

Conduire des dispositifs d'écriture littéraire à l'école élémentaire

Jean-Bernard JAY

Université de Nantes, IUFM des Pays de la Loire, site du Mans

RÉSUMÉ • Comment la conduite de dispositifs d'écriture en classe, et plus largement les activités relevant de la discipline français, mettent en lumière des éléments caractérisant le travail de l'enseignant. En articulant les savoirs issus de la didactique de sa discipline et ceux construits par son expérience professionnelle, il conduit sa classe en reconfigurant le dispositif pour permettre aux enfants de construire des savoirs. Nous envisageons ici les paramètres de cette reconfiguration.

MOTS-CLÉS • didactique de l'écriture littéraire ; transposition didactique ; animation de dispositif ; relation esthétique.

Comment à l'école élémentaire le professeur des écoles peut-il conduire les activités d'écriture littéraire en préservant la liberté de recherche des enfants tout en faisant évoluer leurs pratiques spontanées ? Comment peut-il prendre en compte les cheminements de chacun tout en faisant avancer tout le monde ? Quels savoirs considère-t-il comme objets d'apprentissage dans ces situations ? Quelle évaluation des productions qui ne soit ni normative, ni formelle, ni subjective, peut-il envisager pour l'aider dans sa conduite de séance ?

Ce questionnement est surgi à l'issue d'une expérience conduite dans une classe de CM1 où il s'agissait d'abord de tester un dispositif d'écriture. Cependant, il nous a semblé que ce champ d'apprentissage – l'écriture littéraire – et cette expérience particulièrement car elle laisse une grande part d'initiative aux jeunes scripteurs – permet d'observer une modalité du travail de l'enseignant convoquant au plus près les ressources professionnelles et didactiques qu'il s'est construites au fil de son expérience. Elle révèle comment la capacité à concevoir et mettre en œuvre s'articulent dans l'exercice du métier au point d'en faire, sans doute, l'une des ses spécificités. Contrairement à d'autres secteurs professionnels, le maître ne peut ni s'en remettre au savoir-faire d'un

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



autre pour conformer sa conception aux conditions d'effectuation, ni trouver auprès d'un tiers des produits préconçus dont il assurerait la mise en pratique. Dans le champ de l'écriture, voire de l'enseignement de la discipline « français », cette dernière alternative n'existe pas.

Ainsi le dispositif mis en œuvre en CM1 comporte une part d'aléatoire car une de ses étapes demande aux élèves d'écrire un texte en se mettant à *la place* de l'auteur¹ dont ils viennent de lire quelques nouvelles. Cette part de risque a donc conduit l'initiateur de cette recherche et auteur de cet article, à animer lui-même les séances. A l'issue de cette expérience, il a pris conscience que la réussite de celle-ci venait autant de la conduite que de la pertinence du dispositif. Les adaptations qu'il a décidé d'effectuer en cours de séance pour tenir compte de ce qu'il observait des comportements des élèves – qui souvent semblent relever de l'intuition – caractérisent le travail enseignant. Celui-ci, en gérant le temps didactique qui se décline selon deux agendas (celui du dispositif et celui du cheminement des élèves), joue intuitivement sur l'autonomie relative des paramètres opératoires du dispositif. Cette gestion fait du dispositif conduit dans une classe un dispositif singulier et non reproductible à l'identique. On peut dire qu'une reconfiguration du dispositif est opérée par l'enseignant en fonction des situations scolaires.

Comment le couple enseignant-dispositif, quelques soient les questionnements des élèves, permet-il de faire entrer ces derniers dans un processus d'écriture littéraire au cours duquel ils s'approprient les problématiques de l'auteur de référence et s'engagent dans un travail littéraire ? En différenciant la part du chercheur et celle de l'enseignant, nous allons envisager comment le souci du contexte scolaire, autrement dit les questions posées au premier paragraphe de cette introduction, permettent de percevoir le travail de l'enseignant depuis la préparation et la conduite de son dispositif d'écriture, jusqu'à la prise en compte de l'aléatoire qu'implique la gestion de ce type de séance et l'aide qu'apporte l'évaluation des productions verbales et scripturales à l'anticipation et l'ajustement de son animation.

¹ Le dispositif envisage, après qu'ils ont lu quelques nouvelles de l'ouvrage de Philippe Delerm, *C'est bien* (2007), de faire écrire aux enfants la nouvelle « *c'est bien d'être malade* » qui figure dans le recueil. Toutefois, cette écriture consiste à transformer un texte initial, produit avant la découverte du recueil, et qui évoque un souvenir de maladie. La production de ce texte est induite, à la manière d'un atelier d'écriture par des collectes individuelles de mots. La phase de transformation du texte initial s'effectue en plusieurs temps ménageant des moments d'échanges et de lecture des bouts de textes produits. Voir en annexe, le déroulement détaillé du dispositif tel qu'il a été envisagé.

1. La transposition didactique : acte fondateur du travail de l'enseignant

A travers le passage de la posture du chercheur à celle de l'enseignant, nous allons tenter de repérer une opération fondamentale de l'acte d'enseigner qui consiste à transposer un savoir issu de la recherche en didactique en savoir transmissible aux enfants. Dans notre champ disciplinaire, travailler sur un objet revient à organiser la rencontre entre une finalité scolaire et un objet artistique possédant à la fois une valeur singulière (c'est une œuvre en tant que telle) et une valeur générale (elle favorise l'accès à d'autres œuvres). Ainsi, l'enseignant procède à une transposition didactique le conduisant à construire un dispositif didactique spécifique à sa classe qui permettra l'élaboration du savoir scolaire, dispositif qui, même s'il est repris d'une recherche en didactique, subit une reconfiguration avant et pendant sa conduite en classe. Examinons dans un premier temps, ce qui relève du savoir de la recherche en didactique en explicitant le cadre théorique qui préside au cadre conceptuel dans lequel s'inscrit le dispositif.

