁷⁶ et approfondissements⁷⁷ qui ont ralenti la progression auraient pu être renvoyés en séance 2 afin de permettre aux élèves d'appréhender clairement le fait de langue (qui ne se bornait pas à la découverte des différentes notions présentes dans le texte, mais bien à la mise ensemble, parmi ces notions, de celles qui y étaient réellement à l'œuvre). Cela s'est fait au détriment de la découverte de l'effet de sens, auquel il fallait ensuite lier ce fait de langue pour accéder au projet de l'auteur. L'exemple proposé par la réalisation de SR montre la difficulté que présente, pour les professeurs de français, le travail par séquences, qui requiert que l'on respecte des dominantes (lecture, grammaire, écriture, etc.) au cours du travail. Il permet aussi de voir un premier intérêt au dispositif⁷⁸ dans lequel la traversée successive de ces différentes composantes est fondamentalement inscrite. Nous verrons les conséquences entraînées par cette dérive au moment d'aborder plus en détail les moments-clés dans le chapitre suivant.

b. Au cours du deuxième cycle de travail

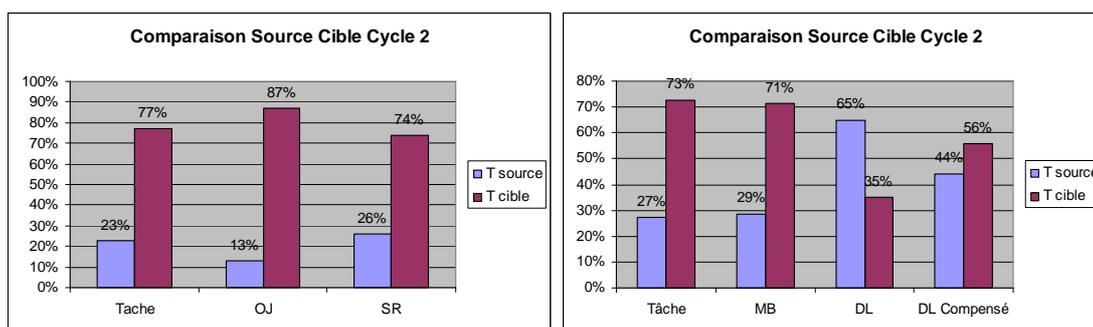
Ce 2^{ème} cycle de travail s'étend sur une ou deux séances, selon la programmation. Il va du début de la séance 2 (avec l'approfondissement du texte de l'auteur et la lecture des textes d'élèves en 1^{er} jet) à la fin de la séquence dans son entier (avec la production d'une 2^{ème} version réécrite). Ce sont les textes d'élèves choisis qui prennent le statut de textes de référence et, à l'instar du texte de l'auteur, ils doivent être lus avant d'entamer la phase de réécriture ; mais en faire une lecture ascendante trop approfondie peut inhiber chez les autres scripteurs l'envie de réécrire leur propre texte⁷⁹. Le schéma suivant concerne donc ce second cycle de travail

⁷⁶ En particulier celle de la différence entre nature et fonction, ou de la définition d'une phrase complexe.

⁷⁷ En particulier l'ajout de l'analyse logique, pour la phrase de base, qui avait été délibérément écartée lors de la programmation de la tâche.

⁷⁸ Dispositif dont la conception, rappelons-le a précédé les instructions ministérielles de 1995 imposant le travail par séquences didactiques décloisonnées. Rappelons également que l'une des raisons avouées de ces instructions ministérielles était l'attachement des enseignants de français à la grammaire phrastique, que les pratiques observées sur le terrain révélaient excessives.

⁷⁹ A moins qu'ils n'aient été choisis comme supports pour une réécriture par petits groupes, ce qui était proposé au niveau de la tâche. Mais l'ensemble des enseignants a opté pour la réécriture individuelle de chaque texte.



2ème cycle de travail (130') : Tâche/ OJ/ SR vs (110') : Tâche/ MB/ DL

Proportion relative temps consacré //textes d'élèves lus // textes à réécrire

On constate que la proportion a été respectée, sauf pour DL. Mais le déséquilibre n'est pour lui qu'apparent, puisqu'une mesure compensée fait apparaître qu'en fait une grande partie de la lecture des textes d'élèves a été consacrée à la réécriture (évaluation et entraînement). Un déséquilibre inverse, réel celui-là, semble affecter la réalisation d'OJ, novice dans la pratique du dispositif, pour qui la réécriture par chacun de son texte occupe la place laissée vacante par une difficulté bien compréhensible à aborder la lecture des textes d'élèves. Cette lecture requiert en effet la pratique de la lecture ascendante, à laquelle il n'a pas été initié. Nous saluons toutefois le fait qu'il s'y soit lancé malgré tout. Il restera à examiner la façon dont cette lecture a été pratiquée par les différents enseignants.

2 - Proportion entre préparation et écriture ou réécriture

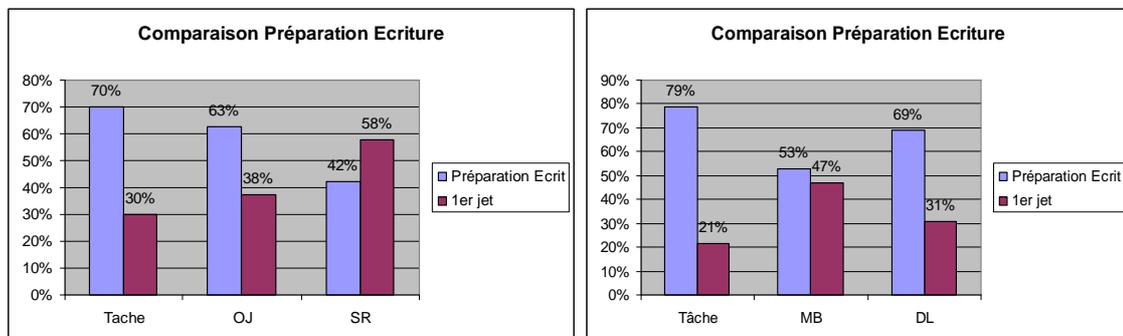
En ce qui concerne l'écriture de ce que l'on appelle « le premier jet », il est important que le temps de préparation soit plus important que celui de mise en écriture, et cela aussi pour un certain nombre de raisons. La première et la plus importante est que cette préparation à l'écriture (mise en place de l'évaluation, réalisation d'un exemple ensemble ; puis recherche individuelle autour d'un thème et constitution de listes et de « bouts d'essais »), permet d'obtenir des productions dont la qualité sera meilleure donc plus valorisante pour les élèves et plus facile (et agréable) à travailler pour l'enseignant⁸⁰. De plus l'annonce

⁸⁰ Ou l'animateur, sachant que notre discours ne se borne pas au contexte scolaire.

d'un court laps de temps d'écriture, à condition d'être néanmoins raisonnable, stimule et s'avère moins anxiogène, surtout dans le cas d'un public scolaire. En revanche, un long temps d'écriture entraîne un attachement à l'écrit qui, surtout chez de jeunes enfants, rendra très difficile toute tentative de retour sur un texte produit au prix de tant d'efforts. Enfin cela permet d'obtenir une production dès la fin de la première séance, ce qui présente l'avantage de laisser du temps à l'enseignant pour en préparer la lecture, réputée techniquement difficile, avant la séance suivante.

a. Importance de la préparation à l'écriture

Les schémas suivants montrent que cette préparation n'a pas été négligée dans la majorité des cas.



S1 : 1er cycle de travail (80') Tâche/ OJ/ SR vs (100' : prépa + longue) Tâche/ MB/ DL

Importance relative entre temps de préparation et temps d'écriture en cycle 1.

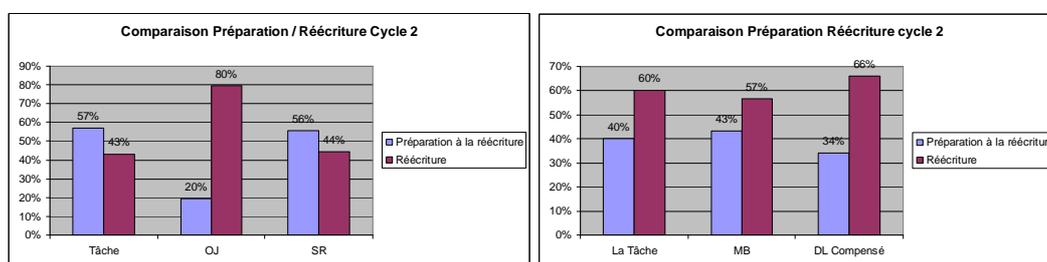
Le problème rencontré par SR l'a conduite à réduire considérablement le temps de préparation, et c'est à ce prix qu'un premier jet a pu être produit à la fin de la séance¹, ce qui était stipulé par le contrat passé dans le cadre de cette expérimentation. Nous verrons que son savoir-faire lui a permis de tirer le maximum de ce temps de préparation minimal, et nous pourrions y trouver des pistes à suivre dans le cas d'une « urgence pédagogique » toujours possible.

b. Diversité dans le contenu

La réécriture, qui est la caractéristique de l'atelier d'écriture littéraire rappelons-le, nécessite également d'être préparée. Cette préparation comprend d'abord le retour sur l'évaluation, en lien avec le nouveau projet ; également la lecture de textes complémentaires, réunis autour d'une même problématique, et la systématisation des faits de langue, etc. Elle doit surtout comprendre une

initiation en amont, et un essai réalisé ensemble : il faut du temps pour concevoir ce que signifie réécrire (et non corriger). Il est donc recommandé de prévoir du temps, à part égale, pour la réécriture elle-même et sa préparation, dans la mesure où, situées en fin de séquence, elles subissent le plus souvent les conséquences des retards accumulés.

Là encore un schéma va nous permettre de prendre la mesure de cette préparation au niveau des réalisations (du fait de l'organisation de la séquence sur 2 ou 3 séances, la préparation – d'une même durée totale - s'est répartie inégalement entre l'écriture et la réécriture, en fonction de la configuration temporelle).



2^e cycle (130' : prép + ligue) Tâche/ OJ/ SR vs (110') Tâche/ MB/ DL

Importance relative entre temps de préparation et temps de réécriture en cycle2

La réalisation de SR apparaît maintenant tout à fait conforme à la tâche prescrite, ce qui semble compenser le manque enregistré lors de la 1^{ère} séance au niveau de la préparation⁸¹. En revanche, pour OJ, on constate un recul de la préparation qui devait au contraire dominer nettement dans le cas d'une programmation en 3 séances : là encore il nous faudra mettre cette particularité en rapport avec son statut d'enseignant-témoin, et nous y reviendrons en étudiant plus précisément les moments-clés de la séquence. La réalisation de MB est la plus proche, une fois de plus, de la tâche proposée. Et en ce qui concerne DL, la mesure compensée permet de rappeler qu'il s'est consacré à la préparation de la réécriture au cours-même de la lecture des textes d'élèves, ce qui sera également à mettre en rapport avec son statut (à l'opposé) d'enseignant formé le plus longuement aux ateliers d'écriture.

⁸¹ Nous reviendrons ultérieurement sur la pratique et l'efficacité de ces « compensations », à rapprocher de la rétro-action, concept emprunté par Claudette Oriol-Boyer à l'analyse systémique, ainsi que nous l'avons exposé en 1^{ère} partie p. 47 (parcours 1, chapitre 3).

3 - Proportion entre les différentes procédures

a. Au niveau de la tâche

Nous faisons référence ici aux recommandations qui figuraient dans la présentation détaillée de chaque séance quant à l'organisation de la classe au cours des activités. Il était en effet précisé, pour chaque activité, si elles devaient plutôt avoir lieu en grand groupe, en petits groupes ou en individuel. Disons pour l'instant, avant de voir de quelle façon ces recommandations ont été suivies, les raisons d'être des plus importantes, au nombre de trois.

Présentation du projet, lecture du texte-source en grand groupe

L'entrée dans le projet de l'auteur, porté par le texte, requiert une approche collective : chacun va contribuer à sa découverte. N'oublions pas qu'il s'agit d'un moment capital du dispositif, à savoir sa mise en jeu. C'est à ce moment que s'enclenchent à la fois la conjonction entre les membres de l'atelier, l'intention de littérarité au niveau des textes et la mise en tension d'un système dynamique. L'accompagnement se fera d'autant plus facilement que cette étape aura été réussie. La même procédure est recommandée en ce qui concerne les textes produits par les élèves

Première écriture individuelle

La première écriture (ou 1er « jet ») doit impérativement, dans ce type d'atelier, se faire individuellement. Même si invariablement, en milieu scolaire, la demande est faite de commencer « à plusieurs », ce qui fait moins peur, on évite ainsi, au sein des petits groupes, la prise de pouvoir des uns, le désengagement des autres.

Réécriture par petits groupes

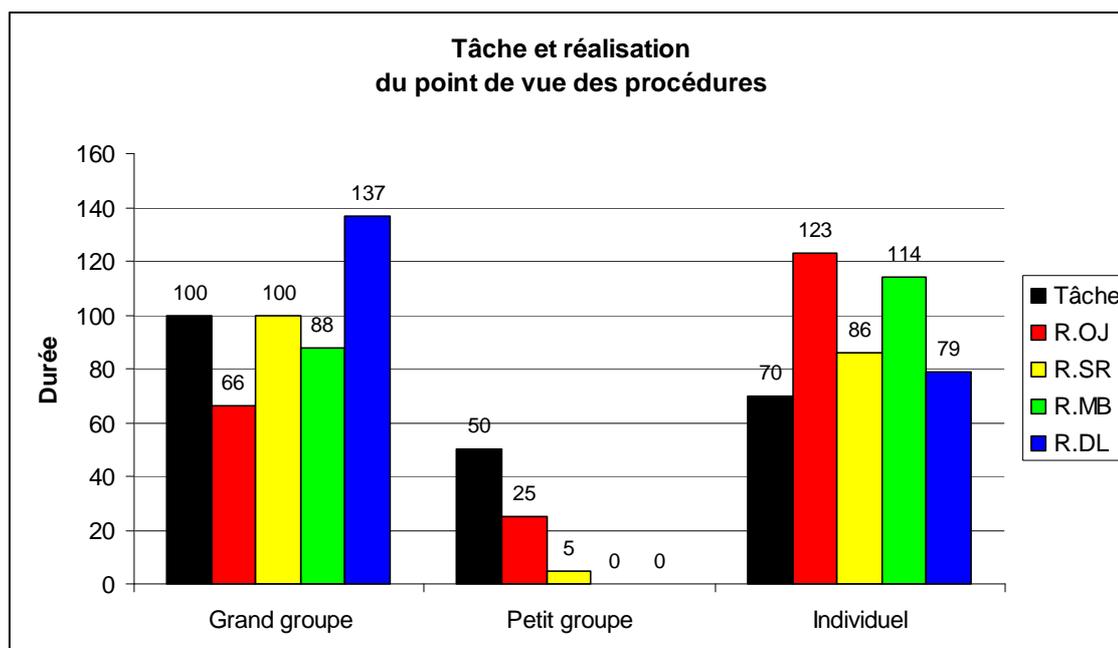
Quand le texte est là, on peut travailler ensemble. Mais il faudra avoir donné pour règle le respect de ce texte, qui porte en lui son propre projet. L'intitulé complet de cette étape, tel qu'il apparaissait dans la version détaillée du planning, était « réécriture individuelle par groupes autour d'une spécificité », c'est-à-dire que les enseignants étaient invités à constituer des petits groupes autour des gestes de réécriture à mettre en œuvre. Le dossier qui leur avait été remis comportait un document **[annexes3 partie commune]** intitulé « lecture des textes d'élèves (doc g) ». Il y était stipulé, rappelons-le :

« Au niveau de la classe il est intéressant de regrouper les textes par « familles » au niveau des spécificités, ce qui permet de travailler par petits groupes de réécriture. L'un des textes de ce groupe servira de « prototype » et sera lu devant la classe ».

b. Au niveau des réalisations : une première piste

Il était difficile de mesurer exactement le temps passé en grand groupe dans la mesure où il était le plus souvent interrompu par telle ou telle activité individuelle (copie ou questionnaire). De la même façon le travail en individuel était très souvent, ou bien interrompu de façon relativement nette par des adresses du professeur (se remettant dans une position centrale) à la classe entière, ou bien simplement concurrencé par des adresses au grand groupe moins formalisées et inégalement prises en compte. Le tableau ci-dessous tient compte des interruptions les plus formalisées.

Un tableau récapitulatif :



S1 : 1er cycle de travail (80'à gche/100' à drte : prép+longue) : Tâche (durée -en minutes- prescrite pour chaque procédure : noir) /OJ (rouge) / SR (jaune) / MB (vert) / DL (bleu)

L'atelier d'écriture et l'enjeu du collectif

On se rend compte, à la lecture de ce tableau, que la formation aux ateliers d'écriture (dont DL, en bleu, est représentatif), semble favoriser les échanges en grand groupe, le novice (en rouge) se révélant plus enclin au travail individuel. En revanche celui-ci est pratiquement le seul pour lequel on enregistre la formation de petits groupes. Il faut toutefois préciser qu'il s'agissait

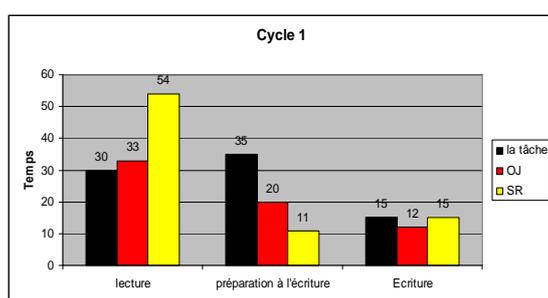
de doublettes constituées devant les ordinateurs, et que seuls certaines de ces doublettes avaient reçu du professeur la consigne orale d'une aide (de celui qui avait terminé à celui dont le texte était inachevé).

B. LE DÉROULEMENT DES RÉALISATIONS AU REGARD DE LA FORMATION

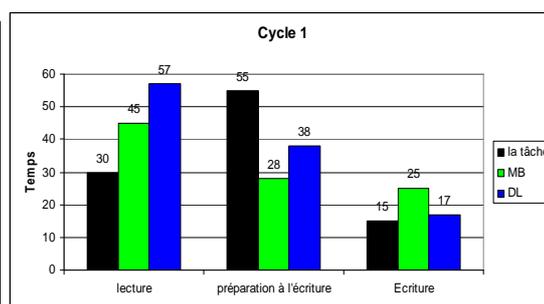
Nous allons maintenant mettre en parallèle les quatre réalisations dans leur ensemble, afin d'évaluer et commenter leur degré de fidélité à la tâche proposée, du point de vue de la présence des activités et de leur durée relative (leur ordre ayant été très généralement respecté⁸²) : il sera alors intéressant de le mettre en rapport avec le mode de formation de chacun afin de tirer un premier bilan.

1 - La fidélité au schéma proposé

Nous avons affecté une couleur à chaque enseignant, et les activités sont présentées sous leur nom générique (en particulier « lecture » recouvre ce qui place les élèves dans une position de réception et non de production), et cette fois avec leur valeur réelle et non relative. Les graphiques suivants permettent de percevoir le déroulement global à la fois de la tâche (en noir) et de ses réalisations, au niveau des composantes majeures, et cela pour chaque cycle de travail.



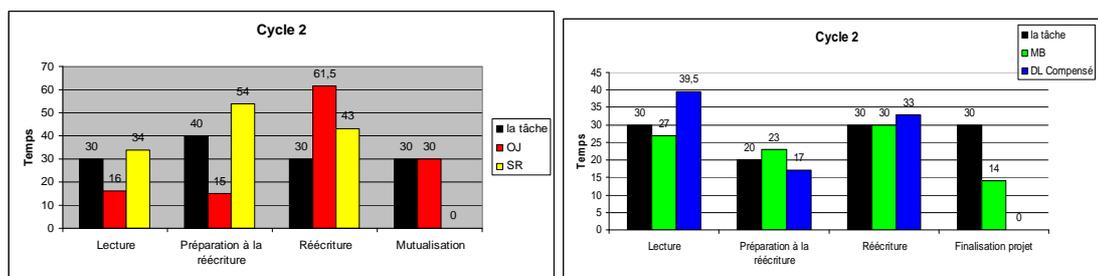
**S1 : 1er cycle de travail 80' -à gauche-
Tâche(noir) / OJ(rouge) / SR (jaune)**



**1^{er} cycle de travail 100' -à droite-
Tâche / MB (vert) / DL (bleu)**

⁸² Une seule enseignante, **SR**, a modifié l'ordre des activités, en faisant un long apport grammatical avant d'avoir dégagé l'opération d'écriture majeure, et en procédant à l'écriture en commun après que l'écriture individuelle avait eu lieu.

Le tableau correspondant au 1^{er} cycle de travail met en avant un respect scrupuleux de l'enseignant-témoin. Il révèle également une nette domination de l'activité de lecture chez les enseignants ayant bénéficié d'une formation continue. Le tableau suivant va nous permettre de voir si ces premières tendances se confirment et nous tirons nos conclusions, à ce niveau, de l'ensemble des deux tableaux.



2^è cycle (130') Tâche/ OJ/ SR

vs

(110') Tâche/ MB/ DL

- *La plus fidèle, l'enseignante récemment formée par compagnonnage*

La réalisation de l'enseignante formée par compagnonnage, **MB**, en vert, se révèle globalement la plus proche du modèle. On remarque d'ailleurs, au cours de la séquence, la consultation relativement fréquente du dossier de préparation. Un grand nombre d'activités ont lieu dans le cadre d'interactions orales⁸³. En revanche, moins de temps a été dévolu à la préparation à l'écriture, au profit de l'écriture elle-même, qu'elle soit commune ou individuelle. Nous aurons à nous intéresser à ce choix, dont on verra que l'efficacité n'est pas si évidente qu'il paraît. Signalons que l'aide individuelle, à la fois au niveau de la préparation et de l'écriture effective, a été très présente comme on pourra le constater dans le parcours suivant consacré aux interactions. La seule activité dépassant de 10 minutes la durée prescrite a concerné la lecture analytique, ce qui s'explique par une fréquente réactivation du projet au cours de cette lecture, dont les bienfaits se sont fait sentir comme nous le verront.

- *Fidèle encore, l'enseignant le plus formé*

⁸³ Signalons que l'ensemble des référents (texte d'appui, exemple, consigne et évaluation) sont et demeurent sur les différents volets du tableau ou sous la forme de photocopies sur le bureau des élèves, qui n'ont eu à noter que ce qui concernait leur propre texte (recherche du thème et des idées, versions successives).

La réalisation de **DL** (en bleu) a respecté également la programmation, sans que l'enseignant ait eu recours très souvent à ses notes. On peut y voir la preuve que le dispositif est maîtrisé et que la plupart des composantes en ont été « routinisées », ce que corrobore l'observation de ses pratiques coutumières, faite en amont⁸⁴ ; ajoutons qu'il en va de même pour ses élèves : le mot « atelier d'écriture » correspond à un « script » qu'ils connaissent⁸⁵. La majoration de la durée concernant la lecture analytique s'explique par la réalisation d'un questionnaire soumis aux élèves, et celle concernant la systématisation des faits de langue s'explique par la pratique de la copie, par les élèves, de ce que l'enseignant a écrit au tableau de façon évolutive. On constate pour cet enseignant que toutes les activités de préparation (lecture des textes, consigne et évaluation, écriture en commun, etc.) ont pris le pas sur l'écriture elle-même, qu'il s'agisse du premier jet ou de la réécriture. On peut faire l'hypothèse que cela retentira sur la qualité des productions, ce sur quoi le prochain chapitre nous éclairera.

- Un profil constant mais des manques prévisibles : le novice

La réalisation matérialisée en rouge, c'est-à-dire celle d'**OJ**, enseignant n'ayant reçu aucune formation aux ateliers d'écriture littéraire, frappe par sa fidélité au déroulement proposé au cours du premier cycle de travail. On ne doit pas s'en étonner : même si le contexte en était différent, Christine Barré-De Miniac a montré dans son étude⁸⁶ que la distance vis-à-vis du modèle culturel de référence engendrait une insécurité qui amenait à son tour à suivre ce modèle de plus près. On peut d'ailleurs observer sur les enregistrements que l'enseignant concerné consulte ses notes et regarde l'heure très souvent, ce qui est signalé également dans les transcriptions. La majoration de la durée concernant certaines activités (« présentation du projet⁸⁷ », « lecture analytique », « consigne et évaluation ») est due à la pratique de la copie (au tableau pour l'enseignant, qui efface à mesure, et, pour les élèves, sur la

⁸⁴ Cf le parcours précédent.

⁸⁵ Le professeur s'est d'ailleurs excusé à plusieurs reprises d'avoir à rappeler certaines informations qu'ils connaissaient depuis longtemps.

⁸⁶ Barré-De Miniac, C., Cros, F. & Ruiz, J. (1993) *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris : INRP/ ESF.

⁸⁷ Il serait plus approprié de dire « présentation de la séquence ».

première ou la 2^{ème} page de la copie). En revanche, contrairement à ce qui concerne **MB**, la durée est inférieure pour les activités basées sur l'oral : « écriture en commun », et surtout « lecture de textes d'élèves », a fortiori pour la « réécriture en commun » qui est absente. On peut expliquer cette absence par le choix de consacrer du temps à la saisie des textes à l'ordinateur (que l'enseignant semblait bien maîtriser), et la brièveté de la lecture des textes d'élèves par le simple fait que l'enseignant n'était pas formé à la lecture ascendante qu'elle suppose⁸⁸.

- *Un écart significatif chez l'enseignante formée en FC il y a longtemps*

SR est une enseignante dont la formation aux ateliers d'écriture⁸⁹ datait de près de 10 ans, mais qui avait toutefois continué à pratiquer le dispositif dans ses classes (pour preuve le fait qu'elle ait été la seule à mettre en oeuvre la lecture d'image proposée au service de l'étude du texte). L'apparente longueur de l'analyse du texte de l'auteur s'explique par une étude prématurée des faits de langue⁹⁰. Ce petit « dérapage grammatical » a d'ailleurs mis en péril la possibilité pour les élèves de parvenir à un premier jet à la fin de la séance, ce qui a nécessité notre intervention à la 50^{ème} minute [**annexes3 SR S1**]. On peut voir dans cette contre-performance⁹¹ une illustration de « l'effet Diénès » conceptualisé par Guy Brousseau dans ses travaux⁹², qui amène un enseignant à moins s'investir dans le cas d'une « séquence-modèle ». Notre analyse devra également s'efforcer d'identifier, au travers de cette enseignante, la nécessité d'une réactivation de la formation dans ce domaine.

⁸⁸ Il faut simplement saluer la façon dont l'enseignant a « joué le jeu », non seulement en étudiant deux textes, mais aussi en proposant son propre texte à la lecture, ce qu'il est le seul à avoir fait. D'autre part, nous serons amenée à moduler cette absence en étudiant, lors du parcours suivant, la façon dont l'enseignant a cherché à compenser.

⁸⁹ Dans le cadre de deux stages d'équipe de formation continue dont un exemple est donné en annexes [**annexes2**].

⁹⁰ Cette étude n'était prévue que dans la 2^{ème} séance, puisque l'enseignante ne disposait que d'une heure et demie pour la 1^{ère}.

⁹¹ Ce qu'a montré l'analyse de l'observation préalable de ses pratiques coutumières (Parcours 1, chapitre 2).

⁹² Brousseau, Guy (1985) *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations en mathématiques*.

2 - Un premier bilan concernant la formation

Ce premier chapitre nous a permis de jeter un regard comparatif global des quatre réalisations, dont nous pouvons tirer dès à présent quelques remarques. D'abord, qu'il n'est pas nécessaire d'avoir suivi une longue formation dans le domaine pour mettre en œuvre une séquence-modèle (dans quelle mesure et pour quel profit, cela nous reste à découvrir) ; mais qu'une formation spécifique aide à respecter de plus près la programmation, formation qu'il est nécessaire de poursuivre.

D'autre part, nous avons vu que l'atelier d'écriture littéraire favorisait les interactions en grand groupe, et que l'on pouvait considérer une avancée sur ce plan comme une preuve d'acculturation progressive au dispositif (cela sera à confirmer par la suite).

Nous allons, dans les prochains chapitres, étudier de plus près ce dispositif en observant la façon dont chacun des enseignants en a mis en œuvre les moments-clés. Nous nous intéresserons ensuite à la qualité des interactions entre les membres de l'atelier.

CHAPITRE 2 : LES MOMENTS-CLÉS DE LA PHASE 1

Certaines étapes sont capitales et nécessitent une attention particulière, tant au moment de leur mise en œuvre qu'à celui de l'analyse que nous en ferons. Entrer ainsi plus avant dans le détail des réalisations nous permettra de nous doter d'outils plus fins à mettre au service de la formation.

A. LA MISE EN PROJET

La mise en projet de l'élève est capitale comme l'ont montré nombre d'auteurs, dont Bonniols et Nunziati dans le cadre de l'évaluation formatrice. Avant que l'on ne découvre le projet de l'auteur, elle peut d'abord s'appuyer sur le projet de la classe, porté par l'enseignant, dont on annonce la finalisation (lecture publique même restreinte, publication même modeste ou plus simplement mutualisation au sein de la classe). Seule sa formulation peut la rendre effective.

1 - La formulation du projet d'écriture

Si l'on se réfère aux étapes incontournables de l'atelier d'écriture telles que nous les avons définies à la fin de la 1^{ère} partie⁹³, elle constitue la mise en situation, c'est-à-dire qu'elle doit comporter en 1^{er} lieu l'*institution* de l'atelier d'écriture, qui doit être nommé et présenté dans ses principales orientations ou conceptions : l'écriture comme un travail processif, à partir de règles puisées chez un auteur, et avec la médiation du groupe ; elle doit ensuite procéder à l'*installation* de tous⁹⁴ ses membres dans leur nouveau rôle de lecteur et de scripteur, et l'*instauration* d'un processus à caractère cyclique (matérialisé par la réécriture). Cette formulation doit donc avoir lieu au tout début de la séquence, sachant qu'elle peut (et doit) être renouvelée, sous des formes diverses, aussi souvent que nécessaire. On peut rapprocher cette mise en projet du geste d'étaillage que Jerome Bruner⁹⁵ nomme « enrôlement ». Est-il nécessaire de rappeler également que « l'insécurité » qu'évoque Michel Dabène⁹⁶ dans le domaine de l'écriture engendre angoisse et stratégies de retardement voire d'abandon pur et simple ? Du fait de l'importance de cette étape, rappelons que nous avons rédigé, à l'intention des quatre professeurs, un court paragraphe, que nous reproduisons :

Nous allons travailler en atelier d'écriture, c'est à dire que nous allons lire ensemble un texte pour regarder comment l'auteur s'y est pris pour le composer, quelle règle d'écriture il s'est donnée.

Et ensuite nous allons écrire à sa manière, en nous donnant les mêmes règles. J'écrirai un texte d'ailleurs moi aussi.

Et nous lirons nos textes pour nous aider mutuellement à les améliorer comme lui aussi l'a retravaillé, car l'écrit est rarement satisfaisant au premier essai.

Et puis nous entrerons nos textes à l'ordinateur, pour réaliser une petite plaquette que vous pourrez emporter.

Cette formulation nommait le dispositif, et mettait ensemble ce qui tenait du projet d'écriture proprement dit, fondé à la fois sur le travail d'un auteur, la médiation d'une communauté d'écrivains, et la finalisation-mutualisation des

⁹³ Exposées au cours du chapitre 2 du parcours 5 et récapitulées dans le schéma présent en fin de chapitre p. 324.

⁹⁴ Y compris, donc, l'enseignant

⁹⁵ Bruner, Jerome (1987) *Comment les enfants apprennent à parler ?* Retz.

⁹⁶ Dabène, M. (1987) *L'adulte et l'écriture*. Bruxelles : De Boeck.

productions. Elle insistait sur la conception de l'écriture comme un travail, et la nécessité de la réécriture.

Nous allons faire état dans le tableau ci-dessous (au moyen de « mots-clés) de ce qui a été repris, développé, omis parmi les différents aspects proposés pour la formulation du projet, en précisant au préalable s'il a été formulé en premier (1^{er}) au niveau du contenu de la séquence, et quel a été le nombre de ses occurrences (Nb).

Ens.	1 ^{er}	Nb	Atel.	Proj.	Auteur	Règles	Travail	Médiat°	Réécr.	Finalt°	Autre p
OJ	—	2	—	—	X	—	X	—	X	—	—
SR	—	2	—	—	X	X	X	X	X	—	—
MB	X	4	X	X	X	X	X	X	X	X	X
DL	X	5	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Abréviations : (ens.) : pour chaque enseignant ; (1^{er}) : Projet formulé en 1^{er} ; (Nb) : nombre d'occurrences de la mention du projet ;
Mots-clés : (atel) : atelier d'écriture ; (Proj.) : projet ; Auteur ; Règles ; Travail : présentation de l'écriture comme un travail ; (Réécr.) réécriture ; (Finalt°) : finalisation ; Autre p : Mise en relation avec un autre projet

Nous allons maintenant, pour chaque enseignant, donner la transcription de sa 1^{ère} formulation du projet⁹⁷ en la faisant précéder, quand elle n'a pas lieu en tout début de séance, des premiers mots adressés à la classe (dont il n'est pas nécessaire de souligner l'importance⁹⁸).

Voici au préalable les codes concernant la transcription :

↑ ou ↓ : la voix monte ou descend
 / ou // : pause courte ou longue (1 ou 2")
 (10") : pause de 10"
 H : auto-interruption
 >xxx< ou <xxx> : accélération ou ralentissement du débit
 (*italique*) : indication mimo-gestuelle
 VOIR : le mot est prononcé d'une voix plus forte

a. OJ : Un cadrage pédagogique au 1^{er} plan

Premiers mots de la 1^{ère} séance : « allez installez-vous // alors / euh // vous allez prendre / euh / une feuille double [...] bon alors cette feuille double / elle va nous servir à la fois pour euh / pour l'exercice que nous ferons tout à l'heure / et puis pour le cours >tel que nous allons l'entamer< // alors (*il retourne à son bureau regarder ses documents pendant que les élèves continuent à sortir leurs affaires* (10") donc // nous entamons une nouvelle séquence / <ça va être la séquence numéro>...»

⁹⁷ Nous donnons en annexes [annexes2] l'ensemble des formulations pour chaque enseignant.

⁹⁸ Soulignée par la gestion mentale (A. de la Garanderie (1984) *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Ed. du centurion, coll. « Paidoguides »).

Formulation du projet d'écriture à la 6^{ème} minute, en « voix haute⁹⁹ » :

« voilà comment on va mener le projet // un / on va / présenter un texte ↑ / >ce que je vais faire maintenant< / >je vais vous donner un texte< (*compte "1" sur ses doigts*) / on va l'analyser ↑ (*compte "2"*) / on va l'étudier ↑ (*compte "3"*) / et ensuite vous avez compris que le projet ↑ / c'est d'écrire à notre tour / on va voir comment on peut / nous aussi / écrire un portrait araucan // >ça va pour tous ↑< // (*il va prendre les photocopies sur son bureau ; reprise de la voix moyenne*) alors / je vous distribue les (photo)copies »

C'est le cadrage pédagogique (séquence et objectifs) qui a été premier dans cette réalisation, l'atelier d'écriture n'étant d'ailleurs pas nommé. On peut y voir la preuve que l'enseignant a pu intégrer la séquence expérimentale dans l'ensemble de la programmation sans trop de bouleversements dans ses pratiques, tout au moins à ce stade. En revanche, si l'on se souvient des enseignements de Camilleri¹⁰⁰, on aura à se demander si cela augure d'une intégration réussie, ou d'une tentative d'assimilation du nouveau dispositif à son « paysage » pédagogique premier.

b. SR : L'écriture littéraire comme un jeu

SR : Premiers mots de la 1^{ère} séance :

« alors <aujourd'hui> / >écoutez< / <aujourd'hui / je vais / vous proposer / de travailler / sur une / nouvelle / séquence / donc cette séquence elle s'intitule le portrait ↑ / hein alors déjà dans un premier temps vous mettez le titre / sur votre classeur> // »

Formulation du projet d'écriture (à la 1^{ère} minute) :

« je vais / vous proposer un / <petit> texte un texte court / on va le lire ensemble une fois que je vous l'aurai distribué / et ce texte en fait / va être utilisé comme BASE (*met une main à l'horizontale et vient appliquer l'autre dessus*) en vue d'un exercice d'écriture d'accord ↑ // donc on va ensemble [...] aujourd'hui étudier la façon ↑ dont l'auteur s'y est pris / hein pour rédiger ce portrait hein / comment est-ce qu'on peut faire pour rédiger un portrait ou autre chose (*mouvement de la main*) comment ↑ l'auteur a fait pour que finalement eh bien à la fin de l'étude eh bien vous aussi vous deveniez des auteurs et vous allez copier ↑ cetteH la structure du texte // hein vous imaginez que vous avez une carte à faire par exemple en géographie ↑ >la carte vous la faites pas à main levée↑ vous décalquez↑< eh bien là on va prendre le schéma le contour ↑ (*mouvement amples et arrondis des bras*) du texte comme le contour ↑ d'une carte de France / on va prendre le contour du texte on va voir comment l'auteur s'y est pris et après nous on va s'amuser à rédiger aussi >et je dis bien s'amuser hein< (*gestes d'appui des mains*) le mot euh n'est pas choisi / au hasard

Un élève : Madame c'est la séquence combien /

Prof : ouf ça / j'en sais rien

On trouve de nets points de ressemblance entre cette entrée en matière et la précédente, puisque même le projet d'écriture n'est pas nommé. En revanche, la connaissance théorique du dispositif est flagrante, en particulier dans la façon dont l'expression « à la manière de » est explicitée mais aussi illustrée au

⁹⁹ Il apparaît qu'OJ, comme on peut le voir dans la transcription en annexes, adopte une voix « haute », « moyenne », ou « basse », selon ses intentions pédagogiques.

¹⁰⁰ Camilleri, C. (1989) « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir », op. cit. parcours 2, chapitre 3 pp. 127-129.

travers de la métaphore particulièrement bien trouvée du « fond de carte » permettant d'imaginer un « fond de texte »¹⁰¹, et l'évocation de l'écriture littéraire comme un jeu. D'autre part, on voit bien que le « verni pédagogique » s'écaille vite dans l'exclamation finale « oh ça ! » : on voit bien ce qui est réellement 1^{er} pour cette enseignante. Il faudra néanmoins rester attentif aux résurgences d'une culture pédagogique première¹⁰², qui transparaît semble-t-il à mesure que les nouvelles habitudes ne reposent plus sur une assise théorique suffisamment stable.

c. MB : Une mise en situation dynamique

Formulation du projet d'écriture à la 1^{ère} minute de la séance 1 :

« on va travailler comme ce qu'on a fait la dernière fois sur les ateliers d'écriture ↓ // bon ↓ / on va essayer / euh / de regarder un texte ↑ / même chose que ce qu'on avait fait pour "le Prince Heureux" ↑ / essayer d'étudier la structure de VOIR ↑ comment il est fabriqué de voir quelles REGLES ↑ euh d'écriture l'auteur s'est données ↑ comme ce qu'on avait vu un peu pour la structure de H d'Oscar Wilde là du "Prince Heureux"¹⁰³ et puis ↑ on va essayer euh d'écrire un petit texte de la même façon > alors moi je vais écrire aussi avec vous < pour une fois hein (*moulinets avec la main gauche*) je vais me mettre dans votre position hein / je vais essayer d'écrire vous me direz ce que vous pensez de ce que j'ai écrit donc on essaiera d'échanger un peu ce qu'on a écrit sur le travail que je vais vous demander / et puis après euh chacun (r)écrira son petit texte ↑ / ensuite on le tapera à l'ordinateur et puis on en fera une petite plaquette > alors moi j'avais l'intention de faire une petite plaquette < / pas uniquement de celui-là mais des deux / de celui que vous m'avez rendu et que je ne vous ai pas encore donné mais que je vous donnerai jeudi / et puis de celui-là ce qui fait qu'on pourrait éventuellement à la fin de l'année quand on aura fini cette expérience / illustrer ↑ ces différents textes / ça vous permettra de finir l'année correctement et puis chacun partira avec un petit livre hein ↑ de toutes les oeuvres de la classe et puis bon ça sera un peu votre souvenir du cours de français de 5^{ème} / bien ↓ / alors pour l'instant ↑ euh voilà à peu près le projet qu'on va avoir »

Il s'agit ici d'une mise en situation parfaitement réussie dans la mesure où elle se fait aux trois niveaux précédemment évoqués : l'instauration du dispositif, l'installation de chacun dans son rôle, et l'annonce du processus qui va s'amorcer. On ne peut s'empêcher de relever au passage l'expression de l'enthousiasme de l'enseignante, qui augure bien de la mise en mouvement de l'ensemble du dispositif, élèves compris.

d. DL : Un « script » connu

Formulation du projet d'écriture à la 1^{ère} minute de la séance 1 :

¹⁰¹ Cette expression est d'ailleurs utilisée lors de la séance 2.

¹⁰² Dont nous verrons des preuves beaucoup plus marquantes par la suite.

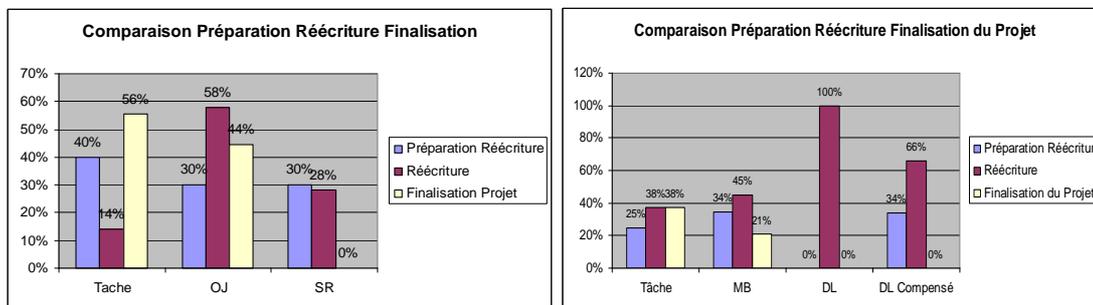
¹⁰³ Il s'agit du texte d'appui pour la séquence mise en œuvre peu de temps auparavant, à la suite du compagnonnage, et dont l'enseignante savait qu'elle avait laissé aux élèves un excellent souvenir.

(aux élèves) donc / vous allez travailler en atelier d'écriture / aujourd'hui // j'attends (il s'interrompt pendant l'installation du matériel vidéo, répondant aux questions de ses élèves au sujet de l'expérimentation) donc on est hein on est dans une situation de classe hein comme les autres jours / >alors voilà< <on va / travailler / en atelier d'écriture> / d'accord ↑ c'est à dire que nous allons partir d'un texte d'accord ↑ comme / bon / comme d'habitude ↑ / que l'on va /(il se met sur le côté du tableau) que l'on va lire ↑ / que l'on va regarder ↑ / et ensuite / il y aura / une consigne d'écriture / comme d'habitude avec un travail sur transparents pour voir H voilà ↓ d'accord ↑ (gestes des mains mimant l'écriture, les documents) / bien ↑ eh bien je vais pouvoir distribuer / le texte ↑ //

Certes, le ton est moins enjoué, mais comme le répète ce professeur, il s'agit là de la manière habituelle de travailler, que les élèves connaissent et - on va le voir - apprécient. Néanmoins l'enseignant reviendra 4 fois sur ce script, preuve s'il en faut de la nécessité de réactivation de tout projet singulier.

2 - La finalisation du projet

Il importe au plus haut point que le projet annoncé soit, d'une façon ou d'une autre, finalisé. Le « planning » de la séquence prévoyait cette finalisation lors de la dernière séance de travail, comme on peut le voir dans le graphique ci-dessous, au niveau de la tâche. Mais ce graphique montre aussi que seuls deux enseignants sur quatre ont procédé à cette finalisation.



2è cycle (130') Tâche(le prescrit)/ OJ/ SR vs (110') Tâche (le prescrit) / MB / DL
Pour chacun : préparation à la réécriture (bleu) // réécriture (brun) // finalisation (blanc)

Il apparaît également que l'absence de finalisation coïncide avec un écart enregistré précédemment au niveau de la durée : pour SR un dépassement au cours de la lecture du texte de l'auteur, et pour DL un dépassement au cours de la lecture, cette fois des textes d'élèves. Chose curieuse, OJ, qui n'avait pas annoncé la finalisation du projet, est celui qui l'a mis en œuvre de la façon la plus aboutie. On peut penser que cette forme de finalisation appartenait déjà à ses pratiques, indépendamment du dispositif, d'autant qu'il l'a menée avec un savoir-faire indiscutable et encore assez rare parmi les professeurs de français.

B. L'OPÉRATION D'ÉCRITURE MAJEURE

Elle est la clé de voûte de la séquence, dans la mesure où elle peut seule garantir une consigne d'écriture et une évaluation qui soient une aide probante à la mise en écriture ou à la réécriture.

1 – L'OEM, de la tâche aux réalisations

Elle est en premier lieu la possibilité d'appuyer le projet des élèves sur celui de l'auteur, voire celui du personnage - comme cela pouvait avoir lieu ici, puisque Vendredi avait à cœur d'enseigner à Robinson « la vie sauvage », qui reposait sur un autre usage du langage. C'est pourquoi, dans le cadre de cette expérimentation, elle a été fournie en même temps que le texte, et reformulée dans les différents documents distribués. Nous en résumons ici le contenu :

Fait de langue/ effet de sens : avant tout, la tournure attributive, qui transforme un rapport de ressemblance en un rapport d'identité, au sein d'une métaphore ; mais aussi une utilisation particulière du pronom, au sein d'une devinette, permettant un jeu avec le lecteur.

Mise ensemble : il s'agissait d'un portrait métaphorique, qui supposait un autre rapport au langage pouvant être qualifié de poétique (au sens de créatif) puisqu'il métamorphose le réel pour un autre rapport au monde ; mais il s'agissait également d'une devinette, ce qui ajoutait une note ludique.

Le fait de disposer de sa formulation et d'avoir bénéficié d'un temps de préparation ne signifie pas qu'on s'est approprié cet outil jusqu'à en faire, selon les termes de l'ergonome Rabardel¹⁰⁴, un instrument, a fortiori un instrument que l'on parvient à mettre à la disposition des apprenants.

Le tableau suivant permet de voir que l'opération d'écriture majeure n'a pas été réellement « actée » dans sa complexité par tous les enseignants.

Ens.	Fait de langue	Effet de sens	Opération d'écriture majeure	Formulée par le professeur	Formulée par un élève
OJ	Modifié	—	—		
SR	Modifié	—	—		
MB	X	X	X	X	X
DL	X	X	X	X	X

¹⁰⁴ Rabardel (1995) cf op. cit.

2 – Le détail des réalisations

a. OJ : Recherche d'un lien entre les différents acquis de la lecture ascendante

On constate, au niveau de la réalisation d'OJ, qu'il a centré le regard de ses élèves d'abord sur l'aspect langagier du texte, en particulier la structure de base « c'est ... qui ». Un fait a attiré notre attention : lors de l'élaboration commune d'un premier portrait araucan autour du mot « forêt », dans le cadre de la préparation à l'écriture, cette structure a été écrite au tableau avant même que les caractéristiques de l'objet choisi ne soient cherchées, et donc avant que sa recreation métaphorique¹⁰⁵ ne soit engagée. D'autre part, l'aide à l'écriture du 1^{er} jet a été centrée sur la production d'une devinette. En effet, l'exigence de la production de métaphores, et donc l'aide apportée à ce niveau n'est venue que plus tard, en particulier lors de la dernière séance. Nous reproduisons en annexes les formulations qui montrent une évolution dans la recherche de lien entre les différentes exigences de la consigne. Mais, en tout état de cause, on ne trouve la formulation de l'opération d'écriture majeure, dans son aspect fondamentalement culturel, à aucun moment de la séquence. Nous reproduisons ci-dessous les passages extraits des transcriptions qui nous ont permis de parvenir à cette conclusion (la démarche complète se trouve dans les annexes) [en annexes2].

Séance 1, en grand groupe : chaque exigence de la consigne est formulée séparément ; la structure et la devinette priment :

... une fois qu'on aura / réfléchi à la construction / on pourra définir ce que c'est qu'un portrait araucan[...]
ça sera un portrait araucan que si c'est une devinette / [...] "j'utilise un pronom pour remplacer le nom que l'on doit deviner" [...] mais à chaque fois ↑ on ne perd pas de vue l'objectif ↑ (*pointe le mot forêt au centre*) il fallait que ce soit une devinette hein >c'était quand même le fond du problème<
y faut que ça soit un portrait ↓ / faut que ça soit / descriptif hein ↑/
« notre portrait araucan est construit autour de cinq métaphores » (*écrit au tableau*)

En séance 2, en grand groupe : les exigences commencent à être liées, et celle qui concerne la métaphore prend le pas sur celle de la devinette :

¹⁰⁵ Au cours de la 1^{ère} séance, la métaphore n'est d'ailleurs pas réellement démarquée de la comparaison en tant qu'établissant un rapport d'identité : « c'est un rapprochement qu'on opère entre deux éléments / on les compare / si je puis dire / mais sans mot de comparaison »

il faut que chaque GN c'est à dire chaque groupe nominal/ comporte bien l'image correspondant à une caractéristique [...] y'a ce jeu à la fois à la fois entre H il faut des choses qui soient abstraites↑ et en même temps il faut quand même qu'on ait des éléments pour qu'on puisse se raccrocher pour qu'on puisse la trouver↑ la devinette

En séance 3, lors de l'aide individuelle à la réécriture : la métaphore devient la préoccupation majeure

il faut qu'à chaque fois tu trouves des métaphores/ c'est ça qui t'a manqué je t'ai marqué "pas de métaphores"

b. SR : La lecture de l'image menant à l'effet de sens

En séance 1, après avoir abondamment développé l'analyse logique de la structure, l'enseignante aborde l'effet de sens lors de la lecture de l'image (l'illustration de Stacys Eidrigevicius qui représente un enfant tenant devant son visage un masque-paysage : le front est le ciel, les yeux sont des oiseaux et le menton une prairie :

Elève : ben il prend des choses dans la nature pour faire les formes d'un visage

Prof : bravo ça ça m'intéresse davantage (*à la classe, plus fort*) il prend des choses dans la nature / et ces choses qu'est-ce qu'il en fait

Elève : il s'en sert pour faire un visage

Prof : il prend ça pour faire un visage il les / transforme hein donc / l'auteur / part / d'éléments qui nous sont connus / pour nous faire penser à autre chose // <lorsque Michel Tournier dit "c'est une mère qui te berce"> il prend un élément connu de tous >qui nous est à tous familier< la maman et il transforme après "un cuisinier qui sale la soupe" pour aboutir ... / alors c'est une image mais quelle est cette image

Ainsi est mise en avant la transformation de l'objet, le passage d'une réalité à une autre. On aurait pu faire observer que l'illustration consistait en la photographie d'une métaphore en acte, puisque le masque représentant un paysage prenait la place du visage de l'enfant, le métamorphosant aux yeux du spectateur¹⁰⁶. Mais, pour découvrir l'Opération d'écriture majeure, il fallait poursuivre cet effet de sens jusqu'à le mettre en lien avec le projet de l'auteur dans son ensemble. Prise par le temps, l'enseignante a préféré partir en quête du mot « métaphore », qui n'avait pas encore été énoncé.

c. MB : L'OEM, à la croisée du langagier et du culturel

En séance 1, après avoir suivi le groupe-classe à la recherche d'indices permettant de trouver le « mot caché » dans la devinette, elle recueille les

¹⁰⁶ Seules ses mains apparaissent, au bas de l'image, qui tiennent le masque ; le lecteur peut facilement ne pas percevoir la présence de l'enfant, par ailleurs couvert d'un vêtement noir.

hypothèses, à la 22^{ème} minute (le soulignement signale le chevauchement de deux répliques) :

J.-Jacques : ça peut être la nature

Prof : ah ça peut être quelque chose un peu de la nature ↑ oui

J.-Jacques : la nature en général

Boris : ça peut être / ça peut être la philosophie araucan (*il regarde autour de lui, gêné d'être seul à parler*)

Prof : (*elle l'encourage à parler plus fort en mettant la main à son oreille*) oui Boris

Boris : ça peut être une philosophie araucan /

Prof : tu penses que ça peut être <une philosophie araucan> / ça c'est intéressant↑ / qu'est-ce que tu entends par là (*elle lève le bras pour empêcher les autres de parler*)

Boris : c'est comme un sage qui parle

Prof : c'est comme un SAGE qui parle / bien / tu as raison alors euh et il parle de quoi↑

Boris : il parle duH desH duH de la vie

Prof : de la vie↑ (*se tournant la main levée vers un autre élève*) toi tu disais Jean-Jacques↑

J.-Jacques : pareil de la vie

Prof : pareil de la vie aussi // mais tu avais une idée tout à l'heure

J.-Jacques : de la nature

Prof : de la nature↑ et / effectivementH alors >quand tu dis "philosophie" c'est à dire que c'est "un sage qui parle" >est-ce qu'il va parler comme toi et moi< / >ça veut pas dire qu'on n'est pas sages mais enfin bon<

Elèves : non

Prof : y va peut-être pas voir les choses de la même façon

Boris : il va parler d'une autre façon / il va parler d'une autre façon que nous mais nous on peut le comprendre

Il est difficile de ne pas être frappé par la simplicité avec laquelle cet élève est allé au cœur du projet de sens ; et l'enseignante ne s'y est pas trompée qui a accompagné les tâtonnements et la montée progressive¹⁰⁷ vers ce que l'on peut appeler une « vision panoramique » du texte une fois déployé. Son émotion est en effet perceptible à ce moment de l'enregistrement, où le silence s'était progressivement fait.

d. DL : Les élèves à la découverte de la fonction poétique du langage

C'est à la 41^{ème} minute –c'est-à-dire plus tard dans la séance 1 que l'enseignante que nous venons de suivre, que ce professeur, après avoir rappelé tous les aspects de la structure mis à jour au cours de la lecture analytique, demande aux élèves de s'interroger sur l'effet que l'auteur a voulu produire sur le lecteur, et revient sur la situation de communication à ce moment du récit de Michel Tournier :

Prof : Robinson commence à enseigner certaines choses à / Vendredi ↑ / et puis un jour / euh / y'a un incendie et Robinson perd euh tout ce qu'il avait (*gestes enveloppant des bras*)

¹⁰⁷ Où l'on peut trouver une confirmation du bienfondé de l'expression « lecture ascendante » ...

et à nouveau bras ouverts, ballants) et >donc du coup< c'est / Vendredi qui commence à apprendre / à enseigner des choses à ↑ (*le professeur claque des mains*¹⁰⁸) à

Elèves : à Robinson Crusoe

Prof : à Robinson ↓ / et là ↑ il lui apprend // (*le professeur lève le bras droit et montre le tableau*) qu'est-ce qu'il lui apprend à travers ça / ça c'est le genre de / de devinette / c'est / Vendredi / qui la pose à Robinson / d'accord ↑ et alors ↑ qu'est-ce que / qu'est-ce qu'il y a de nouveau / là ↑ (*il montre le tableau Jessica lève la main*) oui ↑

Jessica : il essaie de lui faire apprendre euh / comment dire / ben / ben l'océan ↑

Ikram : la façon de l'exprimer ↑

Prof : voilà ↓ <c'est surtout dans la façon de l'exprimer> ↓ / hein ↑ qu'est-ce que vous pensez de cette façon d'enseigner l'océan (*montre le tableau*) comme tu dis Jessica (*il la désigne de la main*)

Jessica : c'est beau j'trouve

Prof : oui moi aussi (*il rit*)/ mais encore /c'est ↑ Alexia (*il claque les doigts et lui fait signe*)

Alexia : en fait il l'exprime plus que s'il disait simplement c'est de l'eau

Prof : oui bien sûr mais le PLUS ↑ dont tu parles c'est quoi ↑ on pourrait appeler ça comment // de la ↑ (*il a le bras en l'air*)

Elève : (*incompr.*)

Prof : ou j'sais pas ↑ hein

Maxime : c'est poétique

Prof : c'est une manière TRES poétique de / de voir les choses / d'accord ↑ // voilà / c'est compris ↑ / ouais ↑ / est-ce que vous voyez quelque chose à rajouter ↓ (*regard "panoramique"*)

Là encore on est frappé par la pertinence des propos des élèves, que l'on peut mettre en relation, chez l'enseignant, d'une compétence professionnelle liée à l'animation d'un atelier d'écriture, et qu'il faut alors peut-être appeler un concept pragmatique. On peut dire pour l'instant que sa mise en œuvre semble coïncider avec une approche valorisante de la parole de l'élève, une certaine « accueilance »¹⁰⁹.

C. LA MISE EN ÉCRITURE

C'est le moment sensible de la séquence, le plus anxiogène, et notre programmation a été pensée de façon à ce que les élèves puissent l'aborder dans les meilleures conditions. Il sera intéressant de voir, en termes de temps de préparation (aide au choix, exemple réalisé en commun, évaluation), de quoi les uns et les autres auront pu disposer en amont. Nous étudierons également

¹⁰⁸ On reconnaît ici un procédé utilisé par les conteurs pour s'assurer de l'écoute de son public. Claudie Obin a systématisé ce procédé dans ses interventions, par exemple dans Obin, Claudie *Claudie Obin raconte*. Grenoble : L'oreille Hardie éditions / Ouïedire éditions, collection « Contes d'auteurs ».

¹⁰⁹ Cf Rogers [annexes1 : p. 371-372]

les premières productions suivant cette mise en écriture, toujours riches d'informations concernant la qualité de la préparation faite en amont.

1 - La préparation à l'écriture, entre tâche et réalisations

Nous avons prévu certaines activités de préparation à réaliser en commun, d'autres en individuel.

a. En commun : l'OEM, l'évaluation et la réalisation d'un exemple

La première et la plus importante à nos yeux est celle dont nous venons de parler, à savoir l'opération d'écriture majeure, qui permet à chacun de s'emparer du projet de l'auteur au service de son propre projet. Nous avons vu qu'elle avait parfois été découverte de façon partielle.

Viennent ensuite la consigne, à partir de laquelle on met en place l'évaluation en termes de critères de réussite, et de critères d'évaluation. Ces éléments avaient également été fournis aux enseignants, et on constate que certains ont permis aux élèves de redécouvrir ensemble les critères sur lesquels appuyer, ce que l'évaluation formatrice appelle la « base d'orientation¹¹⁰ » de leur travail. C'est le cas pour OJ notamment, également pour DL et MB mais de façon partielle ; SR, prise par le temps, n'a cependant pas négligé de projeter au tableau les critères en même temps que la consigne, mais sans les oraliser, ce qui n'a sans doute pas permis aux élèves de leur donner du sens. Ensuite il était proposé de procéder à une première écriture commune. OJ et MB l'ont menée à son terme avec les élèves, DL, par manque de temps là encore, a préféré interrompre le travail commun en le complétant grâce à la proposition fournie dans le dossier professeur. Cela fait partie des micro-décisions fructueuses car il a pu accompagner de façon plus conséquente la préparation individuelle, en particulier l'accompagnement au choix du thème.

b. Individuelle : le choix du thème, le schéma, les listes et essais

Dans les aides proposées à ce niveau cette aide au choix figurait en premier lieu. Seuls MB et DL ont fourni cette aide de façon formalisée (c'est-à-dire en lui

¹¹⁰ Cf parcours 3, chapitre 2.

donnant un statut d'activité à part entière, à un moment précis et circonscrit dans le temps (6' pour DL, 11' pour MB). Tous leurs élèves ont ainsi pu consacrer le reste du temps à l'écriture proprement dite, alors que, dans les deux autres classes, l'enregistrement des interactions orales montre qu'il était encore question du choix 20' après le début de la mise au travail, et que cette question a perduré lors de la séance suivante, voire lors de la 3^{ème} séance chez SR.

