

.SOMMAIRE.

- Page 1. EDITORIAL: DONNEZ-MOI DE QUOI ECRIRE. B. Cuinier.
- Page 3. AUTOPSIE D'UNE FORMATION: PIF, PAF, A VOS MARQUEURS...
ECRIVEZ! ECRIRE EN STAGE ? QUELS ENJEUX ? F. Darras. I. Delcambre.
- Page 16. EAU MINERALE ET TYPES DE TEXTES. M.M.Cauterman. B.Graczyk.
- Page 36. QUELQUES REMARQUES AUTOUR DES PROJETS D'ECRITURE LONGUE.
J-L Hapiot. J-F Inisan.

DONNEZ-MOI DE QUOI ECRIRE

Numéro 4 ou numéro 3 bis puisqu'il y est encore question d'expériences d'écritures longues (ou pas très courtes).

Deux compte-rendus tout d'abord :

Pour F. DARRAS et I. DELCAMBRE, il s'agit de décrire des stages au cours desquels des adultes-enseignants se sont retrouvés en situation d'écriture. Cette écriture adulte (pourquoi pas responsable !) ne s'instaure pas, ne se développe pas aussi facilement qu'il y paraît. Consignes, contraintes, productions sont vécues différemment lorsque le rapport à la classe et au contrôle de la classe a varié. Peut-on théoriser à partir de telles pratiques d'écriture? Des éléments de réponse à partir, pourquoi pas, de travaux articulés sur la presse quotidienne.

B. GRACZYK et M.M. CAUTERMAN ont choisi de faire travailler des élèves à partir de textes publicitaires, ceux qui accompagnent nos belles publicités (sur lesquelles on se précipite au hasard des feuilles glacées des hebdomadaires de salles d'attente médicales) et de voir comment ces propositions de textes peuvent varier au fur et à mesure que se précisent devant les élèves les contenus de l'image publicitaire.

Une réflexion ensuite :

J.F. INISAN et J.L. HAPIOT viennent dresser un bilan provisoire de ces deux numéros. Il se veut complément avec des positions prises dans les différents articles et les amène ainsi à se préciser. Partis d'une pratique de terrain, sans appui sur des a-priori théoriques, qui ne viennent ensuite qu'en soutien, ils éclairent et font le tour de quelques accros. Cette description qui s'impose comme empirique met l'accent sur le rôle et la place de l'enseignant au cours de ces travaux. Une théorisation s'ébauche d'une autre communication scolaire, vers une autre lecture des productions d'élèves, vers d'autres bénéfices symboliques équilibrant les nombreux investissements de démarrage.

Tous ces textes ont été, d'autre part, l'occasion d'une discussion collective des membres du Comité de Rédaction. Il s'agit de s'avertir d'abord de ce que ces expériences s'insèrent dans des stratégies lourdes, qu'elles ne sauraient moins que d'autres être appliquées in-extenso, plaquées au pied de la lettre dans n'importe quelle classe, n'importe comment, par un simple effet de mode. De tels paris ne peuvent pas se permettre d'être insuffisamment maîtrisés. Ainsi l'aspect d'un point de départ le plus souvent extra-scolaire porte en lui des germes d'inquiétude et d'insécurité : se reposent toujours à moyen terme les interventions diverses, directes ou non, insidieuses, reptiles, de l'institution.

Si l'empreinte de l'adulte reste en tout cas forte (il y aura toujours dans la relation pédagogique de l'écrit une réponse en fonction d'une idée préconçue de l'attente du professeur), elle n'est certainement pas du même ordre dans un projet long : sa légitimité est différente dès lors que les élèves essaient d'anticiper sur une attente qui se veut moins normative qu'à l'accoutumée.

Avant tout, l'épine dorsale du système (si système il y a) réside dans le fait que de telles démarches ne peuvent s'instaurer que parallèlement à d'autres types de communication dans la classe, qui reconnaissent, admettent qu'en amont co-existent d'autres types de vie. Faire apparaître, transparaître des notions telles que l'envie, le plaisir, le désir, sur les rives de la pratique professionnelle, c'est s'exposer à ne savoir l'intégrer dans des objectifs de formation (sauf à objectiver un certain nombre de données sur la communauté scolaire). Ce problème d'une autre forme de communication est neuf et le champ de sa théorisation reste à défricher. L'acceptation de l'émerveillement débouche-t-elle sur des attitudes transmissibles ? C'est tout le débat que nous proposons alors.

B. CUINIER

L.P. Anzin.

AUTOPSIE D'UNE FORMATION : PIF, PAF, A VOS MARQUEURS... ECRIVEZ !

ECRIRE EN STAGE ? QUELS ENJEUX ?

Des actions de formation (stages P.A.F., Rénovation collèges) où sont mises en travail des masses d'écritures diversifiées dans leurs objectifs et dans les savoir-faire qu'elles requièrent: textes narratifs, descriptifs, argumentatifs... pour "voir" comment fonctionnent, dans des situations de production, ces types de textes; écriture bilan à l'issue du stage ; rédactions de projets de travail; élaboration d'"outils" didactiques mis en oeuvre dans les classes; écriture de comptes-rendus... Sans oublier les écritures qui sont commandées pour "RECHERCHES", "INNOVATIONS" (1), ou encore pour d'autres revues.

C'est donc un juste retour des choses que maintenant soit produite de l'écriture sur toutes ces écritures que nous (F. DARRAS et I. DELCAMBRE, E.N. LILLE) inscrivons comme partie inhérente de nos objectifs et démarches de formation.

Ecriture sur écritures, et, en arrière plan, les écritures des élèves : jeu de miroirs, d'intertextualité. Aussi, fidèles à nous-mêmes en matière d'écriture et à l'une des fonctions que nous lui prêtons dans le domaine professionnel, il n'est pas étonnant qu'en revenant un soir d'un stage où encore une fois nous "les" avons fait beaucoup écrire, nous ayons formulé le projet de jouer les arroseurs arrosés. Se mettre à écrire sur sa pratique professionnelle est en effet moyen de clarification, d'exploration, de théorisation; bref moyen d'auto-formation, de co-formation (ici, comme dans tout travail d'équipe). Et nous voici donc à nos crayons et à nos machines à écrire, la tête pleine de tous ces écrits produits depuis ces deux ans où nous animons ensemble des stages, avec intact le souvenir de notre émerveillement, sans cesse renouvelé, à les découvrir.

(1) Publication portant sur l'ensemble de la scolarité moyenne, M.A.F.P.E.N., éditée par le C.R.D.P. de LILLE.

Tant d'écritures parce que c'est du français (bien commun (2), ou autre) que nous vendons ? Qu'"ils" vendent ? A voir.

I - OU IL EST QUESTION DE TOMATE, DE SAUTERELLE, DE WHISKY STAR, DE RESTAURANT, DE BIGNOLES... (LISTE NON CLOSE)

"Mercredi 9 heures, pour le G.T.R.C. 077, à ... (destination extrêmement variable), on fait les bignoles. Tu prends les feutres, je prends le paper-board". Code secret. Traduit en clair, cela veut dire que nous avons comme projet, pour ce stage-là, ce jour-là, de travailler un type d'écrit particulier : la description, et ses intrications avec l'argumentation. Pour ce faire, nous allons donc "embarquer" le groupe de stagiaires dans une activité d'écriture qui a comme support un article de Libération relatant une grève, au printemps dernier, des concierges parisiens. D'où les bignoles. L'on pourrait ainsi faire l'exégèse de l'assemblage hétéroclite constitutif du titre de ce chapitre.

1) Le travail en amont des bignoles, des tomates et des autres

L'élaboration d'une démarche destinée à devenir situation d'écriture dans un stage - ou dit autrement la "fabrication" du support d'écriture - suppose que soient réunis un certain nombre de préalables : définition des objectifs et contenus à travailler pendant la session de formation déterminés par nos choix méthodologiques et théoriques et/ou (dans le cas de stages longs ou échelonnés) par des commandes faites par les stagiaires. Ainsi commande avait été passée de travailler sur la description. Précisons que ce type de texte est un passage obligé de l'enseignement du français au collège, qu'il ne fonctionne pas isolément, mais en interaction avec d'autres types de textes dans des actes de discours différents (voir la description dans un roman, dans un fait divers, dans la publicité, dans une leçon de sciences naturelles...) (3). Au vu

(2) Voir RECHERCHES n° 2, 1985, Français bien commun, approche transdisciplinaire du français ; INNOVATIONS n° 2, 1986, Le Français Transdisciplinaire

(3) sur la notion d'acte de discours/de communication, voir BRASSART D., GRUWEZ, C1, 1984, Pour une didactique de la compétence de communication, REPERES n° 62 : élaboration d'une grille articulante typologie des textes et actes de discours.

de ces considérations, nous avons fabriqué des "exercices" qui ont comme caractéristique de contraindre fortement l'écriture qui est à produire puisqu'elle est à insérer dans de l'écrit (4). Un autre exemple : souvent l'on se plaint de la "pauvreté" du vocabulaire des élèves ("les répétitions") et de leur difficulté à conserver un thème tout en assurant sa progression ; de là, est né un exercice centré sur la cohésion thématique et les anaphores nominales, etc...

L'ensemble de ces démarches a une caractéristique commune : elles lient très étroitement lecture et écriture ; elles conduisent à écrire sur, voire dans de l'écrit, ce qui signifie que l'écrit à produire est contraint par des règles. Aussi, la "fabrication" de ce genre de matériel passe par une quête d'"objets" textes que nous avons là sous la main (pile de journaux, rayonnages de bibliothèque) et sur lesquels nous nous mettons à avoir, en fonction de nos objectifs de formation, un regard particulier qui vise à les "détourner" ; à cette étape de la recherche, il faut du blanc machine, des ciseaux, de la colle, une machine à écrire et parfois réduction ou agrandissement.

2) Les enjeux de la mise à l'écriture

Les professeurs de français sont des spécialistes des textes, textes à faire lire, textes à faire produire. Mais paradoxalement, dans l'exercice de leur profession, ils sont rarement mis en situation de produire du texte et ils se trouvent écartelés entre deux extrêmes ; d'un côté, les textes littéraires qui, pris dans leur perfection achevée, sont l'aboutissement ultime d'un processus d'élaboration qui est occulté, et tendent donc à être réifiés/se réifier ; de l'autre côté, les textes des élèves qui sont à corriger et non à lire en tant que tels, produits par essence même incomplets, imparfaits. Dans ces mises à l'écriture, notre objectif est précisément de provoquer des situations qui permettent de "voir" ce qui se passe dans la "fabrication" d'un écrit, étant bien entendu

(4) Décrire avec précision telle ou telle démarche n'est pas le propos de cet article. Pour une analyse détaillée d'un "exercice" d'écriture sur la description, voir DELCAMBRE I., 1985, La description : quel enjeu en formation continue de professeurs de collège ? Bulletin du CERTEIC n°4 (Centre de Recherches en Techniques d'Expression, Information et Communication. UER de Lettres. Lille III.)

qu'il est hors de propos de se placer en "écrivain" (mais, plutôt, en "écrivain"). Ces situations, par ce qu'elles ont de très professionnel - dans le choix délibéré qui est le nôtre de propositions d'écritures les moins implicantes possibles, tenant à distance autant que faire se peut un éventuel engagement de la personne par leur dimension fréquemment ludique ou "neutre" - travaillent explicitement à légitimer l'écriture de tout "écrivain", lequel commence souvent par demander s'il a à produire un texte comme pourrait le faire un élève et si réellement il peut écrire à son niveau, en son nom propre... Transformation du rapport à l'écrit qui passe donc d'abord par une réassurance de l'individu dans le rapport qu'il entretient avec sa propre écriture.

3) La mise à l'écriture et les autres

Puisqu'il est assez peu question d'inspiration personnelle, nous proposons généralement comme structure de travail des petits groupes de trois à quatre personnes. Cette structure, dans la plupart des cas, facilite la tâche par la confrontation nécessaire des stratégies individuelles qu'elle provoque, aide ensuite à la mise à jour, à l'objectivation des processus d'écriture.