1.1. Une didactique de l'écriture fondée sur le travail autour de l'intentionnalité

Comment concevoir dans une perspective didactique l'écriture littéraire, ou plus exactement l'écriture du texte littéraire ? Cette conception prend appui dans un premier temps sur l'observation et la modélisation de l'activité d'invention de récits de fiction par des enfants de l'école élémentaire (Jay, 2008). Il ressort de ce travail que l'enfant « recycle » des scripts et des routines narratives empruntés à d'autres fictions (film, dessins animés, jeux vidéo...) et les reconfigure pour élaborer son texte. Dans les moments de méta-analyse réflexive de son activité, il se montre apte à expliciter ce travail de reconfiguration qui opère sur trois niveaux : une configuration séquentielle (ou mise en intrigue selon un processus chrono-logique), une configuration poétique qui vise l'inscription du récit dans des univers imaginaires et génériques, et enfin, une configuration rhétorique qui vise à adresser le texte à son lecteur. Ainsi, le pôle configurationnel apparaît comme le centre potentiel d'intervention didactique, ce qui nous conduit à envisager l'écriture littéraire dans une dimension processuelle, sans prise en compte de la valeur esthétique ou artistique du texte obtenu. Nous allons plutôt chercher à placer l'enfant dans une démarche de reconfiguration, c'est-à-dire l'engager à mettre en œuvre une intention, le placer en situation de travailler le matériau

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle

langagier pour le plier à cette intention, ou inversement, en travaillant sur le matériau langagier – travail qui consiste à le libérer plus ou moins d'une fonction strictement informationnelle – construire une intention. C'est donc sur cette base que nous allons définir, dans une visée didactique et non esthétique ou anthropologique, ce que nous appelons l'écriture un texte littéraire.

Nous considérons le texte littéraire comme une organisation de segments signifiants à des fins de représentation du réel se donnant plus ou moins pour fictionnelle, produite dans une intention artistique et susceptible d'être l'objet d'une attention esthétique (Genette, 1997). Une des propriétés de cette organisation consiste à autoriser l'activité interprétative du lecteur, autrement dit, elle présente la capacité d'engager le sujet dans une activité fantasmatique, elle se prête à une lecture polysémique comme à l'énonciation d'un jugement esthétique (Canvat)². Les discontinuités du texte réclament la collaboration du lecteur (Ecco) et les tensions entre son organisation et les segments signifiants qui le composent, favorisent l'émergence du couple intention/attention au sens où Genette les définit. La postulation fictionnelle du texte, entendue comme feintise ludique partagé (Schaeffer, 1999), participe de cette activité du sujet au sein cette organisation qu'est le texte littéraire. Il faut considérer le texte littéraire comme un objet « adressé » au lecteur, et comme le fruit d'un travail que caractérise une tension entre une signification projetée par l'auteur et une signification construite par l'auteur mais aussi par le lecteur, tension dont l'intensité varie depuis la difficulté ou la capacité du sujet à mobiliser les ressources linguistiques à la mesure de son vouloir dire, jusqu'à la limite posée par l'arbitraire du signe linguistique.

Apprendre à écrire un texte littéraire s'articule pour nous à la transformation des conceptions-représentations du travail de l'écriture chez les apprentis-scripteurs. Il s'agit de leur faire appréhender la dimension créative de l'écriture en adoptant une posture artistique, c'est-à-dire en engageant une activité de recherche par un travail sur la langue qui favorise la construction d'une intention. Comme Genette nous considérons que cette intention doit être artistique. Au départ volonté politique, pragmatique, rhétorique, esthétique, elle devient artistique en respectant ou subvertissant les composantes, des codes, des topoï d'une ou plusieurs formes artistiques antérieures ou contemporaines. L'intentionnalité artistique est donc le dessein d'exprimer une intention dans

² Canvat, *Enseigner la littérature par les genres*, p111- 112

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

une filiation ou en rupture avec les formes artistiques traditionnelles.

Les activités d'écriture littéraire avec de jeunes enfants se heurtent à plusieurs écueils. La notion d'intention (Crinon, 2006 et Jay, 2008)³ représente le premier. Paramètre peu travaillée, elle est souvent entendue par les enfants comme l'explicitation pré-rédactionnelle d'une visée programmatique ou pragmatique. Entendue par les enfants et les maîtres comme l'expression d'un désir de faire, de dire ou de transmettre quelque chose elle est souvent associée à une conception réductrice de la planification, qui au lieu d'être envisagée comme une interaction limitée et discontinue entre un dit et un vouloir dire, et entendu comme anticipation préalable du texte à produire.

Le deuxième écueil est induit par l'évaluation des textes dont les outils ne parviennent guère à appréhender le couple intentionalité/attentionnalité (Taveron, 2005) et obèrent la relation esthétique⁴. L'évaluation scolaire s'intéresse trop exclusivement au seul texte final sans prise en compte ni des textes intermédiaires ni des verbalisations exprimées au cours des activités rédactionnelles. Ce problème est renforcé par le type de consignes – souvent pensées comme des situations-problèmes – données aux enfants en vue de l'élaboration du texte scolaire et qui orientent davantage l'attention sur l'expression que sur les fondements de celle-ci. Enfin, si la réécriture et la pratique du brouillon font l'objet d'une attention particulière, on ne peut que constater très souvent les impasses auxquelles elles conduisent (Lumbroso, 2008). Brouillon, production, évaluation, projet sont, au sein des dispositifs scolaires, souvent saisis de manière isolée, chronologique, et faiblement articulés, selon une lecture linéaire des *processus rédactionnels* (Garcia-Debanç, 1986). Où commence et où finit le brouillon dans les situations scolaire d'écriture et l'intentionnalité y a-t-elle une place ? A quel moment du processus d'écriture surgit-elle, et la lecture critique des textes y participe-t-elle ?

