



HAL
open science

**L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ECRITURE DE
NOUVELLES ET DE FABLES DANS
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE.**

Etudes de pratiques françaises et belges

Claude Beucher-Marsal

► **To cite this version:**

Claude Beucher-Marsal. L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ECRITURE DE NOUVELLES ET DE FABLES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE. Etudes de pratiques françaises et belges. Linguistique. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2010. Français. NNT: . tel-00674635

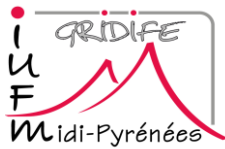
HAL Id: tel-00674635

<https://theses.hal.science/tel-00674635>

Submitted on 27 Feb 2012

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

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



ERSS

CRIPEDIS



THÈSE

En vue de l'obtention du DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE TOULOUSE (France) ET DE L'UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN (Belgique)

Délivré en cotutelle par l'Université Toulouse2-Le Mirail et l'Université Catholique de Louvain

L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ECRITURE DE NOUVELLES ET DE FABLES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE. Etudes de pratiques françaises et belges

Discipline ou spécialité : Sciences du langage (UTM) et Langues et Lettres (UCL)

Présentée et soutenue par **BEUCHER Claude**

Le 1^{er} octobre 2010 (Belgique) et le 18 octobre 2010 (France) ;

Ecole doctorale : Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition (CLESCO)
Unités de Recherches : CLLE-ERSS, UMR 5263, GRIDIFE ERT 64 (UTM) et CEDILL (UCL)

JURY :

Claudine GARCIA-DEBANC, PU, section 07, Université Toulouse 2-Le Mirail (IUFM Midi Pyrénées, Ecole interne), **codirectrice**

Jean-Louis DUFAYS, PU, Université Catholique de Louvain (Belgique), **codirecteur**

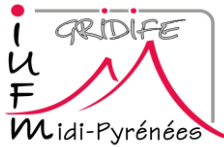
Sylvie PLANE, PU section 07, Université Paris IV-Sorbonne, **Rapporteur**

Catherine TAVERON, PU émérite, section 09, Université de Bretagne Occidentale (IUFM de Rennes), **Rapporteur**

Catherine BORÉ, PU section 07, Université Cergy-Pontoise (IUFM de Versailles)

Séverine DE CROIX, Professeure à la Haute Ecole Léonard de Vinci –ENCBW, Université Catholique de Louvain (Belgique)

Avec le soutien de l'Institut National de Recherche Pédagogique, du Conseil Scientifique de l'Université Toulouse2-Le Mirail et de l'IUFM Midi-Pyrénées, école interne UT2.



ERSS

CRIPEDIS



THÈSE

En vue de l'obtention du
**DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE TOULOUSE (France)
ET DE L'UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN
(Belgique)**

Délivré en cotutelle par l'Université Toulouse2-le Mirail et l'Université Catholique de Louvain

L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ECRITURE DE NOUVELLES ET DE FABLES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE.
Etudes de pratiques françaises et belges

Discipline ou spécialité : Sciences du langage (UTM) et Langues et Lettres (UCL)

Présentée et soutenue par **BEUCHER Claude**

Le 1^{er} octobre 2010 (Belgique) et le 18 octobre 2010 (France) ;

Ecole doctorale : Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition (CLESCO)
Unités de Recherches : CLLE-ERSS, UMR 5263, GRIDIFE ERT 64 (UTM) et CEDILL (UCL)

JURY :

Claudine GARCIA-DEBANC, PU, section 07, Université Toulouse 2-Le Mirail (IUFM Midi Pyrénées, Ecole interne), **codirectrice**

Jean-Louis DUFAYS, PU Université Catholique de Louvain (Belgique), **codirecteur**

Sylvie PLANE, PU section 07, Université Paris IV-Sorbonne, **Rapporteur**

Catherine TAUVERON, PU émérite, section 09, Université de Bretagne Occidentale (IUFM de Rennes), **Rapporteur**

Catherine BORÉ, PU section 07, Université Cergy-Pontoise (IUFM de Versailles)

Séverine DE CROIX, Professeure à la Haute Ecole Léonard de Vinci –ENCBW, Université Catholique de Louvain (Belgique)

Avec le soutien de l'Institut National de Recherche Pédagogique, du Conseil Scientifique de l'Université Toulouse2-Le Mirail et de l'IUFM Midi-Pyrénées, Ecole interne d'UT2.

Remerciements

A Claudine Garcia-Debanc, codirectrice de thèse, qui m'a accompagné intellectuellement mais aussi sur le plan logistique, sans compter son temps ni ses efforts, qui a été exigeante, passionnée, rigoureuse et juste, et en qui j'ai trouvé une oreille bienveillante et amicale,

A Jean-Louis Dufays, codirecteur de thèse, qui a lu mon travail avec une minutie remarquable, rapidité et sérieux malgré la distance qui nous sépare géographiquement. Vous m'avez donné, l'un et l'autre, par vos compétences et votre sympathie, gout à la recherche. J'ai eu beaucoup de chance de vous avoir comme co-directeurs pour ces premiers pas de chercheur.

A Sylvie Plane, et à Francine Thyron, membres du comité d'encadrement de la thèse, que je remercie l'une et l'autre pour les prérapports de l'épreuve de confirmation. Ils m'ont permis de trouver une voie à suivre.

Aux éminents membres du jury qui ont accepté de me faire l'honneur de participer à la lecture et à l'évaluation de ce travail pour la soutenance privée ou publique,

Aux enseignants français ou belges qui m'ont reçu dans leurs classes et qui se sont prêtés à cette recherche universitaire pour en devenir les sujets d'étude : Isabelle, Paule, Sonia, Lyse, Aude, Cyril (pseudonymes)

et aux autres qui ont été filmés sans que les séquences d'écriture n'aient été retenues dans le cadre de ce travail : Sylvie, Virginie, Hélène, Sonia, Quentin, Myriam, Jacques et Maria (prénoms réels), à leurs élèves et à leurs parents, aux chefs d'établissements ou inspecteurs de circonscription qui m'ont accordé les autorisations de filmer et d'exploiter les données,

Aux Conseils scientifiques de l'Institut National de Recherche Pédagogique, de l'Université Toulouse2-Le Mirail et de l'IUFM Toulouse Midi-Pyrénées qui m'ont permis d'avoir une décharge d'enseignement consistante les deux dernières années de ma thèse,

A Véronique Paolacci, collègue et amie, qui a effectué très chaleureusement une relecture de ces très nombreuses pages,

Aux membres du GRIDIFE et du CEDILL qui m'ont apporté leurs remarques utiles lors de séminaires internes, aux membres du Laboratoire CLLE-ERSS qui m'ont intégré au sein de leur équipe, sans oublier Sandrine Galéa,

A mes trois enfants, Tristan, Juliette et Tanguy et à leur maman Ghislaine, qui a fait tout son possible pour compenser les moments où je n'étais plus disponible pour jouer ou se promener,

A tous les autres, parents et amis, qui m'ont encouragé dans les moments difficiles que j'ai traversés, à ceux qui m'ont renseigné, formé, instruit et permis de progresser, ce travail est plus ou moins le vôtre : sans votre soutien, sans votre collaboration, il ne serait pas ce qu'il est ou ne serait pas abouti.

Sommaire :

| | |
|--|----|
| Introduction | 13 |
| Notre question de recherche principale | 14 |
| Qu'est-ce que l'accompagnement à l'écriture ? | 15 |
| Des enjeux cognitifs | 16 |
| Des enjeux sociaux | 18 |
| Des enjeux linguistiques..... | 20 |
| Enjeux didactiques de l'écriture de fiction..... | 21 |
| Les problèmes posés par la didactisation de l'écriture de fiction..... | 22 |
| De l'intérêt d'observer la manière dont l'enseignant accompagne cette écriture | 24 |
| Définir différentes formes d'accompagnement..... | 25 |
| Deux genres fictionnels très prisés à l'école : le fantastique et la fable..... | 26 |
| | |
| Première partie : accompagner l'écriture de fictions brèves | 33 |
| | |
| Chapitre 1. L'écriture et ses difficultés en milieu scolaire..... | 35 |
| | |
| 1. Difficultés mémorielles, pragmatiques et liées à la motivation chez le sujet écrivant..... | 37 |
| 1.1. Comprendre et maintenir l'orientation de la consigne | 37 |
| 1.2. La motivation, les affects et l'environnement de la tâche..... | 39 |
| 1.3. Mobiliser des savoirs stockés en mémoire | 41 |
| 1.3.1. Les savoirs référentiels ou thématiques | 42 |
| 1.3.2. Les savoirs relatifs aux plans d'écriture | 43 |
| 1.3.3. Les savoirs linguistiques et les capacités métalinguistiques | 43 |
| 1.3.4. Connaissance des genres et des différents supports d'écriture | 45 |
| 2. Les capacités ou difficultés liées aux processus d'écriture | 45 |
| 2.1. Difficultés liées à la planification..... | 45 |
| 2.2. Difficultés liées à la mise en texte..... | 47 |
| 2.3. Difficultés liées à la révision | 48 |
| 2.3.1. Diagnostiquer un dysfonctionnement..... | 48 |
| 2.3.2. Les opérations de révision des écrits..... | 51 |
| 2.3.2.1. Utilisation de l'opération textuelle de substitution | 53 |
| 2.3.2.2. Utilisation de l'opération textuelle d'adjonction..... | 54 |
| 2.3.2.3. Utilisation de l'opération textuelle de suppression | 55 |
| 2.3.2.4. Utilisation de l'opération textuelle de déplacement..... | 56 |
| 2.4. Difficulté de mise en relation des trois composantes : textualisation, planification, révision..... | 57 |
| 3. L'écriture de fictions brèves : obstacles spécifiques | 60 |
| 3.1. Définitions et principales caractéristiques de la fiction..... | 60 |
| 3.2. Les difficultés des élèves et des enseignants en écriture de fiction..... | 62 |
| 3.2.2. Générer l'intrigue de l'histoire inventée | 64 |
| 3.2.3. Construire un réseau de personnages | 66 |
| 3.2.4. Donner vie aux personnages à travers les mots..... | 68 |
| 3.2.5. Gérer les dialogues | 69 |
| 3.2.6. Gérer les descriptions | 70 |
| 3.3. La brièveté dans la fiction | 72 |
| 3.3.1. Les difficultés des élèves et des enseignants pour inventer le dénouement..... | 74 |

| | |
|--|-----|
| 3.3.2. Propositions didactiques pour surmonter ces difficultés liées au concept d'écriture de nouvelles | 74 |
| Conclusion du chapitre 1 | 76 |
| Chapitre 2. L'étayage de l'écriture de fiction : théories et programmes scolaires | 79 |
| 1. La notion d'étayage | 79 |
| 1.1. Définition de l'étayage et de la zone proximale de développement | 79 |
| 1.2. Fonctions de l'étayage | 80 |
| 1.3. Caractéristiques de l'étayage en écriture | 81 |
| 1.4. Stratégies évaluatives et étayage | 85 |
| 1.5. Etayage et postures enseignantes | 86 |
| 2. Situations fonctionnelles, situations différées, situations de structuration | 86 |
| 3. L'importance des modèles disciplinaires en actes dans les choix d'étayage | 88 |
| 4. De l'étayage par des critères écrits au tissage par des textes | 92 |
| 4.1. Les annotations des enseignants | 92 |
| 4.2. Le tissage par le lien lecture-écriture et l'accompagnement par les grilles de critères | 93 |
| 5. L'usage des technologies informatiques : une facilitation procédurale pour l'écriture et la réécriture | 94 |
| 6. Guider les élèves en écriture de fiction selon les instructions officielles françaises et belges | 95 |
| 6.1. Trouve-t-on une incitation à l'accompagnement de la planification dans les textes officiels ? | 95 |
| 6.2. Gestion simultanée ou différée de la maîtrise de la langue et de l'écriture narrative de fiction | 103 |
| 6.2.1. Etayer la maîtrise de la langue en écriture de fiction | 103 |
| 6.2.2. La nécessité d'enseigner la réécriture | 113 |
| Conclusion du chapitre 2 | 118 |
| Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques | 121 |
| 1. Définitions et caractéristiques du fantastique | 121 |
| 1.1. Le fantastique, est-ce ce qui fait peur ? | 123 |
| 1.2. Un récit fantastique, est-ce un récit où interviennent le surnaturel et le doute ? | 127 |
| 1.3. Les figures des personnages fantastiques sont-elles stéréotypées ? | 130 |
| 1.4. Quelles structures pour les récits fantastiques ? | 133 |
| 1.5. Des passerelles entre le fantastique, le merveilleux et les sous-genres que sont le récit policier et le récit de science-fiction ? | 136 |
| 2. La nouvelle fantastique dans les programmes et les documents d'accompagnement en France et en Belgique francophone | 141 |
| 2.1. A l'école primaire | 142 |
| 2.2. Dans le secondaire, en France | 146 |
| 2.2.1. Au collège | 146 |
| 2.2.2. Au lycée | 152 |
| 2.3. Dans le secondaire, en Belgique francophone | 154 |
| 3. Difficultés et propositions didactiques | 156 |
| 3.1. Caractéristiques linguistiques du fantastique | 157 |
| 3.1.1. Le regard ou la focalisation | 157 |
| 3.1.2. Expression du doute | 158 |

| | | |
|---|---|-----|
| 3.1.3. | Expression de l'étrange, de la surprise ou de l'indicible | 159 |
| 3.1.4. | Un moyen linguistique pour susciter la peur : le lexique | 159 |
| 3.2. | Qualités littéraires d'un texte fantastique d'élève | 160 |
| 3.2.1. | Faire respecter le genre et nourrir le canevas | 160 |
| 3.2.2. | Faire insérer des références intertextuelles..... | 161 |
| 3.2.3. | Travail sur les thèmes et des stéréotypes génériques | 162 |
| 3.2.4. | Problème de la concision, de l'incipit et de l'excipit des nouvelles fantastiques..... | 163 |
| 3.2.5. | Les difficultés des enseignants pour enseigner l'écriture du fantastique | 164 |
| 3.2.6. | Des critères d'évaluation | 164 |
| Conclusion du chapitre 3 | | 166 |
| Chapitre 4. Les fables : de la lecture à la didactique de l'écriture de récits exemplaires..... | | 169 |
| 1. | Définition et traits spécifiques du genre fable..... | 169 |
| 2. | Les travaux didactiques sur l'écriture de fables | 173 |
| 2.1. | A l'école primaire..... | 173 |
| 2.2. | Au collège | 174 |
| 2.3. | En fin de secondaire | 175 |
| 3. | La place de l'écriture de fables dans les programmes et les documents d'accompagnement..... | 176 |
| 3.1. | Regard diachronique sur les programmes de l'école primaire | 176 |
| 3.1.1. | Programmes de l'école primaire en France | 176 |
| 3.1.2. | Programmes de l'école primaire, en Belgique francophone..... | 178 |
| 3.2. | L'écriture de fables dans les programmes et les documents d'accompagnement du début du secondaire | 179 |
| 3.2.1. | Au collège, en France | 179 |
| 3.2.2. | Dans le secondaire inférieur, en Belgique francophone | 182 |
| 3.3. | L'écriture de fables dans les programmes et les documents d'accompagnement de la fin du secondaire | 185 |
| 3.3.1. | Dans les lycées, en France..... | 185 |
| 3.3.2. | Dans le secondaire supérieur, en Belgique francophone..... | 186 |
| Conclusion du chapitre 4..... | | 188 |
| Conclusion de la première partie..... | | 190 |
| Deuxième partie : Cadre méthodologique..... | | 195 |
| Chapitre 5. Recueil et analyse des données..... | | 197 |
| 1. | Question de recherche et type de corpus à recueillir..... | 198 |
| 2. | Type de données à collecter | 199 |
| 2.1. | Recherche des enseignants et justification du secteur géographique | 199 |
| 2.2. | Choix des deux genres..... | 200 |
| 2.3. | Présentation du corpus et des contextes | 201 |
| 2.3.1. | Enregistrement sur l'écriture de nouvelles fantastiques : Lyse (lycée, en France) | 201 |
| 2.3.2. | Enregistrement de fin de secondaire en Belgique sur l'écriture de nouvelles fantastiques : Aude | 206 |
| 2.3.3. | Enregistrement sur l'écriture de nouvelles fantastiques : Isabelle (collège en France) | 207 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 2.3.4. | Enregistrement de cycle 3, primaire, écriture de nouvelles fantastiques : Cyril | 210 |
| 2.3.5. | Enregistrement de fin du secondaire en Belgique sur l'écriture de fables : Paule | 212 |
| 2.3.6. | L'écriture de fables au collège : Isabelle (6 ^e) | 213 |
| 2.3.7. | Séquence d'écriture de fables en école primaire : Sara | 215 |
| 3. | Recueil des documents relatifs aux séances | 216 |
| 4. | Enregistrement des séances observées et conduite des entretiens..... | 217 |
| 4.1. | Enregistrement vidéo des séances observées | 217 |
| 4.2. | Prise en compte de l'effet de la caméra..... | 218 |
| 4.3. | Conduite des entretiens d'enquête et d'explicitation | 220 |
| 4.3.1. | Entretiens avec les professeurs..... | 220 |
| 4.3.1.1. | Les entretiens anté-séance avec les professeurs | 221 |
| 4.3.1.2. | Les entretiens d'enquête avec les professeurs et le rapport au savoir | 221 |
| 4.3.1.3. | Les demandes d'explicitation dans les entretiens post séance | 223 |
| 4.3.2. | Entretiens avec les élèves | 224 |
| 4.4. | Questionnaires de fin de séquence destinés aux élèves..... | 226 |
| 5. | Transcription des données enregistrées par la vidéo | 230 |
| 5.1. | Transcription des séances de cours | 230 |
| 5.1.1. | Le choix de la transcription <i>in extenso</i> | 230 |
| 5.1.2. | Le codage dans la transcription | 231 |
| 5.1.2.1. | Les locuteurs et les acteurs..... | 231 |
| 5.1.2.2. | Le codage des discours des interactants | 232 |
| 5.1.2.3. | Durée et délimitation des échanges | 233 |
| 5.2. | Transcription des entretiens | 236 |
| 6. | Repérer des conceptions, représentations des genres dans l'écriture de fiction et des modèles disciplinaires en actes | 237 |
| 6.1. | Suivi des brouillons d'élèves et recueil des productions achevées | 237 |
| 6.2. | Traitement manuel et informatique des données..... | 237 |
| | Conclusion du chapitre 5 | 239 |

Chapitre 6. Elaboration d'une typologie des interventions didactiques d'accompagnement à l'écriture de fictions

| | | |
|--------|---|-----|
| 1. | Classement des étayages selon leur moment de conception et le canal | 243 |
| 1.1. | Le moment de réalisation de l'étayage..... | 243 |
| 1.1.1. | Etayage <i>a priori</i> | 243 |
| 1.1.2. | Etayage <i>en situation</i> | 245 |
| 1.1.3. | Etayage <i>a posteriori</i> | 246 |
| 1.2. | Canal d'expression de l'étayage..... | 246 |
| 2. | Degré d'intervention | 246 |
| 2.1. | La sollicitation détournée | 247 |
| 2.2. | Les guidances | 248 |
| 2.3. | Le tissage..... | 252 |
| 2.4. | Le pilotage du professeur | 253 |
| 2.5. | Le guidage | 254 |
| 2.6. | Les corrections écrites ou demandes orales de corrections | 257 |
| 3. | Initiateur de l'étayage et destinataire(s) | 259 |
| 3.1. | Le professeur intervient sans avoir été sollicité | 259 |
| 3.2. | Un élève sollicite de l'aide | 260 |

| | |
|---|------------|
| 3.3. Guidance ou guidage par un pair..... | 260 |
| 3.4. Le pilotage instrumental par médiation..... | 260 |
| 4. Lieux d'intervention didactiques..... | 261 |
| 4.1. Guidance procédurale portant sur les processus rédactionnels | 262 |
| 4.1.1. Guidance procédurale portant sur la planification | 262 |
| - Guidance procédurale fondée sur des outils issus de la narratologie..... | 263 |
| - Guidance procédurale portant sur la définition des personnages..... | 264 |
| - Guidance procédurale incitant à construire le chronotope..... | 264 |
| 4.1.2. Guidance procédurale portant sur la textualisation | 265 |
| - Guidance procédurale portant sur la textualisation des événements de l'histoire..... | 265 |
| - Guidance procédurale par usage de stéréotypes thématico-narratifs | 266 |
| 4.1.3. Guidance procédurale portant sur la révision textuelle..... | 267 |
| 4.2. Guidances procédurales matérielles et guidances procédurales portant sur la consigne..... | 268 |
| 4.2.1. Guidance procédurale matérielle | 268 |
| 4.2.2. Guidance procédurale portant sur la consigne | 269 |
| 4.3. Etayage portant sur les contenus textuels..... | 272 |
| 4.3.1. Etayage d'ordre pragmatique | 272 |
| 4.3.1.1. Etayage portant sur l'énonciation..... | 272 |
| 4.3.1.2. Etayage portant sur les caractéristiques génériques | 272 |
| 4.3.1.3. Etayage portant sur les effets à produire sur les lecteurs..... | 276 |
| 4.3.1.4. Etayage de la lisibilité du texte et de son intelligibilité..... | 278 |
| 4.3.1.5. Etayage portant sur la cohérence thématique | 279 |
| 4.3.2. Étayage relatif aux contenus textuels portant sur des événements de l'histoire | 280 |
| 4.3.2.1. Etayage narratologique portant sur les événements de l'histoire | 280 |
| - Etayage par proposition de possibles narratifs..... | 280 |
| - Etayage portant sur la structure générique (fantastique ou autre)..... | 281 |
| 4.3.2.2. Etayage sémantique | 282 |
| - Etayage portant sur les problèmes de cohérence du récit | 282 |
| - Etayage portant sur l'évènement surnaturel..... | 282 |
| 4.3.3. Etayages de la mise en mots dans la narration | 284 |
| - Etayage incitant à dilater le récit..... | 284 |
| - Etayages lexicaux..... | 285 |
| - Etayages morphosyntaxiques | 285 |
| - Etayage portant sur les choix énonciatifs..... | 288 |
| - Etayage rhétorique | 288 |
| - Etayages sur la cohésion ou la ponctuation | 288 |
| Conclusion de la deuxième partie | 301 |

Troisième partie : Analyse de l'accompagnement de l'écriture des élèves dans les pratiques déclarées et observées **303**

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire..... **305**

| | |
|--|-----|
| 1. Entretiens et projets initiaux..... | 306 |
| 1.1. Entretiens avec Lyse (France) : son projet d'écriture..... | 306 |
| 1.2. L'entretien d'Aude (Belgique) | 308 |
| 1.3. Retour sur le ressenti des élèves d'Aude : les questionnaires | 311 |

| | | |
|---|---|-----|
| 2. | Les interactions et l'accompagnement de l'écriture : pratiques observées | 318 |
| 2.1. | Accompagnement de la planification | 318 |
| 2.1.2. | Etayage de l'appréhension de la consigne et de l'exploitation de l'image | 318 |
| 2.1.2.1. | Dans la classe de Lyse..... | 318 |
| 2.1.2.2. | Dans la classe d'Aude | 320 |
| 2.1.3. | La narratologie appliquée au service de la planification..... | 321 |
| 2.1.3.1. | Dans la classe de Lyse..... | 323 |
| 2.1.3.2. | Dans la classe d'Aude | 324 |
| 2.1.4. | Planification relative au chronotope ou cadre spatio-temporel..... | 326 |
| 2.1.4.1. | Dans la classe de Lyse..... | 326 |
| 2.1.4.2. | Dans la classe d'Aude | 330 |
| 2.1.5. | Planification portant sur les personnages et leurs buts..... | 333 |
| 2.1.5.1. | Dans la classe de Lyse..... | 333 |
| 2.1.5.2. | Dans la classe d'Aude | 341 |
| 2.1.6. | Un fantastique intérieur et du doute face à un fantastique gothique du surnaturel et de l'horreur | 345 |
| 2.2. | Accompagnement de la textualisation et de la révision | 357 |
| 2.2.1. | L'accompagnement portant sur les caractéristiques génériques | 357 |
| 2.2.2. | Le suivi des structures recommandées | 358 |
| 2.2.2.1. | Etayage portant sur les différentes compositions enseignées par Lyse..... | 358 |
| 2.2.1.2.1. | L'introduction..... | 360 |
| 2.2.1.2.2. | L'avertissement | 361 |
| 2.2.1.2.3. | La transgression..... | 361 |
| 2.2.1.2.4. | L'aventure | 361 |
| 2.2.1.2.5. | La peur..... | 362 |
| 2.2.1.2.6. | La conclusion | 363 |
| 2.2.3. | Le travail des descriptions et de quelques stéréotypes du genre | 364 |
| 2.2.5. | L'accompagnement portant sur les contenus textuels et sur les opérations textuelles..... | 368 |
| 2.2.6. | Le repérage et le traitement des problèmes de cohérence | 373 |
| Conclusion..... | 374 | |
| Les modèles disciplinaires en actes des professeurs | 374 | |

Chapitre 8. L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en fin de primaire et dans le secondaire..... 379

| | | |
|--------|--|-----|
| 1. | Accompagnement portant sur le surnaturel et les effets de peur..... | 380 |
| 1.1. | Ce que nous apprennent les entretiens et les guidances écrites du professeur... .. | 380 |
| 1.2. | Le ressenti des élèves sur l'accompagnement des phénomènes surnaturels | 385 |
| 1.3. | Ce que nous révèlent les interactions didactiques sur les représentations que se fait l'enseignant sur le surnaturel et sur la peur..... | 386 |
| 1.3.1. | Cyril, CM1-CM2 | 386 |
| 1.3.2. | Isabelle, 4 ^e | 390 |
| 1.4. | Ce que nous apprennent les productions d'élèves sur les interventions professorales..... | 395 |
| 1.4.1. | Les adjectifs dans les productions des élèves de Cyril | 395 |
| 1.4.2. | Les adjectifs dans les productions des élèves d'Isabelle (4 ^e) | 397 |
| 1.4.3. | Effets des interactions d'Isabelle sur les descriptions de ses élèves..... | 399 |
| 1.4.4. | Les adjectifs dans les productions de Cyril et Isabelle | 400 |
| 2. | L'accompagnement portant sur le doute et l'explication rationnelle..... | 401 |

| | | |
|--------|--|------------|
| 2.1. | Les interactions visant à susciter l'expression du doute (Cyril, CM1-CM2)..... | 401 |
| 2.2. | Les interactions visant à susciter l'expression du doute (Isabelle, 4 ^e) | 403 |
| 3. | L'accompagnement portant sur les caractéristiques génériques (CG) | 406 |
| 3.1. | La Grille d'évaluation de Cyril | 408 |
| 3.2. | La Grille d'évaluation d'Isabelle..... | 409 |
| 3.3. | Les modèles disciplinaires en actes de Cyril et Isabelle | 410 |
| 3.4. | Les interventions didactiques de Cyril sur les caractéristiques génériques | 410 |
| 3.5. | Les interventions didactiques d'Isabelle sur les caractéristiques génériques..... | 412 |
| | Conclusion : Les invariants dans les conduites d'accompagnement de l'écriture fantastique..... | 413 |
| | | |
| | Chapitre 9. L'accompagnement de l'écriture des fables | 417 |
| 1. | Les conceptions liées au genre des fables | 417 |
| 1.1. | Conceptions de Sara, professeur d'école stagiaire en CE2 (France)..... | 417 |
| 1.2. | Conceptions des élèves de Sara (CE2, France) | 420 |
| 1.3. | Conceptions d'Isabelle (collège, 6 ^e , France)..... | 421 |
| 1.4. | Conceptions des élèves d'Isabelle (collège, 6 ^e , France)..... | 423 |
| 1.5. | Conceptions de Paule et de ses élèves de 4 ^e G (secondaire supérieur, Belgique) | 424 |
| 1.5.1. | Conceptions de Paule..... | 424 |
| 1.5.2. | Conceptions des élèves de Paule | 427 |
| 2. | L'accompagnement portant sur des lieux d'intervention pragmatiques (Pr) | 429 |
| 2.1. | Accompagnement portant sur la morale (Mor) | 429 |
| 2.2. | Accompagnement des consignes (Cg) | 433 |
| 2.3. | Accompagnement des caractéristiques génériques (Cg) | 434 |
| 2.4. | Accompagnement des buts à produire sur le lecteur (But) | 435 |
| 3. | L'accompagnement sémantique | 438 |
| 3.1. | Accompagnement des évènements de la fable (E) (PPN)..... | 438 |
| 3.2. | Accompagnement structurel (TS) (SN) (SA)..... | 443 |
| 3.3. | Accompagnement du symbolisme animalier ou des personnages (S/P) | 446 |
| 3.4. | Accompagnement des opérations textuelles (OT) | 449 |
| 4. | L'accompagnement linguistique et stylistique | 451 |
| 4.1. | Accompagnement lexical (L) | 451 |
| 4.2. | Accompagnement morphosyntaxique (Mphs) | 460 |
| 4.3. | Accompagnement des choix énonciatifs (Eno) (Se) | 462 |
| 4.4. | Accompagnement rhétorique (Rh) | 465 |
| 4.5. | Accompagnement de la cohésion et de la ponctuation (Chp) | 466 |
| 4.6. | Accompagnement de la versification (Vf) | 468 |
| 5. | Les degrés d'intervention didactique | 470 |
| | Conclusion..... | 475 |
| | Des constantes dans les difficultés des élèves ? | 479 |
| | Similitudes entre les pratiques de Sara, Isabelle et Paule | 479 |
| | | |
| | Chapitre 10. Influence des niveaux scolaires sur l'étayage | 482 |
| 1. | Etayages d'Isabelle accompagnant l'écriture des fables (6 ^e) et des nouvelles fantastiques (4 ^e , France) | 482 |
| 1.1 | Les gestes professionnels d'Isabelle | 483 |
| 1.2. | Similitudes et différences dans les deux pratiques d'Isabelle | 484 |

| | |
|--|------------|
| 1.2.1. Etayage d'Isabelle lié à la narratologie appliquée, au collège..... | 484 |
| 1.2.2. Etayage de l'écriture des dialogues et des descriptions..... | 486 |
| 1.2.3. Le travail d'accompagnement portant sur le lexique, sur l'orthographe et sur la morphosyntaxe | 489 |
| 2- Mise en regard des pratiques de Sara et Cyril, école primaire..... | 494 |
| 2.1. Les gestes professionnels de Cyril et Sara | 495 |
| 2.2. Le travail d'accompagnement portant sur l'orthographe et sur la morphosyntaxe (Cyril et Sara, professeurs d'école en cycle 3)..... | 496 |
| Bilan..... | 502 |
| Conclusion de la troisième partie..... | 503 |
| | |
| Conclusion générale | 512 |
| | |
| Index des noms | 531 |
| | |
| Index des notions | 540 |
| | |
| Bibliographie..... | 543 |

Introduction

« *L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, généralement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support [...], dans un espace socio-institutionnel donné.* »
[Définition de l'écriture selon Reuter (1998 : 33)]

Ecrire une fiction est une activité complexe pour l'écrivain ; elle l'est aussi pour les enfants ou les adolescents qui débent dans la maîtrise de la production du récit et qui composent quelques pages ou seulement quelques lignes. Que le récit soit long ou bref, de nombreuses difficultés surgissent, chez le rédacteur comme pour le professeur qui souhaite accompagner l'écriture en cours d'élaboration. Apprendre à élaborer un récit de fiction, même bref, justifie, quand on est élève, de passer par une pratique avec assistance d'une personne plus expérimentée. L'enseignant qui prend en charge ce rôle de tutelle (Vygotsky, 1985) est souvent décontenancé ou surpris par ce qui se passe dans l'heure de cours. Il se demande s'il s'y est bien pris, s'il n'est pas allé trop loin dans ses conseils de réécriture. Il peut avoir l'impression de ne pas avoir su aider les élèves... A plus forte raison s'il est débutant.

La révision d'un texte comporte trois composantes (Bartlett, 1982 ; Fabre-Cols, 2002) : la détection de dysfonctionnements, l'identification du problème et la correction. La *posture d'accompagnement* (Bucheton, 2008) de l'écriture met l'enseignant en position de prêter assistance à au moins deux d'entre elles. Le traitement de la correction conduit l'enseignant à une *posture d'enseignement* s'il explique les raisons de la correction ou *posture de contrôle* (Bucheton, 2008) s'il ne la justifie pas.

L'enseignant qui se met en posture d'accompagnement de l'écriture des textes de fiction ne fait pas écrire en étant assis à son bureau et en se disant qu'il évaluera plus tard les productions, il s'engage dans les apprentissages en cours. L'analyse et la prise de décision didactique pour donner un conseil de réécriture demandent certaines routines (Tochon, 1993 : 10 ; 42 et Cèbe, 2006 : 32) que des enseignants débutants peuvent redouter, à plus forte raison s'ils ne sont pas spécialistes de la discipline. C'est le cas avec des professeurs d'école, qui, après des années d'études universitaires non littéraires, deviennent polyvalents et se retrouvent à enseigner l'écriture. Nous voulons analyser, dans notre recherche, la diversité des formes de cet accompagnement. C'est pourquoi, cette thèse s'est donné pour sujet l'activité des professeurs consistant à accompagner l'écriture des fictions brèves en classe de français. Comment des professeurs du primaire et du secondaire guident-ils leurs élèves ? Pour traiter cette question de recherche, nous nous ciblons sur deux genres : les nouvelles fantastiques et les fables. Ces genres occupent une large place à l'école. Dans les lectures contemporaines et

dans le patrimoine culturel, ils sont marqués par la présence de motifs et de personnages stéréotypés.

Notre question de recherche principale

Comment des professeurs du primaire et du secondaire guident-ils les élèves dans l'écriture de nouvelles fantastiques ou de fables, textes très codifiés ou comportant des stéréotypes ou clichés de genres (Amossy, Herschberg-Pierrot, 1997 : 81) ?

Pour répondre à cette question, nous posons la problématique suivante : que privilégient les enseignants ? Jusqu'où des professeurs débutants tiennent-ils compte ou pas des caractéristiques génériques des écrits qu'ils font produire ? En quoi leurs intentions déclarées et leurs pratiques effectives sont-elles constituées d'éléments parfois contradictoires ayant des incidences sur les apprentissages ? Nous montrons qu'une pratique de professeur est souvent constituée de discours composites issus des formations, voire de conceptions de l'ensemble de la discipline héritées des programmes successifs, de représentations anciennes du temps où le professeur était élève. Nous appelons, après Garcia-Deban (2004), ces effets de sédimentation dans les pratiques « *modèles disciplinaires en actes* ». Ces modèles disciplinaires sont souvent adaptés, modifiés, utilisés de façon partielle, et rassemblés au sein d'une pratique, ce qui fait naître des contradictions qui peuvent être sources de difficultés pour les élèves.

Nous postulons qu'il existe une culture liée à la formation de l'enseignement primaire, avec des revues spécifiques. Un des objectifs de notre recherche est de voir dans quelle mesure la culture professionnelle des professeurs des écoles, issus de différents cursus disciplinaires, génère des pratiques de classe différentes des professeurs certifiés ou agrégés du secondaire supérieur, licenciés en lettres, non polyvalents, et lecteurs d'autres travaux didactiques. En France, les professeurs du secondaire sont formés pour enseigner au collège et au lycée. Les professeurs français de lettres du secondaire ont eu une formation initiale en IUFM avec un large volume horaire consacré à la formation pour le collège, un volume moindre consacré à la formation pour le lycée et certains ne s'estiment pas prêts à prendre une classe de lycée au terme de l'année de formation initiale (De Beudrap, Duquesne, Houssais, 2004 : 172). Nous émettons l'hypothèse que l'accompagnement à l'écriture de fictions brèves se trouve influencé par cette formation axée sur le collège quand le professeur est affecté pour la première fois dans un lycée.

En Belgique francophone, la formation des professeurs du secondaire est prise en charge par les universités pour le secondaire supérieur et par les Hautes Ecoles pour les instituteurs des écoles primaires ainsi que pour les Régents du secondaire inférieur. Ce clivage s'accompagne de programmes qui laissent moins de place à l'écriture de fictions pour le secondaire supérieur. Les professeurs Licenciés¹, enseignant dans le secondaire supérieur, reçoivent une formation très orientée vers la lecture littéraire, la communication et l'argumentation. En Belgique, les professeurs licenciés ne sont pas destinés à enseigner au début de secondaire, où l'écriture de fictions a plus de place dans la formation, et ils n'ont pas reçu de formation pour enseigner à des enfants et adolescents de moins de 15 ans. Comment des professeurs belges du secondaire supérieur conduisent-ils des séances d'accompagnement de l'écriture de fictions brèves, puisque qu'il y a peu d'incitants dans les programmes pour mener ces activités (Dumortier, Van Beveren, 2009 : 64) ?

Notre étude de cas porte sur des professeurs de pays différents, en se limitant à deux nations de la francophonie : la France et la Belgique francophone. Elle ne porte, en ce qui concerne les cas observés en Belgique, que sur le secondaire supérieur. Il est néanmoins utile de montrer comment les élèves belges peuvent avoir déjà rencontré l'écriture d'un genre en présentant diachroniquement les programmes des années antérieures. En étudiant des séquences sur la fable et sur l'écriture de nouvelles fantastiques, nous tentons d'identifier des formes d'accompagnement qui sont présentes quelle que soit l'appartenance générique des écrits sollicités et d'autres formes plus spécifiques. Nous justifions plus loin le choix de ces deux genres.

Qu'est-ce que l'accompagnement à l'écriture ?

L'accompagnement de l'écriture est ainsi défini par A.-M. Tauveron (2005 : 230) :

« Qu'il s'agisse du dialogue pédagogique avec l'élève sur la base des erreurs, des maladresses commises dans sa production, des conseils de réécriture pour l'inciter à améliorer son texte, toutes ces interventions sont irremplaçables. Elles font partie de ce que Bruner appelle « l'étayage de tutelle » c'est-à-dire « l'ensemble de moyens par lesquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui ».

Les programmes français de 2007 pour le cycle 3 de l'école primaire distinguent les activités guidées, accompagnées et autonomes :

¹ En Belgique, les professeurs qui enseignent dans le secondaire inférieur sont porteurs d'un diplôme d'enseignement supérieur obtenu en trois ans. Ils sont Agrégés de l'Enseignement Secondaire Inférieur (AESI). Les professeurs qui enseignent dans le secondaire supérieur sont Agrégés de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS) et titulaires d'un diplôme de 2^e cycle qui était appelé Licence, appelé désormais Master.

« Les apprentissages du cycle 3 contribuent à développer l'autonomie et l'initiative des élèves, compétences essentielles, constitutives du socle commun. Dès qu'un apprentissage est assuré, l'enseignant doit viser à développer l'autonomie dans sa mise en œuvre par chacun des élèves parvenus à cette étape. C'est dans le passage progressif des activités guidées, puis accompagnées, aux activités autonomes que non seulement l'élève gagne en assurance mais aussi en efficacité. » (B.O. n° 5 du 12 avril 2007 Hors série, p. 99).

Les activités accompagnées sont donc intermédiaires entre une certaine directivité du professeur et l'autonomie laissée à l'élève. Fabre-Cols (2002 : 183) décrit l'écriture accompagnée en mettant en avant des enjeux linguistiques et sociaux :

« A l'école élémentaire comme plus tard au collège (et aussi dans les groupes d'adultes), l'écriture accompagnée s'appuie sur un ensemble de pratiques langagières et sociales : dire-lire-écrire-juger ; copier-modifier ; écrire-réécrire ; individuellement – par dyades – par groupes ; entre pairs – avec le soutien du professeur ; en mode réaliste – en mode fictionnel... Dire et lire sont ainsi précocement liés à écrire ».

L'accompagnement de l'écriture, que Fabre-Cols ne distingue pas de l'écriture accompagnée, se manifeste dans les interactions orales, les médiations culturelles, et les lectures antérieures ou celles en parallèle avec l'écriture.

La définition que Reuter donne de l'écriture, mise en exergue à cette introduction, montre la diversité des enjeux à prendre en compte quand on se lance dans une étude sur les pratiques d'enseignement de l'écriture : des enjeux cognitifs, sociaux, linguistiques, didactiques.

Des enjeux cognitifs

L'écriture implique la mise en œuvre de savoirs (Reuter, 1998 : 33) qui ne se limitent pas à des compétences orthographiques et linguistiques car le sujet écrivant a aussi besoin de mettre en mots des savoirs sur le monde. De plus l'écriture se nourrit aussi de savoirs littéraires stockés dans la mémoire à long terme de l'individu (Hayes, Flower, 1980)¹. Les textes lus permettent de cerner des caractéristiques génériques et de les réinvestir, d'exploiter les traits de personnages archétypaux (Tauveron, 1995-a), de reproduire des motifs, mais de telles transpositions des connaissances acquises ou en voie d'acquisition par la lecture à une compétence ou une performance d'écriture n'est pas assurée sans l'accompagnement d'un adulte.

¹ Voir notre chapitre 1.

Les élèves doivent comprendre le sujet d'écriture qui leur est donné et créer un univers fictif. Comment s'y prennent-ils pour inventer un récit, comment créent-ils une histoire montée de toute pièce ? En diagnostiquant les limites de leurs élèves, les professeurs se mettent en recherche des formes d'accompagnement dont les enfants ou adolescents ont besoin. L'enseignement de l'écriture-réécriture des récits de fiction favorise une réflexivité métascripturale : les élèves s'interrogent sur les moyens qu'ils vont utiliser pour écrire et sur ce qu'ils ont écrit. Comment les aide-t-on à cela dans des pratiques de classe ? L'écriture de fiction n'est pas reproduction à l'identique d'un événement réel, elle est recomposition, transformation d'un univers connu. Cet univers peut trouver sa source dans les expériences propres du monde (Tauveron 2005, 93-109) ou dans la culture des élèves rédacteurs. Ecrire une fiction en milieu scolaire oblige à la fois à tirer expérience du monde ou de sa propre vie pour créer un « *mentir-vrai* », selon l'expression d'Aragon¹, et à prendre de la distance par rapport aux faits du monde réel qu'on ne cherche pas à restituer dans leur vérité. En effet, l'auteur de fiction puise des faits dans sa mémoire d'homme pour leur faire subir une transformation fictionnelle. C'est dans ce sens que s'orientent les propositions didactiques de Bucheton (1995) qui propose, dans la lignée des ateliers d'écriture de Bing (1976), de faire s'exprimer les élèves sur leur vécu pour injecter cette expression personnelle dans l'écriture de fiction afin qu'ils dépassent leurs inhibitions et leurs blocages.

La fiction se construit parfois à partir d'autres fictions (Crinon, 2006). La culture littéraire permet d'élaborer un univers qui s'éloigne du nôtre parce que la fiction se nourrit souvent d'autres histoires inventées. Dans les pratiques que nous avons observées, l'accompagnement des professeurs visant à insérer de l'intertextualité, à permettre de renforcer les aspects littéraires, culturels d'un texte et à lui donner un sens plus riche, est-il attesté ? Quels liens les professeurs observés établissent-ils entre lecture et écriture de fictions ?

La théorie des processus rédactionnels (Hayes, Flower, 1981 ; Bartlett, 1982 ; Bereiter, Scardamalia, 1987, 1991 ; Berninger, Swanson, 1994 ; Hayes, 1995, 1996, 1998) permettent de cerner la complexité des processus de planification, de formulation et de révision, donc d'en entrevoir les points d'achoppement et d'interagir sur les processus à mettre en œuvre. L'enseignant peut intervenir sur différentes composantes des modèles des processus rédactionnels. Kellogg (1998) a montré que le rédacteur débutant a un empan mémoriel limité qui l'empêche parfois de se souvenir du début du texte qu'il a écrit ou des textes qu'il a lus et qui pourraient lui servir de modèles. Le rôle du professeur serait alors d'intervenir et de soulager la mémoire de l'élève qui, en recherchant l'information manquante, perd du temps et

¹ Tauveron (2005 : 93-95) emploie l'expression de « *faux-vrai dans la fiction* » et de « *vrai faux dans la fiction* ».

n'écrit pas son texte. L'élève qui n'écrit pas peut être aussi un élève qui n'a pas trouvé de motivation pour entrer dans la tâche d'écriture. Dans ce cas, le professeur doit trouver les arguments de l'ordre de la persuasion ou de la conviction, de telle sorte que l'élève enclenche le processus d'écriture. Son rôle consiste aussi à faciliter la tâche qui peut sembler hors de portée d'un scripteur¹ malhabile en en réduisant le nombre de procédures (Halté, 1992 : 87) :

« Dégagé de l'orthographe, ou des choix énonciatifs, ou des choix de genre, ou du plan, etc., l'élève peut consacrer davantage de travail à tel aspect du processus dont l'acquisition est visée. Sur ce plan de la charge cognitive, la rédaction traditionnelle (sujet, commentaire du sujet, brouillon, copie au propre, correction à dominante syntaxique et orthographique) est une entreprise totale dans laquelle, à chaque fois, tout est à faire et dans laquelle par conséquent, il est difficile à l'enseignant de cibler précisément un objectif déterminé et à l'élève, d'effectuer un apprentissage précis ».

Les processus rédactionnels sont constitués de composantes récursives : la planification, la textualisation et la révision fonctionnent de façon interactive et non successive. Bereiter, Scardamalia (1987) ont travaillé sur les enfants de 9 à 16 ans. Les conclusions de leurs travaux sont qu'un enfant en âge d'être scolarisé à l'école primaire planifie moins son texte et qu'il préfère une écriture pas à pas. Ils ont également montré que moins l'enfant est à l'aise dans la maîtrise de la textualisation et moins il juge nécessaire de réviser son texte quand une première version est écrite. Le maître peut donc décider de guider le cheminement de l'élève et de l'accompagner dans les va-et-vient entre ces différents processus rédactionnels. Nous voulons construire une méthodologie d'analyse des pratiques permettant de quantifier l'importance donnée à cet accompagnement portant sur les processus par rapport à d'autres formes d'étayage dans des pratiques observées afin de commenter la manière dont le maître intervient sur la conduite de ces processus rédactionnels.

Des enjeux sociaux

Longtemps en France, l'écriture de fiction a été « *un objet introuvable dans l'école de la République* » (Jey, 2006). Les rédacteurs des programmes scolaires de la première moitié du XX^e siècle s'en méfiaient. Ils estimaient que ce n'était pas la priorité des études primaires, qu'il fallait se centrer plutôt sur la description, l'observation du monde réel, et non sur l'invention. La position de l'Education nationale reposait sur l'idée que les enfants ne pouvaient pas tirer de leur tête des idées originales. Ainsi, les instructions officielles ne prétendaient ne pas vouloir transformer les enfants en écrivains. En France, les perspectives

¹ Nous employons le terme « *scripteur* » quand le geste graphique est mis en premier plan dans l'acte d'écriture, sinon nous employons « *rédacteur* ».

ont changé en 2002 où l'on peut lire dans les actes du colloque « L'auteur entre biographie et mythographie » qui s'est tenu à Bordeaux III les 20-21 mars 2002 :

« *Quant à l'élève qui écrit, qui apprend à écrire, n'adopte-t-il pas, à sa manière, une posture d'auteur, dans la solitude et l'intimité du texte en train de se faire, mais aussi dans la communauté de la classe, par le biais des interactions verbales qui la constitue comme telle ?* »¹

Ce changement de perspective des programmes a été relayé par les publications de Tauveron et Sève (2005) : ces didacticiens expliquent comment mettre l'élève dans une posture d'auteur. Cette évolution radicale pose le problème des représentations autour des pratiques d'écriture littéraire ou scolaires, et celui de l'adhésion des enseignants à l'idée qu'il est possible qu'une production d'élève soit littéraire. Les exigences peuvent donc viser à atteindre une écriture littéraire² ou être plus centrées sur des attentes purement scolaires : les événements fictifs et leur cohérence. Cela revient à se demander dans quelle perspective les enseignants font écrire des récits de fiction. Selon la perspective de l'enseignant, les étayages fournis sont susceptibles d'entrer dans des catégories totalement différentes de notre typologie des formes d'accompagnement à l'écriture de fictions brèves à laquelle nous voulons aboutir.

Au début du XX^e siècle, les textes officiels de l'école primaire véhiculaient l'idée que les élèves étaient trop petits pour écrire de la fiction. Au début du XXI^e siècle, les élèves du primaire et du début du secondaire produisent au contraire essentiellement des écrits de fiction, qui sont pour la plupart des écrits littéraires. Les programmes ont donc évolué. Ces écrits de fiction tendent à se faire plus rares au lycée où l'argumentation domine. Cela est vrai pour plusieurs pays francophones, notamment pour la France et la Belgique.

Les enjeux sociaux de l'écriture de fiction sont avant tout culturels et artistiques. Ecrire une fiction, c'est créer un univers, mettre en œuvre son pouvoir d'imagination, ses facultés créatrices. C'est aussi éventuellement montrer qu'on maîtrise des genres littéraires, si la fiction est littéraire, c'est montrer que les lectures qu'on a faites trouvent un écho en soi (Crinon, 2006a : 67) et dans les productions qu'on donne à lire.

L'écriture de fiction peut donner à partager un regard sur le monde pour en faire la critique, pour le tourner en dérision, pour « *changer la vie* », selon l'expression de Rimbaud³. Elle délivre potentiellement un message sous un jour plaisant, ce qui est le cas d'un genre que nous prendrons pour exemple d'étude : la fable. Ce lien entre le message moralisant et l'histoire à dérouler de façon plaisante n'est pas facile à tisser du début à la fin pour un apprenti-rédacteur. L'écriture de fiction peut aussi interroger les angoisses conscientes ou

¹ Avant propos des actes du colloque, publiés dans *Modernités* n° 18, par Louichon et Roger (2003), Presses universitaires de Bordeaux.

² *littéraires*, par la qualité qu'on prétend viser en écriture ou par la posture d'auteurs, donc d'experts en herbe, qu'on veut faire adopter aux rédacteurs.

³ *Une Saison en Enfer*, Délires I, « Vierge folle ».

inconscientes des lecteurs ou bien leurs croyances à propos de l'organisation du monde, comme le font les récits fantastiques. Mais Jay (2007 : 231-232) fait le constat que les attentes que les professeurs placent en cette écriture de fiction sont souvent déçues à la lecture des productions d'élèves car les élèves de cycle 3 écrivent surtout une histoire :

« c'est-à-dire l'ensemble des événements qui composent la narration. L'ordre chronologique étant l'organisateur essentiel de leur texte, on ne saurait dire qu'ils écrivent le récit (agencement d'éléments de l'histoire par une instance narratrice). La fiction au sens d'imitation-reproduction ou création de mondes possibles y trouve sa place, souvent de manière lacunaire, faute de développement descriptif suffisant. Enfin si on entend par littérature la manifestation d'une intention artistique, d'une attention esthétique, le travail sur des valeurs, une axiologie, une dimension éthique, difficile d'en trouver autre chose que quelques traces ténues dans les textes d'enfants ; tout au plus parlerons-nous de littérarité par l'usage d'un discours rapporté ou l'usage de citations ».

Corblin (2006 : 105) avait déjà fait ce constat d'une écriture dépouillée privilégiant des événements dans un style proche du résumé pour des enfants de cycle 3. L'écriture de fiction constitue donc non seulement un défi de représentation du monde, mais aussi un défi linguistique.

Des enjeux linguistiques

En même temps qu'ils produisent un écrit qui peut se révéler un miroir des hommes ou de la société à travers la fiction qu'ils inventent, les élèves manifestent leur maîtrise de la langue française à travers l'orthographe, la conjugaison, la grammaire, le choix des mots et d'un style. Les enjeux linguistiques ne sont pas séparés des enjeux sociaux. Barré-De Miniac (2000 : 46-48) rappelle les travaux de Bernstein¹ (1975) qui a montré l'importance sur le langage de l'environnement où vit l'enfant. On peut postuler que le rôle du professeur est d'établir un rattrapage linguistique en faveur d'élèves linguistiquement en position de retard d'acquisition lexicale au sein de la classe. Il peut être intéressant de regarder qualitativement, dans les interventions didactiques d'enseignants, à quel moment interviennent les étayages sur le lexique, à qui de telles interventions s'adressent et pourquoi. Les différences de compétences linguistiques au sein de la classe impliquent de différencier les formes d'accompagnement proposés, ce qui nous conduit à l'aspect didactique de l'écriture de fiction.

¹ Bernstein (1975) *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, éditions de minuit.

Enjeux didactiques de l'écriture de fiction

L'écriture de fiction implique de faire l'apprentissage des compétences d'ordre pragmatique, sémantique, linguistique et de gérer les processus rédactionnels (Hayes, Flower, 1980) de planification, de textualisation, de révision. Quand l'écriture de fiction se fait en groupes, la négociation des choix narratifs avec les pairs demande une bonne répartition des rôles, où chacun a sa place, de telle sorte que tout participant à l'écriture se retrouve dans le texte final. Tous ces aspects sont sources de difficultés susceptibles de nécessiter une intervention d'un enseignant.

L'âge ou le niveau des élèves, les programmes nationaux, la formation sont des éléments qui peuvent infléchir la manière d'enseigner. Il serait intéressant de se demander si, pour une consigne d'écriture similaire ou identique donnée aux élèves, des professeurs de l'école primaire, du début ou de la fin du secondaire, aident leurs élèves de façon proche ou si des différences profondes se font remarquer. Ces différences, si elles existent, relèvent-elles des variables précédentes (pays, niveau) ou des genres donnés à écrire ?

En France, les programmes de lycée laissent peu de place à l'écriture de fiction. En Belgique francophone par exemple, l'écriture de fiction a plus de place dans les filières technologiques que dans les filières générales où elle est quasi inexistante. Le gros travail qui est demandé par les programmes sur l'argumentation, la lecture littéraire et la communication relègue l'écriture de fiction à une portion congrue (Dumortier, Van Beveren 2010 : 48-50).

Quand les professeurs viennent en aide à leurs élèves, leur manière d'intervenir informe sur leurs représentations de l'écriture ou d'un genre. Cette représentation sous-jacente des formes de fiction relève de modèles disciplinaires en actes¹ (Garcia-Debanc, 2004 ; Garcia-Debanc, Beucher, Volteau, 2008 ; Garcia Debanc, Sanz-Lécina, 2008 : 152) qui influencent les formes d'accompagnement. Il convient par conséquent d'interroger les professeurs sur leurs choix de pratiques. Nous identifions ce *modèle disciplinaire en acte* pour chaque étude de cas afin de mieux comprendre les choix effectués par les enseignants dans les interactions visant à guider les élèves.

¹ Le didacticien des mathématiques Vergnaud (1990) infère des « théorèmes en actes » de l'observation des élèves en train de résoudre des problèmes. De la même façon, « *les modèles disciplinaires en actes* » peuvent émerger de l'observation des conduites enseignantes à travers les interactions verbales, les fiches de préparation, les cahiers de texte. Ces modèles disciplinaires trouvent par exemple leur source dans les instructions en vigueur ou éventuellement celles des années antérieures, mais aussi dans des représentations de la discipline datant de l'époque où l'enseignant était lui-même élève ou de celle où il était en formation.

Les problèmes posés par la didactisation de l'écriture de fiction

Accompagner une classe entière dans une tâche d'écriture est une sorte de défi pour un professeur débutant. Un plus grand défi encore peut-être quand le professeur d'école n'est pas spécialiste de la discipline : il faut enrôler les élèves dans la tâche, leur exposer clairement la consigne d'écriture, anticiper sur les possibles narratifs de leur production, d'abord informe, pour juger de sa validité ou pas, réagir à toutes sortes de sollicitations, être prêt à intervenir auprès d'un élève qui ne sollicite jamais l'enseignant mais qui prend une orientation d'écriture incongrue. Il faut conduire le projet à son terme et que cela ne se fasse pas au détriment des autres notions au programme. Faire écrire des fictions brèves répond à cette inquiétude. Face à la multiplicité des genres à faire écrire, il est particulièrement difficile pour un professeur novice de fonctionner avec des routines (Cèbe, 2006 : 32)¹, qui sont généralement le fruit de conduites expertes² (Tochon, 1993 : 10 ; 42), lors des activités d'écriture de fictions brèves qui dépassent de loin la simple résolution de problèmes (Halté, 1992 : 86-87)³. Pour beaucoup des professeurs sujets de nos analyses, conduire une activité d'écriture en groupes est une première expérience qu'ils ont pourtant choisie. Pour deux d'entre eux au moins, accompagner les élèves en écriture constitue aussi une première fois. Le professeur est soumis à l'imprévu dans un très grand nombre d'échanges parce que les tâches d'écriture sont problématiques : les difficultés naissent du fait qu'au sein d'un même travail de composition les buts changent au fur et à mesure qu'une tâche d'écriture s'accomplit pour laisser place à une nouvelle. L'écriture est empirique, elle ne fonctionne pas sur le mode algorithmique, et le transfert des savoir-faire d'un genre à l'autre ou d'une consigne d'écriture à l'autre n'est pas toujours possible. Les contraintes génériques sont des sources multiples de difficultés. Halté (1992 : 87) ajoute, après Hainault (1977), que les tâches d'écriture sont souvent mal définies :

« (...) les conditions de l'issue du problème ne sont pas assez précises quelle que soit la consigne, la solution finale n'est pas unique... Les élèves se trouvent le plus souvent, non pas confrontés à des situations-problèmes avec un obstacle déterminé à

¹ « Les professeurs débutants, contrairement à leurs aînés expérimentés, ne disposent pas de connaissances sur les élèves ni de routines procédurales. (...) Toutes les tâches qu'ils ont à réaliser (dont aucune n'est automatisée) sont sources d'anxiété et de fatigue puisque l'observation montre que les débutants engagent toutes leurs ressources physiques, intellectuelles et émotionnelles dans la gestion de la classe. » (Cèbe, 2006 : 32)

² Les membres du laboratoire GRIDIFE, de l'IUFM Toulouse Midi-Pyrénées, école interne de l'université Toulouse2-Le Mirail, distinguent « expert » de « expérimenté ». Ainsi Jourdan (2008 : 36) écrit en citant Rey (2000) : « Le terme expérimenté désigne une personne ayant de l'expérience, de nombreuses années de pratique, celui d'expert désigne « celui qui a fait ses preuves [...] qui a acquis par l'expérience une grande habileté ». Tochon (1993 : 36) définit le terme « expert » comme synonyme de « chevronné ». Un « enseignant chevronné » est par exemple un formateur. L'expertise est un stade de compétence professionnelle qu'« un nombre très limité de personnes atteignent » (Tochon, 1993 : 12).

³ Halté s'appuie sur les travaux et la typologie de Hainault dans *Des fins aux objectifs*, Paris, Nathan, (1977), 1983.

franchir, mais dans des situations problématiques les condamnant à des issues aléatoires. »

Quand le projet se concrétise, quels problèmes gérer en priorité : les problèmes de génération et d'organisation des idées, de langue ou de style, de contenu sémantique, d'adéquation au genre ? A quels moments les professeurs demandent-ils ou suggèrent-ils des révisions ? Le professeur fait des choix avant la séance (*a priori*), mais aussi sur le vif, dans l'immédiateté de l'action (*en situation*), formes d'accompagnement que nous serons appelés à distinguer.

Une nouvelle fantastique n'est pas toujours porteuse d'un message, alors que celui-ci est essentiel dans la fable à travers la morale. Cette importance, si elle semble moindre avec les textes fantastiques, pourrait impliquer des étayages sémantiques différents entre la production d'une fable et la production d'une nouvelle fantastique. Qu'en est-il dans les séances de classe observées ?

On sait que les élèves éprouvent des difficultés lorsqu'ils écrivent une fiction à générer une succession d'évènements dans un rapport de cause à conséquence (Delamotte-Legrand, 2004 : 39). Leurs textes peuvent manquer de cohésion ou ressembler à des résumés. A ce titre, une suite de faits juxtaposés n'est pas un récit. Manque de liens de causalité entre les évènements, la psychologie des personnages ne favorise pas le passage d'émotions, l'instauration d'un climat, en particulier du climat d'étrangeté ou de peur dans le registre fantastique, sur lequel porte partiellement notre réflexion.

Les personnages constituent aussi un élément clé de l'effet de réel, ils conditionnent le degré d'adhésion au récit inventé, la vraisemblance, l'identification ou l'indifférence du lecteur. La psychologie des personnages humains doit être crédible, vraisemblable même quand les faits sont extraordinaires, ou surnaturels dans les textes fantastiques. Pour les fables, les personnages animaux constituent des archétypes, des allégories identifiables de traits de caractères humains. Ce symbolisme est particulièrement difficile à gérer par les élèves de l'école primaire. Fradet (2006) a montré la difficulté qu'éprouvent les élèves pour exprimer les sentiments des personnages inventés, leur donner une psychologie stable et différenciée, tandis que Boré (2006 ; 2009) a démontré que le travail sur les paroles des personnages pouvait contribuer en partie à faire naître une psychologie. Selon elle, pour enrichir le caractère des personnages et leur donner un semblant de vie, il est parfois nécessaire de passer par l'écriture de dialogues, quand bien même ils ne seraient pas tous conservés dans la production finale.

Corblin (2006) constate, quant à elle, la difficile élaboration de la temporalité. Ellipses, accélérations sont fréquemment absentes des productions. Les textes se trouvent

chargés d'une monotonie liée à l'absence de changement de rythme narratif, en dépit de quelques tentatives de descriptions parfois hyperboliques d'ailleurs. L'attention des élèves est-elle attirée sur la chronologie lors des séances d'écriture ?

Comme pour les textes non-fictionnels, la mise en mots peut être très problématique en ce qui concerne l'orthographe, la syntaxe et le manque de vocabulaire (Tauveron, 1995-a : 121). Comment les enseignants observés interviennent-ils sur la langue ? Créent-ils des outils ou font-ils un renvoi systématique au dictionnaire ? Pourquoi ? Nous nous efforçons dans ce travail de préciser la nature de ces interventions linguistiques et leur fréquence.

Nous avons eu des entretiens avec ces professeurs français et belges pour connaître leurs intentions didactiques et leurs parcours antérieurs. Il est fréquent qu'ils regrettent un déficit de formation pour ce qui est de l'accompagnement de l'écriture. Ils sont formés à corriger ou évaluer des copies, non à intervenir oralement de façon impromptue sur des brouillons qu'ils découvrent durant le cours.

De l'intérêt d'observer la manière dont l'enseignant accompagne cette écriture

Il existe peu de formations à l'enseignement de l'écriture prenant pour objet de réflexion les interactions didactiques, alors que l'enseignement de l'écriture passe par l'oral. Pour que des formations sur les échanges verbaux lors de séances d'écriture puissent se développer, encore faut-il qu'il y ait des recherches qui s'intéressent à ces échanges¹, et que ceux-ci soient transcrits et analysés en fonction de l'état du brouillon avant et après l'interaction.

Les travaux de Fradet-Le Coz (2009) sur l'écriture de fiction au collège procèdent par enregistrement vidéo des cours, mais les analyses portent sur les copies et peu sur le rôle des interactions didactiques sur ces écrits. Nos transcriptions des interactions didactiques autour de deux genres littéraires et notre typologie d'analyse des étayages apportés face aux difficultés rencontrées contribuent à une meilleure connaissance des pratiques dans l'espace francophone que nous avons exploré, ce qui peut aider à mettre en place des formations adaptées aux besoins. Le repérage de difficultés qui se manifestent chez l'enseignant et ses élèves est utile pour les cours de français donnés dans la formation des enseignants. Quand il s'agit de formation initiale, l'étude l'est d'autant plus puisque notre corpus s'intéresse à des professeurs stagiaires, néotitulaires ou en début de carrière.

¹ Schneuwly (1991) a amorcé de semblables travaux, mais son étude des interactions didactiques pour produire des textes est orienté sur la construction conjointe entre deux élèves de trois genres : le fait divers, la lettre de lecteur et l'explication de règles de jeu. Il ne s'intéresse pas aux interventions enseignantes.

Définir différentes formes d'accompagnement

Notre travail consiste à établir une typologie des différentes formes d'accompagnement à l'écriture de fictions brèves. Nous isolerons donc différents étayages¹ en fonction des échanges verbaux et en fonction des préparations en amont (à travers des grilles d'écriture par exemple qui anticipent les difficultés prévisibles des élèves). Nous analysons également les interventions écrites des enseignants sur les copies en cours d'élaboration.

Comment caractériser les différents conseils ou la pluralité d'annotations que les enseignants destinent aux élèves en situation d'écriture ? Nous voulons montrer par cette question, qui constitue notre problématique principale, qu'il existe diverses formes d'accompagnement pour en faire une cartographie faisant varier les lieux d'intervention didactique, les modalités de mise en œuvre de ces étayages, les effets sur les productions des élèves ou sur les élèves eux-mêmes. Cela implique de recueillir l'ensemble des productions d'élèves, de faire passer aux élèves rédacteurs des entretiens d'enquête et d'explicitation (Vermersch, 1994, réédition 2004) et de transcrire les interactions enregistrées en classe.

Notre hypothèse est que la manière de guider les apprentis-rédacteurs révèle des conceptions que l'enseignant se fait de sa discipline, de l'écriture et du genre qu'il enseigne. L'étude de l'étayage (Bruner, 1983), des gestes professionnels (Bucheton, 2008) ou de toute forme d'accompagnement de l'écriture est un moyen de cerner les modèles disciplinaires en actes (Garcia-Debanc : 2004) du professeur observé. Les élèves peuvent adhérer plus ou moins à ce modèle disciplinaire que l'enseignant tente de mettre en actes d'accompagnement à l'écriture.

¹ Nous employons l'expression « *forme d'accompagnement* » quand nous désignons différentes catégories d'interactions visant à aider les élèves en situation d'écriture. Ces catégories sont justifiées au cours des chapitres 1 à 4 puis présentées au chapitre 6. Nous employons plutôt le terme « *étayage* » (Bruner, 1983) de façon plus englobante pour des dispositifs d'aide pouvant être écrits, conçus *a priori* pendant la planification enseignante, ou oraux en réponse à une sollicitation d'élèves ou sur initiative du professeur. Les « formes d'accompagnement » font partie de l'étayage. Les formes d'accompagnement sont, dans notre acception, le fruit de l'activité humaine du professeur. Les aides logicielles à l'écriture sont des étayages et non des formes d'accompagnement.

Deux genres fictionnels très prisés à l'école : le fantastique et la fable

Notre démarche a été écologique¹ au départ. Nos données correspondent à ce que les professeurs avaient prévu de faire dans leur classe. Nous avons contacté deux enseignants de fin du secondaire : la première a proposé une écriture de nouvelles fantastiques dans sa classe de seconde, en France, la seconde une écriture de fables, en 4^e générale en Belgique francophone. Nous avons recherché ensuite d'autres professeurs voulant faire écrire des fables et des nouvelles fantastiques.

Les deux genres sont justement très prisés culturellement et fortement présents à l'école.

Le fantastique, genre populaire² travaillé à l'école primaire primaire, au collège, en fin de secondaire

A travers le cinéma, la télévision, les lectures, ce genre est incontestablement très représenté, on pourrait même dire dominant dans une société qui, par bien des aspects, est à la fois moderne, matérialiste, farouchement rationnelle. Les nombreux volumes d'*Harry Potter*, *Artemis Fowl*, *Tara Duncan* ou des *Royaumes du Nord* sont des succès de librairie. Beaucoup d'enfants qui n'aiment pas lire ont dévoré les très gros romans de ces séries, parfois à la surprise de leur entourage. L'école a suivi le goût de la culture de masse, ce qui constitue une petite révolution dans les valeurs de l'Éducation nationale. Le fantastique est en effet fortement présent, en France, dans les lectures recommandées à l'école primaire depuis la rentrée 2002 : les textes officiels incitent à proposer l'écriture de textes en adéquation avec les lectures menées en classe. Or nous avons déjà évoqué³ que, dans la première moitié du XX^e siècle, les programmes rejetaient l'écriture de fiction et tous les écrits où la tendance des enfants consistant à fuir le réel pouvait être dangereusement entretenue. Les sujets de

¹ Nous employons le terme « écologique » dans le sens où l'emploie notamment Dufays. Dufays (2007 : 64) écrit qu'une démarche écologique « consiste à observer la pratique quotidienne d'enseignants et d'élèves, en s'abstenant de les influencer de quelque manière ». Les professeurs que nous avons observés (il s'agit de Lyse, Paule et Sara) n'obéissent « à aucun protocole qu'aurait pu lui suggérer le chercheur comme dans une approche d'ingénierie par exemple », selon l'explication de Paolacci (2008 : 121).

² Bouvet (2007 : 69) présente la littérature fantastique comme un genre populaire. « Il suffit d'observer que le genre fantastique est fréquemment rangé dans ce que l'on appelle la littérature populaire, qui se caractérise par l'étonnante rapidité des lectures. On trouve des marques de cette classification dans divers secteurs du domaine littéraire. Par exemple, c'est la collection populaire « Marabout fantastique » qui a présenté au public le plus grand nombre de récits fantastiques ; de nombreux auteurs de fantastique ont longtemps été soit totalement déconsidérés, comme E.A. Poe aux États-Unis, soit considérés comme des auteurs populaires, non reconnus par l'institution littéraire, comme H.P. Lovecraft et Jean Ray. » (Bouvet, chapitre 2 Les procédés de l'effet fantastique).

³ Jey (2006). Cf notre introduction, *Des enjeux sociaux*, p. 18.

rédaction qui risquaient de les conduire vers une imagination débridée et des chimères étaient bannis.

La fable, autre genre prisé à l'école

La fable, comme le récit fantastique, repose sur des personnages stéréotypés qui prennent une valeur allégorique. Ecrire une fable suppose de connaître ces stéréotypes qui conditionnent la création littéraire. Les élèves peuvent être mal à l'aise avec ces stéréotypes liés au caractère allégorique des personnages comme ils peuvent être gênés par les stéréotypes du fantastique. L'un et l'autre genre sont susceptibles d'impliquer des besoins d'interactions de tutelle, qui seront recherchées et classifiées.

La Fontaine est une référence culturelle patrimoniale. Ses fables ont fait partie depuis la fin du XIX^e siècle des textes à apprendre et à réciter dans les classes. Elles contribuent, selon les concepteurs des programmes de 1923, à l'éducation morale de l'enfant. Il n'en demeure pas moins que les pratiques d'écriture de fables sont plus marginales, plus tardives, dans l'histoire des programmes. Ecrire une fable revient à composer un texte, poétique ou non, qui est à la fois narratif, argumentatif et allégorique : la fable en cela est un apologue. C'est un genre intéressant en raison de sa brièveté, ainsi la séquence d'écriture peut être assez rapide à mener à son terme. Pour le chercheur, un projet d'écriture de fables permet d'obtenir une matière d'analyse, sans que le nombre de séances nécessaires ne devienne lourd à gérer. Mais pour écrire, réécrire une fable existante sur le mode de la variation ou de la parodie, les élèves ont besoin d'être imprégnés de modèles culturels : Esope, Phèdre, Pilpay, La Fontaine puis Anouilh par exemple ; il faut savoir les réinvestir, s'en distancier. Le professeur est un médiateur qui rend cette innutrition possible grâce au dispositif didactique qu'il met en place.

Un des intérêts didactiques des fables est que le genre a une importance culturelle si forte qu'on en trouve trace dans le primaire et dans le secondaire. Il est possible de faire écrire une fable à l'école primaire (Garcia-Debanç, 2000), au collège (Masseron, 1988 ; Privat, Vinson, 1988), au lycée (Le Goff, 2005)¹ sans s'écarter des programmes. Il en est de même avec la nouvelle fantastique, dont le maître peut exiger en fin d'études primaires une première approche par l'écriture. Or l'écriture du fantastique est inscrite dans les programmes de 4^e et de 2nde en France, à des tranches d'âges similaires en Belgique francophone.

La nouvelle et la fable obligent à adopter une esthétique de l'économie de moyens, de dire le plus en un minimum de mots et de péripéties.

Derrière l'aspect populaire des deux genres, se cachent une réelle complexité et des pièges pour l'apprenti-rédacteur. L'enseignant guide les élèves dans leur tâche d'écriture et

¹ Pour les programmes belges, Canvat, Vandendorpe (1993), et la revue *Diptyque* n° 7 font des propositions de lecture-écriture ou réécriture pour la fin du secondaire, Collès (2005) également.

c'est le moyen, pour lui, de vérifier la réception des caractéristiques et des contraintes des genres.

Notre première partie pose le socle théorique de notre réflexion. Elle comprend quatre chapitres. Nous commençons, dans le chapitre 1, par un état des lieux des difficultés des rédacteurs telles qu'elles sont connues à travers les principaux travaux réalisés en didactique du français langue première et en psycholinguistique. Pour cela, nous passons en revue certains modèles de psycholinguistique et des travaux de génétique textuelle appliquée aux productions scolaires afin de montrer la complexité des processus rédactionnels pour les apprenants et quel l'usage ils font des opérations de révision. Cet éclairage permet de nourrir les analyses des pratiques observées et notre typologie des formes d'accompagnement à l'écriture de fictions brèves qui est proposée en troisième partie. Nous précisons ensuite la nature des difficultés que les élèves rencontrent face à l'écriture de fictions brèves, en fonction de leur âge.

Dans le chapitre 2, nous présentons la notion d'*écriture accompagnée* (Fabre-Cols, 2002) et définissons les formes d'intervention possibles de l'enseignant auprès des élèves. Nous distinguons les formes d'étayage ou contre-étayage (Bruner, 1983), au sein desquelles nous formulons des catégories qui sont identifiées sous le nom d'*explicitation*, de *facilitations procédurales*¹ (Hayes, Flower, 1981 ; Halté, 1992), de *guidance*², et de *guidage* (Bruner, 1983 ; Fabre-Cols, 2002 : 110 et 132), de *tissage* et *pilotage* (Bucheton, Brunet, Dupuy, Soulé, 2008 : 43) ou *correction*. Nous proposons, dans cette thèse, d'utiliser ces termes pour étiqueter des formes observées d'assistance professorale totalement différentes.

Dans le troisième chapitre, nous ciblons encore davantage les difficultés que pose l'écriture de fictions en nous centrant sur un genre particulier : la nouvelle fantastique. Après avoir identifié les caractéristiques génériques de l'écriture de nouvelles fantastiques, nous nous demandons quel discours tient la recherche didactique sur les productions de nouvelles fantastiques de l'école primaire au lycée. Nous mettons cela en relation avec les *curricula* français et belges qui accordent, selon les années, plus ou moins de possibilités de faire écrire des récits fantastiques. Qu'est-il demandé dans les différents programmes au niveau de

¹ Brassart (1998 : 24) reformule la définition de Bereiter et Scardamalia de la façon suivante : « *Bereiter et Scardamalia appellent « facilitation procédurale » tout dispositif qui tend à réduire les charges de traitement imposées par l'exécution d'une tâche et qui permet aux élèves de faire un usage plus complet des savoirs et savoir-faire qu'ils ont déjà en dépassant leurs limitations fonctionnelles.* »

² Le dictionnaire *Webster* définit l'anglicisme *guidance* de la façon suivante : « n. **1** : the act or process of guiding **2** : advice on vocational or educational problems given to students »

l'écriture du fantastique, trouve-t-on des conseils pour conduire les séances et aider les élèves à produire un texte conforme aux attentes d'écriture ?

Le quatrième chapitre suit la même démarche à propos de la fable. Nous caractérisons le genre afin de montrer les problèmes didactiques qu'il pose en production écrite et en milieu scolaire. Quelle place est réservée à l'écriture de fables aux différents niveaux de la scolarité ?

Notre méthodologie est présentée dans le chapitre 5 qui amorce notre deuxième partie. Les méthodes de recueil de données relèvent de l'ethnométhodologie appliquée à l'éducation (Coulon, 1993) et de la didactique du français langue première : observation directe dans les classes, entretiens, enregistrements vidéo des cours avec une approche qualitative et empirique, du moins pour le premier cas observé. Pour parvenir à la description pragmatique des actes et paroles de l'enseignant lors des séances d'enseignement de l'écriture de fictions brèves, nous analysons à la fois les documents réalisés lors de la planification enseignante (Tochon, 1993) et les échanges oraux entre élèves et enseignants, complétés par des entretiens anté et post séances pour préciser les intentions des enseignants observés.

L'approche interactionniste est conjointe à celle de la génétique des textes appliquée aux productions scolaires afin de montrer en quoi les activités de tutelle ont une influence sur l'écriture des élèves. Fabre-Cols (2002) a été pionnière dans la démarche de transposer les analyses linguistiques de génétique textuelle et de critique génétique, réservées jusqu'alors aux manuscrits d'écrivains, aux brouillons d'écoliers et de collégiens. C'est dans le sous-titre de *Réécrire à l'école et au collège* qu'apparaît la notion « *d'écriture accompagnée* ». Toutefois, nous ne nous situons pas, comme le fait Fabre-Cols, uniquement du côté de l'analyse des décisions du rédacteur, nous explorons le lien entre l'enseignement et l'apprentissage grâce aux technologies numériques qui permettent d'enregistrer des séances vidéo de classe. Compte-tenu de l'influence de l'enseignant sur les différents états des textes des élèves, nous souhaitons analyser les corrélations entre les démarches des enseignants et les apprentissages linguistiques et littéraires des élèves à travers leurs productions et paroles.

Le chapitre 6 construit une cartographie des formes d'étayage en écriture à partir d'enregistrements prélevés dans le primaire et le secondaire. Ils reposent tous sur des séquences de composition de nouvelles fantastiques à partir d'images.

La troisième partie applique les catégories de la typologie des étayages en écriture de fictions brèves au service des analyses de cas.

Dans le chapitre 7, cette typologie est mise à l'épreuve de situations de classes afin de décrire des pratiques de la fin du secondaire sur la nouvelle fantastique.

Nous étendons ensuite, dans le chapitre 8, les observations sur les pratiques d'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques aux autres niveaux de la scolarité. Nous espérons ainsi isoler des invariants liés au genre chez nos professeurs qui accompagnent l'écriture de ces textes brefs.

Dans le chapitre 9, nous recherchons des constantes interindividuelles dans les séances d'écriture de fables des trois professeures observées.

Nous cherchons, dans le chapitre 10, en quoi le niveau d'enseignement modifie les interactions didactiques en nous centrant sur les conseils donnés en orthographe qui est la sous-discipline du français qui discrimine les pratiques.

Recueillir des pratiques observées dans des contextes différents en ce qui concerne le genre travaillé, le niveau (primaire/ début et fin du secondaire) et le pays de prélèvement des séquences contribue à diversifier le corpus d'analyse et la population observée.

Six enseignants ont collaboré et sept classes ont été observées. Parmi ces professeurs, deux professeurs d'école stagiaires : l'un a accompagné l'écriture de nouvelles fantastiques, l'autre celle de fables. Pour le secondaire, nous avons collecté, auprès d'une enseignante certifiée de lettres classiques, deux séquences d'écriture accompagnée : une première, en 4^e, sur des nouvelles fantastiques, une seconde séquence avec ses élèves de 6^e qui ont écrit des fables. Une enseignante certifiée de lettres modernes néotitulaire a également invité le chercheur dans sa classe pour filmer et analyser ses séances. Pour la Belgique francophone, deux professeures licenciées depuis trois ans en langue et littérature romanes nous ont reçu dans leurs classes du secondaire supérieur. La première a conduit une séance unique d'écriture de fables, la seconde a accompagné l'écriture de nouvelles fantastiques, écriture menée à terme en 4 heures. Si l'analyse de sept pratiques d'enseignement ne permet pas une généralisation à l'ensemble des enseignants débutants, le cumul de faits observés lors de cas singuliers est néanmoins précieux.

Les données à exploiter représentent plus de quarante heures d'enregistrement à transcrire *in extenso* et à analyser ; c'est peu pour prétendre à des vérités générales sur les enseignants. Notre objectif est juste de décrire et de comprendre qualitativement le développement de pratiques effectives, d'analyser des façons de concevoir l'apprentissage de l'écriture, d'observer comment une classe reçoit un enseignement en écriture de fiction et comment chacun des élèves met à profit cet enseignement. Le nombre d'élèves s'élève à plus de 140, les copies à plus de 70. Les versions finales s'accompagnent de versions

intermédiaires recueillies ou filmées et transcrites. Nous avons parfois 8 états différents des brouillons pour une copie.

Première partie : accompagner l'écriture de fictions brèves

Chapitre 1. L'écriture et ses difficultés en milieu scolaire

« (...) prétendre soumettre l'écriture à un apprentissage scolaire, c'est, inmanquablement, se trouver en butte à toutes manières de résistances. Certaines concernent l'objet proprement dit (l'écriture) ; quelques-unes, le principe lui-même (l'enseignement) ; et d'autres, la nature du lieu (la classe) » Ricardou, Pratiques n° 20, 1978, p.23.

Enseigner l'écriture demande une aptitude à gérer de multiples obstacles qui proviennent tantôt de la complexité de la tâche d'écriture elle-même, tantôt de l'activité d'enseignement ou du milieu. En identifiant ces obstacles grâce aux travaux conduits en psycholinguistique et en didactique du français, nous voulons, au terme de ce chapitre, poser les premiers éléments de notre typologie que nous mettons en œuvre par la suite pour analyser les pratiques d'accompagnement de l'écriture. Nous nous attachons à rappeler le fonctionnement des processus rédactionnels : la planification, la textualisation et la révision. Nous complétons cet état des lieux par une approche linguistique pour préciser les différentes opérations textuelles pouvant servir à la révision. Nous donnons enfin quelques premières perspectives didactiques qui entrent dans les catégories principales de la typologie des interactions didactiques en écriture que nous construisons : l'accompagnement d'ordre pragmatique, l'accompagnement sémantique, l'accompagnement morphosyntaxique auxquels s'ajoute une assistance matérielle.

L'enseignant, pour sa part, est amené à solliciter et éventuellement à réactiver la mémoire des élèves afin de maintenir l'orientation de la consigne, de respecter les contraintes qu'elle induit. Idéalement, l'accompagnant en écriture veille à ce que chacun tienne compte, du début à la fin, du ou des effets à produire sur les destinataires. Le professeur joue quelquefois un rôle pour lever la peur de la page blanche et les autres blocages linguistiques, sociaux ou créatifs. Parfois les interventions de l'adulte renforcent au contraire l'inhibition de l'apprenti rédacteur. Le chemin est encore long quand la première version du texte est écrite sur le brouillon ou en cours d'écriture. Etablir un diagnostic rapide des erreurs ou les faire mettre à jour par un tiers et convaincre par la discussion de la pertinence d'une révision sur des critères bien définis contribue au guidage des élèves vers une production que l'on espère meilleure. Ce guidage peut être pris en charge par le professeur ou dévolu partiellement à des pairs.

Des théories de l'écriture, que nous exposons dans ce chapitre, et la psychologie cognitive donnent des orientations précieuses sur les processus scripturaux et mentaux mis en œuvre lors d'une activité de composition. Les modèles qui en découlent conduisent à s'interroger sur ce qui fait l'objet de difficultés et sur ce qui gêne l'acte scriptural ou la réflexion métascripturale. Ce sont, pour nous, des pistes à interroger pour cibler les besoins des élèves lors d'une séance d'écriture accompagnée. Selon que les enseignants intègrent à leur pratique les conclusions de ces recherches, qu'ils tiennent compte le plus possible de ces modèles ou au contraire qu'ils ignorent les observations exposées ci-après, le produit risque de subir une évolution toute différente. L'intervention enseignante pourrait être plus ou moins efficace selon que les enseignants interviennent sur l'ensemble du processus ou seulement sur une partie.

Parmi les théories psycholinguistiques de l'écriture que nous reprenons ci-après pour analyser le travail qui peut être mené sur l'accompagnement des élèves, la plupart s'appuient sur des processus cognitifs qui ont été modélisés en premier lieu par Hayes et Flower (1980). Leur travail est d'autant plus intéressant qu'il ne se limite pas à la superficialité du produit fini. Il cherche à modéliser les relations entre les différents processus d'écriture qui permettent au texte de se construire, que ceux-ci soient visibles ou intérieurs à la pensée du sujet écrivant. Pour cela, les deux chercheurs utilisent la méthode des protocoles verbaux (consistant à faire verbaliser en permanence tout ce qui est pensé et fait par le sujet-écrivain). Ce modèle¹ princeps schématise, de façon dynamique mais hypothétique, le fonctionnement de ces processus en jeu dans les activités d'écriture. Différents auteurs ont commenté ces processus ou tenté d'apporter des améliorations ou de nouvelles contributions à cette modélisation. Les enrichissements successifs sont soit le fruit de nouveaux protocoles, soit le résultat d'un changement de perspective, ou d'un changement de catégorie de population observée, différente de par ses compétences et/ou stade de développement. Selon Reuter (1998 : 14), il est nécessaire de confronter à des enregistrements de séances d'écriture dans des classes ces modèles théoriques qui vont être le point de départ de notre typologie des formes d'étayage à l'écriture de fiction. Dans des situations d'enseignement-apprentissage, est-ce que ces savoirs issus des recherches psycholinguistiques influencent les modes de faire des enseignants ? Les modélisations peuvent guider le regard de l'enseignant sur ce qui se

¹ Un modèle psycholinguistique est une construction théorique qui vise à décrire les processus cognitifs intervenant ici dans la production du langage. Les modèles peuvent avoir une visée praxéologique (Reuter *et alii*, 2007).

joue dans la classe, pour peu qu'il les connaisse. Elles sont susceptibles d'orienter sa préparation ou l'étayage que le professeur met en œuvre afin d'accompagner les élèves dans les processus les plus difficiles pour eux. Elles aident aussi le chercheur à décrypter ce qui se passe dans l'interaction enseignant-élève au niveau de l'accompagnement de certains de ces processus. Elles permettent d'accéder à une plus grande compréhension des difficultés des sujets écrivant et des évaluateurs (pairs ou enseignants) qui orientent la révision des productions d'élèves.

1. Difficultés mémorielles, pragmatiques et liées à la motivation chez le sujet écrivant

1.1. Comprendre et maintenir l'orientation de la consigne

D'après le modèle de Hayes et Flower (figure 1, p. 34), trois composantes majeures apparaissent dans l'activité cognitive de rédaction. Une première composante est constituée par l'environnement de la tâche, c'est-à-dire le contexte de production, les consignes par exemple puis, plus tard, le texte déjà écrit ou tout facteur extérieur au rédacteur. Une deuxième composante est la mémoire à long terme. Le rédacteur a besoin de connaissances référentielles sur le monde ou sur le thème à traiter, sur le type de texte à produire, mais il lui faut aussi mettre en œuvre des connaissances linguistiques et rhétoriques liées à la mise en texte ainsi qu'à l'élaboration d'un plan de texte. A cela s'ajoutent des connaissances pragmatiques puisqu'il doit garder en mémoire le destinataire et le but à atteindre par cet écrit qu'il cherche à produire. Tout cela est emmagasiné dans sa mémoire à long terme et est en permanence sollicité. Une troisième composante regroupe l'ensemble des processus rédactionnels : la planification (*planning*), la mise en texte ou formulation ou encore textualisation (*translating*) et la révision (*reviewing*). L'ensemble est soumis à une instance de contrôle (*monitor*) qui incite à des va-et-vient entre ces trois composantes. Tout au long de l'élaboration du texte, les trois processus entrent en interaction de façon récursive : ils se renouvellent à plusieurs reprises et dans des ordres divers tout au long du processus d'écriture. Chacun des trois processus est constitué par ailleurs d'un nombre plus ou moins important de sous-processus.

Ce modèle peut aider à anticiper les difficultés qui surviennent lors d'une séance d'écriture et de les sérier. Une mémoire de rédacteur qui présente des défaillances occasionne

soit des difficultés de stockage ou de mobilisation des informations soit une perte de savoirs potentiellement nécessaires à l'écriture. Si le sujet écrivant n'est pas convaincu de l'intérêt de la tâche demandée par rapport au profit qu'il en tirera, l'enthousiasme peut lui faire défaut (figures 1 et 2). Bien des difficultés attendent encore le rédacteur quand il entre véritablement dans les composantes qui visent à planifier, à mettre en mots les idées et à réviser le texte.

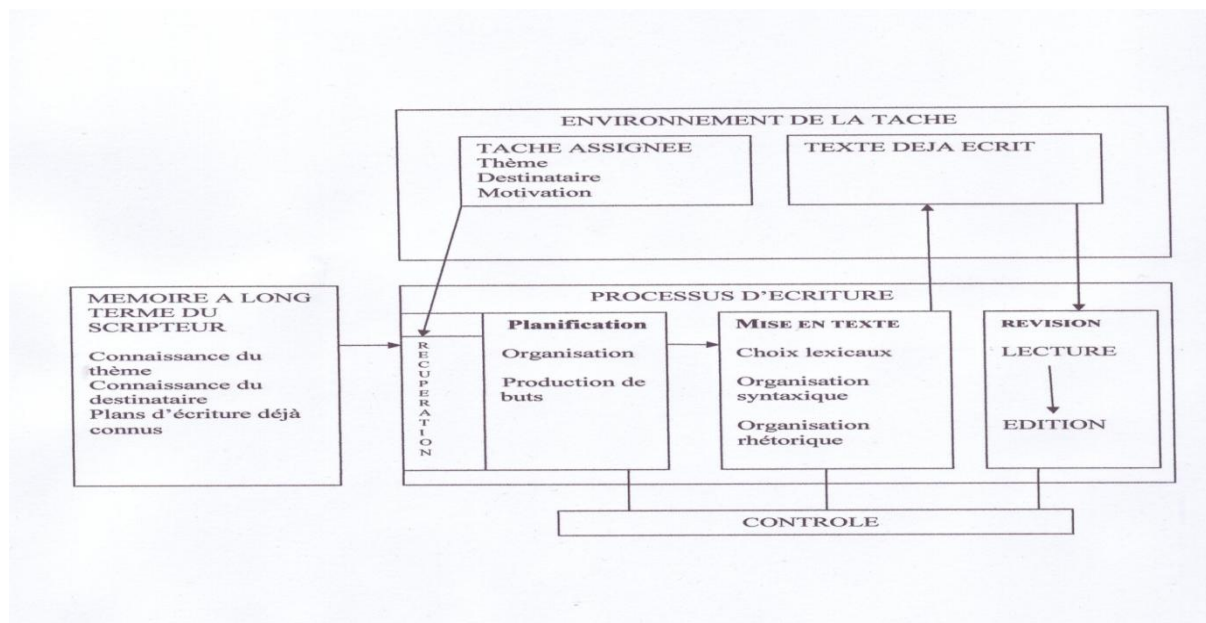


Figure 1 : Modèle des processus d'écriture d'après Hayes et Flower (1980) cité in Garcia-Debanc, Fayol (2002 : 40)

En production d'écrit scolaire, la compréhension de la tâche assignée et l'observation de la consigne sont capitales. Si l'élève s'en écarte, il est pénalisé au moment de l'évaluation pour avoir fait un texte partiellement ou totalement hors-sujet. Dans le cadre d'une écriture accompagnée, le professeur procède, s'il le juge nécessaire, à un étayage d'ordre pragmatique focalisé sur cette consigne, étayage censé permettre aux élèves de mieux intégrer la consigne réelle et non une qu'ils interpréteraient de façon erronée.

Le rédacteur doit projeter un destinataire clairement identifié et adapter son écriture à celui-ci, en usant éventuellement d'une rhétorique appropriée. Garcia-Debanc (1986 : 38) précise que les jeunes enfants ont justement beaucoup de mal à se mettre à la place de leur futur lecteur et que, par conséquent, la prise en charge des buts pragmatiques tend à être négligée. Elle suggère donc que l'enseignant augmente les exigences relatives à la situation de

communication, qu'il impose une phase de planification ou qu'il crée des outils¹ pour que l'élève s'appuie sur des superstructures textuelles² de référence.

1.2. La motivation, les affects et l'environnement de la tâche

Un nouveau modèle (figure 2) a été proposé en 1996 par Hayes qui estimait que le précédent n'intégrait pas une composante importante constituée des affects et de la motivation du rédacteur.

L'investissement du sujet écrivant dans la production du texte ainsi que l'émotion qu'il peut transmettre par son écriture dépendent des buts qu'il s'assigne, de ses prédispositions, de ses croyances, de ses attitudes. Selon les bénéfices qu'il pense trouver dans la tâche d'écriture, il recherche une qualité de texte plus ou moins grande. En fonction des gains escomptés, le sujet écrivant consent pleinement ou beaucoup moins à mettre en œuvre différents processus, comme la planification, qui, dans cette version du modèle, est désignée par le terme « réflexion », ou la révision, nommée ici « interprétation de texte ». La génération de texte est appelée « production de texte ». Les composantes se sont affinées.

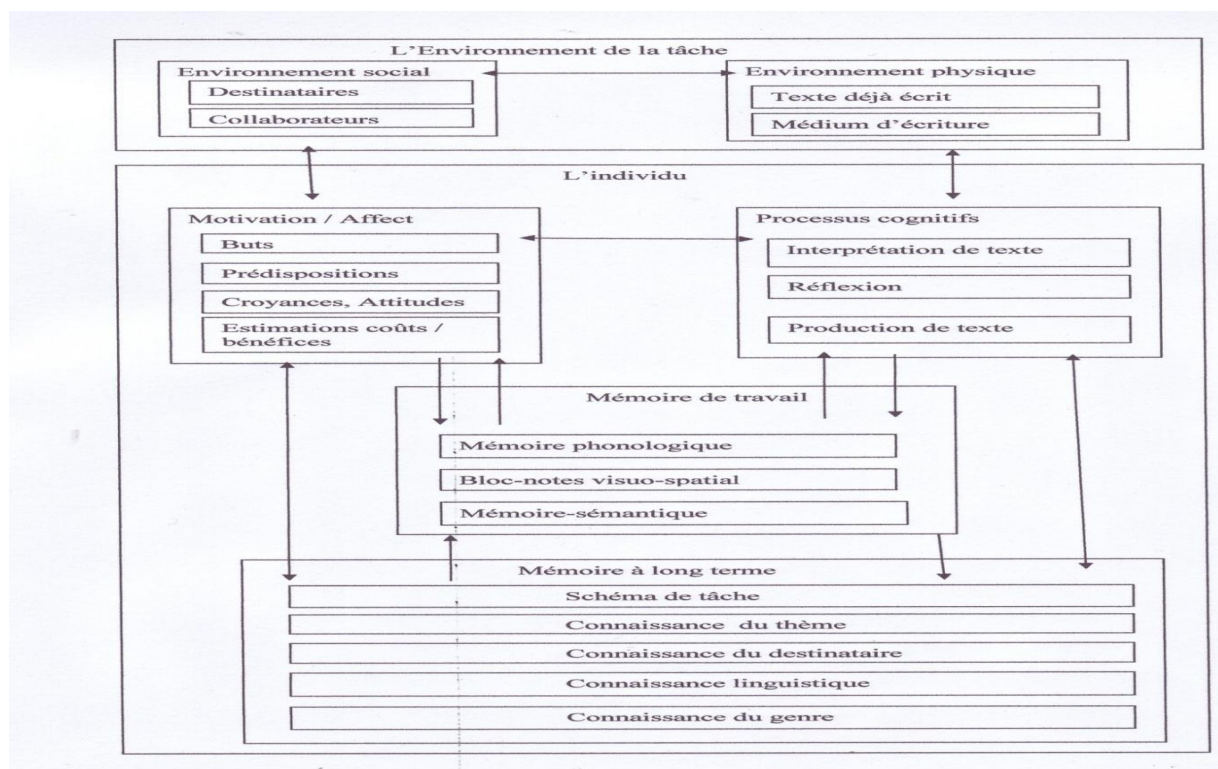


Figure 2 : Nouveau modèle de Hayes (1996) traduction française dans Piolat, Pélissier (1998 : 56)

¹ Nous reprenons la définition du mot « outil » que donne Garcia-Debanc (1986 : 46) : « objets matériels facilitant la production ou la révision d'un texte. »

² Les superstructures textuelles sont présentées par Garcia-Debanc (1986 : 38) comme ce qui détermine la forme d'un texte (texte narratif, poétique, argumentatif...)

Des précisions sont apportées sur l'environnement de la tâche, qui comprend une double dimension sociale et physique. Pour ce qui est de l'incidence de considérations sociales sur la production d'écrit, le rédacteur doit tenir compte du destinataire et peut s'appuyer pour élaborer son texte sur des documents ou sur d'autres personnes autour de lui. La composante physique est le texte en cours d'écriture et son médium peut être par exemple le traitement de texte. Des documents ou des supports d'écriture informatisés sont des éléments de l'environnement qui exercent par médiation une influence sur le résultat final de la production.

Cette composante du modèle nommée « *environnement de la tâche* » peut aider à considérer d'un point de vue didactique ce qui se joue dans la classe. Une salle de classe constitue parfois un environnement totalement dépourvu d'outils d'aide¹ à l'écriture. Un élève qui a des questions d'ordre encyclopédique ou linguistique doit alors se reposer sur l'étayage enseignant ou celui des pairs². Au contraire, une séquence d'écriture qui aurait lieu alternativement dans une salle informatique multimédia ou dans une bibliothèque offre des ressources particulièrement riches aux élèves, sans les priver de l'assistance directe du professeur. Le choix du milieu où les séances d'écriture se déroulent est donc à considérer comme une forme d'étayage indirect, s'il est riche en outils de médiation³. Dans l'hypothèse où un enseignant aurait recours à des documents pour offrir un environnement de la tâche plus rassurant ou permettant de créer un effet de réel ou un réseau intertextuel, nous pouvons aussi nous demander comment cette médiation est utilisée, comment elle est reçue et comment les savoirs qu'elle apporte sont intégrés dans les productions. Les deux modèles de Hayes et Flower nous amènent à nous demander quelles formes d'étayage du rédacteur peuvent être mises en place pour atteindre le but recherché auprès du destinataire.

¹ Les aides à l'écriture reposent sur des logiciels informatiques, elles constituent des facilitations procédurales. On distingue habituellement les aides à la rédaction (le dictionnaire de synonymes intégré dans les traitements de textes), les aides à la correction (comme le correcteur orthographique, le correcteur syntaxique) et les aides à la lecture (Mangenot, 1996). Certains logiciels d'aide à la rédaction, comme « Gammes d'écriture » se ciblent sur la planification.

² Voir notre chapitre 7, où se manifeste la différence d'attitude entre Lyse qui enseigne dans une classe sans encyclopédies et Aude qui en détient dans son placard.

³ Ce sont des considérations liées à la *topogenèse*, concept de Chevallard (1999 : 247). *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage. Lahanier-Reuter dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* définit comme suit la *topogenèse* :

« La *topogenèse* désigne à la fois l'ensemble des opérations qui organisent les différents « lieux » occupés par les acteurs de la relation didactique et le résultat de ces opérations, c'est-à-dire l'organisation des différents espaces.

Lieux est à entendre ici dans un sens symbolique : comme places par rapport au savoir. Ce ne sont donc pas uniquement les positions qu'occupent les élèves et l'enseignant dans l'espace physique de la classe qui déterminent ces lieux, mais essentiellement les tâches à accomplir et les versions de l'objet de savoir auxquelles chacun d'eux a accès. »

Notre étude sur les interactions didactiques conduit à se demander si des enseignants intègrent, dans leur conduite de classe, un accompagnement spécifique relatif à la formulation des affects du sujet écrivant pour les réinvestir et produire, par exemple, un texte fantastique. Nous aurions alors une écriture de fiction qui partirait d'une certaine introspection proche de l'écriture de soi.

En plus de la mémoire à long terme, l'importance centrale de la mémoire de travail apparaît nettement dans le modèle de la figure 2. La mémoire de travail entre en relation à la fois avec les affects et motivations de l'individu, les processus cognitifs qu'il met en œuvre et sa mémoire à long terme. Cette mémoire à plus court terme sollicite et stocke dans la mémoire ou boucle phonologique (*phonological loop*) des informations relatives au codage. Le bloc-notes visuo-spatial (*visuo-spatial sketchpad*) retient des représentations visuelles prises dans des documentaires ou dans des textes modèles (cartes, images pour se représenter le monde). Hayes pose encore, sur la base des travaux de Baddeley (1986), l'existence, dans la mémoire de travail, d'une mémoire sémantique qui permet de trouver le mot recherché. Cette mémoire de travail est plus ou moins vaste, notamment en fonction de l'âge des scripteurs, ce qui va de pair avec une certaine lenteur ou rapidité d'exécution, de possibles erreurs, ou la nécessité d'accompagner des scripteurs moins performants afin de soulager leur effort.

1.3. Mobiliser des savoirs stockés en mémoire

Hayes tient compte non seulement des connaissances sur le thème ou sur les destinataires et des plans de rédaction emmagasinés en mémoire, mais on retrouve en plus des éléments importants comme la connaissance du genre, les connaissances linguistiques et les schémas de tâche que Hayes définit comme :

« (...) un ensemble de connaissances acquises par la pratique, utile pour réaliser la tâche et recouvert comme un tout quand les indices indiquant la pertinence du schéma sont perçus. Ce groupe de connaissances pourrait être considéré comme un ensemble de productions, c'est-à-dire des règles de condition-action qui s'activent mutuellement » (Hayes, 1996 : 78).

Les schémas de tâches sont conditionnés par « *des groupes d'informations stockés dans la mémoire à long terme qui spécifient comment effectuer une tâche particulière* » (Hayes, 1996 : 96). Ils s'activent par des stimuli environnementaux ou par la réflexion, à la rencontre d'une erreur ou d'un oubli. Tout cela est possible grâce à la mémoire à long terme.

Le rôle de la mémoire de travail dans l'accession à l'expertise rédactionnelle est une hypothèse souvent défendue et plausible, mais les conclusions divergent entre les chercheurs

quant à savoir si c'est la maturation qui permet un stockage meilleur - donc moins de surcharge cognitive (Case, Kurland, Goldberg, 1982) - ou la vitesse de traitement qui s'accroît (Chi, 1977). Cependant, McCutchen (1986) voit plutôt comme source de progrès des scripteurs l'automatisation des processus grâce à une pratique répétitive qui devient routine.

Butterfield *et alii* (1996) ont distingué trois catégories de connaissances qui peuvent intervenir en production-révision de texte : les connaissances référentielles (relatives au thème), les connaissances sur le langage et l'écriture (le respect de la grammaire) et les connaissances nécessaires pour évaluer une production écrite (respect du genre, regard critique sur le style, etc.). Cette distinction de Butterfield *et alii* structure aussi la cartographie des formes d'accompagnement à l'écriture que nous proposons au chapitre 6. Est-ce que les enseignants du primaire et du secondaire intègrent des critères liés aux connaissances référentielles, linguistiques et scripturales, mais aussi génériques dans les grilles d'évaluation qu'ils soumettent à leurs élèves ? Cette question est l'objet de nos chapitres 7 à 9.

1.3.1. Les savoirs référentiels ou thématiques

En ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture, Deschênes (1995 : 131) insiste sur le fait que les enseignants doivent apprendre à leurs élèves « *à construire des modèles cohérents de la situation d'écriture et du fragment du monde qu'ils veulent décrire* ». Le maître apporte des savoirs référentiels et aide à les construire. Le travail sur la cohérence sémantique des textes (Esperet, 1989) procède d'un étayage référentiel. En revanche, la nécessité d'étayage peut naître de connaissances insuffisantes chez l'élève, tant sur le plan des contenus sémantiques que de savoir-faire procéduraux. C'est le cas quand, par exemple, le professeur demande d'organiser les idées à l'aide du schéma narratif (Fayol, 1985) ou actantiel. C'est de là que, par une combinaison de formes d'étayages référentiels, procéduraux et pragmatiques, il pourra aider les élèves à construire une planification pour réinvestir certaines microstructures ou macrostructure¹, les adapter à son projet d'écriture déterminé par des buts, des destinataires, un contexte particulier. Le travail du maître consiste à aider les élèves à « *revoir de façon constante leurs objectifs, leurs plans, leurs contenus* » (Deschênes, 1995 : 131). Le lien lecture-écriture est indispensable, il faut le nourrir et l'enseignant est là pour le faire vivre.

¹ Le concept de *macro-structure* (Teun, Van Dijk, 1973 : 188-190) renvoie aux faits importants du récit, résumables. La *microstructure* regroupe des détails du récit. Le concept de *superstructure* est en revanche l'organisation générale du texte, culturellement variable.

1.3.2. Les savoirs relatifs aux plans d'écriture

Selon Hayes et Flower (1980), la planification (*planning*) regroupe des opérations mentales permettant d'organiser le contenu général du texte (plans de contenu) mais aussi des plans de traitements pour la réalisation du texte. Hayes et Flower distinguent alors les plans « pour faire » ou « plans d'actions » (*plan to do*) des plans « pour dire » (*plan to say*) et des plans « pour rédiger » ou « plan de composition » (*plan to compose*). Le plan d'actions, s'attache aux buts pragmatiques et rhétoriques de la rédaction en fonction des contraintes génériques du texte, des intentions du rédacteur et des caractéristiques des destinataires. Ces plans consistent à produire un effet sur le lecteur. Le plan « pour dire » a une visée plus sémantique et prévoit le contenu du texte, le recensement des idées à organiser entre elles. Cela peut prendre la forme de prise de notes, de brouillons, d'un résumé du futur texte. Le plan « pour rédiger » « est un plan procédural qui favorise la gestion des traitements conceptuels et linguistiques nécessaires à la réalisation » (Marin, Gros, 2008 : 97)

Ces différents niveaux à planifier sont gérés par trois sous-processus dans la planification : le sous-processus de la génération (*generating*) récupère, grâce à la mémoire à long terme, des idées qui nourriront le texte, celles-ci seront agencées et organisées par le sous-processus d'organisation (*organizing*). Ces deux sous-processus sont au service de l'élaboration du plan « pour dire », qui fournira la matière des formulations. Le troisième sous-processus est la construction de buts (*goal setting*), il permet d'ajuster le traitement des informations en fonction de la pragmatique et entre dans l'élaboration du plan « pour faire ». Garcia-Debanc (1986 : 28) donne des exemples de remarques professorales qui relèvent d'un recadrage de ce type, en marge des copies : « être plus simple » ou « ajouter une transition ». Le professeur prend en charge, à la place de l'élève, une partie du sous-processus rédactionnel visant à renforcer la prise en compte du lecteur.

Même si ces modèles sont rarement construits à partir d'observations d'enfants, nous supposons que ce qui est complexe pour un adulte l'est *a fortiori* pour un rédacteur débutant ou non expert.

1.3.3. Les savoirs linguistiques et les capacités métalinguistiques

Van Galen (1991) estime qu'il faut une quinzaine d'années pour atteindre, en activité rédactionnelle, une aisance qui permette de parler d'expertise. Cet apprentissage est fort long,

si on le compare au temps nécessaire pour apprendre à parler ou à marcher. Les prérequis relatifs à la production de texte sont en effet nombreux. Selon Martlew (1983), l'enfant doit apprendre à connaître la situation d'écriture (gérer les modalités d'exécution du geste graphique, savoir utiliser un traitement de texte), assimiler le fonctionnement du code écrit (l'encodage, la syntaxe et l'orthographe notamment) et intégrer les règles de fonctionnement de la rédaction (grammaire du discours et du texte, ce qui implique les problèmes de cohésion, de cohérence, le respect des caractéristiques relatives aux types de textes...). En réalité, pour Alamargot et Chanquoy (2001), l'enfant doit développer des connaissances et des compétences encore plus précises que les simples prérequis qui renvoient à la maîtrise du code écrit. Selon Alamargot et Chanquoy (2004 : 126), d'autres facteurs peuvent entrer en ligne de compte dans les progrès que l'enfant effectue vers une expertise progressive : l'évolution des capacités cognitives d'abstraction et de raisonnement ou l'amélioration des capacités métacognitives (évolution des représentations, des capacités d'analyse métalinguistiques et des capacités de l'instance de contrôle).

Ces compétences et ces connaissances que les chercheurs exposent sont des lieux d'intervention didactique pour les enseignants lors des séances d'écriture accompagnée. Les interactions didactiques peuvent cibler des connaissances linguistiques sollicitées par l'activité rédactionnelle (relations interphrastiques ou intraphrastiques, anaphores, procédés de reprises, connecteurs, ponctuation, alinéas, connaissances sur les genres et les types de textes) (Bestgen, Costermans, 1997 ; Chanquoy, Fayol, 1995 ; Favart, Passerault, 2000).

Les savoirs métalinguistiques sont nécessaires pendant la révision et à tout moment lors du contrôle de l'activité de mise en texte.

Or Bucheton (1994)¹ déplore que des règles générales, notamment les normes phrastiques, l'emportent en écriture sur la génération du texte :

« ce qui est le plus travaillé à l'école, ce n'est pas la mise en mots de l'imaginaire, la perception du monde, le commentaire et la réflexion... Ce n'est pas le surgissement du sens par et dans l'écriture, mais d'abord et surtout des règles phrastiques et textuelles, des savoirs génériques, des contraintes. »

Est-ce que l'appréhension des règles linguistiques, grammaticales et textuelles, s'applique de façon prépondérante à tous les niveaux : l'école, le collège, la fin du secondaire ? L'objet de cette thèse est de vérifier, comme nous l'avons dit en introduction, des différences de nature des étayages enseignants entre des maîtres du primaire et des professeurs du secondaire.

¹ « Vécu, affects et réécriture du récit. *Le Français aujourd'hui*, n° 111, déc. 1994, AFEF.

1.3.4. Connaissance des genres et des différents supports d'écriture

Les capacités d'écriture des enfants commencent par l'écriture de mots, pour aller vers l'écriture de la phrase puis du texte. Ils doivent alors en assimiler les différents types et genres avec leurs caractéristiques, mais le chemin vers l'expertise de l'écriture passe aussi par l'apprentissage de la variété des supports d'écriture : la feuille et les crayons ou le clavier et l'écran de l'ordinateur.

Vers 9 ou 10 ans, les élèves sont en mesure d'assimiler des connaissances relatives aux genres de textes qu'ils réinvestissent dans leurs écrits (Berninger et Swanson, 1994). Comme les processus rédactionnels de Hayes et Flower ont été expérimentés sur un adulte, nous voudrions faire le point sur les capacités ou les difficultés qu'ont les enfants pour gérer ces processus rédactionnels.

2. Les capacités ou difficultés liées aux processus d'écriture

2.1. Difficultés liées à la planification

Des connaissances procédurales telles que savoir faire des prévisions avant le passage à la textualisation attestent une certaine maturité, mais elles peuvent aussi nécessiter un étayage de l'enseignant si celui-ci voit que l'élève a du mal à élaborer un plan ou s'il ne fait pas de brouillon.

Selon Garcia-Debanco (1986 : 40), « *les plans pour dire* » sont traditionnellement travaillés dans les classes au détriment des deux autres catégories. Elle suggère donc de faire travailler les plans « *d'actions* » aux élèves. Le plan « *pour rédiger* » se préoccupe du traitement conceptuel et linguistique du texte ainsi que des processus à mettre en œuvre aux différents moments de la composition. Le rédacteur se pose la question de savoir comment mettre en mots ce qu'il va écrire. Comme les élèves sont peu ou pas entraînés à élaborer de tels plans dans les pratiques ordinaires, nous rechercherons dans quelle mesure un étayage de ces plans « *d'actions* » ou « *pour rédiger* » est proposé dans les pratiques effectives que nous avons observées.