Une autre suggestion était d'inciter à la production de listes, de « bouts d'essai », ce qui n'a pas été mis à profit. Or, dans de nombreux cas les élèves auraient gagné à engranger à l'avance leur vocabulaire, afin de ne pas se poser toutes les questions de mise en texte en même temps.

Enfin, le schéma heuristique proposé autour du mot maison a été réalisé au tableau par les enseignants, mais ils n'en ont ni conseillé l'usage (tout au plus ont-ils accueilli favorablement la demande faite par certains élèves de le reproduire), ni a fortiori guidé sa réalisation. On remarque cependant qu'à de nombreuses reprises ils demandent à le voir. Or, nous verrons au chapitre 4 consacré à la lecture des brouillons que cet aspect de la préparation individuelle était à surveiller de près.

2 - Bilan comparatif des préparations réalisées

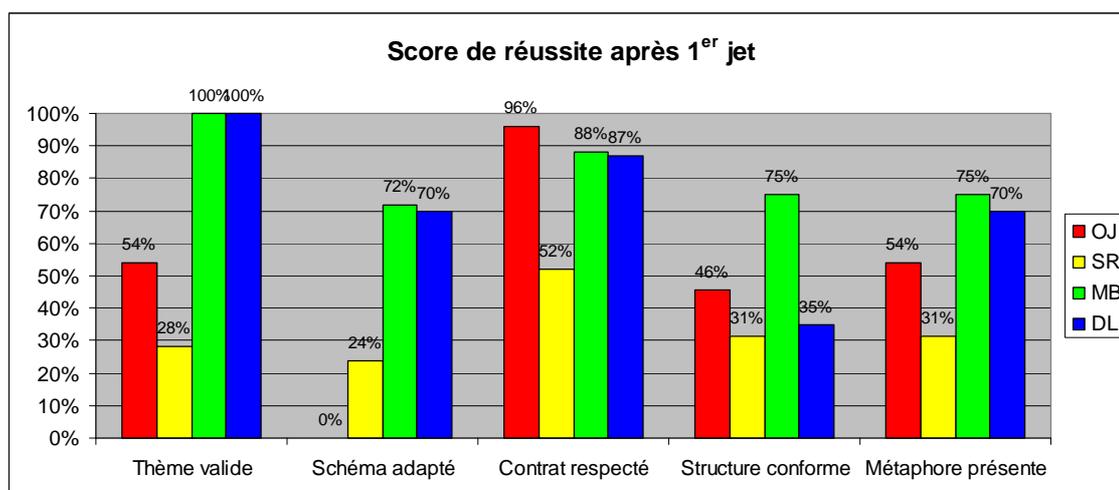
Les réalisations ont montré des écarts importants des réalisations à la tâche mais aussi entre les réalisations, ce que l'on observe dans le tableau récapitulatif ci-dessous :

Ens.	Opérat° d'écriture Maj.	Evaluation	Ecriture commune	Accompagnement à la préparation indiv. Thème - Schéma
OJ	Partielle	Redécouverte	Complète	___ non
SR	Partielle	Donnée	___	___ ___
MB	Complète	Redéc./ Donnée	complète	Oui non
DL	Complète	Redéc./ Donnée	complétée	Oui non

On remarque que les enseignants se répartissent inégalement dans le tableau, ce qui va peut-être nous permettre de mettre en relation chaque réalisation avec les caractéristiques des premières productions.

3 - Qualité de la préparation et qualités du « 1er jet »

La qualité de la préparation ne manque pas en effet de retentir sur la qualité de la production écrite dans sa première version comme le montre le tableau ci-dessous :



a. Thème valide

On peut mettre en relation l'absence de recherche formalisée du thème avec le premier résultat qui montre que, pour MB et DL, les thèmes choisis ont été conservés jusqu'à la production finale. En revanche, seuls 54% des élèves chez OJ, et 28% chez SR n'ont pas changé de thème en cours de route. Ce changement de thème pèse lourdement sur la qualité de la production, dans la mesure où, au lieu d'avancer de la version 1 à la version 2, on en reste constamment à une 1ère version.

b. Schéma adapté

En ce qui concerne la production d'un schéma, aucun enseignant n'en a montré la technique. Les élèves ont donc imité ce qu'ils ont vu au tableau. SR n'ayant pas procédé au portrait fait en commun, on ne peut pas s'étonner que ses élèves n'y aient pas été incités. Mais en ce qui concerne OJ, on se souvient qu'il a lui-même rédigé au tableau les différentes touches dans le cadre du

schéma, certes en tant qu'aboutissement du trajet, mais ses élèves ont omis d'en reproduire les différentes étapes.

c. Contrat respecté

Le tableau récapitulatif fait apparaître que SR a été la seule à n'avoir pas aidé les élèves à se poser réellement la question de l'évaluation, ce qui nous amène à mettre ce fait en rapport avec le respect du contrat, à savoir produire un minimum de 3 touches.

d. Structure conforme

La conformité de la structure semble devoir être mise en relation avec la réalisation complète de l'exemple avec la classe, que SR n'a pu mettre en œuvre et que DL a interrompu.

e. Métaphore présente.

La présence de la métaphore coïncide avec la mise en évidence de l'opération d'écriture majeure dans laquelle elle se trouvait ancrée dans le projet de l'auteur, à travers celui du personnage. La lecture des transcriptions montre que SR et OJ ont eu beaucoup de mal à obtenir de leurs élèves des métaphores satisfaisantes. OJ y est parvenu au prix d'un accompagnement individuel intensif.

4 - « 1er jet » et relance de la séquence

Enfin, il faut ajouter que lorsque cette préparation est par trop incomplète, il arrive que cela se traduise pour certains élèves par la « feuille blanche » qui marque l'échec aux trois niveaux concernés : l'enseignant, l'élève et le dispositif. Cela a été le cas pour SR, qui a cependant réussi à réenclencher le processus jusqu'à l'achèvement par chacun d'une production valide. Elle a fait appel pour cela à tous les savoirs et savoir-faire qu'elle avait engrangés lors de sa formation, comme nous allons le voir lors du chapitre 4 de ce présent parcours. Nous tirerons en effet de son expérience des pistes pour pallier les conséquences d'une préparation insuffisante.

On peut tirer de cet « arrêt sur image » au moment le plus sensible de l'atelier d'écriture, à savoir celui où chacun commence sa production individuelle, trois enseignements :

D'abord, la preuve qu'effectivement la préparation à l'écriture est d'une importance capitale pour la réussite de la première version, qui rendra la réécriture plus aisée et fructueuse.

Que l'étude des « 1^{er} jets » que l'on relève à la fin de la 1^{ère} séance est un moment crucial, permettant de rectifier une trajectoire mal engagée.

Mais surtout qu'elle demande à l'enseignant d'en faire un bon diagnostic, afin de pouvoir opérer une rétroaction satisfaisante et d'éviter que le processus ne s'enraye. Nous faisons l'hypothèse qu'une formation théorique est nécessaire pour identifier un problème intervenant au cours du déroulement à ce niveau, et savoir quels outils sont à sa disposition pour y porter remède. Nous chercherons à valider cette hypothèse lors du chapitre 4, au cours duquel nous étudierons plus précisément la façon dont SR a pu le faire.

CHAPITRE 3 : LA LECTURE DES TEXTES D'ÉLÈVES EN PHASE 2

Nous abordons une composante particulière de l'atelier d'écriture littéraire, en ce qu'elle a constitué le seul obstacle infranchissable pour l'enseignant n'ayant reçu aucune formation. Il s'agit de la lecture des textes d'élèves, qui nécessite de savoir pratiquer la lecture ascendante à la recherche de leur spécificité. On appellera *spécificité* l'opération d'écriture majeure en devenir dans les textes d'élèves. Ce qui distingue radicalement l'une de l'autre est que, s'il est possible de fournir l'OEM dans le cadre de séquence-modèles, il est impensable de la fournir à l'avance pour les textes à venir¹¹¹. Il est cependant important de la rechercher dans tous les textes produits, mais, sachant qu'elle est le plus souvent embryonnaire et difficilement identifiable même par un oeil averti, nous conseillons simplement - dans une vision pragmatique des choses¹¹²- d'essayer de la trouver au moins dans quelques-uns, proposés à la lecture en

¹¹¹ Sauf dans le cadre d'une formation initiale ou continue, pour laquelle il est possible au stagiaire de soumettre à l'enseignant tout ou partie des textes produits, afin de recevoir une aide pour leur lecture (comme nous l'avons beaucoup pratiqué dans le cadre de l'IUFM, particulièrement celui de l'atelier-mémoire). On peut aussi évoquer les permanences que des membres de notre groupe de recherche, Cécile Cardilès et Michèle Berger, ont longtemps proposé à l'intention des enseignants ayant participé à un stage de formation continue.

¹¹² A laquelle nous invite Philippe Perrenoud cf parcours 3, chapitre 1.

grand groupe, faute de quoi il ne peut s’agir véritablement d’un atelier d’écriture littéraire. Sans la recherche de la spécificité des textes produits on ôte en effet toute chance aux élèves de réécrire « dans le bon sens » et de produire, au bout du compte, des textes dotés de qualités littéraires.

A. DE LA TÂCHE GLOBALE AUX RÉALISATIONS

Pour mémoire, nous soulignons ce qui l’évoquait dans l’introduction proposée à tous les enseignants pour la séance 2 consacrée à la réécriture¹¹³ :

J’ai lu vos textes et j’en ai sélectionné quelques-uns, pas les meilleurs ni les moins bons, mais ceux qui semblent pouvoir nous aider à apprendre à réécrire notre texte. Je vais les projeter et ce que l’on va chercher à découvrir, ce n’est pas si on aime, on n’aime pas, mais si la consigne est respectée, dans quelle mesure elle l’est (ce qui est là, ce qui manque), et comment elle est respectée, c’est à dire si le scripteur n’a pas ajouté un petit plus, quelque chose d’original.

Ensuite chacun pourra améliorer son texte selon la grille que j’ai remplie en le corrigeant.

Le tableau suivant un bilan au niveau des réalisations, que nous étairons au moyen d’extraits.

Présentation du tableau :

Nous y avons récapitulé pour chaque enseignant le nombre total de textes lus (en précisant le type de lecture, descendante ou ascendante, qui en a été fait) ; le temps moyen passé à la lecture d’un texte ; et, concernant la spécificité des textes, si elle avait été trouvée par l’enseignant ou par un élève, et si elle a donné lieu à une piste de réécriture.

Ens.	Nb de T élèves lus	NbT ↓	lus ↑ ¹¹⁴	Temps moyen/ T	Spécif.trouvée par ens.	Spécif.trouvée par élèves	Spécif. => piste de réécriture
OJ	2	2	0	1’30	—	—	—
SR	6	6	4	5’	2	2	0
MB	8	8	0	2’30	—	—	—
DL	7	7	4	7’	3	1	2 ?

¹¹³ Il n’était pas possible de la nommer puisque pour l’un des enseignants l’expression d’ « opération d’écriture majeure » ne renvoyait à rien de connu.

¹¹⁴ Les flèches permettent de préciser si la lecture des textes est ascendante ↑ ou descendante ↓.

1 - OJ : Une absence prévisible mais rétroactée

La recherche de spécificité dans les textes produits a été logiquement absente dans le cas de ce professeur, qui n'a reçu aucune formation en la matière. Mais on va voir qu'il a réussi à inscrire la lecture des textes d'élèves de façon rétroactive dans son déroulement.

On peut saluer néanmoins la prise de risque puisqu'il a procédé à la lecture de son propre texte – ce qu'il est, nous l'avons dit, le seul à avoir fait. En revanche on peut s'étonner du fait que seuls deux textes aient été examinés lors du compte-rendu des productions, qui renvoie à une pratique somme toute traditionnelle. Pour ces deux textes une lecture descendante a permis aux élèves de mesurer la conformité à la consigne. On peut en voir l'illustration dans l'extrait suivant au cours duquel l'enseignant résume, après la lecture, l'essentiel de ce qu'il faut en tirer concernant ce seul textes d'élève étudié dans son entier :

c'était bien (lève le pouce pour compter "1") parce qu'il y avait effectivement des métaphores/ c'était bien parce qu'elle a respecté la structure [...] (il reprend en levant le pouce pour compter "2") c'était bien parce qu'elle a respecté la structure/ c'était bien parce qu'il y avait effectivement cinq propositions hein donc le H elle a respecté exactement les consignes qui étaient données >en même temps on peut peut-être< encore euh perfectionner la chose↑ (geste de rapprocher le pouce et l'index délicatement) hein c'est pas euh alors (regardant Ghislaine placée juste devant lui en F1d) c'est bien c'est bien abouti comme travail on peut peut-être faire hein hop >un petit peu plus< (il lui rend sa copie)

La lecture des textes d'élèves aboutit à une consigne de réécriture « générale », visant pour tous une meilleure conformité à la consigne :

à la fin de l'heure↑/ vous aurez fait/ votre part H votre portrait araucan d'une façon plus fine/ corrigée/ remodelée enfin >plus adaptée à la consigne↑ en réalité< hein votre NOUVEAU portrait araucan qui sera en réalité le même que celui entrepris la dernière fois mais amélioré amélioré et encore amélioré hein

Mais il y a une tentative, lors de la séance 3, de renvoyer les élèves à leur projet personnel :

dès qu'on a son texte on réfléchit hein on se dit ah oui↑ quelle était ma logique la dernière fois↑ qu'est-ce que j'ai trouvé (index faisant des mouvements circulaires à la hauteur de la tête) et caetera on se remet en perspective¹¹⁵

¹¹⁵ On reconnaît chez cet enseignant la mise en pratique de formations en gestion mentale et/ou entretien d'explicitation dont le collègue *Les Dauphins* a bénéficié, en particulier ici ce qui concerne le concept d'« évocation » qui leur est commun, même s'il ne recouvre pas tout à fait les mêmes pratiques. Cf parcours 1 chapitre 3.

Il semble bien que l'on soit en présence d'un concept pragmatique, c'est-à-dire, de ce qu'un novice ne peut mettre en œuvre, même lorsqu'on l'a informé de la procédure à suivre. Pour le confirmer, il faudra vérifier si l'enseignant que l'on a présenté comme ayant un fort degré d'expertise est parvenu à le mettre en place de façon satisfaisante. Nous pourrions alors chercher à « apprendre » avec lui. Il faudra cependant poursuivre l'étude de la réalisation d'OJ qui, en l'occurrence, a montré par la suite qu'il était capable de « rétroagir » par rapport à cette absence, et voir si nous ne pouvons pas en déduire que l'application même d'une séquence conçue comme un atelier d'écriture ne constitue pas en elle-même une formation. Nous pourrions alors « apprendre avec OJ » à opérer une rétroaction dans ce domaine.

2 - SR : Une 1^{ère} étape, la recherche de la spécificité « partagée »

Après avoir proposé un approfondissement de la lecture du texte d'appui¹¹⁶, cette enseignante procède également, dans un premier temps, à une lecture descendante des textes proposés, comme le montrent ces extraits :

« donc là on a un travail qui est intéressant / parce que justement / il correspond relativement bien / à ce que l'on attendait / [...] donc une consigne qui est presque respectée sauf que effectivement il manque encore une caractérisation »

Cette lecture se réduit progressivement pour laisser place à la recherche de spécificités, ce que l'enseignante signale :

« maintenant qu'on en a vu quelques-uns on va essayer d'aller un petit peu plus vers la précision »

On remarque que les spécificités relevées, communes à plusieurs textes, sont aussitôt proposées à la classe au service de la réécriture de chacun, ce qui sera facilité par le rappel qui en est fait :

ce que l'on peut retenir c'est que pourquoi pas pourquoi pas disposer comme si c'était de la poésie pourquoi pas hein on a vu que c'est pas mal de textes qui fonctionnent comme ça [...] qu'est-ce que l'auteur a créé il a créé ce qu'on appelle un champ >oui je l'ai entendu< un champ lexical donc deuxième possibilité en vue d'une réécriture / travailler sur un champ lexical d'accord / disposition comme si c'était de la poésie en vers mais aussi autre chose mais aussi un champ lexical

¹¹⁶ Il est tout à fait approprié de ne procéder à cet approfondissement qu'après que les élèves ont produit eux-mêmes un texte.

De plus, une réécriture commune est proposée, destinée à montrer comment procéder.

« on va faire une (ré)écriture commune d'un texte en essayant d'améliorer ce texte / éventuellement de rajouter hein de faire / de travailler sur un champ lexical, répétition de sonorités, peut-être pourquoi pas je sais pas disposition »

En revanche l'enseignante ne semble pas sensible à la présence de spécificités propres à chaque texte, dont la découverte est paradoxalement amorcée par ses élèves. A deux reprises en effet elle ne suit pas la piste proposée, préférant continuer ce qu'elle avait planifié :

Clément : et à la fin elle dit "je"

Prof : ah oui effectivement à la fin elle dit "je" / tiens ! j'avais pas remarqué / ça peut être intéressant ça (*à voix plus basse*) c'est intéressant ça ! / donc que fait que fait l'élève ? / elle nous donne pas le mot elle nous donne quoi par rapport à ce mot // qu'est-ce qu'elle fait sur ce mot vous l'avez dit tout à l'heure ? hein c'est toi Florian qui l'as dit

Florian : des métaphores

Prof : des métaphores / (*en retournant vers le tableau*) donc là on a un travail qui est intéressant / parce que justement / il correspond relativement bien / à ce que l'on attendait / donc //

2^{ème} occurrence

Texte :

"c'est lui ↑ qui t'emmène d'une destination à une autre / c'est lui ↑ qui du haut H de haut te fait voir de beaux paysages / c'est lui ↑ qui ne bouge pas par mauvais temps / c'est une grosse bête qui peut aller très haut"

Prof : est-ce qu'on est bien dans une devinette / est-ce que / l'élève / respecte le déroulement de la devinette / est-ce qu'il manque des choses / qu'est-ce qu'il manque / est-ce que il en rajoute hein comme on a vu par exemple tout à l'heure un pronom personnel / on enrichit / Nina

Nina : ben / elle a mis "c'est" et "qui" / mais elle a pas mis "une" elle a mis "lui"

Prof : effectivement changement / donc ce "lui" qu'est-ce qu'il va représenter ? [...] donc une consigne qui est presque respectée sauf qu'effectivement il manque encore une caractérisation

En ce qui concerne cette deuxième occurrence, on peut s'étonner de voir l'enseignante négliger une proposition qu'elle avait elle-même suscitée ; d'autant que cela revenait à considérer ce « changement » (qui affectait trois éléments sur quatre dans le texte), comme acceptable voire intéressant. Or il reposait sur la confusion (qui s'est révélé fréquente) entre la structure attributive demandée et la tournure présentative¹¹⁷ ; plus grave, cette confusion se soldait par l'absence totale de métaphores¹¹⁸. Le dérapage d'une structure à l'autre

¹¹⁷ Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur la distinction entre les deux.

¹¹⁸ Nous choisissons à dessein un texte dépourvu de métaphores, ce qui a été assez fréquent dans cette classe en particulier, pour les raisons que nous avons exposées lors de notre étude de la mise en écriture.

s'est révélé d'autant plus ennuyeux que le texte en question a été proposé à la réécriture commune, ce qui a eu des conséquences sur la réécriture de bon nombre de productions.

Il faut reconnaître néanmoins à l'enseignante le mérite de nous avoir permis à la fois de conceptualiser la distinction entre spécificité commune (ou partagée) et spécificité propre à chaque texte (ou individuelle), et d'avoir montré, même si la réalisation qui en a été faite peut être améliorée, un exemple probant de protocole pour la réécriture : lecture à dominante descendante pour les différents aspects de la consigne (ici structure attributive, devinette, portrait métaphorique) puis recherche des spécificités communes, réinvestissables par tous. En ce qui concerne des spécificités propres à chaque texte, on peut simplement constater la finesse des remarques de la part des élèves, qui ne peut être due au hasard (l'observation préalable des pratiques de l'enseignante a montré qu'elle résultait de la pratique répétée de ce genre de lecture). Il nous reste à étudier la façon d'accéder à des spécificités plus « individuelles », dont nous aurons peut-être un exemple avec les deux autres enseignants.

3 - MB : Un point de vue normatif : les limites du compagnonnage ?

L'enseignante formée par compagnonnage a procédé à la lecture de 8 textes, c'est-à-dire que cette phase a été bien représentée dans sa programmation du point de vue de la durée. L'introduction qui est faite aux élèves de cette activité est à peu de choses près un modèle du genre, en ce sens qu'elle la situe dans la démarche globale, expose les raisons à la fois de l'activité elle-même, de son déroulement et des différents choix qu'elle suppose (les textes proposés, ce que l'on va y chercher) ainsi que des principes qui y président. L'intégralité de cette introduction, qui dure un peu plus de 2', est en annexes **[annexes3 MB S2]** : en voici quelques extraits :

j'ai lu tout ce que vous avez fait ↑ / hein ↑ y'avait de très bonnes choses / y'avait des choses un peu moins réussies parce qu'il faut les retravailler // [...] on essaie simplement de se dire "on va utiliser / ces portraits sélectionnés par moi / hein↑ pour / euh / comprendre les consignes de réécriture que je vais être obligé d'appliquer [...] ceux que j'ai sélectionnés c'est pas des très très mauvais >parce qu'en fait y'en a pas< c'est pas non plus des très très bons parce que bon >on n'a rien à en dire< mais bon c'est des un peu moyens >y a des bonnes choses y'a des mauvaises choses et on va voir justement entre les bonnes choses et les mauvaises choses/ comment on peut approcher de la solution >ben on va dire< parfaite [...] quand on aura travaillé là-dessus un petit moment / je vous redonnerai vos copies / dans lesquelles j'ai fait une fiche de réécriture ça veut dire que vous n'allez pas être obligés de tout réécrire [...] peut-être qu'on fera des groupes selon les gens qui ont tel défaut qui

ont tel autre défaut tel autre défaut >éventuellement la même qualité< / et après la récréation on retravaillera sa réécriture et puis [...] y'aura plus qu'à le taper à l'ordinateur [...] on reliera avec ces portraits la réécriture que vous avez faite du petit conte d'Oscar Wilde / et puis / bon vous aurez ça comme petit fascicule de fin d'année / on en mettra un exemplaire au CDI [...] l'année prochaine vous pourrez dire "tiens c'est nous qui avons fait ce travail" (*elle mime un air de grande fierté*)

Si l'on se réfère à l'introduction à la réécriture proposée dans le dossier enseignant, on constate que MB l'a à la fois développée et adaptée à son public, ce qui est la preuve d'une réelle appropriation. Mais on ne peut manquer de constater également un manque concernant le dernier point parmi les 3 que nous avons soulignés :

« ... si la consigne est respectée) dans quelle mesure elle l'est (ce qui est là, ce qui manque), et comment elle est respectée, c'est à dire si le scripteur n'a pas ajouté un petit plus, quelque chose d'original ».

L'enseignante a effectivement mené l'ensemble de l'activité de réécriture comme elle l'avait annoncé, mais autour des deux premiers points uniquement, c'est-à-dire dans son aspect uniquement normatif, comme en témoignent les extraits ci-dessous.

Le 1^{er} constitue la récapitulation des pistes trouvées dans les travaux d'élèves présentés :

attention à ne pas être↑ / trop éloigné↓ / attention à ne pas être trop près↑ / veillez / quand même au vocabulaire et à son originalité >que ça soit pas trop PLAT< /veillez aussi au côté un peu flou >même si la solution est relativement évidente↑ / mais essayez quand même sur le plan des métaphores de les travailler (*geste évoquant un travail délicat du bout des doigts*) / hein↑ de voir comment c'est construit >parce que c'est pas si évident que ça / de trouver des caractéristiques / et de trouver la métaphore qui correspond↓/

Le second constitue une mise en garde concernant la tournure présentative, que nous avons évoquée plus haut:

Prof (*elle lit*) : "c'est le vent qui les fait bouger" // euh (*donne du bras la parole à Zoé*)

Zoé : c'est à dire qu'y en a plusieurs

Prof : c'est à dire qu'y en a plusieurs hein↑ / c'est à dire que le "c'" correspond plus au nom caché↓

Pour conclure, cette enseignante n'a pu mettre en œuvre l'aspect créatif de la lecture des textes d'élèves, qui demande de pratiquer la lecture ascendante. Celle-ci repose en effet sur la théorie du texte littéraire qui n'a pu qu'être évoquée dans le cadre de sa formation par compagnonnage, et non exposée dans sa cohérence.

4 - DL : Vers une spécificité des textes plus individuelle

Le retour sur le texte de l'auteur a été l'occasion d'approfondir la compréhension qu'en avaient les élèves, comme on peut le voir dans ces répliques, soulignées à dessein,¹¹⁹ où ceux-ci recréent en quelque sorte, à leur manière, la définition d'un portrait métaphorique :

Prof : comment elles fonctionnent chacune de ces métaphores / [...]

Ikram : c'est comme si elles rencontraient le comparé [...]

Prof : l'image comment elle fonctionne à chaque fois (5") (*Ella lève la main*) (9") (il *s'aperçoit en se tournant qu'Ella a la main levée*) pardon Ella

Ella : elle montre un côté différent à chaque fois

Mais la lecture de textes d'élèves a occupé la part la plus importante de la seconde séance. Le nombre de textes étudiés a été sensiblement le même que chez MB, mais le temps moyen pour l'étude d'un texte est presque 3 fois plus important. On peut en trouver une première explication dès l'introduction que le professeur fait à l'activité¹²⁰. Elle diffère en effet de celle que nous avons lue chez MB, mais aussi de ce que l'on a pu constater dans les pratiques de SR, sur un certain nombre de points, dont nous avons souligné la mention.

Prof : j'en ai sélectionné neuf hein ↑ je les ai pas tous pris parce que // on s'en sortait H on n'avait pas le temps on s'en serait pas sorti / alors ce que je vous propose / comme d'habitude c'est de vous / alors // bon je sais que vous savez hein ↑ mais quand même je préfère vous le dire / c'est qu'on s'interdit de dire / j'aime ou j'aime pas / c'est bien c'est pas bien hein ↑ euh alors / j'ai comme d'habitude j'ai corrigé toutes les erreurs d'orthographe / hein ↑ pour pas que ça nous / pour pas qu'on perde de temps avec ça¹²¹ / et on va voir / dans ces textes / ce qui fonctionne / ce qui fonctionne pas euh / ce qu'on pourrait faire pour que ça fonctionne d'accord ↑ et puis on va voir / si la consigne est respectée ↑ / si elle est pas respectée ↑ et puis on va voir si certains ont pas rajouté d'autres choses par rapport à la consigne / d'accord ↑ voilà allez on va faire tout ça ↓ // bon j'ai pas mis / comme d'habitude les prénoms dessus / hein *il va au fond de la classe, hors champ*) euh / donc voilà / on lit / l'auteur / bon >il dit rien< lui il dit rien et puis lui il profite de ce que vont dire les autres à propos de son texte / hein voilà

La première différence est révélée par l'emploi répété du pronom « on », singulier collectif qui n'a rien ici de rhétorique : il rappelle à chacun qu'il appartient à une communauté de lecteurs, et que cela suppose un programme

¹¹⁹ Elles ont été isolées d'un échange un peu plus long à la 14^{ème} minute de la séance 2.

¹²⁰ Nous en avons ôté les indications mimo-gestuelles.

¹²¹ Il sera intéressant d'envisager le statut de l'orthographe au sein de l'atelier d'écriture : nous pouvons dire pour l'instant que le fait de montrer aux élèves des textes exempts d'erreurs nous semble approprié, parce qu'il permet de ne pas disperser le regard des élèves dans trop de directions, et combat la primauté longtemps exercée, que Jules Ferry lui-même dénonçait. Cf Chervel, A.(1977) *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot. cité par Claudette Oriol-Boyer dans sa thèse p. 55).

d'action collective. C'est ce caractère résolument collectif qui engage l'action dans un processus chronophage, et cela pour trois raisons. La 1^{ère} est que, comme pour SR, les élèves de DL connaissent cette pratique (certains¹²² d'entre eux d'ailleurs depuis l'année précédente) et répondent aux sollicitations, ce qui allonge la durée des échanges. A cela s'ajoute – cette 2^{ème} raison constituant un corollaire de la 1^{ère}, qu'ils n'ont que douze ans en cette deuxième année de collège, et que leur participation requiert donc, de la part de l'enseignant, patience et longueur de temps. DL fait le choix de leur laisser ce temps¹²³, comme le montrent ces extraits.

alors maintenant j'attends vos réactions par rapport à à ce texte j'attends vos / vos réactions / vos remarques

La 3^{ème} raison nous semble être dans l'attitude qu'il adopte vis-à-vis de ses élèves, faite de guidance et d'accueil¹²⁴, que nous étudierons plus en détail dans le parcours suivant, mais dont nous pouvons proposer une première approche à travers cet extrait, centré sur la lecture « descendante », qui permet de montrer de quelle façon l'enseignant s'efface pour laisser la parole aux élèves, dont le nombre de répliques est supérieur, ce qui est assez rare pour être signalé :

Alexia : ben moi j'trouve enfin c'que Benoît il avait dit ça s'peut pas

Elèves : (*réactions diverses*)

Prof : chuuuut¹²⁵

Alexia : ça se voit que c'est un deltaplane parce que y'a (*incompr.*)

Prof : bon d'accord (*il donne la parole, de l'index, à Benoît*)

Benoît : oui ça se voit que c'est un deltaplane parce que y dit "une plume" et en plus

Prof : oui / c'est / voilà

Elèves : oui y'a un tissu

Elèves : ouais

¹²² Rappelons que 9 élèves sur 24 ont eu ce même professeur durant leur année de 6^{ème}, ce que nous avons signalé dans le tableau de présentation p. 423 du 1^{er} parcours. Il sera intéressant de remarquer leur rôle moteur au niveau des échanges, et cela nous permet d'envisager en abyme, dans les effets de la formation des enseignants à l'atelier d'écriture, la formation de leurs élèves.

¹²³ Cf : Bloom 1^{ère} partie (parcours 3 chapitre 1 : l'évaluation formative).

¹²⁴ Ces termes renvoient, au-delà de la structure conceptuelle que nous avons faite de l'atelier d'écriture littéraire, à des contenus théoriques exposés dans la première partie : « guidance » renvoyant principalement à l'évaluation formatrice, et « accueil » renvoyant principalement à l'entretien non-directif de Rogers, pour ne citer qu'eux. Mais on voit bien que les propositions de Bernard Rey comme celles de Brousseau sont présentes en filigrane.

¹²⁵ On peut s'interroger sur l'habitude qu'a l'enseignant d'inviter au silence après chaque question qu'il pose et semble une tentative de protéger sa propre parole : il semble que, bien au contraire, ce soit le moyen trouvé pour empêcher les prises de parole non désirées, promettant ainsi un silence de bon aloi aux élèves qui vont lever la main. Ces « chut » répétés permettent à l'enseignant de contrôler l'espace verbal, et aux élèves de réfléchir avant de parler. On peut y voir alors l'équivalent d'une contrainte au niveau cette fois des productions orales, permettant d'obtenir –aussi bien qu'à l'écrit- de meilleures productions)

Benoît : parce qu'en plus y dit y'a un tissu

Prof : oui

Etienne : et le triangle isocèle

Prof : (*il est au fond de la classe, s'appuyant contre un bureau inoccupé*) et puis le triangle isocèle / cela dit le triangle isocèle et puis le tissu ça peut aussi aller pour des pour les vieux avions ↑ hein ↑ / le tissu euh bon (*il siffle doucement pour faire taire la classe*) allez maintenant / donc // par rapport à la consigne / dites-moi / est-ce que la consigne est respectée ↑ / est-ce qu'elle ne l'est pas ↓ /

L'enseignant, en retrait, se contente d'accueillir ce que disent les élèves, mais il relance ensuite l'échange en guidant les propos. On verra dans l'extrait suivant la façon dont l'enseignant sait attendre pour obtenir le meilleur de ses élèves. Mais il va nous permettre avant tout d'aborder la deuxième différence que l'on peut enregistrer par rapport à ses collègues : le « programme d'action » dont nous parlions est beaucoup plus ambitieux puisque, en ce qui concerne à la fois la conformité à la consigne et la présence éventuelle des spécificités, les membres de l'atelier d'écriture ne vont pas se contenter de les mettre au jour, mais ils vont également chercher à les assortir de consignes de réécriture :

Prof : si tu devais donner un conseil à / l'auteur qu'est-ce que tu lui dirais ↓

[...] quoi d'autre ↑ quelque chose aussi qui lui servirait tout de suite à son auteur

[...] >il faut que tu règles quelque chose pour que / le lecteur il comprenne tout de suite là / d'accord ↑ tu notes quelque part ↑ hein

(*il lui fait signe d'écrire*)

alors / si on s'intéressait un petit peu aux images aux métaphores ↓ // (*il est appuyé au bureau, les avant-bras relâchés, les mains croisées -8"*) allez ho y'a l'auteur il attend que vous donniez des pistes de réécriture alors ↑ // (7") est-ce que l'oiseau c'est un comparant / qui / fonctionne

bon alors l'auteur là ce qu'il faut qu'il retienne c'est que déjà si y'a plusieurs solutions qui sont données (*il se lève*) c'est qu'il va avoir des choses à retravailler hein ↑

Ces consignes de réécriture, leur effectuation va être amorcée ensemble, comme on peut le voir dans cet exemple concernant un autre texte :

Prof : peut-être pour lui donner un petit plus de force / au lieu de mettre c'est une peur / il faudrait dire c'est ↑ *il désigne un élève du doigt*)

Halima : la

Prof : pas la mais (*il pointe son feutre vers elle*)

Elèves : les

Prof : (*même jeu*)

Halima : ta

Prof : hein "c'est TA peur / des monstres (*il se dirige vers le rétroprojecteur*) et du sang que l'on projette" (*il écrit sur le transparent*)

Il apparaît alors que la dernière différence est au niveau des objectifs de la lecture des textes-cibles, fondamentalement différents de ceux que leur attribue l'introduction de MB et de ceux que l'on peut déduire de la pratique de SR : y prendre des idées pour sa propre réécriture. Au-delà cette visée prédatrice, tout à fait légitime au demeurant, cette lecture est principalement dédiée à l'écriture de l'autre, comme le montre l'extrait suivant [annexes3 DL S2 RT58'] :

/ l'auteur il a créé autre chose mais pour que cette autre chose fonctionne / qu'est-ce qu'il faudrait lui donner comme euh / comme conseil de réécriture //

Il apparaît cependant qu'il a été difficile, même pour cet enseignant, de ne pas terminer seul le parcours qui mène à la découverte des spécificités présentes dans certains textes d'élèves, et on remarque que la lecture de deux d'entre eux, à laquelle ont activement participé les élèves, s'achève sur un monologue de l'enseignant autour de caractéristiques spécifiques : en effet, même si pour l'un d'eux une élève a fait écho à sa recherche, il l'a achevée seul :

Prof : [...] moi je trouve que les images fonctionnent // très bien ↓ / on a le chemin / on a la belle aventure / l'endroit / l'accueil / peut-être moi j'aurais fait un / j'aurais donné un / j'aurais mis un ordre différent // d'accord / j'aurais trouvé un ordre un ordre différent // et puis on a quelque chose qui commence euh // <on a quelque chose qui commence et puis c'est quelque chose qui est sans fin> / je trouve que ça aussi c'est intéressant // on a le fait que quelque chose qui commence quelque chose qui est sans fin / et puis / regardez H oui Alexia

Alexia : moi j'aurais dit qu'il faudrait inverser la deuxième et la troisième phrase
Prof : // oui / oui / hein y'a quelque chose à revoir avec l'ordre / là // et moi je trouve que y a beaucoup beaucoup beaucoup de choses dans ce texte / hein / on a l'aventure qui est quelque chose du voyage / y'a le chemin / y'a quelque chose du voyage dans le chemin / hein euh l'endroit tout près des nuages y'a quelque chose du voyage là aussi bon / et puis dans le voyage y'a la notion d'accueil ↑ aussi / quelque chose qui commence et puis quelque chose sans fin / qui va pas s'arrêter hein ou peut-être une notion d'éternité / dans le paradis / voilà / je je crois que y faut vraiment là retravailler la dernière euh la dernière ligne la dernière phrase le dernier vers / voilà

Dans le second exemple, son développement ne reçoit aucun écho

moi je trouve que y'a des / là-dedans y'a des réseaux qui fonctionnent on retrouve plusieurs fois la notion de cercle et de mmmm / et de sphère / on retrouve la notion de chaleur / chaleur / au sens propre du terme et puis au sens de bienveillance aussi / >l'oeil qui veille sur le monde< etc. et puis on a la notion de / de lumière / de couleur / donc y'a plein de choses qui fonctionnent dans ce texte / hein ↑ voilà

Qu'en penser ? D'abord qu'il s'agit selon lui d'un exercice difficile, qui dépasse les compétences de ses élèves, mais qu'il s'y livre devant eux afin de leur en montrer le chemin. C'est ici la monstration qui est à l'œuvre : on y voit l'écho à la fois de l'étayage évoqué par Bruner (puisqu'il prend en charge une tâche hors de portée de ses élèves), de l'intention évoquée par B. Rey, qui permet aux élèves de repérer dans le foisonnement des écrits produits ce qui fait sens dans le cadre d'un atelier d'écriture littéraire, enfin et surtout de la « cohérence » dont parle Claudette Oriol-Boyer, qui permet de mettre à l'œuvre la fonction poétique du langage. Les élèves ne s'y trompent pas, qui sont gagnés par l'effervescence de la découverte.

Il n'en reste pas moins que l'attention de quelques élèves a connu de fréquentes éclipses comme en témoignent les rappels à l'ordre, et que ceux qui

l'ont maintenue voire se sont activement impliqués sont restés sur le seuil de la partie la plus passionnante de cette étude. Il suffirait sans doute de faire un retour avec l'enseignant sur ce moment de son action pour lui permettre de trouver le moyen d'amener ses élèves à le partager. Un exercice de repérage comme celui qu'il leur a proposé sur le texte de l'auteur, effectué en doublette, par exemple, pouvait constituer un tremplin. On peut conclure avec cet enseignant que l'intérêt que l'on porte au texte peut entrer en concurrence avec celui que l'on porte à l'écrivain. Nous allons maintenant pouvoir jeter un regard évaluatif sur les textes produits dans le cadre de cette expérimentation, afin de voir s'ils sont en rapport avec ce que l'étude pas à pas du déroulement des réalisations nous a laissé entendre.

Nous avons vu¹²⁶ que les résultats de l'évaluation des textes produits sont en rapport inverse avec ce que l'étude pas à pas du déroulement des réalisations nous a laissé entendre. Nous allons essayer dans le chapitre suivant de voir ce qui, au niveau de l'accompagnement et de l'évaluation elle-même peut expliquer ce phénomène.

¹²⁶ A la fin des préalables de la partie pratique.

PARTIE II : MISE EN PRATIQUE	394
INTRODUCTION	395
PARCOURS 1 : L'EXPÉRIMENTATION ET SA MISE EN PLACE.....	397
CHAPITRE 1 : CHOIX DES ENSEIGNANTS ET DE LA SÉQUENCE	397
CHAPITRE 2 : PRÉPARATION AVEC LES ENSEIGNANTS	397
CHAPITRE 3 : MISE EN ŒUVRE DE L'EXPÉRIMENTATION ET DE SON ÉVALUATION.....	397
CHAPITRE 1 : CHOIX DES ENSEIGNANTS ET DE LA SÉQUENCE	398
A. PRÉEXPÉRIMENTATION ET COMPAGNONNAGE.....	398
1 – <i>Pré-expérimentation</i>	399
a. Observation de l'enseignante-témoin	399
b. De l'expertise générale à l'expertise spécifique	399
Un texte-source	400
Une approche individualisée des textes-cibles	400
Une visée méliorative	400
2 – <i>De la préexpérimentation au compagnonnage</i>	400
a. Choix et lecture ascendante d'un texte d'appui	401
b. La lecture ascendante en grand groupe des textes produits	401
c. Réécriture collective puis individuelle, du projet à l'objet	401
B. DES ENSEIGNANTS DE FORMATION DIFFÉRENTE	402
1 – <i>SR, formée lors d'un stage de Formation Continue</i>	402
2 – <i>DL, formé, outre ce même stage FC, dans un atelier de loisir</i>	402
3 – <i>MB, formée par compagnonnage</i>	403
4 – <i>OJ, non formé aux ateliers d'écriture littéraire</i>	403
B. DES ENSEIGNANTS DE MÊME PROFIL, UN MÊME CADRE EXPÉRIMENTAL	404
1 - <i>Un même profil d'enseignants</i>	404
2 - <i>Placés dans les mêmes conditions</i>	405
a. Choix et niveau des groupes classes	405
b. Date et durée de l'expérimentation.....	405
C. UNE MÊME SÉQUENCE EN ATELIER D'ÉCRITURE	406
1 - <i>Choix de la séquence</i>	406
2 - <i>Maquettage de la séquence</i>	408
- Plannings généraux.....	408
- Illustration de Stacys Eidrigevicius	409
- Analyse grammaticale du texte-source	409
- Exemple à faire ensemble	410
- Consigne et évaluation préalable	410
- Evaluation des textes en classe	411
3 – <i>Récapitulatif du dossier remis à chaque professeur</i>	413

CHAPITRE 2 : PRÉPARATION DE L'EXPÉRIMENTATION AVEC LES ENSEIGNANTS ... 415

A. OBSERVATION PRÉALABLE DES PRATIQUES COUTUMIÈRES.....	415
1 - Des pratiques contrastées	416
a. OJ : La rédaction «en autonomie»	416
b. SR : Une réécriture en commun	416
c. MB : Une avancée vers le problématique.....	417
d. DL : L'atelier d'écriture littéraire à l'œuvre.....	418
2 – Les dominantes de chacune	418
B. ENTRETIEN ET QUESTIONNAIRES ENSEIGNANTS ET ÉLÈVES	419
1 – Entretien préalable avec l'enseignant.....	419
2 – Questionnaires pour l'enseignant	422
- Avant la réalisation de la 1 ^{ère} séance.....	422
- A la fin de la séquence : le questionnaire écrit final	422
3 – Questionnaires pour les élèves.....	422
- Initial	422
- Final.....	424
C. APPROPRIATION DE LA SÉQUENCE EXPÉRIMENTALE	425
1 – Objectif, méthode, support	425
a. Accompagner la prise en charge.....	425
b. Une découverte semi-dirigée.....	425
c. Un questionnaire d'appui	426
2 – Découverte et passation du questionnaire.....	426
a. La question du genre	426
b. La question de « l'effet de rime ».....	427
c. La question de « l'effet de sens »	427
d. La question du « fait de langue »	427
e. La question de l'évaluation.....	427
f. La question de la séquence didactique	428
g. La mise en écriture préalable.....	428
3 – Une absence à expliquer : l'aide à la lecture des productions.....	428

CHAPITRE 3 : MISES EN ŒUVRE ET ÉVALUATION..... 430

A. CALENDRIER DES QUATRE MISES EN ŒUVRE	430
1- Impératifs.....	430
2 - Programmation.....	431
B. CONTRAT ET CONDITIONS DE PASSATION	432
1 - Contrat	432
2 - Conditions de passation.....	432
a. Cadre général et mode de déroulement.....	432
b. Obstacles rencontrés.....	433
Au niveau technique	433
Au niveau scientifique	434
3 - La question de la durée.....	434

C. ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION	435
<i>a. Entretien d'autoconfrontation simple</i>	435
<i>b. Entretien d'autoconfrontation croisée</i>	435
D. ÉVALUATION DES PRODUCTIONS ÉCRITES FINALES DES ÉLÈVES	436
PARCOURS 2 : ANALYSE DE LA SÉQUENCE : DÉROULEMENT ET PRODUCTIONS.....	439
PRÉALABLES : DONNÉES RECUEILLIES, RAPPEL DE LA MÉTHODOLOGIE ET DES HYPOTHÈSES	439
CHAPITRE 1 : LA SÉQUENCE : ÉTUDE GLOBALE, DE LA TÂCHE AUX RÉALISATIONS	439
CHAPITRE 2 : ETUDE DES MOMENTS-CLÉS	439
CHAPITRE 3 : ACCOMPAGNEMENT DE LA PRODUCTION ÉCRITE DES ÉLÈVES ET ÉVALUATION	439
PRÉALABLES :	440
DONNÉES RECUEILLIES, RAPPEL DE LA MÉTHODOLOGIE ET DES HYPOTHÈSES	440
1 – <i>Les données recueillies</i>	441
a. La liste des données concrètes.....	441
b. La question de la durée des séquences et des activités	443
- La durée globale : séances et enregistrements	443
- La durée de chaque activité	443
2 – <i>Hypothèses</i>	444
a. Première hypothèse :	444
b. Deuxième hypothèse	444
c. Troisième hypothèse.....	444
d. Quatrième hypothèse.....	445
3 - <i>Piste de lecture transversale</i>	445
4 – <i>Critères retenus pour l'analyse des données</i>	448
CHAPITRE 1 : LA SÉQUENCE, ETUDE GLOBALE DE LA TÂCHE AUX RÉALISATIONS. 449	
A. LOGIQUE À RESPECTER DANS LE DÉROULEMENT	449
1 – <i>Ordre et durée entre texte-source et texte-cible</i>	450
a. Au cours du premier « cycle » de travail	450
- Vers la prééminence du texte à venir	450
- Des pratiques qui semblent la menacer : la copie et le questionnaire	451
- Un piège : la dérive grammaticale	451
b. Au cours du deuxième cycle de travail.....	452
2 - <i>Proportion entre préparation et écriture ou réécriture</i>	453
a. Importance de la préparation à l'écriture	454
b. Diversité dans le contenu	454
3 - <i>Proportion entre les différentes procédures</i>	456
a. Au niveau de la tâche	456
Présentation du projet, du texte en collectif	456
Première écriture individuelle	456
Réécriture par petits groupes.....	456
b. Au niveau des réalisations : une première piste.....	457

Un tableau récapitulatif.....	457
L'atelier d'écriture et l'enjeu du collectif.....	457
B. LE DÉROULEMENT DES RÉALISATIONS AU REGARD DE LA FORMATION	458
1 - <i>La fidélité au schéma proposé</i>	458
- La plus fidèle, l'enseignante récemment formée par compagnonnage	459
- Fidèle encore, l'enseignant le plus formé	459
- Un profil constant mais des manques prévisibles : le novice.....	460
- Un écart significatif chez l'enseignante formée en FC il y a longtemps	461
2 - <i>Un premier bilan concernant la formation</i>	462
CHAPITRE 2 : LES MOMENTS-CLÉS DE LA PHASE 1.....	463
A. LA MISE EN PROJET.....	463
1 - <i>La formulation du projet d'écriture</i>	464
a. OJ : Un cadrage pédagogique au 1 ^{er} plan	465
b. SR : L'écriture littéraire comme un jeu	466
c. MB : Une mise en situation dynamique.....	467
d. DL : Un « script » connu	467
2 - <i>Sa finalisation</i>	468
B. L'OPÉRATION D'ÉCRITURE MAJEURE.....	469
1 – <i>L'OEM, de la tâche aux réalisations</i>	469
2 – <i>Le détail des réalisations</i>	470
a. OJ : Recherche d'un lien entre les différents acquis de la lecture ascendante	470
b. SR : La lecture de l'image menant à l'effet de sens	471
c. MB : L'OEM, à la croisée du langagier et du culturel.....	471
d. DL : Les élèves à la découverte de la fonction poétique du langage	472
C. LA MISE EN ÉCRITURE.....	473
1 - <i>La préparation à l'écriture, entre tâche et réalisations</i>	474
a. En commun : l'OEM, l'évaluation et la réalisation d'un exemple.....	474
b. Individuelle : le choix du thème, le schéma, les listes et essais	474
2 - <i>Bilan comparatif des préparations réalisées</i>	475
3 - <i>Qualité de la préparation et qualités du « 1er jet »</i>	476
a. Thème valide.....	476
b. Schéma adapté.....	476
c. Contrat respecté.....	477
d. Structure conforme.....	477
e. Métaphore présente.	477
4 - <i>« 1er jet » et relance de la séquence</i>	477
CHAPITRE 3 : LA LECTURE DES TEXTES D'ÉLÈVES EN PHASE 2	479
A. DE LA TÂCHE GLOBALE AUX RÉALISATIONS.....	480
Présentation du tableau :	480
1 - <i>OJ : Une absence prévisible mais rétroactée</i>	481
2 - <i>SR : Une 1^{ère} étape, la recherche de la spécificité « partagée »</i>	482

3 - MB : Un point de vue normatif : les limites du compagnonnage ?.....	484
4 - DL : Vers une spécificité des textes plus individuelle	486

CHAPITRE 4 : LES PRODUCTIONS FINALES ACCOMPAGNEMENT ET ÉVALUATION

Les réalisations ont donné lieu à une production de la part de chaque élève, aucun d'eux n'échouant à produire, ce qu'il faut noter¹²¹. Nous avons donné plus haut¹²² les résultats obtenus à l'issue de la phase d'évaluation. Ils font apparaître, rappelons-le, le moins bon score pour les élèves de l'enseignant le plus formé aux ateliers d'écriture ; d'une manière plus générale on remarque un rapport inverse entre les scores de la classe et le degré de formation théorique de l'enseignant. Nous allons examiner la manière dont l'accompagnement des productions a pu influencer sur ces résultats. Nous pourrions suite envisager les effets du dispositif sur la capacité même à évaluer. Ce ne sont pas en effet les « résultats » obtenus par chaque élève, chaque classe et, donc chaque professeur, champion de tel ou tel mode de formation qui importe, mais bien plutôt l'examen du processus lui-même.

¹²¹ Même pour les élèves absents à l'une ou l'autre séance il y a eu production, s'agissant simplement pour certains de « 1^{ers} jets ». Seul un élève, qui avait terminé sa production lors de la 2^{ème} séance, a repris sa copie avant qu'elle ne soit photocopiée, et nous n'avons donc que la production de la 1^{ère} séance, trop incomplète pour être jointe aux autres.

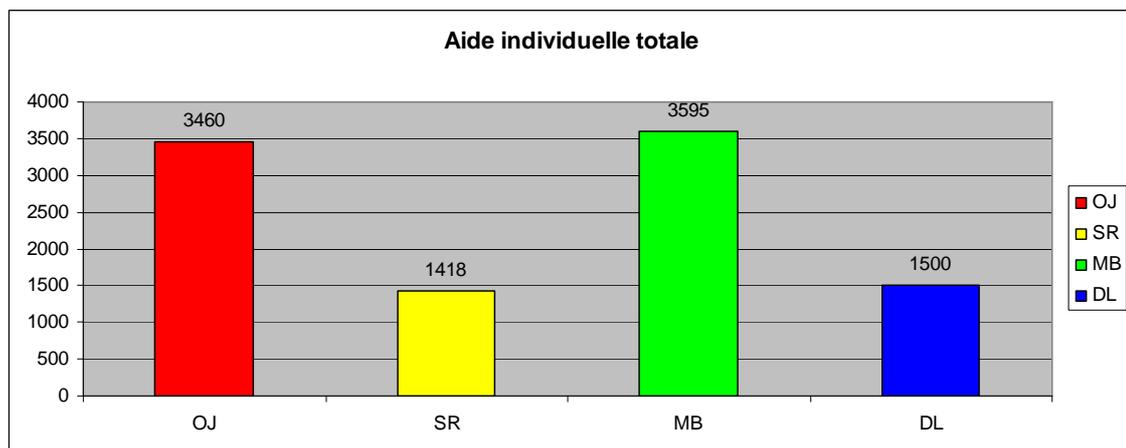
¹²² Voir la fin des préalables du parcours 2 de notre partie pratique (Tome 2 de la présente thèse).

A. L'ACCOMPAGNEMENT DES PRODUCTIONS

Nous allons d'abord évoquer l'accompagnement des productions globalement, au regard du temps que chaque enseignant y a consacré de façon individuelle. Nous examinerons plus en détail cet accompagnement au travers d'exemples.

1 – Bilan comparatif : aspect individuel de l'aide

Nous avons, au cours de la transcription, pris soin de noter le temps que les enseignants ont passé auprès de chaque élève dans le cadre d'une aide individuelle. Le cumul des durées (en secondes) pour chaque enseignant fait apparaître qu'OJ et MB ont accordé une aide individuelle massive à leurs élèves (une heure environ), comme on le voit dans le tableau ci-dessous :



Cela corrobore les conclusions que nous avons tirées de l'étude du tableau concernant les procédures¹²³ : la formation aux ateliers d'écriture conduit à privilégier une conduite collective du processus.

Il s'agit d'ailleurs d'un choix tout à fait conscient et délibéré, que SR justifie lors de la séance3 [Annexes3 SR S3 RT36'] :

Un autre élève : Madame / (*incompr.*)

Prof : non mais / je ne suis pas / là / [...] (3") normalement je: H (*à la classe*) vous ne me demandez pas grand-chose parce que: sinon vous n'êtes pas / dans votre écriture / hein / dans votre écriture tout seuls / avec tout ce qu'on a fait // sur ce texte // avec tout ce que l'on a fait / avant / maintenant vous devriez pouvoir / vous lancer //

On retrouve une justification similaire chez DL, mais plus ciblée :

Halima : j'arrive pas

¹²³ Cf : tableau fin du chp 1, parcours 2.

Prof : [...] Halima ↑ je pense que je peux te faire confiance et tu peux y arriver toute seule
↓ / hein ↑ mais là il faut que / il faut que tu te concentres

Il semble que chez ces deux enseignants soit présente la volonté de laisser aux élèves davantage de maîtrise sur leur propre texte. On peut en tout cas voir dans cet accompagnement individuel plus réduit une première explication de l'écart constaté au niveau des performances.

Il reste à étudier de plus près le mode d'accompagnement choisi par les enseignants qui ont privilégié son aspect individuel, au travers d'un exemple pour chacun.

2 – Etude comparative de l'aide individuelle apportée

Nous allons maintenant nous intéresser aux interactions duelles qui ont eu lieu au cours des suivis individuels. Nous avons choisi pour chaque enseignant une production dont l'accompagnement nous a semblé particulièrement représentatif du mode adopté.

a. OJ : Une aide «vigoureuse»

Nous allons suivre un moment de l'accompagnement de la production de Marianne, qui appartient au groupe 3. Lors de la séance 1, elle produit un schéma dont chacune des 5 « branches » mène à une touche rédigée commençant par « c'est une fleur qui ... », que l'enseignant valide, sans doute pour la présence de 5 caractéristiques. Il revient la voir au cours de la séance 2 et lui signale « tu es dans la description pure ». A la fin de la séance Marianne rend son travail, que l'enseignant annote en haut de la copie : « Utilise des métaphores ! » et en marge : « trop descriptif ». Marianne fait donc partie des élèves qui vont bénéficier de son aide en séance 3 avant d'accéder aux ordinateurs. L'échange qui nous intéresse a lieu à l'issue du 1^{er} quart d'heure [**Annexes3 OJ S3 RT14'**] autour de la version suivante :

C'est une abeille qui la butine,
C'est mille et un pétales qui poussent au printemps.
C'est un bonbon aux mille senteurs
C'est
C'est un cadeau qui exprime l'amour

Nous reproduisons l'intégralité de l'échange (seul le professeur a parlé) :

ouais ça marche pas / ça marche pas ce que t'as fait parce qu'ici t'es partie / de la fleur / et j'ai essayé de te dire / que tout ça c'était la fleur / alors déjà c'est compliqué parce que déjà c'est pas métaphorique / essaie de dire à quoi ↑ ça te fait penser / mais des choses abstraites /

à quoi / ça peut / vouloir ressembler une rose / y'a plein de choses après / je sais pas / à des choses qui soient pas forcément H par exemple si tu dis / tiens / si tu parles de pétales / on est déjà / toujours sur la fleur / c'est trop concret / y faut que tu trouves une métaphore / d'abord s'il y a des choses qui t'y font penser / qui ressemblent de loin / des choses imaginaires / par exemple là par exemple j'aime bien (il fait une flèche devant "c'est un bonbon aux mille senteurs") mais là par exemple ça fonctionne bien "c'est une abeille qui butine" (il barre "la" devant butine, supprimant la tournure présentative et faisant apparaître une image) là tu vois oui↑

On relève trois caractéristiques du « style » de l'enseignant dans son suivi (nous avons souligné les passages que nous commentons) :

Un bon diagnostic :

Effectivement, Marianne a beaucoup de mal à se détacher de la description pure et simple de l'objet, et la métaphore du « bonbon » était à saluer.

Un accompagnement de l'aspect « cognitif » de la démarche :

Cet accompagnement a été souvent efficace, lors de la séance 3, quand il permettait à l'élève de faire des associations d'idées : « des choses qui t'y font penser » ; en revanche, la différence concret / abstrait - souvent mise en avant par l'enseignant - n'était pas pertinente dans la mesure où l'on voit que « bonbon » est tout à fait concret, mais constitue une métaphore parce qu'il appartient à un autre domaine de référence.

De la « guidance » au « guidage »

Marianne avait procédé par métonymie, décrivant la rose au travers des différents éléments qui la composaient : les pétales, le parfum, et l'abeille qui la butine. L'intervention de l'enseignant, supprimant « la » dans « c'est une abeille qui (la) butine » fait disparaître la tournure présentative et lui substitue une structure attributive de bon aloi. Ainsi la rose devient son « prédateur », ce qui est une image assez forte, mais que l'élève n'avait pas du tout envisagée. Ce geste correctif est assez caractéristique du suivi de l'enseignant, qui le renouvelle un quart d'heure plus tard [Annexes3 OJ S3 RT27'], transformant « c'est dans l'ombre un personnage qui danse » en « c'est une ombre qui danse » : ainsi la rose, de « personnage », devient « ombre », là encore sans que l'élève soit intervenue. Voici le texte tel qu'il apparaît dans sa version finale

C'est une abeille qui butine,
C'est un parfum qui nous fait rêver,
C'est un bonbon aux mille senteurs,
C'est une ombre qui danse dans la nuit,
C'est un guerrier qui nous fait du mal si on le touche.

On le voit, la part de l'enseignant est importante, et Christine Barré-de Miniac évoque ce problème en se demandant « qui écrit vraiment ?¹²⁴ ». Cela rappelle étrangement l'ingérence que nous reprochions dans les préliminaires à l'enseignante que j'étais ...Il faut aussi envisager que cela soit, pour l'enseignant, une forme d'étayage, prenant en charge un élément de la tâche hors de portée de l'élève : on remarque que cela a lieu vers la fin de la séance, et on peut penser que l'enseignant voulait avant tout éviter qu'un élève se trouve empêché d'arriver au terme du projet et, concrètement d'aller taper son texte à l'ordinateur (ce dont la perspective a constitué – pour les élèves d'OJ et de MB un objectif concret et une importante source de motivation).

b. MB : du guidage à la négociation de la tâche

On trouve chez MB également des moments de guidage : on peut citer l'exemple, dans la transcription de la séance 2, du suivi concernant le travail de Jérémy, de Yann ou de Cheik¹²⁵. Mais, s'agissant a fortiori d'élèves du groupe 4, il semble qu'il faille voir là, comme pour OJ, un exemple de la renégociation de la tâche dont parle Roland Goigoux¹²⁶.