Le pôle intentionnel représente l'axe fondamental du travail dans lequel nous allons engager les apprentis scripteurs. Postulant l'écriture du texte littéraire comme une activité processuelle de transformation, l'intentionnalité devient repérable par l'observation des différentes phases d'évolution du texte et l'analyse des tensions entre le *voulu* (dit) et le *réalisé* (écrit). Si écrire c'est organiser *le* signifiant pour produire *du*

³ Crinon, Repères n°33/2006 *La fiction et son écriture* et Jay dans la thèse (articulation entre visée pragmatique et construction d'une esthétique).

⁴ Les travaux du groupe EVA qui ont marqué considérablement les pratiques enseignantes laissent ces questions hors de propos.

signifiant, l'intentionnalité n'est autre que les formulations successives d'intentions, c'est-à-dire la formulation de l'état d'avancement de cette construction. L'enjeu du dispositif d'écriture est donc de donner aux enfants les moyens de parler des symptômes de cette activité organisationnelle en travail et d'en projeter les effets. Il doit donc mettre le scripteur en situation de production et d'analyse réflexive de son activité dans le temps même où elle s'exerce.

1.2. Dans ce cadre, quelle grille de lecture des productions des élèves ?

Le processus intentionnel procède par juxtaposition de petites décisions intentionnelles dont la fonction est de faire passer des signifiants choisis initialement pour leur sens en communication vers un sens en tant que symbole ou représentation. Nous considérons qu'il existe un processus intentionnel de nature artistique dès lors que l'élève accorde à une forme linguistique une vocation de représentation stylisée du réel. Nous veillerons donc à mesurer d'une part si les textes produits travaillent à la mise en place d'une organisation de signifiants dans un but de représentation, et d'autre part à cerner le processus intentionnel et d'observer les niveaux de formulation d'intentions.

L'analyse des productions scripturales et verbales s'effectue sur trois niveaux : la confrontation de tous les écrits intermédiaires comme l'envisagent Bucheton et Chabanne (2002), la gestion de l'énonciation (Fenoglio, 2007), enfin les méta-analyses verbales, traitées en relation avec les modifications observées dans les textes à l'aide des méthodologies développées dans notre thèse (Jay, 2008).

Notre travail sur les processus configurationnels nous conduit à être attentifs, lors de l'analyse des différentes productions, aux choix des termes occupant la place de thème ou de prédicat, à leurs éventuels déplacement dans les reformulations de phrases ou dans les réécritures des textes, ainsi qu'aux extensions qui leur sont associées et les modifications dont ces dernières sont éventuellement l'objet.

La préférence entre phrases à complément du verbe ou phrases attributives retiendra notre attention. En effet, les premières participent de la progression thématique et construisent un univers dans lequel le sujet est mis en relief par rapport au cadre de l'action, tandis que les secondes induisent une suspension de la progression et un non-détachement entre

le sujet et le cadre⁵. Nous nous intéresserons également à toute modification affectant l'énonciation, qui signale aussi des postures de décentration.

Ces indicateurs signalent l'expression de choix de la part du scripteur (donc des éléments d'intentionnalité) puisqu'il décide de remaniements sur son texte ; des choix qui peuvent manifester le passage d'un signifiant affecté d'une mention anecdotique à un signifiant animé d'une mention de représentation.

Les relations entre les révisions textuelles et les débats méta-textuels signalent les cheminements individuels et désignent les points de résistance du dispositif.

1.3. L'enseignant s'approprie cette grille de lecture : étape centrale de sa préparation du dispositif qui sera conduit

Si le chercheur travaille sur les données enregistrées durant l'effectuation du dispositif, l'enseignant travaille « en direct » doit pour cela négocier avec le dispositif-cadre⁶ une latitude dans la gestion des différentes étapes sans sortir du cadre théorique dans lequel il a décidé de travailler. Conduire, animer le dispositif, réagir aux propos des élèves, exigent un outil de lecture de l'activité des enfants, d'autant qu'il n'est pas question d'obtenir un texte déjà pensé, ni de s'en tenir à la reproduction de procédés stylistiques, car le savoir visé se situe autant dans la perception des enjeux et des modalités de l'acte scriptural que dans les compétences de lecture du texte de référence, lecture initiatrice de la mise en route du processus d'intentionnalité attendu de la part des enfants.

Enfin un dispositif ne se déroule pas toujours comme prévu et l'enseignant doit être en capacité d'effectuer des ajustements. Ces ajustements reposent aussi sur sa capacité à introduire *in situ* des modifications dans le dispositif pour assurer la qualité de l'activité des élèves.

Ainsi, il doit percevoir tant dans les échanges verbaux que dans les productions écrites, les indicateurs d'intentions comme les indicateurs appropriation de la problématique d'écriture de manière à pouvoir désigner aux élèves des points de débat pertinents ou de les engager à

⁵ Cette attention est induite par le type de texte à produire et ne nous semble pas avoir une pertinence dans d'autres situations d'écriture.