Bereiter, Scardamalia (1987) ont, de leur côté, étudié et proposé un autre modèle pour présenter les processus en œuvre jusqu'à l'accès à une expertise rédactionnelle. Dans un premier temps, les apprentis rédacteurs (entre 9 et 16 ans) organiseraient le contenu de leur

texte en passant par une phase de planification minimaliste ou très localisée, ce que les deux chercheurs appellent une stratégie des connaissances rapportées¹ (*Knowledge Telling Strategy*). L'amélioration des compétences rédactionnelles dépendrait, selon leurs études, du développement de la mémoire, et en particulier de la mémoire de travail qui va rendre possible une autre façon de planifier, plus globale, ce que Bereiter et Scardamalia nomment, pour un rédacteur expert qui a un souci de produire un écrit de qualité, stratégie² des connaissances transformées (*Knowledge Transforming Strategy*). Avec la première stratégie, les enfants écrivent au fur et à mesure que leurs idées leur viennent, sans faire de lien ni avec le but à atteindre ni avec la forme à donner à l'ensemble. La seconde stratégie, plus experte, s'observe à l'adolescence, vers 14-15 ans. Cette autre stratégie tient compte des buts pragmatiques et rhétoriques que le sujet-écrivain se fixe. Dans son apprentissage de la rédaction, l'enfant passe par des phases intermédiaires entre les deux stratégies. On peut penser que le rôle de l'enseignant consiste éventuellement à guider l'élève, à l'accompagner dans l'abandon progressif d'une stratégie ne permettant pas de produire des textes de grande qualité vers la stratégie des connaissances transformées. Néanmoins, on sait, grâce aux travaux de critique génétique, que si des écrivains construisent une œuvre de fiction avec un plan préétabli, très travaillé (Hay³ emploie alors le terme d'écriture « à programme », proche de la deuxième stratégie), d'autres, au contraire, ne planifient rien ou très peu (Hay introduit le concept d'écriture « à processus », qui renvoie à la première stratégie). Mais ce qui fonctionne chez l'écrivain n'est pas forcément opérant pour un enfant. Le recul d'un expert sur les processus d'écriture, son savoir rendent efficiente une stratégie qui présente de nombreuses limites chez le rédacteur en apprentissage. Cela va dans le sens des conclusions de Carey *et alii* (1989) et Flower *et alii* (1989), qui opposent rédacteur novice et expert sur le fait que les experts peuvent gérer une planification sans recourir à des schémas préétablis. Néanmoins, par la méthode des protocoles verbaux, Burtis *et alii* (1983) ont montré que l'acquisition d'une expertise rédactionnelle chez les adolescents était conditionnée par la

¹ Ce qui est aussi traduit par « stratégie d'expression des connaissances ». Cette écriture suit l'ordre dans lequel les rédacteurs « pensent les choses, plutôt qu'un ordre qu'ils auraient imposé au contenu, à la suite d'une planification. Leurs protocoles de pensées à voix haute sont relativement stériles en ce qui concerne les buts ou les idées principales ». (Scardamalia, Bereiter, 1991 in Piolat, Pélissier, 1998 : 28). C'est une planification « pas à pas ». L'enfant écrit un épisode de récit, il s'arrête pour imaginer une suite possible et reprend l'écriture quand il a trouvé. Cela plusieurs fois, jusqu'au dénouement.

² L'emploi du terme « stratégie » souligne le caractère inconscient ou non intentionnel de cette façon de composer. Pour Crozier et Friedberg (1977 rééd. 2000) le terme « stratégie » s'oppose en sociologie à « tactique ». Ils définissent le concept de « stratégie » comme « le fondement inféré ex post des régularités de comportement observées empiriquement. »

³ Hay, Louis (1986-1987), La troisième dimension de l'écriture, *Texte*, n^{os} 5-6, p. 313-328.

différenciation de la planification par rapport aux autres composantes, avec un temps de traitement accru pour la planification, gérée à la fois comme préalable à la textualisation et comme activité réursive simultanée à la formulation.

2.2. Difficultés liées à la mise en texte

Les experts mettent paradoxalement plus de temps à écrire la première phrase d'une histoire simple que les rédacteurs débutants (Zbrodoff, 1984), le novice au contraire a une vitesse d'écriture moins ralentie par la réflexion et plus proche de l'écriture courante à la main. Nous venons de voir que rédacteur novice emploie assez systématiquement les idées qui lui viennent en tête en les sélectionnant très peu (Bereiter, Scardamalia, 1987, et 1991). Berninger, Swanson (1994) ont tenté de rendre compte de la mise en place des composantes rédactionnelles chez le jeune rédacteur de 5 à 11 ans. Les processus apparaissent progressivement, ainsi que leurs composantes au cours du développement des capacités cognitives des enfants. L'enfant est d'abord capable, en début de primaire, de mettre en œuvre la formulation d'idées, puis ce processus se complexifie avec l'amélioration de l'aptitude à transcrire ces formulations orales.

Hayes et Flower n'ont pas défini de sous-processus pour la textualisation ou la formulation (*translating*), mais le processus a une double fonction articulée par plusieurs opérations de traitement. La première fonction est de développer les constituants de la planification pour leur donner conceptuellement un contenu sémantique ; la seconde fonction est de transcrire graphiquement en phrases ou morceaux de phrases ce contenu sémantique pour en faire un énoncé linguistique. Le rédacteur opère des choix microstructuraux au niveau du lexique, de l'organisation syntaxique et rhétorique. Garcia-Deban (1986 : 28) précise que plus le rédacteur est jeune, plus l'effort de mise en mots (avec les contraintes locales que cela implique en orthographe, syntaxe ou lexique) est lourd, ce qui se fait au détriment des contraintes plus globales (respect du type de texte ou de la cohérence macrostructurale). Elle évoque les travaux de Simon (1973), qui relève que les enfants jusqu'en CE2 ont tendance à remuer les lèvres pour écrire, ce qui est l'indice de la difficulté qu'ils rencontrent à trouver la graphie correcte des mots de leur texte : cela leur demande beaucoup d'attention, l'acte graphique reste lent, cette lenteur étant elle-même un obstacle au fait de pouvoir garder en

mémoire les buts du texte planifié et les mots qui viennent d'être écrits. Le tutorat de l'enseignant peut donc viser à soulager la charge cognitive de ses élèves en activant, comme le préconise Garcia-Debanc (1986 : 37), ou en guidant l'une des opérations de la mise en texte. Elle postule que les productions devraient s'en trouver meilleures.

2.3. Difficultés liées à la révision

Pour Hayes et Flower (1980), le processus de révision (*reviewing*) fait intervenir deux sous-processus : le premier, la lecture (*reading*) qui vise à repérer des erreurs, implique d'évaluer l'adéquation entre le texte écrit et les buts poursuivis ; le deuxième sous-processus de la révision est la correction (*editing*) : le rédacteur corrige les problèmes qu'il a éventuellement identifiés au niveau de la réception du texte, tant sur le plan sémantique ou pragmatique que syntaxique. Lors de cette phase, le sujet qui révisé peut corriger les formulations (ce qui constitue alors une correction linguistique, souvent microstructurale) ou apporter des modifications à l'organisation générale du texte (correction macrostructurale).

Ces activités de révision sont considérées comme les plus difficiles à mettre en œuvre (Alamargot et Chanquoy, 2004 : 131) parce que beaucoup de critères¹ et de stratégies qui font la qualité d'un texte particulier restent implicites : il est en effet difficile d'expliciter les stratégies expertes des processus d'écriture aux élèves ainsi que les critères d'écriture conditionnant la réussite d'un texte. L'étayage se heurte ici à une grande difficulté : celle de la subjectivité de l'enseignant, de sa sensibilité littéraire même. Comment guider les stratégies d'écriture sans trop corriger les écrits et imposer les idées ou les savoirs du professeur, ce qui risque de gêner l'élève dans l'élan qu'il voudrait prendre pour écrire et dans le sentiment de reconnaissance du texte comme le sien ?

2.3.1. Diagnostiquer un dysfonctionnement

La détection, l'identification et la correction sont, pour Bartlett (1982), les trois composantes de la révision. La détection d'un dysfonctionnement et l'identification de celui-

¹ Les critères sont des « *classes d'indices sur lesquelles se fonde un jugement évaluatif* » (Garcia-Debanc, 1986 : 44) après Caverni et Noizet (1983) « Agrégation de critères « nature » ou « contrainte » dans une tâche de jugement évaluatif » in *La Pensée Naturelle*, Structures, procédures et logique du sujet, PUF, p. 165-173.

ci sont les préalables à la correction. Si la détection ou l'identification n'a pas lieu, la correction est impossible. Aider à réviser ou expliquer une correction consiste donc à aider à détecter un dysfonctionnement ou à l'identifier.

Le processus de révision d'un texte chez des adultes plus ou moins experts a été modélisé de façon spécifique par Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987), modélisation remaniée en 1996 (figure 3).

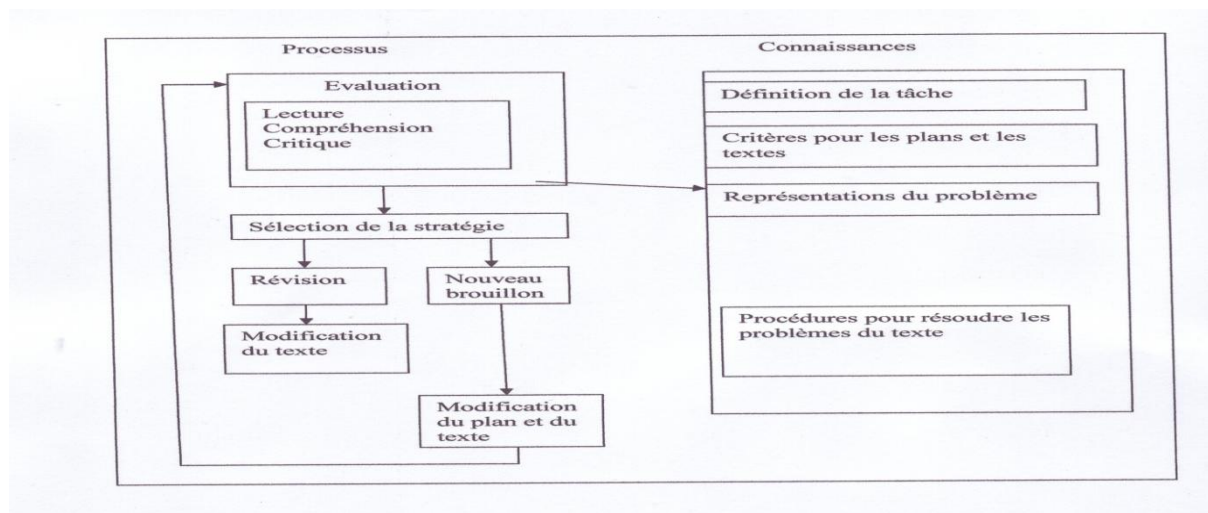


Figure 3 : Le processus de révision selon Hayes J.R. (1996) « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction » in Piolat et Pélissier (1998), ch. 2, p.73.

La fonction d'évaluation y joue le rôle central. Cette fonction permet de détecter les problèmes par une lecture qui ne vise pas seulement la compréhension mais surtout une critique du texte déjà produit pour poser un diagnostic de modification de la production. La révision implique donc une lecture qui s'attache à la fois à des éléments sémantico-pragmatiques et linguistiques d'un niveau macrostructurel et microstructurel. Garcia-Debanco (1986 : 28) énumère quelques-uns de ces éléments que la lecture critique est susceptible de détecter :

- le non-respect du code de l'écrit (erreurs d'orthographe, constructions syntaxiques incorrectes),
- les propos ou faits narrés qui risquent d'être incompréhensibles parce que le degré d'implicite est trop grand, ou parce que des contradictions sont présentes. De mauvais choix lexicaux peuvent aussi être la cause de passages obscurs,
- les ruptures de ton ou les propos qui risquent d'indisposer le lecteur visé.

Cette liste reste générale et n'est pas exhaustive.

La détection d'un dysfonctionnement n'est pas toujours facile car le rédacteur qui révisé son texte doit s'en distancier, faire abstraction de ce qu'il sait déjà du texte qu'il a écrit

pour le relire avec un œil neuf et critique, comme s'il le découvrait pour la première fois. Cette posture est délicate à adopter, même pour un rédacteur expérimenté.

Scardamalia et Bereiter (1983) ont proposé un modèle de représentation du processus de révision (figure 4). Ce modèle propose comme première composante une comparaison entre le texte produit et le texte visé par la consigne, ou du moins avec ce que les élèves interprètent des attentes du professeur.

Les deux chercheurs constatent que le rédacteur novice a des difficultés à diagnostiquer un écart entre ce qu'il a écrit et que ce qui est attendu d'un point de vue syntaxique ou générique.

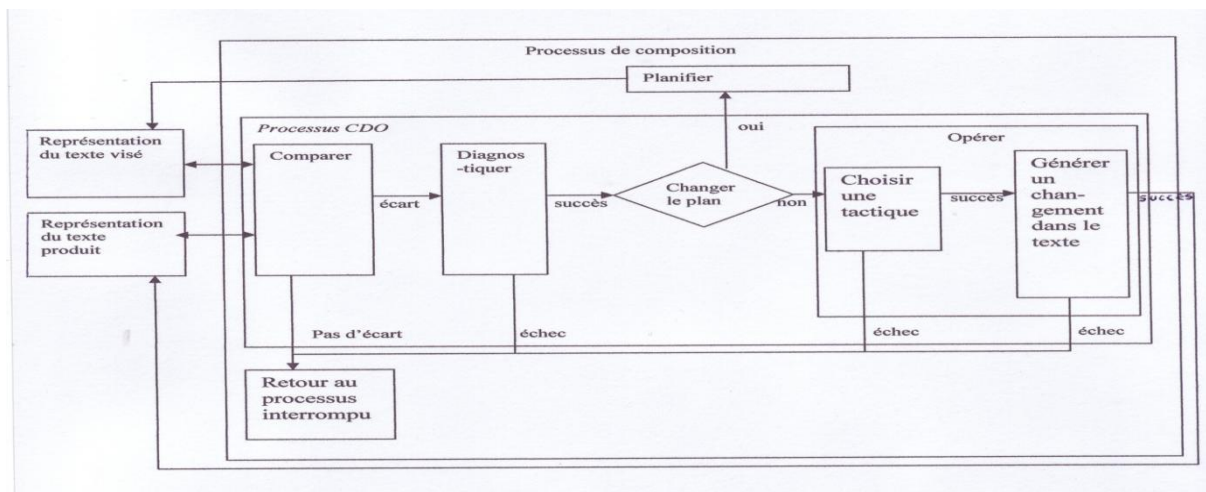


Figure 4 : Modèle du processus CDO (comparer, diagnostiquer, opérer) dans la composition. Scardamalia et Bereiter, d'après Roberge (1999 : 18).

La représentation du texte à atteindre peut être la conséquence des modèles textuels qui ont été rencontrés. Soit le texte est conforme à la représentation du texte attendu, soit il ne l'est pas, auquel cas le réviseur diagnostique les causes du dysfonctionnement et tente de les enrayer en choisissant une technique adéquate pour générer le changement. On est alors dans la composante « Opérer ». Le modèle CDO montre que de nombreuses embuches guettent ce processus de révision au moment de l'identification des différences par rapport aux attentes. Les causes d'écart peuvent ne pas être perçues, ce qui rend impossible leur traitement. L'identification des erreurs peut, chez le rédacteur novice, ne pas se faire ou se focaliser sur des pseudo-erreurs, des faits linguistiques ou textuels pertinents qu'il considère, lors de la révision, comme erronés et à réviser.

Il arrive qu'une erreur soit détectée mais qu'elle reste trop vaguement perçue pour être clairement identifiée. Ainsi Fabre-Cols (2002) signale que les enfants de l'école primaire sont surtout en mesure d'identifier les dysfonctionnements lexicaux. Après l'école primaire, les erreurs sur les relations interphrastiques commencent à être reconnues : les erreurs sur les

connecteurs et les problèmes de coréférence par exemple sont repérées de façon plus sûre. De même, les problèmes de grammaire textuelle sont identifiés après l'école primaire.

Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987) ont pu observer que des rédacteurs expérimentés, lors de la révision, géraient à la fois les problèmes textuels aux niveaux locaux et globaux, tandis qu'au contraire des rédacteurs moins expérimentés se limitaient à des retouches phrastiques ou infraphrastiques. Leurs observations permettent de supposer que les élèves qui ont de faibles capacités en lecture auront de faibles capacités d'évaluation des textes, et par conséquent de médiocres révisions. De bonnes capacités de lecture sont une condition nécessaire pour bien rédiger, mais elles ne sauraient suffire. Cette opération de révision ne se limite pas à la phase ultime de la rédaction, ce qui reviendrait à la placer dans une conception « étapiste » de l'écriture. Elle est récursive, c'est-à-dire sollicitée pendant la formulation chez le rédacteur expert qui relit régulièrement ce qui précède avant d'écrire la suite.

Les recherches sur l'identification des erreurs de production écrite durant la scolarité obligatoire sont rares. L'étude des productions et des interactions langagières que nous avons filmées entre des enseignants et leurs élèves nous entrainera quelque peu sur ces voies dans l'optique de cerner les façons dont les enseignants guident les élèves vers l'identification du dysfonctionnement.

2.3.2. Les opérations de révision des écrits

Après l'identification de ce qu'il est souhaitable de changer, c'est le moment de la correction ou de la tentative de correction. La correction d'une production, troisième composante, pose problème aux élèves qui révisent leurs textes selon une loi de la moindre retouche matérielle (Fabre-Cols, 2002 : 43), notamment à l'intérieur du texte déjà écrit. Insérer du texte est une procédure rarement rencontrée dans les écrits scolaires des petites classes.

A partir d'ici, ce chapitre vise à rendre compte des conclusions des études sur les opérations linguistiques conduites par Fabre-Cols (1990), inspirées de la génétique textuelle, et permet d'avoir un premier aperçu des difficultés éprouvées par les élèves en ce qui concerne les opérations de révision des écrits.

Les travaux de génétique textuelle distinguent quatre transformations qui peuvent être effectuées lors d'une révision : l'adjonction de mots ou phrases, voire de paragraphes, la substitution d'une formulation par une autre, le déplacement d'une unité textuelle, ou la suppression d'une portion de texte. La suppression est pour Fabre-Cols (1987) l'indice d'un tâtonnement sur une expression référentielle. Son origine est souvent sémantique, il en va de même pour l'adjonction. Les deux premières opérations, l'ajout et le remplacement, sont, d'après la distinction de Rey-Debove (1982), des « *corrections écrites qui constituent un discours métalinguistique explicite* », tandis que la suppression et le déplacement sont des « *retouches modulées par un système sémiotique paralinguistique* », ce qui signifie que les rédacteurs utilisent des signes (flèches, croix, biffures, astérisques ou autres) pour déplacer ou enlever une portion de texte. La suppression et le déplacement sont des « *signes de réflexion métalinguistique sans production de langage* ».

Rey-Debove (1982) a proposé, sur ces bases, une typologie des changements intervenant dans des brouillons d'élèves selon trois critères :

- le type d'opération (ajout, suppression, déplacement, substitution),
- le type d'unité affecté (microstructure ou macrostructure),
- s'il s'agit d'une correction de contenu ou d'une correction d'expression. Certaines modifient le sens de l'énoncé, d'autres pas.

Piolat (1988 : 453) distingue la *révision immédiate*, qui porte sur le mot en train d'être écrit (l'empan de traitement est nul), la *révision différée du mot* (après un bref délai temporel, néanmoins nettement observable), la *révision différée du texte*, qui va au-delà de la phrase et qui oblige le scripteur à interrompre la graphie pour retourner en arrière dans la production avec un large empan de traitement. L'ampleur du contrôle, en terme d'empan et de nature des révisions, est à corrélérer, selon ces travaux, à l'âge des rédacteurs. A 6-8 ans, les enfants pratiquent surtout une révision immédiate. Fabre-Cols (1987) affirme même, d'après les brouillons qu'elle a observés et d'après ses enregistrements, qu'« *il n'y a pas d'au-delà de la phrase* » en termes de révision rétrospective avant 9 ans ou 10 ans.

La première version du texte est comme sacralisée dans l'esprit des rédacteurs débutants. Le professeur oriente les élèves vers ces opérations textuelles quand il les juge nécessaires, d'autant plus que souvent ils n'en ressentent pas le besoin. C'est pourquoi des enseignants décident d'accompagner la réflexion métalinguistique ou métadiscursive de leurs élèves afin de rendre plus présentes ces opérations de révision. Sur quelles opérations textuelles portent leurs efforts ? Nous cherchons des éléments de réponse dans le chapitre 9.

2.3.2.1. Utilisation de l'opération textuelle de substitution

La définition que donne Fabre-Cols (2002 : 59) de l'opération de remplacement ou substitution est la suivante :

« Remplacer un élément par un autre (on dit aussi substituer un élément à un autre), c'est supprimer le premier de ces éléments, tandis que le second est ajouté et mis à la place du premier. L'un et l'autre fonctionnent comme équivalents dans un certain contexte.

Ainsi, une séquence initiale AXB devient la séquence modifiée AYB, dans laquelle A et B désignent le contexte langagier immédiat, et X et Y les éléments entrant dans l'opération de remplacement. »

Fabre-Cols précise que Hjemlev¹ (1968) distingue substitution et commutation. La substitution modifie une expression par exemple dans une correction formelle sans altérer le sens, le contenu informationnel. La commutation modifie en revanche à la fois le contenu et l'expression.

Les travaux de Fabre-Cols (2002 : 79) constatent que le remplacement est l'opération de réécriture la plus largement utilisée dans les copies de l'école primaire qu'elle a recueillies. Cette opération représente 45 % des modifications dans le corpus qu'elle a analysé. Son emploi est d'autant plus important que les rédacteurs sont plus jeunes. Voici les chiffres que Fabre-Cols donne et qui attestent de l'importance de cette opération à l'école primaire² :

- Au CE1 : R= 55 % A= 19 % S = 25 %
- Au CE2 : R = 47 % A= 29 % S= 21 %
- Au CM1 : R= 42 % A= 34 % S= 21 %

L'importance décroissante du remplacement au fur et à mesure que l'on monte dans le niveau d'enseignement s'explique par le fait que les élèves se familiarisent peu à peu avec les autres opérations, qui deviennent moins rares. Bien que cette opération soit, d'après les chiffres, fréquente, elle est en grande majorité dans les copies d'élèves le lieu d'une hésitation métalinguistique de nature orthographique ou syntaxique. Elle se limite à des substitutions graphiques et s'ouvre rarement à des modifications ayant trait à de la grammaire textuelle. Pour ce qui est de la localisation des remplacements dans les copies des élèves du corpus observé, Fabre-Cols note que plus de la moitié des opérations de remplacement sont localisées dans les six premières lignes du texte. Pour le reste de la copie, la répartition entre les différentes opérations tend vers de moindres changements. Le remplacement est également

¹ Dans *Prolégomènes à une théorie du langage*, trad. française d'Anne-Marie Léonard, Paris, Minuit, 1968.

² R= Remplacement ; A= Ajout ; S = Suppression.

l'opération la plus sollicitée dans les écrits intermédiaires d'adolescents et d'adultes non experts en écriture.

2.3.2.2. Utilisation de l'opération textuelle d'adjonction

Fabre-Cols (2002 : 84) propose la définition suivante de l'ajout :

« *Ajouter (réaliser un ajout ou addition) consiste à placer dans un état de texte un élément X qui ne se substitue à aucun élément d'un état précédent, de sorte que la séquence AB du premier état devient l'une des séquences XAB, AXB, ou ABX dans l'un des états suivants.* »

Insérer du texte nouveau, ou un mot, ou une lettre lors d'une révision est une opération difficile à gérer par les élèves, matériellement parlant, si bien qu'elle est globalement peu usitée. En effet, l'élève qui veut ajouter un mot ou une idée rencontre le problème de savoir où écrire : dans la marge, dans l'interligne ? en début ou fin de texte ? L'ajout d'idées se fait plus volontiers à la fin d'un texte qu'en son milieu chez les élèves du primaire et de collège (Fabre-Cols, 2002 : 43). Il arrive que l'ajout figure au cœur de la phrase, dans la linéarité du texte. On le reconnaît alors à la présence d'un mot raturé qui se retrouve plus loin précédé du mot qui a été ajouté.

Au niveau de l'apprentissage de cette opération, c'est d'abord l'ajout d'un mot grammatical qui se rencontre¹. Dans cette catégorie d'ajouts, la révision peut conduire à mettre un connecteur supplémentaire qui ne figurait pas à l'origine dans la première version du texte afin d'améliorer la cohésion, Fabre-Cols note aussi, en cours moyen, l'ajout de pronoms compléments ou sujets qui participent à des améliorations de la cohésion. L'ajout d'adjectifs qualificatifs se rencontre très timidement en CE2, en revanche c'est l'ajout le plus fréquent en fin de CM. Dans le cours de deux années d'apprentissage, les résultats de fréquence d'emploi des opérations de révision peuvent donc varier considérablement.

Fabre-Cols (2002 : 95) a repéré que le recours à des ajouts métadiscursifs caractérise les écrits des rédacteurs experts et qu'ils sont absents des textes des débutants. Tout ajout supérieur au lexème est donc un indice de compétence supérieure en matière d'écriture et dénote une réflexion sur le sens. Dans cette catégorie, elle distingue : les *ajouts argumentatifs* (qui ont pour fonction de justifier ce qui est dit dans une argumentation ou dans une description), les *ajouts de transition discursive* (insertion de liaisons entre des contenus

¹ Au CP-CE, l'omission de morphèmes est fréquente et l'ajout vient réparer cet oubli.

textuels hétérogènes), les *ajouts de propositions narratives ou commentatives* (il s'agit ici d'ajouts d'idées dans l'histoire ou dans la narration).

En CE2, lors de l'écriture de la première version, les écoliers ont recours à l'ajout pour deux niveaux : les graphèmes et les lexèmes. Lors de la relecture, cela s'étend à quatre niveaux et à cinq lors de la mise au propre (graphèmes, ponctuation, lexèmes, syntagmes, phrases). L'observation des ajouts en classe de CM tend vers les mêmes résultats.

Sur le plan qualitatif, des ajouts longs, de plus de dix lignes, apparaissent en CM. Comme pour les remplacements, c'est dans les six ou sept premières lignes que les ajouts sont massivement présents, mais leur nombre est décroissant en fin de texte.

La maturité en âge des élèves s'accompagne d'un accroissement des ajouts dans les brouillons observés quantitativement et qualitativement. Boré (1994 : 149) a également montré que l'ajout était favorisé par certains dispositifs de production, comme une écriture à partir d'une image. Pour prendre en compte un détail de l'image, le rédacteur procède à des insertions ou amplifications qui n'ont pas forcément des conséquences apparentes sur la suite du texte. Toutefois en fonction de l'indice iconique pris en compte ce type d'ajouts peut remanier « *profondément les épisodes narratifs* » (Boré, 1994 : 150). Il est important de prendre en considération, selon elle, que l'ajout peut introduire des éléments informatifs manquants, notamment sur l'identité des personnages, leurs qualités ou défauts ou sur la description d'objets ou de lieux présents sur l'image.

2.3.2.3. Utilisation de l'opération textuelle de suppression

La suppression, appelée aussi « *effacement* »,

« consiste à enlever un élément présent dans un texte sans lui substituer en remplacement aucun autre élément dans un état de texte ultérieur. La séquence AXB devient la séquence AB (suppression simple de X) » (Fabre-Cols 2002 : 109).

Très souvent cette opération est l'indice, chez les plus petits, d'un renoncement. L'enfant supprime les mots qu'il ne sait pas écrire en début d'apprentissage de l'écrit, période où cette opération est massivement employée au niveau des graphèmes. Mais la suppression peut parfois être le signe, au contraire, d'un affrontement de la difficulté, comme quand on supprime une redondance ou une répétition. Il peut être pertinent de sonder, par le dialogue, les causes d'une suppression :

« Distinguer entre ces deux conduites afin d'adopter le mode de guidage le plus convenable, c'est ce qui rend délicate l'intervention de l'enseignant, et nécessite des dialogues adaptés à chaque cas » (Fabre-Cols 2002 : 110).

Ce n'est qu'en CM1 que l'équilibre se fait entre suppression de graphèmes et de phrases, les premières dominant largement en fréquence avant cette classe. En effet, 47 % des suppressions portent sur les graphèmes et la ponctuation dans le corpus de Fabre-Cols ; 1/5^e sur les mots, moins d'1/4 sur les syntagmes et les phrases. Quant à la suppression de paragraphes et de titres, elle est pour ainsi dire inexistante ou quantité négligeable.

Fabre-Cols fait remarquer que l'accompagnement du maître pourrait s'orienter vers l'apprentissage de la maîtrise des autres opérations afin que la suppression ne soit plus utilisée isolément au cours de l'école primaire. La suppression utilisée seule ne s'accompagne pas, en général, dans les productions du corpus de Fabre-Cols, d'une amélioration de la qualité du texte. Elle est souvent le signe d'une réflexion métatextuelle simplement interrompue avant son terme. C'est pourquoi le rôle du maître pourrait être de guider l'élève pour que cette réflexion aille à son terme en l'aidant à se demander si la simple suppression suffit et à envisager une autre opération en complément.

2.3.2.4. Utilisation de l'opération textuelle de déplacement

Fabre-Cols (2002 : 133) définit ainsi le déplacement :

« une opération de déplacement est marquée entre deux états d'un écrit lorsqu'une séquence AXB apparaissant dans l'une des versions se trouve remplacée dans l'autre par la séquence XAB ou ABX ».

Cette définition inclut une intervention complexe puisqu'elle se situe à la fois sur l'axe paradigmatique et syntagmatique, elle peut relever d'une grammaire de discours : le déplacement est mis au service d'un effet de sens. Fabre-Cols (1987) a montré que le déplacement était presque absent des copies d'écoliers. Les élèves se limitent d'abord à des déplacements de surface¹ ; les déplacements d'énoncés supérieurs à l'étendue de la phrase ou de la longueur d'un paragraphe ne se rencontrent pas avant le CM1 ou CM2.

Bilan sur les opérations de modification du texte en milieu scolaire

Plus les rédacteurs avancent en âge, plus les ratures se multiplient parce que la réflexion métalinguistique s'affine. Globalement, les élèves s'abstiennent de modifier l'ordre

¹ Ce qui est un critère de non-compétence selon Monahan (1984).

textuel dans son ensemble, et l'on pourrait espérer que l'outil informatique remédie à cela par les fonctionnalités qu'offre le traitement de texte.

Pour Bessonnat (2002), les collégiens se livrant à des activités de réécriture pourraient être classés en quatre catégories : « *les suivistes* », qui recopient un texte en changeant un mot de temps en temps, « *les progressifs* », qui s'affranchissent peu à peu de la version de base, « *les inséreurs* », qui favorisent l'ajout d'idées et « *les chambardeurs* », qui pratiquent une réelle réécriture et non une simple révision, puisque leurs changements sont profonds à tel point que le texte initial est nettement déconstruit. Les professeurs qui accompagnent l'écriture de leurs élèves pourraient infléchir la tendance dominante des apprenants vers des stratégies de révision ou de réécriture que les rédacteurs débutants rechignent à utiliser. Ils pourraient eux-mêmes, par leurs interventions, renforcer d'une façon ou d'une autre dans ces catégories¹.

Maintenant que les composantes de la révision ont été présentées d'un point de vue linguistique, nous revenons aux travaux de la psycholinguistique pour montrer la relation entre les trois composantes des processus rédactionnels : textualisation, planification, révision et les problèmes que pose cette nécessaire mise en relation.

2.4. Difficulté de mise en relation des trois composantes : textualisation, planification, révision

D'après Berninger et Swanson (1994), du point de vue du développement cognitif, les processus de planification et de révision surviennent plus tard que celui de la textualisation et fonctionnent de façon cloisonnée avant d'entrer encore un peu après en fonctionnement interactif par le fait que la mémoire de travail et la mémoire à court terme se sont développées. Vers 9 ou 10 ans, la transcription des formulations commence à s'automatiser, des traces embryonnaires de planification peuvent apparaître en contrepartie, mais le lien avec les formulations est encore difficile à gérer. La planification se limite souvent à établir un lien entre deux phrases et, au fur et à mesure du développement de l'enfant, celui-ci devient capable de planifier des portions de texte de plus en plus larges).

En fin de primaire, la révision d'un paragraphe dans son ensemble commence à apparaître. Avant cette période, la révision se limite au départ à des corrections de surface.

¹ Voir notre chapitre 9.

Contrairement au mouvement didactique du groupe EVA¹, qui relègue les préoccupations de correction orthographique pour une étape ultérieure par rapport au temps d'invention et de textualisation, Fabre-Cols aboutit à la conclusion que la correction orthographique est un acte fondateur dans le métalangage enfantin. L'écriture se pratique comme un tout, on peut établir des liens entre les corrections de surface et celles qui sont plus profondes, macrostructurelles. Fabre-Cols trouve pertinent d'éclairer les rapports entre certains soucis orthographiques et la construction du texte.

Beaucoup de processus apparaissent donc ou s'automatisent peu à peu en fin d'école primaire. C'est au collège (c'est-à-dire durant la scolarité qui s'étend de la 1^{re} à la 3^e secondaire en Belgique) que la mémoire de travail peut faire interagir complètement tous les processus rédactionnels, constituant ainsi un premier pas vers une démarche de rédacteur expert. Pour cette raison, nous pouvons supposer que l'accompagnement des maîtres du primaire diffère de façon conséquente de celui des enseignants du secondaire. Nous voudrions vérifier cette hypothèse au cours de cette thèse.

Bilan intermédiaire sur l'intérêt des travaux psycholinguistiques

Reuter (2002 : 30) dégage plusieurs intérêts majeurs à propos des modèles psycholinguistiques des processus d'écriture pour la didactique du français. Premièrement, ces modèles permettent de cerner ce qui est en jeu dans l'écriture et de mieux comprendre son fonctionnement pour l'enseigner, mais aussi d'analyser de façon plus éclairée les pratiques des élèves au niveau des réussites et de leurs difficultés et enfin d'explorer des pistes possibles d'enseignement-apprentissage de l'écriture en classe pour remédier aux problèmes évoqués dans les modèles.

Deuxièmement, Reuter voit en ces modèles un intérêt heuristique² pour juger de la validité du socle théorique qui les fonde, mais aussi pour réfléchir à la relation entre le modèle, la discipline du français et sa didactique. Ces modèles peuvent-ils être considérés comme des modèles didactiques ? S'ils deviennent des guides pour l'enseignant qui établit sur la base de ce modèle des savoir-faire à enseigner ou des contenus d'enseignement, un certain applicationnisme, souvent dénoncé (Garcia-Debanc, 1986 : 48 et 2002 ; Reuter 1998 : 32), risque d'en résulter.

¹ Dont les membres sont parmi les enseignants-chercheurs : Boré, Gaillard, Garcia-Debanc, Gromer, Lhuillier, Mas, Pierson, Plane, Séguy, Tauveron, Turco... et des groupes d'instituteurs de ces professeurs dans divers départements.

² Ils aident à comprendre, à décrire ou à expliquer comment fonctionne l'écriture.

Reuter ajoute que le modèle prend sens quand on le met en relation avec une configuration qui intègre quatre variables :

- des « activités » : la lecture, les échanges oraux ou la parole, l'écoute...
- des « conduites » : qui recoupent les types de textes, notamment raconter, décrire, mais aussi analyser, commenter ou interpréter,
- des « objets d'étude » : le récit, les genres, l'intertextualité...
- des « composantes » : la graphie, l'orthographe, la syntaxe...

Il semble dès lors possible de concevoir un modèle de l'accompagnement enseignant qui distinguerait :

- **un accompagnement sur les procédures.** On tiendrait alors compte des interventions didactiques portant sur : 1°) *la planification* et les différentes formes de *plans d'action*, *plans pour dire* ou *plans pour rédiger*. Les formes d'accompagnement de la structure des récits qui s'appuient sur les schémas actantiels et narratifs, outils issus de la narratologie, entreraient dans cette catégorie.

2°) *la textualisation* ;

3°) *la révision* et les opérations de révision (ajouts / suppression / déplacement / substitution).

On inclurait dans l'accompagnement procédural une forme d'étayage par environnement de la tâche qui fait jouer des variables (contexte de production, consignes, médium d'écriture par exemple usage du traitement de texte).

Cet accompagnement procédural repose sur une réflexion métascripturale suscitée par l'enseignant. Le rôle du maître est de rendre explicite à l'élève « *les activités mentales à réaliser pour produire un texte selon la situation proposée, sans cependant en faire un processus idéal* » (Deschênes, 1995 : 132) ;

- **un accompagnement référentiel ou portant sur les contenus textuels.** Comment l'enseignant guide-t-il, à travers les thèmes abordés, *les connaissances sur le monde ou la société* pour nourrir le récit ? Est-ce à la demande de l'élève ? Devance-t-il les demandes ? Les évite-t-il ? La même question se pose à propos des *genres et types de textes*. A-t-il recours à des documents ou pas ?
- **un accompagnement linguistique ou rhétorique.** Il porte sur l'encodage phonologique pour les plus petits, la grammaire, le style, la gestion des dialogues et même la rhétorique pour les lycéens. L'usage qui est fait de la langue peut être source d'une certaine originalité.

- **Un accompagnement d'ordre pragmatique¹.** Quelle est la place, dans l'accompagnement enseignant de l'écriture, pour la gestion de l'appréhension du message par ses utilisateurs ? Comment faire garder en mémoire les destinataires visés et les buts à atteindre ?

L'accompagnement peut être conçu *a priori* par des outils anticipés par l'enseignant (ils visent alors à correspondre à des besoins réels ou pas), concomitant à la séance d'écriture, ou *a posteriori*, lorsque l'enseignant est chez lui et corrige les brouillons en vue de préparer une nouvelle séance ou simplement pour évaluer l'élève et changer les représentations erronées qui apparaissent avec les productions.

Toute forme d'accompagnement peut être orale, écrite ou combiner l'oral et l'écrit.

Comment peut-on affiner cette première catégorisation ? De quelle manière les élèves réagissent-ils à ces formes d'accompagnement ? Ce sera l'objet des prochains chapitres.

3. L'écriture de fictions brèves : obstacles spécifiques

Cette section est consacrée à faire un état rapide des travaux conduits en didactique de l'écriture sur les difficultés des élèves à l'école et au collège.

Nous partons des caractéristiques littéraires des fictions et des contraintes de l'écriture de la brièveté pour présenter les difficultés que l'invention et la transcription d'un récit de fiction brève sont susceptibles de poser à des rédacteurs, experts ou non en écriture.

3.1. Définitions et principales caractéristiques de la fiction

La fiction, terme apparu au XVI^e siècle, s'oppose à la réalité. Elle est le fruit de l'imagination d'un auteur. Le discours qu'elle tient est une feinte, conformément à ce que l'étymon latin du terme « *fiction* » rappelle : la fiction vient en effet du latin médiéval *fictio* « *fabrication artisanale* », de *fictus*, participe passé du verbe *fingere* qui signifie « *feindre* ». Une fiction sera une représentation littéraire d'un monde autonome, plus ou moins distinct du réel. Elle constitue un univers parallèle, dont on peut remettre en cause la vérité. Dans le sens

¹ « le point de vue pragmatique concerne la relation entre le message et ses utilisateurs. Il s'agit donc de considérer l'écrit par rapport à la situation dans laquelle il est censé fonctionner. Ce point de vue concerne des faits strictement linguistiques (le texte commence par il : comment le lecteur peut-il savoir de qui il s'agit ?), mais aussi des faits relevant de la sociologie de la communication, qui déterminent l'interprétation des énoncés (quel est le but visé par tel type d'écrit : informer ? convaincre ? simplement intéresser ? » (EVA, 1991 : 55).

moderne du terme, on appellera « *fiction* » toute œuvre narrative littéraire ou cinématographique. Reuter (2003 : 18) la définit par ces termes :

« *La fiction désigne l'univers mis en scène par le texte : l'histoire, les personnages, l'espace-temps. Elle se construit progressivement au fil du texte et de sa lecture* ».

Néanmoins toute narration littéraire n'est pas pour autant fictionnelle puisque tout récit n'est pas récit de fiction comme le souligne Plane (2009 : 23) ; les récits historiques, les autobiographies, les journaux intimes ou les reportages sont à classer dans les œuvres non fictionnelles (Genette, 1979 : 89). Plane (2009 : 23) reprend une autre distinction intéressante entre *fiction* et *discours de fiction*, qui est une recomposition d'un monde à partir d'expériences du sujet qui écrit.

La fable, texte narratif et argumentatif, est construite autour d'une fiction mettant en scène souvent des animaux, des objets ou des plantes qui sont doués de parole et se comportent comme des humains. Ajoutons que certaines fables ont pour protagoniste un personnage humain qui renvoie à un caractère général, le protagoniste est alors un représentant d'une catégorie d'hommes. Ce récit de fiction est un moyen plaisant pour persuader le lecteur d'une idée ou pour rendre compte d'un état de fait avec une perspective morale.

La nouvelle fantastique illustre, elle aussi, particulièrement bien les fictions brèves parce que le registre fantastique est en rupture avec le monde réel ; le fantastique est surgissement de l'impossible dans la réalité quotidienne et banale. Sous forme de nouvelle, le récit fantastique est un genre difficile à générer : d'une part, la nouvelle implique une économie de moyens, d'autre part le fantastique réclame à la fois des faits à raconter et des descriptions qui contribuent, par leur étoffement, à produire un effet de peur ou de doute dans l'esprit du lecteur. Est-ce que les élèves apparaissent en difficulté pour générer une nouvelle, à la fois brève, économe des passages inutiles, et mettant en œuvre un discours de fiction qui développe des passages porteurs d'effets de peur, d'inquiétude pour le lecteur ?

Si la fiction est une mise en scène ou une narration de ce qui n'est pas réel, elle relève de l'imaginaire¹ et de la puissance de représentation d'une réalité virtuelle. Cette puissance de

¹ Reuter (1996 : 26) définit l'imaginaire en écriture comme « *un matériau culturel pourvu de formes d'organisation structurelles et thématiques(...) mis en scène de façon archétypale dans certaines catégories de discours ou de textes (mythes, légendes, contes...), structurant souterrainement ou non, consciemment ou non, productions collectives ou individuelles et que chacun actualise de manière spécifique. Ce « réservoir » fournirait incessamment images et scénarios, aussi bien pour l'expression collective que pour l'expression individuelle, en relation sans doute avec des formations de base de la vie psychique.* » Les formations de base feraient référence à la notion de fantasme en psychanalyse.

représentation passe par la succession des évènements qui vont constituer l'histoire. Ils s'enchaînent dans un rapport de cause à conséquence. Les personnages doivent paraître humains et avoir une psychologie crédible. Les personnages et l'histoire qui leur arrive contribuent à donner un sens global à la fiction, qui se trouve dès lors chargée potentiellement d'un sens ou d'un message.

Il faut ensuite trouver les mots qui expriment cette vision intérieure afin de la faire partager aux lecteurs. Comment faire naître, construire une telle création et aider l'élève à employer les mots, les expressions, les phrases qui feront partager l'émotion recherchée ? Comment donner un effet de réel (Barthes), une vraisemblance à ce qui n'est pas vrai et ne l'a jamais été, les faits, les dialogues et les personnages ?

3.2. Les difficultés des élèves et des enseignants en écriture de fiction

D'après des enquêtes qui ont été menées par l'équipe de Tauveron (2009 : 138-139) les enseignants tendent à privilégier les récits de vie et se méfient des fictions trop coupées du réel ou d'un monde réaliste. Ils craignent que les univers absurdes déconcertent les enfants et bloquent leur inspiration. Or la construction d'un monde coupé du réel est au cœur de l'écriture de fiction, mais le travail des actions ou la construction du récit sont devenus une priorité des enseignants au détriment du monde fictionnel. Les enseignants ont massivement comme représentation que la reproduction du réel est plus simple pour les élèves. Cela influence leurs critères d'évaluation, leurs sujets et leurs consignes d'écriture.

En début d'apprentissage de l'écriture de fiction, les élèves transposent leurs connaissances verbales de l'oral à l'écrit, leurs textes sont alors des discours oraux transposés à l'écrit (Alamargot et Chanquoy, 2004 : 131) mais pas encore de véritables rédactions¹. L'enfant de 7 ou 8 ans doit, pour rédiger un texte, mettre en œuvre des compétences spécifiques à la maîtrise du code écrit qui ne sont pas encore opérationnelles, l'orthographe par exemple qui demande un effort cognitif important pour établir une correspondance graphèmes-phonèmes. Cette attention centrée sur des opérations de surface risque de prendre le dessus sur les capacités attentionnelles et inventives de l'enfant pour ce qui est d'un traitement de plus haut niveau (construction de la diégèse, des personnages...), créant ainsi une surcharge cognitive qui aboutit à des erreurs lexicales ou orthographiques (Fayol, Largy, Lemaire, 1994 ; Largy, 2001 ; Alamargot et Chanquoy, 2004 : 131). Cette centration de

¹ On a souligné en 2.2 que ce processus a été appelé par Bereiter et Scardamalia (1987) « stratégie des connaissances rapportées » (*Knowledge Telling Strategy*).

l'enfant sur les niveaux de surface s'accommode mal de la nécessité d'écrire en fonction d'un but que l'on cherche à atteindre, d'un effet à produire sur le lecteur.

3.2.1. Produire des effets sur le lecteur

Adam (1985 : 7) définit ainsi le récit :

« Un récit est toujours un discours adressé et cette conception communicationnelle des stratégies discursives nous oblige à définir l'argumentation narrative comme un processus dialogique, comme un ensemble d'activités de l'énonciateur pour anticiper et guider l'interprétation du récepteur-coénonciateur. »

Le souci de l'effet à produire (plaire, faire peur, créer du suspense) conditionne tout le reste.

Pour créer une histoire intéressante et éventuellement créer du suspense, un rédacteur expérimenté évite d'enchaîner des scripts d'une trop grande prédictibilité ; il délivre les informations sans trop de précipitation, en prenant soin de tromper les attentes du lecteur ou en retardant l'action en cours soit par une pause descriptive, soit par une action secondaire qui vient s'intercaler avant l'achèvement de la précédente. Le tempo créé par l'alternance entre actions, descriptions, commentaires et dialogues est donc très important (Tauveron 1995 : 76 ; Delamotte-Legrand 2004 : 30). Sans ce type d'alternances, le récit génère l'ennui. Une des conditions pour faire peur est de prendre le temps de dérouler le script de la scène effrayante (Dormoy, 1996 : 183). La peur peut être entretenue par un personnage très éloigné du lecteur, mais un personnage très proche du lecteur attire sa sympathie, rend possible une identification et du coup un certain pathétique de la crainte, susceptible d'amorcer le suspense. Il est rare de trouver de semblables jeux sur le discours de la fiction chez les apprentis rédacteurs en milieu scolaire, à moins que les élèves n'y soient aidés.

– écrire de façon originale

Peut-on attendre explicitement des élèves qu'ils écrivent avec originalité ?

C'est se placer du point de vue de la recherche de la créativité¹ que d'attendre une originalité en écriture. La créativité met l'accent sur l'invention, l'imagination, la

¹ La créativité est définie par Reuter (1996 : 27) comme « des mécanismes de pensée, des opérations intellectuelles de production (génération / transformation) de contenus qui se caractérisent, entre autres dimensions, en ce qu'ils permettent de construire des problèmes nouveaux, de trouver des solutions multiples et non conventionnelles, de modifier des points de vue, de transformer et de re-combiner ce qui apparaissait comme figé (...). De ce point de vue, elle a aussi bien à voir avec ce que l'on appelle la pensée divergente (qui pose de nouvelles questions, explore différentes voies, expérimente de multiples combinaisons etc.) par

construction, l'originalité. C'est un point de départ possible de l'écriture de fiction, mais toute écriture de fiction n'est pas pour autant créative, pas plus qu'elle n'est forcément littéraire.

L'originalité en écriture se construit si le professeur conduit l'élève à avoir conscience des différents choix qui s'offrent à lui, et si la pertinence des choix est discutée avec le professeur et les autres élèves afin de privilégier une pensée divergente, c'est-à-dire une idée qui est nouvelle, expérimentale (Reuter 1996).

En fait, Tauveron (1996 : 208) et Crinon (2006a : 70-71) présentent comme un malentendu l'attente d'originalité que le professeur formule à ses élèves, parfois de façon explicite dans les critères d'évaluation. L'injonction de faire original incite à s'écarter de ce que les élèves connaissent alors qu'au contraire, pour apprendre à écrire, ils ont besoin d'imiter des modèles et de créer à partir des écrits d'autrui qui deviennent, par le fait, références intertextuelles.

3.2.2. Générer l'intrigue de l'histoire inventée

Fayol et Heurley (1995 : 29), qui reprennent les études de Bereiter et Scardamalia (1987), Brassart (1991) ou Fayol (1985) expliquent que la narration, parce qu'elle suit le déroulement évènementiel, est un type de texte moins difficile à écrire qu'une argumentation pour un rédacteur débutant. Le rédacteur peut s'appuyer sur le caractère linéaire des informations, par exemple dans le cas d'un récit vécu. Beaucoup d'enseignants pensent que générer une histoire inventée est plus complexe avec des enfants (Tauveron, 2009 : 135) bien qu'en réalité ceux-ci situent assez volontiers leurs écrits dans la sphère du merveilleux. Faire produire un récit de fiction est appréhendé comme un risque de se heurter au manque d'imagination (Tauveron, 2009 : 138). Il existe toutefois des techniques de réflexion collective pouvant atténuer ces éventuelles pannes d'invention d'un univers différent. La génération du texte peut se faire de façon individuelle ou collective par le biais du *brainstorming* par exemple (Reuter, 1996 : 35).

Plusieurs auteurs (Crinon, 2006a : 67 ; Corblin, 2006 : 105) font le constat que les récits de fiction des rédacteurs novices de fin de primaire ressemblent plus à des trames qu'à des récits tant leurs textes sont courts. D'un point de vue narratologique, même si les textes ont bien un début, un milieu avec un évènement, une fin et une morale, il n'en reste pas moins

opposition à la pensée convergente (qui avance avec prudence et contrôle constant dans des voies classiques pour résoudre des problèmes bien précisés) qu'avec la notion de résolution de problème qui – au-delà des divergences entre théoriciens – se caractérise par l'impossibilité d'appliquer une solution routinière. »

que les jeunes rédacteurs échouent à donner de l'épaisseur aux événements, à dilater des instants dans le récit de sorte que le lecteur se construise une véritable représentation de la scène. Si l'on trouve parfois des élèves prolixes en détails et en événements, il faut reconnaître selon Crinon (2006a : 67) que des cas semblables sont très rares en fin de primaire. Les textes d'élèves révèlent généralement un éparpillement et une absence d'intention d'auteur qui permettrait d'aller à l'essentiel tout en s'attardant sur les faits importants et porteurs des effets recherchés.

Pour aider les élèves à rendre plus substantiels leurs récits, Crinon (2006a : 68) préconise l'utilisation de banques de données textuelles. Les élèves intègrent à leur récit des procédés, les expressions et les tournures repérés dans des textes qu'ils ont sous les yeux et qu'ils peuvent s'approprier afin de les faire leur.

Les obstacles à la génération des textes de fiction sont parfois inhérents à des critères qui reviennent de façon trop systématiques. Tauveron (2009 : 140) montre comment le critère de la cohérence sémantique, en devenant un jugement de valeur de la part des enseignants qui enseignent à tous les niveaux, fait écran à un travail qui se centrerait sur la génération d'un univers de fiction différent de notre monde. Le critère de la cohérence est un critère majeur qui apparaît dans les grilles d'évaluation, dans les annotations et dans les conseils d'enseignants quel que soit le niveau, bien au-delà de l'école primaire. Or la cohérence sémantique est assurée dès le cycle 3 (Fayol, 1997 ; Corblin, 2006 : 108), c'est-à-dire que les élèves sont en mesure de raconter une histoire avec des personnages, avec des cadres spatiaux-temporels, des descriptions qui sont en relation de compatibilité relativement aux informations fournies tout au long du texte.

- Utilisation de la narratologie appliquée

Les élèves ont besoin de matériaux pour construire une histoire. Ensuite il leur reste à agencer les pierres de l'édifice. Les études sur l'utilisation en classe des schémas narratifs ou actantiels abondent et les manuels de narratologie de Dumortier (1989) en sont un exemple, mais il ne se limite pas à ces schémas, il propose un véritable travail complémentaire sur les focalisations, les voix narratives, le discours rapporté, le rythme du récit.

Au sujet de ces schémas, Fayol (1985) et Oriol-Boyer (2002 : 47) insistent sur le fait que le schéma narratif est une organisation pré-linguistique de la trame du récit et qu'il ne saurait être un outil de textualisation des idées. Pour Reuter (2000), utilisés en production, les

schémas narratifs et quinaires, sous-estiment la mise en texte. Le schéma narratif se centre sur les causes et conséquences qui lient les personnages et leurs actions entre eux. C'est un outil qui se rapporte au narré et non à la narration. Tauveron (1995 : 36-37) considère que ces outils se centrent trop sur la logique des actions sans établir de lien avec les caractères des personnages qui les accomplissent. Son jugement sur le schéma quinaire est sans appel :

« Il n'est pas l'outil adéquat pour aider les élèves qui ont déjà acquis une compétence narrative minimale à construire en interaction les parcours des différents personnages en présence, dont en général un seul est privilégié, le parcours des autres, tronqué en amont et en aval, se réduisant à une apparition fugace et fortuite, dans le champ du personnage principal. »

Elle préconise d'identifier clairement, pour chaque personnage du récit, le but qu'il se fixe et le plan pour y parvenir. Elle distingue le but principal et le but secondaire. Trop souvent, seul le personnage principal, sujet du schéma actantiel de Greimas (1973), fait l'objet d'une réflexion sur le but qu'il s'assigne dans le récit et sur les moyens qu'il se donne pour y parvenir. L'issue pour chacun des personnages mérite d'être clairement posée. C'est à cette condition que le réseau des personnages se construit.

Le schéma du texte, sous forme de résumé ou de listing des péripéties, est souvent un des points centraux de l'enseignement de la rédaction (McCutchen, 1986, 1987). Comme le schéma narratif est une forme de protorécit, si cette structure est systématiquement utilisée comme point de départ, l'écriture de fictions se trouve réduite à une écriture narrative avec un ordre préétabli et immuable d'un genre à l'autre.

3.2.3. Construire un réseau de personnages

Le personnage, qu'il soit principal ou secondaire, a une psychologie qui trouve une expression cohérente à travers ses paroles et ses actes, mais aussi à travers les dires et réactions des autres personnages, même si le personnage de fables se réduit à un trait de caractère, parfois deux. Chaque personnage peut avoir des expressions, des tournures langagières qui lui sont propres. La psychologie du personnage de nouvelle est en relation également avec l'espace-temps qui peut être un milieu d'influence ou le révélateur de certains traits : le personnage peut avoir été influencé par un passé qui n'est pas forcément narré explicitement. Le lecteur perçoit donc ce passé suggéré par interprétation, par inférence. Le créateur de personnages doit comprendre que ses êtres de papier forment un tout qui interagit avec leur milieu fictif. Ce n'est qu'au CM2 que le personnage commence, dans les productions d'élèves, « à être traduit comme un tout fait d'actes et de qualifications corrélés »

(Tauveron, 1995 : 107). Froger (2002-2003 : 238) propose de sélectionner et de choisir ce qui doit être dit de l'être et du faire des personnages, d'établir le problème qui fait obstacle à leurs désirs et les moyens que les élèves mettront en œuvre pour contourner l'obstacle afin de résoudre la difficulté (Tauveron 1995 : 34).

Les personnages dans un récit bref sont soit dynamiques, c'est-à-dire sujets à une évolution entre le début et la fin du récit, soit, au contraire, le sujet écrivant choisit de confronter des personnages au caractère fixe, statique, qui n'évolue pas dans la fiction¹. Les personnages des œuvres fantastiques sont plutôt de la première catégorie, tandis que ceux de la fable sont plutôt de la seconde. L'intérêt est alors de se demander comment ces personnages antagonistes peuvent se heurter dans leurs discours ou leurs actes. Les observations d'écrits scolaires font le constat que les personnages créés par les élèves de l'école primaire sont en fait immuables, monolithiques. Ils n'évoluent pas sous le coup des événements. Leur psychologie est plutôt manichéenne (Tauveron, 1995 : 107) et dans les cas rares d'évolution, on passe alors d'un état psychologique à son contraire (content/ pas content ; malheureux/ heureux).

Entrer dans les pensées des personnages et leurs sentiments est nécessaire, mais on observe une certaine difficulté dans des copies d'élèves, notamment en 6^e (Elalouf, 2006 : 84). Tauveron fait le même constat pour l'école primaire : les élèves ne donnent pas ou très peu accès au lecteur à la conscience du personnage ni à son discours intérieur. De même, la connexion entre les états du personnage (Tauveron, 1995 : 108) ou entre le personnage et les autres fait partie des problèmes à résoudre en écriture de fiction (Froger, 2002 : 238). Comme dans le conte, le personnage de fables peut avoir des qualités ou défauts qui doivent nécessairement rester intangibles (la cruauté par exemple), d'autres comme la pauvreté sont labiles, mais le passage d'un état à l'autre est fortement lié à la logique du récit. Or, à l'école primaire, les élèves font peu la distinction entre l'une et l'autre qualité, ce qui occasionne des transgressions des règles du genre.

Mais pour instaurer l'univers d'une fiction plus élaborée que la fable, les personnages ne doivent pas se limiter à une simple désignation (Elalouf, 2006 : 85), les désignateurs choisis contribuent à cette construction littéraire. Ces désignateurs rendent souvent compte d'un jugement sur le personnage. Il est souhaitable que d'autres formes de marques d'évaluation viennent caractériser les personnages (Froger 2002 : 238), des adjectifs, des

¹ Ducrot, Todorov (1972 : 289) reprennent cette distinction dans leur *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* à l'entrée « *personnages* ». La distinction est très utilisée. Timbal-Duclaux (2009 : 160) y fait référence également.

comparaisons, des jugements du narrateur par exemple. Par ailleurs les substituts coréférentiels aux personnages constituent une chaîne qui se doit d'exclure toute ambiguïté. Les enseignants sont souvent obligés de corriger des erreurs de ce type dans les productions de l'école primaire (Tauveron 1995 : 123).

3.2.4. Donner vie aux personnages à travers les mots

Selon Crinon (2006) et les chercheurs du groupe Escol, dès le cycle 3 de l'école primaire, les cours de littérature privilégient une pratique du commentaire et cherchent à exprimer l'essentiel des idées contenues dans le texte lu. Cette pratique de lecture est capitale pour la compréhension, elle vise à résumer l'essentiel du texte. Mais cela aboutit à un malentendu dans l'esprit des élèves, entraînés à nommer les sentiments implicites des personnages. Au moment du passage à l'écrit, la plupart des élèves nommeront le sentiment éprouvé. Or l'écriture, si elle nomme trop directement les sentiments, ne les fait pas partager (Crinon 2006a : 68). L'écriture ne peut pas toujours résumer, elle doit aussi mimer la vie. Crinon donne l'exemple de Laure, élève de CE2, qui se contente d'écrire « *Moi, j'ai commencé à avoir un coup de foudre* ». En revanche Adrien, en CE2 également, a été aidé dans l'écriture de son texte par une banque de textes où le sentiment amoureux était décrit plutôt que nommé et, au lieu de nommer simplement le sentiment éprouvé, il le fait vivre et partager à travers une description en focalisation interne, ce qui donne :

« Je trouvai qu'elle était sensationnelle. Et mignonne. Quand elle rit, je l'aime encore plus. Et chaque fois que je la vois, ça me donne des frissons. » (Crinon, 2006a : 69)

Cette analyse didactique sur le rôle du lien lecture-écriture est une explication parmi d'autres expliquant les difficultés des élèves à déplier un texte pour faire inférer un sentiment aux lecteurs, mais elle pose donc le problème de la conduite de l'activité d'écriture de fiction et elle propose un accompagnement pour résoudre cette difficulté qui consiste à faire usage de textes en cours d'écriture. L'écriture n'est souvent qu'une évaluation sommative de la séance de lecture, ce qui favorise le malentendu dont nous venons de parler : les élèves n'ont plus de modèles sous les yeux pour apprendre à écrire. Mais la lecture fait office parfois d'activité conjointe à l'écriture. Elle nourrit les contenus et formes textuelles. Quelle est la place des références intertextuelles dans l'apprentissage de l'écriture ?

3.2.5. Gérer les dialogues

Boré (2006 : 46 ; 2009) a montré que l'écriture des dialogues et paroles des personnages était un élément moteur du processus de création de la fiction au collège et que les élèves s'en servaient comme substitut à la narration. Dans cette tranche d'âge, les élèves éprouvent des difficultés nombreuses pour introduire dans le récit les dialogues de façon claire en respectant un équilibre avec le récit, c'est ce que le groupe EVA avait déjà remarqué quelques années auparavant (1991 : 175) :

« La lecture des récits d'enfants met en évidence leur difficulté à faire parler les personnages, tant pour rapporter directement la réflexion de l'un d'eux (n'appelant pas nécessairement la réaction d'un interlocuteur) que pour rapporter un dialogue entre deux ou plusieurs personnages. »

Les choix de discours sont souvent maladroits chez les jeunes rédacteurs. Fréquemment, leurs dialogues sont trop étendus par rapport au texte narré, ils deviennent envahissants jusqu'à constituer parfois la totalité du texte produit (Rebière et Jaubert, 2002-2003 : 222 ; Boré, 2006 : 51). De même, en ce qui concerne la gestion des dialogues, Bessonnat (1994 : 7) remarque que l'évolution des élèves de collège est marquée par « *l'écriture d'une courte scène saturée de dialogues* » donc mimétique pour les 6^{es} au développement d'un récit articulé en chapitres avec une alternance de scènes dialoguées et narratives, donc plus génétiques. L'élève de 3^e peut donner véritablement une fonction d'information aux dialogues, alors qu'en 6^e, les paroles ont plus une fonction ornementale ou réaliste.

Boré (2006) constate également que, dans les récits d'élèves, il arrive aussi qu'un personnage introduit dans la fiction par un dialogue ne soit pas réintroduit dans les récits d'élèves. Il manque dès lors une conscience autre que le « je » et le « tu », qui s'exprime par une troisième personne et qui soit susceptible d'offrir un autre regard sur les énonciateurs. Le corpus que Boré a analysé en 2006 atteste de la difficulté qu'un élève de 6^e peut éprouver pour exprimer le discours intérieur d'un personnage qui se fait silencieusement des réflexions à lui-même. Les diverses modalités de discours (discours direct, indirect, indirect libre, narrativisé ou synecdochique¹) rendent compte avec plus ou moins de précisions des propos tenus entre les personnages. Le choix d'un mode de discours ou d'un autre dépend de l'importance de chacune des paroles prononcées par rapport à l'intrigue ou par rapport à l'image que les propos donnent de la psychologie des personnages.

¹ Le discours synecdochique consiste à prendre une citation représentative d'un contenu de discours plus vaste, comme c'est souvent le cas dans les interviews.

Les difficultés les plus connues lors de l'écriture de dialogues sont relatives à la mauvaise utilisation des signes de ponctuation qui introduisent et démarquent les énonciateurs, à l'absence ou la pauvreté des verbes de communication spécifiant l'identité ou le ton du locuteur (Tauveron 1995 : 117).

Gouet énumère les dysfonctionnements liés aux dialogues dans *Ecrire au collège*, CNDP (sans date : 215), ce qui résume nos propos à ce sujet :

- *inefficacité : vacuité du contenu, incohérence des progressions*
- *confusion des locuteurs*
- *confusion entre écriture théâtrale et narrative*
- *manque de maîtrise ou pure ignorance de la ponctuation, de la mise en page*
- *absence ou répétition des verbes introducteurs*
- *répétition de la structure des phrases qui annoncent le dialogue : elles sont toutes mises en incise, ou toutes placées en début de dialogue. Banalité de ces mêmes phrases, leur manque d'intérêt dramatique.*

Notre typologie enregistre ces dysfonctionnements d'ordre sémantique, morphosyntaxique et matériel. Nous distinguerons les interventions sur la cohésion et la ponctuation, les personnages, l'énonciation, le lexique et les manipulations liées à l'usage d'opérations textuelles afin de trouver une remédiation à ces dysfonctionnements.

3.2.6. Gérer les descriptions

Les descriptions contribuent à travers l'instauration d'un chronotope¹ à la représentation d'un univers fictionnel. Comme l'a écrit Petitjean (1987 : 71),

¹ « C'est à Bakhtine, théoricien russe du roman, que revient la création du concept, aujourd'hui couramment accepté, de **chronotope**. L'auteur se rattache, en le créant, à la théorie d'Einstein, pour lequel on ne peut plus parler de l'espace indépendamment du temps, et réciproquement : le temps constituant une quatrième dimension de « l'espace-temps ».

Bakhtine, toutefois raisonne à l'envers : Chronotope signifie en effet « Temps-espace ». Pour lui, le temps romanesque est l'élément qui domine et s'articule non seulement à l'espace, mais encore à la qualité des personnages. Autrement dit le personnage n'est pas « dans l'espace », puis « dans le temps », et enfin caractérise intemporellement par sa « nature (caractère, rôle) » ; mais, dans le récit, ces trois pôles sont en interaction indissoluble, comme le continuum : matière – temps – espace.

Le problème vient de ce que la théorie mécanique de Newton est toujours enseignée à l'école, celle qui fait de l'espace et du temps des axes de coordonnées indépendantes qui se situent à l'**extérieur** de l'individu. Nous devons au contraire en faire des données **intérieures**, tel que le personnage soit considéré comme la densité d'une certaine « courbure de l'espace-temps » (comme dit Einstein)

Bakhtine écrit : « Dans le chronotope de l'art littéraire a lieu la fusion des indices spatiaux et temporels en un tout intelligible et concret. Ici **le temps se condense**, devient compact et visible pour l'art ; tandis que **l'espace s'intensifie**, s'engouffre, dans le mouvement du temps, du sujet, de l'histoire. Les indices du temps se découvrent dans l'espace, celui-ci est perçu et mesuré d'après le temps ».

En littérature, le chronotope a une influence capitale sur les genres littéraires, et par conséquent, sur les images de l'homme que sont les personnages. » (Timbal-Duclaux, 2009 : 47-48).

« *Le récit ne peut se passer de la description puisqu'il tire de cette dernière son pouvoir hallucinatoire, sa prétention à se faire prendre pour le réel.* »

Le lecteur croit à l'univers instauré en fonction de ce qu'on lui donne à voir, les descriptions conditionnent la perception du monde fictif et des personnages. Pourtant, la description, notamment du personnage, est souvent absente dans les écrits produits à l'école primaire, et quand elle existe, les détails fournis ont rarement un rapport d'utilité pour les événements narrés (Tauveron, 1995 : 107). Se pose par ailleurs le problème de son insertion. Le portrait de personnage dans les récits d'enfants suit presque invariablement la première occurrence du nom de celui qui est décrit et elle est prise en charge par un narrateur omniscient. De même, la description d'un lieu se trouve plutôt au début. Les descriptions éclatées ne se trouvent pas chez les rédacteurs novices, il faut les aider pour en trouver dans leurs récits (Tauveron, 1995 : 116). Tauveron (2001 : 302) propose de concevoir des grilles avec des choix multiples sur la présence ou l'absence de description et sur le choix d'un type de description, sur la place où elle intervient en fonction des effets à produire.

Certains récits de fiction sont ancrés avec précision dans le temps et dans l'espace, notamment quand il s'agit de nouvelles. Les élèves risquent par conséquent de commettre des anachronismes ou anatopismes (Tauveron, 1995 : 109). Des élèves plus méfiants, plus expérimentés, ont au contraire le souci de les éviter et sollicitent l'enseignant sur les noms que l'on peut donner dans une ville ou sur les objets que l'on peut trouver dans un siècle qui n'est pas le nôtre.

Les descriptions des élèves de l'école primaire sont connues pour être pauvres d'un point de vue lexical. Certains adjectifs comme les adjectifs de couleur sont systématiquement employés ainsi que les qualificatifs « *petit* », « *grand* », « *laid* », « *beau* », « *gentil* », « *méchant* ». Face à ce problème, Tauveron (1995-a: 121) estime que les listes de vocabulaire que l'école tente de mettre en place ne résolvent pas le problème, le procédé serait « *largement inopérant* ». Un autre problème stylistique tient à la difficulté qu'éprouvent les élèves à décrire avec des comparaisons et des métaphores de qualité.

3.2.7. Gérer la narration en variant les points de vue ou les voix narratives

L'instance narrative est souvent floue ou immuable dans les récits du cycle 3 (Corblin, 2006 : 105). Dormoy (1996 : 165) caractérise les écrits scolaires par « *l'absence d'un foyer de perception clairement déterminé et la non-prise en compte des questions que pose le mode de*

narration »¹. Peu de productions donnent à lire un récit animé par des remarques subjectives, évaluatives de la part du narrateur. L'histoire devient narrative quand elle entretient un commentaire des faits narrés. L'expansivité des commentaires du narrateur serait un signe de début de maîtrise de l'écriture de fiction.

Rebière et Jaubert (2002-2003 : 223) constatent la difficulté des élèves à maintenir les marques énonciatives d'un point de vue, ce qui aboutit à une forme de cacophonie entre expression à la première et à la troisième personne pour le narrateur-personnage.

La gestion des différents points de vue de l'histoire pose, à l'école primaire, principalement trois problèmes répertoriés par Rebière et Jaubert (2002-2003 : 228) :

- le choix et la construction d'un point de vue dominant (adopter et maintenir la cohérence du choix d'un narrateur à la première personne ou à la troisième),
- la construction d'autres points de vue, permettant d'introduire le doute, nécessaire au fantastique,
- l'orchestration des différentes instances narratives.

La polyphonie narrative est une difficulté énonciative qui se retrouve tout au long de la scolarité.

3.3. La brièveté dans la fiction

Comme les chapitres 3 et 4 portent sur la didactique du lien lecture-écriture de nouvelles fantastiques et de fables, nous amorçons ici une réflexion préalable sur quelques caractéristiques des fictions brèves et sur les difficultés que cela génère. Les chapitres 3 et 4 traitent des difficultés spécifiques de chacun des deux genres. Ici nous nous en tenons à des traits généraux sur la nouvelle, qu'elle soit fantastique ou pas.

L'apprentissage de l'écriture exige une pratique régulière et fréquente, or les opérations de réécriture demandent beaucoup de temps. Travailler en classe les formes brèves présente donc l'avantage de faire produire des récits complets, avec des contraintes spécifiques à un genre donné. Par formes brèves, Dessons (1991 : 5) entend « *des discours ayant en commun d'être (relativement) courts, à défaut d'être toujours brefs* ». Derrière l'apparente synonymie, ce qui différencie le « *court* » du « *bref* » est que le « *bref* » est relatif au langage, aux mots employés, à l'économie verbale, il rejoint le « *concis* » (Dessons 1991 ; Roukhomovsky, 2001 : 4). Le « *court* » est quantitatif et se réfère à la longueur de la production globale, ainsi la notion de « *court* » est toujours dépendante de la comparaison à

¹ En gras dans le texte.

d'autres écrits. En matière de fictions, cela renvoie à des genres comme la fable (plus courte qu'un conte) ou la nouvelle (plus courte qu'un roman, la lecture s'effectue d'une traite).

Les fictions brèves présentent des particularités de structure qui les distinguent des textes plus longs (la nouvelle¹ par rapport au roman ou la fable par comparaison au conte), notamment au niveau des incipits et des excipits. La phrase d'incipit revêt une importance particulière, elle contient potentiellement à elle seule l'ensemble de la nouvelle (Aubrit, 2006 : 140). Dans le déroulement du récit entre le début et la fin, chaque détail fait sens, l'inutile doit être soigneusement traqué et éliminé (Grojnowski, 1989 : 21-22) et certaines composantes du schéma narratif sont peu développées. Les événements s'enchaînent dans un rythme qui marque des dilatations² absolument nécessaires. La durée de l'histoire peut être prolongée extrêmement ou au contraire réduite considérablement. Le roman, quand il atteint le point culminant, fait retomber lentement la tension tandis que la nouvelle s'arrête de préférence à ce point culminant (Aubrit, 2006 : 139). Mellier (2001 : 90) souligne le lien étroit entre la forme brève de la nouvelle et le fantastique. La nouvelle cadrerait mieux que le roman au fantastique :

« sa concentration, la puissance suggestive de l'ellipse, sa manière de ne pas avoir besoin de se charger de toute la complexité de détails, de toute la lourde régie d'un monde romanesque pour introduire cependant à l'évidence de la fiction, tout cela serait alors particulièrement propice au développement de l'effet fantastique, quelle que soit sa visée. »

Concentrer l'intrigue, suggérer en sélectionnant les détails et afin de renforcer l'ambiguïté fantastique, on comprend dès lors l'ampleur de la tâche demandée aux élèves si on veut leur donner un statut d'auteurs et socialiser leur écrit. Un accompagnement éclairé d'une écriture qui se doit d'être économe de mots et riche d'effets pragmatiques est nécessaire pour obtenir des textes de qualité.

¹ Grojnowski (1989 : 20) définit la nouvelle dans l'article *L'art du bref*. « La nouvelle rapporte en un nombre de pages limité quelque chose qui advient. Elle se définit par cette composante narrative. »

² La dilatation est un concept de narratologie qui correspond à un accroissement de la quantité de texte avec des effets sur la durée linguistique de la narration et sur le temps de lecture.

3.3.1. Les difficultés des élèves et des enseignants pour inventer le dénouement

L'élève, au même titre que l'écrivain, peut être angoissé par la préoccupation de trouver une bonne fin pour son texte. Le romancier peut écrire de façon jubilatoire sans se soucier du dénouement qui sera trouvé en cours d'élaboration de l'œuvre. Selon Brulotte (1991 : 286), auteur des recueils de nouvelles *Le Surveillant* et *L'Emprise*, cette attitude est incompatible avec l'écriture d'un récit bref du type nouvelle :

« Tout se présente, me semble-t-il, comme s'il y avait plus fréquemment un fétichisme de la fin et comme s'il était plus difficile de commencer une nouvelle sans connaître d'abord le point d'arrivée. La fin est alors le début de tout, si je puis dire. Elle détermine le reste : tous les détails du texte, le tissu le plus ténu de la nouvelle deviennent ce que j'appellerais de l'infratexte (infra : au-dessous, plus bas, après, sert à renvoyer à un passage qui se trouve ailleurs dans le texte), c'est-à-dire que chaque élément se relie à son avenir, à ce qui se trouve après, plus loin, bref à la conclusion. »

Compte tenu de l'importance majeure de la fin, le genre de la nouvelle implique une planification aboutie du déroulement de l'histoire¹. L'écriture de la nouvelle est un art de la précision.

3.3.2. Propositions didactiques pour surmonter ces difficultés liées au concept d'écriture de nouvelles

Pour une classe de 3^e, Bessonnat (2000 : 93) propose une forme d'étayage à la réécriture sous forme de fiche comportant onze critères ou conseils d'écriture. Il l'intitule « *l'art du bref : réécrire son récit en 50 lignes* ». Il s'agit d'une réécriture d'une nouvelle écrite au préalable par un camarade de classe. Bessonnat espère ainsi densifier le texte des élèves en sollicitant l'esprit critique d'un pair :

*« 1. Resserrer le récit initial, c'est-à-dire le réduire sans le résumer. Supprimer les temps morts, les longues descriptions, les scènes sans pour autant opter pour le seul discours indirect. Varier la vitesse du récit. Deux cas de figure : la nouvelle-histoire (toute une vie en 50 lignes) ; la nouvelle-instant (un évènement bref en 50 lignes).
2. Faire un départ in medias res. (...)*

¹ Certains auteurs de nouvelles ne suivent néanmoins pas cette manière d'écrire. C'est le cas de Trassard qui affirme au contraire : « *Je ne fais jamais de plan, si je savais où je vais atterrir, je n'aurais pas le courage d'aller au bout, j'espère me surprendre en cours de route, et c'est ce qui m'amuse dans le processus de création : l'évènement se fait jour petit à petit. Il y a le plus souvent un climat au départ puis une figure se dessine et je la suis, sans bien savoir ce qui va lui arriver.* » (*Le Français aujourd'hui, La nouvelle*, n° 87, p. 82). Ce qui importe donc pour lui est plutôt le personnage et le décor. Ils suscitent l'évènement.

3. *Démarrer le récit le plus tard possible dans l'action puis réinjecter le passé sauté sous forme de brefs retours en arrière. Choisir de situer le début du récit quand l'action est déjà largement engagée. L'idéal : un départ en trombe ; une accalmie pour avoir le temps de donner les indispensables explications, un crescendo final.*
4. *Donner du rythme à l'histoire par une composition en tableaux (cf Aux champs) ou par une scansion du temps (cf. Chasseurs de vieux).*
5. *Cultiver l'ellipse (saut dans le temps ou dans l'espace) pour accélérer. Penser à utiliser les alinéas pour matérialiser les décrochages dans le temps et l'espace ;*
6. *Conserver des passages au discours direct significatifs. Faire passer si possible certaines informations par le dialogue là où spontanément on serait tenté de le faire par un commentaire.*
7. *Pratiquer la description elliptique. Tous les éléments du décor doivent être utiles pour comprendre le drame qui se prépare (cf L'Ascenseur). Essayer des descriptions approximatives qui font plus vrai (cf. on aurait dit ; cela ressemblerait plutôt ; c'était comme ; comment exprimer avec des mots... ?). Réserver le portrait au seul personnage principal ;*
8. *Soigner la chute. Calculer un effet de surprise. Révélation finale qui oblige à relire le récit différemment. Deux techniques possibles. Soit un commentaire distancié (cf le K), soit une réplique de personnage inattendue. Soit une fin fermée (sentence définitive) soit une fin ouverte (qui laisse le lecteur sur sa faim).*
9. *Injecter du discours indirect libre pour exprimer les pensées du personnage principal.*
10. *Disposer des jalons annonciateurs de la révélation finale. Phrases-amorces. Effets d'annonces (du genre en se rendant ce matin-là au collège, Fanch Papaouet ne se doutait pas que son existence allait basculer dans l'horreur).*
11. *Choisir un titre-énigme qui ne prenne tout son sens qu'au terme de la lecture. »*

Cette liste de conseils met l'accent sur les difficultés majeures rencontrées en écriture de fiction brèves : tendance à la longueur et à donner des détails inutiles, manque de rythme, mauvaise gestion des modalités de discours et manque de profondeur psychologique des personnages, chute sans surprise, manque de cohésion. Nous verrons dans le chapitre 4 en quoi ces critères diffèrent pour ce qui est de l'écriture de fables.

Conclusion du chapitre 1

Nous avons pu poser au cours du bilan intermédiaire quelques éléments de notre typologie qui permettront de conduire l'analyse des interactions didactique de l'accompagnement de l'écriture de fictions, brèves en l'occurrence. Les théories des processus rédactionnels nous ont permis de distinguer des interventions du maître dans le but d'aider les élèves qui porteraient sur le monde référentiel et les contenus textuels, des interventions linguistiques ou rhétoriques, des interventions d'ordre pragmatique. Ces interventions sont conçues au moment de la planification enseignante, c'est-à-dire *a priori*, ou bien elles s'élaborent *en situation* d'écriture ou encore *a posteriori* dans le cadre d'une correction de brouillons que le maître gèrerait en dehors de la classe. Les formes d'accompagnement reposent sur de l'oral, de l'écrit, ou du non verbal. Ces trois canaux de communication peuvent se cumuler.

L'accompagnement du professeur attire potentiellement l'attention sur les opérations de révision textuelle que sont la suppression, l'adjonction, la substitution, l'adjonction sur des unités linguistiques plus ou moins étendues. Cela peut aller de la lettre au paragraphe, de la microstructure à la macrostructure. Nous intégrerons ces quatre opérations textuelles à la typologie des formes d'accompagnement que nous présenterons dans le chapitre 6. Nous avons souligné que l'opération de déplacement était la moins utilisée par les élèves et que le professeur pouvait décider d'en montrer l'intérêt.

Un défi de l'enseignement est de faire prendre conscience aux élèves que jouer sur les variations du rythme du récit est une condition pour produire des effets sur les lecteurs. C'est aussi tout un apprentissage de faire en sorte que les élèves n'aillent pas trop vite dans l'enchaînement des événements, de prendre le temps de décrire ce qu'il est utile de décrire pour créer une atmosphère ou pour saisir ce que représentent les personnages, ce qu'ils incarnent au niveau des valeurs.

Les dialogues, l'énonciation, les descriptions, les voix narratives, les focalisations sont sources de difficultés tout au long de la scolarité. Nous voulons pouvoir localiser rapidement les passages où les enseignants interviennent sur ces dimensions de la fiction.

Nous avons ici exploré des pistes de ce qui est susceptible de constituer l'étayage enseignant lors de séances d'écriture accompagnée portant sur des textes de fiction. Il est

temps d'aller plus loin dans la réflexion sur l'étayage afin de complexifier notre projet de typologie.

Chapitre 2. L'étayage de l'écriture de fiction : théories et programmes scolaires

« Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain. » (Vygotsky in Schneuwly et Bronckart, 1985 : 109).

L'objectif de ce chapitre est de présenter les positions de la recherche sur la notion d'*étayage* en écriture et de préciser quel discours est tenu par les différents programmes scolaires en vigueur à ce niveau. Ces textes prescriptifs orientent les pratiques effectives et alimentent les modèles disciplinaires en actes que nous pouvons inférer par l'analyse de ces conduites de classes. Nous précisons donc ici la notion de « *modèle disciplinaire en actes* » que nous avons définie dans notre introduction¹.

1. La notion d'étayage

1.1. Définition de l'étayage et de la zone proximale de développement

Quand un enseignant accompagne l'écriture de ses élèves, il a recours à des interventions orales ou écrites auxquelles on donne le nom générique d'*étayage* (Bruner, 1983). L'*étayage*, comme dans un bâtiment que l'on construit, est ce qui porte l'édifice langagier en construction en attendant qu'il se soit suffisamment consolidé.

L'*étayage* est une interaction de tutelle en situation-problème. La notion est issue du concept de Vygotsky² qui met en avant une zone proximale de développement chez l'enfant. Cette zone proximale de développement (ZPD) circonscrit l'ensemble des apprentissages complexes qui ont besoin d'être conduits par un élève avec l'aide de l'adulte (Vygotsky in Schneuwly et Bronckart, 1985 : 108-109). Pour des enfants d'un âge donné, les apprentissages situés dans la ZPD sont identifiés par le fait que ces enfants ne parviennent pas à réaliser une tâche de façon autonome et que la compétence inhérente à cette tâche ne peut

¹ P. 19.

² Bruner témoigne en effet de cette influence de Vygotsky sur sa pensée dans la préface à *Savoir dire, savoir faire* (1983 : 8) : « Une voix au moins se fait entendre au travers de la plupart de ces articles, c'est celle du psychologue russe L. S. Vygotsky. C'est son œuvre qui m'a très tôt convaincu qu'il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture. »

être actualisée, mais avec une aide extérieure les enfants parviennent à réaliser la tâche demandée (Schneuwly, 1985 : 174). Le fait aussi que d'autres enfants, du même âge, parviennent, de façon autonome, à réaliser cette tâche indique que la tâche est dans la zone proximale de développement des enfants du premier groupe. Ce qu'un enfant réalise seul de façon satisfaisante appartient en revanche pour lui à sa zone de développement et rend compte de ses aptitudes.

Pour aider l'enfant à progresser, Ruellan (2005) préconise d'étayer ses pratiques langagières à l'écrit, puis progressivement de les désétayer afin que l'enfant reproduise de façon autonome le cheminement qu'il a été en mesure de faire avec la médiation de l'adulte. C'est ainsi que l'on juge ses progrès, et Vygotsky en tire le principe pédagogique suivant : « *Le seul bon enseignement est celui qui précède le développement* » (Vygotsky in Schneuwly et Bronckart 1985 : 110).

1.2. Fonctions de l'étayage

Six fonctions (Bruner, 1983 : 278), qui ne sont pas spécifiques à l'écriture, peuvent motiver le processus de soutien nécessaire à la réalisation d'une tâche de la ZPD :

- « *l'enrôlement* », qui vise à susciter l'intérêt pour la tâche et l'adhésion lors de la présentation de la tâche ;
- « *la réduction des degrés de liberté* », qui implique pour le tuteur de simplifier la tâche en réduisant le nombre d'actions à réaliser par le débutant pour qu'il mène à bien la tâche ;
- « *le maintien de l'orientation* », qui vise à susciter l'intérêt du débutant tout au long de la réalisation de la tâche afin qu'elle soit un but en soi ;
- « *la signalisation des caractéristiques déterminantes* » qui en écriture, peut être relative aux genres ou aux types de textes ;
- « *le contrôle de la frustration* », qui vise à éviter la fatigue ou tout sentiment d'échec décourageant ;
- « *la démonstration* » ou « *présentation de modèles* », qui cherche à montrer par un exemple un essai de solution. L'imitation-modélisation interactive s'observe dans les couples dissymétriques, c'est-à-dire quand l'enseignant est expert et que l'interactant est novice.

1.3. Caractéristiques de l'étayage en écriture

L'étayage se caractérise par le besoin d'informations, de ressources documentaires, de méthodes de travail ou d'organisation qui peuvent être communiquées notamment à l'aide de manuels, de fiches ou de la parole professorale.

« A travers ses questions et ses commentaires, l'enseignant essaye d'aider les enfants à centrer leur discours sur un thème et à le structurer, à tenir compte du savoir de l'auditoire, à nommer précisément les objets, à situer temporellement et spatialement les événements, à motiver et annoncer des changements de thèmes, bref à construire un texte décontextualisé sur un thème spécifique. La situation est intermédiaire entre le discours oral et le discours écrit : elle se déroule face à face, avec l'utilisation possible de l'intonation et des feedback immédiats, mais en présence d'un auditoire relativement formelle, avec peu de possibilités d'utiliser des gestes et donc la nécessité de produire un discours qui ne peut s'ancrer directement dans la situation. Le schéma sous-jacent qui guide les interventions de l'enseignant est littéraire, orienté par des modèles classiques de narration et de description. » (Schneuwly, 1985 : 183-184).

L'étayage tel que le présente Bruner (1983 : 261 sq.) avec des situations-problèmes relatives aux manipulations de jouets chez le tout-petit enfant est fondamentalement différent des situations d'étayage en production d'écrit. Dans le premier cas, l'adulte maîtrise les gestes à faire accomplir ainsi que la globalité de la tâche à mener à bien. En revanche, l'écriture comporte toujours une intentionnalité narrative qui reste opaque à l'adulte et qu'il doit s'efforcer de mettre à jour en dialoguant avec le sujet-écrivain afin de saisir son intention narrative, son projet d'histoire. Une séance d'écriture comporte au début des demandes d'explicitation de cette intention narrative. La plus ou moins grande familiarité du tuteur avec un genre littéraire peut augmenter ou diminuer son degré d'expertise en écriture et la pertinence de ses remarques sur les propositions orales du sujet-écrivain (Delamotte-Légrand, 2004 : 26-27) :

« L'étayage langagier n'intervient pas forcément dans des situations de transmission de type pédagogique expert / non-expert et ne se réalise donc pas seulement dans le seul sens savoir / ignorance. En effet, l'adulte fonctionne le plus fréquemment dans une démarche de soutien, souvent simplement comme cadre / cadrage de l'activité verbale : sa seule présence peut aider l'enfant à dire et, avant tout, le paraverbal (regards, sourires, marques diverses d'intérêt par le biais de la mimo-gestualité). Les ratés de cette activité de soutien (les « contre-étayages ») relèvent bien en partie d'une mauvaise évaluation des capacités de l'enfant (intervenir « en-deçà » ou « au-delà » des possibilités enfantines tel qu'en parle Vygotski dans sa définition de la zone proximale de développement). Mais dans les analyses de Frédéric François, d'autres causes sont proposées à la réflexion :

- l'adulte qui échange avec l'enfant ne sait jamais exactement quel est le projet langagier de son jeune interlocuteur, qui lui-même sans doute l'ignore en grande partie

- et même lorsque le but est connu (un contrat de communication est clairement négocié entre les interlocuteurs), il y a toujours plusieurs solutions discursives possibles ; par exemple, raconter une grosse frayeur peut aussi bien commencer par l'état initial (« ce matin-là, je me suis levé en pleine forme... ») que par l'état final (« ce jour-là, j'ai vraiment eu la plus grande peur de ma vie »).
- et puis, comme dans tout dialogue, il y a de part et d'autre des attentes et des surprises : ainsi l'enfant peut produire un discours tout à fait adéquat, mais totalement inattendu. »

L'étayage prend diverses appellations qui se concurrencent dans la littérature sur les didactiques de la lecture et de l'écriture que nous distinguerons dans nos analyses. Nous commençons par relever les termes employés par différents chercheurs pour préciser le sens qu'ils donnent au terme :

- *guidance* (Gadeau, 1984 : 54 ; 57 ; Reuter, 1996 : 52 citant Halté),
- *facilitations procédurales* (Gadeau, 1984 : 53 ; Mas, 1989 : 14 ; Garcia-Debanc, 1990 : 28-38),
- *guidage* (Garcia-Debanc, Ringot, 1987 : 25 ; Garcia-Debanc, 1990 : 15 ; 37 ; Dabène, 1991 : 10, 17 ; Fabre, 1991 : 53 ; Rilliard, Sandon, 1991 : 64 ; Sarrazy, 1992 : 15 ; De Gaulmyn et Luis, 1996 : 44 ; Fabre-Cols, 2002 : 110 ; 132 ; Goigoux, Cèbe, Paour, 2003 : 83 ; Barré-De Miniac 2004 : 15 ; Garcia-Debanc, Beucher, Volteau, 2008 : 183, 185 ; Dolz, Plane, 2008 : 16, Plane, 2008 : 202, Aeby Daghe, 2008 : 71),

Le couple *guidage* et *guidance* est formé de termes qui entrent en concurrence selon les auteurs qui choisissent l'un ou l'autre : aucun auteur ne les emploie dans un article avec des sens distincts. L'emploi de *guidance* est un anglicisme que l'on trouve dans la littérature de la psychologie en langue américaine ou anglophone, par exemple chez Bruner¹ ou Vygotsky (1978 : 86)² mais également chez des auteurs français écrivant en anglais (Piolat, 1991 : 265) alors que leurs textes en français emploient le mot *guidage* (Roussey, Piolat, 2005 : 366) à propos du « *guidage des processus rédactionnels* ». Brassart (1998 : 18) utilise par ailleurs le terme de « *guidance* » quand il évoque le plan d'écriture mis en œuvre dans la textualisation qui est pour lui « *une guidance qui permet le réglage de la succession cohérente et cohésive des phrases* ».

¹ On trouve *guidance* dans *Studies in Cognitive Growth*, Harvard university (Bruner, Olver, Greenfield, 1968 : 11, 159) ou dans *Processes of Cognitive Growth : infancy* (Bruner, 1968 : 39, 40) par exemple, mais jamais *guidage*, sauf dans les traductions naturellement. Le terme entre alors en concurrence avec *tutelle* (*tutoring*) ou *soutien* (*support*) (Bruner, 1983 : 263-264) ou encore la métaphore de l'étayage (*scaffolding*).

² La définition de Vygotsky pour la ZPD intègre le mot *guidance* : « [The Zone of Proximal Development] is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. » (Vygotsky, 1978 : 86 ; *Mind in society : The development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press).

Le terme *guidage* est absent des textes anglophones, mais des traducteurs choisissent ce mot pour traduire *guidance*, d'où le partage terminologique entre les auteurs francophones pour un même concept. Dans Garcia-Debanc et Ringot (1987), c'est le terme *guidage* qui est utilisé pour évoquer les formes d'étayages destinées aux productions à venir quand l'écriture des élèves est terminée, ce que nous appelons dans cette étude *guidage a posteriori*. Garcia-Debanc, Beucher et Volteau (2008 : 185) emploient le terme *guidage* en relation avec la notion de différenciation. Pour nous, le guidage présente « un caractère très individualisé » (2008 : 183). Rilliard et Sandon (1991 : 123) font aussi un emploi du terme *guidage* pour un accompagnement serré du non-expert en le concevant comme un accompagnement « pas à pas ». Séguy et Tauveron (1991 : 123) insèrent la métalangue dans l'accompagnement « au guidage de l'observation des textes et à la formulation du diagnostic ». Ainsi, le guidage permet d'accéder à un diagnostic, et « le savoir sur la structure narrative » joue un rôle de guidage (Séguy et Tauveron, 1991 : 130). Enfin, Dabène (1991 : 17) écrit que « L'enseignement de l'écrit, c'est aussi le guidage de la construction des représentations », assertion interprétable comme une sorte de guidage métatextuel ou pragmatique : le tuteur aide les élèves à se construire une représentation exacte d'un genre ou type d'écrit, de ses fonctions, afin de produire un texte conforme aux attentes culturelles ou sociales. Cette terminologie s'étend à d'autres domaines que celui de l'écriture : Goigoux, Cèbe et Paour (2003) emploient le mot *guidage* dans le cadre d'activités de phonologie en maternelle, et Aeby Daghe (2008 :71) pour des actes de soutien de l'attention au cours de l'explication de textes dans le secondaire. Nous employons le terme *guidance* professorale pour la dévolution de la résolution de problèmes rédactionnels aux pairs quand le professeur reste décentré par rapport aux apprentissages, qu'il adopte une *posture de « lâcher-prise »* ou de *sous-étayage* (Bucheton, 2008). Toutefois, dans ces configurations de travail entre pairs, un élève dans une position dissymétrique, qui lui est conférée par des compétences supérieures, peut aider les autres sur le mode du guidage (voir chapitre 6 et suivants).

Des chercheurs en psychologie emploient le terme de « *facilitations procédurales* ». La diminution de la charge de travail est ce qui unit toutes les formes de *facilitations procédurales*. Garcia Debanc (1990 : 28) définit l'expression « *facilitations procédurales* » en référence à Fayol (1984)¹, qui reprend lui-même les écrits de Bereiter et Scardamalia (1982).

¹ Dans « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle », *Repères* n° 63, *Ils écrivent, comment évaluer*, Fayol (1984 : 67) écrit que la facilitation procédurale « consiste en une rédaction contrôlée de la charge d'exécution de la tâche permettant au sujet apprenant de mieux utiliser les connaissances et habiletés

Les *facilitations procédurales* consistent à « alléger la tâche tout en laissant à l'enfant (ou à l'adulte) le soin de l'affronter dans son intégralité. » (Fayol, 1984 : 67) ou par exemple à « automatiser la gestion de certaines marques locales afin de diminuer la charge de travail » (Mas, 1989 : 14).

Le terme *pilotage* (Ruellan, 1999 : 6 ; Plane, 2006 : 16 ; Bucheton, Brunet, Dupuy, Soulé, 2008 : 43 ; Brudermann et Pélissier, 2008 : 24-25) est quant à lui, d'après nos recherches bibliographiques, le plus récent dans la littérature didactique. Il apparaît d'emploi plus isolé puisqu'il ne se rencontre d'abord que sous la plume de Ruellan (1999 : 6). Ce chercheur l'utilise exclusivement pour l'élève qui gère ou aspire à gérer complètement les actions nécessaires à la tâche d'écriture à accomplir et à les mettre en relation avec des savoirs préacquis ou avec de nouveaux savoirs résultant de l'acte rédactionnel lui-même. Ruellan (1999 : 6) considère qu'un élève se pilote si le professeur dévolue la résolution des problèmes d'écriture aux élèves eux-mêmes par un travail en collaboration entre pairs. En revanche, Plane (2006 : 16) emploie le terme pour l'enseignant donnant des consignes d'écriture et dialoguant pédagogiquement avec les élèves. Les deux occurrences ont donc une orientation différente. Sous l'impulsion de Bucheton, Brunet, Dupuy, Soulé (2008 : 43), puis dans les travaux de Brudermann et Pélissier (2008), le mot *pilotage*¹ devient une partie de la typologie des gestes professionnels et prend des sens très marqués, mais toujours en relation avec le cadre de l'activité. Bucheton *et alii* distinguent *pilotage didactique*, *pilotage d'autorité*, *pilotage temporel*, *spatial* ou *instrumental*. Le *pilotage didactique* est une explicitation paraphrastique qui présente la tâche à accomplir ou qui rappelle des consignes, ce qui recouvre l'acception de Plane. Le *pilotage d'autorité* maintient l'orientation des objectifs assignés², il peut consister en remarques sur la concentration des élèves. Le *pilotage temporel* regroupe les remarques sur la gestion du temps, tandis que le *pilotage spatial* recouvre des préoccupations relatives au confort du sujet écrivant, au milieu où se déroule l'écriture, et enfin le *pilotage instrumental* vise à faire utiliser un instrument : un vérificateur d'orthographe ou un dictionnaire, par exemple.

(skills) dont il dispose déjà. Cette procédure n'enseigne rien directement ; elle optimalise simplement la probabilité de recours à des modes de gestion du texte supposés être de haut niveau (par opposition à ceux relatifs à la gestion « locale » qui, chez les plus jeunes, tend à occuper la quasi-totalité de l'espace mental) ». Il précise que, selon Bereiter et Scardamalia (1982), il existe quatre modalités de facilitations procédurales : celles qui veulent faire « dire plus » grâce à la consigne de départ ou en cours de rédaction, celles qui activent la mémoire à long terme pour améliorer le traitement thématique du texte ou ses buts, celles relatives à l'assistance à la construction d'une planification ou celles qui se focalisent sur l'assistance à la révision.

¹ Bucheton *et alii* (2008 : 43) définissent ainsi le *pilotage* : « Il s'agit de gérer les différentes contraintes spatiales et temporelles de la situation : avancée de la leçon, déplacements, gestion des instruments d'enseignement divers, etc... »

² Voir début de notre chapitre 2.

Le concept de *pilotage* de Bucheton *et alii* nous paraît hétéroclite : il s'intéresse à des interactions didactiques, psychologiques, pédagogiques et ergonomiques. Nous avons, en ce qui nous concerne, adopté une terminologie différente au départ mais avons préféré ne pas faire concurrence à ce qui existait déjà en dépit de cette objection afin d'être mieux compris. De toute façon, nous nous ciblerons en priorité sur les interactions linguistiques et didactiques.

1.4. Stratégies évaluatives et étayage

D'après Séguy et Tauveron (1991 : 127-128), il y aurait neuf types de stratégies évaluatives, ce qui nous semble transposable à l'évaluation et à l'accompagnement de l'écriture par l'enseignant :

- 1- *Non repérage des dysfonctionnements*
- 2- *Non repérage de dysfonctionnements mais application automatique (mécanique) des conseils du maître (souvent critères non objectivables ou normatifs) ou reproduction d'attitudes supposées attendues dans la circonstance*
 - a) *Le « diagnostic » sans examen*
 - b) *Le traitement sans examen et sans diagnostic*
- 3- *Sentiment diffus d'un dysfonctionnement non localisé, non désigné, non explicite*
- 4- *Repérage du dysfonctionnement – Désignation imprécise du problème (pas de solution)*
- 5- *Passage direct du repérage au traitement du problème*
- 6- *Repérage d'un dysfonctionnement suivi d'un raisonnement par rapport à la norme linguistique (implicite ou explicite) et d'une proposition de solution*
- 7- *Repérage d'un dysfonctionnement –Raisonnement par rapport aux présupposés du texte et aux connaissances du monde – Proposition de solution*
- 8- *Repérage d'un dysfonctionnement – pas de métalangage pour désigner le critère – mais explicitation – Solution*
- 9- *Repérage du dysfonctionnement- Diagnostic – Explicitation- Solution*

Ces stratégies d'accompagnement vont du non-repérage des dysfonctionnements à un traitement des dysfonctionnements très précis et qui apporte, avec une posture d'enseignement ou de contrôle, les solutions (stratégies 8 et 9). Les stratégies 8 et 9 relèvent potentiellement de ce que nous appelons, dans le chapitre 6, *corrections linguistiques* ou *sémantiques*. Entre ces deux stratégies, il existe des degrés intermédiaires d'accompagnement où des élèves appliquent ou transposent des directives sans nécessairement les avoir comprises (stratégie 2), des stratégies caractérisées par un sous-étayage (stratégie 3) ou volontairement non ciblées sur le dysfonctionnement (stratégie 4) que nous nommons

guidances. Il existe également d'autres formes d'accompagnement des améliorations à apporter, dont le repérage est ciblé avec des propositions de solutions non imposées (stratégies 6) : le *guidage* et le *tissage* (stratégie 7).

1.5. Etayage et postures enseignantes

Bucheton (2008) distingue différentes postures enseignantes relatives à l'étayage. Nous les présentons dans l'ordre allant de l'autonomie maximale à minimale :

- *la posture de « lâcher-prise »* : le maître dévolue l'apprentissage et met en œuvre des situations d'autonomie des élèves ;
- *la posture de sous-étayage* : l'idée est de ne pas trop étayer pour que l'enfant soit en posture de recherche et de création ;
- *la posture d'accompagnement* : le maître donne tous les moyens aux élèves pour qu'ils accomplissent la tâche qui leur est confiée ;
- *la posture du « magicien »* : elle joue sur l'alternance mystère-révélation, recherche-correction ;
- *la posture de contrôle* : le maître contrôle tout et gère le déroulement du cours de façon étroite en faisant des sollicitations très fréquentes ;
- *la posture d'enseignement* : en adoptant cette posture, le maître apporte le savoir. Les démarches sont transmissives ;
- *la posture de surétayage* : le maître conduit l'activité à la place des élèves. S'il est mis en difficulté, il n'hésite pas à fournir un savoir « erroné », appelé *contre-étayage* afin de sauver son statut apparent de possesseur du savoir.

Bucheton (2008) souligne qu'un enseignant expert navigue sur ces différentes postures et qu'au contraire le débutant est principalement sur la posture de contrôle. Afin de vérifier la validité de cette assertion en ce qui concerne des débutants, les parties que nous consacrerons à l'analyse de pratiques d'enseignants préciseront le rapport entre ces différentes postures et les gestes professionnels des maîtres lors des activités d'écriture.

2. Situations fonctionnelles, situations différées, situations de structuration

L'étayage enseignant en écriture cherche, à terme, à rendre l'élève autonome dans la conduite de l'activité. Ballenghien, Ruellan, Brassart, Reuter (1994 : 115-118) et Ruellan

(2005) proposent un accompagnement des activités d'écriture littéraire en projet sur le principe de l'alternance entre des *situations fonctionnelles*, des *situations de structuration* et des *situations différées*. Les *situations fonctionnelles* sont des temps d'écriture-réécriture, de tâtonnements, d'exploration des difficultés et de la tâche à exécuter intégrant la diversité des processus rédactionnels. Ces situations favorisent les échanges et les apprentissages non formalisés gérés par un ou plusieurs élèves, avec l'aide de l'enseignant. Au contraire, les *situations de structuration* sont des temps d'enseignement formalisés autour d'un objectif sélectionné en fonction des dysfonctionnements majeurs repérés lors des situations fonctionnelles ; elles privilégient des savoirs sur les écrits à produire, au niveau générique, discursif, linguistique ou culturel. Ces moments d'analyse collective reposent sur la formulation de problèmes rencontrés lors des situations fonctionnelles et sur une recherche de solutions qui aboutissent à la formulation de critères, à l'élaboration d'un outil aidant ou à l'explicitation de procédures¹. Enfin les *situations différées* sont des situations de débats à la charnière entre situations fonctionnelles et situations de structuration ; l'évaluation des productions de façon collective y trouve sa place afin de permettre une décision d'action de réécriture en situation fonctionnelle ou de publication². L'activité de l'enseignant qui accompagne le projet d'écriture pendant les situations différées consiste à :

« contribuer à rappeler les enjeux, résumer les propositions des élèves, orienter la discussion sur un autre thème tout en respectant le mouvement porteur de la discussion impulsée par les élèves, recadrer l'espace de problématisation, valoriser la proposition d'un élève, formater le retour à l'activité d'écriture par l'incitation à l'utilisation privilégiée de tels critères co-élaborés, faire le bilan des problèmes résolus par chacun dans son texte, récapituler les procédures explicitées, planifier les points qui restent à traiter, etc. » (Ruellan, 2005)

L'étude de Ballenghien et alii (1994) montre qu'une situation d'élèves de CE2 qui écrivent en binômes ou trinôme n'est pas porteuse en soi d'éléments constructifs positifs et que de multiples interactions avec l'enseignant et l'ensemble de la classe sont à aménager sur le mode de l'alternance. Cette approche est socio-constructiviste et héritière du Plan de Renovation de l'enseignement du français de 1970³. Elle valorise la réflexion métascripturale

¹ Voir Sara dans le chapitre 9.

² Voir Cyril dans le chapitre 8.

³ La distinction de Ballenghien, Ruellan, Brassart et Reuter, outre qu'elle existe aussi dans les actuels programmes belges de l'enseignement primaire, était partiellement contenue dans le Plan de Renovation de l'Enseignement du Français de 1970, ou Plan Rouchette. Les citations suivantes du plan Rouchette le montrent (nous soulignons) :

« Il s'agit, à partir de situations données, d'inciter les enfants à une utilisation fonctionnelle, créatrice, de la langue écrite. Les sujets sont proposés par les élèves ou par le maître, dans le cadre de travaux individuels liés à la vie de la classe ou de l'école. »

qui permet aux apprenants d'accéder à une véritable compétence. Il est en effet possible, selon les conduites d'accompagnement de l'écriture, de discerner une appartenance à des modèles disciplinaires de l'écriture. Ces modèles contiennent des conceptions implicites qui expliquent des différences dans les pratiques et éventuellement des incompréhensions entre le maître et ses élèves.

3. L'importance des modèles disciplinaires en actes dans les choix d'étayage

Outre Garcia-Debanc, à l'origine du concept, le *modèle disciplinaire en actes*¹ est objet d'étude de plusieurs auteurs qui ont participé au 9^e Colloque de l'AIRDF (Québec) du 26 au 28 août 2004 dont Aebly Daghe et De Pietro (2004 : 16), au cours duquel la notion a été définie comme un « *ensemble de conceptions, de représentations, de connaissances, d'habitus qui se manifeste dans le déroulement concret des leçons et qui rend compte de ce qui se passe entre les prescriptions de l'institution, les perspectives offertes par les objets didactisés... et les apprentissages des élèves* ». Ils ajoutent que le concept va de pair avec des particularités méthodologiques, de contenus qui apparaissent par exemple à travers les consignes ou qui, au contraire, sont occultés consciemment ou non. Le fait de prélever des supports de travail dans un manuel, sur un site internet, dans une revue ou dans un ouvrage didactique peut orienter le professeur vers des pratiques avec des présupposés cohérents ou contradictoires avec le système du rapport à l'écriture de l'enseignant sur un objet à enseigner ; il arrive également que les différents moments de l'apprentissage laissent apparaître des tensions méthodologiques ou des présupposés différents entre ce qui est prévu, annoncé aux élèves et ce qui est effectivement mis en œuvre par le jeu des imprévus (Garcia-Debanc, Beucher et Volteau, 2008 : 171-172).

Ainsi, la didactique de l'écriture littéraire s'est bâtie sur différents programmes scolaires aux directives divergentes, sur différents modèles de construction des écrits qui entrent en concurrence et qui coexistent souvent par strates dans les pratiques, même chez les

« *En matière de langage, il importe davantage d'adapter les activités de communication et d'apprentissage aux besoins, aux lacunes des enfants que de 'corriger' des 'fautes'.*

En somme, dans cette triple perspective, le maître crée les conditions d'une meilleure communication, s'efforce de libérer les enfants des handicaps, des blocages qui les empêchent de communiquer, de s'exprimer pleinement. Il les aide à maîtriser de mieux en mieux l'usage de la langue écrite par un apprentissage progressif fondé sur l'exercice libre de la langue, dans une dialectique constante de libération et de structuration. » <http://michel.delord.free.fr/rouchette.pdf> (dernier téléchargement le 13 août 2010).

¹ Cf. notre introduction, p. 14 pour l'historique de la naissance du concept et la définition qu'en donne Garcia-Debanc (2004).

débutants qui transposent, par sédimentation (Schneuwly, 2002 : 320), à leur pratique des souvenirs de leur propre scolarité. Ces modèles disciplinaires émanent de la succession des instructions officielles, des grandes théories de l'écriture, ou encore des modèles didactiques. Nous voulons montrer que les pratiques diffèrent par leur inscription dans une tradition disciplinaire, héritière de courants de pensées, tradition qui valorise des choix d'écriture conscients ou non. Lebrun (2004 : 32-39) en fait une présentation suffisamment complète que nous reprenons ci-après.

Les recherches sur l'écriture ont montré que le modèle le plus ancien est celui de la rhétorique antique, qui fonctionne sur une conception étagée de l'écriture. Le rédacteur passe successivement par trois étapes : l'invention (*inventio*), ou recherche d'idées ; la disposition (*dispositio*), ou classement des idées en trame argumentative, narrative ou autre, et l'élocution (*elocutio*), ou mise en texte selon les lois de la stylistique.

La pertinence de ce modèle a été remise en cause indirectement par Hayes et Flower (1980), qui ont montré que les trois composantes de la planification (assimilable à l'invention), de la textualisation (qui peut équivoir à la fois à la disposition et à l'élocution) et de la révision n'intervenaient pas dans l'activité du sujet-écrivain expert de façon linéaire mais au contraire de façon récursive (voir notre chapitre 1). Cette étude a abouti au modèle, issu de la psychologie cognitive, des processus rédactionnels. Il a révolutionné la réflexion didactique sur l'écriture en prêtant beaucoup d'attention à la planification et à la révision, qui sont apparues comme des composantes importantes de l'activité psychique d'un rédacteur. Le discours des formateurs a pu être marqué de leurs travaux. Chez des jeunes rédacteurs, la surcharge cognitive a pu être révélée par l'étude des avant-textes, ce qui a fait naître l'idée de mettre en place des facilitations procédurales avec des grilles de critères de production et de réussite afin de clarifier les attentes et les procédures.

Avec ce modèle dit de « l'évaluation critériée », modèle qui est apparenté au précédent, les interactions verbales de l'enseignant avant, pendant et après l'écriture sont susceptibles de favoriser une réflexion métalinguistique ou métascripturale propice au développement de compétences en écriture. Avec ce modèle, comme pour le modèle des ateliers d'écriture ou pour une écriture de projets, l'interaction lecture-écriture est recherchée. L'exigence de clarté cognitive est mise en avant. Elle consiste à faire connaître les buts à atteindre, à savoir ce que l'on fait, à savoir pourquoi on fait tel choix et comment, à savoir comment on est évalué.

Tauveron (2001 ; 2005) a impulsé une valorisation de l'élève en lui reconnaissant une compétence auctoriale qu'il s'agit de développer dès la Grande Section de maternelle :

l'enfant peut devenir un rédacteur auquel on confère un statut d'auteur. L'idée était déjà en germe chez Ricardou (1978 : 46), qui critiquait le refus de l'idéologie dominante d'octroyer ce statut aux élèves, comme il critiquait la tendance à faire écrire les élèves de façon solitaire (1978 : 47). Les programmes de 2002 de l'école primaire marquent l'aboutissement de cette valorisation du statut de l'élève qui peut désormais prétendre devenir auteur.

Les recherches sur la narratologie appliquée ont aussi influencé les pratiques, comme nous l'avons montré dans la troisième sous-partie du chapitre 1¹. Des outils d'analyse du récit sont transformés en outils de production de textes, le travail sur la description, les instances narratives, les points de vue, les personnages dans les rapports qu'ils entretiennent, avec, là encore, un outil d'analyse qui tend à être utilisé comme outil de planification des rapports entre les personnages : le schéma actantiel de Greimas (1973).

Les travaux initiés par Bronckart (1985) sur les types de textes et leurs spécificités linguistiques, l'importance de différences génériques a influencé *le modèle de la composition écrite*. Les problèmes de composition des textes, de l'énonciation, les choix lexicaux et les procédés morfo-syntaxiques sont valorisés en fonction du type de texte adopté comme modèle d'écriture.

Les modèles didactiques de l'écriture à l'école découlent de ces recherches et des programmes. Lebrun (2004 : 37) en répertorie quatre en spécifiant que, dans les pratiques, ils sont en général hybrides.

Le plus ancien est *le modèle de la rédaction*. Il remonte à la 3^e République et met l'accent sur l'*elocutio* par le fait que c'est surtout la maîtrise de la syntaxe et de l'orthographe qui prime sur la recherche d'idées. L'imitation par imprégnation d'auteurs présentés comme modèles à admirer domine et les compétences d'écriture s'organisent sur la base d'une progression du simple au complexe.