Par ailleurs, ces écritures deviennent des objets de lecture pour l'ensemble du groupe. Les textes produits sont "mis en scène" pour les autres : recopiés au feutre sur paper-board et affichés ou recopiés sur transparents et passés au rétroprojecteur, ils sont lus à voix haute par leurs auteurs. Parfois même, des groupes demandent que tous ces textes, production collective, soient photocopiés... Ces lectures croisées font que les écrits produits deviennent objets d'interactions entre lecteurs et "écrivains" ; comme tous les rôles sont tournants (tout "écrivain" est lecteur, tout lecteur est "écrivain"), le rapport à ces écrits ne peut fonctionner sur le mode négatif ou dépréciatif. Mais une critique, voire un désaccord, se formule par un rappel ou une explicitation des contraintes ou des règles d'écriture spécifiques à la démarche, ou par des propositions de réécriture. Ce type de regard porté sur des écrits qui sont en travail conduit, selon toute vraisemblance - et c'est un de nos objectifs explicites - à une transformation du regard porté sur les écrits des élèves : considérés comme des écrits inscrits dans leur processus de production, ils sont à lire dans la dynamique d'une recherche de consignes de réécriture à proposer à leurs auteurs.

Il y a alors possibilité d'évaluation formative (repérer dans un texte les réussites et les ratés, formuler des consignes qui permettent d'améliorer le texte), et non plus seulement correction de fautes (évaluation sommative).

A cette étape de la démarche, peut se poser la question du statut du demandeur d'écriture - nous en l'occurrence - qui, par sa demande même, se met en situation de pouvoir par rapport aux autres. Mais cette question, chausse-trappe, ouvre les abîmes du couple formateur - formé / pouvoir - dépendance, abîmes où l'on risque de sombrer dès qu'il y a formation, relation d'apprentissage, quelque soit le niveau, quelque soit l'âge. Cela dit, il semblerait que le fait de proposer des supports d'écriture que nous fabriquons nous-mêmes, voire que nous écrivons nous-mêmes, circonscrit le danger de prise de pouvoir : on livre des essais, des tentatives qui représentent des hypothèses sur le fonctionnement des textes ou de l'écriture. Une autre échappatoire - pratiquer nous aussi ces exercices - se révèle fort difficile en situation de formateur responsable de stage ; il serait extrêmement hasardeux (aussi grande que soit souvent notre envie) de passer du statut de formateur à celui de stagiaire en nous mettant nous-mêmes à l'écriture à l'occasion de ces démarches. Cela dit, quelques stagiaires ont proposé, récemment, une inversion des rôles : ils ont été les initiateurs d'une mise à l'écriture de leurs pairs et de nous-mêmes. Retournement de situation intéressant pour la question ici posée, et aux implications pédagogiques évidentes.

Enfin, de manière indirecte - ce n'est pas un objectif explicite pour cette phase-là de nos pratiques de formation, il semblerait que ces situations aident les individus à se constituer en équipe pédagogique ou contribuent à la cohésion des équipes existantes : plaisir à produire de l'écriture, plaisir à découvrir les écrits des autres, plaisir à mesurer l'efficacité d'un travail de groupe (dans l'analyse de ses modes de fonctionnement par exemple).

4) La mise à l'écriture comme aide à la théorisation

Par les manipulations, voire les trucages, que nous faisons subir à nos supports d'écriture, notre objectif est de favoriser à partir de situations - problèmes l'émergence de phénomènes discursifs, textuels ou pragmatiques. Ces trucages, destinés à des

lecteurs - "écrivains" adultes, ont comme fonction de créer une rupture dans leurs habitudes de lecture et d'écriture, de casser un certain nombre d'évidences qui reposent sur des pratiques et des savoir-faire dont les processus sont si solidement installés qu'ils paraissent n'avoir jamais fait l'objet d'aucun apprentissage. La mise à jour d'un certain nombre de phénomènes à l'oeuvre dans des activités de compréhension, de traitement de l'information, de production, est activée par les échanges et les confrontations, à la fois dans les petits groupes de production et au sein du grand groupe ou dans des tours de table : l'objectif n'est plus de se centrer sur la tâche et son résultat, mais sur les diverses stratégies mises en place pour résoudre les problèmes posés par la situation d'écriture.

Cette démarche de formation contribue donc à l'objectivation des processus de lecture et/ou de lecture : la mise en situation provoque une amorce de théorisation, ou du moins permet de repérer les "noeuds" théoriques correspondant aux objectifs de formation visés par telle ou telle démarche d'écriture ; elle facilite également l'ancrage sur les implications pédagogiques. Reste ensuite à recentrer la problématique et à la situer dans son champ théorique en s'appuyant en guise d'illustration sur ces fameux "noeuds" rencontrés pendant l'effectuation de la tâche.

5) Quelques limites

Il n'en demeure pas moins qu'une telle pratique de formation n'est pas sans présenter des risques : ces situations d'écriture se placent explicitement à un niveau "adultes" ; or, ces démarches s'inscrivent en fait dans des types d'exercices que l'on peut pratiquer avec des élèves et d'ailleurs, nous aidons explicitement à cet éventuel transfert. Mais alors, il y a risque de céder à la tentation d'un exercice nouveau, qui par sa nouveauté même séduira un temps les élèves... qui s'en laisseront bien vite s'il ne fait que venir s'ajouter à la collection des autres exercices. Dit autrement, s'il ne s'inscrit pas en cohérence avec les objectifs poursuivis et s'il ne s'inscrit pas à l'intérieur d'une démarche pédagogique globale qui se donne pour objectif central d'aider les élèves à mettre du sens à ce qu'ils font.

II - OU L'ON PASSE DE "QUOI ECRIRE ?" A "ECRIRE A PROPOS DE QUOI ?"

L'écriture comme aide à la théorisation n'intervient pas seulement au niveau de la prise de conscience des opérations cognitives de lecture/écriture, pas seulement comme matériau d'analyse et support pour la construction d'objets théoriques dans le stage, bref pas seulement comme démarche de formation en didactique du français ; mais également comme pratique de formation par laquelle il s'agit de rendre les stagiaires acteurs de leur propre formation.

Ayant aussi comme objectif que le groupe-stage existe et se structure comme groupe de travail, voire comme groupe de recherche, nous faisons en sorte que la formation passe par des productions (de démarches, d'exercices, d'analyses) et par l'échange et la communication à propos de ces productions.

C'est là qu'intervient de nouveau l'écriture, écriture comme moyen et comme fin : la communication par l'écrit est souvent plus économique en temps que la communication orale, souvent nécessitée aussi par une organisation de stages en discontinu qui échelonne des sessions de courte durée (deux jours) sur deux ou trois trimestres ; par ailleurs, nous pensons que la production d'écrit sur des objets professionnels est une dimension incontournable de la formation : moyen de théoriser sa pratique beaucoup plus exigeant que la relation orale, nécessairement plus allusive.

1) Ecrire dans le stage, sur le stage, pour le stage : une tentation narcissique ? ou une amorce pour d'autres plaisirs ?

a) La forme d'écriture que nous proposons le plus souvent aux stagiaires et qui vient en premier (et inéluctablement) dans la panoplie de nos mises à l'écriture sur les pratiques professionnelles, se situe en fin de session lors des rituelles évaluations.

Loin d'être seulement pour nous une pratique sacrificatoire aux exigences de l'Institution MAFPEN, l'évaluation fait partie du travail du stage : pour nous, formateurs, image en retour de ce qui a passé, de ce qui a marché, de ce qui a raté, etc... et pour les stagiaires, temps de synthèse à chaud, où l'on demande

à chacun de se situer par rapport à la problématique du stage, d'opérer un tri dans les apports du stage (en fonction de ses propres connaissances, de ses propres pratiques), bref de procéder à une rapide réorganisation ou restructuration de ses savoirs, nécessaire à nos yeux dans toute situation d'apprentissage où se joue obligatoirement l'articulation entre un état antérieur de connaissances, de représentations et des objets de savoir, en partie nouveaux. Temps de digestion en quelque sorte.

Ecriture bilan donc, mais pas seulement tournée vers le passé : la structure des stages en discontinu (tels qu'ils sont pensés par exemple dans la Rénovation des Collèges sous l'appellation Groupe de travail) permet d'engager les stagiaires dans l'élaboration prospective des sessions à venir en terme de commandes de formation, et aussi d'inciter à formuler des projets d'expérimentation pour le temps de l'intersession, projets qui alimenteront une partie du retour en stage.

L'écriture de bilan se double alors d'une écriture de contrat par laquelle les stagiaires s'impliquent dans un travail dont ils s'engagent à faire le compte-rendu et l'analyse dans le groupe de formation.

L'écriture individuelle est ici nécessaire : dire en quoi on s'est senti plus particulièrement concerné par tel moment du stage, dire à quoi on a l'intention de travailler jusqu'à la prochaine session ne peut se faire qu'individuellement en fonction de son savoir, de ses pratiques, de sa force de travail, de sa disponibilité professionnelle, etc... Une écriture à plusieurs (en équipe de professeurs appartenant à un même collège, par exemple) ou le tour de table risque de niveler les projets individuels sur une sorte de projet commun qui émergerait des prises de parole successives. Dans un deuxième temps peuvent apparaître des projets d'équipe dans le stage ou au collège. Mais il nous semble fondamental, dans une dynamique d'innovation pédagogique, d'élaborer les projets d'équipe à partir des projets individuels et non l'inverse. Sinon le risque est grand de constituer des équipes à l'économie, sur la base d'accords minimaux "ce sur quoi, en fin de compte, on est tous d'accord", c'est-à-dire le plus souvent, ou des problématiques très générales ou des projets uniformisés dans lesquels les individus ont

du mal à se situer. Au contraire, le travail d'équipe qui réussit à articuler des projets individuels se donne des garanties de longévité et de travail en profondeur qu'il nous intéresse de favoriser par l'affinement des problématiques individuelles lors du stage.

Cette écriture contractuelle est provisoire : elle remplit une fonction d'articulation ("Quel sens a ce que j'ai appris en stage dans mon travail avec les élèves ? Quels exercices, quelles démarches ai-je envie de tester, d'expérimenter ?...") entre le temps nécessairement entre parenthèses du stage et la pratique professionnelle au quotidien ; elle est bien sûr soumise à quantité de contraintes qui peuvent modifier, voire annuler les engagements pris. Il nous semble cependant important qu'un engagement soit pris, plus vis-à-vis du groupe de formation que des formateurs eux-mêmes (qui n'ont pas à contrôler la qualité/quantité de travail fourni) : on n'envisage pas de la même manière une formation si l'on attend des formateurs contenus, méthodes, informations, ou si l'on s'engage dans une action qui touche des pratiques d'enseignement et dans une structure de travail collective (élaboration et échanges d'expériences).

Pour rendre possible cette écriture et faire partager ce projet de formation, le rôle des formateurs est déterminant : il est nécessaire en effet, de réserver du temps pour cette phase de bilan prospectif, de faciliter l'écriture et d'en assurer la circulation dans le groupe. Pour ce faire, nous proposons généralement des phrases inductrices :

- 1) Sur l'ensemble du travail réalisé pendant ces deux jours, le moment qui a eu le plus de sens pour moi, c'est...
- 2) Sur l'ensemble du travail réalisé pendant ces deux jours, le moment qui a eu le moins de sens pour moi, c'est...
- 3) Pour le prochain regroupement, je souhaiterais que soit étudié...
- 4) A l'issue de ce regroupement, j'ai envie de construire dans ma discipline la démarche suivante : ...
- 5) Aux collègues des autres disciplines, je proposerai...
- 6) Pendant cette session, je me suis trouvé(e) conforté(e) dans des projets antérieurs, à savoir...