⁶ Nous désignons par ce terme, le dispositif qui a été prévu par le chercheur comme moyen de mettre en œuvre les cadres didactiques qu'il a définis.

explorer telle ou telle hypothèse. Loin du *maître ignorant*, son animation nécessite qu'ils puissent décliner comment ces éléments peuvent se matérialiser et dans la tête d'enfants du CM1 face aux textes de Delerm : leur perception du « *c'est bien* » est-elle suffisamment ouverte et explicitée pour engager l'écriture attendue ? De telle ou telle affirmation d'enfant, pourtant encore loin d'exprimer une intention, laquelle est-il pertinent de valoriser ? Les textes déjà produits traduisent-ils des éléments pertinents soulevés dans les débats, et sont-ils porteurs de points d'appui pour faire avancer la recherche ?

Piloter le dispositif c'est être capable de relancer la recherche pendant la séance, cela demande donc de la part de l'enseignant une réélaboration de la grille de lecture développée dans la partie précédente.

2. La reconfiguration du dispositif : le moment où l'enseignant crée les conditions de la production du savoir scolaire

Pour mettre en place le dispositif, l'enseignant s'appuie sur un texte de référence : le recueil de nouvelles de Philippe Delerm (2007) *C'est bien*. L'ambition du dispositif n'étant pas de calquer des procédés stylistiques comme on le ferait dans une séquence d'écriture à *la manière de*, il ne saurait le conduire sans une lecture personnelle de l'œuvre qui l'engage à une reconfiguration du dispositif car il lui faut s'efforcer d'identifier ce qui relève d'une part de la problématique d'écriture de l'auteur – qui supportera le travail des enfants sur l'intentionnalité – et d'autre part ce qui constitue le matériau fictionnel que l'activité des élèves va devoir reconfigurer, et enfin les contraintes liées aux conditions de mise en œuvre.

2.1. Place des savoirs de l'expérience

L'enseignant trouve des ressources méthodologiques dans son expérience. D'abord, l'expérience de l'écriture avec des élèves : comment mettre des enfants en situation d'écriture et conduire des dispositifs d'écriture ? Il s'appuie sur son savoir en matière d'enrôlement dans des tâches peu sécurisée – l'écriture est parfois vécue comme anxiogène par certains enfants. Cela réclame un engagement physique, et en particulier le placement de la voix, l'intonation, le climat que cette voix peut créer. Mettre en situation d'écriture ce n'est pas seulement égrener des

consignes que l'on sait opératoires, c'est faire accepter aux élèves le goût et le plaisir d'une aventure avec les mots et l'imaginaire.

Si son expérience personnelle de l'écriture est précieuse dans le sens où elle facilite une représentation concrète de ce que mobilisent les activités demandées aux enfants. La connaissance du fonctionnement des élèves, la confiance qu'il ose placer dans leurs capacités réactives, autant que dans les siennes à pouvoir transformer la matière produite par les élèves en enjeu et objet de savoir, tiennent également une place.

2.2. Principes organisateurs de cette reconfiguration

L'analyse du déroulement effectif de ce dispositif montre que la prise en compte des rythmes d'évolution des enfants reste un élément clé. En effet, si la séquence d'écriture se déroule selon une organisation chronologique d'activités pensées comme autant d'étapes guidant la recherche des enfants, au cours de leur mise en œuvres, les cheminements des élèves n'épousent pas cette chronologie. Ce décalage permet de dégager les espaces où travaille la nécessaire reconfiguration par l'enseignant du dispositif initial.

Ainsi la séquence débute par une collecte de mots autour d'un souvenir d'un moment de maladie – cette collecte recoupe les axes thématiques que Delerm traite dans ses nouvelles – avant l'écriture d'un premier texte. Si le chercheur qui a élaboré le dispositif, tout comme l'enseignant qui le met en œuvre connaissent les finalités de cette écriture, ce n'est pas le cas des enfants qui s'y investissent et ne le considèrent pas comme un support de travail ultérieur (même ils le savaient que cela ne modifierait pas leur rapport au texte). Là, se trouve le premier obstacle : négocier implicitement une réécriture de ce texte selon une orientation imposée aux enfants. Le problème étant moins dans le fait d'imposer des changements que dans celui d'engager les élèves à percevoir dans ces changements les enjeux d'intentionnalité qui constituent la finalité du dispositif. Il n'y parviendra pas avec le seul recours de son autorité « naturelle » ou de la pertinence de sa consigne, mais en se montrant capable de faire construire du sens sur la moindre modification que l'enfant apportera à son texte. Pour cette raison, il ne peut s'en remettre quelque chose de préalablement identifié, mais doit savoir faire articuler, par l'enfant, toute modification textuelle, même modeste, avec un élément que ce dernier a identifié dans le texte de référence, et même si la justification demeure encore embrouillée.

L'étape suivante s'appuie sur la lecture de plusieurs nouvelles, pour

lesquelles les enfants devront proposer un titre, afin de cerner le sens de la problématique d'écriture que recèle le « *c'est bien* », à la fois le titre du recueil et un le syntagme initial du titre de chaque nouvelle. Cette phase demande d'une part que l'enseignant engage sa propre lecture de l'œuvre et sa propre interprétation de cette problématique, et qu'il décide à quel moment arrêter les débats, même si les formulations obtenues des enfants manquent encore d'acuité. Il devra enchaîner la suite sans perdre de vue que des choses insuffisamment élucidées peuvent faire défaut par la suite. D'ailleurs, l'expérience montre que c'est seulement à la clôture de la dernière séance que les enfants parviennent à une perception précise et exacte de cette problématique.