Le modèle de l'expression écrite valorise au contraire l'invention. Il s'inscrit dans la filiation de Freinet, qui pratiquait l'écriture quotidienne et les textes libres. Les interactions entre pairs sont sollicitées, on recherche par ailleurs une écriture source de plaisir et une réflexion intellectuelle sur l'acte d'écriture. C'est le modèle des instructions officielles des années 1980, où le terme « *expression écrite* » remplace le terme « *rédaction* » des programmes précédents. Ce modèle est aussi le modèle des ateliers d'écriture qui a eu aussi

¹ Se reporter à nos pages 65-66.

une influence sur les pratiques pédagogiques. Il en existe différents types. Les ateliers oulipiens¹ privilégient les jeux sur le langage ou les contraintes formelles gratuites, la dérision, la parodie, les exercices de style. Les ateliers thérapeutiques ou d'obédience psychanalytique dans la filiation de Bing (1976) veulent faire émerger l'expression de souvenirs personnels, d'émotions du sujet écrivant en s'appuyant sur des lectures qui provoquent la réminiscence et enfin les ateliers dans la lignée de Ricardou (1978) et d'Oriol-Boyer (2004) recherchent la solidarité entre la forme, le son, le signifiant par rapport au sens à travers l'idée d'*écriture effervescente* (Ricardou, 1978 : 28-30)².

Le modèle de la production d'écrits et de l'évaluation critériée trouve sa source dans les recherches du groupe d'Ecouen (1988-1992) et dans celles du groupe EVA (1991-1996), ainsi que dans les travaux de Greimas, Larivaille et Genette sur la narratologie ou dans les textes de Ricardou. Les programmes s'en trouvent influencés terminologiquement par l'introduction du terme « *production d'écrits* » à la place d' « *expression écrite* ». L'idée est de lutter contre le manque d'inspiration, l'évaluation imprécise et subjective. On cherche à expliciter les critères d'écriture et d'évaluation au nom de la clarté cognitive des élèves. La révision prend une grande importance.

Le modèle du sujet écrivant et des écrits de travail est une résultante des travaux de Bucheton (1995) qui donne le primat au cheminement du sujet écrivant, à ses expériences qui peuvent nourrir la production et non au seul produit fini. Les brouillons sont l'objet d'une grande attention.

Ces modèles alimentent les intentions et les choix perceptibles à travers des interventions didactiques des enseignants. Ils révèlent des choix, des conceptions ou des valeurs des enseignants. La conduite de la séance renseigne sur l'adoption de l'un de ces modèles, l'entretien anté-séance ou post-séance peut éclairer sur des raisons alléguées pour le rejet apparent d'un modèle. Les outils adoptés ou construits, s'ils existent, sont riches d'éléments informatifs sur les préférences de l'enseignant pour un modèle ou un autre. Identifier le modèle disciplinaire en actes consiste à retrouver, à travers une pratique, la présence de ces diverses influences qui peuvent se superposer, générant parfois des

¹ F. Bon se place dans une perspective d'atelier oulipien en lycée professionnel dans *Tous les mots sont adultes* (2005 : 19-54).

² Ricardou a plaidé pour des programmes scolaires moins axés sur la lecture et plus sur la production de textes. Il existe bien d'autres tendances d'ateliers pour enfants que recense Boniface (1992), notamment le Groupe français de l'Education nouvelle (GFEN), fondé en 1920 ; dans tous les cas le rôle inducteur² de la consigne est défendu, ainsi que l'importance de la communication des textes par la lecture à autrui. Les commentaires et les éventuels remaniements qui découlent de cette lecture qui permet une révision sont les traits communs des ateliers.

contradictions de principes. Si les professeurs utilisent plusieurs de ces modèles disciplinaires en actes, c'est, le rappelle Bucheton (1995), que « toutes ces contradictions se retrouvent en général à l'intérieur d'un même texte officiel, traces probables de conflits de personnes, de courants de pensée qui ont nourri l'écriture même de ces textes de synthèse. »

4. De l'étayage par des critères écrits au tissage par des textes

4.1. Les annotations des enseignants

Devant la complexité des processus rédactionnels, devant les limites que rencontrent les jeunes rédacteurs dans l'utilisation de leur mémoire de travail et devant celles qui résultent de l'automatisation encore non acquise de certaines tâches d'écriture, les annotations des enseignants deviennent des formes d'accompagnement très importantes. Elalouf (2006 : 81) rappelle une étude de Halté (1989) qui avait analysé les annotations des enseignants lors d'un stage de formation. Il en résultait que les annotations se portaient massivement sur la « forme » (60 % des remarques) et peu sur le « fond » (40 % des conseils)¹. La plupart des items s'orientaient sur la narration (langue, style, syntaxe, code...). La fiction et les problèmes d'histoire, de logique des actions, du traitement du sujet et de son contenu étaient moins présents. Il nous semble que ces conclusions méritent d'être examinées avec ce qui se déroule effectivement dans le cadre des interactions didactiques. Si les enseignants ont pour habitude de consacrer leurs efforts sur les remarques de surface, n'est-ce pas que le travail sur les idées constitue l'essentiel de l'écriture accompagnée et de l'étayage verbal ?

Pour Veslin et Veslin (1992 : 45-47), une bonne annotation hiérarchise les erreurs à traiter, les localise sans pour autant donner la réponse, mais elle incite à une recherche pour laquelle du temps est donné. Elle se doit en plus d'être individualisée. Nous sommes ici dans les caractéristiques de ce que, dans notre chapitre 6, nous appelons *le guidage*. Les recherches les plus récentes sont de plus en plus circonspectes à l'égard des grilles d'écriture et des consignes applicables à tous (Crinon, 2006a : 75), qui incitent par exemple à introduire des descriptions, des adjectifs ou demandent d'écrire avec des phrases simples, *a fortiori* si elles sont immuables quel que soit le type de texte à produire (Tauveron, 2001).

¹ Elalouf cite l'opposition « fond » et « forme » avec des guillemets. Il est probable qu'elle renvoie à la terminologie employée par les professeurs qui étaient en stage avec J.F. Halté. Elle explicite que la « forme » englobe les annotations relatives à la narration : langue, code, style, syntaxe et que le « fond » rassemble les annotations qui « ont trait à la fiction – l'histoire, la logique des actions, le sujet, les contenus... »

4.2. Le tissage par le lien lecture-écriture et l'accompagnement par les grilles de critères

Gromer (1996 : 150), et à sa suite Tauveron (2001), mettent les enseignants en garde contre les outils d'accompagnement qui deviennent assez facilement des formes de contre-étayage en dépit de l'impression de soutien pour l'élève. Certes, le résultat de la version ultime est souvent mieux fini, mais si l'on y regarde de près, ces outils conduisent l'ensemble des élèves à produire des textes uniformisés au niveau de l'expression. Ils sont trompeurs aussi par le fait que les élèves donnent l'impression de s'en être servis alors qu'ils les ont laissés de côté pendant toute la séance d'écriture. Il n'est pas rare que les élèves fassent des croix en face des critères sans faire subir de changements aux textes, même quand ils déclarent les critères non remplis ou, pire, effectuent des changements contre-productifs, comme c'est parfois le cas. Les grilles de critères diffèrent dans leur efficacité, selon qu'elles sont :

- élaborées par l'enseignant *a priori* et communes à tous,
- élaborées par l'enseignant entre deux versions et communes à tous,
- élaborées par l'enseignant entre deux versions et particulières à chaque production,
- élaborées par l'enseignant *a posteriori* et communes à tous,
- élaborées par l'enseignant *a posteriori* et particulières à chaque production,
- élaborées en concertation avec les élèves *a priori*,
- élaborées en concertation avec les élèves entre deux versions et communes à toutes les productions,
- élaborées en concertation avec les élèves entre deux versions et spécifiques à chaque production.

Les grilles n'ont de valeur pour Gromer et Weiss (1996 : 124) que si elles sont élaborées par les enfants eux-mêmes, si elles sont évolutives et si elles suscitent l'interaction entre le lire et l'écrire.

Si un professeur exige de ses élèves qu'ils construisent une planification de leur récit, au cours de cette planification ou lors de l'écriture (notamment celle des descriptions), les élèves peuvent prendre appui sur des documents qu'ils recherchent ou que le professeur leur fournit. Des textes littéraires de référence constituent aussi des éléments d'accompagnement à l'écriture. Sont-ils prévus par l'enseignant avant l'activité d'écriture (*a priori*) ou au moment de l'écriture (*en situation*) en fonction du besoin des élèves ? Dans le premier cas, on peut interroger l'enseignant sur les causes de sa décision de présenter des textes aux élèves. En

quoi pense-t-il que cela les aide ? Quels ont été les critères de choix de ces textes ? Quelle est l'incidence de l'usage de ces textes sur les productions des élèves ? Pour le savoir, on peut se fier aux échanges professeur-élèves ou à l'écoute des élèves interviewés à ce sujet.

Outre les banques de textes, l'usage des technologies informatiques constitue une autre médiation, considérée comme une facilitation procédurale.

5. L'usage des technologies informatiques : une facilitation procédurale pour l'écriture et la réécriture

L'engouement des chercheurs dans les années 1980-90 pour les technologies informatiques appliquées à la didactique de l'écriture s'est soldé par une désillusion à double titre. D'abord, l'utilisation de l'outil informatique reste très marginale (Plane, 2004 : 161) dans l'enseignement du français, et quand elle est utilisée et que les productions sont étudiées, les résultats ne sont pas à la hauteur des espoirs que l'ordinateur avait suscités. Avec l'arrivée dans les classes des tableaux blancs interactifs, les usages s'en trouveront peut-être changés à court terme. Quoi qu'il en soit, jusqu'à présent, les chercheurs espéraient une facilitation de la révision des textes, en particulier une intensification et une diversification des opérations textuelles de déplacement, suppression, substitution ou adjonction, en épargnant à l'élève l'obligation de recopier les différents états du brouillon ; un gain de temps devait en résulter (Plane, 2004). En réalité, les opérations textuelles mises en évidence par la critique génétique ne sont pas plus utilisées et les élèves tapent lentement sur le clavier.

Avec l'usage du traitement de texte, une amélioration de la planification était également escomptée (Daiute, 1981) chez l'apprenti-rédacteur. En effet, du fait que l'enfant était libéré des contraintes grapho-motrices et de la surveillance de la correction orthographique par l'aide automatisée que le traitement de texte propose, on a cru que cela lui permettrait de se concentrer sur la recherche d'idées. Cela ne se vérifie pas non plus à l'expérience.

Les hypothèses qui supposent que l'outil informatique améliore visiblement la planification, que les élèves gagnent du temps avec l'usage des ordinateurs ou même qu'ils renforcent l'usage des opérations textuelles ne se sont donc pas vérifiées. Les enfants ont du mal à lire sur l'écran et n'ont pas une vision générale de la page, en dépit des technologies wysiwyg, le clavier, avec l'ordre des lettres qui n'est pas alphabétique, n'est pas plus aisé à gérer que le geste graphique avec papier et crayon (Plane, 2002 : 172). Les enseignants hésitent à utiliser le traitement de texte pour écrire : il n'y a souvent pas assez d'ordinateurs

dans les classes pour des raisons de coût d'équipement ou l'outil pose des contraintes techniques qui alourdissent la gestion de la classe. En plus de ces arguments, Plane (2004 : 162) a montré que l'utilisation des nouvelles technologies informatiques pouvait heurter les représentations de l'écriture scolaire et en particulier la notion de propriété auctoriale de certains enseignants, car l'élève peut s'appropriier par copier-coller le texte d'autrui disponible sur la Toile et le proposer pour lecture comme sien avec plus ou moins de modifications¹. Son travail peut relever alors du plagiat.

Néanmoins, quelques pratiques d'écriture assistée par ordinateur se font dans les classes. Le changement de support d'écriture, parce qu'il fait partie de l'environnement de la tâche, peut, selon Hayes (1996), avoir des répercussions sur l'interaction des processus rédactionnels. Les rédacteurs seraient paradoxalement moins efficaces en travaillant sur traitement de texte que quand ils utilisent un simple support papier avec crayon (Gould et Grischkovsky, 1984). Plusieurs raisons peuvent en être la cause. La principale semble être celle évoquée par Haas (1987), qui a montré que la planification était moindre quand les rédacteurs disposaient dès le départ de l'outil informatique.

6. Guider les élèves en écriture de fiction selon les instructions officielles françaises et belges

6.1. Trouve-t-on une incitation à l'accompagnement de la planification dans les textes officiels ?

En France, pour le cycle 3, la formulation des programmes 2008 laisse place à beaucoup d'interprétation quant à l'enseignement ou non de la planification² :

« Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction ».

Que faut-il faire pour apprendre aux élèves à « *inventer des histoires en respectant des consignes de composition et de rédaction* » ? Faut-il comprendre que les consignes données aux élèves comportent les principaux événements narratifs ou descriptifs à intégrer dans la

¹ Voir aussi les analyses de cas de notre chapitre 7, et en particulier le discours d'Aude, professeure de fin de secondaire, à ce propos.

² En France, les précédents programmes des écoles primaires de 2002 font référence à la planification des textes à écrire. Ceux de 2008 ne le font pas.

production comme c'était souvent le cas dans les rédactions du début du XX^e siècle ? La consigne écrite faisait alors office de guidance de la composition¹, l'effort de l'élève était centré par la présence du canevas sur la formulation et non sur l'invention et l'ordonnement des idées. S'agit-il de faire suivre aux élèves une structure de composition des textes caractéristique d'un genre ?

En Belgique francophone en revanche, dans les programmes du fondamental de la Communauté française, le rôle de la planification est très nettement marqué par le schéma reproduit ci-dessous² (Figure 1), sans que celui-ci ne soit éclairé de commentaires didactiques sur la mise en œuvre concrète des différentes opérations. On comprend néanmoins que l'enseignement doit s'attacher à faire passer les élèves par toutes ces étapes³.

¹ Exemple de sujet tiré des *Programmes officiels des écoles primaires 1923-1934* : « Racontez, en vous inspirant de la fable de La Fontaine « La Laitière et le pot au lait », une histoire de château en Espagne. Un billet de loterie. Peut-être le gros lot. Château à la campagne, maison à la ville. Une automobile. Le tirage a lieu. Le numéro n'est pas sorti. » (cours moyen 2^e année, p. 155)

² Programmes « Langue française » de la Communauté française, p. 322.

³ Dans la phase de planification, les notions de pragmatique, de communication sont fortement présentes : le scripteur écrit pour un lecteur dont il convient de tenir compte à travers le choix des mots ou des idées, et l'écrit lui-même obéit aux règles qui sont celles du type d'écrit, donc à un prototype dont les élèves doivent être imprégnés. La dimension affective qui conditionne la motivation et l'adhésion à la tâche d'écriture est reconnue. L'importance de référentiels, c'est-à-dire de sources documentaires, apparaît dans un cadre et constitue une source d'étayage de l'écriture. Dans le cadre « Rédiger », nous pouvons être surpris de voir apparaître « Rechercher des idées » et « Organiser des idées », ces deux opérations étant des opérations de planification liées à l'invention, à la planification et non à la textualisation. Mais à y regarder de plus près, le cadre « Mobiliser ses connaissances », qui contient le sous-processus « planifier », renvoie à des processus liés à la mémoire de travail ou à long terme. Nous retrouvons très précisément les contenus de Hayes et Flower (1980) qui distinguent les « plans pour faire » et les « plans pour dire ». Dans les plans « pour faire » comme nous l'avons expliqué dans notre chapitre 1, nous retrouvons exactement ces composantes pragmatiques et typologiques. La recherche d'idées et leur organisation font partie du plan « pour dire » dans la terminologie de Hayes et Flower, proche donc de l'idée de « rédiger ». Les quatre derniers points du cadre « Rédiger » s'attachent plus aux dimensions linguistiques du « plan pour composer » (Voir notre chapitre 1, paragraphe 1.3.2., p. 43). Ce schéma de la figure 1 pourra aider à comprendre les buts visés par différentes formes d'étayage en écriture mis en place dans les classes.

La Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique a précisé dans ses *Programmes intégrés adaptés aux socles de compétences* (note en bas de la p. 49) :

« Lors de la rédaction d'un texte, différents moments peuvent être mis en évidence : la planification, la mise en texte, la relecture et finalement la publication. Ces quatre moments ne doivent pas être systématiquement mis en œuvre lors d'une production d'un écrit. Les cycles 1 et 2 utiliseront la dictée à l'adulte (...) qui reprend ces quatre moments de la production d'écrits ».

La planification est présentée comme souvent nécessaire, mais parmi ces quatre composantes certaines ne sont pas toujours indispensables. Si, pour produire un texte, on ne voit pas comment on pourrait ne pas passer par la mise en texte, en revanche, d'après le texte officiel, la relecture, la publication ou la planification peuvent ne pas être sollicitées dans certaines situations de production, mais ces cas particuliers ne sont pas précisés.

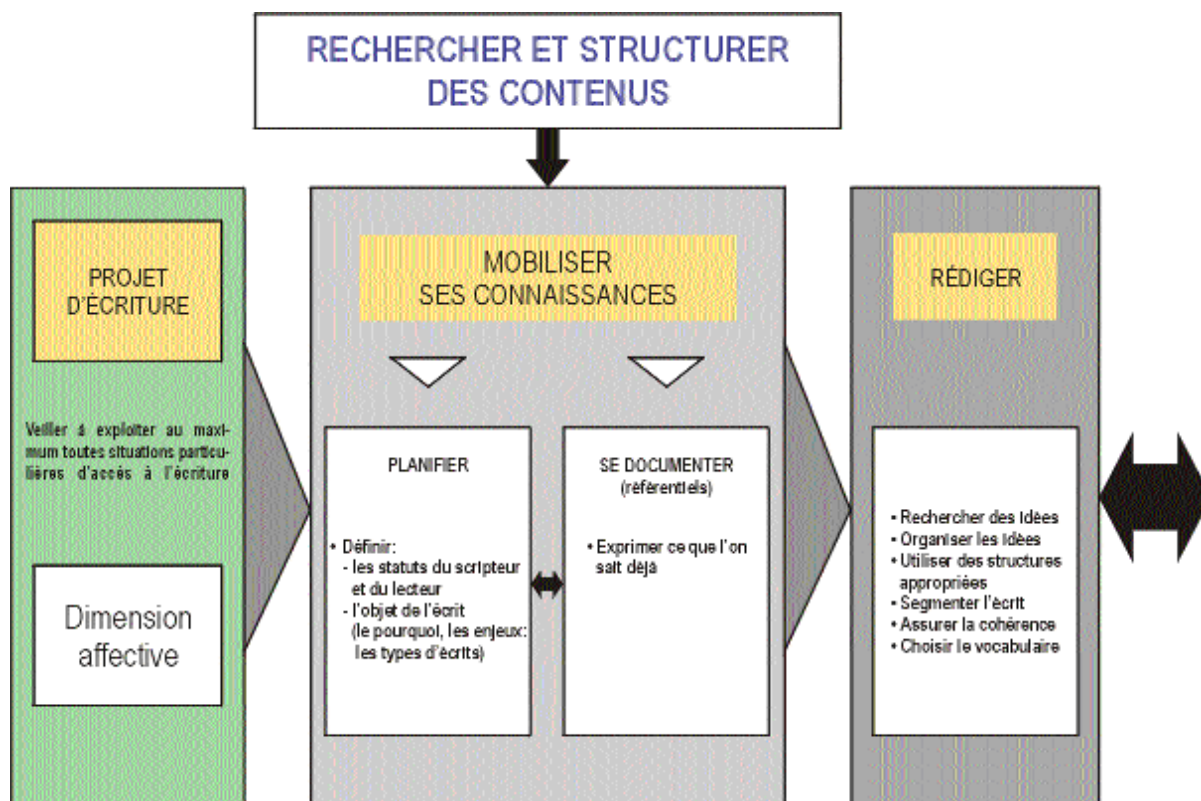


Figure 1: Fondamental, Langue française, CF Belgique, p. 322.

Les documents institutionnels, notamment les documents d'accompagnement en France (qui n'ont pas le même statut prescriptif que les programmes) portent trace de l'influence des travaux en didactique du français, notamment sur les processus rédactionnels. Nous démontrons ici cette influence. Dans les programmes des collèges français de 2004, à partir du cycle central, la notion de planification est au centre d'un travail qui s'accompagne d'une réflexion sur l'écriture. Les élèves doivent passer d'une écriture spontanée (à processus) à une écriture réfléchie (à programme) :

« on travaille en classe les trois moments principaux de l'élaboration d'un texte, afin de prendre en compte aussi bien sa cohérence que la pertinence de son énonciation et les effets à produire sur le lecteur.

• **La planification** : *quel est le type de texte attendu ? quels sont les contenus à développer ? quelles sont les formes de discours à mettre en jeu ? quelle forme prendra le texte à rédiger en fonction de son destinataire, du genre retenu, etc. ? »* (Document d'accompagnement des programmes du cycle central, 2004, p. 112)

Les deux autres moments forts du processus d'écriture sont appelés « mise en texte » et « vérification ». Ce qui figure dans le schéma des programmes du fondamental en Belgique se retrouve ici. Le professeur conduit les élèves à se préoccuper de critères formels : le type de texte, le genre, ou la forme du discours, mais aussi de la sémantique, avec la recherche des idées, et de la pragmatique avec l'anticipation des réactions du destinataire.

Le lien entre le genre et les contraintes de planification a été déjà avancé ¹ :

« [Les élèves] comprennent que leurs récits entrent dans des genres que la pratique culturelle a fixés et qui déterminent en partie la planification de l'écriture et les attentes de la lecture. »

Selon ces programmes, la liberté d'invention doit s'exercer dans les limites de critères de reconnaissance générique.

L'apprentissage de l'écriture se nourrit d'une réflexion sur les brouillons d'écrivains dans l'esprit des travaux de la critique génétique. Les élèves seront conduits à s'interroger sur leurs propres productions après avoir observé des manuscrits d'écrivains. Le document d'accompagnement des programmes de 3^e est explicite à ce propos et prépare une partie des réflexions qui seront celles du lycée :

« On poursuit en 3^e le travail sur le brouillon, déjà pratiqué les années précédentes, mais en l'orientant plus particulièrement vers la structuration du texte (canevas d'idées, bribes d'écriture, élaboration d'un plan). On peut, pour ce travail, proposer l'examen de brouillons d'auteurs, et parcourir, même de manière élémentaire, les différentes étapes de la genèse et de la réalisation d'un texte » (Document d'accompagnement des programmes de 3^e, p. 22).

De même, le discours officiel pour les lycées de France encourage le travail de planification, notamment dans les paragraphes consacrés aux réécritures :

« (...) on développera aussi, autant que possible, des exercices qui permettront aux élèves de prendre conscience des enjeux rhétoriques et stylistiques liés à la maîtrise de l'expression écrite : élaboration d'un plan, résumé d'un texte, reformulation d'une argumentation, correction d'un brouillon. » (Document d'accompagnement des classes de seconde et première 2006, p. 16).

Les programmes des lycées français dans leurs documents d'accompagnement s'inscrivent dans la continuité de ce qui a été amorcé au collège sur les brouillons d'écrivains et d'élèves. Mais une conception « étapiste » des processus de l'écriture apparaît alors que ces processus sont récursifs (Hayes et Flower) :

« Les travaux d'écriture des élèves deviennent par là, eux aussi, des objets d'étude. Il s'agit de faire apparaître que **les étapes de l'écriture d'un texte** sont des enjeux majeurs. Élaborer un projet, rechercher des informations, tracer un canevas de projet, puis en venir à la rédaction elle-même sont des méthodes que l'observation des productions littéraires permet de développer (voir aussi "L'écriture d'invention", p. 89). Il y a donc ici un retour réflexif sur les pratiques ² ».

Cette présentation non récursive des processus se confirme à d'autres endroits :

¹ Document d'accompagnement des programmes du cycle central. Français (5^e-4^e), 2004, p. 110.

² Documents d'accompagnement des classes de seconde et première, p. 19. Nous soulignons.

*« L'élaboration du texte nécessite elle-même **des étapes**, que les élèves ont déjà abordées au collège, qu'il s'agit au lycée de reprendre et de préciser : concevoir le projet, planifier son élaboration, définir la forme générale du texte, enrichir ses idées, images et arguments par des lectures (des textes-sources et d'autres textes au besoin), concevoir le schéma détaillé du texte, rédiger, réviser, donner à lire. Ces démarches sont pertinentes pour toute écriture »¹.*

Nous pouvons émettre l'hypothèse que cette simplification est susceptible d'avoir des incidences sur l'accompagnement des enseignants, qui pourraient présenter comme immuable et définitif ce qui a été planifié au départ, vouloir le figer ; cela serait un obstacle potentiel à des retours visant l'amélioration du contenu planifié du moins pendant la textualisation.

Cette conception « étapiste » des processus rédactionnels fait irruption de façon insistante encore dans le passage suivant des documents d'accompagnement des programmes des lycées français :

*« **Commentaire, dissertation, invention : étapes et progression***

Étapes

Les étapes d'élaboration des travaux écrits sont en grande partie identiques pour les trois exercices : recherche des idées, élaboration d'un plan, rédaction sont nécessaires dans les trois cas. »²

Nous observons ici que l'importance de la révision est passée sous silence puisque le processus n'est plus même nommé dans l'énumération. Les programmes des lycées en France tendraient donc à uniformiser et à simplifier les démarches d'élaboration d'un texte : l'effacement de la révision dans l'énumération renforce l'idée que ce que l'on met dans le plan conçu au départ est une sorte de contrat immuable sur lequel on ne revient plus, position implicite pouvant paraître contradictoire avec la volonté de faire apparaître la réécriture comme un objet d'étude à part entière. Vouloir faire étudier les réécritures aux élèves, c'est leur signifier pourtant l'importance de la révision pour produire un écrit littéraire narratif ou poétique. Quoi qu'il en soit, aux yeux des programmes de lycées, en France, la révision apparaît comme une spécificité moins importante que la planification, ce qui a pour corolaire qu'elle risque d'être rarement accompagnée, pour les écrits littéraires scolaires de la catégorie « écrits réflexifs ». La révision aurait-elle alors, plus spécifiquement, le rôle fondamental permettant d'accéder à un texte de qualité dans les œuvres de création littéraire et artistique, les œuvres à large dominante poétique ou narrative ? Cela expliquerait que la révision soit un concept-clé étudié au cours des séquences sur l'objet d'étude des réécritures avec des œuvres

¹ Documents d'accompagnement des programmes de seconde et de première, p. 93. Nous soulignons.

² *Ibid.*, p. 20. Nous soulignons.

romanesques et poétiques, et, pour ce dernier genre, en particulier des fables. Elle serait laissée de côté dans les écrits de commentaire ou réflexifs.

Dans les programmes de l'enseignement catholique belge du secondaire ordinaire de plein exercice, 1^{er} degré, 1^{re} année A et 2^e année commune, la planification d'un texte argumentatif est considérée avec une importance comparable à la réécriture¹.

Le professeur peut accompagner les élèves en leur proposant un guidage qui viserait à :

- « - Analyser la tâche à effectuer et la situation de communication : but recherché, caractéristiques (identité, rôle social...) de l'énonciateur et du destinataire, relation entre l'énonciateur et le destinataire (familiale / distante, à égalité / hiérarchisée) conditions de réalisation (temps, ressources disponibles...)
- Choisir un genre et un support adéquats
- Elaborer et hiérarchiser des contenus : rechercher (mentalement, oralement ou par écrit, individuellement ou collectivement) des idées (arguments...) et les hiérarchiser »².

Contrairement à ce qui apparaît dans les programmes des lycées français où une conception étagée des processus d'écriture se dessine, il est clairement écrit dans ces programmes que les processus d'écriture sont récursifs et que la planification se poursuit en cours de textualisation :

« Les différents processus d'écriture (planification, rédaction, révision) ne sont pas forcément consécutifs mais souvent interactifs. Ainsi par exemple l'élaboration de contenus et leur structuration peut se réaliser en cours de rédaction. »

Il en résulte qu'on serait peut-être en mesure d'observer des divergences entre l'organisation de séances destinées à des lycéens français et d'autres à l'attention d'élèves belges plus jeunes en raison de ces approches différentes des conceptions de l'écriture dans les programmes. Cela pourra être l'objet d'études futures, mais cela présuppose de la part des enseignants une connaissance précise de leurs programmes. Le *Guide pratique du programme de 1^{er} degré d'observation* de l'enseignement catholique belge est très marqué par les théories psycholinguistiques de l'écriture. Dans la citation suivante qui en est extraite, les notes en bas de page sont ajoutées par nos soins.

« ♦ Les processus
Pour écrire, le scripteur met en œuvre les quatre grandes opérations d'écriture suivantes :

¹ « Pour que le texte aboutisse, le scripteur doit accepter le difficile apprentissage à la décentration vers autrui et le patient travail d'élaboration (planification, relecture-réécriture) qu'implique l'écriture. » Référentiel de l'enseignement catholique 1^{er} degré, 1^{re} année A et 2^e année commune, p. 37.

² Programme d'étude de français, enseignement catholique, p. 39.

La planification

« le texte en préparation »

- analyse de la tâche à effectuer : buts, situation de communication, conditions de réalisation¹
- choix d'un genre de texte et d'un plan d'action (gestion du temps, des outils et des supports, des aides et des recherches éventuelles à effectuer)
- début de mise en œuvre (élaboration de contenus, hiérarchisation et organisation)²

La relecture-réécriture du texte (...)

La rédaction (...)

L'acte graphique (...)

Ces opérations ne sont pas successives, mais bien récursives et interactives. Ainsi, par exemple, si la planification est antérieure à la rédaction (analyse de la tâche à effectuer, choix d'un genre et d'un plan d'action...), elle intervient également lors de la rédaction et de la révision : l'écriture n'est pas seulement une simple transcription d'une pensée préétablie et déjà organisée, mais aussi une élaboration de ce qui est à dire et de la manière de l'organiser. (...) Il n'y a en outre pas qu'une manière de faire : certains procèdent pas à pas, d'autres écrivent tout le texte d'un seul jet puis le révisent, d'autres planifient d'abord tout le texte...³

Les scripteurs experts consacrent l'essentiel de leur temps d'écriture à la planification et à la révision. A l'inverse, les élèves planifient et révisent peu leur texte, voire ignorent ces deux opérations en confondant le texte fini avec son élaboration⁴.

Secteur français

Il est donc nécessaire de leur faire prendre conscience qu'écrire c'est aussi - et surtout - planifier, relire et réécrire : observation de brouillons, de versions intermédiaires, réhabilitation des ratures, réécriture collective en classe.... Il est également très fructueux d'entreprendre l'apprentissage de ces processus par des activités ciblées : temps de planification mentale, écrite ou orale préalable à la rédaction ; relectures successives centrées sur des aspects différents du texte, si nécessaire à l'aide du regard d'autrui pour faciliter la mise à distance ; phases de réécriture ciblées sur certains lieux du texte ou opérations de réécriture (...), réflexion sur ses manières d'écrire et celles d'autrui.

Il est intéressant de noter que le *Guide pratique* reconnaît comme valables des approches différentes, sans ou avec planification préalable, ce qui revient à reconnaître une démarche d'« écriture à processus » (Hay, 1986) et pas seulement l'écriture « à programme » (à laquelle se rattachent des auteurs comme Zola, Sartre, King ou Simenon). La planification

¹ Ce premier point sur la planification dans le *Guide pratique* des programmes renvoie au « plan d'action » de Hayes et Flower (1980). Le deuxième également, mais il porte sur des processus métascripturaux tandis que le premier correspond au « goal setting » des deux chercheurs.

² Il s'agit ici de ce que Hayes et Flower appellent le « plan pour dire », centré plus sur le contenu et c'est cette sorte de planification qui est la plus travaillée dans les classes de France selon Garcia-Debanc (voir notre chapitre 1.1.1).

³ Cette phrase est marquée par l'influence de la critique génétique qui étudie les brouillons d'écrivains comme l'indique la note 1 du document. Elle fait une référence implicite aux travaux de Hay (1986).

⁴ Voir Bereiter et Scardamalia (1987) et le chapitre 1.1.2. de cette thèse où il est question de la planification minimaliste qui caractérise les productions des enfants.

intervient en cours d'élaboration du texte de façon plus ou moins contrôlée. Des pauses dans l'écriture peuvent être le moment d'une intense réflexion sur ce qui va s'écrire ensuite (Piolat, 1998) : l'écriture est bien située comme une activité intellectuelle avec des processus récursifs et non comme une série d'étapes à franchir.

On trouve dans ce document avec le troisième point une incitation à la recherche de documents ou sources qui peuvent servir d'étayage. L'apprentissage de l'écriture ne se centre pas seulement sur la réalisation de la tâche, mais l'enseignant se doit d'inciter l'élève à une réflexivité sur les techniques ou processus d'écriture. Des moments d'analyse collective sont proposés comme cela se fait dans les ateliers d'écriture.

Toujours dans le premier degré d'observation, mais dans l'enseignement de la Communauté française, le professeur du secondaire apprend aux élèves à « *assurer l'organisation et la cohérence du texte* ». A cette fin, le professeur leur montre la nécessité de « *planifier l'organisation générale du texte par le choix d'un modèle d'organisation adéquat au texte à produire* »¹ en fonction du type de texte dominant recherché dans la production, ou bien le professeur leur enseigne à planifier l'organisation du texte par l'imitation d'un modèle² en veillant à l'emploi des temps, à la pertinence des reprises, à l'enchaînement des phrases. Ce type de travail relève du « *plan pour composer* »³, ce sont les considérations linguistiques qui dominent. Un peu plus loin dans le référentiel⁴, une autre compétence de planification s'oriente vers l'invention des idées, la recherche des mots pour composer une suite d'histoire, ce qui revient à « *planifier l'invention* » pour reprendre les termes du référentiel, qui précise entre parenthèses « *en se référant au modèle mental de l'action* ». Ce modèle mental est explicité par une série de questions, sorte de guidage systématique à mettre en œuvre au service de la planification. Le maître doit en assurer l'automatisation. Il s'agit des questions : « *Où ? Quand ? Qui ? Quoi ? Dans quel but ? Pour quelle raison ? De quelle manière ? Avec quels moyens ?* », questions répertoriées dans la note n° 20 du texte officiel de ces programmes mis en œuvre pour la première fois en 2001 et 2002.

Ce questionnement guidant la planification est-il utilisé à d'autres niveaux d'enseignement ou en France ? Nous ne pourrions, dans le cadre de cette étude, que constater ce qui se passe dans

¹ Programme d'étude de français référence 43/2000/240 (Enseignement de la Communauté française), p. 49.

² *Ibidem*, p. 62.

³ Voir notre chapitre 1, paragraphes 1.3.2., p. 43.

⁴ Programme d'étude de français référence 43/2000/240 (Enseignement de la Communauté française), p. 76.

des cas particuliers de professeurs que nous avons filmés pour juger d'une répercussion de ce procédé d'étayage dans des pratiques effectives recueillies. Nous le ferons au chapitre 9¹.

Le guidage de planification peut également porter sur l'organisation générale du texte par un choix de structure adéquate. Il peut s'agir par exemple d'une structure narrative et dialoguée selon la page 83 du référentiel de la Communauté française pour ces classes du 1^{er} degré.

Pour le 2^e degré et le 3^e degré des classes de l'enseignement de la Communauté française, les élèves doivent apprendre à « *mettre en œuvre les phases du processus d'écriture* ». Il est bien question de phases, ce qui peut être interprété comme une série de moments successifs et non récursifs, la formulation de cette compétence générale peut conduire à des pratiques de classes « étapistes » comme dans les programmes des lycées français. Il s'agit d'une démarche que les programmes de l'enseignement catholique ont clairement tenté d'éviter par la mise en garde explicite que nous venons de commenter. Les phases sont identifiées par le listing suivant, qui par la présentation avec des puces, comme pour une recette, renforce l'impression de successivité :

- « • *Comprendre et/ou déterminer le sujet.*
- *Rechercher des idées (mobiliser ses savoirs et son expérience ; consulter des ouvrages de référence, en bibliothèque, sur Internet ; interroger des témoins, des spécialistes).*
- *Elaborer un plan (classer ses idées selon des axes thématiques, logiques, argumentatifs...)².*
- *Rédiger »*

Au-delà des processus d'écriture, le professeur accompagne l'écriture d'un point de vue linguistique et sémantique.

6.2. Gestion simultanée ou différée de la maîtrise de la langue et de l'écriture narrative de fiction

6.2.1. Etayer la maîtrise de la langue en écriture de fiction

Nous avons noté, dans le paragraphe 2.2.3 (p. 351-352), que les principales difficultés en écriture de fiction étaient en grande partie, selon les propos des documents d'accompagnement français des programmes des lycées, liées à la recherche d'idées, à l'adoption d'une forme adéquate, à la crainte de commettre des fautes d'orthographe. Que

¹ Voir page 440 de notre chapitre 9.

² Le détail de cette compétence générale apparaît deux fois dans le document référence 60/2000/240, d'abord page 21 puis page 42 où cette parenthèse qui ne figure pas page 21 est ajoutée.

visent les programmes en ce qui concerne la maîtrise de la langue quand les élèves écrivent une fiction brève ? Comment articuler le travail sur la langue et l'activité d'écriture ?

A l'école primaire

Les programmes posent une difficulté majeure pour les rédacteurs débutants, qui est celle de la révision¹, opération qui peut être conduite dès le cycle 2 avec l'aide du maître qui se doit de guider les élèves en repérant les erreurs de langue et de faire naître un débat ou conférence² (Boudreau ; 1995 : 229) métalinguistique. Nous avons évoqué dans notre chapitre 1 que, selon les études de Hacker, Plumb, Butterfield, Quathamer, Heineken, (1994) ; McCutchen, Hull, Smith, (1987), un repérage des erreurs orthographiques par simple soulignement chez les adultes permettait un meilleur traitement des dysfonctionnements. L'institution française affirme la nécessité d'un repérage explicite des erreurs avec les élèves de l'école primaire.

Le texte officiel continue en se rapprochant de la position du groupe de recherche EVA³, qui préconise de ne pas faire gérer simultanément l'invention et la création littéraire avec l'exigence de respect d'une norme orthographique la plus rigoureuse possible dès la première version du texte :

« D'une manière générale, on choisira de ne pas travailler les problèmes d'orthographe au moment où l'effort de l'enfant se concentre sur l'activité rédactionnelle proprement dite. On peut, par contre, soutenir l'attention orthographique dans l'écriture spontanée lorsque l'effort de conception et de mise en mots est moins grand (légende d'un dessin, texte très court, copie différée...). »⁴

Dans l'élaboration d'un texte littéraire d'une dizaine de lignes, la recherche d'idées, l'organisation de celles-ci et leur mise en mots demande un effort cognitif peu compatible avec une surveillance orthographique simultanée.

L'étayage enseignant peut s'orienter aussi vers la construction de phrases, le choix des mots, leur enchaînement, leur orthographe. La présence du maître est donc forte. C'est

¹ « La révision orthographique des textes reste très difficile pour des élèves du cycle 2. On peut toutefois les introduire à cette pratique très importante en repérant d'abord les points du texte sur lesquels il y a eu des erreurs et en les amenant à évoquer à haute voix et à discuter les solutions possibles. » (Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?, 2002, p. 89).

² Boudreau écrit : « Quel que soit le type de conférence, l'objectif est de maintenir, tout au long du travail de production de l'élève, une pratique d'objectivation susceptible de conduire le scripteur à parfaire son texte. Aucune sanction n'intervient lors de ces conférences. L'enseignant-e doit demeurer à l'écoute du texte du scripteur et, dans le contexte d'une discussion libre, sa tâche est d'attirer son attention sur certaines caractéristiques de son texte pour l'inciter à y apporter des ajustements. » (Boudreau, 1995 : 228-229)

³ Groupe EVA Evaluer les écrits à l'école primaire (1991 : 65).

⁴ Qu'apprend-on à l'école élémentaire, 2002 : 89 et BO HS N°5 du 12 avril 2007 p. 51.

pourquoi on peut parler, comme le fait Fabre-Cols (2002), d'« écriture accompagnée » quand le maître multiplie les formes d'étayage sur ces différents points. Les programmes français de l'école primaire reprennent, en 2002, cette notion d'accompagnement de l'écriture par l'enseignant en l'opposant à une écriture autonome et en en définissant les tâches :

« Toutefois, les élèves doivent aussi s'initier à l'écriture autonome de textes dont tous les éléments constitutifs ont été évoqués et organisés au préalable. Dans cet effort pour construire des phrases, trouver les mots, gérer leurs relations, marquer leur orthographe, se constitue une nouvelle relation au langage. Là encore, il importe que l'enseignant soit particulièrement présent et qu'il accompagne l'effort singulier de chaque élève en signalant les difficultés non perçues, en donnant les informations qui manquent, en suggérant une solution pour un problème de syntaxe ou un problème d'orthographe... On peut considérer que, à la fin du cycle 2, chaque enfant, après une préparation rigoureuse, doit pouvoir écrire un texte d'une dizaine de lignes (texte narratif ou texte explicatif) en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique. » (Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? ; 2002, p. 91 et BO HS n°5 12 avril 2007, p. 51.)

Des lieux d'intervention sont ici clairement identifiés à destination des enseignants. Une fois les problèmes de contenus discutés, l'élève centre l'essentiel de ses efforts sur la textualisation, il est confronté à des compétences syntaxiques et lexicales. L'étayage enseignant vise à mettre en lumière des dysfonctionnements dont l'élève n'a pas conscience mais qu'il peut résoudre soit seul, soit avec l'aide d'un tiers ou d'un référentiel. L'accompagnement peut même suggérer la solution ou fournir des éléments pour résoudre le problème, ce qui a pour effet de permettre à l'enfant de continuer à avancer dans l'élaboration de son texte si le dysfonctionnement a été ressenti comme un obstacle. Cet obstacle aura été levé par l'intervention plus ou moins directe du maître. Il existerait donc, d'après nous, un « étayage de correction », où le maître donne la réponse à un problème particulier, et un « étayage de guidage », quand il fait chercher une solution en suggérant des pistes. Il s'agit ici d'une terminologie, qui sera précisée en chapitre 6. Cela demande à l'élève d'exercer une réflexion sur la langue, le contenu de sa production et son intention de communication :

« Au cycle des approfondissements, l'élève devient capable d'une première réflexion sur la langue française, qui lui donne les moyens de mieux contrôler son écriture. L'objectif est d'obtenir une syntaxe plus assurée, une véritable agilité verbale, un vocabulaire plus précis, une orthographe mieux armée (notamment pour les accords en genre et en nombre, les relations entre le sujet et le verbe), un usage des temps verbaux adéquat aux projets d'écriture. Les deux points d'articulation de la syntaxe de la phrase que sont le verbe et le nom doivent faire l'objet d'un travail soutenu. Dans tous les cas, ce sont les manipulations des énoncés qui servent de support à l'observation des phénomènes produits et à la réflexion. Le vocabulaire peut dans ce cycle, être l'objet d'une étude

raisonnée. Quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte complètent le programme : pronoms, mots de liaison, ponctuation, temps verbaux. »¹

Les programmes de 2002, mettent en application des principes qui ont été défendus dix ans plus tôt notamment par les didacticiennes Tisset et Léon (1992 : 134-137). Elles constatent l'échec relatif de l'enseignement grammatical traditionnel, des difficultés à réinvestir les apprentissages grammaticaux. Elles préconisent, dix ans auparavant, l'autre voie qui est celle des programmes 2002 :

« Ce qui doit donc primer, ce n'est pas le programme de grammaire, c'est le projet de lecture-écriture que se donne la classe dans une situation réelle de communication. »

Dans ces projets d'écriture, l'enfant lit, analyse des textes pour mieux écrire des textes de fiction ou des textes fonctionnels. Le réinvestissement des savoirs grammaticaux est immédiat ou les textes suscitent de nouveaux apprentissages en maîtrise de la langue. Le repérage de difficultés lors de la production d'un texte donne lieu à des mises au point grammaticales qui correspondent à des besoins observés dans les productions d'élèves. La publication de la grammaire de Tomassonne (1996) suit le même principe de solidarité entre étude de la langue et étude des textes². Inversement, selon ces programmes 2002, ce qui est travaillé lors de séances de langue trouve un prolongement en contexte avec les projets d'écriture :

« Les connaissances acquises dans les séquences consacrées à la grammaire sont essentiellement réinvesties dans les projets d'écriture (quel que soit l'enseignement concerné). Ceux-ci peuvent servir de supports à de nouvelles observations des phénomènes lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques ou orthographiques ».³

¹ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire*, programmes 2002, p. 35. Ce passage des programmes 2002 a disparu dès les programmes 2007 de l'école primaire. Les productions écrites servaient de support à une « observation réfléchie de la langue », créant un lien fort entre grammaire et production. La grammaire de texte avait, au cycle 3, une place dominante dans les programmes. Dès les programmes 2007, la grammaire s'est recentrée sur « l'étude de la langue » et le changement de terminologie s'accompagna d'un recentrage sur une grammaire de phrase et un travail sur des corpus phrastiques. Le lien entre production écrite et leçons de grammaire est réaffirmé dans les nouveaux programmes 2008 avec un certain flou qui laisse libre cours à l'interprétation des enseignants et une relative liberté pédagogique dans les pratiques :

« L'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) donne lieu à des séances et activités spécifiques. Elle est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle. »

Nous avons ici l'influence directe du rapport Bentolila (2006) sur la grammaire qui réclamait des séances spécifiques d'étude de la langue et une mise en contexte.

² Dans la grammaire de Tomassonne, « *L'étude de la langue n'y est jamais déconnectée de l'étude des textes, qu'elle nourrit et qu'elle soutient* ». Tomassonne, préface à *Pour enseigner la grammaire*, 1996.

³ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, cycle 3, 2002 : 196.

Les productions écrites sont à l'école primaire l'occasion de renforcer le vocabulaire et l'orthographe lexicale¹. A ce propos, un certain nombre d'outils viennent étayer l'élaboration de la production :

« D'une manière générale, dans chaque activité mettant en jeu l'écriture, on conduit les élèves à utiliser tous les instruments nécessaires (répertoires, dictionnaires, correcteurs informatiques, etc.) pour vérifier et corriger l'orthographe lexicale. »²

La nécessité d'un accompagnement de la part de l'enseignant pour les écritures les plus complexes est affirmée de façon claire. Une certaine forme de guidance provenant d'une collaboration avec des pairs est aussi encouragée.

Parmi les difficultés qui peuvent être traitées parce qu'elles faisaient obstacle à la qualité des textes produits, les programmes³ recensent : la fermeté du choix énonciatif, la gestion des substituts d'un nom, le choix et le repérage des mots de liaison, la gestion des temps verbaux du passé dans un texte narratif et le marquage de la ponctuation qui consiste essentiellement à marquer les points et progressivement la virgule.

Bentolila (2006), dans son rapport à l'IGEN sur la grammaire, a adressé des critiques à l'égard de cette approche des programmes de 2002 qui abordent la grammaire de façon aléatoire et non selon une progression rigoureuse.

Des compétences de langue tout à fait comparables sont exigées entre la France et la Belgique, notamment pour la ponctuation et en particulier la virgule dont l'exigence au niveau de l'usage se concentre sur les énumérations, ce qui est le cas dans les anciens programmes 2002 en France.

Voici le référentiel des compétences grammaticales belges pour le 3^e cycle (8-10 ans) et 4^e cycle (10-12 ans). Il s'intitule *Enseignement de la Communauté française, Programmes 2002 des études, enseignement fondamental Langue française*, p. 335 (tableau 1) :

¹ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, 2002 : 198-199.

² *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, 2002 : 199. Le discours est très similaire dans les instructions officielles de l'enseignement organisé par la Communauté française (3^e et 4^e cycle, 8 à 12 ans, p. 325), même si les outils ne sont pas précisés avec autant de netteté et même s'ils apparaissent comme des outils construits par les élèves eux-mêmes : « Pour toutes les productions, quel que soit l'objet de son écrit, l'enfant sera soucieux de respecter les normes orthographiques. Il consultera les outils élaborés au fil du temps et au fur et à mesure des besoins. Tout ce qui suit se fera soit avec l'aide de l'adulte, soit en interaction avec d'autres, soit de façon autonome selon le degré de complexité. »

³ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, 2002 : 198.

| 3 ^e cycle (8-10 ans) | 4 ^e cycle (10-12 ans) |
|--|--|
| <p>Utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le point d'interrogation, le point d'exclamation ; - les virgules dans les énumérations ; - les deux points qui précèdent une énumération ; - les deux points suivis de guillemets dans le discours direct. | <p>• Utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le point d'interrogation, le point d'exclamation ; - les virgules dans les énumérations ; - les deux points qui précèdent une énumération ; - le point-virgule ; - les deux points suivis de guillemets dans le discours direct. |
| <p>• Utiliser le terme propre et adapté à la situation de communication.</p> | <p>• Utiliser le terme propre et adapté à la situation de communication.</p> |
| <p>• Orthographier correctement ses productions personnelles en ayant recours à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale : 80 % de formes correctes.</p> | <p>• Orthographier correctement ses productions personnelles en ayant recours à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale : 80 % de formes correctes.</p> |

Tableau 1 : Référentiel belge de compétences pour le 3^e cycle et 4^e cycle

Les mots en gras renvoient à une compétence devant être acquise à ce niveau. En noir, les compétences à travailler.

Nous observerons, dans le chapitre 10, quel étayage oral est réellement mis en œuvre dans les pratiques de classes, à l'école primaire et dans les autres niveaux sur la ponctuation et sur l'orthographe des productions d'élèves. Dans les programmes du fondamental de la Communauté française (p. 386), un schéma dégage différentes actions d'étayage orthographique pour accompagner l'écriture des élèves. Nous le reproduisons ici (schéma 1) :

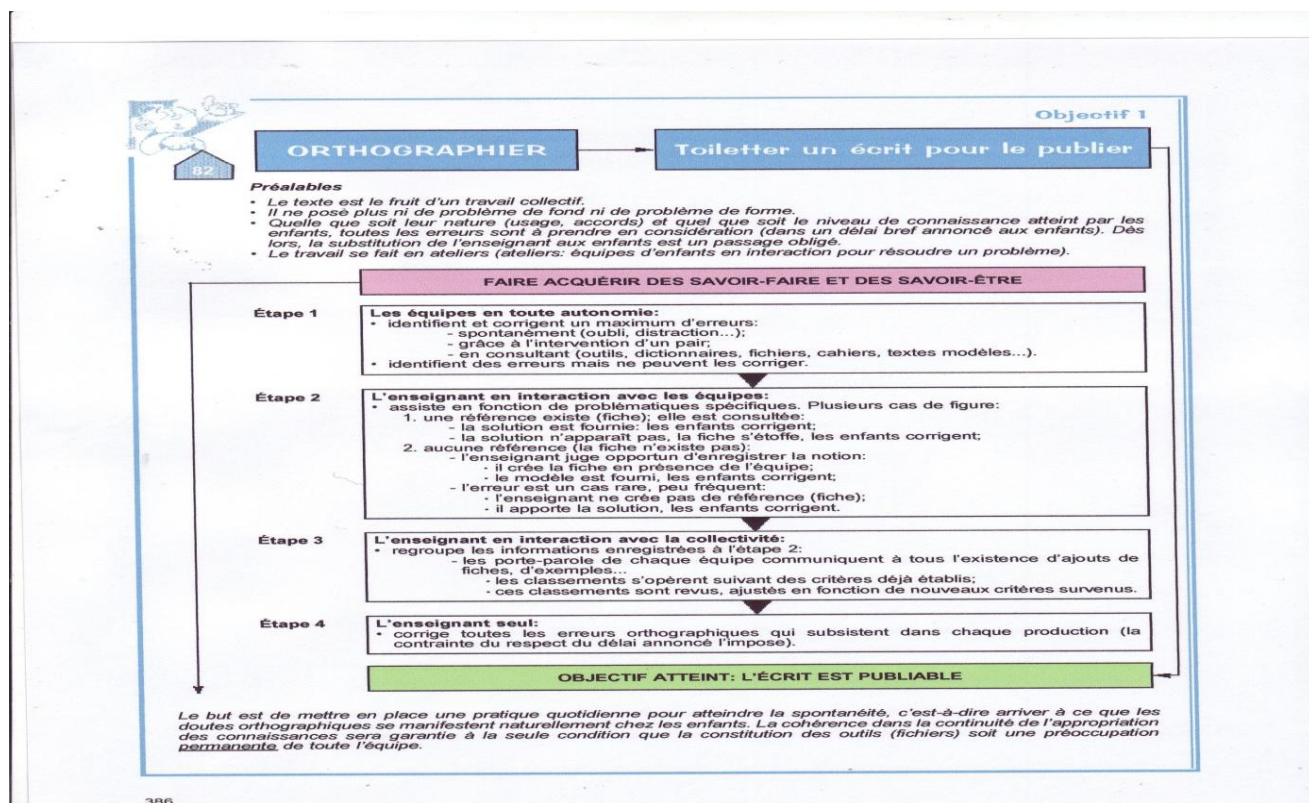


Schéma 1 : Toiletter un écrit pour le publier, programmes du fondamental de la Communauté française, p. 386

Les rédacteurs des programmes prennent toutefois la précaution de préciser, juste avant de donner ce schéma, qu'améliorer un texte ne se limite pas à corriger l'orthographe (p. 385). L'étude du schéma révèle que, pour les concepteurs des programmes, l'usage d'outils de référence pouvant guider la correction orthographique va de pair avec un travail de révision en autonomie des élèves. Dans le cheminement du schéma 1, où toutes les erreurs de langue sont à rectifier en vue d'une publication d'un texte, le maître se substitue *in fine* au travail de révision des élèves quand il demeure imparfait. Les interventions du maître répondent à des problèmes particuliers que l'on rencontre dans les groupes de travail. Cela donne lieu à des savoirs complémentaires dans les outils de références quand ces outils se révèlent insuffisants, si toutefois la difficulté orthographique est estimée suffisamment fréquente et adaptée au niveau, sinon le maître corrige simplement l'erreur sans créer de nouvel outil. Les nouveaux apports de savoirs orthographiques qui ont été abordés dans les groupes sont ensuite mutualisés. Au final, l'enseignant finit de corriger seul les erreurs orthographiques qui n'ont pas été repérées afin de parvenir à un écrit sans erreur orthographique puisque nous sommes dans l'esprit d'une publication. Les procédures de correction orthographique sont décrites de façon très précise. Les lignes de conclusion montrent que l'activité de production d'écrit est souvent interrompue par des temps de réflexion métalinguistique¹ où les modalités de travail alternent entre travail en autonomie, en groupe et en collectif. A chaque modalité de travail, un guidage particulier. Quand les élèves sont en posture de sous-étayage oral, le maître a établi avec eux des outils qu'il laisse à leur disposition. On peut parler d'« étayage *a priori* », un étayage existant avant que l'activité d'écriture ne soit commencée. Cet étayage fait partie de la progression pédagogique (fiches élaborées tout au long de l'année) ou du matériel à prévoir lors de la planification enseignante (penser à proposer des dictionnaires).

Il n'est pas question ici de prétendre exposer l'intégralité des différences entre les notions enseignées en grammaire selon les niveaux, les réseaux, et en fonction de l'un ou l'autre pays. Nous nous limitons à quelques remarques sur des liens explicites et visibles qui

¹ Pour ce qui est de la conjugaison, dans le cadre d'une écriture de texte narratif, des temps sont à dominer en priorité selon le schéma que l'on trouve à la page 380 de ces programmes belges, il s'agit du passé simple, passé composé, de l'imparfait et du présent de narration. Au moment de la réécriture, quelques points à vérifier sont mis en avant par le schéma de la page 383 :

- « Vérifier les mots (vocabulaire, tournure, énonciation).
- Vérifier la concordance des temps.
- Vérifier la cohérence.
- Identifier les dysfonctionnements et les ajustements. »

Nous émettons l'hypothèse que le critère « vérifier la concordance des temps » n'est pas un critère de relecture spontanée de la part des élèves. Un accompagnement avec grilles de relecture où ce critère est inséré devra probablement être utilisé afin que les élèves pensent à le vérifier, à moins que ce soit une consigne orale de type collectif qui joue ce rôle.

apparaissent dans la formulation des programmes entre grammaire et production ou révision d'une fiction¹.

Au collège

En France, l'enseignement de la langue et de l'écriture n'est pas un enseignement cloisonné : oral, langue et écriture sont liés².

Les documents d'accompagnement des programmes français de collège³ stipulent que les progressions grammaticales élaborées par les professeurs devraient s'adapter aux besoins que rencontrent les élèves en lecture et en écriture tant la liaison est étroite entre les activités de production et d'enseignement de la langue⁴.

Un certain nombre de compétences de grammaire de phrase et de grammaire de texte sont attendues dès le début de la sixième : maîtriser la production de phrases, l'articulation des idées, l'organisation des paragraphes⁵.

L'apprentissage des outils fondamentaux de la morphosyntaxe et de l'orthographe est « associé à l'écriture »⁶ et à d'autres activités de communication qui permettent de contextualiser les connaissances en langue. Cette idée se retrouve dans les Instructions relatives au cycle central⁷ :

« L'étude de la langue est liée aux formes de discours qui organisent l'enseignement du français au collège : la narration, la description, l'explication, l'argumentation.

¹ Ainsi les lignes sur l'enseignement de l'orthographe dans le programme d'enseignement organisé par la Communauté française posent également comme nécessaire un apprentissage orthographique en contexte de production écrite et pas seulement systématique :

« Ni l'accumulation de règles ou de mots hors contexte ni la mémorisation gratuite ne donnent les résultats escomptés.

L'orthographe s'acquiert essentiellement par analogies (c'est comme...) et par restructurations successives.

Ainsi, l'apprentissage progresse grâce à :

- la pratique régulière de lectures diverses et la pratique de travaux écrits, **c'est l'aspect implicite** ;
- l'établissement de classements, de comparaisons, de séries..., **c'est l'aspect systématique**.

Au cours de la scolarité, la cohérence de l'attitude des enseignants vis-à-vis du statut de l'erreur et de la nécessaire continuité dans la construction de l'édifice constitue un des facteurs les plus déterminants du succès » (p. 350).

Les connaissances orthographiques fondées sur une approche implicite sont investies en contexte et parfois ce sera l'occasion d'approfondir les outils d'étayage. L'accompagnement de la rédaction des écrits par l'enseignant dépend des difficultés du scripteur.

² Document d'accompagnement des programmes 5^e-4^e, p. 92.

³ Document d'accompagnement des programmes, classe de sixième, réédition 2004, p. 15. Ces programmes sont désormais obsolètes mais correspondent aux programmes en vigueur au moment de l'observation des séances filmées et analysées par la suite. Nous nous inscrivons de toute façon dans une lecture diachronique et comparatiste des programmes.

⁴ *Ibidem*, 2004, p. 16.

⁵ *Ibidem*, 2004, p. 20.

⁶ Documents d'accompagnement des programmes de 6^e, 2004, p. 34. Cela est réaffirmé à la page 35, où il est écrit que les apprentissages de maîtrise de la langue sont modestes.

⁷ Documents d'accompagnement des programmes de 5^e - 4^e, 2004, p. 78.

Toujours associée à la lecture, l'écriture et l'expression orale, l'étude de la langue est menée à partir des productions des élèves et des lectures».

En effet, l'étude de la langue « se justifie dans la mesure où les notions découvertes et les compétences acquises, sont systématiquement réutilisées dans les domaines de la lecture et de l'écriture »¹.

Ce principe organisateur des sous-disciplines du français est préconisé pendant toute la durée de la scolarité secondaire². En 6^e, des exercices d'écriture sont souhaitables en cours de séquence, ils doivent être courts ; en fin de séquence, les travaux d'écriture peuvent être plus longs. Les compétences d'écriture qui seront sollicitées auront été l'objet d'un apprentissage en cours de séquence³. Tout travail d'écriture est lié au choix d'une consigne qu'il ne faut jamais perdre de vue, le sujet a été choisi par le professeur de français du cycle central de telle sorte que les élèves puissent réinvestir un vocabulaire appris au cours des séances antérieures⁴. En France, c'est la notion de séquence qui organise les apprentissages. De même, selon les documents d'accompagnement des programmes⁵ des classes de 5^e et 4^e, des séances spécifiques d'étude de la langue dont les compétences travaillées sont, par la suite, mises au service des écrits à produire, s'insèrent dans la séquence.

Au lycée et dans le secondaire supérieur belge

Ce principe du décloisonnement se poursuit au lycée :

« Le travail sur la langue n'est ainsi jamais séparé de sa mise en œuvre dans les discours, écrits ou oraux, textes d'écrivains ou textes des élèves ; il n'est jamais

¹ *Ibidem*, classe de 6^e, p. 46.

² Notamment encore dans les classes de lycée, en seconde et première : « – réinvestissement dans les exercices d'écriture ; sur ce dernier point, la précision et l'abondance doivent être prises en compte à parité : savoir déployer une famille de mots à partir d'un noyau sémantique est la condition de l'amplification (essentielle à l'écrit d'invention), de même que savoir discerner la notion qui convient pour désigner un phénomène, un ensemble de faits ou une catégorie de pensée est essentiel dans l'abstraction et la conceptualisation, dont le français doit donner les fondements » (p. 68).

« Certains objets d'étude appellent de façon manifeste des analyses grammaticales correspondantes :

– le récit, en seconde, et le biographique, en première, pour les valeurs des temps verbaux ;

– l'argumentation, avec le travail sur les moyens linguistiques des liens logiques ou apparemment logiques, en seconde, et la modalisation en première »

(Documents d'accompagnement des classes de seconde et première, p.68).

³ « Comme le contrôle des acquis en fin de séquence consiste, dans la plupart des cas, en un ou plusieurs exercices d'écriture, ces exercices auront donc été préparés au fil de la séquence par la lecture et l'étude de textes, le travail sur tel ou tel outil de la langue, les exercices écrits aux objectifs limités. » *Ibidem*, p. 42.

⁴ « Les sujets proposés à l'écriture, narrations, descriptions ou explications, sont toujours inscrits dans un contexte pragmatique : identification de l'énonciateur et du destinataire, objectif défini du projet d'écriture. Ils sont choisis de telle sorte que les élèves puissent utiliser et enrichir le vocabulaire et les éléments de grammaire appris pendant la séquence pédagogique en cours. » (Accompagnement des programmes 5^e-4^e, p. 135, en ligne sur <http://www.cndp.fr/archivage/valid/67927/67927-11037-14471.pdf>, consulté le 17 juillet 2010).

⁵ *Ibidem*, classes du cycle central, 5^e-4^e, p. 79.

séparé des enjeux pragmatiques et esthétiques de sa réalisation concrète » (Document d'accompagnement 2^{nde} 1^{re}, p. 63).

« Le travail sur la langue au lycée prolonge et approfondit les démarches qui ont été mises en œuvre au collège : il ne s'agit donc pas de présenter des questions grammaticales pour elles-mêmes, mais toujours de partir du sens effectif, reconnu et interprété par les élèves dans les textes étudiés ou rédigés, pour aller vers l'analyse des moyens qui permettent de l'exprimer.

Cela implique notamment :

– que le travail de la langue ne fasse pas l'objet d'une séquence particulière, mais soit inséré dans chacune des séquences. (...) ;

– que le travail de la langue soit associé à la réflexion sur les genres d'écriture. Bien que l'ensemble des faits de langue soient présents dans chaque genre, le professeur privilégie ceux dont la manifestation entre dans la caractérisation du genre qu'il étudie : notamment, les mises en œuvre de la temporalité dans le roman (en associant vocabulaire du temps, organisation temporelle et temps verbaux), (...), les catégories prosodiques dans la poésie ;

– que le travail de la langue soit également mis en relation avec l'approche et la maîtrise des registres. (...) ;

– que le travail de la langue soit en relation étroite avec les travaux d'écriture, (...) dans l'écriture d'invention où les choix d'énonciation, de registre, de genre, de structuration et surtout de vocabulaire déterminent la réalisation de ces exercices.

Ainsi, dans les exercices d'écriture figurative (à caractère descriptif ou narratif par exemple), ce sont les capacités d'expansion ou d'amplification du discours qui seront sollicitées ; (...)» (Document d'accompagnement, 2^{nde}, 1^{re}, p. 64).

Ces passages des programmes des lycées français montrent l'idéal de relation étroite entre le travail de la langue et la réflexion métalinguistique en situation de production de discours. C'est une grammaire du discours qui est préconisée dans le secondaire supérieur. Pour ce qui est de l'écriture d'invention¹, quand elle est liée à la maîtrise des genres et des registres, le professeur doit « *assurer et renforcer le lien entre la grammaire, les analyses de textes, les pratiques orales et les réalisations écrites* » (ibid. p. 63).

Le principe qui est avancé dans les programmes de français des 2^e et 3^e degrés en Belgique (Enseignement de la Communauté française) pourrait servir de conclusion à cette partie tant il incarne une position partagée dans l'ensemble des programmes passés en revue : il ne faut pas surévaluer l'orthographe ni l'ignorer :

« En matière d'orthographe, on évitera deux excès inverses. Le premier consiste à en surévaluer l'importance, à dramatiser les erreurs. Une telle attitude ne peut que provoquer le découragement du professeur et de nombreux élèves et entraîner un réflexe de rejet chez ces derniers. Le second excès consiste à céder au

¹ Houdart-Mérot la définit (2004 : 6) « *Qu'entend-on par « écriture d'invention au lycée » ? Les textes officiels pour le lycée englobent sous cette expression tout ce qui n'est pas commentaire. L'écriture d'invention n'exclut aucune forme de discours : « Elle peut porter sur tous les domaines et toutes les formes, le débat d'idées et le poétique aussi bien que le narratif* ». » La citation que fait Houdart-Mérot est tirée des documents d'accompagnement, p. 91.

découragement au point d'abandonner toute exigence de qualité sur ce plan. Le professeur qui réagirait ainsi ne répondrait vraiment ni aux exigences de la société ni à l'intérêt bien compris de ses élèves » (p. 23).

Le texte officiel souligne encore que l'orthographe, loin d'être un instrument de pénalisation de l'élève, doit être gérée avec bienveillance, avec une attention constante :

« Cette attention constante et bienveillante consiste, autant que possible, à corriger l'orthographe dans tous les textes écrits pour le cours (travaux de rédaction, cahier, contrôles...), à signaler immédiatement les erreurs aux élèves, à les aider à raisonner et à les renvoyer à des ouvrages de référence (dictionnaire et grammaire) » (p. 22).

L'idée de correction immédiate de l'orthographe dans le secondaire pour le 2^e et 3^e degré en Belgique s'éloigne des prescriptions qui demandent de privilégier dans un premier temps le contenu par rapport à la maîtrise de la langue, conformément aux travaux du groupe EVA. Mais les raisons évoquées par le groupe de recherches EVA pour retarder les corrections orthographiques lors d'un premier état d'un texte étaient relatives à la surcharge cognitive que des rédacteurs non experts rencontrent quand on leur demande de tout gérer simultanément. Au 2^e et 3^e degré, les élèves étant plus grands, ils approchent de l'âge où une certaine expertise commence à se manifester et où l'orthographe pourrait ou devrait devenir moins lourde à gérer, ce qui pourrait justifier des interventions immédiates, au moment où les élèves sont en train de gérer l'invention de leur texte et la mise en mots.

6.2.2. La nécessité d'enseigner la réécriture

Les programmes de l'école primaire, en France ou en Belgique, affirment la nécessité de pratiquer la réécriture. Ainsi, une des compétences générales des programmes de 2002 pour le cycle 3 insiste sur la nécessité d'enseigner les opérations de réécriture, ce qui est en référence directe avec les travaux de génétique textuelle :

« réécrire un texte, en référence au projet d'écriture et aux suggestions de révision élaborées en classe et, pour cela, ajouter, supprimer, déplacer ou remplacer des morceaux plus ou moins importants de textes, à la main ou en utilisant un logiciel de traitement de texte. » (Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?, 2002, p.172).

Pour mener à bien cette tâche, on peut préférer les outils modernes (les logiciels informatiques de traitement de texte avec vérificateur d'orthographe) ou des pratiques traditionnelles (les « ciseaux » et la « colle »).

« La révision reste, comme dans tous les projets d'écriture, un moment essentiel. Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de textes sur leurs propres brouillons ou sur ceux de leurs camarades,

en s'appuyant sur les annotations des autres élèves ou du maître et en utilisant les outils construits par la classe. Ce travail peut s'effectuer sur le papier en mettant en œuvre instruments d'écriture, ciseaux et colle, ou sur un logiciel de traitement de texte dont les fonctionnalités plus complexes sont découvertes à cette occasion. Il en est de même pour tout ce qui relève de la révision orthographique » (Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?, 2002, cycle 3, p.190).

La formulation du texte officiel semble souligner, avec l'expression « *Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer* », un étayage du maître qui lui donnerait un rôle de révélateur des dysfonctionnements ou des passages à valoriser davantage. A travers le terme « *annotations* », l'étayage est envisagé comme essentiellement écrit, il repose donc sur une interaction différée. Ce rôle de réviseur peut être dévolu à des camarades de classe quand le maître pense que les élèves sont en mesure d'apporter des éléments critiques pertinents qui conduiraient à effectuer une ou plusieurs de ces opérations textuelles.

Dans les textes officiels des collèges, les programmes 2009 n'abordent pas explicitement la réécriture des productions écrites. En revanche, dans les programmes antérieurs, ceux qui étaient en vigueur au moment des séances filmées, la nécessité de faire pratiquer des travaux sur brouillon avec réécriture est affirmée de façon nette, tant en 6^e que pour les 5^e et 4^e :

« Écriture et réécriture d'un brouillon sont systématisés avec ou sans le professeur. »¹

« Une place primordiale est donnée aux productions personnelles qui sont écrites, quelle que soit la longueur du texte, en plusieurs phases – brouillons, copies, repérages des erreurs, autocorrection, réécriture et parfois mémorisation du texte final. »²

Dans les programmes français de lycée, la réécriture est un objet d'étude pour lui-même en classe de première, plus particulièrement pour les premières littéraires. L'objet d'étude et les manuels incitent à faire étudier différentes versions des textes d'auteurs dans la tradition de la critique génétique, mais aucune indication n'oblige le professeur à faire un travail sur le brouillon des élèves dans le cadre de l'écriture d'invention. Toutefois des genres sont ciblés comme étant propices à l'étude de la réécriture, en particulier la poésie et l'apologue :

« Le travail sur les réécritures peut se joindre à l'analyse d'autres objets d'étude : en particulier, la poésie et l'apologue en offrent des cas nombreux. »³

¹ Documents d'accompagnement de la classe de 6e, 1995, p. 35.

² Documents d'accompagnement du cycle central, 5^e-4^e, 1997, p. 135.

³ Document d'accompagnement des classes de seconde et première, p. 59.

Ce qui est réaffirmé ici :

« *L'étude du genre de l'apologue facilite la réflexion sur la réécriture : d'Ésope et Phèdre à La Fontaine et ses multiples pasticheurs et parodistes.* »¹

Les programmes de la Communauté française de Belgique pour le fondamental demandent de travailler la compétence « Rédiger un deuxième jet » (p. 383), qui comporte trois savoir-faire : « Réécrire totalement ou partiellement », « Relire », « Réécrire éventuellement (tenir compte de l'aspect orthographique) ».

Les programmes des écoles primaires du réseau catholique font aussi allusion à la réécriture dans le *Programme Intégré adapté aux socles de compétences*, dès le cycle 2² :

« *Suite à la rédaction individuelle d'un écrit court, comparer cet écrit à sa réécriture par l'adulte (la plus proche possible de l'original). Et noter les différences entre les deux écrits.* »³

Mais l'approche de la notion est très grammaticale. Les éléments ciblés par cette démarche se limitent à observer la ponctuation, les accords dans le groupe nominal et dans le groupe verbal.

Pour le premier degré du secondaire en Belgique francophone dans le réseau catholique, un schéma montre l'importance des temps de structuration des apprentissages au service de la réécriture. On trouve une opposition entre activités fonctionnelles et de structuration⁴, qui étaient définies dans le *Programme intégré adapté aux socles d'apprentissage* des écoles primaires catholiques. Au début du secondaire, la séquence d'écriture est schématisée de la façon suivante. D'abord les élèves sont confrontés à un bain

¹ *Ibidem*, p. 61.

² La répartition en cycle à l'école primaire en Belgique diffère de l'organisation des écoles françaises. Le cycle 1 s'étend de l'entrée en maternelle jusqu'à l'âge de 5 ans, le cycle 2 de 5 ans à la fin de la 2^e année primaire, le cycle 3 de la 3^e et 4^e année primaire, le cycle 4 de la 5^e et 6^e année primaire (soit CM2 et 6^e pour la France), le cycle 5 concerne les deux premières années de secondaire (soit 5^e et 4^e pour la France). La plume noire cible les classes de cycle 2 et 3 de la Belgique francophone. Ce symbole signifie que « *ce type d'activité peut être réalisé comme sensibilisation ou contagion s'il est placé avant une plume noire et comme entraînement ou réinvestissement s'il est placé après.* » (Guide d'utilisation du plan des compétences disciplinaires, p. 2 in *Programme intégré*)

³ FEDEFOC, *Programme Intégré adapté aux Socles de compétences*, Langue française, p. 63.

⁴ Voir pages 81-83 de notre chapitre 2. « **Les activités fonctionnelles** sont des activités globales qui mettent en jeu plusieurs compétences dans une situation de vie réelle ou simulée. » « **Les activités de structuration** sont des activités complexes centrées sur la construction et le développement d'une compétence (parfois plusieurs) disciplinaires et/ou transversale. Elles consistent principalement en pratiques d'observation (analyse), d'organisation des savoirs (théorisation progressive), ou d'entraînement dans des contextes différents (exercices). » *Programme intégré aux Socles de Compétences*, Le Fond et la Forme, p. 2. Ballenghien, Ruellan, Brassart, Reuter (1994, 116) dans une situation d'écriture de récits définissent ainsi les deux notions : « - les situations "fonctionnelles" (S.F.) : moments de production d'écrits et d'apprentissage non formalisés dans un but de communication et dont les paramètres sont définis par le projet ; - les situations de "structuration" (S. St.) : moments d'enseignement formalisé privilégiant la construction de réponses aux problèmes rencontrés en situation fonctionnelle. »

de textes en rapport avec le genre à faire écrire, une approche pragmatique leur permet d'analyser la situation de communication, et un premier jet du texte est réalisé. Ce temps est celui de l'activité fonctionnelle des élèves.

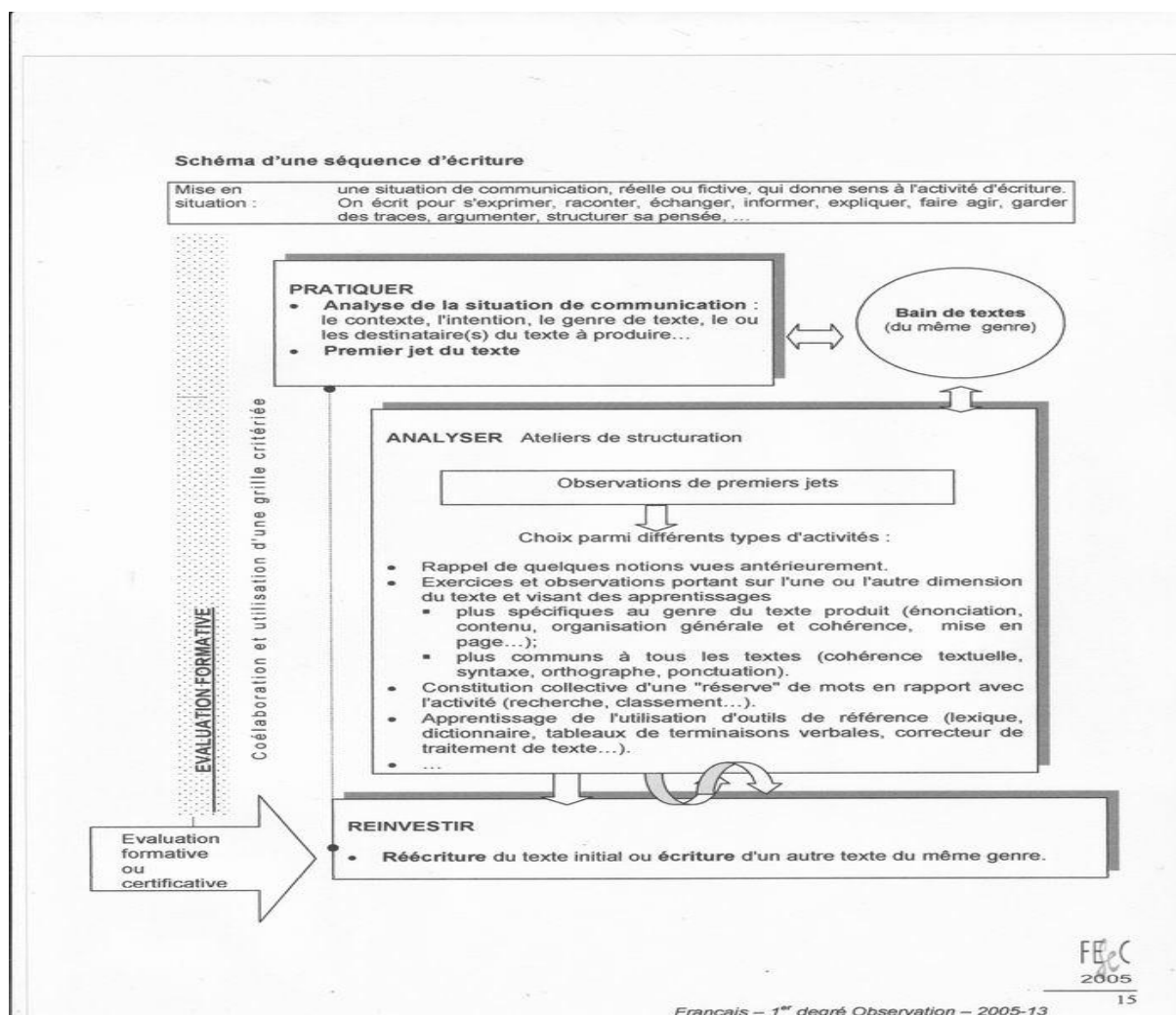


Schéma 2 : déroulement d'une séquence d'écriture selon les programmes belges du fondamental, réseau catholique

L'analyse des premières versions donne lieu à une activité de structuration qui vient nourrir la réécriture. L'activité de structuration¹ comporte un certain nombre d'interventions

¹ Des précisions sont apportées sur ces activités de structuration dans le programme du secondaire pour le 1^{er} degré du réseau catholique (1^{re} A -2^e commune, p. 40) :

« Réviser et réécrire

- Observer des brouillons, des versions intermédiaires d'un texte, des fonctions du traitement de texte (supprimer, couper, copier, coller, suivi des modifications...)
- Réviser le texte d'un pair en se mettant dans la peau de son destinataire
- Lire oralement le texte produit pour en vérifier la formulation
- Réviser son propre texte à l'aide d'une grille d'autoévaluation
- Opérer une révision-réécriture collective d'un texte (mis au tableau ou sur transparent)
- Opérer des exercices de réécriture (individuel ou collectif) ciblés sur des lieux ou des niveaux clés du texte (début, fin ; énonciation...) et / ou des opérations précises de réécriture (remplacer, ajouter, supprimer, déplacer un mot, une expression, une phrase...)

didactiques qui se donnent pour but d'aider les élèves à cerner les modifications à faire subir aux textes analysés. L'étayage enseignant porte donc sur un rappel des notions vues antérieurement, c'est-à-dire principalement des savoirs disciplinaires. Il peut porter aussi sur des observations supplémentaires à propos du genre de texte produit, tant au niveau du contenu¹ que de la langue. L'étayage peut enfin être constitué d'outils mis à disposition ou fabriqués au moment. Le schéma 2 ci-dessous, tiré des programmes du réseau catholique pour le premier degré du secondaire, évoque une réserve de mots qui constitue un exemple d'outil.

D'autres outils de référence peuvent être sollicités, qu'ils soient sur support papier ou sur support numérique. Cette liste ne se veut pas exhaustive comme l'indique le dernier point laissé en suspens.

Il peut être intéressant d'observer si des professeurs belges de la fin du secondaire utilisent des éléments de ce schéma destiné aux professeurs du secondaire inférieur.

Nous remarquons que la notion de réécriture d'une production d'élève est finalement peu présente dans les programmes et de moins en moins présente au fur et à mesure qu'on accorde plus de place à l'écriture argumentative. Des formes de guidance peuvent être dévolues à un élève par le maître qui, dans ce cas, met en place ce dispositif d'accompagnement par un pair.

Prendre conscience de ses démarches

- Interroger autrui (pairs, scripteurs experts) sur ses démarches
- Observer ses brouillons (lieux du texte retravaillés et opérations de réécriture opérées)
- Réfléchir à ses démarches personnelles grâce à des outils »

¹ Le terme « contenu » est employé dans le schéma 2, tiré des programmes.

Conclusion du chapitre 2

Nous avons vu qu'accompagner les élèves vers de plus grandes compétences impliquait d'anticiper les difficultés probables qui se présentent, d'apporter des étayages en ayant conscience de leurs limites, puis de désétayer l'activité au fur et à mesure que les schémas de tâche s'instaurent. Désétayer consiste, en fin de parcours d'écriture, à alléger le dispositif d'accompagnement pour les tâches où l'élève a atteint une certaine autonomie. L'évaluation des aptitudes réelles de chaque sujet écrivant est capitale ; si l'estimation des actes à étayer dans la Zone Proximale de Développement (ZPD) est inexacte, l'étayage devient à haut risque de contre-productivité : on parle alors de contre-étayage. L'étude de pratiques effectives dans leur dimension d'interactivité discursive, au-delà d'un simple regard porté sur le produit fini ou les états intermédiaires, permet de repérer ce qui relève du contre-étayage, il est alors plus facile de situer ce qui se situe au-delà de la ZPD.

L'apport de Ruellan (2005) grâce à sa théorie des Modes de Travail Didactique permet de renforcer l'étude des liens entre formes d'étayage et postures enseignantes afin d'identifier avec plus de certitude les composantes des modèles disciplinaires qui coexistent au sein d'une même pratique.

Les programmes du primaire en France et en Belgique francophone affirment la nécessité d'enseigner la planification de l'écriture de fiction ainsi que de soutenir une écriture qui se fasse dans une langue correcte tant au niveau du vocabulaire que de la syntaxe. Si l'on veut saisir la logique de programmes nationaux pour un niveau donné, nous sommes convaincus que les curricula sont à appréhender du primaire à la fin du secondaire. Nous avons essayé de réduire au minimum les informations sur les niveaux d'enseignement pour lesquels nous n'avons pas d'études de cas, sans que cela se fasse au détriment de la compréhension de l'esprit national perceptible dans la continuité des programmes d'un niveau à l'autre. Si l'on veut repérer le modèle disciplinaire en actes d'un enseignant français ou belge, il est difficile de se passer de savoir ce qui est proposé institutionnellement aux autres niveaux d'enseignement. Nous avons vu que les activités de structuration en écriture avaient de l'importance dans le secondaire inférieur belge. Le toilettage orthographique est l'objet de révisions avec l'aide des pairs dès les premières étapes de l'écriture à l'école primaire en Belgique francophone, puis en interaction entre l'enseignant et les groupes d'écriture, puis entre l'enseignant et l'ensemble de la classe, avant que l'enseignant ne corrige seul in fine.

L'orthographe est l'objet d'une très grande vigilance. 80 % de formes orthographiques correctes sont attendues selon les textes officiels belges du 3^e et 4^e cycle. Est-ce ces caractéristiques se retrouvent dans les pratiques du secondaire supérieur belge et dans les pratiques françaises ?

L'étayage enseignant est notre principale préoccupation dans le chapitre 6. Nous nous focalisons, dans le cadre de cette étude, sur quelques fonctions de l'étayage que nous avons mises en évidence ici : les actions enseignantes qui visent à « *réduire les degrés de liberté* », à « *signaler des caractéristiques déterminantes* » ou qui ont les caractéristiques d'une « *démonstration* » (Bruner, 1983 : 278). Dans le cadre de cette étude, qui se doit de faire des choix, tant la matière à analyser est abondante, nous laissons de côté les interventions plus psycho-pédagogiques (le contrôle de la frustration, le maintien de l'orientation). Nous abordons les problèmes de l'enrôlement dans la tâche, mais sans prétendre à une analyse approfondie qui serait inutile pour déceler les modèles disciplinaires en actes en jeu dans les pratiques d'écriture recommandées. Cette fonction des formes d'étayage en écriture est plus particulièrement l'objet d'analyses quand cela éclaire le contexte de production et les représentations d'un genre donné à écrire.

Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques

« Ceux qui sont à la recherche de l'horreur hantent les pays étrangers et lointains. Les catacombes de Ptolémée, les mausolées sculptés des pays de cauchemar, voilà ce qu'il leur faut. Ils escaladent au clair de lune les tours des châteaux ruinés de la vallée du Rhin, descendent en chancelant des marches couvertes de toiles d'araignées au milieu de pierres éparses, vestiges de cités d'Asie dont le nom a sombré dans l'oubli. Les bois hantés, les montagnes désolées sont leurs sanctuaires, ils flânent autour des monolithes sinistres dans des îles désertes. Mais le véritable amateur de terreur, celui qui trouve la justification de son existence dans la recherche d'un frisson nouveau, insurpassable, ne connaît rien de mieux que les fermes isolées dans les bois de la Nouvelle-Angleterre » (Lovecraft, préambule de la nouvelle *L'Image dans la maison déserte*).

Afin de mieux appréhender les besoins des élèves lors de l'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques, nous définissons et montrons la complexité de la notion de fantastique. Selon que les élèves sont à l'école primaire ou au début ou à la fin du secondaire, comment le fantastique peut-il être présenté ? Les caractéristiques données aux écrits de fiction en milieu scolaire dépendent des savoirs enseignés sur cet objet d'étude. Or nous savons très peu de choses sur les représentations du genre fantastique chez les enseignants dans la mesure où, à notre connaissance, il n'y a pas d'articles, pas d'études qui cherchent à faire verbaliser à des professeurs leur définition du fantastique et à la confronter avec la définition des élèves. Nous nous donnons cette ambition pour les chapitres 7 et 8, à partir de quatre situations de classes et des entretiens qui les accompagnent.

Afin de préparer ces analyses de pratiques, ce chapitre est construit sur deux axes : nous essayons de montrer la conception du fantastique qui transparait à travers les œuvres littéraires conseillées dans les programmes d'enseignement et comment les enseignants s'approprient ces conceptions que l'on a inférées des programmes. Ce chapitre est bâti sur une analyse de quelques références théoriques sur le fantastique, puis sur une critique des ouvrages de littérature de jeunesse cités dans la liste *Littérature cycle 3* pour l'école primaire. Nous regardons dans un deuxième temps s'il existe dans les différents programmes, français et belges, des injonctions ou incitations à faire écrire des textes fantastiques.

1. Définitions et caractéristiques du fantastique

Si l'on considère un corpus scolaire constitué pour partie de *Maudit Graal* d'Anthony Horowitz, qui préfigure la série *Harry Potter* de J. K. Rowling par le fait qu'il met en scène des enfants dans une école de magie, l'histoire de métamorphose en arbre *Terriblement vert*

Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques

d'Hubert Ben Kemoun et François Roca destiné aux 7- 9 ans, *La Sorcière d'Avril* de Ray Bradbury pour le cycle 3, *La nuit des pantins* de R.L. Stine, *Le Nez* de Gogol ou *Aurélia* de Gérard de Nerval étudiés au lycée, on entrevoit que les œuvres données à lire avec l'étiquette « fantastique » constituent un ensemble très disparate. On comprend dès lors que définir le fantastique en classe pose problème. Parce que les textes sont hétérogènes par leur nature, par leur inspiration (Baronian 1978 : 23), cela génère de nombreux malentendus sur ce qui peut être considéré comme fantastique (Malrieu 1992 : 17) dans l'esprit de chacun. Les définitions que les élèves entre eux, tel enseignant ou tel autre, peuvent donner du fantastique sont susceptibles de reposer sur des critères totalement différents. Le fantastique, est-ce nécessairement ce qui fait peur, ce qui met en scène un phénomène potentiellement surnaturel ? Des enseignants privilégient le doute et le surnaturel dans leur définition, leurs critères d'évaluation de l'écriture ou de réécriture. En réalité y a-t-il forcément une hésitation sur la réalité de ce qui est vu, comme l'affirme Todorov ?

L'idée circule souvent que le héros d'un récit fantastique est seul ou marginal. Nous tenterons dès lors de le vérifier dans les textes de littérature jeunesse et dans ceux prescrits pour le secondaire. Nous nous demanderons comment cette caractéristique peut être traitée au niveau des portraits, commentaires des narrateurs ou dialogues qui informent sur lui. Enfin, des enseignants en formation ne manquent jamais de demander des précisions sur les limites entre merveilleux, science-fiction, *heroic fantasy* et fantastique, c'est aussi un point qui revient dans les obstacles que rencontrent les élèves en écriture. Parfois, quand l'enseignant demande un texte fantastique, l'élève s'oriente vers un texte policier ou de science-fiction. Existe-t-il des passerelles entre le fantastique et les sous-genres comme le récit policier ou de science-fiction qui autorisent des glissements de l'un à l'autre quand on se met à écrire un récit fantastique ? La réponse à cette question permet de savoir s'il est nécessaire de réorienter ou non les élèves qui écrivent dans le genre policier alors que la consigne exige un texte fantastique.

Notre dernier point porte sur l'enseignement d'une ou de structures des récits fantastiques qui sont utilisées comme des préalables à l'écriture dans les classes.

Comment se structurent les récits fantastiques, et plus particulièrement quelle importance donner à la chute ?

Dans ce chapitre, nous passons en revue différentes définitions du fantastique en nous interrogeant sur leur compatibilité avec les listes d'œuvres fantastiques présentes dans les programmes français ou belges et avec quelques œuvres cinématographiques faisant partie de la culture populaire consommée par les élèves de fin du secondaire. Le cinéma et la télévision

nourrissent (parfois exclusivement) les connaissances des élèves en matière de fantastique. A travers les listes de textes proposés pour lecture, les programmes du primaire et du secondaire offrent-ils une image homogène du fantastique ?

1.1. Le fantastique, est-ce ce qui fait peur ?

Présenter le fantastique comme un genre qui fait peur ou comme le genre de la peur, c'est adhérer à des définitions qui renvoient à un grand nombre d'œuvres sans que pour autant tous les textes dits « fantastiques » privilégient ce sentiment. Parmi les définitions du fantastique qui mettent en avant cette notion, nous prêtons attention à celle de Lovecraft (1926) dans *Epouvante et surnaturel* parce qu'elle présente comme un idéal d'écriture la recherche de la peur la plus forte possible :

« Un conte est fantastique tout simplement si le lecteur ressent profondément un sentiment de crainte et de terreur, la présence de mondes et de puissances insolites. »

Plus qu'une simple crainte, Lovecraft recherche la terreur, du personnage, aussi bien que celle du lecteur. Le lecteur est en effet susceptible d'éprouver de la terreur avant le personnage par le jeu des informations inquiétantes délivrées par un éventuel narrateur omniscient. Le fantastique se définit ici par la réception qu'en fait le lecteur. En écriture, l'aspect pragmatique est dès lors fondamental. Si cette définition de Lovecraft est dominante dans la représentation enseignante, on peut attendre que le professeur soucieux de faire apprendre l'écriture fantastique privilégie un étayage fort du côté de l'impression à produire sur autrui. C'est une représentation du fantastique qui a des parentés avec les récits d'horreur et d'épouvante, comme le signale le titre de l'essai, mais une épouvante d'origine cosmique et non simplement physique (Lovecraft, réédition 1969 : 14). A travers cette définition, le fantastique a trait à l'irrationnel : l'auteur met en scène des ambiances, des cadres spatio-temporels marqués par l'inhabituel¹, où des forces se manifestent². La « présence de mondes

¹ Par exemple dans l'œuvre de Lovecraft « ce lieu historique hanté de légendes qu'est Arkham » (« Le retour d'Hastur » in *Le masque de Cthulhu*, p. 11).

² Ainsi, dans la nouvelle « Le retour d'Hastur » (in *Le Masque de Cthulhu*), le mot « étrange » apparaît dès la page 13 pour décrire des bruits mystérieux entendus, des bruits qui ne pouvaient être d'origine humaine tant leur force était supérieure. Le narrateur raconte qu'Amos Tuttle, l'oncle décédé de Paul, avait dépensé des sommes colossales pour se procurer des livres de sortilèges et signale au lecteur, dès les premières pages, la présence supposée, mais attestée par des légendes, d'une créature surnaturelle puissante. « Ces faits ne m'apparurent pas avant que Paul Tuttle n'entrât en sa [le livre de comptes d'Amos] possession, mais auparavant, différents événements s'étaient produits, événements qui auraient dû éveiller mes soupçons, étant donné les légendes

et de puissances insolites » évoquées dans la définition de Lovecraft pose les phénomènes surnaturels dans la fiction comme potentiellement réels, même s'ils sont inconnus et stupéfiants. Ils ne sont pas seulement le fruit de l'imagination. L'attitude des personnages ou les mots du narrateur-personnage laissent peu de doute sur l'existence de ce qui est vécu ou l'a été. Dans *l'Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e* (1997 : 51), en France, *La Nuit des Pantins* de R. L. Stine entre dans cette catégorie des récits d'horreur ainsi que la plupart des autres livres de la collection « Chair de poule ». Que des figures de cire, poupées, automates ou pantins prennent l'apparence inquiétante d'une vie réelle, cela fait partie des cas d'inquiétante étrangeté répertoriés par Freud (1919). L'horreur naît quand ces pantins, objets inanimés, prennent une vie autonome et deviennent personnages au langage odieux, incontrôlables et mal intentionnés. Le fantastique tire son effet de ce qui est inhabituel dans le connu :

« l'inquiétante étrangeté sera cette sorte de l'effrayant qui se rattache aux choses connues depuis longtemps, de tout temps familières. » (Freud, 1919).

Quand les deux jumelles de l'histoire, Caro et Lucy, prennent conscience que leurs proches sont menacés, le jeune lecteur se prend de compassion pour elles. L'identification du lecteur aux personnages menacés fait naître ou renforce le sentiment fantastique, comme le souligne Vax (1965 : 61) :

« Le sentiment du fantastique ne jaillit pas d'une connaissance de l'extraordinaire, mais d'une participation à une situation qui tout à la fois déconcerte et menace. »

Si l'on suit l'idée de Vax, l'important n'est pas de savoir pourquoi ces pantins sont en vie, ni de trouver une explication rationnelle à ce prodige, c'est de ressentir l'incompréhension de cet état de fait, de vivre – comme si on y était – les menaces de soumission inconditionnelle aux créatures de bois, et d'espérer avec les personnages de trouver un moyen de leur échapper et de s'en débarrasser.

L'épouvante est absente des fictions fantastiques des programmes de primaire dans la mesure où parfois des personnages d'outre-tombe ou maléfiques sont mis en scène, mais sur le mode du merveilleux ou de la dégradation grotesque. C'est le cas par exemple avec la série *Mélusine*, mais aussi avec la sorcière Echalote, qui est le personnage principal du roman pour les 7-9 ans *Le Bal des sorcières* d'Alain Surget. On ne trouve la terreur de l'épouvante que dans des textes de jeunesse du secondaire qui s'inscrivent dans un univers réaliste, notamment avec la collection « Chair de poule ». On ne peut pas dire que *les Trois clés d'or de Prague* de

locales sur la présence d'une puissance surnaturelle hantant la propriété. » (p. 13). Le narrateur croit aux puissances obscures et maléfiques après l'aventure qu'il a vécue.

Peter Sis¹ soit un album qui fasse peur par les mots employés, seules les illustrations peuvent produire éventuellement ce sentiment dans l'imaginaire de l'enfant. Une bonne proportion d'ouvrages fantastiques destinés à la jeunesse privilégient en fait plutôt l'humour par rapport à la terreur ou même à la peur à l'école primaire. C'est le cas de la bande dessinée *Sortilèges* dans la série *Mélusine* de François Clarke-Gilson², qui tourne en dérision les clichés thématique-narratifs de la littérature fantastique et, dans une moindre proportion, de *Docteur Parking* de Franz Holher³, parce que l'ouvrage reste dans le fantastique pur jusqu'aux six dernières pages : la découverte du squelette du marchand d'épices mort il y a deux cents ans sans sépulture chrétienne explique les phénomènes effrayants qui s'abattent sur la ville. La seule explication donnée est surnaturelle, le fantastique-merveilleux prend le dessus et la fin est heureuse. Les textes fantastiques de l'école primaire ne sont pas terrifiants, mais parfois une inquiétude est cultivée qui oriente le livre vers l'« *Unheimliche* », « *l'inquiétante étrangeté* » qui caractérise une partie des ouvrages fantastiques selon Freud (1919). Le récit de maison hantée met bien en scène un des thèmes susceptible de faire naître une inquiétante étrangeté selon Freud. On trouve ce thème dans *Le Fantôme de Thomas Kempe* (programmes de 6^e jusqu'en 2008 et du cycle 3). Les remèdes que le fantôme Thomas Kempe propose pour soigner les gens sont obsolètes et inadaptés, ce qui prête à rire. Il n'est pas un fantôme d'épouvante, si ce n'est pour le chien Tim. Il est du même ordre que le fantôme de Canterville dans les propos de Freud (1919 : 30-31) :

« (...) un véritable spectre, comme celui du conte de O. Wilde, *Le Fantôme de Canterville*, perd tous droits à inspirer la moindre terreur, du moment que l'écrivain se permet la plaisanterie de le laisser tourner en ridicule et berner. »

Les parents Harrison ne remarquent absolument pas sa présence car ils trouvent des explications rationnelles aux phénomènes étranges qui se produisent. Aucune crainte chez

¹ « (...) tout est signe à lire. En présence du chat noir qui introduit une dimension fantastique dans ce parcours, le lecteur découvre les rues et les monuments de Prague habités d'histoires et de légendes » (*Littérature cycle 3, 2002-2004-2007*, p. 25).

² « Chaque épisode se prête à la découverte des caractéristiques de la littérature fantastique et permet d'initier les élèves à ses stéréotypes : les personnages et les animaux, les sortilèges, les lieux prédestinés » (*Littérature cycle 3, 2002-2004-2007*, p. 30).

³ « Le ton est donné du côté de l'humour, même quand le récit verse dans l'étrange. Les élèves ne manqueront pas de se poser des questions sur l'intrusion du fantastique dans le récit. Cette histoire reste-t-elle crédible ? Comment expliquer ce passage à l'étrange ? *Le Docteur Parking* aurait-il pu provoquer des événements insolites pour donner une leçon à ces villageois ?... Dans la deuxième partie du texte, on pourra relever les indicateurs stéréotypés du fantastique, tout en repérant les éléments comiques qui persistent. Enfin, après un débat interprétatif, les élèves pourraient écrire une moralité à l'histoire », Document d'accompagnement des programmes, *Littérature cycle 3, 2004-2007*, p. 89. Le document officiel emploie ici abusivement le terme « étrange » puisque aucune explication rationnelle n'est donnée aux phénomènes. Seuls les policiers cherchent une explication rationnelle, hypothèse qui ne sera finalement pas la bonne. Les bruits n'étaient pas dus à une bande son.

Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques

eux, juste de l'agacement. Selon Molino (1980 : 18-19), le fantastique joue sur tous les degrés de la peur, mais le plus important est que cette peur se double d'une fascination inéluctable pour le phénomène :

« En face de l'apparition surnaturelle se dresse un héros dont l'écrivain décrit la subtile évolution, du malaise, de l'étonnement, de la surprise, de l'inquiétude à toutes les formes de la peur, de l'angoisse et de la terreur. Mais cette dimension de la peur se double d'un sentiment d'attraction, de fascination – bien analysé dans les contes d'Hoffmann par exemple ; le fantastique vécu retrouve deux des aspects du sacré dégagés par R. Otto : d'un côté le mysterium tremendum, qui provoque l'effroi et l'horreur, de l'autre le fascinans qui attire, captive et séduit. Il n'y a sans doute pas de fantastique sans cette ambivalence. Le héros n'hésite pas seulement entre la fascination et l'horreur, il hésite aussi entre le naturel et le surnaturel : il cherche, aussi longtemps que possible, à se rassurer en réduisant l'apparition à une réalité illusoire, à un entrelacement de hasards, à un rêve, à un complot dont il est la victime ; dans certains cas, le conte confirmera l'hypothèse et nous aurons affaire au surnaturel expliqué, mais dans d'autres le héros, obligé de se rendre à l'évidence du surnaturel, basculera dans la terreur ou la folie. C'est ici qu'intervient le lecteur : si le héros parle à la première personne, le lecteur peut toujours interpréter son récit comme la vision biaisée d'un fou. Le rapport du lecteur à l'histoire fantastique est donc complexe : il peut en partie s'identifier au héros et vivre avec lui les tourments de la peur, mais il peut aussi prendre ses distances par rapport à une victime qu'il voit se débattre devant lui (cf la nouvelle de Maupassant : Fou ?) »

De la même façon, dans la littérature pour adultes, notamment parmi les auteurs conseillés pour la fin du secondaire, des nouvelles s'écartent de la volonté de faire peur. On pense, par exemple, à la mésaventure de Dutilleul dans le recueil *Le passe-muraille* de Marcel Aymé. Le personnage principal pense qu'il a un problème psychologique et rencontre un médecin pour se faire soigner.

Pour Castex (1951 : 8), la peur ressentie est, dans la plupart des cas, d'origine psychologique et une explication peut y être trouvée : le sujet qui a vu surgir le fantastique dans la réalité quotidienne délire ou fait un très mauvais rêve :

« Le fantastique ne se confond pas avec l'affabulation conventionnelle des récits mythologiques ou des féeries, qui implique un dépaysement de l'esprit. Il se caractérise au contraire par une intrusion brutale du mystère dans la vie réelle ; il est lié généralement aux états morbides de la conscience qui, dans les phénomènes de cauchemar ou de délire, projette devant elle des images de ses angoisses ou de ses terreurs. »

C'est ce que Vax (1979 : 112-166) appelle *le fantastique intérieur*. Ce fantastique qui repose sur l'onirisme nourrit *Hé, Nic tu rêves* d'Hermann et Morphée sous une forme simplifiée laissant facilement transparaître le rêve puisque les premières images prennent place, pour chaque histoire de la bande dessinée, dans la chambre du jeune garçon. L'intrusion de l'étrange (la chambre inondée et le lit qui devient radeau) est certes brutale,

mais peu mystérieuse puisqu'on voit très clairement Nic s'endormir dans le premier et deuxième « *chapitrêve* »¹. Ce mot-valise lui-même (séparant les parties de la bande dessinée) donne la clé de l'étrangeté des aventures. La bande dessinée fantastique laisse clairement entrevoir le glissement entre réalité et imaginaire, fantaisie. Dire que Nic rêve de ses frustrations est plus exact que d'y voir une projection de ses angoisses ou terreurs. En l'occurrence, ses désirs refoulés sont le résultat de l'interdiction parentale d'avoir des animaux à la maison. Ses rêves lui apprendront le désir de liberté des animaux et l'aideront à dépasser cette frustration.

Dans les récits nervaliens comme *Aurélia* (1855), c'est plutôt la folie qui alimente les visions étranges que le narrateur fait partager au lecteur et l'écriture du texte se trouve marquée par des indices la soulignant discrètement. Il s'agit d'un fantastique intérieur (Vax, 1979) qui peut inquiéter par le rapport troublant qui s'instaure entre rêve et réalité quand le rêve se fait prémonitoire² et passerelle vers la connaissance d'un autre monde ou bien quand le rêve devient signe de folie. En littérature de jeunesse, les personnages principaux étant des enfants, ils ne sont pas mis dans une position qui laisserait croire qu'ils sont fous. Le rêve se substitue volontiers à la folie que l'on rencontre plus fréquemment quand le narrateur est adulte. Il n'y a pas de modèle d'écriture fantastique qui proposerait, à destination des élèves de l'école primaire, d'inquiétantes hallucinations liées à la folie, comme on en trouve chez Guy de Maupassant avec *Le Horla*, auteur de nouvelles recommandé dans les programmes de collège, ou au lycée avec Gérard de Nerval.

Quelle est la place accordée au doute ou au surnaturel dans les récits fantastiques inscrits dans les textes officiels ?

1.2. Un récit fantastique, est-ce un récit où interviennent le surnaturel et le doute ?

Schneider (1964 : 143) souligne qu'à l'époque romantique, le dictionnaire de l'Académie donnait une définition très simplificatrice de ce qu'étaient les contes fantastiques :

« contes où il est beaucoup question de revenants, de fantômes, d'esprits ».

¹ P. 4 et p.13.

² Schneider écrit à propos d'*Aurélia* : « *Les rêves qu'il poursuit sont tour à tour terrifiants et délicieux ; mais, cauchemars ou idylles, ils préfigurent les événements décisifs de son existence et ce qui a été annoncé par le rêve se réalise dans la vie éveillée. Le rêve prémonitoire garantit ainsi les autres révélations obtenues par le même moyen* » (Schneider, 1964 : 212).

Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques

Cela réduisait le fantastique à un petit nombre de stéréotypes qui font intervenir le surnaturel et faisait dépendre la notion de fantastique du seul surnaturel. Dès lors, un roman comme *Jeremy Cheval* de Pierre-Marie Beaudé, répertorié comme fantastique dans *Littérature cycle 3*, se trouverait exclu du genre. Comment qualifier ce qui se passe dans le chapitre 3 alors que Jeremy panique quand il sent son corps humain se transformer en autre chose et qu'il devient Cheval noir¹ ? Le thème de la métamorphose est ancien puisqu'il se trouve chez Ovide, mais ici il est clair que ce n'est pas un phénomène merveilleux, accepté d'emblée. L'adolescent d'origine indienne, recueilli peu après la naissance par une famille de fermiers blancs, panique et refuse dans un premier temps cette transformation de lui-même en animal. Elle lui fait horreur avant qu'il ne l'accepte comme une étape de son initiation et un moyen d'accéder à la quête de ses racines inconnues : sa famille indienne qu'il ne connaît pas. Le roman, qui ne fait pas intervenir de fantômes, semble plutôt appartenir à cette définition du fantastique donnée par Pierre Gripari² :

« Est fantastique tout ce qui n'est pas rationnel. Ou mieux : tout ce qui échappe à l'expérience normale de l'homme moyen, sain d'esprit, raisonnable, lucide et en état de veille. »

Le jeune héros du roman de Pénélope Lively *Le Fantôme de Thomas Kempe*, James, cesse aussi peu à peu de rechercher des explications rationnelles pour admettre la réalité des manifestations de l'invisible sorcier Thomas Kempe, mort au siècle précédent. James se trouve embêté à cause des facéties du revenant retors qui passent pour les siennes, mais il n'est jamais effrayé. Sa seule inquiétude est de limiter les manifestations de Thomas Kempe pour ne pas être accusé de faire de mauvaises blagues. Le jeune lecteur ne doute pas de l'origine des manifestations puisque le fantôme parle effectivement à James, il cherche dans sa tête des moyens pour aider James à persuader son entourage que le surnaturel existe.

¹ « Jeremy faillit hurler de panique. Elle avait parlé de sabots, il avait bien entendu ! Elle lui demandait d'avancer de quelques sabots. Pour qui le prenait-elle donc ? Est-ce que par hasard elle s'imaginait qu'il... qu'il était... qu'il était devenu... »

Horriété il ferma les yeux. Il avait très peur de se découvrir autrement qu'il n'était. Il avait bien senti que quelque chose s'était produit quand il avait franchi la crête. Mais un corps d'animal ! Il fermait si fortement les paupières qu'il voyait partout des étoiles. Il ne voulait surtout pas regarder ses pieds, ses mains. Il ne voulait pas voir son corps. Mais la voix continuait, très douce, à son oreille, elle montait de son intérieur, et Jeremy sut qu'il suffisait de dire : « Oui, je viens avec vous » pour qu'il ne s'occupe plus de la forme de ses jambes, ni de ses bras ni de sa tête. Il serait cheval au milieu de ses amis apaloosas. Jeremy cheval, comme l'appelait Cavale blanche, allait parcourir le pays de ses ancêtres, aux côtés de Flamme et de toute cette troupe de superbes animaux.

Alors il se décida à ouvrir les yeux et s'avança dans la direction de la troupe. Un cliquetis de sabots accompagnait chacun de ses pas » (P-M. Beaudé, *Jeremy cheval*, p. 42-44). Ce passage laisse le doute sur la réalité de la métamorphose qui pourrait très bien n'être que le fruit de l'imagination du personnage. Aucun détail du texte ne donne de cause surnaturelle à cette transformation au cas où elle serait réelle.

² *Pedigree du vampire*, Lausanne, l'Age d'Homme, 1977, p. 8.

Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques

Heureusement, le garçon trouve quelqu'un qui le comprend en la personne d'un plombier qui est aussi exorciste. Nous sommes dans cette catégorie que signale Freud (1919 : 31) :

« L'auteur peut s'être créé un monde qui, moins fantastique que celui des contes, s'écarte pourtant du monde réel par le fait qu'il admet des êtres surnaturels. »

En effet, la romancière, Penelope Lively, conduit le jeune lecteur à admettre, sans la remettre en cause autrement que par l'attitude des parents, l'existence de Thomas Kempe en tant que fantôme.

Un auteur peut aussi admettre l'existence de pouvoirs ou d'objets magiques comme la bague d'invisibilité dans *Le Grimoire d'Arkandias* d'Eric Boisset, même si, au début du roman (p. 20), Bonaventure, le camarade du héros, est là pour semer le doute sur la faisabilité de la fabrication d'une telle bague. Théophile, le protagoniste, parvient à réaliser matériellement et rituellement cette bague et à user de ses pouvoirs à ses risques et périls. Bonaventure incarne le côté rationnel et méfiant à l'égard de toute éventualité surnaturelle ou insensée. Il est le personnage qui représente l'esprit du fantastique selon le critère de Todorov, en tant qu'il est la source de l'oscillation entre la raison incrédule et l'attraction vers l'irrationnel.

« Le fantastique occupe le temps de cette incertitude ; dès qu'on choisit l'une ou l'autre réponse, on quitte le fantastique pour entrer dans un genre voisin, l'étrange ou le merveilleux. Le fantastique, c'est l'hésitation éprouvée par un être qui ne connaît que les lois naturelles, face à un événement en apparence surnaturel. » (Todorov, 1970 : 29)

En fait, la définition de Todorov ne peut s'appliquer qu'à un petit nombre de récits (Malrieu : 1992, 44) de littérature de jeunesse, dont *Le Grimoire d'Arkandias* grâce à ce personnage de Bonaventure. Mais le jeune garçon ne doute que dans les premiers chapitres. Le roman se finit aussi sur le mode du merveilleux car l'incantation réussit au chapitre 8 et son ami Théo acquiert en sa présence le pouvoir d'invisibilité, alors Bonaventure ne doute plus mais se trouve terrifié devant le fait surnaturel. Ce sentiment d'incertitude intellectuelle fonde le fantastique pour Freud :

« Jentsch¹ trouve l'origine du sentiment d'inquiétante étrangeté dans l'incertitude intellectuelle. Ce sentiment découlerait toujours essentiellement, d'après lui, de quelque impression pour ainsi dire déconcertante. » (1919)

Bonaventure et Théo forment un couple porteur de l'ambigüité fantastique : l'un a les pieds sur terre, l'esprit scientifique qui conduit à douter ; l'autre, Théophile, le héros principal,

¹ Freud fait référence à l'article « Zur Psychologie des Unheimlichen » dans *Psychiatr. Neurolog. Wochenschrift*, 1906, n° 22-23.

incarne le rêve prométhéen de puissance (Chelebourg 2006 : 44), le désir de connaissance et la croyance dans les mystères ésotériques.