Le cas de Sofiane est plus parlant encore, et nous présentons le suivi des dix dernières minutes de la séquence [**Annexes3 MB S2 RT1h22'**] : l'élève a écrit un texte à partir du mot « terre », dans lequel, après avoir révélé son comparé, donnant la solution de la devinette dès les premiers mots, le reprend sous la forme du même substitut 4 fois de suite :

C'est une terre qui te fait glisser
C'est une matière qui tremble rarement
C'est une matière qu'on trouve dans les parcs
C'est une matière où les animaux se roulent dedans
C'est une matière où des gens se mettent dedans pour se relaxer

L'enseignante exige qu'il n'y ait plus aucune répétition. Après lui avoir demandé la solution, Sofiane, lui fait une proposition :

Sofiane : un élément

Prof : alors "élément" je suis d'accord ↑ "substance" je suis d'accord ↑ (*Sofiane fait un clin d'oeil à la caméra*) mais liquide (*le regardant d'un air affligé*)

¹²⁴ C. Barré-de-Miniac et C. Poslaniec, dans leur étude de quatre ateliers d'écriture, se sont en effet interrogés sur les différents degrés d'implication des animateurs d'ateliers au niveau des productions d'élèves dans un paragraphe intitulé « qui écrit vraiment ? ». In Barré-de Miniac, C. & Poslaniec, C. (1999) *Ecrire en atelier*, op.cit, p. 163.

¹²⁵ MB S2 RT 1H22-23, RT 1H 23-24, RT 1h28'-29' , RT 1h31, RT 1h33'

¹²⁶ Goigoux, R. (2002, a) Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. RFP 138.

Sofiane (*faisant des mimiques et des gestes d'intense réflexion*) ben j'sais pas la la quand y'a la pluie ça fait mouillé

Prof : la pluie c'est pas la terre [...] la pluie c'est la pluieH ou alors c'est pas de la terre

Sofiane : c'est un XXX

Prof : oui c'est un XXX

Prof (*comptant sur ses doigts*) : alors "substance" je suis d'accord "élément" je suis d'accord euh "matière" je suis d'accord donc y'en a qu'un à changer (*Sofiane se précipite sur son stylo*)

Deux minutes plus tard il l'appelle à nouveau :

Sofiane M4d (10") : Madame↑

Prof (*montrant de façon cocasse une certaine fatigue, les mains jointes*) : oui mon petit

Sofiane (*lui montrant sa feuille*) : on peut pas (*incompr.*)↑

Prof (*levant les deux mains*) : NON ON PEUT PAS mettre un nom deux fois (*elle tourne les talons et, en remontant l'allée, d'un ton suppliant*) je te l'ai dit↑ Sofiane / ça fait vingt cinq mille fois (*elle tourne le dos et remonte l'allée*)

Dix minutes plus tard [**Annexes3 MB S2 RT1h33'**], il l'appelle encore, après avoir consulté le dictionnaire :

Sofiane : vous pouvez pas regarder↑ (*L'enseignante est prise par l'aide à apporter à un autre élève, et Sofiane participe à l'aide*)

Prof : (*allant vers Sofiane*) aLORS / (*elle se penche sur son travail en soupirant, s'assied sur la chaise à côté de lui et tend la main, les yeux fixés sur la copie*)

Sofiane : (*il lui donne son stylo après en avoir ôté le capuchon*)

Prof (*elle le prend et lit à mi-voix en suivant les lignes avec la pointe du stylo*) : "c'est une matière qui ..." // alors là (*elle pointe la 3ème "phrase"*) c'est pas français // bon je vais te mettre ça parce que (*elle remplace le relatif "où" par le relatif "dans lequel"*) ; "c'est des (*elle fait la grimace*) alors là euh // alors ça si tu as ça tu es obligé de mettre ça / c'est un pluriel // on va mettre ça / "une" >mais ça fait bizarre "une particule"< (*elle écrit et Sofiane la regarde ; elle rature "dedans" qui est incorrect*) bon c'estH t'as fait un effort / allez (en tapant sur la table) / CDI

Sofiane (*de joie, se cache le visage puis s'illumine*) oh pôôôhhh

En ce qui concerne cet élève, l'enseignant a limité ses exigences à l'interdiction de la répétition, c'est-à-dire à un travail sur la reformulation. Ainsi Sofiane a pu passer, concernant son comparé « terre », à un texte final, ne comportant certes aucune métaphore, mais non plus aucune répétition :

C'est une matière qui te fait glisser.

C'est une partie qui tremble rarement.

C'est une substance qu'on trouve souvent dans les parcs.

C'est un élément dans lequel des animaux se roulent dedans.

C'est une particule où des gens se mettent pour se relaxer.

On voit aussi à quel point il est difficile de considérer le score de certaines productions : les enseignants ayant eu, au cours de leur accompagnement, à renégocier la tâche que Roland Goigoux appelle « tâche de second niveau » avec leurs élèves, ils ont de ce fait renégocié la tâche de niveau 1, c'est-à-dire celle qui leur incombait. La priorité de l'expérimentateur ne coïncide pas toujours avec la priorité de l'enseignant dans sa classe, qui est souveraine.

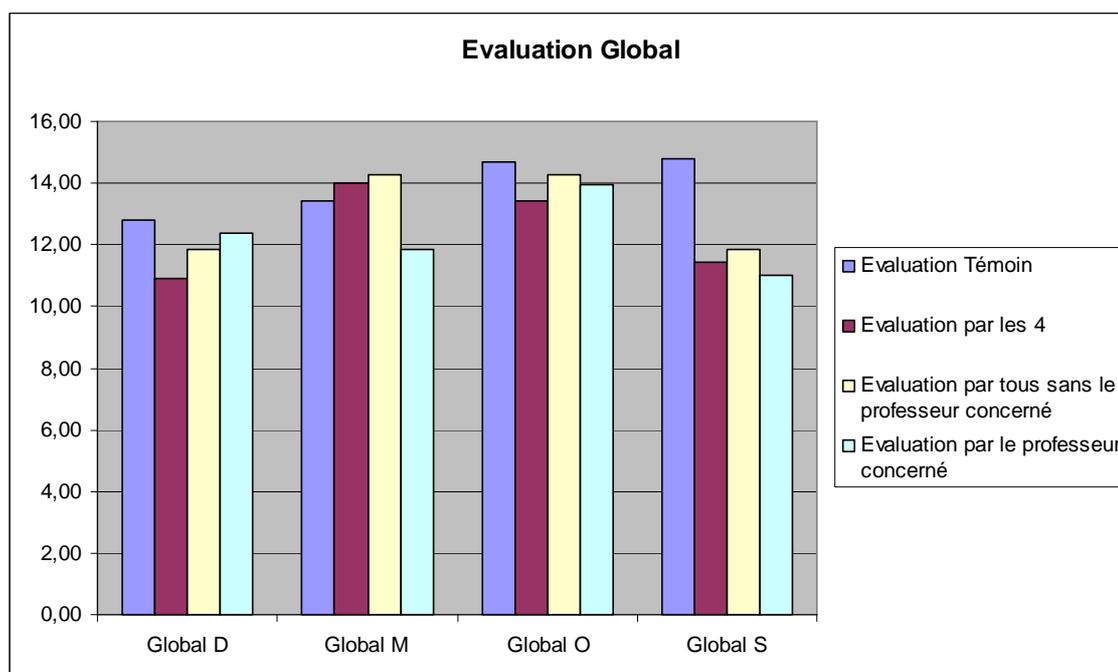
Après avoir pris acte de ce que les évaluations des productions devaient être considérées avec beaucoup de précautions, nous allons essayer de voir si la formation a pu influencer sur la compétence des enseignants à évaluer.

B. APPRENDRE À ÉVALUER

Chaque enseignant a évalué toutes les productions. Nous avons essayé de porter un regard sur ces évaluations en considérant la possibilité de deux influences : le suivi des productions, et la formation.

1 – Peut-on suivre des productions et bien les évaluer ?

Il nous semblait intéressant de chercher à voir si le fait d'avoir suivi les productions de ses propres élèves amenait l'enseignant à les juger plus ou moins sévèrement. Nous avons ainsi comparé **le score global** de chaque classe (**cf p. 446**) obtenu selon l'évaluateur témoin (l'expérimentatrice), l'ensemble des 6 évaluateurs, et selon ces six évaluateurs - moins l'enseignant dont c'était la classe. Le tableau ci-dessous montre que la différence n'est pas significative, et que le fait d'avoir anonymé les textes et surtout de les avoir mélangés a permis d'obtenir des évaluations relativement équitables.

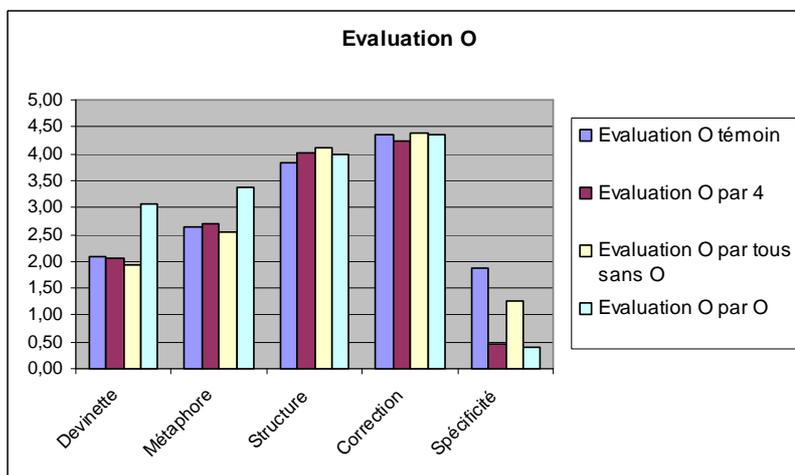


On voit que tous les enseignants ont sous-évalué leurs élèves par rapport à l'enseignant-témoin. Sévérité de leur part ? Richesses non repérées ? Il était également important d'essayer de voir plus précisément si la formation avait une influence sur la façon d'évaluer.

2 – Evaluation et formation

Nous avons essayé de voir sur quels critères les effets de la formation pouvaient avoir une influence. Ainsi le même principe a été appliqué aux scores donnés, mais cette fois en entrant dans le détail des différents critères.

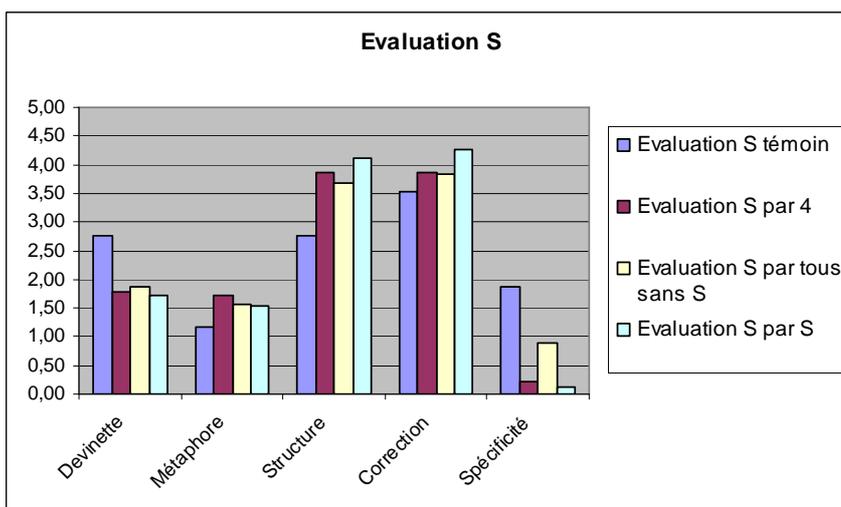
a. OJ : La spécificité non repérée.



On enregistre chez OJ un écart en ce qui concerne la réussite de la devinette, et la présence de la métaphore, surévaluées. Mais l'écart le plus important concerne, logiquement, les spécificités des textes de ses élèves, qui n'ont pas été repérées.

b. SR : La structure mal reconnue

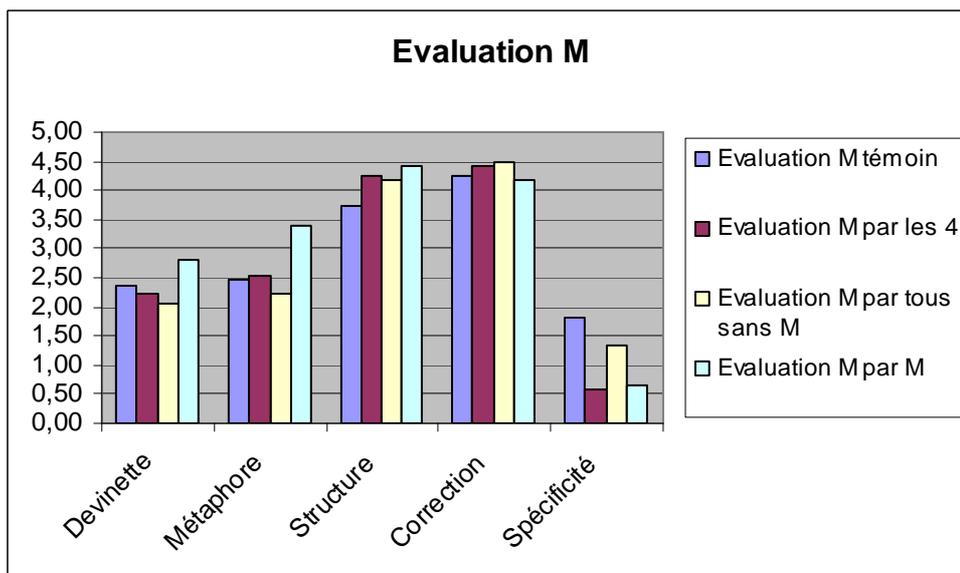
Ce qui diffère, en ce qui concerne SR, se situe au niveau de la structure, mais également de la spécificité.



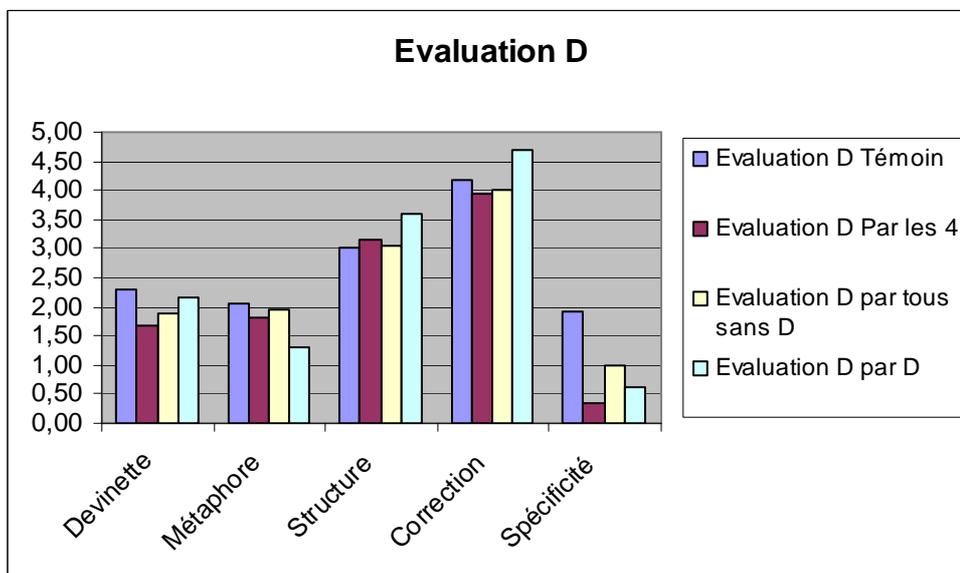
On a signalé déjà les hésitations concernant les deux structures (présentative et attributive), qui ont été en concurrence tout au long de la séquence, ce qui est visible encore au niveau des productions finales. En revanche, concernant le repérage des spécificités, on est surpris de voir qu'il diffère de façon significative de celui des autres évaluateurs. Il est possible que le fait d'avoir permis à ses élèves, pris par le temps, de prendre le même thème, lui soit apparu rétrospectivement comme une erreur, en découvrant la diversité dont faisaient preuve les autres productions. C'est une question qui sera à lui poser si nous avons la possibilité de mener un entretien d'auto-confrontation croisée.

c. MB : Une tendance à surévaluer

On constate que l'évaluation de MB est le plus souvent à un niveau supérieur de celui des autres évaluateurs : on peut y voir la tendance de l'enseignante de REP à se montrer moins sévère quand il est apparu que des efforts avaient été faits, comme on l'a vu dans le cas de Sofiane. Là encore il sera intéressant de chercher à confirmer cette hypothèse.



d. DL : l'aspect syntaxique surévalué



DL est celui qui se rapproche logiquement le plus de l'évaluateur témoin. En revanche, on peut remarquer que, s'il a tendance à se montrer plus exigeant en ce qui concerne la devinette et la métaphore, il a une tendance inverse concernant l'aspect syntaxique. Là encore il sera intéressant de compléter cette investigation par un entretien.

Quoi qu'il en soit, il apparaît difficile de considérer l'évaluation d'un enseignant, même critériée, sans l'assortir d'un entretien permettant de pousser plus loin

l'exposé de ce qui la motive. Mais il apparaît tout aussi clairement que le fait que cette évaluation soit critériée peut permet d'en faire la base d'un dialogue qui peut être fructueux dans le cadre d'une formation.

Il nous faut maintenant essayer de trouver dans les interactions les réponses aux questions que nous nous posons. Sans doute est-ce là que nous trouverons des explications complémentaires.

PARCOURS 3 : ANALYSE DES INTERACTIONS ORALES ENSEIGNANT-ÉLÈVES

CHAPITRE 1 : ANALYSE COMPARATIVE D'UN MÊME MOMENT DE LA
SÉQUENCE

CHAPITRE 2 : ANALYSE LONGITUDINALE POUR L'ENSEIGNANT LE MOINS
FORMÉ

CHAPITRE 3 : BILAN DE L'EXPÉRIMENTATION EN CE QUI CONCERNE LES
ÉLÈVES, LES ENSEIGNANTS ET LE DISPOSITIF LUI-MÊME

CHAPITRE 1 : ANALYSE COMPARATIVE D'UN MÊME MOMENT DE LA SÉQUENCE

Nous nous proposons d'analyser comparativement des extraits correspondant à la phase de lecture du texte-source qui constitue, par delà cette expérimentation, une activité phare du cours de français, à savoir l'étayage de la lecture littéraire. Afin d'obtenir des résultats plus parlants, nous avons au préalable comparé les quatre réalisations, en faisant intervenir le plus d'indicateurs possibles concernant les interactions entre les membres de l'atelier au cours des échanges. Nous avons ensuite concentré notre analyse sur les deux réalisations les plus contrastées de ce genre professionnel, en ne conservant que les indicateurs qui nous semblaient les plus significatifs.

PRÉALABLES : COMPARAISON DES 4 RÉALISATIONS À LA LUMIÈRE DE QUELQUES INDICATEURS

Nous avons sélectionné dans chaque réalisation l'extrait correspondant à un moment-clé de cette phase de lecture : le passage de la notion de comparaison à celle de métaphore, figure qui est au cœur de la structuration du texte. Il nous avait en effet semblé, en visionnant ces 4 extraits en parallèle, que les

réalisations étaient en même temps très proches, ne serait-ce que par leur inscription dans le déroulement de la séquence et le passage systématique par la comparaison, et très éloignées au niveau des échanges langagiers. Il nous fallait identifier concrètement les divergences. Le tableau suivant a donc été un préalable à notre réflexion, nous permettant de mieux comprendre comment s'articulaient les participations à l'œuvre dans la découverte d'une notion.

1 – Tableau comparatif des 4 réalisations

Indicateurs / Les quatre enseignants	OJ	SR	MB	DL
Moment de la séquence où intervient la not° de comparaison	29'	34'	35'	26'
Temps mis pour passer de la comparaison à la métaphore	1'09	46''	1'50	1'03
Le mot « métaphore » donné par le professeur/un élève	Elève	Prof	Elève	Elève
Nombre de questions ouvertes / fermées	2 / 2	2 / 0	0 / 1	2 / 0
Nombre d'élèves intervenant nominément	2	1	0	4
Alternance(s) professeur / élève	7	4	1	6
Alternances élève / élève	0	0	0	5
Participation professeur / élève(s) en nombre de mots	144/15	79/14	237/1	119/82
Pauses longues / courtes	1 / 3	4 / 9	1 / 34	0 / 6
Temps de silence	0	3'	0	6'

Tableau 1-Etude comparative entre les réalisations des quatre enseignants.

2 – Gradation des phénomènes et formation

La première remarque que nous ferons concerne les réalisations de SR et MB, dont il faut dans ce domaine des interactions inverser l'ordre si l'on veut obtenir une gradation. Il nous faudra donc enregistrer qu'une première différence, au niveau des effets comparés de la formation continue, si ancienne soit-elle, et de la formation par compagnonnage, si récente soit-elle, se situe dans la gestion des interactions langagières, qui semble liée à la formation théorique.

3 – Choix des 2 réalisations les plus contrastées

Nous avons choisi les deux extraits présentant les profils d'enseignants les plus contrastés du point de vue de la formation, mais qui soient comparables au niveau des réalisations (principalement au niveau de la durée et de la participation des élèves) : OJ et DL.

Tableau1	Étude comparative 1	
	OJ1	DL1
Alternance(s) élève/élève	0	5
Participation professeur/élève(s) en nombre de mots	90.5%	59.2%
Silences	0	6''

Tableau 2- Première étude comparative entre les réalisations des deux enseignants les plus contrastés du point de vue de leur formation aux ateliers d'écriture.

Nous faisons l'hypothèse que ces deux échanges filmés seront également caractéristiques des « positionnements » les plus contrastés. Leur transcription est reproduite ci-après. Il va sans dire que ce ne sont pas les enseignants qui sont mis sous le projecteur mais le mode de fonctionnement qu'ils ont mis en oeuvre à ce moment de la séquence, car les choses sont loin d'être aussi simples : chaque enseignant est susceptible d'adopter lui-même des positionnements contrastés, et l'évaluation finale de tous les textes produits – réalisée à la fois par les quatre enseignants et l'expérimentateur – a montré que chaque mode de fonctionnement pris globalement a fait la part, du strict point de vue de la qualité des productions –, entre les avantages et les inconvénients qu'il présente.

A. ÉTUDE DE L'EXTRAIT 1 (OJ)

1 – Rappels préalables du contexte

a. Le lieu de l'expérimentation

Il s'agit d'un collège semi-rural du Nord-Isère (600 élèves) ; la classe est constituée de 24 élèves d'un bon niveau (score moyen de réussite aux tests

nationaux d'évaluation à l'entrée en 6^{ème} : 71, 2% ; 25 % des élèves ont un an d'avance)¹²⁷.

b. L'enseignant et son style¹²⁸

C'est le professeur de français qui n'a pas été formé aux ateliers d'écriture, contrairement aux trois autres.

L'enseignant dans l'expérimentation

L'observation préalable a montré un professeur ayant une autorité naturelle, et aimant les choses bien faites : même s'il a dit à plusieurs reprises que pour lui la séquence durait trop longtemps, il a eu à cœur de respecter scrupuleusement le déroulement proposé par l'expérimentatrice. Il est certain que le fait d'avoir à « travailler autrement » a pu engendrer une gêne, mais il est intéressant de noter autour de quel aspect de la « commande » cette gêne a pu être verbalisée ; nous verrons si cette question du temps n'est pas révélatrice de schèmes d'action, eux-mêmes révélateurs de schèmes de pensée.

L'enseignant dans son style

Avant de proposer la transcription de cet extrait, il est nécessaire de signaler au préalable deux caractéristiques du « style » de l'enseignant que cet extrait permet de voir à l'œuvre dans le genre professionnel en question, soumis à des règles. D'abord, son débit est très rapide et nous avons vu dans le tableau précédent que pendant ce laps de temps très peu de pauses avaient été marquées ; d'autre part, son mode de gestion des échanges au cours de « l'explication de texte » est assez classique : d'abord une question, orale ou écrite, à la suite de laquelle les élèves demandent la parole en levant la main ; l'enseignant choisit alors l'élève qu'il interroge en le désignant par son prénom. La réponse étant bonne, il la valide en la répétant et en la notant au tableau. Les élèves la copient enfin à leur tour (ce qui fait qu'enseignants et élèves ne communiquent pas par le regard). Ce type d'échange a lieu deux fois au cours de ce premier extrait, et il s'agira de voir alors quel positionnement il suppose de la part de l'enseignant.

¹²⁷ L'enseignant avait 2 classes de cinquième et a préféré que l'expérimentation porte sur celle-ci

¹²⁸ Nous utilisons le terme conformément au sens que lui donne la didactique professionnelle.

c. Ce qui a précédé le passage choisi :

L'enseignant a lu le texte, a fait procéder à l'élucidation du vocabulaire, puis il a écrit sur la partie gauche du tableau trois questions autour desquelles va tourner l'essentiel de l'explication :

1. De quel genre de texte s'agit-il ?
2. Quelle est la réponse ? (« à la devinette » a été sous-entendu, sans doute pour ne pas donner immédiatement la réponse à la question précédente)
3. Comment le texte est-il construit ?

Les élèves ont eu 1/4h pour répondre à ces questions, et l'échange oral a permis de noter jusqu'à présent, sur la partie centrale du tableau, la réponse aux deux premières (« c'est une devinette dont la réponse est l'océan »).

2 - Présentation et description de l'extrait

a. Sa transcription

Elle se situe dans les annexes **[annexes3 OJ S1]**

Codage (il correspond à celui du logiciel Transana¹²⁹, utilisé pour la transcription) :

↑↓ intonation montante, descendante.

NOM (majuscules) : mot dit plus fort.

> **si tu veux** < accélération du débit.

/ ; // pause courte, longue.

(1'') silence d'une seconde.

X une syllabe incompréhensible.

Oui : le soulignement indique le chevauchement de paroles.

Prof : ... dont la réponse est l'océan (*Cyril a le bras levé ; Gabriel lève la main à son tour*) Gabriel / tu veux dire quelque chose ↑ (*grand geste du bras vers lui*)

Gabriel : ah oui mais c'est par rapport à ce que j'ai dit dans la 3^e question

Prof : ah ben alors vas-y nous t'écoutons (*Cyril laisse retomber son bras*)

Gabriel : moi j'ai dit que le texte était construit en comparaison avec la réponse

¹²⁹ Je tiens à remercier Glais Sales Cordeiro (FPSE de Genève) qui m'a initiée au logiciel utilisé.

Prof : alors y a un système de comparaison – si vous voulez bien on va prendre un euh on va prendre un exemple donne-moi un exemple à partir d'un exemple ce sera plus simple vas-y

Gabriel : euh ben euh c'est une mère qui te berce↑

Prof : allez on va partir de là (*il se tourne vers le tableau et écrit en face du n°3*) c'est une mère qui te berce (*les élèves copient*) donc il y a un principe de comparaison ↓ d'accord on est d'accord est-ce que c'est vraiment une comparaison // enfin ça ressemble / mais est-ce que c'est vraiment une comparaison quel NOM a-t-on donné à cette forme-là >une forme qu'on connaît bien hein qu'on a vue plusieurs fois< (*Antoine G. lève la main*) oui Antoine ↑

Antoine G. : guillemets faut mettre entre guillemets

Prof : absolument oui c'est bien >citation du texte< (*il met la citation entre guillemets tout en continuant à parler*) alors ça vous fait penser à quoi c'est pas H est-ce qu'y a un mot de comparaison ↑ / (*Cyril lève la main*)

Quelques élèves : (*faible et indistinct*) non

Prof : alors comment s'appelle lorsqu'on fait effectivement un rapprochement entre deux choses (*Cyril lève à nouveau discrètement la main*)

Prof : Antoine (*mouvement du poignet vers lui*)

Antoine : une métaphore↑

Prof : une métaphore / on a ici effectivement H c'est une métaphore ↓ (*Il se tourne vers le tableau*) alors (*répète tout en écrivant*) il s'agit d'une métaphore ↑ Il s'agit d'une métaphore ↓.

b. Sa description

Cet échange s'organise autour de 3 « moments ».

Moment 1 : La notion est questionnée.

Après une injonction (« donne-moi un exemple »), une première question fermée (« est-ce que c'est vraiment une comparaison ? ») qui est répétée,

après une pause, puis reformulée en question ouverte (« quel nom a-t-on donné ? »). Ensuite un rappel, « on l'a déjà vu », auquel les enseignants ont souvent recours, et dans lequel il est difficile de distinguer la part d'aide (« vous pouvez donc trouver ») de la part de culpabilisation (« vous n'avez donc aucune excuse ») ; cette question ouverte reçoit une réponse particulièrement inappropriée (« il faut mettre des guillemets ») mais qui en dit long sur les « coutumes de classe » dont parle Jonnaert ¹³⁰ ; elle est suivie d'une nouvelle question ouverte « ça vous fait penser à quoi ? ».

2^{ème} moment : un indice est donné par l'enseignant

Enfin, après un début de reformulation de type déclaratif « c'est pas... » une seconde question fermée qui donne un indice de poids : « est-ce qu'il y a un mot de comparaison ? ». L'enseignant obtient enfin une réponse « non » sur laquelle il rebondit pour une dernière tentative en question ouverte : « alors, comment ça s'appelle... ? » qui est une reformulation de la 1^{ère} question ouverte : « quel nom a-t-on donné... ? » ; suit une définition du mot recherché qui pourrait tout aussi bien définir le mot comparaison dont on est parti si le « alors » ne rappelait pas qu'il faut tenir compte de l'indice donné entre temps « sans mot de comparaison », ce que l'élève interrogé a compris.

3^{ème} moment : réponse et validation

La réponse reçoit alors une validation immédiate, entérinée au tableau, et les élèves notent la réponse à la question 3.

3 - Analyse de l'extrait

Un genre professionnel maîtrisé

Il faut souligner d'abord tout l'art de l'enseignant qui déploie une énergie et un savoir-faire considérables, multipliant questions ouvertes, fermées, injonctions, rappels, reformulations, indices, pour obtenir que la réponse émane d'un élève et non de lui ; on peut remarquer aussi que, ce faisant, il donne à ses élèves l'essentiel de ce qu'ils doivent connaître, à ce stade du travail, de la métaphore : « ça ressemble » à une comparaison puisqu'on « fait un rapprochement »

¹³⁰ Jonnaert (1999) op. cit.

entre deux choses mais il n'y a pas « de mot de comparaison ». Il s'agit manifestement d'un enseignant que R. Goigoux qualifierait d'« expérimenté »¹³¹ et le « genre professionnel » est maîtrisé.

Un « script »¹³² bien rôdé

Ensuite on est frappé par une impression d'aisance dans le déroulement de l'échange : manifestement la mécanique est bien huilée et les élèves peuvent anticiper sur l'étape suivante¹³³. Enfin, on remarque la variété des formes que peut prendre la validation : verbales (« d'accord », « effectivement », « allez », ou la répétition de la réponse avec une intonation descendante) ou non verbales comme (un hochement de tête, un mouvement du bras ou de la main, la plus importante étant le passage à une autre phase de l'activité, en particulier la copie au tableau).

Mais une absence notable de pauses ou de silences

Une caractéristique de l'échange peut attirer notre attention : l'absence totale de silences, et quasi-totale de pauses conséquentes, sauf au moment où l'enseignant écrit ce qui vient d'être dit (et donc tourne le dos aux élèves) et au moment où les élèves copient (et ont donc la tête baissée). On peut voir à cela une double conséquence : les moments de copie ne se recouvrent nécessairement pas, l'enseignant finit en premier et reprend son activité de questionnement, suivi de près par les élèves rapides¹³⁴ qui lèvent à nouveau la main, ce qui fait que les regards se croisent rarement (on voit certains élèves¹³⁵, la tête baissée en permanence, absorbés dans leur activité de copie).

PREMIÈRES CONCLUSIONS APRÈS L'EXTRAIT 1

On peut caractériser le positionnement adopté par l'enseignant durant cet échange à l'aide des critères annoncés dans la méthodologie. En ce qui

¹³¹ Goigoux (2002a) op. cit. p. 132

¹³² Jonnaert rapproche la classe des « sociétés coutumières » dont parle Balacheff.

¹³³ A peine la fin de la question 2 a-t-elle été donnée que Gabriel (dont il faut tout de même préciser qu'il appartient au niveau 1 du point de vue de ses performances) propose sa réponse à la question 3.

¹³⁴ On le voit pour Cyril, Gabriel et Antoine.

¹³⁵ On peut, grâce au plan de classe et au document précisant le groupe d'appartenance de chacun (à partir des évaluations chiffrées) voir qu'il s'agit des élèves les plus fragiles.

concerne l'expertise, on peut dire que si l'expertise générale est là, on est loin de l'expertise requise par l'atelier d'écriture : en effet il s'agit pour les élèves de « reconnaître » la figure dans le texte à partir de la règle donnée progressivement par le professeur, et non de « découvrir » la règle à partir d'un tâtonnement qui part du texte. On ne retrouve donc pas la lecture « ascendante » propre à l'atelier du texte.

En ce qui concerne la tension entre contrainte et liberté, on est davantage du côté de ce que nous pouvons appeler « l'imposition¹³⁶ », même si l'on peut tout de même voir une trace dévolution dans « donne-moi un exemple...allez, on va partir de là » : c'est l'enseignant qui est au centre de toutes les décisions, y compris celle de laisser la parole. Enfin, en ce qui concerne le « Rapport à », on voit clairement que la découverte de la notion est « l'affaire » de l'enseignant et que les élèves y ont peu de part (on peut prendre pour exemple ce que l'on peut appeler le quiproquo entre la question concernant la métaphore et la réponse concernant les guillemets).

Il semble bien que l'on soit là dans une situation clairement didactique selon la classification de Brousseau, c'est-à-dire dominée par l'« agir » de l'enseignant.

B. ETUDE DE L'EXTRAIT 2 (DL)

1 – Rappels préalables du contexte

a. Le lieu de l'expérimentation

Un collège du Nord-Isère classé REP (500 élèves) ; la classe comporte 24 élèves d'un niveau très inégal (score moyen de réussite aux tests nationaux d'évaluation à l'entrée en 6^{ème} : 68%).

b. L'enseignant et son style

Un professeur de français ayant été formé aux ateliers d'écriture au cours de deux stages de formation continue et qui, de plus, participe depuis plusieurs années à un atelier d'écriture de loisir du même type. Lors de la pré-

¹³⁶ Pour mieux l'opposer à la dévolution. Mais on peut aussi penser au « guidage » dont parle Jo Nunziati (cf partie théorique parcours 3 chapitre 2).

expérimentation, j'ai assisté à une séquence conçue selon les mêmes principes. Contrairement à l'enseignant précédent, il estimait avoir besoin de davantage de temps pour réaliser la séquence proposée. Là encore le contexte expérimental a amené l'enseignant à faire « autrement » que d'habitude.

c. Ce qui a précédé le passage choisi :

L'enseignant a lu le texte, et, après avoir fait procéder à l'élucidation du vocabulaire, a fait identifier oralement d'abord la devinette (dont la réponse a été cherchée ensemble à l'aide d'indices), puis le portrait, après quoi il a donné une consigne de lecture à réaliser : « souligner ce qui revient plusieurs fois dans ce texte ». Après cinq minutes de travail personnel, la structure syntaxique a été dégagée et analysée oralement. Au cours de ce travail les mots « métaphore » et « comparaison » ont été proposés comme « revenant plusieurs fois ».

2 - Transcription et description de l'extrait

a. Préalables à la lecture de l'extrait

Avant de regarder l'extrait 2 (transcription ci-dessous), il est important d'être attentif aux différences par rapport à la proposition précédente.

b. Sa transcription

Elle se situe dans les annexes **[annexes3 DL S1]** et répond aux mêmes codes que l'extrait précédent. On peut donner quelques pistes de lecture pour cet extrait : l'utilisation des pauses et des silences ; la validation (ou non-validation) des réponses ; et des « nouveautés », certes sous une forme embryonnaire, mais que l'on n'a pas eu l'occasion de voir dans l'extrait précédent, à savoir une question posée sous la forme d'un problème, l'analyse d'une erreur, et le rappel d'une séquence antérieure. Nous essaierons de voir là encore quel positionnement de l'enseignant cela suppose.

Prof : *(la mine soucieuse, le bras tendu vers une élève) : j'ai entendu Ella / qui m'a dit (2') (du bras l'invite à redire elle-même)*

Ella : une comparaison

Prof (*reprenant*) : c'est une comparaison (1') tout à l'heure là je sais pas si c'est pas Ikram (*geste de la main vers elle*) j'ai entendu un autre mot (3')

Ikram (*et ses voisins immédiats*) : une métaphore

Prof : une métaphore / alors j'aimerais qu'on se mette d'accord là-dessus // une comparaison ou une métaphore ↑ (*il regarde le texte, qui est écrit au tableau*)

Ella : non / c'est une métaphore

Autres élèves (*en même temps*) : une métaphore (*des mains se lèvent*)

Prof : une métaphore / pourquoi ↑ (*bras tendu vers Ella*) oui ↑

Ella : moi ↑ euh parce que y a pas d'objet de comparaison y a pas euh comme euh ou euh

Annaëlle : (*le bras levé*) ah ↑ ouais ↑

Prof : >attends< (*les yeux au ciel, geste montrant qu'il réfléchit*) objet de >attends< (*à Ella en mimant le geste*) je mets entre parenthèses ce que je vais te dire (*bras tendu vers Annaëlle*) ouais ↑

Annaëlle : (*amusée*) c'est ce qu'elle a dit ↑ (*elle rit*) // elle a raison

Ella : ouais elle a raison m'sieur

Annaëlle : (*elle rit*) m'sieur j'suis d'accord m'sieur /// c'est bien ce qu'elle a dit

Ella : c'est marqué dans la leçon / enfin / comme / c'est bien ce qu'on avait dit ↑ (*montrant son cahier à la page en question*)

Annaëlle : c'est marqué dans la leçon /// Y A PAS à quel ou comme ou à

Prof : (*lisant avec elles*) ou ressemble à / (*surmontant en souriant le fond de discussion entre élèves*) d'accord / ok / bon d'accord ok on va reprendre le le tableau qu'on av H on peut euh on peut feuilleter son cahier le tableau qu'on avait fait à propos du texte Maître Blazius savez on avait vu

Annaëlle : (*commentant*) ben oui↑

Prof : (*commence à mimer Maître Blazius*) que c'était H qu'il était il était ballotté comme une amphore / il était comme un poupon et caetera hein↑ y avait plein de métaphores et de comparaisons là-dedans.

c. Sa description

Il importe d'être attentif aux différences par rapport à la proposition précédente concernant principalement trois points : l'utilisation des pauses et des silences ; la validation (ou non-validation) des réponses ; et des « nouveautés », certes sous une forme embryonnaire, mais que l'on n'a pas eu l'occasion de voir dans l'extrait précédent, à savoir une question posée sous la forme d'un problème, l'analyse d'une erreur, et le rappel d'une séquence antérieure. Nous essaierons de voir là encore quel positionnement de l'enseignant cela suppose. Dans cet extrait, les choses se présentent en effet sous la forme d'un « événement » dont nous allons reconstituer les différents moments :

Moment 1 : une situation problème

Un problème est soumis à la classe : l'échange est initié par le professeur sur un mode assez théâtral : mine soucieuse, bras tendu, ralentissement du débit : il reverse à la classe deux propositions faites en amont et que sur le moment il a affecté de ne pas valider. Ainsi, il les met en parallèle, et ce n'est pas une question qu'il soumet à la classe mais un problème (à noter qu'il marque des temps de silence qui donnent aux élèves ayant fait ces propositions d'en reprendre la « propriété intellectuelle »).

Moment 2 : une erreur reprise et analysée par son auteur

C'est l'élève ayant proposé le mot « comparaison » qui revient spontanément sur cette proposition : « non, c'est une métaphore ». Après avoir validé cette nouvelle proposition, l'enseignant en demande la justification, et interroge à nouveau l'élève qui vient de parler (« moi ? » s'étonne-t-elle ?) : elle a alors la possibilité de revenir sur son erreur, ce qu'elle fait....

Moment 3 : un « incident » : la réponse proposée est à la fois juste et fausse

En mettant en évidence l'absence d' « objet » de comparaison (dont elle donne en exemple « comme », ce qui montre qu'elle a compris, mais ne maîtrise pas

le lexique de spécialité), elle suscite une réaction immédiate de l'enseignant : « attends ». Il fait alors un signe montrant qu'il a besoin de réfléchir, tout en répétant à voix haute ce qui pose problème « objet de » et se tournant vers le texte présent au tableau, où il cherche la justification. Cette pause, théâtralisée là encore, lui permet de faire la part entre la formulation qui est inappropriée et l'idée qui est juste « y a pas « comme » ».

Moment 4 : Le retardement de la validation

On assiste à un exemple de ce qu'on appelle « micro-décision » en sciences de l'éducation¹³⁷ et qui appartient au bagage professionnel que l'enseignant engrange au cours de sa carrière et fait tant défaut aux débutants¹³⁸ : il décide de ne pas reprendre la formulation immédiatement (« je mets entre parenthèses ce que je vais te dire ») mais ne va pas jusqu'à valider. Il interroge alors une autre élève, susceptible de trouver la formulation adéquate (Annaëlle est elle aussi une excellente élève). Mais il se trouve qu'elle a été frappée par la justesse de la réponse de sa camarade « ah oui », qui lui a rappelé qu'effectivement il n'y avait pas « comme ».

Moment 5 : une alternance d'élève à élève

Les élèves en question, manifestement piquées au vif par ce retard dans la validation d'une réponse qu'elles estiment être juste, enchaînent une suite effervescente d'arguments (marquée par nombre de chevauchement des énoncés) auxquels l'enseignant assiste en souriant sans y répondre.

Moment 6 : Un recours spontané à « la leçon »

Les élèves ont alors recours spontanément à la leçon précédente, comme preuve : « enfin c'est bien ce qu'on avait dit » (à noter la reprise par l'élève à son compte du « on » employé par l'enseignant au début de la leçon – « j'aimerais qu'on se mette d'accord », pronom qui semble ici représenter une communauté de réflexion).

¹³⁷ Perrenoud (2000) op. cit.

¹³⁸ Faingold, N. (2001) « Du stagiaire à l'expert : construire des compétences professionnelles », in Paquay et alii *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?*

2 – Analyse de l'extrait 2

Ce qu'il faut retenir de ce passage se situe nous semble-t-il au niveau de la validation, qui a été retardée à plusieurs reprises : une première fois quand le mot « comparaison » a été proposé ; une seconde fois autour du mot « métaphore » ; une troisième fois autour du mot « comme » appelé « objet » et non « outil » de comparaison. Mais il faut dire aussitôt que l'absence de validation n'a pas toujours cet effet en situation de classe : le plus souvent l'élève, inquiet, retire aussitôt sa proposition et la remplace par une erreur (on en a un exemple dans la séance dont est tiré l'extrait 1). Il faut donc, semble-t-il, pour que les effets en soient bénéfiques, que soient en place certaines conditions, dont nous pensons que le positionnement de l'enseignant fait partie.

PREMIÈRES CONCLUSIONS APRÈS L'EXTRAIT 2

Il semble que la réussite tienne ici d'une part à une véritable expertise de l'enseignant qui a entendu le mot « métaphore » à la minute X et le mot « comparaison » à la minute Y, n'a pas validé mais a mis en scène ce retardement (qui a d'ailleurs été mémorisé par les élèves en question mais aussi par leurs voisins, en témoigne le fait qu'Ikram n'a pas été seule à répéter la proposition qu'elle avait faite). Elle tient d'autre part à une réelle tension entre guidance et dévolution, contrainte et liberté : contrainte, dans la mesure où l'enseignant tient les commandes et décide de quelle manière les notions vont être questionnées et quand il va valider, en coupant court aux discussions ; liberté car on voit ici un exemple de dévolution : au lieu que ce soit l'enseignant qui rappelle la séquence précédente, c'est l'élève qui le fait. On comprend au sourire de l'enseignant qu'il a conscience d'avoir réussi quelque chose. Enfin à un rapport à l'élève permettant à celui-ci d'accepter cette dévolution, de se sentir partie prenante de la résolution d'un problème qui devient le sien, et de « se permettre » des prises de parole non demandées (on le voit à un moment où l'enseignant, alors qu'il tourne le dos aux élèves pour affecter de vérifier quelque chose dans le texte, continue à recevoir des réponses pendant ce

temps). On reconnaît donc la situation adidactique dans laquelle Brousseau¹³⁹ spécifie que l'enseignant « s'efface » et qu'on assiste à un « transfert des responsabilités ». Ce rapport à l'élève correspond à une caractéristique de l'atelier d'écriture, qui amène l'animateur à laisser à l'apprenant le plus d'initiatives possible, comme l'expose C. Oriol-Boyer¹⁴⁰

L'élève doit être mis en mesure d'occuper la place du maître... Rien n'empêche d'imaginer une situation qui suscite chez l'élève le désir et le besoin d'apprendre parce que, justement, on l'aura chargé d'une tâche d'enseignement. Cela signifie que le maître s'interroge : qu'est-ce j'accomplis de spécifique en tant qu'enseignant et comment puis-je mettre mes élèves en situation de le faire ? ... Dans l'optique d'une telle didactique, le maître, auquel l'élève s'identifie, n'est pas seulement celui qui sait ou qui lit. Il est aussi celui qui fabrique du savoir et écrit des textes.

Certes, cet « heureux incident » semble n'avoir affecté ici qu'un secteur de la classe, et encore pas tout entier ; on doit reconnaître également que ce sont encore les bons élèves qui en sont acteurs, donc en bénéficient le plus ; mais on voit bien de l'extérieur qu'il manquait peu de choses pour, au moment où s'ouvre le débat, le recentrer pour concerner l'ensemble de la classe, comme cela a été fait pour le problème inaugural.

CONCLUSION : ETUDE COMPARATIVE ET RÉSULTATS

Dans un premier temps on peut retenir de la comparaison entre ces deux extraits que dans tout échange question/réponse, emblématique comme nous l'avons dit de l'explication de texte - qui est une activité centrale dans notre discipline, la validation joue un rôle-clé : le geste professionnel n'est pas du tout le même chez OJ, qui la fait intervenir immédiatement et DL, qui procède à plusieurs reprises à son retardement. Il semble important, particulièrement dans ce domaine, d'avoir la capacité d'« inhiber des réactions spontanées »¹⁴¹. C'est au niveau de ces réactions spontanées que peut se trouver une première confirmation de notre hypothèse : dans le métier d'enseignant, reconnu comme

¹³⁹ Brousseau, Guy (1998) *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

¹⁴⁰ Oriol-Boyer (2002) *Lire écrire avec des enfants*, p. 90.

¹⁴¹ Goigoux, R. (2002a) op. cit. p. 132.

complexe, il y a constamment à faire face à l'imprévu¹⁴²: sans forcément parler d'événements « inédits », voire « impensables », il est courant qu'il s'agisse d'événements probables, mais qui se produisent à l'improviste, et l'enseignant a constamment à prendre des micro-décisions. L'énoncé de la bonne réponse fait partie des événements dont P. Perrenoud dit qu'il est prévisible, et que seul le moment où il survient est imprévisible. Et il fait observer que l'imprévu « fonctionne comme un révélateur de l'habitus dans ses « couches » les moins conscientes ». Ensuite, Perrenoud avance que dans sa façon générale d'agir un enseignant a tendance à fuir ou au contraire rechercher la prise de risque, mais qu'il arrive que des circonstances (dont le fait inhabituel d'avoir à mettre en oeuvre une séquence qu'il n'a pas lui-même élaborée peut constituer un exemple) engendrent une certaine frilosité. Or, si l'on remarque que les deux enseignants interrogent leurs meilleurs élèves, révélant peut-être par là une certaine demande de confort (souci de paraître sous un bon jour devant la caméra, ou de ne pas risquer de compromettre l'expérimentation en cours), en tout état de cause il semble bien que DL ait été beaucoup moins « décentré » par rapport à ses pratiques habituelles, puisqu'il a délibérément opté pour une situation « à risque »¹⁴³ avec le choix de la « situation-problème ». De plus, le fait de trouver une réponse appropriée, lors de « l'incident » que nous avons identifié, confirme que la séquence qui lui a été proposée correspond à un univers connu (ce qu'avaient montré l'observation préalable et le premier entretien d'explicitation) ; contrairement à OJ, qui choisit de contrôler la situation, et effectivement n'a pas à faire face à l'imprévu (sauf en ce qui concerne le quiproquo au sujet des guillemets, qu'il choisit d'ailleurs de ne pas relever). Ces deux remarques peuvent nous amener à valider notre hypothèse : le fait que DL, contrairement à OJ, n'ait pas été déstabilisé par le fait de mettre en place une séquence qui suivait le modèle de l'atelier d'écriture (ce qu'a montré non seulement le fait qu'il ait pu faire face à l'imprévu mais qu'il ait même recherché une certaine prise de risque) montre que cette façon de travailler, en l'occurrence gérer les échanges langagiers au sein de la lecture

¹⁴² Perrenoud, Philippe (1999) « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences » in Education Permanente n° 140 / 1999-3

¹⁴³ Perrenoud, P., ibidem p. 123.

d'un texte, en effaçant sa propre action au profit de celle de l'élève¹⁴⁴, correspond à son positionnement habituel.

INTERACTIONS ORALES ET FORMATION

Nous sommes tentée de tirer de cette étude comparative deux conclusions : d'abord, que ce positionnement – s'il n'en est pas l'apanage – caractérise bien l'atelier d'écriture littéraire ; ensuite, qu'il a sans doute contribué à agir, par la formation, sur les schèmes profonds de l'enseignant, sur son « style » puisqu'il a pu devenir pour DL une « seconde nature ». Ces conclusions apparaissent bien comme étant liées, même s'il reste à prouver qu'elles le sont par une relation de cause à effet. On peut enfin mettre en corrélation ce positionnement avec l'absence ou la présence de pauses et de silences, liée à la part respective de l'élève et du maître dans les échanges langagiers. Il sera intéressant de se demander s'il ne relève pas, outre d'un rapport particulier à l'élève, et corrélativement, d'un autre rapport au « temps didactique »¹⁴⁵.

Certes, il faudra que ces résultats soient étayés par d'autres observations au niveau du corpus, mais on peut déjà, suivant la distinction d'Y. Clôt et D. Faïta entre l'activité réalisée et le réel de l'activité (c'est-à-dire l'« intégrale des bifurcations possibles de l'action ») considérer que l'activité réalisée, surtout en cas d'imprévu, est bien celle qui correspond au schème dominant, au « style » selon ces auteurs, à l'« habitus » selon P.Perrenoud, et qu'il semble bien que la formation ait prise sur cet habitus. Cela nous encourage, selon la proposition de P.Pastré, à « utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences »¹⁴⁶. Certes, comme le font remarquer ces auteurs, ce n'est pas parce qu'un outil cognitif existe qu'il est immédiatement utilisable par les sujets : il faut se l'approprier au cours d'un processus qui fait l'objet,

¹⁴⁴ « Il vaudrait mieux, dit Bernard Rey, que le maître soit le plus discret et le plus absent possible du processus d'apprentissage », in Rey, Bernard *Les compétences transversales en question* p. 191

¹⁴⁵ Brousseau, Guy (1998), op. cit.

¹⁴⁶ Samurçay, Renan et Pastré, Pierre « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », in *Education permanente* n°123 / 1995-2 pp. 13-31, p. 25.

selon Rabardel, d'une élaboration spécifique¹⁴⁷; mais il n'en reste pas moins que c'est le chemin que l'on peut prendre en envisageant une formation qui permette aux enseignants de passer, comme le disent Samurçay et Pastré dans leur conclusion, « de réponses agies à des réponses motivées. ». Au-delà, cette étude a peut-être permis de mieux comprendre la source de difficultés rencontrées par nos élèves dans des tâches aussi courantes que la réponse à la question posée par le professeur, emblématique dans notre discipline de ce que l'on appelle « l'explication de texte ». Il semble bien qu'une part plus importante laissée à l'élève au niveau des échanges langagiers soit un moyen de lui permettre de faire sien le problème posé, et le rendre actif. C'est d'autant plus intéressant à un moment où, en ce qui concerne en particulier l'interprétation d'un texte, on s'achemine vers un nouveau mode d'échange oral, par exemple le débat interprétatif.

Il nous reste à souligner le fait que les résultats, qui montrent SR plus proche de DL que ne l'est MB, montre que la formation continue, qui présente la théorie, aurait de meilleurs résultats à ce niveau.

Nous allons maintenant essayer de voir si l'on peut noter une évolution d'OJ au cours de la séquence.

¹⁴⁷ Rabardel, Pierre (1999) « Eléments pour une approche instrumentale en didactique des mathématiques », in M. Bailleul (Ed) *Ecole d'été de didactique des Mathématiques*. Pp. 202-213. Houlgate : IUFM de Caen.

CHAPITRE 2 : ANALYSE LONGITUDINALE POUR L'ENSEIGNANT LE MOINS FORMÉ

Nous venons de reconnaître dans la réalisation d'OJ les composantes d'une situation didactique telle que la définit Brousseau, dans laquelle domine l'« agir » de l'enseignant, tandis que la réalisation de DL nous semblait davantage se rapprocher d'une situation a-didactique dans laquelle on peut observer l'« agir » des élèves. Cela nous a permis de vérifier l'hypothèse que la formation à l'atelier d'écriture conçu comme un dispositif didactique permettait d'adopter un positionnement plus favorable à un réel apprentissage des élèves, et que l'on pouvait en faire l'une de ses premières composantes efficaces. Or on a vu que les productions des élèves d'OJ avaient obtenu un meilleur score lors des évaluations croisées, et que, d'un point de vue global, l'écart entre tâche prescrite / tâche réelle avait tendance à être moins important chez cet enseignant non formé au dispositif. De plus, l'élève ayant obtenu le score le plus faible aux évaluations nationales (Maria) se trouve dans la classe de J dont la moyenne est la plus élevée, et on peut constater que son texte a obtenu une bonne évaluation. Cela nous amène à penser que le fait même d'avoir à mettre en œuvre une séquence qui s'apparente à la démarche de l'atelier d'écriture, et qui de plus est centrée sur le texte, pourrait permettre une avancée du point de vue de la didactique en raison d'une évolution du Rapport

à l'élève, au texte. Nous nous proposons de faire une étude longitudinale de la réalisation de cet enseignant, en prélevant successivement deux autres extraits de la séquence qu'il a menée, d'une durée comparable, et en les soumettant aux mêmes indicateurs.

A. ETUDE DE L'EXTRAIT 1 (OJ2)

1 – Rappels préalables du contexte

Après avoir dégagé avec ses élèves la structure syntaxique récurrente du texte à imiter, l'enseignant tente de leur faire découvrir que le « c' » anaphorique, repris 5 fois dans le texte au service du genre utilisé -à savoir la devinette- est un pronom.

2 – Transcription

Nous avons choisi, pour cet extrait et le suivant, de numéroter les prises de paroles de l'enseignant et de ses élèves.

Rappel du codage (réduit au minimum) :

↑ ↓ intonation montante, descendante.

/ ; // pause courte, longue.

(1") silence d'une seconde.

X une syllabe incompréhensible.

Oui : le soulignement indique le chevauchement de paroles.

P1 (*assis sur son bureau*) : ...et qu'est-ce que c'est comme type de mots ça / (*murmures -et sans doute mimiques- d'incompréhension*) euh à quelle classe grammaticale appartient-il celui-là // quelle est sa nature / oui Antoine

É1 (Antoine) : démonstratif enfin déterminant démonstratif ↑

P2 : est-ce que c'est un déterminant ↑

É2 (Antoine) : non

P3 : pour que ce soit un déterminant il faudrait qu'il soit à côté de quoi ↑

É3 (quelques murmures) : un nom

P4 : d'un nom ↑ est-ce que c'est le cas ↑ (*montre le verbe*)

É4 (quelques élèves) : non

P5 : il est à côté de quoi ↑

É5 (quelques élèves) : un verbe

P6 : hein ↑ le verbe ↑ ici au coeur hein ici notre verbe / celui-là là (*pointe le verbe au tableau*)
hein ↑ il est au coeur de la phrase / alors celui-là là (*montre c'*) / c'est quoi ↑

É6 : sujet

P7 : alors sa fonction d'accord ↑ c'est d'être le sujet du verbe ↑ d'accord ↑ mais qu'est-ce qu'il est ↑ Cyril ↑

É7 (Cyril) : COD

P8 : pas du tout / regarde en plus il est en position sujet / (*à un élève qui lève la main*) oui ↑

É8 : euh proverbe

P9 : ah proverbe ça n'existe pas mais par contre qu'est-ce qu'il remplace

É9 : proverbe

P10 : proverbe ça n'existe pas

É10 : euh adverbe non préverbe

P11 (*secoue la tête*) : il va remplacer quoi comme type de mot là celui-là

É11 (Cyril) : la mer la mer

É11' autre élève : un pronom

P12 : alors il va remplacer le mot océan quel est euh en classe grammaticale quel est le mot qui va remplacer le nom ↑ ça s'appelle comment ↑

É12 : un proverbe

É12' : un pronom

P13 : un pronom (*commence à copier au tableau*) donc c'est un pronom/ un pronom

démonstratif d'accord ↑ c'est un pronom (*se tourne à nouveau vers eux*) // donc il va remplacer celui-là on a dit pronom ça veut dire quoi déjà pronom on l'a dit plusieurs fois

É13 : remplace le nom

P14 : bon pronom ça veut dire qui remplace le nom donc un pronom ça remplace un nom et ça remplace quel nom d'ailleurs ici ↑

É14 : océan

P15 : océan d'accord // voilà / voilà comment ça fonctionne (*s'assied à nouveau sur son bureau*)

3 – Analyse de l'extrait

Nous avons procédé à un entretien d'explicitation fondé sur la projection de cet extrait. Nous choisissons de partir des trois pistes fournies spontanément par l'enseignant lui-même lors de cet entretien, afin de nous donner des chances d'être au plus près du réel¹⁴⁸ de l'activité.

¹⁴⁸ Concept issu de la didactique professionnelle. Cf partie théorique de la présente thèse, Parcours 4 chapitre 1.

a. Analyse faite par l'enseignant lui-même

En visionnant ce passage lors de l'entretien d'explicitation, l'enseignant a d'abord été surpris.

« *Générer une dynamique* »

Mais il y a retrouvé sa façon de faire, qui est de « générer une dynamique, pour que ce soit vivant » : « ils sont dans le truc ! » constate-t-il. Il a reconnu cependant avoir été « débordé par le flot ».

« *Comment percevoir l'autre* »

Il a cependant été questionné par le fait de ne pas avoir entendu la bonne réponse. « Il y en a un qui l'a dit, en plus ! qu'est-ce qui fait que je ne l'ai pas entendu ? ...on travaille dans la vitesse : comment percevoir l'autre ? c'est difficile, c'est même stressant ! ».

« *Prendre leur point de vue* »

D'autre part, il a regretté de ne pas avoir exploité les erreurs des élèves, de n'avoir pas davantage suivi leur chemin : « « proverbe » : j'ai balayé, j'ai tracé mon sillon » et il conclut « j'ai une attitude d'enseignant – nous sommes de bons élèves : pour nous c'est évident- il serait plus intéressant de prendre leur point de vue ».

b. Notre analyse

Ces trois remarques de l'enseignant résument bien ce que l'on peut retenir de ce premier extrait.

Un meilleur taux de participation

La première remarque de l'enseignant est « ils sont dans le truc » : en effet, on constate – comme le montre le tableau 2 situé en fin d'article, un taux de participation plus important que dans le premier échange. Cela est dû surtout à la dominance de questions ouvertes (13//2 fermées) qui entraînent des pauses plus longues (9//3 courtes).