Enfin, l'ultime étape, considérée lors de la conception du dispositif comme celle où s'engage le travail sur l'intentionnalité, est celle qui consiste à réécrire son texte initial en se mettant à la place de Delerm, puis à confronter les productions au véritable texte de l'auteur. Loin d'être une succession de prises de paroles ou de débats, cette phase est plutôt l'expression d'un mouvement dialectique entre résistance du texte initial à la reconfiguration, et juxtaposition de micro-intentions dont les verbalisations ne sont pas toujours concomitantes avec leur expression textuelle et inversement.

3. De la conduite du dispositif à l'élaboration du savoir scolaire

Dès l'instant où le dispositif est engagé avec la classe il est complètement dans les mains de l'enseignant : c'est lui qui va réguler ce que les élèves en retireront de savoirs.

L'enseignant va opérer des modifications dans le cours du dispositif. Du fait de l'identité entre chercheur et enseignant nous ne retiendrons que les changements intervenus pendant la conduite, et non ceux que commande l'analyse rétrospective d'une séance qui vient de s'achever, car dans celle-ci il est difficile de distinguer laquelle des deux postures commande. Notons cependant que les réactions des élèves ont conduit l'adulte à des relectures des nouvelles de Delerm dont la finalité était guidée par la volonté d'y puiser des éléments susceptibles d'étayer le guidage de l'enseignant, ce qui laisse supposer qu'elles relèvent aussi de l'activité enseignante.

Le dispositif prévoit qu'à l'issue de leur lecture des nouvelles les enfants choisissent un titre qu'ils n'ont pas lu et établissent sous forme de

liste ce qu'ils pensent que texte évoque. Le protocole initial ne définit pas les modalités pédagogiques de cette étape. L'enseignant comme le chercheur savent que la problématique que les enfants ont dégagé est peu satisfaisante : « *il (le narrateur) trouve bien ce qu'on trouve mal* ». L'enseignant en lançant cette phase sait qu'il lui faut une matière sur laquelle engager la réflexion des enfants et donc susciter des prises de paroles. Il invite donc ceux qui ont choisi le même titre à se mettre ensemble et à se focaliser seulement sur les hypothèses qu'ils ont en commun. Il leur demande ensuite d'aller dans la nouvelle de Delerm pour vérifier qu'elle traite ce thème. Au cours de la mise en commun, il fait systématiquement confronter les affirmations des enfants à la lettre précise du texte : « *E : on a pensé que ça parle de pirates et on a raison / M : lis le passage. (Après la lecture) Le sujet de la phrase c'est les pirates ? E : non* ». Cet échange a pour but d'affiner la problématique en faisant percevoir aux élèves que ce texte ne raconte pas une histoire et que les actions mentionnées sont les véhicules de sentiments. L'enseignant met l'accent sur ce qui différencie les nouvelles de l'auteur d'avec les conceptions que les enfants ont du texte fictionnel. A ce stade les enfants commencent à percevoir que les signifiants du texte peuvent prendre une fonction de représentation.

L'enseignant prend la décision de ne pas conduire les étapes trois et quatre de la deuxième séance. La gestion du temps et la nécessité de rythmer la succession des activités motivent d'abord ce choix : demander deux productions d'écrits successives n'est pas tenable. La dynamique qu'a engagée le travail précédent est suffisamment forte pour placer les enfants dans une recherche sur les vrais enjeux du dispositif. Ensuite, écrire une quatrième de couverture réclame des capacités de distanciation et des connaissances littéraires dont ne dispose pas de si jeunes enfants. Cette décision relève bien de l'enseignant, car le chercheur, quand il a testé son dispositif avec les professeurs stagiaires, a constaté combien cette étape avait facilité la projection des adultes dans la réécriture « *à la place de* » de leur texte initial.

Le moment et l'objet des échanges verbaux sont réglés par l'enseignant en fonction de l'analyse qu'il effectue de l'évolution du cheminement du travail des enfants sur l'intentionnalité. Il s'appuie sur trois catégories d'indices : 1) ceux qui informent d'une modification chez l'élève de sa représentation initiale de la production d'un texte littéraire ; 2) ceux qui renseignent sur le mouvement vers une représentation littéraire à travers la réappropriation de signifiants ; 3) ceux qui signalent que des interactions en grand groupe sont à conduire pour permettre une

formulation d'intentions.

Deux catégories de méta-analyses se manifestent au cours du dispositif : celles qui sont encadrées et se déroulent à une étape fixée par le dispositif (l'enseignant décidant toutefois du moment opportun pour les engager), celles qui sont spontanées et surviennent librement lorsqu'un enfant sollicite le maître. Les échanges relevant de la seconde catégorie apparaissent au cours de la phase « écrire *c'est bien d'être malade* en se mettant à la place de Delerm ». Ces échanges portent alors sur l'activité en train de s'effectuer et sont engagés à partir de questions introduites par « *comment ?* » ou « *peut-on ?* » ; questions articulées à une intuition de l'enfant. La réaction de l'enseignant, non définie par le protocole se déroule en deux temps : 1) prendre la classe à témoin pour solliciter ses réactions et l'engager à proposer aussi – mais cette fois à la forme affirmative – des stratégies tentées, 2) interpeller la classe sur la pertinence de la proposition. Ainsi, lorsque Camille demande s'il faut se mettre dans la tête d'un enfant ou d'un adulte pour écrire, l'enseignant pose d'abord la question à la classe, qui réagit en prenant position par rapport à l'alternative présentée par Camille, et face au « *pourquoi* » de l'adulte, les enfants se replient sur des « *moi, j'ai fait...* ». Parmi ces « *moi, j'ai fait* » un élève déclare avoir fait comme Delerm et le débat s'engage alors autour de l'énonciation et la fonction de « *on* ».