Pour Millet et Labbé (2005 : 11), le fantastique fluctue entre plusieurs tendances qu'ils ont recensées dans cette définition assez synthétique :

« Le fantastique est l'inconcevable devenu réalité. Que ce soit un inconcevable surnaturel (fantôme, vampire, loup-garou...) ou tangible (psychopathe...), qu'il surgisse brusquement ou s'invite par paliers dans notre monde, il est lié à une forme de malaise, qui va de la simple appréhension à la terreur la plus profonde. Derrière la façade du réel, percent les éléments d'un autre univers. De l'idéalisme à la notion de transcendance, en passant par l'éventualité de l'inexistence de notre monde ou de la surnature, le fantastique est une réalité qui se dérobe. »

Le fantastique est une attitude interrogative face au réel dans lequel surgit l'inconcevable ou le surnaturel. Le phénomène doit conduire les personnages eux-mêmes et le lecteur à une inquiétude, à un malaise, à un doute qui remet en cause la réalité de l'évènement ou la réalité des perceptions et sensations du sujet-personnage. Ce ne sont pas les thèmes surnaturels qui constituent l'aspect fantastique d'une œuvre, c'est le traitement narratif qui les accompagne. Le merveilleux partage avec le fantastique les mêmes thèmes liés au surnaturel, mais le doute en est absent. Dans le merveilleux, le surnaturel n'est ni épouvantable, ni étonnant, il est dans « l'ordre des choses » (Malrieu, 1992 : 40).

1.3. Les figures des personnages fantastiques sont-elles stéréotypées ?

Les sarcasmes de Lovecraft dans le passage que nous avons mis en exergue à ce chapitre dénoncent certains stéréotypes thématique-narratifs du genre ou du sous-genre fantastique. Nous montrerons plus loin que bien des élèves sont un peu comme ces auteurs, ils espèrent faire peur en dressant un décor de roman gothique chargé de toiles d'araignées, avec des châteaux délabrés, ou alors il leur faut un monstre invraisemblable.

Les personnages des récits fantastiques que les élèves sont amenés à découvrir, évoluent-ils nécessairement dans un univers sinistre et largement stéréotypé ? Sont-ils eux-mêmes sinistres et stéréotypés ? Le profil des personnages que les élèves rencontrent et identifient comme fantastiques peut interférer sur leurs écrits. Un enseignant serait peut-être tenté de demander de rectifier un portrait ou un profil de personnage dans une production en fonction des stéréotypes fantastiques rencontrés lors des lectures effectuées en classe.

Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques

A en croire Vax (1960), en réalité, le personnage fantastique, appelé à devenir personnage principal, est plutôt banal :

« *Le récit fantastique [...] aime nous présenter, habitant le monde où nous sommes, des hommes comme nous, placés soudainement en présence de l'inexplicable.* »

Le milieu dans lequel vit le personnage est éventuellement l'image même de cette banalité. Il est inutile de rechercher l'exotisme aux clichés éculés des romans gothiques. Le premier chapitre de *La maison qui s'envole* de Claude Roy décrit « *une maison heureuse* » (p.11), « *très tranquille* » avec des oiseaux, des fleurs, des jets d'eau, des animaux, des enfants, des rayons de soleil. En aucun cas une maison lugubre ni triste.

Une certaine forme de solitude ou de marginalisation caractérise très souvent psychologiquement le personnage fantastique, l'isolement peut être fortuit et limité au moment de la manifestation du phénomène surprenant. Dans le recueil *La Sorcière d'avril* de Ray Bradbury, la nouvelle d'anticipation *La Sirène* (Soriano, 1975 : 515) fait surgir de l'eau un monstre marin attiré par le son de la sirène du phare. Seuls les deux gardiens du phare dans l'île déserte où le phare est construit en sont les témoins. L'absence de témoin est propre à conforter les doutes sur la santé mentale du héros. Le héros fantastique, selon Malrieu (1992 : 56-60), présente différents traits : la vacuité, c'est un personnage sans relief comme le héros de *La Vénus d'Ille*, il est intellectuellement, socialement et affectivement isolé¹. Il peut être orphelin, ce qui est le cas dans *Le Prince des apparences* de Catherine Zarcate, où l'adolescent Tofair cumule les traits caractéristiques du héros fantastique : il est également un parasite social qui cherche à se faire inviter dans les banquets en se faisant passer pour ce qu'il n'est pas. Le héros fantastique, presque invariablement un homme jeune (Tritter, 2001 : 66), est donc ordinaire, ce qui permet au lecteur de s'identifier facilement à lui, condition nécessaire à l'effet fantastique qui fait naître l'inquiétude.

Il arrive que l'enfant soit un personnage porteur du fantastique, auquel cas le phénomène apparaît comme un jeu. On est alors dans un fantastique intérieur, où l'on pense que cela pourrait très bien être l'imagination de l'enfant qui fait venir les phénomènes. C'est ce qui arrive dans *Oscar à la vie à la mort* de Bjarne Reuter quand le lion apparaît : on se demande si le lion est réel ou s'il est le fruit de l'imagination fertile de l'enfant, Max, qui s'ennuie. Sa mère lui reproche justement d'inventer des histoires². Il devient, au fil de l'histoire, compagnon de jeu que Max cherche à dissimuler. Le jeu enfantin est aussi cause

¹ On pense au docteur Moreau dans *L'Île du Docteur Moreau* ou au docteur Frankenstein dans le roman de Mary Shelley, deux savants intellectuellement coupés de la communauté scientifique.

² « *Bon, dit-elle, mais rappelle-toi ce que tu as promis hier. Plus d'histoires !* » (p. 14).

supposée d'apparitions dans l'album *Jumanji* de Chris Van Allsburg. Le document d'accompagnement *Littérature cycle 3* présente comme une éventualité que la métamorphose en arbre Galéparso qui se produit dans *Terriblement vert* d'Hubert Ben Kemoun et François Roca, trouve son origine dans l'utilisation du jeu vidéo qui aurait débridé l'imagination de Lionel et Samuel.

Vax (1965, rééd. 1987 : 9) distingue deux catégories de personnages. Les personnages « *accidentellement fantastiques* » et les personnages « *intrinsèquement fantastiques* ». Les premiers sont fortement ancrés dans le réel, leur vie, leur existence est l'image d'une certaine banalité qui caractérise l'humanité. On ne doute jamais de leur existence dans la fiction. Un jour, ils sont confrontés à l'évènement fantastique. En revanche, les seconds personnages, dits « *intrinsèquement fantastiques* », sont tellement distants de l'humanité ou de la vie ordinaire et marqués dans leur essence même par le fantastique que le lecteur ne peut que mettre en doute leur réalité fictionnelle. Le phénomène fantastique, quant à lui, peut se manifester au seul héros, auquel cas le reste de la société reste incrédule face à ses allégations, ce qui renforce la solitude du héros qui risque de passer pour fou ou menteur. Dans le cas inverse, où le phénomène est vécu de façon collective, les autres personnages partagent la frayeur émanant de l'évènement et ils deviennent des adjouvants au héros. Parmi les personnages secondaires des récits fantastiques, on trouve les femmes, les jeunes filles. Elles sont liées au désir, à l'amour ; ce sont le plus souvent des femmes fatales ou des victimes (Raymond, Compère, 1994 : 121-122). Elles conduisent souvent aussi vers la mort.

Parmi les personnages non-humains, certains animaux sont identifiés comme appartenant à une tradition littéraire très liée au fantastique : les chevaux (*Jeremy cheval*), le loup (chapitre 3 de *Maudit Graal* qui met en scène Monsieur Leloup, un professeur loup-garou), les chats (*Langue de chat* de Jean-Noël Blanc : un chat parle à son maître pour prophétiser sur un drame au sein de Paris). Les chats par exemple appartiennent à la liste des motifs fantastiques. Dès lors, il n'est pas étonnant de trouver des ouvrages de la liste *Littérature cycle 3* qui les mettent en avant dès le titre. *Un Chat dans l'œil* de Sylvana Gandolfi ou *Les Chats* de Marie-Hélène Delval, par exemple. Les six chats du roman de M.-H. Delval sont noirs avec d'étranges yeux de métal, leur apparition coïncide avec la découverte d'animaux égorgés, de taille chaque jour croissante, et le lecteur est amené à considérer l'hypothèse qu'ils pourraient être l'incarnation de démons et que la progression des sacrifices conduit fatalement à un sacrifice humain, conduisant à l'instauration d'un règne infernal sur terre. Les chats, dans ce roman, par les descriptions qui en sont faites,

apparaissent comme des avatars diaboliques, comme dans la nouvelle d'Edgar Poe *Le Chat noir*.

D'autres personnages fantastiques stéréotypés sont très présents dans les lectures proposées à l'école primaire ou au début du secondaire en France, et on pourrait supposer qu'ils sont réinvestis dans les productions des élèves : la sorcière, le sorcier, le diable, le fantôme ou la momie (*Le Roman de la momie* de Théophile Gautier), le vampire, le golem (Elvire, Lorrin et Marie-Aude Murail), le double et parfois le *topoi* de l'animation de la matière. Les objets prennent alors les caractéristiques du vivant.

Le personnage fantastique vit une aventure, où la peur est souvent grandissante et dont la fin de l'histoire est ambiguë ou inquiétante. Nous avons là des ingrédients d'une structure de récit fantastique parmi d'autres, car les critiques ont proposé plusieurs structures pour ces récits.

1.4. Quelles structures pour les récits fantastiques ?

La critique littéraire affirme que le récit fantastique se définit autant par sa structure que par les thèmes abordés. Todorov (1970 : 49-53) définit cinq orientations structurelles du fantastique permettant de classer les récits dans des catégories, qui pourtant peuvent se chevaucher :

- **le fantastique pur** : le doute demeure jusqu'au bout, comme dans *Le Tour d'écrou* d'Henry James, ou *La Vénus d'Ille* de Prosper Mérimée. Dans *Les Chats* de M-H. Delval, le grand-père et le héros admettent l'hypothèse de l'origine infernale des chats, néanmoins ils sont les seuls parmi les vivants à y adhérer comme le montre la question de la page 143 « *Qui aurait pu croire à ce récit insensé ?* » ou le jugement du personnage sur lui-même, à la page 130 : « *Ce cahier brûlera avec moi. N'importe qui, le lisant, n'y verrait que les dernières divagations d'un vieux fou* ». L'explication rationnelle est posée : le vieil homme solitaire serait un peu fou, il emporterait dans son délire Sébasto, d'ailleurs fiévreux à la fin.
- **le fantastique étrange** : l'évènement surnaturel trouve une explication rationnelle au moment du dénouement, anéantissant ainsi l'hypothèse surnaturelle. C'est le surnaturel expliqué. La folie, une drogue, le rêve, le mensonge, l'illusion, le hasard figurent dans les

explications les plus fréquentes. *Sans-Atout et le cheval fantôme* de Boileau-Narcejac appartient à cette catégorie,

- **l'étrange pur** : des phénomènes insolites se produisent sans que l'on connaisse leur véritable nature et suscitent, chez les personnages, une peur qui devient l'essentiel du récit. La littérature d'horreur appartient à cette catégorie,
- **le fantastique-merveilleux** : le récit se termine par l'acceptation du surnaturel, comme dans *Le Docteur Parking* de Franz Holher.
- **le merveilleux pur** : les événements sont présentés comme surnaturels, ce qui ne suscite pas l'étonnement mais est accepté d'emblée. *Le merveilleux Voyage de Nils Holgersson à travers la Suède* de Selma Lagerlöf illustre cette catégorie de texte où la magie et les tomtes sont présentés comme réels.

Dans *Le fantastique, vade-mecum du professeur de français*, ouvrage recommandé dans les bibliographies du secondaire aux professeurs de français en Belgique francophone, Yerlès et Lits (1990 : 21-24) font le point sur les études structurales portant sur des textes fantastiques. Ils évoquent Finné (1980) dans *La littérature fantastique, Essai sur l'organisation surnaturelle*, qui compare le récit fantastique à une période oratoire avec protase et apodose. L'introduction du récit est réaliste, elle s'inscrit dans la banalité du quotidien. Quelques éléments étranges s'insinuent de façon très discrète. La première partie du récit fantastique « *développe un souffle fantastique qui culmine sur une explication surnaturelle* », cette partie peut s'accompagner d'une émotion violente. La seconde partie du récit est l'exploitation de l'explication du surnaturel : le lecteur est déstabilisé et son système de croyance est remis en cause. C'est ce qui se trouve enseigné dans un manuel du secondaire¹ français sous la formulation de *composition croissante et décroissante*. Le même manuel évoque aussi deux autres compositions : la *composition progressive*, qui, « *après avoir disposé plusieurs indices* », aboutit aussi à un point culminant coïncidant avec l'évènement qui reste jusqu'au bout inexpliqué, et la *composition en cascade*, qui enchaîne les interventions surnaturelles jusqu'à la mort ou la folie du protagoniste.

Ehram et Ehram (1985 : 40-44), avec une autre terminologie, regroupent au sein d'une même catégorie des récits comme *Véra* ou *La Vénus d'Ille* dont la progression est « *en gradation* » : les histoires s'achèvent en leur point culminant. D'autres récits ont leur point culminant au milieu de l'histoire, la structure de la nouvelle fantastique est alors « *en accent circonflexe* » et se termine par les conséquences ou la recherche d'une explication. Les deux

¹ Pouzalgues-Damon E., Desaintghislain C., Morisset C., Wald Lasowski P., *Français, méthodes et techniques*, Paris, Nathan, 2001, p. 118.

Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques

auteurs donnent alors l'exemple d'*Inès de Las Sierras* de Charles Nodier pour cette catégorie de récits. Ils appellent « *composition en ligne brisée* » ce que le manuel désigne par « *composition en cascade* ». C'est le *Horla* de Guy de Maupassant, *L'Intersigne* d'Auguste Villiers de L'Isle-Adam ou *La Morte amoureuse* de Théophile Gautier. Ils ajoutent que certains des récits précédents s'insèrent dans une superstructure « *en emboîtement* » avec récit dans le récit. *La Chevelure* ou *La Peur* de Guy de Maupassant, mais aussi *Inès de Las Sierras*.

Yerlès et Lits (1990- 22) résument cette évolution du récit en six étapes, empruntée à la brochure de Maes (1981) *Lire et écrire des nouvelles fantastiques*¹, qui l'avait formulée lui-même d'après le schéma de Rogé dans *Récits fantastiques* (1977) : l'introduction, l'avertissement, la transgression, l'aventure, la peur et la conclusion.

L'introduction est marquée parfois par l'évocation de la source narrative : le narrateur explique pourquoi il raconte cette histoire, que ce soit la sienne ou pas. L'évènement étrange est préparé par une situation préalable où tout se passait bien, de façon réaliste.

Le protagoniste reçoit un avertissement qui marque le début du fantastique. Le héros se met à agir. Il transgresse l'interdit qui a été formulé précédemment. Dans *Le Grimoire d'Arkandias*, Théophile reçoit plusieurs avertissements de son ami Bonaventure, mais aussi d'un inquiétant sorcier qui le recherche et veut le dissuader de réaliser le sortilège qui permettra à la bague d'exister.

Commence alors l'aventure qui est marquée par des faits de plus en plus étranges et inquiétants. Tous restent inexplicables. Dès lors naît la peur, de façon soudaine, de plus en plus intense jusqu'à son paroxysme. Cette panique est abondamment décrite dans le récit. La conclusion est souvent négative pour le héros, il meurt, est maudit, devient fou ou il s'enfuit. C'est un récit de type régressif (Tritter, 2001 : 40) dans lequel la fin reste fréquemment ouverte. En littérature de jeunesse, les fins ne sont pas aussi marquées négativement, sauf justement dans *Les Chats* de M.-H. Delval, qui s'achève sur le sacrifice rituel du vieil homme Da, mais le monde est sauvé grâce à sa mort volontaire et au rituel magique qui rompt le sortilège. Il n'en demeure pas moins que l'image du grand-père qui s'immole suscite l'emploi récurrent des mots « *cauchemar* » ou « *horreur* » dans le roman.

La structure du récit fantastique peut être décrite par le schéma narratif (Tritter, 2001 : 39) avec une situation initiale dans un cadre ordinaire, vraisemblable et réaliste. Néanmoins, des failles apparaissent, qui sont plus visibles à l'occasion d'une relecture du texte. L'évènement faisant rupture avec la réalité ordinaire est l'élément perturbateur. Le doute du

¹ Louvain-la-Neuve, U.C.L., Documents du CEDEF n° 5, 1981.

lecteur sur la nature du phénomène apparaît avec lui. D'autres événements du même ordre se manifestent souvent et peuvent être assimilés à des péripéties. Le retour à la stabilité est rare ; la situation finale est généralement une dégradation de la situation initiale.

Devant la diversité des formes du fantastique, qui s'oriente tantôt vers le roman gothique, tantôt vers les « *Tales of terror* », ou vers les diverses catégories de Todorov, Molino (1980 : 33) constate l'impossibilité de réduire un genre protéiforme « à une simple structure bien définie ».

1.5. Des passerelles entre le fantastique, le merveilleux et les sous-genres que sont le récit policier et le récit de science-fiction ?

Les thèmes ne suffisent pas à classer une œuvre dans la catégorie fantastique pur. Le traitement narratif du thème est très important. Un même thème peut en effet être développé sur le mode du merveilleux dans une œuvre et, dans une autre, de façon fantastique car le fantastique reprend un certain nombre de thèmes qui ont été utilisés antérieurement dans les contes et récits merveilleux : le double par exemple ou la métamorphose. Dans le récit merveilleux de Selma Lagerlöf *Le merveilleux Voyage de Nils Holgersson*, Nils est réduit à la taille d'un tomte pour avoir maltraité un de ces esprits malicieux. Il met un peu de temps à reconnaître le petit homme qu'il est devenu quand il se regarde pour la première fois dans la glace bien que tous ses traits soient conservés, si bien qu'il ne cède pas à la terreur. Il prend malgré tout conscience du danger qu'il court s'il rencontre Smire le Renard qui risque de vouloir le manger. On est en revanche plus proche du fantastique quand la métamorphose est vécue comme beaucoup plus horrible, quand elle fait perdre tout caractère humain et conduit le personnage à la plus cruelle bestialité, par la lycanthropie par exemple, ou à la plus vile déshumanisation. Ainsi des récits de métamorphose d'un homme en cochon sont diversement traités. Dans le chant X de *L'Odyssée*, la description n'insiste pas sur la frayeur qui résulte du sort lancé par Circé aux compagnons d'Ulysse, l'aspect merveilleux domine. De façon proche, dans le dessin animé *Le Voyage de Chihiro* de Hayao Miyazaki, qui reprend le motif des parents transformés en cochons par la magie d'une sorcière, la frayeur des parents est mise en ellipse par l'éloignement de la petite fille sur laquelle le récit se focalise au moment où la transformation a lieu. La reconnaissance par leurs vêtements de ses parents qui ont pris l'apparence de porcs, génère la fuite épouvantée de la petite fille. De même, dans le dernier chapitre de *Willow* de W. Drew, B. Dolman et G. Lucas, la peur est là au moment de la

Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques

métamorphose en porc¹, on la trouve aussi dans *Harry Potter*². La clé du fantastique est surtout dans la frayeur liée à la transformation plus que dans le résultat, comme le souligne Steinmetz (1990 : 29-30) :

« *Le fantastique s'attache d'ailleurs moins au résultat de la mutation qu'à l'instant de la transformation lui-même, laps où l'ordre du réel bascule. Il fait franchir des portes, des sas, des seuils. Il interroge la logique et ses timidités. Il est l'occasion d'un déplacement et joue sur ce préfixe dé, qui défait, déloge, déränge, dénature. Quelque chose change qui appartenait au registre des perceptions claires. L'hallucination l'emporte ; l'illusion ou le plus-que-réel triomphent.* »

Le merveilleux puise sa matière dans le paganisme (*L'Iliade* et *L'Odyssée* d'Homère par exemple) ou dans le christianisme. Le merveilleux païen s'inspire des mythes et des légendes non chrétiennes, parfois nordiques, comme quand des lutins, des elfes, des fées interviennent. Le merveilleux chrétien fait intervenir Dieu, la Vierge, les saints, les anges. Ainsi Ludovic dans *La Maison qui s'envole* de Claude Roy est un ange. Le Diable et les

¹ « Le rire de la reine emplit la vallée de son écho.

« Idiot ! Malheureux effronté ! Tu n'es pas un homme, tu es un cochon ! »

Elle éleva à nouveau la main, les doigts pointés vers Madmartigan.

« Mère ! Non !

- Des cochons ! Vous êtes tous des cochons ! *Kathon lockdar bahkdt !* »

Willow avait assisté à une multitude d'horreurs depuis qu'il avait entrepris son voyage au pays des Daikinis, mais ce qui survint alors surpassa tout ce qu'il avait vu jusqu'alors. Les troupes d'Airk, Airk en personne, Madmartigan, tous se métamorphosèrent en cochons sous l'ordre de Bavmorda. La mutation ne se fit pas instantanément et sans douleur, comme dans un conte de fées. Elle s'accompagna de souffrances atroces. Les hommes se mirent à hurler, à se tordre tandis que leurs os se contractaient, que leurs articulations craquaient, s'ajustant à leurs nouvelles formes. Leurs crânes s'aplatirent, leurs doigts et leurs orteils se changèrent en petits sabots. Avec des spasmes de douleur, ils sentirent leur peau se soulever, enserrer leur poitrail, des mains invisibles remodeler leurs visages, les allonger, les transformer en groins.

Un long gémissement leur échappa lorsqu'ils découvrirent qu'ils n'étaient plus des hommes, mais des porcs revêtus de lambeaux de vêtements. Parmi eux se trouvaient Airk et Madmartigan.

« Oh, Mère, non ! »

Sorsha tomba à genoux, les yeux remplis de larmes à la vue de Madmartigan qui poussait des grognements et la regardait de ses petits yeux porcins.

« Quant à toi, Sorsha, je t'avais prévenue de ne jamais me désobéir ! Ainsi, tu as fait ton choix !

- Mère... »

Sorsha ne put finir. A son tour, elle sentit ses os craquer, sa peau se distendre et envelopper la chair d'une grosse truie.

Lorsque le rire de Bavmorda se fut tu sur le mur d'enceinte, quand Willow osa regarder à nouveau, il n'y avait plus autour de lui que des cochons, une armée de cochons qui fouillaient la terre, accompagnés de deux petits porcelets, Franc-Jean et Raoul. » (J'ai lu, p. 230)

² *Harry Potter à l'école des sorciers*. Hagrid transforme partiellement Dudley en cochon, ce qui ne se fait pas là non plus sans douleur, mais le registre est comique et grotesque :

« - JAMAIS PLUS... INSULTER... ALBUS DUMBLEDORE... DEVANT... MOI... tonna-t-il.

Il abattit le parapluie dans un sifflement et le pointa sur Dudley. Il y eut un éclair violet, une détonation comme un pétard qui explose et un petit cri aigu. Un instant plus tard, Dudley dansait sur place en hurlant de douleur, les mains plaquées sur son volumineux postérieur. Lorsqu'il leur tourna le dos, Harry vit qu'une petite queue de cochon en tire-bouchon lui avait poussé à travers son pantalon » (Folio junior p. 64).

démons sont d'autres figures très répandues du merveilleux chrétien. Pour le primaire, on le trouve le Diable dans *Fille de la tempête*, *La Légende de la ville d'Is* de Béatrice Bottet. Le démon Belzébuth est un personnage dans *Le Photographe* d'Irina Drozd. Le merveilleux chrétien fait appel à des figures religieuses et demande au lecteur une adhésion proche de la foi où le doute est exclu. Seuls des ouvrages comportant les figures maléfiques du merveilleux chrétien apparaissent dans les programmes. Le merveilleux, dans les contes, récits désacralisés, espère aussi une forme d'adhésion totale : le lecteur se place dans une posture où il admet dès le départ l'idée du fonctionnement d'un univers avec des lois différentes, des lois où le surnaturel ou la violence extraordinaire sont reconnus comme normaux. Une temporalité indéfinie (« *Il était une fois...* ») caractérise le merveilleux des contes. Au contraire, le fantastique est daté, l'heure est parfois précisée, les lieux sont nommés avec souci de faire vrai, des monuments réels côtoient des lieux tout à fait imaginaires comme la cathédrale de Canterbury qui est un édifice antagoniste à l'école de magie de Grosham Grange dans le chapitre 13 de *Maudit Graal*.

Comme dans le conte merveilleux, l'univers de l'*heroïc fantasy* est manichéen : le bien s'oppose au mal. Des personnages et les lieux incarnent les forces du bien à celles du mal : ainsi au sein de Poudlar dans *Harry Potter*, qui oscille entre fantastique et *heroïc fantasy*, l'opposition entre le bien et le mal s'incarne dans la répartition des élèves dans les deux principales écoles : ceux de Gryffondors et les maléfiques Serpentards. Dans *Le Seigneur des Anneaux* de Tolkien, le Mordor est la terre maudite de Sauron tandis que la forêt des Elfes est parée de tous les attributs paradisiaques et vertueux. On distingue ce genre de *fantasies épiques*, où de nombreux combats interviennent dans l'intrigue, des *fantasies féériques*, plus proches des contes de fées (Millet, Labbé, 2005 : 32) et des *sciences-fantasies* qui mêlent vie sur une autre planète, magie et science (*Le Combat d'Odiri* de Chateauraynaud appartient à cette catégorie).

L'*heroïc fantasy* est un sous-genre qui est ancré dans une autre réalité, utopique et intemporelle, la magie remplace la science et la technologie ; le bien triomphe toujours grâce aux pouvoirs du jeune héros, à son intelligence ou à ses qualités de cœur et ce, en dépit de son isolement (Escarpit, 2008 : 429). Comme dans le fantastique, on part en général de la société contemporaine, le bizarre fait irruption par une péripétie, puis un univers de légendes et de merveilleux vient expliquer le caractère bizarre de l'évènement (Escarpit, 2008 : 428). C'est un genre rassurant pour le lecteur qui ne remet pas en cause ses croyances parce que l'univers de la fiction est trop loin du monde réel. Les structures enchâssées y sont fréquentes : un

narrateur premier laisse la parole à un narrateur second qui développe un récit à l'intérieur du récit. C'est pourquoi le sous-genre est ainsi défini par Malrieu et Labbé¹ :

« Il s'agit d'une histoire d'action et d'aventure qui se déroule dans un monde plus ou moins imaginaire, où la magie a cours et où la science et la technologie moderne n'ont pas encore été découvertes. Le décor peut être la Terre, telle qu'on peut imaginer qu'elle a été il y a des millénaires, ou qu'elle sera dans un lointain futur, ou bien encore une autre dimension. »

Le fantastique se croise parfois avec la science-fiction : *Frankenstein* ou *L'île du docteur Moreau* mettent en scène des êtres monstrueux, des créatures hybrides, fruits des expériences de savants qui ne se posent pas de questions d'éthique sur les limites en matière de manipulation du vivant. L'horreur que ces créatures peuvent susciter trouve une explication rationnelle et non surnaturelle, ce qui leur fait perdre une certaine dimension effrayante. Raymond et Compère (1994 : 182) expliquent que, selon l'origine du monstre, on est dans le fantastique ou dans la science-fiction. Si le monstre vient d'une autre planète, le récit appartient à la science-fiction, s'il vient de l'au-delà, le récit est fantastique. Les deux auteurs dégagent une autre orientation qui différencie les deux sous-genres :

« La science-fiction cherche des sens nouveaux à une réalité qui évolue. Elle est tournée vers l'avenir. Le fantastique laisse entendre qu'il existe des sens anciens et cachés aux événements. Il est tourné vers le passé. » (Raymond, Compère, 1994 : 182)

Ainsi *Cyber@ la sorcière du net* de Jean Molla est un texte fantastique-merveilleux qui accorde beaucoup de place aux technologies informatiques d'avenir, ce qui nourrit un croisement fantastique et science-fiction. De même, *Le Cas étrange du Dr Jekyll et de Mister Hyde* de Robert Louis Stevenson est aussi un cas de croisement entre science-fiction et fantastique puisque l'origine de la transformation de Jekyll en Hyde et de sa schizophrénie est la fabrication d'une potion qui fait osciller le personnage entre le bien et le mal meurtrier. Soriano (1975 : 473) classe l'œuvre dans la rubrique science-fiction : la science de Jekyll est à l'origine de la transformation en une autre personnalité.

Pour le secondaire français, le récit *Le Photographe* d'Irina Drozd² assure, quant à lui, une jonction entre récit policier et fantastique. Vivien Claret est un adolescent d'une quinzaine d'années qui accepte de poser pour un photographe, Lucien Mortagne. Les séances de photos l'épuisent de plus en plus. Un jour, il disparaît. Il est recherché en vain par la

¹¹ La définition est donnée par Millet et Labbé (2005 : 32) qui l'ont trouvée dans une préface de *Conan* de Robert Howard.

² Ouvrage recommandé dans la liste officielle *Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e* (1997), p. 51.

Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques

police. Nous avons ici les ingrédients du récit policier dans un cadre réaliste. Mais Annie, sa petite amie, décide d'entrer par effraction chez le photographe avec son frère Luc et de fouiller une pièce où elle avait vu précédemment un étrange cliché qui donnait une impression de vie. Le dénouement leur apprendra que Vivien avait été absorbé par l'appareil photographique et qu'il était retenu prisonnier à l'intérieur de la photographie. La terreur du héros absorbé dans la photographie est décrite à travers les discours des personnages et les descriptions. Le photographe suggère à ses prisonniers des images mentales qui deviennent réalité et qui les terrifient (l'irruption d'un monstre dans le cadre ou une agonie). Le phénomène n'est pas explicable par la technique, Lucien, comme Faust, a cédé son âme au démon Belzébuth, c'est-à-dire au diable (p.64). C'est un pouvoir maléfique qui lui a permis de voler ces existences pour les intégrer à une image destinée à être vendue à des êtres sans scrupules. Le roman s'achève par une bagarre entre les adjuvants du héros et leur adversaire, lequel finit par prendre la figure du démon et meurt dans une autocombustion en même temps que les commanditaires des clichés destinés à être vendus. Le fantastique s'accommode bien du mélange avec le genre policier, d'autres ouvrages recommandés par des listes officielles en sont l'illustration : dans *Un chat dans l'œil* de Sylvana Gandolfi, le héros, Dante, tente de retrouver une petite fille victime d'un enlèvement, et il est guidé par le regard du chat Virgile. Le document d'accompagnement des programmes *Littérature cycle 3 (2)* met encore le rapprochement entre les deux sous-genres en évidence à propos du *Grimoire d'Arkandias* d'Eric Boisset :

Ce récit se situe entre le fantastique (l'invisibilité) et le policier (des zones de mystères à résoudre). » (p. 71-72)

Ajoutons à la liste des œuvres qui font la jonction entre fantastique et policier le roman d'Anthony Horowitz *Le Diable et son valet* puisque le héros, Tom, est amené malgré lui à enquêter sur un complot contre la Reine Elizabeth dont il ignore qu'elle est sa grand-mère. Le dialogue entre la Reine et son magicien-devin révèle au lecteur, dès l'incipit, l'existence d'un lien particulier entre la Reine et le père de Tom. Le récit s'enrichit d'une toile de fond historique.

La lecture de textes fantastiques aide à construire des connaissances afin d'être en mesure de produire un écrit présentant des caractéristiques similaires. Les programmes, quant à eux, peuvent préciser soit des savoirs théoriques à enseigner, soit des modalités d'exécution pour parvenir à faire produire un texte fantastique à des élèves. Nous nous attachons à le montrer maintenant.

2. La nouvelle fantastique dans les programmes et les documents d'accompagnement en France et en Belgique francophone

Cette partie du chapitre se donne pour but d'exposer la place qu'occupe l'écriture de la nouvelle fantastique dans les programmes français et belges de la fin de l'école primaire, et dans les différentes classes du secondaire. Pour la Belgique francophone, le nombre de textes officiels à explorer est beaucoup plus important que pour la France en raison de la présence pour un même niveau de trois réseaux d'éducation qui ont des programmes différents, même s'ils se construisent autour d'un socle de compétences commun. Nous avons exploré les programmes de l'école primaire en Belgique francophone pour établir une comparaison des textes officiels avec la France, mais il n'y a pas de précisions explicites sur l'écriture ni sur la lecture de textes fantastiques. Les élèves de fin du secondaire que nous avons filmés peuvent par ailleurs être encore marqués dans leurs représentations du fantastique par des textes lus à l'école primaire.

Le tableau 1 donne les références des textes officiels explorés dans les pages suivantes :

| | France | Belgique francophone |
|----------------|--|--|
| Ecole primaire | <p>- <u>Programmes de 2002-2006</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ <i>Qu'apprend-on à l'école primaire ?</i>, (2002), CNDP, XO éditions, 287 p. ☐ Document d'accompagnement des programmes : <i>Lire et écrire au cycle 3</i> (2003), CNDP, 43 p. <p>- <u>Programmes (rectificatif de 2007-2008)</u>. ☐ <i>Bulletin officiel Hors Série N°5 du 12/04/2007</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ <i>Maîtrise de la langue française, Liste de référence 2007 des œuvres de littérature pour le cycle 3</i>, (octobre 2007). (La validité de ce document est réaffirmée dans les programmes 2008). <p>- <u>Nouveaux programmes 2008</u>.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ <i>Bulletin Officiel Hors série N°3 du 19 juin 2008</i>. | <p><u>Réseau de la Communauté française</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ Ministère de la Communauté française, <i>Programme 2002 des études, programme fondamental</i>, 506 p. <p><u>Réseau Libre Catholique</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique, <i>Programme intégré adapté aux socles de compétences</i>, 649 p. |

| | | |
|--|---|---|
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Début du secondaire (collège en France)</p> | <p>☐ <i>Ecole et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir. Le socle commun de connaissances et de compétences</i>, (2006) CNDP, XO éditions, 60 p.</p> <p>☐ Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, <i>Programmes et accompagnements, cycle d'adaptation, classe de 6^e</i> (réédition 2004), 58 p.</p> <p>☐ Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, <i>Programmes et accompagnements, cycle central, classes de 5^e et de 4^e</i> (réédition 2004), 147 p.</p> <p>☐ Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, <i>Programmes et accompagnements, cycle d'orientation, classe de 3^e</i> (document électronique mis en annexe). - <u>Nouveaux programmes 2009</u> : ☐ <i>Bulletin Officiel spécial N°6 du 28 aout 2008</i>, 13 p.</p> | <p><u>Réseau de la Communauté française</u> : ☐ Ministère de la Communauté française, <i>enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, premier degré commun, 1^{re} année A, 2^e année commune</i>, 43/2000/240.</p> <p><u>Réseau Libre Catholique</u> : ☐ Fédération de l'enseignement secondaire catholique, <i>Français, 1^{er} degré d'observation, 1^{re} A-2^e Commune</i>, D/2005/7362/3/13.</p> <p><u>Réseau des Villes et Provinces</u> (Exemple de la ville de Bruxelles) : ☐ <i>Programme du cours de français du premier degré</i>, mars 2000.</p> |
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Fin du secondaire (lycée en France)</p> | <p>☐ <i>Bulletin officiel N°41 du 7 novembre 2002</i>. « Programme de l'enseignement de français en classe de seconde générale et technologique ».</p> <p>☐ Ministère de l'Education Nationale, <i>Français, classes de seconde et de première</i>, programmes applicables à la rentrée 2001, (2001), 134 p.</p> <p>☐ <i>Journal Officiel du 18 octobre 2006</i> ; <i>Bulletin officiel N° 40 du 2 novembre 2006</i>.</p> | <p><u>Réseau de la Communauté française</u> : ☐ <i>Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, Humanités générales et technologiques, enseignement secondaire générale et technique de transition, deuxième et troisième degré, Français</i>, 60/2000/240, 122 p.</p> <p><u>Réseau Libre Catholique</u> : ☐ Fédération de l'enseignement secondaire catholique, <i>Français 2^e degré, Humanités générales et technologiques</i>, D/2002/7362/3118, 35 p. ☐ Fédération de l'enseignement secondaire catholique, <i>Français 3^e degré</i>, 29 p.</p> <p><u>Réseau des Villes et Provinces</u> (Exemple de la ville de Bruxelles) : ☐ <i>Programme de français pour la 3^e année et le cycle supérieur</i>, avril 2000.</p> |

Tableau 1 : Textes officiels analysés pour discerner la place accordée au fantastique dans les curricula.

2.1. A l'école primaire

A l'école primaire, en France, depuis 2002, la littérature fantastique est présente dans les documents d'accompagnement des programmes. Les maitres sont incités à faire découvrir ce genre ou registre littéraire¹ par des lectures d'œuvres intégrales qui figurent dans la liste

¹ Le document d'accompagnement de l'école primaire *Littérature cycle 3* (2004) emploie toujours le terme « genre fantastique » et non « registre », même si parfois le descriptif des œuvres oppose « merveilleux » et « fantastique » ou « comique », « tragique » et « fantastique ». Le terme « registre » est utilisé pour le lycée en France dans les textes officiels.

Littérature cycle 3 (2) (2004)¹. Nous avons relevé 45 œuvres qui sont proposées aux maîtres des écoles primaires et à leurs élèves afin de conduire des apprentissages sur les stéréotypes du fantastique et du merveilleux. Or, parmi ces titres, on en relève certains qui cadrent mal avec quelques-unes des définitions qui sont données du fantastique. Certains titres s'inscrivent parfaitement dans la définition de Todorov du fantastique comme hésitation entre interprétation rationnelle et irrationnelle. Ainsi, *Le Fantôme de Thomas Kempe* est présenté pour cette raison comme un modèle du genre fantastique dans ce document d'accompagnement de 2004, texte officiel qui n'a pas le statut d'un programme mais qui a la valeur d'un outil de formation, p. 94 :

*« La restauration de la maison est évoquée dans un prologue qui met d'emblée en place des indices qui introduisent un authentique récit fantastique : une petite bouteille, cachée jusque-là dans une pièce longtemps condamnée, se brise ; les courants d'air trouvent une explication rationnelle (une fenêtre en mauvais état), mais sont quasiment personnifiés. On pourra dès cet incipit repérer les effets programmés par l'auteur. On observera l'oscillation permanente entre explication raisonnée et naturelle, et interprétation surnaturelle des événements. Les lettres et le journal renvoient également au genre fantastique en jouant sur les effets de crédibilité et d'authentification des événements. On relèvera les effets de ralentissement de l'action, de la résolution de l'énigme, qui contribuent à renforcer le suspense. D'autres lectures, notamment celle de *La Maison aux démons* de Jean-Marc Ligny (Nathan), aideront les élèves à énoncer quelques caractéristiques du genre fantastique, et les tiendront en haleine autant que ce « modèle du genre ». »*

L'ouvrage commence dans une atmosphère rationnelle et réaliste. Le texte officiel du primaire souligne l'oscillation permanente entre explication rationnelle des manifestations attribuées à Thomas Kempe et la reconnaissance de son existence surnaturelle. Les auteurs de la notice se réfèrent ainsi à la définition de Todorov. L'hésitation n'est pourtant pas celle du jeune lecteur, comme le document officiel de 2004 le reconnaît implicitement, page 94 :

« Or, le lecteur le comprend tout de suite, James n'y est pour rien si des objets se déplacent, si des courants d'air troublants se déclenchent et ce n'est pas lui non plus qui rédige les messages dans cette écriture et ce style d'un autre temps : c'est Thomas Kempe. Mais qui est-il ? ou qui était-il ? Y aurait-il vraiment un fantôme dans cette maison ? L'hypothèse de James, de plus en plus isolé, ne convainc pas son meilleur ami. Les événements se multiplient et s'aggravent, particulièrement lors de la visite du pasteur et à l'égard d'une voisine, Mme Verity. Discrètement interrogée par James, c'est elle qui lui fournira le nom d'un exorciste. Parallèlement, James se met à chercher des renseignements sur l'identité possible de Thomas Kempe. Il en trouvera dans un journal et dans des lettres qu'il découvre sous un amas de gravats délogés de la maison lors des travaux : un autre garçon, avant lui, a déjà eu des déboires avec le fantôme de Thomas Kempe, qui cette fois retournera dans son tombeau avec sa pipe et ses lunettes ».

¹ Les titres de cette liste sont partiellement renouvelés dans l'actualisation 2007, mais la nouvelle version du document est dépourvue de commentaires didactiques.

Ce résumé montre aussi que l'hésitation ne porte pas sur une remise en cause de l'existence de Thomas Kempe, elle s'oriente sur une incertitude relative à ce qu'a vécu ce personnage, sur celui qu'il est ou a été. Le résumé met bien en avant l'idée que l'exorcisme est la solution du problème, qu'un autre homme donne crédit à l'histoire de James, ce qui remet en cause l'appartenance au fantastique pur, récit par ailleurs jouant sur des effets comiques liés aux colères du fantôme, registre peu propre à permettre au sentiment de peur de s'installer.

D'autres récits ne comportent aucune trace d'hésitation dans le texte. Quelques œuvres se rapprochent des définitions qui présentent le fantastique comme rupture avec le monde réaliste quotidien, ce qui conduit les personnages à perdre leurs repères. Afin de repérer quelle conception du fantastique domine dans la littérature de jeunesse qui est présentée aux enfants, nous avons classé les œuvres recommandées selon la distinction des genres du fantastique que Todorov a opérée. Nous en faisons la synthèse dans le tableau 2 :

| | |
|-----------------|---|
| Primaire France | <ul style="list-style-type: none">- Fantastique pur : Van Allsburg <i>Jumanji</i> ; Gandolfi <i>Un chat dans l'œil</i> (policier), Delval <i>Les Chats</i>. - Fantastique étrange : Sis <i>Les Trois clés d'or de Prague</i> ; Herman, Morphée <i>Hé, Nic, tu rêves ?</i> ; Mc Ewan <i>Le Rêveur</i> - Etrange pur : / - Fantastique-merveilleux : Hoffman <i>Casse-Noisette</i> ; Boisset <i>Le Grimoire d'Arkandias</i> (policier) ; Holher <i>Docteur Parking</i> (policier) ; Horowitz <i>Le Diable et son valet</i> ; Lively <i>Le Fantôme de Thomas Kempe</i> ; Molla <i>Cyber@ la sorcière du net</i> (mélange du fantastique-merveilleux et de la science-fiction) ; Roy <i>La Maison qui s'envole</i> ; Reuter <i>Oscar, à la vie à la mort</i> ; Clarke-Gilson <i>Mélusine (Sortilèges)</i> ; Yourcenar <i>Comment Wang-Fô fut sauvé</i>. - Merveilleux pur : Afanassiev <i>Contes russes : L'Oiseau de feu</i> ; Andersen <i>Le Petit Soldat de plomb ; La Petite Sirène ; La Petite Fille aux allumettes</i> ; Le Prince de Beaumont <i>La Belle et la Bête</i> ; Beck <i>L'île dans une bassine d'eau</i> ; Bloch & Grandin <i>Le Poil de la Moustache du tigre</i> ; Bottet <i>Fille de la tempête</i> ; Calvino <i>Romarine</i> ; Chamoiseau <i>Le Commandeur d'une pluie</i> suivi de <i>L'Accra de la richesse</i> ; Madame d'Aulnoy <i>L'Oiseau bleu</i> ; Fauliot & Hénon <i>L'Épopée du Roi-Singe</i> ; Grenier <i>Le Tyran, le Luthier et le Temps</i> ; Grimm <i>Dame Hiver, Le Pêcheur et sa femme, L'Oiseau d'Ourdi</i> ; Gripari <i>Les Contes de la folie Méricourt</i> ; Kesteloot & Jolivet <i>Soundiata l'enfant-lion</i>, Khémir <i>Le Chant des génies</i> ; NDiaye <i>La Diablesse et son enfant</i> ; Tanaka <i>La Montagne aux trois questions</i> ; Toussaint & Vogel <i>Le Noël des Hortillons</i> ; Sindbad <i>le marin</i> ; Ali Baba <i>et les quarante voleurs</i> ; <i>Le Joueur de flûte de Hamelin</i> ; Rossetti <i>Marché Gobelins</i> ; Dorin <i>Villa Esseling monde</i> (théâtre). |
|-----------------|---|

Tableau 2 : Classement des œuvres fantastiques de la liste Littérature cycle 3 pour les écoles primaires françaises en fonction des catégories de Todorov

Nous pouvons conclure de ces relevés que le merveilleux pur l'emporte en nombre d'œuvres sur le fantastique à l'école primaire. Le fantastique-merveilleux regroupe une dizaine d'œuvres. L'hésitation persistante du début à la fin de l'œuvre est rarement représentée, nous avons dénombré trois œuvres. L'étrange pur est officiellement absent. La lecture est ouvertement encouragée dans sa dimension culturelle, par la comparaison d'œuvres et la découverte des stéréotypes fantastiques, mais bien peu de pistes d'écriture de fiction sont suggérées ou même évoquées comme possibilité de travail¹. Néanmoins, le maître qui exploite ces œuvres peut réinvestir les lectures pour que les élèves introduisent à leur tour des signes prémonitoires, des sortilèges dans leurs récits, pour qu'ils mettent en récit les stéréotypes fantastiques ou qu'ils les décrivent : les lieux prédestinés, les personnages ambigus ou duels, les animaux inquiétants, des métamorphoses. Pour cela, le point de vue peut être travaillé à la façon des auteurs cités plus haut. Dans le document *Littérature cycle 3* (2) (2004), une piste d'écriture est suggérée à deux occasions² ; elle consiste à faire anticiper la suite d'un passage donné.

Le merveilleux ou le fantastique-merveilleux dominant largement dans cette liste de l'école primaire, en France. L'écriture des élèves risque d'être marquée de cette prédominance dans les lectures qui alimentent leur première rencontre du genre.

En Belgique francophone, il n'existe pas de liste officielle d'ouvrages à lire pour l'école primaire. Dans les programmes belges du fondamental, le fantastique n'est pas un genre qui figure dans les instructions du réseau officiel de la Communauté française, le mot « fantastique » est totalement absent des programmes³.

¹ Dans les programmes 2008, toutes les propositions pédagogiques ont été supprimées de la liste de Littérature cycle 2 et 3. Les programmes 2008 insistent particulièrement sur le fait que la littérature soutient des activités de rédaction : « *L'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension, et à soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome.* » (B.O.H.S. N° 3 du 19 juin 2008, rédaction, cycle 3).

² Dans les pistes pédagogiques, l'écrit est souvent passé sous silence. Néanmoins, pour *Hé Nic tu rêves ?* (Nic. 1) d'Hermann et Morphée, (Bande dessinée) (2004-2007) l'incitation à l'écriture fantastique est explicite avec cette œuvre puisqu'on trouve en fin de présentation de l'ouvrage : « *On pourra demander aux élèves d'inventer l'épisode suivant, à l'oral et/ou à l'écrit, en cohérence avec les chapitres précédents* » (p. 32-33). La même proposition est faite avec *Le Grimoire d'Arkandias* (*La trilogie d'Arkandias*. 1) d'Eric Boisset (Roman) (2004) : « *Le récit tient en haleine et offre des possibilités d'anticipation* » (p. 71-72). La liste 2007 se contente de donner des titres et noms d'auteurs ; tout discours didactique a été supprimé.

³ En revanche pour les 3^e et 4^e cycles du fondamental, on trouve un certain nombre de compétences à travailler sur la nouvelle :

2.2. Dans le secondaire, en France

2.2.1. Au collège

Comme nous l'avons fait avec les programmes de l'école primaire, nous avons effectué un classement des œuvres conseillées selon les catégories de Todorov qui ont été présentées (Tableau 3).

| | |
|---|--|
| Secondaire collège France Programmes 1995- 2008 | <ul style="list-style-type: none">- Fantastique pur : <i>Le Fantôme de l'apothicaire</i> (5^e-4^e) ; <i>A l'enseigne du diable</i> (5^e-4^e) ; <i>L'Enfant des ombres</i> (5^e-4^e) ; <i>L'Héritier de la nuit</i> (5^e-4^e) ; <i>La Montre infernale</i> (5^e-4^e)- Fantastique étrange : <i>Sans Atout et le cheval fantôme</i> (6^e) ; <i>L'Ile du docteur Moreau</i> (5^e-4^e)- Etrange pur : <i>Le Fils des Loups</i> (6^e) ; <i>Le Photographe</i> (5^e-4^e) ; <i>Le Manoir aux rats</i> (5^e-4^e) ; <i>Mortel chassé croisé</i> (5^e-4^e) ; <i>Le monde des 1001 mystères</i> (5^e-4^e) ; <i>La Nuit des Pantins</i> (5^e-4^e) ;- Fantastique-merveilleux : <i>L'Ile du crâne</i> (6^e) ; <i>Maudit Graal</i> (6^e) ; <i>Le Prince d'ébène</i> (6^e) ; <i>La Sorcière de midi</i> (6^e) ; <i>Un trou dans le grillage</i> (6^e) ; <i>Le Sorcier aux Loups</i> (6^e) ; <i>L'Langue de chat</i> (5^e-4^e) ; <i>Momo</i> (5^e-4^e) ; <i>L'Histoire sans fin</i> (5^e-4^e) ; <i>La Bibliothécaire</i> (5^e-4^e) ; <i>Souvenez-vous de moi</i> (5^e-4^e) ; <i>Un remède à la mélancolie</i> (nouvelles fantastiques)- Merveilleux pur : <i>Le Fantôme de Thomas Kempe, la Maison qui s'envole, Comment Wang-Fô fut sauvé, L'œil du loup</i> (6^e) ; <i>Le Roi des Eléphants</i> (5^e-4^e) ; <i>Le roi Mathias 1^{er}</i> (5^e-4^e) ; <i>Le Passeur</i> (contre-utopie) (5^e-4^e) ; <i>L'Esclave du tapis</i> (5^e-4^e) ; <i>Le Seigneur des anneaux</i> (heroic-fantasy). |
|---|--|

Tableau 3 : Classement des œuvres fantastiques recommandées dans les programmes de collège, en France, selon les catégories de Todorov

« Repérer les marques de l'organisation générale d'un document. Repérer les titres, les intertitres, les paragraphes, les chapitres... ; dans un récit court, une nouvelle, un roman. » (p. 315).

« Favoriser l'acquisition d'une certaine culture littéraire contemporaine. Varier les genres (romans, nouvelles, contes...) » (3^e et 4^e cycle, p. 313).

Ces deux compétences de lecture permettent de mettre en œuvre la compétence d'écriture :

« Proposer une suite logique à une nouvelle, un conte » (3^e cycle - élèves de 8 à 10 ans - et 4^e cycle - 10 à 12 ans-, p. 307).

Produire une suite cohérente à un texte bref du genre nouvelle est donc la seule compétence à l'école primaire qui se rapproche de l'écriture de nouvelles fantastiques. On pourrait croire que le fantastique serait un genre plutôt réservé aux études secondaires en Belgique si au contraire dans le réseau de l'enseignement libre catholique, le *Programme intégré adapté aux socles de compétences* (2002) ne faisait apparaître à plusieurs reprises le terme « fantastique » en relation justement avec des compétences transversales³ d'écriture collaborative :

« Compétence transversale : s'impliquer dans la vie de groupe, coopérer :

En langue française : pour écrire ensemble un conte fantastique. Par quatre, se rappeler un rêve farfelu, raconter sa situation, sélectionner ensemble une idée de chaque récit et reconstruire un conte à partir de ces quatre idées de base » (p. 13).

La situation d'écriture est précise, mais, plutôt que vers une nouvelle, le texte s'oriente vers le conte fantastique. Si les termes sont synonymes pour Guy de Maupassant, ici on peut supposer que ce qui a guidé le choix des rédacteurs est que les élèves du fondamental maîtrisent mieux les contraintes du conte que celles de la nouvelle.

Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques

En classe de 6^e, les documents d'accompagnement des programmes du collège de 2004 classent *Le Fantôme de Thomas Kempe* de Penelope Lively et *La Maison qui s'envole* de Claude Roy dans la catégorie des textes merveilleux au même titre que *Le merveilleux voyage de Nils Holgersson* de Selma Lagerlöf ou *L'œil du Loup* de Daniel Pennac. Le recueil de nouvelles de Marguerite Yourcenar *Comment Wang-Fô fut sauvé* est classé dans cette catégorie des textes merveilleux. Le terme *fantastique* n'est pas employé pour ces textes alors même qu'une liste de récits fantastiques et de science-fiction est proposée. La notion de Todorov de *fantastique-merveilleux* n'apparaît pas dans les programmes, ce qui crée des changements de conceptions au niveau des catégorisations entre les classements génériques de l'école primaire et celles du collège. *Le Fantôme de Thomas Kempe* et *La Maison qui s'envole* sont des textes intermédiaires entre fantastique et merveilleux.

Plusieurs ouvrages sont insérés dans la catégorie fantastique : *Le Prince d'ébène* et *La Sorcière de midi* de Michel Honacker, *L'île du crâne* et *Maudit Graal* d'Anthony Horowitz, *Un trou dans le grillage* de François Sautereau, ou *Le Sorcier aux loups* de Paul Thies.

Un titre dans la catégorie *fantastique étrange* apparaît en 6^e avec le récit policier de Boileau-Narcejac *Sans-Atout et le cheval fantôme*. François Robion, le héros, parvient à comprendre, au fil d'une enquête, que les bruits de sabots de cheval fantôme ne sont pas dus à une manifestation surnaturelle mais à des artifices technologiques destinés à dissuader d'éventuels acquéreurs du château de Kermoal. *Le Fils des Loups* d'Alain Surget peut être classé dans la catégorie *étrange pur* en raison de l'apparition dans l'histoire de la Bête des Vosges, animal effrayant par sa dimension et sa sauvagerie.

Le fantastique de la terreur ou *étrange pur* n'apparaît pas avant le collège ; à l'école primaire, l'écriture fantastique est très proche d'une écriture du merveilleux ou du *fantastique-merveilleux*. Le surnaturel est reconnu dès le début du récit ou en cours de déroulement comme une réalité à admettre.

L'année de 4^e, en France, est l'année où le fantastique est fortement présent dans les programmes et où il est étudié pour lui-même. Dans les nouveaux programmes de collège, en vigueur à la rentrée 2009, il n'y a plus d'œuvre de littérature jeunesse citée explicitement.

Pour le cycle d'observation, dit cycle central, qui regroupe les classes de 5^e et 4^e des collèges français, le fantastique trouve une place non négligeable dans le document d'accompagnement des programmes de 1995 (en vigueur jusqu'à la rentrée 2009 pour les 6^e

et 2011 pour les 4^e) et les professeurs sont explicitement invités à travailler l'écriture du genre en passant par une planification de la production en vue de produire un effet sur le lecteur :

« Les élèves sont également conduits, au cours du cycle central, à prendre en compte de manière plus précise les genres du récit : par exemple, l'importance de la « chute » dans la nouvelle, les éléments qui fondent le “ merveilleux ” dans le conte, la construction du héros dans le récit d'aventures, les ingrédients de la peur dans le récit fantastique, les techniques du réalisme dans le reportage, etc. Ils comprennent que leurs récits entrent dans des genres que la pratique culturelle a fixés et qui déterminent en partie la planification de l'écriture et les attentes de la lecture » (Accompagnement des programmes 5^e-4^e, p. 110).

Nous soulignons ici dans le cadre de l'écriture d'une nouvelle - fantastique ou pas - qu'à partir du cycle central, les élèves doivent planifier leur texte en intégrant l'idée d'une « chute », c'est-à-dire d'une fin surprenante ou marquante. Plus loin, dans le même document d'accompagnement, une large place est accordée à l'écriture d'une description qui fait peur à partir du stéréotype fantastique du château inquiétant. L'écriture fantastique est ici nettement ancrée dans une perspective pragmatique et un certain nombre de procédés d'écriture sont mis en avant - donc recommandés -, d'autres sont remis en cause dans leur efficacité à produire l'effet recherché. Voici l'extrait du document d'accompagnement :

« Suggestion de séquence : Le discours descriptif : “ Décrire pour faire peur ”

Dans le cadre de l'étude des discours descriptifs, on demande aux élèves d'une classe de 4^e d'étudier quelques descriptions de châteaux, telles qu'elles apparaissent dans des ouvrages historiques ou des guides touristiques. Elles se proposent toutes d'informer le lecteur ; c'est un point qu'il est facile de faire préciser. Le professeur procède ensuite à la lecture des premières pages de la nouvelle de Lovecraft « La Maison de la sorcière » (Dans l'abîme du temps, éditions Denoël). C'est une maison, une mansarde, un quartier qui sont maintenant décrits, non plus pour informer le lecteur mais pour lui faire peur. Sans analyser les procédés utilisés par Lovecraft, le professeur demande à ses élèves de reprendre une des descriptions initiales, et de la réécrire en s'efforçant de faire peur au lecteur. Les élèves travaillent en groupes et produisent quatre ou cinq descriptions qui sont lues à voix haute et commentées. Généralement, les réactions de la classe sont assez négatives. Il est en effet difficile de faire peur à travers une description... et l'accumulation des détails horribles tend très facilement à faire sourire. »

La situation de lecture cherche à lancer une écriture descriptive produisant un effet de peur. Le point de départ est totalement réaliste, l'enseignant se voit proposer de soumettre aux élèves des documentaires à étudier comme textes informatifs. Dans la suite du document d'accompagnement dont le contenu figure ci-dessus, le passage à l'écriture est guidé non seulement par les documents informatifs permettant un certain réalisme initial nécessaire au fantastique, mais aussi par des textes d'auteurs pouvant servir de modèles d'écriture pour

Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques

atteindre l'effet escompté. Les élèves réécrivent le texte initial, par imprégnation du texte de Lovecraft, puisque les procédés rhétoriques, lexicaux ou stylistiques ne sont pas isolés ni analysés. Les élèves travaillent en collaboration au sein de groupes (interactivité d'auteurs), l'étayage enseignant repose aussi sur une interactivité auditeurs-récepteurs à producteurs, à savoir que des élèves écoutent des textes produits par leurs camarades et qu'ils vont réagir par feed-back à ces textes qu'ils découvrent. C'est une forme d'étayage par l'hétérorévision (Roberge, 2001) entre pairs où le maître peut adopter une position plus ou moins décentrée. Les dernières lignes de la citation témoignent du fait que ce n'est non pas tant le contenu référentiel plus ou moins horrible qui fait peur que d'autres voies que les lignes suivantes spécifient :

« On se retourne donc vers deux auteurs afin d'envisager les solutions qu'ils ont su trouver à ce problème. Dans les Mystères d'Udolphe (1794), Ann Radcliffe décrit un château ; dans "Qui sait ?", Guy de Maupassant décrit un jardin et une maison. Les deux descriptions sont narrativisées et les personnages ressentent différents malaises, pouvant aller chez A. Radcliffe jusqu'à "l'effroi", qu'exprime parfaitement le point de vue interne fréquemment adopté par les narrateurs. Quant aux lieux, ils ne sont décrits que très rapidement, par masses sombres et indistinctes, avec cependant la recherche, chez la romancière anglaise, de détails lugubres divers. On s'appuie donc sur une lecture analytique de ces deux textes pour faire élaborer le champ notionnel de la peur, de la crainte, de l'angoisse ; on s'arrête sur les formes de perception – sonores et auditives – et sur les valeurs modales des verbes "sembler" et "paraître" qui apportent une part de subjectivité à la perception. On étudie également, en particulier chez Maupassant, les formes de parataxe qui s'accélèrent avec la montée du malaise. De la sorte, divers éléments lexicaux et grammaticaux et quelques procédés stylistiques se trouvent rassemblés. Les élèves peuvent alors reprendre leur première description, en supprimer systématiquement les éléments purement informatifs, créer un personnage de narrateur qui voit et ressent, jouer consciemment avec le point de vue, s'en tenir à l'évocation sommaire des lieux mais s'arrêter sur des détails suggestifs...

Ce travail mené de façon individuelle par les élèves peut être considéré comme la production écrite finale. Si le temps le permet, il est cependant possible de proposer aux élèves une autre description, en leur laissant le choix de ce qui sera décrit (lieu, personnage ou monstre) et en leur demandant simplement de faire très peur à leur lecteur à venir. »

L'activité d'écriture de textes fantastiques se nourrit de documents et d'un texte modèle puis fait alterner moments d'écriture collaborative avec des moments de réflexion métaséquentielle, comme cela se fait dans des ateliers d'écriture, pour aboutir à une réécriture qui s'appuie sur des textes d'auteurs fondateurs ou représentatifs du genre fantastique, lesquels vont permettre de répertorier des procédés d'écriture plus efficaces pour les réutiliser lors de la réécriture.

Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques

Le document d'accompagnement donne des pistes de travail et d'accompagnement de l'écriture pour les professeurs de collège afin d'améliorer les productions d'élèves : la narrativisation des descriptions avec usage d'un point de vue interne contribue pour beaucoup à une identification du lecteur au(x) personnage(s) qui sera porteuse de l'effet de peur.

L'expression de sentiments négatifs, vagues, comme ici les « *malaises* », est l'indice annonciateur d'autres sentiments négatifs beaucoup plus intenses. Le vocabulaire des sentiments ou sensations a donc un rôle à jouer et il est envisageable d'apprendre à le graduer *crescendo* (« *malaise* » « *pouvant aller jusqu'à l'effroi* »).

L'atmosphère est souvent voilée par le brouillard ou la nuit tombante, ce qui laisse place à l'inconnu, à l'imperceptible, à des réalités cachées (« *Quant aux lieux, ils ne sont décrits que très rapidement, par masses sombres et indistinctes* »). L'obscurité ou le brouillard font en effet partie des stéréotypes d'ambiance du fantastique. Des détails lugubres perceptibles conduisent l'imagination humaine à envisager que ce que l'on ne voit pas est du même ordre ou pire. L'élève doit apprendre à manier l'implicite, la suggestion dans son écriture et accepter de ne pas tout montrer. L'écriture fantastique est décrite, ici dans le document d'accompagnement, comme subjective, jalonnée de modalisateurs qui sèment grammaticalement le doute dans la conscience du lecteur.

Les descriptions ne sont pas seulement d'ordre visuel, mais les perceptions auditives conduisent à se poser des questions potentiellement angoissantes sur ce que l'on entend mais que l'on ne voit pas.

La longueur des phrases, dans la narration comme dans les dialogues, joue un rôle. La parataxe peut marquer la rupture avec la rationalité (l'absence de connecteurs logiques) ou un sentiment d'urgence pouvant être lié à la panique croissante.

On constate que l'écriture est ici accompagnée par un éclairage, choisi *a priori*, et constitué de textes que le professeur a sélectionnés parce qu'ils sont censés répondre aux besoins des productions d'élèves en apportant des techniques d'écriture que les collégiens n'utilisent pas – ou trop peu – selon lui.

Si on compare la liste de ces programmes de 1995 avec les œuvres proposées dans les programmes précédents de 1985, on constate qu'elle offre un nombre de titres beaucoup plus large pour le genre fantastique¹. Les nouveaux programmes de 2009 sont très proches de ceux

¹ Dans les programmes antérieurs de 1985, il n'y a pas d'ouvrages fantastiques conseillés pour la classe de 5^e. En 4^e et 3^e, la nouvelle fantastique de Prosper Mérimée *La Vénus d'Ille* figure dans la liste d'œuvres possibles à étudier pour ces niveaux avec *Le Roman de la Momie* de Théophile Gautier, le recueil de nouvelles de Gustave

Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques

de 1985 pour la classe de 4^e, par la liste d'auteurs ayant écrit des textes fantastiques. Les auteurs de la liste de 1995 sont des auteurs du XIX^e siècle. Parmi les auteurs français : Balzac, Hugo, Mérimée, Gautier, Flaubert, Maupassant. Parmi les auteurs européens traduits : Hoffmann, Poe, Gogol. Pour l'année de 3^e, des titres d'oeuvres sont proposés. La classe de 3^e est consacrée à l'étude de la littérature du XX^e et du XXI^e siècle, mais aucun texte fantastique n'est au programme.

Nous avons répertorié les stéréotypes du genre fantastique les plus souvent activés à l'intérieur des œuvres proposées dans les listes officielles des programmes français de l'école primaire et du collège dans le tableau 4 suivant, ce qui peut permettre de croiser les lectures des élèves avec ce qu'ils produisent à l'écrit :

| | |
|---|---|
| La sorcière, sorcellerie, maléfices, malédictions | Primaire : <i>Sortilèges</i> (La sorcière Mélusine est l'héroïne). <i>Cyber@, la sorcière du net, Les Chats. La Petite Sirène. Les Chats.</i> |
| Les fantômes et morts-vivants, vampires, momies | Primaire : <i>Sortilèges. Le Fantôme de Thomas Kempe.</i> Collège jusqu'en 2009 : <i>Souvenez-vous de moi. L'Enfant des ombres. Le roman de la momie. La Bibliothécaire.</i> |
| Créatures effrayantes et fantastiques d'ailleurs, d'un autre monde, dragons... | Primaire : <i>Sinbad le marin</i> (2002-2004-2007) « <i>Chaque voyage est l'occasion de rencontrer des créatures fantastiques, de découvrir des sociétés aux lois étranges, et de vivre une aventure dangereuse.</i> » [Littérature C3 (2) p.54], <i>Jumanji</i> (lion qui apparaît). <i>Oscar, à la vie à la mort</i> (lion qui apparaît). <i>Marché Gobelin. La Belle et la Bête. Les Trois clés d'or de Prague. Sortilèges. L'Oiseau de feu. Le Chant des Génies. Marché Gobelin.</i> Collège jusqu'en 2009 : <i>L'Île du Docteur Moreau.</i> |
| Métamorphoses | Primaire : <i>Sortilèges. Casse-Noisette. La Belle et la Bête.</i> - <i>Terriblement vert</i> d'Hubert Ben Kemoun (Roman). (2002-2004) « <i>Le livre initie au genre fantastique : y-a-t-il un lien entre la console de jeu des enfants au début du récit et la transformation ?</i> » (p.70) Toutes ces métamorphoses sont complètes (Masseron, 1982 : 26) et ressemblent à celles des contes de fées. |
| Les pouvoirs magiques (de perception, d'action) | Primaire : <i>Sortilèges, Le Grimoire d'Arkandias</i> (invisibilité), <i>Les Chats. Un Chat dans l'œil</i> (télépathie). <i>Docteur Parking</i> (pouvoir de guérison, prédictions, intuition), <i>Le Diable et son valet</i> (magicien au début et à la fin du roman), <i>La Petite Sirène</i> (métamorphose en femme par la sorcière). <i>Le Commandeur d'une Pluie.</i> |
| Les objets qui vivent (statues, golem, automates, mannequin, poupées, portraits, dessins, | Primaire : <i>Casse-Noisette, La maison qui s'envole. Comment Wang-Fô fut sauvé. Le petit soldat de plomb.</i> Collège jusqu'en 2009 : <i>La Nuit des Pantins.</i> |

Flaubert *Trois contes* qui appartient en partie du genre du fantastique chrétien ou enfin les *Contes* de Guy de Maupassant. Les œuvres françaises permettant la découverte du fantastique sont donc ancrées dans la littérature du XIX^e siècle, moment de la naissance du genre. En revanche, c'est parmi les textes d'auteurs étrangers traduits que l'on trouve une prolongation possible de l'étude du fantastique sur le XX^e siècle : parmi les auteurs européens, Edgar Allan Poe avec ses *Histoires extraordinaires* est le seul auteur du genre fantastique appartenant au XIX^e siècle. *Le K* (1966) de Dino Buzzati ou *Marcovaldo ou les saisons en ville* d'Italo Calvino sont pour leur part les deux œuvres fantastiques de la liste officielle produites lors du XX^e siècle.

| | |
|---|---|
| photographies) | |
| Autres objets fantastiques (miroirs, grimoires, élixirs, pouvoir des objets) | Primaire : <i>Jumanji</i> (la console qui causerait des apparitions), <i>Le Grimoire d'Arkandias</i> (grimoire, bague d'invisibilité). Collège jusqu'en 2009 : <i>Le Seigneur des anneaux. La Bibliothécaire</i> (grimoire). |
| Diabls et démons | Primaire : <i>Les Chats. Fille de la tempête. La Diablesse et son enfant.</i> Collège jusqu'en 2009 : <i>Le Photographe.</i> |
| Lieux fantastiques (châteaux, maison hantée, cimetière) | Primaire : <i>Le Fantôme de Thomas Kempe. Sortilèges.</i> Collège jusqu'en 2009 : <i>Momo, L'Histoire sans fin, Le Seigneur des anneaux, Le Manoir aux rats.</i> |
| Univers mental (rêves, cauchemars, folie, hallucination, délires, psychopathes) | Primaire : <i>Hé, Nic tu rêves ? Le Rêveur. Oscar, à la vie à la mort.</i> Collège jusqu'en 2009 : <i>La Bibliothécaire.</i> |

Tableau 4 : présence des motifs fantastiques dans les œuvres recommandées par les documents officiels

Aucun titre d'œuvre n'est donné au lycée, en France. On ne trouve que des noms d'auteurs.

2.2.2. Au lycée

Le genre fantastique est abordé en lecture à travers le roman ou à travers des nouvelles. Ecrire des nouvelles fantastiques implique d'avoir quelques savoirs sur cette écriture particulière qui a des exigences stylistiques au niveau de la condensation du récit et dont la fin se veut surprenante ou ouverte. La nouvelle est un genre qui est étudié au collège et qui est revu au lycée¹. Elle apparaît comme incontournable au lycée parmi les œuvres narratives². L'intérêt de l'étude du genre de la nouvelle est souligné pour la continuité des apprentissages entre le collège et le lycée d'une part, mais aussi pour l'approfondissement de l'étude de la fiction narrative³. Enfin, la nouvelle est un genre répandu dans les pratiques de lectures usuelles chez les adultes et les programmes préconisent de familiariser les élèves avec. L'objet d'étude tel qu'il figure dans les programmes s'intitule « Le récit : le roman ou la nouvelle ». En abordant la nouvelle, la notion de genre peut être définie et problématisée⁴. Il s'agit de faire percevoir les constantes du genre, son fonctionnement et l'originalité de l'œuvre. Pour cela, le travail didactique préconisé autour de la nouvelle ou du recueil de nouvelles s'oriente vers l'étude d'une œuvre intégrale du XIX^e ou du XX^e siècle et de

¹ « Les élèves ont lu et étudié au collège de nombreux récits (contes, romans, nouvelles)... » *Documents d'accompagnement Seconde, Première*, p. 30.

² « Si le professeur choisit la nouvelle, il est préconisé de faire lire par ailleurs, à propos d'un autre objet d'étude, un roman et réciproquement. », *ibidem*, p. 30.

³ *Ibid.*, p. 31.

⁴ *Documents d'accompagnement des programmes Seconde-Première*, p. 31.

Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques

groupements de textes complémentaires en relation ou non avec un mouvement littéraire¹ (*ibid.*, p. 31). A l'occasion de l'étude d'un mouvement littéraire, « *le rôle des registres – épique, mais aussi pathétique et fantastique – peut y être mis en lumière* » (*ibid.*, p. 17). Au lycée, le fantastique est considéré à la fois comme un genre et comme un registre littéraire. L'enseignant est invité à travailler sur les incipits, précise le document d'accompagnement, sans que rien ne soit suggéré pour ce qui est du volet de l'écriture. Il faut aller chercher dans la rubrique « Imiter, reprendre », pour que soient évoqués des exercices d'écriture par reprise d'un genre et/ou d'un registre², en l'occurrence, le fantastique. « *La reprise d'un genre peut consister à écrire une nouvelle fantastique (...)* » (*ibid.*, p. 93). En classe de seconde, les études des genres et des registres doivent se combiner. Pour ce faire, dans sa progression annuelle, le professeur peut « éventuellement » prévoir une « *approche du fantastique avec l'étude de la nouvelle.* » (*ibid.*, p. 17). En effet une répartition des registres est établie entre les deux années de lycée qui précèdent l'épreuve anticipée de français du baccalauréat, sans qu'il y ait pour autant « *de frontières étanches entre les deux* » :

- *en seconde, le tragique, le comique, l'épidictique (admiration ou blâme), l'épique, le fantastique, le didactique.*
- *en première, le lyrique (et l'élégiaque), le polémique, le satirique (et l'ironique), le pathétique, le délibératif.* » (*ibid.*, p. 17).

Un exemple de travail de production écrite sur le récit fantastique est présenté pour une classe de seconde dans le cadre de l'objet d'étude « Lire écrire, publier » :

« *les élèves ont eu à rédiger une première page (30 lignes) d'un texte narratif qu'ils jugent fantastique ayant un animal pour personnage principal.* » (*ibid.*, p. 121).

L'objectif de la séance de réécriture qui est proposée est de vérifier la capacité des élèves à produire un texte narratif et de mettre en place la notion de réécriture. Le document d'accompagnement met en avant les difficultés rencontrées par les élèves dans l'écriture

¹ « *L'étude d'une œuvre significative doit être au centre de l'étude d'un genre : pour la comédie, la tragédie, le roman, la nouvelle, il est recommandé de partir d'une étude d'œuvre intégrale.* », *Documents d'accompagnement Seconde-Première*, p. 15.

² Langlade (2002 : 69-70) explique de façon claire la distinction entre genre et registre. « *Pour être beaucoup plus récente que la notion de genre, celle de registre n'en apparait pas moins tout aussi difficile à circonscrire et à définir. Tout d'abord, parce que la frontière entre les genres et les registres n'est pas toujours facile à établir. Dans le langage courant de la critique, le terme de genre englobe les deux notions ; on l'utilise indifféremment pour désigner une forme littéraire – une nouvelle, un poème, une pièce de théâtre, etc. -, pour définir un contenu thématique – un roman policier, une nouvelle de science-fiction, une comédie, etc. -, ou pour évoquer des effets produits : un film d'horreur, une histoire pathétique, etc. Il est d'ailleurs significatif que les nouveaux programmes de lycée les abordent simultanément : « Le langage en général, et l'art en particulier, a pour propriété spécifique d'exprimer des attitudes et émotions fondamentales, communes à tous les hommes, qui prennent forme dans les genres et les registres de l'expression ».*

Par ailleurs, du fait de leur double ancrage – dans les émotions humaines et dans les formes d'expression -, les critères d'identification des registres sont fluctuants ; ils mettent l'accent tantôt sur des éléments de contenu, tantôt sur des caractéristiques formelles ».

Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques

d'une première page de texte fantastique : il s'agit de « *trouver les idées, la bonne forme, ne pas commettre de fautes* ». Ces difficultés ne peuvent cependant pas être considérées comme spécifiques au genre, on peut supposer que les élèves rencontreraient les mêmes difficultés avec des textes narratifs d'un tout autre registre ou même des textes argumentatifs. Il n'est pas fait mention de difficultés relatives à la construction d'un personnage susceptible d'adhérer au surnaturel, de susciter l'impression de surnaturel ou de rechercher au contraire des explications plus rationnelles. Or l'étude de la nouvelle doit être « *l'occasion d'étudier la façon dont un personnage est construit, individualisé par l'histoire personnelle dont l'auteur le dote* » (*ibid.*, p. 47). Ecrire un texte avec des personnages qui présentent une telle profondeur de caractère apparaît *a priori* comme une tâche complexe que l'enseignant devrait accompagner attentivement. Ainsi, il ressort du document d'accompagnement (p. 66) que les lycéens doivent être sensibilisés à l'étude des portraits dans les récits fantastiques afin de pouvoir y remarquer l'effet produit par les figures de style. Le professeur peut espérer, avec un étayage approprié, une transposition de ces observations dans la propre production des élèves.

La liste de textes supports proposés pour étude de la nouvelle se concentre sur des noms d'auteurs du XIX^e siècle et du XX^e siècle sans que des titres d'œuvres ne soient donnés, comme dans les programmes français 2009 de collège, en 4^e. Parmi les auteurs français cités, tous, sauf Jean-Paul Sartre, ont écrit des nouvelles fantastiques : Aymé, Barbey d'Aurevilly, Flaubert, Maupassant, Mérimée, Sartre, Vercors, Yourcenar. Suit une seconde liste d'auteurs ayant publié au moins une œuvre fantastique, laquelle liste est ouverte vers la littérature francophone et étrangère : Berberova, Borges, Buzzati, Diop, Gautier, Gogol, Joyce, Kafka, Poe, Pouchkine, Schnitzler, Tchekov.

2.3. Dans le secondaire, en Belgique francophone

Pour la Belgique francophone, un travail didactique sur les nouvelles fantastiques est inscrit dans le référentiel du 1^{er} degré du secondaire pour l'enseignement officiel de la Communauté française :

« En fonction du niveau de lecture des élèves, la lecture personnelle de récits plus ou moins longs (nouvelles ou romans) sera exigée (cinq ou six minimum par an,

empruntés, si possible, à des genres différents : récits de vie, récit policier, récit d'aventure, récit fantastique, récit de science-fiction, récit exemplaire etc.) »¹.

La fiche « *Commencer un récit de fiction qui donne envie de savoir la suite* » (p. 57) dans ce même référentiel indique clairement qu'il est envisageable de faire écrire un récit de fiction fantastique et que le rôle du professeur est de guider l'élève à travers des questions, notamment sur le genre.

*« Les élèves reçoivent l'incipit d'un récit de fiction et le professeur guide l'observation en posant des questions sur :
* la matière (le contenu de la description) (...)
A quel genre littéraire ce récit appartient-il ? »*

Il s'ensuit une liste de genres, y compris le récit fantastique, dont la structure est narrative et dont la fonction est de plaire comme le rappelle un tableau (p. 84) qui compare les structures et les intentions des genres les uns par rapport aux autres.

Sont également proposés, dans cette même fiche (p. 59), des exercices d'écriture consistant à passer d'une description réaliste à une description fantastique.

Les programmes de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique ne préconisent pas ouvertement l'écriture de textes fantastiques dans les programmes du premier degré du secondaire.

En ce qui concerne le réseau d'enseignement des Villes et les Provinces, nous continuons avec l'exemple de la Ville de Bruxelles, qui met en avant, pour l'enseignement secondaire du premier degré, l'opposition entre le merveilleux et le fantastique comme distinction à connaître parmi les savoirs sur la littérature et la culture (p. 14). Cette distinction concerne les activités de lecture et d'écriture. Les élèves peuvent être amenés à produire différents textes narratifs, notamment le récit fantastique ou de science-fiction (p. 19). A titre de documentation pour l'enseignant, on trouve en fin de référentiel une bibliographie avec un ouvrage sur le fantastique intitulé *Le Fantastique* (Yerlès et Lits, collection Séquences, Didier Hatier). Cette œuvre critique d'enseignants-chercheurs de l'Université Catholique de Louvain est la seule référence théorique donnée sur le fantastique, mais elle est commune aux bibliographies des trois réseaux.

¹ *Ministère de la communauté française, enseignement de la communauté française, enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, premier degré commun, 1^{re} année A- 2^e année commune, programme d'études du cours de français, réf. 43/2000/240, p. 10.*

La notion de fantastique reste peu présente dans les programmes du deuxième et troisième degré en Belgique. En ce qui concerne la lecture de récits de fiction, on lit dans les programmes de la Communauté française que :

« Les élèves liront des romans, des nouvelles, des contes, des fables. Ils seront en outre initiés à l'une ou l'autre des espèces de récit suivantes : policier, fantastique, science-fiction, aventures, sentimental, historique. Les récits courts (nouvelles, contes, fables...) feront le plus souvent possible l'objet d'une lecture intégrale, en classe ou à domicile » (p. 17, l'idée est reprise p. 67).

Les élèves, en fonction des choix du professeur, ne seront pas nécessairement confrontés à cette littérature, ni en lecture ni en production. Il n'y a pas d'allusions au fantastique pour ce niveau dans les programmes du réseau catholique. En revanche, dans le Programme de la Ville de Bruxelles pour la 3^e année du secondaire, il est explicite qu'un travail sur certains outils conceptuels relatifs aux processus du récit fantastique est attendu de l'institution :

« (...) techniques narratives (organisation du récit, focalisation, création de personnages, d'espaces, rythmes du récit...) selon les différents genres narratifs (récit fantastique, conte, roman policier...) (Programme d2d3 de la ville de Bruxelles, p.22)

Aucune prescription pédagogique n'est donnée sur les moyens permettant de parvenir à la maîtrise de ces processus.

3. Difficultés et propositions didactiques

Reuter¹ n'a cessé de critiquer dans divers articles le mépris injustifié dans lequel est tenue la paralittérature qui regroupe le policier, le roman sentimental à l'eau de rose, la bande dessinée ou le fantastique, genres considérés comme trop stéréotypés et populaires. Selon Reuter (1986), rien ne permet d'établir une telle frontière qualitative entre les écrits. Il revendique comme socialement bénéfiques les travaux dans les écoles sur ces « mauvais genres », mais il déplore une certaine « *prohibition* » dont la paralittérature fut victime dans les Instructions officielles de l'époque et « *le nombre hyper-restreint de thèses et de postes universitaires sur ces sujets* ». Les groupes de recherches sur le fantastique, le GERF² par exemple à l'université de Grenoble 3, sont spécifiquement tournés vers les productions littéraires d'auteurs ou vers le cinéma. On ne trouve que très peu d'articles, à part ceux de Masseron (1982 ; 1990) et de Tauveron (2009) sur l'utilisation des savoirs savants qui se

¹ Par exemple Reuter (1986 : 3).

² Groupe d'Etudes et de Recherches sur le Fantastique.

dégagent de la stylistique des auteurs de textes fantastiques dans des perspectives de production de textes dans les classes.

La littérature fantastique est un genre populaire, jugé, à tort ou à raison, facile d'accès, en partie parce qu'elle se construit sur de nombreux stéréotypes thématique-narratifs (Dufays, 1994), c'est-à-dire des motifs récurrents liés au genre ou au thème.

Le fantastique ne se réduit pas à des thèmes, il est généré par une écriture qui comporte des caractéristiques linguistiques.

3.1. Caractéristiques linguistiques du fantastique

3.1.1. Le regard ou la focalisation

Quand le narrateur est homodiégétique, l'écriture de la nouvelle à la première personne permet de suggérer, ou de faire croire, que les événements qui en constituent l'histoire ont réellement été vécus. Le narrateur est un témoin très proche du héros ou le héros de la fiction lui-même. La focalisation interne, *vision avec* ou *du dedans*, largement dominante dans les textes fantastiques, s'accompagne d'une centration sur les perceptions (trouble, tourment) (EVA, 1991 : 83 ; Tauveron, 1995 : 83) pouvant aller jusqu'à des dégradations psychologiques extrêmes (Devanne, 2001 : 49). Pour Todorov (1970 : 87), il s'agit là d'une propriété structurale du récit fantastique :

« Dans les histoires fantastiques, le narrateur dit habituellement « je » : c'est un fait empirique que l'on peut vérifier facilement. Le diable amoureux, Le Manuscrit trouvé à Saragosse, Aurélia, les contes de Gautier, ceux de Poe, La Vénus d'Ille, Inès de las Sierras, les nouvelles de Maupassant, certains récits d'Hoffmann : toutes ces œuvres se conforment à la règle. »

Tous les récits fantastiques ne sont pas écrits à la première personne, même s'il s'agit d'une incontestable dominante, comme le laisse entendre la citation qui note « *certaines récits d'Hoffmann* », ce que Masseron (1982 : 55) tient à spécifier. L'Homme au Sable est écrit à la troisième personne.

L'accumulation de verbes de vision, comme dans *le Horla*, permet d'accréditer le caractère réel du phénomène surnaturel qui se manifeste (Ehram et Ehram, 1985 : 50-51). Le regard du narrateur étant confronté à l'inconnu d'un phénomène inouï, certaines descriptions reposeront sur les négations, les superlatifs ou les métaphores et comparaisons, lesquelles permettent d'approcher la réalité par approximation avec le monde connu. Ne pouvant dire ce dont il s'agit, on dit ce que ce n'est pas, on marque l'extrême surprise, on

ramène à des éléments du connu, si bien que la chose peut être moins décrite que l'effet produit sur le personnage. Ces procédés d'écriture participent à une dramatisation du récit chez l'écrivain. Les élèves, au contraire, tendent à lister les actions sans recherche aucune de dramatisation ni par la focalisation ou la narration ni par l'écriture de façon plus globale (Rebière et Jaubert, 2002-2003 : 224). Or pour Delamotte-Legrand (2004 : 39) il n'y a pas de récit digne de ce nom sans dramatisation.

3.1.2. Expression du doute

Rebière et Jaubert (2002-2003 : 223) notent aussi une rupture du contrat narratif en ce qui concerne l'écriture de textes fantastiques en classe de CE2. En effet, des élèves « *cassent l'horizon d'attente et désamorcent ce qui fait l'essence même du fantastique en apportant aussitôt une explication rationnelle au problème* ». Le doute est balayé, l'écrit reste par conséquent totalement dans le monde ordinaire, le quotidien banal. Pour les deux chercheuses, ces travers ne sont pas corrigés à cet âge en se focalisant sur le produit, mais par des interventions didactiques sur l'activité de production. La maîtresse dans un débat avec les autres élèves interroge l'élève rédacteur sur les réactions qu'il aurait s'il vivait la scène. Elle le place dans une sorte de jeu de rôle où il interpréterait son personnage dans son histoire. Elle le conduit, par un jeu d'interrogations, à constater l'écart avec la vraisemblance et à formuler des doutes sur la réalité de ce qui est perçu.

Le lexique employé révèle parfois une perception troublée. Le narrateur ou le personnage se pose des questions et s'exprime avec des verbes modalisateurs afin de marquer une certaine distance avec ce qu'il dit (Tauveron, 1995 : 83). Il n'est pas forcément fiable, sa sincérité même, en dépit de ses allégations éventuelles de véracité des faits, cherche seulement quelquefois à tromper le lecteur.

L'emploi excessif de points de suspension peut servir l'expression du doute (Yerlès, Lits, 1990 : 48). Cette ponctuation, comme toute autre forme d'ellipse, masque volontiers le passage de la réalité à une autre réalité.

Pour Bessière (1974 : 34), l'écriture du fantastique est une poétique de l'incertain qui est générée par la narration et les jeux de correspondances qu'elle fait naître :

« Répétition, jeux de miroirs, circularité et fausse progression, la narration secrète le flou et l'incertain ; mais la duplication installe la familiarité et accroît le mystère. »

L'écriture fantastique est art de la dissimulation volontaire derrière une apparence initiale de banalité. Le lecteur reçoit des éléments transgressifs de cette réalité et s'y accoutume plus ou moins selon le narrateur, qui est parfois à la fois conscience subjective et sceptique (EVA, 1991 : 83 ; Tauveron, 1995 : 83).

3.1.3. Expression de l'étrange, de la surprise ou de l'indicible

Quand le personnage ou le phénomène est trop difficile à cerner, c'est la métaphore, la périphrase ou l'allégorie qui vont être utilisées pour donner une idée de ce à quoi il ressemble ou pour faire partager l'impression qu'il produit. Le langage humain n'a pas forcément les mots adéquats pour s'appliquer à cette réalité fantastique qui était jusqu'alors impensable (Malrieu 1992 : 92). Le pronom démonstratif « *ça* » peut alors être employé ou un pronom indéfini. Ces pronoms marquent une rupture avec le connu et l'émergence ou l'approfondissement du fantastique. De même, le nom « *chose* » souligne, quand il est employé, le caractère surprenant et innomable de ce qui se présente ou advient. L'expression de l'étrange est notamment prise en charge par des commentaires du narrateur, mais là encore Luginbühl et Jurado (2006 : 101, Tome 2) déplorent le manque de vocabulaire des lycéens en ce qui concerne leurs commentaires. Elles proposent de faire constituer aux élèves, à l'aide du dictionnaire, un « réservoir » de mots autour de la notion d'étrangeté et ensuite d'utiliser ce lexique pour passer à l'écriture.

3.1.4. Un moyen linguistique pour susciter la peur : le lexique

Des adjectifs qualificatifs, alliés à d'autres procédés, contribuent à faire partager la peur. Il arrive qu'ils se constituent en accumulation, et même qu'ils forment une gradation. Ils peuvent entrer en relation avec des noms ou d'autres classes de mots pour constituer le champ lexical de la peur ou celui du trouble psychologique, du mal-être. Or Luginbühl et Jurado (2006 : 100) attirent l'attention sur la pauvreté du vocabulaire des sentiments chez les lycéens. Elles invitent à mener des activités préalables à l'écriture consistant à rechercher dans un dictionnaire des mots exprimant le mal-être afin de compléter le lexique repéré lors de la lecture d'une œuvre intégrale fantastique.

3.2. Qualités littéraires d'un texte fantastique d'élève

3.2.1. Faire respecter le genre et nourrir le canevas

Devant la complexité à mettre en œuvre un texte fantastique pur à l'école primaire et à s'accorder sur une définition distinguant clairement merveilleux et fantastique pour des élèves de CM, Devanne (2001 : 47) constate et regrette que l'approche du fantastique à l'école primaire se situe dans une prolongation du merveilleux. Pour lui, le fantastique s'appréhende par imprégnation, par la fréquentation de nombreux textes fantastiques, ce qui va dans le sens d'une relation étroite entre lecture et écriture :

« Bien qu'ils s'appuient l'un et l'autre sur l'irréel, le fantastique ne doit pas se confondre avec le merveilleux ; or, c'est souvent à partir d'une connaissance des « contes merveilleux » que l'on aborde les textes fantastiques. Au CM, on s'efforcera de ne pas définir, comme s'il s'agissait surtout de retenir des définitions, le fantastique ou le merveilleux. C'est plutôt une bonne connaissance des récits fantastiques qui rendra possible, par effet de retour, l'identification des traits distinctifs du merveilleux et du fantastique. »

Par ailleurs, lors de la construction de leur canevas, les élèves de fin de primaire peinent à élaborer un récit subjectif. Le texte reste objectif quand bien même l'histoire est riche dans ses péripéties, mais, dans la plupart des cas, de surcroît, les productions manquent d'épaisseur. Les élèves qui sont trop imprégnés du modèle du conte merveilleux ont d'autant plus de mal à passer à une écriture subjective à la première personne, puisque le conte est au contraire toujours à la troisième personne (Devanne, 2001 : 50-51).

Des entraînements progressifs à l'élaboration d'une histoire fantastique sont possibles. Parmi les pistes didactiques en production de textes fantastiques pour le secondaire, Yerlès et Lits (1990) proposent dans l'ouvrage *Le Fantastique* de compléter une nouvelle fantastique, de partir d'un texte réaliste et de le rendre fantastique, de rédiger un cauchemar (Masseron avait déjà fait cette proposition en 1982, p. 70) et de rédiger une nouvelle fantastique de façon collaborative en groupe de quatre élèves, en quatre ou cinq heures de cours. Pour cela, le professeur demande aux élèves de s'appuyer sur la structure du fantastique en six étapes et les élèves procèdent à une répartition de l'écriture en fonction de ces étapes.

Masseron (1990) a montré que le travail collaboratif d'écriture de nouvelles fantastiques permet la mise en œuvre d'un dispositif qui donne à chaque membre du groupe une posture d'écriture de texte narratif, mais aussi à d'autres moments, par un jeu d'alternances, celle d'observateur critique de la production. Les écrits métascripturaux ou

Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques

commentatifs écrits en marge nourrissent les versions successives du texte et lui permettent d'évoluer. Le professeur ajoute aux commentaires des élèves ses propres observations ou infléchissements. L'activité d'écriture commence par une planification du canevas définissant :

a) le cadre (avec 8 possibles proposés par l'enseignant et restant à décrire plus précisément) ;

b) un dénouement tragique (choix à opérer entre : mort, folie, départ, séparation, enfermement) ;

c) un thème surnaturel (l'inanimé s'anime, le rêve devient réalité, la métamorphose, le mort-vivant, le double). Pour le thème de la métamorphose Masseron met en garde sur le fait que la métamorphose ne doit pas être complète afin qu'elle ne ressemble pas à une métamorphose de conte de fées. Elle doit rester incomplète ou à peine perceptible pour que seul un personnage s'en rende compte et que le doute demeure sur la réalité de l'observation ;

d) le renforcement des effets d'inquiétude ;

e) le personnage principal et les autres personnages. Les autres personnages doivent être peu nombreux.

Avec les éléments proposés pour le cadre (ferme abandonnée, château, gare désaffectée, immeuble en cours de démolition, cimetière, hôtel vide, fête foraine, parc ou forêt à l'abandon), les possibles narratifs qui forment le dénouement et la présence d'un thème surnaturel, l'entrée dans l'écriture du récit se fait par les stéréotypes. Masseron (1990 : 26) remarque que ses élèves de 4^e ne parviennent pas à intégrer, lors dans leur production écrite, la double explication du fait fantastique, c'est-à-dire qu'il peut passer pour surnaturel ou rationnel. La conception contenue dans cette proposition appartient au fantastique-pur avec présence d'un phénomène pouvant passer pour surnaturel. L'originalité de ce travail est que le cadre est pensé en premier dans la planification et qu'il entre en relation directe avec le dénouement. Le thème surnaturel est choisi après ces deux premiers éléments (cadre et dénouement) et permet de construire des péripéties inquiétantes. Au final, le réseau de personnages n'est élaboré qu'en dernier.

3.2.2. Faire insérer des références intertextuelles

Selon Tauveron (1996 : 202-203), c'est l'insertion de références intertextuelles qui fait d'un texte d'élève un texte original. Elle cite le récit fantastique de l'élève de CM1 suivant,

amorcé à partir de l'image des *Mystères d'Harris Burdick* « Sous la moquette » et sa phrase inductrice¹. L'exemple donné au service du plaidoyer pour une écriture à partir d'un corpus de textes dont on prélève des éléments pour nourrir son écriture est d'autant plus intéressant que trois enseignants que nous avons observés et dont nous parlons plus tard ont pris comme inducteur d'écriture *les Mystères de Harris Burdick*. Les lignes suivantes s'inspirent de contes fantastiques d'écrivains du XIX^e siècle :

*« C'était un jour de novembre, il y avait une soirée « étrange » au château de Versailles. Tous les invités étaient invités à raconter ce qui leur était arrivé d'étrange dans leur existence. Pendant la soirée personne ne parla. Mais tout d'un coup un vieillard prit la parole et dit : « J'ai toujours voulu garder le secret de ce que je veux vous dire mais aujourd'hui je suis bien décidé à le dire. Il y a longtemps, j'avais 36 ans, j'étais en vacances à l'hôtel Negresco. Je me couchai un soir et le lendemain en me réveillant, je vis une bosse sous la moquette. Je marchai dessus et elle s'effaça, j'avais sans doute dû rêver et je n'y pensai plus. **Deux semaines passèrent et cela recommença.** Alors je pris un fauteuil et écrasai la bosse. Elle s'effaça. Tout à coup je fus saisi par la peur et m'enfuis. **Je pensai que j'étais fou ou alors étais-je mal réveillé, en tout cas j'eus toujours des doutes.** Ce souvenir fut toujours **gravé dans ma mémoire.** »*

*Une fois son discours fini, tout le monde fut **perplexe** à part quelques personnes qui pensaient que l'homme sortait de l'asile ou qu'il avait rêvé. Après le dîner, un homme lui dit discrètement : « Moi aussi il m'est arrivé la même chose dans cet hôtel, il y a une dizaine d'années. »*

Le texte narre l'irruption du surnaturel dans le monde ordinaire et l'influence de cet évènement sur la psychologie du personnage qui doute de sa raison. Les emprunts portent sur ce que nous avons mis en gras, ce à quoi s'ajoutent encore le groupe de vieillards et certains éléments du décor spatio-temporel : le château, le mois de novembre, la soirée autour de l'étrange. L'ensemble est recomposé avec des données nouvelles, ce qui fait de la production un texte original selon Tauveron (1996).

3.2.3. Travail sur les thèmes et des stéréotypes génériques

Le traitement linguistique des stéréotypes est très utile à la qualité de l'écriture de fictions brèves parce qu'ils sont supports de la créativité (Amossy, Rosen² 1982 ; Maingain, Dufays, 1999 : 46). Comment ce fait de langue ou de style est-il utilisé ou reçu par les enseignants débutants ? Quelle place lui accorde-t-on effectivement, en France où le concept

¹ La phrase inductrice à insérer dans le récit est « *Deux semaines passèrent et cela recommença* ».

² *Les discours du cliché*, CDU-Sedes

n'apparaît pas dans les programmes, et en Belgique où il est fortement présent, au contraire ? L'intérêt du concept de stéréotype dans une pédagogie de l'écriture est de pouvoir accéder, en traitant cette matière qui peut paraître au premier abord banale et convenue – et donc décevante – à des effets de surprise et d'originalité ou de comique. Les travaux de Dufays et Kervyn (2004) sur les trois degrés du stéréotype regroupent les productions selon différents niveaux au sein même de leur littérarité, ainsi selon l'usage que l'on fait du poncif : sans recul – le poncif à l'état brut dans sa grande platitude –, de façon parodique ou bien encore ambivalente. Dans les deux derniers cas, on s'éloigne du « *degré zéro de l'écriture* » (Barthes, 1953), d'une écriture sans recherche esthétique, sans relief communicationnel. Même si, en 4^e, Masseron (1982 : 24-25) estime qu'on peut encore se limiter aux stéréotypes thématico-narratifs du genre fantastique les plus rebattus et caricaturaux, l'essentiel étant justement d'en saisir les principaux traits, les professeurs ont la possibilité d'accompagner les élèves sur ce chemin de l'utilisation de stéréotypes du second degré.

3.2.4. Problème de la concision, de l'incipit et de l'excipit des nouvelles fantastiques

Nous verrons que la longueur du récit, l'écriture des premières phrases ou la cloture du texte préoccupent les élèves. Chez les auteurs, l'incipit de la nouvelle fantastique et le souci de concision font que fréquemment, le texte commence *in medias res* (Ehram et Ehram, 1985 : 38), comme c'est le cas avec *La Vénus d'Ille* de Prosper Mérimée ou *La Métamorphose* de Franz Kafka. Les lieux de l'action ne sont pas présentés. D'autres textes¹, au contraire, prennent le temps d'instaurer un pacte de vérité avec le lecteur.

En dépit du cadre spatio-temporel réaliste, certains textes fantastiques commencent comme les contes merveilleux, des auteurs amorcent leur récit par « *Il était une fois* ». C'est souvent alors la dénomination « conte fantastique » qui caractérise le recueil de textes, comme cela arrive chez Hoffman.

Le fantastique ne fait parfois aucune apparition avant le dénouement, principalement dans les récits suivant une structure en gradation. La chute prend donc alors un relief particulier, marqué par l'effet de surprise. L'auteur peut chercher à provoquer un retour au début ou une envie de relecture afin de saisir des signes annonciateurs de l'étrange.

L'écriture à la première personne, avec narrateur-personnage, est difficile à concilier avec la mort du héros à la fin de la nouvelle. Comment mettre en scène la mort de celui qui

¹ Nodier *Inès de Las Sierras*.

raconte ? Masseron (1982 : 58) propose d'avoir recours à un récit mixte, alternant écriture à la troisième personne et écriture à la première personne, ou à une formule du type « *demain, je meurs* » faisant alterner présent d'énonciation et passé de l'énoncé ou encore d'utiliser une prolepse finale : « *il va donc falloir que je me tue, moi !* ». L'ellipse de la mort, qui se laisse deviner comme une incertitude, est une quatrième solution possible.

3.2.5. Les difficultés des enseignants pour enseigner l'écriture du fantastique

On attend habituellement d'un texte d'élève qu'il soit clair, limpide. Les élèves sont habitués à avoir cette exigence les uns envers les autres. Quand on fait des ateliers de relecture des productions des pairs, les élèves ont tendance à critiquer toute ambiguïté narrative (Tauveron, 2001 : 298 ; 2002). Le professeur lui-même peut être tenté d'aller en ce sens avec des annotations du type « *précise un peu mieux* », « *ajoute ici des détails* », « *comble les implicites* », alors que ces procédés peuvent faire partie d'une intention stratégique très efficace de la part d'un élève qui se met véritablement en position d'auteur et qui génère des zones d'ombre ou d'ambiguïté dans son texte au service même du fantastique. On sait que l'ambiguïté dans le texte fantastique nourrit l'hésitation interprétative. Tauveron (2002 : 206-207) montre que des dialogues qui diluent le récit dans le quotidien ou les passages qui laissent des flous dans les descriptions passeraient pour des défauts dans d'autres textes, mais ils constituent de véritables qualités esthétiques dans les récits fantastiques. De même faire préciser l'identité des personnages ou la succession des actions n'est pas une « macro-règle » dans les récits de rêve ou de cauchemars par exemple, lesquels sont plus authentiques avec des ruptures dans les enchaînements logiques et des flottements relatifs aux personnages (François, 2004 : 44). Le professeur n'en est pas toujours conscient. Souvent les enseignants peinent, comme leurs élèves, à déceler les véritables intentions esthétiques pertinentes de leurs élèves, leur refusant un véritable statut d'auteur au nom de règles générales d'écriture.

3.2.6. Des critères d'évaluation

Jurado et Luginbühl (2006, tome 1 : 122) proposent une séquence d'écriture de nouvelles fantastiques par groupes dans une classe de 4^e européenne de bon niveau avec une grille d'autoévaluation. L'activité d'écriture succède à une séquence de lecture de récits

Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques

fantastiques et est amorcée par des « déclencheurs d'écriture », à savoir des incipits de nouvelles dont il est demandé de rédiger la suite. Des va-et-vient entre écriture et relecture collective sont instaurés afin de dépasser les difficultés de rédaction, de composition ou de langue repérées par la lecture aux pairs.

Des critères d'évaluation par les pairs sont donnés dans cet ouvrage (Jurado et Luginbühl, 2006, tome 1 : 124), pour le collègue :

- *Le cadre de la nouvelle est en cohérence avec le début de celle-ci.*
- *La nouvelle est réaliste : précision des indications de temps et de lieu.*
- *Le phénomène choisi est un phénomène fantastique.*
- *Il y a une hésitation possible sur la réalité de ce phénomène.*
- *L'Histoire a une fin. La nouvelle a une chute.*

Dans le dispositif présenté par Jurado et Luginbühl (2006), au moment de la délivrance de la note, le professeur est seul juge sur les critères suivants qu'il ajoute :

- *Respect des données de l'incipit*
- *Respect des caractéristiques de la nouvelle fantastique*
- *Imagination, créativité, originalité*
- *Qualité de l'expression.*

Le critère de la créativité et de l'originalité¹ introduit une certaine subjectivité liée à des appréciations non explicites du correcteur.

¹ Nous avons abordé les problèmes posés par le critère d'originalité dans le chapitre 1, p. 61-62.

Conclusion du chapitre 3

Depuis les programmes de 2002, l'école primaire française propose une abondance de titres à découvrir faisant partie du genre populaire qu'est le fantastique, mais il s'agit d'un fantastique fortement empreint de merveilleux. Les modèles de lecture préconisés peuvent avoir des répercussions importantes sur les représentations du professeur de primaire, sur les frontières qu'il pose entre merveilleux et fantastique, sur ses exigences en écriture. Le fantastique de l'école primaire laisse peu de place au doute et, quand il est présent, il n'est pas fréquent qu'il demeure jusqu'à la fin de l'œuvre, le phénomène surnaturel se trouvant généralement légitimé avant. La découverte des stéréotypes est encouragée : personnages (sorcières, monstres, vampires), thèmes (un objet inanimé prend l'apparence du vivant, superstitions, pouvoirs surnaturels, précognition), lieux (maison hantée), événements insolites (métamorphose, télépathie). Peu de pistes sont données pour ce qui est de l'écriture. Pour le fondamental, l'écriture collaborative d'un récit fantastique est encouragée dans le Programme des classes de 4^e cycle du réseau catholique. Les élèves peuvent être invités à écrire une suite à un récit fantastique, ce qui est aussi proposé en Belgique pour le premier degré du secondaire (Communauté française).

Dans les collèges français, c'est au cycle central, plus particulièrement en 4^e, dont le programme est centré sur la littérature du XIX^e siècle, que le fantastique occupe une place visible. L'étrange pur y fait son apparition. L'hésitation du fantastique pur est aussi davantage présente. Les enseignants attirent l'attention de leurs élèves sur la chute de la nouvelle, sur les ingrédients de la peur qui entretiennent le fantastique. Ce sont des lieux d'intervention privilégiés de l'étayage à mettre en œuvre. L'étayage enseignant conseillé porte aussi sur les choix de point de vue dans la narration afin de favoriser les effets de suspense et la peur, le vocabulaire des sentiments. Ce sont des savoir-faire très importants qui aident à structurer le récit fantastique car le suspense génère l'effet fantastique (Arrouye, 1980 : 124).

Les exercices de structuration ont une grande place dans les programmes belges, notamment pour le premier degré du secondaire dans le réseau de la Communauté française. Ils peuvent consister par exemple à modifier une description en la faisant passer d'un registre réaliste à fantastique. Cette proposition s'inspire de Yerlès et Lits (1990 : 53).

Chapitre 3. Didactique des nouvelles fantastiques

Au lycée, l'écriture d'une nouvelle fantastique est une possibilité de travail qu'offrent les documents d'accompagnement des classes de Seconde et Première, en France. Le travail sur le fantastique est plutôt recommandé pour la classe de Seconde dans les progressions relatives aux registres. Au lycée, le professeur et ses élèves commencent aussi à se préoccuper, en plus des portraits et autres descriptions, des figures de style. On connaît l'importance de l'hyperbole pour exprimer la peur (Mellier, 2001 : 159), des comparaisons et métaphores pour décrire l'inconnu, de la litote ou l'ellipse pour faire naître l'incertitude (Mellier, 2001 : 139). Pour Mellier, le fantastique se caractérise d'un côté par une « *écriture grasse* », hyperbolique, celle de Lovecraft, poétique de la surenchère gothique, qui donne des détails destinés à susciter l'horreur par le spectacle de l'explicite, et de l'autre, par une « *écriture de l'ambivalence non-saturée* » qui repose sur « *le mystère de l'implicite* », le non-dit, l'inférence.

Chapitre 4. Les fables : de la lecture à la didactique de l'écriture de récits exemplaires

« Une des préoccupations centrales est visiblement d'assurer une unité de sens en accord avec la morale » (Le Goff, 2005 : 200).

1. Définition et traits spécifiques du genre fable

La fable est un texte narratif à visée didactique dont le récit, qui en constitue le corps, est en relation avec une morale exprimée ou implicite. *Littré* définit la fable comme un « *Petit récit qui cache une moralité sous le voile d'une fiction et dans lequel d'ordinaire les animaux sont les personnages* ». Canvat (1990 : 176) souligne que cette définition ne considère pas comme un trait définitoire l'éventuelle versification, qui apparaît historiquement avec La Fontaine. Les fables des prédécesseurs de La Fontaine, dont Esope et Patru, ne sont pas versifiées.

La fable ésopique tend à l'effacement de toute marque discursive, privilégie le factuel dans son énonciation. L'asyndète dans les relations interphrastiques donne une grande impression de neutralité. L'écriture de la fable ésopique est économe de toute surcharge ; l'ordre sujet, verbe, complément domine largement dans les traductions; la progression à thème constant est peu démentie ; les structures syntaxiques complexes sont très rares (Le Goff, 2005 : 200). Or la versification était jugée, au début du XVII^e siècle, incompatible avec le genre bref de la fable : versifier sous-entendait d'ajouter des ornements inutiles et l'idée de cette entreprise avait été perçue comme un risque de dégradation du genre. L'art de La Fontaine réussit à convaincre ses contemporains du bien-fondé de sa démarche de réécriture poétique. La fable n'a été valorisée d'un point de vue littéraire qu'à l'époque de La Fontaine seulement, c'est à partir de cet auteur que l'on a cessé de la considérer comme un genre mineur, un « *genre dénigré* » (Blocker, 1997 : 2) ou comme de « *puériles traductions à usage pédagogique* » (Orieux, 1976 : 296) ; les genres courts gagnent à ce moment-là de la popularité au détriment des grands genres dans le public parisien (Lebrun, 2000 : 15). La Fontaine profita donc de cette tendance d'autant mieux qu'il a su travailler, ciseler à la perfection son esthétique, il est parvenu à donner à la matière des fables antiques, médiévales

ou du Moyen-Orient un tour nouveau avec ses vers mêlés, un tour marqué par la diversité et empreint d'une certaine gaieté.

La définition de Littré néglige en outre le fait que les personnages heurtent la vraisemblance. En effet, les protagonistes, qui sont souvent des animaux, des plantes ou des objets, parlent comme dans les contes merveilleux. L'auteur donne la parole et une âme à ce qui n'en est pas pourvu, en s'efforçant de garder des caractéristiques propres à l'animal, à la plante ou à l'objet, quoiqu'il arrive toutefois que le régime alimentaire d'un animal ne soit pas respecté par La Fontaine. La Cigale ne se nourrit ni de graines ni de vermisseaux, mais de la sève des plantes ! Mais en même temps, ce procédé analogique, qui rapproche le non humain de l'homme, constitue un retour concret vers le monde réel puisque les protagonistes non-humains sont un symbole social ou un miroir de l'humanité; « *la fable est le lieu abstrait – concret de l'allégorie, de la métaphore développée, du symbole* » (Fabre, 1989 : 10). Plus que des animaux ou des hommes, les figures du récit sont des *meubles*, comme en héraldique, dans les blasons (Pastoureau, 1995 : 140-145; Lebrun, 2000 : 20). Le protagoniste du récit est sélectionné en fonction de traits soit comportementaux, soit physiques qui suivent parfois les préceptes de la physiognomonie (Dandrey, 1992 ; Lebrun, 2000), ou de la caricature ou les stéréotypes de bestiaires médiévaux.

La leçon de la fable défend des valeurs et cherche à réformer les défauts humains ; elle revêt potentiellement¹ une dimension pragmatique. La fable est un écrit fictionnel, un apologue, dans lequel le récit s'articule à la moralité par le biais d'un exemplum étayant la thèse défendue pour donner à lire une argumentation indirecte : la fable vise une généralisation de son propos (Masseron, 1988 : 24). Le mensonge fictionnel de la trame narrative devient vérité psychologique ou sociale.

Les morales des fables sont marquées aussi, à partir du XVI^e siècle, par la tradition de l'emblème (Soriano² ; Lebrun 2000 : 17). Le titre, prenant une forme proverbiale, était alors bref, une gravure l'accompagnait, puis suivait le récit de fiction. Le tout s'achevait par un

¹ Suleiman (1983 : 63) écrit : « *Un assez grand nombre de fables ne comportent pas de règle d'action, que ce soit de manière implicite ou explicite. Appelons les fables sans règle d'action des fables non exemplaires. Leur trait distinctif (par rapport aux fables « exemplaires »), c'est que tout en racontant une histoire « riche d'enseignement sur la vie » (d'où une certaine fonction didactique), elles ne débouchent pas sur une axiologie.* » Elle ajoute que, si la Cigale chante tout l'été, c'est que c'est sa nature ; la fonction de ces fables n'est donc pas de communiquer des valeurs ni une éthique, elle n'est pas pragmatique. « *La Cigale et la Fourmi* » dépeint le monde tel qu'il est sans plus, tout comme « *Le loup et l'Agneau* » ou « *La Jeune Veuve* ». Collès (2005) nuance cette position en considérant que ces fables ont pourtant dans les faits été utilisées avec une visée pragmatique : « *Les applications pédagogiques qui en ont été tirées au cours des siècles tendent à prouver que ces fables ont contribué à bâtir tout un système de valeurs et à indiquer aux enfants comme aux adultes une série de comportements ou d'actions à réaliser.* »

² *Encyclopédie Universalis*, article « fable ».

commentaire précisant la portée morale de l'anecdote avec une formule toute faite : « *La fable montre que...* ». Il arrive que les morales soient implicites. Selon Petitjean (1982), cela est le fruit, chez les auteurs du XVII^e siècle, d'une autocensure de certains discours comportant des leçons à visée politique ou religieuse (Collès, 2005, 10).

Le titre, généralement transparent, revêt une valeur prédictive du contenu (Vandendorpe : 1989, Vandendorpe, Canvat, 1993 ; Collès, 2005 : 10). La majorité des titres sont binaires et relie deux animaux par une conjonction de coordination pour les mettre dans une relation d'opposition (« La Cigale et la Fourmi », « Le Corbeau et le Renard », « Le Loup et le Chien », « Le Loup et L'Agneau », « Le Chêne et le Roseau »...) (Vandendorpe, 1991). Les protagonistes mis en opposition par les titres selon une position haute ou basse de départ subissent fréquemment un retournement de cette situation. Le premier personnage nommé dans le titre est celui qui se targue d'avoir une position privilégiée en début de fable dans 90 % des cas selon Collès (2005 : 17). Le Chêne se vante de sa robustesse mais finit par casser à la fin, le Corbeau « *sur un arbre perché / Tenait en son bec un fromage* », il en sera dépossédé par le Renard. Au début de la fable, le premier personnage du titre détient la position haute, la fin renverse cette posture.