Mais l'enseignant tient les commandes

La seconde remarque est « j'ai tracé mon sillon ». Effectivement on est frappé par la manière dont l'enseignant poursuit son but au long de cette séquence orale qui ne comporte pas moins de 13 micro-échanges entre la question

inaugurale concernant le mot « c' » et la réponse qu'il finit par entériner « c'est un pronom démonstratif, d'accord ».

C'est lui qui formule

La troisième remarque « il serait plus intéressant de prendre leur point de vue » permet de souligner le fait que c'est l'enseignant qui, là encore, a majoritairement la parole (86,11%) ; de plus, on observe que la contribution des élèves consiste souvent à achever les énoncés formulés par l'enseignant (en É3, 5, 6, 7 etc.) sous la forme de phrases non-verbales (96%) et simples (100%). On se rend compte également que toutes les avancées lui sont dues, en particulier celles, décisives, concernant la découverte du pronom, à savoir en P9 « il va remplacer quoi ? » et en P12 « en classe grammaticale quel est le mot qui va remplacer le nom ? » (tout enseignant de collège vous dira qu'en classe de cinquième cette dernière question suffit à obtenir la réponse attendue). On peut bien sûr voir dans les propositions erronées « proverbe », adverbe », « préverbe », la recherche d'un terme permettant d'exprimer la relation avec le verbe qui marque le pronom, et effectivement là était le « point de vue » des élèves.

Conclusions à tirer de ce premier extrait

a. Une confirmation de l'expertise de l'enseignant

Cela dit, on doit reconnaître que l'enseignant réussit ici le tour de force de laisser croire à ses élèves qu'il ont trouvé la réponse¹⁴⁹, de ménager leur amour-propre en « euphémisant » ce qui peut apparaître comme une « cacophonie » grammaticale, et de leur faire refaire, en les assistant pas à pas, le raisonnement qui conduit à une notion essentielle (le récapitulatif final, qui leur permet d'en mémoriser l'essentiel et de l'appliquer au contexte, est remarquable à cet égard).

¹⁴⁹ On reconnaît ici l' « effet Jourdain » dont parle Brousseau dans son glossaire (op. cit.)

b. Confirmation également de son positionnement

Il s'agit pour les élèves là encore de « reconnaître » la figure dans le texte à partir de la règle donnée progressivement par le professeur et on est davantage du côté de ce que nous avons appelé « l'imposition », puisque c'est l'enseignant qui est au centre de toutes les décisions et que la découverte de la notion est avant tout « l'affaire » de l'enseignant. Il semble bien que l'on soit là encore dans une situation clairement didactique selon la classification de Brousseau, c'est-à-dire dominée par l'« agir » de l'enseignant.

Il sera intéressant de proposer un extrait pris plus loin dans la séquence.

B. ETUDE DE L'EXTRAIT 2 (OJ3)

1 – Rappels préalables du contexte

L'enseignant, suivant le protocole pas à pas, propose maintenant la réalisation d'un portrait en commun. Au tableau, un schéma heuristique permet de visualiser, autour du thème choisi, les 5 « touches », et la structure de la première est esquissée.

2 – Transcription

P1 : euh /c'est construit à partir de quoi aussi /quel procédé on a utilisé ↑

É1 : les répétitions

É1' : (*plus fort*) une métaphore

P2 : une métaphore ↓/ donc il va nous falloir combien de métaphores ↑

É2 (*ensemble*) : cinq

P3 : cinq / alors qu'est-ce qu'on va pouvoir / prenons un exemple qu'est-ce qu'on va trouver dans les dans la forêt qui va nous permettre de construire une métaphore

É3 (*propositions qui se chevauchent*) : des animaux des chênes des animaux des feuilles

P4 : alors allez-y allez-y chutt eh bien allez-y proposez quelque chose les premiers qu'on voie comment ça fonctionne / vas-y Cyril

É4 (Cyril) : (*murmure*) XXXX

P5 : alors vas-y (*montrant la structure*) c'est nanana qui

É5 (Cyril) : c'est un / doux son qui euh

É5' (*rires, murmures, exclamations*) : XXXX

P6 (*il écrit*) : chutt qui

É6 (Cyril) : qui //euh qui nous berce non qui nous

É6' : nous berce

P7 : ouais mais il faut qu'en même temps dans ta métaphore faut qu'on comprenne que c'est en relation avec euh l'arbre c'est ça dont tu veux parler hein faut qu'on comprenne dans ta métaphore que il y ait le son le bruit des feuilles qui (*fait le geste*) qui vibrent hein ↑

É7 (Cyril) : qui bruissent

P8 (*écrit "bruisse" et se retourne(3') à Cyril qui murmure*) : on retouchera Guillaume propose

É9 (Guillaume) : c'est la gardienne des animaux euh (*le professeur écrit "c'est"*)

É9' : forestiers

É9''(Cyril) : forestiers

É9''' : sauvages

P10 : (*s'interrompt*) il faut un verbe (*pointe sur la phrase précédente le pronom relatif*) il faut un pronom relatif et il faut un verbe alors c'est la gardienne d'accord (*écrit en répétant*) c'est une c'est une gardienne admettons hein (*se tourne en attendant la suite*)

É10 (Morgan) : qui protège

P11 : qui protège (*écrit*) qui protège quoi ↑

É11 (Morgan) : des animaux sauvages

P12 : (*écrit*) d'accord des animaux

É12' : mais pas tous hein certains

P13 : les animaux sauvages (*montre la phrase complète et la lit*) c'est une gardienne qui protège les animaux sauvages (*montre la "touche" précédente*) c'est X celui-là c'est pas X

É13' : on écrit ça ↑

P14 : non c'est juste pour s'entraîner on écrira on va le modifier euh on voit et puis oh c'est du brouillon hein on touche on retouche (*gestes*) on hein on modifie hein / (*regarde sa montre et voit Antoine qui lève la main*) oui Antoine vas-y

É14 (Antoine) : c'est un espace vert qui vit ↑ (*le prof. acquiesce et écrit*)

3 – Analyse de l'extrait

a. Notre analyse

Vers la coaction

Dans cet extrait, on assiste à une réelle co-élaboration, même si la conduite ferme du professeur est encore perceptible selon plusieurs indicateurs. Dans la 1^{ère} partie, on est proche de l'échange précédent : les questions ouvertes sont encore de simples invitations à les compléter. Mais très vite, à partir de l'impératif en P3 « prenons un exemple », la participation des élèves devient plus présente, même si elle est encore constituée de phrases non-verbales simples.

Vers la dévolution

C'est à partir de P4, où l'on rencontre le premier indice de dévolution « allez-y », que les énoncés des élèves se « verbalisent » (de 5,26% à 28,57%) et se complexifient (de 0% à 33,33%). Il est intéressant de comparer les effets de cette dévolution de touche en touche : pour la 1^{ère}, l'enseignant doit la renouveler 3 fois, la dernière invite se faisant d'ailleurs nominative, pour obtenir un vague murmure : on a le sentiment qu'il ne s'agit pas d'une habitude installée, ce que confirment les « euh », rires, et autre manifestation de gêne. Pour la 2^{ème}, c'est un problème syntaxique qui justifie les hésitations. En revanche, la 3^{ème} touche, proposée spontanément, est aussitôt entérinée (ne comportant pas de métaphore, elle sera reprise). On peut parler d'efficacité, même s'il s'agit des meilleurs élèves comme le montre le diagramme de la classe.

Vers une expertise spécifique

En reprenant les critères annoncés, on voit pour la première fois un signe de l'expertise spécifique à l'atelier dans l'énoncé de l'un de ses « principes », en P8 : « on retouchera » et surtout en P14 « c'est juste pour s'entraîner ... on va le modifier ... c'est du brouillon ... on touche, on retouche ... on modifie ». Pour la première fois également la dévolution est à l'œuvre, et elle est acceptée par les élèves qui participent activement à la tâche. Mais, au niveau du Rapport à l'écriture, si on constate l'enthousiasme des élèves, on sent encore quelques réticences dans la façon dont l'enseignant tarde à entériner et parfois modifie les propositions ;

b. Analyse de l'enseignant

L'entretien d'auto-confrontation a permis d'éclairer cet aspect des choses : « exactement le défaut du prof : ça ne me plaît pas, je fais la correction...et à aucun moment je ne donne les critères » mais il ajoute « « les animaux sauvages », ça ne me convient pas, je prends sur moi » et conclut sur la « dualité entre affirmer sa personnalité et faire émerger celle de l'autre ».

4 – Etude comparative entre les 2 extraits

Les résultats, centrés sur les trois indicateurs qui nous semblent les plus importants, montrent que la 3^{ème} réalisation d'OJ se rapproche de celle de DL dans le chapitre précédent : les participations de l'enseignant et des élèves ont tendance à s'équilibrer davantage, l'enseignant n'ayant plus le rôle systématique de pivot puisque la parole se met à circuler d'élève à élève ; et on constate pour la première fois une part de silence, signe que l'enseignant sait attendre.

Tableau1		Étude comparative 1	
	OJ1	DL1	
Alternance(s) élève/élève	0	5	
Participation professeur/élève(s) en nombre de mots	90.5%	59.2%	
Silences	0	6''	

Tableau 3-Étude comparative générale des réalisations

Tableau 2		Étude comparative 2			
	OJ1	OJ2	OJ3	DL1	
Alternance(s) élève/élève	0	2	8	5	
Participation professeur/élève(s)	90.5%	86,11%	76,45%	59.2%	
Silences	0''	0''	3''	6''	

Tableau 4-Première étude comparative entre les réalisations des deux enseignants les plus contrastés du point de vue de leur formation aux ateliers d'écriture.

On peut conclure, en ce qui concerne OJ, dont les réalisations montrent une évolution significative du point de vue qui nous intéresse, que la réalisation d'une séquence peut constituer en elle-même une formation minimale, permettant d'agir sur le geste enseignant et par conséquent sur l'apprentissage des élèves.

Il est temps maintenant de dresser un bilan à l'issue de cette recherche, afin de d'examiner la façon dont élèves et enseignants ont dit l'avoir vécue, mais aussi envisager ce que nous devons considérer comme les effets majeurs du dispositif et de la formation qui y conduit.

CHAPITRE 3 BILAN DE L'EXPÉRIMENTATION EN CE QUI CONCERNE LES ÉLÈVES, LES ENSEIGNANTS ET LE DISPOSITIF LUI-MÊME

Nous ferons le bilan de l'expérimentation à travers les questionnaires finaux des élèves et enseignants, mais aussi en récapitulant les effets de l'atelier d'écriture littéraire qu'il nous a permis de mettre en lumière. Nous nous interrogerons enfin plus particulièrement sur ses effets en ce qui concerne les différents profils d'élèves en fonction de leur niveau de performances au départ.

BILAN ÉLÈVES : LES QUESTIONNAIRES FINAUX

Ces questionnaires nous permettent de recevoir un écho de la part les élèves.

1 – Quel profit ? quelle liberté ?

Nous concentrerons notre regard sur les points qui font apparaître de réels acquis du dispositif.

1°) As-tu apprécié cette séquence ? (entoure sur l'échelle)

	OJ	SR	MB	DL	Total
Niveau 1	1	1	0	3	5
Niveau 2	6	5	1	4	16
Niveau 3	7	14	4	10	35
Niveau 4	10	5	17	5	37

2°) T'es-tu senti libre dans ton écriture ? (entoure sur l'échelle)

	OJ	SR	MB	DL	Total
Niveau 1	0	1		3	4
Niveau 2	6	6	1	11	24
Niveau 3	11	8	13	4	36
Niveau 4	7	10	8	4	29

a. « Avoir un « plus » »

Il apparaît que l'expérience a été majoritairement vécue favorablement, 65% de élèves ayant choisi les niveaux 3 et 4. Les termes les plus fréquents font ressortir une expérience fructueuse (« ça a fait travailler l'imagination ... fait réfléchir »), agréable (« une bonne ambiance », «c'était amusant ») intéressante (le portrait araucan a été souvent nommé, ainsi que la devinette), différente (le professeur était plus – ou moins- sévère) mais ce qui apparaît comme nouveau c'est aussi les méthodes de travail, en particulier le fait de travailler en groupe, en « collaboration ». Plusieurs élèves ont eu le sentiment de « partir à (leur) propre découverte ». Les échos négatifs ont concerné le manque de temps, et les changements de thème ressentis comme imposés.

b. Des « consignes agréables »

Le même pourcentage fait apparaître le sentiment d'être libre dans son écriture, justifié massivement par la liberté de choisir son thème, avec des expressions comme « j'ai pu être sincère ... laisser (mes) sentiments s'exprimer »... « on avait plus de temps dans la création ». Certains ont fait état d'une liberté partielle, limitée par l'interdiction de décrire, de choisir comme thème des personnages, d'écrire « des mots familiers » (sic), ou de « barrer¹⁵⁰». Quelques élèves ne se sont pas sentis libres parce qu'il y avait « beaucoup de

¹⁵⁰ Apparemment confondue avec celle d'effacer.

contraintes », « des mots imposés dans un ordre précis » ; mais certains ont trouvé les consignes « agréables ».

2 – Les aides reçues

On remarque que tout ce qui a pu être ressenti comme une aide par les uns a pu être ressenti comme une entrave par les autres, même si c'est à des degrés divers. Au-delà, l'aide du professeur reçoit un accueil unanime¹⁵¹, et l'aide d'un camarade est généralement appréciée. Viennent ensuite la consigne, le texte de départ et l'écriture en commun, c'est-à-dire les 3 éléments majeurs du dispositif. L'évaluation en revanche a été ressentie plutôt comme une gêne. Cela a attiré notre attention sur le fait que nous avons passé sans doute trop peu de temps, lors de la préparation avec les enseignants, autour de l'appropriation de cet outil ; ainsi ils n'ont pu réellement en faire bénéficier leurs élèves.

3°) Parmi les aides reçues, lesquelles t'a d'après toi le plus aidé(e) ou gêné(e) ?

Aidé	OJ	SR	MB	DL	Total	Géné	OJ	SR	MB	DL	Total
	Projet d'écriture	7	5	9	5		26		2		6
Texte départ	5	10	11	7	33		1	8	3	2	14
Consigne	10	10	11	8	39		2	7	1	4	14
Critères d'évaluation	2	3	6	4	15		14	11	7	10	42
Préparation à l'écriture	6	4	8	6	24		2	4		5	11
Ecriture en commun	11	10	10	4	35		1	2	3	3	9
Dictionnaire	3	3	3	3	12			2	3	2	7
Aide d'un camarade	12	12	12	4	40		2	1	2	2	7
Aide du professeur	18	14	15	11	58					1	1

Quel document le plus apprécié

	OJ	SR	MB	DL	Total
Texte auteur	12	15	6	16	49
Aide à l'évaluation	5	2	1		8
Analyse texte d'auteur			1		1
Exemple maison				2	2
Textes élèves			8		8
Portrait		2			2

le moins apprécié

	OJ	SR	MB	DL	Total
	5	1			6
	10	5			15
			4		4
				3	3
			1		1
					0

Qu'est-ce qui t'aurait manqué :

	OJ	SR	MB	DL	Total
Explications	2	1			3
Aide prof camarade	2	6		4	12
Brouillon	1				1
Temps	1	4		6	11
Plus d'ex. de portraits	1			1	2
Plus de liberté		2		1	3
rien		6	5	5	16

¹⁵¹ Le seul écho défavorable émane d'un élève se plaignant ... de ne pas l'avoir reçue.

3 – Leur regard sur leur écrit

Les élèves ont été majoritairement satisfaits de leur production. Il était intéressant de voir s'ils seraient capables de motiver leur opinion.

4°) Es-tu satisfait(e) de ta production ? (Entoure sur l'échelle)

	OJ	SR	MB	DL	Total
Niveau 1	1	3		2	6
Niveau 2	7	4		7	18
Niveau 3	10	12	9	11	42
Niveau 4	4	5	13	3	25

Principale qualité					Total
Rapport consigne	15	9	15	13	52
Correction surface	4	5	4	1	14
Expr. conforme texte		5	2	5	12
Je ne sais pas	1	3	1		5

OJ	SR	MB	DL	Total
11	2	9	11	33
9	6	1	1	17
	6	1		7
3	5	4	3	15

On voit que bon nombre ont pu le faire en s'appuyant sur la consigne, et on recueille des avis d'une grande pertinence, comme « franchement je trouve que c'est trop compliqué », ou alors « les comparants ne sont pas tout à fait des images ». L'un de ces avis m'a fait m'interroger : Maxime, dont le texte (à partir du thème du soleil) a été étudié en classe, cite comme principal défaut « la répétition du cercle ». Or on se souvient que, lors de l'étude du moment-clé « la lecture des textes d'élèves », son professeur DL avait effectivement mis avant l'idée du cercle qui revenait, mais en en dégageant la pertinence. Il faut voir là la nécessité d'être extrêmement clair dans les remarques faites sur les textes des élèves, leur demandant éventuellement de reformuler les pistes proposées. Il faut du temps avant qu'une demande de réécriture soit vécue par un élève autrement que comme un défaut à corriger.

4 – Etait-ce un atelier d'écriture ?

7°) D'après ce que tu peux en savoir, as-tu le sentiment d'avoir travaillé en atelier d'écriture ?

	OJ	SR	MB	DL	Total
Niveau 1	5	4	4	3	16
Niveau 2	4	5	3	3	15
Niveau 3	9	8	8	6	31
Niveau 4	5	6	4	11	26

Là encore la majorité des élèves a eu ce sentiment, qui domine le plus largement chez DL. Il leur était ensuite demandé de dire en quoi oui, et en quoi

non, puis de dire en quoi cette façon de travailler leur avait semblé différente. Nous avons regroupé les réponses à ces deux questions, qui permettent de voir quelles sont leurs représentations de l'atelier d'écriture.

a. En quoi oui ?

Quelques tendances dominent :

« On a créé », « ça avait l'air d'un jeu »

L'idée de création a en effet souvent été associée à l'idée de liberté ;

« Il y avait cette atmosphère où tout le monde travaillait »

Les élèves ont dans leur grande majorité insisté, logiquement, sur l'activité d'écriture, mais ils ont également développé l'idée de « l'atelier » :

« on a beaucoup écrit » ; « essayer de tout perfectionner » ; « on était complètement dans le sujet » ; « c'était plus silencieux et plus facile ».

« on a suivi un auteur » ; « tous le même travail mais pas la même idée » ; « on avait une consigne (ou « un style ») d'écriture, « une vraie structure à respecter » ; « c'était bien le travail ensemble avec les autres » ; « ça s'est fait en plusieurs temps »

« Oui car pour moi « atelier d'écriture » veut dire « échanger des idées » »

L'idée de collaboration a en effet été également déclinée :

« être aidé », « être avec les autres » ; « beaucoup d'idées données » ;

b. En quoi non ?

Ce qui, d'après eux, a fait le plus obstacle à l'idée d'un atelier d'écriture a porté sur le fait que cette collaboration n'a pas été suffisante :

« Pas assez d'échanges »

Le rapport au temps a semblé également contraire à l'esprit de l'atelier d'écriture :

« On était pressés »

5 – Leur sentiment général

Bien entendu il y a eu quelques échos plus mitigés,

« (j'ai apprécié) moyennement car c'était de l'imprévu et il fallait tout le temps faire un effort, et en plus à la fin de l'année »

... mais les échos positifs ont largement dominé. Nous avons cette fois regroupé les réponses en fonction des classes.

a. Les élèves d'OJ : Travailler ensemble, avoir du temps pour le faire

« ...c'était bien de travailler ensemble avec les autres » ; « c'était une formidable expérience car elle est en tout bénéfique. Elle nous prouve qu'on peut se surpasser tous les jours » ; « c'était bien car on a fait de l'ordinateur et du travail d'écriture, et on a eu beaucoup de temps pour le faire ».

b. Ceux de SR : Gagner en concentration

« je ne sais pas trop, mais je sais que ça m'a fait beaucoup réfléchir » dit un élève en difficulté, qui a donné beaucoup de fil à retordre à son professeur ...

c. Ceux de MB : Donner envie d'écrire

« des conseils en plus, de nouvelles structures », « ça m'a montré de quoi je suis capable malgré mes difficultés en français » ; « stimulant, ça m'a fait du bien, ça m'a donné envie d'écrire plus » ; « ça m'a permis de penser moins 100% programme scolaire ».

d. Ceux de DL : Partager un plaisir

« ça nous a aidés à faire confiance aux camarades » ; « ça m'a captivé car j'adore écrire ».

B. BILAN ENSEIGNANTS :

1. Réponses au questionnaire final

Les réponses des enseignants au questionnaire final font écho aux réponses de leurs élèves, parfois de façon frappante, mais aussi à certaines de nos remarques.

a. En ce qui concerne leurs élèves

Ils ont en effet fait relevé comme leurs élèves la liberté du thème, du rythme aussi qui compensait, difficilement pour certains, les contraintes fortes. Certains ont remarqué comme nous l'avons fait que leurs élèves avaient manqué de temps, et aussi de préparation individuelle (évoquant la constitution possible d'une recherche préalable de vocabulaire).

Ils ont apprécié les textes produits, dont ils ont souligné la cohérence (DL), les métaphores (OJ), la créativité au niveau des champs lexicaux, des sonorités (SR), de la richesse poétique (MB) ; leurs reproches se situe au niveau de la présence de banalités, de stéréotypes ; « ils n'osent pas se lancer » dit SR.

b. En ce qui les concerne

Ce qui est surtout mis en avant est l'intérêt de l'expérience, dont on relève l'aspect rigoureux, permettant de décliner les différents paramètres d'écriture, le

côté ludique aussi, et le fait de pouvoir jeter un autre regard sur les élèves, « faibles en particulier » (nous reviendrons sur cet aspect).

Leur degré de liberté

Là encore le sentiment de liberté a dépendu du degré d' « appropriation », de « maîtrise » auquel ils étaient parvenus, et le côté « clé en mains » a gêné l'enseignant le moins habitué à cette façon de faire.

Les aides

Le questionnement du texte est l'aide qu'ils ont le plus appréciée, leur permettant de bénéficier des acquis d'une lecture ascendante que certains ont reconnu ne pas avoir su faire d'une façon aussi efficace. L'écriture en commun a également été très appréciée, ainsi que la consigne d'écriture. En revanche, contrairement à leurs élèves, ils ont apprécié unanimement le document d'aide à l'évaluation. Ils ont regretté pour certains de ne pas avoir utilisé l'illustration d'Eidrigevicius, (DL) ou le schéma heuristique autour de la maison (SR), ou alors les transparents (OJ, peu tenté au départ par le rétroprojecteur).

c. Leur avis global

Nous avons joint à cet avis global ce qui, dans leurs réponses, évoquait ce qu'ils avaient ressenti comme un changement.

OJ : « Des pistes à réinvestir »

OJ a apprécié dans sa séquence une bonne dynamique de classe, mais il lui a reproché sa longueur. Il s'est senti d'autre part « happé par les consignes », gêné par le côté « clé en mains », et a eu le sentiment que ses élèves « ne jouaient pas le jeu ». L'expérience lui a cependant permis d'aller plus loin concernant des pistes qu'il avait le sentiment de suivre déjà, tout en proposant une dynamique différente, par exemple un travail en plusieurs phases (que ses élèves ont appelé « étapes »). Il a finalement apprécié « une expérience qui nous sort de notre quotidien et de notre confort », une occasion « d'avancer dans sa pédagogie ».

SR : Intéressant, mais frustrant

SR dit avoir beaucoup apprécié la séquence, et elle est satisfaite du travail sur les productions d'élèves, qu'elle pratiquait déjà. Contrairement à son collègue, elle a été gênée par ce qu'elle appelle « le timing », et a regretté de ne pas être

assez disponible pour ses élèves, trop nombreux selon elle pour un travail de ce genre. De là, dit-elle, « un grand sentiment de frustration ».

MB : Une découverte, qui remet en question

Même si elle reconnaît avoir eu des difficultés à « entrer dans une séquence qu'(elle) n'avait pas conçue », elle a le sentiment que la réussite de sa réalisation est due à sa « dynamique », entraînant « la participation et l'investissement de nombreux élèves ». Elle a eu le sentiment d'être plus « DISPONIBLE » pour chacun et regrette de n'avoir pu écrire avec eux, leur demander leur avis (pour cela il aurait fallu, pense-t-elle, le concours d'une personne extérieure). La principale différence ressentie a concerné le rythme : « Pouvoir prendre mon temps et ne pas être soumise à un programme fermé (on retrouve l'idée du 100% programme de l'une de ses élèves).

Laisser aux élèves le temps d'évoluer, de s'améliorer, de FINIR un travail avant qu'il soit sanctionné par une note. Gand intérêt, ajoute-t-elle plus loin, à ne pas noter « un travail en cours de réalisation ».

Pour elle c'est avant tout la découverte d'une nouvelle approche, de nouvelles techniques, d'une pédagogie différente qui remet en question et donne « de nombreuses idées pour développer leur plaisir d'écrire BIEN ». Elle en souligne l'utilité pour les élèves en grande difficulté, à qui on laisse « le temps et le droit à l'erreur, au « pas bien » ».

DL : Une séquence riche, de beaux textes

Pour DL, qui n'a par ailleurs pas trouvé de changement majeur par rapport à ses pratiques habituelles, la principale qualité de sa séquence a été d'amener les élèves à écrire des textes de qualité, et en tout cas d'amener chacun d'eux à écrire un texte cohérent, ayant respecté au moins un élément de la consigne. Il regrette que sa mise en œuvre se soit faite de manière précipitée, ce qui ne lui a pas permis d'être pleinement satisfait de sa réalisation, sur laquelle il porte même un regard sévère. Cela ne l'empêche pas d'avoir « beaucoup apprécié la séquence et sa richesse », qui a permis à ses élèves de produire d' « assez beaux textes ».

2. Caractéristiques de chaque enseignant au regard de la formation

a. OJ : Une acculturation et une mise en œuvre réussies

On a rencontré avec OJ un enseignant d'une grande compétence. On reconnaît chez lui une approche fondamentalement traditionnelle, avec toutes les qualités que cela suppose de rigueur et de maîtrise ; avec aussi des représentations de l'écriture proches de l'expression-représentation. On doit saluer chez ce professeur une ouverture d'esprit peu commune, qui lui a permis de mettre en œuvre un dispositif qui lui était étranger, avec une intelligence et un sérieux tels que sa réalisation s'est trouvée fréquemment citée comme la plus fidèle, et sur certains points la plus efficace. Sa contribution amicale nous a permis deux avancées théoriques importantes :

De la séparation à l'intégration

Nous avons pris acte de ce que la formation à l'atelier d'écriture littéraire commençait au moment même où l'on s'engageait dans la démarche, et que cette démarche avait quelque chose d'une acculturation : l'enseignement de Camilleri nous a permis de remarquer en effet la relative perte de repères qu'a connue l'enseignant lors des premières séances, ne reconnaissant plus ses élèves – ses élèves ne reconnaissant d'ailleurs plus leur professeur – ce qui a momentanément porté atteinte à son estime de soi. Si l'on doit qualifier son mode d'adaptation au dispositif, on parlera d'une première tentative de séparation, suivie immédiatement d'un mouvement progressif vers l'intégration, puisqu'on l'a vu réinvestir tout son savoir-faire dans la démarche. On a pu ainsi vérifier la première hypothèse.

Vérification de la première hypothèse

Rappelons une dernière fois cette première hypothèse :

Parmi les composantes majeures de l'atelier d'écriture, un certain nombre sont relativement faciles à intégrer dans des pratiques « habituelles ». Ces composantes concernent plutôt le rapport à l'écrit et passent principalement par le discours de l'enseignant. Leur efficacité se situe à court terme.

Mode de vérification de cette hypothèse : le fait même d'avoir à mettre en œuvre une séquence qui s'apparente à la démarche de l'atelier d'écriture, et qui de plus est centrée sur le texte, permet une avancée du point de vue de la didactique en raison d'une évolution du rapport à l'écriture, à son enseignement-apprentissage, et à l'élève écrivain. Il faudra vérifier cette avancée au niveau de la littérarité des textes produits par les élèves.

Nous avons pu en effet voir à quelles conditions on pouvait mettre en œuvre un atelier d'écriture littéraire à partir d'une séquence modèle : on a pu noter tout au

long de notre partie pratique les composantes de l'atelier d'écriture qu'OJ a mises en place avec succès, et on ne peut effectivement pas douter de la littérarité des textes produits par ses élèves. Nous avons dans le même temps listé les compléments qu'il faudrait apporter en formation, concernant en particulier la lecture ascendante des textes d'élèves. Mais on peut affirmer que, même sur ce point OJ a montré une avancée, ce que nous pourrions vérifier dans le parcours suivant.

SR : Présence d'une formation théorique, à continuer

On a pu constater chez SR l'assise théorique reçue lors des stages de formation.

Recherche de la coaction et de la cohérence

En effet, l'enseignante a montré à plusieurs reprises une préférence pour les procédures collectives, plus à même d'engendrer un phénomène de coaction ; elle a opté, au niveau des textes, pour la non-ingérence et la maîtrise des textes par les scripteurs. Par ailleurs, on a pu constater une certaine aisance dans la pratique de la lecture ascendante, pour laquelle on sent que les élèves sont des partenaires, grâce à un travail fait en amont.

Mais on a pu constater également que les effets de sa formation avaient tendance à s'estomper avec le temps et que celle-ci demande à être continuée. En effet, au niveau du dispositif, l'enseignante eu du mal à maintenir l'équilibre à certains niveaux, par exemple entre langue et littérature, et le système a connu un déséquilibre, mais qui n'a été que transitoire grâce à son art de la rétroaction.

L'art de la rétroaction

SR n'a cessé en effet de trouver des moyens de retrouver l'équilibre menacé, et a fait appel, avec beaucoup de savoir-faire et d'à propos, à tous les outils que sa formation avait mis à sa disposition. Ainsi les élèves les plus en difficulté ont pu ne pas en subir les conséquences. On peut apprendre avec elle, comme nous le verrons dans le prochain parcours, des stratégies précieuses pour finir mieux que ce que l'on a commencé. C'est avec SR que l'on a pu vérifier la deuxième hypothèse, que nous rappelons ci-dessous :

D'autres composantes requièrent une formation qui peut être collective : elles sont plutôt du domaine de la tension entre contrainte et liberté et passent par les gestes professionnels de l'enseignant. Leur efficacité est plus grande.

Mode de vérification de cette hypothèse : la séquence devra avoir été mise en œuvre par des enseignants ayant bénéficié de formation continue. La vérification devra être faite au niveau des interactions orales au cours de la mise en œuvre de la séquence.

On a pu voir que la réalisation de SR présente une image de l'atelier d'écriture plus proche de la structure conceptuelle que nous en avons faite, et qu'un certain nombre de concepts sont maîtrisés. Mais il semble que chez cette enseignante l'image opérative de l'atelier d'écriture littéraire ne soit pas assez claire pour lui permettre de conduire l'ensemble avec suffisamment de fermeté. En tout état de cause, on peut dire que sa formation théorique lui a donné la possibilité, vis-à-vis de sa pratique, d'avoir une approche méta-procédurale.

c. MB : la mise en projet

Pour faire vite, on pourrait dire que c'est l'inverse chez MB. On a pu constater chez cette enseignante, dès la pré-expérimentation, des gestes professionnels proches de ceux qu'il faut mettre en œuvre dans l'atelier d'écriture littéraire : mise en projet des élèves efficace, pratique « naturelle » - si l'on peut dire- de la dévolution, gestion du temps favorisant l'apprentissage.

Une bonne image opérative

Cela lui a permis de se forger assez rapidement (c'est-à-dire le temps d'une séquence d'apprentissage) une bonne image opérative, dont on a pu voir la preuve dans sa réalisation au cours de l'expérimentation. La conduite de l'atelier d'écriture par cette enseignante a en effet été un modèle du genre, ce qui nous permet dans un premier temps de valider notre troisième hypothèse :

Un petit nombre de composantes, dont l'efficacité est à long terme, relèvent du domaine de l'expertise¹⁵² spécifique à l'atelier d'écriture et demandent une formation plus longue qui, pour être suivie d'effet, nécessite la forme d'un compagnonnage.

Mais le compagnonnage a montré ici et là des limites.

Une image cognitive à renforcer

On a pu remarquer en effet au passage quelques preuves de l'absence d'une assise théorique, en particulier en ce qui concerne la lecture ascendante des

¹⁵² Nous conservons ce terme d'« expertise » pour faire écho à la notion d'« expert » telle qu'elle est utilisée en didactique professionnelle.

textes de ses élèves, mais aussi au niveau de la mise en œuvre des principes de base de l'atelier, par exemple le statut du scripteur en ce qui concerne son propre texte. On peut ainsi, grâce à sa participation à l'expérimentation, mieux cibler ce que l'on acquiert grâce au compagnonnage, et ce qu'il faut acquérir par d'autres biais.

d. DL : Expertise et effets pervers

Il est certain que cet enseignant est apparu comme un expert du domaine tout au long de la séquence.

Les chemins de l'expertise

Cette expertise s'explique dans la mesure où, d'abord, sa formation théorique « de base » a contribué à lui en assurer les fondements. Et puis sa participation à un atelier d'écriture de loisir lui a permis de vivre l'expérience de l'intérieur et de faire bénéficier ses élèves de ses stratégies de « scripteur ». Enfin qu'il a continué à pratiquer le dispositif, constatant lors de l'entretien liminaire qu'il ne travaillait plus que dans ce cadre. Ce professeur nous donc a permis de montrer en actes un grand nombre de concepts pragmatiques, ce que nous pourrions exploiter dans le parcours suivant. Il lui reste cependant du chemin à parcourir, par exemple comme nous le verrons vers la rétroaction positive au niveau des textes d'élèves, ce qui lui permettra de mieux équilibrer le dispositif entre le projet et l'objet. Il n'en reste pas moins que sa réalisation n'a pu lui donner toute satisfaction, ce que nous devons analyser.

Ses effets pervers

En effet ses compétences certaines dans la lecture des textes d'appui – qu'il s'agisse du texte de l'auteur ou des textes des élèves, où il excelle – l'amènent à leur donner une importance considérable, ce qui retentit sur l'équilibre général du système. Cela nous permet de vérifier notre quatrième hypothèse :

Il existe des effets pervers de certaines composantes majeures, retentissant principalement sur la gestion du temps, qui nuisent à leur efficacité. Les repérer peut permettre d'améliorer le dispositif.

Il importera de revenir avec l'enseignant sur cet aspect des choses, afin de l'aider à trouver des stratégies tenant lieu - en quelque sorte - de « garde-fou » : choisir moins de textes, chacun étant plus ciblé ? lire moins longuement ?

Chaque enseignant, on le voit, a connu réussites et échecs dans la mise en œuvre de la séquence, à des niveaux très divers, et a réussi à faire en sorte que la séquence parvienne à son terme sans qu'aucun élève ne soit en difficulté majeure. Nous allons mettre à profit réussites et échecs lors du parcours suivant pour esquisser des contenus de formation en direction de publics divers. Mais il nous faut auparavant compléter notre bilan en ce qui concerne le dispositif.

C. BILAN CONCERNANT LE DISPOSITIF

Il nous faut envisager de tirer un bilan de ce que l'expérimentation nous a permis de repérer comme effet patent de l'atelier d'écriture littéraire. Nous ne reviendrons pas sur ce que nous savons déjà et que l'expérimentation nous a simplement permis de confirmer : possibilité d'un véritable apprentissage de l'écriture, décloisonné ; production de textes d'une qualité littéraire ; accès à une activité méta langagière, méta procédurale ; motivation accrue, à la fois des élèves et des enseignants. Nous avons en effet essayé de voir si ce dispositif avait également un effet sur les performances obtenues

Mais il est un effet que nous avons pu isoler, à savoir la possibilité d'atténuer, en ce qui concerne les performances des élèves, la fameuse « courbe de Gauss » à laquelle toute entreprise pédagogique semble condamnée. En effet, nous avons tenu à faire intervenir tout au long de notre expérimentation, pour chaque résultat, la mention du groupe « de niveau » auquel appartenaient les élèves les ayant obtenus. Ainsi, répartissant selon ces quatre niveaux les évaluations croisées des productions finales et les confrontant aux résultats obtenus lors des évaluations nationales un an auparavant, nous avons obtenu le tableau suivant :

1 – Les effets de l'atelier d'écriture au regard des performances

Nous avons fait intervenir, tout au long de notre expérimentation, la mention du groupe « de niveau » auquel appartenaient les élèves du fait de leurs résultats aux évaluations nationales l'année précédente. Nous avons pu ainsi confronter, à ces résultats de départ, le score global moyen obtenu par chacun de ces 4

groupes aux évaluations croisées des productions, à la fin de la séquence.

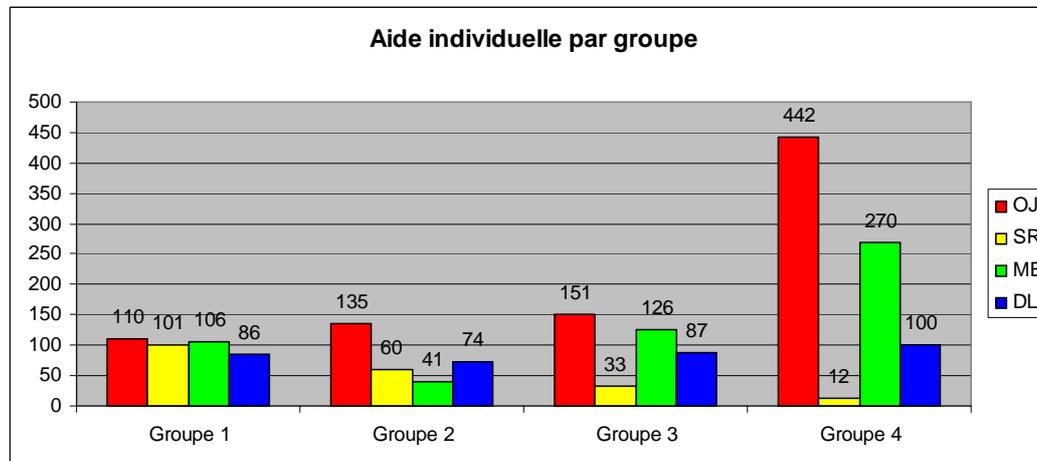
Nous avons obtenu le tableau suivant :

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	ecart gr1 gr2	ecart gr1 gr3	ecart gr1 gr4
Evaluations	81,72	64,44	57,10	34,61	1,27	1,43	2,36
Global 1	15,46	13,59	13,09	11,94	1,14	1,18	1,29

Fig. : Sur la 1^{ère} ligne figure la moyenne des notes obtenues par les élèves de chacun des 4 groupes aux **évaluations** nationales (sur 91). Sur la 2^{ème} ligne figure la moyenne des scores obtenus par les élèves de ces mêmes groupes à l'issue de l'expérimentation (**Global 1**, sur 25, émanant des 6 évaluateurs : 5 points étaient affectés à chacun des 5 critères de réussite, cf p. 446 de la partie pratique).

On constate que le **coefficient d'écart d'un groupe de niveau à l'autre** a considérablement diminué, notamment en ce qui concerne les 2 extrêmes (les groupes 1 et 4). Il semble bien, donc, que l'atelier d'écriture ait la possibilité d'atténuer, en ce qui concerne les performances des élèves, la fameuse « courbe de Gauss » à laquelle toute entreprise pédagogique semble condamnée.

Afin d'expliquer ce phénomène, nous avons également réparti, **selon les groupes de niveau, le temps d'aide individuelle (en secondes)** que les enseignants ont accordée à leurs élèves.



On remarque que, sauf dans le cas de SR, le temps d'aide accordée est proportionnel aux besoins des élèves, c'est-à-dire de leurs difficultés. C'est un fait tout à fait remarquable et qui va à l'encontre de ce que ma carrière de formateur m'a permis d'observer en ce qui concerne l'écriture, et de ce que nous avons pu constater lors des observations des pratiques coutumières des enseignants non formés aux ateliers d'écriture, au départ, c'est-à-dire OJ et MB. Nous proposons une explication à ce second phénomène remarquable : la production d'élèves en grande difficulté se caractérise par une orthographe

erratique, une syntaxe désorganisée, un vocabulaire indigent, autant d'obstacles à sa saisie par l'enseignant, qui plus est pris par le temps en situation de classe. Le fait pour l'élève de recevoir une aide au niveau langagier, une structure sur laquelle s'appuyer, l'amène à une production qui devient accessible. De son côté, l'enseignant dispose d'un outil de dialogue, à savoir la consigne, assortie du matériau langagier à utiliser. Ainsi maître et élève disposent d'un langage commun pour dialoguer. Cela a été le cas pour MB qui, lors du compagnonnage, a pu aider réellement ses élèves les plus en difficulté, Sofiane par exemple, à qui elle a proposé un exercice de repérage de la structure syntaxique au moyen de couleurs **[annexes2]**.

Nous allons maintenant revenir sur la structure conceptuelle de notre dispositif afin de pouvoir l'illustrer au moyen d'extraits montrant à l'œuvre les gestes professionnels en question, et proposer des pistes pour la formation.

**PARCOURS 4 : STRUCTURE CONCEPTUELLE
DE L'ATELIER D'ÉCRITURE LITTÉRAIRE ET
FORMATION**

CHAPITRE 1 : DE L'EXPÉRIMENTATION À LA STRUCTURE CONCEPTUELLE DE L'ATELIER D'ÉCRITURE LITTÉRAIRE

Avant d'entamer cette partie pratique nous avons proposé un schéma de la structure conceptuelle de l'atelier d'écriture littéraire¹⁵³. Nous avons notamment isolé, concernant chacun des « pôles » identifiés, les concepts de coaction, d'opération d'écriture majeure (ou spécificité), et d'équilibre dialectique. Nous avons le projet de valider cette structure, afin qu'elle soit une base de travail pertinente pour mettre en place une formation plus efficace¹⁵⁴. Nous allons conclure cette partie pratique en revenant sur chacun de ces concepts, puisant dans notre expérimentation les passages permettant de les illustrer, au moyen d'exemples de mise en œuvre concrète.

Les deux premiers exemples sont tirés de la réalisation de DL. Nous avons sélectionné un passage au cours de la séance 2, particulièrement démonstratif

¹⁵³ Voir le schéma présent page 324 de la présente thèse

¹⁵⁴ Voir page 337 de la présente thèse « programmation de l'expérimentation »

des gestes à mettre en œuvre quand on anime un atelier d'écriture littéraire. Il s'agit de la lecture d'un texte d'élève, qui dure 12' [annexes3 DL S2 RT 26'-38'] : nous en avons sélectionné les moments les plus parlants et mettons au préalable la copie du texte d'élève dont est faite la lecture.

"c'est une galette dorée qui est servie chaud/c'est un oeil qui veille sur le monde/c'est un gâteau qui s'oppose à sa jumelle/c'est une boule d'or qui se mélange au bleu/c'est une lampe torche qui nous éclaire/qu'est-ce que c'est"

A. UN EXEMPLE DE COACTION, ENTRE GUIDANCE ET DÉVOLUTION

Comme nous l'avons rappelé dans les préliminaires de cette partie pratique, il y a coaction quand l'avancée du processus que représente le projet d'écriture est due à l'activité de l'ensemble des membres de l'atelier, qu'ils participent aux interactions ou qu'ils soient en écoute active. Les indicateurs de coaction sont le nombre d'interventions volontaires des élèves et leur durée, la présence d'échanges inter-élèves, de chevauchements de paroles et de murmures mais aussi le nombre de mains levées et la constance des regards. La coaction résulte à la fois de la guidance et de la dévolution : concernant la dévolution on tiendra compte des indicateurs verbaux (y compris les silences) mais aussi posturaux (y compris la place que l'enseignant occupe dans la classe) ; concernant la guidance, les indicateurs seront avant tout verbaux (l'emploi de l'impératif, par exemple). Dans le passage suivant, nous avons surligné en rouge les indicateurs de **coaction**, en jaune les indicateurs de **dévolution**, et en rose ceux de **guidance**.

Prof : (il positionne un nouveau transparent sur la vitre du rétroprojecteur - 23") allez / je vous laisse en prendre connaissance (les élèves lisent -14"- il se met hors-champ, puis lit le texte) j'attends vos / réactions / vos remarques (Halima lève la main) Halima
Halima : en fait c'est / "galette dorée" c'est / "elle est servie chaude" / pas "elle est servie chaud" // c'est UNE galette hein ↑
Prof : oui / cela dit / on peut prendre "chaud" comme un adverbe / d'accord ↑
Elève : oui mais dans c'cas c'est une chose ↑
Prof : bon oui mais si tu veux on va peut-être pas discuter là-dessus hein ↑ y'a d'autres choses à voir / Annaëlle ↑
Annaëlle : on sait pas ce que c'est

Elèves (*plusieurs voix*): oh si hein (*plusieurs mains se lèvent*)
Prof : ah alors est-ce qu'on peut H / simplement un tout petit sondage / levez le doigt ceux qui ont tout de suite compris ce que c'était (*plusieurs mains se lèvent*) c'était quoi
Elèves (*plusieurs voix*) : le soleil
Prof : (*il est au fond de la classe, appuyé contre un bureau*) bon ça marche hein ↑ alors maintenant j'attends vos réactions par rapport à ce texte Ikram ↑
Ikram : en fait / moi [...] la phrase "c'est un gâteau qui s'oppose à sa jumelle" / j'l'a trouve/ je la trouve pas
Prof : voilà y'a un problème / effectivement avec cette phrase (*il se dirige vers le rétroprojecteur*) hein cette phrase il faudrait la retravailler / (*il se met devant le rétroprojecteur*) voilà / là c'est vrai que (*il écrit sur le transparent*) vous voyez ↑ ça fonctionne pas très bien ok oui (*il repart vers le fond de la classe*) mais peut-être [...] **Benoît dis-moi** /
Benoît : (*incompr.*)
Prof : ah (*il va vers le rétroprojecteur*) alors (*plusieurs élèves parlent interviennent pour contredire ou corroborer*) écoutez voilà euh c'est c'est intéressant ce que tu as dit Benoît (*il revient au fond de la classe*) je te propose de le garder pour dans / une minute / j'aimerais que vous me disiez un petit peu / la consigne (*grand geste des bras*) qu'est-ce que / est-ce que la consigne est respectée ↑ / est-ce qu'elle ne l'est pas ↓ / euh Alexia /

On remarque dans cet échange, au niveau des indications mimogestuelles, un grand nombre de mentions confirmant la coaction : des 40 interventions des élèves (contre 39 de l'enseignant) toutes sont volontaires, voire spontanées, et certaines durent jusqu'à 10'', ce qui est remarquablement long au cours d'une « explication de texte » ; on voit que l'enseignant fait alterner une attitude fondamentale de dévolution (il est au fond de la classe, appuyé contre une table, les bras croisés et marque de longs temps de silence qu'il ponctue d'invitations à l'action « allez » « j'attends vos réactions ») et une guidance permettant à la classe de maintenir le cap :

Prof : bon oui mais si tu veux on va peut-être pas discuter là-dessus hein ↑ y'a d'autres choses à voir /
 [...] **Prof** : c'est intéressant ce que tu as dit Benoît je te propose de le garder pour dans / une minute / j'aimerais que vous me disiez un petit peu / la consigne / est-ce que la consigne est respectée ↑ / est-ce qu'elle ne l'est pas ↓

Cette coaction nécessite de la part de l'animateur des compétences au niveau de l'enrôlement dont parle Bruner. On peut aussi parler, en langage naturel, d'enthousiasme et de conviction. Nombre d'animateurs d'ateliers d'écriture ont cette compétence qui, si elle ne repose pas sur des bases théoriques, fait d'eux de véritables gourous. La coaction dont nous parlons est aussi médiation, sachant que chacun est solidaire des autres.

B. LA COHÉRESCENCE, ENTRE MONSTRATION ET DÉPLOIEMENT

L'opération d'écriture majeure d'un texte source ou, en ce qui concerne un texte-cible nous préférons dire, **sa spécificité**, sont les concepts pragmatiques en lien avec la littéarité caractéristique de ce type d'atelier. En effet, c'est en faisant alterner la scrutation d'un texte et son déploiement que l'on peut les identifier, à l'issue d'une recherche en quête de cohérence. Pour obtenir la coaction de tous dans ce domaine, il est nécessaire de manifester ce que nous avons appelé l'« intention de littéarité », c'est-à-dire de pratiquer la « monstration » de cette intention. **Scrutation**, **déploiement** et **monstration** sont des gestes professionnels que nous pouvons isoler au cours de notre analyse, afin de pouvoir les transmettre au cours d'actions de formation.

Prof : alors / bon **d'une manière générale** est-ce qu'on peut dire que ce texte est // est-ce qu'on peut dire que ce texte respecte la consigne ↓

Elèves : ben oui (*plusieurs voix*)

Prof : oui / il la respecte bien / d'accord / alors quoi d'autre ↑ par rapport au H (**avec les mains il fait le geste d'entourer le texte**, puis croise les bras) / **faut pas rentrer dans le détail / mais par rapport au texte en général** / est-ce qu'y a des choses / que vous pourriez me dire encore / Alexandre

Alexandre : **il écrit comme une poésie**

Prof : ouais ça c'était pas dans la consigne / c'est en plus y'en a plusieurs qui ont qui ont fait ça / ils ont été un petit peu attirés par l'aspect / euh // (**mouvement des mains rassemblant quelque chose**)

Alexandre : poétique

Prof : poétique ou l'aspect "poésie" c'était bien aussi hein c'était quelque chose en plus / **alors peut-être maintenant on va essayer d'entrer un petit peu plus dans le détail [...]**

(*il regarde sa montre*) euh / Anthony

Anthony : c'est pour la phrase « c'est une boule d'or qui se mélange au bleu »

Prof : **à quoi ça vous fait penser / la boule d'or / se mélange au bleu** (*brouhaha*) chut // Sonia ↑

Sonia : les reflets du soleil dans l'eau ↑

Prof : alors / effectivement **on a plusieurs pistes de lecture là / on a effectivement les reflets du soleil / dans l'eau** ↑ (*petits battements des mains*) **moi ça m'a fait penser à autre chose / est-ce que ça vous a fait penser à autre chose** ↑ (8") // **essayez un petit peu de**

Prof : // ben l'auteur ↑ nous le dira / après / pas maintenant (*il recule vers le fond de la classe*) faut pas qu'il parle encore / mais / **moi** la boule d'or qui se mélange au bleu / **moi ça me fait penser** à la palette de peinture d'un peintre // où parfois ↑ [...] peut-être que les couleurs se H se mélangent / bavent un petit peu l'une sur l'autre / voilà / **moi ça m'a fait penser à ça** (*il est au fond de la classe et fait mine de mélanger avec ses mains*) alors // on peut peut-être maintenant demander à l'auteur ↑ / qu'est-ce qu'il a voulu dire / qu'est-ce qu'il a voulu faire ↓

Maxime : ben moi j'pensais que / j'pensais plutôt euh au soleil qui se mélangeait au ciel

Prof : qui se mélangeait au ciel

Maxime : (*incompr.*)

Prof : ouais / bon alors tu sais ↑ ce qu'y faut que tu fasses là pour ce / pour cette ligne là / il faut que il faut que tu trouves quelque chose ↑ pour que ce soit euh parce que tu vois / la boule d'or ↑ euh qui se mélange au bleu **moi j'ai pensé** à tu sais / à une boule de peinture sur la palette qui se mélange un peu (*il fait avec les mains le mouvement de mélanger*) / tu vois / **il faut que tu règles quelque chose pour que / le lecteur il comprenne tout de suite là /**

d'accord ↑ tu notes quelque part ↑ hein (*il lui fait signe d'écrire*) tu notes / il faut retravailler cette / voilà / sinon **je trouve que** (dans) l'ensemble / ce texte il respecte bon il respecte tout **quoi y'a deux images qui sont maladroités**¹⁵⁵ mais il respecte tout / la galette dorée servie chaud oui y'a le cercle (*il fait un cercle avec les mains*) l'oeil qui veille sur le monde oui y'a quelque chose de ça / la boule d'or la lampe torche puis y'a à chaque fois (*il marque avec les mains chacune des fois*) y'a y'a la notion de cercle qui revient / de cercle ou de sphère hein ↑ [...] **moi je trouve que** y'a / là-dedans des réseaux qui fonctionnent on retrouve plusieurs fois la notion de cercle et de sphère / on retrouve la notion de chaleur / chaleur / au sens propre du terme et puis au sens de bienveillance aussi / >l'oeil qui veille sur le monde< etc. et puis on a la notion de / de lumière / de couleur / donc y'a plein de choses qui fonctionnent dans ce texte / hein ↑ [...] voilà t'as noté tout ce qu'il faut que tu fasses Maxime ↑ (*avec les mains il fait signe d'écrire*)

L'enseignant fait d'abord procéder à un **déploiement** du texte, à la recherche de sa **spécificité** (la 1^{ère}, à savoir le caractère « poétique » est une spécificité partagée, on le voit puisque, dit-il, « y'en a plusieurs qui ont fait ça ») mais la spécificité on va dire « individuelle » du texte est obtenue grâce à la **scrutation** à laquelle il invite ensuite. Etant seul à lire cette spécificité, il donne à voir sa démarche par la **monstration**.

On doit remarquer cependant que **l'opération décrite majeure** de ce texte (le passage surligné en vert), tout au moins sa spécificité, si elle est dégagée, c'est par l'enseignant seul, et elle n'est, ni formulée en tant que telle, ni transformée en consigne de réécriture. On demande simplement à l'élève de supprimer les « images maladroités » ainsi que toute ambiguïté, c'est-à-dire toute possibilité de double lecture.

C. L'ÉQUILIBRE DU DISPOSITIF : UN EXEMPLE DE RÉTROACTION AVEC SR

Nous l'avons dit, la conduite de l'atelier d'écriture littéraire, qui est un processus dynamique, nécessite le maintien de l'équilibre entre les différents pôles en présence : lecture et écriture, enseignant et enseigné, vraisemblance et ressemblance, projet et objet. On aura sans doute à constater, s'agissant d'une séquence-modèle, des déséquilibres transitoires¹⁵⁶, et on pourra étudier à l'œuvre différentes stratégies de rééquilibrage. La compétence à l'œuvre dans ce cas sera une rétro-activité. Avant de se tourner vers SR on peut remarquer, en ce qui concerne le passage consacré à DL que nous venons d'analyser, que

¹⁵⁵ Nous n'avons suivi que ce qui concernant la 1^{ère}.

¹⁵⁶ Cf Pastré et alii "Note de synthèse : La didactique professionnelle", in RFP N° 154 p. 167.

l'équilibre est maintenu entre les différents partenaires, mais qu'entre le projet et l'objet cela penche vers le projet. Enfin, la longue lecture à laquelle nous avons assisté conduit à un dépassement de temps qui va s'avérer dommageable, et on a vu que l'enseignant procédait à une première rétroaction correctrice :

euh on va peut-être avancer un petit peu [...] oui / ok / allez on avance (*il enlève le transparent du rétroprojecteur, en prend un autre*)

Mais nous allons nous tourner vers SR pour en trouver un exemple plus représentatif, qui lui a permis de relancer la séquence.

On se souvient que, lors de la 1^{ère} séance, la préparation à l'écriture a été par trop incomplète, et cela s'est traduit pour certains élèves par la « feuille blanche ». Ce phénomène, quelque nom qu'on lui donne, marque l'échec aux trois niveaux concernés : l'enseignant, l'élève et le dispositif. SR a cependant réussi à relancer le processus jusqu'à l'achèvement, par chacun, d'une production valide et évaluable. On peut parler d'une rétroaction négative réussie puisque le système a pu retrouver un équilibre suffisant après avoir connu ce que la didactique professionnelle appelle « un déséquilibre transitoire ». Elle a fait appel pour cela à tous les savoirs et savoir-faire qu'elle avait engrangés lors de sa formation, comme autant de ressources sur lesquelles il est intéressant de se pencher :

SR a d'abord, au niveau du rapport à l'écriture, c'est-à-dire des membres de l'atelier, euphémisé cet échec lors de la séance suivante, comme le montre cet extrait :

« j'ai tout un groupe H (*elle baisse la tête*) ça me fait sourire parce que / j'ai tout un groupe de copies qui est en fait / vierge (*elle montre l'une de ces copies ; les élèves rient*) c'est-à-dire que moi j'appelle ça la panne / la panne de l'écrivain donc y'en a pas mal qui étaient en panne ce jour-là / aujourd'hui on va essayer de réparer tout ça »

Bien sûr on reconnaît au passage la résurgence malencontreuse d'une représentation de l'écriture comme le fait d'un auteur inspiré. Mais, par-delà, il s'agit surtout nous semble-t-il du fameux « effet Jourdain » identifié par Brousseau¹⁵⁷, qui permet de « sauver la face » lors d'un embarras passager : certes ils n'ont pas écrit, mais ils sont des écrivains en devenir...

¹⁵⁷ Brousseau, Guy (1985) Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques.

Elle ensuite relativisé cet échec en le plaçant dans un contexte général satisfaisant :

« finalement il y a quand même plus de choses intéressantes / vous êtes ↑ arrivés à faire des choses intéressantes // aujourd'hui je pense que vous allez être un peu plus à l'aise dans cet exercice / la dernière fois vous avez été un peu déroutés mais vous allez voir que y'a des choses qu'on va REDIRE (*sa main dessine un rouleau vers l'avant*) les choses hein et je pense que ce matin ça va plus faire un déclic »

Puis elle a procédé à une lecture valorisante des productions les plus riches au point qu'un élève s'est exclamé :

Elève : mais madame c'est des gens de la classe ↑ qui ont fait ça ↑
Prof (*tout en continuant à installer un nouveau texte sur le rétroprojecteur*) si ↑ bien sûr ↑ / bien sûr ↑ que ce sont des gens de la classe (14") hop // encore un texte différent ↑

On voit ensuite son action se porter sur l'intention de littérarité en proposant à la classe, comme nous l'avons vu, des spécificités pouvant être réinvesties ;

Ensuite elle a renforcé leur expertise de façon différenciée : afin de venir en aide aux élèves n'ayant pas encore produit, elle n'a pas hésité à procéder à une écriture commune, même si celle-ci venait un peu tard dans la séquence ; et afin de permettre à ceux qui avaient produit d'entamer leur propre réécriture, elle a également guidé une réécriture commune (dont les élèves connaissaient le protocole) ;

Elle a enfin permis à ceux qui avaient pris trop de retard de se greffer sur un projet existant, jouant sur le rapport entre la contrainte (engendrée par la nécessité de suivre un projet) et la liberté de choisir le projet à suivre.

Elle a donc convoqué des compétences générales, en particulier la différenciation chère à Antoine de Peretti ; mais, avant tout, des compétences spécifiques de l'atelier d'écriture pour une lecture convaincante des textes d'élèves et la mise en œuvre à la fois d'écriture et réécriture commune. Ainsi, au niveau du dispositif et en termes de geste professionnel, elle a procédé à une rétroaction négative qui a permis de relancer le processus en cours, le système retrouvant son équilibre après un déséquilibre transitoire.

Néanmoins, on a vu les conséquences du retard pris, lors de l'évaluation des textes produits et du traitement des questionnaires finaux.

On peut tirer de cet exemple trois enseignements :

Que la préparation à l'écriture est d'une importance capitale pour la réussite d'une première version qui rendra la réécriture plus aisée et fructueuse ;

Que l'étude des 1^{er} jets, que l'on relève à la fin de la 1^{ère} séance, est un moment crucial permettant de rectifier une trajectoire mal engagée. Elle demande à l'enseignant d'en faire un bon diagnostic afin de pouvoir opérer une rétroaction satisfaisante et éviter que le processus ne parvienne pas à son terme.