Dans ces moments l'enseignant ne sait pas ce qui va se passer, ce que vont dire les enfants, que vont produire les interactions, mais il sait que tout débat attire l'attention des enfants sur des points qu'ils n'ont pas observés. Toutefois, il ne doit pas se tromper dans la conduite de son questionnement et pour cela garder le cap sur son objectif. Ainsi quand un enfant dit « *J'ai fait à la façon de Philippe Delerm* » il renvoie l'élève à une réflexion sur son activité de scripteur, c'est-à-dire sur la manière d'inscrire une intention dans le texte. Ainsi, il demande : « *comment fait-on pour écrire à sa façon ?* » et non « *quelle est sa façon d'écrire ?* » afin d'éviter de tomber dans une énumération de faits stylistiques sans relation avec la problématique globale ; il ne veut pas que les enfants imitent Delerm, mais qu'ils s'approprient une problématique d'écriture qui permettra de construire le processus intentionnel.

Si l'enseignant parvient à poser les bonnes questions et à conduire les enfants sur le chemin qu'il veut leur faire emprunter c'est surtout parce qu'au fur et à mesure que se déroule le dispositif il prend conscience que certains paramètres (consignes d'écriture, problématique d'écriture, textes de références, productions textuelles, verbalisations) ont une autonomie

relative et des fonctions respectives (Jay, 2011). Quel que soit ce qui s'échange, la manière dont il va mettre l'accent sur tel ou tel, être patient sur tel autre rend le dispositif opérationnel.

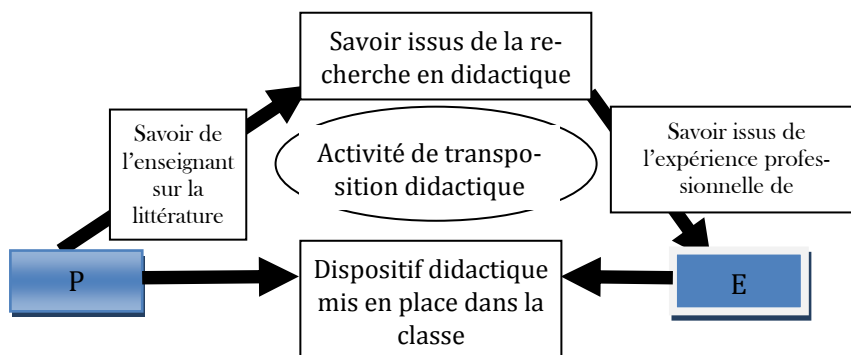
Le rôle de l'enseignant dans la conduite de tel dispositif d'écriture consiste à créer les conditions favorables à l'émergence de savoirs. L'analyse des textes montrent le travail accompli par les élèves : la reconfiguration du texte produit au départ de manière intuitive et aut centré débouche sur une production animée d'intentions visant une représentation stylisée. Les échanges verbaux ont certes ouvert des pistes dont les textes portent traces, mais ils ont tissé les liens entre intentions et langue. Le dispositif délimite un cadre discursif qui construit une communauté discursive (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003), autour de codes, de valeurs et de formes langagières. Le dispositif est donc un espace où se co-élabore du savoir. En d'autres termes le maître n'enseigne pas ce qu'il sait aux enfants mais les aide à problématiser, ensemble, des savoirs implicitement négociés au service de savoir-faire. Le dispositif est donc cet espace contractuel où s'érige un niveau de formulation de savoir lié au contexte de la classe, c'est-à-dire aux efforts conjoints du maître et des élèves.

Ces conclusions ne sont pas propres à ce type de dispositif. En effet, imaginons que nous ayons fait écrire les enfants à *la manière de* : à l'issue des lectures nous aurions fait mettre à jour des indices stylistiques caractéristiques, puis, invité les élèves à les employer dans un texte. Le degré d'assimilation des critères, l'opérativité de ceux-ci dans l'esthétique du texte produit, la conscience que l'enfant perçoit des enjeux littéraires afférents, sont liés au degré de formulation que l'enseignant leur aura fait atteindre dans l'esprit de ses élèves. Qu'il énonce lui-même les critères ou qu'il se limite à ceux que les enfants auront vus, ne change rien si cette émergence des critères n'est pas problématisée comme co-élaboration, c'est-à-dire comme un travail d'élucidation au cours duquel l'enfant réorganise ses savoirs. Il y a co-élaboration, non parce que le savoir serait en partie énoncé par l'enseignant, mais parce qu'à travers son acte professionnel, ses savoirs et son expérience sont des accélérateurs des freins ou à la formulation de savoirs par les élèves. Le dispositif est juste là pour offrir une latitude maximale à ce travail.

4. Conclusion

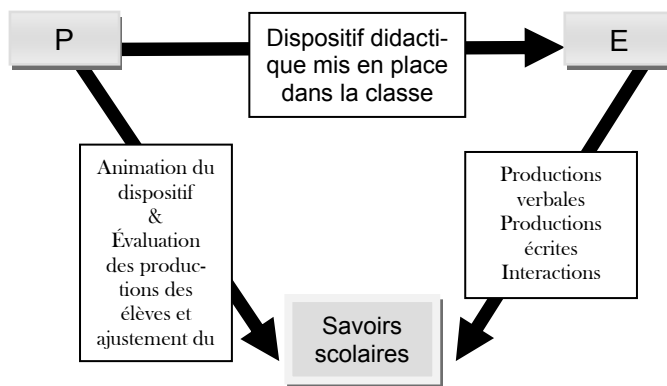
La conduite de dispositif d'écriture parce qu'elle a besoin de latitude dans son déroulement et qu'elle va à la rencontre de l'imprévu qui caractérise l'expression des enfants, met à jour des aspects de l'acte

d'enseigner qui ne nous paraissent pas cependant être seulement réclamés par la discipline littéraire. Le métier d'enseignant nécessite d'élaborer ses dispositifs et d'en concevoir et réaliser la conduite. Nous proposons à travers deux schémas de synthétiser les grandes lignes de ce qui nous venons de montrer.