« *Le sujet connoté positivement au début du récit se retrouve à la fin sur le champ négatif, alors que l'anti-sujet parcourt un cheminement inverse et termine en position haute* » (Vandendorpe, 1989 : 35 repris in Collès, 2005 : 11).

Quelques fables fonctionnent, du point de vue de leur structure, sur le même retournement des positions initiales mais au profit d'un troisième larron : *L'Oiseleur, l'Autour et l'Alouette* ou *l'Huitre et les Plaideurs*. La présence de ces retournements s'observe dans un bon tiers des fables selon Collès (2005 : 12).

Petitjean (1982) retrouve dans les fables des propositions qui ont été dégagées dans les structures de récit de Labov¹ : l'orientation, l'évaluation, le résumé et la chute. Nous prenons l'exemple de la fable « Le Corbeau et le Renard » qui est la plus connue des élèves de l'école primaire. L'orientation regroupe les vers qui posent le cadre spatio-temporel :

« *Maitre Corbeau, sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage.* »

Ces deux vers liminaires présentent également le personnage en position haute : le Corbeau qui a trouvé de la nourriture. Cela équivaut à la situation initiale dans le schéma narratif.

La complication, assimilable à l'élément perturbateur, est l'arrivée du Renard, motivée par l'odeur du fromage qui le met en appétit :

¹ W. Labov, *Le Parler ordinaire*, Paris, minuit, 1978.

*« Maître Renard, par l'odeur alléché
Lui tint à peu près ce langage ».*

L'action consiste en un discours de flatterie, c'est la ruse du Renard au discours direct. Les péripéties sont donc réduites au strict minimum : une seule action, celle de la parole, l'action de dire (Petitjean, 1982). La résolution opère le renversement des positions, et marque le succès de la tromperie en produisant l'effet attendu par le Renard sur sa victime :

*« A ces mots, le Corbeau ne se sent pas de joie ;
Et pour montrer sa belle voix,
Il ouvre un large bec et laisse tomber sa proie. »*

La fable « Le Corbeau et le Renard » s'achève par la moralité explicite, prise en charge sur le plan énonciatif par le discours du Renard :

*« Le Renard s'en saisit et dit : Mon bon Monsieur,
Apprenez que tout flatteur
Vit aux dépens de celui qui l'écoute.
Cette leçon vaut bien un fromage sans doute. »*

Les deux derniers vers sont une évaluation du narrateur omniscient :

*« Le Corbeau honteux et confus
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus. »*

Plusieurs caractéristiques de la fable méritent d'être mises en avant :

- *au niveau de l'énonciation* : le narrateur s'affiche à travers la morale ou dans le récit par des évaluations des propos des personnages ou des jugements de leurs actions comme « *mais un peu tard* » dans le dernier vers du « Corbeau et le Renard », par des prises à parti du narrataire,
- *au niveau de la destination* : la fable est un message à destinataire indéterminé,
- *au niveau de la fonction* : la fable a une fonction sérieuse et ludique, probatoire (c'est une argumentation par l'exemple), polémique. La fable instruit en riant, tient potentiellement des discours dérangeants (Lebrun, 2000 : 16),
- *au niveau sémantique* : la présence d'actants non humains facilite de fortes oppositions actantielles et symboliques,
- *au niveau syntactique* : macrostructure stéréotypée, utilisation de substituts, importance de la métrique (vers courts, rimes) et de la prosodie (rythme rapide) (Collès, 2005 : 16).

La fable est caractérisée par plusieurs traits qui indiquent une structure marquée par la brièveté :

« la fable constitue un récit minimal, mettant en jeu le plus souvent un ou deux personnages, au sein d'une intrigue élémentaire où une seule action va faire la différence entre état initial

et état final. La notion de quête, en tant qu'actualisation de la modalité du vouloir, y est pratiquement inexistante, à la différence de ce qu'on peut observer dans ces formes plus élaborées, et plus tardives, que sont le conte et le roman. » (Vandendorpe, 1991)

Pour Vandendorpe (1991), la notion de quête dans les fables est inopérante parce que « *les motivations des personnages n'y occupent qu'une place infime* ». Ainsi on ne peut vraiment parler de quête dans « Le Chêne et le Roseau ». Les personnages, arbre et roseau, ou même l'acteur qu'est le vent, n'ont pas de motivation qui permettrait de parler de quête.

2. Les travaux didactiques sur l'écriture de fables

2.1. A l'école primaire

La thèse de Fabre (1989) sur les fables à l'école primaire se limite à la lecture rhétorique mettant l'accent sur la compréhension du lien entre la morale et le récit. La didactique de l'écriture de fiction d'un texte exemplaire a été écartée. Les rares lignes qui existent sur l'écriture de fables à l'école primaire dans cet ouvrage consistent essentiellement à faire la distinction entre une démarche ascendante qui part de la création d'un récit pour en déduire une morale après coup et une démarche descendante, plus fréquente, qui part de l'intention morale pour créer le récit. La première démarche peut être intéressante avec de jeunes rédacteurs parce qu' « *ils ont plus de difficultés à illustrer eux-mêmes une moralité par le récit.* » (Garcia-Debanc, 2000 : 134).

Les articles ou ouvrages de référence sont rares¹ pour l'écriture de fables dans l'enseignement primaire en dehors des pages de Garcia-Debanc (2000 : 121-134), qui signale d'ailleurs que la fable est peu travaillée en production au primaire en raison de sa dimension argumentative. Elle préconise de faire dégager les représentations initiales et les caractéristiques réelles de la fable par un tri de textes suivi d'une familiarisation avec le genre par la lecture qui conduit les élèves à l'élaboration d'une fiche-guide qui institutionnalise les savoirs génériques. Ces savoirs pour le cours moyen mettent en avant le lien d'illustration entre le récit et la morale, la présence de deux personnages au moins, animaliers très souvent. Il est possible de faire remarquer que les personnages sont des éléments de la nature dans d'autres textes. Dans tous les cas, ils représentent des défauts humains ou une qualité. La fable est un récit et comporte donc un problème. Elle peut être écrite en vers et le titre souligne la présence des deux personnages principaux par une conjonction de coordination.

¹ Lebrun (2000 : 12) atteste que les études critiques refusent toute forme de didactisation de la fable lafontainienne.

Le travail de préparation à l'écriture peut viser à renforcer le sentiment du lien entre fable et moralité en faisant procéder à des appariements puis à l'invention de la moralité d'une fable. Le dispositif qu'elle présente est une écriture en groupes de deux ou trois élèves qui prend comme point de départ un réservoir de personnages qui sont associés par tirage au sort. Les élèves composent une première version puis des réécritures en deux séances d'une heure trente environ.

On trouve d'autres propositions d'écriture pour le cycle 3, notamment chez Meilhac (1995 : 125-150) à partir d'un titre, d'une illustration et d'un texte parcellaire à faire compléter. La traditionnelle suite de texte est toujours possible. Ainsi, dans « Le Corbeau et le Renard », Meilhac (1995 : 152) recommande de s'appuyer sur la moralité pour en faire un lanceur d'écriture. « *Le Corbeau jura mais un peu tard qu'on ne l'y prendrait plus* » conduit éventuellement le Corbeau à un désir de vengeance. Il est envisageable de conduire les élèves à faire une fable de cette vengeance.

Un travail similaire de détournement en cycle 3 est proposé chez Devanne (2001 : 83), qui préconise de partir de proverbes pour faire écrire des fables, soit par pure reprise du proverbe dont la fable est l'illustration, soit par parodie sous forme de calembour afin d'alimenter une fable humoristique. Un professeur peut aussi demander de raconter à des élèves plus jeunes une fable en vers en la transposant en prose ou donner pour consigne de pratiquer l'expansion d'une fable en prose (Devanne, 2001 : 83).

Sensevy (2008 : 27-29) présente, pour une classe de CM, un dispositif d'interprétation du lien entre le récit et la morale qui part de résumés que le maître fait écrire. Il apparaît dans l'article que, pour l'enseignant, le geste professionnel de faire expliciter et préciser la relation entre le concret du récit et l'abstrait de la morale est crucial dans la pratique d'enseignement portant sur l'objet fable. Notre hypothèse est que cette difficulté d'interprétation et de mise en relation concret-abstrait dans une séance de lecture se retrouve probablement au moment de l'écriture d'une fable.

Dans tous les cas, le travail produit par les élèves de fin de primaire est toujours en prose.

2.2. Au collège

Il existe un assez grand nombre d'écrits didactiques sur la fable dans le secondaire, mais beaucoup portent sur la lecture et la compréhension de la fable.

Pour le collège, on trouve les articles de Petitjean (1982) et de Masseron (1988). Le premier se consacre aux compétences de narration orale d'élèves, du primaire à la classe de sixième, puis il fait un parallèle avec la structure narrative d'une fable de La Fontaine permettant de mesurer l'imprégnation des structures élémentaires de narratologie chez les élèves. Masseron, quant à elle, fait des propositions d'exercices d'écriture de fables pour une classe de sixième. Nous avons là l'essentiel de ce qui a été écrit sur la didactique de l'écriture de fables jusqu'à la fin du collège, ce qui est fort peu.

La dimension symbolique des récits générés par des élèves de 6^e se limite en général à un message implicite, pas forcément volontaire, cela peut être source de difficultés pour inventer une morale en relation avec un récit dans le cas d'une écriture de fables.

2.3. En fin de secondaire

Canvat (1990 : 175-180) présente des pistes d'écriture parodiques de fables. L'ouvrage collectif *La Fontaine aujourd'hui (Diptyque n°7, 2006)* fait suivre un parcours de découvertes de réécritures par des lectures comparatives afin d'aboutir à un temps d'écriture visant à pasticher les fables. Il s'agit d'une écriture à contrainte avec des personnages imposés par tirage au sort et application de la structure mettant en valeur l'opposition physique ou morale des protagonistes. L'animal le plus malin après avoir été humilié l'emporte sur le plus fort. L'écriture d'une fable à partir d'une morale imposée fait partie des propositions didactiques ainsi que des activités ludiques de farcissage, le jeu oulipien S+ 7 ou l'écriture d'un rejeton¹. Enfin, afin de faire comprendre aux élèves que la fable est un genre intertextuel, les auteurs de l'ouvrage envisagent un travail d'écriture partant de la morale d'un hypotexte de La Fontaine. Ils suggèrent de faire produire une petite histoire en prose pour l'illustrer.

Des propositions didactiques affluent depuis que l'apologue est au programme du baccalauréat, mais il s'agit toujours d'une écriture de prose dans le cadre de l'examen. En raison de la complexité des règles de versification, Le Goff (2005 : 198) considère toutefois qu'elle nécessite une séance de travail spécifique dans le dispositif qu'il conduit avec ses élèves, en cours de réalisation de la séquence d'écriture, après une première version où la versification est apparue défaillante :

¹ Le *farcissage* consiste à substituer à vingt mots de la fable vingt autres mots comportant le même nombre de syllabes mais complètement incongrus.

La méthode S+7 joue aussi du principe de substitution : l'élève prend le 7^e substantif dans le dictionnaire après le nom initial dans le texte original. Dans une fable versifiée, on peut mettre la contrainte supplémentaire de garder le même nombre de syllabes.

Le « rejeton » consiste à mélanger les éléments de deux fables pour en constituer une troisième.

« Une séance de travail est réservée aux procédés de la versification, non sous forme d'exercices mais à partir des productions ébauchées de la classe ou petits groupes, les écrits circulent, reçoivent des appréciations, des propositions en vue d'une facture versifiée perfectionnée. »

En ce qui concerne l'écriture de fables au lycée, Le Goff (2005 : 183), rapportant deux études de Schmitt¹ (1988 et 1993), signale par exemple, après Rousseau dans *l'Emile* ou Lamartine, combien la langue d'une fable de La Fontaine est complexe pour des jeunes lecteurs contemporains, ce qui constitue un obstacle important à l'étude des fables même à la fin du secondaire au lycée professionnel, tant pour des raisons syntaxiques que lexicales.

Dans l'appellation *apologue* qui figure dans les programmes de lycée en France, le conte philosophique occupe une place prépondérante par rapport à la fable, surtout travaillée comme texte à lire ou à commenter. Nous développons maintenant le contenu de ces programmes.

3. La place de l'écriture de fables dans les programmes et les documents d'accompagnement

3.1. Regard diachronique sur les programmes de l'école primaire

3.1.1. Programmes de l'école primaire en France

Dès les programmes français de 1882 pour les écoles primaires, les fables sont présentes alors que le mot « *fiction* » n'apparaît pas. La place qu'elles occupent alors, puis dans les programmes postérieurs, tient aux valeurs morales qu'elles véhiculent² ou à leur caractère de texte poétique patrimonial susceptible d'être récité³ ou illustré par le dessin¹.

¹ Schmitt M.-P., « Les cottes aux concours », *Littératures classiques* n°19, 1993, pp. 281-291.

Schmitt M.-P., « Les classiques en classe », *Cahiers de littérature du XVII^e siècle*, n° 10, 1988, pp. 127-133.

² « **Cours élémentaire (de 7 à 9 ans)**

Entretiens familiers. Lectures avec explications (récits, exemples, préceptes, paraboles et fables). Enseignement par le cœur. » (I.O. 1882 France, rubrique « éducation morale ».)

« *Le maître se borne à éveiller la conscience de l'enfant par des récits susceptibles de poser de **petits problèmes moraux**. Ces récits peuvent être empruntés à la fable et à la légende pourvu qu'ils ne présentent pas aux jeunes esprits un monde trop artificiel.* » (I.O. 1923 France, école primaire, cours préparatoire). On se méfie donc de l'aspect fictif de ces récits.

« **I. - MORALE.**

Entretiens familiers. Récits, fables et contes moraux.

Lectures avec explications. » (I.O. 1923 France, école primaire, cours élémentaire).

³ « 1. *Récitation expressive de fables, de poésies et de quelques morceaux de prose.* » (I.O. 1923 France, école primaire.)

Elles apparaissent ainsi soit dans la rubrique « lectures » soit dans une rubrique « enseignement de la morale ». Cette tendance se perpétue jusqu'au début du XXI^e siècle. Dans les Instructions de 1938², les fables de La Fontaine apparaissent comme des supports préconisés pour faire remarquer la variété des rythmes poétiques et la richesse de la versification. Le texte officiel invite les maîtres à exercer les élèves à reproduire le rythme de quelques fables choisies en faisant écrire des alexandrins ou des octosyllabes.

Les fables sont donc, à l'école primaire en France, des textes à faire mémoriser plutôt qu'un genre à faire écrire :

« Exercices de mémoire : récitation de fables, de petites poésies, de quelques morceaux de prose » (Instructions officielles de 1882 pour l'école élémentaire en France, cours moyen).

« Langue française : Récitation expressive de fables, de poésies et de quelques morceaux de prose. » (Instructions officielles de 1923 pour l'école élémentaire en France³).

Elles sont présentées comme des textes à faire écrire pour la première fois dans les programmes de 2002.

En France, le document d'accompagnement des programmes *Littérature cycle 3* (2004) classe la fable comme avatar du conte. En effet, sous la rubrique « contes » sont conseillés pour lecture les recueils d'Esopé, d'Ibn Al-Muqaffa, ainsi que les fables de La Fontaine. Le *Bulletin officiel*⁴ des programmes 2002 précise quant à lui :

« Tous les genres rencontrés en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture (conte, récit des origines, légende, nouvelle policière, nouvelle de science-fiction, récit de voyage fictif, fable, pièce de théâtre...) ».

Cette précision est importante, elle indique que ce qui figure dans les programmes de lecture est susceptible de devenir légitimement support d'écriture, les activités de lecture et d'écriture étant indissociables ou complémentaires.

¹ « Au cours moyen, la collaboration entre le dessin et les autres études deviendra plus étroite. "Les programmes d'histoire, de français, de sciences naturelles abondent en thèmes de représentations animées et en matière à illustrations. (...) En français, les fables de La Fontaine et de Florian, les récits de prosateurs et de poètes classiques, les sujets traités en classe sur l'école, la famille et la maison, la ville, les métiers, la campagne, le labour, la moisson, les vendanges, etc. ; les contes populaires, Cendrillon, le Petit Poucet, l'Oiseau bleu, Malborough, etc. » (I.O. 1923 France).

² « Les fables de La Fontaine par lesquelles il convient de commencer l'apprentissage du rythme au cours moyen et au cours supérieur première année, ne sont pas celles qu'on dit "faciles" par le sujet mais celles dont les vers présentent, dans leur succession, un rythme facile à saisir. La fable *Les Obsèques de la Lionne*, par exemple, composée seulement de vers de douze et huit syllabes, est une fable dont les enfants sentent et reproduisent assez facilement le rythme. »

³ Gay, Mortreux, *Programmes officiels des Ecoles primaires élémentaires 1923-1924*, p. 13.

⁴ n° 5 du 12 avril 2007 : 74.

3.1.2. Programmes de l'école primaire, en Belgique francophone

En Belgique francophone, dans les actuels programmes du fondamental¹, on ne trouve pas explicitement d'incitations à faire écrire ni même lire des fables, du moins en ce qui concerne les programmes du réseau officiel de la Communauté française.

En revanche, pour le réseau libre catholique, les programmes² du fondamental citent à plusieurs reprises le genre de la fable dans le cadre de la réalisation d'un spectacle :

- « *Réaliser et présenter un spectacle : conte, spectacle poétique, fable (par exemple par succession de scènes fixes)* » (p. 20).
- « *Partir du récit d'une histoire simple pour la raconter sous forme d'un poème, d'une fable, d'un exposé, d'une petite pièce de théâtre.* » (p. 62).
- « *Percevoir et développer le langage scénique : mettre en scène une fable, un poème, un conte musical au moyen d'une technique appropriée.* » (p. 63) et « *choisir et élaborer des éléments de décor pouvant convenir à un personnage, à un jeu dramatique, à une fable.* » (p. 64).

Développer ces compétences peut impliquer de passer par l'écriture d'une fable, notamment pour la deuxième compétence (p.62), mais cela ne se fait pas à partir de rien, un matériau à transformer est donné au départ, il s'agit d'adaptations ou de transpositions.

L'éducation aux médias et au multimédia contribue aussi à la découverte du genre des fables. Les enseignants sont en effet incités à « *faire écouter des textes dont le type et/ou le genre diffère(nt). Exemples : -contes (Le petit chaperon Rouge) ; récit (Croc Blanc) ; fable (Le Loup et l'agneau), reportage (Le Jardin extraordinaire)* » (p. 41). Plus directement en relation avec l'écriture et la narration, un travail de transposition de fable en bande-dessinée est proposé :

- « *Adapter une narration écrite en bande-dessinée en découpant son action en cases (fables, nouvelle, extrait de roman)* » (p. 14).

D'autre part, la fable est citée dans l'énumération des genres possibles permettant d'élaborer des activités de structuration en écriture, notamment celle-ci : « *Ecrire un texte poétique à partir d'une structure dégagée par la lecture d'autres textes poétiques* » (p. 53). Le *Programme intégré* précise toutefois que « *la structure poétique est rarement suffisante pour créer des effets poétiques* ».

Le Réseau Officiel des Communes et des Provinces pour le primaire, qui regroupe des établissements gérés par les communes ou provinces et l'Enseignement Libre Subventionné Indépendant, s'appuie, pour la rédaction de ses programmes, sur les mêmes socles de

¹ Programmes 2002 de Langue française pour le fondamental de la Communauté française, réseau officiel.

² *Programme intégré adapté aux Socles de compétences*, Fédération de l'Enseignement Fondamental de l'enseignement Catholique (FédEFoC), 649 p.

compétences que les deux réseaux précédents dont on a vu pourtant les résultats contrastés dans la présence explicite ou non d'un genre à travailler comme celui de la fable¹.

Cette recherche sur l'inscription de l'écriture de fables dans les programmes du primaire révèle plusieurs déséquilibres.

En France, les programmes sont beaucoup moins précis sur les écrits à faire produire qu'en ce qui concerne la lecture-compréhension, qui occupe une large place dans les instructions. A partir du moment où une œuvre est proposée pour lecture, le maître peut construire des activités d'écriture en réinvestissant le support de lecture ou le genre auquel il appartient, mais des exemples de sujets d'écriture sont rarement proposés, pas plus que de simples pistes.

En Belgique, les programmes sont axés très nettement sur des compétences de communication et d'expression. La rubrique sur l'écriture est souvent plus étoffée qu'en France, comme nous le verrons plus loin, mais la précision du travail à effectuer sur un genre particulier, ici en l'occurrence la fable, varie considérablement selon les réseaux d'éducation.

3.2. L'écriture de fables dans les programmes et les documents d'accompagnement du début du secondaire

3.2.1. Au collège, en France

Les programmes de 6^e sont régis par le *Bulletin Officiel spécial* N°6 du 28 août 2008 qui abroge le *B.O.* N°48 du 28/12/1995 à la rentrée 2009. Au moment de la rédaction de cette thèse et de l'enregistrement des pratiques de classe, ce changement est en train de s'opérer, nous tiendrons donc compte des deux programmes.

Dans les documents d'accompagnement des programmes de 1995, en vigueur en 2008, pour la classe de 6^e, les fables de La Fontaine sont souvent citées dans la rubrique « *les textes à lire* ». On y trouve la recommandation de lecture suivante : « *des textes poétiques, dont plusieurs fables de La Fontaine* ». La récitation est préconisée, ce qui implique l'apprentissage par cœur d'une fable et même le fait de « *jouer une fable ou une histoire* » (p.

¹ Dans ce socle, qui est commun à tous les réseaux pour le primaire, on remarque cette phrase où le mot « fable » trouve une place parmi les genres à lire, phrase qui a souvent été reprise dans les référentiels des programmes : « *Lire c'est construire du sens en tant que récepteur d'un message écrit (conte, nouvelle, roman, théâtre, poème, fable, chanson, lettre, article, mode d'emploi, consignes diverses...) ou visuel (image fixe ou animée : dessin, tableau, affiche, film...)* » (p. 7).

44). Le travail sur la fable conduit à une approche du genre afin d'en cerner les caractéristiques : des fables de La Fontaine figurent bien dans la rubrique « Approche des genres », les titres sont laissés au choix du professeur. Au terme de la lecture du document d'accompagnement des programmes de 1995, aucune activité d'écriture n'apparaît explicitement sur ce genre, mais l'activité d'écriture de fable semble l'apanage de l'année suivante, la classe de 5^e.

Dans les programmes des collèges français de la classe de 5^e ¹, les fables de La Fontaine sont recommandées parmi les textes poétiques, et dans les nouveaux programmes de 2009, la fable apparaît comme modèle à imiter en s'inspirant de sa structure, de sa thématique, de sa mise en mots. Plus loin, dans la rubrique « travaux d'écriture » l'écriture d'une courte fable est préconisée.

La classe de 3^e des collèges français constitue la dernière année de collège². Si nous considérons les derniers programmes français parus, ceux du *B.O. Hors Série* N°10 du 15 octobre 1998 avec les documents d'accompagnement et ceux du *B.O. spécial* N°6 du 28 août 2008, le terme *fable* n'est pas présent dans les programmes, mais les fables sont évoquées dans le paragraphe des documents d'accompagnement sur le discours narratif :

« Le discours narratif peut être à lui-même sa propre fin (on raconte pour raconter et donner à imaginer), mais il peut aussi être au service de l'argumentation : c'est le cas des « exemples » (les exempla du Moyen Age) où le récit de vie illustre de manière exemplaire des valeurs religieuses, morales, héroïques etc. ; c'est aussi le cas de la fable qui distingue ses deux séquences, narratives et argumentatives. » (p. 10).

La fable est revue de nouveau à ce niveau en raison de sa valeur argumentative, qui peut être explorée en relation avec le récit alors que, dans les classes inférieures, la narration était le principal objet d'étude. Le même document d'accompagnement insiste sur certaines spécificités de la classe de 3^e. La lecture devient critique grâce aux outils d'analyse qui augmentent en nombre et peuvent être sollicités de plus en plus finement. Le document explique encore que :

« (...) l'essentiel est l'étude des textes, leur observation et leur interprétation, sans érudition inutile, sans contenus culturels plaqués artificiellement. Cependant, les « textes porteurs de références culturelles » d'une part, les compétences exigibles des élèves dans le domaine de l'interprétation d'autre part, amènent à « éclairer le

¹ Les programmes français en vigueur en classe de 5^e sont ceux du Bulletin officiel Hors série n°1 du 13 février 1997 avec leurs documents d'accompagnement. Ils seront abrogés à la rentrée 2010-2011 par les nouveaux programmes publiés au B.O. spécial n°6 du 28 août 2008.

² En Belgique, les élèves de ce niveau d'étude sont dans le 2^e degré du secondaire. Les enseignants qui ont en charge ces classes sont des Agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, formés dans les Universités, tandis que pour les classes précédentes, ce sont des Régents, qui ont eu une formation dans les Hautes-Ecoles.

contexte des œuvres lues » pour parvenir à la compréhension de leur sens ». Certains repères culturels sont donc indispensables » (p. 18).

Ces repères peuvent être historiques, biographiques, sociologiques.

« Dans un processus de lecture analytique, il convient d'apporter ces informations « en situation », lorsqu'une question ne peut trouver sa réponse uniquement à partir du texte. Des lectures successives, voire plurielles, sont ainsi rendues possibles et les apports culturels participent au mouvement global de construction du sens » (p.18).

Une note en bas de page donne l'exemple de la fable de La Fontaine *Le Rat qui s'est retiré du monde* en montrant la pluralité d'interprétation en fonction de différents niveaux de lecture.

« Elle autorise une première lecture, naïve, où les rats et les chats s'affrontent. Des précisions historiques peuvent ensuite être apportées (note de l'édition Garnier : « En 1675, le clergé régulier avait vivement protesté contre une constitution de 300000 livres que lui imposait l'Assemblée du Clergé. Cette constitution entraînait dans le « don gratuit » par lequel le Clergé contribuait aux dépenses de la guerre de Hollande »). Elles entraînent une seconde interprétation et font passer du texte narratif au discours argumentatif. » (p. 18).

L'année de 3^e serait l'année où le professeur peut tenter d'approfondir le lien entre récit et argumentation, mais cela n'est évoqué qu'à travers des lectures. La décision de passer à l'écriture pour se confronter aux problèmes de double sens de l'écrit et du lien entre récit et morale relève de l'initiative personnelle de l'enseignant, qui peut trouver une discrète exhortation à faire écrire des fables dans la partie « Écriture de textes complexes »¹. Parmi les dimensions qui méritent une attention particulière pour écrire un texte complexe, éventuellement un étayage, le document d'accompagnement cite la difficile gestion de la cohérence et de la cohésion textuelle dans le cadre d'une écriture de fables :

« Comme au cours du cycle central, on veille à l'organisation et à la cohérence du texte (le commencement en relation avec la fin, les enchaînements, la maîtrise des instruments de reprise et des formes de progression, la relation entre les paragraphes et les séquences). On s'attachera particulièrement en 3^e à la gestion des formes cadres et des formes encadrées (...). Un discours argumentatif peut encadrer un discours narratif (« La raison du plus fort est toujours la meilleure. [...]) ou inversement (le récit de la fable suivi de sa morale) (...)» (p. 22).

¹ La notion de récit complexe est ainsi définie dans le document d'accompagnement : « On qualifie de « complexes » les récits qui associent le discours du narrateur et celui des personnages qu'il met en scène (dans les dialogues). Ces récits articulent les séquences narratives avec d'autres séquences, descriptives, explicatives et argumentatives ; ils conduisent les élèves à maîtriser progressivement l'agencement des séquences en fonction des effets qu'ils cherchent à produire. La réalisation d'un récit complexe invite à prendre particulièrement en compte certaines dimensions de l'écriture. » (sans numéros de page). Ces dimensions cruciales sont le point de vue, les différentes formes de paroles rapportées, le déroulement textuel, la mise en scène du temps.

Ces lignes peuvent légitimer l'écriture de fables en 3^e, qui trouve ici une justification institutionnelle : il s'agit d'apprendre à cogérer le narratif et l'argumentatif, les formes cadres et les formes encadrées.

3.2.2. Dans le secondaire inférieur, en Belgique francophone

Dans les programmes belges du 1^{er} degré du secondaire¹ du réseau officiel de la Communauté française (p. 84) (équivalent 5^e ou 4^e en France), la fable est présentée comme un texte à structure narrative avec intention de persuader permettant de développer, à travers la lecture, des compétences visant à distinguer le réel du virtuel, le réel de l'imaginaire dans les « récits exemplaires » (p. 20). Faire sentir l'opposition entre fictionnel et factuel² apparaît d'une façon très insistante à ce niveau d'enseignement³.

Les fables sont explicitement un support de lecture. On peut les lire pour aborder le classicisme. Dans l'enseignement libre Catholique (1^{re} A et 2^e commune)⁴, le référentiel conseille, à destination des classes du premier degré d'Observation, de faire lire des fables parce que ce sont des textes du patrimoine comme les contes, les mythes (p. 13) et qu'elles appartiennent en plus à la catégorie des textes poétiques (p. 26). La fiche n°4 intitulée « Écrire des textes littéraires » préconise pour les activités de réécriture d'utiliser des textes courts « *conte, fable, proverbe, slogan, poème, chanson, scène-type de récits, voire récit complet* », afin que le lecteur puisse reconnaître le texte source en filigrane. Les activités de réécriture proposées peuvent s'inspirer des jeux littéraires d'inspiration oulipienne en intervenant sur :

« L'ordre du texte : réécrire sur la base d'une structure syntaxique donnée, supprimer ou déplacer certains éléments du texte pour en créer un autre, tresser deux textes pour en engendrer un troisième, composer un texte en se servant de morceaux d'autres textes, vider un texte de certains mots pour le farcir d'autres

¹ Les programmes belges pour le 1^{er} degré du secondaire pour l'enseignement de la Communauté française (réf : 43/2000/240) ont abrogé les programmes 7/5386 du 12 juillet 1990 et sont rentrés en vigueur en 2001 pour la première année A et 2002 pour la 2^e année commune.

² « *Par récit fictionnel, il convient d'entendre un récit donnant à connaître des faits qui n'ont pas eu lieu en réalité ; par récit factuel, un récit relatant des faits réels* » (p. 74). Cette définition des programmes belges conduit à considérer la fable, puisque son récit est inventé, comme genre fictionnel et à l'opposer à l'anecdote édifiante qui, parce qu'elle repose sur la réalité, est un récit exemplaire factuel.

³ La fable est un texte à comprendre, à lire au même titre que de nombreux autres genres : « *lire, c'est construire du sens en tant que récepteur d'un message écrit (conte, nouvelle, roman, théâtre, poème, fable, chanson, lettre, article, mode d'emploi, consignes diverses...) ou visuel (image fixe ou animée : dessin, tableau, affiche, film...)* » (Programmes de la Communauté française, 1^{er} degré du secondaire, p. 19).

⁴ Voir référentiel de l'enseignement du Français D/2005/7362/3/13 publié par la Fédération de l'enseignement secondaire catholique. La « 1^{re} année A » regroupe des élèves qui ont obtenu le Certificat d'études de Base qui est passé à la fin des études de l'enseignement fondamental.

termes empruntés à d'autres textes, raconter à rebours, transformer le texte en prose rimée ou en vers. »¹

Les enseignants sont aussi invités, dans une perspective plus communicationnelle, à faire parodier les fables par des variations langagières :

« (...) traduire (ou farcir de mots, d'expressions, de phrases) en argot, en wallon, en verlan, en langage rap, en franglais ou autre français coloré... » (p. 46)

ou de la façon suivante :

« (...) possibilité de parodier le référent en modifiant ou en inversant certains éléments (actions, attributs de personnage, description, dialogue...) ou en introduisant des éléments hétérogènes (anachronisme, changement d'époque, de lieux...), modifier en changeant la fin. » (p. 46).

Les textes brefs, qu'il s'agisse d'une fable, d'un conte ou autre peuvent être tronqués, l'élève a alors pour consigne de :

« poursuivre un texte interrompu ; compléter une ellipse, ce qui précède le début, ce qui suit la fin du texte ; décrire un élément simplement esquissé ; écrire des dialogues ou textes fictifs (correspondance, journal intime...) de personnage... » (p. 46).

Ces exercices d'écriture sont des consignes qui permettent de travailler des techniques littéraires et d'intégrer tout en les mettant à distance des caractéristiques du genre et l'humour. Ils peuvent avoir une fonction récréative et contribuer à donner le goût d'écrire.

Dans le *Guide Pratique* qui accompagne les programmes de la première année du secondaire des classes de l'enseignement catholique, des modèles de parodies de fables sont préconisés dans une liste d'œuvres à faire lire². Et en tout premier lieu *les Fables* d'Anouilh, classées dans la catégorie « Contes ».

¹ Toutes ces propositions didactiques du document officiel figurent dans 96 premières pages de Duchesne et Leguay (1984) *La Petite Fabrique de la littérature*. La bibliographie qui introduit la fiche comporte l'ouvrage de Duchesne et Leguay, *Lettres en folie. Dictionnaire de jeux avec les mots. (Petite fabrique de littérature 2)*, Paris, Magnard, 1990 qui constitue la source probable de ces suggestions.

² « - Dekel O., *Les tagueurs de Jabalya*, Syros jeunesse, 2001***.

Une fable arabe comme modèle d'action des personnages d'un récit en Palestine.

- Greif J.-J., *La cigale et la télé*, Neuf de l'école des loisirs, 2004.*

- Gudule, *Après vous M. de La Fontaine ! Contrefables*, Le Livre de Poche Jeunesse, 1995**.

- Guillaume M.-A. et Roca Fr., *Sacré Raoul*, Seuil jeunesse, 2002**.

Les fables de La Fontaine revisitée dans un monde d'automobiles.

- La Fontaine et Koechlin L., *Fables illustrées*, Seuil Jeunesse, 2002*.

Actualisation des fables par les illustrations.

- Morrisson T-SI, Lemaitre P., *A ton avis La cigale ou la fourmi ?*, mini BD, Casterman, 2004** .» Comme dans les documents d'accompagnement en France *Littérature cycle 3* ou *cycle 2* les astérisques indiquent, selon leur nombre, un niveau de difficulté croissant sur trois niveaux.

Si l'on prend comme exemple le référentiel de la ville de Bruxelles¹ pour l'enseignement secondaire des villes et des provinces, la fable trouve également une place dans l'enseignement secondaire inférieur en ce qui concerne les savoirs sur la littérature et la culture. Les élèves reçoivent une « *sensibilisation à quelques concepts liés aux activités de lecture, d'écriture, de parole, d'écoute et aux compétences transdisciplinaires* » et la fable fait partie des genres littéraires étudiés « *(récit, roman, biographie, nouvelle, conte, fable, poème, pièce de théâtre, bande dessinée) et leurs caractéristiques essentielles* » (p. 13). Les élèves sont aussi sensibilisés à quelques repères littéraires et artistiques : il est recommandé d'étudier

« *quelques textes accessibles des auteurs classiques : par exemple une fable de La Fontaine, un portrait de La Bruyère, une scène ou une pièce de Molière, un conte de Charles Perrault, des frères Grimm, d'Andersen...* » (p. 14).

L'écriture n'est pas oubliée. Dans la rubrique « *Types de textes* », on lit : « *Les élèves peuvent être amenés à produire différents types de textes* », et parmi les textes narratifs, figure l'énumération « *conte, légende, fable.* » (p. 19). Il est intéressant de remarquer que, sur le plan de l'écriture, les fables sont considérées, pour ce niveau et dans ce référentiel, comme un texte narratif plutôt que comme un texte argumentatif. Enfin, des activités de structuration sont proposées et l'une d'entre elles consiste à « *moderniser un conte ou une fable* ».

Dans le secondaire en France, la fable est surtout présente dans les programmes de 6^e en tant que genre à faire écrire.

La fable semble avoir une position privilégiée dans les programmes belges du secondaire inférieur. On peut considérer que le fait que ce soit un genre bref, elle se prête à des activités courtes de structuration et de diction théâtralisée. Elle est de plus constituée d'une dimension narrative et d'une visée argumentative qui en font un objet d'étude intéressant pour préparer l'entrée dans le secondaire supérieur où l'argumentation est prédominante.

¹ Ville de Bruxelles, *Programme du cours de Français du premier degré (type II, mars 2000)*, référence d1t2. p. 65.

3.3. L'écriture de fables dans les programmes et les documents d'accompagnement de la fin du secondaire

3.3.1. Dans les lycées, en France

Les textes officiels régissant l'enseignement des lycées français insistent sur la dimension argumentative de la fable, puisque les formes et les fonctions de l'apologue figurent dans les programmes de 1^{re}¹. Des manuels de seconde proposent aussi des séquences sur la fable avec l'objet d'étude « Lire, écrire, publier » ou « Démontrer, convaincre, persuader »². Ces objets d'étude peuvent être croisés avec celui sur la poésie et éventuellement avec l'étude d'un mouvement littéraire, le classicisme, s'il s'agit des fables de La Fontaine. Le terme « apologue », hyperonyme de « fable » est beaucoup plus présent que son hyponyme. Le document d'accompagnement propose la définition suivante de l'un et l'autre terme :

« À l'origine, dans les débats judiciaires, l'apologie désigne un discours ou un texte de défense produit en réponse à une accusation. Les auteurs ayant souvent recours à la louange pour étayer leur justification, le terme d'apologie est souvent employé aussi comme synonyme d'éloge. Apologue, qui lui est lié, peut être un synonyme de fable. Par son étymologie (du latin fari : parler), fable renvoie à tout récit fictif. C'est pourquoi la fable désigne pour une part le vaste corpus des récits produits par l'art oral ancien ; mais le terme s'est spécialisé pour désigner des mises en scène d'animaux, d'êtres inanimés ou d'hommes dans un récit généralement bref qui renferme un enseignement moral : l'apologue. Plus largement, apologue qualifie des fictions ayant une visée argumentative, des fables, des contes, des exempla, aboutissant à une leçon morale » (p. 44).

En classe de première, le narratif occupe moins de place dans les pratiques d'écriture comparativement aux niveaux précédents. Une place lui reste néanmoins par l'écriture d'invention, qui figure comme un choix possible de sujet au baccalauréat, mais celle-ci est toujours conjointe à de l'argumentation. De fait, l'apologue est un genre qui associe narration et argumentation, il se prête donc bien à ce sujet d'écriture d'invention :

« L'écriture d'invention, en première, s'associe principalement à l'argumentation : – dans ses formes indirectes, l'apologue en est une composante importante sous les diverses formes qu'il peut prendre » (Document d'accompagnement des classes de seconde et première, p. 45).

¹ « Le programme de première prévoit l'étude des genres de l'essai, de l'apologue, du dialogue, qui relèvent de l'argumentation directe et de la littérature que l'on appelle usuellement littérature d'idées. », Documents d'accompagnement des programmes de seconde et première, p.44.

² Par exemple *Des textes à l'œuvre, Français 2^{nde}*, Paris, Hachette, 2000 ou *Littérature 2^{nde} textes et séquences* de Hélène Sabbah, Paris, Hatier, 2000, « L'imitation des anciens » p. 48 à 50.

Des pistes d'écriture autour de l'apologue - et des fables en l'occurrence - sont données à la fin du document d'accompagnement sous forme de fiches qui présentent des trames de séquences possibles sur divers objets d'étude. L'une d'entre elles, la huitième, présente la trame d'une séquence de 14 séances sur *les Fables* de La Fontaine :

« 8. *L'apologue, le pouvoir des fables*

Objets d'étude : La poésie ; convaincre, persuader et délibérer.

Objectifs : Connaissance des caractéristiques de l'apologue.

Reprise et prolongements des acquis précédents pour ce qui concerne les liens entre la poésie et l'argumentation. On achève ici le travail sur l'argumentation en s'efforçant de mettre en évidence les particularités de l'apologue chez La Fontaine : dimension argumentative, dimension poétique, singularité d'un style qui se constitue dans la réécriture.

Corpus : Groupement de fables de La Fontaine (notamment les fables doubles ou des fables réécrites d'un recueil à l'autre).

Langue et écriture.

Un fait divers à transformer en apologue : le vocabulaire axiologique ; l'articulation récit court et interventions de l'auteur ; réécriture par imitation.

Dissertation : les formes et les ressources de l'apologue.

■ *Durée : 14 séances. »*

La fable est donc un genre permettant de s'inscrire dans une certaine continuité des apprentissages, une continuité qui irait de la fin de l'école primaire à la fin de la scolarité obligatoire. C'est un genre qui présente des contraintes : l'apologue a des caractéristiques spécifiques à respecter quand on passe à l'écriture. C'est aussi un genre historiquement présent dans la littérature depuis l'antiquité, ce qui fait des recueils de fables des textes patrimoniaux. La valeur reconnue à ces textes s'est d'ailleurs améliorée au fil du temps et spécialement à partir de La Fontaine, qui est la référence hypertextuelle autour de laquelle des réécritures modernes se greffent, comme la Fontaine lui-même s'était inspiré des auteurs de l'Antiquité ou du monde oriental.

3.3.2. Dans le secondaire supérieur, en Belgique francophone

En Belgique francophone, durant les deux années du deuxième degré du secondaire, les récits courts comme les fables figurent dans l'énumération des genres conseillés pour lecture en œuvre intégrale dans la rubrique « récit de fiction »¹.

¹ Programmes du Ministère de la Communauté française, *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Enseignement secondaire et technique de transition*, Programme d'études du cours de français, 2^e et 3^e degrés, réf 60/2000/240, p. 17. La fable figure aussi dans les programmes

Les programmes belges pour le second degré proposent, comme en France, une trame d'étude pour mettre en avant les caractéristiques du genre « fable », à partir d'un texte théorique dont il s'agit de vérifier la pertinence par l'expérience de la lecture.

« 2^e degré :

Les Fables de La Fontaine.

1. Les élèves sont avisés qu'avant de lire quelques fables, ils auront à prendre connaissance d'un texte qui orientera, infléchira leur lecture desdites fables.
2. Ils sont invités à lire, dans le Manuel des études littéraires françaises – XVII^e siècle, de Castex, Surer et Becker, les pages consacrées à « L'univers des fables », ou, au moins, la page consacrée à « La sagesse du fabuliste », puis à établir une liste des éléments qu'ils s'attendent dorénavant à retrouver dans les Fables. Chacun peut élaborer une liste individuelle, et différentes listes peuvent être confrontées au sein d'un groupe.
3. Les élèves lisent ensuite quelques fables. Suggestions : *La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Boeuf, Le Lion et le Rat, Le Gland et la Citrouille, Le Chêne et le Roseau, Les Grenouilles qui demandent un Roi.*
4. Après lecture de ces textes, ils sont invités à confronter ceux-ci à leur liste d'éléments relevés dans le manuel, et à débattre avec précision de la justesse de ces éléments. »¹

La démarche donnée en exemple ne fait pas appel aux connaissances préalables des élèves et n'aboutit pas explicitement à une tentative d'écriture.

Les fables ont bonne place dans les programmes parce qu'elles illustrent le courant artistique et littéraire du classicisme (à travers La Fontaine, présenté comme « grande référence littéraire ») et qu'elles sont porteuses de topiques et de valeurs². C'est à ce niveau de la scolarité que la compétence spécifique « Rédiger des récits exemplaires, par exemple des fables »³ est à travailler et à valider, ce qui implique, d'après le document officiel, de comprendre le statut d'exemple du récit, d'identifier une morale explicite ou implicite, de connaître les places possibles de la morale explicite.

antérieurs de 1991 parmi les genres reconnus comme littéraires. Le professeur enseignait alors aux élèves à les différencier (Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation, *Programmes provisoires de français de la communauté française de Belgique, deuxième degré*, Document 7/5425 : 6).

¹ *Enseignement de la Communauté française, Humanités Générales et Technologiques, enseignement secondaire général et technique de transition, deuxième et troisième degré*, p. 82 (2^e degré).

² *Ibid.* p. 34.

³ *Ibid.* p. 25

Conclusion du chapitre 4

Le tableau 1 suivant synthétise les principales injonctions ou propositions de travail sur l'écriture de fables apparaissant explicitement dans les textes officiels français et belges :

| Ecriture de fables | FRANCE | BELGIQUE FRANCOPHONE |
|--|---|---|
| Primaire | B.O. n°5 12/3/07 « <i>Tous les genres rencontrés en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture</i> ». Or des fables sont proposées comme textes à lire. | « <i>Partir d'une histoire simple pour la raconter sous forme d'un poème, d'une fable.</i> » (réseau libre catholique). |
| Secondaire 6 ^e (France) 5 ^e / 1 ^{re} A 4 ^e / 2 ^e | Propositions de lectures, mais rien d'explicite sur l'écriture de fables. | Réseau libre catholique : Ecrire des textes littéraires et utiliser des textes courts, notamment la fable pour procéder à des réécritures. Jouer sur l'ordre du texte, déplacer, supprimer certains éléments, tresser deux textes pour en générer un 3 ^e . Farcir un texte de certains mots, raconter à rebours, transformer le texte en prose rimée ou en vers. Parodier les fables avec des variations langagières. Poursuivre un texte interrompu, compléter une ellipse, ce qui précède le début, ce qui suit la fin du texte. Référentiel de Bruxelles : moderniser une fable. |
| 3 ^e 2 ^{nde} / 4 ^e 1 ^{re} / 5 ^e | L'argumentation indirecte : l'apologue. Ecriture d'invention. | Rédiger des textes exemplaires, par exemple des fables. |

Tableau 1 : Principales préconisations des programmes sur l'écriture de fables

Les personnages non humains des fables sont des animaux, objets ou végétaux anthropomorphisés, qui rassemblent en eux une part d'humanité par leurs paroles, leurs comportements et leurs caractéristiques physiques ou morales. Cet état intermédiaire entre l'humanité et le non humain est un équilibre à portée symbolique pas forcément facile à trouver pour qui rédige une fable, récit à la fois narratif et argumentatif. C'est pourquoi la fable est souvent présente dans les programmes pour être lue sans qu'il y ait nécessairement des tentatives d'écriture proposées aux élèves par les enseignants. Quelques professeurs osent pourtant s'aventurer dans cette entreprise.

L'écriture d'une fable est un exercice qui peut être proposé aux élèves en France et en Belgique francophone mais cet exercice n'est jamais imposé : le professeur est libre de choisir de travailler d'autres formes d'apologue ou de poèmes. Un élève, dans l'un et l'autre pays,

pourrait très bien ne jamais être amené à écrire une fable. Cela dépend de la volonté du professeur, de l'intérêt qu'il porte au genre.

A l'école primaire, le travail sur la fable quand il a lieu est essentiellement tourné vers la lecture ou la récitation de textes patrimoniaux, rarement vers l'écriture. C'est souvent plus tard dans la scolarité qu'elle devient ouvertement genre à faire écrire. Néanmoins les programmes 2002 ont offert l'opportunité aux professeurs des écoles enseignant en France de faire écrire des fables dès le cycle 3, les supports de lecture étant présentés comme des textes à faire écrire. En Belgique francophone, le réseau catholique propose de réaliser un spectacle mettant en scène des fables. Les élèves peuvent être à l'origine de cette écriture, qui s'appuie sur un récit ordinaire à adapter et à mettre en relation avec une moralité.

Dans le secondaire, la classe de 5^e en France ou de première année en Belgique francophone est le niveau où cette compétence d'écriture est clairement inscrite dans les programmes. La fable est un genre privilégié pour travailler la réécriture de manière oulipienne ou parodique. Ce n'est pas encore nécessairement une fable entière qu'on demande d'imaginer. La classe peut travailler uniquement sur une ellipse ou un texte lacunaire à compléter : le milieu, le début ou la fin ayant été enlevés.

Le fait que la fable soit un récit de fiction à visée argumentative explique la lecture de fables au primaire et accessoirement l'écriture ; on se centre plus sur l'écriture de fables en début du secondaire. Le lien entre le narratif et l'argumentation est travaillé pour lui-même au lycée. Les curricula retardent ou évoquent en passant l'idée de faire écrire des fables : est-ce que les compétences pour parvenir à cette écriture posent problème aux élèves les plus jeunes ? L'écriture de fables est donc un travail d'autant plus complexe que les élèves sont jeunes, c'est par conséquent un type d'écrit particulièrement intéressant à observer afin de repérer la diversité des formes d'accompagnement qui sont mises en place par l'enseignant *a priori*, en cours d'écriture ou *a posteriori*.

Conclusion de la première partie

Au fil de ces quatre premiers chapitres, des jalons ont été posés pour nous permettre d'analyser notre corpus d'écriture de fables et de nouvelles fantastiques dans l'optique de décrire l'étayage de quelques enseignants lors de ces séances d'écriture de fictions brèves.

L'accompagnement des professeurs peut viser à favoriser l'utilisation de la planification, de la révision, de la mise en mots afin d'arriver à une meilleure gestion des brouillons. Moins les élèves sont experts, moins ils perçoivent l'utilité de planifier ou de réviser un texte ; certaines opérations textuelles de révision, comme le déplacement, sont même peu attestées dans les pratiques d'écriture. Plus ils sont jeunes, plus il est nécessaire de soulager l'effort de la mémoire de travail qui gère en même temps l'encodage linguistique, le respect de la consigne et l'invention de l'histoire. Le professeur est susceptible de mettre en place des outils afin de donner ou réactiver des savoirs nécessaires à la conduite de l'activité d'écriture. Il est parfois nécessaire de surveiller l'usage de ces outils, l'adulte accompagne alors les élèves dans l'utilisation qu'ils en font, sans quoi ces outils risquent de rester sur le coin de la table, à l'abandon. Certains outils sont des objets de médiation du savoir qui ont été achetés (dictionnaires, manuels, logiciels...), d'autres ont été élaborés par les élèves (grille d'écriture) ou leur enseignant (fiches-guide...).

Pour les plus jeunes, élaborer un récit avec un début, un problème, un milieu et une fin nécessite un accompagnement. Une des difficultés des élèves consiste à donner de l'épaisseur à leurs actions (Crinon, 2006a : 67 ; Corblin, 2006 : 105), en en déroulant le script, de telle sorte que le récit dépasse l'impression de résumé. Le lien lecture-écriture, s'il est favorisé par l'accompagnement du maître, est une intervention possible pour faire comprendre le nécessaire ajout de détails susceptibles de produire plus d'informations et d'effets sur le lecteur. Mais les textes brefs n'aiment pas non plus trop de dilatation : on conçoit que le professeur aide l'élève à trouver un juste milieu entre le laconisme, trop proche du résumé et peu porteur d'émotion, et le bavardage ou remplissage. Apprendre à écrire, c'est apprendre à cerner, en fonction d'un projet de récit et des contraintes génériques, ce qui est nécessaire de ce qui est accessoire. L'émotion de lecteur passe par un travail poussé, autant que faire se peut en milieu scolaire, de la narration et non simplement de l'histoire. L'émotion du lecteur passe aussi par le travail du personnage qui suscite ou non adhésion ou répulsion. On donne vie à un personnage en colorant son discours d'informations diverses, en lui prêtant existence avec un

passé, avec des rapports complexes aux autres, avec des traits de caractères. Cela est encore une fois compliqué à mettre en œuvre dans les écritures brèves en milieu scolaire. Pour la fable, le personnage est tout sauf individualisé : il est symbolique, archétypal, presque manichéen. Le travail sur les personnages n'est donc pas transposable d'un genre à l'autre, ce qui accentue la difficile appréhension de schémas de tâches sur cette notion de personnage.

Les genres interfèrent sur la mise en œuvre du récit, sur la nature des échanges entre le maître et les élèves. Ajoutons que la zone proximale de développement chez un élève de CE2 et un élève de fin de secondaire est tellement différente dans l'un et l'autre cas que nécessairement, il paraît judicieux de s'interroger sur la diversité des interventions des maîtres en fonction de ces facteurs d'âge et de compétences.

La narratologie est une source d'analyse des textes qui a été transformée en outils d'accompagnement de l'écriture des élèves. La planification est instrumentalisée avec des schémas narratifs et actantiels plus ou moins simplifiés, références théoriques qui sont isolées ou qui s'ajoutent à une réflexion sur les points de vue, à l'insertion de discours rapporté, à des incitations à varier ou pas le rythme de la narration ou l'ordre des événements. Nous nous sommes doté d'une méthodologie de recherche rendant possible l'observation de la présence de ces références théoriques au service de l'apprentissage de l'écriture dans les échanges entre les enseignants et les élèves. Nous observons l'utilisation de ces outils et nous en analysons l'influence.

Du point de vue de la fiction, les élèves, et parfois les enseignants, survalorisent l'histoire au détriment de la narration. Pourtant, si l'on en croit Delamotte-Legrand (2004 : 34),

« Finalement, on peut dire que rares sont les faits qui sont notables par eux-mêmes, c'est la façon de les envisager et de les raconter qui leur confère une valeur narrative. »

Cette centration d'enseignants sur l'histoire que des recherches ont constaté, est-elle liée à l'utilisation d'outils tels que le schéma narratif ou le schéma actantiel, que les manuels scolaires se sont appropriés ? Les savoirs sur les genres et sur l'écriture en général ont tendance à faire, en matière d'enseignement, l'objet de généralisations ou de simplifications. Etudier, comme nous allons le faire, des enregistrements vidéo, c'est peser les conséquences de ces approximations ou de ces stratégies sur les compétences apparentes, les ressentis des élèves et les productions finales. Enfin, il y a les règles et les écarts par rapports aux règles qui parfois relèvent d'une posture erronée ou au contraire particulièrement originale. Il y a le

normé et l'attesté (Delamotte-Legrand, 2004 : 33) qui entrent parfois en conflit entre ce que l'un veut écrire et ce que le relecteur veut censurer :

« Du côté de la production (...) ne pas privilégier ce qui « doit être » dit par rapport à ce qui « peut être » dit, cela signifie qu'il est utile de ne pas confondre le normé et l'attesté. Cet aspect se discute en didactique où l'exigence normative (souvent justifiée) ne doit pas automatiquement s'assortir d'une vision négative de ce qui ne lui correspond pas. »

Les conflits socio-cognitifs qui ne manquent pas de naître entre élèves ou entre l'enseignant et les élèves nous paraissent particulièrement intéressants à éclairer au fil des pages qui suivront.

Longtemps, seuls les produits finis ont été considérés par les enseignants et par la recherche, puis, peu à peu, une place a été accordée aux écrits intermédiaires. Il apparaît aujourd'hui également très important de se focaliser, dans leur hétérogénéité, sur les sujets qui écrivent et d'accompagner les rédacteurs débutants dans l'écriture de fiction. Comment les élèves sont-ils mis en posture de devenir des auteurs (Tauveron, 2005) ?

Si l'écriture collaborative est une pratique permettant d'améliorer considérablement les compétences scripturales des enfants, elle est tenue pour encore marginale dans les pratiques de classe, mais elle commence à se développer. Nous allons tenter d'apprécier ce qui nourrit la conduite de telles séances sur le terrain grâce à l'éclairage des modèles disciplinaires en actes, présentés dans cette première partie. Notre étude se propose d'analyser dans quelle mesure des professeurs ont des conceptions renvoyant au modèle étapiste de la rhétorique antique, en quoi ils sont influencés en cela par certains programmes du secondaire français. Certains professeurs font-ils jouer la récursivité de l'écriture, conformément aux théories psycholinguistiques du rédacteur expert de Hayes et Flower ? Les normes, l'orthographe et la syntaxe seraient des préoccupations dominantes dans les échanges des professeurs marqués idéologiquement par le modèle de la rédaction. L'invention et la créativité, la subjectivité de l'écrivain seraient un idéal à atteindre chez d'autres enseignants influencés par le modèle des ateliers d'écriture ou de l'expression écrite. Ces conceptions différentes coexistent-elles chez une même personne en privilégiant des étayages orientés vers la première conception ou vers la seconde ? Une autre couche de sédimentation des travaux de la fin des années 1980 et des années 1990 dirige éventuellement le professeur vers des formes d'accompagnement plus objectivées, où l'évaluation est explicitée et critériée en fonction de l'appartenance générique de l'écrit à produire notamment. C'est le modèle de la production d'écrits et de l'évaluation critériée, issu des recherches du groupe d'Ecouen et du groupe EVA. Quelques professeurs s'attachent à comprendre les brouillons des élèves et à intervenir

sur leur contenu de manière à favoriser la révision des textes, ils s'intéressent potentiellement à la psychologie et au vécu du sujet-écrivain¹ afin d'aboutir à des textes plus vivants, marqués par une écriture de l'intime au service de la fiction. On appelle cela *le modèle du sujet écrivain*. On retrouve ces différentes conceptions dans les programmes, de façon mêlée, dans les discours des formateurs si bien que le professeur en exercice subit des influences dont il n'a pas forcément conscience et qu'il est intéressant de débusquer.

Le prévu, issu de la planification enseignante, ne coïncide pas nécessairement avec le vécu de la situation d'écriture et une composante d'un modèle théorique peut coexister avec un autre modèle, de façon contradictoire ou pas, en fonction de l'émergence d'un événement didactique imprévu. C'est parfois l'évaluation qui diffère, par les critères adoptés, d'un modèle suivi en situation d'écriture ou annoncé en amont de la séquence d'écriture lors d'entretiens. Un modèle disciplinaire en actes est donc le mélange de ces différentes composantes, fruits des recherches et programmes antérieurs à la pratique. Pour le décrire avec précision, nous voulons être en mesure de quantifier la présence d'éléments appartenant à une conception ou à une autre, mais il faut aussi être capable de dire sur quoi ces interventions spécifiques portent et dans quel but elles ont été utilisées. Il faut donc sonder les intentions du professeur et les confronter au ressenti des élèves, et surtout analyser les interactions en classe, tout en gardant un œil sur l'incidence de ces choix sur les différentes versions de l'écrit des élèves.

Outre les modèles évoqués plus haut, le lien lecture-écriture influence grandement les conceptions que les élèves ont d'un genre. En fonction des textes mis en perspective avec le genre à produire, telle caractéristique du genre est mise en avant plutôt que telle autre, ce qui concorde ou pas avec ce qui est déclaré au cours des échanges professeur-élèves ou avec les critères d'évaluation annoncés ou effectifs. Nous supposons que, au-delà des conceptions des élèves, leurs productions s'en trouvent influencées. Pour les uns le fantastique est ce qui fait peur, pour les autres c'est l'hésitation entre l'explication rationnelle et une explication irrationnelle et cette ambiguïté est obligatoirement à cultiver. En travaillant en séquence de lecture une œuvre plutôt qu'une autre, le professeur privilégie une structure du fantastique (Todorov, 1970) : le fantastique pur, le fantastique étrange, l'étrange pur, le fantastique-merveilleux ou le merveilleux pur. Son choix d'œuvre risque d'occulter les autres structures. Dans les chapitres suivants, nous nous demandons dans quelle mesure les conseils d'écriture

¹ Nous employons le terme « *sujet-écrivain* » quand il renvoie à une attitude où l'on tient compte des brouillons et des affects personnels de l'élève, où l'on s'intéresse à son cheminement intellectuel pour construire l'écrit. Le concept vient de Bucheton (1995).

sur le fantastique sont marquées par des disparités liées à ces différences de conceptions d'une classe à l'autre ?

Les questions posées au fil des pages qui précèdent ont été nombreuses, mais elles se regroupent toutes au sein de notre question de recherche. Il est temps dès lors de poser, dans la deuxième partie qui suit, la méthodologie qui nous a permis de recueillir et d'explorer les données que nous étudierons dans la troisième partie.

Deuxième partie : Cadre méthodologique

Chapitre 5. Recueil et analyse des données

« Il est communément admis que l'on ne peut être exhaustif et par conséquent qu'il est impossible de tout dire et de justifier » (Lahanier-Reuter, Lebeaume, 2009 : 38).

Notre question de recherche consiste à savoir comment des professeurs français et belges, débutants en l'occurrence, interagissent avec leurs élèves à l'écrit, mais surtout à l'oral, pour leur faire écrire et réécrire des récits de fictions brèves comme la fable et la nouvelle fantastique. Nous voulons montrer comment une méthodologie intégrant des technologies modernes au service du prélèvement des données permet des observations plus précises que ce qui se faisait du temps des observations à l'œil nu et de la prise de notes. Nous pensons que l'enregistrement des échanges verbaux entre professeurs et élèves dans leur plus grande exactitude est extrêmement riche d'enseignements sur ce qui se passe dans la classe. Dès lors, l'observation d'un corpus transcrit *in extenso* permet de construire une cartographie de ce qui se passe dans la classe et de faire des constats, impossibles à faire par de simples observations des brouillons d'élèves, dont nous ne prétendons pas nous passer pour autant. Le détail ou l'échange insignifiant au premier abord peut prendre, avec du recul, une importance majeure. Avec l'enregistrement numérique des données, des comptages deviennent possibles, des profils de conduite de séance apparaissent, ce qui éclaire les modèles disciplinaires en actes. Ce chapitre vise à expliciter cette méthodologie et en particulier nos principes de transcription et de codage.

Au cours des quatre chapitres de la partie théorique qui a précédé, nous avons exposé différents travaux en didactique de l'écriture, qui ont pris parfois des positions différentes selon les époques. Ils alimenteront nos chapitres d'études de cas. L'objet des analyses de pratiques ordinaires consiste à renforcer les conclusions des études antérieures, à les infléchir en les nuanciant, à ouvrir potentiellement de nouvelles perspectives praxéologiques, sur la base de constats de pratiques effectives, notamment pour la formation. Devant des conduites d'enseignement différentes face à l'écriture de rédacteurs recevant un enseignement d'école primaire, de milieu ou de fin de secondaire, notre préoccupation est de repérer dans quelle mesure les interactions didactiques visant à donner des conseils en écriture sont influencées par les caractéristiques génériques des fictions à produire, ou par le niveau d'enseignement. Il

est possible qu'il faille chercher d'autres explications des différences en fonction des programmes, de l'influence de la recherche, de la formation voire de différences plus individuelles. Le fait de travailler sur un très large écart d'âge, entre les élèves du début du cycle 3 et ceux de la fin du secondaire, nous conduit à nous demander sur quels points des enseignants de l'école primaire donnent des conseils identiques à des enseignants qui ont des élèves beaucoup plus âgés et vice-versa. Nous cherchons à savoir également sur quels niveaux d'analyse un enseignant, qui enseigne en 6^e l'écriture de fables, tend à prodiguer des conseils similaires à des élèves de 4^e écrivant sur un autre genre, la nouvelle fantastique ? En quoi un enseignant change-t-il sa façon d'accompagner ses élèves quand il change de genre et de niveau d'enseignement ?

L'enseignement vise en partie à rectifier des malentendus, des conceptions erronées sur un objet d'étude. Nous devons donc dans les chapitres suivants dégager les conceptions initiales des élèves, les conceptions qui se manifestent en cours d'écriture et à la fin de séquence afin d'apprécier, d'une part, s'il y a maintien ou évolution de ces conceptions et si elles concordent avec l'enseignement donné par le professeur ou si au contraire il y a des distorsions. Nous voulons essayer de voir si l'enseignant est conscient de ces conceptions d'élèves explicites ou implicites, s'il les accepte telles quelles, s'il feint de les ignorer ou s'il cherche à les faire évoluer. Nous tentons d'inférer les raisons de telle ou telle prise de décision sur les conceptions qui se manifestent chez les apprenants en fonction des modèles disciplinaires en actes qui sont sous-jacents dans les discours des professeurs et leur conduite de classe. Nous pensons que ces modèles disciplinaires en actes et les savoirs que les enseignants veulent transmettre sur les genres influencent le recours à telle forme d'accompagnement ou à telle autre lors des séances d'écriture.

1. Question de recherche et type de corpus à recueillir

Afin de décrire comment des professeurs du primaire et du secondaire guident leurs élèves dans des tâches d'écriture accompagnée de nouvelles fantastiques et de fables, il nous a fallu rechercher au sein de la population enseignante des volontaires en France, dans l'Académie de Toulouse, et en Belgique francophone, en l'occurrence dans la province de Liège, qui étaient susceptibles de vouloir travailler sur ces objets d'étude. Nous cherchons aussi à identifier les difficultés que les élèves éprouvent dans les tâches assignées, et quelles réponses les professeurs apportent à ces besoins d'étayage. Nous pensons que ces difficultés sont porteuses de représentations plus ou moins justes de l'objet d'étude. De même que

Marlair et Dufays (2008 : 64), nous ne nous assignons pas pour objectif d'étudier les gestes des élèves pour en tirer les « compétences » manifestes, nous nous en tenons à décrire et analyser des comportements observables. Nous estimons en effet que l'accès à une compétence ne peut être déduit par l'observation d'une seule production dans l'année. Nous nous limitons donc à constater des difficultés ou des réussites ponctuelles. Le traitement par l'enseignant des difficultés d'élèves constituerait des traces des modèles disciplinaires en actes des professeurs débutants. Pour être en mesure d'observer les gestes professionnels, il est nécessaire de conserver l'ensemble des paroles, des déplacements, des attitudes non verbales qui se sont succédé dans le cours avec une grande exactitude. Pour cela, nous avons recours à la vidéo. Nous avons, au préalable, sollicité les autorisations de filmer les séances auprès des supérieurs hiérarchiques (chefs d'établissements et membres des corps d'inspection) ainsi qu'auprès des familles. Pour ce dernier cas, les autorisations étaient contractualisées par écrit.

2. Type de données à collecter

2.1. Recherche des enseignants et justification du secteur géographique

Il nous a semblé important de limiter les strates d'influence liées aux changements de programmes qu'un individu aurait connus dans sa carrière professionnelle. C'est la raison pour laquelle nous avons recherché des profils d'enseignants qui étaient débutants, avec moins de cinq ans d'ancienneté, qui n'ont connu (en tant qu'enseignants) que les programmes en vigueur au moment du recueil des données¹. Ainsi, si nous trouvons traces de programmes antérieurs dans leurs pratiques, cela ne sera pas imputable à leur pratique passée de professeurs. Il faudra en chercher la cause du côté d'influences liées à des souvenirs d'élève, liées aux discours de formateurs, liées aux lectures disciplinaires (ouvrages universitaires

¹ Nous avons contacté par courrier des chefs d'établissement qui nous ont mis en contact avec des enseignants qui correspondaient plus ou moins à ce profil. Une sélection fut nécessaire. Afin de ne pas multiplier les variables génériques, nous avons dû écarter, dans un souci de plus grande homogénéité du corpus, trois séquences d'écriture prélevées en Belgique dans des établissements de fin de secondaire qui portaient sur un même sujet littéraire d'écriture épistolaire. De même, une séquence d'écriture en groupes de textes libres de fiction en primaire 1 a été écartée. Deux enregistrements sur le même objet d'étude en collège, plus deux autres en classe de 6^e portant sur l'écriture d'un épisode des aventures d'Ulysse par un professeur certifié stagiaire et l'autre par son tuteur. Nous sommes donc passé d'un intitulé de thèse qui portait sur les formes d'aides à l'écriture littéraire de fictions brèves en France et en Belgique à un intitulé plus restrictif encore se limitant à deux genres fortement représentés à l'école primaire et dans le secondaire : la fable et la nouvelle fantastique.

critiques sur un genre, un auteur...) ou didactiques plus anciennes ou encore liées à des paramètres personnels.

Notre thèse recueille en effet des pratiques du primaire et du secondaire, si possible des enseignants d'une même académie de formation, l'IUFM de Toulouse, école interne de l'Université Toulouse 2 Le Mirail ou de professeurs issus d'une même université belge. A cette condition, on peut s'attendre à ce que les enseignants du secondaire français aient été formés par les mêmes formateurs, de même pour les professeurs licenciés de Belgique, ce qui restreint les variables relatives à la formation reçue. Pour le volet belge, notre prospection s'est orientée vers des enseignants bivalents exerçant dans des Athénées Royaux et formés à l'Université de Liège. Il nous fallait au moins deux professeurs ayant, comme l'ensemble des enseignants filmés, moins de cinq ans d'ancienneté en tant que titulaires afin de pouvoir mettre en regard leurs pratiques à celles de leurs collègues français et spécifier éventuellement quelques caractéristiques communes à plusieurs conduites d'enseignement de l'écriture chez les professeurs débutants de Belgique de la fin du secondaire. Les enseignants romanistes ont une culture linguistique et littéraire qui les conduit à enseigner la langue française et une langue romane étrangère. Le volume horaire des formations universitaires qu'ils reçoivent se répartit donc entre les deux disciplines : la langue romane choisie et sa littérature d'une part, la langue et littérature francophone d'autre part. Leur bivalence constitue un intermédiaire entre la polyvalence des maîtres du primaire et la spécialisation des enseignants de lettres modernes du secondaire en France¹.

2.2. Choix des deux genres

Nous avons déjà justifié en introduction le choix de ces deux genres : la fable et la nouvelle fantastique. Ce sont des objets d'étude fréquemment travaillés. La fable est un genre patrimonial majeur, inscrit dans les programmes allant du primaire à la fin du secondaire. Les textes fantastiques sont des ouvrages largement préconisés parmi les textes à lire à la fois dans le primaire, dans le début et la fin du secondaire. Ils permettent de trouver avec moins de difficultés des enseignants qui avaient déjà prévu de travailler sur ces objets d'étude. Dès lors, une réflexion sur l'articulation entre les conceptions des élèves et celles des enseignants en fin de primaire, en 6^e, en 4^e pour la France et en fin de secondaire devenait possible, avec des

¹ Les enseignants français de lettres classiques sont, par cette bivalence, culturellement proches des romanistes belges, la formation dans deux pays différents les distingue.

croisements par niveaux et par genres. Parce que ces genres ont pu être travaillés antérieurement dans le cursus des élèves, comme nous l'avons montré dans les chapitres 3 et 4, les professeurs qui ont en charge leur formation peuvent être confrontés à des conceptions génériques ou de l'écriture qui ne sont pas les leurs ou qui ont été mal comprises, déformées ou en partie oubliées par les élèves, bref parcellaires. Comment réagissent-ils ? Nous sommes ici au cœur de l'analyse didactique qualitative du processus décisionnel des enseignants : interroger plus ou moins longtemps l'élève pour comprendre la source de ce qui est considéré comme un écart à la norme attendue, traiter ou pas le problème, le garder pour un moment jugé plus propice, au sein du groupe ou en collectif, imposer une autre vision des savoirs et de l'écriture par des arguments d'autorité ou par la médiation d'autres textes littéraires, par des corrections écrites...

Le point commun de la plupart des séquences est que l'écriture mise en œuvre est une écriture accompagnée qui se fait en plusieurs groupes de deux ou trois élèves, sans que l'écriture de groupe ait été demandée de la part du chercheur. Seul un accompagnement de l'écriture a été explicitement commandé, sans plus de détails, ce qui a été reformulé par la glose : cela ne consiste pas à faire écrire les élèves comme pendant un devoir, mais à leur donner des conseils en cours d'écriture. Les sujets d'écriture reposent en partie sur une image pour ce qui est des nouvelles fantastiques. Nous précisons ci-après comment elles ont été choisies.

2.3. Présentation du corpus et des contextes

Nous avons observé six enseignants et sept classes, de l'école primaire à la fin du secondaire pour la France et de la fin du secondaire en Belgique francophone. Nous avons donné des pseudonymes à ces enseignants : Sara, Cyril, Isabelle, Lyse, Aude et Paule.

2.3.1. Enregistrement sur l'écriture de nouvelles fantastiques : Lyse (lycée, en France)

Le premier des enregistrements réalisé est celui de Lyse (Annexe 3), professeur certifiée néotitulaire affectée dans un lycée en 2005-2006 en tant que Titulaire sur Zone de Remplacement avec Affectation Provisoire à l'Année. L'établissement est un lycée d'enseignement général et technologique aveyronnais dans une ville de sous-préfecture qui rassemble un public de 400 élèves vivant dans des cantons ruraux ou semi-urbains. Fin janvier, Lyse a spontanément proposé au chercheur d'être filmée pendant la séquence

consistant à faire écrire à l'une de ses classes de seconde générale des nouvelles fantastiques. La classe est constituée de 24 élèves, 14 filles et 10 garçons, nés entre 1988 et 1990 (de 18 ans à 16 ans). En fin d'année 2006, ils ont été majoritairement orientés dans les filières générales scientifiques, mais aussi dans les filières littéraires ou économiques et sociales en proportion légèrement moindre. Cinq élèves ont été orientés en filière STG (commerce et gestion). Il y a eu un cas de déscolarisation d'un élève de 18 ans.

Lyse a présenté sa séquence de quatre heures sous l'appellation « atelier d'écriture », ce qui nous place bien dans une perspective d'écriture accompagnée, avec alternance de situations fonctionnelles et de structuration (Ruellan, 1999)¹. Nouvellement doctorant, le chercheur était alors professeur agrégé dans le même lycée et formateur IUFM à trois-quarts temps dans les départements de l'Aveyron et du Tarn-et-Garonne. Il est important de préciser que le chercheur n'a jamais eu Lyse en formation.

Afin de cerner avec exactitude le travail qu'elle poursuit avec sa classe de seconde, nous avons photocopié le contenu de son cahier de textes où le détail des séquences est consigné au jour le jour sur l'ensemble de l'année. Cela constitue un élément d'éclairage de ses priorités en matière d'enseignement de la littérature et de l'écriture au lycée. L'année s'organise autour d'un groupement de textes sur le théâtre présentant des extraits de *La Farce de Maître Pathelin*, d'*On ne badine pas avec l'Amour* d'Alfred de Musset, d'*Amphitryon 38* de Jean Giraudoux suivi d'une œuvre intégrale de Jean-Paul Sartre, *Les Mouches*, permettant de présenter l'existentialisme et la littérature engagée durant tout le mois de septembre 2005. Au cours de cette séance, des activités d'écriture de commentaire et d'argumentation sont amorcées. L'évaluation porte sur un extrait d'*Ubu roi* d'Alfred Jarry pour lequel il faut proposer un plan de commentaire et elle est suivie d'une écriture argumentative autour d'un sujet de réflexion sur le théâtre.

Un prolongement consiste à faire un premier « atelier d'écriture » de saynète, début octobre. Les productions des élèves sont, par la suite, mises en scène. L'analyse de l'image est introduite avec une mise en scène filmée de pièce de théâtre antique, *Electre* de Sophocle, puis par la suite par une analyse du film tiré du roman de John Steinbeck, lu en lecture cursive, *Des souris et des hommes*, où le rapport entre fiction romanesque et le passage au dialogue théâtral est l'objet de la réflexion commune. L'œuvre constitue l'articulation entre le théâtre et l'étude du roman, objet de la deuxième séquence, amorcée au mois de décembre. Le professeur met donc en œuvre des séquences longues avec pluralité d'œuvres sur un même

¹ Voir notre chapitre 2, section 2, p. 86-88.

objet d'étude. Le roman est travaillé avec l'œuvre intégrale *Le Grand Troupeau* de Jean Giono, auquel elle fait référence dans l'atelier d'écriture sur la nouvelle fantastique pour réactiver des savoirs de type narratologique. A ce titre, des comparaisons sont établies avec *Voyage au bout de la nuit* de Louis-Ferdinand Céline et l'album de littérature jeunesse *Histoire à quatre voix* d'Anthony Browne afin de consolider le travail « sur le narrateur personnage et la focalisation interne ». En janvier, l'étude du récit se poursuit avec *Les Nouvelles de Pétersbourg* de Gogol, parallèlement avec un travail sur l'argumentation portant notamment sur les images publicitaires et le discours de la photographie. La notion de stéréotype apparaît à cette occasion afin de dégager le stéréotype qui se cache derrière chaque objet de la publicité. Une liaison s'opère par la suite avec l'étude de la description quand elle a une fonction de pause narrative, la notion d'ellipses temporelles est présentée à cette occasion. Au début du mois de février, le professeur évalue la lecture cursive du recueil de nouvelles de Nicolas Gogol. Elle présente l'histoire de la nouvelle et définit le registre fantastique. L'étude du texte de Marguerite Yourcenar *Comment Wang-Fô fut sauvé* repose sur une comparaison entre la réécriture du texte, la version de littérature jeunesse, et la version pour adultes. L'enseignante amène les élèves à dégager le schéma narratif des deux textes et à les confronter, ainsi qu'à remarquer des différences de style et à identifier les opérations textuelles de suppression, remplacement, déplacement, adjonction qui ont été mises en oeuvre. A partir des repérages spatiaux dans les textes, elle demande aux élèves de définir le « registre fantastique ». C'est alors qu'est inscrite dans le cahier de textes l'existence d'un cours dressant l'historique de la nouvelle et du registre fantastique autour de la problématique « *Comment la contrainte d'un genre bref influence-t-elle l'irruption du fantastique dans la narration ?* ». La séquence que nous avons filmée sur l'écriture de nouvelles fantastiques commence à ce moment, du 13 au 17 février 2006.

Le support permettant d'amorcer la situation d'écriture a été choisi par l'enseignante en toute indépendance de notre étude. Son choix a été influencé par des préconisations d'une formatrice du secondaire qui a pris en charge une partie de sa formation initiale. Lyse était alors affectée pour son stage en responsabilité dans un collège et la formatrice lui avait recommandé l'album de littérature jeunesse *Les Mystères de Harris Burdick* de Chris Van Allsburg pour induire des situations d'écriture auprès de collégiens. Son mémoire professionnel portait sur l'intertextualité des contes en classe de 6^e et elle avait utilisé cet album pour faire écrire des récits merveilleux. Elle a donc décidé de réinvestir ce support au lycée avec des élèves de 16 à 18 ans ainsi que la nouvelle de Marguerite Yourcenar *Comment Wang-Fô fut sauvé* qui figurait au programme des collèges pour la classe de 6^e afin de servir

d'exemple pour le genre fantastique (voir notre chapitre 3). Ainsi, pour ses élèves de seconde, Lyse a présélectionné quatre images de l'album de Chris Van Allsburg qui ont pour titre : « Sous la moquette », « La Bibliothèque de M. Linden », « Les Sept chaises » et « Capitaine Tory ». Chacune de ces images comporte une phrase inductrice à insérer dans le corps de la nouvelle¹.

Les élèves doivent rendre la nouvelle terminée le 6 mars. L'atelier s'achève par cette question métascripturale à valeur de bilan : « Qu'est-ce que le travail de l'écrivain ? », puis plus tard sur des exposés sur Nicolas Gogol, Marguerite Yourcenar et l'histoire de la nouvelle. La correction des nouvelles fantastiques produites est l'objet d'une séance en date du 23 mars 2006, qui n'a pu être enregistrée².

Les séquences qui suivent portent successivement sur le portrait en relation avec l'éloge et le blâme et sur l'apprentissage de la dissertation en avril. Aucune précision n'apparaît sur le travail du mois de mai. Les cours se sont terminés début juin.

Ces éléments informatifs sur la place des productions d'écrits en relation avec les lectures sont précieux pour identifier quels savoirs ont été travaillés antérieurement en cours d'année par les élèves. Ce qui apparaît ici, c'est que cette enseignante cherche à réinvestir des œuvres de littérature de jeunesse qui relèvent de l'enseignement qu'elle a prodigué antérieurement, en classe de 6^e, afin de travailler les notions au programme de début de lycée. Elle sollicite même des œuvres inscrites dans les programmes du primaire (*Histoire à quatre voix* d'Anthony Browne, éditions Kaléidoscope).

La progression de Lyse présente certaines caractéristiques qui préfigurent probablement son enseignement de l'écriture. Les activités d'écriture arrivent toujours en fin de séquence et exercent une fonction d'évaluation d'une séquence de lecture. Sa progression est marquée par l'enseignement de savoirs narratologiques, de génétique textuelle. Lyse favorise l'analyse technique des textes lus pour reconvoquer, lors de l'écriture, les techniques narratologiques, stylistiques, structuralistes ou de génétique textuelle. Les savoirs

¹ « Sous la moquette » a pour phrase inductrice : « *Deux semaines passèrent et cela recommença* ». « La Bibliothèque de M. Linden » est accompagné des phrases : « *Il l'avait prévenue pour le livre. Maintenant c'était trop tard.* » qui mettent en valeur l'avertissement et la transgression caractéristiques des récits fantastiques.

« Les Sept Chaises » est accompagnée de la phrase : « *La cinquième s'est arrêtée en France.* » et « Capitaine Tory » de « *Il balançait sa lanterne trois fois et la goélette apparut lentement.* ».

² L'enseignante a reconduit cet atelier d'écriture de nouvelles fantastiques l'année suivante en 2006-2007 avec ses autres classes de seconde. Nous avons recueilli les productions, mais nous n'avons pas suffisamment d'éléments pour qu'elles soient véritablement exploitables en vue d'une étude longitudinale des interactions didactiques orales. Nous n'en ferons donc pas plus état. Elle a abandonné l'année suivante cet album de littérature jeunesse pour présenter une photographie unique au caractère un peu mystérieux en guise d'image inductrice d'écriture.

grammaticaux ne figurent pas dans cette description des activités ; l'articulation entre des savoirs grammaticaux et les objets d'étude littéraires est imperceptible. Le travail de l'image est, à plusieurs reprises, le point de départ d'une situation d'écriture. Enfin Lyse accorde de la place à de la réflexion métacognitive dans les apprentissages.

Questionner les enseignants sur leur parcours universitaire personnel est aussi riche d'enseignements sur les références qu'ils utilisent en début de carrière. Ce professeur néotitulaire est occitaniste et a fait un mémoire de maîtrise comparant l'œuvre d'un poète occitan avec celle de Jean Giono, mémoire dont les répercussions apparaissent fortement dans la programmation de sa classe de seconde et dans les références choisies en fictions à étudier en classe. L'« atelier d'écriture » se réfère explicitement à Jean Giono.

A ces documents écrits à destination des élèves et de l'institution, s'ajoutent les fiches de préparation des séances d'« atelier d'écriture » sur la nouvelle fantastique, les productions d'élèves terminées ainsi que les écrits intermédiaires. Nous avons mis l'ensemble de ces documents en annexe 3.

Le choix d'un support prenant appui sur l'album de littérature jeunesse *Les Mystères de Harris Burdick* et notamment l'image « La bibliothèque de Monsieur Linden » est particulièrement intéressant dans une perspective de mise en relation avec les curricula belges. En effet cette image est le support d'un « outil d'évaluation relatif aux socles de compétences du premier degré de l'enseignement secondaire en français » de 10 pages, édité par le Ministère de la Communauté française de Belgique en 2007. Le « dossier de l'enseignant » comporte la présentation de l'épreuve, les compétences sollicitées, les modalités de l'épreuve, la tâche et la consigne à faire passer, les critères et indicateurs, un guide de correction et d'autocorrection. Nous le mettons en fin d'annexe 2. Par ailleurs, la revue *l'Ecole des Lettres collège* n°7 de mars 2008 est entièrement consacrée à la liaison CM/6^e autour de cette œuvre incitant à l'écriture à partir d'une ou deux images¹, éventuellement davantage (page 9).

Nous avons donc décidé de rechercher des enseignants débutants enseignant pour certains dans une école primaire, pour d'autres au collège afin de conduire des séances d'écriture à partir de cet album. Seul le livre a été mis entre leurs mains. Nous leur avons indiqué les images choisies par Lyse, en demandant d'en reprendre au moins une identique. Ils avaient donc liberté de sélectionner les images qui leur semblaient correspondre à la maturité de leurs élèves, aux thématiques abordées dans l'année, ou à d'autres intérêts. Ils

¹ Ces images sont sans rapport entre elles, selon le principe du binôme imaginaire, prôné par Rodari dans *Grammaire de l'imagination* (2000).

étaient libres aussi de sélectionner un plus ou moins grand nombre d'images ou de laisser les élèves choisir les images. Les modalités de travail ont été laissées à leur appréciation. Comme une écriture accompagnée a été demandée, c'est une écriture en groupes qui a été choisie par les enseignants français. Nous le leur avons suggéré comme une possibilité simplement, mais une possibilité non contraignante. Ils auraient pu préférer une écriture collective ou individuelle. Toutefois, dans le cadre de notre recherche, afin que les modalités de travail soient les plus comparables, nous estimons que le choix qu'ils ont fait consolide la similarité des démarches. Nous précisons que, parmi les enseignants français ayant travaillé sur l'écriture de nouvelles fantastiques, l'un est un stagiaire sur le point d'être titularisé en fin d'année, le deuxième (Lyse), une certifiée néotitulaire et la troisième une professeur certifiée avec cinq années d'exercice. Pour tous, la pratique de l'écriture accompagnée en groupe est une nouveauté qu'ils expérimentent pour la première année, ce qui rétablit une relative égalité entre eux, puisqu'ils se retrouvent tous un peu inexpérimentés dans l'activité.

2.3.2. Enregistrement de fin de secondaire en Belgique sur l'écriture de nouvelles fantastiques : Aude

Pour cet autre enregistrement, il nous fallait ensuite trouver un professeur du secondaire supérieur en Belgique qui avait un projet d'écriture de nouvelles fantastiques avec une de ses classes de français. Après avoir exploré en vain une partie des ressources humaines de la ville de Bruxelles, nous nous sommes orienté vers la province de Liège. La Préfète des Etudes d'un Athénée Royal semi-rural de 642 élèves nous a mis en contact avec l'un de ses professeurs romaniste qui enseignait depuis 3 ans et qui avait commencé à travailler sur le cinéma à l'occasion du prix des lycéens du cinéma belge francophone. Nous avons appelé ce professeur Aude (Annexe 4). Les images des *Mystères d'Harris Burdick* étaient, selon l'enseignante, trop en décalage avec l'intérêt des garçons de sa classe, déjà majeurs ou presque. Il est vrai que cet album est classé sur le site de l'Ecole des Loisirs dans la catégorie 7 à 9 ans.

Le professeur considérait en revanche comme possible de prendre des images de films non fantastiques¹ et de se servir de l'une d'elles comme inducteur d'écriture pour produire des récits fantastiques, genre travaillé par les élèves l'année antérieure. Aude a accepté de lancer

¹ Notamment : BELVAUX, Lucas (2007) *La Raison du plus faible*, Diaphana, 116 min.

les élèves dans un projet d'écriture de nouvelles fantastiques à partir d'images des films visionnés et d'autres images de films qui, eux, n'avaient rien de fantastique pour ce qui est de leur appartenance générique. Mais une situation ordinaire peut basculer dans le fantastique et c'était ce qui intéressait l'enseignante. Il s'agissait donc soit de rebondir sur des stéréotypes du genre (Dracula par exemple), soit de détourner la banalité du quotidien vers le surnaturel.

La classe d'Aude est une classe constituée uniquement de 11 garçons. En avril 2008, moment d'enregistrement de la séquence d'écriture, ces élèves étaient en 5^e technologique à option électromécanique. Aude considère que leurs aptitudes littéraires sont moindres que celles de ses élèves de 4^e en section générale, (annexe 4 C7 TP 14). Ils ont globalement un an de plus que les élèves de Lyse (leur année de naissance est située entre 1991 et 1989, soit 17 à 19 ans). Neuf d'entre eux ont suivi un enseignement sur le fantastique dans leur cursus antérieur (cf annexe 4 C7 TP 29), l'année qui a précédé. Le rapprochement entre des élèves d'enseignement technologique et ceux de Lyse qui sont en enseignement général nous a paru intéressant à établir étant donné que ce sont des élèves qui arrivent en fin d'enseignement secondaire, mais c'est en même temps un problème qui fait que les profils des élèves sont très contrastés. Etudier leurs difficultés permet d'avoir une idée précise de ce que des élèves, qui ont eu un long parcours scolaire, savent ou ignorent sur le genre fantastique, sur les techniques d'écriture, et d'analyser les étayages mis en place par le professeur pour répondre aux besoins qui se manifestent de façon souvent imprévue d'un point de vue tant linguistique que littéraire. Au niveau des modalités de travail, en raison du petit nombre d'élèves, Aude a préféré l'écriture individuelle. Elle veut une écriture personnelle et fait en sorte qu'ils n'aient aucune possibilité de continuer leur travail d'écriture à la maison, ce qui lui permet d'être sûre que tout a bien été écrit par eux. Elle justifie ce dernier point de la nécessité d'un travail exclusif en classe par une politique d'établissement. Les professeurs ont eu, dans le passé, à déplorer que le travail ait été fait par d'autres ou que l'usage d'internet ait favorisé des plagiat (cf Annexe 4 C7 TP 21). La Préfète des Etudes ayant imposé cette modalité de travail pour les travaux d'écriture, Aude relevait donc les brouillons à chaque fin d'heure.

2.3.3. Enregistrement sur l'écriture de nouvelles fantastiques : Isabelle (collège en France)

Le troisième enregistrement français d'écriture de nouvelles fantastiques pour le secondaire a été prélevé dans la classe d'une professeure certifiée de Lettres classiques exerçant dans un collège rural d'Ariège, au mois de mars 2009, en classe de 4^e. C'est alors sa

5^e année en tant que titulaire. Nous l'avons appelée Isabelle. Le Principal de l'établissement a transmis notre demande à l'intéressée qui consentait à pratiquer l'écriture accompagnée de groupes avec ses élèves pour la première fois de sa carrière. Les modalités de travail ainsi que l'objet d'étude ne sont pas écologiques dans ce cas de figure, puisqu'ils ont été suggérés par le chercheur. En effet nous avons contacté Isabelle en lui demandant si elle accepterait pour l'année scolaire suivante de faire écrire des nouvelles fantastiques, éventuellement à partir d'images des *Mystères de Harris Burdick*, en accompagnant l'écriture des élèves de conseils oraux pour améliorer leur écriture. Le dispositif de recherche a été lancé avant que l'année scolaire ne commence. Nous lui avons dit qu'elle pouvait choisir entre une écriture en petits groupes, collective ou individuelle. Elle a été tentée par l'idée de faire écrire des textes en petits groupes, ce qu'elle ne faisait pas jusqu'à présent. Nous n'avons pas fait d'autres recommandations, en particulier sur le nombre de groupes ni sur le nombre d'élèves dans les groupes. Nous avons pris contact avec Isabelle au mois de juin 2008, elle a donc intégré une séquence sur le fantastique en 4^e sans que cela n'occasionne de perturbations dans le déroulement du projet annuel. C'est elle qui a décidé de la période de réalisation de la séquence.

La classe de 4^e est constituée de 17 élèves (10 filles et 7 garçons) dont certains sont latinistes. Ils reçoivent 4h30 d'enseignement de français par semaine. Isabelle a décidé de commencer l'année par l'étude de lettres puis par l'étude du roman épistolaire de Valérie Zénatti, *Une bouteille dans la mer de Gaza*¹, qui a donné lieu à une séance d'écriture que nous avons filmée pour une autre étude. Le cahier de textes signale un travail sur les expansions du nom, les intentions du portrait, au mois de novembre. *Le Parfum* de Süskind et *Les Mystères de Paris* d'Eugène Sue ont été étudiés à cette fin. Les lectures s'enchaînent avec ensuite *L'Etrange cas du Docteur Jekyll et Mister Hyde* de Stevenson. L'incipit de l'œuvre intégrale a été étudié, les premières caractéristiques du récit fantastique ont été dégagées au niveau du narrateur, des lieux et de l'atmosphère. Puis l'étude se poursuit avec la scène de crime et l'avancée de l'enquête des chapitres 4 et 5, ce qui donne lieu à un bilan sur les caractéristiques spatio-temporelles et l'atmosphère du fantastique. L'adaptation cinématographique du roman *Docteur Jekyll et Mister Hyde* (1931) par Roben Mamoulian a été étudiée en classe. Au retour des vacances de Noël, un travail sur le champ lexical de la peur à l'aide de dictionnaires a permis de rappeler les caractéristiques du récit fantastique. L'étude du chapitre 6 se focalise sur la montée de l'angoisse dans l'œuvre en relation avec l'adaptation cinématographique. La

¹ Zénatti, Valérie, 2005, *Une Bouteille dans la mer de Gaza*, Paris, L'école des loisirs, collection Médium, 166 p.

séance n°4 est consacrée à l'ordre de la narration et aux décalages entre ordre de la narration et chronologie de l'histoire, ce qui aboutit à une série d'exercices de manuel. En janvier 2009, des temps et des modes sont étudiés ou révisés en conjugaison : l'indicatif présent, l'imparfait, le passé simple, le passé antérieur, le plus-que-parfait et le conditionnel présent. Le 23 janvier, le professeur fait étudier le dénouement du *Cas étrange du Docteur Jekyll et Mister Hyde* et demande de compléter une synthèse sur le fantastique. Le poème d'Aloysius Bertrand « Mon Bisaïeul » qui joue sur le motif fantastique du revenant prolonge le travail puis Isabelle propose l'écriture de la suite d'une nouvelle fantastique de Cortázar, « Continuité des Parcs ».

La séquence n°4 porte sur « le dialogue dans tous ses états » avec une interview de Manu Chao, des poèmes de Maurice Carême, de Jacques Prévert, de Jean Tardieu afin de repérer les marques d'insertion du dialogue au niveau de la ponctuation. La séquence cherche ensuite à identifier les fonctions du dialogue dans le récit à travers *Nouvelles des enchanteurs* de Jacques Bens. Le genre de la nouvelle a donc été présenté.

C'est à ce moment-là, début mars 2009, que nous avons été invité par le professeur pour procéder à l'enregistrement des quatre séances d'écriture de 50 minutes ainsi qu'une séance de restitution et lecture des productions à haute voix. Elle a pris comme support *Les Mystères d'Harris Burdick*. Son choix s'est arrêté sur les images suivantes : « Sous la moquette », « La Harpe »¹, « La bibliothèque de M. Linden », « La Maison de la rue des Erables ». Deux images sont identiques au choix de Lyse. Un groupe a demandé l'autorisation de travailler sur « La chambre du second »², ce que l'enseignante a accordé. Aucun groupe n'a choisi « La maison des Erables » par crainte de produire un récit merveilleux. En effet il a semblé trop difficile aux élèves de trouver une explication rationnelle pouvant expliquer l'impression de voir décoller la maison.

2.3.4. Enregistrement de cycle 3, primaire, écriture de nouvelles fantastiques : Cyril

Cyril est, en juin 2008, un professeur d'école stagiaire sur le point d'être titularisé au terme de son année de formation à l'IUFM. Comme Lyse, il enseigne dans l'Aveyron. Son

¹ La phrase inductrice qui accompagne « La Harpe » est « *C'est donc vrai, pensa-t-il, c'est absolument vrai* ». L'image « La Maison de la rue des Erables » est accompagnée de la phrase suivante : « *Ce fut un beau décollage* ».

² L'image « La Chambre du second » est accompagnée de la phrase qui suit : « *Tout a commencé quand quelqu'un a laissé la fenêtre ouverte* ».

stage en responsabilité filé s'est déroulé dans une école rurale de la circonscription de Decazeville. L'école est classée Zone d'Education Prioritaire. Il assure une journée de cours par semaine dans cet établissement, en décharge de la directrice, qui se consacre alors à son travail administratif. Comme tous les professeurs d'école stagiaires, il a assuré également deux stages groupés de trois semaines dans d'autres écoles avec des élèves des autres cycles. La classe de 13 CM1 et 13 CM2 (Entretien de l'annexe 1C, TP 35) de son stage filé est reconnue comme difficile, agitée (Entretien ante séance, TP3, annexe 1C) et Cyril doit montrer beaucoup de fermeté face à certains comportements. A la lecture des rapports de visite rédigés par les formateurs, nous savons que certains élèves ont produit en cours d'année des écrits très relâchés au niveau du langage, à la limite de la vulgarité ou du discours scatologique. L'extrait d'entretien de l'annexe 1C le confirme :

EPF 127- CYRIL : (...) **j'ai un autre critère le vocabulaire adapté c'est parce que j'ai eu des productions d'écrits où il y avait bah c'était au mieux du langage familial quoi c'était pipi caca enfin c'était n'importe quoi c'est pour ça que j'ai mis ces critères-là**

Quand nous nous sommes manifesté auprès des professeurs d'école de notre collègue formateur en lettres, Cyril a accepté sans difficulté d'ouvrir la porte de sa classe et de collaborer avec le chercheur et nous avons eu l'accord de l'Inspecteur de circonscription. Du point de vue de sa formation universitaire, Cyril a une maîtrise de Sciences Techniques des Activités Physiques et Sportives mention éducation et motricité. Il a suivi une préparation au concours de Professeur d'école à l'IUFM de Rodez et a réussi le concours (voir entretien de l'Annexe 1C, TP 25) dès la première candidature.

Dès le 11 janvier, il a commencé à travailler dans l'optique d'inciter les élèves à de nombreuses lectures en classe ou personnelles d'ouvrages fantastiques. Les titres étudiés en classe sont notamment le recueil de nouvelles *La Sorcière d'Avril*¹ de Ray Bradbury (séance 1), ainsi que *Nuit d'horreur* (séance 3 du 15 février), *La Chevelure* de Guy de Maupassant et la nouvelle « *La Filleule de la Mort* » de J.B. Stammer, tirée du recueil *Minuit, heure de l'horreur*. Cette nouvelle a servi à créer une fiche réservoir de mots sur l'angoisse (annexe 1D), mais Cyril ne l'a pas évoquée lors de la séquence d'écriture. La 4^e séance du 28 mars est une lecture d'un extrait de *La femme changée en renard* de David Garnett, Grasset.

La séquence de lecture est tirée et adaptée du site :

http://www.institut.free.fr/pe2/francais/fiche/Cycle3/nouvelle-fantastique/fiche_prep_text.pdf

(voir annexe 1D, page téléchargée le 15 août 2010). La séquence s'appuie sur des textes qui

¹ Bradbury, Ray (2001), *La sorcière d'avril et autres nouvelles*, actes Sud Junior, 92 p.

mettent en œuvre les stéréotypes de la sorcière et le thème de la possession, les apparitions fantomatiques menaçantes, la folie et la métamorphose en animal.

A partir de ces œuvres, les élèves de CM1-CM2 de cette école de Zone d'éducation prioritaire ont écrit des suites de textes fantastiques (Annexe 1C, TP 43-45). A partir de *La Chevelure*, ils ont notamment imaginé le contenu du cahier écrit par le fou nécrophile atteint de fureur érotique et macabre que le médecin donne à lire au narrateur¹ (Annexe 1D). La liste d'œuvres littéraires donnée ici n'est pas exhaustive ; il y a eu des lectures personnelles recommandées, notamment *Jumanji*² de Chris Van Allsburg. L'album reprend le thème de l'apparition inexplicée, non d'un fantôme, mais d'animaux et prépare la rencontre avec les illustrations des *Mystères d'Harris Burdick*, du même auteur.

Cyril a prévu quatre séances au départ, il en ajoute une de plus pour finir le recueil de nouvelles. Les séances durent 1H30 et s'organisent en projet d'écriture : il s'agit de produire un recueil de nouvelles qui sera mis à disposition à la BCD et les textes seront lus aux autres classes. Le support donnant la consigne d'ouverture de séquence est identique à celui d'Isabelle et Lyse.

Pour ce qui est des conditions matérielles, il dispose d'une salle de classe séparée d'une autre par un petit salon. La seconde salle est une salle informatique comportant une douzaine d'ordinateurs. Il a donc choisi d'utiliser cette salle afin de réaliser les réécritures par l'outil informatique et d'inciter à l'usage du vérificateur d'orthographe et du dictionnaire des synonymes intégrés. Les élèves se sont répartis au début de l'écriture entre ces deux salles puis ont tous terminé la production dans la salle informatique.

Bien que nous soyons en juin, c'est-à-dire en fin d'année, Cyril n'a pas travaillé sur l'image comme les programmes le préconisent. C'est pourquoi il décide de guider les élèves dans l'analyse des quatre images des *Mystères d'Harris Burdick* qu'il leur soumet : « Sous la moquette », « La Harpe », « La Bibliothèque de M. Linden », « La Maison de la Rue des Erables ». Les élèves sont répartis en huit groupes de deux ou le plus souvent trois, avec des rôles clairement identifiés pour mener à bien l'écriture. Chaque image est traitée par deux groupes différents.

¹ « Le médecin me dit : « Il a de terribles accès de fureur, c'est un des déments les plus singuliers que j'ai vus. Il est atteint de folie érotique et macabre. C'est une sorte de nécrophile. Il a d'ailleurs écrit son journal qui nous montre le plus clairement du monde la maladie de son esprit. Sa folie y est pour ainsi dire palpable. Si cela vous intéresse vous pouvez parcourir ce document. » (Maupassant, *La Chevelure*). La consigne de Cyril est : « A vous d'imaginer ce qui pourrait bien être contenu dans ce cahier ». Après cette tentative, qui laisse des traces dans les rapports de visite, Cyril fait figurer dans ses grilles d'évaluation d'écriture de textes fantastiques le critère : « Le niveau de langue est correct (pas de grossièreté ni de langage familier inutile) ».

² Van Allsburg, Chris (1996) *Jumanji*, l'Ecole des Loisirs, 30 p.

2.3.5. Enregistrement de fin du secondaire en Belgique sur l'écriture de fables : Paule

Paule est une romaniste, professeure licenciée, formée à l'université de Liège, en troisième année d'enseignement dans un Athénée Royal de Liège. Son affectation à l'année dans cet établissement est provisoire. Comme Aude, elle enseigne l'espagnol en plus de la littérature française. Elle a invité le chercheur dans sa classe en juin 2006 pour l'année suivante, ce qui s'est concrétisé, en février 2007, avec une classe de 19 élèves de 4^e générale. A ce moment de l'année, elle a travaillé successivement avec cette classe de 4eG la prise de notes, le récit policier et la rédaction d'une nouvelle policière, puis le résumé de texte informatif. Une des compétences visées est de « *mettre en œuvre les phases du processus d'écriture* »¹. Elle a fait lire *Mauvais sangs*, de Sarah Cohen-Scali. En 2^e période de l'année, elle a commencé une séquence sur les textes argumentatifs autour du thème « Liberté et éducation ». Elle a proposé d'elle-même au chercheur un travail rapide sur la compétence spécifique des programmes de l'enseignement secondaire du 2^e et 3^e degré « *Persuader : rédiger des récits exemplaires, par exemple des fables* »². Il s'agit d'une séance unique de 50 minutes, la planification étant amorcée à la maison. Elle déclare au cours de l'entretien anté séance que cette activité s'inscrit dans « *une activité plus générale qui était le classicisme* » et que ces cours, qui ont été conduits avec une stagiaire qu'elle formait, ont duré trois semaines. Les textes qui ont été donnés aux élèves comme modèles étaient notamment des fables de La Fontaine. Une séance de remémoration des savoirs a précédé la phase d'écriture. Elle a pris appui sur d'autres textes, plus récents, à trier sur le critère d'appartenance ou non au genre de la fable. Elle les a puisés dans le manuel *Ecrire pour les autres*, 3^e 4^e de Dumortier ; il s'agissait de « Le pont et le balayeur » d'Alain Etchegoyen (1996), « Le Paon » de Jules Renard (1896), « Suspicion » de Li Tse et « La chèvre » de Jules Renard. Paule a laissé à ses élèves le choix de bâtir et rédiger la fable « *en groupes de deux ou trois au grand maximum* » (annexe 7C) sans exclure la possibilité d'une écriture individuelle. Avant que le chercheur ne puisse se libérer pour venir filmer la séance, Paule a commencé un travail d'un autre ordre sur l'interview, ce qui a créé une rupture dans la continuité des apprentissages d'« *une bonne semaine et demie* » (annexe 7C, entretien du 12 février 2008). De ce point de vue, la venue du chercheur a une incidence sur la programmation des activités d'écriture, ce qui réduit le caractère purement écologique des données. Les points du programme qui restaient à traiter

¹ Voir cahier matière 1 en annexe 7.

² Ministère de la Communauté française, *Enseignement ordinaire secondaire de plein exercice, Humanités générales et technologiques, enseignement secondaire général et technique de transition, deuxième et troisième degré, programme d'étude du cours de français*, p. 25.

obligatoirement après cette activité étaient le romantisme, le réalisme et l'argumentation. Paule voulait faire étudier le jugement de gout qui figure dans les programmes de façon moins contraignante, mais elle n'était pas sûre d'en avoir le temps. Elle a donc gardé cette possibilité pour la fin de l'année. Au terme de la séance, comme précédemment, tous les brouillons ont été relevés.

2.3.6. L'écriture de fables au collège : Isabelle (6^e)

Après les séquences filmées sur l'épistolaire puis sur les récits fantastiques en 4^e, nous revoyons Isabelle, en juin 2009, ce qui est pour elle la troisième séquence d'écriture accompagnée et collaborative que nous filmons sur des écrits de fiction. Le suivi est donc ici longitudinal. Il s'agit cette fois de sa classe de 6^e qui a cinq heures de français par semaine. A cette époque de l'année, c'est la dernière séquence du projet annuel. Le programme est censé être bouclé.

Le travail sur la fable a duré trois semaines, auxquelles il faut ajouter cette semaine d'écriture. Comme nous le révèle l'entretien (Annexe 6 C, TP 1), les élèves ont déjà presque tous travaillé sur la fable en CM2, du moins en lecture. En revanche, Isabelle n'a pas connaissance d'un travail qui aurait été fait sur l'écriture de fables à l'école primaire. Les textes choisis par Isabelle ont été « La Cigale et la Fourmi » de La Fontaine et les réécritures que Raymond Queneau, Andrée Chédid, Gotlib en ont fait. Les notions de rimes, de mètres dans le vers et de strophes ont été introduites à ce moment car il n'y a pas eu dans le reste de l'année d'autre occasion de travailler la poésie. Les élèves ont appris et récité une fable. Cela constitue la seule évaluation sur ce genre littéraire. Pour la prose, Isabelle a donné à lire des fables en quatre vers de Vaudin. La notion de morale a été travaillée par l'intermédiaire de la lecture de contes et de parodies de contes. Cette séquence, qui portait sur des contes du patrimoine littéraire que les élèves connaissaient, a permis de travailler, de façon technique, la structure du récit et d'introduire le schéma narratif.

Isabelle présente sa classe comme une classe plutôt moyenne (Entretien FEC9, Annexe 6C), avec une « *toute petite tête de classe et des élèves qui sont très faibles* ». L'apprentissage des leçons peut être laborieux ; sur le plan imaginaire, les élèves tendent à fournir des histoires « *complètement abracadabrantes* »¹. Le respect des consignes laisse souvent à désirer². Trois élèves sont identifiés comme étant en difficulté : Mélissa, Charlie et

¹ Entretien FEC9-Isabelle, annexe 6C.

² Entretien FEC7-Isabelle, annexe 6C.

Matthieu qui est dyslexique. Un élève, Clelio, est italien et a appris le français depuis deux ans, mais il le maîtrise parfaitement à l'oral. Ses problèmes se situaient en début d'année au niveau de la transcription des sons de l'italien au français, mais en fin d'année le problème semble être en partie résolu. En revanche, ses écrits sont mal présentés et difficilement lisibles.

Au cours de l'année, Isabelle a travaillé le schéma narratif avec une séquence sur le conte et les textes fondateurs, notamment des extraits de la Bible et de *L'Odyssée* d'Homère. Elle a demandé d'écrire une suite de contes de Roald Dahl de façon parodique à partir de l'ouvrage *Un conte peut en cacher un autre*¹, mais elle n'a pas pu préciser le titre de l'œuvre qui a servi d'amorce. Elle a fait aussi écrire un nouvel épisode des aventures d'Ulysse et la consigne était que le héros antique rencontrait un monstre. Elle attendait notamment une description du monstre. Pour la Bible, il s'agissait de réécrire un texte à la manière des dix commandements en utilisant l'impératif présent. *L'Affaire Caius* de Henry Winterfield² a été étudiée en lecture intégrale sans qu'il y ait de travaux d'écriture sur ce support³.

Le projet d'écriture de fables s'étend sur quatre heures, en juin. Isabelle espère un certain nombre de réinvestissements de la caractérisation des personnages, notamment par des épithètes homériques parce qu'elle en a parlé lors d'une séquence sur *L'Odyssée*. Le schéma narratif a été travaillé aussi à l'occasion de l'étude de cette œuvre ainsi qu'avec le conte. Au niveau de l'emploi des temps et de leur conjugaison, l'enseignante attend de voir quels seront les réinvestissements de l'étude des tiroirs verbaux ou de leurs valeurs particulières : « *le passé simple, l'imparfait, le présent de narration* » (Entretien annexe 6C, TP 15), mais elle prévoit des difficultés. Le dialogue a été travaillé avec les textes fondateurs.

Du point de vue des pratiques sur l'ensemble de sa carrière, c'est la première fois qu'Isabelle fait écrire une fable en entier à des élèves. Jusqu'à présent, les années passées, elle avait fait écrire des suites de fables mais pas des textes entiers, ni en 6^e ni à un autre niveau (Entretien annexe 6C, TP 23). Ses séances d'écriture sont étroitement liées à des notions de grammaire qu'elle attend que les élèves réinvestissent ou appliquent. Les exercices de réécriture reviennent à plusieurs reprises dans l'année et les sujets d'écriture de fiction sont toujours en relation directe avec des œuvres littéraires.

¹ Dahl, Roald (2003) *Un conte peut en cacher un autre*, Paris, Gallimard, Folio Cadet, 64 p.

² Winterfeld, Henry (2008) *L'Affaire Caius*, Paris, Hachette, Le Livre de poche jeunesse, 246 p.

³ Entretien FEC72-Isabelle, annexe 6C.

2.3.7. Séquence d'écriture de fables en école primaire : Sara

Comme Cyril, Sara¹ est une professeure d'école stagiaire. Elle a suivi une formation d'ingénieur INSA « microbiologie biochimie ». Elle a obtenu en 1988 un Doctorat en « Biologie moléculaire des plantes » et a enseigné les années précédentes dans des écoles françaises en Egypte en tant que contractuelle. Nous l'avons contactée parce qu'elle a préparé le concours CRPE par l'intermédiaire du CNED et que les cours qu'elle avait eus l'avaient conduite à se demander si on pouvait faire étudier des fables à l'école primaire. Elle voulait faire son mémoire professionnel sur l'écriture littéraire en français. Cette interrogation nous a conduit à lui proposer d'entrer dans le dispositif de recherche et de faire écrire une fable, à l'occasion du stage filé, à ses élèves de troisième année de primaire (CE2). Elle a adhéré facilement à cette proposition.

La classe, composée de 20 élèves, est située en milieu urbain dans une préfecture de l'Académie de Toulouse, dans un autre département que Cyril. Sara, comme Cyril, voit les élèves une fois par semaine, et remplace la directrice cette journée-là.

Elle a amorcé l'étude de la fable dès le début de l'année par une séquence de lecture suivie par un prolongement en écriture et réécritures sur six séances. La séquence a débuté par des séances de lecture de fables de trois auteurs différents sur le thème de l'aide apportée à autrui : La Fontaine avec « Le Lion et Le Rat », « La Colombe et la Fourmi » et « La Tortue et les deux Canards », puis Esope et Ibn Al-Muqaffa, traducteur de Pilpay, dont les textes ont été comparés à ceux du fabuliste français. En novembre, moment où elle est filmée, elle n'a pas encore suivi de cours de préparation à l'enseignement de l'écriture de fiction, mais des formateurs ou conseillers pédagogiques lui donnent des conseils ponctuels lors de visites dans ses classes. Nous disposons du mémoire professionnel de ce professeur stagiaire qui a été jugé par le jury « très satisfaisant » et autorisé à diffusion au terme de l'année. Il porte sur l'écriture et la réécriture en début de CE2.

¹ Les séquences de Paule et Sara ont fait l'objet d'une publication où nous les présentons (Beucher, 2010).

3. Recueil des documents relatifs aux séances

Le cahier de textes est souvent très laconique quand il s'agit de préciser ce qui est fait dans les séances d'écriture. Lyse écrit par exemple ce qui suit :

« Du 13- 17/02 : atelier d'écriture autour de la nouvelle appuyé sur 4 supports :

- « Sous la moquette »

- « La Bibliothèque de M. Linden »

- « Capitaine Tory »

- « Les Sept Chaises »

tirés des *Mystères de Harris Burdick de Chris Van Allsburg.* »

Il n'est mentionné aucun détail sur les procédures¹.