Groupe de travail "Français transdisciplinaire"

Gravelines Octobre 1985

De manière à ce que tous soient informés en retour de ces écritures, nous en assurons une mise au propre dactylographiée que nous envoyons par courrier dans les semaines qui suivent la session. Ce n'est pas une écriture privée. La socialisation de ces écrits assure la transparence de l'évaluation et l'aspect contractuel de la formation. Sans compter que ces lectures "en différé" aident à assumer la rupture incontournable entre temps de stage et temps de travail avec les élèves, à limiter les effets de l'isolement que provoque toujours le retour dans les classes après un temps de formation.

b) Il est arrivé (il peut toujours arriver) que ces écrits, dont la première finalité est interne au groupe en formation, soient investis d'une finalité externe : le "bilan" des stages est bien sûr exigé par l'institution mais, outre le compte-rendu des activités, il peut arriver que ce bilan se transforme en requête pour une prolongation de stage par exemple.

Tel stage de deux jours dont les stagiaires ont réclamé une suite motivée par l'envie d'expérimenter des démarches et le désir d'en faire après coup une analyse dans le groupe-stage pour affiner et aller plus loin (ce fut l'origine de ce que la Rénovation des collèges a institué sous le nom "Groupe de travail") ; tel groupe, lors d'un stage "Français Bien Commun", se découvrant non pas interdisciplinaire mais composé exclusivement de profs de français, adhérant au projet et souhaitant retravailler lors d'une autre session avec des collègues intéressés mais trompés par un intitulé ambigu "Français (même bien commun, et qu'est-ce que ça veut dire c'est pas pour moi !" ; tels collègues, souhaitant faire un compte-rendu de stage dans leur collège : autant de cas où l'écriture d'un bilan va se faire en fonction de destinataires extérieurs au groupe-stage avec une intention argumentative précise. L'écrit doit non seulement informer mais aussi convaincre d'autres collègues de rejoindre le stage, de constituer une équipe ou d'élaborer un projet, convaincre le chef de la MAFPEN d'accorder les frais de déplacement.

Le bilan, alors, peut prendre la forme d'un compte-rendu des activités, des contenus de savoir : information, explication, mise en forme, souvent proches de celles de textes programmatiques.

Rien à voir avec certains cahiers ou bilans de stage imposés par les formateurs et dont la fonction est de contrôler l'assiduité, l'écoute, les acquis (cela se pratique parfois dans la F.C. des instituteurs ; cela peut se justifier dans le cas de stages longs où les formateurs "tournent" devant le même groupe. Mais un cahier peut-il assurer seul la cohérence d'une formation ?). Il faut remarquer d'ailleurs qu'en ce qui nous concerne, ces bilans-résumés de stage n'ont été sentis comme nécessaires pour une diffusion externe que dans les cas où nous travaillions sur des objets neufs ; le mal nommé "Français Bien Commun" (5). Lorsqu'un projet de stage devient satisfaisant pour les stagiaires, qu'il se met à vouloir dire quelque chose à des collègues qui, en même temps, découvrent que, dans d'autres disciplines, c'est pareil, alors il se constitue vite en objet communicable et à communiquer. D'où les formes quasi publicitaires et militantes de ces écritures !

2) Ecrire hors du stage, pour le stage

Deux formes à cette écriture, qui reprennent comme en miroir la problématique de ce qui précède.

a) Fabriquer des outils, des démarches

Notre ambition est aussi celle-là : que le plaisir que nous pouvons avoir à élaborer un exercice d'écriture ou des manipulations textuelles soit communicatif et partagé. Bien sûr, les contraintes du métier rendent illusoire le fait de travailler ainsi tout seul, pour toutes ses classes, tous les jours. Ce type d'écriture ne peut se pratiquer qu'en équipe, comme un coup monté où l'on décide un gros investissement en temps et en travail parce qu'on estime que cela en vaut la peine.

Travail en équipe donc, hors du temps de stage, où il s'agit d'élaborer un protocole, de préciser des objectifs, les savoir-faire visés, de mettre au point la/les situation(s) de communication qui sous-tendront la démarche, etc...

La fabrication des exercices, quant à elle, (choix du texte, travail de blanchiment, de découpe, de collage, formulation

(5) Recherches n° 2 en fait largement état.

des consignes, mise en page, etc...petite manutention ordinaire des profs de français !) nous semble plutôt du domaine individuel: chacun avec sa culture, sa pratique des textes, est finalement amené à réélaborer les objectifs définis collectivement, à les mettre parfois un peu à distance pour trouver le texte, l'exercice qui conviendra.

b) Ecrire sur ces démarches, ces outils

... par exemple, ce peut être une demi-page de présentation de l'exercice aux autres membres du groupe-stage.

La finalité de cette écriture est bien sûr de communiquer pour information mais aussi pour rendre opérationnel pour d'autres ce qu'on a élaboré pour soi.

Ainsi, nous demandons, lors de ces échanges de documents, de se plier à un cadre de présentation qui permet que chacun puisse cerner les intérêts ou difficultés de telle ou telle démarche: dire les objectifs poursuivis, les savoir-faire, les apprentissages visés au niveau-élève, décrire l'exercice lui-même, la situation d'apprentissage, évaluer l'ensemble de la démarche en essayant de distinguer l'évaluation au niveau des élèves (leurs difficultés, leurs réussites) de l'évaluation au niveau de l'enseignant ("Si j'avais à recommencer, que faudrait-il modifier, conserver ?")

Cette courte écriture, indispensable cependant à l'efficacité de ces échanges didactiques, est un enjeu de formation : écrire sur sa pratique, c'est se donner les moyens d'analyser, de mettre à distance des démarches dont l'acte pédagogique pris et laissé dans sa quotidienneté peut occulter la pertinence ou l'inefficacité.

"Ca a marché, ça n'a pas marché", peu importe pour nous. Le problème n'est pas d'accumuler des exercices qui peuvent assurer la réussite de tel ou tel cours, notre objectif n'est pas non plus dans l'élaboration de produits finis comme peuvent en proposer les manuels. L'enjeu se situe plutôt au niveau de la formalisation des démarches didactiques, comme processus d'auto- ou de coformation: ainsi, découvrir après coup les objectifs réellement mis en oeuvre est pour nous une situation d'autoformation.

Rien à voir, donc, avec la "fiche de préparation" réclamée par la hiérarchie pédagogique : la fiche de prép. est rédigée avant le cours, elle idéalise la réalité scolaire, la sclérose même; elle est à usage hiérarchique, pour montrer ce qu'on sait faire. La petite écriture que nous demandons se rédige après la réalisation de la démarche, elle tente d'analyser ce qui s'est passé pour réajuster le tir ; elle est à usage interne pour avancer et apprendre.

Enfin, cette écriture donne des armes aux profs pour lire/analyser/utiliser les documents pédagogiques qui circulent (manuels, revues...), permet d'avoir un regard critique, d'imaginer des modes d'emploi au plus près de la réalité des élèves de chacun.

Le travail est le lieu de la constitution d'équipes, de la transformation du temps de concertation en temps de production d'outils didactiques (et pas seulement temps d'évaluation des élèves), lieu où les profs peuvent découvrir qu'ils sont acteurs de leur démarche et de leur formation.

Et ce n'est pas pour rien que l'on voit, à partir de cette écriture circonscrite à des objets précis et limités, des collègues passer à l'écriture tout court, écriture professionnelle dans des lieux professionnels... comme Recherches par exemple. Il y a des monstres qui s'apprivoisent !

Pratiques d'écriture réservées aux professionnels de l'apprentissage de l'écrit que sont les professeurs de français ?

S'il est des situations de mise à l'écriture qui visent à la théorisation des processus cognitifs à l'oeuvre dans la compréhension des textes et des discours - démarches appropriées à des stages "Lecture/Ecriture" et "Français transdisciplinaire", il est aussi des situations de mise à l'écriture qui visent à la théorisation des pratiques professionnelles et qui dépassent donc les enjeux de la seule didactique du "français" !

Francine DARRAS

Isabelle DELCAMBRE

E.N. Lille.

EAU MINERALE ET TYPES DE TEXTES

La démarche pédagogique présentée ici se situe dans la ligné d'autres travaux menés au cours de l'année 1984-1985 et qui avaient mis en évidence :

- les difficultés des élèves à distinguer différents types de textes et à repérer la fonction des écrits ;
- la nécessité de leur faire pratiquer (lire, écrire) des textes non narratifs ;
- la nécessité de les entraîner à la réécriture (pas seulement à la "correction" de leurs propres textes ;
- l'intérêt du travail de groupes dans ces apprentissages.

Le support étant une page publicitaire de magazine, l'exercice a été conduit selon le principe du "dévoilement progressif" ; les classes (6ème, 5ème, 4ème) étaient divisées en groupes de 3 ou 4 élèves.

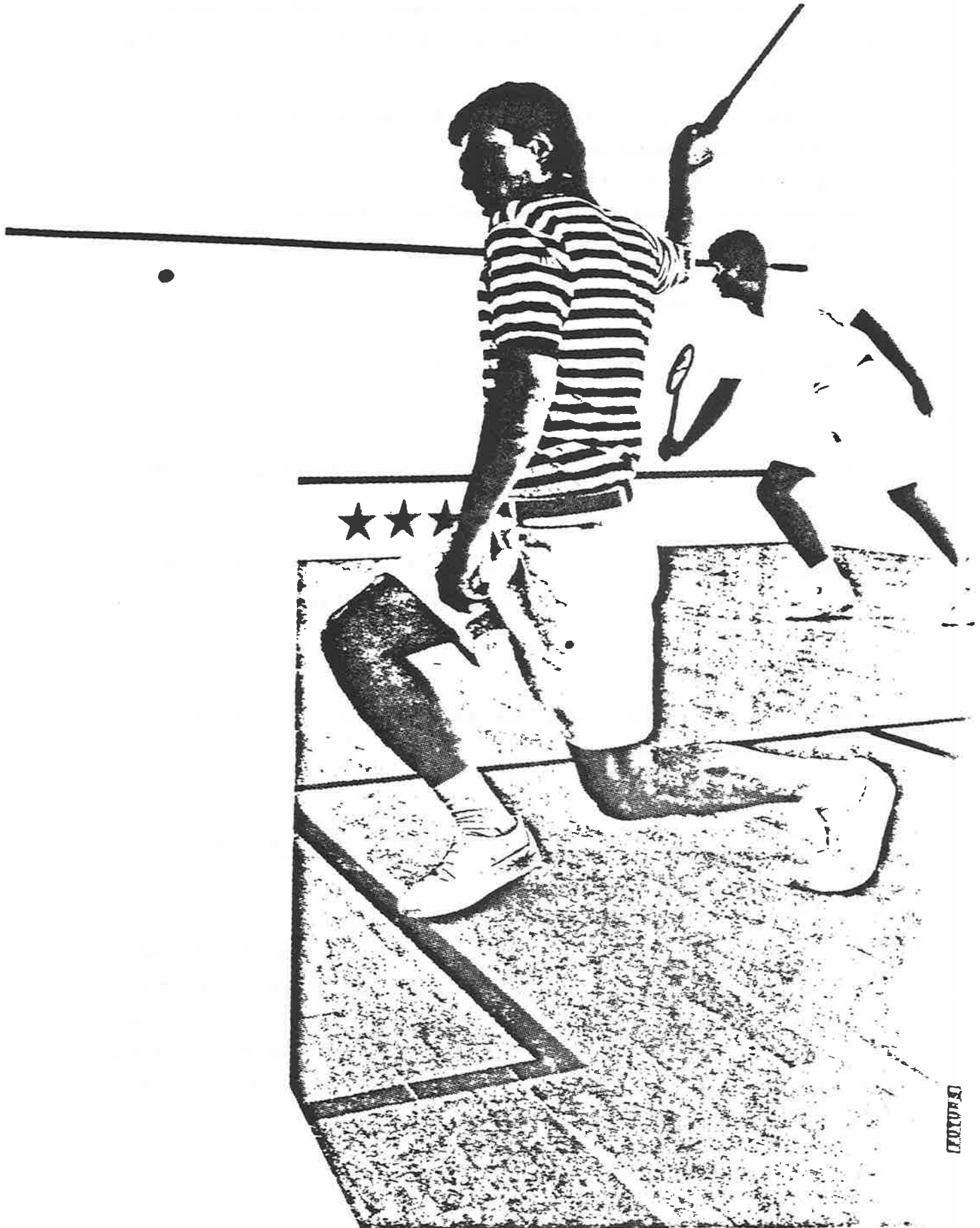
I - LE MATERIEL ET LES CONSIGNES

- 1er document (image seule)

"Ecrivez un texte qui aille avec cette image".