L'activité de préparation est une activité de transposition didactique. Même si, comme c'était le cas ici, le dispositif était établi à l'avance, l'enseignant l'a reconfiguré pour pouvoir le conduire dans la classe. Dans cette phase les élèves ne sont présents que virtuellement à travers la connaissance que l'enseignant en a et à travers son expérience professionnelle.

Le schéma suivant montre que paramètres d'animation du dispositif, analyse des productions verbales et écrites et interactions entre élèves, sont appréhendées l'enseignant pour faire énoncer du savoir.



Demeure un autre aspect du travail de l'enseignant qui n'a pas été abordé ici, celui de la transformation des apprentissages que ce dispositif a permis en savoirs assimilés et transférables.

Jean-Bernard JAY

[Université de Nantes] Jean-Bernard.Jay@univ-nantes.fr

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



BIBLIOGRAPHIE

- BUCHETON D. & CHABANNE J.C. (2002). *Écrire en ZEP ; un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave & CRDP de Versailles.
- CANVAT K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles : De Boeck Duculot
- CHISS, LAURENT, MEYER, ROMIAN, SCHNEUWLY. (1992) *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles : De Boeck Université.
- CLANCHE P. (1976). *Le texte libre, écriture des enfants*. Paris : Maspéro.
- DELERM P. (2007). *C'est bien*. Toulouse : Milan poche junior.
- DUFAYS J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège : Mardaga.
- DUFAYS J.-L. (2007) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- DUFAYS J.-L. & PLANE S. (2009) *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- DUMORTIER J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- ECO U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- FABRE-COLS CI. (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck.
- FAYOL M. (1994). *Le récit et sa construction*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- GARCIA-DEBANC CI. (1986). Intérêts des modèles de processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, in *Pratiques* n° 49.
- GENETTE G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Éditions du Seuil
- GENETTE G. (1997). *L'œuvre de l'art, la relation esthétique*. Paris : Éditions du Seuil
- Groupe EVA. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : I.N.R.P & Hachette.
- GROUPE EVA. (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette Éducation.

- JAUBERT M., REBIÈRE M., BERNIÉ J.P. (2003). L'hypothèse « communauté discursive » d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? *Les Cahiers Théodile*, n°4.
- JAY J.B. (2003), *Modèles, savoirs et représentations chez l'enfant en production de récits de fiction littéraire*, Littérature et écriture d'invention, Revue *Enjeux* n° 57.
- JAY J.B. (2007), De l'observation du sujet scripteur de fiction vers un sujet écrivant de la littérature ; *Le Français aujourd'hui* ; n° 157.
- JAY J.B. (2007). Étudier l'activité du sujet scripteur de fiction pour lui permettre de se construire comme sujet écrivant de la littérature, in J.L. Dufays (dir), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- JAY J.B. (2008). *L'activité du sujet-scripteur de fiction, axe d'une didactique de l'écriture littéraire*. Thèse de doctorat soutenue le 25 novembre 2008, à l'université de Rennes 2, conduite sous la direction d'Annie Rouxel.
- JAY J.B. (2011). *Sur quels paramètres critiques construire un dispositif d'écriture littéraire ?* Université de Poitiers : Actes du colloque international *L'écriture et ses pratiques*. (À paraître).
- LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI. (2007). *Sujet lecteur, sujet-scripteur, quels enjeux pour la didactique ?* n°157. Paris : A. Colin/AFEF.
- LUMBROSO, O. (2008). *De l'écolier à l'écrivain : Critique génétique et perspectives innovantes sur l'écriture d'invention*, in « *de la France au Québec : l'Écriture dans tous ses états* »
», <http://www.ecritfrancequebec2008.org/>
- PLANES S. & FRANÇOIS F. (dir.) (2006). *La fiction et son écriture*. Lyon : INRP. *Repères* n° 33
- PRATIQUES. (2002). *Image du scripteur et rapports à l'écriture*. n° 113-114. Metz : CESEF.
- PRATIQUES. (2002). *L'écriture et son apprentissage*. n° 115-116. Metz : CESEF.
- ROUXEL A. & LANGLADE G. (2004) *Le sujet lecteur ; lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presse Universitaire de Rennes.
- SCHAEFFER, J.-M. (1999), *Pourquoi la fiction ?*, Paris : Éditions du Seuil.
- TAUVERON C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.

TAUVERON C. & SEVE P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.