Mais surtout que la formation théorique est nécessaire pour identifier un problème intervenant au cours du déroulement de ce processus, et de savoir quels outils sont à sa disposition pour y porter remède.

CHAPITRE 2 : CONCEPTS PRAGMATIQUES ET FORMATION

Nous allons maintenant conclure ce travail de recherche en tentant de choisir dans les différentes réalisations les extraits susceptibles de fournir des supports intéressants pour la formation des enseignants à l'animation des ateliers d'écriture littéraire.

A. RECENTRER SUR L'OPÉRATION D'ÉCRITURE MAJEURE AVEC MB

Nous avons sélectionné un extrait de la réalisation de MB qui permet d'observer un geste professionnel efficace dans le cas, souvent rencontré, de mise en écriture prématurée.

Nous situons ce passage : après avoir accompagné les élèves dans le choix de leur thème, MB lance l'écriture et commence à répondre aux demandes d'aide individuelle. Cassandre a levé la main et l'enseignante se rend auprès d'elle :

Cassandre : une métaphore qu'est-ce que c'est

Prof : eh ben c'est H si tu veux c'est comme ce que je disais tout à l'heure pour "Danse avec les loups" c'est à dire que tu vas pouvoir mettre euh une égalité entre (*elle se redresse et s'adresse à la classe*) je peux vous donner une indication que j'ai pas pensé à vous donner mais c'est intéressant ça va vous permettre de comprendre vraiment[↑] ce que c'est que la métaphore (*claque des doigts*) hé ho (*continue de claquer des doigts et obtient le silence*) à un moment donné[↑] dans les portraits araucans que fait Vendredi (*à Cheikh et Azzédine, avec un mouvement du bras vers eux*) chut que fait Vendredi à Robinson[↑] euh Robinson quand il lui a appris le langage* / >civilisé on va dire< (*prend une feuille*) il lui montrait quelque chose et il lui donnait le mot (*tendant la feuille*) il lui montrait ça et il lui disait

"feuille de papier" (*Jérémy vient rapporter les feuilles qui restent sur le bureau*) il lui montrait ça (*elle prend ses lunettes de soleil sur son bureau*) et il disait "lunettes" / bon / il lui a montré euh<4501208> ((RT1h15')) une marguerite↑ et il lui dit "marguerite"↓ // et puis à un moment donné↑ euh Vendredi / dans dans une / étendue d'herbe↑ voit euh quelque chose de blanc (*mime en tendant la main vers le sol*) c'était un papillon en fait // et évidemment de la façon dont lui avait décrit la marguerite euh Robinson / Vendredi dit ben "c'est une marguerite" // (*rires*) bon / sauf que la marguerite en l'occurrence eh bien qu'est-ce qu'elle a fait↑ //

Elèves : s'est envolée

Prof : elle s'est envolée hein / donc autrement dit↑ heu↓ // le portrait araucan qui correspondait c'est "le papillon" ou "un papillon / c'est / une marguerite / qui

Elèves : s'envole

Prof : qui s'envole ou qui vole"↓ / hein↑ / voilà un peu le le le sens de cette métaphore donc ça peut p't-être vous permettre de comprendre exactement<4560843> ((RT1h16')) euh / comment il faut construire vos métaphores↓ / hein↑ (*redescend l'allée vers Cassandre*) alors (*à Sofiane qui l'appelle, la main levée*) attends↓ / (*elle va auprès de Cassandre*)

Cassandre : c'est bon

Prof : c'est bon↑ oui↑ eh ben c'est parfait↓ alors (*elle retourne auprès de Sofiane*)

On reconnaît chez MB une compétence évoquée par la didactique professionnelle concernant les métiers de l'humain, puisqu'elle a en effet su évaluer l'importance de la demande de Cassandre : s'agissant d'une bonne élève, elle a aussitôt reversé à la classe l'explication qu'elle lui réservait. Il s'agit là encore d'une micro-décision fructueuse, qui montre que l'enseignante a fait instantanément la balance entre l'effet néfaste d'une interruption à un moment sensible (les élèves viennent de se mettre au travail, ce qui n'a pas été sans mal) et celui de priver la classe d'une information dont il était raisonnable de penser qu'elle manquait à tous.

B. RÉÉQUILIBRER LES PROCÉDURES AVEC OJ

On a remarqué chez ce professeur, lors de l'étude des procédures dans le parcours précédent, une préférence marquée pour l'accompagnement individuel de l'écriture des élèves. Si l'on examine de plus près le déroulement de l'accompagnement ayant suivi la lecture des textes d'élèves que nous venons d'évoquer, on se rend compte que son aspect individuel a été concurrencé par des adresses au grand groupe, relativement formalisées. Ces passages de l'individuel au collectif, au nombre de 7 pour une durée totale de 12' (soit 37% de la durée totale de l'accompagnement individuel) ont été pour la plupart motivées par des problèmes rencontrés dans des textes particuliers. C'est le cas de celui d'Alexandre, qui a permis de soulever la question du choix du thème de départ ; de celui de Maryne pour la question de l'élaboration du schéma à partir du thème ; de celui de Clara à partir duquel a été évoqué le nécessaire passage par les caractéristiques du thème, de celui d'Angélique qui

a été l'occasion de rappeler la nécessaire conservation de la structure, de celui de Morgan enfin qui a permis d'aborder la question centrale de la métaphore. Nous vous donnons à lire cet extrait, d'une durée de 3'30, qui a marqué un tournant pour les élèves dans la compréhension de la consigne [Annexes3 OJ S2 RT1h01].

Prof : *(il lit la copie de Morgan, puis lui conseille, en pointant un passage de la copie) ça / change ça // tu permets ↑ / que / que je lise le premier*

Morgan : oui oui

Prof : *(il prend la copie en main, va au tableau et s'adresse à toute la classe) : JE PRENDS UN EXEMPLE on va prendre deux trois exemples là / pour voir un petit peu où on en est // bon / eu::h / (il s'assied sur le bureau à côté de Morgan) on va prendre deux trois exemples pour voir où on en est un petit peu pour faire le point/ y'a // on commence ↑ par exemple Morgan il commence comme ceci il dit "c'est un él H <c'est un ensemble/ qui contient marteaux et cordes">*

Un élève : qui contient quoi ↑

Prof : "c'est un ensemble qui contient marteaux et cordes" ici ↑ ...

Elève : c'est un piano

Prof : bon d'abord « 1 » *(il lève le pouce)* on peut trouver pratiquement tout de suite/ *(il répète à nouveau)* et puis H *(il répète à nouveau pour un autre élève)* "MARTEAUX ET CORDES"/ on peut trouver pratiquement tout de suite et puis surtout y'a des mots qui conviennent pas "ensemble"/ c'est très VAGUE // donc / il faut qu'on trouve / une IMAGE / mais pas avec des mots comme "chose" "ensemble" euh qu'est-ce que j'avais lu encore de de ce type-là euh // des mots qui soient trop GENERAUX / il faut qu'on trouve / quelque chose qui soit assez précis ↑ / pour qu'on ait une piste et en même temps qui soit assez abstrait / bon >alors on évite ça< / ensuite on est H là *(pointe son index de façon répétée sur la copie)* il est dans la description ↑ / c'est à dire y'a ça ça et ça à l'intérieur / dans cet objet y'a ça ça et ça // je vous donne pas sa réponse tout de suite mais / hein ↑ donc il faut pas qu'on soit dans la description ↓ n'est-ce pas ↑ Alexandre / il faut faut pas qu'on soit dans la description ↓ // pure ↑ / évidemment il faut que ce soit descriptif >il faut quand même qu'on comprenne de quoi il s'agit< / mais il faut pas que ça soit / noir sur blanc si je puis dire c'est c'est comme ça ça ressemble à ça et caetera / *(un élève intervient mais n'est pas entendu)* je prends un exemple très simple si je dis H si je parle d'une table / ou d'une chaise >tiens je vais prendre une chaise< si je dis c'est une chaise H mon objet c'est une chaise/ si je dis c'est c'est un objet qui a quatre pieds/ *(moue dépréciative)* c'est pas très intéressant parce que je suis dans le descriptif pur / moi ce que je vais essayer de faire ↑ / c'est quelque chose qui soit euh plus abstrait ↓ qui parle par métaphore hein ↑ / c'est un animal ↑ *(il soulève la chaise pour la montrer aux élèves)* qui a quatre pattes *(il soulève à nouveau la chaise pour montrer les quatre pieds aux élèves)* c'est un animal ↑ // qui a quatre pattes

Alexandre : mais non mais la chaise c'est pas un animal

Prof : ben c'est pas un animal c'est ça que je te dis c'est une METAPHORE *(rires des élèves et du professeur)* C'EST CA QU'ON EST EN TRAIN DE FAIRE ↑ / c'est-à-dire / on n'est pas dans le descriptif / eh OUI ↑ Alexandre / tu poses une bonne ↑ question / c'est une bonne H c'est une ânerie ↑ constructive ↑ / donc ce ce qui nous intéresse nous c'est de comprendre comment on va faire un rapprochement entre un animal >c'en est pas un< / à moins qu'il se mette à bouger et auquel cas ce serait inquiétant ↑ mais normalement si tout se passe bien on devrait pouvoir survivre ↑ / donc c'est pas c'est pas un animal mais néanmoins on va le rapprocher de l'animal // on pourrait dire une MONTURE / hein c'est une monture on pourrait affiner notre notre raisonnement c'est une monture ↑ / on monte dessus / comme un cheval *(rires)* c'est ça c'est là-dessus qu'on travaille c'est à dire tout ↑ ce que ça fait tout ce à quoi> ça fait référence / ça va ou pas ↓ / donc vous ne dites pas ↑ / ça vous ne dites pas quand c'est comme ça "c'est un objet qui a quatre pieds" / parce que tout de suite on sait d'abord 1 / de quoi il s'agit et 2 c'est pas le travail/ nous tout le travail y consiste en la chose suivante / à faire des liens avec des choses / imaginaires ↑ des images hein hein c'est ça ↑ le principe de la métaphore / y'a une dimension poétique ↑ dans ce travail // *(il repose la chaise et s'adresse à l'élève)*

Prof : c'est bon Morgan ↑

Morgan : oui oui

Nous pouvons voir, dans ces passages répétés de l'accompagnement individuel à une approche plus collective - à la faveur de problèmes repérés dans telle ou telle copie - ce que l'on peut appeler une rétroaction négative de la part du professeur. Elle vient en effet corriger un excès, conscientisé ou pas, dans l'utilisation de la procédure individuelle. Il n'en reste pas moins que les problèmes étaient présents dans les premiers jets, et que la lecture des textes d'élèves inaugurant la séance 2 aurait pu englober ces recours à des textes précis, représentatifs de la difficulté à mettre en place telle ou telle composante de la consigne. La prise de conscience d'Alexandre aurait pu venir plus tôt (nous étions à 2h20 du début de la séquence), les changements de thème intervenir plus vite, et le travail individuel être moins long et plus concentré. A cela s'ajoute le fait que cette lecture inaugurale, se faisant sur un mode collectif, aurait permis de faire participer les élèves à leur repérage et à l'élaboration de pistes pour une remédiation possible. Enfin, l'enseignant aurait pu constituer des petits groupes d'élèves ayant à faire les mêmes gestes correctifs et pouvant mutualiser leurs efforts.

Tout cela bien sûr à condition qu'il ait pu identifier clairement ces problèmes, en amont, dans les textes de ses élèves : cette identification a été faite, mais plus tard. Qu'est-ce qui explique que ce qui était visible n'a cependant pas été vu ? Il semble bien qu'on soit là en présence d'un concept pragmatique¹⁵⁸ de l'atelier d'écriture littéraire : apprendre à percevoir, par delà les nombreuses imperfections de surface,¹⁵⁹ le problème majeur, sur lequel intervenir en priorité, en quelque sorte l'obstacle majeur. Cela souligne l'importance de la formation, qui permettra à l'enseignant, en amont, de repérer à l'avance les manques les plus criants et les copies qui en sont les plus représentatives et autour

¹⁵⁸ On retrouve le même phénomène que celui que Pierre Pastré a évoqué à propos du concept de « bourrage » dans les presses à injecter, visible à une vibration intervenant à un certain stade du cycle que seuls les experts percevaient. La caractéristique d'un concept pragmatique est que sa « non-perception » entraîne des conséquences longues à réparer, mais que les experts ont beau les avoir signalées au novice, ils ne sont perçus de façon effective que lorsque ces opérateurs débutants les ont eux-mêmes conceptualisés. D'où l'intérêt d'un retour sur l'action, et de l'entretien d'explicitation. Cf Samurçay et Pastré (1995) « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. » in Education permanente n° 123.

¹⁵⁹ Les atteintes à la « correction de surface » ont un fort pouvoir distracteur sur les professeurs de français.

desquelles en faire prendre conscience. On le voit, s'agissant de cette compétence, une notice explicative est loin de suffire. Nous allons essayer de voir ce que les différents modes de formation ont permis aux autres enseignants de repérer. On peut de même, rétrospectivement, se demander s'il n'en est pas de même, logiquement, pour l'opération d'écriture majeure qui, bien que donnée à tous les enseignants, n'a pas été par tous prise en compte.

C. LIRE LES TEXTES D'ÉLÈVES AVEC DL

L'un des derniers extraits est issu d'un moment particulièrement riche d'enseignement concernant la lecture des textes d'élèves, et l'on peut pour finir le proposer à la réflexion

Prof : (*il positionne un nouveau transparent*) allez [...] je vous laisse en prendre connaissance (*il s'installe au fond de la classe et les élèves le lisent silencieusement, après quoi le professeur le lit à voix haute*) « c'est plus fort qu'un humain / c'est plus poilu qu'un chien / c'est plus rapide qu'un éléphant / c'est plus intelligent qu'un oiseau / c'est plus gros qu'un raton laveur / qu'est-ce que c'est » // alors / j'attends vos réactions / Kassian (13")

Kassian : pour moi c'est plutôt PLUS une description c'est pas trop euh

Elève : oui c'est une description (*plusieurs mains se lèvent*)

Halima : en fait j'trouve que ce texte c'est pas une H c'est pas une description en fait c'est pas un portrait

Prof : ah ↓ (*légère vibration*¹⁶⁰) c'est pas un portrait ↓ / pourquoi ↓

Halima : ça a rien à voir avec le texte qu'on a...

Prof : ben DIS alors en quoi ça n'a rien à voir avec le texte de départ

Halima : parce que ben j'sais pas en fait "plus fort qu'un humain" tout ça j'trouve que

Prof : chut

Halima : ça a rien à voir

Prof : mais dans / comment ça n'a rien à voir / explique parce que l'auteur du texte / lui il a besoin de tes conseils pour réécrire ↓

Halima : j'sais pas j'vois pas j'sais pas pourquoi

Prof : Ikram

Ikram : euh [...] j'trouve que quand même c'est une devinette mais ça décrit pas trop

Prof : bon c'est une devinette d'accord ↑ mais / pourquoi ça ne décrit pas trop comme vous dites (*plusieurs mains se lèvent*)

Elève : parce que / peut-être qu'y a pas de métaphores

Prof : ah (*vibrations dans la voix*) / y'a pas de métaphores ↓ / ouais ↓ et puis qu'est-ce qui manque par rapport au texte de départ // (*Alexia lève la main*) Alexia

Alexia : normalement y'a "c'est une" ou "c'est un" / là y'a "c'est plus fort que"

Prof : voilà "c'est un" /comparant / "qui" avec une explication et là l'auteur il a fait l'économie du comparant à chaque fois / donc il a créé autre chose / c'est / plus fort que / c'est plus que / il a créé autre chose (*petits mouvements circulaires des mains*) donc il a / donc là quelque part l'auteur il a transgressé la la consigne mais pour faire autre chose / bon / pour que son autre H d'accord ↑ / l'auteur il a créé autre chose mais pour que cette autre chose fonctionne / qu'est-ce qu'il faudrait lui donner comme euh / comme conseil de réécriture //

¹⁶⁰ Il apparaît que cette vibration coïncide avec l'accueil de la réponse (longtemps) attendue.

La lecture ne se contente pas d'enregistrer la conformité à la consigne, mais elle emmène les élèves à la découverte de la spécificité du texte, ce qu'ils ne peuvent faire que guidés pas à pas. Elle permet de voir dans l'objet produit les prémices d'un projet de son auteur, conscient ou pas. C'est un moment capital de l'atelier d'écriture que cette confrontation, à la faveur d'un choix judicieux de l'enseignant¹⁶¹, entre le projet commun à tous et le projet individuel d'un scripteur, qu'il faut mettre en balance. On peut y voir la preuve que le dispositif a gardé son caractère de système dynamique, et les acquis de l'Ecole de Palo Alto convoqués par Claudette Oriol-Boyer¹⁶² nous permettent d'anticiper le recours à une rétroaction : positive, elle engagera le devenir du texte dans le sens de son nouveau projet, négative elle le contraindra à un retour en arrière, le rendant plus conforme à ce qui était demandé. Le choix qui sera proposé sera significatif de certaines compétences de l'animateur : compétence à envisager cette possibilité et amener ses élèves à l'accepter (on sent chez Halima une méfiance vis-à-vis de ce texte qu'elle ne reconnaît pas parce qu'« étranger » à la consigne commune, et l'enregistrement révèle même, dans le ton qu'elle emploie, des accents de colère) ; compétence à fédérer les efforts pour trouver une piste de réécriture qui permette de respecter à la fois le projet commun (dont il n'est pas bon de faire fi) et d'un projet individuel dont le degré d'aboutissement permet difficilement un retour en arrière.

Nous vous laissons découvrir le choix fait, que nous commenterons ensuite.

Prof : qu'est-ce qu'il faudrait lui donner comme euh / comme conseil de réécriture //Ella ↑

Ella : y faut qu'y fasse des métaphores

Prof : il faut qu'il fasse des métaphores / ouais (*légère vibration*) hein ↑ donc lui il a utilisé des adjectifs "c'est fort" / "c'est poilu" / "c'est rapide" / "c'est intelligent" / "c'est gros" ↓ / hein "plus fort" ↑ / "plus poilu" ↑ etc. bon si il veut garder cette structure là / comment il va faire pour créer des métaphores avec ça // (*Kévin s'évente avec sa copie*) ça va être dur ↑ de créer des métaphores avec ça // Etienne

Etienne : euh "c'est" quelque chose ↑ qui est plus fort que"

Prof : (*il est debout au fond de la classe, les mains sur les hanches*) ouais donc y faut qu'il en revienne à / y faut qu'il en revienne à la structure de départ quoi "c'est un...qui" parce que sinon / je vois p H/ en restant avec ça ↑ il va pas réussir à à créer de / avec simplement avec un adjectif ↑ / donc il faut que / voilà / il faut qu'il utilise cette structure là (*il se dirige vers le rétroprojecteur et écrit sur le transparent*) c'est / un / qui / voilà d'accord ↑

Il s'agit donc d'une rétroaction négative, qui demande à ce que le texte « revienne à la structure de départ », selon les termes-mêmes de l'enseignant

¹⁶¹ D'autant plus qu'il s'agit du texte d'un élève « en difficulté ».

¹⁶² Cf la partie théorique de la présente thèse, parcours 1 chapitre 1 p. 46.

qui en est donc bien conscient. A ce choix nous voyons 2 raisons strictement conjoncturelles : le fait que ce texte est le dernier à être soumis à la lecture, et le fait que la phase de lecture, d'une richesse remarquable, a tout de même déjà duré près d'une heure. Nous nous permettons, en tant que formateur, de suggérer quelques aménagements permettant à l'enseignant de donner aux membres de son atelier d'écriture la possibilité d'un réel choix, en amont :

Commencer la lecture des textes d'élèves plus tôt dans la séance, en réduisant le rappel fait du texte de l'auteur, qui, dans ce cas précis, est entré en concurrence avec les textes seconds. Réserver le rappel des aides au moment d'entamer la réécriture : le schéma autour du mot « maison » pouvait n'être montré qu'après, puisqu'aussi bien le professeur a dû à nouveau y recourir au cours d'une aide individuelle un peu réduite et tardive. Maintenir donc l'ensemble de l'activité dans des limites raisonnables, en faisant un choix plus restreint des textes proposés à la lecture, avec pour chacun un objectif clair, en lien avec la programmation de cette phase. Préparer aussi, en amont, la possibilité d'une rétroaction positive pour le cas où la classe serait prête à s'y investir. On peut voir que cela aurait sans doute été le cas puisque l'échange autour du texte s'est prolongé, essayant d'approcher davantage son fonctionnement/dysfonctionnement :

Prof : Halima

Halima : ben quand il dit par exemple "c'est plus intelligent qu'un oiseau" eh ben un oiseau c'est pas réputé pour son intelligence

Prof : non (*une main se lève*) c'est pas réputé pour son intelligence / hein ↑ de même qu'un raton laveur c'est pas réputé pour sa grosseur ↑ / l'éléphant pour sa rapidité ↑

Elève : c'est pas rapide un éléphant

Prof : hein ↑

Elève : oh si hein

Prof : bon on va pas discuter là-dessus / mais si vous voulez choisir un animal qui est connu pour sa rapidité vous allez choisir la gazelle ↑ des choses comme ça mais pas l'éléphant voilà chut // Ella ↑

Ella : c'était quoi

Prof : hein ↑

Elève : c'était quoi

Prof : ah / c'était quoi à trouver ↑ (*des mains se lèvent*) oui ↑ Alexia ↑

Alexia : un gorille

Prof : c'était le gorille / oui (*il se dirige vers le rétroprojecteur*) mais parce que tu le savais

Alexia : non

Prof : ah bon tu le savais pas

Alexia : non j'savais rien

Prof : bon / ok j'vais vous rendre // je vais vous rendre vos / vos textes /

On pouvait, ayant pris soin de se ménager du temps en amont, amener les élèves à constater qu'en fait deux systèmes se concurrençaient au sein même

du nouveau projet : prendre l'exemple d'êtres vivants particulièrement connus par la sagesse populaire pour être dotés de la qualité en question (poilu : le chien), ou au contraire connus pour en être particulièrement dépourvus (intelligent : l'oiseau ??? confère l'expression « cervelle de moineau »). De là pouvait naître une consigne de réécriture viable, à préparer au moyen de listes préparatoires (d'un côté les animaux, dont le gorille, de l'autre leurs qualités et défauts caractéristiques).

En effet, l'objectif de la lecture des textes d'élèves, qui a lieu en grand groupe, doit viser chacun de ses membres : apprendre à lire son propre texte - par la médiation de la lecture du texte des autres, avec les autres – et apprendre à tirer de cette lecture des pistes de réécriture. Chacun doit trouver des réponses à ces questions : comment répondre à la consigne sur tel ou tel point majeur ? quelles pistes suivre parmi celles qui ont été suggérées, quelle stratégie utiliser pour trouver, sinon simplement renforcer une spécificité que l'atelier d'écriture ou le lecteur privilégié qu'est l'enseignant a découvert dans mon texte ?

D. LIRE LES BROUILLONS D'ÉLÈVES

Il est une compétence, plus rare encore : celle de lire les brouillons. En effet, aucun enseignant, fût-il formé, n'en a fait montre à quelque moment que ce soit. Pourtant leur accès avait été rendu possible grâce à l'utilisation d'un support unique pour tout ce qui était écrit par les élèves au cours de l'expérimentation, et par l'utilisation de couleurs différentes pour chaque nouvelle étape du processus. Malgré cela, cette conservation des brouillons, obtenue non sans mal il faut le dire¹⁶³, a été manifestement pour tous, enseignants et élèves, une gêne davantage qu'une aide, voire une source de conflits¹⁶⁴.

¹⁶³ Même si les enseignants ont relayé avec beaucoup de bonne volonté les demandes que nous leur avons faites à ce sujet, ils n'ont pas réussi à les justifier auprès de leurs élèves avec suffisamment de conviction pour les persuader de leur bien-fondé.

¹⁶⁴ L'un des enseignants a froissé et jeté le « brouillon » qu'une élève avait éprouvé le besoin de faire sur une feuille « à part », choquant les élèves témoins de la scène. Cf annexes transcriptions SR S1 RT 1h11'-12.

1 – Pourquoi et quand lire les brouillons, lesquels choisir ?

Pourquoi donc lire les brouillons ? à quel moment le faire ? lesquels choisir ? Autant de questions auxquelles nous allons essayer de répondre précisément dans le cadre de cette expérimentation, sachant que nous avons pu développer ailleurs¹⁶⁵ cette question de façon plus générale.

a. Pourquoi lire les brouillons

Les brouillons constituent le seul accès que nous ayons à la « fabrique » des textes, et, révélant le chemin parcouru, permettent d'y repérer les obstacles et d'y remédier ainsi de façon plus rapide et surtout plus efficace. Nous allons essayer de montrer comment avoir accès à ce trésor et mettre à profit ses richesses en prenant appui sur le schéma heuristique proposé dans le dossier-enseignant autour du mot « maison ». Il avait été fourni comme aide à la recherche des idées au cours de l'écriture commune préparant à l'écriture individuelle. Dans plusieurs classes il a été spontanément appelé « soleil »¹⁶⁶ par l'un des élèves, appellation adoptée par tous. En l'occurrence, ce schéma a été repris au tableau par tous les enseignants, et par la majorité des élèves - avec plus ou moins de bonheur comme nous allons le voir. La tâche à réaliser étant de faire un portrait métaphorique, cela nécessitait, du point de vue cognitif, un véritable parcours semé d'embûches. Il s'agissait en effet de partir d'un « objet » appartenant à une réalité de référence, d'en tirer 5 caractéristiques, et, à partir de chacune de ces caractéristiques, de voir à quel « objet », doté de la même caractéristique mais appartenant à une autre réalité de référence on pouvait proposer de l'identifier. Il ne suffisait pas en effet de simplement l'en rapprocher, mais proposer au lecteur une véritable fusion de l'un dans l'autre, une métamorphose. Le schéma effectué par un élève donné permet de suivre les différentes étapes de sa démarche cognitive.

¹⁶⁵ Stages brouillons et publication brouillons d'écrivains

¹⁶⁶ Par exemple par Maria dans la classe d'OJ cf annexes transcriptions OJ S1 RT 1h01-02

b. A quel moment lire les brouillons aux élèves

Un certain nombre¹⁶⁷ d'élèves n'étant pas parvenus, si l'on peut dire, « à destination », le schéma permettait de lire les traces de leurs errances. Chaque enseignant avait ainsi à sa disposition un panachage de toutes les erreurs commises. Ces erreurs s'y révélant à la source, il était important non seulement de chercher les identifier, mais aussi de procéder, avec l'ensemble des élèves, à la lecture de celles qui étaient les mieux partagées. La lecture des brouillons permet en effet un accès plus aisé à l'erreur que les interactions orales car on n'est pas tenu de réagir dans l'instant. C'est donc au cours de ce moment de pause dans la séquence après la séance 1 que l'on peut examiner à loisir les productions dans leur première version, voire leur premier état¹⁶⁸ puisque certains élèves n'ont pas rendu une version rédigée mais un premier état de leur recherche, se bornant parfois à l'énoncé du thème, une liste de mots, et la plupart du temps un schéma plus ou moins élaboré. Il est ainsi judicieux de commencer la séance 2 avec la présentation d'un ou plusieurs brouillons.

c. Lesquels choisir ?

Chaque enseignant pouvait choisir les schémas les plus représentatifs des problèmes rencontrés, afin que la lecture de chacun d'eux puisse aider plusieurs élèves. Cela permettait de mieux faire comprendre l'erreur commune. De plus, cette enquête sur le texte s'avère passionnante et amène les élèves à mieux gérer leurs brouillons. C'est pourquoi il ne faut pas hésiter à leur montrer des schémas faits par des écrivains pour chercher leurs idées. Ce travail sur les brouillons est important pour amener l'élève à en faire un véritable instrument, qui permettra à l'enseignant de pouvoir mieux l'aider, mais qui l'aidera surtout lui-même à mieux « lire dans ses pensées ».

2. Comment lire les brouillons d'élèves

Nous avons fait un choix de brouillons permettant de cibler les différentes erreurs auxquelles porter remède, et les réussites à proposer en modèle,

¹⁶⁷ Cf le tableau des réussites après le premier jet, parcours 2 chapitre 2

¹⁶⁸ Cf le glossaire de critique Génétique pp. 241-246 in Grésillon, Almuth *Eléments de critique génétique*. PUF

sachant que, dans la mesure où elles émanent de pairs elles sont plus directement parlantes pour les élèves.

a. Absence de schéma

Il était possible de travailler sur un texte rédigé de telle sorte que l'absence de schéma se faisait ressentir : dans ce cas, l'idée est de proposer à la classe de retrouver le schéma que semble développer ce texte, afin de vérifier si son fonctionnement correspond bien à celui que l'on pouvait tirer du texte de l'auteur. Cette vérification permet de travailler sur un changement de registre sémiotique, dont on a montré qu'il favorisait une meilleure conceptualisation¹⁶⁹.

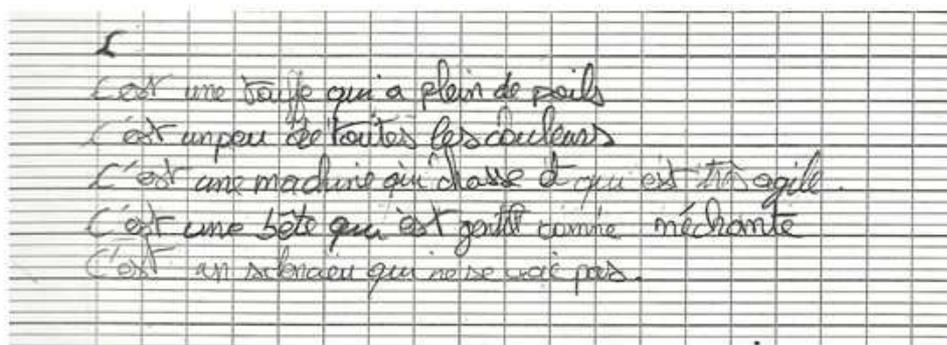


Schéma de Yanis (MB)

C'est une touffe qui a plein de poils ; c'est un peu de toutes les couleurs ; c'est une **machine** qui chasse et qui est très agile ; c'est une bête qui est gentille⁸ comme méchante ; c'est un silencieux qui ne se voit pas.

On pouvait isoler 7 caractéristiques : « plein de poils » ; « de toutes les couleurs » (qui n'était pas valide, n'étant pas général en ce qui concerne les chats) ; « chasseur » ; agile » ; « gentil ou méchant » (est-ce à dire lunatique ?) ; « silencieux » ; « invisible ? ». Cette première démarche permettait de voir que la 1^{ère} étape avait été franchie avec succès, mais qu'il semblait bien que ce qui était proposé comme métaphore était en fait le plus souvent à ranger au nombre des caractéristiques. Seul le mot « machine » pouvait éventuellement constituer une métaphore.

b. Schéma rédigé

Tous les schémas produits par les élèves d'OJ étaient sous une forme rédigée (nous avons fait observer que c'était sous cette forme que l'exemple avait progressivement pris forme au cours de l'écriture commune, et c'est sans doute

¹⁶⁹ Cf Raymond Duval (1995), Jean-Claude Guillaud (1998), et Duminy-Sauzeau/Triquet (2003), op. cit.

pour cela qu'ils l'ont gardée en mémoire). Là encore il était possible de partir d'un exemple pour montrer que la schématisation était dans ce cas absente, et d'inviter à la retrouver.

Marianne : mieux dégager les caractéristiques

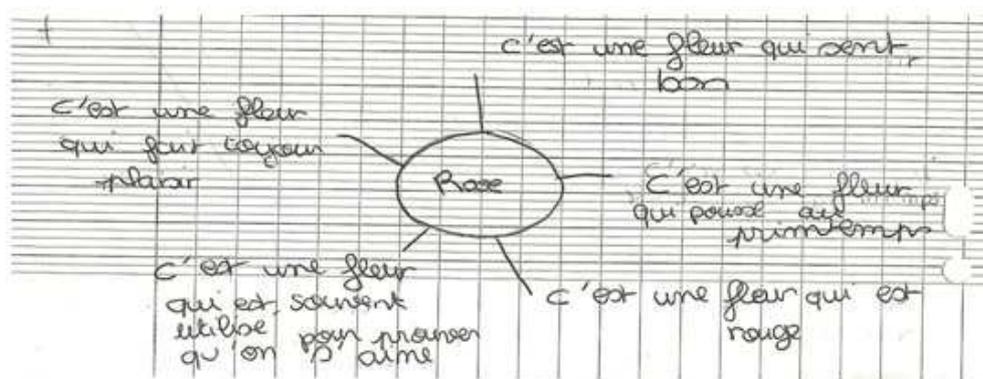


Schéma de Marianne (OJ)

C'est une(fleur) qui sent bon ; c'est une (fleur) qui pousse au printemps ; c'est une (fleur) qui est rouge ; c'est une (fleur) qui est souvent utilisée pour prouver qu'on s'aime : c'est une (fleur) qui fait toujours plaisir

Cet exemple montre bien, par la répétition du mot « fleur », qu'il ne peut s'agir de recopier tel quel le texte que contient le schéma, mais de lister les caractéristiques dégagées, « sent bon », pousse au printemps », « est rouge », « permet de prouver son amour », « fait plaisir ». Il restera à les trier (les deux dernières par exemple constituent des redites, et les 2^{ème} et 3^{ème} ne sont pas générales). A partir de celle qui reste on peut aider l'élève à aller vers la métaphore (qu'est-ce qui est connu pour sentir bon ?), et il lui restera à trouver d'autres caractéristiques (le fait que la rose puisse piquer par exemple). Nombreux étaient les élèves qui avaient un problème à ce niveau.

Maryne : distinguer caractéristique et métaphore

Il était possible de percevoir plus clairement à partir de ce schéma la distinction entre la caractéristique et la métaphore que l'on en tirait.

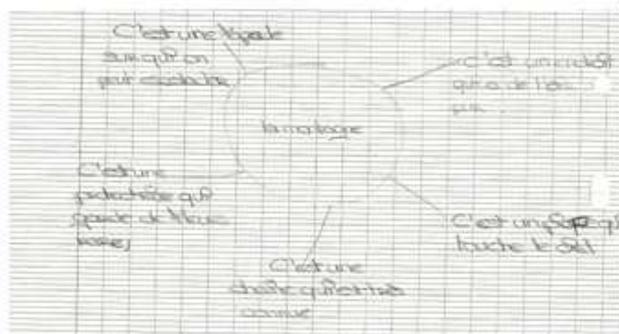


Schéma de Marjane (OJ) : la montagne

Caractéristiques : c'est un (endroit) qui a de l'air pur ; c'est un (pic) qui touche le ciel ; c'est une (chaîne) qui est très connue ; c'est une (protectrice) qui garde des fleurs rares

Métaphore : c'est une façade sur (qui) on peut escalader

On a dans le schéma ci-dessus un échantillon assez complet de tous les problèmes rencontrés dans un grand nombre de textes au niveau de la création de métaphores : remplacement par des synonymes (« pic », « chaîne ») ; par des hypéronymes au contenu sémantique trop vaste (« endroit ») ; ou encore des mots plus près de l'adjectif que du nom (« protectrice »). Ce schéma avait l'avantage de présenter au une métaphore : « façade » qui, bien que très courante jusqu'à être quasiment lexicalisée, prouvait que la démarche était en cours.

Angélique : structure attributive et tournure présentative en concurrence

La confusion ayant été relativement fréquente (comme elle l'a été lors de la découverte du texte par les enseignants), il était bon de la signaler dès la reprise du travail sur les 1^{ers} jets :



Schéma d'Angélique (OJ) : le ciel

Structure attributive : c'est un berger qui garde ses moutons ; c'est un (endroit) qui abrite les oiseaux ;

Tournure présentative : (c'est) à la fin de la journée (que) je prends toutes mes couleurs ; (c'est) au coucher de soleil (qu')on voit ma robe de paillette ; (c'est) dans la journée (que) je vois le soleil passer.

Il était bien venu de permettre aux élèves de bien distinguer la différence dans la construction des différentes touches, et de valider celles qui étaient

organisées autour d' « endroit » et « berger », pour les distinguer des 3 autres dans lesquelles la structure proposée n'était pas respectée. Mais, au-delà, il fallait aussi aider à découvrir dans ce texte deux spécificités : la double métaphore qui faisait des nuages les moutons que gardait le ciel devenu berger ; et le jeu sur le point de vue, le référent du message devenant son destinataire par la magie du « je ».

c. Le schéma à son premier niveau

Nombre d'élèves, appartenant pour la plupart aux groupes 3 et 4, avaient réussi à mettre en place une schématisation minimale, mais sans parvenir à en tirer parti. C'était l'occasion de les épauler pour les aider à évoluer sans intervenir directement sur la rédaction de leur texte. Nous en donnons 3 exemples produits par des élèves qui ont été en grande difficulté :



Schéma d'Azzédine (MB) : le soleil

Donne de la lumière et de la chaleur.

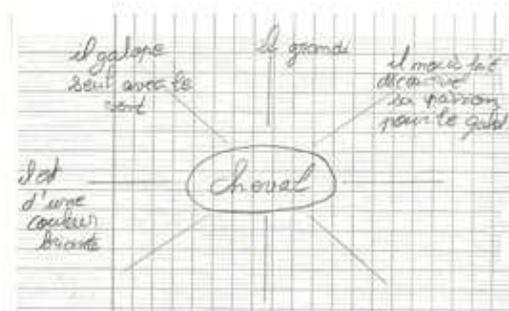


Schéma d'Iris (MB) : le cheval

Il galope avec le vent ; il grandit ; il nous fait découvrir sa passion pour le galop ; il est d'une couleur brillante.

Les deux premiers ont en quelque sorte le problème inverse : le premier met ensemble deux caractéristiques, le second met une seule caractéristique (le galop) deux fois et prend pour une caractéristique du cheval ce qui est commun à tous les êtres vivants. En revanche, la brillance pouvait donner naissance à une métaphore.

Le 3^{ème} est représentatif d'une dernière erreur qui est de décomposer le comparé en éléments premiers, ce qui présente le danger de poser l'équivalence de la partie avec le tout.

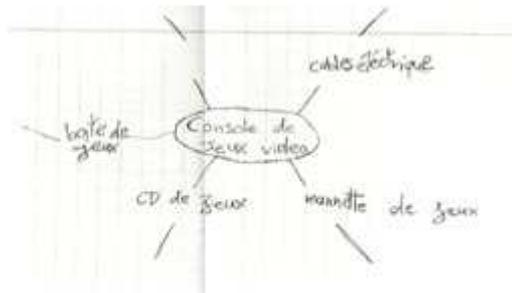


Schéma de Thibault (DL) : Console de jeux vidéo

Câble électrique ; manette de jeux ; CD de jeux ; boîte de jeux.

Un texte fonctionnant entièrement ainsi aurait la spécificité de substituer la métonymie à la métaphore, ce que l'on a vu dans le texte consacré à la chasse, lu par SR au début de la séance 2 et que je donne dans sa 1^{ère} version :

« C'est le chien qui t'emmène
 c'est le gibier qui part
 c'est le fusil qui est chargé
 c'est la plume qui tombe. »

d. Le schéma, du niveau 1 (la caractéristique) au niveau 2 (la métaphore)

Nous avons sélectionné quelques schémas dans lesquels est réussi le passage, même de façon minimale, du niveau 1 au niveau 2, c'est-à-dire de la caractéristique à la métaphore. C'est le cas pour ce premier schéma émanant d'un élève de niveau 3, ce qui était à saluer.



Schéma de Seifdin (DL) : la terre

Une forme ronde -> boule (d'où la 1^{ère} « touche » : « c'est une boule qui tourne autour d'une sphère »).

e. Un troisième niveau, vers la relation comparant/comparé

Certains élèves ont même cherché à aller jusqu'au stade suivant, qui précisait la relation comparant/ comparé, comme dans le texte de départ. Certains, comme on peut le voir dans les trois schémas ci-dessous, n'y sont pas arrivés vraiment : pour le premier (autour du comparé « chien ») il était intéressant de suivre le cheminement de la dent au couteau, le point commun étant souligné :

« tranchant », mais de voir aussi comment le passage ne pouvait se faire de la même façon dans les autres « touches » (en particulier « qui est doux » -> gentil -> qui a des poils ; pour le second (autour du requin), 3 caractéristiques menaient bien à une métaphore et sa justification (méchant -> loup -> méchant comme un loup ; tranchant -> scie, couteau -> tranchant -> tranchant comme la scie ou le couteau ; rapide -> météorite -> aussi rapide qu'une météorite) mais « attiré » et « sang » devaient être mis sur le même plan et conduire par exemple à la métaphore du vampire, et c'était le même geste correctif qui devait mettre ensemble « ennemi » et « dauphin » (œ qui est confirmé par la reprise « ennemi du dauphin »).

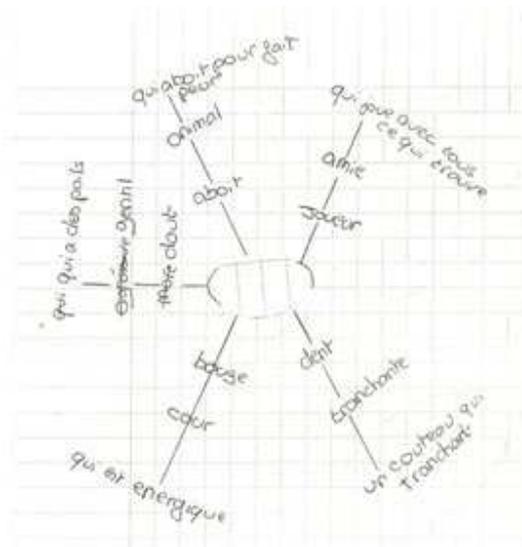


Schéma de Sonia (DL) : le chien

Aboie -> animal -> qui aboie pour faire peur ;

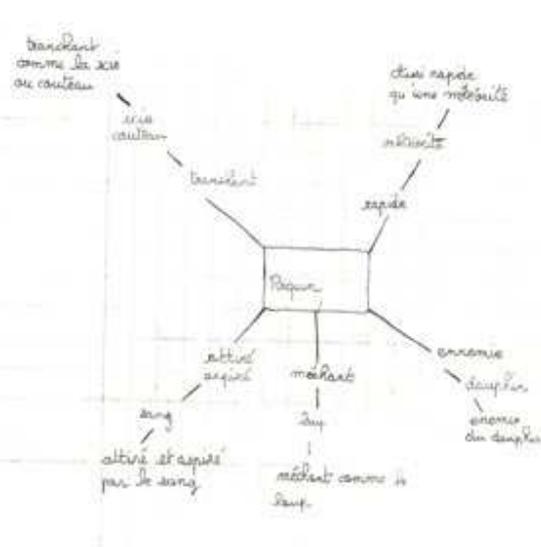


Schéma de Benoît (DL) : Requin

Un dernier problème mérite d'être souligné et aurait pu permettre à MB d'illustrer le problème du détour qu'elle a évoqué au début de la séance 2 pour le Mont-Blanc : pour ne considérer que celui-ci, le comparant « l'enfant qui rêve » part, non du comparé mais du mot « nuage » présent dans la caractéristique, qui a de plus été détourné vers son sens figuré, ce qui constitue un double détour, qui a perdu les lecteurs.

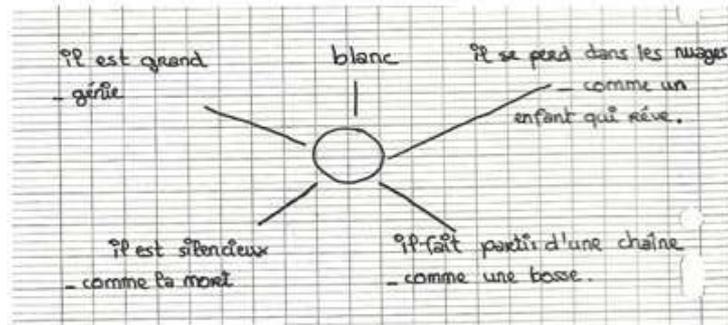


Schéma de Zoé (MB) : Le Mont-Blanc

Il est grand -> génie ; blanc ; il se perd dans les nuages -> comme un enfant qui rêve ; il fait partie d'une chaîne -> comme une bosse ; il est silencieux -> comme la mort.

Certains élèves enfin sont parvenus sans encombre à ce dernier stade, même si ce n'est que pour 2 caractéristiques :

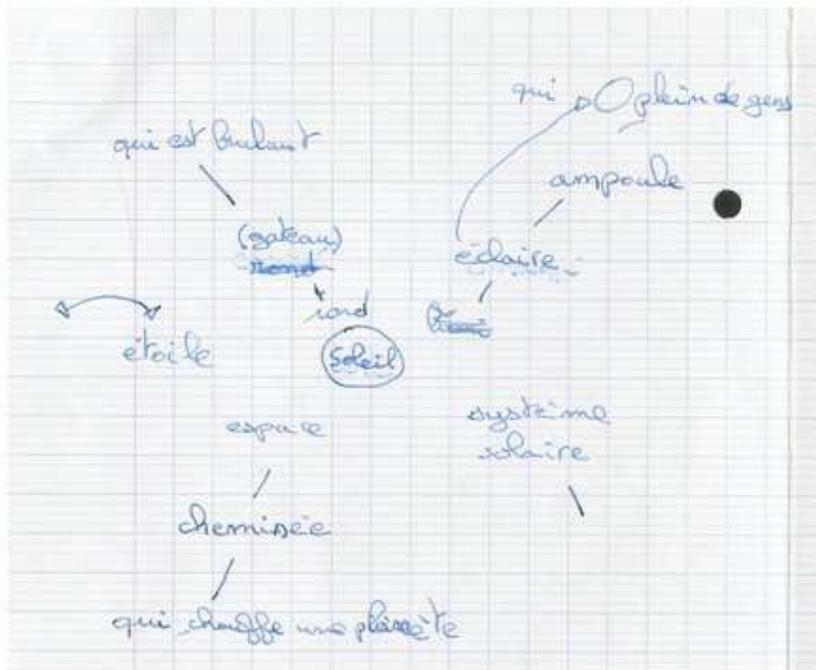


Schéma d'Etienne (DL) : Le soleil

- 1^{er} niveau : les caractéristiques : « rond » ; « éclaire » ; « système solaire » ; « espace » ; « étoile » ;
- 2^{ème} niveau : les métaphores : « gâteau » ; « ampoule » ; « cheminée » (« *chauffe » a remplacé « espace »)
- 3^{ème} niveau : « qui est brûlant » ; « qui éclaire plein de gens » ; « qui chauffe une planète »

Montrer cette réussite, même partielle, pouvait aider l'ensemble des élèves. On le voit, les pistes ne manquaient pas autour des schémas proposés par les élèves.

On remarque que c'est par les manques, les dérives, les « ratés », les occasions manquées que les enseignants, pris dans le déroulement de la

séquence, ont néanmoins su rectifier, rattraper, sauver dans l'urgence, qu'ils nous ont le plus appris. Et c'est cela sur lequel nous souhaitons prendre appui au cours de nos formations. D'autre part, permettre aux enseignants-mêmes d'en prendre conscience au cours de séances d'entretien d'autoconfrontation peut leur garantir une avancée de l'épi- au métaprocedural.

Il nous reste maintenant à faire un bilan du trajet que nous avons parcouru, en l'assortissant de pistes à suivre, à travers un parcours à venir, « rêvé » en quelque sorte, dont nous ne traçons que les grandes lignes.

**UN PARCOURS EN PROJET : PROPOSITIONS ET
PISTES POUR LA FORMATION DES MAÎTRES**

CHP 1 : CONTENUS DE FORMATION PRÉALABLE POUR LES MAÎTRES

A. UNE PREMIÈRE NÉCESSITÉ : CHANGER DE PARADIGME ET DE REPRÉSENTATIONS

1 - De l'écriture du texte

a. Comme un travail

b. Comme un processus

c. Comme une émergence

2 - De l'élève écrivant

a. Un apprenti

b. Un partenaire

3 - De la discipline français

a. Discipline artistique

b. Discipline globale

B. UNE DEUXIÈME NÉCESSITÉ : (SE) SOUMETTRE À UNE PRATIQUE

1 - Vivre le processus de l'intérieur

a. Prendre conscience des obstacles

b. Prendre conscience des facilitateurs

c. Prendre conscience de ses propres stratégies

2 - Un travail en double piste

a. Pour la lecture

b. Pour l'écriture

c. Pour la réécriture

3 - Un travail continué

a. Le choix d'un texte

b. La lecture d'un texte d'élève

C. UNE TROISIÈME NÉCESSITÉ : (SE) RÉFÉRER À UNE THÉORIE

a. Quels apports théoriques

De l'écriture

De l'élève écrivain

De la discipline française

b. A quels moments, pourquoi et pour quand

La double dimension du langage

Le texte comme résultat d'un processus de production

Le texte comme moyen et non comme but

c. Avec quels vecteurs

Le choix de textes

La lecture de texte d'élève

La programmation d'une séquence à l'autre

CHAPITRE 2 LES CONTENUS, PRÉPARER ET CONDUIRE UNE SÉQUENCE EN ATELIER D'ÉCRITURE

A. LA PRÉPARATION D'UN ATELIER D'ÉCRITURE

1 - Le texte

- a. Le choix (idée de « familles de textes »)*
- b. L'opération d'écriture majeure et le projet*
- c. La consigne et l'évaluation*

2 - La séquence

- a. La construire à rebours*
- b. Ses étapes*
- c. Les aides*

3 - La programmation

a. Passer d'une séquence à la précédente

b. Passer d'une séquence à la suivante

c. Et les IO dans tout ça ? objectifs et pré-requis

B. LA CONDUITE DE L'ATELIER

1 - La mise en situation

a. L'instauration du dispositif

La verbalisation du contrat

La disposition des lieux

Les incontournables

b. L'institution de nouvelles règles

Les règles à instituer

Les différents modes, les différents moments

Le cahier des charges

c. L'installation de chacun dans son rôle

La répartition des rôles

La mise en place de ressources, de relais

2 - La mise en jeu

a. La conjonction

Médiation ou « art de l'autre »

Mise en projet

b. L'intention

Énoncé de l'intention : apport théorique

La lecture ascendante ou « l'art du rat »

Vers la littérature : monstration & imitation

c. La mise en tension

À partir d'un « événement »

Le décloisonnement

Les applications du décloisonnement

3. L'accompagnement

a. Au niveau des membres de l'atelier : la coaction

Les outils de la guidance

Jeu sur la décontextualisation

Monstration

Exemple et évaluation

Différenciation

Les outils de la dévolution

La mise en projet

La mise en place de ressources, de relais,

Le retardement de la validation

L'accueil : pauses, silences et proxémie

b. Au niveau des textes : la cohérence

Programmation de l'apport théorique nécessaire

Les outils de la scrutation

De ressemblance en ressemblance, la rime généralisée

La mise en réseau

Les outils du déploiement

Du Texte : l'OEM

De la séquence : le dossier de textes & images

Du projet : le travail du brouillon

c. Au niveau du dispositif : un équilibre dialectique

La prise de distance

Les moments de la rétroaction

Pôles à équilibrer

Moments-clés

Les outils de la rétroaction Aller-Retour projet/objet

CONCLUSION

J'ai conscience, au moment de conclure ce travail, d'avoir laissé de nombreux champs d'investigation en jachère, d'être passée trop vite le long de certains chemins. L'étendue du paysage ouvert par cette expérimentation est en effet particulièrement vaste et ses possibilités d'une richesse inépuisable. Mais il faut conclure, ce que je fais à regret. J'ai en effet parcouru ce territoire avec passion, levant tous les lièvres au risque de perdre mon lecteur, au risque de me perdre moi-même en route, ce que j'ai failli faire quelque fois.

Je commencerai donc par parcourir en rêve les pistes que je n'ai pu suivre, me les accordant en projet, ou les proposant à qui voudra se mettre en chemin.

D'abord une piste pour laquelle il n'est pas encore trop tard. Certes j'ai pu isoler pour chaque réalisation des questions fortes à poser à l'enseignant-opérateur, qui auraient pu lui être profitables ; mais je ne l'ai pas fait suffisamment tôt pour organiser un entretien d'autoconfrontation croisée réunissant les quatre enseignants. J'aurais ainsi eu la possibilité de mieux leur faire approcher, ainsi qu'à moi-même, les différents aspects de ce qui constitue le genre professionnel en question à l'œuvre dans ce dispositif. Mais il n'est pas trop tard, et la proposition que j'en ai faite a été acceptée par chacun.

En revanche j'ai abandonné d'autres pistes, faute de temps : j'aurais par exemple aimé suivre davantage de productions, revenir que celles qui m'avaient enchantée et qui m'avaient semblé sacrifiées par un enseignant pris dans la tourmente, à moi confortablement installée dans le silence de mon bureau ; j'aurais aimé suivre la façon dont les enseignants observaient ou pas, formulaient ou pas tel ou tel principe de fonctionnement de ce type d'atelier. Une piste encore que je regrette de ne pas avoir eu le temps de suivre est la façon dont peu à peu chaque enseignant a recréé la notion de métaphore, se rendant de plus en plus clair et efficace d'une interaction d'aide à l'autre, s'appropriant la notion en purifiant son expression.

D'autres abandons ont été délibérés. D'abord en ce qui concerne des aspects qui me semblaient être plus purement pédagogiques que didactiques. Par exemple le temps de latence entre le lancement d'une activité par un enseignant et la mise au travail réel des élèves ; ou alors l'étude comparative, chez un enseignant, de l'accueil des « bonnes » réponses et des « mauvaises », ou encore celle de la voix qu'un enseignant adopte selon son projet. J'ai également abandonné des pistes qui étaient moins en prise avec mes préoccupations (espérons qu'elles l'ont été à temps pour ne pas avoir laissé de traces de leur présence, en menaçant la clarté de l'ensemble). En particulier j'ai renoncé à explorer plus avant la notion de Rapport à proposée par Christine Barré-de Miniac, qui permet pourtant selon moi, à la fois de regrouper et d'affiner tout ce qui, dans l'atelier, est de l'ordre du socio-culturel et du psycho-affectif. Mon regard se centrant résolument vers l'atelier d'écriture

littéraire, qui a pour objectif une approche didactique de l'écriture, l'étude des représentations n'était plus au premier plan. J'ai en effet renoncé assez vite à faire une étude comparative - de plus - des différents ateliers d'écriture existants. Alain André a eu la sagesse de concentrer son regard sur celui qu'il animait. J'ai pensé que l'atelier d'écriture littéraire était celui dont je parlerais le mieux, en fait le seul dont j'avais envie de parler.

De la même façon je n'ai pas poursuivi la piste de la réécriture accompagnée proposée par C. Oriol-Boyer, dans la mesure où aucun des quatre enseignants n'avait envisagé un travail de réécriture par groupes. Il s'agissait là d'un outil à leur proposer par la suite, mais dont la mention aurait été prématurée.

Je n'ai pas davantage suivi la piste des pratiques extra-scolaires des élèves, domaine dans lequel les enseignants ne se sont pas engagés non plus.

Enfin je n'ai pu approcher la rigueur et la précision des études de Roland Goigoux, du fait de l'abondance de mes données ; mais sa monographie, en particulier, m'a montré cependant le chemin vers une observation organisée et instrumentée du geste enseignant. Disons, en manière de pirouette, que j'ai « redéfini » ma tâche afin de tenir jusqu'au bout, la santé de l'opérateur étant un véritable objectif en ergonomie : étudiant l'action de l'enseignant sur l'enseignant, j'ai envisagé également l'action de la recherche sur le chercheur...

Mais j'ai essayé d'explorer le plus consciencieusement que j'ai pu le dispositif de l'atelier d'écriture littéraire, dans les moindres de ses recoins, c'est-à-dire à chacun des moments importants du dispositif qu'il constitue. J'espère avoir apporté un éclairage de toutes ses facettes. J'espère aussi avoir donné envie aux enseignants de se l'approprier ; mieux, j'espère leur en avoir, si peu que ce fût, facilité l'accès. J'ai pour cela cherché à identifier les concepts pragmatiques à l'œuvre, mais curieusement j'ai eu l'impression de les découvrir au travers de leur absence plutôt que de leur présence, contrairement à ce qui se passe en didactique professionnelle. Peut-être est-ce dû au champ disciplinaire dans lequel je m'inscris. Est-ce prétention de ma part ? j'ai cru me voir la maîtrise de concepts pragmatiques qu'aucun d'eux ne mettait en œuvre, concernant la lecture des brouillons par exemple, et je me suis chargée de leur étude. Lors de cette identification, malgré mes résolutions, je n'ai pu m'empêcher d'ajouter quelques vocables à un lexique de spécialité déjà assez voire trop riche et

compliqué. En revanche, je n'ai pas réussi à trouver un mot permettant de rendre compte de ce que j'ai appelé « la spécificité partagée » autour de la pratique de SR sur les copies d'élèves. Je sens pourtant qu'il s'agit là d'un concept important, permettant d'envisager une étape intermédiaire, à ce niveau, entre la vérification de la consigne et la spécificité propre à un texte et lui seul. D'autre part, j'ai pu amorcer le travail en ce qui concerne l'un des objectifs majeurs que je m'étais fixés, à savoir mettre en place des outils de formation à partir de l'observation critique de séquences réalisées, par les enseignants eux-mêmes ou par d'autres. J'ai le projet de réaliser des situations fondamentales pour la classe, et de systématiser les « apprendre avec ». J'ai d'ailleurs engrangé ceux dont l'abondance aurait rendu le propos plus confus. Ces recherches peuvent ainsi contribuer à alimenter la formation et à la rendre plus efficace, au niveau des suivis d'équipes, par exemple.

J'ai également essayé de traquer les compétences critiques de mes collègues opérateurs, mes doubles, mes autres moi-même. Ce que m'a appris l'observation pas à pas de la façon dont chacun a mené sa séquence, c'est que la mise en situation d'atelier d'écriture était capitale, et qu'il fallait réellement la théâtraliser : instaurer le dispositif, instituer les nouvelles règles, installer chacun dans son rôle et qu'il en soit pénétré. C'est à cette condition que la magie opère. La mise en jeu doit suivre immédiatement, mettant l'ensemble en tension, pour que la dynamique opère et entraîne la coaction dans une intension de littérarité. Je ne pense pas avoir alors vu les choses assez clairement pour le leur signifier, et parfois l'enthousiasme, partant la métamorphose, n'a pas été au rendez-vous. J'ai pu également à cette occasion mesurer l'importance de la formation théorique, indispensable pour faire face à l'imprévu, repérer et analyser « dans l'action » les dysfonctionnements menaçant l'équilibre, et y porter remède. J'ai pu encore repérer les composantes de l'atelier d'écriture littéraire les plus difficiles à s'approprier (le choix d'un texte-support valide, la découverte de son opération d'écriture majeure, la lecture des textes d'élèves pour en dégager la spécificité) qui supposent toutes l'appropriation d'un même concept central, la cohérence, et de son versant pragmatique, la lecture ascendante, que l'on ne s'approprie qu'à force de pratique, comme pour les échecs, en multipliant à l'infini les cas rencontrés. J'ai pu enfin me rendre compte que le principal effet de la formation

à l'atelier d'écriture littéraire sur l'enseignant était de l'amener à s'effacer, à ralentir, à retarder le plus possible sa toute puissante validation, à faire silence. Quoi de plus naturel si l'on veut passer la parole ?