Lorsque tous les groupes ont écrit quelques lignes, que le texte soit ou non achevé, on donne les questions suivantes, auxquelles les élèves ont à répondre par écrit :

- Quel genre de texte écrivez-vous ?
- Où pourrait-on trouver ce texte et cette image ?
- Qui pourrait avoir écrit ce texte ? Pour qui ?
- A quoi sert un texte comme celui-là ?
- Si votre texte n'est pas fini, qu'avez-vous l'intention de faire pour l'achever ?



FRANCE

- 2ème document (image + sous-titre)

Cette fois, les élèves sont invités à réfléchir avant d'écrire, l'objectif étant de les amener à expliciter, à mettre au clair un projet d'écriture :

- Le texte que vous avez écrit pour le document 1 reste-t-il valable ? Sinon, pourquoi ?
- Qu'allez-vous écrire maintenant ?
- Ce 2ème texte pourrait être écrit par qui ? Pour qui ?
- Où pourrait-on trouver le texte et l'image ?

- "Ecrivez le texte".

- 3ème document (on ajoute le gros titre et le début du texte)

- "Ecrivez la suite du texte".

- Le texte que vous avez écrit pour le 2ème document reste-t-il valable ? Sinon, pourquoi ?

- 4ème document (on ajoute le plateau avec le verre et la bouteille, sans la mention de la marque)

- "Terminez le texte".

- Mise en commun du travail de groupes, document par document, et présentation de l'original.

II - DES COMPETENCES ACQUISES, A ACQUERIR, OU EN COURS

D'ACQUISITION...

L'observation du travail des élèves face à ces tâches, facilitée par le fait qu'ils étaient en groupes, fournit des éléments d'analyse de leurs difficultés en situation de lecture et d'écriture, et fait apparaître des réussites partielles, signes d'un apprentissage en train de se faire, et qu'un tel exercice est destiné à consolider.

Jean-Marc Maniatis. Créateur de mode coiffure et Directeur des Salons Maniatis.



1) Le rapport des élèves à l'écriture et à la réécriture

Malgré la période de l'année (la mi-juin, époque où on se demande avec angoisse "comment on va les tenir" jusqu'à la fin du mois), les élèves, en particulier les élèves "faibles", ont écrit et réécrit avec ardeur et même (!) plaisir.

Chaque distribution de document provoquait des rires, suivis d'une remise au travail... pour essayer cette fois de "ne pas se tromper" et de trouver le "bon" texte.

Car la majorité des élèves a écrit avec le présupposé qu'il y avait une vérité à trouver, une bonne réponse. La question était sans cesse posée à l'enseignant qui passait dans les groupes "C'est ça ?"... Il est difficile de faire sortir les élèves de cette problématique du vrai et du faux, de leur faire admettre que l'essentiel est qu'ils produisent des textes cohérents et soient capables de justifier leurs choix, de les amener à substituer à la question "C'est ça ?" la question "Ca se tient ?"

Aux questions posées à l'école, l'élève est habitué à chercher l'unique bonne réponse, celle que le maître détient et qu'il attend.

La lecture des écrits produits par les autres groupes, la découverte que ces écrits divers se justifient, que leurs auteurs ont eu des démarches variées mais cohérentes, contribuent à faire bouger cette représentation. Dans cette perspective, le choix de l'activité est fondamental. Il faut qu'elle présente diverses possibilités de réponses, et que les élèves soient ainsi amenés à en explorer plusieurs.

2) Les connaissances des élèves en matière d'écrits

Certains élèves semblent ignorer l'existence d'écrits hors de l'école, et ne parviennent à raisonner sur la fonction des textes qu'en se référant à l'audio-visuel. A la question : "Où peut-on trouver ce texte et cette image ?", ils répondent : "A la télé !"

Ceux qui ont du ressort!

Jean-Marc Maniatis. Créateur de mode coiffure et Directeur des Salons Maniatis.

Le jour de l'inauguration de son premier salon, 2000 femmes l'attendaient, impatientes de confier leur chevelure au créateur de la mode coiffure du magazine Elle : Jean-Marc Maniatis.

Aujourd'hui, il a ouvert 6 salons en France, et il prépare son implantation à l'étranger, en Chine notamment. Ses autres projets : une ligne de produits capillaires et une émission de variétés pour TF1, mêlant coiffure et musique au fil des époques.



Des élèves produisent en première phase un texte qu'ils présentent comme transcription de "ce qu'on pourrait entendre à la radio ou à la télé. C'est ce que dit le journaliste présent au match pour informer les gens qui ne l'ont pas vu". Dans la plupart des cas, ce type de démarche est le fait d'élèves de 6ème.

N'en concluons pas trop hâtivement que l'écrit a disparu de l'environnement culturel de nos élèves. Le document 1, accompagné de la consigne volontairement vague "Ecrivez un texte qui aille avec cette image" a donné lieu à une grande variété de productions:

- Prospectus distribué par un club de squash.
- Article d'un magazine sportif, pour faire connaître le squash.
- Compte-rendu d'un match dans la rubrique sportive d'un quotidien.
- Article dans une revue pour jeunes, écrit pour donner des renseignements pratiques (la tenue, le matériel, où s'adresser...) à ceux qui voudraient pratiquer ce sport.
- Guide pratique sur le squash : règles du jeu, conseils techniques..
- Article retraçant les origines et l'histoire de ce sport.
- Récit sur la vie d'un champion de squash.

Par le biais des travaux de groupes et des mises en commun de ces travaux, les élèves sont amenés à échanger leurs connaissances sur les types d'écrits. Un groupe de 6ème avait écrit un texte intitulé le champion :

"Un jour que M. MAC ENROE devait aller s'entraîner, le patron l'appela pour lui annoncer que dans trois semaines, il y aurait un championnat mondial en Italie..."

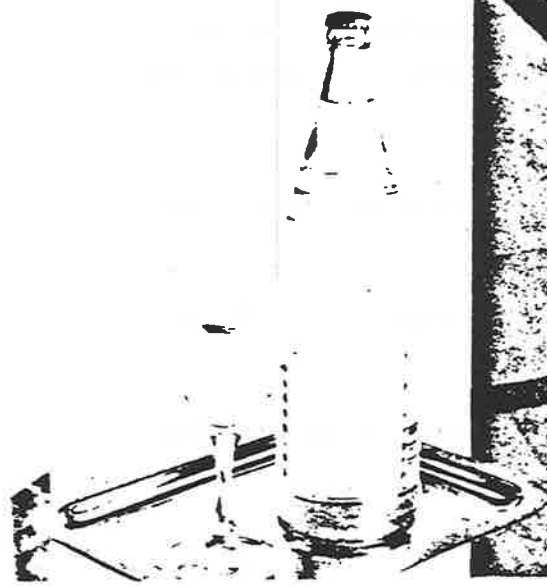
A la question "Où pourrait-on trouver ce texte et cette image ?", la réponse a d'abord été : "Dans La Voix des Sports"; réponse immédiatement contestée par une élève du groupe : "C'est pas ça qu'il y a dans La Voix des Sports !" A partir de là, il est facile de prolonger leur réflexion en leur demandant d'apporter quelques échantillons des écrits dont ils parlent, de les comparer aux textes qu'ils ont eux-mêmes produits, d'expliquer les différences de fonctionnement.

Dans la classe de 4ème, plusieurs groupes ont pris en compte la mise en page de l'écrit ; texte présenté en colonne, à

Ceux qui ont du ressort!

Jean-Marc Maniatis. Créateur de mode coiffure et Directeur des Salons Maniatis.

Le jour de l'inauguration de son premier salon, 2000 femmes l'attendaient, impatientes de confier leur chevelure au créateur de la mode coiffure du magazine Elle : Jean-Marc Maniatis. Aujourd'hui, il a ouvert 6 salons en France, et il prépare son implantation à l'étranger, en Chine notamment. Ses autres projets : une ligne de produits capillaires et une émission de variétés pour TF1, mêlant coiffure et musique au fil des époques.



EUREKA

gauche, gros titre en haut, titre du magazine ou du journal, page, date... Une "bonne" classe, certes, mais qui n'en était pas à son premier essai dans le domaine de la typologie de textes...

Nos élèves ont des connaissances au sujet des écrits qui les environnent... mais ces connaissances sont trop rarement activées, mobilisées à l'école...

3) Les problèmes de cohérence

Dès la distribution du 2ème document, les élèves se sont trouvés devant un problème que certains n'ont pas traité, mais que la plupart ont essayé de résoudre, ce qui constitue en soi un aspect important de l'exercice : il faut produire un texte qui prenne en compte d'une part la photo (et donc le thème du sport), d'autre part le sous-titre (et donc le thème de la coiffure).

"Notre texte 1 n'est plus valable, car on s'orientait vers le sport, alors que c'est pour la coiffure".

Certains ont été tellement désarçonnés par l'apparition de l'indice supplémentaire constitué par le sous-titre et par le bouleversement qu'il apportait dans l'hypothèse généralisée qu'ils avaient émise, qu'ils souhaitent purement et simplement supprimer cet indice : "Ca va pas, il faut le retirer". D'autres élèves nous ont soupçonnés d'avoir truqué le document, d'avoir fait un montage à partir de deux documents différents !...

Quelques groupes ont laissé tomber le thème du sport et ont produit un texte publicitaire pour les Salons Maniatis. Mais la plupart des élèves ont cherché à rétablir la cohérence : la solution la plus fréquente fait de Jean-Marc Maniatis un spécialiste des coiffures de sportifs.

"Regardez notre nouvelle coiffure ; pratique pour faire du sport, n'est-ce pas ?

Venez, ce n'est pas cher, c'est très rapide, un lavage de cheveux, une petite coupe, et voilà c'est fini !

Dégradé au-dessus des oreilles, pas trop long derrière,

Ceux qui ont du ressort!

Jean-Marc Maniatis. Créateur de mode coiffure et Directeur des Salons Maniatis.

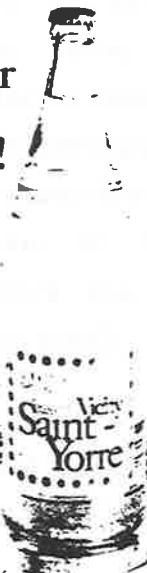
Le jour de l'inauguration de son premier salon, 2000 femmes l'attendaient, impatientes de confier leur chevelure au créateur de la mode coiffure du magazine Elle : Jean-Marc Maniatis.

Aujourd'hui, il a ouvert 6 salons en France, et il prépare son implantation à l'étranger, en Chine notamment. Ses autres projets : une ligne de produits capillaires et une émission de variétés pour TFI, mêlant coiffure et musique au fil des époques.

Et comme tous ceux qui ont du ressort, il boit Vichy-Saint-Yorre!

Vichy Saint-Yorre

Quel plaisir
d'avoir
du ressort!



une petite banane, et quand vous faites votre sport, votre banane ne reviendra pas dans vos yeux, grâce à nos produits professionnels!

Venez nombreux au grand salon Maniatis !"

(des élèves de 6ème)

(Hélas ! Une nouvelle difficulté surgit avec le document 3 : "On avait cru que c'était un coiffeur pour hommes, et c'est un coiffeur pour femmes...")

Pour résoudre le problème posé par le second document, il fallait s'interroger sur le rapport texte-image. Un groupe de 4ème s'est demandé qui était le joueur de squash : Jean-Marc Maniatis ? Un homme coiffé par Maniatis ? Il a opté pour la première solution : "Si on avait voulu montrer une coiffure créée par Maniatis, on aurait plutôt fait un gros plan !"