Nous avons recueilli les fiches de préparation des séances d'écriture quand elles existaient. La restriction est d'importance. En réalité nous avons constaté qu'il n'y avait pas de fiches de préparation pour les séances d'écriture chez les professeurs de l'enseignement secondaire qui nous ont reçu. Seule Sara, professeur stagiaire qui faisait son mémoire sur l'écriture de fables, a pu présenter des fiches de préparation des séances d'écriture. Ces fiches permettent de repérer des écarts entre ce qui était prévu au niveau de la gestion du temps, des objectifs poursuivis, des compétences et attitudes visées, et ce qui a été réellement mis en œuvre.

Cyril, en ce qui le concerne, prenait appui sur les fiches repères (annexe 1D) distribuées aux élèves qui indiquaient de façon très minutée le déroulement des séances. Les documents que nous avons pu recueillir sont constitués de fiches ayant valeur d'étayage pour les élèves, de feuilles présentant la consigne, ou bien des éléments informatifs sur les séances de lecture antérieures.

Afin de recueillir des données précises sur les intentions, nous devons nous tourner vers des entretiens d'explicitation préalables enregistrés. L'enregistrement vidéo de la séance permet de mesurer l'écart entre ce qui est prévu et ce qui est réellement mis en œuvre.

¹ C'est une des raisons pour laquelle ce type de recherche qualitative sur l'écriture est de grande importance pour connaître ce qui est effectivement fait dans les classes.

4. Enregistrement des séances observées et conduite des entretiens

4.1. Enregistrement vidéo des séances observées

L'essentiel de nos analyses porte sur les pratiques observées et enregistrées en continu par le biais de la vidéo, donc sans montage. Il s'agit d'une unique caméra numérique portée par le chercheur et qui se focalise sur le professeur quand il s'adresse à l'ensemble des élèves, sur l'élève qui prend la parole dans ce type d'échange frontal. Le cadrage cherche à éviter les gros plans d'élèves afin de ne pas les perturber dans leurs discours. Quand le professeur entame l'accompagnement des groupes dans l'écriture, la caméra le suit dans ses déplacements. La position du vidéaste est souvent, à ce moment-là, derrière l'élève afin d'avoir la feuille de papier dans le champ de la caméra avec les modifications qu'elle subit sous l'influence du discours du professeur ou afin d'identifier les lignes ou les paragraphes que le professeur désigne avec ses doigts.

En observant l'action du professeur et des conseils donnés, le chercheur peut inférer les connaissances et des valeurs. Or ces connaissances en actes sont potentiellement non conscientisées. Dès lors, les entretiens, s'ils restent superficiels, faute de temps par exemple, peuvent en rester à une déclaration d'ignorance sur le problème évoqué, alors qu'*en situation* le professeur fonctionne avec une routine :

« l'action est d'abord une connaissance en acte : un observateur peut inférer de l'action effectuée qu'elle contient bien cette connaissance, mais il n'y a pas de nécessité intrinsèque à ce qu'elle soit conscientisée et sa conscientisation n'est pas le produit d'un automatisme mais d'un véritable travail cognitif » (Vermersch, 2004 : 73).

Une forme d'accompagnement plutôt qu'une autre, perceptible à l'oral, à l'écrit ou de façon non verbale, est à corréliser avec un discours théorique tenu lors des entretiens. Dès lors ce choix d'accompagnement devient l'indice d'un ou de plusieurs constituants de son modèle disciplinaire en actes. Il faudra alors étudier le réseau des autres actions et apprécier leur degré de convergence vers ce modèle ou un autre.

Nous rappelons qu'à partir du moment où la caméra n'est pas en plan fixe au fond de la classe, elle est forcément subjective. Néanmoins, la caméra fixe ne peut nous satisfaire dans la mesure où nous avons besoin de filmer les copies et d'avoir une bonne qualité de son.

Suivre les déplacements du professeur ou adopter le point de vue de l'élève qui regarde le professeur est un moyen de contourner cette subjectivité du chercheur.

4.2. Prise en compte de l'effet de la caméra

Aude s'est accoutumée à la présence du chercheur et de la caméra dans la mesure où elle a été filmée une fois auparavant par le chercheur avec une de ses classes, la 4^e générale dans le cadre d'un prélèvement de données sur l'écriture d'une suite au roman épistolaire de Valérie Zénatti, *Une bouteille dans la mer de Gaza*, L'Ecole des loisirs. De même, quand nous filmons ses élèves de 4^e lors de la séquence sur le fantastique, ils s'étaient livrés à ce jeu une semaine durant, quelques mois auparavant, et la présence du chercheur a été oubliée, selon leurs dires :

E153- Le chercheur : Pierre est-ce que la caméra vous a perturbés dans votre travail ?

E154- Pierre : non pas plus que ça en fait juste au moment où vous veniez en fait ++ par hasard je ne travaillais pas

E155- Râni : filmez bien parce qu'il travaille là

E156- Le chercheur : et la caméra vous a gênées des fois ?

E157- Râni : non

E158- Claire : pas tellement au contraire (*rires*)

E159- Le chercheur : pourquoi au contraire ?

E160- Râni : elle adore la caméra

D'après Pierre, la caméra peut gêner un élève quand elle capte une conduite déviante, l'absence d'investissement dans la tâche par exemple.

Cyril, en revanche, constate un effet de la caméra, plutôt modérateur : les élèves sont moins dissipés :

EPF 36- CHERCHEUR : et est-ce que tu as ressenti par rapport aux autres fois où tu les faisais écrire un impact de la caméra ?

EPF 37- CYRIL : oui je pense et puis surtout vu l'organisation bon je l'ai déjà fait mais avec eux c'est risqué parce que ils sont ça peut partir enfin ça part assez rapidement

EPF 38- CHERCHEUR : et la caméra du coup elle a eu quel effet ?

EPF 39- CYRIL : la caméra euh ++++ elle les rend plus sérieux en tout cas quand elle est là je pense qu'ils sont plus sérieux dans leurs réponses sûrement ils sont plus mais je pense effectivement aussi que le projet fait que il y a un surcroît de motivation il savent qu'ils vont produire qu'ils vont se produire en quelque sorte produire leur texte leur histoire et je pense que ça ça les motive quand même parce qu'en plus ce sera signé donc surtout dans l'optique de la fin d'année où la motivation est un petit peu moins présente

Mais l'effet peut être inverse, comme l'admet Isabelle (nouvelle fantastique, 4^e) qui a perçu une certaine excitation :

E205- Le chercheur : quel a été l'impact de la caméra ?

E206- Isabelle : non je pense que par rapport à la première expérience ils étaient beaucoup plus à l'aise ils ne se sont pas fermés comme une huître quand tu arrivais peut-être avec ton micro je ne pense pas que ta présence a interféré peut-être à la première heure parce qu'ils étaient un petit peu plus fous fous

Nous nous efforçons de toujours nous enquérir, auprès des élèves et des professeurs, de la gêne occasionnée par la caméra afin de comprendre l'influence de l'élément extérieur sur les conditions de travail. Parfois, l'information nous est donnée directement dans le cadre du cours, comme ici avec Aude dans sa classe belge de 5^e T :

177- Aude : Bon alors les p'tits loups hier vous avez été un peu turbulents j'ai supposé que c'était en partie au moins lié à la caméra

178- Axel : non non c'est toujours comme ça

Les ressentis à cet égard peuvent être très divers dans la classe, certains ne changeront pas de comportement, d'autres seront plus calmes ou plus agités. Mieux vaut se garder de généraliser les impressions ou les déclarations d'un élève à la totalité de la classe. Nous concluons que les incidences sont toujours diverses, même si elles peuvent être modérées. Le chercheur se doit d'être le plus discret possible et de ne pas prendre la parole. L'enseignant lui-même peut s'accoutumer à la caméra ou, à un moment donné du cours, se trouver gêné par la caméra, ce qui le conduit dans tous les cas à changer de posture.

La caméra permet de saisir, de conserver un vaste ensemble de paroles et de gestes, ce qui constitue un progrès technique considérable par rapport à une simple prise de notes du déroulement de la classe, nécessairement très lacunaire. Toutefois, le micro est orienté vers une personne ou un groupe de personnes plutôt qu'un autre, le cadre de la caméra ne permet pas non plus de suivre tous les élèves en temps réel. L'évolution des travaux d'élèves est donc appréhendée sur le mode de l'ellipse que vit le professeur lui-même. Le choix de suivi avec la caméra portée marque donc une certaine subjectivité. Nous tentons de la réduire au minimum en accompagnant le professeur dans ses déplacements, en nous efforçant d'adopter son point de vue quand il s'adresse aux élèves, quand il lit les copies. Nous nous fixons comme idéal de toujours capter les propos qu'il tient. Cela sous-entend de s'éloigner le moins possible de lui s'il parle à voix basse pour ne pas nous mettre en dessus du seuil sonore audible. Nos déplacements sont donc soumis à cette contrainte qui réduit la liberté du chercheur, donc sa subjectivité. Quand le professeur au contraire, parle à l'ensemble de la classe et qu'il utilise le

tableau, nous prenons le point de vue des élèves, et le chercheur se met face à l'adulte enseignant, plutôt au fond de la classe pour se faire plus discret. C'est à cette condition que la caméra se fait plus facilement oublier, si elle n'est pas l'objet de l'attention des élèves à la place du professeur qui fournit ses explications.

4.3. Conduite des entretiens d'enquête et d'explicitation

Notre méthodologie de l'entretien est celle adoptée par les membres du GRIDIFE, ERT 64. Les entretiens visent à faire expliciter l'historique des savoirs travaillés en amont et à préciser ceux qui le seront en aval de la séquence observée. Nous pensons qu'il est préférable de laisser les enseignants libres de leur parole et de leur permettre des digressions (Jourdan, 2008 : 41).

« Nous nous proposons d'utiliser l'entretien de type semi-directif qui combine une attitude non directive favorisant l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et un projet directif recueillant des informations sur des points définis à l'avance. » (Brossais et Roques, 2008 : 58).

Nous essayons de sonder les intentions des enseignants et pour ce faire nous avons recours à des entretiens à deux moments. Les entretiens anté-séance, qui présentent des caractéristiques d'entretiens d'enquête, et les entretiens post-séance, qui tendent vers l'entretien d'explicitation, ce qui implique de faire évoquer ce qui a été vécu en invitant à des descriptions des actes. *« La spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action »* (Vermersch, 2004 : 17).

4.3.1. Entretiens avec les professeurs

Pour comprendre le procédural, il faut au chercheur une bonne compréhension du contexte de travail. Il est donc important de recueillir ces informations (Vermersch, 2004 : 49), qu'elles soient objectives (nombre d'élèves par classe) ou subjectives (ressenti du professeur sur ses conditions de travail). En soumettant les professeurs à des entretiens d'enquête, notre objectif est de leur faire préciser les buts poursuivis, d'obtenir les effectifs, de leur faire dresser un profil de la classe, d'accéder à leur pensée conscientisée sur des savoirs ou savoir-faire, tandis que, dans les moments où les entretiens prennent la caractéristique d'entretiens d'explicitation, on s'oriente plus vers la description de l'action qui a eu lieu en évitant les questions du type *pourquoi* (Vermersch, 2004 : 86 ; 136-137). C'est ainsi que l'on peut faire émerger les inférences non conscientisées. Pour Vermersch

(2004 :18), c'est en effet en permettant à l'interviewé de se remémorer ce qu'il a fait et en le lui faisant verbaliser que l'on peut faire émerger des tensions entre le discours conscientisé et la logique de l'action :

« ce déroulement d'action est la seule source d'inférences fiables pour mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre (différents de ceux adoptés hors de l'engagement dans l'action), pour identifier les buts réellement poursuivis (souvent distincts de ce que l'on croit poursuivre), pour repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique (souvent différents de ceux maîtrisés en question de cours), pour cerner les représentations ou les pré-conceptions sources de difficultés. »

La conduite des entretiens est importante pour dégager, d'une part les formes d'accompagnement en écriture privilégiées en fonction de ces modèles et d'autre part les modèles disciplinaires en actes. Or nous rappelons que ces modèles disciplinaires sont à la croisée de discours conscientisés et d'autres éléments verbaux ou non qui ne le sont pas et qu'il faut inférer. Pour Vermersch (2004 : 18), la connaissance de la prestation finale est insuffisante pour diagnostiquer la cause d'une réussite ou d'une difficulté.

4.3.1.1. Les entretiens anté-séance avec les professeurs

Les entretiens ante-séances sont semi-directifs. La consigne qui est donnée aux enseignants est d'exposer ce qu'ils vont faire. Le chercheur intervient au besoin pour obtenir les renseignements utiles et manquants s'ils ne sont pas donnés (par exemple : 2 EPF-CHERCHEUR : *le profil de la classe*).

Ainsi l'entretien anté-séance de Cyril (Annexe 1C, EPF –CYRIL TP 1 à 3) comporte 380 mots contre seulement 5 mots pour le chercheur. Pour conduire ces entretiens, le temps est souvent réduit ; les enseignants nous reçoivent avant que le cours ne commence et ils sont souvent pris par l'installation du matériel. Dès lors, le chercheur est dans ce cas obligé de reporter certaines questions portant sur le contexte au temps consacré à l'entretien post-séance. C'est le cas ici :

EPF 34- CHERCHEUR : *il y avait combien de CM1 combien de CM2 ?*

4.3.1.2. Les entretiens d'enquête avec les professeurs et le rapport au savoir

Les entretiens comportent des échanges qui permettent :

- a) de se renseigner sur des éléments factuels (comme la composition de la classe...),

Chapitre 5. Recueil et analyse des données

- b) de connaître la biographie professionnelle du professeur observé, en particulier les éléments relatifs à la formation initiale,
- c) de cerner la contextualisation de la séance ou des séances observées,
- d) de faire expliciter le projet
- e) de faire expliciter les savoirs de l'enseignant.

Se renseigner sur des éléments factuels :

Durant ces entretiens d'enquête, nous demandons combien il y a d'élèves, s'il y a des élèves en difficulté et en quelle proportion. Nous tentons d'avoir un éclairage sur la nature de leurs difficultés et sur les difficultés que le professeur anticipe globalement pour cette classe, sur les accompagnements qu'il compte mettre en place et sur le rôle qu'il compte jouer.

Connaître la biographie professionnelle du professeur observé, en particulier les éléments relatifs à la formation initiale

Le chercheur pose des questions visant à identifier le rôle de la formation universitaire :

EPF 24- CHERCHEUR : est-ce que tu peux rappeler également la formation que tu as eue et ta formation universitaire licence ?

Les questions portant la construction des savoirs ou des gestes professionnels s'orientent aussi vers la formation professionnelle :

EPF 26- CHERCHEUR : en deuxième année est-ce qu'en deuxième année tu as eu des heures qui ont été consacrées au merveilleux ou au fantastique (Cyril souffle) ou à l'écriture ?

EPF 28- CHERCHEUR : est-ce qu'il y a des choses qui recourent un peu ce que tu as fait aujourd'hui en formation de 2^e année ?

Cerner la contextualisation de la séance ou des séances observées

Les entretiens d'enquête cherchent à faire présenter les œuvres littéraires travaillées antérieurement ou qui le seront ensuite en tentant d'obtenir des renseignements sur les perspectives de lecture quand l'œuvre coïncide avec la séance filmée.

EPF 18- CHERCHEUR : est-ce que tu pourrais préciser pour moi ce que tu as fait avant ? en fait au niveau des lectures etc. sur quoi ils s'appuient en fait pour connaître le fantastique ?

Le chercheur qui relance l'entretien essaie de placer les activités dans une chronogénèse, par exemple en faisant préciser le temps qui a été consacré à la découverte du genre et quelle est la place de l'activité d'écriture dans la séquence (début de séquence, milieu ou fin).

Par rapport aux années antérieures et à l'écriture de textes appartenant au genre sur le point d'être donné à écrire, le chercheur tente d'obtenir du professeur des informations sur ses pratiques professionnelles passées. Le professeur interviewé est aussi souvent détenteur d'informations sur les écrits produits par les élèves les années précédentes :

FE2- Chercheur : et en CM2 ils ont déjà écrit des fables ? tu le sais ou pas ?

FE3- Isabelle : non a priori non ils ont juste lu (Annexe 6C)

Faire expliciter le projet

Le professeur est également invité, s'il ne le fait pas spontanément, à préciser les modalités de travail qu'il compte mettre en place : écriture individuelle, en groupes et le nombre d'apprenants dans les groupes, le cas échéant.

Les questions sur l'évaluation des écrits sont posées soit en entretien anté-séance soit en entretien post-séance.

Faire expliciter les savoirs de l'enseignant

Le chercheur demande par exemple de choisir une définition du fantastique entre trois proposées afin de comparer le choix effectué lors de l'entretien avec la mise en œuvre en classe (Entretiens avec Isabelle, annexe 2C). Cela aurait pu être systématisé.

E201- Le chercheur : de ces trois définitions de laquelle te sens-tu la plus proche ?

La question peut s'orienter aussi sur les recherches que l'enseignant a faites en amont, lors de la planification enseignante : livres lus ou consultés, sites internet exploités.

EPF 30- CHERCHEUR : et pour préparer tu étais allé voir des sites internet ou quelque chose comme ça ?

Ou encore ici (annexe 6C) :

FE10- Chercheur : est-ce que tu t'es inspirée de travaux particuliers pour monter cette séquence ?

4.3.1.3. Les demandes d'explicitation dans les entretiens post séance

Les entretiens post-séance ou post-séquence commencent généralement par une demande de bilan sur le ressenti de ce qui a été vécu :

EPF 134- CHERCHEUR : alors bilan de la dernière séance

EPF 138- CHERCHEUR : le ressenti global au cours de cette séance y a-t-il eu des moments où tu t'es senti déstabilisé ou mal à l'aise ou le doute en tête ?

Cependant, ces entretiens peuvent consister aussi à soumettre des définitions du fantastique par exemple et à demander aux professeurs ce qu'ils pensent de chacune d'entre elles et de laquelle il se sent le plus proche, ce qui a été fait avec Isabelle (annexe 6C). Les questions peuvent s'orienter sur la disposition des élèves dans la classe.

Eventuellement, une question sur le rapport entre l'activité ou une remarque faite aux élèves et les programmes peut être posée. C'est par exemple le cas quand nous interrogeons le professeur sur l'origine de l'affirmation consistant à dire que le héros fantastique est généralement solitaire, ou sur la présentation d'une structure particulière constitutive d'un récit fantastique.

Enfin, une ou des questions portent sur les modifications que le professeur apporterait si c'était à refaire à ce niveau ou pour un autre niveau.

4.3.2. Entretiens avec les élèves

Notre méthodologie a été évolutive concernant les entretiens avec les élèves. Lors du prélèvement du premier enregistrement, celui de Lyse, nous n'avons procédé à aucun entretien avec les élèves. Nous n'avions pas pris conscience de l'importance de ces informations pour discerner le caractère concordant ou discordant des représentations enseignantes par rapport à celles des élèves. Nous pensions qu'on pouvait se contenter des écrits produits et des discours tenus lors des interactions. En réalité, certains élèves s'expriment très peu lors des séances d'écriture et, dès lors, ces convergences ou écarts de représentations deviennent plus difficiles à appréhender.

Nous avons besoin d'un outil permettant d'appréhender l'avis des élèves sur l'accompagnement qu'ils ont reçu. Nous avons donc, dans un premier temps, diffusé des questionnaires afin de cerner ce sur quoi les élèves pensaient avoir été aidés en fonction de leurs difficultés. Les questionnaires étaient différents selon les genres. Mais nous nous sommes rendu compte que les cases cochées ne correspondaient pas forcément à la réalité du travail fourni par l'enseignant. Les élèves n'hésitaient pas à déclarer un type d'étayage qui n'était absolument pas apparu dans le cadre de la séquence, probablement pour ménager leur professeur ou par crainte de sa réaction si leur avis n'était pas positif. Nous avons donc

finalement fait passer des entretiens de plus en plus nombreux aux élèves, tout en conservant des questionnaires. Ces entretiens visaient à faire verbaliser aux élèves interrogés les difficultés éprouvées et l'étayage reçu, parfois à leur faire définir le genre travaillé. La différence avec les questionnaires, c'est que les entretiens n'ont pas de modalités de réponses prédéfinies et fermées qui peuvent influencer les élèves dans leurs affirmations. Les entretiens élèves sont tous des entretiens *a posteriori* orientés vers la remémoration de ce qui a été vécu : erreurs, difficultés, sollicitations d'assistance...

« C'est avec les années quatre-vingt qu'apparaît un nouveau besoin : comprendre le fonctionnement intellectuel de l'élève singulier, pouvoir décrire et analyser la cohérence intrinsèque de la production de ses erreurs (plutôt que la description par écart à une norme seulement). Mais, pour répondre à ces besoins, il faut que l'enseignant acquière des informations que seul l'élève peut fournir. » (Vermersch, 2004 : 23)

Pour comprendre les difficultés des élèves, il est utile de retracer leur parcours scolaire et d'identifier le type de travail qui a été fait les années antérieures sur l'objet d'étude qui est travaillé. Parfois les discours sont différents d'un professeur à l'autre et peuvent déconcerter l'élève. L'entretien d'explicitation (Vermersch, 2004) cherche à faire verbaliser le souvenir des apprentissages et leur modalité, comme ici, soit individuellement avec un élève, soit en groupe comme ici :

154- EPF- CHERCHEUR : certains élèves avaient déjà travaillé sur ces images une autre année pour écrire un récit c'était votre cas ?

155- EPF-Quentin : moi non

156- EPF-Florian : moi oui

157- EPF- CHERCHEUR : tu peux raconter un petit peu

157- bis- EPF Florian : on était toute la classe avec Mme C**** on avait aussi une image et à partir de cette image on avait écrit toute une histoire

158- EPF- CHERCHEUR : d'accord et est-ce que la façon dont la maitresse s'y était prise était très différente de ce qu'a fait M. B**** ?

159- EPF-Florian : oui

160- EPF- CHERCHEUR : alors raconte ce qui était différent

161- EPF-Florian : non je ne me rappelle plus

162- EPF- CHERCHEUR : tu as dit oui donc il y a quelque chose qui te reste

163- EPF-Florian : oui parce qu'on écrivait directement à l'ordinateur la maitresse elle corrigeait enfin avant on ne faisait pas de brouillon dès qu'on avait une idée on allait taper à l'ordinateur

On voit que le souvenir ne revient pas spontanément, que les propos 159 et 161 de Florian sont contradictoires. Il y a donc une brèche que le chercheur tente d'explorer avec le tour de parole 162 ; ainsi, avec un petit peu d'insistance et de temps supplémentaire, un souvenir resurgit en 163. La nouveauté du travail avec Cyril, le professeur d'école stagiaire, par rapport à l'année antérieure est donc qu'il a imposé un travail sur brouillon avant d'écrire directement à l'ordinateur, ce qui va dans le sens des conclusions des études de Gould et

Grischkovsky (1984), et Haas (1987), que nous avons évoquées dans notre chapitre 2, p. 100. Par le travail de ces chercheurs, on sait que la planification est moindre quand l'écriture se fait directement sur ordinateur. La démarche de l'année antérieure était, semble-t-il, plus proche d'une écriture en stratégie des connaissances racontées, tendance naturelle des enfants de cet âge. Aussi les élèves manifestent-ils une certaine insatisfaction d'être passé par une véritable planification, ils ne sont pas convaincus de l'utilité de ce préalable :

193- EPF- CHERCHEUR : vous voudriez que ce soit plus tôt

194- EPF-Florian : oui

195- EPF-Quentin : qu'on tape direct sur l'ordi

196- EPF-Florian : dès qu'on a une idée qu'on puisse la mettre sur l'ordi

197- EPF-Quentin : comme vous aviez fait

Les entretiens des élèves rendent compte de conceptions des processus qui relèvent de l'écriture inspirée où la réflexion préalable est superflue. Il est indispensable de considérer les entretiens comme indicateurs de croyances. Rien ne garantit que la démarche de l'enseignante de l'année précédente a été celle qu'ils prétendent, mais leur aspiration à une écriture rapide sans s'encombrer de planification sur papier est manifeste.

4.4. Questionnaires de fin de séquence destinés aux élèves

Nous voulons nous donner les moyens d'avoir un retour sur le ressenti des élèves à l'égard de l'accompagnement en écriture qu'ils ont obtenu. Leur appréciation risque d'être très subjective et inexacte, mais il nous semble nécessaire d'en tenir compte comme une information permettant de cerner une orientation prise par le professeur. L'avis des élèves est susceptible de mettre au jour des formes d'accompagnement qu'ils auraient voulu avoir, sans les demander et d'avoir leur avis sur l'accompagnement qu'ils ont reçu. Des questionnaires aux élèves permettent aussi de mettre en avant ce qui a été réellement ressenti comme réalisé auprès d'eux par le professeur. Les questionnaires adressés à tous constituent donc des informations complémentaires par rapport aux entretiens individuels avec les élèves.

Ces questionnaires s'inspirent des questionnaires utilisés à l'Université Catholique de Louvain par l'équipe du CEDILL, en particulier dans les travaux de Clauw. Nous avons donc élaboré un questionnaire sous forme d'échelle avec une appréciation de 1 à 5. 5 est l'évaluation la plus positive, 1 marque un net désaccord avec l'item ou une absence d'intervention (« *pas du tout d'accord* »). Le niveau 2 de l'échelle indique une réponse négative équivalant à une intervention qui n'était pas totalement absente mais qui a été jugée

très insuffisante. Le codage intermédiaire 3 est neutre, il marque une adhésion moyenne à la proposition ou à l'étayage dont il est question. Le codage 4 révèle une évaluation positive avec des réserves (« d'accord »), l'adhésion est moins catégorique que le niveau 5 (« Tout à fait d'accord »). Nous reproduisons ici un questionnaire sur la nouvelle fantastique, distribué aux élèves de 5^e technologique en Belgique (fin de secondaire) :

Ce questionnaire s'intéresse à ta perception du cours qui vient de se dérouler. Le but de ce questionnaire n'est pas de juger le professeur. Nous tenons à te préciser que la confidentialité de tes réponses est garantie. Indique ton degré d'accord avec chacun des énoncés en entourant le chiffre qui correspond le mieux à ton opinion.

| Pas du tout d'accord Ou non | Un peu | Moyennement | d'accord | Tout à fait d'accord ou oui |
|--|---------------|--------------------|-----------------|------------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Comment s'est déroulé ce cours de français ? (ou 2-3 cours)

| | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 1.1 | Le professeur m'a aidé pour le choix des mots dans ma production et la langue | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.2 | Le professeur m'a aidé à respecter la consigne ou le genre du texte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.3 | Le professeur m'a aidé à améliorer le style de mon écrit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.4 | Le professeur nous a clairement donné l'objectif des activités proposées | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.5 | Quand des élèves ont proposé des idées, le professeur leur a posé des questions pour les inviter à les développer, à aller plus loin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.6 | Le professeur nous a incités à envisager différentes solutions avant de résoudre un problème (dans l'analyse ou la rédaction de textes...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.7 | Le professeur nous a incités à faire référence à des événements surnaturels | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.8 | Le professeur m'a aidé à produire un écrit riche de plusieurs sens. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.9 | Le professeur m'a aidé à mener une réflexion littéraire ou sur le genre dans mon texte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.10 | Le schéma narratif ou le schéma actantiel m'a été utile | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.11 | Le professeur m'a aidé à insérer des références culturelles dans mon texte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.12 | Quand des élèves ont fait des propositions, le professeur n'en a pas tenu compte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.13 | Le professeur a utilisé une grille de réécriture | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.14 | Si oui, cette grille m'a aidé | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Mon vécu à ce(s) cours de français (ou 2-3 cours)

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 2.1 | Si je suis évalué (e) par rapport à ce cours, je pense que je réussirai bien | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.2 | Il est important pour moi d'apprendre la matière ou technique d'écriture présentée à ce cours | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.3 | Ce cours m'a demandé un investissement important par rapport à ce qu'il m'a apporté | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.4 | J'ai été intéressé par le contenu de ce cours ou par la consigne d'écriture | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 2.5 | J'ai l'impression qu'à ce cours, j'ai appris des choses qui sont utiles pour moi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.6 | J'ai trouvé la tâche demandée trop difficile | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.7 | Je pense qu'il est utile pour moi d'avoir appris les techniques d'écriture présentées à ce cours | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.8 | J'ai pris plaisir à écrire ce texte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.9 | Le travail sur le brouillon a été efficace | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.10 | J'ai utilisé l'ordinateur pour écrire et c'était pratique | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Les élèves du primaire ont reçu les mêmes questionnaires, mais le vocabulaire a été adapté parfois pour ne pas gêner leur compréhension. Ainsi la formulation « *1.3. Le professeur m'a aidé à améliorer le style de mon écrit* » est devenu pour les élèves de primaire et les collégiens : « *1.3. Le professeur m'a aidé à améliorer l'écriture de mon écrit, la construction des phrases* ».

Les questions ont été élaborées dans le but de cerner l'appréciation des élèves sur les interventions fournies par le professeur portant sur l'appropriation de la consigne d'écriture dans ses différentes composantes, sur la définition des objectifs (items 1.2 ; 1.4.). Elles visent aussi à quantifier la quantité des interactions entre le professeur et les élèves au niveau des caractéristiques génériques (items 1.2. ; 1.7.). Les items 1.6. et 1.12. cherchent à percevoir si le professeur privilégie, du point de vue des élèves, des interactions de tutelle qui relèveraient d'interventions indiquant des postures de sous-étayage ou laissant les élèves en position de recherches de solutions aux problèmes d'écriture ou s'il intervient plus volontiers avec des postures de contrôle (Bucheton, 2008), en proposant des corrections différentes de ce que les élèves ont imaginé. Certains items (1.10 ; 1.13 ; 1.14) ont pour fonction de discerner les effets produits par certains modèles disciplinaires sur les élèves. Le modèle de la narratologie appliquée peut être jaugé à l'aide de l'item 1.10 tandis que les items 1.13 et 1.14. permettent de saisir ce que les élèves pensent de l'utilisation qui est faite par le professeur des grilles d'évaluation ou d'écriture. Les items 1.1. et 1.3. sondent les élèves sur les étayages concédés par le professeur en matière de textualisation, notamment pour la morphosyntaxe et l'énonciation. Enfin les items 1.5. et 1.8. apportent un éclairage, du point de vue des élèves, sur le travail sémantique, les événements, la dilatation du récit, son enrichissement littéraire. Les questions de la deuxième partie du questionnaire sont toujours destinées à saisir le plaisir qui a été effectivement pris dans cette activité d'écriture, mais aussi à percevoir si la séquence a été jugée utile pour ce qui est des savoirs et des techniques acquises. Le dernier item porte

sur l'utilisation qui a été faite ou non de l'ordinateur et vise à savoir s'il est considéré ou pas par les élèves comme un outil utile à l'écriture, dans l'hypothèse où il a été exploité. Les réponses ne sont intéressantes que si elles sont croisées avec ce qui a été enregistré par la caméra. Seule la transcription atteste, de façon certaine, si une forme d'accompagnement a été réellement utilisée ou pas. Les questionnaires sont ensuite traités par le logiciel Sphinx qui fait des histogrammes permettant de lire les résultats, non seulement au niveau de chaque élève au besoin, mais surtout d'un point de vue global, pour l'ensemble de la classe. Les résultats qui en découlent permettent de présenter dans les chapitres 7 et 8 ce qui, du point de vue des élèves constitue un point fort de l'accompagnement du professeur ou au contraire ce qui a été laissé dans l'ombre et qui a pu être gênant pour les rédacteurs.

Sur le même principe, des questionnaires similaires ont été construits pour le genre fable. Nous avons voulu garder une majorité de questions identiques, mais avons aussi ciblé certaines caractéristiques génériques en remplacement de l'item 1.7. sur le surnaturel par exemple :

Nom Prénom Questionnaire N°

Ce questionnaire s'intéresse à ta perception du cours qui vient de se dérouler. Le but de ce questionnaire n'est pas de juger le professeur. Nous tenons à te préciser que la confidentialité de tes réponses est garantie. Indique ton degré d'accord avec chacun des énoncés en entourant le chiffre qui correspond le mieux à ton opinion.

| | | | | |
|----------------------|-----------------|-------------|----------|-------------|
| Pas du tout d'accord | Un peu d'accord | Moyennement | Beaucoup | Tout à fait |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

1- Comment s'est déroulé ce cours de français ? (2 ou 3 cours)

| | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 1.1 | Le professeur m'a aidé pour le choix des mots dans ma production | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.2 | Le professeur m'a aidé à respecter la consigne ou le genre du texte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.3 | Le professeur m'a aidé à améliorer le style de mon écrit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.4 | Le professeur nous a clairement donné l'objectif des activités proposées | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.5 | Quand les élèves ont proposé des idées, le professeur leur a posé des questions pour les inviter à les développer, à aller plus loin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.6 | Le professeur nous a incités à envisager différentes solutions avant de résoudre un problème (dans l'analyse ou la rédaction de textes...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.7 | Le professeur nous a incités à faire référence à des événements sociaux ou politiques | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.8 | Le professeur m'a aidé à produire un écrit riche de plusieurs sens | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.9 | Le professeur m'a aidé à produire à mener une réflexion littéraire dans mon texte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.10 | Le schéma narratif ou le schéma actantiel m'a été utile | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.11 | Le professeur m'a aidé à insérer des références culturelles dans mon | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|---|
| | texte | | | | | |
| 1.12 | Quand des élèves ont fait des propositions, le professeur n'en a pas tenu compte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.13 | Le professeur a utilisé une grille de réécriture qui m'a aidé | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2. Mon vécu à ces cours de français

| | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 2.1 | Si je suis évalué(e) par rapport à ce cours, je pense que je réussirai bien | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.2 | Il est important pour moi d'apprendre la matière présentée à ce cours | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.3 | Ce cours m'a demandé un investissement important par rapport à ce qu'il m'a apporté | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.4 | J'ai été intéressé par le contenu du cours | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.5 | J'ai l'impression qu'à ce cours, j'ai appris des choses qui sont utiles pour moi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.6 | J'ai trouvé la tâche demandée trop difficile | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.7 | Je pense qu'il est utile pour moi d'avoir appris la matière présentée à ce cours | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.8 | L'énergie que j'ai dépensée à ce cours (en participant, en écoutant, en écrivant) en valait la peine | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.9 | Le travail sur le brouillon a été efficace | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.10 | J'ai utilisé l'ordinateur pour écrire et c'était pratique | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

L'item 1.7. devient donc : « *Le professeur nous a incités à faire référence à des événements sociaux ou politiques* ». L'ensemble de ces questionnaires permet d'avoir une vue globale des répercussions des étayages sur les élèves, de leur point de vue.

5. Transcription des données enregistrées par la vidéo

5.1. Transcription des séances de cours

5.1.1. Le choix de la transcription *in extenso*

Afin de pouvoir analyser les interactions orales et écrites, nous procédons à une transcription *in extenso* comportant trois observables : discours oraux, modifications des écrits par les annotations et éléments non verbaux. Nous n'avons pas choisi de travailler avec une transcription sous forme de synopsis des séances. Le synopsis implique de résumer des passages *a priori* non intéressants pour la problématique et de transcrire de façon sélective des passages jugés pertinents. L'idée est intéressante pour exploiter un vaste corpus contenant des courts passages à analyser, très ciblés sur certains moments. Or notre corpus est vaste, mais il est rare de trouver plusieurs minutes qui n'entrent pas dans notre problématique d'observation de l'étayage enseignant. L'ensemble de notre corpus est codé, rares sont les passages qui

n'entrent pas dans les analyses et les comptages. Ce qui semble inintéressant de prime abord trouve souvent un intérêt plus tard, nous ne voulions pas courir le risque de perdre l'information. De plus, un corpus entièrement transcrit peut présenter un intérêt pour des études futures avec des problématiques différentes. Nous voulions aussi offrir la plus grande connaissance possible de ce qui a été effectivement dit et fait dans la classe à un observateur extérieur qui voudrait critiquer des points de nos analyses. La transcription *in extenso*, avec défilement du temps de minute en minute le permet plus qu'une simple prise de notes ou qu'une transcription partielle, laquelle peut laisser soupçonner des passages soustraits à la critique extérieure.

5.1.2. Le codage dans la transcription

Nous nous devons de préciser à présent les conventions de transcription que nous avons adoptées.

5.1.2.1. Les locuteurs et les acteurs

Les tours de parole (TP) sont numérotés en tête de ligne. Les didascalies qui renseignent notamment sur le non-verbal figurent entre parenthèses et en italiques (TP1). Les paroles du professeur figurent en gras, celles des élèves en lettres normales, sans ponctuation, à l'exception des points d'interrogation quand il n'y a pas d'ambiguïté sur la valeur d'interrogation de l'énoncé. A titre de premier exemple, nous prenons le début de la transcription de Cyril :

- 1-CYRIL** : Alors je vous présente l'album sur lequel on va faire le projet d'écriture certains le connaissent déjà qui l'a déjà utilisé oui (*7 élèves lèvent la main*)
2- Sylvain : moi j'ai déjà lu ce livre
3- CYRIL : d'accord ++ qui le connaît déjà cet album ?
4- E : je l'ai chez moi
5 -CYRIL : d'accord
6- E : même on avait travaillé dessus dans une classe je crois c'était en CM1
7- E : on n'a jamais travaillé sur ça
8- E : on n'a jamais travaillé sur ça
9- Sylvain : nous on était chez Mme C*** on avait travaillé dessus
10- CYRIL : Guilhem assieds-toi correctement ++ alors je vais vous lire + là je vais vous présenter la couverture ++ certains l'ont reconnue ++ est-ce que vous
11- E : c'est quoi le titre ?
12- CYRIL : le titre ? ++ tu peux le lire Laura ? alors le titre [1 min.]

Quand un élève parle en off et ne peut être identifié par son prénom, on marque simplement

E : ou E1, E2 s'il y en a plusieurs :

- 42- E : là je ne sais pas là déjà on dirait comme un bateau qui a foncé dans une maison ++ là on dirait pas du fantastique

43- E : là il y a un monstre

44- CYRIL : on lève la main on lève la main

5.1.2.2. Le codage des discours des interactants

Si des paroles se chevauchent entre deux interlocuteurs, on marque le phénomène par le soulignement :

362- CYRIL : tu vois + tu vois c'est à toi de voir si vous arrivez à faire le lien et si vous êtes d'accord ++ il ne faut pas tout confondre l'introduction tu la relis s'il faut et tu verras

363- Quentin : oui oui mais on peut mettre un lien entre l'introduction et ça

Les silences font l'objet d'une précision sous forme de didascalie s'il est très prolongé et équivaut à une non-réponse. Si le temps de silence est plus bref, il est marqué par des signes + en nombre variable (TP 10) selon la longueur de l'interruption de parole.

Nous avons fait le choix inhabituel de rétablir l'usage des guillemets dans la transcription afin de mettre en évidence les passages lus et vus par le professeur et de conserver l'orthographe des élèves. Sinon certains échanges avec une orthographe corrigée devenaient incompréhensibles ou ambigus, principalement quand le professeur ou un élève propose des corrections orthographiques :

872- CYRIL : neuf ans et demi d'accord + « du nom de Pauline et Flavie. Tout les soir Pierre-Paul-Jaques descendait »

873- Flavie : il faut un s

Avec une orthographe normalisée, on ne comprendrait pas pourquoi Flavie dit « *il faut un s* » (TP 873), ou du moins on pourrait penser qu'elle propose d'en mettre un au nom propre *Jacques*, tandis qu'avec cette convention, le lecteur de la transcription constate que la remarque de Flavie peut s'appliquer à trois mots : « *Tous* », « *soirs* » ou « *descendait* ».

Quand des propos sont inaudibles, on fait figurer un ou plusieurs signes X, selon la longueur de l'énoncé qui ne peut être transcrit, afin de remplacer l'énoncé inaudible. On trouvera par exemple :

129- E : Alexis

130 - CYRIL : Alexis + Sylvain

131- E : c'est moi XXXX

132- CYRIL : non non on parle normalement ++ donc il y a une image de plus à distribuer

Les effets d'insistance, de mise en valeur des mots sont mis en lettres capitales, comme ici (TP 313) avec le déterminant possessif :

313- CYRIL : bien sûr c'est VOTRE histoire + d'accord + tu vois ce n'est pas aussi simple que ça + il faut faire des liens ce n'est pas des maths + il faut un peu plus d'imagination [58 min.]

L'intonation montante est transcrite par une flèche vers le haut :

996- CYRIL : toi tu avais mis des mini-personnes c'est pour ça que moi j'ai mis « *L'une d'entre elles* » de ces personnes qui se présenta JESSIE ↑ça sous-entend (...) regarde tu corriges c'est bon

Une syllabe prolongée est traduite par une série de deux points après le mot :

1458- E : ah ::::: tu mets rouge pétard [56 min.]

Les lecteurs trouveront des renvois à des avant-textes filmés à un moment donné et qui les invitent à se reporter aux annexes B rassemblant les différents états des rédactions. Dans ces cas, qui deviennent de plus en plus fréquents au fur et à mesure que les séances d'écritures s'enchaînent, nous insérons une précision entre parenthèses : (CF EI 2 GR 7), laquelle signifie pour cet exemple « *Veillez vous reporter à l'écrit intermédiaire n° 2 du groupe 7* » dans l'annexe B de cette séquence. Inversement dans l'annexe B, nous faisons figurer un renvoi à la page de la transcription où cet état du texte est traité par le professeur.

5.1.2.3. Durée et délimitation des échanges

Le défilement du temps est indiqué entre crochets [1 min.], de minute en minute, souvent aussi en secondes [13 min. 20 s.] et généralement au début et à la fin de chaque échange entre le professeur et un groupe. Ces échanges sont marqués matériellement par un trait horizontal qui traverse la page. Ils marquent le passage du professeur à un autre groupe.

Pour rendre plus efficiente l'analyse des transcriptions, nous avons imaginé de délimiter des unités d'intervention qui obéissent à une cohérence d'intention qui serait par exemple un souhait de comportement de la part de l'élève ou un désir du professeur de faire modifier un élément du projet d'écriture ou de l'avant-texte.

Dans l'échange qui est consacré à Renaud et que nous reproduisons intégralement ci-après, Aude oriente ses interventions sur trois problèmes qui ne sont pas en rapport direct :

554- Renaud : (*est venu au bureau apporter sa copie pour que le professeur la lise*) je vais avoir beaucoup de sous moi avec cette histoire-là [51 min.]

555- Aude : ils ont dormi deux semaines

556- Renaud : ils étaient dans le coma

557- Aude : ils ne sont pas morts de déshydratation après deux semaines ils ont vécu deux semaines sans boire ça c'est un miracle parce que trois jours sans boire

558- E : c'est irréel

559- E : on peut rester 30 jours sans manger

560- Aude : non c'est plus je crois que c'est 60 jours sans manger

561- Axel : oui c'est 60 jours

562- Renaud : je ne sais pas moi ça fait trois ans que je ne bouffe plus moi

563- Aude : mais tu t'alimentes de temps en temps

564- Renaud : non je fais un régime je suis à jeun mon estomac [52 min.]

565- Aude : un récit fantastique commence dans un monde réel quelqu'un qui reste deux semaines sans boire il n'est plus là en plus ils sont en plein désert irakien alors je ne te dis pas la vitesse de déshydratation ++ mais bon bref

566- Bastien : je me XXXXX un irakien qui habite dans le pôle nord

567- Aude : mais Bastien la question n'est pas là la question est que deux semaines couché dans le désert dans le coma sans soin sans rien tu meurs enfin je ne suis que prof de français mais il me semble quand même que mes petites connaissances que j'ai enfin qu'ils restent deux semaines si cela te tient à cœur mais

568- Renaud : bah s'il faut

569- Aude : parce qu'on peut imaginer qu'il a exceptionnellement plu et qu'ils ont recueilli un peu d'eau [53 min.]

570- Renaud : non bon marquez une semaine on fait entre les deux

571- Aude : non ils sont à l'intérieur

Le premier effort d'étayage porte sur les tours de parole 555-571. Aude tente de faire comprendre à Renaud que son texte pose un problème de cohérence : il n'est pas vraisemblable d'écrire que des hommes sont restés dans le coma en plein désert irakien sans boire pendant deux semaines. Dans ces conditions, ils ne peuvent pas revenir vivants. Selon la typologie que nous présentons au chapitre 6, nous codons ici la présence d'un guidage oral portant sur la cohérence des contenus textuels et des problèmes de textualisation.

572- Renaud : les p'tits noirs sont

573- Aude : arrête un petit peu d'appeler les gens les p'tits noirs les p'tits trucs les p'tits bidules

574- Renaud : c'est mignon petit

575- Aude : alors dis moi il te manque

576- Renaud : oui je voulais mettre tous incompris dans un monde irréel mais je ne vais pas mettre ça
(CF EI 5 NFB Renaud)

Les tours de parole 571 à 576 sont une réprimande du professeur sur une façon de s'exprimer inconvenante, en dehors du contexte écrit de production de la nouvelle. Il ne s'agit pas d'une forme d'accompagnement quelconque à l'écriture. Aude reprend le travail sur le brouillon dans une perspective d'étayage à partir des tours de parole 577-583 où elle procède à un guidage oral des contenus textuels, des événements figurant dans la textualisation en proposant des possibles narratifs et des idées de descriptions relatives à ces possibles narratifs. Nous codons donc ces différentes caractéristiques selon les abréviations adoptées dans les conventions du chapitre 6 qui suit.

577- Aude : alors ici tu peux un petit peu décrire le monstre la bête pourquoi tu n'utilises pas plus l'idée que quand on regarde le bâtiment de l'extérieur il est intact et quand on entre à l'intérieur il est en ruines ++ ton monstre il sort des bâtiments ou il reste dedans ? [54 min.]

578- **Renaud :** il reste dedans

579- Aude : ça il faudrait que tu exploites ça à mon avis tu pourrais les faire entrer et sortir et les faire se rendre compte que quand ils sont dans le bâtiment en ruine ils sont en danger avec le monstre et une fois qu'ils sortent du bâtiment le monde est tout à fait normal c'est une espèce de porte vers un monde dangereux le bâtiment tu peux garder ton texte

580- **Renaud :** je dois tout changer alors

581- Aude : non tu ne dois pas tout changer tu dois expliquer qu'au moment où ils se réveillent donc au moment où ils rentrent ici qu'ils se rendent compte que le monstre ne se trouve qu'à l'intérieur des bâtiments du bâtiment donc une fois qu'ils en sortent c'est le monde normal c'est comme si nous en allant aux toilettes ou en allant dans la salle aux sandwiches en ouvrant la porte on se retrouve dans un monde complètement dangereux avec des monstres etc mais que chaque fois qu'on revient ici les monstres ne savent pas passer d'un monde à l'autre [55 min.] ton monstre il est coincé dans le bâtiment il ne sait pas en sortir si je comprends ton idée

582- **Renaud :** oui

583- Aude : bah mets-le

584- **Renaud :** et là ça va aussi XXXXXXXX (*il montre la dernière ligne*)

585- Aude : tu peux laisser à toi de voir

Enfin aux tours de parole 584-585, Renaud sollicite un avis et obtient une réponse brève qui valide sa proposition. Nous avons donc dégagé trois unités d'interventions didactiques d'accompagnement à l'écriture (dites « *unités étayantes* »). Nous verrons que deux constituent une forme de guidage, une autre (584-585) est plus floue et relève de la guidance. C'est justement ce principe de distinction entre *guidances*, *pilotage*, *sollicitations détournées*, *guidage*, *correction* qui nous conduit souvent à considérer la présence de deux unités étayantes distinctes. Nous adoptons le principe de l'existence de deux unités¹ étayantes distinctes à partir du moment où un énoncé relève de la guidance et l'autre d'un geste professionnel² différent (tissage, pilotage, guidage, correction). Le degré d'intervention n'est plus le même, on compte donc deux unités étayantes et non une seule. C'est à cette condition que nous saurons si les professeurs guident les élèves avec des principes généraux, peu individualisés, caractérisés par un sous-étayage ou une posture de lâcher-prise (Bucheton, 2008) et jusqu'à quel point ils interviennent sur les contenus textuels. Les trois interventions portent sur des contenus textuels. Les deux premières interventions concernent la cohérence, les événements, la proposition de possibles narratifs, et les caractéristiques génériques. Le nombre d'aides total au terme de la séquence (145 interventions didactiques d'aide à

¹ Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 58.

² Bucheton, 2008.

l'écriture) est un chiffre important qui permet par la suite d'établir des proportions à partir des comptages des catégories effectuées dans notre typologie. 145¹ équivaut à une proportion de 100 %. Le codage permet d'identifier la présence de deux interventions sur la cohérence dans l'ensemble de la séquence d'Aude, aux tours de parole 555-571 et 181. Le produit en croix permet de dire qu'il y a 1,3 % d'interventions sur la cohérence dans la pratique d'Aude par rapport à l'ensemble des unités étayantes à l'écriture recensées.

| | |
|-----|-----|
| 2 | 145 |
| 1,3 | 100 |

Pour améliorer la lisibilité des résultats, on peut ramener les résultats chiffrés au demi-point le plus proche ou en nombre entier. On obtient donc 1,5 % d'unités étayantes sur la cohérence dans la pratique d'Aude. L'unité étayante peut aussi être chronométrée. Nous analysons de cette façon l'ensemble des enregistrements vidéo ainsi que les autres séquences, sans pouvoir exclure en dépit des principes suivis une certaine subjectivité, c'est une raison supplémentaire pour laquelle nous ramenons les pourcentages au nombre entier le plus proche ou en demi-points. Reste à apprécier ce résultat par rapport aux autres formes d'étayage qu'Aude octroie aux élèves et à mettre en regard ce résultat par rapport aux autres professeurs, ce qui est l'objet de notre chapitre 7.

5.2. Transcription des entretiens

Les entretiens suivent les mêmes règles, si ce n'est que le défilement du temps n'est pas précisé et que pour différencier plus facilement les entretiens entre eux, nous faisons usage d'un code devant les noms des locuteurs : (**1 EPF- CYRIL**). Ce code reprend le tour de parole chiffré, le nom de l'interviewé ou de l'intervieweur et les lettres EPF. E signifie Entretien, P est mis pour Primaire et F pour Fantastique. En tête de chaque entretien, la signification de ces trois lettres, variables selon les enregistrements, est mise en légende.

¹ La délimitation et le dénombrement global d'unités étayantes n'a pas forcément une grande incidence sur les résultats. Ainsi dans l'hypothèse où nous aurions identifié 175 aides au lieu de 145. Il n'en demeure pas moins qu'il n'y aurait que deux aides sur la cohérence, soit 1,14%. Le résultat demeure dans le même ordre de grandeur : 1% au lieu de 1,5%.

6. Repérer des conceptions, représentations des genres dans l'écriture de fiction et des modèles disciplinaires en actes

6.1. Suivi des brouillons d'élèves et recueil des productions achevées

Il est intéressant de comparer les annotations finales du professeur, quand elles existent, avec les formes d'accompagnement qu'il a données aux élèves et de voir si les appréciations sur les copies portent sur de nouveaux éléments par rapport aux remarques qui ont été faites lors de l'écriture accompagnée ou si elles se recourent. Bien que nous ne cherchions pas à faire une étude génétique du nombre très important de brouillons que nous avons recueillis, nous les considérons comme des objets éclairant les conceptions et les difficultés des élèves. L'ensemble des annotations ainsi que la note chiffrée du professeur donnent une idée des critères qu'il valorise et informe sur ce qu'est pour lui une production réussie. C'est essentiellement à cette fin que nous recueillons les productions achevées quand les élèves sont arrivés à ce stade. Nous avons là un élément qui est une indication non négligeable permettant d'identifier les modèles disciplinaires en actes et, au-delà encore, de déterminer l'efficacité des formes d'accompagnement mises en place. Nous ne faisons qu'aborder, dans le cadre restreint de cette thèse, ce dernier point, et le conservons comme l'objet de recherches ultérieures.

6.2. Traitement manuel et informatique des données

En matière d'écriture, Oudart (2009 : 41) rappelle qu'il existe des savoirs implicites, non énonçables ni formalisables, qui expliquent les différences dans les pratiques scripturales de professionnels. Nous essayons de mettre à jour manuellement ces savoirs implicites au sein des pratiques observées. Les témoignages des élèves sous forme de questionnaires et entretiens sont exploitables par des recherches automatisées. Des logiciels comme *Tropes* hiérarchisent les mots récurrents ou leurs synonymes selon leur fréquence d'apparition. Ces recherches automatisées peuvent être faites dans les entretiens et avec les transcriptions des séances d'écriture¹. Nous utilisons le logiciel *Le Sphinx Primo* pour effectuer une répartition automatique en histogrammes des réponses aux questionnaires distribuée aux élèves. Le

¹ Voir notre chapitre 7, paragraphe 1.1. p. 380.

ressenti des élèves de la classe est immédiatement visualisable par ces histogrammes. Il nous revient ensuite de les confronter avec les formes d'accompagnement de la typologie que nous exposons dans le chapitre suivant.

Les mots récurrents sont localisés dans les transcriptions à partir du logiciel *Tropes* qui permet de faire des recherches sémantiques. Le même logiciel est mis à contribution afin de cerner les principales caractéristiques des copies d'élèves. Ainsi des univers de référence apparaissent, les mots constituant ces champs lexicaux sont localisés. Le logiciel permet aussi, de façon instantanée, d'accéder à la liste des mots du texte regroupés selon leur classe grammaticale, avec une faible marge d'erreur, qui existe néanmoins. Le logiciel distingue les verbes factifs, déclaratifs, statifs et performatifs et donne un pourcentage d'emploi pour chacun. Pour un texte donné, il comptabilise et établit une proportion pour les différentes catégories de connecteurs : condition, cause, but, addition, disjonction, opposition, comparaison, temps et lieux. L'intérêt est de pouvoir repérer rapidement quel usage les élèves font des incitations professorales à narrer des faits avec des ellipses, des accélérations dans la narration. Les modalisations sont aussi classifiées selon qu'elles marquent le temps, le lieu, la manière, l'affirmation, le doute, la négation ou l'intensité. Certaines de ces modalités sont particulièrement importantes pour contribuer à faire naître l'ambiguïté d'un texte fantastique quand le professeur demande de faire douter le personnage ou le lecteur. La limite de l'outil est que les modalités verbales sont dans la catégorie *verbes* et que les chiffres indiqués par le repérage des modalisations se focalise surtout sur la catégorie adverbiale. Le verbe *sembler*, propre par exemple à faire naître le doute, est à analyser selon d'autres paramètres ou il faut l'ajouter.

Nous avons utilisé d'autres applications du logiciel *Tropes*. Un des professeurs du primaire demande d'introduire dans les récits fantastiques beaucoup d'adjectifs pour créer une « *ambiance* » fantastique. Les adjectifs, effectivement employés dans les productions finales, peuvent être comptabilisés, repérés instantanément et catégorisés selon qu'ils sont des adjectifs objectifs, subjectifs ou numériques. Les deux premières catégories informent potentiellement sur la présence d'un écrit qui relève du fantastique intérieur, si on croise les résultats avec les modalisations employées. Là encore, il convient d'être prudent au niveau des résultats en pourcentage parce que les participes passés à valeur d'adjectifs comme « *terrorisés* » (employé en épithète détachée) sont traités dans la catégorie « *verbes* ». En dépit de ces imperfections du traitement informatique des données, une tendance se dégage et ouvre la voie à des analyses manuelles plus nuancées.

Conclusion du chapitre 5

Au cours de ce chapitre, nous avons présenté les enregistrements du corpus et leur contexte de production. Le recueil des documents et la conduite des entretiens constituent des apports d'informations qui n'existent pas toujours sous des formes équivalentes d'une pratique à l'autre, mais nous ne pouvons pas écarter une source d'informations précieuses qui permettra de comprendre la logique d'une pratique sous prétexte qu'elle n'existe pas chez un autre enseignant. Nous serions alors obligés de renoncer à beaucoup d'écrits informatifs. L'utilisation de la vidéo est un moyen d'enregistrement des données assez répandu maintenant en matière de recherche en didactique. Notre particularité est que la caméra est mobile et suit les déplacements de l'enseignant qui se déplace de groupe en groupe et que les copies sont filmées quand le professeur se penche vers elles pour proposer des conseils. Des entretiens avec le professeur ou avec les élèves permettent de combler les informations écrites qui n'existent pas dans les écrits de planification enseignante ou dans ceux que le professeur destine à l'institution. Ces entretiens sont réalisés avant et après les séances d'écriture. Des questionnaires destinés aux élèves permettent de faire le bilan de la pratique et d'appréhender leur point de vue sur l'étayage dont ils ont bénéficié.

Chapitre 6. Elaboration d'une typologie des interventions didactiques d'accompagnement à l'écriture de fictions

« L'objet (...) est d'étudier la nature du processus de tutelle, les moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui. » (Bruner, 1983 : 261).

D'un point de vue méthodologique, ce chapitre établit une typologie des d'interventions didactiques visant à guider les élèves dans leur production.

Pour ce faire, nous explorons plusieurs enregistrements vidéo de notre corpus. Dans un premier temps, nous limitons le repérage des formes d'étayages à ceux qui portent sur l'écriture d'un genre, la nouvelle fantastique. Les pratiques de professeurs sont celles de Cyril en cours moyen 1^{re} et 2^{ème} année, Lyse en classe de seconde générale et, pour la Belgique francophone, Aude en classe de 5^e technologique.

Dans les chapitres suivants, nous mettrons ces catégories au service de l'analyse de séances d'enseignement de l'écriture de la fable. Nous chercherons, à cette occasion, si les catégories d'étayage à l'écriture mises en œuvre varient de façon significative quand les séances sont conduites avec d'autres accompagnants en écriture et qu'elles portent sur d'autres genres.

Afin de faciliter la lecture de ce chapitre, nous présentons ici notre arborescence des différentes formes d'accompagnement qui sont illustrées dans ce chapitre par les cas observés. Nous regroupons et affinons des travaux de recherche exposés dans le chapitre 2. Le classement des outils d'étayage selon le moment de conception qui a été amorcé par Gadeau (1989 : 51) et le classement des lieux d'intervention didactique de Turco (1987) et Séguy (1989) ont guidé notre réflexion.

Nous avons présenté cinq grands paramètres pour classer les formes d'étayage apportées par le professeur lors d'une écriture accompagnée de fictions brèves :

Chapitre 6. Elaboration d'une typologie des interventions didactiques d'accompagnement à l'écriture de fictions

1°) L'étayage diffère selon qu'il se situe en amont de l'écriture (*a priori*), pendant celle-ci (*en situation*), ou en aval de la rédaction des élèves (*a posteriori*) et selon son canal de diffusion (*écrit, oral, non verbal*).

2°) Le degré d'intervention du tuteur varie dans l'étayage qu'il apporte : nous distinguons les cas de *sollicitation détournée*, de *guidance*, de *tissage*, de *pilotage*, de *guidage*. A cela s'ajoutent *les corrections*. Nous distinguons les *corrections linguistiques* des *corrections sémantiques*. Les corrections linguistiques portent sur la syntaxe, le lexique, l'orthographe ou la morphologie, d'autres s'apparentent à des *corrections sémantiques* quand elles concernent les contenus textuels. Nous baptisons « *corrections sémantiques* » les propositions de contenus textuels, possibles narratifs, modifications de l'ordre de la narration quand des interactions didactiques sont écrites sur la copie et dites par l'enseignant qui a autorité sur l'élève et qui prennent dès lors une valeur contraignante.

3°) L'initiateur de l'étayage et son destinataire sont des interactants à identifier pour commenter les interventions didactiques. Ce peut être un élève qui demande de l'aide pour lui ou pour autrui ou bien le professeur qui choisit d'intervenir pour un élève, pour plusieurs, parfois même pour l'ensemble de la classe.

4°) Les lieux d'intervention didactique de l'étayage sont aussi, en fonction de leur fréquence d'apparition, des marqueurs d'une pratique.

L'analyse des choix d'étayage permet de différencier nettement les priorités que l'enseignant se donne, de reconnaître des représentations ou de caractériser des pratiques.

Nous ne ferons qu'aborder, dans le cadre de cette étude, la très vaste question de l'incidence des interventions sur les copies et sur les élèves. Nous donnerons quelques pistes de différenciation pour des études futures. C'est en effet un observable intéressant à croiser avec les précédents dans le cadre d'analyses de séances.

Nous reprenons successivement chacun de ces points dans ce chapitre.

1. Classement des étayages selon leur moment de conception et le canal

Notre typologie¹ fait une tripartition qui distingue l'étayage à l'écriture conçu *a priori*, les étayages mis en œuvre *en situation* et ceux intervenant *a posteriori*. Ces deux derniers étayages peuvent être écrits, oraux ou également non-verbaux (gestuels par exemple), auquel cas la guidance qui repose uniquement sur un signal gestuel est, d'une façon ou d'une autre, plus restreinte. D'un côté, le critère de distinction est le moment de réalisation de l'étayage (*a priori* ; *en situation* ; *a posteriori*), de l'autre le canal d'expression (intervention orale, support écrit ou élément non-verbal).

1.1. Le moment de réalisation de l'étayage

1.1.1. Etayage *a priori*

L'étayage enseignant commence parfois avant que les élèves n'écrivent, ou avant même de leur avoir présenté l'activité d'écriture, il s'agit d'un étayage *a priori*. Le terme général d'*étayage* est employé à titre provisoire. Nous catégorisons de façon plus précise la terminologie par la suite. La caractéristique de l'étayage *a priori* est de partir de données antérieures à la mise en œuvre : le professeur n'a pas encore vu ses élèves écrire sur le sujet donné, néanmoins il juge nécessaire de leur fournir des éléments pouvant soulager leur effort d'écriture ou des éléments venant expliciter ses attentes, les critères de réussite, des modèles. Elle s'adresse à tous sans distinction ; de ce point de vue, tout étayage *a priori* est une guidance.

Les guidances *a priori* sont écrites quand il s'agit par exemple de grilles de critères. Elles sont élaborées, lors de la planification enseignante, par le professeur qui essaie d'anticiper les difficultés qu'il suppose que ses élèves vont rencontrer. Ces grilles sont alors révélatrices des priorités didactiques que l'enseignant fixe à sa classe. Nous en trouvons dans le cours de Cyril (Annexe 1) et dans celui d'Aude (Annexe 4 C6). La grille qu'Aude donne à ses élèves belges de 5^e Technologique révèle un certain nombre de difficultés de réalisation anticipées : l'élaboration d'un plan, la construction de paragraphes, l'utilité des descriptions, le réalisme initial...

¹ « Une typologie est une taxinomie, une classification appliquée aux productions langagières. » (Gromer, Weiss, 1996 : 107).

Chapitre 6. Elaboration d'une typologie des interventions didactiques d'accompagnement à l'écriture de fictions

Cette guidance écrite peut être complétée par une guidance orale. Celle-ci peut être redondante par rapport à la guidance écrite, complémentaire ou en contre-point. Elle apparaît lors des premières minutes de cours avant que les élèves ne commencent à écrire.

Dans la guidance orale suivante, Cyril s'efforce de reformuler les consignes qu'il a préparées dans des fiches élaborées *a priori* et qu'il s'apprête à distribuer :

3-CYRIL (*donne la consigne*) : **je vous le dis rapidement tout sera précisé dans les feuilles que je vais vous donner vous allez analyser l'image pour savoir ce qu'il y a à en tirer ensuite vous commencerez à réfléchir + en groupe**

La citation souligne le caractère potentiellement redondant entre la guidance *a priori* écrite et la guidance *a priori* orale. La logique des professeurs veut qu'ils donnent - ou croient donner - les mêmes conseils à l'oral au moment de l'explicitation de la consigne que ceux qu'ils proposent aux élèves dans les grilles de critères.

Toutefois, des ajouts peuvent apparaître. Ainsi dans le verbatim d'Aude, les tours de parole 90-92 rendent tangible la complémentarité de la guidance *a priori* orale par rapport à la feuille de consignes distribuée :

89- Hamza : madame vous avez déjà vu le film *Les châtiments* ?

90- Aude : ah oui avec l'actrice qui joue dans *One Million dollar baby* alors Hilary Swank si si j'ai vu

91- Hamza : vous l'avez vu je peux le raconter ?

92- Aude : ah non parce que dans les critères d'exclusion il y a « tu as plagié une œuvre existante » parce que je ne veux pas que tu me racontes une histoire déjà existante

Lors de la première séance, il n'est pas écrit dans les documents distribués aux élèves de 5^e T que le plagiat est interdit. L'échange avec Hamza conduit Aude à proposer le critère d'évaluation qui oriente l'écriture vers une autre trame narrative que celle du film *Les Châtiments*. Aude n'avait pas envisagé qu'il serait nécessaire de mettre les élèves en garde contre la tentation du plagiat si tôt, bien qu'elle ait prévu, lors de la planification enseignante, d'intégrer cet avertissement dans une seconde grille pour la séance suivante.

La non-concordance entre guidance *a priori* écrite et guidance *a priori* orale se rencontre dans la pratique d'Aude. A travers la grille d'écriture qu'elle a empruntée au site www.enseignons.be, les élèves sont incités à réinvestir une structure à 5 étapes qui suit le schéma narratif dit quinaire tandis qu'elle leur a demandé dans le cours théorique préparatoire à l'écriture de suivre une structure plus complexe en 6 étapes¹, spécifique au récit fantastique. Ce genre de décalage peut aussi se rencontrer entre guidance *a priori* et étayage *en situation*.

¹ Structure du récit fantastique dégagée (Rogé : 1977) : 1- Entracte. (Introduction) 2- Avertissement. 3- Transgression. 4- Aventure 5- Peur. 6- Conclusion.

Qu'elle soit orale ou écrite, la guidance *a priori* vise les mêmes buts. Elle s'oriente vers des plans d'actions (guidance *a priori* pragmatique), vers des plans pour rédiger à travers des conseils procéduraux (guidance procédurale) ou vers des plans pour dire (guidance de la textualisation). Cette dernière catégorie peut renvoyer à une guidance *a priori* sémantique ou morphosyntaxique (Séguy, 1989). Nous précisons les lieux d'intervention didactique rencontrés au sein des guidances *a priori*, dans les sous-parties 4 et 5 de ce chapitre.

Les guidances *a priori* ont, comme dans l'exemple suivant, une fonction de facilitation procédurale : Cyril, avec ses élèves de l'école primaire, recourt à l'usage du traitement de texte avec vérificateur orthographique et dictionnaire de synonymes. Il attribue *a priori* aussi des rôles à chaque élève (Annexe 1, fiche repères N° 2) :

Rappel des rôles dans le groupe :

- ⇒ **Le coordonnateur** est attentif au bon fonctionnement du groupe.
- ⇒ **Le secrétaire** est responsable de l'écriture des réponses du groupe sur les différentes feuilles et peut répartir l'écriture entre les membres du groupe.
- ⇒ **L'éditeur** sera responsable de la saisie à l'ordinateur et répartira la saisie sur l'ordinateur.

Les élèves n'ont pas à écrire le texte complet, chacun a un rôle, ce qui allège la charge cognitive chez les jeunes rédacteurs (Garcia-Debanc, 1990 : 29).

1.1.2. Etayage *en situation*

L'étayage *en situation* repose sur les échanges verbaux, mais, ponctuellement, il existe un étayage écrit qui se matérialise soit au tableau (Aude inscrit de nouveau au tableau les 6 étapes de la structure du récit fantastique), soit sur les brouillons d'élèves dans le cadre du cours. On y trouve, sous forme orale ou écrite, tous les degrés d'intervention que nous avons présentés au début de ce chapitre : la sollicitation détournée, la guidance, le guidage, le tissage, le pilotage et les demandes de correction orale ou les corrections écrites.

En théorie, le professeur qui, en situation, s'interroge sur la réponse à apporter à un problème d'écriture peut le faire rétroactivement par le guidage *a posteriori*. Ce guidage peut permettre de prendre le temps de se documenter et de trouver une réponse satisfaisante à ce qui met l'enseignant en insécurité didactique.

1.1.3. Etayage *a posteriori*

L'étayage *a posteriori* est une forme d'étayage différé qui revient à porter une appréciation sur les avant-textes, en dehors de la séance de classe. Aude annonce, dans sa 2^e séance, qu'elle aura recours à cette forme d'accompagnement différé :

182- Aude : ah une consigne qui a son importance le travail ne repart pas chez vous juste à la fin de l'heure je reprends ce que vous avez fait je le lis déjà une première fois je mettrai des petites notes au crayon continue fais attention à ci fais attention à ça

Selon son discours, cette relecture critique permet de s'assurer que l'élève peut continuer, auquel cas le professeur l'encourage. La relecture formule aussi quelques mises en garde du type guidance (182-Aude : (...) *fais attention à ci fais attention à ça*).

L'étayage *a posteriori* peut donner lieu à des critères de relecture ou d'évaluation élaborés en fonction des problèmes effectivement rencontrés par les élèves et non en fonction des difficultés supposées, comme c'est le cas, avec les grilles, des guidances *a priori*.

1.2. Canal d'expression de l'étayage

La réalisation de l'étayage reposent généralement, à l'écrit, sur l'utilisation de grilles de relecture, d'évaluation, de composition, des annotations écrites sur les avant-textes ou les productions finales, tandis que d'autres enseignants utilisent plus volontiers, pour certains niveaux d'analyse, les interventions didactiques orales, des conseils ou consignes orales qui se révèlent parfois être en redondance ou discordance avec d'éventuelles consignes écrites. S'ajoutent à cette liste les recours à des banques de textes ou les relectures par les pairs et éventuellement un geste de la main qui désigne par exemple un endroit du texte, accompagné ou pas de paroles.

L'étayage *a priori* est écrit ou oral.

2. Degré d'intervention

Nous identifions dans l'étayage enseignant en écriture de fiction sept degrés d'intervention qui se manifestent dans la relation didactique. Il convient de les répertorier, de les illustrer et de les définir. Nous donnerons des exemples en prenant des extraits d'échanges significatifs dans l'un ou l'autre des enregistrements.

2.1. La sollicitation détournée

Il arrive que l'élève sollicite de l'aide et qu'il reçoive une réponse qui le laisse totalement seul face à sa difficulté. L'intervention didactique est évitée et est réduite à rien. C'est le plus faible degré d'intervention didactique et d'indication donnée à l'élève. Dans notre terminologie, il est nommé *sollicitation détournée*.

Ainsi dans la classe de 5^e T d'Aude, cet échange se cantonne à deux répliques :

344- François : après la présentation des personnages je suis bloqué

345- Aude : bah justement peut-être que ça intéresse aussi monsieur le fait que tu sois bloqué

Le constat de blocage constitue un acte de langage indirect (Arrivé, Gadet, Galmiche, 1986 : 31 ; Tomassone, 1997 : 47). Dire « *après la présentation des personnages je suis bloqué* » se comprend dans la relation de l'enseigné à l'enseignant comme une demande d'aide de la part de l'élève et la déclaration revient à formuler une demande du type « *J'ai un problème, je vous le fais savoir. Est-ce que vous pouvez m'aider parce que là je suis bloqué après la présentation des personnages ?* », comme quand on dit à quelqu'un qui a une montre « *je ne sais pas quelle heure il est.* », déclaration qui équivaut à demander l'heure à l'interlocuteur. Or Aude apporte une réponse qui lui permet de ne pas répondre à cet appel en se référant au chercheur qui n'est pas dans le contexte didactique. La tâche de déblocage reste totalement dévolue à l'élève qui doit chercher seul les éléments qui peuvent constituer son intrigue.

Parfois, le détournement de la sollicitation apparaît avec un mot qui prend un caractère tellement ambigu (*bon, soit, hmm hmm...*) que l'élève n'en tire aucun conseil permettant d'améliorer sa production. Il ne peut que continuer. L'échange des TP 143 à 147 dans la 5^e T d'Aude en est l'illustration.

216- Axel : Madame (*elle prend la production d'Axel et la lit*) ouais ?

217- Aude : ouais

218- Axel : ouais ouais ? ou

219- Aude : ouais (*Aude rend la copie et s'en va*)

220- Axel : ça va alors

Nous avons ici une simple interjection qui prend valeur de jugement axiologique pouvant suggérer un tiède enthousiasme ou une acceptation de la production. Tout dépend de

l'intonation adoptée. L'élève interprète de manière favorable cette réponse sous forme d'hétéro-répétition de sa propre interrogation¹.

La sollicitation détournée² peut être due à une volonté de dévolution (Brousseau, 1986) totale de la tâche ou bien à un embarras - voire une ignorance plus ou moins avouée de l'enseignant- par rapport au problème rencontré, lequel n'est pas nécessairement relatif à la discipline de formation. Ainsi par exemple, l'enseignant en situation d'accompagnement de l'écriture se voit demander des renseignements historiques ou géographiques très précis qui le conduisent à admettre son ignorance et à changer de sujet ou encore à proposer à l'élève de faire des recherches ultérieures. Les enregistrements de Lyse attestent de tels échanges, lorsque Thomas s'interroge sur l'image des *Mystères de Harris Burdick* « Les sept chaises » :

112- **THOMAS** : (*question inaudible sur la naissance du style gothique des cathédrales*)
madame madame c'est bien une cathédrale gothique ?

113- **Lyse** : **oui +++ oui pourquoi ?**

114- **GAETAN** : le style gothique est-ce que ça existait au XII^e siècle ?

115- **Lyse** : **hou là tu me poses une belle colle j'en sais rien + j'en sais rien du tout**

La sollicitation détournée est un échange comprenant une demande d'aide explicite ou implicite de l'élève et au cours duquel le professeur ne tient pas compte de la sollicitation, l'ignore ou adopte une posture de maintien de la dévolution à l'élève. Ce non-étayage de la part de l'enseignant est une forme de non-réponse ou parfois de détournement vers un autre problème didactique. Cette attitude peut être adoptée de manière consciente, volontaire comme elle peut se manifester de manière inconsciente, involontaire.

2.2. Les guidances

Nous définissons la guidance comme une forme d'étayage qui vise des principes généraux, applicables et transposables à la plupart des brouillons d'élèves. Les rappels méthodologiques pour mener à bien une tâche ou pour enchaîner les composantes des processus rédactionnels sont de l'ordre de la guidance. Dans ce cas, il s'agit d'une *guidance procédurale*, dont nous précisons les caractéristiques dans le paragraphe 4.1. de ce chapitre. La guidance ne laisse pas ou très peu de traces directes dans la production finale.

¹ Pourtant le dictionnaire *Trésor de la Langue française* signale que cet emploi familier de *oui* « exprime le doute, la perplexité, l'ironie, et plus fréquemment la surprise ». L'emploi ironique ou sceptique est d'ailleurs identifié comme l'emploi le plus courant.

² Ce constat a été fait par Lahanier-Reuter (2007 : 66) « des actions de l'enseignant (...), lors d'une situation donnée, peuvent générer (...) des stratégies de contournement du problème ou de la question posée de la part des élèves » (*Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, article dévolution*).

Un des critères secondaires d'appartenance à la catégorie *guidance* est que le professeur n'indique pas la solution, la forme linguistique correcte, quel choix lexical préférer.

La guidance se manifeste également par des consignes de révision générales, transposables à un vaste ensemble d'élèves :

485- Aude : orthographe d'usage tu as certains mots comme *cimetière* que je t'avais signalé tu as deux trois fautes d'orthographe d'usage fais attention parfois tu ne mets pas les marques de pluriel ou les marques du féminin ça pour la langue pour la création de l'histoire essaie peut-être de développer certaines de tes descriptions d'expliquer et de développer certaines passages ça va un peu vite oui ¹

Dans cette intervention, l'élève ne sait pas précisément quels mots sont concernés par les erreurs d'orthographe d'usage, il ne sait pas où ni combien de fois il a commis des erreurs de genre et de nombre. Le professeur incite à développer des passages et des descriptions sans dire lesquels. D'un point de vue formel, l'emploi de pronoms indéfinis ou de déterminants indéfinis est un indice de guidance. A la 41^e minute de la dernière séance du cours d'Aude, la guidance écrite « *Développe certaines passages* », comme la guidance orale du TP 477 sont marquées par l'emploi de déterminants indéfinis « *fais attention à certaines tournures de phrases* ».

L'intervention d'Aude sur la copie de Bastien, aux tours de parole 242-244, est un bon exemple pour montrer comment les guidances se centrent éventuellement sur un détail du texte pour aboutir à un effet sur le produit final également très réduit ou à une absence de changement. (*Copie de Bastien*) :

La renaissance du cimetière indien

Cette histoire commence en 1954 à Lima au Pérou.

(UNE FAMILLE FRANÇAISE NOMME)

(CETTE FAMILLE EST APPELE DUTRON ET VIENT DU CHUD DE LA)

Une famille chtimi en provenance de Bergue vient passer ses vacances en Amérique du Chud. Elle se nomme la famille Neufontaine. Le mari s'appelle André et son épouse s'appelle Audrey. Ils ont déjà deux enfant, un s'appelle Ninon et l'autre s'appelle Ola. Mais il ne se doute pas un instant qu'ils passent leur vacance au dessus d'un ancien cimetière indien.

(Aude s'est levée pour venir lire cette copie, crayon à papier en main)

¹ Nous avons souligné les indicateurs linguistiques de guidance.

242- Aude : Bon c'est réaliste tu as un élément qui va devenir perturbateur je présume ça risque de faire peur (elle entoure le mot cimetière)

243- Bastien : oui

244- Aude : tu peux continuer (Bruit) ++ tu peux continuer franchement

Aude fait le constat de la présence d'un lieu inquiétant. La remarque se cible sur le *topos* de lieu « cimetière » (Aude : TP 170) qui contribue à introduire l'élément perturbateur : le réveil des esprits des anciens, ce qui est un motif fantastique (Millet, Labbé, 2005 : 223-227) censé faire naître la peur. L'étayage qui en résulte ne va pas au-delà d'une simple exhortation (« tu peux continuer » TP 172). La guidance maintient l'orientation prise par l'élève, ce qui est une des six fonctions de l'étayage selon Bruner (1983). Bastien est encouragé à maintenir son idée d'un lieu sanctuarisé et probablement maudit. La phrase « ça risque de faire peur » implique que le cimetière ne fait pas systématiquement peur. Les conditions pour que cette peur se propage ne sont pas évoquées. L'étayage par guidance va de pair avec le fait que le professeur pense (ou feint de penser) que les élèves sont capables de trouver une solution par eux-mêmes à l'ensemble du problème et qu'il suffit d'évoquer le dysfonctionnement ou le manque de précision. L'accompagnement par guidance est donc polymorphe, très limité, allusif, ou se détache de ce qui est ciblé pour revenir à des conseils procéduraux, méthodologiques.

La guidance est constituée d'un nombre limité de remarques ou de mots ; elle peut être même non verbale, comme on le voit ci-dessous :

239-Renaud : Madame si j'écris une histoire de guerre et qu'il y a un monstre qui vient c'est fantastique ça (Aude fait oui de la tête)

Aude répond par un simple signe de la tête à la question qui lui est posée. Le caractère laconique de la réponse apportée est donc patent. La guidance non verbale est compréhensible par le milieu et les conditions d'énonciation. Renaud pose une question totale à Aude et non une question partielle. Le professeur peut supposer qu'il n'attend donc pas autre chose qu'une réponse validante ou négative. De plus, ici Aude est assise à son bureau et ne voit pas la copie de Renaud, ce qui rend impossible toute réponse personnalisée aux besoins de l'élève rédacteur, du type guidage.

Les propositions d'améliorations sémantiques et le traitement des contenus textuels sont rarement traités sur le mode de la guidance. Cela arrive pourtant. Un exemple de guidance sur les contenus textuels, les événements de l'histoire à inventer, est fourni par Aude. Juste avant la phase d'écriture effective sur la feuille, elle propose à Bastien une trame narrative à partir de motifs récurrents du genre fantastique :

17- Aude : tu pourrais avoir quelque chose ou quelqu'un à un moment qui avertit le héros qu'il va se passer quelque chose que ça ne va pas qu'il ne faut pas acheter cette maison-là par exemple il ne faut pas acheter cette bague-là parce que cette bague est ensorcelée ou quelque chose comme ça il n'en tient pas compte c'est la transgression en n'en tenant pas compte il va vivre une aventure dans laquelle la peur va prendre de plus en plus de place

On voit que la guidance n'est pas ciblée, comme l'indiquent les pronoms indéfinis « ou quelque chose comme ça », ou le déterminant article indéfini « une aventure » et ne peut pas être réinvestie telle quelle. On ne peut pas élaborer une histoire cohérente en utilisant l'ensemble des stéréotypes qu'Aude propose. Le professeur de fin de secondaire, au tout début de la séance d'écriture, n'a d'ailleurs pas l'intention de proposer une trame prête à l'emploi. Les variations restent infinies, des choix s'imposent. La guidance est une intervention didactique qui porte ici sur les événements de l'histoire à inventer ; les stéréotypes énumérés sont rappelés avant l'écriture effective des élèves. Cette suite de stéréotypes fournit des orientations possibles avant l'écriture.

Un autre critère important qui fait qu'un étayage procède plus de la guidance que du guidage est le nombre et la nature des destinataires. Quand le professeur s'adresse à l'ensemble de la classe et donne des conseils généraux de nature procédurale, méthodologique, avant même d'avoir lancé les élèves dans la tâche d'écriture, on assiste à une forme de guidance.

La guidance dans l'extrait ci-dessous recommande, à l'ensemble de la classe, des processus à mettre en œuvre. Comme c'est le cas généralement dans la guidance, elle ne précise pas comment les élèves peuvent parvenir à atteindre les objectifs qu'expriment les verbes à l'infinitif.

36- Lyse : (...) comment vous allez vous y prendre à partir du sujet que je vous ai donné parce que là on ne vous donne pas un thème on vous donne une image ? (silence)

37- Raphaëlle : on va trier en fait ce qui s'approche du réel et du fantastique

38- Lyse : oui vous allez essayer de chercher dans l'image de quoi appuyer ET le cadre réaliste ET le cadre fantastique ensuite + qu'est-ce que vous allez faire d'autre ? (...)

41- Raphaëlle : déterminer l'époque

42- Lyse : déterminer une époque oui choisir un cadre spatio-temporel tout à fait

43- Constance : les personnages

44- Lyse : les personnages il va falloir les caractériser un peu vous avez une apparence physique mais vous avez guère mieux donc à vous de déterminer par la suite ce que vous allez leur attribuer comme caractéristiques + et ? quoi d'autre ?

45- E : un lieu

46- Lyse : un lieu + vous allez déterminer un cadre spatial bien donc vous savez ce qui vous reste à faire je vous en prie

Lyse recommande de partir de l'image pour jouer sur l'ambiguïté des registres réalistes et fantastiques, de déterminer une époque et un lieu pour l'action. Ces idées énoncées par les élèves en termes simples « époque », « personnage », « lieu » sont systématiquement reformulées avec des termes savants, comme le montre la reprise du groupe « cadre + adjectif de relation ».

L'exemple, quand il est puisé dans une copie de pair, joue ce rôle de guidance. L'enseignant prend une production extérieure au texte du groupe d'élèves à qui il s'adresse ou crée une production de toute pièce (oralement ou par écrit) afin de proposer une analyse ou une méthode d'analyse permettant aux rédacteurs de détecter une erreur ou une série d'erreurs.

641- CYRIL : voilà donc c'est ça donc relisez de temps en temps ++ le groupe à Jules ils n'avaient pas vraiment lu quand ils ont relu leur texte ils se sont aperçus de plein de choses parce qu'ils l'ont lu ils ne l'ont pas seulement écrit ils l'ont relu après voilà d'accord il faut y penser à ça (elles relisent leur texte)

La démarche de Cyril cherche à montrer la pertinence de procéder à des temps de lecture des productions en cours. Il se réfère à l'expérience d'un autre groupe qui a détecté des erreurs par ce procédé : ici la guidance du TP 641 incite les filles à relire leur texte parce que cette stratégie de révision a fonctionné avec le groupe de Jules.

Quand le professeur lance les élèves dans la tâche et qu'ils commencent à planifier ou à rédiger leur texte par écrit, d'autres formes d'étayage que la guidance deviennent possibles : le professeur peut particulariser ses remarques. Les difficultés concrètes de la consigne apparaissent peu à peu aux élèves avec la réalisation de la tâche. Ces derniers posent alors des questions précises, en relation avec les problèmes que leur démarche de création suscite. Ces orientations sont transposables à une multitude de copies. L'étayage sous forme de tissage, guidage, de correction apparaît.

2.3. Le tissage

Nous empruntons à Bucheton *et alii* (2008) le terme de *tissage*¹ pour désigner les opérations par lesquelles l'enseignant cherche à faire naître dans l'esprit de l'élève un

¹ « Le tissage : cette forme d'étayage spécifique cherche à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé pour faciliter l'engagement des élèves dans la situation et les tâches mais aussi pour faire en sorte que leur activité soit bien ciblée. Ces gestes de tissage jouent un rôle essentiel pour permettre aux élèves d'accrocher, de raccrocher à ce qui se dit, se fait, d'accrocher les différentes unités de la leçon, les aider

rapprochement avec des savoirs antérieurs, au niveau des lectures par exemple, afin de trouver une réponse aux problèmes qu'il rencontre dans l'écriture. Le tissage sollicite des réinvestissements des lectures passées ou une projection vers des savoirs futurs. Des rapprochements intertextuels sont favorisés afin d'engager une réflexion métascripturale. Le tissage peut être intradisciplinaire (intertextualité littéraire) ou extradisciplinaire (références cinématographiques dans le cadre de l'écriture de nouvelles fantastiques). Dans l'échange qui suit, Lyse, professeur certifiée néotitulaire affectée à titre provisoire dans un lycée, fait référence aux séances de lectures de la nouvelle de Marguerite Yourcenar *Comment Wang-Fô fut sauvé* afin de donner à ses élèves de seconde des principes pour introduire les lieux importants de l'action et de créer des effets de surprise. Il s'agit d'un tissage intradisciplinaire.

1159- Lyse : le lieu + il faut essayer + d'amener + le lieu de la fin bien avant il faut le faire intervenir bien avant dans l'histoire ça a fait un moment qu'on est arrivé au tableau dans Marguerite Yourcenar dans lequel vont s'engouffrer les personnages donc ça aussi pensez-y + il faut qu'il y ait une cohérence ++ est-ce que vous vous attendiez à une fin comme celle-ci ?

1160- E : non

1162- Lyse : non donc on a un effet de surprise + ça aussi + rien ne vous empêche + de ménager + un effet de surprise+ pour votre + lecteur + c'est tout à fait + possible + là + parce qu'on ne sait pas tout à fait ce qu'il advient de Ling et de Wang-Fô + on peut tout à fait + imaginer + que + notre histoire démarre + expliquant + la découverte de Wang-Fô et de Ling du monde dans le tableau c'est possible + vous aussi vous pouvez ouvrir une porte de ce type pour votre lecteur ++ d'accord ?

Le tissage se situe dans une logique de modèle didactique qui se réclame de l'activation des liens entre lecture et écriture, comme dans les ateliers d'écriture.

2.4. Le pilotage du professeur

Nous distinguons, avec Brudermann et Pélissier (2008 : 24), cinq types de pilotage.

Le *pilotage didactique* présente ou analyse la tâche à accomplir. Il se manifeste à différents moments de la séquence, quand le professeur estime qu'il est nécessaire de rappeler les consignes :

70- CYRIL : (...) donc d'abord je vous le dis rapidement tout sera précisé dans les feuilles que je vais vous donner d'abord vous allez analyser l'image pour savoir ce qu'il y a à en tirer ensuite vous commencerez à réfléchir + en groupe (annexe 1A)

Le *pilotage temporel* est une intervention portant sur la gestion du temps. Il peut concerner chacune des tâches subordonnées à la réalisation de l'activité d'écriture :

à faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école, l'avant et l'après de la leçon. Ils sont essentiels pour l'incorporation ultérieure des savoirs enseignés » (Bucheton, Brunet, Dupuy, Soulé, 2008 : 43).

154- CYRIL : d'accord moi je pense à ça toi tu penses à quoi ? d'accord ah bah ça me donne une idée tu vois il faut discuter ça ça va durer au moins 10 minutes mais pas plus de 15 sinon ça va être trop long (annexe 1A)

Il existe également un *pilotage spatial* quand le professeur considère que les élèves travaillent dans des meilleures conditions en occupant tel espace plutôt que tel autre :

49- Isabelle : La Harpe d'accord + vous pouviez mettre deux tables parce que j'ai l'impression que vous êtes un peu serrées (annexe 2A)

ou quand il déplace les élèves de la salle de classe à la bibliothèque afin qu'ils bénéficient d'ouvrages à consulter, ce que fait Isabelle dans son cours de 4^e de collège pour la dernière séance.

Il s'agit d'un *pilotage instrumental* quand la médiation par le livre, le dictionnaire ou le vérificateur d'orthographe des traitements de textes est présentée ouvertement comme nécessaire :

365- E (groupe 6): monsieur B*** comment on écrit bibliothécaire au masculin ?

366- **CYRIL : prenez un dictionnaire** (annexe 1A)

Le *pilotage d'autorité* maintient l'orientation de l'étayage et consiste en remarques sur la concentration, l'implication dans la tâche :

93- CYRIL : (...) +++ attends attends eh (rises) Florian tu risques d'un petit peu moins rigoler rapidement (annexe 1A)

On voit ici que le *pilotage* s'accompagne avant tout de préoccupations pédagogiques de maintien de l'orientation dans la tâche d'écriture et d'apprentissage de l'autonomie.

2.5. Le guidage

Quand les élèves entrent réellement en écriture, certaines formes d'accompagnement, auxquelles nous attribuons le nom de *guidage*, présentent un degré de précision et d'individualisation plus ciblé ; les interventions portent sur les particularités de chaque copie par rapport aux attentes.

Le terme *guidage* caractérise la mise en œuvre de l'étayage et le degré d'intervention d'un tuteur envers une autre personne qui est aidée. Plusieurs conditions sont à réunir pour qu'il y ait *guidage* :

Chapitre 6. Elaboration d'une typologie des interventions didactiques d'accompagnement à l'écriture de fictions

- Le guidage vise à lever les blocages sans imposer de réponse globale directement. Le professeur met en œuvre le dispositif d'accompagnement verbal ou écrit permettant à l'élève de résoudre de façon autonome le problème. Des outils personnalisés ou la parole professorale accompagnent l'élève dans sa recherche, soit par une liste de critères créée *en situation* ou *a posteriori* soit par un jeu de questions-réponses, tout en laissant le rédacteur libre de ses propres choix. Les réponses qui sont données par l'enseignant ne portent que sur une partie du problème afin de laisser l'élève aller jusqu'au bout du chemin à parcourir.

- Quand il y a guidage, le tuteur détecte le dysfonctionnement que l'élève n'a peut-être pas perçu ou il confirme le dysfonctionnement si l'élève sollicite un avis sur la partie de sa production qui lui semble dysfonctionner. Il peut aussi diriger une réflexion vers plusieurs solutions, parmi lesquelles les élèves devront choisir, comme le fait Cyril quand il intervient sur la production¹ du groupe 6, reproduite ci-après² :

| |
|--|
| <p>(adj. → mettre un adjectif qualificatif pour) La malédiction du livre de sorcellerie</p> <p>Lila est une jeune fille de CM1 qui a une passion pour la lecture. Elle va souvent à la bibliothèque de M. Linden. Et Ce dernier la connaît très bien, il sait surtout qu'elle aime surtout adore les livres fantastiques. Un soir de printemps ;/, Lila se rendit à la bibliothèque de M. Linden. Elle prit un (adj) livre ayant pour titre : « 300 malédiction ». Elle était captivée par ses/ces écritures (adj.) de l'ancien temps ; /, la/là ou/où tout le monde disait que les jeunes filles rousse était des sorcière. d'/ D'un coup Lila eut très peur, elle même était rousse. Mais elle se dit, pour assurer calmer sa peur, qu'elle n'était plus au/ à l'ancien temps. Elle rentra chez elle et s'installa sur son lit, commença/ commença à lire son livre son livre. elle /Elle louvra/ l'ouvrit au 1^{er} chapitre et une (adj.) illustration de plante commença à sortir du vieux papier tout froissé. Il y avait quelques fruits qui murissait ;/, on aurait dit/ semblables à des fraises. elle/ Elle y goutat, ipnotisait/ hypnotisée par se/ce rouge fondant. (...)</p> |
|--|

855- **CYRIL** : à chaque fois que j'ai mis regard où c'est qu'elle est ta feuille ? *adjectif c'est quand j'ai mis ça*³

856- **E** : oui mais là on ne peut pas écrire « toutes bleues »

857- **CYRIL** : les écritures comment elles peuvent être ? si tu veux il faut entretenir le mystère le fantastique donc ces écritures ce sont des écritures comme ça là on a écrit un texte bon ça ce sont des écritures de l'ancien temps qu'est-ce qu'elles ont de particulier ces écritures ?

858- **E** : bah elles sont vieilles voilà

859- **CYRIL** : par exemple mais si tu veux entretenir un petit peu le mystère qu'est-ce que tu peux mettre sur ces écritures ?

860- **E** : bah je ne sais pas moi *étranges* moi je ne sais pas

861- **CYRIL** : *étranges tu dis + par exemple ++ mystérieuses*

862- **E** : oui

¹ Les extraits de copies sont encadrés. (Groupe 6).

² Les signes « / » séparent pour ce qui précède l'écrit erroné des élèves et, pour ce qui suit, la correction du professeur d'école Cyril. Nous avons mis en gras les corrections.

³ Cyril montre l'annotation (adj.).

863- CYRIL : ou *inexpliquées* ou tu vois ? ++ tu vois la différence là ça faisait des écritures tapées à l'ordinateur d'accord ? pensez qu'il faut créer une ambiance une atmosphère d'accord donc *mystérieuses* les adjectifs qualificatifs servent à créer cette ambiance donc il ne faut pas lésiner dessus

Cyril guide les filles de ce groupe pour qu'elles insèrent plus d'adjectifs dans leur texte. Il leur indique où l'insertion est possible et oriente leurs choix de lexique pour qu'elles renforcent l'atmosphère fantastique en introduisant du mystère. L'insertion de nombreux adjectifs au service d'une ambiance fantastique fait partie de la grille de critères de réussite donnée avec les consignes de départ.

Le guidage est ciblé sur le lexique puisqu'il porte sur la recherche d'un adjectif caractérisant les écritures et pouvant se substituer à l'expression *écritures de l'ancien temps* critiquée par Cyril. Il valide les propositions des élèves *vieilles, étranges* et ajoute pour sa part *mystérieuses, inexpliquées*. Le choix de l'adjectif est au service de l'ambiance générale du texte fantastique. Cyril accompagne la recherche lexicale d'un adjectif à cet endroit mais a identifié d'autres endroits par l'annotation (adj.) où le même travail de recherche doit être mené. Il attend des élèves qu'ils systématisent ce qu'ils ont fait ensemble (Cyril : (...) *les adjectifs qualificatifs servent à créer cette ambiance donc il ne faut pas lésiner dessus*). Le guidage incite, ici, à opérer deux des opérations de révision textuelle : des ajouts, des substitutions. Le professeur d'école participe aux activités les plus difficiles, notamment la détection de problèmes orthographiques qui passeraient inaperçus.

Une des formes de guidage est la démonstration (Bruner, 1983 : 278). En effet, parfois, c'est le texte des destinataires de l'intervention didactique qui sert à fournir un exemple représentatif d'autres erreurs du même type présentes ailleurs dans la production des élèves concernés ou dans d'autres productions. Le professeur montre alors, sur une portion réduite du texte, les erreurs à modifier, laissant le soin aux élèves d'appliquer la même démarche à d'autres passages du texte qu'il a identifiés. Cela peut concerner des règles d'accord, d'emploi des verbes ou des problèmes de contenu liés au genre. Dans le passage qui suit, les erreurs d'emploi des temps ont été soulignées et Cyril utilise l'exemple « *je sentis* » pour distinguer l'emploi de verbes qui doivent être mis à l'imparfait de ceux où l'on attend un passé simple :

849- CYRIL : donc il faut revoir les temps des verbes pourquoi j'ai écrit de revoir les temps des verbes ? regardez votre texte ils sont conjugués à quel temps tous vos verbes ? regarde ce que j'ai mis

850- Marie : imparfait

851- CYRIL : voilà alors imparfait c'est pour tout ce qui est des actions de second plan quand il y a des descriptions dès qu'il se passe quelque chose des actions de premier plan des actions rapides *je sentis* etc on utilise plutôt le passé simple est-ce que vous faites la différence entre les deux ? Marie ?

852- Marie : oui

853- CYRIL : oui je n'ai pas entouré tous les verbes il y aurait eu du rouge partout

Il attend que l'enseignement de cette démonstration soit appliqué à l'ensemble des verbes du texte.

2.6. Les corrections écrites ou demandes orales de corrections

Cet étayage donne la solution à l'élève sur une petite portion du texte ou sur un problème. Il n'y a pas toujours de phase de recherche ou alors le questionnement est conduit avec des questions rhétoriques qui induisent une réponse conforme à celle attendue par le professeur. Le professeur dirige le projet d'écriture. Cela arrive notamment, mais pas seulement, quand l'élève est confronté à une tâche qui va au-delà de sa zone de développement¹ (Vygotsky in Schneuwly et Bronckart, 1985 : 108-109) et que le tuteur estime que la tâche doit être menée à son terme. Le professeur peut être conduit à accélérer les tâches par son intervention active sur la production par manque de temps, ou en raison du retard d'un groupe d'écriture par rapport aux autres. Les corrections écrites ou les demandes orales de corrections existent parfois en dehors de ces raisons, on peut s'interroger alors avec le professeur sur les motivations de cette conduite de classe.

Les corrections comprennent les *corrections* linguistiques qui sont syntaxiques, lexicales, morphologiques ou orthographiques. Elles marquent une posture de contrôle ou d'enseignement de l'enseignant détenteur du savoir par rapport aux enseignés. S'ajoutent à cette catégorie les corrections sémantiques opérées par le professeur. Elles portent sur les suppressions, les ajouts, les déplacements ou substitutions d'idées ou de mots pour des raisons de sens. La cohérence peut motiver les *corrections sémantiques*.

Aude signale à l'élève un souci orthographique en lui donnant la graphie correcte :

187- Aude (à Bastien) : c'est un c à cimetière²

188- Bastien : s'il vous plaît

189- Aude (à Bastien) : c'est un c à cimetière (Annexe 4A)

Cette correction orthographique est isolée, parce qu'elle ne porte que sur un seul mot dans le brouillon, sur initiative du professeur. Il est probable que son caractère oral contribue

¹ Voir notre chapitre 2, section 1 *Etayage*, p. 79-80.

² Bastien a écrit *« simetière ».

à ce qu'elle reste sans incidence sur la production de l'élève. La remarque n'aboutit pas à une modification de la graphie sur le brouillon de Bastien, Aude en fait le constat en fin de séquence. Aude met de côté les autres problèmes du brouillon en ne les évoquant pas.

Les interventions de révision orthographique des élèves sur leur texte sont quelquefois moins nombreuses par rapport à celles du professeur. En dernière semaine de juin, Cyril finit par opérer par lui-même les corrections orthographiques des productions, comme l'atteste l'annexe 1B et notamment la correction du récit du groupe 2 *Le portail des minivégétales* (*sic*) que nous avons fait figurer ci-dessous.

Cyril a ramassé les brouillons de la première version des textes produits par les élèves de sa classe de CM1-CM2. Il a annoté par exemple la copie de la façon suivante (nous avons mis en gras les annotations de l'enseignant) :

(Groupe 2)

(La grille d'évaluation n'a pas été complétée)

1. Pensez à préciser qui parle lors des dialogues.
2. Attention à la construction des phrases au niveau du sens.

(adj.) → mettre un adjectif qualificatif

Le portail des minivegetablee.

Il y a cent ans , lors d'une nuit de printemps, Enillien et son chien Max sortirent dehors. ils/Ils vurent/virent un réyon/rayon de l'umier/ lumière ~~et~~. Intrigués, ils allèrent voir cette (adj.) lumière qui venai/ venait du ciel. Arrivé à se/ce phénomène bizarre./, Ils/ ils se mirent sous le géant réyon/ rayon lumineux géant. Ils se santirent/ sentirent alors tout légé/ léger et ils se diriger droit furent aspirés vers une autre galaxie. ~~Tout à coup~~ ils/Ils arrivèrent alors sur ??? inconnu. Au matin , Max et Emillien se retrouvèrent dans une (adj.) case en branche. Il y avait plein de mini pesonnes. L'une d'entre elles se présenta, c'était le roi. il /Il Qui est il ? lui expliqua la/ leur inquiétante situation désespérante. « Il nous faut la harpe du pouvoir pyro./, Mais /mais il y a un problème, nous ne savons pas où est la harpe ». « Mais pour quoi ? » Qui dit ça ? « Pour éliminer le démon à 4 bras cracheur de glace », « Il détruit tout sur son passage : les maison, la nourriture... nous avons deux chose de la harpe. La première est un dessin sur un vieux tissu d'argent et le deuxième est une caille d'or qui se trouve sur la harpe. « Donner/Donnez-moi cette écaille pour que mon chien retrouve la harpe. »

Le professeur a corrigé toutes les erreurs orthographiques ou presque. « Arrivé », « bizarre », « en branche », « deux choses » sont des erreurs non détectées. Selon le classement des lieux d'intervention didactique de Ségué (1989), les corrections sont exclusivement morphosyntaxiques et d'ordre pragmatique (« Qui dit ça ? », « Qui est-il ? »). On observe de plus un ajout d'adjectif « Intrigués » mis en apposition en tête de phrase. La révision morphosyntaxique et pragmatique du texte a été gérée par un étayage du professeur

qui relève d'un étayage par correction écrite ou orale. Dans l'avant-texte corrigé par Cyril, les critères (1 et 2) mis en haut de la page procèdent du guidage : une réflexion reste à conduire par les élèves. Pour le reste, à savoir les modifications linguistiques à l'intérieur du texte, tout relève d'un étayage par correction émanant directement du professeur. Comme dans la grille d'évaluation critériée, on retrouve l'importance accordée par le professeur d'école Cyril aux adjectifs, autant d'un point de vue sémantique et pragmatique que pour les accords qu'ils doivent subir en morphosyntaxe.

3. Initiateur de l'étayage et destinataire(s)

Cette rubrique concerne exclusivement l'étayage en situation.

3.1. Le professeur intervient sans avoir été sollicité

Le professeur peut décider de lui-même d'intervenir sur un problème donné qu'il a détecté. Ainsi, dans le titre du groupe 8, Cyril a détecté une erreur orthographique ou de déterminant, il intervient sans que les élèves ne le sollicitent (Annexe 1A, verbatim Cyril) :

(Intervention courte auprès du groupe 8 : Gabriel et l'Harpe magique)

510- CYRIL : déjà regardez bien votre titre.

511- E : oui la harpe pas « l'harppe » (*seul le déterminant est modifié, Cyril est parti voir d'autres groupes*)

Le professeur intervient parfois pour s'assurer du bon déroulement de la tâche demandée et maintenir l'orientation qui consiste ici à construire l'histoire :

76- CYRIL : et vous c'est bon vous avez trouvé l'histoire ?

Il arrive, comme ci-dessous, que le professeur propose son intervention et que les élèves n'en ressentent pas le besoin :

308- Aude : (à tous) toujours pas de questions pour l'instant ?(silence)

Dès lors, quelle va être la conduite de l'enseignant en absence de sollicitation des élèves, attend-il qu'un élève le sollicite plus tard ? Se penche-t-il sur une copie afin de traiter les problèmes que les élèves ne détectent pas ? Ce tour de parole 308 pourrait indiquer qu'Aude attendrait que les élèves la sollicitent et interviendrait peut-être peu d'elle-même sur les copies. Nous vérifierons cela dans le prochain chapitre.

3.2. Un élève sollicite de l'aide

Dans le tour de parole 379 (corpus d'Aude), un élève sollicite l'avis du professeur sur la recevabilité ou l'irrecevabilité de la proposition de faire mourir les héros de la nouvelle :

379- E : ils peuvent mourir madame les z'héros ?

380- Aude : oui

La réponse, laconique, autorise des dénouements tragiques. Ce simple *oui* peut conforter l'élève dans l'idée de faire périr le héros de son histoire.

3.3. Guidance ou guidage par un pair

Il existe des échanges où le professeur est sollicité pour une intervention sans que sa réponse ne donne satisfaction à l'élève. Il arrive, dans ce cas, que ce soit un autre élève qui joue ponctuellement le rôle de tuteur en s'insérant dans l'échange, ce que fait Gautier, en réponse à la question de Hamza (Annexe 4A) :

453- Hamza : madame madame lorsque des scientifiques qui viennent et tout ça pour découvrir ce qui s'est passé comment on appelle ça ?

454- Aude : des enquêteurs

455- Hamza : non ils ont vu ce qui s'est passé mais ils veulent savoir en plus ils vont faire des analyses et tout ça comment on appelle ?

456- E : des enquêteurs

457- Aude : des enquêteurs

458- Hamza : un genre d'enquête par exemple

459- Aude : investigation

460- E : expertise

461- Gauthier : de recherches

462- Hamza : recherches

463- Aude : je ne pensais pas que vous me demandiez le mot qu'il vous faut pour vous donner une réponse pareille (*rire*)

La guidance lexicale est obtenue ici d'un pair. Hamza cherchait un mot, Gautier le lui propose dans le tour de parole 461. Les propositions d'Aude (TP 454- 457- 459) n'ont en revanche pas été retenues.

3.4. Le pilotage instrumental par médiation

Le *pilotage instrumental par médiation* délègue l'étayage à un texte de référence qui donne des indications permettant de réaliser la tâche demandée. Le professeur peut choisir de privilégier un ouvrage de référence, par exemple un dictionnaire :

21- Aude : bien sûr j'ai mis sur vos bancs vos amis

22- Corentin : dictionnaires c'est pas mon ami Larousse

Plus tard, Aude revient sur l'utilité du dictionnaire :

368- Aude : j'aimerais bien que vous utilisiez un peu ceci aussi (elle montre le dictionnaire Larousse 2007)

369- Bastien : moi et le dictionnaire ça fait deux

370- Aude : oui mais enfin ++ vous avez quand même la chance d'avoir des outils en classe utilisez-les

371- Bastien : on est en 2008

372- Aude : moi je ne serai pas toujours là

373- E : on ne sait pas comment on s'en sert Madame

Un dictionnaire peut être consulté pour l'orthographe, permet la révision du texte, mais on peut aussi utiliser un dictionnaire pour chercher un synonyme. De plus, le recours à un ouvrage de référence ne se limite pas au seul dictionnaire, il peut s'agir d'un atlas, d'un plan de ville, d'un ouvrage de botanique afin d'avoir des renseignements pour le cadre ou contenu de l'histoire. Rien ne garantit évidemment que l'élève accepte cette médiation et qu'il veuille l'utiliser effectivement, comme le montre la réaction de Corentin, c'est une médiation dont les répercussions sur les copies sont, par conséquent, incertaines.

4. Lieux d'intervention didactiques

Le classement des lieux d'intervention didactique de Turco et de l'équipe de Rennes (1987) rassemble des critères d'intervention sur les écrits des élèves. La classification est « bâtie à partir de concepts de nature linguistique, leur traitement est orienté vers des fins didactiques » (Séguy, 1989 : 77). Turco (1987 : 46) puis Séguy (1989) distinguent trois catégories : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique ainsi que l'aspect matériel du texte. Cette terminologie est empruntée à Morris¹ pour la distinction des catégories « syntaxique, sémantique, pragmatique ». Les chercheurs ont substitué à « syntaxique » « morphosyntaxique » qui provient de Hagège². Turco (1987 : 46) reprend les définitions des auteurs sources :

« le niveau pragmatique s'intéresse à la relation entre les signes et leurs utilisateurs, le niveau sémantique étudie la manière dont les signes désignent (relations entre les signes et leurs référents), le niveau morpho-syntaxique est consacré à la relation des signes entre eux ».

¹ C.W. Morris « Fondements de la théorie des signes » in *Langages*, n° 35, 1974.

² C. Hagège, *L'Homme de paroles*, Fayard, 1985.

Les critères ou interventions peuvent porter sur un aspect : un critère portant sur l'ensemble du texte ou son organisation, un aspect relatif à un critère interphrastique ou phrastique. Chaque croisement d'une catégorie de critères avec un aspect topographique de la production comporte une classification interne de critères (Séguy, 1989 : 82) dont nous nous inspirons. Nous ajoutons toutefois à ces critères les guidances procédurales portant sur les processus rédactionnels, qui est un accompagnement qui se situe sur un autre plan d'ordre psycholinguistique.

4.1. Guidance procédurale portant sur les processus rédactionnels

La guidance procédurale intervient sur la gestion des processus rédactionnels ou des opérations textuelles (cf chapitre 1). Cette guidance n'est repérable qu'à l'oral.

Les procédures d'écriture sont l'objet du discours.

Conformément à ce que l'on a vu avec les modèles d'Hayes et Flower (1980), l'accompagnement enseignant peut se focaliser sur la planification, la textualisation, la révision ou l'édition.

4.1.1. Guidance procédurale portant sur la planification

Planifier n'étant pas spontané chez les rédacteurs non experts (Bereiter, Scardamalia 1987). Le maître de l'école primaire ou le professeur du secondaire peut les accompagner dans la démarche de renoncement à la stratégie d'écriture par connaissances rapportées. Cette nécessité de plaider pour l'utilité de prévoir le cadre spatio-temporel, les événements, les personnages subsiste en fin de secondaire. Aude fait ainsi appel à sa propre expérience d'élève et à celle de professeur qui observe ses élèves pour critiquer le manque de planification qui conduit, selon elle, à des blocages.

81- Aude : alors oui ça n'est pas le médecin mais l'histoire que tu as en tête parce que bien souvent je me rends compte que si vous partez trop vite dans votre récit si vous n'avez pas un cadre comme ça ça finit par coincer

Elle suscite une réflexion préalable qui porte sur la structure du récit fantastique, le cadre spatio-temporel ou chronotope¹ (Bakhtine, 1924, rééd. 1987), mais elle déclare qu'il convient

¹ Dans une fiction, le choix de la narration, du lieu et du temps, de la psychologie des personnages, de leurs valeurs, entrent dans une étroite relation qui a une incidence sur la prévisibilité de l'histoire, le sens qu'on peut

aussi de programmer avant toute rédaction l'identité des personnages et la nature de l'évènement surnaturel.

TP 3- Aude : (...) je vous ai fait un petit schéma des choses auxquelles vous devez penser avant de vous lancer dans l'écriture de votre nouvelle parce que bien souvent j'ai été élève avant vous et je vois bien en classe que parfois quand on veut écrire en tant qu'élève on se lance comme ça dans son écriture et puis un moment on coince parce qu'on ne sait pas ce qui va se passer j'aimerais bien que d'abord vous réfléchissiez bien ici à compléter le schéma du récit fantastique et puis que vous répondiez à la série de questions où est-ce que ça se passe quand comment s'appelle mon personnage principal est-ce qu'il a des caractéristiques ce qu'on va dire sur lui quels sont les événements auxquels il va être confronté quel est l'évènement fantastique qui va arriver dans sa vie etc...

Les tours de parole 111-123 et 280 de l'annexe 4C7 montrent qu'Aude refuse l'écriture à processus ; elle recommande une écriture à programme (Hay, 1986). La planification préalable qui est demandée appartient à la catégorie des « plans pour dire ». Aude insiste particulièrement sur la nécessité de prévoir les événements « ce qui va se passer », en les ordonnant dans le schéma du récit fantastique qu'elle a donné (voir chapitre 6, 2.1. note 1, p.186 ou annexe 4, p.127).

- Guidance procédurale fondée sur des outils issus de la narratologie

Des professeurs font appel à des outils issus de la narratologie appliquée pour aider des élèves à planifier leurs récits. Il peut s'agir du schéma narratif, du schéma actantiel¹ ou encore d'une structure narrative des textes plus spécifique à un genre². Ces outils peuvent se cumuler. Le discours peut se centrer sur l'outil lui-même plutôt que sur les événements ou les caractéristiques des personnages, leurs relations, qu'ils sont censés permettre de clarifier. Le discours est donc procédural quand il se centre sur l'outil permettant d'accéder au processus de planification, le moyen, et non sur la finalité qui est le contenu de la planification de l'écriture.

lui donner, les effets esthétiques et pragmatiques que le lecteur en tire. Le concept est tiré de Bakhtine (1924, rééd. 1987) *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard, 488 p.