Concernant l'assise théorique que je me suis constituée j'ai essayé, pour chaque domaine, en particulier ceux que je foulais pour la première fois, de mettre mes pas dans les pas de qui me semblait m'y conduire le plus fermement, le plus clairement, et j'ai choisi celui de ses écrits qui me semblait le plus significatif. J'ai en effet voulu passionnément mettre ensemble les différents domaines qui pouvaient porter un éclairage intéressant et surtout apporter des outils cognitifs efficaces afin d'observer l'atelier d'écriture littéraire. J'ai eu du mal à mettre ensemble, à garder ensemble tous ces contenus théoriques dont aucun ne m'était totalement étranger, ni totalement familier, en faisant de telle sorte que l'ensemble n'évoque pas un habit d'Arlequin ; car, pour le moins, la convocation de chacun de ces contenus théoriques est fortement motivée, j'espère avoir au moins convaincu de cela.

Que l'on ne range pas ce travail de recherche dans les rayonnages de l'interdisciplinarité : mon objet d'étude ici est en effet éminemment disciplinaire. S'agissant de l'atelier d'écriture littéraire, qui permet à chacun – rappelons-le – de s'améliorer dans l'écriture de tout genre et tout type de texte, il est clair que je m'inscris dans ce qu'il y a de plus spécifique à notre discipline, à savoir l'usage artistique du langage. J'ai simplement cherché à l'étudier en empruntant des outils conceptuels à d'autres domaines. Si mon travail a une spécificité, c'est celle-ci que je revendique. Elle n'est pas sans danger : sur quelque terrain que je m'aventure, je cours le risque de m'attirer les foudres des maîtres du domaine, qui n'auront aucune peine à dénoncer l'insuffisance de mon approche et les à peu près de mon discours ; je respecte trop les appartenances disciplinaires pour prétendre avoir approché, de près ou de loin, le cœur des démarches observées. Qui sait, je cours peut-être aussi le risque d'être rejetée de mon propre domaine, les littéraires n'appréciant guère le mélange des genres, et de laisser mon lecteur sur sa faim. Mais je serai satisfaite s'il s'avère que j'ai pu contribuer à jeter des ponts entre des champs théoriques moins éloignés que ce que l'on croit, d'avoir apporté une illustration de ce qu'effectivement, « au-delà des didactiques » était « le didactique ».

PRÉEXPÉRIMENTATION AVEC MB

A. DOCUMENTS DE L'ENSEIGNANTE

Voici la reproduction de quelques-uns des documents que l'enseignante a distribués à ses élèves de cinquième du collège Gérard Philippe, à Fontaine, au cours de la séquence qu'elle a consacrée à l'écriture par chacun d'une nouvelle fantastique.

a. La liste des ouvrages proposés à la lecture

Nouvelles, qui peuvent vous
aider à rédiger votre texte

- La Cafetière : Théophile Gautier
la dimension fantastique
p 41 à 48

- La Nuit : Guy de Maupassant
Petite anthologie de fantastique
p 41 à 49.

- L'affaire du 7 rue de M. : John Steinbeck
idem p 103 à 117

- Le Veston ensorcelé : Dino Buzzati
idem p 91 à 102

- Le Jour à Wentworth : Lovecraft
idem p 69 à 87

- L'étrange maison haute dans la brume : Lovecraft
Les autres deux p 53 à 64

b. Les principaux outils de l'écriture du fantastique

DECRIRE L'IMPOSSIBLE

Comment dire l'indicible ? Comment décrire ce qui n'existe pas ? Voici quelques pistes :

La caractérisation par défaut : Vous devez nommer le phénomène sans le « nommer »

- 1) *Utilisez des formules comme* : « la chose », « ça » « il »
« la créature », « quelqu'un ou quelque chose »...
- 2) *Utilisez toutes les marques de l'incertitude* :
 - peut-être, sans doute...
 - les temps verbaux : c'était comme si
ça ressemblait
on aurait dit que
on croirait, il semblerait...
(modalis)
 - (attention à la conjugaison du conditionnel)*
 - des phrases passives sans complément d'agent :
un tour de clé avait été donné...
la lumière avait été éteinte...

La description oblique : le phénomène n'est jamais décrit réellement ; il n'est jamais vu en pleine lumière, il est toujours masqué par quelque chose.

Il est décrit par l'effet qu'il produit sur le héros, si affolé qu'il ne peut pas bien le définir... **Insistez** sur ... la vision imprécise

les bruits inquiétants
les frôlements suspects
les odeurs bizarres
les lueurs « infernales »..

travaux de repérages faits en classe dans les textes-modèles ci-joints.

Comme le narrateur ne peut pas vraiment décrire le phénomène qui n'entre dans aucun domaine connu... il tourne autour du « pot » pour « essayer » de dire d'où... **des exagérations, des accumulations, des répétitions de synonymes** (l'innommable, l'inconcevable, l'indescriptible...)

Les Images : comparaisons et métaphores

périphrases..... Voir fiche ressources

Le vocabulaire de la peur..... Reprenez les recherches faites en classe
du regard

La syntaxe et la ponctuation :..... Utilisez **des phrases exclamatives**
des phrases interrogatives
des points de suspension
des superlatifs (le plus...
démensurément...)

Repérages faits en classe.

c. (à mon intention) La liste des activités réalisées au CDI

Recherches CDI :

- Travaux de repérages à partir de
- nouvelles de Buzzati
 - Douce nuit
 - de K
 - Crescendo
 - de veston ensorcelé
 - la projection du film Dr Sekyll et Mr Hyde en parallèle avec l'étude de certains passages de Stevenson. (// lire film)
 - nouvelles au choix dont les élèves ont fait une lecture complète + 1 court exposé oral.
 - travaux lecture + écriture (- Texte de Ray Bradbury
 - 1 B.D. les dieux et +
 - Megalophos (doc. joints)
- Recherches de définitions :
 - science fiction ~~scifi~~
 - merveilleux / féerique / conte de fées ...
 - surnaturel
 - irrationnel
 - fantastique (non. r.) etc...
- A partir de (ces lectures) ces définitions essayez de trouver le \neq entre :
- conte de fées
 - récit de s.f.
 - récit fantastique.
- Recherches de vocabulaire { La peur
 - Fiche : description vivante d'i objet. (doc joint)

d. Le plan d'une nouvelle fantastique

Ce dernier document a constitué le principal outil de dialogue au cours du suivi.

PLAN D'UNE NOUVELLE FANTASTIQUE

Vérifiez que vous avez bien respecté les étapes suivantes :

Etape 1 : *situation initiale* : description du cadre choisi et des personnages (le narrateur et quelques autres en petit nombre)

banalité du quotidien (description réaliste)
quelques indices de l' « étrange » se glissent dans cette description.

Etape 2 : *l'avertissement* : le héros est confronté à quelqu'un ou à quelque chose de « bizarre » qui l'avertit de ne pas continuer ce qu'il a entrepris.
Ce qui se passe intrigue le héros qui cherche à trouver au phénomène une explication logique et rationnelle.

Etape 3 : *La transgression* : le héros ne tient pas compte de l'avertissement.
Le phénomène se répète et s'amplifie.

Etape 4 *L'aventure* le héros est directement confronté au phénomène et se trouve en proie à la peur et à l'angoisse car rien ne peut expliquer ni arrêter le phénomène

Etape 5 : *Le châtement* : le héros subit la « chose » et la panique est à son comble. Il devient une victime impuissante (malédiction, mort, folie..)

Etape 6 : *La conclusion* : fin tragique.
Le récit finit en point d'interrogation
Le lecteur ne peut expliquer le phénomène ni par des raisons naturelles ni par des raisons surnaturelles. L'ambiguïté subsiste

Aidez-vous des fiches-ressources données en classe et relisez les extraits des œuvres correspondant à chaque étape. Vous pouvez utiliser les expressions que vous avez surlignées en cours mais sans excès...

B. PRODUCTIONS D'ÉLÈVES

Il s'agit des « brouillons », qui ont circulé de l'élève à l'enseignante. On remarque le code de correction employé : des couleurs différentes sont affectées, l'une à la correction morpho-syntaxique, l'autre à la cohérence d'ordre pragmatique. On a de multiples preuves de l'investissement des élèves dans ce travail (par exemple les « illustrations »)

a. Les armées du passé (Louis)

Les armées du passé

Étrangers avec armure en lambeaux avec une boîte

1 maison
Ml 5^{er}3

Le matin là, Jacques se rendait à l'hôpital pour voir son oncle qui était en fin de vie. Une fois dans la pièce, Jacques vit son oncle faire signe à l'infirmière de partir. L'oncle ouvrit un tiroir de sa commode et ouvrit le ^{en bois} couvercle le fond du tiroir à double fond qui révéla une boîte ^{en bois} apparemment très vieille.

répétition [5 - Prends là, c'est mon seul héritage mais il a une grande valeur. *
Prends-en soin et ouvre-la à ma mort."

10 Le lendemain, Jacques apprit la mort de son père oncle. d'une façon très particulière: il marchait, se rendant au sommet du Grand Veysmond. Une fois là-haut, dominant tout le territoire, il vit un aigle, majestueux et immense qui, tout à coup, chuta. Un autre aigle, aussi beau mais plus jeune s'éleva alors mais, quelques secondes plus tard, un vol de faucons l'assaillit mais l'aigle, après de ^{en aigle} grands efforts, les mit en fuite. 15 mais chuta à son tour. Dès qu'il ~~eut~~ vit le premier aigle chuter, il ~~fut~~ ^{eut le pressentiment que} ~~fut~~ ^{son oncle venait de mourir} mais la suite lui parut bizarre. Il se rendit chez lui, à Fontaine et ouvrit la boîte dans laquelle il trouva un parchemin en peau d'animal et une autre boîte, celle-ci de fer brillant. Il ~~eut~~ 20 l'intelligence de lire en gaélique le parchemin sur laquelle il lui: "GIVE ~~me~~ ^{to} ~~the~~ ^{the} POLE ~~and~~ ^{and} FIRE!"

précise

20 D'abord intrigué Jacques décida de se rendre au pôle avec une expédition scientifique. Une fois dans cette région inhospitalière, il creusa un puits dans la glace, se doutant de quel s'y opposèrent mais un peu à l'écart du camp. La nuit venue, il sortit de sa tente et précipita toutes les réserves de nourriture dans le puits. Obligés de repartir, ils téléphonèrent à leur avion qui décolla aussitôt d'Islande pour les recueillir.

les parents dans
so doutant de quel
s'y opposèrent mais
Jacques, malgré ses
20 ans, s'obstina
un ours polaire

① M1503

d'Islande pour les recueillis. Avant atterrir malgré les difficultés du terrain l'air la porte de l'avion s'ouvrit et des hommes en sortirent pour embarquer le matériel. Jacques, faisant mine d'observer le paysage fut le dernier au sol. D'un coup, désignant un ours imaginaire que tous les autres cherchaient sur l'horizon, il ouvrit la boîte et monta dans l'avion, en riant de sa farce. Mais intérieurement, il ne riait pas. Il commençait à regretter son geste, se demandant ce qui allait se passer. Cinq minutes plus tard, il se retourna et regarda au dehors par le hublot; il aperçut une ligne grise, il entendait des chevaux hennir et des cors retentir.

la ligne grise

Courtois

Quelques jours plus tard, en allumant la télévision, il vit le présentateur qui avait une tête ^{encore} plus bizarre que d'habitude et paraissait presque affolé:

Bonjour, nous sommes le 24 février et le journal de 17h va vous apprendre une effroyable nouvelle, la plus terrible depuis longtemps, quelque chose que ni les forces spéciales de l'armée, ni les plus solides barages ne sauraient arrêter: les armées du passé, cosaques, tartares, cavaliers templiers, autoniques, croisés, vikings, maures, berbères, Turcs, magars et arabeques... tous réunis !! rien ne les arrête. Nous allons vous montrer un document ~~est~~ exceptionnel tourné à Reykjavik, en Islande où des hordes vikings ont déboulé de toutes parts, même les airs étaient gris, une pluie de flèches de javalots et de boulets sont tombés. Jacques, regardant les vikings courir derrière les projectiles

Réduire

qui

à l'avion de Jacques atterrit à Reykjavik où celui-ci décida de s'installer, décidé à expliquer ce qu'il avait vu... au cas où. Le soir-là, il s'installa à sa fenêtre et commença à dessiner le paysage il peignait ce qu'il voyait, quand, regardant la peinture...

① M503

Tableau avec
cœur de pinceau
opus

, regardant la peinture, un coup de pinceau avait laissé une ligne grise sur l'horizon, ~~stupéfiant~~ stupéfiant x stupéfié stupéfié stupéfié, il vit à travers la fenêtre que cette ligne existait bel et bien, en plus, elle avançait, de plus en plus vite. Bientôt l'oreille, il entendit des cris venant de l'autre bout de la ville. Une lueur se répandit, un incendie. Des maisons de bois commençaient à propager l'incendie un peu partout. La police et les pompiers se précipitaient vers le lieu du sinistre mais déjà, la ligne grise se retirait.

viking

Le lendemain, il apprit par un voisin que cette tâche grise et noire semblait être un armée de guerriers vikings qui bien que fontomatiques avait détruit plusieurs maisons, allumé un incendie et tué tout ce qui était dans le quartier attaqué mais chose pire encore, des catapultes avaient bombardé la station radio et l'aéroport et le port ~~était~~ occupé par des choses qui ressemblaient à des serpents et qui coulaient les bateaux avec leur bec. Le seul moyen de s'échapper était le vieil hélicoptère qui rouillait au fond d'un hangar froid et sombre.

2

hélicoptère

Un groupe d'une vingtaine de personnes, après avoir sorti l'appareil et s'être installé dedans, décollèrent. Au début, tout se passa bien. L'engin, à un dizaine de mètres du sol, avançait régulièrement. Après avoir franchi les limites de la ville, l'hélicoptère accéléra un peu puis prit de l'altitude pour sortir de la cuvette dans laquelle était la ville. Soudain, alors qu'il passait les crêtes de la cuvette, l'hélicoptère fut caché par des centaines de choses qui passaient rapidement, la vieille machine, touchée de plein ^{deux fois} fait, vacilla puis chuta. Le bruit de l'explosion retentit dans la vallée. Leur dernier espoir venait de s'écraser au sol, tuant tous les passagers. Ils se résolurent à rester enfermés dans la ville quand la ligne grise apparut du côté opposé au quartier détruit. C'était là que se trouvait Jacques. Quand il entendit ses voisins hurler de terreur, sans réfléchir, il sauta par la fenêtre et courut se réfugier à l'autre bout de la ville d'où tous les hangars des pompiers étaient ouverts et vomissaient les camions qui ^{hurtaient} Il frappa à la plus grande maison qu'il avait choisie parce qu'elle était de pierre, au centre de la ville et avait pour voisins le commissariat et la caserne de pompiers. La famille installée là ferma soigneusement la porte ~~derrière~~ derrière Jacques qui s'installa près d'une fenêtre au deuxième étage. Dans la soirée, il apprit que les fantômes s'étaient retirés et que la maison accueillait d'autres réfugiés. Une semaine avait passé, chaque soir, les ~~spécialités~~ ^{de la cuisine} revenaient ~~dehors~~ un quartier si bien que la maison où était Jacques était seule avec quelques autres au milieu de ruines. Une nuit, Jacques décida de partir seul vers une autre ville d'islande. Il eut une carte, une boussole et de quoi manger. Il passa la porte et se retrouva au milieu de débris fumants. Pour moins six des soldats surveillaient les ruines, il saisit un bout de bois et le lança vers les ruines. Il entendit

la maison au milieu des ruines

M1 se3

(2)

bois une
flèche

teutons
romains
maître

deux bruits secs. Il alla voir le bout de bois et s'aperçut qu'une flèche était plantée dedans. Jacques entreprit de se couvrir de suite ce qui était le meilleur des camouflages dans cette ville "fantôme" où tout n'était que ruine. Il gagna la forêt sans encombre et alla droit au nord. Après plusieurs jours de marche, il arriva sur une île qui, selon la carte, était à quelques minutes d'une ville. Tout joyeux, Jacques se mit à froter mais son humeur joyeuse disparut pour laisser place à une angoisse. Une fumée noire montait au ciel..... Il arrivait trop tard. Tout bruit quand soudain, la ligne grise apparut, plus petite. Terrifié, Jacques sentit que ses jambes ne pouvaient plus le porter. Il voyait maintenant des hautes de fer, c'était des teutoniques. Il but un grand coup et se releva, les îles n'étaient plus qu'à cinquante mètres. Jacques fit dix pas. Il vit les spectres tirer leurs épées. Cela produisit un bruit métallique. Jacques retomba. Il vit les capes qui flottaient. Et, d'un coup, Jacques sentit les forces revenir dans ses jambes. Il saisit l'occasion pour prendre ses jambes à son coup. Manque de chance. Les teutoniques n'étaient pas seuls. Alors qu'il arrivait à un col, il distingua des piques.

M/523
10/12/03 ③

des piques, elles montaient vers le ciel. D'autres
 hautes ^{apparemment} Le col était pris par des templiers. Les
 teutoniques se rapprochaient derrière lui. Jacques fit un
 quart de tour et se rua vers les crêtes, à 500 m.
 Il espérait trouver la forêt derrière, c'était sa seule
 chance d'échapper aux cavaliers cavaliers des
 templiers. Il n'était plus qu'à cent mètres. D'autres
 cavaliers apparurent devant lui, des cavaliers ^{épaulés} maigres
 armés d'arcs et de sabres. La pierre sur laquelle il
 s'éleva ne fit que retarder sa mort. Une flèche s'était
 plantée là où il était un instant plus tôt mais Jacques ne la
 vit pas. Il était tombé la tête la première dans un
 trou caché par l'herbe. Ruisselant de sueur, il se
 releva et remarqua qu'il était à l'entrée d'une
 galerie éclairée par des torches. Malgré la tenue
 que lui inspirait ce chemin souterrain, il marcha
 pendant une heure et déboucha dans une plaine.
 Etouffé par le soleil il crut deviner un lac qui reflétait
 les rayons du grand astre. Il s'avança pour se
 désaltérer quand il entendit le galop de chevaux. Le lac
 s'effrita. Jacques comprit que ce lac brillant, c'était la
 mer de cosaques bardés de fer qui déboulait sur lui.
 Une heure plus tard, on voyait encore des vautours
 s'acharner sur ce qui avait été un corps humain.

trou caché par l'herbe
 galerie avec Jacques
 cosaques
 vautours



Quelques longueurs à supprimer.

b. Le costume parfait (Charlotte)

C.A

Le costume parfait

1

Elle s'appelait Katia, personne, elle vivait dans une ville toute petite dans un coin de l'Angleterre. Ses parents disaient que leur fille était parfaite excepté que ^{qu'elle} elle adorait faire des farces. Il est vrai que Katia en faisait à tout le monde, au boulanger, aux voisins, à ses amis, au boulanger et même à Krok son chien ~~chéri~~.

C'était le 28 octobre et Katia avait économisé tout son argent de poche pour acheter le plus terrifiant costume d'Halloween, mais elle n'avait pas d'idées, dans sa chambre il y avait des tonnes de magazines d'Halloween, mais aucun costume ne lui avait convenu: trop petit, trop grand, pas assez effrayant, pas du tout effrayant, bref aucun n'était bien; fatiguée de chercher elle s'endormit.

au retour de l'école

Le lendemain ~~sur le chemin de l'école~~ elle rencontra Cindy sa meilleure amie qui tenait un magasin bleu marine et sur lequel on pouvait lire: Amateur de fusion, chair de poule pour n'avez pas d'idées pour Halloween venez au magasin **TERREUR et FRISSEUR**.

- Qu'est que c'est, demanda t'elle.

- Ça sert un vieux monsieur qui me l'a donné il m'a dit que si ça ~~plaisait~~ je pouvais aller le voir. Expliqua fièrement Cindy.

- Ho si il te plaît Cindy donne le moi!

- pas question!

- Je te donne mon stylo plume signé Louie.

- Hum, Hum

- Avec mon cerf-tête rose

- Celui avec des paillettes!

- Oui

~~Qui~~ veux-tu en venir?

! Un peu long!

⑨ - Alors d'accord.

Toute heure Katiya se rendit immédiatement au magasin, c'était un magasin tout noir avec deux vitrines des squelette en plastique en haut la grande pancarte où était écrit le nom du magasin. En jetant un regard sur le côté elle vit le cimetière, elle se demanda si ce n'était pas fait exprès.

Au moment où elle allait entrer, une vieille dame arriva et la regarda :

"Faut pas aller là petite, c'est dangereux, bien c'est combien sont mort après?" Katiya examina la vieille dame, ses doigts étaient tous ridés, mais ses yeux brillaient de mille feux. Comme elle lui faisait peur Katiya entra!

Il n'y avait personne derrière le comptoir, mais les honneurs de genre étaient bien là, émerveiller Katiya se promenait dans le magasin lorsqu'elle vit la chose dont elle avait toujours rêvée souhaitée : devant elle un costume monstrueux se présentait, droit, suspendu au mur, le masque à ses côtés. Elle était en train d'admirer quand soudain l'homme du magasin arriva :

"Qu'est que tu veux, demandes-tu d'un bon bouvre"

- Bonjour je voudrais votre costume. (dehors - table)

- T'est Emily Marmot?

- Non

- alors fiche le camp? et l'augmentation du prix. m-d.

Mais affaiblie de course et de ~~peur~~ ~~conflits~~ elle finit par avoir ce quelle souhaitée.

Elle passa la meilleure journée de sa vie : elle effraya les petit, les grand lui donnerent ~~beaucoup~~ ^{tant} de bonbons, ~~elle~~ ^{que} Son sac était plein à craquer et quand elle rentra son petit frère eu si peur qu'il se sauva :

"Allons, rigole ta mère, va te changer et te coucher il est presque minuit." Katiya monta dans sa chambre et voulu se dévêtir, mais elle ne put pas le costume était coincé, elle tira dessus sans, complètement affolée elle s'empare de ciseaux, mais le tissu résista. Quelle était cette histoire de faux? Katiya se mit à réfléchir, un seul homme pouvait l'aider : le marchand

3)

Elle savait parfaitement ce qu'elle ~~avait~~ ^{allait} faire, elle allait sortir à minuit de chez elle par la fenêtre, elle s'enfonçait dans la nuit noire de la ville. Elle prit son couteau ^à ~~sa~~ ^{poche}, trois barres ^{de} ~~de~~ ^{chocolatées} ~~se~~ qui lui restait d'argent de poche, c'est à dire 23 euros 97, une couverture et quatre sandwichs au saucisson. Grâce à sa corde à sauter, elle s'échappa et partit de la maison.

Elle rencontra un vieil homme tout seul et lui demanda : « Qui est la cinquième s'il vous plaît ? »

- Le bar au bout de la rue.

- Merci, dit-elle en lui donnant dix euros et une barre chocolatée.

Elle arriva au magasin qui évidemment était fermé, elle allait pleurer quand elle entendit des voix, elle s'approcha du cimetière.

Une chose recouverte d'une cape ^{parlée}, comme cette cape ^{était} très longue Katia ne put deviner le visage de cette chose ou de cet homme ;

Voici ce qu'elle entendit :

« Ben... voici bientôt dix jours que j'attends que Gyndi Moutet achète sa costume et voilà une autre gamine l'achète, mais je n'ai pas dit mon dernier mot. »

^{une} Katia ^{était} à la fois intriguée et effrayée, elle ^{savait} ~~sait~~ parfaitement que cette "gamine" ^{c'était} ~~était~~ elle. Elle s'approcha, mais ayant oublié la cape de son costume elle trébucha et sombra se retournant.

« Tient, tient mais c'est cette gamine. »

- Qui êtes vous, demande Katia.

pronoms - Qui ^{me} importe de tout façon je vais te tuer.

Ponct. - Ce n'est pas possible ?

- Si la preuve regarde ?

Katia regarda une tombe toute neuve qui resplendissait à la lueur de la lune Katia s'approcha de la tombe et voici ce qu'elle lut :

Katia Nelson
morte le 31 octobre à minuit et demie
en 2023

④ "Ce n'est pas possible, souffla-t-elle, ce n'est pas possible."

- Si et tu vas mourir croit - moi tu n'aurais pas du acheter ce costume.
- Qui est que vous aurait fait à Cindy si elle l'avait acheté?
- Tout les cent ans un enfant est choit pour mettre le costume que tu porte, le costume est fait pour se coller à la peau, pour devenir la peau ou même le corps de l'enfant, jusqu'à ce qu'il devienne monstre lui-même.
- Je vais devenir un monstre alors? demanda Katia le souffle court.
- Oh, qu'on la voie, tu n'en auras pas le temps.

En disant cela la chose lui envoya une boule d'énergie qui l'atteignit en plein front, elle tomba lourdement sur la tombe, avec tout d'un coup une illumination et se releva affaiblie :

- inc
pont
- ^ Has-tu été le marchand ou est-ce pas?
 - Tu te trompe le marchand est innocent, il ne fait que vendre des babioles qu'il pense innocentes.
 - Mais et le jour où il m'a demandé où j'étais Cindy?
 - Ici ce n'était pas possible j'y étais hypnotisée.?

Boum

Katia reçut à nouveau une boule, elle comprit ce qui se passait la chose allait la projeter contre la tombe jusqu'à ce que celle-ci s'ouvre; Elle sut que tout était perdu, mais voulut quand même voir la figure de celui qui allait l'achever, elle s'élança, retomba sur la chose et lui arracha la capuche :

^ Non ne fait pas ça!

Au lieu d'arrêter elle lui arracha la cape, ^{complètement} mais elle ne vit qu'un fort rayon de lumière :

^ Non, hurta la voix, Non Nonnon!

Elle explosa et Katia fut projetée contre la tombe, avant de s'écrouler dans le coma elle pensa :

^ C'est fini j'ai fini?

Et tandis que elle s'évanouissait le costume se décolla part à part de sa peau.

Une lueur brilla, Katia se leva d'un bond voulant la saisir et saisir mais ne réussit qu'à la faire tomber et le bruit la réveilla tout à fait (ce n'était que la lampe).

Sa mère se mit à pleurer et la serra dans ses bras, son petit frère vint se joindre à son cœur et son père lui fit un grand sourire.

Un peu plus tard autour d'un bol de chocolat chaud, ses parents lui racontèrent l'histoire :

« On t'a trouvé couché sur une tombe.

- Ce qui est bizarre c'est que tu étais ~~sur~~ ~~elle~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~tombe~~ ~~sur~~ ~~un~~ ~~pijama~~ ~~pas~~ ~~dans~~ ~~la~~ ~~tombe~~ ! »

Katia sursauta et posa ses mains sur sa poitrine, elle n'a plus son costume c'est fini ce n'est plus qu'une histoire, une histoire inventée.

Mais au fin fond des ténèbres la chose est encore là, prisonnière :

« Je reviendrais et ma vengeance sera terrible Ho Haha ? »

~~De la cape sortie, les yeux brillants, les mains jointes, les yeux brillants de mille feux, les yeux d'une grande mère morte par accident~~ De la cape sortie



LE COMPAGNONNAGE AVEC MB

A. OUVRAGE PUBLIÉ AU BRÉSIL

La formation par compagnonnage de MB a reposé sur une séquence que j'avais créée pour l'une de mes classes à partir d'un extrait de la nouvelle d'Oscar Wilde, le Prince Heureux. J'ai participé, avec Marie Savelli, à l'écriture d'un article qui devait constituer l'un des chapitres d'un ouvrage publié au Brésil¹⁷⁰, dont voici la seconde partie.

¹⁷⁰ Sauzeau, Christine & Savelli, Marie (2006) « A análise do francês falado contemporâneo : balanço e aplicações didáticas » pp. 207-224 in Manoel Luis Gonçalves Correà & Françoise Boch (orgs) *Ensino de língua : representação e letramento*. Brasil : Mercado de Letras coll. « Idéias sobre linguagem ».

3. 1. Applications didactiques

Depuis peu, les programmes officiels d'enseignement du français en France demandent aux enseignants d'évaluer l'oral dans le cours de français. Ces injonctions concernent le primaire et le secondaire (de la classe de 6^{ème} à la 3^{ème}). Pour autant, les professeurs sont démunis sur le terrain et ne savent pas quel oral évaluer et comment l'évaluer.

Enseigner l'oral veut aussi dire libérer la parole (avec toutes les prises de risque que cela signifie) et implique de regarder autrement les élèves. S'intéresser à ce qu'ils disent, et à la façon dont ils le disent, produit des effets étranges sur le professeur et sur les élèves. Peut-être faut-il renverser la proposition initiale : **l'oral ça ne s'enseigne, ça s'écoute, d'abord**. Ça oblige le professeur à changer de posture, à écouter autrement les élèves, à entendre/accepter les dysfonctionnements ; et dans cette écoute se joue une relation d'attention aux élèves, et la prise en compte de compétences qui étaient en friche jusque là, inexistantes, y compris pour les élèves eux-mêmes. Considérer que les tâtonnements de l'oral, où la pensée s'élabore tout en se disant, révèlent un travail sérieux d'observation et de réflexion, change non seulement le regard du professeur sur l'oral mais aussi sur les essais d'écriture des élèves. C'est de ce changement de posture et de regard du professeur que peuvent probablement émerger des propositions didactiques, qui, il faut le reconnaître, sont encore bien peu nombreuses aujourd'hui. (La Rédaction de la revue Recherches – Préface du n° 33 – 2000)

Des stages de formation continue sont systématiquement organisés par le rectorat de l'académie de Grenoble et sont suivis avec beaucoup de succès. Ils ont pour objectif de circonscrire mieux le français parlé et dépassent largement le cadre de la seule technique de l'exposé ou des prises de parole des élèves dans le cadre du cours de langue. Je relate ici une partie de l'expérience menée dans ce cadre institutionnel. Avec Christine Sauzeau (IUFM de Grenoble) nous formons, depuis trois ans, un tandem complémentaire pour couvrir les aspects théoriques sur le français parlé et les aspects didactiques qui envisagent le montage de séquences pédagogiques en classe de français.

3. 2. Une expérience pédagogique

Afin d'illustrer le propos qui précède, nous proposons une réelle exploitation , menée par C. Sauzeau dans le cadre d'une séquence didactique.

3. 2. 1. Contexte :

Cette séquence a été menée au Collège *Les Dauphins* à Saint-Jean de Soudain dans une classe de sixième¹³, au cours du premier trimestre. Après une première séquence permettant de familiariser les élèves avec le dictionnaire, le début de l'année a été occupé par l'étude du conte, qui s'achevait sur un conte littéraire, *Le Prince Heureux* d'Oscar Wilde. Ce conte met en scène un hirondeau¹⁴ décidé à rejoindre ses congénères en Egypte mais que le « Prince Heureux¹⁵ » essaie de convaincre de rester pour l'aider à venir au secours des malheureux de sa ville. L'une des caractéristiques du conte est la reprise de l'évocation de l'Egypte, de plus en plus développée à mesure que l'hirondeau essaie de convaincre son interlocuteur de le laisser partir.

C'est la quatrième et dernière évocation qui a servi de support au projet d'écriture :

Il lui parla des ibis rouges qui se tiennent en longues files sur les rives du Nil et attrapent dans leur bec des poissons d'or ; et du Sphinx qui est vieux comme le monde, et vit dans le désert, et sait toutes choses ; et des marchands qui marchent lentement à côté de leurs chameaux et portent dans leurs mains des perles d'ambre ; et du Roi des Montagnes de la Lune, qui est aussi noir que l'ébène et adore un gros morceau de cristal ; et du grand serpent vert qui dort dans un palmier, et que vingt prêtres nourrissent de gâteaux de miel ; et des pygmées qui voguent sur un grand lac, sur des feuilles larges et plates et sont toujours en guerre avec les papillons.

3. 2. 2. Projet d'écriture :

Chacun, à la manière du personnage présent dans le conte, devait évoquer un lieu de manière à en faire un endroit de rêve jusqu'à donner à son lecteur l'envie de s'y rendre.

- La consigne était :

- thématique : évocation d'un lieu en créant un effet de merveilleux,
- pragmatique : projet de donner à son lecteur l'envie de s'y rendre,
- lexicale : utilisation de mots rares, précieux, spécifiques (les régionalismes comme moyens de créer l'exotisme),

¹³ La 6^{ème} et la première classe du collège : les élèves y entrent en moyenne à 11 ans.

¹⁴ Hirondeau : le petit de l'hirondelle qui est emblématique de l'oiseau migrateur en France

¹⁵ Statue d'un Prince couverte d'or et de pierres précieuses

- morphologique : le verbe recteur au passé simple, suivi de verbes subordonnés au présent « de vérité durable »,
- syntaxique : un verbe recteur suivi de plusieurs compléments sous la forme groupes nominaux longuement expansés
- La phase d'écriture : elle a respecté le protocole général¹⁶ de l'atelier d'écriture appelé « Atelier du texte¹⁷ » :
 - Lecture méthodique et mise en espace collective du texte pour en dégager la structure qui guidera l'écriture du premier jet.
 - Préparation à l'écriture :
 - o choix du lieu à évoquer
 - o recherche dans le dictionnaire
 - de noms propres pour ajouter des informations et des termes régionaux.
 - de noms communs pour donner au vocabulaire un côté précieux et exotique
 - Première écriture
 - Lecture en grand groupe des textes et contrôle
 - de la structure,
 - de l'unité donnée à l'ensemble.
 - Réécriture individuelle de chaque texte selon les consignes reçues du groupe
 - Dernière réécriture à l'ordinateur.

3.2.3. La mise en espace du texte d'appui : *Le Prince Heureux* d'Oscar Wilde

Il lui parla	des ibis rouges	qui	se tiennent en longues files sur les rives du Nil
		et	attrapent dans leur bec des poissons d'or ;
et	du Sphinx	qui	est vieux comme le monde,
		et	vit dans le désert,
		et	sait toutes choses ;
et	des marchands	qui	marchent lentement à côté de leurs chameaux
		et	portent dans leurs mains des perles d'ambre ;
et	du Roi des Montagnes de la Lune,	qui	est aussi noir que l'ébène

¹⁶ On peut en voir la schématisation effectuée par Christine Duminy-Sauzeau dans les Actes du colloque de Toulouse *Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français et des langues étrangères*, 1998

¹⁷ L'atelier d'écriture de ce type a été théorisé par Claudette Oriol-Boyer.

		et		adore un gros morceau de cristal ;
et	du grand serpent vert		qui	dort dans un palmier,
		et	que	vingt prêtres nourrissent de gâteaux de miel ;
et	des pygmées		qui	voguent sur un grand lac,
				sur des feuilles larges et plates
		et		sont toujours en guerre avec les papillons.

3.2.4. Son exploitation

La mise en espace du texte d'appui, dégageant clairement la structure qui permettrait de donner une forme adéquate au projet d'évocation d'un lieu, a été faite au tableau par les élèves eux-mêmes, et a permis de guider leur écriture. Elle a fourni une aide précieuse au niveau de la mise en mots et a permis ainsi aux élèves d'utiliser une stratégie d'énonciation plus élaborée, tenant compte en particulier du destinataire¹⁸. Mais elle a également permis une relecture ciblée¹⁹ de la première écriture, qui est selon Michel Fayol l'une des conditions de sa réussite. Je tiens à dire qu'en effet chaque élève a produit un texte d'une qualité suffisante pour figurer dans la petite publication de la classe.

3.2.5. Textes produits par des élèves

Le marais des rêves.

Il lui parla des ragondins qui plongent comme des ondins et ressortent leur tête de l'eau, la gueule pleine de poissons aux mille couleurs ; et du pêcheur qui vogue toute la journée dans sa pigouille et qui ne rejoint sa bourrine qu'au crépuscule ; et de la femme-serpent qui glisse lentement à travers les lentilles d'eau et qui a toujours un air nostalgique ; et des épilobes qui illuminent les eaux sombres du marais et qui donnent leur indéfinissable couleur au paysage.

Elsa

On peut faire quelques remarques sur ce texte, qui montre à quel point prendre appui sur une structure rendue visible par une mise en espace permet de s'approprier à la fois cette structure et le projet d'écriture qui lui est lié, au point de faire preuve d'une réelle créativité, aidé en cela par le dispositif de l'atelier d'écriture. Outre le respect de la consigne dans toutes ses dimensions, il est intéressant de remarquer la spécificité dont il fait montre sur trois points en particulier :

¹⁸ Scardamalia, M. et Bereiter C. 1998. *L'expertise en lecture-rédaction*

¹⁹ Fayol, M. 1997 *Des idées au texte*

- L'introduction de la narrativité dans cette description au cours de laquelle les couleurs, vives au début, perdent peu à peu leur éclat pour devenir « sombres » le soir venu, et « indéfinissables » la nuit tombée.
- La richesse symbolique des eaux dormantes²⁰, omniprésentes dans le marais poitevin ici évoqué, et qui renferment une menace latente, à travers la présence d'actants à la recherche de leurs proies.
- Le thème du double, présent dans la structure elle-même, qui est relayé au niveau lexical et sémantique par la présence de noms-composés, de la rime, de la comparaison, et du thème de la duplicité.

La forêt de Brocéliande

Il lui parla des six arbres magiques de la forêt, dont cinq sont noirs et un doré ; et de la fontaine de Barenton qui a son histoire si merveilleuse, et son eau si claire que l'on peut voir son reflet ; et de l'enchanteur Merlin qui a appris à Viviane les secrets de la magie ; et de la légende de cette forêt, qui est si mystérieuse que dans le monde entier on rêve d'aller la voir ; et de son nouveau nom, la forêt de Paimpont.

Mathilde

Dans ce texte, on remarque en particulier

- Une complexification de la structure de base, avec l'emploi d'un autre relatif « dont » et surtout de la structure « si...si...que » reprise ensuite sous une forme simple
- Un effet de bouclage entre le début, qui donne le nom légendaire de la forêt, et la fin qui donne son nom actuel,
- Une expression massive de la subjectivité, qui, à la manière des portraits de la littérature précieuse du XVIII^e siècle, donne une idée de la beauté au travers de l'effet qu'elle produit sur ceux qui la regardent (ici : « on »)

Nous reproduisons un dernier texte qui montre que la mise en espace permet aussi de gérer l'hétérogénéité de la classe puisque chacun peut choisir, selon ses moyens, de la complexifier ou de la simplifier, comme on le voit ci-après dans le texte de cet élève en grande difficulté qui parvient à respecter néanmoins la consigne dans chacun de ses aspects pour un texte lui-aussi très évocateur :

²⁰ On en trouve l'analyse dans *L'eau et les rêves* de Gaston Bachelard (Corti . Paris : rééd. 1998)

A Chélieu²¹

Je lui parlai des gorges avec leurs forêts d'arbres ; et des animaux sauvages qui traversent ces gorges ; et des bécasses zigzaguant sur les prés avec leur long bec ; et des vaches qui courent à longueur d'année après les chiens ; et des ruisseaux avec leurs truites qui sont toutes plus belles les unes que les autres ; et du dernier loup qu'il y a eu en Isère ; car il paraît qu'il a été tué à Chélieu.

Kévin

En cours de français ces mises en espace permettent de travailler sur le matériau langue de façon originale et plus exhaustive et donc plus efficace . L'oral et l'écrit peuvent coexister et se décrire de façon presque indifférenciée. Les séquences didactiques prennent dès lors une autre dimension. Le fait de pouvoir travailler sur des séquences larges permet de dépasser l'analyse scolaire qui se limite à des « phrases » : on sait combien elles sont artificielles, aux contours toujours très lisses, et souvent déconnectées de toute contextualisation. C'est là une exploitation possible avec un impact non négligeable sur la vie même d'une classe de français tant au point de vue individuel que collectif.

Conclusion

Dans la lignée de la linguistique contemporaine, nous misons pour un *continuum* afin d'éviter, ne serait que par silence sur les potentialités de l'oral, l'opposition trop tranchée entre langue écrite et langue parlée. L'écrit reste le seul outil pour évaluer mais surtout donner un statut et valoriser l'oral. Dans une situation d'enseignement-apprentissage, partir des productions orales des élèves et avec des techniques nouvelles, s'avèrerait d'autant plus pertinent qu'à côté de l'apport au plan strictement linguistique se profile un véritable argument de socialisation : la prise en compte du français parlé peut faire prendre conscience de la richesse langagière non nécessairement synonyme de norme écrite.

BIBLIOGRAPHIE

BACHELARD, G . 1941. *L'eau et les rêves, essai sur l'imagination de la matière*. Paris : J. Corti (rééd. 1998)

²¹ Chélieu est un petit village du Nord-Isère

-
- BELLEMIN-Noël, J. 1972. *Le texte et l'Avant-Texte*. Paris : Larousse.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. 1997. *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys. Collection l'essentiel.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire 1991. Les études sur l'oral et le travail d'écriture de certains poètes contemporains. *Langue française 89. L'oral dans l'écrit*. 52-72.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 1993. Une description linguistique du français parlé. *Le gré des langues*. 8-30.
- BILGER, Mireille BLANCHE-BENVENISTE, Claire. 1999. Français parlé-oral spontané. Quelques réflexions. Dossier : L'oral spontané. *Revue Française de Linguistique Appliquée*. Volume IV – Décembre 1999.
- Dossier : L'oral spontané. *Revue Française de Linguistique Appliquée*. Volume IV – Déc. 1999. 21-31.
- BLASCO, Mylène CAPPEAU, Paul SAVELLI, Marie. 1999. Preuves à l'appui : les relations entre les données et l'analyse. Dossier : L'oral spontané. *Revue Française de Linguistique Appliquée*. Volume IV – Décembre 1999. 31-41.
- DAUVIN, Nicolas. 2002. Controverse : ce que l'écrit fait à la culture. *Science et vie*. Juin. 12-22.
- DUMINY-SAUZEAU, Christine, 1998, De la formation des maîtres à l'écriture d'un manuel scolaire, in Actes du colloque de Toulouse *Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français et des langues étrangères*
- FAYOL, Michel. 1997. *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production orale et écrite*, Paris : P.U.F.
- GOODY, Jack. 1994. *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: P.U.F.
- GIVÓN, Talmy. 1979. *On understanding grammar*. New York : Academic Press.
- HALLIDAY, M.A.K. 1985. *An introduction to Functional Grammar*. London-New-York-Melbourne-Aukland: Edward Arnold.
- KOCH, Peter OESTERREICHER, Wulf. 2001. *Lexicon der Romanistischen Linguistik (LRL)*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- ORIOLE-BOYER Claudette. 1984, *Ateliers d'écriture*, in revue TEM Grenoble : L'atelier du texte, Ceditel.
- SAVELLI, M. L'oral au service de l'écrit. Actes du colloque Littéracie du 24 au 26 octobre 02 – Grenoble. *Lidil* 27 . Grenoble : ELLUG. (à paraître)
- SCARDAMALIA, M. BEREITER, C.1998, L'expertise en lecture-rédaction, In Piolat A. et Pellisier A. *La rédaction de textes, approche cognitive*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, pp. 13-50.

B. COPIES D'ÉLÈVES

Voici maintenant deux dossiers d'élèves, très contrastés :

a. Celui de Sofiane, élève en grande difficulté

le Prince Heureux – Oscar Wilde

lui parla des ibis rouges qui se tiennent en longues files sur les rives du Nil et attrapent dans leur bec des poissons d'or ; et du Sphinx qui est dans le désert, et sait toutes choses ; et des marchands qui marchent lentement à côté de leurs chameaux et portent dans leurs mains des perles d'ambre ; et du roi des montagnes de la lune, qui est aussi noir que l'ébène et adore un gros morceau de cristal ; et du grand serpent vert que vingt prêtres nourrissent de gâteaux de miel ; et des pygmées qui voguent sur un grand lac, sur des feuilles larges et plates sont toujours en guerre avec les papillons.

lui parla des ibis rouges qui se tiennent en longues files sur les rives du Nil et attrapent dans leur bec des poissons d'or ; et du Sphinx qui est dans le désert, et sait toutes choses ; et des marchands qui marchent lentement à côté de leurs chameaux et portent dans leurs mains des perles d'ambre ; et du roi des montagnes de la lune, qui est aussi noir que l'ébène et adore un gros morceau de cristal ; et du grand serpent vert que vingt prêtres nourrissent de gâteaux de miel ; et des pygmées qui voguent sur un grand lac, sur des feuilles larges et plates sont toujours en guerre avec les papillons.

Il lui parla de ces joueurs qui ont du talent et qui jouent dans leur stade qui est le stade Vélodrome un stade superbe qui accueille entre 60.000 et 65.000 supporters ce stade superbe est toujours à guichet fermé et des joueurs qui portent les couleurs marseillaises et qui sont fiers de les porter et du superbe groupe marseillais (entraîneur, préparateur physique, etc.....) qui eux préparent très bien l'effectif marseillais pour tous les matches et du stade qui est parfait avant chaque match et au moment de l'entrée des joueurs sur la pelouse nous supporters nous leur faisons une énorme acclamation et des adversaires ex: le PSG qui se font siffler, insultés, etc..... et l'entraîneur qui se lève à chaque arrêt de jeu si son équipe est en difficulté.

Benfaiza Sofiane

5e3

Recopie ~~et~~ ^{ou} retape ces phrases
couleur par couleur et compare
ton travail à la structure de
la phrase modèle

Mon projet: la ville de Marseille

La ville de Marseille est une ville très passionnée
il y a un stade magnifique sans nom: de stade
VÉLODROME
qui prend comme supporters 60.000 mais le
stade ils veulent l'agrandir car il y a trop de
adversaires qui veulent y aller donc ils vont le
construire et l'agrandir il prendra 85.000 places
le plus grand stade de France.

As-tu écouté la conférence?

~~La ville de Marseille est une ville~~
~~très décontractée~~
Marseille est la 3ème agglomération
de France après Paris et Lyon Marseille
est un grand port maritime et un
important pôle de commerce et industriel
aéronautique et aérien dans le monde moderne

b. Celui de Zoé, très bonne élève.

Mon projet : Décrire le ~~Pérou~~ (Guatemala)

- Le silence, le calme, l'air frais, des anciennes traces (ex: construction) de civilisations anciennes, la faune, la flore, pas beaucoup d'habitants

- Temple Tikal (ville sacrée, faite de 3 mille édifices principaux)

✓ civilisation maya

X Haab (calendrier solaire)

X invention du "zéro".

- c'était des astronomes.

arbre

✓ balsa (arbres pour faire les maisons.)

✓ tortillas (aliment de base) petite galette de farine et de maïs

✓ chile (piment)

✓ pom-copel (encens pour éloigner les mauvais esprits)

✓ boj, chicha (boissons à base de canne à sucre)

✓ frijoles / haricots noirs.

✓ barba amarilla (serpent le plus dangereux sa morsure peut provoquer la mort).

animaux

✓ moustique qui donne le paludisme et l'anophèle.

✓ moscas chuceras (mouche qui provoque une grosse inflammation en s'enfonçant dans la peau et en pondant ses œufs).

✓ chicle (sapotillier arbre droit et haut, son bois est très dur).

✓ quetzal (oiseau aux plumes vertes, oiseaux nationale.)

✓ iguane, tatous.

- cascade.

- montagne volcanique.

- forêt tropicale.

au Perou,
seulement?

Il lui parla des montagnes gigantesques qui sont recouvertes de végétations, de fleurs et de fougères, et qui sont imposantes mais donnent un air de sérénité; qui rassure; des anciennes constructions de civilisations qui sont d'une finesse et d'une beauté incomparable, et qui sont rongés par le temps

dicat

pourquoi? lesquelles

qui est
très dur

Il lui parla de Tikal, la ville sacrée des mayas qui est construite en hauteur et (qui) regorgent de mille et un trésors antiques, et des maisons qui sont construites en bois de balsa; et des animaux dangereux qui peuvent provoquer la mort comme le serpent barba amarilla, ou qui provoque des fièvres violentes et des inflammations comme la mouche anophèle et la mouche mosca chichera; et aussi du quetzal (qui est un oiseau aux plumes vertes magnifiques) qui régale les yeux des enfants qui se baignent dans des cascades, ou (qui) jouent sur de la terre battue; et des montagnes volcaniques dont jaillissent de la lave d'un rouge rubis et d'une chaleur de feu qui illumine le paysage de petites lumières fusantes, (qui fait penser à) des étoiles filantes; et des tortillas qui régale les villageois et attirent par leurs odeurs raffinés, des iguanes et des tatou affamés, et du chili qui est un piment très fort et ~~arrache~~ arrache la gorge, et du serpent barba amarilla connu pour sa blessure mortel et sa robe unique, [et du pome-copal dont l'odeur apaise les esprits.]

9

VOC
VOC
⑥

Mouvement.
Champs lexicaux:

8

② et des montagnes volcaniques qui explosent en projetant des petites éclats (de roche) d'un rouge rubis et illumine la nuit. et s'effond le paysage, colore dans.

④ et du pome-copal qui calme les esprits grâce à son odeur apaisante. et rassure les habitants. ✕

① Il lui parla de Tikal, la ville sacrée des mayas qui est construite en hauteur et regorgent de mille et un trésors antiques.

ait penser à la nuit.

③ Et des maisons qui sont bâties en bois de balsa si résistant qu'on ne peut le torde et dont la couleur fait penser à la nuit.

⑤ Et du quetzal, cette oiseau qui ^{éblouit} regate les yeux des enfants avec ses plumes vertes ^{magnifiques} et son chant ^{magique}.

et quand il vole au dessus des arbres qui regorgent de délicieux fruits exotiques.

Bonnes idées

lui parla des ibis rouges qui se tiennent en longues files sur les rives du Nil et attrapent dans leur bec des poissons d'or ; et du Sphinx qui est vu dans le désert, et sait toutes choses ; et des marchands qui marchent lentement à côté de leurs chameaux et portent dans leurs mains des perles de montagnes de la lune, qui est aussi noir que l'ébène et adore un gros morceau de cristal ; et du grand serpent vert qui dort dans un palmier, et que des bateaux de miel ; et des pygmées qui voguent sur un grand lac, sur des feuilles larges et plates et sont toujours en guerre avec les papillons.

l lui parla

des ibis rouges

et du Sphinx

et des marchands

et du roi des montagnes de la lune,

et du grand serpent vert

et des pygmées

qui se tiennent en longues files sur les rives du Nil

et attrapent dans leur bec des poissons d'or ;

et qui est vieux comme le monde,

et vit dans le désert,

et sait toutes choses ;

et qui marchent lentement à côté de leurs chameaux

et portent dans leurs mains des perles d'ambre ;

et qui est aussi noir que l'ébène

et adore un gros morceau de cristal ;

et qui dort dans un palmier,

et que vingt prêtres nourrissent de gâteaux de miel ;

et qui voguent sur un grand lac,

et sur des feuilles larges et plates

et sont toujours en guerre avec les papillons

Expression écrite

Il lui parla de Tikal, la ville sacrée des mayas qui est construite en hauteur et regorge de mille et un trésors antiques; et des montagnes volcaniques qui explosent en projetant des petits éclats d'un rouge rubis et illuminent le ciel et colorent le paysage; ***et des maisons qui sont bâties en bois de balsa si résistant qu'on ne peut le tordre et dont la couleur fait penser à la nuit; et du pome-copal qui calme les esprits grâce à son odeur apaisante et rassure les habitants; et du quetzal, cet oiseau qui éblouit les yeux des enfants avec ses magnifiques plumes vertes et chante en virevoltant au dessus des arbres qui regorgent de délicieux fruits exotiques; et des tortillas qui régaler les villageois lors des repas et attirent par leurs odeurs raffinées, des iguanes et des tatous affamés.***

Zoé

5°3

Expression écrite

Il lui parla de Tikal, la ville sacrée des mayas qui est construite en hauteur et regorge de mille et un trésors antiques; et des montagnes volcaniques qui explosent en projetant des petits éclats d'un rouge rubis et illuminent le ciel et colorent le paysage; et des maisons qui sont bâties en bois de balsa si résistant qu'on ne peut le tordre et dont la couleur fait penser à la nuit; et du pome-copal qui calme les esprits grâce à son odeur apaisante et rassure les habitants; et du quetzal, cet oiseau qui éblouit les yeux des enfants avec ses magnifiques plumes vertes et que les habitants adorent regarder chanter en virevoltant au dessus des arbres qui regorgent de délicieux fruits exotiques; et des tortillas qui régaler les villageois lors des repas et attirent par leurs odeurs raffinées, des iguanes et des tatous affamés.

19, 20

LA FORMATION CONTINUE AVEC SR ET DL

A. STAGE DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

a. Un stage de didactique de l'écriture, semblable à celui auquel ont assisté SR et DL

STA 08 - Lecture et écriture au collège

1er jour

Matinée

- Problèmes organisationnels
- Questionnaire préalable
- Présentation des stagiaires
- Mise en place de l'**évaluation**

- **Construire une séquence didactique 1** :
 - première approche : de la lecture d'un texte au choix des objectifs et de la consigne d'écriture
 - la séquence didactique dans les textes officiels

- **Apport théorique 1** :
 - le découplage lecture/écriture, langue/littérature
 - quels savoirs, issus de différents domaines, pour une didactique de la lecture et de l'écriture ?

Après-midi

- **Atelier d'écriture 1** :
 - lecture d'un texte, consigne d'écriture et préparation méthodique à l'écriture
 - écriture personnelle
 - prise de connaissance des textes produits

- **Construire une séquence didactique 2** :
 - pratique de la lecture méthodique d'un texte littéraire
 - comment articuler les différents éléments constitutifs d'une séquence ?

- **Evaluation 2**

2è jour

Matinée

- **Atelier d'écriture 3** :
 - lecture méthodique des textes produits et élaboration des consignes de réécriture
 - réécriture par groupes

- **Apport théorique 2** :
 - Les gestes de la réécriture
 - les fonctions du langage

Après-midi

- **De la séquence didactique au projet de lecture-écriture**
 - en classe
 - en atelier

- **Evaluation finale**

Construire une séquence didactique

Références du texte : Inès Cagnati *Génie la folle* Ed. Folio page 11-12

Opération d'écriture majeure (fait de langue/effet de sens)

Portrait initial d'un personnage à partir de son surnom, et faisant intervenir deux points de vue.

Consigne d'écriture finale // évaluation

Faites le portrait d'un personnage, qui apparaîtra comme la justification de son surnom, à travers deux points de vue différents. Vous utiliserez l'imparfait d'habitude, un champ lexical pertinent et précis, et les pronoms *je - il ou elle - on*.

Prérequis (classe période de l'armée, séquence précédente)

Avoir étudié d'autres portraits, savoir ce qu'est un point de vue, un récit à la première personne et un champ lexical (fin 3è/2e)

Enjeux : Savoir : le portrait avec double point de vue, les pronoms et des champs lexicaux.

Savoir-faire : savoir répartir un champ lexical dans un texte au service d'un portrait, gérer l'organisation des pronoms au service d'un point de vue.

Savoir-être : qualité d'observation. Mettre en rapport les habitudes, les comportements d'un personnage avec son caractère.

Étapes de la séquence (consignes de lecture/écriture intermédiaires) :

Dossier de textes : (lectures préparatoires, annexes)

Ce qui est lu dans le texte puis étudié (Orthographe, grammaire, mise en texte)	Ce qui est écrit/évalué
Les verbes de mouvement Les champs lexicaux en présence Les outils pour exprimer le lieu, le temps Le rapport entre les choix lexicaux, rythmiques et le surnom La valeur de l'imparfait Le jeu des pronoms Le champ lexical de l'affectivité L'expression de la subjectivité Le récit à la première personne	Faites, à la troisième personne, le portrait d'un personnage à partir de son surnom. Vous choisirez un champ lexical en accord avec le surnom choisi, et utiliserez l'imparfait d'habitude Réécriture : le rythme, la métaphore Faites, à la première personne, le portrait d'un personnage à partir de son surnom, en ajoutant au premier point de vue celui de l'entourage, qui sera différent. Vous achèverez votre texte par la reprise du surnom

L'arrivée du père dans *Nous autres les Sanchez* de Catherine Paysan

Un portrait de La Bruyère

Le portrait des personnages éponymes dans *Boule de Suif*, *La Fempailleuse* de Maupassant

Le portrait de Pomme *La Dentellière* de Pascal Lainé

Construire une séquence didactique

Références du texte :

Opération d'écriture majeure (fait de langue/effet de sens)

Consigne d'écriture finale // évaluation

Prérequis (classe période de l'année, séquence précédente)

Enjeux : Savoir :
Savoir-faire :
Savoir-être :

Étapes de la séquence (consignes de lecture/écriture intermédiaires) :

Dossier de textes : (lectures préparatoires, annexes)

Ce qui est lu dans le texte puis étudié (Orthographe, grammaire, mise en texte)	Ce qui est écrit/évalué

Le Pélican

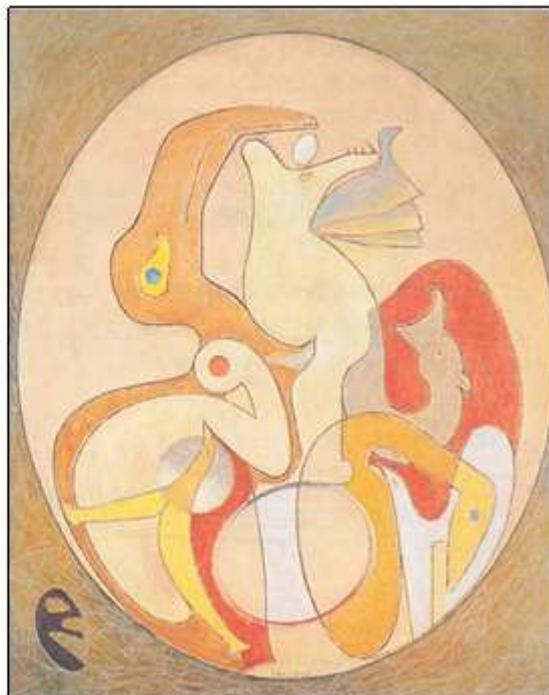
Le capitaine Jonathan,
Étant âgé de dix-huit ans,
Capture un jour un pélican
Dans une île d'Extrême-Orient.

Le pélican de Jonathan,
Au matin, pond un oeuf tout blanc
Et il en sort un pélican
Lui ressemblant étonnamment.

Et ce deuxième pélican
Pond, à son tour, un oeuf tout blanc
D'où sort, inévitablement
Un autre qui en fait autant.

Cela peut durer pendant très longtemps
Si l'on ne fait pas d'omelette avant.

André BRENNON
Chantefable et
Chantefable
Et Grand



Marc Ernst (1882-1960), *Le Pélican de la mer*, 1929
(huile sur toile, 100 x 81 cm).
Strasbourg, Musée d'Art moderne et contemporain.

Bernard Lorraine
La Légende de Noé,
Coll. « Enfance heu-
reuse »
Éd. de l'Atelier, 1981

L'Autruche

Autruches s'amourachent
Malgré leurs grands airs rêches
Des bijoux d'or des riches
Quand un danger s'approche
5 L'autruche sotte cruche
Met sa tête sous roche
L'enterre dans les friches
C'est alors qu'à la fraîche
Plumage on lui arrache
10 MORALITÉ
Comme l'autruche
Nous est proche

B. UN STAGE LIAISON ECOLE COLLEGE (FRANÇAIS – MATHÉMATIQUES)

Ce stage est l'un de ceux qui a été organisé à la suite des évaluations nationales en 6^{ème}, en collaboration avec un formateur de mathématiques, Serge Cecconi.