Dans un autre groupe (toujours en 4ème), une élève a eu l'intuition que c'était "une publicité où l'image n'a rien à voir avec le produit. J'ai déjà vu une publicité comme ça". Et elle a donné un exemple de page publicitaire où l'image ne montrait pas le produit (mais entretenait avec lui une relation métonymique). Le groupe n'a pas réussi à produire un texte prenant en compte cette hypothèse, mais les élèves avaient du moins perçu la complexité des relations texte-image : autre champ à explorer avec eux...

Les tentatives pour établir la cohérence entre titre, texte, image, ont parfois abouti à des résultats... discutables. Cela vient de ce que les élèves n'ont pas toujours été capables de changer complètement de perspective, de remettre totalement en question l'hypothèse qu'ils avaient émise et d'en formuler une autre, prenant en compte les nouveaux paramètres auxquels ils étaient confrontés; ils ont préféré, de façon plus économique, tenter de raccrocher l'élément supplémentaire au texte écrit dans la phase antérieure. Cela est vrai surtout pour le quatrième document : effet de lassitude, sans doute. A la réception de ce dernier document, des élèves ont prolongé leur 3ème texte (publicité pour les Salons Maniatis) par ces lignes :

"Après avoir été coiffé, vous aurez un rafraîchissement gratuit servi sur un plateau !"

Ou encore :

"Après vous être fait couper les cheveux par Jean-Marc Maniatis, buvez un grand verre de Vichy Saint-Yorre, ça vous donnera plus de ressort !"

4) Le projet d'écriture

Dans la première étape, les élèves n'étaient pas explicitement invités à se mettre d'accord sur un projet avant d'écrire. Les élèves de 4ème l'ont fait "spontanément" : ils ont passé beaucoup de temps à examiner le document, et n'ont pris le stylo qu'une fois d'accord sur le genre de texte qu'ils voulaient produire (article de magazine, compte-rendu sportif...). En 6ème et en 5ème, des démarches différentes ont été suivies.

Dans certains groupes, il y a eu un accord tacite pour produire un texte narratif. Les débats ont porté uniquement sur l'histoire elle-même, sur ce qui pouvait arriver au personnage principal (celui de la photo), projet limité au thème : "On fait un texte sur..." Les élèves ont eu ensuite toutes les peines du monde à répondre à la question : "Où pourrait-on trouver ce texte et cette image ?" Lorsqu'ils répondaient, il y avait souvent inadéquation entre le texte produit et ce qu'ils en disaient : voir l'exemple du texte Le champion cité plus haut. En réalité, la difficulté venait de ce que ces groupes avaient écrit des textes qu'on ne trouve... qu'à l'école !... des "rédactions" dont le sujet aurait pu être : "Imaginez ce qui a pu arriver avant cette photo", ou "A partir de cette photo, racontez une histoire". (sujets proposés dans des manuels de lecture). Autre tentation, issue sans doute aussi des pratiques scolaires : le commentaire d'image. "On explique ce qu'ils font". On lit par exemple en 6ème :

"Deux hommes entrent dans la salle de badminton. Ils enfilent leur tenue de sport, ils sortent leur raquette de l'étui et préparent leur volant. Ils se mettent à s'entraîner pour la finale internationale, puis ils se mettent en place..."

Là encore, c'est l'impasse lorsqu'il s'agit de répondre aux questions sur l'origine et sur la fonction du texte. Tout se

passe comme si les habitudes scolaires créaient chez les élèves des démarches conditionnées, démarches qu'ils ont reproduites à l'occasion de cet exercice... et qui les ont empêchés de comprendre d'emblée ce qui leur était demandé.

Parfois, les élèves parviennent, par on ne sait quel tour de magie (ou par soumission au leader du groupe), à écrire un texte sans formuler de projet préalable, mais sont en désaccord pour les questions : l'un dit qu'il s'agit d'un article, l'autre d'un prospectus publicitaire... et aucun ne justifie vraiment sa réponse...

C'est sans doute parce qu'ils avaient implicitement le même projet, la même hypothèse sur le texte à produire, que les élèves ont réussi à écrire quelques lignes ensemble. Tout se complique lorsque les implicites ne sont pas les mêmes pour tous les élèves du groupe. Il se produit alors, au moment de la rédaction des textes, des conflits, qu'on ne peut réduire à de simples problèmes de formulation, ou des blocages. Dans un groupe de 5ème, les élèves ne parvenaient pas à écrire la suite du texte (3ème document) ; elles avaient procédé en construisant des phrases qu'elles enfilait l'une après l'autre, en ne se souciant que de la cohésion (enchaînement au niveau micro-structurel), mais sans s'être mises d'accord sur le type d'écrit à produire et sur sa fonction. "On n'a plus d'idées", déclaraient-elles...

Le "manque d'idées", le "manque d'imagination" de nos élèves ne serait-il pas plutôt le signe d'une absence de projet d'écriture, projet portant non seulement sur le thème, mais aussi (et surtout) sur le type d'écrit, sur son destinataire, sur sa fonction, projet prenant en compte l'énonciation au lieu de s'interroger exclusivement sur l'énoncé ?

Cette hypothèse sur le prétendu manque d'imagination des élèves se trouve validée par leurs difficultés à comprendre les questions sur l'émetteur, sur le destinataire et sur la fonction des textes. Perplexité devant des questions qu'on ne pose jamais. A l'école, les textes sont là, c'est tout, ils n'ont pas d'origine, et ils sont présentés aux élèves pour leur apprendre quelque chose. Leur finalité se trouve en eux-mêmes. Ils servent de modèles, de supports, d'aides pédagogiques, d'illustrations, ils deviennent exer-

cices, dictées. Pour les élèves, les textes ont une fonction didactique

Quant à ceux qu'ils produisent, ils n'ont d'autre destinataire que le professeur et ils servent à l'évaluation. En classe de français, on lit pour apprendre à lire, on écrit pour prouver qu'on sait écrire ; les textes ne sont jamais que des objets de communication scolaire.

Les questions posées après la rédaction du premier texte et avant l'écriture du second aident les élèves à formuler des projets plus complets, incluant la fonction du texte. Voici le travail d'un groupe de trois élèves "faibles" de 6ème :

1er texte : "Il était une fois un jeune joueur de squash qui était impatient de jouer la Coupe des Flandres. Alors, il s'entraîna trois heures par jour, à la place de deux heures par jour."

Commentaire : "On peut trouver ce texte dans une bibliothèque. On veut raconter l'histoire d'un joueur de squash qui débuta jeune."

Questions sur le 2ème document : "Le texte n'est plus valable, parce que nous avons écrit un texte sur* un joueur de squash et maintenant nous voyons que c'est une publicité pour un salon de coiffure*"

Dans un groupe de 5ème, les élèves ont hésité entre deux types de textes, qu'ils ont tenté d'étiqueter, de façon maladroite, certes, mais l'essentiel est qu'ils aient éprouvé le besoin de recourir à un métalangage pour mieux poser le problème : ils opposaient "description" d'un match et "commentaire", définissant la description comme relation des "actions les plus dangereuses du match", par opposition au commentaire, où on dit tout, "comme à la radio ou à la télé".

Si les élèves de 4ème ont tant traîné avant de se mettre à écrire, c'est qu'ils avaient compris qu'il leur fallait d'abord se fabriquer une hypothèse généralisée sur le document, à partir de tous les indices dont ils disposaient. D'où une grande attention au mot "FUTURS", interprété comme titre d'un magazine, ou comme titre d'une rubrique : on décide alors d'écrire un article sur le squash, sport d'avenir. Un élève de 6ème a lu "FUTURS" comme une consigne : il faut mettre tous les verbes au futur !

* souligné par nous.

Au 2ème document, un élève de 4ème a réagi : "FUTURS", j'ai déjà vu ça sur des panneaux publicitaires" ; la prise en compte de cette remarque a amené le groupe à changer d'hypothèse sur le texte, le premier écrit produit étant le compte-rendu d'un tournoi dans un journal sportif.

Mais d'autres élèves ont montré une réelle incapacité à changer d'hypothèse. Ainsi, ces trois élèves de 6ème, qui ont écrit en première phase un texte qu'ils ont présenté comme "texte d'information" rédigé par un journaliste qui a assisté au match, pour les gens qui n'y ont pas assisté, et qu'on pourrait trouver dans un journal comme La Voix des Sports ; en réalité, il s'agissait plutôt de la transcription d'un commentaire en direct entendu à la radio ou à la télévision (voir 2) :

"Dans la salle, le public est très nombreux... Mac Enroe semble énervé et impatient de jouer..."

2ème document : notre texte 1 est encore valable, mais nous le complétons : "Malgré ça, les deux joueurs sont bien équipés. Mais je vois que Lendl n'a pas son équipement habituel. Il est habillé à la mode de Jean-Marc Maniatis."

Les auteurs ont dû avoir vaguement conscience que les deux textes s'enchaînaient mal, d'où le "malgré ça" qui tente de colmater la brèche...

3ème document : notre texte 2 est encore valable. Il fait suite au texte du 3ème document : "Malgré ça, les deux joueurs sont bien équipés ; mais je vois que Lendl n'a pas sa coiffure habituelle. Il est coiffé à la mode de Jean-Marc Maniatis."

Ces élèves n'ont pas précisé ce qu'ils faisaient du texte 1... Ils se sont montrés très satisfaits, à chaque distribution de document, de voir qu'ils ne s'étaient pas trompés...

Changer d'hypothèse, ce serait admettre qu'il y a eu erreur, mauvaise réponse, qu'on a pu faire fausse route (voir plus haut, 1)... Les élèves ne sont guère entraînés à ce genre de démarche.

Autre manifestation de cette difficulté à changer d'hypothèse : plusieurs élèves ont pensé, lors de la distribution du 3ème document, à la publicité "Vichy Saint-Yorre", à cause du gros titre "Ceux qui ont du ressort", qui leur rappelait le slogan entendu à la télévision. Mais, à notre grande surprise, ils n'ont rien fait de cette remarque, on n'en trouve aucune trace dans les textes produits, l'indice constitué par le slogan ne pouvant s'intégrer à l'hypothèse qu'ils avaient, les élèves l'ont écarté.

Et pourtant, voilà peut-être une des clés de toute construction de savoir : poser des hypothèses, chercher à les vérifier, accepter qu'elles soient invalidées et en formuler de nouvelles. C'est en tout cas indispensable dans l'acte de lecture. D'où la nécessité de placer les élèves dans des situations comme celle-ci.

Le cheminement de la majorité des élèves a été de produire un texte narratif ou informatif en première page, un texte argumentatif ensuite, de nouveau un texte narratif avec le 3ème document. Ce sont ces remises en question successives qui font d'un exercice de ce type un instrument précieux d'apprentissage, tant au niveau de la lecture que de l'écriture.

III - LES CONDITIONS DE TRAVAIL

1) Le niveau des élèves

Tous les élèves de nos classes - tout à fait hétérogènes - de 6ème, de 5ème et de 4ème, ont été confrontés à cet exercice.

Cela, pour répondre à l'éventuelle réserve émise quant à la participation et au travail d'élèves déjà en échec, et que l'on va soumettre à des travaux d'écriture de ce genre.

Les problèmes observés et recensés portaient, non pas sur la syntaxe, l'orthographe, le vocabulaire - leitmotifs traditionnels - mais sur les projets d'écriture : "Pour qui, pour quoi écrire?"

Cet éclairage, nouveau, donné à la démarche, s'il a parfois posé problème à nos élèves, y compris aux "bons élèves",

leur a permis de prendre conscience qu'une production de texte se justifie par la situation de communication dans laquelle elle s'inscrit.

C'est là la première étape, fondamentale, a fortiori, pour nos élèves faibles qui, plus que d'autres, ont peine à saisir les finalités des tâches qu'ils ont à effectuer. Et on peut émettre l'hypothèse qu'à partir du moment où cette prise de conscience sera effective et opérationnelle, les problèmes syntaxiques, orthographiques, lexicaux rencontrés par nos élèves dans leurs productions iront décroissant.