¹ Dans les aides issues de la narratologie appliquée, Lyse couple l'utilisation du schéma narratif avec celle du schéma actantiel.

69-LYSE : (...) tu définis grâce au schéma actantiel les principales caractérisations du personnage tu choisis un thème et à partir de là tu auras déjà une bonne ossature pour démarrer l'écriture mais tu ne peux pas partir à l'aveugle comme ça sinon ton récit va manquer de cohérence

Pour elle, les schémas narratifs ou actantiels permettent de donner plus de cohérence au récit de fiction, ce que ne permet pas une écriture à processus.

² On a rappelé dans notre chapitre sur le fantastique, p. 135, la structure de Rogé (1977).

Ce passage du discours d'Aude, qui préconise le schéma narratif pour produire la trame de la fiction, illustre cette guidance procédurale :

TP- 13 Aude : (...) **tu as ici un schéma à suivre quelle est la situation initiale ? quel est l'élément déclencheur ? quelles sont les péripéties pour XXXXXX et quelle est la situation finale ? ça c'est le schéma que tu dois remplir et pour t'aider à remplir ce schéma-là tu as toute une série de questions à te poser et auxquelles tu dois répondre avant d'écrire**

On reconnaît ici plusieurs marqueurs de la guidance procédurale. Le discours est centré sur des connaissances théoriques : l'enchaînement des étapes du schéma narratif, non sur le contenu textuel. Aude guide l'élève par une série de questions sans réponses et une injonction « *tu dois répondre avant d'écrire* », ce qui replace les interlocuteurs dans la perspective de la planification.

- Guidance procédurale portant sur la définition des personnages

Aude guide les élèves en leur demandant une planification portant sur l'identité des personnages et leurs caractéristiques.

TP 13 Aude : (...) **comment s'appellent les personnages tout ça tu remplis tout ça et demain à partir de là tu écriras une nouvelle fantastique**

Le conseil est méthodologique et place l'activité d'écriture dans le futur, ce sont des signes marquant la guidance procédurale portant sur la planification.

- Guidance procédurale incitant à construire le chronotope

Aude met en place une guidance du cadre de l'histoire. Elle donne un objectif pour la séance qui consiste à construire la trame et à la situer dans une époque et un lieu. Elle demande donc de réfléchir au choix du cadre spatio-temporel ou chronotope.

TP 13 Aude : (...) **aujourd'hui tu construis ton histoire donc tu imagines où ça se passe quand ce qui se passe**

Les liens entre lieu, temps et histoire ne sont pas discutés. Comme cette réflexion n'est pas accompagnée, l'approche procédurale est une guidance. Elle vise à maintenir l'orientation de la tâche.

4.1.2. Guidance procédurale portant sur la textualisation

- Guidance procédurale portant sur la textualisation des événements de l'histoire

Cette guidance procédurale portant sur la textualisation vise à aider l'élève à verbaliser les événements de son histoire.

Bastien, en 5^e T dans la classe d'Aude, a commencé à construire un début de récit¹, mais il peine à mettre en mots la suite des événements de l'histoire.

245- Bastien : OK mais je suis bloqué

246- Aude : qu'est-ce qui va se passer avec ça ensuite ? Tu as une idée déjà si tu as mis ça (elle entoure de nouveau cimetière)

247- Bastien : oui plusieurs anciens plusieurs anciens habitants qui n'ont pas encore quitté la région

248- Aude : vous arrêtez vos bruitages

249- Bastien : essaient d'avertir cette famille de quitter cet emplacement mais en vain elle ne veut pas

250- Aude : donc tu as l'avertissement de quitter cet emplacement mais en vain je suppose qu'ils vont rester et qu'ils vont le regretter qu'est ce qu'il va se passer là ?

251- Bastien : une légende dit que tous les par exemple 3^e dimanche du mois c'est le retour des âmes donc c'est un chef incas qui remonte à la surface et fait fuir les locataires

252- Aude : tu vois que tu sais la suite

L'étayage dialogique consiste à demander à l'élève de raconter le début de trame narrative. Bastien déroule celle-ci jusqu'à l'avertissement qui est un moment qu'Aude a présenté comme déterminant dans la structure du récit fantastique. Elle souligne la caractéristique déterminante (Bruner : 1983) de l'avertissement qui est que les personnages du récit fantastique qui vont affronter le phénomène ne tiennent pas compte de cet avertissement. Or Bastien a déjà dit auparavant « 249- Bastien : (...) *en vain elle ne veut pas* ». L'intervention didactique d'Aude n'est qu'une hétéro-reformulation des propos de Bastien. Cette guidance procédurale aboutit à un contrôle de la frustration (Bruner, 1983) (252- Aude : *tu vois que tu sais la suite*). Bastien a déroulé un peu plus la trame, sans être allé jusqu'aux péripéties, à l'aventure, à la peur. Le dénouement ou conclusion aussi reste à trouver.

¹Nous faisons figurer ci-dessous la copie de Bastien à ce moment du cours (orthographe de l'élève conservée) :
« La renaissance du cimetière indien

Cette histoire commence en 1954 à Lima au Pérou.

(UNE FAMILLE FRANÇAISE NOMME)

(CETTE FAMILLE EST APPELE DUTRON ET VIENT DU CHUD DE LA)

Une famille chtimi en provenance de Bergue vient passer ses vacances en Amérique du Chud. Elle se nomme la famille Neufontaine. Le mari s'appelle André et son épouse s'appelle Audrey. Ils ont déjà deux enfant, un s'appelle Ninon et l'autre s'appelle Ola. Mais il ne se doute pas un instant qu'ils passent leur vacance au dessus d'un ancien cimetière indien. »

- Guidance procédurale par usage de stéréotypes thématique-narratifs

Dufays, Gemenne, Ledur (2005 : 258) définissent les stéréotypes comme des « *traits formels thématiques et / ou narratifs particuliers susceptibles d'être actualisés de manières diverses dans un texte* ». Ils contribuent à construire la notion de genre.

Le professeur peut aider les élèves en réactivant des motifs fantastiques (le tableau qui bouge par exemple, la métamorphose en vampire ou en loup-garou) ou en évoquant des personnages ou lieux stéréotypés :

140- Aude : votre récit fantastique hou hou rappelez-vous vous avez toujours un monde réaliste dans se lequel se déroule la vie XXX et puis arrive un avertissement il y a quelque chose ou quelqu'un qui devrait mettre la puce à l'oreille du héros mais ça ne fonctionne pas il n'écoute pas cet avertissement il achète la maison il achète la voiture il part en colonie de vacances enfin il passe outre l'avertissement qu'on lui a donné comme il a passé outre cet avertissement de plus en plus les choses dans son quotidien vont se dérégler les choses qui au début auraient pu trouver une explication rationnelle se se +++ prennent de plus en plus de place et comme les choses deviennent vraiment inexplicables la peur prend une part énorme ça prend une grande place CORENTIN (rires) et arrive la fin de l'histoire où bien sûr souvent on n'a pas d'explication sur ce qui s'est passé on ne sait pas pourquoi le tableau s'est mis à bouger on ne sait pas pourquoi cette personne-là est devenue un vampire on ne sait pas comment comment se fait-il qu'il y ait des gens qui sont des vampires ou des loups-garous mais on sait que les vampires et les loups-garous savent transformer quelqu'un d'autre mais on ne connaît pas l'origine et le pourquoi ils sont apparus sur terre et maintenant je vais vous mettre au travail

Ce rappel s'effectue, dans ce cas particulier, *a priori* comme l'indique la dernière proposition « *maintenant je vais vous mettre au travail* ». Aude revient, au début de la séance d'écriture (TP 40-44¹), sur la nécessité d'insérer des éléments surnaturels en réactivant les mêmes stéréotypes. Sa guidance consiste en une définition du surnaturel « *quelque chose qui est inexplicable par les lois qui régissent notre monde* » (TP43) afin que l'élève perçoive mieux quoi insérer dans le récit. Puis elle donne des exemples d'évènements ou motifs du fantastique (« *un tableau qui prend vie* », « *un anneau ensorcelé* ») ou de personnages stéréotypés relevant du surnaturel, ou de thèmes fantastique, en l'occurrence la transcommunication (« le

¹ 40- Bastien : par exemple là on peut dire par exemple que sa fille demande à son père d'arrêter de se droguer

41- Aude : oui mais dans ton fantastique il y a quelque chose qui est inexplicable et qui est ++ surnaturel tu dois avoir un petit peu de surnaturel

42- Bastien : sinon il est tombé dans le coma

43- Aude : le surnaturel non c'est plutôt quelque chose qui est inexplicable par les lois qui régissent notre monde donc ça peut être un tableau qui prend vie une histoire de vampire une histoire de loup-garou un anneau ensorcelé le Sixième sens avec Bruce Willis par exemple ça c'est un film fantastique parce que le petit garçon tu vois le film dont je parle le petit garçon sait parler avec les morts

44- Bastien : c'est irréel quoi (il fait oui de la tête)

Sixième sens avec Bruce Willis par exemple ça c'est un film fantastique parce que le petit garçon tu vois le film dont je parle le petit garçon sait parler avec les morts » TP 43). On sait toutefois que ces motifs ne suffisent pas à faire d'un texte un récit fantastique. L'anneau ensorcelé est aussi un motif de contes merveilleux.

L'accompagnement procédural du professeur peut porter sur le titre plutôt que sur le texte.

232- Aude (à Renaud) : ton titre doit avoir à voir avec ton histoire ton titre n'est pas obligé de montrer tout de suite que c'est une histoire fantastique ++ je pense que le plus facile c'est d'abord d'écrire l'histoire et puis de trouver le titre il me semble moi c'est comme ça que je fais mais bon

Aude s'appuie sur sa pratique personnelle d'écriture de récits pour proposer un ordre dans la démarche. Ecrire d'abord le récit puis chercher le titre. Le conseil est ici procédural. Elle énonce le principe suivant : le titre doit être en correspondance avec l'histoire et peut voiler ou dévoiler le genre fantastique. Mais cette prise de position n'engage qu'elle (*il me semble moi c'est comme ça que je fais*). L'atténuation de la prise de position par des modalisateurs a été annoncée en début de chapitre comme un indice de guidance.

4.1.3. Guidance procédurale portant sur la révision textuelle

La révision est une opération textuelle (O.T.). Aude se pose en modèle en proposant une alternative de conduite de révision : vérifier l'orthographe au fur et à mesure dans un dictionnaire en fonction de ses doutes ou différer la révision pour privilégier l'expression de l'idée en cours, cela vaut également pour la formulation des phrases.

254- Aude : (...) ce que je fais aussi parfois quand je quand j'écris quelque chose soit je vérifie les mots qui me posent problème en vérifiant au fur et à mesure dans le dictionnaire soit je passe je me dis tant pis c'est une faute je vérifierai après parfois j'écris une phrase en me disant ce n'est pas top à ce moment-là et je mets une vague en-dessous en me disant oui ça je sais que je vais relire après pour ne pas perdre mes idées tu n'es pas obligé d'avoir un texte parfait du début à la fin tu vois ce que je veux dire tu peux y revenir

Aude suggère des méthodes de révision immédiate ou différée du texte, et qu'elle n'accompagne pas l'élève dans la révision concrète du texte produit. Il s'agit donc d'une guidance, procédurale, puisque l'objet d'enseignement porte sur des savoir-faire.

Des élèves ont du mal à trouver le juste milieu entre plagiat d'une œuvre littéraire et création avec références intertextuelles, ainsi Virginie (TP 536 et suivants) plagie *L'Histoire*

sans fin de Michael Ende. Etant donné qu'une grande portion de texte est déjà écrite¹, Lyse décide de faire couper ce qui est trop proche de l'histoire et de conserver une petite séquence narrative qui peut être amplifiée.

537- Lyse : (...) d'accord alors ce que j'ai envie de dire c'est que pour moi ton histoire elle ne commence pas avant + tu vois pour moi ton histoire elle commence là +++ ici (la professeure montre la phrase : « tout Phantasia a disparu il ne reste ... ») tout ça c'est ce qui permet de nourrir ton histoire mais ce que tu as envie d'écrire et ce qui vient vraiment de toi + ce qui est TON écriture et TA+ TA construction littéraire c'est là (elle montre les dernières lignes à partir de cette phrase) à partir de là alors essaye de travailler ce passage là + d'accord ?

Afin d'éviter le plagiat, Lyse procède à une large suppression. Il s'agit d'une guidance procédurale portant sur l'opération textuelle de suppression.

4.2. Guidances procédurales matérielles et guidances procédurales portant sur la consigne

4.2.1. Guidance procédurale matérielle

Une guidance procédurale matérielle indique une démarche à suivre pour produire un écrit, matériellement parlant.

Cyril, dans la fiche repères n°2 qu'il distribue aux élèves (reproduite partiellement ci-dessous), juge utile de donner des conseils permettant d'éviter des désagréments pour

¹ Voici un extrait de la copie de Virginie : *Laura est une jeune fille d'une douzaine d'années. Timide et intellectuelle, elle est souvent martyrisée par les autres de son âge. Depuis la mort de sa mère, elle est élevée par son père souvent absent et mène une vie morose, donc elle s'échappe à travers sa passion pour la lecture.*

Un matin, poursuivie par une bande de gamins, elle se rend à la bibliothèque. Après une altercation avec Mr Linden, le libraire, un vieil homme bourru qui n'aime pas les enfants, elle s'intéresse à un étrange livre. Mr Linden lui interdit d'y toucher et lui expliqua qu'un mystère touché ce roman et qu'il pouvait être dangereux de le lire. Mais à la faveur d'un moment d'inattention de la part du libraire, elle vole ce livre et s'en va en courant. Malade à l'idée d'arriver en retard en cours et de se faire punir, elle préfère se réfugier discrètement (...) La Petite impératrice change alors un guerrier enfant du nom d'Hercule, chasseur des plaines de la lointaine tribu (?) des ?????, d'une mission vitale, trouver un remède pour elle et pour le pays. Après une longue série d'aventure à travers les vastes contrées de Phantasia, Hercule finira par découvrir que ce monde est créé par les rêves et l'imagination des hommes : il est aujourd'hui détruit par le Néant car les hommes ne rêvent plus. Pour guérir et sauver ainsi Phantasia, l'Impératrice n'a besoin que d'une chose : un nouveau nom qui doit lui être donné par un enfant de la Terre. Laura mettra du temps à comprendre que ce livre n'est pas comme les autres : effrayée elle se rend compte qu'au fil de la lecture elle entre véritablement dans l'histoire et que l'enfant humain dont ils ont besoin, c'est elle. Elle mettra du temps à y croire puis à s'impliquer, ne pouvant s'imaginer qu'un simple enfant timide comme elle peut avoir assez d'importance pour sauver un monde. Elle finira pourtant par le faire et elle suivra l'Impératrice en donnant le nom de sa mère. Mais Laura s'est décidé tard, trop tard : tout Phantasia a disparu, il ne reste du vaste royaume qu'un minuscule grain de sable. L'impératrice confie alors à Laura une mission importante : reconstruire le monde fantastique à l'aide d'un médaillon magique qui exauce les vœux. Laura accepte et se voit transporté à jamais dans un monde qu'elle recrée elle-même peu à peu à l'aide de ses rêves et de ses vœux. Son âme reste alors pour toujours enfermée dans le livre, à parcourir les contrées de Phantasia. Son corps sans vie est allongé sur les matelas de la re????(...) »

l'édition (Hayes et Flower, 1980) du texte. Il s'agit donc d'une guidance procédurale matérielle portant sur l'édition.

Après la réécriture, l'histoire finale est saisie à l'ordinateur en étant cette fois-ci particulièrement attentif à la maîtrise de la langue (voir fiche d'évaluation : *Au niveau de la langue*).

- Tous les membres du groupe participent à la saisie sur l'ordinateur sous la gestion de l'éditeur.
- Le fichier est enregistré sur le bureau avec le nom suivant : « Fantastique_groupe n°... »
- Enregistrez fréquemment votre travail pour éviter tout problème avec l'ordinateur.

Cette fiche présente des caractéristiques d'aide-mémoire des opérations d'édition qu'il est indispensable de mettre en œuvre. Le caractère très général de ces conseils, non spécifique à l'écriture qui plus est, en fait indéniablement une guidance qui porte sur une procédure à suivre. Cette procédure de sauvegarde du document dans un fichier précis vise à conserver matériellement la production en vue de sa publication.

La guidance procédurale matérielle peut naître des situations personnelles des élèves. Un des élèves d'Aude est matériellement gêné pour écrire puisqu'il a le bras droit dans le plâtre :

213- Aude : évidemment toi tu ne vas pas arriver à deux pages (*l'élève est blessé à la main droite*) tu vas faire une page une page et demie

214- Jérôme : en racontant toute mon histoire ?

215- Aude : ou alors ce qu'on peut faire toi tu commences tu travailles peut-être vingt ou vingt-cinq minutes en écrivant ton histoire au fur et à mesure quand tu sens que tu vas commencer à manquer de temps tu peux faire éventuellement des tirets avec ce qui va se passer après ça va parce que je ne vais pas te pénaliser

La guidance procédurale matérielle que nous avons ici introduit un certain nombre d'aménagements sur les procédures à appliquer. Aude allège la nécessité de planification et suggère le recours à une écriture à processus « *en écrivant ton histoire au fur et à mesure* ». Elle demande un travail de rédaction qui se limite à vingt ou vingt-cinq minutes, le reste des péripéties peut être simplement énuméré sous forme de liste.

4.2.2. Guidance procédurale portant sur la consigne

Nous avons une guidance procédurale *a priori* à adresse collective dans le tour de parole 3 du verbatim d'Aude :

3- Aude : d'autres viennent d'autres films d'autres situations vous devez bien prendre le temps de regarder les photos d'essayer d'imaginer ce que vous pourriez raconter à partir de chacune des photos parce que le travail que vous devez faire c'est écrire une nouvelle fantastique comme vous avez fait l'année dernière dans le cours de Madame

C** en tout cas ceux qui avaient Madame C**** donc presque tous vous avez toute une série de photos vous devez en choisir une et une seule et vous y tenir le choix de votre photo est capital parce que c'est la photo qui va orienter votre écriture une fois que vous avez choisi votre photo**

Il s'agit d'une explicitation procédurale de la consigne. Aude décrit les supports pédagogiques distribués qui contiennent les images ou photographies inductrices d'écriture et indique quoi faire avec. Elle déclare que l'image doit être soigneusement choisie en fonction de l'imaginaire qu'elle suscite et l'écriture nécessite que la photographie soit bien exploitée, donc bien analysée.

Au moment de l'écriture, cette guidance procédurale *a priori* peut se révéler insuffisante. Si des élèves n'ont pas compris quoi faire, le professeur est amené à répéter la consigne. C'est ce qui arrive dans le cours d'Aude, qui est obligée de fournir une guidance procédurale en situation sur l'utilisation de la photographie inductrice.

9- Aude : tu choisis une photo

10- E : n'importe laquelle

11- Aude : n'importe laquelle tu prends la photo qui te parle le plus à partir de laquelle tu as envie d'écrire une fois que tu as choisi ta photo tu imagines une histoire à partir

12- E : merci madame

13- Aude : à partir de cette photo et pour un peu guider votre récit tu as ici un schéma à suivre

Comme la plupart des formes d'accompagnement, cette guidance est hybride puisqu'elle combine dans le TP 13 un étayage sur l'utilisation des images inductrices et un autre sur la planification des personnages.

18- Corentin : si sur la photo par exemple on ne voit que deux personnages on peut en inventer ?

19- Aude : oui

Au cours de la planification enseignante, Aude a sélectionné des images qui présentent, selon elle, différents niveaux de complexité. L'une d'elle représente un tombeau avec le nom Dracula, personnage archétypal du vampire.

56- Corentin : ça c'est Dracula

57- Aude : ça c'est vraiment le joker pour ceux qui vont manquer d'imagination

Elle estime qu'écrire une nouvelle fantastique avec cette image pour point de départ sera plus facile.

En situation d'accompagnement de l'écriture, Cyril, qui travaille sur les planches de l'album *Les Mystères de Harris Burdick*, attire l'attention de Marie et Espérance sur la phrase

inductrice en leur demandant de déterminer une source énonciative possible pour cette phrase :

302- CYRIL : mais « *Ce fut un beau décollage* » Marie « *Ce fut un beau décollage* » qui c'est qui dit ça ? d'où ça sort ça ? d'où ça sort ça ?

303- Marie : bah c'est nous

304- CYRIL : si tu imagines un petit peu

305- Marie : je ne sais pas + celui qui a pris la photo je ne sais pas

306- CYRIL : il faut y réfléchir Marie parce que ça tu vas l'intégrer dans ton histoire après

307- Espérance : bah on n'a pas de personnages bah on mettra des personnages

308- Espérance : ah oui bah on mettra le personnage et puis c'est bon

309- CYRIL : oui peut-être que c'est un personnage qui le dit ça

310- E : beh il n'y est pas sur la photo

311- CYRIL : eh non il faut l'imaginer

312- Espérance : on le mettra on peut l'inventer le mettre dans l'histoire

313- CYRIL : bien sûr c'est votre histoire

La phrase inductrice qui accompagne l'illustration implique aussi de se demander à quel moment du récit on peut insérer la scène. Lyse conduit ce questionnement par cette guidance procédurale portant sur la consigne dans sa première séance (Verbatim Lyse TP 246 « *où est-ce que tu situes cette scène dans ton schéma narratif ?* »).

Les lieux d'intervention didactique qui portent sur les processus d'écriture (*guidance procédurale*) et sur la pragmatique posent plus de problèmes de repérage que les interventions qui portent sur les contenus textuels, dans la mesure où il est presque impossible de trouver une trace sur le produit fini des formes d'accompagnement fournies sur les processus d'écriture. Seul le verbatim des interactions didactiques témoigne de leur existence et permet de les mettre à jour.

Nous pouvons classer les formes d'accompagnement selon des lieux d'intervention didactique dans les avant-textes¹ ou dans la production finale. Chaque catégorie est sollicitée avec plus ou moins de fréquence qu'il peut être intéressant de repérer afin d'identifier les modèles disciplinaires en actes (voir chapitre 4) ou les représentations du genre que se fait l'enseignant.

¹ L'avant-texte est défini par Fabre-Cols (2002 : 29) comme « *l'ensemble constitué par les brouillons, les manuscrits, les épreuves, les « variantes », vu sous l'angle de ce qui précède matériellement un ouvrage quand celui-ci est traité comme un texte, et qui peut faire système avec lui. Le choix de ce mot en concurrence avec brouillon tient à ce que ce dernier connote des caractères comme « résiduel », « informe », « insignifiant », connotations embarrassantes dès l'instant qu'on veut précisément sortir de la problématique perfectionniste de l'œuvre littéraire dotée d'un (seul) sens* ».

4.3. Etayage portant sur les contenus textuels

4.3.1. Etayage d'ordre pragmatique

Lors des séances d'écriture de fictions brèves, les formes d'accompagnement à visée pragmatique peuvent correspondre à tous les degrés d'intervention que nous avons définis. C'est pourquoi nous utilisons le terme très englobant d'*étayage* et que nous précisons, au cas par cas, quand nous donnons un exemple effectivement rencontré.

Il peut porter sur (Séguy, Tauveron, 1991 : 116) :

- la situation d'énonciation
- le choix et le respect des caractéristiques génériques
- les effets à produire sur les lecteurs
- la lisibilité du texte et son intelligibilité
- la cohérence thématique

Nous donnons à présent quelques exemples, éclairant ces cinq points.

4.1.3.1. Etayage portant sur l'énonciation

Dans les critères d'évaluation de Cyril, on lit : « *Les dialogues sont au présent.* ». Nous appelons ce critère *guidance sur l'énonciation*. De même, dans ses corrections écrites, le critère « *Pensez à préciser qui parle lors des dialogues.* » est donné.

Un critère écrit de révision comme celui que donne Cyril sur la première version du récit du groupe 2 (annexe 1 et chapitre 6, 1.4) est un guidage pragmatique *a posteriori* portant sur la situation d'énonciation :

1. *Pensez à préciser qui parle lors des dialogues.*

Dans les dialogues, Cyril a indiqué l'endroit où cette précision devait être ajoutée.

4.3.1.2. Etayage portant sur les caractéristiques génériques

Aude propose, juste avant le passage à l'écriture, donc *a priori*, un exercice afin de favoriser l'identification des motifs fantastiques et d'opérer la distinction entre texte fantastique et texte de science-fiction¹.

¹ L'échange porte sur ce texte (document 1) :

27- **Aude** : de toute façon on va corriger maintenant si vous ne l'avez pas fait vous écoutez et vous corrigez (elle lit le document 1) la question est est-ce que c'est un texte de science-fiction ou fantastique et pourquoi ?

28- **E** : fantastique non ?

29- **Aude** : pourquoi ?

30- **E** : moi j'aurais mis science-fiction

31- **E** : moi aussi

32- **E** : il n'y a pas de truc surnaturel

33- **E** : surnaturel

34- **E** : il n'y a pas d'élément perturbateur

35- **E** : c'est irréel

36- **Hamza** : ce n'est pas de la science-fiction c'est fantastique

37- **Aude** : est-ce qu'on est dans un monde imaginaire au niveau de la science est-ce que les lois de la nature ont été perturbées ?

38- **E** : non

39- **Aude** : c'est quelqu'un qui a perdu ses mains et à qui on a donné des mains de remplacement +++ c'est fantastique

40- **Hamza** : on devait trouver le titre madame

41- **Aude** : le THEME le thème c'est

42- **Hamza** : une main étrange

43- **Aude** : le thème c'est par exemple le voyage dans l'espace le vampire le loup garou

44- **E** : ah c'est pas le titre du truc

La notion même de « thème » n'était pas bien comprise par les élèves d'après le TP 44. Aude estime nécessaire de s'appuyer sur des exemples, qui constitueront dès lors une guidance. L'exemple procède de l'analogie et demande une transposition sur un autre objet de réflexion. Dans cette classe, Renaud a justement des problèmes pour distinguer science-fiction et fantastique :

304- **Aude** : attention ton phénomène fantastique c'est l'animal je présume qui va poser problème

305- **Renaud** : oui

306- **Aude** : ça c'est une expérience scientifique qui est explicable par la raison il faut un élément qu'on ne sait pas expliquer par la science ça va ? ++ donc tu peux garder ton idée de d'expérience sur les animaux mais il faut quelque chose de irréel en plus même si on l'a déjà pas vu ça va

307- **Renaud** : hmm hmmm

Entre les deux extraits du verbatim, on passe d'une guidance pragmatique *a priori* des caractéristiques génériques du fantastiques à un guidage en situation des caractéristiques génériques (TP 304-306). L'étayage a la fonction de signalisation des caractéristiques

« Ce matin, ils m'ont pris les mains. La droite et la gauche. Je regarde mes doigts, ils sont longs, très longs, d'une finesse étrange et disproportionnée, avec –au bout- les petits ongles manucurés, rose nacré, coupés très courts. A certains moments, je fais remuer les doigts pour vérifier la souplesse des articulations, ou je courbe les phalanges vers le haut comme jamais je ne pourrais le faire avec mes véritables mains.

- Elles appartiennent à une pianiste, m'a dit Irshaw. Attention, hein ! »

Serge Brussolo, Collectif « Les enfants de Protée », *Nouvelles des siècles futurs* réunies par Jacques Goimard, © Brussolo, 2004 (voir annexe 4).

déterminantes. Aude identifie certains motifs (cf annexe 4) : 1^{er} extrait TP27-44, puis plus tard TP 55 « *le revenant le fantôme* », TP 59 « *le vampire* », TP 61 « *la chasse au monstre* ».

A d'autres moments, c'est la distinction entre le merveilleux et le fantastique qui risque de poser problème. Aude est sollicitée par un élève qui hésite sur le registre qui résultera de son projet d'écriture.

84- Gauthier : madame si je fais par exemple une moto qui vit c'est fantastique ou c'est

85- Aude : ça dépend de la façon dont tu vas le raconter parce qu'une moto qui vit ça peut être aussi un dessin animé style Oui-Oui

Aude répond sur le mode de la guidance des caractéristiques génériques en affirmant que la manière de raconter est déterminante. Selon les choix de narration, elle met en garde l'élève du risque de produire en réalité un texte merveilleux, mais le terme n'est pas employé. Elle préfère employer une référence caricaturale, celle du dessin animé Oui-Oui. Les choix à suivre ne sont pas plus clairement précisés.

Un élève peut solliciter le professeur afin d'obtenir de l'aide lui permettant de construire la trame du récit conformément aux caractéristiques structurelles de la nouvelle fantastique. Aux tours de parole 309-311, Bastien demande à Aude de noter de nouveau au tableau l'enchaînement les grandes étapes structurelles¹ d'un récit fantastique qu'Aude leur a présentées lors de la séance précédente :

309- Bastien : oh madame vous savez faire encore au tableau le schéma d'un texte fantastique

310- Aude : tu l'as sur ta feuille

311- Bastien : oui mais j'ai oublié ma feuille (*rire de Aude*)

La feuille à laquelle il est fait référence dans le TP 311 est la « *fiche-guide* » qui constitue une guidance *a priori* des caractéristiques du genre. Elle commence par « *1°) Caractéristiques* » (An. 4C5, p. 359). Ces formes d'étayage ont en effet une visée pragmatique, puisqu'elles visent à obtenir un texte en adéquation au genre de la nouvelle fantastique.

Les professeurs observés font des remarques sur la compréhension des consignes qu'ils donnent et se préoccupent du respect par les élèves du genre, parfois ils se soucient de faire réfléchir sur la réception du texte produit.

¹ Voir chapitre 3, *Quelles structures pour les récits fantastiques ?*, p. 133 de notre thèse.

Aude fait en sorte que Bastien parvienne à concilier son désir, un peu vague, d'écrire un texte du genre policier (TP16) avec la consigne qui demande un texte fantastique. L'élève n'a encore rien écrit. Elle sollicite des stéréotypes thématique-narratifs (la bague ensorcelée, le monstre qui n'est pas tout à fait mort à la fin). Elle montre une piste. Il s'agit d'une piste non recevable telle quelle parce que trop stéréotypée et manquant de cohérence. Son but est de faire comprendre à Bastien que le genre policier est conciliable avec le genre fantastique.

14- Bastien : c'est obligé que ce soit fantastique ?

15- Aude : **ici c'est fantastique désolée tu préférerais quoi ?**

16- Bastien : je ne sais pas policier XXXXXXXX

17- Aude : **tu pourrais avoir quelque chose ou quelqu'un à un moment qui avertit le héros qu'il va se passer quelque chose que ça ne va pas qu'il ne faut pas acheter cette maison-là par exemple il ne faut pas acheter cette bague-là parce que cette bague est ensorcelée ou quelque chose comme ça il n'en tient pas compte c'est la transgression en n'en tenant pas compte il va vivre une aventure dans laquelle la peur va prendre de plus en plus de place il y a beaucoup de thrillers qui sont construits comme ça aussi des thrillers un peu fantastiques ou un peu horreur comme ça et la conclusion la fin de l'histoire où bien souvent le problème n'est pas résolu on voit souvent ça dans les films américains où on croit que le monstre est mort mais il n'est pas mort parce que comme ça on ménage ça va**

Nous sommes encore au niveau procédural, il n'y a pas d'application directe sur le texte de Bastien. Voici un autre exemple, qui relève plutôt d'une simple guidance procédurale de la pragmatique du genre. Aude fait une intervention qui se limite à une hétérorépétition de l'affirmation d'un élève.

263- Bastien : j'ai surtout peur que ça commence réaliste et qu'après ça se tourne en science-fiction

264- E : si tu ne parles pas du futur ce ne sera pas de la science-fiction

265- Aude : **si tu ne parles pas du futur ça ne sera pas science-fiction**

Le problème porte en effet sur la frontière entre genres proches : le fantastique et la science-fiction.

Aude fait en sorte que Bastien parvienne à concilier son désir, un peu vague, d'écrire un texte du genre policier (TP16) avec la consigne qui demande un texte fantastique. L'élève n'a encore rien écrit. Elle sollicite des stéréotypes thématique-narratifs (la bague ensorcelée, le monstre qui n'est pas tout à fait mort à la fin). Elle montre des pistes, plusieurs exemples d'avertissements.

4.3.1.3. Etayage portant sur les effets à produire sur les lecteurs

- L'identification aux personnages, le partage des sentiments

Aude dans son guidage oral incite à faire partager les pensées et les sentiments des personnages, elle propose même en substance un contenu pour les conversations :

641- Aude : ça peut être la porte d'entrée ou l'état d'esprit de tes soldats ++ tes soldats qui vont attendre une demi-heure ils vont ressentir plein de choses quand même non ? t'es coincé dans un endroit qui paraît bizarre t'es poursuivi par un monstre XX attendre une demi-heure et puis bon tu vois ce que je veux dire qu'est-ce qu'ils ressentent à ce moment-là ? est-ce qu'ils se parlent ? ils peuvent se parler par exemple essayer de comprendre ce qui s'est passé ou essayer de trouver une solution ou se dire tiens on va essayer de passer par là ou essayer avec tel produit ou non

Par l'usage de la deuxième personne du singulier (« t'es coincé », « t'es poursuivi »), elle demande au sujet-écrivain de se mettre à la place de ses personnages. Ce passage nous montre très clairement que toute forme d'étayage pragmatique aboutit à des remarques hybrides qui ont une incidence sur la textualisation.

- Le suspense

Aude valide une proposition de Bastien qui, de fait, a trouvé par lui-même une solution pour introduire du suspense.

268- Bastien : je vais mettre trois petits points comme ça il y a un suspense

269- Aude : d'accord

Il s'agit donc d'une simple guidance.

On trouve un guidage pragmatique du suspense en situation d'écriture dans le verbatim de Cyril :

1492- Flavie : XXXX le lendemain matin ils se retrouvèrent sur place et

1493- CYRIL : eh alors Flavie la dernière phrase ce qu'il faudrait écrire sur une nouvelle il faut laisser un petit peu de suspense à la fin d'accord alors si tu dis si tu dis que le voleur a été emprisonné est-ce qu'il y a du suspense ?

1494- Flavie : non

1495- CYRIL : s'il a été emprisonné c'est bon c'est réglé c'est parfaitement réaliste par contre qu'est-ce qu'on pourrait inventer comme fin qui laisserait planer le doute ? par exemple qu'on est pas sûr qu'il soit emprisonné peut-être qu'il s'est échappé ou

1496- Flavie : on a mis « Le lendemain matin ils se retrouvèrent sur place »

1497- CYRIL : c'est-à-dire ?

1498- Flavie : parce qu'en fait la maison elle a décollé alors on ne sait pas s'ils ont rêvé ou s'ils

1499- CYRIL : alors qu'est-ce qu'on pourrait mettre comme phrase à la fin ?

1500- Flavie : j'en sais rien

1501- CYRIL : quand vous vous réveillez le matin si la maison est revenue effectivement à sa place quels indices il pourrait y avoir dans la maison qui pourraient vous faire douter un petit peu ? si elle décolle la maison d'après toi qu'est-ce qui va se

passer dans la maison ? à l'intérieur si elle décolle elle bouge etc imagine tout bouge ici qu'est-ce qui va se passer ? +++ s'il y a un tremblement de terre

1502- Pauline : on va bouger

1503- CYRIL : et le reste les ordinateurs tout ça ?

1504- Flavie : ça va se casser

1505- CYRIL : oui peut-être ça va tomber donc dans une maison il n'y a pas forcément d'ordinateur mais qu'est-ce qu'il y a par exemple dans la cuisine ?

1506- Flavie : des assiettes

1507- Pauline : on retrouve des assiettes cassées

1508- CYRIL : par exemple alors il faut essayer de la tourner comme il faut c'te phrase maintenant pour laisser planer le doute alors on ne savait pas si c'était un rêve ou la réalité

1508 bis- Pauline : mais quand la mère mais quand la mère mais quand la mère

1509- CYRIL : le lendemain matin ils se retrouvèrent sur place enfin sur place ils se retrouvèrent au sol c'est ce que tu veux dire

1510- Pauline : mais quand la mère ++ oui mais quand la mère se dirigea à la même place que là où ils avaient décollé

1511- CYRIL : ils se retrouvèrent à nouveau oh c'est en majuscules (il écrit) alors qu'est-ce qu'on pourrait dire

1512- Pauline : dans la rue des Erables

1513- CYRIL : oui dans la rue des Erables

1514- Pauline : des assiettes cassées mais quand la mère se dirigea vers la cuisine elle vit qu'il y avait des assiettes cassées

1515- CYRIL : par exemple

Ce guidage commence par une critique de l'état actuel du brouillon avec une question rhétorique, puis Cyril quitte le monde de la fiction pour faire une analogie avec le monde réel de la situation d'énonciation. S'il y avait un tremblement de terre, que se passerait-il ici ? Cyril introduit du virtuel dans le contexte d'énonciation réel pour rendre plus tangible la scène imaginaire et faire saisir quelles traces la maison qui a décollé peut garder au réveil, quand tout semble être revenu à la normale. Une assiette cassée peut faire douter que le décollage de la maison ait été un rêve. C'est un guidage du contenu textuel qui s'attache à faire modifier des éléments du décor qui peuvent orienter l'interprétation. L'assiette cassée conduit à accepter l'idée du décollage de la maison comme une réalité étrange.

- La peur

Aude veille à maintenir une orientation des productions qui suscite la peur chez le lecteur.

341- Aude : il faut que tu trouves quelque chose de surnaturel ++ qui fait peur pas un petit lutin qui vient mais un petit lutin gentil qui vient t'apporter un message positif ça ça ne fait pas peur

342- Renaud : c'est dur

Elle rappelle ici cette nécessité et le fait que cette peur tire son origine de la rencontre d'un évènement potentiellement surnaturel.

Lyse, pour insérer des éléments effrayants dans les textes d'élèves, fait appel en situation au vécu personnel des élèves, à leurs cauchemars ou à leur culture littéraire ou cinématographique du fantastique :

550- Lyse : ça ? cette espèce de point d'interrogation (elle montre la prise de courant qui prend cette forme dans « Sous la moquette ») **ça t'a interrogé d'accord et tu l'as interprété comment c'est quelque chose qui pourrait être effrayant qui pourrait être amusant qui pourrait être un quiproquo**

551- JEAN-LOU : ouais effrayant

552- Lyse : effrayant donc toi tu as vu quand même une espèce de possible horreur ou

553- JEAN-LOU : ouais voilà

554- Lyse : d'accord et est-ce que tu sais à peu près sur quoi t'appuyer pour la développer cette histoire + des livres des films du vécu ?

555- JEAN-LOU : non

556- Lyse : un cauchemar quand t'étais petit ?

557- JEAN-LOU : non je ne sais pas

558- Lyse : qui t'a beaucoup traumatisé +++ +++

559- JEAN-LOU : non +++ ah si il y a des films où c'est un bruit mais le bruit je peux le remplacer par la bosse

Nous avons ici, en situation d'écriture, un guidage pragmatique de l'effet de peur. Lyse fait rechercher des références intertextuelles ou culturelles, elle sonde aussi le vécu personnel de l'élève.

4.3.1.4. Etayage de la lisibilité du texte et de son intelligibilité

Cyril met en place une guidance par les pairs qui ont pour tâche de relire la production d'un autre groupe et de l'évaluer sur le critère « *L'histoire est adaptée pour être lue par des cycles 3* » (Annexe 1, p.5). Le critère est d'ordre pragmatique : il s'agit en effet de produire un texte communicable à d'autres enfants et écrit dans un niveau de langue acceptable. Mais les évaluateurs interprètent le critère de relecture sur la base de la lisibilité graphique (« *les l on dirait des d* », « *il faudrait faire des lignes* ») et de l'intelligibilité.

822- CYRIL : l'histoire n'est pas adaptée pour pouvoir être lue par des cycles 3 ?

823- E : non

824- CYRIL : pourquoi ?

825- E : non les l on dirait des d ça fait au bout d'un dong moment dans la maison vole de plus en plus haut alors moi j'ai pas compris

826- CYRIL : bon il n'y a pas les auteurs d'accord au niveau des conseils (il retourne la feuille et on lit « *C'est intéressant mais pas assez compréhensif au niveau de l'histoire. Mettez du suspense. Alex Jules Steph* ») **pas assez compréhensif mettez du suspense eh bien le groupe 3 vous l'avez le texte du groupe 5 ? merci**

827- E : oui

828- CYRIL : bon je vous ai récupéré votre texte évalué (il annonce la récréation) (il va voir le groupe qui a évalué le texte du groupe 3 ; les conseils qui ont été écrits par ces élèves à l'attention de leur camarade « il faudrait faire des lignes »)

C'est parfois la sollicitation d'un élève (TP69) qui motive une autoreformulation des consignes écrites ou orales déjà données au préalable.

69- Gauthier : moi j'ai pas bien compris

70- Aude : tu prends une photo à partir de quelle photo te sens-tu plus à l'aise pour écrire un récit fantastique ?

71- Gauthier : ah faut écrire fantastique

72- Aude : en sachant que si tu reprends la photo d'un film que l'on a déjà vu

73- Gauthier : oui

74- Aude : tu n'es pas tu peux mais tu n'es pas obligé de garder l'identité des personnages

75- Gauthier : ah oui donc on invente une histoire en gros

76- Aude : voilà mais qui s'attache à la photo

77- Gauthier : ah ça va

La guidance procédurale de la pragmatique du texte se préoccupe notamment du respect du genre (TP71).

4.1.3.5. Etayage portant sur la cohérence thématique

La cohérence thématique est liée aux progressions thématiques (Combettes, 1988), à la manière dont progresse l'information, à l'absence d'ambiguïté dans les enchaînements (Séguy, Tauveron, 1991 : 116).

Dans cette copie¹, Cyril procède, en situation, à la correction² de la détermination du groupe nominal « *petit cheval* ».

Décollage dans la nuit

En 1980, dans le village de Serres, vivaient des personnes Bizarres. Dans une maison tranquille ~~(he) enfin~~ presque) vivaient Pierre-Paul-Jaques **Acausse**, sa femme du nom d'Héléonore et leurs filles, deux jumelles de **9** neuf ans et demi du nom de Pauline et Flavie. **Tout/ Tous** les soirs Pierre-Paul-Jaques **décendait a/à** la cave **est ne** revenait pas avant l'heure du dîner. Héléonore faisait un élevage de lapins nains dans le jardin. ~~Elle ne faisait~~ **Ce n'était pas un/ son** métier, ~~avec ça~~ mais elle adore ça. Un soir en revenant de l'école, **alors que** Pauline et Flavie **qui** était **en/train** de préparer le repas. ~~Quand Soudain~~ Elles entendirent frapper. Elles allèrent ouvrir et virent Monsieur Jaquis Hunot « bonjour, je vous apporte des champignons ». « bonjour » répondirent Pauline et Flavie « venez-vous asseoir Monsieur Huno » dit Flavie. **15** mn plus tard Monsieur Hunot repartire/t. La nuit tomba. Monsieur Jaquis entra dans la maison des Acausse et **pris/t** le petit cheval en or massif. Le lendemain matin, Pauline et Flavie poussèrent un **cris**. « On a **voler/é nôtre/notre** cheval ! ». **quelques/ Quelques** jours plus tard, un autre ~~vo~~ objet ~~a été volé fut volé~~ chez Monsieur

¹ Annexe 1B, p. 99 du volume 1.

² Les annotations ou corrections du maître sont en gras.

Casse-croute. ~~E~~ **ont/On** acusa la famille Acausse parce que on a retrouver/a un bout de papier qui appartenait à monsieur Acausse.

902- CYRIL : Monsieur jaquis entra dans la maison des Acausse et prit le petit cheval en or massif ++ alors c'est quoi ce petit cheval tu mets LE petit cheval tu en as parlé avant

903- E : euh non

C'est par un guidage oral portant sur la cohérence thématique que le maître signale aux élèves le dysfonctionnement du groupe nominal dont le référent apparaît pour la première fois dans le texte. Le lecteur ne sait rien du petit cheval en or massif qui a été volé. Cyril fait sentir, par une insistance dans l'intonation (LE), le caractère inadapté de l'emploi d'un déterminant article défini pour un objet qui est inconnu du lecteur.

4.3.2. Étayage relatif aux contenus textuels portant sur des événements de l'histoire

4.3.2.1. Etayage narratologique portant sur les événements de l'histoire

- Etayage par proposition de possibles narratifs

Si un rédacteur se sent bloqué sur la suite des péripéties de son histoire, le professeur écoute les événements envisagés et porte un jugement sur ces propositions (guidance), il propose des possibles narratifs (Bremond : 1966), il s'agit alors d'un guidage. Il peut proposer une suite d'événements qui s'intègre au début amorcé, il s'agit alors d'un pilotage portant sur des possibles narratifs.

La guidance des événements qui suit se limite à l'explicitation de ce qui est plus ou moins envisagé par l'élève sans que le professeur n'interfère véritablement (verbatim Cyril) :

393- CYRIL : et vous c'est bon vous avez trouvé l'histoire ?

394- E1 : XXXXXX ils ont trouvé une cave ils ont trouvé un passage secret ils ont vu un paysage inconnu et après on ne sait pas le reste encore

395- E2 : après il y a un petit garçon et une chienne la chienne elle a sauté dans l'herbe parce que il y avait de l'herbe et elle a trouvé la harpe magique et vu qu'elle n'était pas visible +++ et le petit garçon il a dit qu'est-ce que tu as vu ? ce n'est pas possible que tu te sois cogné parce que + il n'y a rien mais il a attrapé la harpe et quand il l'a eue dans ses mains il a

396- E1 : il a joué

397- E2 : il l'a vue et la harpe elle lui a donné le pouvoir

398- Kevin : c'est une harpe multicolore c'est-à-dire qu'elle se cache comme un CAMéléon elle se cache contre le

399- CYRIL : bon bah très bien bon bah vous continuez à remplir ça continuez à réfléchir à votre histoire pour bien la ficeler et quand vous êtes prêts après vous écrivez sur le dos de l'image en tenant compte de la grille d'évaluation mais vous avez le temps

Chapitre 6. Elaboration d'une typologie des interventions didactiques d'accompagnement à l'écriture de fictions

Le professeur d'école stagiaire s'informe du contenu textuel relatif aux évènements et les valide (« *bon bah très bien* ») sans retour critique. Cela peut prendre la forme d'une ou plusieurs interrogations (TP76).

Quand il s'agit d'un guidage, au contraire, l'intervention didactique comprend des conseils sur les évènements, comme dans ce moment de la pratique de Lyse (P) :

577- SARA : non XII^e

578- LYSE : XII^e d'accord (*elle lit*) +++ +++ +++ hmm intéressant donc pour toi les livres + ça peut contenir un danger ça peut être dangereux un livre + pourquoi ?

579- SARA : par son message ++ en fait je me suis un peu inspirée un peu du film *Le Nom de la Rose* et en fait le danger ce serait le savoir

580- LYSE : le savoir

581- SARA : le savoir et + l'idée qu'un homme puisse être supérieur à l'autre + et que la modestie disparaisse

582- LYSE : d'accord

583- THOMAS : déjà au moyen-âge on censurait les livres donc ça tu peux partir là-dessus

584- LYSE : tous les livres n'étaient pas +++

585- E : après je ne sais pas si c'est intéressant

586- LYSE : oui très + très + essaye de détailler un peu ce personnage qui a acheté ce livre qui était dangereux et

587- E : il y en a plusieurs en fait

588- LYSE : voilà et qui était Mr Linden comment il a fait si lui il existait au XII^e siècle comment a-t-il fait pour la prévenir + qu'il était dangereux la lui ou le + ou les puisqu'il y a plusieurs lecteurs (*elle change d'élève*)

Le guidage peut mettre l'accent sur d'éventuelles incohérences, sans forcément donner de solution pour les résoudre. L'intervention est néanmoins ciblée, le problème est identifié de façon précise. Ici (TP588), il s'agit d'un anachronisme à éviter. Comment un personnage du XII^e siècle parviendra-t-il à prévenir un autre personnage vivant plusieurs siècles plus tard ? C'est une situation problème qui est posée et que l'élève doit résoudre.

- Etayage portant sur la structure générique (fantastique ou autre)

Aude, à la 14^e minute, a écrit au tableau la structure générale d'un récit fantastique, qu'elle présente comme telle : entracte (introduction), avertissement, transgression, aventure, peur, conclusion. Elle valorise énormément l'efficacité de cette information structurelle :

123- Aude : (...) je suis sûre qu'en ayant cette théorie-là c'est franchement suffisant

Pourtant ses interventions reprennent par la suite plusieurs points, notamment *l'entracte* du récit qui manque de cohérence.

4.3.2.2. Etayage sémantique

- Etayage portant sur les problèmes de cohérence du récit

Le récit fantastique commence dans un monde réaliste et vraisemblable, or la survie des soldats dans le coma en plein désert irakien sur deux semaines n'est pas vraisemblable.

507- Aude : un récit fantastique commence dans un monde réel quelqu'un qui reste deux semaines sans boire il n'est plus là en plus ils sont en plein désert irakien alors je ne te dis pas la vitesse de déshydratation ++ mais bon bref

508- Bastien : je me XXXXX un irakien qui habite dans le pôle nord

509- Aude : mais Bastien la question n'est pas là la question est que deux semaines couché dans le désert dans le coma sans soin sans rien tu meurs enfin je ne suis que prof de français mais il me semble quand même que mes petites connaissances que j'ai enfin qu'ils restent deux semaines si cela te tient à cœur mais

510- Renaud : bah s'il faut

511- Aude : parce qu'on peut imaginer qu'il a exceptionnellement plu et qu'ils ont recueilli un peu d'eau

512- Renaud : non bon marquez une semaine on fait entre les deux

Aude signale l'in vraisemblance, l'explique pour que l'élève la corrige en minorant le temps que cet état comateux aurait duré. Elle propose en TP511 un évènement météorologique qui rend moins invraisemblable cette survie impossible, c'est pourquoi nous considérons qu'il s'agit d'un guidage. L'expression « *marquez une semaine on fait entre les deux* » montre que c'est ciblé et que la remarque a un effet rapide sur la production.

- Etayage portant sur l'évènement surnaturel

Le professeur peut conduire l'étayage portant sur l'évènement surnaturel en faisant comprendre à l'élève par une série d'objections que ce qu'il a écrit n'apparaît pas forcément comme quelque chose de surnaturel. Par ses échanges verbaux, le professeur montre la nécessité d'éliminer les explications rationnelles une à une pour que le texte laisse place au doute fantastique. C'est ce que fait Aude dans cet échange sur le brouillon d'Hamza (annexe 4A, volume 1, EI 1 à 6 NFB Hamza) :

507- Aude : les scientifiques la police le FBI (*elle relit à mi-voix*) il est où ton phénomène surnaturel ?

508- Hamza : je ne sais pas XXX

509- Aude : parce que le surnaturel c'est quoi ? toute une ville qui disparaît alors ?

510- Hamza : oui oui voilà

511- Aude : bah en lisant ton texte on ne voit pas bien que c'est toute la ville que ce sont les habitants de toute une ville

512- Hamza : oui qui sont morts

513- Aude : qui sont morts ou qui sont disparus ?

514- Hamza : qui sont morts

515- Aude : d'un coup ?

516- Hamza : hmm hmm

517- Aude : sauf un monsieur qui reste en vie dans sa cave

518- Hamza : oui

519- Aude : donc il est chez lui il entend du bruit dans sa cave il descend c'est ça ?

520- Hamza : non lui il est descendu pour chercher des choses pour le repas enfin il était dans la cave et il entend un bruit

521- Aude : donc il entend un bruit il monte et là tous les gens sont morts

522- Hamza : oui

523- Aude : et pourquoi ça ne serait pas une attaque bio-terroriste à mort instantanée ?

524- Hamza : bah non c'est pas une bombe c'est je ne sais pas

525- Aude : il manque quelque chose de surnaturel c'est ça qui m'embête

526- Hamza : ce n'est pas une bombe

527- Aude : oui c'est bien pour ça que je te dis que comme c'est là ça pourrait très bien être un attentat par exemple

528- Hamza : ah

529- Aude : tu vois quand je lis ça je me dis c'est peut-être un attentat chimique avec un produit indétectable un virus qu'on n'a pas retrouvé dans les organismes après

530- Hamza : non c'est pas ça

531- Aude : d'accord mais

532- Hamza : c'est un bruit

533- Aude : pour l'instant ton texte n'est pas tout à fait un récit fantastique c'est ça qui m'embête il faut que tu trouves un phénomène surnaturel lié à la disparition des gens qui se trouvent là tu gardes ton texte mais tu me trouves quelque chose d'inexplicable de surnaturel qui fait peur et qui n'est pas explicable par la science ou un récit policier ou

534- Hamza : ouh je ne sais pas

535- Aude : je ne te demande pas de trouver dans les quinze secondes qui viennent hein ça va ?

Hamza se retrouve face à une situation problème à résoudre. Par quel événement potentiellement surnaturel, les habitants sont-ils tous morts ? Il ne sait pas, Aude lui demande de chercher. Le problème est identifié, mais il n'y a pas dans le discours professoral de piste de résolution, ni d'alternative proposant à l'élève des causes surnaturelles à cet anéantissement de la population. Les seules alternatives d'Aude sont des objections rationnelles qui feraient que le texte d'Hamza ne serait pas lu comme fantastique. C'est un étayage ciblé (parce que le problème est identifié) de l'introduction de l'irrationnel dans le texte.

nécessité du changement. Ce type d'atténuation oriente clairement vers une guidance de la dilatation du récit et non un guidage.

Aude cible dans les TP 644-648 quelques endroits dans la production qui méritent une plus ample description.

644- Aude : (...) (*à Bastien*) **décris comment ils sont décrits les lieux**

645- Bastien : des pièces obscures

646- Aude : **essaye d'imaginer c'est quelle saison il fait chaud ou froid faut qu'on puisse visualiser la scène**

647- Bastien : 40° dehors

648- Aude : **décris le manoir décris le portrait**

Elle identifie les lieux qui appellent une description (*le manoir, le portrait*) et présente des alternatives descriptives (« *il fait chaud ou froid* »). Nous avons ici un guidage en situation du cadre spatial qui s'étend sur trois courtes interventions professorales. Le style de l'échange est incitatif (Altet, 1993 : 98), les propositions sont des exhortations « *décris + COD* », « *essaye d'imaginer* »).

- Etayages lexicaux

Le professeur est amené à répondre aux sollicitations des élèves qui cherchent des mots pendant la rédaction.

297- François : on appelle ça comment le bruit des bouteilles qui se cognent ?

298- Aude : **le cling cling**

299- François : oui mais

300- E : cling cling (*rires*)

301- Aude : **le bruit que font les bouteilles d'alcool le tintement**

302- E : c'est trop beau

Bien qu'elle fasse une proposition de termes, la parole du professeur a un impact qui n'est que d'ordre paradigmatique : elle soumet à l'élève une onomatopée ou une périphrase qu'il ne retient pas. Le lieu d'intervention didactique est très peu étendu : il ne va pas au-delà d'un groupe nominal. C'est une guidance lexicale dont la concrétisation sur la copie est inexistante.

- Etayages morphosyntaxiques

L'étayage morphosyntaxique peut être procédural comme lors de cette guidance :

258- Aude : **parfois on** (*elle fait des lignes de vagues sur la copie*) **écrit et puis l'inspiration vient et on se dit zut ici je ne sais plus s'il y a un p ou deux ou t bon parfois je m'y arrête et je vérifie l'orthographe du mot mais parfois je fais juste un petit signe une petite marque et je continue pour ne pas perdre le fil de mes idées ++ tu vois**

Chapitre 6. Elaboration d'une typologie des interventions didactiques d'accompagnement à l'écriture de fictions

L'intervention vise à apprendre à l'élève une gestion des soucis orthographiques et rédactionnels soit de façon simultanée soit par alternance entre invention et révision de surface. Les problèmes de surface sont alors traités par une correction différée.

La demande d'étayage orthographique peut se faire sur sollicitation d'un élève :

270- E : comment on écrit *chaos* à la fin ?

271- **Aude** : *chaos S C H A O S ++ C H A O S*

On en reste à une simple guidance orthographique écrite dans ce cas de figure prélevé en situation dans le verbatim d'Aude :

478- Bastien : madame je peux vous apporter ma copie

479- **Aude** : **bah il est 10H et demie ou alors tu**

480- Bastien : il n'y a aucune faute d'orthographe

481- **Aude** : **ça ce n'est pas vrai**

482- Bastien : si

483- **Aude** : **apporte-moi ta copie** (*elle écrit : p.p.*

Verbe

Orth d'usage

Pluriel)

Les remarques écrites entre parenthèses sont glosées avec la guidance morphosyntaxique orale suivante :

Alors au niveau de l'orthographe il te faut faire quelques progrès au niveau des participes passés et accord des verbes

484- Bastien : hm hm


485- **Aude** : **orthographe d'usage tu as certains mots comme *cimetière* que je t'avais signalé tu as deux trois fautes d'orthographe d'usage fais attention parfois tu ne mets pas les marques de pluriel ou les marques du féminin**

Les erreurs orthographiques ne sont pas soulignées, seule la nature des erreurs est indiquée en bas de page. Cette guidance morphosyntaxique suppose que l'élève sera en mesure de détecter tous les problèmes par le simple fait de classer les catégories d'erreurs commises et sans que le professeur n'indique l'endroit où elles se manifestent.

Le professeur peut demander de réviser une tournure de phrase de façon ciblée ou non. Aude cible, par une croix entourée, une construction syntaxique dans la copie de Bastien dont nous reproduisons ici la fin (en gras le guidage d'Aude) :

La nuit de samedi à dimanche que les fantômes des chefs incas.

Le lendemain, la famille Neufontaine saute dans le premier avion.

De retour dans le Nord-pas de Calais où il fait -7° en plaine été **ils** racontent leur histoire au patron del poste autour d'un bon verre de bière  sans rien comprendre.

Il s'en suit l'échange suivant :

(*Bastien apporte sa copie à Aude qui est assise à son bureau*)

477- Aude : peut-être ici (croix entourée à côté du mot « bierre ») quand tu mets qu'ils ne comprennent pas ce qui s'est passé fais attention à certaines tournures de phrases la façon dont les phrases sont construites et comme on a toujours fait en classe s'il te vient une idée tu peux développer une phrase ou l'autre tu peux franchement commencer à recopier maintenant toi

L'étayage cible un dysfonctionnement sans l'expliquer ni le décrire et étend le dysfonctionnement à des cas similaires qui restent indéterminés « fais attention à certaines tournures de phrases la façon dont les phrases sont construites », ce qui peut renvoyer notamment à la première phrase du passage cité, sans que cela soit annoncé. La posture adoptée est une posture en situation de guidance morphosyntaxique.

Pour améliorer la construction syntaxique des phrases dans la production du groupe n°8¹ (reproduite en note de bas de page), Cyril a recours à la lecture à haute voix de passages ciblés qui dysfonctionnent.

684- CYRIL : qui c'est qui me lit la première phrase ?

685- E : oui je la lis « *Un jour, un petit garçon qui s'appellait Gabriel et sa chienne Darcy* ».

686- CYRIL : c'est tout ? ça vous paraît bien comme phrase ?

687- E : oui

688- CYRIL : c'est moi qui la lis « *Un jour, un petit garçon qui s'appellait Gabriel et sa chienne Darcy.* »

689- E : ET :: sa chienne

690- CYRIL : alors je relis « *Un jour, un petit garçon qui s'appellait Gabriel et sa chienne Darcy.* »

691- E : oh non non non non non non

692- CYRIL : vous avez vu ce qu'on a fait il suffit de la relire

693- E : il ne faut pas mettre de point

694- CYRIL : il suffit de la relire à haute voix si tu dis un jour c'est qu'il y a quelque chose après sûrement

695- E : voilà c'est bon (le point a été enlevé ce qui donne : *Un jour, un petit garçon qui s'appellait Gabriel et sa chienne Darcy ils étaient partis se promener et ils s'étaient perdus.*)

Par ce procédé d'écoute et de relecture à haute voix, il corrige les erreurs de délimitation phrastique et de construction qui rendent les phrases incomplètes. Le guidage portant sur la construction syntaxique régit ces échanges, la phrase à réviser est identifiée, les élèves cherchent par eux-mêmes une modification pertinente, mais la conduite du maître suggère des

¹ (typographie et orthographe des élèves conservées) « *Gabriel et la Harpe magique* ».

Un jour, un petit garçon qui s'appellait Gabriel et sa chienne Darcy. Ils étaient partis se promener et ils s'étaient perdus. Ils ont construit une cabane en bois, il faisait tonnerre. Le lendemain il se reveilla en sursaut un oiseau lui parlait il lui disait « Suis moi petit garçon » Gabriel suivit l'oiseau qui lui dit « Comment-tu t'appelles ? » Il lui répondit « Je m'appelle Gabriel est toi ? » L'oiseau répondit « Je m'appelle Plumova et tu as quel âge ? » « J'ai 10 ans Plumova » Enfin ils arrivèrent devant un grand mur. l'oiseau répondit « Connais-tu la harpe magique ? »

réponses. Le fait qu'il n'aille pas jusqu'au bout des modifications avec la suppression du pronom personnel sujet « *ils* » redondant indique nettement qu'on en reste au guidage sans aller jusqu'à la correction des erreurs.

- Etayage portant sur les choix énonciatifs

La narration peut faire l'objet d'un étayage. Dans l'échange suivant, Hamza sollicite Aude sur le choix des pronoms dans la narration.

237- Hamza : madame le texte doit être écrit en je ++ je peux écrire en je et en il ?

238- Aude : pourquoi pas XXXX

L'idée d'alterner écriture à la première personne et à la troisième personne vient de l'élève, Aude ne fait qu'y souscrire, la plaçant encore une fois dans une intervention de guidance. La guidance porte sur les choix énonciatifs. En revanche, dans les critères d'évaluation, tirés du site www.enseignons.be, Aude demande une écriture à la première personne et un narrateur-personnage protagoniste du récit. Elle procède, par le fait, à une guidance *a priori* hybride qui tire sa raison d'être autant de caractéristiques génériques liées à l'écriture de textes fantastiques qu'à des choix énonciatifs. Ces contraintes s'appliquent sur l'ensemble des productions.

- Etayage rhétorique

Aude fait une longue intervention du type guidance *a priori* sur la différence entre comparaison et métaphore (TP 4 à 15). L'étayage rhétorique n'apparaît pas en situation d'écriture dans notre corpus portant sur les fables et les nouvelles fantastiques. Or de Beaudrap, Duquesne et Houssais (2004 : 75) ont fait une étude sur trois ans révélant que 44,62 % des Professeurs de Lycées et Collèges 2^e année de l'académie de Nantes estimaient que leurs connaissances dans le domaine de la rhétorique étaient insuffisantes. Ces résultats, s'ils indiquent une tendance qui se vérifie ailleurs et sur les années qui suivent la formation initiale, pourraient-ils expliquer cette absence d'étayage sur la rhétorique dans notre corpus ?

- Etayages sur la cohésion ou la ponctuation

Cyril aide les élèves du groupe 4 par un pilotage (à partir de « *regarde je te montre* ») des modifications textuelles à apporter au niveau de la cohésion et de la ponctuation. La

phrase, inspirée de l'image « La Bibliothèque de M. Linden », avait été en partie corrigée *a posteriori* par Cyril, ce qui donnait : « *une fois chez elle et passée l'heure limite, elle oublia de le fermer tout à coup des tentacules sortirent du livre* » (voir les différents états dans l'annexe 1). Cyril tente de faire percevoir la longueur de cette phrase et d'aboutir à une meilleure ponctuation.

1261- CYRIL : elle n'est pas un peu longue ?

1262- Jessie : non

1263- Guilhem : bah si quand même + si elle est longue

1264- CYRIL : toi qui l'as lue tu la couperais où ?

1265- Guilhem : à « *tout à coup* » un point « *des tentacules* »

1266- CYRIL : avant « *tout à coup* » ?

1267- Guilhem : là où il y a la virgule

1268- CYRIL : « *elle oublia de le fermer tout à coup* »

1269- Guilhem : oui « *des tentacules sortirent* »

1270- CYRIL : donc *tout à coup* tu mets le point ici

1271- Guilhem : oui

1272- CYRIL : alors relis la phrase

1273- Guilhem : « *une fois chez elle et passée l'heure limite, elle oublia de le fermer tout à coup.* » « *des tentacules sortirent du livre* »

1274- Jessie : du livre

1275- Guilhem : « *une fois chez elle et passée l'heure limite, elle oublia de le fermer tout à coup des tentacules sortirent du livre* » Monsieur B*** c'est là du livre à du livre ça va faire « *une fois chez elle et passée l'heure limite, elle oublia de le fermer tout à coup des tentacules sortirent du livre* »

1276- CYRIL : vas-y montre moi comment tu l'organises la ponctuation

1277- Guilhem : j'aurais mis le point là (*devant « et »*)

1278- CYRIL : vas-y mets-le

1279- Guilhem : c'est où déjà ?

1280- Jessie : eh bien enlève déjà le point à tout à coup et mets une virgule

1281- CYRIL : alors « *elle oublia de le fermer tout à coup* » c'est un bloc ça ? c'est tout à coup qu'elle oublie de le fermer ?

1282- Guilhem : NON ++ bah il n'y a pas besoin de virgule (*il la supprime*)

1283- CYRIL : regardez tout se suit là « *elle oublia de le fermer tout à coup* » et après ça continue

1284- Jessie : eh beh là (*il montre après « tout à coup »*)

1285- CYRIL : regarde je te montre (*il met un point après « fermer », une virgule après « tout à coup »*)

1286- Guilhem : là (*devant « et elle »*) on met un point

1287- CYRIL : lis la suite

1288- Guilhem : « *tout à coup des tentacules sortirent du livre.* » voilà

1289- CYRIL : et après ça commence par « *et* » la phrase ?

1290- Guilhem : non ++++ ah aspirée aspirée aspirée

1291- CYRIL : pourquoi tu veux mettre un point d'un seul coup ? j'en ai mis un déjà tu as remarqué ?

1292- Guilhem : oui

1293- CYRIL : je l'ai mis ici (*après « fermer »*) pourquoi tu veux encore en mettre un autre ? est-ce que la phrase elle te paraît trop longue là ou ? déjà est-ce au niveau de la longueur de la phrase ça te va ?

1294- Guilhem : oui

1295- CYRIL : par rapport à tout à l'heure oui ça va mieux +++ qu'est-ce que tu pourrais modifier encore ?

1296- Guilhem : bah rien on a fait la phrase

1297- CYRIL : au niveau des répétitions

1298- Guilhem : ah livre +++ oui mais livre on remplacerait par rien

1299- CYRIL : par un synonyme

1300- Guilhem : Jessie par quoi on le remplacerait « *livre* » ? « *livre* » par quoi on le remplacerait parce que ça fait une répétition

1301- Jessie : *du livre maléfique*

1302- Guilhem : mais il faut remplacer *livre*

1304- CYRIL : comment dire autrement ?

1305- Jessie : *du manuscrit ++ du manuscrit*

1306- CYRIL : pourquoi pas ? + là il n'y a pas les synonymes sur cette machine

1307- Jessie : tu enlèves « *livre* » et tu mets « *du manuscrit* »

1308- Guilhem : mais *manuscrit* c'est pas tout à fait pareil

1309- CYRIL : on le met ou pas alors ?

1310- Jessie : oui ça le fait mieux

L'étayage de la cohésion regroupe des formes d'accompagnement portant sur les répétitions, les substituts, les progressions thématiques, la ponctuation entre les phrases. L'enseignant a comme critère la longueur mais les frontières syntaxiques qu'il cherche à faire percevoir aux élèves leur restent non perceptibles. L'échange se poursuit sur beaucoup de tours de paroles parce que Cyril cherche à donner des indices sans donner la réponse. L'étayage est un guidage de la ponctuation.

5. Incidence des interventions sur les copies et sur le sujet écrivant

Afin d'analyser le rapport entre enseignement et apprentissage des élèves, il est intéressant de regarder comment est reçu le guidage. Différents cas de figure sont prévisibles, tant en ce qui concerne la production que pour le comportement du rédacteur :

- a) - l'intervention didactique reste sans effet. L'élève ne dit rien et ne fait rien sur sa copie relativement à ce conseil.
- b) - l'effet de l'intervention n'est pas observable. Cela arrive notamment avec la guidance procédurale et les processus intellectuels internes qui sont mis en œuvre et non verbalisés.
- c) - le conseil est jugé inutile ou inapproprié par le rédacteur, il peut être l'objet d'un refus éventuel de mise à exécution. Le feed-back du guidage peut transparaître à travers les paroles de l'élève.
- d) - l'élève détourne le conseil ou trouve lui-même une autre solution. Le détournement du guidage peut être volontaire ou involontaire.

Chapitre 6.Elaboration d'une typologie des interventions didactiques d'accompagnement à l'écriture de fictions

- e) - l'élève intègre le conseil (auquel cas il faut se donner les moyens de percevoir si le conseil a amélioré la production ou si l'intervention didactique relève du contre-étayage).

Bilan, utilité de cette typologie et codage

Dans les analyses de cas qui viennent ensuite, nous faisons entrer en relation cinq paramètres afin de définir quelle forme d'accompagnement est en jeu :

- selon le moment de conception de l'accompagnement : *a priori, en situation, a posteriori*
- selon les destinataires, le canal de l'accompagnement (écrit, oral, non-verbal) et les degrés d'intervention : *sollicitation détournée, facilitations procédurales, pilotage, guidance, tissage, guidage, corrections*. (L'investissement du professeur est croissant du premier terme au dernier). Certaines interventions visent à se remémorer ce qui a été appris auparavant ou des textes. Nous appelons ces interventions, après Bucheton (2008), *tissage*.
- selon l'origine de la décision d'accompagnement : étayage décidé par le professeur ou sollicité par un élève, étayage dévolu à un pair ou obtenu par médiation.
- selon les lieux d'intervention didactique

L'accompagnement enseignant cible des lieux d'intervention didactique (Séguy, 1989 : 78-89) à expliciter et à recenser. Notre typologie distingue trois niveaux d'intervention didactique qui regroupent chacun une multiplicité de lieux : l'étayage d'ordre pragmatique, l'étayage des contenus textuels (étayage sémantique et morpho-syntaxique). Séguy (1989) se centre uniquement sur le produit. Nous avons ajouté les guidances procédurales pour décrire un certain nombre d'interventions indiquant des démarches à suivre, principalement sur les processus rédactionnels.

- selon la répercussion de l'étayage sur le produit ou sur le/ les sujet(s) écrivant(s).

Voici en guise de récapitulatif, la typologie des étayages en production d'écrit que nous avons mise ici en évidence :

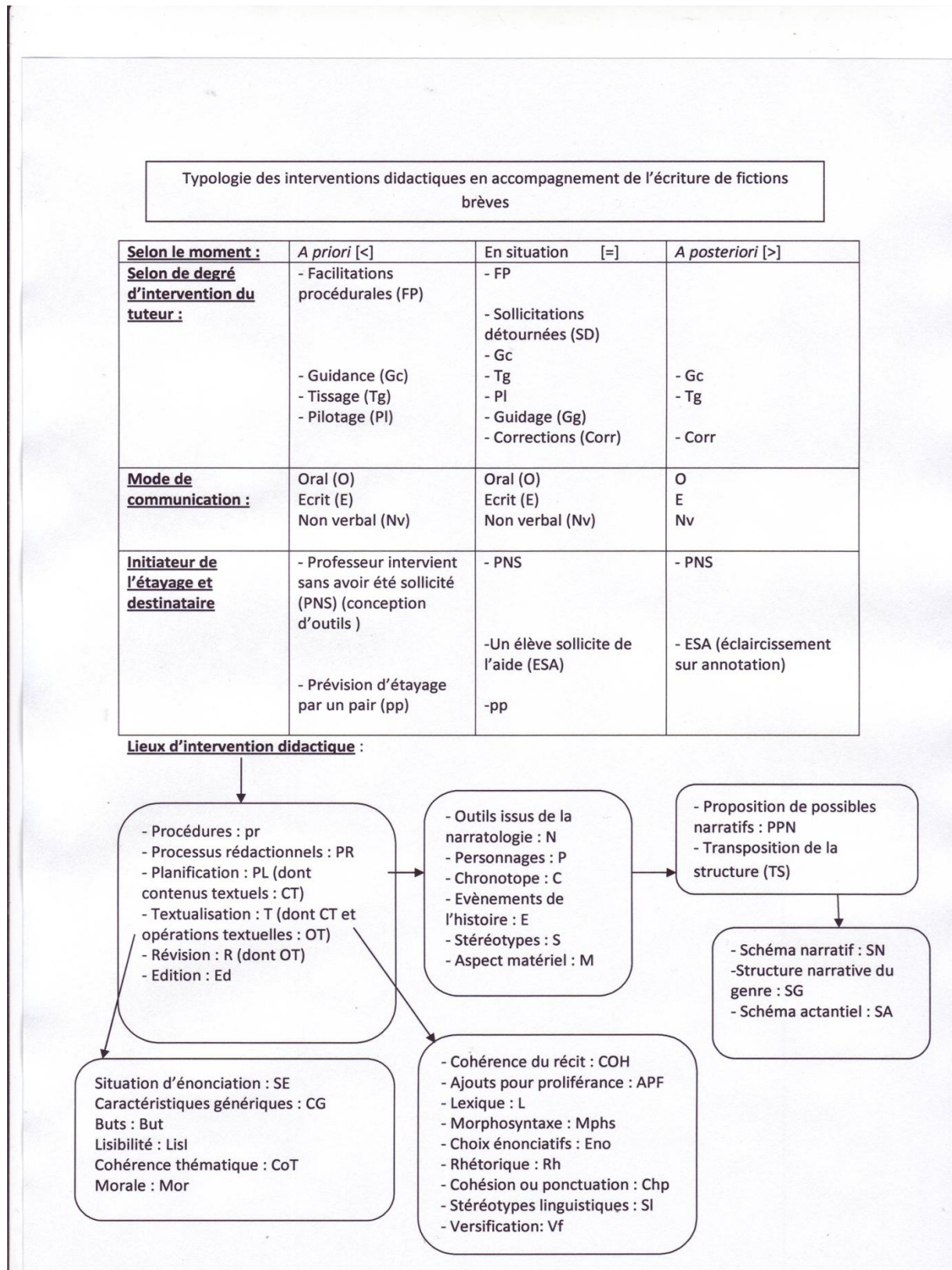


Figure 2: Notre typologie des étayages en écriture de fictions

Chapitre 6. Elaboration d'une typologie des interventions didactiques d'accompagnement à l'écriture de fictions

Dans les tableaux qui suivent, nous reprenons les différentes catégories qui sont apparues dans le verbatim de pratiques de professeurs débutants faisant écrire des nouvelles fantastiques et nous proposons des abréviations afin de pouvoir coder les formes d'accompagnement observées.

| Code | Concept |
|------|--------------------------------|
| | Degré d'intervention du tuteur |
| FP | Facilitations procédurales |
| SD | Sollicitation détournée |
| Gc | Guidance |
| Tg | Tissage |
| Gg | Guidage |
| Pl | Pilotage |
| Corr | Corrections |

| | Mode de communication | Exemples de combinaisons pour le codage |
|----|-----------------------|---|
| O | Oral | O Gc : Guidance orale |
| É | Écrit | É Gc : Guidance écrite |
| NV | Non verbal | NV Gc : Guidance non verbale |

| | Moment de conception | Exemples de combinaisons pour le codage |
|---|----------------------|--|
| < | <i>a priori</i> | < É Gc : Guidance <i>a priori</i> écrite |
| = | en situation | = O Gg : Guidage oral en situation |
| > | <i>a posteriori</i> | > É Gg : Guidage <i>a posteriori</i> écrit |

| | Initiateur de l'étayage et destinataire(s) | Exemples de combinaisons pour le codage |
|-----|---|--|
| PNS | Le professeur intervient sans avoir été sollicité | PNS = O Corr : Correction orale en situation, le professeur intervient sans avoir été sollicité |
| ESA | Un élève sollicite de l'aide | ESA = SD : Un élève sollicite une intervention en situation d'écriture, mais le professeur détourne la sollicitation |
| pp | Etayage par un pair | Gc/pp : Guidance par un pair |

| | Les lieux d'intervention didactiques de l'étayage | Exemples de combinaisons pour le codage |
|----------|--|--|
| Gc p /PR | Guidance procédurale portant sur les processus rédactionnels | PNS = O Gc p / PR : Guidance procédurale orale portant sur les processus rédactionnels mise en œuvre sans sollicitation des élèves |
| PR/PL | Processus rédactionnel de planification | E Gc p / PR/PL : Guidance procédurale écrite portant sur les processus rédactionnels de planification |
| N | Recours à des outils issus de la narratologie | O Gc p/ PR/PL/N : Guidance procédurale orale portant sur les processus rédactionnels de planification et sollicitant des outils issus de la narratologie |
| SN | Schéma narratif | Gc p /PR/PL/N/SN : Guidance procédurale portant sur les processus rédactionnels de planification et sollicitant comme outil issu de la narratologie le schéma narratif |
| SG | Structure narrative du genre | Gc p /PR/PL/N/SG : Guidance procédurale |

Chapitre 6. Elaboration d'une typologie des interventions didactiques d'accompagnement à l'écriture de fictions

| | | |
|-------------|--|---|
| | | portant sur les processus rédactionnels de planification et sollicitant comme outil issus de la narratologie la structure du genre |
| SA | Schéma actantiel | Gc p /PR/PL/N/SA : Guidance procédurale portant sur les processus rédactionnels de planification et sollicitant comme outil issu de la narratologie un schéma actantiel |
| P | Personnages | Gc p /PR/PL/ P : Guidance procédurale portant sur le processus rédactionnel de planification relative aux personnages |
| C | Chronotope | Gc p /PR/PL/C : Guidance procédurale portant sur le processus rédactionnel de planification relative au chronotope |
| E | Évènements de l'histoire | Gc p /PR/PL/E : Guidance procédurale portant sur le processus rédactionnel de planification relative aux évènements de l'histoire |
| T | Textualisation | Tg /PR/T : Tissage portant sur le processus rédactionnel de textualisation |
| S | Séréotypes | Gg /PR/T/S : Guidage portant sur le processus rédactionnel de textualisation par usage de stéréotypes |
| R | Révision textuelle | Gc p/ PR/R : Guidance procédurale portant sur le processus rédactionnel de la révision textuelle |
| OT | Opérations textuelles | Gc p /PR/R/OT : Guidance procédurale portant sur le processus rédactionnel de révision incitant à l'utilisation des opérations textuelles |
| M | Aspect matériel | Gc p /M : Guidance procédurale matérielle |
| Cg | Consigne | Gc p /Cg : Guidance procédurale portant sur la consigne |
| CT | Contenus textuels | CT/E : Contenus textuels sur les évènements de l'histoire |
| CT/Pr SE | Contenus textuels / pragmatiques : 1 : la situation d'énonciation | Gg CT/Pr/SE : guidage des contenus textuels à visée pragmatique portant sur la situation d'énonciation |
| CG | 2 : le choix et le respect des caractéristiques génériques | |
| But | 3 : les effets à produire sur les lecteurs | |
| LisI | 4 : la lisibilité du texte et son intelligibilité | |
| CoT | 5 : la cohérence thématique | |
| P | 6 : personnages | |
| Mor | 7 : morale | |
| CT/E/PPN | - proposition de possibles narratifs | |
| CT/E/TS | - transposition de la structure (du fantastique ou autre) | |
| CT/S | Contenus textuels / sémantiques | |
| COH | - cohérence du récit | |
| APF | - ajout d'ambiguïtés au service de la | |

| | | |
|--|---|--|
| | proliférance du texte (fait irrationnel ou rationnel ?) | |
| T IAR ou IDR L Mphs Eno Rh Chp Sl Vf | Textualisation - incitation à l'amorce ou à la dilatation du récit - étayage lexical - étayages morphosyntaxiques - choix énonciatifs - rhétorique - cohésion ou ponctuation - usage de stéréotypes linguistiques - versification | |

Ce codage donne lieu, dans notre travail, à des comptages qui permettent de repérer plus rigoureusement l'importance de formes d'accompagnement caractéristiques d'une ou plusieurs composantes de modèle disciplinaire en actes.

Nous voulions trouver un moyen de compter les unités étayantes à l'écriture sur des principes stables. Le comptage aurait pu consister à compter les mots, les phrases, les tours de parole, consacrés à un lieu d'intervention didactique. Nous nous sommes rendu compte qu'il fallait des unités plus vastes parce que la longueur des séquences d'écriture est inégale en fonction des classes. Les professeurs ayant toute liberté de choisir la durée de travail qu'ils voulaient consacrer à cette activité, certains ont passé six heures, d'autres quatre à faire écrire leurs élèves. Le nombre total d'unités étayantes est donc différent de ce fait. Nous avons eu besoin de ramener les chiffres à des proportions, exprimées en pourcentages. Mais si nous considérons les tours de parole pour compter les unités étayantes, on se rendait compte qu'un échange comme celui-ci :

216- Axel : Madame (*elle lit*) ouais ?

217- Aude : ouais

218- Axel : ouais ouais ? ou

219- Aude : ouais

220- Axel : ça va alors

où le professeur dit « *ouais* » à deux reprises aurait compté comme deux unités étayantes différentes alors qu'il s'agit simplement du même mot qui est répété sans variation. Cet exemple démontre que les unités étayantes doivent être délimitées en fonction de la situation problème qu'elles essayent de résoudre ou du problème qui est détecté. Un tour de parole relativement long ne compte qu'une seule unité étayante s'il est centré sur la détection d'un même obstacle ou dysfonctionnement dans la copie d'élève. Ce thème général de l'échange qui alimente, motive l'unité étayante peut se subdiviser en plusieurs autres problèmes dépendants les uns des autres, d'où le caractère hybride de certains tours de parole longs.

462- Lisa : il pourrait y avoir un pot avec une plante réelle qui elle-aussi se développe

463- Isabelle : alors ce que vous devrez faire c'est quand elle va arriver dans sa chambre avec le livre la première fois avant de s'endormir il faut que vous fassiez une petite description de la chambre et peut-être pourquoi pas qu'il y ait des plantes un peu grimpantes dans cette chambre [27 min. 30 s.] ou dans cette pièce puisqu'elle peut dormir sur son canapé ou n'importe où comme ça et à ce moment-là vous la faites s'occuper un peu de ces plantes et vous lui faites aussi dire à votre personnage un certain moment « bah qu'est-ce qu'elle a grandi, j'ai l'impression que ce matin elle était plus petite » ou voyez il faut que ce soit amené à un moment donné parce que sinon le lecteur à la fin il ne va pas s'imaginer que ce sont ces vraies plantes qui se sont hein +++ parce que là vous n'avez développé que l'aspect phénomène fantastique ce qui est bien mais la fin il ne faut pas oublier que normalement il y a deux possibilités celle-ci celle que vous avez expliqué très bien et l'autre et l'autre il ne faut pas l'oublier et cette autre solution il faut qu'il y ait de petits indices qui montrent que le lecteur il peut aller vers là où là ++ donc peut-être au moment où elle revient chez elle ++ ça peut être aussi à la bibliothèque j'ai une idée-là elle cherche des livres sur les plantes donc elle va dans le rayon plantes parce qu'elle a une plante qui ne pousse pas beaucoup [28 min. 30 s.] qui pousse trop + que faire ? elle cherche des conseils ++ non ? ça peut être un peu ça + bah je vous laisse chercher [28 min. 42 s.]

L'ensemble de ce tour de parole est à considérer comme du guidage (Gg). Le professeur traite des événements (E) mis en scène dans cette production particulière, elle justifie les motivations (But) des déplacements de l'héroïne, son milieu de vie est décrit en se focalisant sur la plante qui participe ensuite au dénouement, le caractère ambigu du dénouement (CG) est rappelé afin d'introduire dans la chambre des éléments permettant de douter du caractère surnaturel de la croissance de la plante. Malgré son caractère hybride, il s'agit bien d'une seule unité étayante que nous codons « O Gg CT But E C CG ». Il est ensuite possible (et nous n'excluons pas cette possibilité) de compter le temps consacré à chaque unité étayante en minutes et secondes pour une séance de 50 minutes de cours ou, à titre indicatif, bien que cela génère des inégalités, pour l'ensemble de la séquence. Dans ce dernier cas, il faut se garder de faire des rapprochements avec un autre professeur qui n'aurait pas déroulé une séquence de même durée.

Nous donnons donc en conclusion le tableau suivant qui regroupe les codes qui sont en lien direct avec des conceptions inhérentes à un modèle didactique. Ces modèles sont présents partiellement dans les programmes eux-mêmes et sont dotés de caractéristiques décrites par les écrits de Bucheton (1995), Dancel (2001), mais aussi par Lebrun (2004)¹, Petitjean (2005), Chervel (2006), Bishop (2006) et Crinon (2006). Pour ce qui est du modèle didactique de l'expression écrite, nous nous sommes appuyé sur l'ouvrage de Meyer et Phélut (1985

¹ Voir notre chapitre 2, p. 89 et suivantes où nous exposons les différents modèles disciplinaires de l'écriture décrits par Lebrun.

Chapitre 6.Elaboration d'une typologie des interventions didactiques d'accompagnement à l'écriture de fictions

rééd.1987) qui se présente comme un « *plan de formation à l'expression écrite de la sixième à la troisième* ». Nous avons ajouté les critères d'évaluation et d'apprentissage qui reviennent de façon systématique. Le renvoi aux numéros de page n'est donné qu'à titre d'exemple, les critères présents dans le tableau étant présents de façon récurrente. Les accolades rassemblent les modèles qui sont compatibles entre eux et les flèches vers le haut ou vers le bas indiquent les rapports de filiation.

| Un professeur qui suit le modèle ↓ | Etayage caractéristique | Etayage plus rare ou peu compatible |
|--|--|---|
| de la rhétorique antique | Pilotage didactique et temporel qui fractionne l'activité d'écriture en trois étapes successives (<i>inventio, dispositio, elocutio</i>) : (PR/PL) (E ; P) ; puis (PR/T) ; puis (PR/Ed) (Lebrun 2004 : 32) ; (Rh) (Rhétorique) | (N) ; (SA) ; (SN) ; (historiquement plus tardif) |
| de la rédaction (1880-1923, 1938, 1972, France) (de la composition écrite ou française en préparation de la « rédaction » 1923, école primaires France) | Apprentissage centré sur les normes linguistiques (Lebrun 2004 : 36) que nous codons (T) ; (L) (Petitjean, 2005 : 159) ¹ ; (Mphs) ; (Eno) ; (Rh) ; (Chp) ; (Sl) ; (LisI) ² ; (CoT). Insistance sur la description ³ . Valeurs morales (Mor) (Bishop, 2006 : 27). < Gc PR/PL E OT ⁴ Ajout d'images et d'adjectifs ⁵ . (Cg) ⁶ . (<Gc O PR/PL PPN) ⁶ . ID avant (<), pendant (=) ; et <i>a posteriori</i> (>), (Rh) Abastado (1981 : 15). | Dévalorisation du brouillon, invention évaluée par vagues annotations (Lebrun : 2004) (PL) ⁶ ; (N) ; (SA) ; (SN) (CG) ⁷ (Crinon, 2006) Pas d'écriture littéraire. |
| du lien lecture-écriture | (Tg) ; (S) (Maingain, Dufays, 1999) ; (P) ; (C) ; (E) ; (CG) ; (But) ; (Mor) « Imprégner l'élève de beaux textes » ⁸ | (N) ; (SA) ; (SN) |

¹ « Il arrive que l'on donne à l'élève un bagage lexical : vocabulaire lié à un référent traité (l'âtre, le brasier, la braise, la cendre, les flammèches...) ou à un sens perceptif (voir, regarder, apercevoir, sentir...) » Petitjean (2005, 159).

² Petitjean (2005 : 159) a montré, qu'en 1938 pour les rédactions, en France, l' « on valorise en premier lieu la clarté. Ce qui signifie qu'on l'on préfère les phrases simples aux phrases complexes (« faites des phrases courtes » conseille F. Armand) ».

³ « La rédaction nous donne une description exacte et détaillée de l'instrument [une charrue]. » Ecrit de l'inspecteur primaire d'Amiens en 1895, rapporté par Dancel (2001 : 20).

⁴ « La composition française est un exercice difficile, les résultats peu favorables. Règles générales. Le travail préparatoire doit porter : 1° sur la recherche d'idées (invention) 2° sur l'ordre logique dans lequel les idées doivent être exprimées (Disposition) 3° sur la forme à donner aux idées (Elocution) ». Propos d'un inspecteur primaire de 1906, rapportés par Dancel (2001 : 22).

⁵ « vocabulaire très éloigné du langage quotidien et familial des élèves » (Dancel, 2001 : 125).

⁶ Les compléments aux Programmes et Instructions des collèges français, classes de 6^e et 5^e, avril 1986 attestent la faible importance donnée à la planification : « Apprentissage de la composition : les rédactions (...) Il n'est guère souhaitable que les sujets soient préparés par des plans trop détaillés : l'imagination et la liberté en sont bridées. L'exercice a moins d'intérêt pour l'élève et moins de signification pour le professeur. Mais les consignes d'écriture qu'il s'agit d'appliquer doivent être nettement élucidées » et « on peut (...) évoquer oralement plusieurs développements possibles. » (p.7).

⁷ « Dans une tradition de l'école du milieu du XIX^e siècle aux années 1960, la rédaction est un genre en soi, assez stable. Les consignes d'écriture ne se réfèrent que rarement à des genres et à des modèles littéraires diversifiés ». (Crinon, 2006 : 18). Crinon ajoute que « les conseils stéréotypés du genre : ajoutez des adjectifs, décrivez vos personnages et les lieux, ne faites pas de répétitions... » s'inscrivent dans ce modèle ancien qui s'étend du XIX^e siècle à 1960.

⁸ Bucheton (1995) a montré comment le modèle de la rédaction repose en partie sur une littérature de l'admiration qu'il convient d'imiter. Maingain et Dufays (1999) proposent au contraire de partir de textes à lire pour dans un premier temps imiter et s'imprégner de modèles puis pour les dépasser en grossissant l'usage qui est fait des stéréotypes, en les inversant, en en substituant les uns aux autres, en en supprimant, en en ajoutant ou en les prenant au sens littéral. Le lien lecture-écriture est donc diversement utilisé selon les modèles disciplinaires en actes. Crinon (2006) préconise de faire lire-écrire en réseau en s'appuyant sur des textes ressources.

| | | |
|---|--|-------------------------------|
| des processus rédactionnels (PR) (Hayes et Flower, 1980) | Récurtivité et non successivité des PR. On tient compte du destinataire (But), du type ou genre de texte (CG). Interaction constante entre (PL)/ (T)/ (R). Favorise les facilitations procédurales (FP) ; (<Gc) (grilles de critères). (Mphs) ; (COH) ; (Eno) ; (SE). (Lebrun, 2004 : 32). | (N) ; (SN) ; (SA) |
| - de la production d'écrits et de l'évaluation critériée (1974-1996) ↑ | Explicitation des critères d'évaluation. PR/R valorisé ainsi que la <i>dispositio</i> . | Evaluation subjective rejetée |
| de la didactique des types de textes (Bronckart) | (SE) ; (CG) ; (But) ; (Prag) ; (Mphs) ; (L) ¹ ; (TS) (Bishop, 2006 : 35) | |
| de la narratologie appliquée ↓ | (N) ; (SN) ; (SA) ; descriptions (IAR ; IDR), instances narratives, temporalités (Eno) ; personnages (P) ; (E) ; (S) ; (PPN) ; (TS) ; (SG) ; (Eno) ; (APF) (Lebrun, 2004 : 39) | (Vf) ; (Rh) |
| du modèle de la créativité ↑ | Ecriture de projet. , IAR, IDR, PPN, E, T, S, Sl... | |
| de l'expression écrite (I.O. 1972 pour l'école primaire, I.O. des collèges en France, années 1980) Ateliers d'écriture ↓ | Cherche à impliquer l'élève, volonté de socialisation, recherche de l'écrit plaisir. Affectivité. Interaction entre les pairs (pp). LisI, Mphs, SN, COH, C, P, Eno, CG ² , Rh, M, Chp. | |
| du sujet –écrivain (Bucheton ou Chabanne) | Evaluer l'activité du sujet écrivain en évaluant l'activité du sujet écrivain et pas seulement le produit fini. | |

¹ Pour le modèle de la didactique des textes, Lebrun écrit : « *Faire entrer les élèves dans l'écriture, c'est les faire entrer dans la diversité des formes linguistiques et des genres de discours sociaux dans un cadre pragmatique. Les séquences d'enseignement permettent aux élèves de comprendre les structures internes des textes, leurs particularités énonciatives, les procédés morphosyntaxiques, lexicaux propres à chaque type de texte.* » (Lebrun, 2004, 39)

² L'importance du schéma narratif dans le modèle de l'expression écrite apparaît chez Meyer & Phélut (1985, rééd. 1987 : 39, 42, 46, 57...) qui se font l'écho des travaux du Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil. L'importance de COH, C, P, Eno, CG apparaît p. 46-47, et p. 71 ou p. 123 pour LisI, Chp, Mphs, Rh. L'importance de l'aspect matériel (M) apparaît notamment pour la classe de 4^e p. 115. Le travail sur la cohésion ponctuation (Chp) est attendu notamment en 4^e, p. 137. Bishop atteste aussi la grande importance des marques spatio-temporelles dans ce modèle disciplinaire (2006 : 33).

Conclusion de la deuxième partie

Notre recherche est centrée sur les interactions entre les enseignants et les élèves en cours d'écriture. Nous tentons de cerner les représentations relatives à l'écriture des fictions brèves en classe tant chez les enseignants que chez leurs élèves. Pour cela, nous nous appuyons sur des entretiens avec les professeurs qui explicitent leur projet initial et le déroulement effectif de la conduite de classe mais aussi, dans la plupart des cas, sur des entretiens avec les élèves que nous croisons avec des questionnaires donnés *a posteriori* et permettant de faire le point sur les séquences achevées. Ces entretiens explicitent les documents préparatoires, ceux distribués durant les séances ou ceux appartenant à la catégorie des écrits obligatoires du type cahier de textes. En croisant ces données avec la transcription des séances filmées *in extenso* et les différents états intermédiaires des productions finales, nous pouvons saisir les priorités que le professeur assigne au projet ou des tensions entre ce qu'il déclare et sa pratique effective. Les écarts peuvent être dus à des imprévus : difficultés des élèves, difficulté de l'enseignant à identifier un dysfonctionnement dans un texte, digressions par rapport au projet initial ou autre. Dans la continuité des travaux de Garcia-Debanc (2004), nous présumons que ce système de valeurs est susceptible d'être reconsidéré selon les genres, et le niveau des publics à instruire. Il subirait des infléchissements selon les instructions officielles. Il est probable que cet ensemble de représentations ou de croyances chez l'enseignant contribue à former un modèle disciplinaire en actes qui est plus ou moins en adéquation avec le propre système de conceptions des élèves. Nous pensons pouvoir croiser des cas observés en fonction de caractéristiques suffisamment proches, ou au contraire contrastées, pour dégager des traits saillants liés aux pratiques d'accompagnement de l'écriture. Probablement aussi, serons-nous en mesure de discerner des traits plus spécifiques à l'histoire des individus eux-mêmes, ou à la formation qu'ils ont reçue. Nos observations sont traitées manuellement ; les résultats qui en découlent sont les fruits de recoupements d'informations multiples et de différentes natures. Elles n'ont pas de prétention à la généralisation mais peuvent constituer des indications qui se veulent fiables sur les difficultés éprouvées par les enseignants débutants et leurs élèves tout au long de la formation à l'écriture de fictions brèves.

Troisième partie : Analyse de l'accompagnement de l'écriture des élèves dans les pratiques déclarées et observées

« Accompagner un élève dans l'écriture est devenu un souhait de la plupart des enseignants qui mesurent toute la difficulté de l'entreprise au vu du nombre des élèves qui ont besoin d'être aidés. » (A-M Tauveron, 2005 : 230)

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

« La didactique du français se trouve actuellement dans une phase où elle a besoin de progresser dans la connaissance des pratiques effectives en classe de français. Ce type de recherche, en permettant de cerner de près le travail véritable des enseignants et ses effets sur l'apprentissage des élèves, procure des informations précieuses pour guider l'enseignement et la formation initiale et continue des maitres ». (Dolz et Simard, 2009 : 3).

Le moment est venu de montrer concrètement l'intérêt de la typologie et de notre méthodologie pour affiner les analyses de pratiques enseignantes lors de séances d'accompagnement de la fiction. Pour une première approche dans ce chapitre, nous nous limitons à deux cas similaires : deux professeures débutantes de fin de secondaire qui font écrire des nouvelles fantastiques. Bien que proches, les deux situations se distinguent sur les points suivants : les élèves ont en moyenne un an d'écart, il s'agit d'une 5^e technologique à faible effectif (11 garçons) et d'une seconde générale plus lourde en nombre d'élèves (14 filles et 10 garçons). La variable qui entre en ligne de compte est aussi celle de la nationalité, pratique belge en 5^e technologique, et française en 2nde générale. Compte tenu de ces différences, plutôt que de prétendre à une véritable comparaison, nous estimons plus raisonnable de nous limiter à la recherche de similitudes et de contrastes qui ne valent que pour leur singularité. Cela n'enlève absolument pas d'intérêt à nos conclusions sur les difficultés recensées. Quand bien même un petit nombre de professionnels rencontreraient des difficultés que nous parvenons à identifier, la recherche et la formation se doivent d'intégrer ces données pour, d'une part, se donner les moyens de vérifier, par des recherches ultérieures quantitatives, dans quelle proportion d'autres enseignants éprouvent les mêmes besoins et, d'autre part, de proposer des formations ciblées sur les conclusions des recherches.

Dans ce chapitre, nous analysons d'abord les déclarations ante-séances des enseignants. Nous partons donc des intentions d'enseignement que nous confrontons aux productions des élèves et à leurs ressentis quand nous y avons accès. Nous ajoutons à cela l'évaluation finale des professeurs et leurs annotations. C'est l'occasion de cerner des écarts entre les intentions initiales et le terme de la séquence d'écriture, tensions sur lesquelles nous pourrions nous focaliser en analysant précisément l'accompagnement interactif de l'écriture dans ses différents lieux d'interventions didactiques avec l'éclairage de notre distinction terminologique en matière de degrés d'étayage.

1. Entretiens et projets initiaux

1.1. Entretiens avec Lyse (France) : son projet d'écriture

Nous commençons par dégager les mots clés du projet de Lyse, explicité dans cette partie de l'entretien intermédiaire :

2- ELFF LYSE : ce que j'avais prévu au début de cette séance sur l'atelier d'écriture c'est les amener à constituer exactement + l'ébauche et le dossier de leur nouvelle + donc en fait je voulais les amener à réaliser + euh les principales structures qui allaient leur permettre de constituer la nouvelle ++ autrement dit qu'ils choisissent la forme du registre qu'ils allaient utiliser puisqu'on a vu les différentes formes de registres fantastiques possibles + qu'ils choisissent donc si c'était une composition progressive une composition en cascade qu'ils choisissent s'ils donnaient une explication rationnelle ou pas je voulais qu'ils décident également de la répartition des rôles entre les personnages qu'ils voulaient utiliser et j'avais pensé aussi leur demander de créer bien tout simplement un cadre à travers l'époque le contexte social le lieu géographique les éléments du décor et puis bon l'idée générale à partir de l'image quoi tout simplement de manière à leur permettre de construire les principales étapes de la narration avec le schéma narratif comme appui +++

Le projet annoncé, qui vient clore un travail de lecture de nouvelles fantastiques, se présente comme relevant de la référence aux ateliers d'écriture¹ avec une exigence de planification puisque Lyse demande de constituer un dossier préparatoire à l'écriture qui repose sur des outils d'analyse du modèle théorique de la narratologie appliquée² : en effet deux outils caractéristiques de cette référence sont sollicités, le schéma narratif et la structure du récit fantastique³. Les différentes structures évoquées se distinguent par la chute de la nouvelle fantastique qui propose ou pas une explication rationnelle. De plus, Lyse a prévu un travail préparatoire sur les rôles des personnages, ce qui peut renvoyer à différentes théories⁴ et pas uniquement à la théorie du schéma actantiel de Greimas (1973). La synthèse de Tauveron (1997 : 83) recense de façon très précise les principales caractéristiques des personnages des récits fantastiques⁵. En complément de cette approche héritière de la narratologie appliquée,

¹ Voir notre chapitre 2, p. 89-91.

² Voir notre chapitre 2, p. 90.

³ Voir 1.4. *Quelles structures pour les récits fantastiques ?*, p. 133-136 de notre chapitre 3.

⁴ Certaines sont très complexes, comme celle de Philips et Huntley dans *Dramatica* (1997) qui distinguent le protagoniste, l'antagoniste, le gardien de l'objectif (sorte d'aide, d'adjuvant, d'allié), le contagoniste (qui détourne le héros de sa mission). Ces personnages de base rencontrent quatre types de personnages secondaires : l'assistant (sorte de supporter du héros), le sceptique (qui pense que le héros va échouer), le porteur de raison (qui a une vision objective des chances de réussite du héros) et le porteur d'émotion (qui réagit aux événements de façon purement émotionnelle).

⁵ Tauveron (1995 :83) met en avant l'évolution psychologique du personnage, fortement individualisé socialement, physiquement, moralement ; le décor dans lequel il évolue est marqué par le réel et le quotidien avec des signes prémonitoires qui se manifestent avant l'arrivée de l'évènement inquiétant. La solitude du héros

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Lyse sollicite une réflexion sur la construction du cadre spatio-temporel. L'essentiel du travail de planification porte donc sur la diégèse (le schéma narratif met l'accent sur les événements de la fiction, la structure du récit également, et quand Lyse parle du rôle des personnages, cela est relatif également à l'histoire, au rôle qu'ils exercent les uns sur les autres et sur les événements). La professeure peut attendre implicitement des descriptions ou des références à des faits socio-historiques quand elle demande une réflexion préalable sur le cadre spatio-temporel. Pour Timbal-Duclaux (2009 : 53-57), le cadre spatio-temporel influence la psychologie des personnages et il est nécessaire de le considérer comme fondateur de toute fiction. Or il est à noter, qu'au sein du tour de parole 2 de l'entretien cité ci-dessus (ELFF, annexe 3C), les notions d' « époque », de « contexte social » et de « lieu géographique » apparaissent en dernier lieu dans le discours de Lyse. Dans cette présentation du travail préparatoire demandé aux élèves, les « plans pour rédiger » (*plan to compose*)¹ ne sont pas sollicités. Les problèmes liés aux formulations sont secondaires et gardés pour plus tard. Les moyens linguistiques ou de focalisation (Rebière et Jaubière 2002-2003 : 228) générant le sentiment du doute² ou la peur sont constitutifs de la création d'un texte fantastique et seraient à mettre en relation avec les événements.

Les annotations générales des copies portent pour un tiers sur l'aspect pragmatique du texte et les effets produits par le registre fantastique, ce qui est en adéquation avec l'objet d'étude de la classe de seconde intitulé « *le récit : le roman ou la nouvelle* ». La perspective complémentaire inscrite dans les programmes est en effet l' « *étude des genres et des registres* », ce qui explique que Lyse accorde beaucoup d'importance à la mise en œuvre du registre. Le caractère passionnant des textes, une chute frissonnante, l'impatience du lecteur qui attend la suite, les problèmes de compréhension, le choc, la violence de l'histoire, le plaisir de lecture sont notamment évoqués.

Le deuxième tiers de l'entretien est occupé par des préoccupations structurelles : l'introduction du fantastique, la montée du fantastique, la progression de la nouvelle, la brutalité de la chute ou la fin ouverte figurent plusieurs fois dans les appréciations générales.

Le dernier tiers du discours est partagé entre des préoccupations sémantiques (le message), des appréciations sur la stylistique (rythmes, style et effets de réel) et enfin des

fait partie de ses caractéristiques. Le personnage évolue au cours du récit : les phases de doute et de certitude alternent en lui. Il tente en vain de fuir ce qui le tourmente. Le dénouement marque psychologiquement le personnage. Le récit développe amplement les sentiments, perceptions et émotions du personnage, avec une focalisation interne privilégiée. Les modalisations sont fortement présentes pour accentuer l'incertitude et le doute qui s'emparent de lui. Ces traits du personnage de récit fantastique sont plus précis que ce que peut mettre en avant le schéma actantiel.

¹ Voir 1.3.2. *Les savoirs relatifs aux plans d'écriture*, p. 43 de notre chapitre 1.

² Voir notre chapitre 1, p. 72, voir aussi notre chapitre 3 p. 127-130, 150 et 158-159.

critères linguistiques centrés presque exclusivement sur l'orthographe, soit pour la louer soit pour déplorer des erreurs.

1.2. L'entretien d'Aude (Belgique)

L'entretien de présentation du projet d'Aude (annexe 4C7) ne nous permet pas de cerner avec précision *a priori* dans quelle perspective elle se place¹. En revanche, l'entretien post séance se réfère au schéma narratif² et les outils d'accompagnement de la consigne sont très riches d'informations aidant à identifier les influences théoriques qui apparaissent dans les choix d'Aude.

Aude déclare, au cours d'un entretien, que si elle n'avait pas de cadre légal qui l'obligeait à faire des récits, elle ferait surtout des résumés et des écrits argumentatifs (TP8, annexe 4C7) : « *si je n'avais pas de cadre légal j'axerais surtout mon cours sur la rédaction de résumés et de textes argumentatifs parce que c'est ce qui me correspond mieux sur le plan de la personnalité* ». Il est probable que ce qui est mis sur le compte de la personnalité soit imputable à sa formation qui a été centrée sur l'écriture argumentative et sur la communication.

Le cahier matière³ (Annexe 4C1) révèle que, comme Lyse, Aude réactive les connaissances en classe sur le schéma narratif. Cet outil de la narratologie appliquée a été exploité lors de la séquence précédente portant sur le récit de vie. L'intérêt qu'Aude accorde à la narratologie appliquée apparaît à travers l'annexe 4C2, distribuée avant la textualisation des élèves et faisant office de guidance procédurale pour la planification de leurs textes. Ce schéma servant à planifier la nouvelle repose sur quatre éléments du schéma quinaire : la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties et la situation finale. L'élément de résolution n'est pas cité, mais la situation finale comporte deux questions, dont la première

¹ La sonnerie de début de cours a interrompu l'entretien alors qu'Aude venait d'exposer la consigne. Le début de l'entretien porte sur la formation initiale qu'elle a reçue.

² (Annexe 4C7) « **TP 18 Aude** : je pensais aller plus vite là-dessus et avoir plus de temps pour leur faire compléter le schéma situation initiale situation finale quel est mon héros quel sera mon élément perturbateur mais là ils ont dû retourner avec pour demain parce qu'en classe on n'a pas du tout eu le temps d'aller là mais maintenant je crois qu'ils ont bien démarré en tout cas apparemment la feuille est déjà bien complète ». Elle dit aussi privilégier en classe les idées sur la langue. « **TP 23 -Aude** : non parce que je préfère avec les 5T corriger la langue après quand j'ai eu leur production entre guillemets définitive parce que j'ai l'impression moi c'est ce qui m'arrive quand j'écris comme ça quelque chose que j'ai créé de toute pièce j'ai pas envie d'être zigouillée sur la langue à ce moment-là je préfère faire enfin laisser sortir vraiment les idées débobiner comme un fil et puis après m'attaquer à la structure etc »

³ Le « cahier matière » de l'annexe 4C2 est la progression des objets d'étude dans l'année.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

qui pourrait se rattacher à cet élément de résolution : « *Comment les personnages vont-ils se sortir du danger ?* » tandis que l'autre est réellement la situation finale : « *Comment va se terminer cette aventure ?* ». La phase de construction de l'histoire enchaîne 19 questions dont 12 portent sur les actions (8 occurrences du mot) et sur des demandes de précisions relatives aux personnages ou au cadre spatio-temporel. Le document demande de prévoir d'emblée le nombre de personnages masculins, féminins ou animaliers, le nombre total d'entre eux. On peut se demander comment les élèves peuvent le décider tant que l'élément déclencheur, les actions n'ont pas été hiérarchisées avec précision, puisque ce sont des questions qui viennent après. On observe un va-et-vient entre une première esquisse des actions du schéma narratif, la construction de rapports entre les personnages et un retour à l'élaboration plus nuancée des actions principales et secondaires de la diégèse, actions que les élèves doivent mettre en relation avec des personnages, principalement le héros (questions 9 à 14 de l'annexe 4C2). Cette annexe 4C2 n'aborde pas les problèmes d'identification du ou des narrateurs et des choix à faire pour prendre en charge la narration d'un point de vue énonciatif. Comme chez Lyse, on repère une hypertrophie de la réflexion préalable sur l'histoire et l'absence d'une mise en relation des faits imaginés avec des choix de narration. La linéarité des questions 1 à 4 du document 4C2 incite les élèves à reproduire une réflexion pas à pas de la construction du récit et n'établit pas une recherche interdépendante de l'élément déclencheur et de la situation finale. Les situations initiales et les péripéties (y compris l'élément de résolution passé sous silence) sont le fruit de transformations qui peuvent être recherchées ultérieurement au nœud du problème et à la situation qui en résulte *in fine*.

Pour finir, la notion de *concaténation* des évènements, soulignée par Van Dijk (1973 : 199), n'apparaît pas explicitement. Van Dijk soutient que le choix d'un personnage entraîne des conséquences au niveau des actions qui vont suivre, lesquelles elles-mêmes génèrent des modifications en chaîne des autres péripéties. La question du document donné par Aude pour planifier le récit « *quels sont les résultats de ces actions ?* » renvoie allusivement à cette particularité.

Les savoirs théoriques et les exercices servant à se remémorer les caractéristiques génériques du fantastique contenues dans l'annexe 4C5 sont d'inspiration structuraliste. L'accent est donc mis, une nouvelle fois, sur la macro-structure profonde (Van Dijk, 1973 : 192) des récits appartenant au genre fantastique. La structure donnée¹ en six éléments, ciblée sur le genre en particulier, est plus précise que celle du schéma quinaire.

¹ Introduction ; avertissement ; transgression ; aventures ; peur ; conclusion. (Rogé, 1977 ; Maes ; 1981 ; Yerlès et Lits, 1990), voir 1.4. *Quelles structures pour les récits fantastiques ?*, dans notre chapitre 3, p. 133-136.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Par ailleurs, Aude est influencée par le souci de favoriser la clarté cognitive en ce qui concerne l'appropriation des critères de réussite. Elle utilise une grille d'écriture et d'évaluation, ce que ne fait pas Lyse. Si les programmes belges du 3^e degré du secondaire pour la Communauté française de Belgique préconisent en effet l'utilisation de grilles d'évaluation (p. 23), ces derniers préconisent que les grilles soient construites avec les élèves et qu'elles comportent peu de critères¹. Les programmes se placent, sur ce point, dans une tradition qui remonte aux années 1980 puis aux études du groupe EVA (1991-1996). Ce sont les modèles disciplinaires de la production d'écrits et de l'évaluation critériée, compatibles historiquement sur ce point avec celui de la narratologie². Or la grille d'Aude est une guidance *a priori*, donc non élaborée avec les élèves et elle comporte des critères foisonnants. La grille d'écriture distingue « *fond* » et « *forme* », accordant 35 points au « *fond* » et seulement 25 à la « *forme* ». Si l'on regarde, en pourcentage et en valeur absolue, le nombre de points accordés aux différentes rubriques, la plus grosse proportion revient à première vue à l'écriture, à l'aspect matériel et à la morphosyntaxe (80 points, soit 33 %), mais, en réalité, si l'on dissocie les trois critères qui sont assez hétéroclites dans cette rubrique, on retrouve les principales sous-catégories des lieux d'intervention didactique d'Aude. Voici le détail par ordre décroissant des critères valorisés :

1°) La construction structurale du texte fantastique (50 points soit 21 % de la note), ce qui renvoie à la narratologie et au structuralisme, au contenu sémantique du texte constitué d'évènements,

2°) Les descriptions au service du récit (40 points soit 16,5 % de la note). Aude insiste sur la valeur sémantique et pragmatique de la description ainsi que sur l'effet de réel (Barthes). « *Les descriptions aident le lecteur à « vivre l'histoire », à croire qu'elle est vraie et à éprouver une peur grandissante.* » et plus loin est posée la question « *Ces descriptions créent-elles une atmosphère d'inquiétude ou de peur ?* »,

3°) La cohérence du récit est le 4^e critère annoncé et le 3^e par ordre d'importance en nombre de points (30 points soit 12,5 % de la note finale). Il s'agit d'un critère sémantique,

- L'écriture, la présentation sont dotées de 80 points en réalité en trois critères :

30 points (12,5 % de la note) pour le caractère « *bien écrit* » du texte (est-ce le style ? est-ce la calligraphie ?). L'expression est très ambiguë en raison de l'apparition du critère de

¹ « *La grille d'évaluation se construira progressivement, en collaboration avec les élèves, grâce à l'observation de modèles. Elle tiendra compte des compétences listées ci-dessus, mais aussi et surtout de la spécificité du travail demandé. Il n'existe donc pas de grille valable sur tous les terrains. Le professeur limitera le nombre des critères d'évaluation, en mettant l'accent sur des compétences prioritaires dans le genre de texte demandé.* » Ministère de la Communauté française, Humanités générales et technologiques, 2^e et 3^e degré, p. 23).