STAGE LIAISON ECOLE - COLLEGE REP ANNEMASSE - 01/12/1998 et 02/12/1998					
He- raire	N° Ség.	Séquence	Support	Modalités	Durée
1er Jour	Intr.	Accueil. Questions d'intendance Retour//A.D. Annonce stage	Cartons feutres	Chacun Nom/Discip./Ecole Exposé oral	15' 30'
Pause	1	Analyse d'erreurs (tests) - Nous (lex chacun) => Consignes et formation groupes - Groupes de travail/veurs (Frs et math salles =) => Compte-rendus petits groupes moyen groupe => transparents pour le grand groupe (typologie)	Transparents Frs exo 13 ou 21 Math exo ? Cahiers	Groupes de 2 sur une pile classe, 1 exo w par 2 grps +2 grps item croisé frs math Exposé/confrontation 2 équipes par exercice 3 ou 4 exercices frs math + 1 item croisé Grand groupe	30' 45' 30'
Repas		Mise en commun en grand groupe => problématique Apprent/didact Conceptualisation erreur Analyse d'erreur en orthographe par les élèves	Transparents		30' 30'
Pause					
	2	Pb consigne - Nous : analyse - Exercice mathématiser/dénarration Conclusion	Transparents Énoncés/cons. Manuels photoc	Groupe de 2	30' 30' 15'
2ème Jour	3	Verbalisation Exercice déclencheur dialogue Pédagogique Négociation émergence représentations. Verbalisation : - élève - prof Un mot sur entretien explication/métacognition	Photocope Démon	Grand groupe	15' 30'
Pause		Construction séquence autour de l'apprentissage d'une notion - exercice déclencheur représentations antérieures. - dialogue pédagogique. - verbalisation. - comment introduire la notion Compte-rendu petits groupe moyen groupe	Réalisation exo Manuels	Petits groupes 3/4 salles diff. Math français 3 groupes dans chaque	1h
Repas			Transparents	Moyens groupes Réécriture des séquences sur transparents	30'
Pause	4	Construction d'outils * présentation problématiques - polysémie langage - verbes injonctifs (implicite) - critères de réalisation des tâches * Ateliers - polysémie math/frs - Verbes injonctifs frs/math - tâches math/frs * Compte-rendu de chaque groupe État des travaux => Projet pour suite à donner Conclusion clôture du stage	Questionnement Tableau papier	Groupes mixtes ?	30' 1h

**STAGE LIAISON ECOLE - COLLEGE
REP ANNEMASSE - 05/01/2000 et 06/01/2000**

Ho- raire	N° Ség.	Séquence	Support	Modalités	Durée
9H00	1	Accueil. Questions d'intendance. Horaires Réactivation Organisation du stage ; transversalité	Rétro	Grand groupe Chacun des « anciens » donne un mot-clé Apport théorique à mesure	
10H30	2	Evaluation Comparaison Evaluation 98/99	Transparents	Analyse des erreurs Questions Groupes autour principales questions	10' + 10'
14H00		Mise en commun			1H
15H30	3	Apport théorique Vocabulaire Problème contrat didactique âge capitaine, effet Topaze Constituer les groupes pour lendemain			
9H00	4	Transversalité Français disciplinaire français comme outil français comme objet d'étude Maîtrise de la langue, , travail à la maison Exercice : recherche CDI Réflexion métalinguistique savoir interne / externe	Transparents	Exposé – Grand groupe Exercice et corrigé	20' 20'
	5	Typologie textes Evaluation Progression thématique	Transparents	Exercices et Corrigés	1 H
10H30	6	Oral parole prof-élève (Dire qui parle) La question du coefficient de l'oral	Parneaux	Groupes	1 H 30'
13H00		Mise en commun		Grand groupe	1 H
14H00	7	Recentrage théorique		Grand groupe	30'
14H30		Bilan Interstage : * échange de fiches profs séquences * travail d'observation * grilles		Grand groupe	

L'ATELIER D'ÉCRITURE LITTÉRAIRE AVEC DL

Il s'agit de l'atelier animé par C. Duminy-Sauzeau au sein de l'association La Cave Littéraire

A.A PARTIR DE R. QUENEAU

Jusqu'à la rue des rats

J'irai au Rhône
Chasser les rats fruitiers

J'irai jusqu'à la lône
Ramasser quelques vorgines

J'irai sur le bas-port
Contempler le fougot

J'irai sur les tracollets
Larmuser comme un patérot

J'irai sous les agacias
Taquiner la larmuse

J'irai dans la brume
Boire comme la lune

J'écrirai des phrases obscures
Jusqu'à la rue des rats.

Didier

PRENDRE SON PIED

Je marcherai d'un pas alerte
sur l'orbite bleue des planètes
je marcherai pour me détendre
sur un météorite en cendre
je marcherai du même élan
sur l'aube orange de l'orient
je marcherai le nez en l'air
sur l'arc-en-ciel et l'atmosphère
je marcherai comme on divague
sur la lune et le flux des vagues
je rejoindrai mon cœur, ma vie
par le chemin des galaxies
je rejoindrai l'inaccessible
par l'insondable des trous noirs
je marcherai d'un pas alerte
mes dix orteils en éventail sur la terre de mon jardin.

Luce

Voyage en chimère

Je ferai de tes larmes
Un désert de sel,
Je ferai de tes chants
Un cimetière d'âmes
Je ferai dans la peine
Un crédo de ma haine
Je ferai de ton corps
Un brasier pour l'enfer
Je jetterai ton oubli
Pour trace de mon ancienne flamme
Je jetterai à la lune
Le geste du semeur
Je ferai de ton chemin
Un calvaire éternel
Je ferai de tes larmes
Un océan perdu.

Bernard

Les mains sur le guidon

je roulerai tout seul
sur l'herbe, les pierres, les glaïeuls
je roulerai tout le jour
sur les montagnes sans chemin de détour
je roulerai endiablé
sur des fils d'araignée
je roulerai ivre
sur le vent, les arbres, le givre
je roulerai impétueux
sur le bord où règne l'ordre boueux
je roulerai casqué
sur des cactus masqués
je chevaucherai ce destrier
pour survoler des forêts de poiriers
j'utiliserai braquets et freins
pour franchir les terre-pleins
je roulerai en mountain-bique
les mains accrochées à la liberté qui rend chèvre

André

B. A partir d'Eric Sadin

Le long de la plage on voit les vagues lentement avancer ou reculer mourir au pied des falaises on entend les oiseaux crier avancer ou reculer lentement les vagues on entend crier le long de la plage on voit les oiseaux mourir au pied des falaises on entend on voit mourir les vagues les oiseaux crier lentement au pied des falaises avancer ou reculer le long de la plage on entend au pied des falaises le long de la plage on voit lentement avancer ou reculer les vagues les oiseaux crier mourir.

Christine

Partout dans les maisons on voit les traces de Sophie, ses vêtements, ses dessins joncher le sol, recouvrir ou cacher des objets ne lui appartenant pas, ses vêtements, ses dessins les traces de Sophie joncher, on voit recouvrir ou cacher des objets partout dans la maison.

Ses dessins ses vêtements partout de Sophie dans la maison joncher le sol recouvrir ou cacher on voit les traces de Sophie des objets ne lui appartenant pas.

Des objets ne lui appartenant pas partout les traces de Sophie dans la maison on voit de Sophie ses dessins joncher sur le sol recouvrir ou cacher.

Suzanne

Dans le silence de la nuit

Dans la maison sombre et vide dans le silence de la nuit on entend de temps en temps un craquement le hululement d'une chouette un frottement furtif on entend de temps en temps dans le silence de la nuit sombre et vide un frottement furtif dans la maison un craquement le hululement d'une chouette on entend de temps en temps le hululement d'une chouette un craquement un frottement furtif dans le silence de la nuit dans la maison sombre et vide.

J-Michel

C. A PARTIR DE BASCHÔ & BUSSON

Fleur jaune entrevue
Dis ton nom que je l'oublie
Ô millepertuis !

Les hommes babillent
Les femmes ont fait demi-tour
Cherchant le silence

La vue du Mont-Blanc
Me console mal ce soir
Des chevaux absents

Ombre sur le val
Aurais-tu pensé qu'un jour
Un nuage s'y pose ?

Un cheval renâcle
Mais je ne peux pas le voir
Où t'es-tu caché ?

Là un papillon
Il a refermé ses ailes
L'aurais-je froissé ?

Christine

Les nuages coulissent
à chaque étage du ciel bleu
je sais qu'ils visitent.

Jean-Michel

Respirer le vent
Cœur pris d'ombre et de lumière
Fleurs de châtaignier.

Trois nuages blancs
Sur l'épaule d'herbe bleue
Un arbre planté.

Saule échevelé
Au bout du chemin de fleurs
Un miroir d'eau calme.

Luce

Le pré monte au bleu
un troupeau broute au calme
marche dans le ciel

Le soleil dans l'œil
cache des vaches sous les arbres
dépité de mal voir

Crinière blonde
cheval aux oreilles dressées
mais que de mouches !

Les lianes grimpent
jusque dans la canopée
la harpe du vent

Sur un long talus
pousse l'herbe sauvage
piquetée de rouge

andré

OBSERVATIONS LIMINAIRES

Il s'agit maintenant des copies relevées dans le cadre des observations liminaires concernant chacun des trois autres enseignants.

A. OBSERVATION LIMINAIRE OJ

Les élèves ont eu 40 minutes pour écrire à partir de la consigne : vous devenez une vedette du petit écran.

a. Angélique

Angélique 5B

Travail d'écriture

Vous devenez une vedette du petit écran

Un Vendredi 13 je joue au loto. Je gagne douze millions d'euros. Alors un riche producteur décide de m'embaucher pour jouer dans un film. C'est la première fois que je joue dans un film. Je me fais licencier.

Quelques mois plus tard on me propose de participer à une émission de télévision. Je suis célèbre maintenant.

b. Ghislaine

Travail d'écriture

5B.

Ghislaine

Vous devenez une vedette du petit écran. Racontez.

En peu de temps, je suis devenue une vraie star de la télévision. Il m'a suffi pour cela de faire de la figuration dans la série espagnole "on dos tres" puis en grimpat les échelons, j'ai pu incarner la reine Amadea dans "Star Wars, la guerre des étoiles" à la télévision.

Ne pensez que être une vedette télé est facile, tous les jours j'assiste presque chaque jour à une soirée de riche, vraiment très amusant. Et le réalisateur de "Star Wars", Georges Lucas, me fais faire 2 heures de footing par jours.

Mais il ya aussi beaucoup d'avantages, comme vous vous en doutez. Celui de rencontrer des autres vedettes, par exemple.

d. Maria

Maria S^eB

français

Vous devenez une vedette du petit écran.
Racontez

Comme tous les jours en sortant de chez-moi je trouve des fans des journalistes pour que je leur raconte ce que je fais de ma journée. Il veut tout savoir de moi, c'est normale. Une star comme-moi c'est pas toute le temps qu'on entoure au contraire c'est très rares.

Un journaliste a voulu me faire une interview il fait partie des plus grand magazines d'Europe il se surnom risquablement de star. fait dire que y'a toute suite accepté. il est arrivé dans ma maison et il a commencé à pose des question.

e. Michaëlla

Travail d'écriture.

Sujet:

* Vous devenez un vedette du petit écran.
Racontez.

Michaëlla B°B

Français

Il est 10 h 35, tout le monde est agglomé de stress, Michaëlla Larros, la star d'Hollywood allait passer au grand écran de Paris.

Je suis un actrice connu dans le monde. J'ai fait de nombreuses tourné, mais le vendredi 20 mai 2005 j'allait a Paris...

Vendredi 20 est arrivé. Tout le monde m'attend. Je sort de ma limousine pour atteindre les marches de notre dame de Paris.

de présentateur de T.F. 4 m'attend. J'ai même pas eu le temps de prendre mon soufle qu'il me posait de nombreuses question. Je répondais tranquillement aux questions.

Une fois l'interview terminé a Paris je partais a Lyon puis a Nica pour de nouvelle aventure

FIN

B. OBSERVATION LIMINAIRE SR

Les élèves ont écrit au cours de plusieurs séances à partir de modèles du genre. Une réécriture a été faite en commun, après quoi chacun a réécrit son texte.

a. Texte d'élève qui a été réécrit

10.

Recette contre le racisme

Recette contre le racisme

Personnes:
Pour toute la planète.

3 tablettes de chocolat ^{couleur ?} noir	1 pincée de poivre et de sel.
8 jaunes d'œufs	5g de zeste de citron
300g de pétales de mangifères	1/2 de lait, 1/4 de jus de pomme
50g de bonbons au citron et au chocolat	et 1/4 de coca cola
50g ^{œuf} de mangifères nature	1 morceau de safran
100g d'écume	100g de papillon gâté

Ustensiles:
1 grand plat
1 cuillère en bois
1 tasse

Préparation

30 min

Cupeson

1h

Dans une tasse cassery les 3 tablettes de chocolat

et faites-les fondre.

Une fois que le chocolat est fondu
ajouter les jaunes d'œufs et mélanger
avec la cuillère en bois, jusqu'à ce
que le mélange soit bien homogène.

Verser le liquide dans le grand plat et
ajouter le lait.

Ensuite écraser les pétales de marguerites
et mettre les dans le plat.

que fait-on
de cela ?

Verser le jus de pomme et le coca
cola avec les autres ingrédients dans le plat.

Faites cuire les bonbons pendant 10 min à
160°, pour qu'ils soient bien mous.

Ajouter le sel et le poivre.

Mélanger avec la cuillère et incorporer
l'écume et le zeste de citron.

Emietter le pain et la menthe.

Réunir tous les ingrédients dans le grand
plat.

Puis faire cuire pendant 1 heure.

Après vous pouvez en offrir aux pers.

soyez que vous braver et général
raciste.

b. Résultat de la réécriture en commun

Réécriture d'une recette

Verser le jaune d'œuf dans la "bolimette", puis battre-le avec le fouet et laisser le se reposer pour qu'il reprenne des forces. Prenez la tablette de chocolat et cassez-la au-dessus de la casserole. Faites fondre le chocolat à petit feu, tourez avec une cuillère en bois pour éviter que cela accroche. Le chocolat fondu, versez-en la moitié dans une deuxième casserole. Prenez celle contenant le chocolat le plus noir, versez-y le jaune que vous avez battu et laissé se reposer. Montez le blanc d'œuf en neige dans un saladier. Soudoyez délicatement les deux casseroles de respect. Versez la gentillesse et la politesse dans un récipient et incorporez le blanc monté en neige. Mélangez intimement le tout. beuvez un plat à gratin, et versez les ingrédients à l'intérieur. Mettez au four pendant 2h50, et dégustez-le pendant que c'est chaud. Si cela n'a pas marché Il ne faut pas vous décourager Vous n'avez plus qu'à recommencer....

c. Autre production

U1

Recette contre le racisme



recette imaginaire

 pour tous les jours

 temps de cuisson: long

 temps de préparation: long

 de difficulté

prise de  à  expliciter d'avant

© elles ne sont pas dans les ingrédients

T.B.

Nombre de personnes: la terre entière

Temps de préparation: 3 heures

Temps de cuisson: 1 jour

Ingredients

600 gr de respect, 200 kg de tolérance, 1 tonne de gentillesse et de politesse, 10 000 gr d'amitié.

Préparation

dans un saladier verser:

600 gr de respect coupé en fines rondelles

1 tonne de gentillesse ~~en~~ hachée

200 kg de tolérance que vous avez coupé en lamelles

1 tonne de politesse en sachets de 500 gr

10 000 gr d'amitié

laissez mijoter pendant 3 heures puis mélangez intimement. Réunir tous ces éléments dans un plat de 8 m². Après, ajoutez ces couleurs: blanc, jaune et noir. Puis préchauffez le four à 180°C (th 6/7). Ensuite partez en avion pour faire le tour du monde et versez le tout sur les personnes de la terre.

Dans un saladier versez 600 gr de respect coupé en fines rondelles, 1 tonne de gentillesse que vous aurez hachée, 200 gr de tolérance que vous avez coupé en lamelles puis ajoutez 1 tonne de politesse en sachet de 500 gr. Ensuite mettre 40 000 gr d'amitié en bouteille. Laissez macérer pendant 3 heures puis mélanger intimement. Réunir tous ces éléments dans un plat de 2m². Ajoutez-y du cacao africain, un blanc et un jaune d'oeuf.

Pr *

10 000

dans un saladier versez 600 gr de respect coupé en fines rondelles, 1 tonne de gentillesse que vous aurez hachée, 200 gr de tolérance que vous avez coupé en lamelles puis ajoutez 1 tonne de politesse en sachets de 500 gr. Ensuite, mettre 10000 gr d'amitié en bouteille. macérer Laissez macérer pendant 3 heures puis mélanger intimement. Réunir tous ces éléments dans un plat de 2m². Après Ajoutez-y du cacao africain, un blanc et un jaune d'oeuf. Enfin, préchauffez le four à 180 °C (th 6/7). Ensuite partez pour faire le tour du monde en avion et versez le tout sur les personnes de la terre.

« C'est là sans doute, dans cette recette que je puisais cette fierté, cette heureuse facilité de plaisanterie, et enjouement... »
d'après Gautier Théophile

C. OBSERVATION LIMINAIRE DL

Les élèves ont écrit et réécrit un texte à partir d'une consigne d'écriture problématique.

a. Copie de la consigne

	<u>Rédaction</u> n°5
Note: <u>18</u> 20	Observations: C'est bien Thamm, la consigne est respectée.
	<u>Consigne:</u> En utilisant des phrases nominales, et en utilisant le même procédé d'enchaînement que dans le texte <u>Une chambre</u> , décris ta propre cham- bre dans un paragraphe de dix lignes environ.

b. Copie d'Halima

On voit à l'œuvre une bonne gestion du brouillon : ajouts en interligne, becquets d'insertion, ratures laissant la possibilité d'une récupération.

2

Ma jolie chambre

1 Un espace grand, un ordinateur ;
2 près de ^{fenêtre avec des} l'ordinateur, un lit. Près
3 du lit, ~~une~~ rideaux blancs. À côté de
4 la fenêtre, un bureau noir. Sur le
5 bureau noir, une trousse pleines de
6 stylos. Devant la trousse, ~~des~~ cahiers.
7 Sur les cahiers, ~~des~~ exercices et des
8 leçons un petit brouillon. Sur le
9 brouillon, des ratures et ^{un} ~~des~~ cahiers.
10 Sur les cahiers, un exercices. À côté
11 de l'exercice, un pot de fleurs. ^{Près de} ~~Vas~~
12 le pot de fleurs, un autre bureau. Près
du bureau, une grande armoire. ~~Vois~~
la grande armoire, un tiroir. Dans le
tiroir, des livres ^{en} des poèmes écrits
par moi.

Ma jolie chambre

Un espace grand, un ordinateur; près de l'ordinateur, un lit; près du lit, une fenêtre avec des rideaux blancs; à côté de la fenêtre, un bureau noir; sur le bureau noir, une trousse pleine de stylos; devant la trousse, un petit brouillon; sur le brouillon, des ratures et un cahier; sur le cahier un exercice; à côté de l'exercice, un pot de fleurs; près du pot de fleurs, un autre bureau; près du bureau, une grande armoire; dans la grande armoire, un tiroir; dans le tiroir, des livres et des poèmes écrits par moi... dans ma jolie chambre...

FORMATION INITIALE

On a ici deux exemples de travail réalisés au cours de la formation initiale que j'ai exercée en collège, et à l'IUFM.

A. EN COLLÈGE

Au cours de projets d'écriture longue, je n'hésitais pas à prendre appui sur les productions pour systématiser¹⁷¹ l'étude de la langue au cours de la réécriture. Ici au cours de l'écriture de contes.

Entraînement à la réécriture

Corrigez les phrases suivantes, extraites de vos copies :

1. Erreurs sur les verbes

- **Conjugaison** (la morphologie du verbe n'est pas respectée –au passé simple en particulier)

- 1°) Les deux enfants s'enfuèrent* de chez eux.
- 2°) Trois petites bêtes partèrent* par la fenêtre*.
- 3°) Ils fermèrent le tiroir et descendèrent*.
- 4°) Le jeune apprenti se rendèrent* à la montagne sacrée.
- 5°) Il disa une formule magique*.
- 6°) Alors il prenna* le sable d'or.
- 7°) Beaucoup de tornades arriva* en une foudre gigantesque.
- 8°) Ils furent* un grand voyage.
- 9°) Christophe revenut* mais Marie n'était plus là.
- 10°) Christophe entendut* un bruit bizarre.
- 11°) Il ne vut* rien.
- 12°) La forêt où ils se rendèrent* était magnifique.
- 13°) Il aperceva* l'ennemi.

- **Emploi des temps**

- 1°) Pendant ce temps les parents s'inquiètent* car il se faisait tard.
- 2°) Ils se chamaillaient souvent. Mais un jour, triste car il y avait une grande tempête, Marie avait disparu*. Christophe, comme un bon garçon, partit à sa recherche.

- **Aspect**

- 1°) Alors que le jeune garçon se rendit* à cet endroit, il rencontra un lapin.
- 2°) A leur arrivée il fit* nuit.
- 3°) Alors qu'un nain passa* par là il s'approcha de Christophe.
- 4°) Après le combat, Christophe courut jusqu'à la maison de l'ennemi. Marie fut* enfermée dans une grande cage.

|

2. Erreurs de syntaxe

- **Découpage en phrases :**

- 1°) Et les voilà partis en chemin Christophe dit à Marie....
- 2°) Attention elle est gardée par l'ennemi, voici trois perles de feu et trois autres d'eau.
- 3°) Il courut s'arrêta devant l'arbre c'était bien un pommier il prit une pomme et la rapporta au nain elle était rouge et tendre.

¹⁷¹ La présence de ce document est motivée par le fait qu'aucun des enseignants n'a « osé » procéder à la systématisation grammaticale proposée au cours de l'expérimentation.

- **Usage des substituts :**

- 1°) Ce dragon vivait sur la montagne sacrée en Chine. Les Chinois avaient donné au dragon le nom de Tiniu.
- 2°) Le dragon ne put pas arrêter la tornade : la tornade le frappa au cœur.
- 3°) Christophe vit un nain. Ce nain était le nain des informations.
- 4°) Il a enlevé ta sœur, il a emmenée sur la montagne noire.
- 5°) Marie était blessée, car l'ennemi l'avait frappée. Elle ressemblait à une momie, avec toutes ses bandes, mais Christophe était content de l'*avoir battu.
- 6°) Il rencontre un nain, il* lui dit : « si tu veux ta sœur , je sais où elle est ». Celui-ci* lui donna trois perles d'eau et de feu en échange de trois pommes.
- 7°) Marie était enfermée. Christophe demanda : « où est la clé ?
-je ne sais pas, dit Marie

- **Liaisons :**

- 1°) Il continua sa recherche, sur sa route il vit un nain ;
- 2°) Cette montagne est dangereuse. Elle est réputée pour sa froideur.
- 3°) Ils ne s'aimaient pas beaucoup. Ils étaient toujours en train de se chamailler.
- 4°) Il marcha des jours et des jours, il arriva dans une forêt sombre et humide.
- 5°) Il voulait lui voir faire demi-tour puis d'un coup de doigt il décrocha un gros rocher de la montagne.
- 1°) Il lui fallut qu'une seconde pour découvrir que Marie avait disparu..
- 2°) Nous allons demander aux habitants du village s'ils les auraient pas aperçus.

- **Ponctuation du dialogue**

- 1°) L'apprenti-sorcier vit un lapin qui lui dit ; « Tu vas où comme ça ». L'apprenti dit je vais voir le dragon. Pourquoi lui demanda le lapin, pour chercher du sable d'or. Mais à quoi va te servir ce sable d'or, à faire évoluer mes pouvoirs.
- 2°) Les enfants étaient d'accord mais comment on va la faire venir.
- 3°) La femme noire dit au fils pourquoi tu es là ?

3. Vocabulaire

- 1°) Merci, répliqua* Christophe.
- 2°) Nous sommes partis nous balader*.
- 3°) Il faut faire gaffe* !
- 4°) Quand il vit le rocher dévaler, il se laissa tomber en se rattrapant à la façade*.
- 5°) Il rigola* d'un air sadique.

B. A L'IUFM

On a ici un exemple de séquence créée par un stagiaire appartenant à mon atelier mémoire : on voit les commentaires que j'ai ajoutés à sa proposition.

DISCIPLINE : Français

Thème : Présentation des portraits Araucans

Classe : CE2

Séance : 1

Date : Lundi 30 mai

Objectifs	Durée	Déroulement	Matériel	Observations
- découvrir un écrit imagé	10min	- je leur raconte l'histoire de Robinson Crusoé : résumé de Vendredi ou la vie sauvage de Michel Tournier.		
	15min	- distribuer le portrait araucan extrait du livre. Les élèves lisent le portrait. Recueil des commentaires éventuels : discussion, réactions sur le portrait. à votre avis, de quoi parle-t-on ? (l'océan)	Portrait Araucan de l'océan	
	15min	- travail sur un autre portrait : qu'est-ce que c'est ? (le 1 ^{er} : le soleil, le 2 ^{ème} : la montagne) réfléchir à comment écrire un portrait araucan : que faut-il ? écriture des idées au brouillon par 2. Mise en commun des idées, à l'oral, en collectif.	Portraits du soleil et de la montagne.	

DISCIPLINE : Français

Thème : Les portraits Araucans

Classe : CE2

Séance : 2

Date :

Objectifs	Durée	Déroulement	Matériel	Observations
- découvrir une structure textuelle spécifique	15min	- relecture du portrait Araucan et des 2 autres portraits distribués. Avez-vous trouvé de quoi ou de qui il s'agit ? Comment faire pour en écrire un ? recherche individuelle sur le cahier de brouillon. On utilise des images pour faire penser au soleil.	Les 3 portraits araucans distribués aux élèves	
- déterminer des critères pour écrire un portrait Araucan	15min	- Mise en commun : J'écris les propositions des élèves au tableau. - devinette fonctionne : on trouve mais pas trop vite - trouver des images structure : c'est..... + 5phrases. Etablir une grille de critères de réussite.		
	20min	- écrire un portrait : (à voir) ou trouver des images nous allons écrire un portrait tous ensemble. Les élèves proposent des idées. Exemples : maison, école, maître, la mer, le sable Maison : quelle couleur ? (rouge) quelle forme ? à quoi ça vous fait penser ? (boîte avec un couvercle qui ne s'enlève pas)		

DISCIPLINE : Français

Thème : Les portraits Araucans

Classe : CE2

Séance : 3

Date :

Objectifs	Durée	Déroulement	Matériel	Observations
- écrire un portrait Araucan : 1 ^{er} jet - écrire en respectant des critères spécifiques - trouver des images poétiques	25min 15min	- lecture d'un nouveau portrait et rappel des règles pour en écrire un « Par 2, vous allez écrire un portrait. Je vous donne une grille où tout ce que l'on doit faire pour écrire un portrait est écrit. Vous allez remplir la grille après l'écriture du portrait. » - Mise en commun : lecture de portraits. Les élèves lisent leur portrait ou donnent leur avis. En collectif, on commente les portraits. J'interroge les élèves sur les critères (sont-ils respectés ?)	Les 3 portraits araucans distribués aux élèves Un autre portrait Grille pour écrire un portrait Araucan	Pour les élèves en difficultés, je les aide à trouver des images

Commentaire [CE1] : Pense à leur proposer à titre de fin le lire les cases restantes de ce bout de tableau sans leur portrait

DISCIPLINE : Français

Thème : Les portraits Araucans

Classe : CE2

Séance : 4

Date :

Objectifs	Durée	Déroulement	Matériel	Observations
- trouver des images poétiques - jouer avec les mots	15min 15min 15min	- travail sur l'accord des adjectifs avec le <u>nom</u> : Distribuer la fiche sur les adjectifs qualificatifs. - Donner un mot, proposer de trouver des images sur ce mot On peut utiliser la forme, la couleur, et ce à quoi cela nous fait penser. Ex : Maison - poème avec des images : Un enfant m'a dit, Alain Bosquet, <i>Poèmes pour les enfants</i> . Explication du poème avec les enfants, discussion. - je propose le mot école Questionnement : Qu'est-ce qu'il y a ? à quoi on pense ? Les élèves cherchent des images pour décrire le bâtiment, les élèves, etc. J'écris un portrait collectif au tableau	Fiche sur les adjectifs qualificatifs	

Commentaire [CE2] : Concernant ce titre, il peut être possible faire un CRL un travail sur le poème (la manière de remplacer un mot) ou si ça gêne une élève de classe on peut proposer le mot « école » devant, puisque le poème est imprimé, et « o » pour remplacer à l'impression qu'il faut : c'est vraiment l'occasion pour leur faire travailler de décrire le poème et de cette classe de mots (il peut leur faire des mots ou même venir d'autres types de mots que ceux du poème monolingue etc...)

Commentaire [CE3] : N'ai-je pas déjà fait un portrait avec « école » ? (monolingue) pour être sûr par rapport au poème d'Alain Bosquet ?

DISCIPLINE : Français

Thème : Les portraits Araucans

Classe : CE2

Séance : 5

Date :

Objectifs	Durée	Déroulement	Matériel	Observations
- écrire le 2 ^{ème} jet du portrait - réécrire un texte, à partir des remarques de l'enseignant et/ou de ses pairs	15min	- les 1 ^{er} jets des élèves sont distribués. Les élèves volontaires lisent leurs productions. Discussion : les critères de la grille sont-ils respectés (je donne mon avis, si je ne suis pas d'accord avec les élèves).	Les 1 ^{er} jets des élèves	
	25min	- écriture du 2 ^{ème} jet : Les élèves prennent en compte les remarques que j'ai fait sur leurs grilles pour améliorer leur portrait. Ils écrivent leur 2 ^{ème} jet, certains en écrivent d'autres ou aident ceux qui ont du mal.	Les grilles remplies Des nouvelles grilles	

Commentaire [CE4] : ne peut avoir comme but le moment. (réviser le texte, et les aller à la maison)

Commentaire [CE5] : faire

Commentaire [CE6] : aller par à parler de ce qu'ils ont fait de leur

DISCIPLINE : Français

Thème : Les portraits Araucans

Classe : CE2

Séance : 6

Date :

Objectifs	Durée	Déroulement	Matériel	Observations
- écrire le 3 ^{ème} jet du portrait - écrire de façon soignée, recopier sans erreur des phrases	40min	- Chaque enfant recopie son portrait au propre en sautant une ligne entre chaque phrase, puis va le taper à l'ordinateur	Textes des portraits tapés à l'ordinateur par moi	
	15min	- présentation des portraits tapés à l'ordinateur Ceux qui n'ont pas encore leur portrait le lisent. Les autres écoutent et répondent à la devinette. - réalisation pour la classe d'un album qui comporte tous les portraits.		

I

Grille pour écrire un portrait Araucan

Critères	Mon avis	L'avis de l'enseignante
La devinette fonctionne : on trouve la solution mais pas trop vite.		
J'ai mis au moins 3 phrases commençant par « c'est ».		
Je suis retourné(e) à la ligne à chaque fois que j'ai écrit « c'est ».		
J'ai trouvé des images pour écrire mon portrait.		
Je pose la question à la fin pour faire deviner.		

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

CHAPITRE 4 : LES PRODUCTIONS FINALES ACCOMPAGNEMENT ET ÉVALUATION.. 491

A. L'accompagnement des productions.....	492
1 – Bilan comparatif : aspect individuel de l'aide.....	492
2 – Etude comparative de l'aide individuelle apportée	493
a. OJ : Une aide «vigoureuse »	493
Un bon diagnostic :	494
Un accompagnement de l'aspect « cognitif » de la démarche :.....	494
De la « guidance » au « guidage »	494
b. MB : du guidage à la négociation de la tâche	495
B. Apprendre à évaluer.....	497
1 – Peut on suivre des productions et bien les évaluer ?	497
2 – Evaluation et formation	498
a. OJ : La spécificité non repérée.....	498
b. SR : La structure mal reconnue	498
c. MB : Une tendance à surévaluer	499
d. DL : l'aspect syntaxique surévalué	500

PARCOURS 3 : ANALYSE DES INTERACTIONS ORALES ENSEIGNANT-ÉLÈVES 502

Chapitre 1 : analyse comparative d'un même moment de la séquence	502
Chapitre 2 : analyse longitudinale pour l'enseignant le moins formé	502
Chapitre 3 : bilan de l'expérimentation en ce qui concerne les élèves, les enseignants et le dispositif lui-même	502

CHAPITRE 1 : ANALYSE COMPARATIVE D'UN MÊME MOMENT DE LA SÉQUENCE ... 503

Préalables : comparaison des 4 réalisations à la lumière de quelques indicateurs	503
1 – Tableau comparatif des 4 réalisations.....	504
2 – Gradation des phénomènes et formation	504
3 – Choix des 2 réalisations les plus contrastées	505
A. Etude de l'extrait 1 (OJ).....	505
1 – Rappels préalables du contexte	505
a. Le lieu de l'expérimentation	505
b. L'enseignant et son style	506

L'enseignant dans l'expérimentation.....	506
L'enseignant dans son style.....	506
c. Ce qui a précédé le passage choisi :	507
2 - Présentation et description de l'extrait	507
a. Sa transcription.....	507
b. Sa description.....	508
Moment 1 : La notion est questionnée.	508
2 ^{ème} moment : un indice est donné par l'enseignant	509
3 ^{ème} moment : réponse et validation	509
3 - Analyse de l'extrait.....	509
Un genre professionnel maîtrisé	509
Un « script » bien rôdé	510
Mais une absence notable de pauses ou de silences.....	510
premières conclusions après l'extrait 1	510
B. Etude de l'extrait 2 (DL).....	511
1 – Rappels préalables du contexte	511
a. Le lieu de l'expérimentation	511
b. L'enseignant et son style	511
c. Ce qui a précédé le passage choisi :	512
2 - Transcription et description de l'extrait.....	512
a. Préalables à la lecture de l'extrait.....	512
b. Sa transcription.....	512
c. Sa description	514
Moment 1 : une situation problème.....	514
Moment 2 : une erreur reprise et analysée par son auteur	514
Moment 3 : un « incident » : la réponse proposée est à la fois juste et fausse	514
Moment 4 : Le retardement de la validation	515
Moment 5 : une alternance d'élève à élève	515
Moment 6 : Un recours spontané à « la leçon »	515
2 – Analyse de l'extrait 2	516
premières conclusions après l'extrait 2.....	516
Conclusion : etude comparative et résultats	517
Interactions orales et formation	519

CHAPITRE 2 : ANALYSE LONGITUDINALE POUR L'ENSEIGNANT LE MOINS FORMÉ 521

A. Etude de l'extrait 1 (OJ2).....	522
1 – Rappels préalables du contexte	522
2 – Transcription	522
3 – Analyse de l'extrait.....	523
a. Analyse faite par l'enseignant lui-même	524
« Générer une dynamique »	524
« Comment percevoir l'autre »	524
« Prendre leur point de vue »	524
b. Notre analyse	524
Un meilleur taux de participation.....	524
Mais l'enseignant tient les commandes	524
C'est lui qui formule	525
Conclusions à tirer de ce premier extrait.....	525
a. Une confirmation de l'expertise de l'enseignant	525
b. Confirmation également de son positionnement.....	526
B. Etude de l'extrait 2 (OJ3).....	526
1 – Rappels préalables du contexte	526
2 – Transcription	526
3 – Analyse de l'extrait.....	527
a. Notre analyse	527
Vers la coaction	527
Vers la dévolution	528
Vers une expertise spécifique.....	528
b. Analyse de l'enseignant.....	528
4 – Etude comparative entre les 2 extraits	529

CHAPITRE 3 BILAN DE L'EXPÉRIMENTATION EN CE QUI CONCERNE LES ÉLÈVES, LES ENSEIGNANTS ET LE DISPOSITIF LUI-MÊME..... 530

bilan élèves : les questionnaires finaux	530
1 – Quel profit ? quelle liberté ?	530
a. « Avoir un « plus » »	531
b. Des « consignes agréables »	531
2 – Les aides reçues	532

3 – Leur regard sur leur écrit.....	533
4 – Etait-ce un atelier d'écriture ?	533
a. En quoi oui ?.....	534
b. En quoi non ?	534
« Pas assez d'échanges »	534
« On était pressés »	534
5 – Leur sentiment général	534
a. Les élèves d'OJ : Travailler ensemble, avoir du temps pour le faire	535
b. Ceux de SR : Gagner en concentration.....	535
c. Ceux de MB : Donner envie d'écrire	535
d. Ceux de DL : Partager un plaisir.....	535
B. bilan enseignants :	535
1. Réponses au questionnaire final.....	535
a. En ce qui concerne leurs élèves.....	535
b. En ce qui les concerne	535
Leur degré de liberté.....	536
Les aides	536
c. Leur avis global.....	536
OJ : « Des pistes à réinvestir »	536
SR : Intéressant, mais frustrant.....	536
MB : Une découverte, qui remet en question.....	537
DL : Une séquence riche, de beaux textes	537
2. Caractéristiques de chaque enseignant au regard de la formation	538
a. OJ : Une acculturation et une mise en œuvre réussies	538
De la séparation à l'intégration.....	538
Vérification de la première hypothèse.....	538
SR : Présence d'une formation théorique, à continuer	539
Recherche de la coaction et de la cohérence.....	539
L'art de la rétroaction	539
c. MB : la mise en projet	540
Une bonne image opérative	540
Une image cognitive à renforcer	540
d. DL : Expertise et effets pervers	541
Les chemins de l'expertise.....	541

Ses effets pervers	541
C. Bilan concernant le dispositif.....	542
1 – Les effets de l’atelier d’écriture au regard des performances.....	542
PARCOURS 4 : STRUCTURE CONCEPTUELLE DE L’ATELIER D’ÉCRITURE LITTÉRAIRE ET FORMATION.....	545
CHAPITRE 1 : DE L’EXPÉRIMENTATION À LA STRUCTURE CONCEPTUELLE DE L’ATELIER D’ÉCRITURE LITTÉRAIRE	546
a. un exemple de coaction, entre guidance et dévolution	547
b. la cohérence, entre monstration et déploiement	549
c. L’équilibre du dispositif : un exemple de rétroaction négative.....	550
Relancer la séquence avec SR	551
CHAPITRE 2 : CONCEPTS PRAGMATIQUES ET FORMATION	554
A. recentrer sur l’opération d’écriture majeure avec mb	554
B. rééquilibrer les procédures avec oj.....	555
C. lire les textes d’élèves avec dl.....	558
D. lire les brouillons d’élèves	561
1 – Pourquoi et quand lire les brouillons, lesquels choisir ?.....	562
a. Pourquoi lire les brouillons	562
b. A quel moment lire les brouillons aux élèves.....	563
c. Lesquels choisir ?	563
2. Comment lire les brouillons d’élèves.....	563
a. Absence de schéma	564
b. Schéma rédigé	564
Marianne : mieux dégager les caractéristiques.....	565
Maryne : distinguer caractéristique et métaphore	565
Angélique : structure attributive et tournure présentative en concurrence	566
c. Le schéma à son premier niveau.....	567
d. Le schéma, du niveau 1 (la caractéristique) au niveau 2 (la métaphore)	568
e. Un troisième niveau, vers la relation comparant/comparé.....	568
UN PARCOURS EN PROJET : PROPOSITIONS ET PISTES POUR LA FORMATION DES MAÎTRES.....	572

CHP 1 : CONTENUS DE FORMATION PRÉALABLE POUR LES MAÎTRES	573
A. une première nécessité : changer de paradigme et de représentations.	573
1 - De l'écriture du texte	573
a. Comme un travail	573
b. Comme un processus.....	573
c. Comme une émergence	573
2 - De l'élève écrivant.....	573
a. Un apprenti.....	573
b. Un partenaire.....	573
3 - De la discipline français	573
a. Discipline artistique.....	573
b. Discipline globale.....	573
B. Une deuxième nécessité : (Se) soumettre à une pratique.....	574
1 - Vivre le processus de l'intérieur	574
a. Prendre conscience des obstacles	574
b. Prendre conscience des facilitateurs	574
c. Prendre conscience de ses stratégies	574
2 - Un travail en double piste	574
a. Pour la lecture	574
b. Pour l'écriture	574
c. Pour la réécriture	574
3 - Un travail continué	574
a. Le choix d'un texte.....	574
b. La lecture d'un texte d'élève.....	574
C. Une troisième nécessité : (Se) référer à une théorie.....	574
a. Quels apports théoriques	574
De l'écriture.....	574
De l'élève écrivant.....	574
De la discipline français	574
b. A quels moments, pourquoi et pour quand.....	574
La double dimension du langage	574
Le texte comme résultat d'un processus de production	574
Le texte comme moyen et non comme but	574
c. Avec quels vecteurs.....	575

Le choix de textes	575
La lecture de texte d'élève	575
La programmation d'une séquence à l'autre	575
CHAPITRE 2 LES CONTENUS, PRÉPARER ET CONDUIRE UNE SÉQUENCE EN ATELIER	
D'ÉCRITURE	576
A. La préparation d'un atelier d'écriture	576
1 - Le texte	576
a. Le choix (idée de « familles de textes »)	576
b. L'opération d'écriture majeure et le projet	576
c. La consigne et l'évaluation	576
2 - La séquence	576
a. La construire à rebours.....	576
b. Ses étapes	576
c. Les aides	576
3 - La programmation.....	576
a. Passer d'une séquence à la précédente	577
b. Passer d'une séquence à la suivante	577
c. Et les IO dans tout ça ? objectifs et pré-requis	577
B. La conduite de l'atelier	577
1 - La mise en situation	577
a. L'instauration du dispositif	577
La verbalisation du contrat.....	577
La disposition des lieux.....	577
Les incontournables.....	577
b. L'institution de nouvelles règles.....	577
Les règles à instituer	577
Les différents modes, les différents moments.....	577
Le cahier des charges.....	577
c. L'installation de chacun dans son rôle	577
La répartition des rôles	577
La mise en place de ressources, de relais.....	577
2 - La mise en jeu.....	577
a. La conjonction	577

Médiation ou « art de l'autre ».....	577
Mise en projet	577
b. L'intention	577
Énoncé de l'intention : apport théorique.....	577
La lecture ascendante ou « l'art du rat »	577
Vers la littérarité : monstration & imitation.....	578
c. La mise en tension.....	578
À partir d'un « événement »	578
Le décloisonnement.....	578
Les applications du décloisonnement	578
3. L'accompagnement.....	578
a. Au niveau des membres de l'atelier : la coaction.....	578
Les outils de la guidance	578
Jeu sur la décontextion	578
Monstration	578
Exemple et évaluation	578
Différenciation	578
Les outils de la dévolution.....	578
La mise en projet.....	578
La mise en place de ressources, de relais,	578
Le retardement de la validation	578
L'accueil : pauses, silences et proxémie.....	578
b. Au niveau des textes : la cohérence	578
Programmation de l'apport théorique nécessaire.....	578
Les outils de la scrutation	578
De ressemblance en ressemblance, la rime généralisée	578
La mise en réseau.....	578
Les outils du déploiement	578
Du Texte : l'OEM.....	579
De la séquence : le dossier de textes & images.....	579
Du projet : le travail du brouillon.....	579
c. Au niveau du dispositif : un équilibre dialectique	579
La prise de distance.....	579
Les moments de la rétroaction.....	579

Pôles à équilibrer.....	579
Moments-clés	579
Les outils de la rétroaction Aller-Retour projet/objet	579
CONCLUSION	580
PRÉEXPÉRIMENTATION AVEC MB.....	585
A. Documents de l’enseignante	586
a. La liste des ouvrages proposés à la lecture	587
b. Les principaux outils de l’écriture du fantastique	588
c. (à mon intention) La liste des activités réalisées au CDI	589
d. Le plan d’une nouvelle fantastique	590
B. Productions d’élèves	591
a. Les armées du passé (Louis)	592
b. Le costume parfait (Charlotte)	598
LE COMPAGNONNAGE AVEC MB.....	603
A. Ouvrage publié au Brésil	604
B. Copies d’élèves.....	612
B. Copies d’élèves.....	613
a. Clui de Sofiane, élève en grande difficulté	613
b. Celui de Zoé, très bonne élève.....	615
LA FORMATION CONTINUE AVEC SR ET DL	620
A. Stage didactique de l’écriture	621
a. Un stage de didactique de l’écriture, semblable à celui auquel ont assisté SR et DL.....	621
B. Un Stage Liaison Ecole Collège (Français – Mathématiques)	625
L’ATELIER D’ÉCRITURE LITTÉRAIRE AVEC DL.....	627
A. A partir de R. Queneau	628
B. A partir d’Eric Sadin	632
C. A partir de Baschô & Busson	633
C. A partir de Baschô & Busson	634
OBSERVATIONS LIMINAIRES	636
OBSERVATIONS LIMINAIRES	637

A. Observation liminaire OJ	638
a. Angélique	638
b. Ghislaine	639
d. Maria	640
e. Michaëlla	641
B. Observation liminaire SR.....	642
a. Texte d'élève qui a été réécrit.....	642
b. Résultat de la réécriture en commun.....	644
c. Autre production	645
C. Observation liminaire DL.....	647
a. Copie de la consigne.....	647
b. Copie d'Halima	648
.....	649
FORMATION INITIALE.....	650
A. En collège.....	651
B. A l'IUFM	654
.....	654
.....	654
.....	655
.....	655
.....	656
.....	656
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	658

Bibliographie

Articles, Ouvrages

ADAM, J. Michel (1994) *Les types de textes : types et prototypes*. Paris : Nathan

ADAM, J. Michel (1994) *Le texte narratif : traité d'analyse pragmatique et textuelle*. Paris : Nathan Université (Linguistique).

ALCORTA, Martine (1998) « Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit ». In : BROSSARD Michel, FIJALKOW Jacques (dir.). *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Talence : Presses Universitaires de Bordeaux, 1998. Pp. 123-151.

ALLAL, Linda, CARDINET, Jean & PERRENOUD, Philippe (1979) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Lang.

ALLAL, Linda (1988b) « Pour une formation transdisciplinaire à l'évaluation formative », in Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?* Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier n°26, pp. 39-56.

AMALBERTI, René ; DE MONTMOLLIN, Maurice ; THEUREAU, Jacques (dir.) (1991) *Modèles en analyse du travail*. Liège : Pierre Mardaga

AMIN, A. & LOYRION, C. *Culture et identité : questionnement et confrontation des modèles*. Xè congrès de l'ARIC, www.unifr.ch.

ANDRE, Alain (1989) *Babel heureuse : l'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Syros (Alternatives)

ANTHONY, P. J. (1987) *Examining children's writing narratives : the relationship between writing ability and logical thinking between concret and formal operations*.

ANZIEU, Didier (1981). *Le corps de l'œuvre : Essais Psychanalytiques sur le Travail Créateur*. Paris: Gallimard.

ARAGON, Louis (1969) « *Je n'ai jamais appris à écrire* » ou les incipits Skira

ARAGON, Louis (1969) *Le mentir vrai* Skira

ARDITTI, (1987) *Reprises, répétitions et reformulations : le jeu des formes et des fonctions*, Encrages 18-19

ARSAC, G. ; CHEVALLARD, Y ; MARTINAND, J.-L ; TIEBERGHIEN, A. (dir.) (1994) *La transposition didactique à l'épreuve des différents savoirs*. Grenoble : La Pensée sauvage

ARTIGUE, M. et al. (dir.). *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. Grenoble, La Pensée sauvage.

ASTOLFI, J. Pierre (1992) *L'école pour apprendre*. Paris : ESF (Pédagogies)

ASTOLFI, J- Pierre et DEVELAY, Michel (1989) *La didactique des sciences*. Paris : PUF, Que Sais-je.

AUSTIN, John Langshaw (1970) *Quand dire c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil

BACHELARD, Gaston (1943) *L'air et les songes*. Paris : J. Corti

BAIN, Dominique (1988b) « Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique », in Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?*. Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier n°26, pp. 177-182.

BAKHTINE, Michael (1975, 1978) *Esthétique et théorie du roman*. NRF Gallimard.

BAKHTINE, Michael *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.

BALACHEFF, Nicolas (1988) « Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques », in Laborde C. (Ed.) *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*, Marseille-Luminy, Grenoble : La Pensée sauvage

BARBIER, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF

BARBOSA-MORAES, A. L. (2000) *Le pacte narratif : changements et perspectives au XXè s.* Thèse (Claudette Oriol-Boyer dir.)

BARRÉ-DE MINIAC, Christine (1995) « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche ». In *Revue Française de Pédagogie* n° 113, octobre-novembre-décembre 1995, pp. 93-133.

BARRE-DE MINIAC, C. ; POSLANIEC, C. ss la dir. de (Marie-Paule Dessaivre, Josy Pibarot, Alix Seydoux, Edith Weber) (1999) *Ecrire en atelier : observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*. INRP : Documents et travaux de recherche en éducation. 35.

BARRE-DE MINIAC, C. (coll. de Delannay, B. Pibarot, J.) (1997) *La famille, l'école et l'écriture : étude descriptive et comparative*. INRP : Documents et travaux de recherche en éducation. 35.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine (2000), *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

BARRE-DE MINIAC, C. éd.(1996) *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck Université.

BARRE-DE MINIAC, C. ; CROS, F. RUIZ, J. (1993) *Les collégiens et l'écriture : des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris : ESF-INRP 804 : 003 BAR

BARRE-DE MINIAC, C. (19) *Apprendre en atelier, à quelles conditions ? (Revue Romande des instituteurs)*. INRP-De Boeck.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine (1997) *L'appropriation de l'écrit. Propositions pour une didactique de l'écriture multi-référencée*. Note de synthèse pour le diplôme d'habilitation à diriger des recherches. Dossier présenté sous la direction de Monsieur le Professeur Yves Reuter. Université Charles de Gaulle-Lille III.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine et Reuter, Yves (2006). *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines*. INRP Documents et Travaux de Recherche en éducation

BARTLETT, E.J. (1982) « Learning to revise : some component processes » chapitre 13 de *What writers know. The language, process and structure of written discourse*. Academic Press (cite par C.G.D. in *Pratiques n°86* « Le lire dans l'écrire »).

BATESON, Gregory (1981) *La nouvelle communication*. Paris: Éditions du Seuil

BAUTIER, Elizabeth (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la socio-linguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan

BAUTIER, Élisabeth, ROCHEIX, J.-M. (1997) « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In Terrail, J.-P. (Éd.) *La scolarisation en France* (pp. 105 à 122) Courtry : La dispute

BAUTIER Élisabeth & BUCHETON Dominique, "L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui est déjà là ?", *Le Français aujourd'hui* n°111.

BEILLEROT, Jacky (1987). *Savoir et rapport au savoir. Disposition intime et grammaire sociale*. Note de soutenance de la thèse sur travaux, Ss la direction de G. Vigarello, Université Paris V-René Descartes. p. 4.

BEILLEROT, Jacky, BOUILLET, A., BLANCHARD-LAVILLE & MOSCONI, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Editions Universitaires.

BELISLE, C. et SCHIELE, B. (dir.) (1984) *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherches sur les représentations*. Paris : Editions du Centre National de la Recherche Scientifique

BEREITER, CARL & SCARDAMALIA, Marlene (1983) "Does learning to write have to be so difficult?" In A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden (Eds.). *Learning to write: First language/second language. Applied linguistics and language studies series*. London : Longman.

BEREITER, CARL & SCARDAMALIA, Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

BERNICOT, J., & TROGNON, A. (2002). Le tournant pragmatique en psychologie. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Musiol & M. Guidetti (Eds.), *La pragmatique en psychologie* (pp. 13-32). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

- BERRY, J. W. (2000) *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires : hommage à Carmel Camilleri*. Paris : L'Harmattan
- BERTALANFTY (von) Ludwig (1968). *Théorie générale des systèmes*. Trad : Jean Benoît Chabrol, Paris : Dunod, 1973
- BESSE J.M. et L'ACLE (2000) *Regarde comme j'écris ! : écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Magnard (Les guides)
- BETTLEHEIM, Bruno et ZÉLAN, Karen (1983) *La lecture et l'enfant*. Paris : Laffont
- BILOUS, N. ; LEON, P. ; DE PESLOUAN, D. (1996) *Pratiques de l'écrit*. Publications de l'IUFM de Nice.
- BING, E. (68/76) ...*Et je nageai jusqu'à la page* Paris : Editions des femmes.
- BIOY CASARES, Adolfo (1972, 1^{ère} éd. 1940) *La invencion de Morel*, Madrid : Alianza editorial.
- BISAILLON, J.(1991) « Les stratégies de révision comme objet d'enseignement » in *Enjeux n°22* (Mars 91)
- BLANC, D. (1993). Correspondances. La raison graphique de quelques lycéennes. In : D. Fabre (dir.), *Ecritures ordinaires*. Paris : Centre Georges Pompidou/ BPI-POL, 95-115. et (1996). Le temps des cahiers. L'écriture « non-scolaire » des filles à l'école. In : C. Barré-de Miniac (dir.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.
- BLANCHET (1991) *Dire, et faire dire : l'entretien* Paris : Colin
- BLOOM, Benjamin S. & KRATHWOHL, David. R. (1956) *The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners*. New york : Longmans.
- BON, FRANÇOIS (2000) *Tous les mots sont adultes : méthode pour l'atelier d'écriture*.
- BONIFACE, C., Pimet O.) (1992) *Les ateliers d'écriture*. Paris : Retz (Pédagogies)
- BONIFACE, C. (ss la dir. de) *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture*. (1994) Interventions et actes. Aix-en-Provence Février 93. Paris : Retz (Pédagogies)
- BORGÈS, Jorge Luis (1957) « *Le sentier aux chemins qui bifurquent* », in *Fictions*, Paris : Gallimard
- BOUCHARD, R. (1998) *Interaction et discursivité. Sciences du langage, didactique de langue et didactique du français 1, 2, 3* Thèse microfichée1-
- BOURDIEU (1977) *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Les éditions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre (1986). Habitus, code et codification. Actes de la recherche en sciences sociales, n° 64.

BOURGAIN, D. (1990) *Discours sur l'écriture, des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural* BOURGAIN, D. (1988) « Les représentations de la langue, approches socio-linguistiques » *Langue française* 85.

BOURGAIN, Dominique (1988). *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse de doctorat d'état, Sous la direction de J. Peytard, Université de Besançon.

BOUTET, (1993) « Activité de langage et activité de travail ». *Education permanente* n°116 : « Comprendre le travail ».

BOUVERESSE, J. (1996) « Règles dispositions et habitus » in *CRITIQUE* n° 579-580 (1996) *sur P. Bourdieu*. pp. 573 à 594

BRASSART (1993) *Eléments de psycholinguistique pour une didactique des textes écrits*.

BRASSART et REUTER, (1992) *Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français* Etudes de linguistique appliquée.

BRASSART et REUTER, (1998) *Des recherches sur la lecture écriture Théodile* Etudes de linguistique appliquée AFPS La pensée sauvage.

BROSSARD, Michel et alii (1996) « Rôle du contexte dans les écrits scolaires. Recherche sur les productions écrites d'élèves d'un lycée professionnel ».

BROSSARD, *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

BROSSARD, *Etude de quelques variables contextuelles sur le fonctionnement cognitif des élèves en situation scolaire*

BROUSSEAU, Guy (1980) « L'échec et le contrat » in *Recherches : La politique de l'ignorance*, n° 41, p.181

BROUSSEAU, G. (1985) Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. Article « didactique des mathématiques ».

BROUSSEAU, Guy (1986) « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », in *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, n°2, 1986, p. 48.

BROUSSEAU, Guy, (1997) Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa à l'université de Montréal. Math-unipa p.8/59

BROUSSEAU, Guy (1998) *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

BROUSSEAU, G. & WARFIELD, V. (1999) « Le cas de Gaël » paru en anglais sous le titre « The case of Gael » in *Journal of Mathematical Behavior* 1999 (1) p. 7 à 52 et non encore traduit en français.

BRU, M. (1991) *Ecrire pour apprendre à lire*. Ed. Universitaires du Sud

BRUNER, Jerome (1987) "*Comment les enfants apprennent à parler*". Retz. (traduction de "*Child's talk, learning to use language*". 1983

BRUNER (1991 ; 1997) *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle (Acts of meaning)* Paris : Eshel.

BRUNER (2002) *Pourquoi racontons-nous des histoires* Paris : Retz

BUCHETON, D. (1995) *Ecriture, réécritures : récits d'adolescents*. Bern : Peter Lang (Exploration)

BUCHETON, D. (1992) *Questions aux différents courants de la didactique du français*. Paris Wien : Peter Lang

BUCHETON, D. ; BAUTIER, E. (dir.) (1997) *Conduites d'écriture au collège et au lycée*. Versailles

BUCHETON, D. (1997) « Du côté des maîtres ». *La lettre de la DFLM*, n°21, p. 14 à 18.

BUCHETON, Dominique (1996), "Épaississement du texte et réécriture", in David et Plane (1996).

BUCHETON Dominique & BIAGIOLI-BILOUS Nicole (éds.) (1999), *Écritures créatives, Le Français aujourd'hui* n°127.

BUCHETON Dominique & CHABANNE J-Charles (2002), *Ecrire en ZEP / un autre regard sur les écrits des élèves*, CRDP Versailles/Delagrave

BUTOR, M. (1982) *D'où ça vous vient* (conférence) TEM

CAENS-MARTIN, S. (1999). Une approche de la structure conceptuelle d'une activité ... du travail aux apprentissages professionnels, Toulouse : Octarès

CAMILLERI, Carmel (1989) « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir », in Carmel Camilleri, Margalit Cohen-Emerique et Martine Abdallah-Preteuille *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris : l'Harmattan

CANELAS-TREVISI, Sandra, Moro, C., Scheuwly, B., et Thévenaz, T. (2000) « L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe », *Repères*, INRP, n°20, pp. 143 à 162.

CARNAP, Rudolf (1934) *La syntaxe logique du langage (Logische Syntax der Sprache)*. Vienne: Julius Springer.

- CARNAP, Rudolf et Tarski, Alfred (1936) *Théorie des niveaux de langage*.
- CARDINET, A. (1995) *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod (Formation Pédagogie)
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2000). « L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté ». *Cahiers Alfred Binet*, Vol. 661, 4, p. 49 à 68
- CERQUIGLINI B. (1989) *Éloge de la variante. Histoire critique de la philologie. Des travaux*. Paris : Seuil.
- CHISS, J.L. et Alii (1987) *Apprendre-enseigner à produire des textes écrits : Actes du 3^{ème} colloque international des de didactique du français*. Bruxelles : De Boeck Ed. Universitaires
- CHARLOT, B. (1987) *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Ed. Economica (Anthropos)
- CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Elizabeth et ROCHEX, Jean-Yves (1992) *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- CHARLOT, Bernard (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos. p. 65
- CHAROLLES M. (1986a) « L'analyse des processus rédactionnels, aspects linguistiques, psychologiques et didactiques", *Pratiques*, n° 49, 3-23.
- CHAROLLES, M. ; HALTE, J.F.; MASSERON, C. ; PETITJEAN, A. (1989) *Pour une didactique de l'écriture* Metz : Pratiques (didactique des textes)
- CHARTIER, A.-M. (2000) « Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique. Le cas de l'enseignement de la lecture ». *Recherche et formation*, INRP, n° 34, pp. 41 à 56
- CHAUVEAU, Gérard et ROGOVAS-CHAUVEAU, Eliane (1994) *Les chemins de la lecture*. Les guides Magnard.
- CHERVEL, André (1977) *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot
- CHEVALLARD, Yves (1988). *L'univers didactique et ses objets : fonctionnement et dysfonctionnements*. Marseille : COED (document interne ronéoté).
- CHEVALLARD, Y. ; MARTINAND, J.-L. ; TIEBERGHIE, A. (dir.) (1994) *La transposition didactique à l'épreuve des différents savoirs*. Grenoble : La Pensée sauvage. pp. 35-71
- CHISS, J.L. ; DAVID, J. ; REUTER, Y. (1995) *Didactique du français : état d'une discipline*. Paris : Nathan (Perspectives didactiques)
- CHISS, J.L. ; LAURENT, JP. ; MEYER, JC. ; ROMIAN, H. ; SCHNEUWLY, B. (dir.) (1988 ; 1994 4è) *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Actes du troisième colloque international

de didactique du français Namur septembre 1986. Bruxelles : De Boeck-Wesmael (Prisme didactiques 3)

CHOMSKY, Noam (1968) *Le langage et la pensée*. Paris : Payot

CIFALI, M. (1986) dans « L'infini éducatif : mise en perspectives », in Fain M. et alii (dir.) *Les trois métiers impossibles*. Paris : Les belles Lettres, Confluents psychanalytiques.