2) La gestion de l'horaire

L'horaire traditionnellement saucissonné de français nous aurait amenés à conduire le travail de dévoilement progressif sur plusieurs semaines !!! On peut aisément imaginer l'effritement de l'intérêt chez les élèves (et chez les profs !), proportionnel à la durée de l'exercice. Ajoutons les oublis de matériel, les oublis purs et simples, et toutes les conditions auraient été réunies pour conduire la tâche à l'échec.

Cette sinistre perspective a pu être écartée en consacrant l'ensemble de l'horaire de français d'une semaine à cette activité. Rien n'empêche de récupérer au cours de la ou des semaines suivantes les heures perdues (??) pour l'orthographe et la grammaire. Quant aux pratiques de lecture et d'écriture, les élèves n'ont pas cessé d'y être confrontés, dans le cadre de la démarche proposée.

3) Le travail de groupes

Amener les élèves, et surtout les élèves faibles - avec le maximum de chances de succès de leur côté -, à produire des écrits, conduit à repenser le mode traditionnel d'enseignement, où l'élève en échec se replie sur lui-même et n'offre qu'une parcelle de ses possibilités à l'enseignant, "parce qu'il le faut bien", "parce qu'on est noté", avec en prime, toutes les chances de se tromper...

Les exigences de la tâche à accomplir, les problèmes posés, ont permis de retenir le travail de groupes comme "meilleure

méthode pédagogique". En effet, par le biais des tâches à effectuer en commun, les élèves sont amenés à avoir des attitudes communicationnelles explicatives, justificatives, démonstratives, argumentatives. Dans chacun de ces cas de figure, il est indispensable à l'élève d'objectiver, de mettre au clair sa propre démarche, afin de pouvoir ensuite l'explicitier aux autres membres du groupe, et par là-même, de prendre conscience de l'implicite de son discours. Tout ce qui est évident pour lui ne l'est pas toujours pour les autres... Ce qui contraint tout locuteur à un travail d'explicitation de son propre discours, travail exigé par la situation de communication dans laquelle tous les élèves sont placés.

Mais les problèmes liés au travail de groupes sont connus. Comment faire pour que tous les élèves travaillent ? Qui va écrire ? Que vont faire les autres ? Comment amener tous les élèves à une production ?

Ces problèmes ne sont pas minces, mais ils sont contour-nables, dans la mesure où on associe les élèves à leur résolution. En effet, dans le cadre de la production commune, on ne peut admettre qu'un élève se désolidarise de son groupe, qu'il "ne joue plus le jeu" ("C'est pas moi, c'est lui...", "T'as vu, j'te l'avais dit..."). Si un élève exprime un désaccord, il faut qu'il soit en mesure de le justifier, puis d'argumenter éventuellement pour "faire bouger" ses camarades. Cela permet d'exiger ensuite une seule production, sur laquelle tous les membres du groupe sont d'accord.

Enfin, pour assurer une charge de travail identique à tous les membres du groupe, nous avons jugé préférable de demander à chaque élève de reprendre par écrit l'ensemble du travail réalisé.

Les élèves se sont très vite adaptés à ces contraintes (même à celles liées aux déplacements des tables et des chaises...), et ont en général manifesté un grand intérêt pour ce mode de travail

4) Une tâche complexe

A l'évidence, de façon à pouvoir mettre en branle l'ensemble des capacités ci-dessus évoquées, il faut que la tâche à

effectuer respecte elle-même certaines conditions.

Elle doit, en effet, se présenter comme une situation-problème, ayant plusieurs solutions, de façon à placer les élèves dans un cadre de travail exigeant qu'ils développent des stratégies, se les explicitent les uns aux autres, augmentent afin de retenir la "meilleure" démarche, celle qui leur permettra d'accéder à une solution qu'ils seront à même de justifier.

5) Et le prof, dans tout ça ?

Le travail de groupes ayant accordé à chaque équipe une certaine autonomie, il a également libéré les professeurs d'un certain nombre de contraintes : nous n'avions plus à assurer le même rôle dans nos classes - les groupes assurant leur fonctionnement interne eux-mêmes (prise de parole, gestion du temps, de la discipline...) - et nous nous trouvions donc placés dans une situation peu orthodoxe, où nous observions les démarches mises en place par nos élèves. Le statut particulier de professeurs-observateurs nous a permis de mieux cerner sur quelles difficultés achoppaient nos élèves, et c'est à partir de ces observations que nous avons pu bâtir de nouveaux exercices, en réponse aux problèmes perçus.

Ce rôle de professeurs-observateurs nous a conduits à adopter un style d'intervention différent. Un de nos objectifs pédagogiques étant l'acquisition d'un mode de fonctionnement autonome des groupes, nous avons limité le plus possible nos interventions et nos prises de parole. Les élèves devaient se responsabiliser, gérer seuls les conflits, rechercher seuls les démarches et stratégies permettant de trouver les réponses aux questions posées. Ils devaient "se débrouiller" (sauf bien entendu dans les cas où le problème dépassait leurs compétences).

Par ailleurs, notre intérêt et notre curiosité nous ont poussés à interroger fréquemment les élèves sur leurs méthodes de travail, et nos interventions ont été ressenties comme très valorisantes. En effet, dans les situations scolaires traditionnelles, les questions posées par l'enseignant sont plutôt des moyens d'évaluer l'élève, car l'enseignant connaît la réponse (En quelle année a eu

lieu la bataille de Marignan ? Quelle place occupe le groupe sujet?
Quelle est la racine carrée de x ?...)

Les questions que nous étions amenés à poser étaient, dans le cas qui nous concerne, de "vraies" questions, dont nous ignorions les réponses. Une importance très grande était attachée aux remarques et aux réflexions des élèves, leur accordant, ce faisant, un statut d'interlocuteurs à part entière, statut que, semble-t-il, ils n'ont que très rarement dans le monde scolaire.

La réflexion menée sur cette activité tournant autour d'une tâche de production nous a fait mettre le doigt sur certains problèmes, touchant à la didactique du français (les types de textes, le projet d'écriture...), à la méthode pédagogique (travail de groupes...), aux rapports professeurs/élèves, élèves entre eux. Si elle a été pleine d'enseignements, elle a fait émerger d'autres problèmes. Alors...

à suivre ???

Marie-Michèle CAUTERMAN

Bernard GRACZYK

Collège de Marquette.

QUELQUES REMARQUES AUTOUR DES PROJETS D'ECRITURE LONGUE.

La découverte de "romans collectifs" ou autres textes longs réalisés en classe plonge souvent le lecteur, particulièrement l'enseignant qui ne pratique pas ce genre de travail, dans la perplexité. Les productions écrites des enfants y sont souvent à tel point différentes de celles qui sont effectuées dans le cadre de l'exercice de "rédaction" que les réactions vont de l'admiration culpabilisée à l'incrédulité totale, en passant parfois par la suspicion : sont-ce vraiment les enfants qui ont écrit cela ? L'ont-ils fait tout seuls ? L'empreinte de l'adulte n'est-elle pas parfois à ce point visible (du moins l'imagine-t-on) que l'on en vienne à se demander si finalement sa participation n'a pas été déterminante dans le texte que l'on vient de lire ?... Au bout du compte, on a devant soi un objet pour le moins mystérieux, et à supposer que, en tant qu'enseignant, on soit tenté par la réalisation d'une expérience de ce genre, on se trouve bien démuni devant la manière de la mettre en place dans ses classes.

Plusieurs articles de Recherches n°3 donnaient déjà un certain nombre de pistes à ce sujet en décrivant notamment de manière précise des modalités d'écriture collective et d'amélioration de textes, et en montrant en quoi elles contribuaient à améliorer les compétences des élèves en matière d'écrit. Nous voudrions continuer cette réflexion commencée par l'équipe de Recherches non pas en décrivant les expériences d'écriture longue que nous avons animées de notre côté, mais en essayant de faire état des réflexions qui nous sont communes autour de deux questions que la lecture de Recherches n°3 n'a pas manqué de faire surgir en nous : la part possible des projets d'écriture collective en classe de français d'une part, et l'empreinte de l'adulte dans ce qui est écrit d'autre part.

* *

*

1 QUELLE PART EFFECTIVE DE L'ECRITURE EN PROJET ?

1-1 En amont de l'écriture en projet : Essayer de cerner la part des projets d'écriture collective dans sa classe, c'est très vite se rendre compte, ce qui n'est pas sans importance, que cette question n'est pas séparable d'une autre plus générale, à savoir la part du ou des projets dans sa vie professionnelle, voire personnelle. Ceci est peut-être de l'ordre de l'évidence, mais en ce qui nous concerne, nous constatons que le travail en écriture collective avec des enfants n'est qu'un exemple des projets dans lesquels nous sommes engagés : nous sommes investis aussi bien pour

l'un que pour l'autre, régulièrement dans des projets avec des partenaires variés, c'est-à-dire des actions où des désirs individuels se regroupent en vue d'une production qui n'est pas destinée uniquement aux membres du groupe et qui nécessite une évaluation de son efficacité.

C'est vrai d'abord avec des adultes, qu'il s'agisse du cadre professionnel autour d'actions innovantes dans un projet d'établissement par exemple, ou dans un cadre plus personnel au sein de projets associatifs, pédagogiques syndicaux, politiques...

C'est vrai ensuite en ce qui concerne différents projets avec des enfants, où les mêmes principes se retrouvent, dans le cadre de clubs ou de classes, autour de la réalisation d'expositions, de mises en scène, de plaquettes, de voyages, de correspondances scolaires, à condition que les enfants ne soient pas consommateurs d'un projet construit par les adultes seuls.

C'est dire à travers cela que, d'une manière ou d'une autre, et pour des raisons qui ne sont pas toujours conscientes, nous avons envie et besoin de participer à des groupes qui réalisent et qui communiquent. Bien en amont du projet d'écriture collective, c'est déjà la preuve d'un certain type de rapport à l'autre, aux autres qui se groupent et se structurent.

1-2 Quelles conséquences ?

Ces remarques préliminaires, qui peuvent paraître loin des projets d'écriture collective avec des enfants, nous y ramènent en fait directement :

1-2-1 Sur l'expérience de l'adulte :

Tout d'abord, il est évident que l'adulte enseignant impliqué dans de multiples projets de par son histoire passée, avant même d'animer un projet d'écriture collective, possède déjà toute une expérience dont il est plus ou moins conscient, relative par exemple à la perception de l'intérêt des travaux en groupes pour la remobilisation des individus et l'émergence de compétences, ou bien liée à tous les problèmes qui peuvent surgir dans la vie d'un groupe qui mène un projet ainsi qu'à la manière de les résoudre. Parmi d'autres, ces facteurs qui n'ont apparemment pas grand chose à voir avec l'écriture, n'en sont pas moins déterminants pour la suite.

1-2-2 Sur l'extension possible des projets d'écriture en classe :

Ces préalables amènent également à mesurer combien la description des modalités d'écriture collective et d'amélioration de textes, si elle est nécessaire, ne peut mettre à jour que partiellement ce qui est à l'oeuvre dans le projet en question. Peut-on penser par exemple qu'il suffise d'appliquer les modalités d'exécution, aussi précises soient-elles, pour que l'expression écrite des enfants s'améliore, et ce dans le cadre d'une communication scolaire classique ? Le projet d'écriture longue n'est-il qu'une technique pédagogique parmi d'autres, transférable et réitérable comme le sont bon nombre des exercices d'écriture proposés dans le cadre scolaire ?

1-3 Quelle place dans le temps scolaire ?

Là encore, nos pratiques respectives marquent une série de convergences:

- A propos de l'émergence d'un projet d'écriture collective;

Le travail en projet s'accommode mal du temps scolaire tronçonné et ce pour au moins deux raisons :

1-3-1 Une nécessaire phase de sensibilisation.