Annexe : protocole de l'atelier tel qu'il est prévu avant sa première mise en œuvre en CM1

Première séance

<p>1. Retrouvez un souvenir réel ou fictif de maladie. Vous êtes malade, souvenez-vous :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des lieux - de l'époque : la saison, le mois, le jour, l'heure... - des personnes présentes - d'événements - de sensations agréables / désagréables - d'objets - de couleurs, d'odeurs 	<p>Il s'agit de faire écrire ce qui peut constituer le cœur du matériau langagier sur lequel l'activité de transformation pourra s'exercer. En effet écrire directement à partir du titre de la nouvelle est trop ambitieux et risque de faire tourner à vide des observations langagières vides.</p> <p>Le nouvelle à faire écrire à la place de l'auteur est « c'est bien d'être malade ».</p> <p>Les consignes sont établies à partir des champs lexicaux identifiés dans d'autres nouvelles.</p>
<p>2. Écrire un texte qui évoque, traite, raconte, parle de ce moment</p>	
<p>3. Lecture d'un panel de textes : six textes différents sont donnés, chaque enfant reçoit un texte → Lecture et lui donner un titre</p>	<p>Donner un titre c'est saisir le texte dans une signification qui peut rester métaphorique et donc ouverte</p>
<p>4. Se retrouver en groupe (ceux qui ont le même texte sont ensembles) : se mettre d'accord sur le titre et sur les raisons du choix.</p>	<p>Confronter et élargir le champ de signification. Il s'agit de mener une lecture qui reste près de la réception du texte sans introduire de métadiscours, pour ne pas figer ou instrumentaliser les nouvelles</p>
<p>5. Mise en commun → communication de la liste des titres → trouver le sien ; justifier</p>	<p>La lecture des autres titres est un moyen de poursuivre la réflexion sur la lecture, puisque certaines propositions seront peut-être proches, mais en tous les cas la répétition de « c'est bien » ne peut</p>

	que questionner la première lecture.
6. Lecture d'une autre nouvelle par échange (valider le titre mis par les autres) 7. Ces textes appartiennent au même livre. Débat sur ce livre, son titre, son contenu...	Devrait permettre une appropriation de la problématique du recueil. Distribuer le journal de bord du lecteur-écrivain.
8. Choisir le titre d'une nouvelle qu'on n'a pas lue et sous la forme d'un résumé, ou d'une liste de mots, d'idées ou de phrases imaginer ce qu'elle peut bien raconter	Il s'agit d'une appropriation plus fine des enjeux de chaque nouvelle et de conduire une observation plus proche du texte dans sa lettre.

Deuxième séance

1. Échange en groupe (ceux qui ont choisi le même titre) ; mise en évidence des points communs 2. Lecture de la nouvelle : que nous apprend cette activité ?	L'animation de ce passage peut conduire à faire établir le plan de la nouvelle.
3. Donner la table des matières : faire écrire la 4 ^{ème} de couverture. Elle comporte 3 rubriques : présentation du livre, présentation de l'auteur et précise à quel type de lecteur elle s'adresse. (travail individuel)	Un dispositif pour faire le portrait de l'auteur et du lecteur sans le dire. Le but étant de poser le cadre de la relation esthétique.
4. Mise en commun.	Poser de manière plurielle et peut-être conflictuelle les termes de la relation esthétique : projet de l'auteur, attitude du lecteur, problématique du recueil
5. Présentation du projet : on va se mettre à la place de l'auteur et on va écrire une nouvelle du livre, elle devra ressembler le plus possible à la vraie → en donner le titre (<i>c'est bien d'être malade</i>) 6. Il s'agit donc de transformer le texte initial en texte Delerm	Premier établissement du cahier des charges. Perception globale du projet.
7. Rappel de ce qu'on « sait » sur le livre, l'auteur et le type de lecteur 8. On peut piller les nouvelles lues, reprendre des mots de passages.... 9. Après un temps d'écriture, faire lire quelques débuts et expliciter des procédures individuelles	Inviter à une observation plus fine du texte, entre autre : l'ouverture et la clôture, l'énonciation, la brièveté,

<p>10. « C'est bien » + situation pas toujours agréable => trouver du positif dans quelque chose qui ne l'est pas immédiatement => changement de regard sur la réalité ; dimension souvenir + concerne tout le monde ; comment associer, convaincre le lecteur que c'est bien → inventaire d'éléments caractérisant cette situation</p> <p>11. Mise en commun des contraintes et de la posture à adopter</p>	<p>Il s'agit surtout de rassurer et donner des directions y compris inexactes, l'objet étant de s'interroger sur le comment.</p>
--	--

Troisième séance

<p>1. Échange des textes et lectures mutuelles : nous sommes-nous mis à la place de l'auteur ?</p> <p>2. Se mettre par 3 : lire un texte (l'auteur ne doit pas intervenir) les deux autres lui signales les réussites (là on croit lire du Delerm) et des conseils pour améliorer son texte</p>	<p>Il s'agit de découvrir les différences, les modalités individuelles de traitement de la consigne. On mettre en relation : jugement-texte-portraits-effets.</p> <p>Noter l'étendue des points d'intérêt.</p>
<p>3. Réécriture partielle ou reformulation de certains passages ; révisions</p>	<p>Tenir compte des observations pour se rapprocher des intentions.</p>
<p>4. Comparer le texte initial et le texte final et faire verbaliser les transformations</p>	<p>Mettre en relation effets et intentions ; affinement de la lecture des nouvelles ; explicitation de caractéristiques formelles ; attention à la langue</p>
<p>5. Rencontre avec le vrai texte : que nous apprend-elle ? Certes, dans leur lettre les textes ne ressembleront pas au texte de Delerm, mais dans son intention, dans sa façon de parler au lecteur, dans sa dynamique, dans sa construction ? A ce stade on validera un certain nombre de choses et il pourra alors être porté une attention à la langue.</p>	<p>Dégager de nouveau critères, affiner. Mieux formuler la problématique du recueil.</p>

Quatrième séance : écriture

- Écrire une autre nouvelle qui pourrait trouver sa place dans le recueil
- Débat sur des propositions de titres
- Recherche collectives d'éléments utiles

- Écriture
- Lecture mutuelle et décision quant à l'insertion dans le recueil