CLANCHE, P. (1976) *Le texte libre*. Paris : Maspéro.

CLANCHE, P. (1985) « La production de récit à l'école : problème linguistique ou problème psychologique », in *Bulletin de psychologie XXXVIII*, n°371

CLANET, C. (1990) *L'interculturel*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

CLAUZARD, Philippe (2006) « Registre pragmatique et registre épistémique dans un cours de grammaire à l'école élémentaire », in *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*. Actes du colloque de Nantes : IUFM des Pays-de-la-Loire.

CLAUZARD, Philippe (2008) *La médiation grammaticale en école élémentaire, éléments de compréhension de l'activité enseignante*. Thèse pour obtenir le grade de Docteur (Thèse pour obtenir le grade de Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers Discipline : Sciences de l'éducation, présentée et soutenue publiquement par Philippe CLAUZARD le 22 mai 2008 (reporté le 11 juin 2008), (Jury de soutenance : VERGNAUD, Gérard, Directeur de recherche émérite, Université Paris 8, président - PASTRÉ Pierre, Professeur du CNAM, communication didactique, directeur - ALTET, Marguerite, Professeur, CREN, Université de Nantes, membre - BUCHETON, Dominique, Professeur, IUFM de Montpellier, rapporteur - SENSEVY, Gérard, Professeur, IUFM de Bretagne, rapporteur).

CLOT, Yves (1995) *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La découverte

CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., SCHELLER, L. (2001-1). « Entretiens en confrontation croisée, une méthode en clinique de l'activité » in *Éducation Permanente* n° 146.

CLOT, Yves (2008) « La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie ». in *Éducation Permanente* n°177

CLOT, Y. (dir.) *Avec Vygotski*. Grenoble : La dispute. II Vergnaud, G. *On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget* p. 45 à 57 ; VIII Clot, G. *De Vygotski à Léontiev en passant par Bakhtine* p. 165 à 185 ; XII Rabardel, P. *Le langage comme instrument ? éléments pour une théorie instrumentale élargie* p. 241 à 265.

CLOT, Y. (1999) *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF (Le Travail Humain).

CLOT, Y.; SCHELLER, L. ; CAROLY, S. ; MILLANVOYE, M. ; VOLKOVF, S. (2000) *Le travail du genre professionnel, comme contribution à la genèse de l'aptitude*. Rapport intermédiaire.

- CLOT, Y. (2000) « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie » in Maggi, B. (dir.) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF p. 133 à 136
- COGNET, P. et JANET, P. 1968 (réédition : 1ère éd. 1938) *Apprendre à écrire 1ère partie Les sensations* » Paris : Belin (Collection « Pierre Clarac »)
- COMPAGNON, Antoine (1979) *La Seconde main ou le travail de la citation*. Paris : Seuil
- COULON, Alain(1993) *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1975) *Beyond Boredom and Anxiety : Finding Flow in work and play*. San Francisco : Jossey-Bass & (1990) *Flow : The Psychology of Optimal Experience*. NYC : Harper and Row.
- CULIOLI, A. (1990) *Pour une linguistique de l'énonciation*. Orphys.
- DABENE, M. (1987) *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles De Boeck Université (Prisme)
- DABENE, M., coord. (1990) Des écrits extra-ordinaires. LIDIL n°3. Grenoble : PUG-LIDILEM.
- DABENE, M. (1991a) «La notion d'écrit ou le continuum scriptural». Le français Aujourd'hui no 93. Pp 25-35.
- DAC, P. *La méthode du discours*
- DAIUTE C. (1986) Performance limits on writers, in R. Beach et L. S. Bridwell. *New directions in composition research* (pp. 95-108). New York: The Guilford Press. Edit.
- DAVID, J. et PLANE, S. (1996) *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : PUF (l'éducateur)
- DELAMOTTE, R. (1992) *Les brouillons, indices d'acquisition et objets d'apprentissage*. Revue Ecriture Ecritures.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. Profession : professeur de français. Problèmes de compétences et de définition du métier. In Richard-Zappela, J. (dir.) (1999) *Espaces de travail, espaces de parole*. Publications de l'Université de Rouen (Dyalang) p. 23 à 36
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. ; GIPPET, F. ; JORRO, A. ; PENLOUP, M.C. (2000) *Passages à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs* PUF (Education et formation)
- DELCAMBRE I. ; DOLZ, J. ; SIMARD (2000) *Ecrire pour apprendre. Une activité complexe aux sens multiples*. La Lettre de la DFLM, 26, 3-5.
- DELFORCE CADET (1986) *La correction de copies* Bulletin du CERTEIC N°7.
- DE VECCHI, Gérard (1988) *Les origines du savoir, des conceptions des apprenants aux conceptions scientifiques*. Delachaux Niestlé réédité par Delagrave.

DEVELAY, M. (1994) *Peut-on former des enseignants ?* Paris : ESF.

DEWEY, J. (1947) *Expérience et éducation*. Paris : Bourrellet.

DOLZ, J. ; OLLAGNIER, E. (éds) (2002) *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université (Raisons éducatives)

DOLZ, Joaquim (1993) « Produire des textes pour mieux comprendre », in *Les interactions lecture-écriture Actes du Colloque organisé par l'équipe Théodile Université Charles-de-Gaulle/Lille III en novembre 1993* (Reuter, Yves dir.). Berlin-Bern-Frankfurt : Peter Lang éditeur.

DOLZ, Joaquim, SCHNEWLY, Bernard. (1998) *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*. Paris : ESF éditeur.

DONNAY, J. ; CHARLIER, E. & CHEFFET, J.-L. (1994). *La réflexivité, outil de dialogue entre expert et novice*. Namur : DET

DOUADY, Régine (1986). « Jeux de cadres et dialectique outil-objet ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7 n°2, pp. 5-31.

BOSCOLO P., « Métacognition et production écrite », 2^{ème} partie p. 263 à 280, in DOUDIN, P. A.; MARTIN, D. ; ALBANESE, O. *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires*. Bern : Peter Lang (Exploration).

DOUDIN, P.A. ; MARTIN, D. ALBANESE, O. (dir.) (1999 ; 2001 2^e éd.) *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires*. Bern : Peter Lang (Exploration).

DUCHESNE, Alain & LEGUAY, Thierry (1984) *Petite fabrique de littérature*. Paris : Magnard.

DUMINY-SAUZEAU, christine (1991) « Les Dauphins du livre » in *Lire au collège* n° 29-30 CRDP de l'Académie de Grenoble, pp. 64-66.

DUMINY-SAUZEAU, Christine (1994) « La tâche » *Cahier* n°2 Villefontaine : La Cave Littéraire.

DUMINY-SAUZEAU, Christine (2003) « Ça a commencé comme ça ... », in *Revue Recherches et Travaux* publiée aux ELLUG par l'Université Stendhal Grenoble III, N°63 *ECRIRECRIRE* (sous la direction de Daniel Bilous) en hommage à Claudette Oriol-Boyer pour son départ à la retraite.

DUMINY-SAUZEAU, Christine (2005) « Un atelier d'écriture où « je » devient autre », in *Lire-écrire au collège* n° 10 2004-2005 Paris : L'école des Loisirs.

DUMINY-SAUZEAU, FAURE Yvette, GRAPPIN Daniel, ORIOL-BOYER Claudette (dir. 1995) *Français 5^{ème}* Paris : Hatier, Coll. « Lire-Ecrire ensemble ».

DUMINY-SAUZEAU, Christine et TRIQUET, Eric « Mise en récit et construction des connaissances scientifiques : étude comparative de deux expériences auprès d'adultes et

d'enfants in *Construction des connaissances et Langage dans les disciplines d'enseignement*. Actes du colloque pluridisciplinaire international IUFM d'Aquitaine-Université Victor Segalen Bordeaux 2 du 3 au 5 avril 2003.

DUMINY-SAUZEAU, Christine et TRIQUET, Eric (2004) « L'atelier d'écriture d'un récit de fiction scientifique : un dispositif interdisciplinaire pour un nouveau genre ? » in *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Actes du 9^{ème} colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF) du 26 au 28 août 2004 Québec (Falardeau, Eric ; Fisher, Carole ; Simard, Claude ; Sorin, Noëlle éditeurs). Université Laval.

DUMINY-SAUZEAU, Christine et TRIQUET, Eric (2006) « Décrire dans le cadre d'une fiction scientifique : des cartels produits au Muséum au récit élaboré en atelier d'écriture », in Barré-de Miniac, Christine et Reuter Yves (dir.) *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines*. Paris : INRP.

DUPRÉ, Nicole (1984) « Le livre-miroir » Revue *Lire au collège* n°7 CRDP de Grenoble.

DURAND, M. (1998). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.

DURU-BELLAT, M. (1996). Évaluer les « effets-maître ». *Éducatons*, mars p. 6 à 9.

DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. (1998) « À quelles conditions une démarche de recherche en éducation peut-elle être tenue pour « scientifiquement correcte » ? In Hadji, C. et Baillé, J. (éds) *Recherche et éducation* (pp. 161-190), Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

DUVAL, Raymond (1995) *Semiosis et pensée humaine. Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Peter Lang.

ECO, Umberto (1979, 1985 pour la traduction française) *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Editions Grasset.

EGGLESTONE, J. (dir.) (1979) *Teacher Decision-Making in the class-room*. London : Routledge and Kegan.

ELBAZ, F. (1993). La recherche sur le savoir des enseignants : l'enseignante experte et l'enseignante "ordinaire". In Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* Montréal : Les éditions Logiques.

ENCREVE P. et de FORNEL (1976) "Labov, linguistique, sociolinguistique" in *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 76.

FABRE-COLS, Claudine (1990) *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Ceditel / L'Atelier du texte.

FAINGOLD, N. (2001) « Du stagiaire à l'expert : construire des compétences professionnelles » in PAQUAY, L. ; ALTET, M. ; CHARLIER, E. ; PERRENOUD, P. (Éds) (2001) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : de boeck. Chp 7 p. 137 à 152.

FAINGOLD, N. (1997) « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques » in Vermeersch, P. et Maurel, M. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

FALZON, Pierre (1989) *Ergonomie cognitive du dialogue*. Grenoble : PUG.

FAYOL, M. (1985), *Le récit et sa construction*. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé.

FAYOL, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.

FERENCZI (1983) Piaget et Chomski in *Relectures* ENS ST Cloud.

FERREIRO, Emilia (1982) *Lire et écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils. Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture* CRDP Rhône-Alpes (Lyon).

FITZGERALD Jill (1992) *Towards knowledge in writing : illustrations from revision studies*, Springer-Verlag (à partir des travaux de ROHMAN 1965).

FOCODPEI (1988) *Les fonctions cognitives déficientes*, d'après Feuerstein (1980) *Instrumental Enrichment*. P. 71 à 103 document de travail du 21/10/88.

FODOR , Jerry (1986) *La modularité de l'esprit*. Paris : Minuit

FORÊTS (des) Louis-René, (1969) *Voies et détours de la fiction*. Paris : Seuil.

FRANÇOIS, Frédéric & alii (1994) *Jeux de langage et dialogue à l'école maternelle* CRDP de Midi-Pyrénées.

FREINET, Célestin (1994) *Œuvres pédagogiques*, Edition en deux volumes établie par Madeleine Bens-Freinet, introduction par Jacques Bens : Tome 1 : *L'éducation du travail* [1942-1943] - *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* [1943]. Tome 2 : *L'école moderne française* [1943. Autre titre : *Pour l'école du peuple*, 1969] - *Les dits de Matthieu* [1954] - *Méthode naturelle de lecture* [1963] – *Les invariants pédagogiques* [1964] - *Méthode naturelle de dessin - Les genèses*.

FUCHS, C (1982) *La paraphrase*. Paris : PUF.

GAGNE, Robert (1976) *Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application à l'enseignement*. Montréal : Ed. HRW

GALPERINE, P. (1966) « Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts ». in *Recherches psychologiques en URSS*. Moscou : Éditions du progrès, p. 114 à 132.

GARANDERIE (de la), Antoine (1980) *Les profils pédagogiques*. Paris, Editions Centurion, collection « Paidoguides ».

GARANDERIE (de la), Antoine (1984) *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris, Editions Centurion, collection « Paidoguides ».

- GARCIA-DEBANC, C. (1990) *L'élève et la production d'écrit* Metz : Centre d'Analyse syntaxique de l'Université de Metz. 137-169.
- GAULMYN (de), M.M. ; BOUCHARD, R. ; RABATEL, A. *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*. Paris, l'Harmattan.
- GAUTHIER, C. ; MELLOUKI, M. & TARDIF, M. *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* Montréal : Les éditions Logiques.
- GENETTE, Gérard (1969) *Figures II*. Paris : Seuil, collection "Points".
- GENETTE, G. (1986) *Théorie des genres*. Paris : Seuil.
- GENETTE, G. (1992) *Nouveau discours du récit*. Paris : Seuil.
- GENOUVRIER, (1986) *Rapport à la langue et à l'écriture*. Paris : Larousse.
- GENOUVRIER, (1986) *Naître en français*. Paris : Larousse.
- GENOUVRIER E. , GUEUNIER, N., Khomsi GHIGLIONE-MATALON (1978) *Les enquêtes sociologiques, théorie et pratique*. Paris, Armand Colin.
- GOIGOUX, Roland (1989) AFL A propos du travail d'Emilia Ferreiro, in Les actes de lecture n° 28 pp. 49-52.
- GOIGOUX, Roland (2000) document vidéo *L'enseignement de l'oral*, commenté et diffusé par le Ministère de l'éducation Nationale à toutes les circonscriptions primaires. (M.E.N. 2000).
- GOIGOUX, Roland (2001-a) *Enseigner la lecture à l'école primaire*, Habilitation à diriger des recherches, Saint-Denis : Université Paris 8.
- GOIGOUX, R. *Enseigner la lecture à l'école primaire*, HDR, Saint-Denis : Université Paris 8
- GOIGOUX, Roland (2001-b) « Recherche en didactique de Français : contribution aux débats d'orientation ». In Marquillo-Larruy, M. (éd) *Questions d'épistémologie en didactique du Français*. (pp. 125-132) Poitiers : Les cahiers Forell.
- GOIGOUX, Roland (2002-a) « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie », *Revue Française de Pédagogie*, INRP, n° 138, p. 126.
- GOIGOUX, Roland (2002-b) « Tâche et activité en didactique du français : contribution de la psychologie ergonomique ». In Dolz, J. ; Schneuwly, B. ; Thévenaz-Christen, T. ; Wirthner, M. (Éds 2002) Actes du 8e congrès de l'AIRDFLM, *Les tâches et leurs entours en classe de français*, Neuchâtel sept. 2001 [CDROM] Neuchâtel : AIRDFLM.
- GOMBERT, J.-E. (1990) *Le développement métalinguistique*. Paris : P.U.F.
- GOODY, John (1977) *La raison graphique, ou la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Ed. de Minuit.

GOODY, S. (94) *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.

GOODY, John (2008) « Looking back in oral and written cultures » in ENSSIB *Ecritures : sur les traces de Jack Goody*.

GOULET, A. dir. avec la collaboration de Paul Gifford (1999) *Voix, traces, avènement : l'écriture et son sujet*. Colloque de Cerisy-la-salle (2-5 octobre 1997) Presses universitaires de Caen.

GRABE, W. & B. KAPLAN R. (1996 ; 1997) *Theory and Practice of Writing : an Applied Linguistic Perspective* . Edinburgh : Pearson Education.

GRÉSILLON, Almuth (1994) *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. Paris : PUF.

GRÉSILLON, Almuth, Lebrave, Jean-Louis (1983) « Avant-propos », in *Langages*, n°69, Paris : Larousse.

GROUPE EVA (2005) *Evaluer les écrits à l'école primaire*. INRP / Hachette-Education.

GUIBERT, Rozenn (2003) *Former des écrivains*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

GUILLAUD, Jean-Claude (1998) : Enseignement et apprentissage du concept de force en classe de troisième (ss la dir. d'Andrée Tiebergen Université de Grenoble 1, Saint-Martin-d'Hères.

HACKER, P.M.S. (1997 ; 2000) *Wittgenstein*. Paris, Seuil (Points).

HACKMAN, J. B. (1969) *Towards understanding the role of tasks in behavioral research ... Réflexions sur l'ergonomie : 1962-1995*. Toulouse : Octares editions.

HAGEGE, CLAUDE (1994) *L'homme cognitif*. Paris : Fayard édit.

HAGEGE, CLAUDE (1996) *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris : Fayard / Le temps des sciences.

HALTE, J.F. (1989) *Savoir écrire, savoir faire*. Revue pratiques n° 61, mars 1989, pp. 3-28

HAMON, P. (1983) *Le personnel du roman : le système des personnages dans Les Rougon-Macquart d'Emile Zola*. Genève : Droz.

HAYES, J. R. & FLOWER, Linda (1981) *Problèmes théoriques et pratiques de la révision de textes. (A cognitive process theory of writing, College composition and communication)*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

HÉBERT, Louis (2008), « Les fonctions du langage », dans Louis Hébert (Dir.), Signo [en ligne], Rimouski (Québec).

HIGELE, Pierre, HOMMAGE Gérard ET PERRY Elisabeth (1989) *Ateliers de raisonnement logique. Exercices progressifs pour l'apprentissage des opérations intellectuelles. Livret du formateur, livret du stagiaire*. Nancy : CAFOC Nancy-Metz, MEN

HOC, J.-M. (1991) « Effets de l'expertise des opérateurs et de la complexité des situations dans la conduite d'un processus à long délai de réponse : le haut fourneau ». *Le travail Humain*. n°54, 3 pp. 225-249.

HYMES, D.H.(1984) *Vers la compétence de communication* Crédif Hatier.

ISER, Wolfgang (1997 1^{ère} édition 1976) *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Mardaga.

JONNAERT, Ph. & Vander Borgh, C. (1999) *Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence pour la formation didactique des enseignants ...* Bruxelles-De Boeck-Université.

JAKOBSON, Roman (1981, 1^{ère} éd. 1963) *Essais de linguistique générale* (1 et 2). Paris : Éditions de Minuit, Collection « Double ».

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996) *La conversation* Paris : Seuil (Mémo).

KETELE (de) in Legendre M.-F. (2001) « Favoriser le changement du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage ». *Vie pédagogique* n° 120 pp.15-19.

KRISTEVA, Julia (1969) *Le langage, cet inconnu : une initiation à la linguistique*. Paris : Seuil.

KROEBER, A. L. et KLUCKHOHN, C. (1952) *Culture : a critical review of concepts and definitions*, Cambridge (Mass), Papers of the Peabody Museum of american archeology and ethnology, Harvard University XLVII.

LABOV, W. (1976) *Sociolinguistique* ED. Minuit.

LABOV, W (1978) *Le parler ordinaire* ED. Minuit

LADRIÈRE J. (1992). *Représentation et connaissance*. In : Encyclopedia Universalis.

LAFONT, Jacqueline (1999) *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture, analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Thèse de doctorat de Lettres Modernes, spécialité Sciences du langage (dir. Nicole Gueunier) Université François Rabelais.

LAHIRE, Bernard (1992) « L'inégalité devant la culture scolaire : le cas de l'"expression écrite" à l'école primaire ». *Sociétés contemporaines* n° 11-12, pp. 167-187.

LAHIRE, B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PULyon

LAHIRE, B. (1993) *La raison des plus faibles*. Lyon : PULyon

LAHIRE, B. (1993 ; 2002) *Portraits sociologiques : dispositions et variables individuelles*. Paris : Nathan /VUEF (Essais et recherches).

LAHIRE, B. (1998) *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan (Essais et recherches).

LAHIRE (2000) « De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique » in LAHIRE Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques La Découverte. p.121 à 152. Savoirs et compétences éditions Démos

Les Genevois : La notion de genre

LANDSHEERE (de), Gilbert (1979) Article « évaluation formative » in *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.

LE BOTERF, Guy (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions de l'organisation.

LECARME, P. ; MAS, M. ; SWIATLY, F. (1999) *Ecrire au collège : l'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques*. Lyon : CRDP (Champ de réflexion, champ d'actions).

LEGENBRE, M.-Françoise (2001) « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, no 120, septembre-octobre 2001, p. 15.net : p. 50.

LEJEUNE, P. (1989) « *Cher cahier...* » *Témoignages sur le journal personnel*. Paris : Gallimard.

LÉONTIEV, A. (1975) *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, Éditions du Progrès.

LEPLAT, Jacques & HOC, J.-Michel (1983). « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations ». *Cahiers de psychologie cognitive*. N° 3/1, pp. 49-63.

LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

LOCQUENEUX, N. *Produire, relire, réécrire des textes* CDDP Aix.

MAGGI, B. (dir.) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF.

MAILLARD, Michel (1972) « Anaphores et cataphores ». in *Communications* n°19. Paris : Seuil pp 93-104.

MAINGUENEAU, Dominique (1986) *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Armand Colin.

MALGLAIVE G. (SIREF) *La formation et la qualification des agents de formation*.

MAUREL, M. (2001) *Fondements et modalités de l'écriture accompagnée au cycle II*.

MAURIAC, C. (1963) *L'agrandissement* Nouvelles. Albin Michel.

MAURICE, J.-J. (1996) *Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté : adaptation aux contraintes, anticipation, négociation, pilotage de la classe par les tâches scolaires*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, Université Pierre Mendès-France (Grenoble 2).

MAYEN Patrick (1998b) « Le processus d'adaptation pragmatique dans la coordination d'une relation de service ». In k. Kolstuski & A. Trognon (dir.) *Communication interactive dans les groupes de travail*. Nancy : Presses universitaires de Nancy pp. 205-234.

MAYEN, P. (1999) « Effets d'apprentissage dans les interactions habituelles tuteur-novice ». In *Actes du congrès des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE)* : Bordeaux, juillet 1999. Paris : AECSE. Cité par Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1).

MEIRIEU, P. (1985). *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

MEIRIEU (2001) : Sur la pédagogie de projet (Freinet). MEQ (Québec)

MENDELSON, P. (19) *La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive*. *Cahiers pédagogiques* n°281, p. 24.

MESCHONNIC (1986) *Epistémologie de l'écriture*. Editions de l'Éclat.

MEYER, H.E. (1986) *How to write*. Publisher: Storm King Press.

MIGEOT F. (1994) *Du bon usage des ateliers d'écriture le Français dans le Monde*, n° 269.

MONTMOLLIN (de) Maurice (1996), *L'Ergonomie*, (3^e édition), Paris : La Découverte (collection Repères).

MONOT, Michel (2009) *Le temps dont ils ont besoin pour apprendre : notes sur la « pédagogie de maîtrise »*.

MORIER, Henri (1998) *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Grands Dictionnaires ».

Noizet, Georges et Caverni, J.Paul (1979) *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.

NONNON, Élisabeth (1999) « Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire », *Pratiques*, CRESEF, n° 103-104, pp. 116-148.

NOVARINA, Valère (2007) « Pour Louis de Funès » in *Le théâtre des paroles*. P.O.L éditeur.

NUNZIATI, Georgette (1990) « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Cahiers pédagogiques* n° 280 p. 48.

OBIN, Jean-Pierre (1994) Article « MAFPEN » pour le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan.

OCHANINE, D. A. (1981) L'image opérative. Actes d'un séminaire (1-5 juin 1981) [organisé par l'] Université de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), Centre d'éducation permanente, département d'ergonomie et d'écologie humaine, recueil d'articles de D. Ochanine. Paris : Université de Paris 1.

OLIVE, Thierry et PIOLAT, Annie « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes », in *Le langage et l'homme*, Volume XXXVIII n°2 (Déc. 2003).

OMBREDANE, A. et FAVERGE, J.-M. (1955) *L'analyse du travail*, Paris : PUF.

ORIOLE-BOYER, Claudette, dir. (1984) Revue TEM 1 *Ateliers d'écriture*. Grenoble : l'Atelier du Texte.

ORIOLE-BOYER, Claudette (1989) *L'écriture du texte : Théorie, pratique, didactique*. Thèse pour l'obtention du doctorat d'état (dir. M. le Professeur Claude Duchet) T 1.

ORIOLE-BOYER, C. dir. (1992) *Ateliers d'écriture : colloque de Cerisy-la Salle*. Grenoble : L'Atelier du texte (Ceditel).

ORIOLE-BOYER, C. (1986) « L'art de l'autre : didactique du texte et communication » in *Langue Française*, n°70, Mai 86 : « Communication et enseignement » Verdelhan-Bourgade M. Ed.

ORIOLE-BOYER, Claudette (1988) "L'ellipse cataphorique textuelle", in colloque de Nice Texte/Antitexte, novembre 1985, paru en janvier 1988.

ORIOLE-BOYER, C. (1984-85) « Le scripturalisme » in Revue TEM n°3/4 *Écriture et ordinateur* Grenoble : L'Atelier du texte.

ORIOLE-BOYER, Claudette (2000) « Contribution à la Table-ronde sur la réécriture » in Pratiques n° 105-106 *La réécriture* de Juin 2000. Paris : CRESEF.

ORIOLE-BOYER, Claudette (2002) *Lire-écrire avec des enfants*. Bertrand-Lacoste/CRDP midi-Pyrénées, coll. « Didactiques ». p. 90.

PAQUAY, L. ; ALTET, M. ; CHARLIER, E. ; PERRENOUD, P. (Éds) (2001) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck.

PASTRÉ, P. (1994) « Le rôle des schèmes et des concepts dans la formation des compétences » In *Performances humaines et techniques* n°71 p. 21 à 28.

PASTRE, Pierre ; MAYEN, Patrick ; VERGNAUD, Gérard (2006-1) « Note de synthèse : La didactique professionnelle ». Revue Française de Pédagogie n°154 *La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique*.

PASTRÉ, Pierre (1999). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. ». Éducation permanente n° 139 « Apprendre des situations », pp. 13-35.

PASTRÉ, P. (2002) « L'analyse du travail en didactique professionnelle » in *Revue Française de pédagogie* n°138.

PASTRE, Pierre ; MAYEN, Patrick ; VERGNAUD, Gérard (2006–1) « Note de synthèse : La didactique professionnelle ». Revue Française de Pédagogie n°154 *La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique*.

PASTRÉ, Pierre (2005 b). « Analyse d'un apprentissage sur simulateur : de jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite d'une centrale nucléaire ». In P. Pastré (dir.) *Apprendre par la simulation*. Toulouse : Octarès.

PIARD, Claude (UFR Staps Nanterre). <http://visio.univ.littoral.fr/revue-staps/pdf/115/pdf>.

PICARD, Michel (1986) *La lecture comme jeu, Essai sur la littérature*. Paris : Les éditions de Minuit.

PENLOUP, M.C. (2000) *La tentation du littéraire*. Paris : Didier.

PENLOUP, M.C. (dir.) (1994) *La rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*. MAFPEN-CNRS

PENLOUP, M.C. (1999) *L'écriture extra-scolaire des collégiens, des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF (Didactique du français).

PENLOUP, M.C. (1995) *Le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Thèse de doctorat des sciences du langage. Université de Rouen.

PENLOUP, M.C. (1992) *Ecritures, écritures Entretiens avec Elizabeth Bing*. Paris : ESF.

PENLOUP, Marie-Claude (1999) *L'écriture extra-scolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.

PENLOUP, Marie-Claude (2000) *La tentation du littéraire, essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*. Paris : Didier.

PENLOUP, Marie-Claude (2001) « Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves » dans REPERES n°23 . REUTER, Yves, PENLOUP, M. C. (coord.)

PERRENOUD, Philippe (1991) « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative », in *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n°4, pp. 49-81.

PERRENOUD, P. (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Chp. I « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage » p. 21 à 41.

PERRENOUD, Philippe (1995) “Autour des mots : Dix non dits ou la face cache du métier d'enseignant”, in *Recherche et Formation*, INRP n°20, p. 121. CIFALI, M. (1986) dans « L'infini éducatif : mise en perspectives », in Fain M. et alii (dir.) *Les trois métiers impossibles*. Paris : Les belles Lettres, Confluents psychanalytiques.

PERRENOUD, P. (1996) *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris ESF éditeur, chp 3 p. 69 à 85.

- PERRENOUD, P. (1999) « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences ». *Education permanente* n° 140/1999-3.
- PERRENOUD, Philippe (2000) « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », in *Recherche et formation* n°36 p.131.
- PERRENOUD, P. (2002) « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse de pratiques et prise de conscience ». In PAQUAY, L. ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P. (Éds) (2001) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : de boeck Chp 9 p. 181 à 207.
- PERRENOUD, Philippe (2001) « Le travail sur l'habitus et la formation des enseignants. Analyse de pratiques et prise de conscience ». in Paquay, L. ; Altet, M. ; Charlier, É ;
- PERRENOUD, Philippe (2005) « Entretien avec Philippe Perrenoud et Liliane Portelance », in *Formation et profession (Bulletin du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Montréal)*, vol. 11.
- PERRAUDEAU, M. (1998) *Echanger pour apprendre : l'entretien critique*. Paris : A. Colin.
- PETITJEAN, A. (1998) « Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique », in. *La transposition didactique en français* », n° 97-98, juin 1998, pp. 7-34.
- PEYTARD, Jean (1982) « Sémiotique du texte littéraire et didactique du F.L.E. » in *Etudes de linguistique appliquées*, numéro 45, p. 95-97. Paris : Didier érudition.
- PEYTARD, Jean et GENOUVRIER, Emile (1970) *Linguistique et enseignement du français* Paris : Larousse.
- PEYTARD, JACOBI, (1984) *Français technique et scientifique Reformulation et enseignement Langue Française* 64.
- PEYTARD (1982) « Champs de théorisation frontaliers » in *Littérature et classe de langue J. Peytard et alii [1982] Littérature et classe de langue (français langue étrangère)* LAL, Credif, Hatier.
- PIAGET, Jean (1923) *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1974) *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- PIMET, O. ; BONIFACE, C. (1999) *Ateliers d'écriture, mode d'emploi : guide pratique de l'animateur* Paris : ESF (Didactique du français).
- POLI Marie-Sylvie (2002) *Le texte au musée, une approche sémiotique*. L'Harmattan.
- PONGE, Francis (1971) *La fabrique du Pré*. Paris : Editions A. Skira, Collection « Les sentiers de la création ».
- POSTIC, M. ; DE KETELE, J.M. (1988 ; 1994 2è éd.) *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF (Pédagogie d'aujourd'hui).

PRADEL-PAVESI, C. et RÉAL-DOUTÉ, M. (1999). « Construire des projets avec Pédagogie de projet : résistances cachées ». Les Cahiers pédagogiques. no 384.

PROPP, V. (1921) *Morphologie du conte*, Paris : Seuil coll. *Points*.

RABARDEL, Alain (1985) à chercher (1995) *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.

RABARDEL Pierre (2005). « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir ». In RABARDEL P. et PASTRÉ, P. (dir.) *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès, pp. 11-30.

RAISKY, C. et CAILLOT, M. (EDS) (1996) : *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck.

REBATTET, C. (sous la direction de Bertheloot, D.) (1997) *Créer des ateliers d'écriture*. Paris : Hatier (Question d'école).

REUTER, Yves (1969) *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur.

REUTER, Y. (1985). *Production et réception de textes fictionnels en situation scolaire*. Colloque Albi.

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF.

REUTER, Yves (2002 ; 1^{ère} édition 1969) *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture* Paris : ESF éditeur, coll. « Didactique du français ».

REUTER, Y. (1996). *Les approches psychocognitives de l'écriture*. Paris : ESF éditeur.

REUTER, Y. (Prés.)(1994). *Les interactions lecture écriture : actes du colloque Théodile-Crel (Lille novembre 1993)*. Bern : Peter Lang.

REUTER, Y. (Ed.)(2001). *L'analyse du récit* Paris : Nathan.

REY, B. (1996 ; 1998) *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF (Pédagogies).

REY-DEBOVE, J. ((1982) *Pour une lecture de la rature La genèse du texte : les modèles linguistiques* Ed CNRS.

REY-DEBOVE, J. (1978 ; 1982 ; 1997) *Le métalangage* . Paris : A. Colin Masson (U Lettres).

RICARDOU Jean, (1971) *Pour une théorie du nouveau roman*. Paris : Seuil.

RICARDOU, Jean (1978) *Nouveaux problèmes du roman, essais*. Paris : Seuil, collection "Poétique".

- RICARDOU, Jean (1978) « Écrire en classe » in *Pratiques* n°20 *Les mots ont la parole*. Paris : CRESEF.
- RICARDOU, Jean (1986) « La couverture découverte », in *Protée*, vol. 14, numéro 1-2, Chicoutimi, Canada. cité par Oriol-Boyer, C., *ibidem*, Tome 1, 1^{ère} partie, chapitre 9 p. 241.
- RICHARD, B. (1995) *Psychologie des groupes restreints*. Cap Rouge : Presses inter universitaires.
- RICOEUR, P. (1985) *Temps et Récit*. Paris : Seuil.
- RICOEUR, P. (1991) *Temps et Récit II*. Paris : Seuil (Points).
- RICOEUR, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- RIJLAARSDAM, G. ; VAN DEN BERGH, H. ; COUZIEN, M. (1996) *Theories, models and methodology in writing research*. Amsterdam : Amsterdam University Press.
- RINCK, F. (2006) *Ecrire au nom de la science et de sa discipline*. IMEC (Institut *mémoires* de l'Édition Contemporaine).
- ROBARDET, G. ; GUILLAUD, J.-C. *Éléments d'épistémologie et de didactique des sciences physiques*. Repris par BERNANOCE, M. (1993) « Modélisation de l'enseignement » IUFM de Grenoble.
- ROBILLARD, G. (1995) *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- ROCHE, A. (1981) « Cours de création poétique ». Paris : Le Seuil (Collection Points virgule).
- ROCHE, A. ; GUIGUET, A. ; VOLZ, N. (1989 ; 1998) *L'atelier d'écriture, éléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris : Dunod.
- ROGALSKI, Janine (2000) « Y a-t-il un pilote dans la classe ? Apports des concepts et méthodes de la psychologie ergonomique pour l'analyse de l'activité de l'enseignant », *Actes du XXVIème Colloque COPIRELEM* (pp. 45 à 66). Limoges : IREM.
- ROGALSKY, J. (2005) « Dialectique entre processus de conceptualisation, processus de transposition didactique de situations professionnelles et analyse de l'activité ». In Pastré, P. (dir.) (2005) *Apprendre par la simulation*. Toulouse : Octarès p. 313 à 334.
- ROGALSKI, J. ; SAMURÇAY, R. (1994) « Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut-niveau ». In ARSAC, G.
- ROMIAN, Hélène et coll. (1985) *Lectures / Écritures*. Paris : Nathan.
- ROSSARI, C. (1990) « Projet pour une typologie des opérations de reformulation » *Cahiers de linguistique française* 11.

- ROSSARI, C. (1999) *Les connecteurs entre langue et discours* Cahiers de linguistique française 11.
- ROSSIGNOL, I. (1994) *L'atelier d'écriture, histoire et évaluation* Université d'Aix en Provence, « Actes de lecture N° 21-22, AFL.
- ROUCHIER, André (2003) « Guy Brousseau, un chercheur majeur ... » <http://www.armd.eu>
- ROUCHIER, André (2005) *Connaissances et savoirs dans le système didactique* Recherches en didactique des mathématiques Vol 16/2 La pensée sauvage
- RUSSELL, Bertrand (1905), *De la dénotation (On denoting)*, trad. in *Écrits de logique philosophique*, Paris, PUF, 1989.
- RUSSELL, Bertrand, (1906), *Les paradoxes de la logique*, revue de métaphysique et de morale 14, VOL 5, pp627-650 (Théorie des types logiques).
- RUSSELL, Bertrand, (1908), *Mathematical logic as based on the theory of types*, American journal of mathematics 30, repris dans *A source Book in Mathematical Logic 1879-1931*, pp 150-182.
- SAINT-ARNAUD, Yves (2001) *La réflexion-dans-l'action. Un changement de paradigme.* Recherche et formation n°36 *Le praticien réflexif. Diffusion d'un modèle de réflexion.*
- SAINT-ARNAUD, Yves (1992) *L'ergonomie face aux changements technologiques et organisationnels du travail humain.* Toulouse : Octarès Éditions.
- SAMURÇAY, Renan et RABARDEL, Alain « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions ». In Samurçay, R. et Pastré, P. (dir.). *Recherches en didactique professionnelle.* Toulouse : Octarès, pp. 163-180.
- SAMURÇAY, Renan ; ROGALSKI, Janine (1992-2) « Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes ». Education Permanente n°111 *Approches didactiques en formation d'adultes.*
- SAMURÇAY, Renan ; PASTRE, Pierre (1995-2) « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences » Education Permanente n°123.
- SAUJAT, Frédéric « Rendre visible le travail enseignant : questions de méthodes (Entretien de Anne Barrère et Frédéric Saujat par Françoise Lantheaume) » in *Recherche et Formation* n° 57 (2008) Paris : INRP.
- SAUSSURE (de), Ferdinand. (1995, 1^{ère} éd. 1916) *Cours de linguistique générale.* Paris : Payot.
- SAUZEAU, Christine et SAVELLI, Marie (2006) “a análise do francês falado contemporâneo : balanço e aplicações didáticas in Manoel Luiz Gonçalves Correa et F. Boch (orgs). *Ensino de Língua : representação e letramento* . Brasil : Mercado de Letras, col. Idéias sobre língua gem.

SCARDAMALIA, Marlene et BEREITER, CARL (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

SCHAVELSON, R. J. & STERN. (1981). *Research on teacher's pedagogical thoughts, judgements and behaviour*. *Revue of Educational Research*, n°51 (4), p. 455 à 498.

SCHNEUWLY, B. (1990) *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Delachaux et Niestlé.

SCHÖN, D. A. (1987) *The reflective practitioner*. San Francisco : Jossey Bass.

SCHÖN, D. A. (1983) *Educating the reflective practitioner*. NYC : Basic book.

SCHÖN, D. A. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans la logique de l'agir professionnel*. Montréal : Éditions logiques.

SCHWARTZ Y. (1993) « C'est compliqué » : activité symbolique et activité industrielle ». *Education permanente* n°116 : « Comprendre le travail ».

SCRIVEN, Michael <http://www.hfrp.org/evaluation/the-evaluation-exchange/issue-archive/reflecting-on-the-past-and-future-of-evaluation/michael-scriven-on-the-differences-between-evaluation-and-social-science-research>

SENSEVY G. (1998) « Lecture, écriture et gestes professionnels » in *REPÈRES* n°18 p.123 à 136.

SOMMERS, N. (1980) « Revision strategies of students writers and experienced adults writers » in *College composition and communication*, 1980, 31.

SUBLET, F. (1995) " Pratiques, attitudes et savoirs en lecture-écrire en relation avec l'éducation familiale et scolaire, contribution à la didactique des ... (Thèse de doctorat CREFI)

TALYZINA, N.F. (Dir. 1980) *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance : Perspectives soviétiques*. Université de Lille III, Villeneuve d'Ascq : P.U.L

TARSKI Alfred (1936-a), 1972, *Le concept de vérité dans les langages formalisés*. (TARSKI, Alfred (1933) *The concept of truth in formalized languages*).

TARSKI, Alfred (1936-b) *Sur le concept de conséquence logique* On the Concept of Logical Consequence », in Alfred Tarski, *Logic, Semantics, Metamathematics*, 1st edition ed. by J. H. Woodger, 1956 ; 2d edition ed. by J. Corcoran, Indianapolis : Hackett, 1983.

TAUVERON, C. (1989) « Critères d'évaluation et conceptions de l'apprentissage », in *Repères* n° 79 INRP pp. 23-48.

THEUREAU, J. (1992) *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang.

THEUREAU, J. (2000) « anthropologie cognitive et analyse des compétences » in *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF, pp. 171-211.

- THEUREAU, J. (2002) *Cours d'expérience, cours d'action, cours d'interaction : essai de précision des objets théoriques d'étude de l'activité individuelle-sociale*, Actes des Journées Act'ing, Nouan-Le-Fuzelier.
- TOCHON, F. (1993). *L'enseignant-expert*. Paris : Nathan-pédagogie.
- TODOROV, Tvetan (1981) *Michaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris : Seuil.
- TRAXLER, M. et GERNSBACHER, M.A. (1992) "Improving written communication through minimal feedback". *Language and Cognitive Processes*, 7, 1-22.
- TROGNON, A., & KOSTULSKI, K. (2000). La logique interlocutoire et l'analyse des situations de travail collectif. In T. H. Benchekroun & A. Weill-Fassina (Eds.), *Le travail collectif : Perspectives actuelles en ergonomie* (pp. 71-96). Toulouse : Octarès.
- TROGNON, A., & KOSTULSKI, K. (2000). Introduction à la logique interlocutoire. In A. C. Berthoud & L. Mondada (Eds.), *Modèles du discours en confrontation* (pp. 167-183). Berne : Peter Lang.
- TROGNON, A., SORSANA, C., BATT, M., LONGIN, D. (2007). Comment identifie-t-on un théorème-en-acte en logique interlocutoire. In G. Vergnaud (ed.), *Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud* (pp. 394-411). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- TURCO, G. et PLANE, S. (1996) "Construire des compétences en révision- réécriture au cycle 3 de l'école. Recherche INRP n°30312 (1991-1995) « Enseignement / apprentissage de la révision des écrits ... Responsables : H. Romian puis S. Plane et G. Turco.
- VANOYE, F. ET ALII (1989) « Arrêts sur l'image », in *Pratiques 61 Aux sources de l'écriture.*».
- VARELA, F. ; THOMSON, E. ; ROSCH, E. (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : le Seuil.
- VECK, B. et alii (équipe Français second cycle) (1988) *Trois savoirs pour une discipline : Histoire littéraire, rhétorique, argumentation*. INRP (Didactiques des disciplines).
- VERDIER, R. et EYRAUD, J. (1970) *Le français par l'étude des textes 6ème* Hatier.
- VERGNAUD, G. (1985) « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation » in *PSYCHOLOGIE FRANÇAISE* n°30 (1985) p. 248-252.
- VERGNAUD Gérard (1990) *La théorie des champs conceptuels*, Recherches en Didactique des Mathématiques, vol.10 n°2-3, pp.133-170.
- VERGNAUD, G. (1992) "Approches théoriques en formation d'adultes". *Éducation permanente*, n°111, pp. 21-31 cité dans Pastré, P., Mayen, P. Vergnaud, G. (2006-1) op. cit. p. 188.

VERGNAUD, Gérard (1994) « Didactique professionnelle et psychologie cognitive ». In *Les Journées de l'ANVIE. Réapprendre, la formation des adultes peu qualifiés*. Paris, février 1994.

VERGNAUD, G. (1994) « Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. » In Artigue, M. et alii *Vingt ans de didactique des mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage. p. 177-191.

VERGNAUD, G. (1996) « Au fond de l'action, la conceptualisation. » In Barbier, J.-M.(dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF p. 275-292.

VERGNAUD Gérard (2001) "Forme opératoire et prédicative de la connaissance", *Actes du colloque GDM*, Montréal, mai 2001

VERGNAUD, G. (2002) « Compétence et conceptualisation. Recherche en soins infirmiers ». Publication ARSI 70, sept 2002, pp. 4-12.

VERMERSCH, Pierre (1992). *Rapport d'activité*. EPHE. CNRS.

VERMEERSCH, P. (1992) Documents de travail dans le cadre de la journée de formation à l'intention du GRAF écriture en XXX p. 1 à 3bis. Extraits de GREX (1992) *Rapport d'activités*. « Bilan : Cadre théorique pour l'explicitation » p. 15 ; 19-20 ; 25.

VERMEERSCH, P. (1993) *Pensée privée et représentation pour l'action*. In Weil, A., Rabardel.

VERMERSCH, Pierre (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur , coll. « Pédagogies ».

VERMEERSCH, P. (1994) *Les filtres de description de l'action, envisagés du point de vue de la tâche*. GREX info.

VERMERSCH, P. (1995) « Du faire au dire » in Cahiers Pédagogiques n° 336 septembre 1995.

VERMEERSCH, P. ET MAUREL, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

VERMEERSCH, P. ET FAINGOLD, N. (1992). *Intuition et analyse de pratique : le cas Agnès..* GREX. Collection Protocole, 2.

VEYNE, Paul (1978). *Comment on écrit l'histoire*. Paris, éd. Du Seuil.

Vygotski, Lev (1934-1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

WAN (de-), A.-L. Synthèse de « Les théories issues du groupe de Palo Alto » sur le site *Le village systémique*.

WATZLAWICK, Paul (janvier 1991) in « Entretiens avec Paul Watzlawick » de Mony Elkaïm, *RESONANCES*, numéro 1.

WATZLAWICK, Paul ; HELMICK BEAVIN, Janet ; JACKSON Don (Donald De Avila) (1979 1^{ère} éd.1972) *Une logique de la communication*. Paris : Seuil, Collection « Points Essais ».

WATZLAWICK Paul et alii (1972) *Une logique de la communication* Paris : Seuil Points.

WATZLAWICK, P. ; WEAKLAND, V. & FISH, R. (1975) . *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.

WEIL-BARAIS, A. (1993 ; 1994) *L'homme cognitif*. Paris PUF (Premier cycle).

WEIL-BARAIS, A., coord. (2001) *Les méthodes en psychologie*. Bréal (Grand Amphi).

YAGUELLO, Marina (1981) *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique*. Paris : Seuil coll. Point-virgule.

YAGUELLO, Marina (1988) *Le catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris : Seuil coll. Point-virgule.

YAGUELLO, Marina (1991) *En écoutant parler la langue*. Paris : Seuil coll. Point-virgule.

ZAKHARCHOUK, J.M. et CASTINCAUD, Florence *Lecture d'énoncés et de consignes*. CRDP Picardie

Mémoires professionnels, IUFM de Grenoble (Atelier mémoire de C. Duminy-Sauzeau, avec Joël Manchon, Françoise Compain et Sylvie Farré, IMF)

2004-05

Favre M. Hélène, Rieu Elise : La réécriture. A la recherche d'une réécriture efficace.
Amos Bénédicte et Vichot Delphine : L'apport de la contrainte dans l'atelier d'écriture au cycle III.

2005-06 :

Lieuba Alexandra et Malleville Amandine : *La contrainte d'écriture dans la production d'un écrit imaginaire*.

Billet Marion, Veyrat-Durebex Sandrine : *Si « la littérature commence avec la rature, comment envisager le brouillon dans la production d'écrit à l'école ?*.

Choquet Lucie et Cottin Audrey : *Les contes détournés, ou comment allier plaisir et contrainte d'écriture*.

2006-2007 :

Besançon Aurélia : *Les chantiers d'écriture : dans quelle mesure la pédagogie de projet peut-elle être déclencheurs d'apprentissages durables*.

Blanchery Chrystelle et Creux Julie : *La réécriture*.

Barbier Florence : *Ecrire ensemble pour mieux se comprendre & améliorer son rapport à l'écrit : le rôle des ateliers d'écriture*.

Revues

BULLETIN DE PSYCHOLOGIE XXXV, 356 (1981-82) Mandler, J.-M. « Recherches récentes sur les grammaires du récit ». ; XXXVIII, n°371 (1985) Clanché, P. « La production de récit à l'école : problème linguistique ou problème psychologique ».

CAHIERS DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE n°11 Rossari, C. « Projet pour une typologie des opérations de reformulation ».

CAHIERS PÉDAGOGIQUES n°281 (1990) Mendelsohn, P. « La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive ». p. 23 à 25 ; n°393 (2001) *Accompagner, une idée neuve en éducation*. Dossier p. 13 à 53. Boutinet, J.-P. « Repères anthropologiques » ; n°336 (1995), Vermeersch « Du faire au dire (L'entretien d'explicitation) » p.27 à 32.

CAHIERS DE PSYCHOLOGIE COGNITIVE (1983 - 3.(1)) Leplat J. et Hoc « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations de travail » p. 49 à 63.

CRITIQUE n° 579-580 (1996) *sur P. Bourdieu* Bouveresse, J. « Règles, dispositions et habitus » p. 573 à 594.

ÉDUCTIONS (mars1996). Duru-Bellat, M. . « Évaluer les « effets-maître » » pp. 6 à 9

ÉDUCATION ET RECHERCHE n°4 (2) (1983) Perrenoud Ph. « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation.» p. 198-212

ÉDUCATION PERMANENTE n°100 (1989) *Apprendre par l'expérience*. FINGER M. « Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de vie ? » pp. 16-22 ». ; n° 111 (1992) Samurçay, R., Rogalski, J. « Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes » ; Vergnaud, G. « Approches didactiques en formation d'adulte » pp. 21-31 ; Pastré, P. « Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle » ; n°116 : *Comprendre le travail* (1993) Schwartz Y. « C'est compliqué » : activité symbolique et activité industrielle » Boutet « Activité de langage et activité de travail » ; n°123 (1995-2) Bouthier, D., Pastré, P., Samurçay, R., « Éditorial », pp. 7-12 ; Samurçay, R., Pastré, P., « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », pp. 13 - 31 ; n°132 (Mars 1997) *L'écriture, lieu de formation : La Baule 3 et 4 avril 1996*. Supplément spécial Education Nationale Paris : M.E.N Éducation permanente ; n°139 (1999) *Apprendre des situations*. Pastré P. « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives » pp. 13 - 35 ; Chautard, P. ; Huber, M. « Une recherche à double effet : de la conceptualisation du cours dialogué à l'auto-analyse, par l'enseignant, de ses pratiques » pp. 165 - 184 ; n°140 (1999-3) Perrenoud, P. « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences ». pp. 123 - 145 ; n°146 (2001-1) *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. « Entretiens en confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité ». pp.17 - 25 ; n°177 (2008-4) *La formation et la recherche*. Clot, Y. « La recherche fondamentale de terrain, une troisième voie ». pp. 67 - 77. CREN-Nantes.net/IMG

ENCRAGES (1987) Arditti, *Reprises, répétitions et reformulations : le jeu des formes et des fonctions*, 18-19

ENJEUX BARRE-DE-MINIAC, C. & GUIBERT ROZENN (narratif) : n°22 Jeux énonciatifs (Mars 91) ; BISAILLON, J.(1991) « Les stratégies de révision comme objet d'enseignement » Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français

ENSEIGNANTS n° 87 (Reuter) *Études de linguistique appliquée* Didier Erudition

FORMULES n°1 (1997) : *Ecrivains, encore un effort pour être absolument modernes* ; n°2 (1998) : *Dossier « traduire la contrainte »* ; n°3 (1999) : *Dossier « Prose à contraintes »* ; n°4 (2000) : *Dossier « Définir la contrainte »* ; n°5 (2001) : *Dossier Réécriture* (avec TEM.)

FRANÇAIS AUJOURD'HUI, n°64 Bing, « Nous écrivons, vous écrivez » ; Lejeune l'autobiographie Par où commencer ; n°87 ; n°93 (Mars 1991) *Concevoir, écrire*; n°108, n°116, n°121, n°127 (Septembre 1999) *Ecritures créatives*; n°140 (Janvier 2003) *Gestes et enjeux de la correction* Paris : Association Française des Enseignants de Français

GFEN 28 *Spécial écriture* Bulletin GFEN Normandie-Centre

LANGUE FRANÇAISE n°6, Peytard ; n°21 Maillard ; n°34 (Bourguignon, C. « Les étapes de la maîtrise de certains concepts sémantico-grammaticaux en langue maternelle » ; n°70 Mai 86 : *Communication et enseignement* Oriol-Boyer, C. « L'art de l'autre : didactique du texte et communication » ; n°85 (Bourgain : représentations) Verdelhan-Bourgade M. Ed.

LE TRAVAIL HUMAIN. n°54 (1991, 3) HOC, J.-M. « Effets de l'expertise des opérateurs et de la complexité des situations dans la conduite d'un processus à long délai de réponse : le haut fourneau » pp. 225-249

LIDIL Pratiques langagières et didactique de l'écriture : hommage à Michel Dabène.
LIDILEM.

PERFORMANCES HUMAINES ET TECHNIQUES n°71 Pastré P. (1994) « Le rôle des schèmes et des concepts dans la formation des compétences » pp. 21 - 28.

PSYCHOLOGIE FRANÇAISE n°30 (1985) Vergnaud, G. « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation » pp. 248-252.

PRATIQUES n° 20 (Ricardou) ; n°29 ; n°36 (Halté) ; n°44 ; n°49 (les activités rédactionnelles) ; n°59 ; n° 60 (1988) Charolles, M. « La gestion des risques de confusion entre personnages dans une tâche rédactionnelle » ; n°61 (Vanoye) ; n°63 (Martinez) ; n°78 Juin 1993 *Didactique du récit* ; n°83 ; n°86 Juin 1995 *Lecture/Ecriture*; n°89 Mars 1996 *Ecriture et créativité*; n°97-98 Juin 1998 *La transposition didactique en français* ; n°103-104 Novembre 1999 *Interactions et apprentissage*; n°105-106 Juin 2000 *La réécriture* ; n°113-114 Juin 2002 *Images du scripteur et rapports à l'écriture*; dernier N° Metz : CRESEF ;

RECHERCHES n°11 (Novembre 1989) : *Du brouillon au texte* (Brassart); n°20 : *Enseignement et cohérence* (1994) Nonnon, E. : « Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité :

niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit au collège » ; n°33 Lille : A.F.E.F.

RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES, Vol. 10 n°2-3 (1991) « La théorie des champs conceptuels » pp. 133 - 169 ; n°23, Vergnaud, G. « Compétence et conceptualisation ». pp.133 - 170

RECHERCHE EN SOINS INFIRMIERS, n°70, Vergnaud, G. « Compétence et conceptualisation ». pp.4 - 12

RECHERCHE ET FORMATION Theureau n° 42 ou ? 1992 ou ?n°20 (1995) *Images publiques des enseignants* Perrenoud, P. « Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant » pp. 107 – 124 ; n°36 (2001) *Le praticien réflexif ; la diffusion d'un modèle de formation*. Paquay, L., Sirota, R. « La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. » Éditorial pp. 5 - 15 ; Hensler H., Garant, C., Dumoulin M.-J. « La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation ».pp. 29 - 42 ; Saussez, F., Ewen, N. Girard ; J. « Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? Réflexions autour d'un dispositif de formation au Grand-Duché du Luxembourg » ; Perrenoud, P. « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus ». pp. 131 - 162 ; n°42 (2003) « Autour des mots. Les approches situées de l'action : quelques outils » pp.119 - 125 ; n°57 (2008) *Le travail enseignant, crises et recomposition, du local à l'international, retour sur le métier*. « Entretien. Barrère, A., Saujat, F., par Lantheaume, F. « Rendre visible le travail enseignant, questions de méthodes ».

RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET FORMATION DES MAÎTRES

RENCONTRES PÉDAGOGIQUES n°19 (1988) : *Problèmes d'écriture*. Paris : INRP (Recherches/Pratiques Élémentaire)

REPERES n°4 (1991) *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe* (Brassart) ; n°7 (Sublet) n°9 *Activités métatextuelles à l'école* ; n°10 (1994) : *Ecrire, réécrire* (Viollet, Piolat); n°11 ; n°13 ; n°21 (2000) : *Diversité narrative* Paris : INRP Département Didactique des disciplines

REPÈRES n°18 (1998) Sensévy G. « Lecture, écriture et gestes professionnels » pp.123 - 136.

REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION n°7 (2002) *Le préscolaire en question : questions sur les pratiques*. Saujat, F. « Quand un professeur des écoles débutant instruit son « sosie » de son expérience ... Ou de l'intérêt d'une « méthode indirecte » dans l'analyse de l'activité enseignante ». pp. 107 - 117 ; n°XXXI (2005-5) Sensévy, G., Forest, D., Barbu, S. Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : une étude exploratoire ».

SCIENCES HUMAINES, Hors-série n°9, (1995) « La vie comme une expérience, rencontre avec François Dubet », propos recueillis par Cabin, P..

TEM n°1 : *Ateliers d'écriture*. Printemps 1984; n° 2 *Ecrire avec Butor* ; n°3/4 *Ecriture et ordinateur*. Oriol-Boyer, C. « Le scripturalisme » ; n°5 *Textes pour enfants* ; n°7 : *Ecrire avec Lahougue* ; n°7 : *EArts. Ateliers* ; n°8/9 : *Ecrire avec un écrivain : Actes de l'université d'été, 23-28 août 1989* Printemps 1990 ; n° 10/11 : *Lis tes ratures* ; n° 12 *Perce Polaroids* ; n° 13 : *Pastiches, Collages* ; n° 14 : *Décrire l'espace*. Grenoble : L'Atelier du Texte.

TEXTES ET IMAGES *Regards sur la lecture*. Calaque E. « Les Itinéraires de lecture »

TRAVAIL ET APPRENTISSAGE (revue de la Didactique Professionnelle) n° 1, (2008) articles de Pastré, Mayen, Vergnaud, Savoyant Astier, Durand Weil-Fassin Leplat ; n°2 (2008) ; n°3 (mai 2009) *Recherches sur les processus de professionnalisation des étudiants*. ; n°4 (nov. 2009) Lebouvier, Bruno « Débriefing et problématisation des pratiques enseignantes ». Editions Raison et passions.

TRAVAILLER n°4 (2000) Clot, Y., Faïta, D. « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes » pp. 7 - 42.

Œuvres de fiction

AUB, M. (1956) *Récits courts, crimes exemplaires* Editions Pandora (*Les plaisirs singuliers de Harry Matthews ; Souvenirs alphabétiques d'un amant cosmopolite*)

AUERBACH, Suzanne. *Argiles*

BOULEZ Eclats/Boulez

CALVINO, I. (1976) *Le château des destins croisés*.

DAHL, Roald (1980) *Les deux Gredins* Paris : Gallimard-jeunesse, éd. « Folio-junior

DAC, P.(1940) « La méthode du discours », in L'os à moëlle.

ECO, U. (2001) *Collages et autres réécritures*

GARETTA, A. (1986) *Sphinx*. Grasset.

MANSFIELD, K. « Dans l'autobus » in Le voyage indiscret.

MODIANO, P. (1977) *Livret de famille*. Paris : Editions Gallimard.

PEREC, Georges (1985) *Penser-Classer*. Paris : Hachette.

PREVERT, JACQUES (1947) *PAROLES*. Paris : NRF/ Le point du jour col. le livre de poche.

PINGET, R. Pièces radiophoniques [scénarios et pièces radiophoniques], 1995. Taches d'encre.

SIMON, Claude (1981) *Les Géorgiques*. Paris : Les Editions de Minuit.

SUPERVIELLE, Jules (1966, 1ère édition 1925) *Gravitations*. Paris : NRF col Poésie/ Gallimard

TOURNIER, Michel (1977) *Vendredi ou la vie sauvage*. Paris : Gallimard.