*Tout d'abord, sauf à imaginer que le projet soit celui de l'adulte uniquement, il nous paraît peu réaliste de démarrer un projet d'écriture longue en début d'année scolaire, au même titre que des cours, et de fait, ça ne nous est jamais arrivé. Certes, l'adulte peut avoir en tête l'idée d'une réalisation de ce type, mais ce n'est pas suffisant. L'ensemble des élèves d'une classe au début septembre n'est qu'une série d'individus juxtaposés, avec des envies (ou des absences d'envie), des discours, des comportements hétérogènes voire conflictuels. Nous mêmes n'avons aucun vécu avec eux, et, d'une manière intuitive ou plus construite, il faut le temps pour qu'un groupe ou des groupes naissent de cet ensemble, où l'adulte aura sa place. Ce n'est que lorsque des règles de communication sont clairement établies que des désirs d'écriture collective peuvent éventuellement germer. Il faut notamment une envie d'échanger par l'écrit qui ne naît pas spontanément mais seulement quand une confiance s'est établie et que celui ou ceux qui écrivent ont le sentiment que des lecteurs ouverts se trouvent dans la classe. L'un d'entre nous, ayant animé des projets en poésie, constate par exemple que les enfants montrent rarement des textes personnels avant le second trimestre, et qu'il y a une accélération en fin d'année.

1-3-2 Un temps en accélération.

* Ceci a une conséquence sur le découpage du temps scolaire consacré au travail. Nous n'avons jamais réussi à contenir le travail dans la tranche horaire que nous avons déterminée au début. On sait bien, et ce n'est pas contradictoire avec ce qui a été dit plus haut, qu'une des manières de constituer un groupe est aussi de le faire sur projet, ce qui a pour effet, au fil des semaines, de remobiliser des potentialités et une énergie latente dont les participants n'étaient pas nécessairement conscients au départ : au fur et à mesure que le projet d'écriture est intériorisé par les participants d'une part, et que l'échéance (la publication par exemple) approche, le travail prend de plus en plus d'ampleur et déborde peu à peu sur les autres tâches à accomplir dans la classe. Tous les animateurs de projets (d'écriture ou autres) connaissent bien cette accélération de fin d'année, aussi enthousiasmante qu'épuisante. (Le fait que les échéances soient souvent posées en fin d'année scolaire est d'ailleurs un réel problème puisque bien souvent cela conduit à gommer toute la phase d'évaluation

qui est pourtant essentielle).

1-4 Combien de projets ?

Toujours dans le cadre de cette réflexion sur la place du projet d'écriture collective dans la classe de français, l'examen du nombre de projets effectivement réalisés nous semble également instructif.

- Première constatation : avec certaines classes, il ne se passe rien de ce point de vue. Les raisons en sont multiples : réalisation avec la classe de projets qui ne sont pas d'écriture, absence de complicité entre l'adulte et les enfants, investissement de l'adulte dans d'autres projets avec d'autres partenaires, contraintes institutionnelles (plus sensibles en troisième qu'en sixième par exemple)... Au bout du compte, nous constatons que sur trois classes de français à l'année, nous réalisons effectivement un projet de ce type, parfois deux à des trimestres différents.

1-5 L'aspect unique de chaque projet.

Enfin, en ce qui concerne les idées de réalisation, nous constatons que tout est à construire à chaque fois. Nous n'avons pas animé de projets semblables dans des classes différentes. Les groupes que nous animons n'ont pas les mêmes envies et il est donc impossible de prévoir la teneur du projet d'écriture. De notre côté, nous nous voyons mal réappliquant d'une année sur l'autre des idées éprouvées. Si l'expérience d'animation de projet se capitalise au fil des ans, chaque réalisation effective demeure une aventure unique à sa manière. Il arrive du reste que des projets n'aboutissent pas ou se modifient considérablement, soit à cause d'un genre ou d'un fil conducteur d'intrigue qui s'avère ne pas être fécond et mène le groupe dans une impasse, soit à cause d'un mode d'écriture qui excède les possibilités des enfants :

- L'un d'entre nous cite ainsi le cas d'une intrigue déjà construite au cours de semaines de travail et abandonnée au profit d'une autre idée par un groupe qui se rend compte qu'elle ne correspond pas à ce qu'il voulait écrire.

- L'autre cite le cas d'une transformation complète, après bien des errements, de la construction du texte, les enfants délaissant une méthode d'écriture à partir d'un synopsis qu'ils n'arrivent pas à maîtriser au profit d'une écriture par "patchwork" avec nombreuses "coutures" ultérieures.

Il est vraisemblable que ce constant renouvellement, ce tâtonnement parfois difficile qui tient à la notion même de projet, limitent son extension dans la classe de français.

1-6 Une place nécessaire mais structurellement limitée.

Il nous semble donc que le projet d'écriture collective, pour des raisons qui tiennent d'une part à sa dynamique interne et d'autre part au fait qu'il est traversé par un type de communication qui se heurte à la communication scolaire majoritaire, ne devient pas, malgré nos souhaits parfois, une pratique plus courante dans la classe de français. Il est un des moyens dont nous nous servons pour organiser un autre type de communication scolaire dans la classe et pour faire émerger et améliorer des compétences en matière d'écrit chez les enfants mais, en ce qui nous concerne, il ne s'est pas substitué au paysage de fond qui demeure l'écriture individuelle courte, qui du reste, loin s'en faut, n'est pas réductible à la "rédaction". Peut-être aurons-nous l'occasion d'y revenir lors d'un prochain numéro de Recherches. En outre, parmi les "outils" à la disposition de l'enseignant de français, c'est celui qui nous semble le moins réductible à une technique pédagogique, sauf à se transformer en exercice rhétorique supplémentaire.

2 L'EMPREINTE DE L'ADULTE.

Le deuxième problème que nous posions au début de ces lignes était celui de l'empreinte de l'adulte dans ce qui est écrit. Quand on anime des projets d'écriture collective, on ne peut pas échapper à cette question, d'abord parce que certains collègues vous la posent, avec des arrière-pensées plus ou moins explicites et ensuite parce qu'il est vrai que les textes ainsi produits par les enfants renvoient souvent à l'enseignant qui anime le projet. Qu'il s'agisse de textes individuels courts (en poésie par exemple), de textes narratifs longs en petits groupes ou en groupe-classe, les écrits des enfants n'ont pas la même tonalité en fonction de l'adulte. C'est particulièrement frappant quand on lit successivement des recueils de textes d'enfants produits dans des classes différentes. C'est également vrai au sein d'un collège où l'on dira facilement : "Ca, ça été fait avec Untel!" La question n'est pas si anecdotique qu'elle paraît dans la mesure où elle pose le problème de la part de travail des enfants et des apprentissages qu'ils ont effectués, mais aussi d'une manière plus vaste parce qu'elle touche au problème des représentations des adultes, particulièrement des enseignants, en matière d'écrits scolaires. Il y aurait d'un côté les exercices d'écriture comme la rédaction par exemple, qui renvoient uniquement à l'élève et permettent donc de juger objectivement de son niveau, et d'un autre côté des textes dont les conditions de productions sont mal connues, et qui, du fait qu'ils font souvent preuve de plus de créativité, de plus d'ampleur et de complexité narrative, renverraient au moins autant à l'adulte qu'aux enfants.

On ne peut essayer de comprendre ce qui est en jeu derrière cela sans s'interroger sur les conditions de production respectives des textes d'enfants :

2-1 Les conditions de production de la "rédaction".

A bien des égards, l'exercice de rédaction offre un certain nombre de particularités qui en font une situation bien spécifique et qui sont rarement explicitées : tout d'abord, on demande à l'enfant d'écrire sans se préoccuper vraiment du fait qu'il ait quelque chose à dire, un désir d'écrire, ce qui est particulier par rapport à d'autres situations d'écriture; ensuite il doit le faire seul pour un unique destinataire qui est tendanciellement plus correcteur que lecteur, qui sait ce qu'il attend, qui juge la production par rapport à des modèles plus ou moins explicités, et à qui cela va permettre de savoir si l'enfant est "bon" ou non; enfin, une fois le texte produit, dans le meilleur des cas il est lu à la classe, puis il est archivé et n'aura plus de lecteurs.

A l'évidence ce faisceau de contraintes, qu'il est ici plus question de mettre à jour que de critiquer, ne peut pas ne pas avoir d'incidences sur la production écrite qui en résulte. Les enjeux sont tels qu'une part importante du travail de l'enfant est d'essayer de se conformer au modèle du maître (il ne me demande pas de l'écrire pour savoir, mais pour savoir si je sais), au détriment d'une expression qui pourrait être plus "authentique".

2-2 Les conditions de production de l'écriture en projet.

2-2-1 Face à cela, le projet d'écriture collective s'appuie, de manière intuitive ou plus construite, sur des hypothèses sensiblement différentes: on apprend mieux et on écrit mieux si on a un véritable désir d'écrire, si l'on a quelque chose à communiquer; on a une plus grande créativité et on découvre mieux les contraintes de l'écriture si on confronte ses idées avec celles des autres au sein d'un groupe; des capacités nouvelles émergent et s'affirment si l'on sait que le destinataire ne sera pas uniquement l'adulte enseignant mais que les textes seront publiés; on réussit mieux la tâche si des critères d'évaluation sont définis au préalable par contrat et si l'on passe un temps final important pour voir ce que l'on a appris.

2-2-2 On n'aura bien sûr pas la naïveté de prétendre qu'à travers cela on va enfin rejoindre le vert paradis des "écrits authentiques d'enfants" et que les romanciers en herbe vont fleurir dans nos classes. De même que les textes produits dans le cadre des rédactions sont conditionnés par les facteurs que nous citons plus haut, de même le texte écrit en projet sera-t-il induit par les hypothèses que nous venons de décrire et qui en font d'une autre manière un exemple d'écrit typiquement scolai-

re : pour s'en convaincre, il n'est que de penser aux différences énormes entre un "roman" écrit en classe par des enfants, et un roman écrit par un "écrivain," qu'il s'agisse de l'émergence des idées, des conditions de productions, des types de diffusion et du lectorat potentiel.

2-2-3 Il s'agit ici seulement de faire l'hypothèse que le réseau de conditions mis en place est plus fécond en terme d'apprentissages pour les enfants, et que, plus on arrivera à les mettre en place et plus on observera chez les enfants des changements de discours, de comportements et de productions (avec toutes les nuances individuelles qui s'imposent bien entendu). Et de fait il est courant d'observer des modifications importantes sur ces différents points, aussi bien en ce qui concerne la remobilisation, le travail fourni et la qualité de celui-ci, modifications dont les enfants ne sont pas les derniers surpris.

2-3 Une reformulation du problème.

Les deux pratiques décrites nous semblent aussi déterminées et aussi peu "neutres" l'une que l'autre mais dans la réalité des collèges la première est beaucoup plus importante statistiquement que la seconde ce qui induit bien sûr l'idée d'une norme objective face à des pratiques minoritaires qui ne le seraient pas. De notre point de vue il va de soi que la rédaction traditionnelle demandée par un adulte en dit aussi long sur ses représentations de l'écrit et renvoie autant à lui que ne le fait le travail en projet que nous pouvons mener. "Il est tout aussi facile de repérer que tel exercice de rédaction a été fait avec Untel!"

En tout cas, par rapport à la question de l'empreinte de l'adulte, il y a là, sinon une première explication, du moins une reformulation du problème.

2-4. Un autre rôle et d'autres tâches pour l'adulte.

Cette reformulation du problème ne suffit pas à elle-seule à expliquer l'empreinte de l'adulte. Nous avons dit plus haut que la "méthode" du projet s'appuyait sur un certain nombre de facteurs qui, mis en oeuvre, amènent les enfants à produire d'autres écrits. Il faut à présent ajouter qu'elle détermine un autre rôle de l'adulte et lui donne d'autres tâches. (A ce propos on consultera avec profit le relevé détaillé de cet ensemble de tâches de l'animateur dans "Le Défi Pédagogique", publié par Le Grain, atelier de pédagogie sociale, aux Editions Ouvrières). Les phases d'émergence, de choix, de réalisation, d'évaluation du projet nécessitent la résolution de problèmes qui seront diversement pris en compte par l'animateur:

2-5 Une empreinte de l'adulte déterminée par sa manière de gérer les tâches.

Penser que l'empreinte de l'adulte réside directement dans l'écriture est une simplification (souvent une erreur, nous y reviendrons plus bas) induite par le fait que bien souvent le lecteur ne dispose que des productions écrites sans connaître les processus qui les ont fait exister.

En fait, bien plus que dans l'écriture proprement dite, cette empreinte est à rechercher dans la manière dont l'adulte gère l'ensemble des tâches d'animation et qui définit le cadre dans lequel les enfants vont écrire. On voit déjà en quoi les consignes d'écritures et d'amélioration de textes décrites dans Recherches n°3 déterminent en partie les écrits des enfants. Il nous semble quant à nous que, en amont de la réalisation effective du travail, le rôle de l'enseignant est tout aussi primordial, notamment dans la phase d'émergence et de choix du projet. A ce sujet, un certain nombre de remarques concordantes reviennent au récit de nos deux expériences :

2-5-1 Dans l'émergence du projet.

- La première d'entre elles réside dans la part que l'enseignant peut avoir dans l'idée même de la réalisation de quelque chose qui s'apparente à un livre. Après tout, est-il si naturel que ça que germe l'idée d'écrire des récits longs qui vont être écrits collectivement, rassemblés et publiés ? Est-il si évident que des enfants s'emparent d'une telle idée ? Cela suppose déjà que "le livre" soit reconnu comme une valeur. Force est de constater que c'est un objet culturel diversement reconnu par les enfants. A bien des égards, pour un certain nombre de nos élèves, c'est un objet un peu mystérieux, mal maîtrisé, et parfois complètement refusé. L'idée initiale est donc bien souvent suscitée par l'adulte. Il a ses raisons pédagogiques : écrire un "livre" contribue puissamment à mieux maîtriser un objet que l'on connaît mal et donc à mieux lire. L'adulte a d'autres motivations qui sont moins couramment évoquées. On ne se lance pas dans un travail d'une telle ampleur sans projet personnel, plus ou moins conscient et affirmé : pour certains ce sera peut-être une manière de gérer indirectement une envie personnelle d'écriture; pour d'autres ce pourra être l'image professionnelle donnée par la réalisation. Dans un tel type de travail, la motivation et le fait qu'il y ait des lecteurs n'agissent pas uniquement sur les enfants. Ces facteurs sont également à l'oeuvre chez l'adulte et contribuent à la dynamique du projet. Loin de la manipulation, ceci nous paraît normal si le désir de l'adulte rejoint celui des enfants. Nous y reviendrons plus bas.

2-5-2 Dans la situation de créativité.

Le deuxième lieu où la part de l'adulte nous semble déterminante est la

manière dont, en animant les groupes, il veille sans cesse à la libération individuelle et collective de la parole. Nous ne reviendrons pas sur ce que nous disions plus haut à propos de la compétence acquise par quelqu'un qui a déjà animé d'autres projets que ceux d'écriture longue. Elle nous paraît fondamentale du fait que l'on se trouve ici en situation de créativité, ce qui n'est sans doute pas si courant que cela dans la classe de français. Il ne s'agit pas pour l'adulte de susciter une production écrite dont il aurait le modèle en tête. Il s'agit au contraire de faire en sorte qu'un maximum d'idées se manifestent et qui dans bien des cas n'auraient pas été trouvées par l'adulte d'une part, et que les enfants n'ont pas nécessairement conscience d'avoir en eux d'autre part. (Il n'est que de voir parfois leurs réactions quand, après avoir écrit un texte, ils s'étonnent eux-mêmes d'en être les auteurs). Cela vaut la peine d'être noté dans la mesure où s'engager dans des démarches dont on ignore ce qu'elles vont produire va à l'inverse des pratiques que l'on a habituellement. N'ayant plus "sa longueur d'avance habituelle" l'enseignant est beaucoup plus en situation de lecteur : nous nous souvenons tous deux de manière très forte du plaisir à lire ou entendre les trouvailles des enfants, et de leur jubilation en retour.

2-5-3 Dans sa manière de définir un nouveau champ de l'écrit scolaire.

2-5-3-1- Une extension:

L'adulte, en mettant en place cette situation de créativité, plus ou moins efficace en fonction de la manière dont les enfants le perçoivent et se perçoivent entre eux, redéfinit le champ de ce qu'il est possible de dire et d'écrire à l'école. Est-ce un hasard si les réalisations en écriture longue renvoient au fantastique, à la science-fiction, aux contes parodiés, aux romans sentimentaux, aux jeux de rôles à travers "les livres dont vous êtes le héros", à la mise en scène de la vie quotidienne des enfants, pour ne citer que quelques exemples ? Est-ce purement fortuit si dans ce type de textes l'humour, l'insolite, l'irrespect, l'érotisme, la violence aussi, apparaissent bien plus qu'ils ne le font habituellement ? A l'évidence non. Chacun de ces exemples se manifeste parce qu'il a pu être entendu, accueilli par l'adulte, parce que l'enfant a su que cela pouvait être une valeur. Il est du reste des cas où des enfants "résistent" : leurs représentations sur l'écrit scolaire, mises en place au cours des années précédentes, sont telles qu'ils se reconnaissent difficilement le droit d'écrire autre chose que ce à quoi on les a habitués.

2-5-3-2 Un lieu de partage dans ce champ plus vaste.

Mais, dire que le champ de ce qui peut être écrit à l'école est redéfini, ne veut bien sûr pas dire qu'il l'est uniformément avec les adultes qui

pratiquent ce genre de travail. Si globalement ceux-ci entendent, pour les raisons évoquées tout au long de ces lignes, autre chose que ce qui est entendu dans la communication scolaire classique, ils ont cependant individuellement "l'oreille sélective" :

- L'un d'entre nous, passionné de fantastique, a une ouïe très développée pour retenir les propositions des enfants qui vont dans ce sens !!!

- L'autre, après avoir animé un projet d'écriture où les enfants mettent en scène leur vécu quotidien transfiguré par leur imaginaire, s'aperçoit après coup que l'atmosphère de ce court roman rappelle curieusement celle du "Cheval sans Tête" de Paul Berna, livre qui avait enchanté son enfance et dont il ne "se souvenait plus" (!) :

L'adulte, sauf à imaginer qu'il ne soit chargé que de veiller aux problèmes d'animation nés du travail en groupes, a également un statut de participant; il arrive du reste que ses propositions soient rejetées. L'essentiel nous semble être que le projet retenu soit un lieu de partage pour le groupe ou les groupes tout entiers, adulte y compris.

2-5-3-3 Quelles limites au recevable ?

Enfin, il faut préciser que, au sein de tout ce qu'un adulte donné entend, tout n'est pas jugé recevable. A partir du moment où l'on se met à susciter des envies d'écrire qui soient plus personnelles, il peut arriver que l'on se trouve face à des écrits qui posent problème dans le cadre des normes scolaires ambiantes. Par exemple, quiconque a animé des activités de jeux poétiques, sait que bien des enfants passent par des phrases scatologiques ou de remise en cause d'autorités diverses. L'écriture longue collective pose les mêmes problèmes :

- Parmi de multiples exemples, l'un d'entre nous se souvient d'une séance où un groupe d'adolescents banlieusards tenait à décrire dans le menu un vol de voiture dont ils se voulaient les acteurs. Refuser le texte, c'était perdre définitivement la confiance d'adolescents qui commençaient à se réconcilier avec l'écriture; accepter de le publier tel quel, c'était courir le risque de réactions violentes de la part de lecteurs institutionnels. Le rôle de l'adulte fut non pas de décider unilatéralement, mais de demander aux adolescents s'ils avaient pensé au fait que des lecteurs allaient se faire une certaine image d'eux à travers le texte. Une rude négociation aboutit au fait qu'ils décidèrent de se présenter comme témoins d'un vol qui ne les impliquaient pas. Cas limite certes, mais qui illustre nous semble-t-il, un des problèmes que l'adulte doit parfois gérer. Le problème de ce qu'il est possible d'écrire, il s'inscrit sur le principe par référence à des lecteurs potentiels et non pas par rapport à une norme qui est détenue uniquement par l'adulte, est quand même déterminé par

la sensibilité de l'adulte en la matière et ses propres représentations de ce qui est acceptable dans ce contexte.

2-6 Des productions écrites composites.

Au bout du compte l'empreinte de l'adulte n'est pas nécessairement dans l'écriture même. Il arrive du reste bien souvent que les textes ne soient absolument pas modifiés par celui-ci. Elle nous semble plutôt devoir être recherchée dans la manière dont il gère la parole individuelle et collective, ainsi que dans la façon qu'il a de fixer, parfois plus ou moins consciemment, le cadre de ce qui est recevable.

Le résultat final n'est donc ni le fait des enfants uniquement, ni le fait de l'enseignant. C'est le fruit d'un compromis auquel a dû s'ajuster le projet personnel de chacun et où l'adulte a un poids spécifique par son double statut d'animateur et de participant.

* *

*

Le projet d'écriture collective longue ne peut réussir que grâce à une communication scolaire radicalement différente de celle qui est à l'oeuvre majoritairement. Sa dynamique interne modifie les statuts des uns et des autres au sein de la classe, touche au champ même du travail, et aux procédures à mettre en oeuvre pour le mener à bien. Dans une communauté scolaire dont les règles sont définies par une conception différente de la communication, il suppose la prise en compte de nouveaux problèmes liés au rôle de l'adulte, à la gestion du temps, à l'évaluation et aux réactions institutionnelles diverses, qu'elles viennent de l'administration, des autres collègues, des parents ou des enfants. C'est pourquoi le projet d'écriture collective, tout en pouvant être rationalisé, et les différents articles parus dans Recherches sur ce sujet essaient d'y contribuer, ne nous semble pas pouvoir devenir une pratique normalisée à l'instar d'autres pratiques d'écriture en classe. Il est sans doute à comprendre comme l'un des exemples les plus avancés d'une autre communication scolaire qui se cherche et dont les éléments sont également présents d'une autre manière dans les autres activités de français menées par ceux qui le pratiquent. En ce qui nous concerne, l'expérience que nous y capitalisons nous aide notamment à repenser l'organisation de la communication dans la classe mais aussi à modifier nos conceptions de l'écriture individuelle courte: la mise en place de situations de créativité qui débouchent sur de l'écrit, les pratiques d'amélioration de textes, les multiples circulations des écrits produits, autant d'éléments qui nous aident à penser autrement les problèmes de l'expression écrite à l'école. Alors peut-être un compte-rendu d'expérience dans un prochain numéro de Recherches ? !

J-L. Hapiot. Clg Rabelais, Hénin Beaumont.

J-F. Inisan. Clg Branly, Tourcoing.

RECHERCHES.

Revue Régionale de l'Association Française des Enseignants de Français.

COLLECTIF: Darras Francine. Delcambre Isabelle. Tiset Roseline.

Cuinier Bruno. Irisan Jean-François. Reuter Yves.

DIRECTEUR: Bruno Cuinier.

SIEGE SOCIAL: 27 rue R. Salengro. Préseau. 59990. Saultain.

Tél: 16 27 25 80 67.

Parution semestrielle: mai-novembre.

Les manuscrits (dactylographiés), les revues et ouvrages (pour compte-rendu) doivent être adressés au siège social de la revue.

Dépôt d'éditeur (numéros manquants): F. Darras.

292 Rue Solférino. 59000 LILLE.

LE SEUL MOYEN DE NOUS AIDER: L'ABONNEMENT.

2 NUMEROS: 40F.

4 NUMEROS: 75F.

- Nom:

- Prénom:

- Adresse:.....

- Signature:

Paiement par chèque à l'ordre de B. Cuinier.