² Voir notre chapitre 2, 3. *L'importance des modèles disciplinaires en actes dans les choix d'étayage*, p. 88-90.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

présentation : « *As-tu fourni des efforts particuliers pour présenter un texte agréable à lire ?* »,

30 points (12,5 % de la note) pour l'orthographe, la grammaire, la construction correcte des phrases et la ponctuation,

20 points (8,5 % de la notation) pour la lisibilité du texte et l'aspect matériel, l'organisation du texte : « *paragraphes, chapitres, parties distinctes* »,

4°) 20 points (8,5 % de la note) pour le respect de la consigne, le lien entre la photographie et le texte produit, ce qui renvoie de nouveau à un critère pragmatique,

5°) 10 points pour le titre (4 % de la note), critère de notation sémantique,

6°) 10 points pour le plaisir de lecture du texte (4 %), appréciation subjective assumée qui vient nuancer l'aspect techniciste de cette notation critériée et permet de valoriser des critères d'originalité, de créativité, de culture « *Le texte m'a beaucoup plu, davantage que la plupart des autres, notamment parce que l'auteur m'impressionne par son imagination, sa subtilité, sa culture...* ». Ce critère est principalement d'ordre pragmatique.

Au total, les critères de notation d'Aude sont donc majoritairement sémantiques et secondairement pragmatiques. L'orthographe et la morphosyntaxe représentent 12,5 % de la note. Tout converge vers une conception de l'écriture marquée par la narratologie appliquée, axée principalement sur les idées contenues dans l'histoire et laissant peu de place au travail des formulations.

1.3. Retour sur le ressenti des élèves d'Aude : les questionnaires

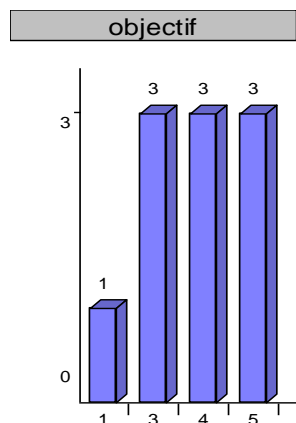
Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 5, nous n'avons pas encore mis en place le système des questionnaires aux élèves au moment de l'enregistrement des données relatives à la séquence de Lyse. En revanche, nous pouvons en montrer l'intérêt pour la pratique d'Aude.

Pour ce qui est des élèves d'Aude, sur 11 garçons, nous avons eu un retour de 91 %, soit 10 élèves.

Les élèves adhèrent de façon assez forte (valeurs 4- « *d'accord* » ou 5 « *Tout à fait d'accord* ») à l'accompagnement fourni pour l'item 1.4 portant sur la précision des objectifs donnés par Aude (figure 1) :

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Item 1.4 : « *Le professeur nous a clairement donné l'objectif des activités proposées* »



1 : pas du tout / 2 : un peu / 3 : moyennement / 4 : d'accord /
5 : Tout à fait d'accord, oui

(Figure 1. Aude. Nombre de réponses : 10)

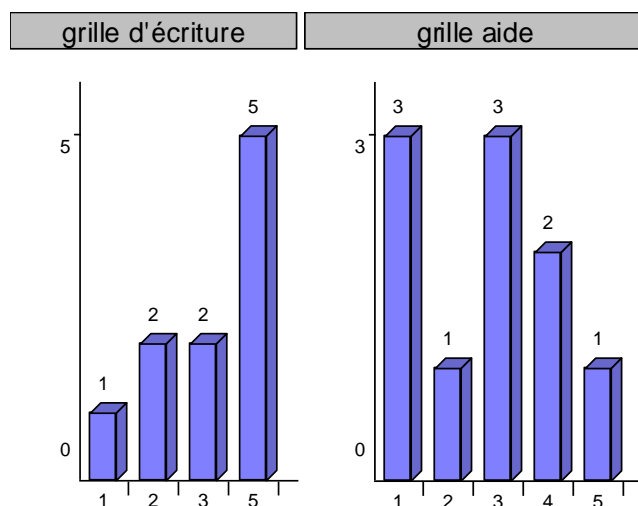
Un seul élève a évalué négativement cet item 1.4. Personne n'a codé la question avec la modalité de réponse n° 2 « *Un peu* ». On peut supposer qu'Aude a axé ses efforts vers une clarification de ses attentes et des consignes (Cg), conformément au modèle disciplinaire de la production des écrits et de l'évaluation critériée qui recherche à susciter la clarté cognitive des élèves par rapport aux objectifs à atteindre. L'utilisation d'une grille d'écriture et d'évaluation contribue probablement à la clarté des objectifs. Toutefois, l'item 1.13 « *Le professeur a utilisé une grille de réécriture* » a été étrangement évalué (figure 2). L'utilisation de deux grilles, d'écriture et d'évaluation, est indéniable, pourtant un élève a mis « *non* », et deux ont mis le code 2 seulement. Cela revient à nier la réalité, ou alors il faut comprendre qu'ils auraient souhaité un accompagnement plus suivi, à l'aide de cette grille, en cours de rédaction, éventualité que cherchait à sonder l'item 1.14 (figure 3) : « *si oui, cette grille m'a aidé* ».

Pour l'utilité de la grille (item 1.14, figure 3), si on neutralise les réponses intermédiaires (code 3 « *moyennement* »), la répartition montre le caractère insatisfaisant de cette guidance conçue *a priori*. En dépit du foisonnement de la grille, elle n'a pas été jugée utile (4 réponses négatives - ou plutôt négatives - contre trois positives). Peut-être les difficultés des élèves étaient-elles ailleurs que dans les critères les plus présents dans la grille (annexe 4C6) ou ceux-ci ont-ils négligé de l'utiliser effectivement.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Figure 2 : item 1.13 « *Le professeur a utilisé une grille de réécriture* »

Figure 3 : 1.14 (figure 3) : « *si oui, cette grille m'a aidé* ».



1 : pas du tout / 2 : un peu / 3 : moyennement /
4 : d'accord / 5 : Tout à fait d'accord, oui

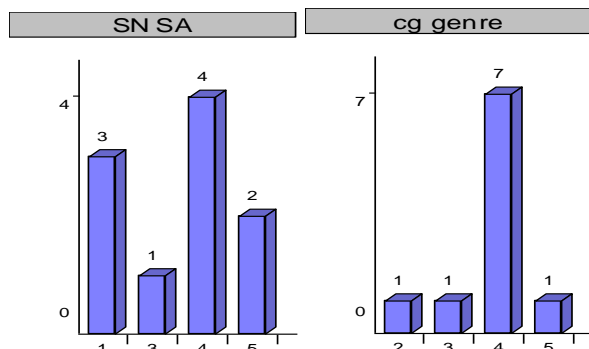
(Figure 2- Aude. 10 réponses) (Figure 3- Aude. 10 réponses)

L'utilisation des outils de la narratologie comme le schéma narratif ou actantiel a été évaluée positivement par un peu plus de la moitié des répondants (six élèves sur dix) qui ont codé l'item avec 4 ou 5 sur l'échelle graduée (figure 4). Trois élèves ont évalué l'item très négativement (1^{er} échelon) et ont trouvé complètement inutile ce type d'outil techniciste.

L'accompagnement proposé pour produire un écrit conforme aux caractéristiques génériques (CG) de la nouvelle fantastique a été massivement reconnu comme efficace (réponses de l'item 1.2, représentées dans la figure 5). Nous voyons en effet sur l'histogramme de la figure 5 que les élèves estiment, pour 8 d'entre eux, avoir été conduits à mener une réflexion sur le genre à produire (échelons 4 et 5). Un seul élève a évalué de façon dubitative l'accompagnement reçu (échelon 2). Personne n'a codé avec un « non » catégorique qui aurait signifié un déni d'accompagnement portant sur les caractéristiques génériques.

Figure 4 : item 1.10. Le schéma narratif ou actantiel m'a été utile

Figure 5 : item 1.2. Le professeur m'a aidé à respecter la consigne ou le genre du texte



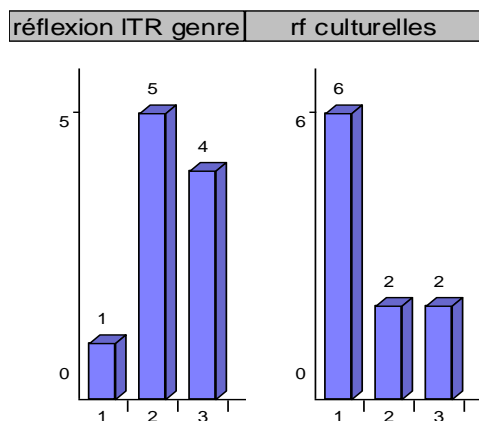
1 : pas du tout / 2 : un peu / 3 : moyennement / 4 : d'accord / 5 : Tout à fait d'accord, oui

(Figure 4 : Aude. 10 réponses) (Figure 5 : Aude. 10 réponses)

Mais cette réponse doit être tempérée par le contraste qui existe avec la répartition des réponses à l'item 1.9, « *Le professeur m'a aidé à mener une réflexion littéraire ou sur le genre dans mon texte* » qui porte aussi sur l'accompagnement d'une réflexion littéraire ou sur le genre (figure 6).

Figure 6 : item 1.9. Le professeur m'a aidé à mener une réflexion littéraire ou sur le genre dans mon texte

Figure 7 : item 1.11. Le professeur m'a aidé à insérer des références culturelles dans mon texte



1 : pas du tout / 2 : un peu / 3 : moyennement / 4 : d'accord / 5 : Tout à fait d'accord, oui

(Figure 6- Aude. 10 réponses) (Figure 7- Aude. 10 réponses)

Aucun élève n'a évalué positivement cet item, même si l'accompagnement sur le genre a été reconnu par ailleurs. Est-ce à dire que c'est l'accompagnement permettant de donner un

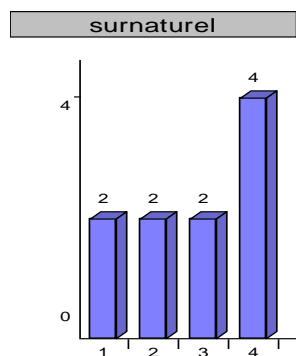
Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

caractère littéraire à la production qui n'a pas été ressenti comme réel ? L'hypothèse est probable dans la mesure où l'on trouve des résultats négatifs similaires dans la répartition des réponses à l'item 1.11 (figure 7) portant sur l'étayage à l'insertion de références culturelles dans les récits des élèves de 5^e technologique.

Les élèves déclarent ne pas avoir reçu d'accompagnement concernant l'insertion de références culturelles dans leur production (figure 7), quand bien même le fantastique se nourrit autant de stéréotypes littéraires que d'allusions à des textes religieux, prophétiques, mystiques ou autres. Nous aurions donc peut-être un premier élément de réponse à la question que nous posons en introduction, p. 16 : « *Dans les pratiques que nous avons observées, l'accompagnement des professeurs visant à insérer de l'intertextualité, à permettre de renforcer les aspects littéraires, culturels d'un texte et à lui donner un sens plus riche, est-il attesté ?* ».

Un des éléments caractéristiques du genre fantastique est la présence d'évènements surnaturels. Nous avons voulu sonder le ressenti des élèves sur l'accompagnement reçu à ce niveau par l'item 1.7 « *Le professeur nous a aidés à insérer des évènements surnaturels* ». Les réponses sont très partagées (4 assentiments contre 4 désaccords, cf figure 8), sans aller vers l'appréciation la plus positive (échelon 5 jamais sélectionné). Aude se serait-elle cantonnée à repérer un manque (forme de guidance) sans étayer l'élève dans la tâche-problème de résolution du problème de l'insertion du surnaturel dans le récit (guidage) ? Ou aurait-elle eu recours pour réaliser cet étayage à des interventions du type tissage (références intertextuelles notamment) qui demandent aux élèves une transposition qu'ils ne sont pas parvenus à concrétiser dans la particularité que constitue leur production ?

Figure 8 : item 1.7. Le professeur nous a aidés à insérer des évènements surnaturels



1 : pas du tout / 2 : un peu / 3 : moyennement / 4 : d'accord /
5 : Tout à fait d'accord, oui

(Figure 8 – Aude. 10 réponses)

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

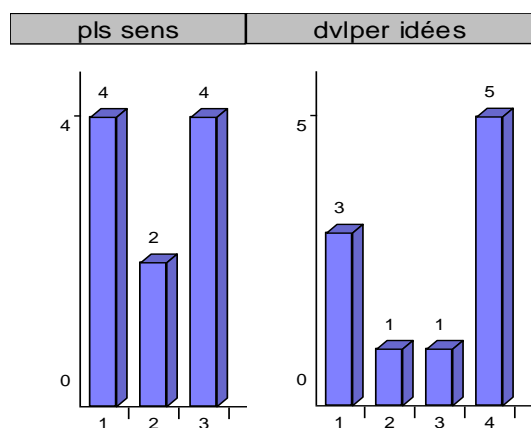
La question de la polysémie de l'œuvre fantastique est abordée par l'item 1.8 « *Le professeur m'a aidé à produire un écrit riche de plusieurs sens* » (figure 9).

Visiblement, nous obtenons le même type de répartition des réponses dans la partie négative de l'histogramme, ce qui conduirait à penser que les élèves estiment que leurs textes n'ont pas subi d'enrichissements vers des ajouts de sens, qui les élèveraient au niveau de textes palimpsestes (Genette, 1982), s'orientant vers différents niveaux de lecture interprétative (CT/S et/ou APF dans notre typologie).

La question de l'enrichissement du sens est aussi sous-jacente dans l'item 1.5, « *Quand des élèves ont proposé des idées, le professeur leur a posé des questions pour les inviter à les développer, à aller plus loin* ». Une petite majorité d'élève ont répondu plutôt positivement (5 réponses situées au niveau de l'échelon 4 « *d'accord* ») (Voir figure 10).

Figure 9 : item 1.8. « Le professeur m'a aidé à produire un écrit riche de plusieurs sens ».

Figure 10 : item 1.5. « Quand des élèves ont proposé des idées, le professeur leur a posé des questions pour les inviter à les développer, à aller plus loin ».



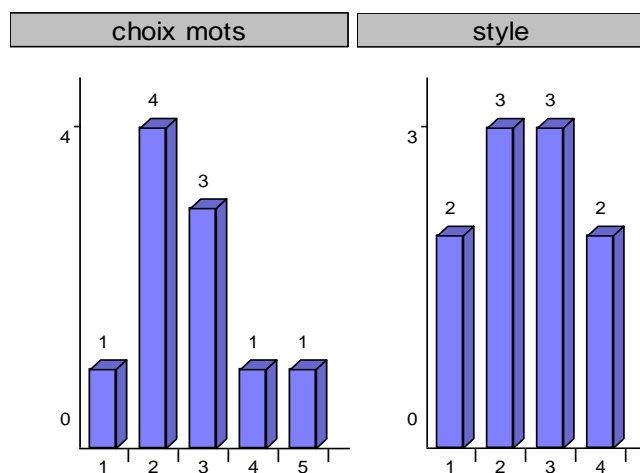
1 : pas du tout / 2 : un peu / 3 : moyennement / 4 : d'accord / 5 : Tout à fait d'accord, oui
(Figure 9- Aude. 10 réponses) (Figure 10- Aude. 10 réponses)

L'item 1.1 (figure 11) porte sur l'axe paradigmatique et se réfère à des opérations textuelles (OT) de substitution, suppression, d'adjonction. Cela peut renvoyer à des lieux d'intervention didactique sémantiques (CT/S) et lexicaux (L), éventuellement à la reformulation de stéréotypes linguistiques (SI). Nous voyons que 2 élèves sur 10 déclarent sans réserve avoir le sentiment d'avoir été aidés sur ces derniers points. Cinq élèves estiment avoir été peu ou pas aidés sur les problèmes paradigmatiques. La barre intermédiaire, évaluée au niveau 3, renvoie à des sentiments mitigés, plus hasardeux à commenter.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Figure 11 : item 1.1. « *Le professeur m'a aidé pour le choix des mots dans ma production et la langue* ».

Figure 12 : item 1.3. « *Le professeur m'a aidé à améliorer le style de mon écrit* ».



1 : pas du tout / 2 : un peu / 3 : moyennement / 4 : d'accord / 5 : Tout à fait d'accord, oui

(Figure 11- Aude. 10 réponses) (Figure 12- Aude. 10 réponses)

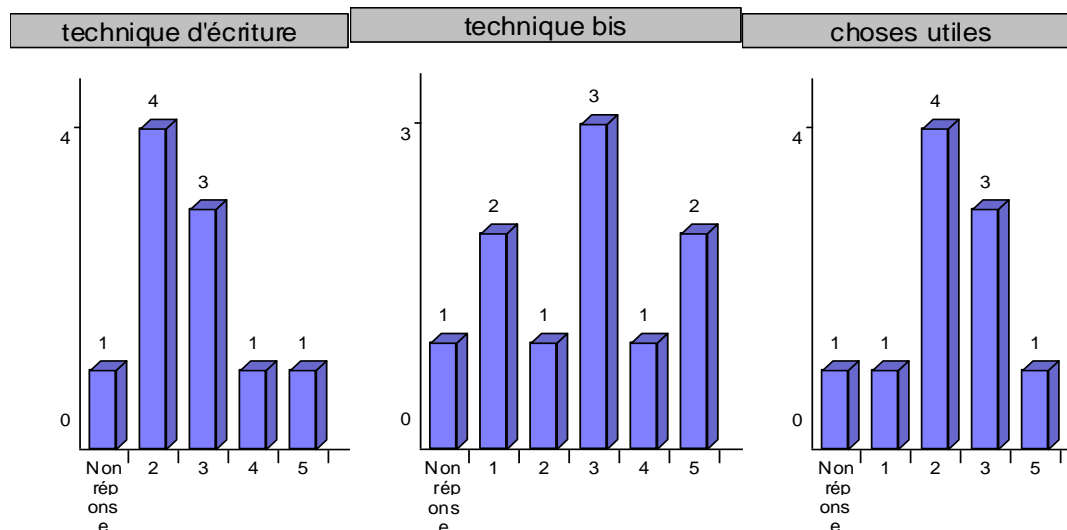
L'item 1.3 porte aussi sur des problèmes de textualisation et de choix des mots, mais d'un point de vue à la fois syntagmatique et paradigmatisque. L'item est d'ordre stylistique (figure 12). A la proposition « *Le professeur m'a aidé à améliorer le style de mon écrit* », aucun élève n'a attribué le nombre maximal de 5. Deux se déclarent d'accord avec cette assertion (chiffre 4). Cinq sur dix ont le sentiment d'avoir été peu aidés ou pas du tout, soit la moitié de la classe. La conséquence de ce résultat se répercute sur le ressenti de l'item 2.2 (figure 13). Les élèves ont été relativement nombreux (4 sur 9) à déclarer qu'ils n'avaient pas le sentiment d'avoir appris une technique d'écriture importante au cours de ces séances accompagnées. Nous avons reposé cette question une deuxième fois pour vérifier la fiabilité des déclarations (figure 14). On obtient un glissement des réponses vers du plus positif. Seuls deux ont répondu affirmativement sans réserve (échelons 4 et 5). L'item était formulée par le terme « matière » ou « technique d'écriture ». Pourtant l'utilité de l'exercice en soi (item 2.5, figure 15) est admise (4 élèves sur 9).

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Figure 13 : item 2.2. « Il est important pour moi d'apprendre la matière ou technique d'écriture présentée ».

Figure 14 : item 2.7. « Je pense qu'il est utile pour moi d'avoir appris les techniques d'écriture présentées à ce cours ».

Figure 15 : item 2.5. « J'ai l'impression qu'à ce cours, j'ai appris des choses qui sont utiles pour moi ».



1 : pas du tout / 2 : un peu / 3 : moyennement / 4 : d'accord / 5 : Tout à fait d'accord, oui

(Figure 13- Aude. 10 réponses)

(Figure 14 – Aude. 10 réponses)

(Figure 15 – Aude. 10 réponses)

2. Les interactions et l'accompagnement de l'écriture : pratiques observées

Nous analysons à présent les interactions didactiques des deux pratiques de classe en nous centrant d'abord sur les conseils fournis en matière de planification, puis sur ceux qui ont été donnés pour la textualisation et la révision.

2.1. Accompagnement de la planification

2.1.2. Etayage de l'appréhension de la consigne et de l'exploitation de l'image

Que peuvent nous apprendre le traitement des consignes sur l'enseignement de l'écriture en classe ?

2.1.2.1. Dans la classe de Lyse

Nous avons dénombré 40 interventions didactiques de Lyse portant sur la consigne (soit 12 % de l'ensemble des conseils donnés). Lyse passe 6 minutes 26 secondes de son temps de parole dans la séance 1 à l'accompagnement sur la consigne et 3 minutes 08 secondes dans la deuxième séance, soit au total 9 minutes 34 secondes de l'ensemble de la

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

séquence. Ce sont des interventions du type *guidance* en quasi-totalité (90 %), plus rarement les interventions sont des formes de pilotage didactique (7,5 % des formes d'accompagnement portant sur la consigne). Dans un cas (TP 67), Lyse répond en détournant la sollicitation d'un élève qui posait une question sur la consigne. La dernière guidance sur la consigne intervient au tour de parole 589, c'est-à-dire un peu avant le milieu de la séquence d'écriture, à l'issue des 80 premières minutes de cours.

Dans la présentation initiale de la consigne, Lyse place le travail d'écriture dans une perspective étapiste (TP 1- **Lyse : on va détailler les différentes étapes**). Dans la formulation de la consigne, elle rattache l'activité aux théories des processus rédactionnels en distinguant la construction de la nouvelle (ou planification) de sa rédaction (textualisation).

TP 22- Lyse : (...) « à partir du support distribué +++ vous construirez et rédigerez [5 min] ++ une nouvelle fantastique +++ vous garderez le titre indiqué par le sujet +++ et intégrerez à votre récit +++ la phrase qui vous est donnée »

On a précisé dans les chapitres 1 et 2 que cette théorie conçoit les composantes rédactionnelles comme récurives, mais que les programmes français de lycée adoptent une terminologie étapiste, héritière du modèle ancien de la rhétorique¹. Lyse est marquée par cette influence. Les étapes qu'elle fait suivre sont successivement le choix et l'interprétation d'une image (TP 63), l'élaboration du plan, la rédaction de la première phrase puis de la suite, la rédaction de la dernière phrase, les révisions puis l'édition avec traitement de texte. Elle préfère intervenir peu pour ce qui est de l'interprétation de l'image, même si elle attire l'attention sur certains détails, comme ici en demandant d'où peut venir la goélette :

61- LYSE : à ton avis ? de quoi + a-t-elle l'air de sortir ?

62- **BENJAMIN 1** : du brouillard.

63- LYSE : eh bah + si c'est ton avis c'est ce qu'il faut que tu prennes comme opinion je ne vais pas te donner moi-même une interprétation de l'image c'est la tienne qui m'intéresse

L'une des images met en scène une jeune fille qui est endormie devant un livre ouvert d'où une plante semble s'échapper (La Bibliothèque de M. Linden). A partir de cette image, Lyse interroge les élèves, notamment Loriane (TP 437-451), Sarah (TP 465-480) et Estelle (TP 497-501), sur leur rapport à la lecture et sur ce que représente l'activité lectrice ou la bibliothèque pour elles afin de les conduire dans une réflexion métanarrative sur le rôle des livres comme médiations culturelles² et afin de nourrir leur fiction mettant en scène un

¹ Voir notre chapitre 2 sur le guidage, sous-partie 3. *L'importance des modèles disciplinaires en actes dans les choix d'étayage*, p. 88-92 et p. 98-99.

² Ce genre de démarche est préconisé par De Croix (2007) pour les élèves en difficulté en début de secondaire et s'associe à un « bain » de scènes de lecture.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

personnage de lecteur. Par cette scène figurant sur l'image, Lyse tente de conduire les élèves à se percevoir comme sujet-lecteur afin de produire une identification à l'héroïne à mettre en scène en posture de lectrice (De Croix, 2007 : 305). Pour favoriser l'expression des élèves, elle veut faire émerger des représentations de ce qu'est lire, elle aspire à ce que les élèves se perçoivent comme sujet lecteur et elle s'assure de la compréhension de l'image. Derrière cette démarche, on perçoit une proximité avec la démarche du sujet-écrivain de Bucheton (1995) ou avec le modèle disciplinaire de l'expression écrite, puisque l'écriture repose sur l'identification au personnage mis en scène.

Lyse s'en tient donc à des interventions du type guidance pour que ce ne soit pas elle qui oriente trop le projet d'écriture au moment de la conception initiale. Elle fait de même avec les phrases inductrices. Par exemple dans les TP 107-108 :

107- LYSE : le « u » c'est un petit garçon

108- E : là on dirait une fille

109- LYSE : ha il a des traits efféminés vous pouvez éventuellement intégrer ça dans votre histoire avec le fantastique tout est possible++ n'allez pas me parler de transformisme hein

La consigne iconique et celle de la phrase inductrice permettent d'esquisser le profil des personnages. Lyse attire l'attention sur l'accord du participe passé (TP 107) qu'elle a modifié dans la phrase inductrice : « *Il l'avait prévenu pour le livre. Maintenant c'était trop tard* ». On constate que certains élèves, notamment Kevyn, négligent totalement cette phrase inductrice d'écriture à insérer dans le texte. Kevyn fait même dire à son narrateur le contraire de l'idée contenue dans la phrase de la consigne : « *Je découvris que le livre avait un pouvoir sur son propriétaire et que l'homme à qui je l'avais acheté ne m'avait pas prévenu* ».

2.1.2.2. Dans la classe d'Aude

Aude, avec sa classe de 5^e T, a recours à 13 reprises à un étayage sur la consigne (soit 8 % des unités étayantes totales auxquelles elle consent). On observe donc qu'Aude passe moins de temps (2 min. 20 s. pour la séance 1 et 59 s. pour la suite) que Lyse à reformuler ou à donner des indications permettant d'exploiter la consigne. Les interventions sur la consigne sont constituées d'explicitations (pilotage didactique) dans 46 % des cas, de guidances pour 38 % des aides fournies et d'interactions de tutelle par tissage pour étayer la compréhension de la consigne (15 % des unités étayantes). L'importance du foisonnement explicatif visant à l'explicitation des critères de réussite dans les deux grilles qu'Aude fournit permet de comprendre que le professeur, dans ce cas, passe moins de temps sur les consignes. Lyse, en

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

revanche, parce qu'elle ne fournit pas de grille d'évaluation, doit compenser par une surveillance accrue de la compréhension de ce point de départ (différentiel de 4 % entre les deux enseignantes pour ce qui est de l'étayage portant sur les consignes, ce qui représente 6 min. 14 s. d'écart alors que les séances sont de même durée).

2.1.3. La narratologie appliquée au service de la planification

Dans les deux pratiques, l'élaboration d'un plan ou d'une réflexion préalable sur ce que contiendront les futurs textes est présentée comme obligatoire pour tous les élèves par les professeurs. Imposer une écriture à programme, contraignant certains élèves à renoncer, du moins partiellement, à la stratégie des connaissances rapportées (Scardamalia et Bereiter, 1987 rééd. 1991, in Piolat et Pélissier, 1998 : 28)¹, génère des tensions entre les professeurs et quelques sujets écrivant. Ces différences de conceptions sont observables :

50- LYSE : (...) donc commencez par essayer de commencer par faire un plan on ne vous demande pas de rédiger d'entrée de jeu ++ faites bien un plan

51- KEVYN : un plan ? c'est à dire ?

52- CONSTANCE : et si on n'a pas envie ?

53- GWENAËLLE : t'as pas le choix ! (*rires*)

En réalité, Constance agit à sa guise, ce qui conduit aux échanges suivants :

139- LYSE : Constance +

140- CONSTANCE : oui je sais ce n'est pas ça

141- LYSE : OUI tu es censée + ne pas commencer à rédiger je te signale

142- CONSTANCE : parce que je n'y arrive pas

(...)

147- LYSE : mais de toute façon tu es obligée d'avoir répondu à certaines questions mais fais-le sous le + la forme de fiches

148- CONSTANCE : mais moi c'est commencer à écrire qui m'aide+

149- LYSE : tu n'as pas fait de plan tu ne veux pas suivre la méthode

150- CONSTANCE : je n'arrive pas à faire un plan

151- LYSE : mais tu n'essayes pas ce n'est pas la même chose Constance

152- CONSTANCE : si j'ai essayé mais je n'y arrive pas

153- LYSE : écoute je te laisse partir mais je veux que euh jeudi tu me donnes + ce que tu as déjà rédigé pour essayer de redresser la barre et te permettre de récupérer le cours rapidement si ça ne fonctionne pas

Lyse est contrainte à faire des concessions devant l'obstination de Constance, qui par ailleurs est une élève qui a l'habitude d'écrire et qui réalise des films vidéo en amateur. Elle a remporté un concours d'écriture de nouvelles en classe de 3^e, dans la catégorie moins de 18

¹ Voir dans notre chapitre 1, la sous-partie 2.1. *Difficultés liées à la planification*, p. 45-47.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

ans, organisé par une association littéraire du département. Sa mère est auteure connue et journaliste ; le milieu socioculturel de cette adolescente baigne dans la vie littéraire.

Dans la classe d'Aude, c'est Jérôme qui se conduit ouvertement de façon similaire à Constance :

110- Jérôme : moi sur les personnages principaux « *quels seront tes personnages principaux* » je ne sais pas quoi dire

111- Aude : il faut que tu réfléchisses justement

112- Jérôme : oui mais moi ça me vient comme ça au fur et à mesure de l'histoire

113- Aude : j'essaie de cadrer c'est comme quand vous écrivez un texte argumentatif et que les élèves se lancent comme ça et écrivent leur truc d'un coup alors qu'à la base je demande d'abord le plan [36 min.] et ici c'est la même chose

114- Jérôme : je n'arriverai pas à dire les péripéties dans l'ordre suivant comment vous voulez que je le sache ?

115- Aude : tu écris au fur et à mesure

116- Jérôme : bah oui

117- Aude : au fur et à mesure que tu écris ça vient

118- Jérôme : bah oui

119- Aude : il va quand même falloir essayer de ++

120- Renaud : madame

121- Aude : ton élément perturbateur ou ton élément fantastique

122- Jérôme : ça ça viendra quand j'écrirai

123- Aude : ah non Jérôme non tu dois trouver quelque chose

124- Jérôme : non j'ai juste trouvé le lieu principal de l'action il n'y a que ça

Les deux professeures justifient la demande de planification par une analogie avec l'écriture réflexive. Nous venons de lire le passage (TP 113) où Aude fait le parallèle entre les deux écritures. Lyse fait le même rapprochement au TP 36 :

36- LYSE : l'aspect littéraire vient en second plan avant de commencer à rédiger Constance il faut savoir où tu vas c'est le même principe que dans la dissertation et dans le commentaire et contrairement à toutes les apparences quand vous avez l'écriture d'invention on vous demande la même rigueur donc quoi qu'il arrive vous allez devoir travailler à partir + d'un plan donc comment vous allez vous y prendre à partir du sujet que je vous ai donné parce que là on ne vous donne pas un thème on vous donne une image ? (silence prolongé)

Comme nous l'avons mis en évidence dans le chapitre 2¹, Lyse est influencée dans cette comparaison par un rapprochement entre « *commentaire, dissertation, invention* » qui existe dans les documents d'accompagnement des classes de seconde et de première (p. 20). Par cette argumentation, les deux professeures minorent la spécificité de l'écriture littéraire par rapport à l'écriture réflexive. Mais il n'est pas certain que la rédaction d'une trame préalable à une écriture littéraire soit de même nature que la réalisation d'un plan pour une argumentation ou pour un écrit commentatif. L'écriture de fiction nécessite de créer des éléments descriptifs, narratifs et des dialogues pour les mettre en scène, tandis que l'écriture argumentative ou

¹ Voir chapitre 2, p. 99.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

explicative suppose l'expansion et la justification de thèses et d'arguments préalablement notés. Le travail d'élaboration textuelle est de nature très différente pour un texte littéraire et pour un écrit commentatif, la dimension formelle et stylistique ne pesant pas autant dans les deux cas (Garcia-Debanc, Beucher, Volteau, 2008 : 177).

Outre ces considérations, ce qui rapproche les deux enseignantes est que la planification souhaitée repose sur des outils narratologiques.

2.1.3.1. Dans la classe de Lyse

Nous avons répertorié 30 occurrences de conseils portant sur la planification (PR/PL) chez Lyse, localisées à 97 % dans les 36 premières minutes de la séance 1. Cette première séance d'une quarantaine de minutes est occupée à 25 % par des interventions sur le schéma narratif ou actantiel. Quand Lyse intervient sur la planification, dans la quinzième minute de la séance 2 (tours de parole 723 à 727), lors d'un unique échange avec Nicolas, c'est pour lui ordonner, par une guidance procédurale, d'abandonner le travail de planification. Elle considère qu'il n'est plus temps de le faire et qu'il prend un retard anormal, le ton avec lequel elle s'adresse à lui monte. Elle s'abstient de l'aider à planifier son texte par une forme de guidage sur la création des personnages et des événements. Cette répartition des interactions didactiques conforte l'idée que la place qu'elle accorde à la planification se cantonne au début de la séance initiale, conformément au modèle disciplinaire étapiste de la rhétorique antique.

Parmi ses préconisations, Lyse présente le schéma narratif comme ce qui permet de construire l'ossature du texte à écrire :

26- Lyse : le schéma narratif alors on va s'en servir comme ossature d'accord

Dans l'ensemble de la séquence d'écriture, les références au schéma narratif (SN) représentent 6 % des interventions, celles portant sur le schéma actantiel (SA) 4 %, soit un total de 10 % d'outils narratologiques, total comprenant aussi l'unique discours de tutelle faisant appel à la transposition d'une structure censée caractériser tout texte fantastique (TS) (0,3 % des unités étayantes). Cela peut paraître peu (4 minutes du temps de parole professoral en séance 1), mais le temps où le professeur guide l'usage de l'outil n'est pas le temps où les élèves utilisent l'outil. En revanche, ces unités étayantes reposant sur les schémas quinaires et actantiels sont très concentrées, puisqu'elles ne sont présentes que dans les 38 premières minutes de la séquence, lors de la première séance donc. Seul le travail sur la structure

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

apparaît plus tardivement (TP 1153, An. 3A) en relation avec la chute de la nouvelle fantastique et la présence ou non d'une explication rationnelle. Lyse a confié hors micro qu'à l'IUFM les formateurs avaient beaucoup insisté sur le fait qu'au collège il fallait faire écrire les élèves à l'aide du schéma narratif, toujours. Elle transpose ce discours à l'enseignement de lycée.

Le schéma narratif est mis en perspective avec la composition du texte fantastique. Il y aurait des moments précis dans le schéma narratif où le fantastique prend le pas sur la réalité, où il semble faire irruption dans la banalité quotidienne.

30- SOPHIE : le moment où le fantastique va prendre le pas sur la réalité

31- Lyse : oui le moment où le fantastique va prendre le pas sur la réalité sachant qu'on a établi par rapport au schéma narratif qu'il y avait des moments + précis

Lyse n'explique pas quels sont ces moments, mais l'élément perturbateur, les péripéties et éventuellement la situation finale avec l'élément de résolution qui la précède correspondent aux moments clés des progressions qu'elle présente (Finné, 1980 ; Yerlès, Lits, 1990 : 21-24, Pouzalgues-Damon *et alii*, 2001)¹. Dans l'utilisation du schéma narratif, ce qui pose problème à un élève, Kevyn, est de trouver un élément de résolution (TP 134-136, An. 3A) pour résoudre le problème de son récit. Il finit par adopter l'idée d'un sursaut qui réveille le jeune garçon de son cauchemar apparent, suggestion soumise au jugement de Lyse et dont il attendait un avis. Nicolas, lui, a un peu de mal à restituer de mémoire l'enchaînement exact des cinq étapes du schéma quinaire (TP 248-253, An 3A), tandis qu'Estelle peine à distinguer, pour le schéma actantiel, les opposants des adjuvants (TP 97-103, An. 3A). Lyse recadre ces savoirs théoriques puis part voir d'autres groupes. Elle n'aide jamais à la transposition de ces savoirs incertains sur l'invention des événements des récits qui doivent être écrits par ces trois élèves en difficulté : toutes les formes d'assistance de sa part sont de l'ordre de la guidance (80 % des interventions sur le schéma narratif) ou du tissage (20 % de ses interactions en relation avec le schéma narratif).

2.1.3.2. Dans la classe d'Aude

Comme Lyse, Aude n'intervient sur la planification que lors de la première partie de la séquence, à raison de 20 occurrences de ce type d'interaction de tutelle. 90 % des interventions didactiques portant sur le processus rédactionnel de planification sont localisées

¹ Voir notre chapitre 3, sous partie 1.4. *Quelles structures pour les récits fantastiques ?*, p.133-136.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

dans les 20 premières minutes de la séance qui suit la présentation du sujet d'écriture. Il ne reste que deux interactions didactiques de planification dans la séance suivante : l'une est une guidance procédurale, adressée à tous, interdisant le plagiat d'une œuvre (TP 181), l'autre (TP 224-226), guidance procédurale également, s'adresse à Renaud pour lui reprocher de n'avoir pas fait le travail préparatoire de planification. Aude ne revient pas sur le travail de planification une fois que l'écriture est amorcée. Là encore, on peut y voir l'influence de la conception étapiste de la rhétorique antique, d'autant qu'Aude a enseigné le latin avant d'enseigner l'espagnol et a été sensibilisée à cette conception de l'écriture. Aude, quand elle accompagne l'écriture, inciterait donc à un travail d'*inventio* puis de *dispositio*.

Les références explicites orales au schéma narratif sont rares : elles se limitent à trois occurrences (TP 9 ; 33 ; 81). Tout le travail de planification à partir de cet outil passe par une guidance écrite (annexe C2) qui n'apparaît pas dans le verbatim, en partie parce qu'Aude demande à ce que cette préparation soit faite à la maison.

Aude ne fait aucune référence explicite au schéma actantiel dans ses interventions didactiques orales. Dans la guidance *a priori* présentée en annexe C2, quatre questions renvoient à des actants déguisés du schéma de Greimas : la question 7 demande d'identifier des « *personnages qui seront amis* » (adjuvants), la question 8 ceux qui « *seront ennemis* » (opposants), la question 12 cherche à faire nommer des adjuvants (« *Parmi ces actions celles qui aideront le(s) héros seront* »), la question n° 13 cible les opposants (« *Parmi ces actions celles qui seront menaçantes pour le(s) héros seront* »)... Aude évacue donc la terminologie théorique de la narratologie, la reformule de façon pragmatique et la cantonne à une réflexion préalable écrite, directement en relation avec les actions et les personnages déjà créés. L'apparition relativement tardive de l'outil narratologique dans l'enchaînement des questions lui confère un rôle d'affinage des relations entre les personnages et des actions qu'ils feront, plus que de création de ces personnages.

Dans la séance préliminaire à l'écriture, Aude accorde de l'importance à une structure précise et unique du récit fantastique, celle de Rogé (1977 ; reprise in Yerlès, Lits, 1990 : 22)¹. En revanche, elle réexploite peu ce savoir qu'elle a voulu transmettre, puisqu'elle n'y fait référence explicitement qu'une fois, au TP 167, afin d'insister sur le passage du réel au surnaturel (comme Lyse au TP 137), et sur l'avertissement qui prépare l'arrivée des faits potentiellement irrationnels ; elle insiste aussi sur l'effet de peur :

167- Aude : (...) tu dois avoir le schéma suivant attends tu pars d'un monde réel un avertissement qui met le héros en garde avertissement qu'il n'écoute pas et parce qu'il

¹ Voir notre chapitre 3 1.4. *Quelles structures pour les récits fantastiques ?*, p. 133-136.

n'écoute pas cet avertissement il va vivre une aventure qui va lui faire peur mais peur avec l'intervention de quelque chose d'irréel de surnaturel d'inexplicable

Le travail d'accompagnement de création des personnages en situation d'écriture ne passe que très peu par des interventions orales d'origine narratologique. La question à se poser alors est de savoir s'il existe une autre forme d'étayage à la création et à la mise en scène des personnages dans les pratiques observées ? Comme l'inducteur d'écriture est de nature iconique dans les deux pratiques, nous pensons que le chronotope qui sera choisi aura un rôle fondateur sur l'identité psychosociale du personnage. Il nous faut donc traiter ce point.

2.1.4. Planification relative au chronotope ou cadre spatio-temporel

2.1.4.1. Dans la classe de Lyse

Sur 324 interventions didactiques de Lyse étayant la séquence d'écriture, 21 portent sur le chronotope ou du moins le cadre spatio-temporel, ce qui représente 6,5 % de l'ensemble des unités étayantes. Les formes d'étayage du type guidance représentent 66,5 % des unités étayantes consacrées au chronotope (14 sur 21), le tissage sur le chronotope 14 % (3 sur 21 : TP 164, 324 et 1157-1159), le guidage 10 % (2 sur 21), les sollicitations détournées 10 % (2 sur 21 : TP 115 et 129). Le travail sur le chronotope est donc largement dominé par des remarques d'ordre général, d'ordre procédural (TP 42 ; 46 ; 48 ; 50 ; 69 ; 109 ; 586-588), des remarques transposables d'un sujet écrivant à l'autre. Ce type de remarque ne donne pas lieu à une inscription sur la copie immédiatement observable. C'est par exemple :

42- LYSE : déterminer une époque oui choisir un cadre spatio-temporel tout à fait

46- LYSE : un lieu + vous allez déterminer un cadre spatial bien + donc vous savez ce qui vous reste à faire je vous en prie

Les sollicitations des élèves sont parfois détournées quand les questions deviennent trop pointues sur les savoirs historiques :

112- THOMAS : (*question inaudible sur la naissance du style gothique des cathédrales*)
madame madame XXX cathédrales XXXX

113- LYSE : oui +++ oui pourquoi ?

114- GAETAN : XXX est-ce que ça existait au XII^e siècle ?

115- LYSE : hou là tu me poses une belle colle j'en sais rien + j'en sais rien du tout

Et finalement :

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

125- LYSE : eh bah si tu veux un cadre historique c'est sûr qu'après il faut être précis ++ tu veux utiliser un cadre historique ?

126- THOMAS : hmm

127- LYSE : ça ne m'étonne pas de toi (s'en va vers d'autres élèves)

128- KEVIN : madame madame

129- LYSE : (à Thomas) écoute tu rechercheras ce soir c'est un détail ça

Thomas et Gaëtan ne reçoivent pas de réponse sur le cadre temporel qu'ils veulent instaurer en relation avec leur image, pas même une réponse d'ordre méthodologique pour savoir où trouver le renseignement cherché. Le chronotope est considéré comme un « *détail* ».

Lyse exploite l'actualité cinématographique par un tissage faisant référence à une autre œuvre de Chris Van Allsburg (*Pôle express*¹) (TP 164), ce qui lui permet de montrer la valeur que peut prendre la nuit, plus particulièrement la nuit de Noël. La nuit, en effaçant, en assombrissant les contours du monde réel, favorise la communication entre deux mondes et prend une valeur magique, elle permet de passer d'un monde à l'autre et débride l'imagination, le rêve. L'emploi du mot « *magie* » peut produire un effet de brouillage avec ce qu'est le fantastique qui ne comporte pas nécessairement de magie. L'obscurité rend les rêves possibles. L'intervention didactique de Lyse, sous forme de tissage intertextuel, a pour fonction de maintenir l'orientation et de confirmer qu'un modèle littéraire existe où la nuit prend cette valeur.

164- LYSE : donc vous vous avez une base + qui + est assez proche + de toute façon c'est + l'auteur de cet album c'est le même que celui qui a réalisé l'album qui est à la base du film « *Pôle Express* » donc vous avez une histoire qui s'en rapproche ++ c'est-à-dire cette espèce de + de magie propre à une nuit bien précise et de voyage dans un monde imaginaire donc sachez vous appuyer dessus

L'injonction « *sachez vous appuyer dessus* » conduit les élèves à assumer seuls le traitement du *topos* de la nuit fantastique, moment où le monde réel s'assombrit, ce qui permet de basculer vers l'étrangeté. Consécutivement à cet échange, dans leurs avant-textes (annexe 3B, EI 2 à 4 LF GR1), Benjamin 1 et 2 opposent la ville moderne au monde suranné du grenier, comparé à la caverne d'Ali Baba. Tout y est marqué de caractérisations du passé : les livres sont « *anciens* », les jouets « *cassés* », la lampe à pétrole est « *vieille* », les noms de lieux *« *broquante* » et « *grenier* » connotent une rupture avec le présent. Ces objets sont entassés en un lieu où ils sont devenus inutiles. Tout cela contraste avec la ville moderne. Le « *brouillard* », la « *nuit* » jouent le rôle de déréalisation de la ville moderne pour transformer les passants en « *ombres* ». De la nuit, Benjamin fait surgir le mystère, un homme qui apparaît pour acheter le dernier objet. L'objet en question s'avère le plus mystérieux du stand du

¹ Edité en réalité sous le titre exact de *Boréal express* à l'école des Loisirs. *Pôle express* étant le film qui en découle.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

narrateur-personnage : la lampe à pétrole s'allume sans « *mèche ni pétrole* ». On peut estimer que les deux élèves ont réussi à créer un chronotope favorisant le basculement du réel vers l'étrangeté, sans que l'on puisse dire si l'intervention de Lyse était nécessaire ou pas. Peut-être auraient-ils produit le même texte sans ce tissage.

De même, dans le TP 1157-1159, Lyse se réfère à Marguerite Yourcenar afin de faire comprendre à Gwenaëlle qu'il est important, dans un récit fantastique, de fournir suffisamment tôt des indications sur le lieu destiné à devenir l'élément de résolution du problème. Lyse affirme que les lieux doivent être introduits avant d'être le cadre d'une action majeure. Ainsi, dans *Comment Wang-Fô fut sauvé*, le tableau, décrit au début comme particulièrement propice à produire l'illusion du réel, a suffisamment été l'objet de l'attention du lecteur pour qu'il devienne un chemin permettant de fuir le réel. Le chronotope de la fin du récit de Gwenaëlle¹ fait interagir un manoir en ruine, « *sombre, lugubre, humide et froid* », attirant pourtant irrésistiblement, sur les douze coups de minuit, le narrateur, le père d'origine transylvanienne, et un livre étrange qui aspire le lecteur. Ce dernier thème métaleptique² (Tauveron, 2006 : 179) est présent dans *L'Histoire sans fin* (1979) de Michael Ende. Une de ces notations spatio-temporelles, mises au service de l'idée de dégradation de l'image du père jusqu'à présent idéalisé par sa mort, n'obéit pas au principe énoncé dans le tissage des TP 1157-1159 de Lyse. La révélation finale des origines transylvaniennes du père n'a pas été préparée par des indices disséminés antérieurement dans la nouvelle et l'explication de la transformation du père en vampire paraît pour cette raison inattendue. Quand le tuteur en écriture intervient par du tissage, qui oblige l'élève à transposer un discours professoral s'appliquant à une œuvre littéraire sur sa propre production d'élève, il n'est pas certain que l'élève parvienne à détecter les liens similaires entre les deux textes ni qu'elle parvienne à reproduire ce qui a été observé dans le texte littéraire. Mais il est possible également que Gwenaëlle ait décidé de suivre l'autre possibilité de l'alternative suggérée par Lyse dans le TP 1162 : ménager un effet de surprise dans le dénouement. Pour cela, Gwenaëlle pourrait avoir fait le choix d'occulter volontairement une information du chronotope dans les deux premiers tiers de la nouvelle, celle des origines géographiques du père, qui, si elle avait été révélée, activerait trop tôt l'hypothèse de lecture d'une thématique vampirique. Il n'en demeure pas moins que ce n'est pas parce qu'un personnage est né en Transylvanie qu'il est nécessairement un vampire. La nouvelle manque d'informations permettant de comprendre le

¹ Annexe 3B, EI 1 LF Gwenaëlle à EI 3 LF Gwenaëlle, plus version finale annotée.

² Tauveron écrit (2006 : 179) que les fictions métaleptiques sont des textes où « *l'on peut voir l'auteur entrer dans la fiction qu'il est en train de construire, le lecteur entrer dans la fiction qu'il est en train de lire* ».

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

lien précis entre les origines géographiques du père ou de ses ascendants et sa transformation en vampire, même si la production de Gwenaëlle présente l'information comme une révélation. « *Je compris tout. Il n'était pas mort d'un cancer mais ses origines transylvaniennes y étaient pour quelque chose* ». Cet étayage, appartenant à la catégorie du tissage de liens entre la lecture d'œuvres littéraires et la production d'écrits, est un indice parmi d'autres que Lyse, parallèlement au modèle disciplinaire en actes de la narratologie appliquée, adopte des conduites de classe qui relèvent du modèle disciplinaire du lien lecture-écriture, modèle très sollicité dans les ateliers d'écriture.

Le guidage sur le chronotope peut éviter les anachronismes. Lyse, sollicitée par Raphaëlle qui s'enquit de savoir quand les premières goélettes sont apparues, donne une période approximative, assez large mais exacte :

58- RAPHAËLLE : (*en aparté pose une question sur le sens du mot goélette, peu audible*)

59- LYSE : **les goélettes ce sont des bateaux qui sont apparus au XVIII^e-XIX^e siècle**

Le mot *goélette* étant apparu en 1752 selon le *Dictionnaire étymologique de la langue française* d'O. Bloch et W. von Wartburg, Lyse, en donnant une approximation étalée sur deux siècles pour l'apparition de ces navires, oriente chronologiquement l'élève avec pertinence. Néanmoins, à un peu plus de 10 ans près, Raphaëlle aurait pu commettre un anachronisme, puisqu'elle situe les aventures sur la goélette en 1762.

Le guidage de la textualisation portant sur le chronotope aboutit à des précisions sur les lieux que Lyse demande d'apporter, comme ici, dans la copie de Virginie. Toutefois, elle laisse dans l'implicite la raison pour laquelle il est important que le livre soit mis à l'écart, qu'il soit pour ainsi dire caché au fond de la bibliothèque, ou oublié.

(avec Virginie) **où est-ce que qu'il pourrait être ce livre ? [1 min.]**

899- VIRGINIE : dans une bibliothèque

900- LYSE : **oui mais encore ? (rire) au fond ? au milieu ? un peu dans le recoin le plus sombre ?**

901- VIRGINIE : au fond

902- LYSE : **d'accord (elle écrit) « vers le fond de la bibliothèque » +++**

L'importance symbolique des lieux ou celle de l'ancrage dans une époque qui détermine des éléments de l'intrigue est rarement précisée. Le travail sur le chronotope mené par Lyse est en réalité souvent une simple précision du cadre spatio-temporel, arbitraire, contingente, substituable sans conséquences sur l'intrigue ou les personnages à une autre époque, à d'autres lieux. Les indications spatio-temporelles de ses élèves servent simplement de toile de fond pour produire un effet de réel. Les interventions sont situées à 62 % (13 occurrences sur

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

21) dans la première séance et à 38 % dans les autres séances (8 occurrences sur 21). Elles font l'objet essentiellement de guidances, à 67 % (14 occurrences sur 21).

Ces résultats sont-ils du même ordre dans la pratique d'Aude ?

2.1.4.2. Dans la classe d'Aude

Sur 144 interventions pour aider à l'écriture de ses élèves, Aude fait porter ses remarques à 16 reprises sur le chronotope (C), ce qui représente 11 % des conseils (contre 6 % chez Lyse). Les degrés d'intervention du professeur sur le chronotope se répartissent de la façon suivante :

| Séances / Etayage | Guidances C. | Pl. instrumental C. | Guidage C. | Tissage C. |
|---------------------|---|---------------------|---------------------|---|
| (32 premières min.) | TP 13 ; 81 ; 149 ; 181 « <i>est-ce que... réaliste</i> » | 198-206 ; 210 ; 212 | 294-296 | 181 « <i>descriptions... lieux</i> » |
| Autres séances | TP 589-596 ; 656 | 376-378 ; 658 | 641 ; 644-648 ; 652 | |
| | Total : 6/16 (38 %) | Total : 5/16 (31 %) | Total : 4/16 (25 %) | Total : 1/16 (6 %) |

Tableau 1 : Interventions d'Aude sur le chronotope

Cette répartition fait apparaître l'absence de sollicitations détournées et de corrections sémantiques portant sur le chronotope. C'est le pilotage instrumental qui est le plus utilisé ou des remarques à portée générale. Quand Aude ne sait pas, elle cherche dans un document, parce qu'elle fait cours dans une salle qui lui est attribuée et qu'elle est dotée de livres et Atlas, ce qui n'était pas le cas de Lyse, qui changeait de salle en fonction des classes. Son savoir est livresque, elle ne donne pas le nom de la capitale du Pérou sans recherche dans un atlas, ce qui serait une correction sémantique sur le chronotope indiquant une posture de contrôle ou d'enseignement. Les salles du lycée en France étaient dépourvues d'ouvrages documentaires. Cela explique, chez Aude, le fort taux de pilotage instrumental portant sur le chronotope (31 %), catégorie totalement absente dans la pratique de Lyse. Les situations de pilotage instrumental sur le chronotope sont toujours générées dans la pratique observée dans la classe d'Aude par des sollicitations d'élèves qui posent une question d'ordre géographique

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

ou historique. Aude prend la recherche en mains, elle la fait elle-même, tandis que Lyse invite l'élève à la conduire en dehors du cadre de la classe.

Par ailleurs, si Lyse utilise des analogies d'ordre littéraire qui constituent un tissage avec les œuvres lues antérieurement, à hauteur de 14 % des interventions sur le chronotope, Aude utilise aussi l'analogie pour mieux faire comprendre ses demandes de modifications, mais celles-ci portent sur l'environnement proche, celui de la classe (TP 592 ; 596) :

(descriptions et développer certaines parties)

589- Bastien : oui je vais le faire j'ai déjà pour que ce soit plus effrayant remplacé *château* par *manoir*

590- Aude : je ne te demande pas de remplacer un lieu par un autre [56 min.] je te demande d'expliquer plus au moment où ils se rendent compte que les lettres disparaissent ou le moment où ils se rendent compte que les tableaux sont transformés + explique ils étaient très effrayés parce que na na na explique ce qu'eux ressentent tu vois tu as la description des actions

591- Bastien : on ne sait pas on ne sait pas ce qu'ils ressentent

592- Aude : moi je te demande d'essayer d'imaginer ce qu'ils ressentent fort probablement de la surprise et de la peur non imaginons tu rentres ici et puis tout d'un coup un de mes posters ou un de mes tableaux la nature morte là regarde le tableau là tout d'un coup paf la fleur est fanée + c'est le même tableau mais la fleur est fanée

593- Bastien : qu'elle soit fanée ou comme ça euh

594- Aude : non mais enfin c'est quelque chose d'inexplicable si c'est le même tableau [57 min.]

595- E : non c'est quelqu'un qui a XXXXXXXX

596- Aude : ou c'est la carte de l'Europe mais on a mélangé les pays par exemple on va être surpris on va quand même se dire bah non

Puis, plus tard :

651- Bastien : par exemple le manoir qui se situe au-dessus d'une colline

652- Aude : manoir de pierres blanches de pierres grises en bon état il est détruit [1h 04 min.] c'est des ruines il faut qu'on puisse se représenter essaie de décrire plus les lieux (...)

655- Bastien : si je dis que c'est au milieu d'une colline c'est pas obscur

656- Aude : c'est ton manoir qui est obscur mais l'intérieur de ton manoir XXXXX tu vois là aujourd'hui il fait soleil mais si on n'avait pas de fenêtres il ferait obscur si on avait une toute toute petite fenêtre c'est parce qu'ici il y a un mur de fenêtres qu'il fait très clair

Si Aude use ainsi de l'analogie, est-ce parce qu'elle considère que ses élèves de 5^e technologique ne lisent pas ? C'est possible. Le seul cas de tissage sur le chronotope n'est pas un tissage littéraire, c'est un tissage relatif aux activités d'écriture antérieurement menées en classe (Annexe 4A, TP 181) :

181- Aude (...) description on a fait des exercices là-dessus la semaine dernière vos descriptions XXXXXXXX celles que vous m'avez rendues vous aviez inséré des descriptions dans un petit texte la semaine passée c'était très très bon il y en a juste un je ne sais plus lequel qui m'a fait beaucoup d'actions une description ce n'est pas expliquer ce que les personnages font c'est décrire les lieux

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Contrairement à Lyse, Aude n'active pas l'interaction lecture-écriture dans son modèle disciplinaire en actes. L'étude des autres lieux d'intervention didactique devrait le confirmer. L'étude de la copie de Bastien nous enseigne qu'il a intégré plusieurs des conseils qui ont été donnés. Pour construire le cadre de son récit, cet élève est influencé par l'actualité cinématographique et le succès du film *Bienvenue chez les Chutis*, comme l'atteste la deuxième phrase de sa nouvelle (EI 8 NFB Bastien) qui reprend la ville du film :

« Cette histoire commence en 1954 à Lima au Pérou.
Une famille chtimi en provenance de Bergue vient passer ses vacances en Amérique du Chud. »

L'écriture « Chud » est volontaire et reprend aussi une scène marquante du film. Dans cette écriture finale, Bastien a intégré les informations recueillies grâce au pilotage instrumental d'Aude (TP 204 et 212). Cette assimilation de l'étayage reçu n'est pas surprenante dans la mesure où la recherche de la capitale du Pérou dans le dictionnaire des noms propres était suscitée par une demande de Bastien (ESA) :

205- Bastien : au Pérou +++ et c'est quoi la capitale du Pérou ?

Le choix de l'année 1954 reste sans conséquence sur l'action comme sur les personnages. L'année est moins importante que le jour : le 3^e dimanche.

« Tous les 3^e dimanche du mois des vieux chef incas remonte à la surface et ente le vieux château de la duchaisse Abramhas. » (annexe 4B, EI 8 NFB Bastien)

Le temps dans le récit de Bastien est donc cyclique et introduit le thème fantastique de l'éternel retour. C'est plus particulièrement la galerie des portraits de la duchesse qui focalise, à l'occasion d'une nuit particulière, les manifestations de l'au-delà. Les tableaux subissent une transfiguration pour faire apparaître le visage du revenant inca :

« les tableaux de la duchaisse Abramhas avaient été changés par des tableaux de portrait du chef incas.
La nuit de samedi à dimanche que les fantômes des chefs incas. » (Annexe 4B, EI 8 NFB Bastien)

Puis, Bastien met en scène le chronotope du vieux château hanté. On ignore pourquoi ces manifestations ne s'observent que le 3^e dimanche de chaque mois. Le stéréotype de la transfiguration des tableaux a été suggéré à plusieurs reprises par Aude, d'abord dans la séance préparatoire à l'écriture (TP 140), puis dans les séances d'écriture (TP 43).

140- Aude : (...) arrive la fin de l'histoire où bien sûr souvent on n'a pas d'explication sur ce qui s'est passé on ne sait pas pourquoi le tableau a commencé à bouger

43- Aude : le surnaturel non c'est plutôt quelque chose qui est inexplicable par les lois qui régissent notre monde donc ça peut être un tableau qui prend vie

Quand Bastien vient présenter son texte achevé, Aude demande une modification (TP 590), sous forme de guidance orale, conseil qui reste « lettre morte » puisque cette version du texte est la dernière.

Aude essaye d'expliquer à Bastien que le chronotope est à l'origine du sentiment fantastique de frayeur. Le ton caricatural de la dernière phrase, résultant de l'hyperbole de la température glaciale en plein été, cherche à provoquer le rire du lecteur, rire qui succèderait immédiatement à toute tentative de description de la peur, ce qui créerait un contraste pouvant passer pour burlesque :

« *De retour dans le Nord-pas de Calais où il fait -7° en plaine été ils racontent leur histoire au patron del poste autour d'un bon verre de bière sans rien comprendre* ».

Aude entrevoit que le chronotope agit sur le ressenti des personnages, qu'il peut produire la peur attendue dans un récit fantastique, mais elle ne travaille pas l'idée que, du chronotope, dépend un système de valeurs inhérentes à une époque et à un milieu qui caractérisent les personnages. Les personnages de Bastien sont une famille de 1954 : des gens du Nord de la France qui ont connu la Seconde Guerre mondiale, qui ont été occupés, qui ont vécu des restrictions de nourriture et de mouvement, qui ont peut-être aussi été confrontés aux bombardements, ont vu des gens se faire tuer. Ils ont une vision de la mort, bien plus ancrée en eux que des Français de 2010. Ils partent en vacances, peut-être pour oublier, et ils sont encore une fois confrontés à la dissimulation et à l'intimidation par les lettres anonymes qu'ils reçoivent... La production de Bastien intègre un mélange de références culturelles : ethnographiques sur les anciens incas et cinématographiques avec *Bienvenue chez les Chhtis*.

2.1.5. Planification portant sur les personnages et leurs buts

2.1.5.1. Dans la classe de Lyse

La transcription de la séquence de Lyse rassemble 323 formes d'étayage à l'écriture de nouvelles fantastiques. Sur ces 323 unités étayantes de l'écriture, 67 abordent des préoccupations portant sur le personnage, soit 21 % des unités étayantes globales. Sur ces 67 étayages qui se focalisent du moins en partie sur le personnage, 46 sont des guidances, ce qui représente 69 % des unités étayantes sur le personnage. Le personnage est donc massivement

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

traité, dans l'accompagnement qui est proposé, avec des principes généraux, transposables d'une production à l'autre quel que soit le texte en projet. Ces 46 guidances évoquant des problèmes liés aux personnages représentent 14 % de l'ensemble des unités étayantes.

Les formes d'accompagnement plus particularisées à une production et aux difficultés d'un sujet écrivant sont le tissage, ou le guidage. Le tissage portant sur la construction ou la mise en scène de personnages est repéré à neuf reprises dans le verbatim de la séquence d'écriture sur les 323 interventions didactiques de tutelle constituant des unités étayantes, soit 3 % du total des unités étayantes à l'écriture ou 13 % des unités étayantes portant sur les personnages. Le lien lecture-écriture est peu utilisé pour construire le personnage des récits fantastiques ou pour le mettre en scène.

Le guidage l'est à peine plus, avec seulement 10 occurrences, soit 15 % des interventions sur les personnages et 3 % de l'ensemble des unités étayantes. Il n'intervient jamais en début de séquence, seulement à partir du tour de parole 336.

Nous dressons ci-dessous un tableau récapitulatif (tableau 2) des tours de parole où chaque degré d'intervention du tuteur se trouve matérialisé avec ses occurrences :

| Guidance P | Guidage P | Tissage P | Autres |
|--|--|--|--|
| TP 44 ; 54 ; 56 ; 69 « <i>tu... cohérence</i> » ; 87 ; 91 ; 102 ; 105 ; 107 ; 109 ; 168 ; 170-172 ; 176 ; 186-191 ; 194 ; 200 ; 212 ; 214 ; 216-218 ; 330 « <i>pourquoi... livre</i> » ; 330 « <i>pourquoi... endormi</i> » ; 439-451 ; 453-465 ; 502-512 ; 541 ; 564-572 ; 588 ; 589 ; 593 « <i>essayez... personnages</i> » ; 601-607 ; 608-612 ; 618 « <i>bon... peu</i> » ; 618 « <i>vous... secondaires</i> » ; 723-727 ; 836-842 ; 844-846 ; 854 « <i>on... d'accord</i> » ; 894-896 ; 967-971 ; 977-979 ; 1025-1031 ; 1035-1040 ; 1075 « <i>la navigation</i> »-1084 ; 1090 « <i>je doute...là</i> » ; 1095-1099 ; 1223-1229. | 336-340 ; 682 « <i>c'est</i> »-688 ; 822-830 ; 854 ; 910-918 ; 1017-1023 ; 1191-1196 ; 1210-1220 « <i>dire</i> » ; 1220 « <i>sinon... arrive</i> » ; 1222. | 180-183 ; 208-210 ; 539 « <i>j'aimerais... vie</i> » ; 550-562 ; 593 ; 599 ; 1153 ; 622-633 ; 637. | 324 « <i>on a vu... nouvelle</i> » (PI didactique). Explicitation (paraphrase) 526. |
| Total : 46 Gc P (14 % de l'ensemble des ID) | 10 Gg P (3 % de l'ensemble ID) | 9 Tg P (3 % de toutes les ID) | 2 autres (0,61 % de toutes les ID) |

Tableau 2 : degrés d'intervention didactique de Lyse sur les personnages

Le travail sur les personnages de Lyse, lors de la planification, commence par une incitation à caractériser les personnages en s'appuyant sur l'image qui en détermine certains aspects physiques (TP 44), mais elle invite les élèves à aller au-delà de la simple apparence.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

44- LYSE : les personnages il va falloir les caractériser un peu vous avez une apparence physique mais vous avez guère mieux donc à vous de déterminer par la suite ce que vous allez leur attribuer comme caractéristiques + [10 min.]

La méthode que donne Lyse est injonctive, mais obscure. A travers ces paroles qu'elle adresse à Kevyn (TP 69, annexe 3A), on comprend que, pour elle, le schéma actantiel permet de trouver certaines qualités ou défauts pour le personnage. On peut remettre en doute le fait que le schéma actantiel soit un outil permettant de construire la psychologie des personnages.

69- LYSE : c'est comme on l'a dit à l'instant l'idée de schéma narratif [13 min.] cadre précis tu définis le cadre spatio-temporel tu définis grâce au schéma actantiel les principales caractérisations du personnage tu choisis un thème et à partir de là tu auras déjà une bonne ossature pour démarrer l'écriture mais tu ne peux pas partir à l'aveugle comme ça sinon ton récit va manquer de cohérence

L'objectif que Lyse demande d'atteindre est de mettre en relation le cadre spatio-temporel, la psychologie des personnages et le thème de la nouvelle pour former un ensemble cohérent qu'elle appelle « ossature ». Pétition de principe difficile à mettre en œuvre sans accompagnement autre que cette guidance bien abstraite, comme le montre la copie de Kevyn ci-après :

« Image → cadre réaliste / fantastique
Cadre spatio-temporel
Personnage (caractéristique)
Lieux
Schéma actantiel

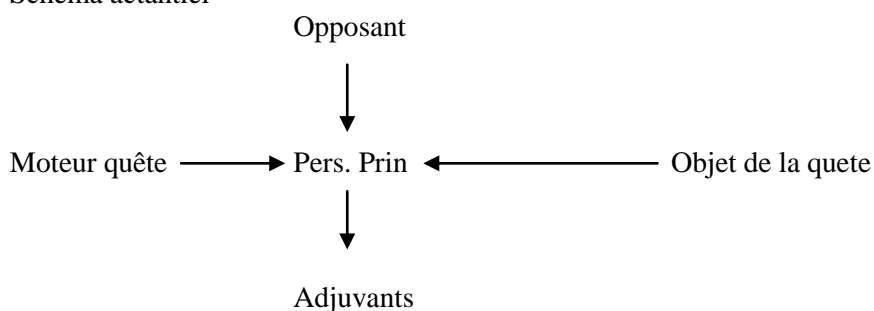


Schéma narratif :

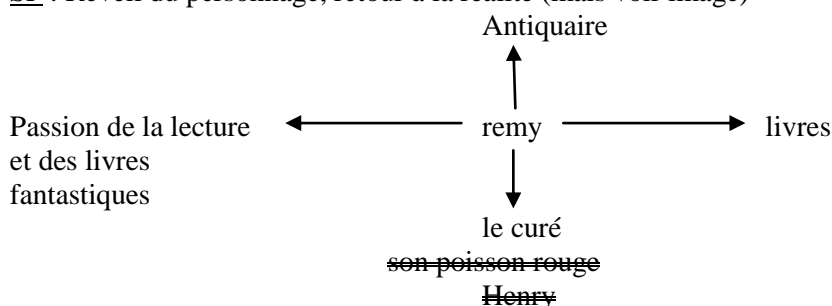
SI : Petit garçon remy.

Ele perturbateur : Achat du livre Apparit° du fantastique

Peripeties : lecture du livre, (aspirat°)

Element de resolut° : Fin du fantastique. Reveil.

SF : Reveil du personnage, retour à la réalité (mais voir image)



Cette planification *a minima* est immédiatement suivie de l'écriture, ce qui révèle une difficulté patente à expliciter les liens de cause à effet entre les événements du schéma narratif et la psychologie du personnage. Le schéma quinaire est limité aux actions principales de la macrostructure, il n'explicite pas l'interaction des personnages (Tauveron, 1995 : 37). Le schéma actantiel n'est pas acquis non plus. En effet, les flèches induisent que, pour Kevyn, tout le récit part du héros. Il apparaît aussi que les autres personnages n'entretiennent pas de liens entre eux, de relations susceptibles d'avoir des conséquences indirectes sur le héros. La quête du héros n'est pas définie, on n'est pas sûr qu'il y en ait une, pensée préalablement à l'écriture. Les caractérisations du personnage n'apparaissent pas non plus dans la planification, malgré la guidance de Lyse qui incitait à le faire (TP 69). En somme, à travers l'état final de la copie rédigée de Kevyn, tout ce que l'on peut dire de son héros est qu'il est solitaire et orphelin de mère. Aucun adjectif ne le caractérise, aucun dialogue ne permet d'appréhender sa psychologie. Même son prénom, Rémy, n'apparaît pas dans le texte final. Le prénom du narrateur-personnage est effacé par l'énonciation constante à la première personne et la focalisation interne. Quant aux deux autres personnages, il n'y a eu aucun effort de caractérisation non plus dans la planification. Kevyn n'en a pas perçu l'intérêt ou n'a pas jugé pertinent de le faire. L'être et le faire du personnage sont favorisés dans les conseils donnés par Lyse tandis que le dire est oublié dans la planification initiale qu'elle prône. Pourtant le dire structure le personnage : les paroles informent sur ce qu'il est (Tauveron, 1995 : 31).

Afin de renforcer l'insertion de détails psychologiques ou d'événements passés fictifs ayant permis de construire l'identité du personnage, Lyse demande à plusieurs reprises aux élèves, à partir de la séance 2, de puiser dans leur vécu pour nourrir leurs personnages :

324- LYSE : (...) j'aimerais que l'on fasse un petit point aujourd'hui sur ce que nous allons mettre dans cette nouvelle de plus PERSONNEL [3 min.] on a vu hier quelle structure quel cadre essayer de donner aujourd'hui j'aimerais que l'on réfléchisse à pourquoi l'on a choisi tel support il y en avait quatre vous en avez choisi UN pourquoi si vous avez hésité avec un autre pourquoi aussi j'aimerais que vous me disiez également + à quoi cela renvoie dans votre imaginaire cette image + et est-ce qu'il y a un fond personnel derrière et enfin j'aimerais que vous essayiez d'établir des liens certains l'ont fait spontanément + entre ce que vous avez lu d'autres histoires + des films que vous avez vus ou des événements qui vous sont arrivés ou même des sensations + ou des souvenirs des émotions qui vous traversent donc ça va être la première étape de notre travail d'aujourd'hui commencer à rassembler [4 min.] toutes ces informations-là ensuite on utilisera ces informations de manière à habiter créer les personnages en leur donnant une fiche d'identité d'accord essayez de leur donner une épaisseur +

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Cette démarche s'inspire du *modèle du sujet écrivant* développé par Bucheton (1995)¹, ouvrage que Lyse a lu lors de son année de formation et auquel elle adhère. Marquée également par la réflexion qu'elle a menée dans son mémoire de professeure stagiaire sur l'intertextualité, elle essaye aussi de pousser les élèves à nourrir leur écriture de films qu'ils ont vus ou de livres qu'ils ont lus, voire de chansons, démarche préconisée par Crinon (2006)². Concrètement, quand Lyse passe dans les rangs, elle prend un personnage de l'histoire et essaie de voir si des affects sont attachés à ce personnage dans la mémoire, dans l'expérience intime de l'élève, comme ici avec Jean-Lou, qui imagine que la bosse sous la moquette pourrait être un lapin :

385- LYSE : que tu reprennes la chanson de Chantal Goya ce matin un chasseur a tué un lapin ça m'est égal mais + tu essayes de récupérer des éléments dont tu pourras nourrir ton écriture d'accord + ça ou alors ++ tout simplement si toi quand tu étais petit tu avais un animal domestique euh comment tu le traitais qu'est-ce qu'il représentait + ce genre de choses ++ d'accord ?

Jean-Lou veut conclure le récit avec une fin heureuse et rationnelle, bien que la conclusion d'un récit fantastique soit d'ordinaire négative, ou une forme de dégradation de la situation initiale (Tritter, 2001 : 49)³. La bosse n'est qu'un lapin qui s'est glissé sous la moquette.

Lyse essaye donc de sonder le vécu des élèves pour leur faire verbaliser des expériences vécues en relation avec celles qui sont mises en scène dans les histoires inventées :

437- LYSE : (...) qu'est-ce que ça t'évoque cette image ? [19 min.]

438- **LORIANE :** je ne sais pas bah déjà le livre + ça m'évoque des choses

439- LYSE : qu'est-ce qui t'évoque ?

440- **LORIANE :** l'imaginaire un peu le magique le mystérieux

441- LYSE : c'est comme ça que tu perçois la lecture toi ?

442- **LORIANE :** un moyen d'évasion aussi + c'est bizarre

443- LYSE : oui qui tu vois dans ce personnage ? +++ +++ ça t'est arrivé cette situation de t'endormir sur un livre ouvert alors que c'est le soir ?

444- **LORIANE :** non

445- LYSE : ça t'est jamais arrivé tu ne t'endors pas sur les livres

446- **LORIANE :** non

447- LYSE : alors qu'est-ce que ça peut bien évoquer pour toi ?

448- **LORIANE :** je ne sais pas [20 min.]

Ce parallèle entre le vécu des élèves et l'invention de leur fiction n'est pas toujours fructueux, comme on le voit ci-dessus ; ou alors les élèves protègent leurs expériences, leurs références :

¹ Voir notre chapitre 2, partie 3. *L'importance des modèles disciplinaires en actes dans les choix d'étayage*, p. 88-92.

² Voir notre introduction, « *Des enjeux cognitifs* » p. 16-18 et notre chapitre 1, partie 3.2. « *Les difficultés des élèves et des enseignants en écriture de fiction* », p. 62-63.

³ Voir notre chapitre 3, p. 131 ; p. 135.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

482- LYSE : toi ce qui t'intéresse c'est l'idée qu'il y a peut-être de l'horreur du suspense ++ tu penses à des histoires que tu connais déjà ou à des films que tu as déjà vus ou pas + des situations peut-être ++ des CAUCHEMARS qui auraient traumatisé ton enfance

483- **ADRIEN :** moi je ne sais pas non peut-être pas

484- LYSE : essaye d'y réfléchir + ça peut étoffer après ton récit

485- **ADRIEN :** ça me fait penser à *Scream*

486- LYSE : ah bah voilà ça te fait penser à *Scream* (changement d'élève)

Lyse ne va pas jusqu'à une forme de guidage qui interrogerait l'élève sur le rapport entre *Scream* et le texte en cours d'élaboration ni sur les moyens, les procédés permettant d'insérer des allusions au film dans le nouveau récit afin de créer le frisson, l'inquiétude. Quand la référence est donnée, elle s'en va, laissant l'élève seul face au tissage de références à gérer. De fait, le passage où le personnage d'Adrien, James Perry, se sent traqué dans la maison revêt certaines ressemblances avec le film d'horreur évoqué (annexe 3A, LF Adrien, version finale) :

« Il était onze heures et demi du soir, James dormait profondément. Il était couché dans son lit entre les draps quand soudain un vacarme assourdissant le réveilla en sursaut. Il se leva essoufflé, le cœur battant la chamade. Il s'approcha de la fenêtre pour voir d'où provenait le bruit, c'était un chat de gouttière qui avait fait tomber le couvercle d'une poubelle métallique. Rassuré, il alla dans la cuisine, pour boire un verre d'eau, quand il remarqua que la bosse était toujours présente au milieu du salon. Il alla se coucher mais cette fois ce fut des grattements et des bruits de pas qui le firent se réveiller. Les sons se faisaient de plus en plus fort et les bruits de pas de plus en plus proches, comme si quelqu'un se dirigeait vers lui d'un pas silencieux.

L'atmosphère était pesante dans la chambre, une moiteur volait dans la petite pièce. L'homme se confinait dans son lit. Tétanisé par la peur, il n'arrivait plus à bouger son corps comme s'il était devenu subitement paraplégique. James respirait par petits coups furtifs. Les bruits étaient toujours présents, et tout à coups ils cessèrent. Mais James sentit une présence dans sa chambre, il alluma sa lampe de chevet, et découvrit avec stupeur la femme qu'il avait vue dans la rue. Elle se tenait là devant lui, avec la même froideur sur son visage, mais surtout, avec ce regard accusateur. L'apparition ouvrit la bouche et prononça d'une voix grave seulement trois mots : « c'est votre faute... » (...) »

La comparaison « *comme si quelqu'un se dirigeait vers lui d'un pas silencieux* » évoque bien des situations de huis clos, analogues à celle de *Scream*, où un personnage est menacé par un autre. La femme qui fait son apparition dans la chambre est vêtue « *de haillons noirs* », vêtements qui peuvent évoquer la robe noire du film d'épouvante, son visage est inexpressif, comme s'il était revêtu d'un masque.

(à tous) **bien est-ce que tout le monde a réussi à mettre le doigt sur les raisons ++ le choix de tel ou tel sujet + et aussi sur + ce qu'il évoque pour chacun d'entre vous ? sauf Raphaëlle qui vient d'arriver ah Raphaëlle tu l'as fait c'est parfait +++ bon est-ce que tout le monde a essayé d'aller chercher en lui-même ?**

538- **RAPHAËLLE :** il faudra le mettre dans la nouvelle ce qu'on a écrit ?

539- LYSE : c'est juste pour que tu réactives un certain nombre de choses qui te sont personnelles et après tu vois si tu les réutilises ou si tu ne les réutilises pas + mais de

toute façon d'une manière ou d'une autre ça te servira + (à tous) bon l'idée + à présent + c'est maintenant que vous avez essayé de rassembler un petit peu toutes ces données [36 min.] + j'aimerais que vous essayiez d'établir une sorte de fiche d'identité des personnages où vous allez essayer de les nourrir de tout ce que vous avez été chercher en vous-mêmes + d'accord ? + essayez de donner une épaisseur à ces personnages + il y en a que ça va être plus difficile que pour d'autres+ mais + essayez + de leur donner une existence + de leur donner vie +++

540- ADRIEN : s'il y en a plusieurs ?

541- LYSE : bah déjà commencez par le personnage principal et après + on verra + alors le caractère d'une fiche d'identité c'est pas seulement ça c'est aussi ce ce ce qu'il est son nom son prénom etc. + tout ça + ce qu'il a vécu son histoire son âge pourquoi cet âge-là et pas un autre

542- RAPHAËLLE : il faut le justifier ?

543- LYSE : non mais essaye d'y réfléchir

La conception de l'écriture qui se dégage des paroles de Lyse est une conception où l'écriture de fiction est nécessairement planifiée et où l'écrivain la nourrit de son expérience propre. Elle considère que le personnage central du récit est le héros (TP 541), alors que certains théoriciens de l'écriture défendent au contraire l'idée que le récit se construit à partir du personnage de l'antagoniste :

« Les spécialistes disent que pour juger la tenue d'un supermarché, il suffit d'inspecter le seul rayon de la poissonnerie. De même, la plupart des spécialistes de la dramaturgie, vous disent que c'est essentiellement le personnage du « méchant » qui fait la valeur du scénario.

C'est un piège de débutant que de s'attacher exagérément au personnage du héros supposé sympathique, et de négliger de donner une épaisseur humaine au « méchant » qui est dramatiquement aussi important que le héros. » (Timbal-Duclaux, 2009 : 29)

Timbal-Duclaux¹ conseille d'éviter les méchants trop diffus, mal identifiés, mal cadrés, inconsistants, les méchants faibles, trop faciles à vaincre, et les méchants trop négatifs, caricaturaux. Peut-on demander aux élèves de s'inspirer d'eux-mêmes pour construire le personnage du héros et de fouiller en eux-mêmes ce qu'il y a de plus noir (TP 539, 36^e minute) pour le réinjecter dans l'identité de l'antagoniste et construire une fiction qui sera lue par les camarades ? Ce serait vraiment une recherche aux vertus éventuellement cathartiques, mais elle poserait des problèmes déontologiques à un enseignant.

Le héros fantastique est un être de souffrance et cette souffrance contribue bien souvent à construire l'épaisseur du personnage en tant qu'elle entraîne des troubles psychologiques pouvant expliquer de possibles hallucinations. Il s'agit alors d'un fantastique intérieur. Lyse demande à Jean-Lou, un élève qui a été orienté en fin d'année en 1^{re} STT, de donner de l'épaisseur à son personnage principal :

¹ Louis Timbal-Duclaux n'est pas un critique ni un linguiste, mais un diplômé d'HEC, licencié en sociologie, journaliste, et rédacteur en chef, conférencier sur les techniques d'écriture et auteurs de nombreux ouvrages sur la création littéraire.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

549- JEAN-LOU : XXXXXXXX parce que l'angoisse est extérieure

550- LYSE : ça ? cette espèce de point d'interrogation (elle montre la prise de courant qui prend cette forme dans « Sous la moquette ») **ça t'a interrogé d'accord et tu l'as interprété comment c'est quelque chose qui pourrait être effrayant qui pourrait être amusant qui pourrait être un quiproquo**

551- JEAN-LOU : ouais effrayant

552- LYSE : effrayant donc toi tu as vu quand même une espèce de possible horreur ou [38 min.]

553- JEAN-LOU : ouais voilà

554- LYSE : d'accord et est-ce que tu sais à peu près sur quoi t'appuyer pour la développer cette histoire + des livres des films du vécu ?

555- JEAN-LOU : non

556- LYSE : un cauchemar quand t'étais petit ?

557- JEAN-LOU : non je ne sais pas

558- LYSE : qui t'a beaucoup traumatisé +++ +++

559- JEAN-LOU : non +++ ah si il y a des films où c'est un bruit mais le bruit je peux le remplacer par la bosse

560- LYSE : hmm hmm d'accord et ton personnage tu ++ le vois comment ? tu le décrirais comment ?

561- JEAN-LOU : un peu fou il va essayer de s'y prendre n'importe comment pour la faire disparaître au plus vite

562- LYSE : donc c'est une obsession cette bosse pour ce personnage ++ t'es comme ça toi t'as des obsessions de temps en temps ?

563- JEAN-LOU : non bah je ne sais pas

564- LYSE : qu'est-ce qu'il fait dans la vie ce personnage ? [38 min.]

565- JEAN-LOU : je ne sais pas ++ il est prof

566- LYSE : il est prof + pourquoi ?

567- JEAN-LOU : je ne sais pas + parce qu'il est habillé comme un prof

568- LYSE : il est habillé comme un prof + les profs ça porte un nœud papillon ?

569- JEAN-LOU : bah ouais

570- LYSE : et des lunettes

571- JEAN-LOU : ouais

572- LYSE : pourquoi pas ? (rire) d'accord alors essaye de nous le détailler ce personnage donne lui une épaisseur + puisque tu sais qu'il est prof et qu'il est complètement fou

573- JEAN-LOU : d'accord [38 min. 30 s.]

L'orientation des questions de Lyse permettant de construire une épaisseur au personnage se centrent sur son physique, sa tenue vestimentaire, ce qui est vu sur l'image, ses obsessions, et ses occupations sociales. Elle ouvre, sous forme de guidance, des pistes à développer sur le personnage. Dès les premières lignes, à travers des révélations données par un narrateur omniscient, Jean-Lou insiste sur un manque déstabilisant pour le personnage, Monsieur Ricain n'a pas de fille :

« Monsieur Ricain, professeur de mathématique se rendait au lycée Chev'Plage, comme chaque jour de la semaine, en voiture et comme d'habitude il était en retard.

Monsieur Ricain était célibataire depuis plusieurs années maintenant. Dans sa vie il n'avait qu'une envie avoir des enfants et par-dessus tout il aurait aimé avoir une fille, mais plus les années passaient et plus il se rendait compte que son rêve n'allait pas se réaliser. »

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Il finit par renverser quelqu'un, et fait un délit de fuite. Il comprend que c'est une de ses élèves, Marla. C'est alors que la bosse apparaît chez lui, sous sa moquette et qu'elle se fait accusatrice. Or les faits exposés au début de la nouvelle fournissent non seulement une épaisseur au personnage, mais expliquent rationnellement les événements surnaturels narrés :

« Prit de remord il se rendit à la gendarmerie pour se dénoncer. Il fut en garde à vue pendant deux semaines, dans une cellule sans moquette, il fut relâché car on avait retrouvé la coupable, il n'avait renversé qu'un chien aux longs poils blancs. Il était victime de délire et d'hallucinations, son désir d'avoir une fille lui avait fait croire qu'il avait renversé Marla alors que c'était un chien. Dans son délire il voyait des choses que lui seul percevait, en présence d'amis rien ne se manifestait, ni voix ni bosse. »

Le texte, qui tient en une seule page, ne donne pas satisfaction à Lyse qui déplore, dans l'annotation finale, l'absence de « *signes grandissant (sic) de la folie* ». L'élève reçoit une des plus mauvaises notes de la classe : 06,5/20. A-t-il été aidé à développer l'épaisseur du personnage, à en montrer la folie naissante ? Comment considérer le quiproquo qui l'a conduit à prendre le chien écrasé pour une jeune fille, l'apparition dans le miroir de la jeune fille disparue, les bruits dans son appartement, la vision de la bosse qui prend le visage de la morte, sa violence physique à l'égard de cette bosse, l'allumage intempestif de la télévision, la voix qu'il entend, l'apparition fantomatique, la répétition des troubles ? Ne peut-on pas considérer que ce sont là précisément les signes grandissants, indicateurs de folie, que Lyse voudrait trouver ?

En dépit du fait que ce sont des notions importantes dans les programmes des lycées, les jeux de focalisation et de point de vue permettant d'informer les lecteurs sur les personnages ne sont jamais évoqués dans l'ensemble du déroulement de la séquence d'écriture de Lyse. La notion est indissociable du traitement de la narration, alors que Lyse, avec les outils qu'elle préconise, se centre plutôt sur l'histoire, le narré, l'évènementiel, la diégèse.

2.1.5.2. Dans la classe d'Aude

Dans la pratique observée d'accompagnement de l'écriture des nouvelles fantastiques en Belgique francophone, les guidances sur les personnages dominent largement l'ensemble des unités étayantes accordées sur cette instance (voir tableau 3). On répertorie 17 unités didactiques étayantes du type guidance sur les personnages, ce qui fait une proportion de 12 % de l'ensemble des unités étayantes qui ont été dénombrées à 144. Cela représente 71 %

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

des 24 unités étayantes octroyées sur les personnages. Le tissage est ensuite la forme d'accompagnement la plus utilisée lors de la planification, mais à hauteur de 3 unités étayantes seulement, soit 2 % de l'ensemble des unités étayantes ou 12 % des unités étayantes fournies sur le personnage. Il n'y a qu'une seule intervention du type pilotage sur les personnages lors de la planification, ce qui représente une faible proportion de 0,6 % de l'ensemble des unités étayantes (ou 4 % des unités étayantes sur le personnage). En ce qui concerne le guidage, nous trouvons trois unités d'interventions didactiques portant sur les personnages lors des TP 294-296, 622-634 et 641. Or ces tours de parole surviennent non pour la planification initiale, mais uniquement lors de la textualisation. Il n'y a donc pas de guidage dans la pratique d'Aude sur les personnages lors de la planification initiale. Un tel guidage oral en situation lors de la planification aurait été possible dans le cas d'une planification qui intégrerait une réflexion sur les *plans pour composer (plan to compose)* où des formulations auraient pu être pensées *a priori* afin de produire certains effets de suspense ou de peur par exemple. Les trois interventions de type guidage sur les personnages représentent 2 % du total des unités étayantes sur les personnages, soit 12 % de l'ensemble des unités étayantes à l'écriture ; elles portent toutes sur des problèmes de textualisation relatifs aux personnages.

| Guidance P | Guidage P | Tissage P | PI P |
|---|----------------------------------|-----------------------|-------------------|
| 3 « <i>comment (...) etc</i> » ; 13 ; 17 ; 19 ; 23 ; 57 ; 74 ; 128-138 ; 181 ; 234-236 ; 240 ; 304-306 ; 346-354 ; 375 ; 380 ; 598-610 ; 620. | 294-296 ; 622-634 ; 641. | 43 ; 97-101 ; 140-142 | 198-206 |
| Total : 17 Gc P soit 12 % du total des unités étayantes (U.E) | 3 Gg P soit 2 % du total des U.E | 3 Tg P soit 2 % | 1 PI P soit 0,6 % |

Tableau 3 : Degrés d'intervention didactique sur les personnages dans la pratique d'Aude

Pour Aude, le travail sur le personnage s'amorce par le choix d'une dénomination, d'une identité (TP 13) « *comment s'appellent les personnages ?* ». Ensuite, la réflexion qu'elle recommande à Bastien consiste à resituer le héros par rapport à la structure générale du récit fantastique qu'elle a présentée. Un personnage avertit le héros d'un danger, ce dernier ne tient pas compte de l'avertissement et connaît une peur croissante. La fin reste ouverte et le danger demeure d'une certaine façon, en relation possible avec un personnage qui joue le rôle d'agresseur :

17- Aude : tu pourrais avoir quelque chose ou quelqu'un à un moment qui avertit le héros [24 min.] qu'il va se passer quelque chose que ça ne va pas qu'il ne faut pas acheter cette maison-là par exemple il ne faut pas acheter cette bague-là parce que cette bague est ensorcelée ou quelque chose comme ça il n'en tient pas compte c'est la transgression en n'en tenant pas compte il va vivre une aventure dans laquelle la peur va prendre de plus en plus de place il y a beaucoup de thrillers qui sont construits

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

comme ça aussi des thrillers un peu fantastiques ou un peu horreur comme ça et la conclusion la fin de l'histoire où bien souvent le problème n'est pas résolu on voit souvent ça dans les films américains où on croit que le monstre est mort mais il n'est pas mort parce que comme ça on ménage ça va

C'est ce que Bastien suit à la lettre dans son récit. Il énumère dans le premier paragraphe les noms des membres de la famille Chtimi en donnant leur prénom et leur nom :

« Une famille chtimi en provenance de Bergue vient passer ses vacances en Amérique du Chud. Elle se nomme la famille Neufontaine. Le mari s'appelle André et son épouse s'appelle Audrey. Ils ont déjà deux enfant, l'un s'appelle Ninon et l'autre s'appelle Ola. Mais il ne se doute pas un instant qu'ils passent leur vacance au dessus d'un ancien cimetière indien » (Cf EI 1 à 8 NFB Bastien).

La présentation des membres de la famille est ressentie comme un passage obligé dont Bastien tente de se débarrasser en bloc au début de son histoire même si cela ne présente aucun intérêt pour la suite. En effet, à aucun moment, les noms des personnages ne seront repris, à l'exception du père désigné à trois reprises par son prénom. L'épouse est même complètement absente en tant qu'individu de la suite des événements tandis que Ninon et Ola ne sont présents que sous l'appellation générique « *les enfants* » :

« André et les enfant ont été visités un ~~ancien~~ ancien temple incas ».

Que fait la mère ? Pourquoi n'est-elle pas présente à la visite ? Prépare-t-elle les moules frites à la maison ? Fait-elle le repassage ou a-t-elle été enlevée par le chef inca et effacée de la mémoire de son mari ? Cette absence de la figure féminine laisse songeur. Bastien n'est pas interpellé sur cette gestion inégalitaire des personnages. La cause de cette anomalie repose sur la guidance *a priori* écrite de l'annexe 4C2 qui demande de dénombrer les personnages masculins et féminins, les enfants, d'où l'idée de Bastien de mettre en scène une famille, mais aucune articulation n'est demandée entre chaque personnage et les événements. Les membres de la famille, personnages secondaires, n'ont aucune utilité dans le récit. Ils ne parlent pas ni n'agissent. Les questions 10- (« *Les actions principales de mon récit seront* »), 11- (« *Les actions secondaires de mon récit seront* »), 12- (« *Parmi ces actions, celles qui aideront le(s) héros seront* ») et 13- (« *Parmi ces actions celles qui seront menaçantes pour le(s) héros seront* ») ne demandent pas explicitement de préciser qui est à l'origine de chaque action. C'est comme si la notion d'action était indépendante de celle de personnage qui la fait naître et que la relation entre les deux était accessoire. La guidance écrite présentée dans l'annexe 4C2 cloisonne donc les actions d'un côté et les personnages de l'autre, ce qui apparaît comme un travers de la narratologie telle qu'elle est utilisée à l'école : d'un côté on considère le

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

schéma narratif qui privilégie les actions et de l'autre le schéma actantiel qui se focalise sur des forces agissantes. L'articulation entre les deux est insuffisamment pensée lors de la planification. Cet exemple illustre dans le secondaire supérieur ce qu'écrit déjà Tauveron (1995 : 36) pour l'école primaire :

*« Le schéma quinaire se révèle alors trop frustré. Il ne traite que de la logique des actions, indépendamment des acteurs qui les accomplissent. Dire qu'il y a cinq phases dans le récit canonique minimum, c'est poser une structure abstraite qui ne dit rien sur **qui** est dans la situation initiale donnée, **qui** rencontre une « complication », **qui** lance le programme d'actions pour venir à bout de cette complication, **qui** en connaît les résultats. Tant qu'il n'y a dans le récit qu'un personnage actif, tout va de soi. Mais, si plusieurs personnages interviennent, on ne peut faire saisir avec un outil aussi rudimentaire comment le programme d'actions de l'un des personnages a des incidences sur le programme d'actions de l'autre, comment ce qui est complication pour l'un est résolution positive pour l'autre, comment le déclenchement du plan de l'autre est complication pour l'un, comment l'un ne peut par impuissance momentanée se sortir d'une impasse sans que l'autre mette en branle à sa place une opération de sauvetage ? Bref, le schéma quinaire ne peut rendre compte de la construction en miroir ou de l'imbrication des séquences des différents personnages. Parce que « désincarné », il est inadapté, non dans le cadre de la production d'écrits narratifs en général où il a son rôle à jouer, mais dans le cadre de la construction des personnages en particulier. Il n'est pas l'outil adéquat pour aider les élèves qui ont déjà acquis une compétence narrative minimale à construire en interaction les parcours des différents personnages en présence, dont en général un seul est privilégié, le parcours des autres, tronqué en amont et en aval, se réduisant à une apparition fugace et fortuite, dans le champ du personnage principal » (Tauveron, 1995 : 36-37).*

Bastien, après cette énumération des identités des membres de la famille Neufontaine, introduit ensuite l'avertissement ; la mise en garde est prise en charge par les anciens sous forme de discours indirect. Les propos des vieux autochtones sont résumés à grands traits.

« Plusieurs anciens mettent en garde la famille Neufontaine (~~Mais en vin~~) en disant que tous les 3^e dimanche du mois des vieux chef incas remonte à la surface et ente le vieux château de la duchesse Abramhas mais André ne crois pas à cette légende indien ».

Là, la duchesse en revanche n'a pas du tout été présentée. On croit comprendre que la famille Neufontaine se trouve chez elle, mais on ignore pourquoi. Fait-elle chambre d'hôtes ? Pourquoi cette femme n'intervient-elle pas dans le récit ? Est-elle vivante ou décédée ? Les personnages parlent-ils de la duchesse Abramhas comme ils évoqueraient « le château de Gilles de Rais », de Barbe Bleue ou de Dracula ? Autant de problèmes sur le personnage qui n'ont pas été détectés ou du moins signalés par Aude à Bastien.

Chez Aude, 17 % des interventions didactiques portent sur le ou les personnages. La proportion est supérieure chez Lyse qui se focalise sur les personnages à hauteur de 21 %.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Dans les deux cas, les guidances dominent largement l'approche et la construction des personnages. Pour ce qui est du tissage de liens entre les personnages des élèves et les références culturelles, Lyse cherche des références dans la littérature de jeunesse et dans les programmes des collèges ou lycées, tandis qu'Aude puise dans la culture cinématographique.

2.1.6. Un fantastique intérieur et du doute face à un fantastique gothique du surnaturel et de l'horreur

Nous essayons de dégager à travers les mots prononcés dans les interventions didactiques les stéréotypes du fantastique qui apparaissent le plus dans le dialogue professeur-élèves.

Le tableau 4 nous montre que nous avons deux fantastiques de nature différente qui sont privilégiés dans l'une et l'autre séquence. Chez Lyse, il s'agit plutôt d'un fantastique intérieur (Vax, 1979) (haut du tableau), où le rêve, le cauchemar, la folie viennent expliquer un trouble de comportement, des hallucinations, tandis que, dans la séquence d'écriture d'Aude, le fantastique est plutôt de nature tératologique (le monstre, le vampire, le Diable, thèmes du bas de tableau) ou gothique (le château, le manoir, le cimetière).

| | Lyse 2 ^{nde} , France | Aude, 5 ^e T, Belgique |
|-----------------------|--|---|
| rêve | 132 ; 505 ; 511 ; 512 | 472 ; 473 ; |
| cauchemar | 482 ; 556 | |
| folie ; fou | 309 ; 505 ; 506 ; 511 ; 512 ; 561 ; 572 ; 830 | |
| psychose | 383 | |
| pouvoir (nom commun) | 750 ; 762 | |
| monstre | 246 ; 371 (x2) | 17 ; 239 ; 240 (x 2); 241 ; 251 ; 577 (x 2); 579 ; 581 (x 3); 641 ; |
| Vampire ; Dracula | | 43 ; 56 ; 181 (x 3) |
| créature | 382 (Geoffroy) | |
| Diable, Satan | | 97, 101, 165 |
| ensorcelé, maudit | | 17 ; 43 ; 278 |
| hanter | 1162 | |
| château, manoir | | 312 ; 319 ; 587 (x2) ; 589 ; 648 ; 651 ; 652 ; 656 (x 2) ; |
| cimetière | | 187 ; 189 ; 199 ; 244 ; 246 ; 485 ; |
| parler avec les morts | | 43 ; |
| objet qui vit | | 85 (moto) ; |

Tableau 4 : Stéréotypes thématiqueo-narratifs les plus représentés dans les copies des élèves de Lyse et Aude

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Aude exige la présence de surnaturel dans le récit, elle attend des aventures qui ne soient pas explicables par la science (TP 163-165 ; 306 ; 533 ; 622). Son fantastique est orienté sans ambiguïté vers le surnaturel.

163- Aude : attention ce n'est pas du fantastique c'est du suspense c'est ce que tu veux mais les trucs style virus Ebola etc il faut que ce soit une maladie inexplicable par la science mais même

164- Hamza : alors il faut pas que la femme trouve l'antidote tout le village meurt alors tout le village meurt [40 min.]

165- Aude : ce n'est pas un récit fantastique ++ Les Châtiments justement tu parlais des Châtiments c'est un film fantastique¹ parce qu'il y a l'irrationnel il y a l'intervention de Dieu de Satan ici si tu as un microbe qui vient décimer tout un village ça va décimer tout un village ça fait peur mais c'est explicable par la science tu sais le virus Ebola +

306- Aude : ça c'est une expérience scientifique qui est explicable par la raison il faut un élément qu'on ne sait pas expliquer par la science ça va ? ++ donc tu peux garder ton idée de d'expérience sur les animaux mais il faut quelque chose de irréel en plus même si on l'a déjà pas vu ça va ?

533- Aude : pour l'instant ton texte n'est pas tout à fait un récit fantastique c'est ça qui m'embête il faut que tu trouves un phénomène surnaturel lié à la disparition des gens qui se trouvent là tu gardes ton texte mais tu me trouves quelque chose d'inexplicable de surnaturel qui fait peur et qui n'est pas explicable par la science ou un récit policier ou

622- Aude : ce qui m'embête c'est qu'ici (désigne les 4 dernières lignes) ce phénomène il est explicable par la science il pourrait être explicable par la science

D'autre part, Aude intervient plus sur des stéréotypes thématique-narratifs, les clichés du fantastique, alors qu'ils sont laissés de côté dans la classe de Lyse. Or nous savons que le travail sur les stéréotypes a une place importante dans les programmes du secondaire supérieur de la Belgique francophone. Aude définit le fantastique par la peur, et la seule présence de l'irrationnel lui suffit ; tandis que Lyse insiste plus sur l'hésitation entre explication rationnelle et irrationnelle des faits. Le fantastique d'Aude se rapproche de celui de Lovecraft et des films d'horreur (TP 17 ; 78 ; 358 ; 361), tandis que celui de Lyse relève d'une définition du fantastique qui serait celle de Todorov, centrée sur l'hésitation entre une explication rationnelle et irrationnelle (TP 31 ; 109 ; 383 ; 399 ; 514 ; 1153-1157). Le mot « horreur » n'intervient qu'à deux reprises dans les dialogues professeur-élèves chez Lyse (TP 482 ; 552). Le mot « peur » revient 19 fois dans les échanges entre Aude et ses élèves. En

¹ Il est intéressant de voir qu'Aude donne l'exemple de ce film comme l'archétype du film fantastique et que justement l'éditeur du DVD classe le film dans la catégorie « Horreur ». Son fantastique est véritablement orienté vers l'horreur, l'étrange pur.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

revanche, il n'est présent que 7 fois seulement chez Lyse, si on exclut les deux occurrences où le mot intervient dans un autre contexte sémantique : l'élève a peur de mal faire ou de se tromper de genre (TP 386-387). Qui plus est, le verbatim de la séquence de Lyse fait 45 pages, celui d'Aude 25 (le comptage ne porte pas sur la séance préparatoire, ce qui accentuerait ce résultat de toute façon). Chez Lyse, le fantastique qui fait peur n'est évoqué ouvertement que lors de deux guidances à destination de Nicolas aux tours de parole 611-612 et 618, lors d'une guidance pour Geoffroy aux TP 377-385, et sous forme de tissage avec Jean-Lou aux TP 550-562. Cela représente 4 interventions sur 324 soit 1 % d'interventions chez Lyse sur l'effet de peur. Pour Aude, les 19 occurrences du mot « peur » et ses synonymes se répartissent dans 11 unités étayantes¹ sur 145, soit 7,5 % des unités. L'écart révèle l'importance donnée à la visée pragmatique chez Aude, mais le traitement sous forme de guidances (9 interventions sur 11) ne permet pas aux élèves d'obtenir des moyens pour savoir comment faire peur à travers un texte.

Ces conceptions contrastées entre les deux professeures ont nécessairement des implications sur les copies d'élèves. Nous nous proposons de les examiner à travers le tableau 5 suivant qui résume les productions finales et qui comporte quelques citations des copies²:

| | Thèmes, motifs, ou extraits caractéristiques |
|------------------------------|--|
| Fantastique intérieur | Désir d'enfant qui provoque une hallucination qui fait croire à M. Ricain qu'il a renversé une de ses élèves. La jeune fille le hante. La télévision s'allume toute seule au moment des informations régionales qui présentent l'accident. Le remords le prend, il avoue son délit de fuite. En réalité le vrai coupable se dénonça plus tard. « <i>Il était victime de délire et d'hallucinations</i> » « <i>son désir d'avoir une fille lui avait fait croire qu'il avait renversé Marla alors que c'était un chien. Dans son délire il voyait des choses que lui seul percevait, en présence d'amis rien ne se manifestait, ni voix ni bosse</i> ». (Jean-Lou, <i>Sous la moquette</i> , classe de Lyse). 06,5/20 |
| Fantastique intérieur (F.I.) | James Perry se réveille. Apparition d'une femme dans la rue. « <i>Les gens autour d'elle ne lui prêtaient aucunes attention^s comme si elle était le fruit de l'imagination du professeur</i> ». L'apparition de la femme se renouvelle dans l'appartement et elle « <i>bouge avec une vitesse incroyable</i> ». James Perry appelle la police, mais les forces de l'ordre ne le croient pas. Les policiers finissent par l'interner dans un hôpital psychiatrique. Il se réveille dans une cellule capitonnée blanche, il ne peut parler, sans doute à cause des médicaments. Une autre vieille femme qui a persécuté de son vivant Karen Hoffmann, la femme fantôme, a été aussi internée. Comme James, elle a été retrouvée morte. (Adrien, <i>Sous la moquette</i> , classe de Lyse). 13/20. |

¹ Guidances portant sur la peur : TP 17 ; 167 ; 181 ; 240 ; 242 ; 341 ; 351 ; 533 et 592. Tissage portant sur la peur : 45-51 ; 165.

² Dans les citations, l'orthographe des élèves est conservée. Les lettres soulignées correspondent aux annotations du professeur. Toutes les erreurs orthographiques ne sont pas détectées.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

| | |
|------------------------------|---|
| Fantastique intérieur (F.I.) | « L'employé de E.B.S. lui ne faisait plus d'hallucination constante et finit par admettre que toutes cette hisoire n'était que le fruit de son imagination ». L'apparition menaçante « fut pour Monsieur Terry une révélation. Il était devenu un homme nouveau ». « On ignorera toujours ce qui changea cet homme à ce points. Certains prétendront qu'un ange lui était apparu d'autre qu'il avait rencontré quelq'un, car l'amour est capable de bien des choses » (Gaëtan, <i>Sous la moquette</i> , classe de Lyse). 14/20. |
| (F.I.) | Une femme est sur le point de mourir d'un cancer du fumeur. « Des vertiges me prennent. » Elle se voit vivre une vie différente à chaque fois qu'elle s'assoit sur une des sept chaises qui se présentent à elle, chacune de ses vies est marquée par l'un des péchés capitaux. On se rend compte que le texte est écrit de l'Hôpital psychiatrique de Rouen. La narratrice est internée. (Constance, <i>Les sept chaises</i> , classe de Lyse). 17/20. |
| Fantastique intérieur (F.I.) | A la lecture d'un livre volé, Tom sombre dans un sommeil dont personne ne parvient à le tirer. Le livre « se nourrit de l'imagination du lecteur » La végétation qui sort du livre est générée par la pensée de Tom. « Il ne se réveille pas car il n'en a pas envie. Il est entrain de créer son monde imaginaire où tout est parfait. Mais s'il veut en sortir il peut. » « Est-ce qu'un jour Tom changera d'avis et sortira de son rêve ? Quittera t'il son monde parfait pour un monde réel ? » (Sarah, <i>la Bibliothèque de M. Linden</i> , classe de Lyse). 15/20. |
| (F. I.) | « La famille se mit à croire que c'était le début de la folie ou d'un autisme ». (Sophie, <i>la Bibliothèque de M. Linden</i> , classe de Lyse). 18/20. |
| (F. I.) | A travers la lecture d'un livre, Arthur s'imagine chevalier défiant le cavalier noir. Le récit du combat coïncide avec un rêve « Je crois que... je me suis endormi. » « Ce n'était qu'un rêve, dit-il à voix haute, comme pour se reconforter. Non, un cauchemar». Mais le lendemain des signes laissent penser que la réalité se confond avec le rêve « Mais c'était peut-être une illusion. Une réminiscence de ce qu'il avait cru voir la veille. Une idée qu'il se faisait. Oui. C'était son imagination qui lui jouait des tours ». (Loriane, <i>La Bibliothèque de M. Linden</i> , classe de Lyse). 18/20. |
| (F. I.) | « Je vais dormir, tout ceci doit être un cauchemar, je n'écris pas sur mon journal... non... je verrais demain, quand je ma réveillerais. » « C'était la réalité, je n'ai pas rêvé, j'ai bien écrit dessus ; il y a bien le lierre qui m'entoure, et cette ombre qui me hante ». (Sara, <i>La Bibliothèque de Mr. Linden</i> , classe de Lyse). 17/20. |
| Fantastique intérieur ? | - La scène initiale montre un manoir qui d'emblée fait songer à ceux des livres d'épouvante. Paul, le héros, rêve régulièrement d'un livre dont la lecture lui était interdite et qui était considéré comme dangereux. Le livre apparait dans sa chambre et il se réveille. Il tentait de le lire quand une plante en sortit puis envahit la chambre. Paul resta pétrifié. Il peut s'agir d'un fantastique intérieur si l'aventure vécue est une fois de plus un rêve. (Laure, <i>La Bibliothèque de M. Linden</i> , classe de Lyse). 15/20. |

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

| | |
|------------------------------|--|
| Fantastique intérieur ? | - Gwenaëlle donne à lire un récit fantastique-merveilleux et onirique. Le livre aspire le garçon et l'intègre à un autre monde. « <i>Je refermai le livre et m'endormis</i> ». Le paysage onirique montre un manoir, lieu stéréotypé du repère de vampire. On découvre alors dans cette autre réalité, qui n'est peut-être qu'un rêve, que le père du narrateur est un vampire. (classe de Lyse). 12/20 |
| F. I. ? ou traditionnel ? | - La nouvelle d'Estelle développe une structure qui classe le récit dans la catégorie fantastique-merveilleux. Il y a bien une alternance entre la veille et le sommeil qui pourrait rapprocher le récit d'un fantastique onirique, mais rien ne laisse penser que le sommeil puisse expliquer la mort du personnage Noémie et le fait que le livre la tue. (<i>La Bibliothèque de M. Linden</i> , classe de Lyse). 11/20 |
| Fantastique merveilleux. | - Le texte de Thomas qui prend pour personnage une sœur cloîtrée qui entre en lévitation à la surprise des pères Antoine et Hubert appartient au fantastique-merveilleux. Il n'y a rien qui puisse servir d'explication rationnelle à cette lévitation. La critique de la société corrompue oriente vers le gothique (Millet, Labbé, 2005 : 57). (<i>Les Sept chaises</i> , classe de Lyse). 13/20. |
| Fantastique merveilleux | - Le texte de Benjamin appartient au fantastique-merveilleux. Les personnages passent d'un monde à l'autre sans qu'aucun indice ne vienne remettre en cause la réalité de ce fait. (classe de Lyse). 06/20. |
| Fantastique traditionnel | - Camille, dans <i>Sous la moquette</i> , met en œuvre un fantastique traditionnel, du type fantastique-merveilleux où les fantômes et les monstres sont présentés comme des personnages existants. La peur du personnage est présente. Les êtres surnaturels sont identifiés comme étant réellement sources des perturbations. On tend vers l'épouvante et le récit de maison hantée. (classe de Lyse). 08/20. |

Tableau 5 : Résumés, citations et commentaires des copies de Lyse

Lyse a finalement obtenu un paquet de copies qui s'oriente nettement vers le fantastique intérieur. Toutes les productions prenant nettement cette orientation ont été très bien notées (sauf Jean-Lou parce que le professeur n'y a pas trouvé les signes d'une folie grandissante pourtant présents). Les autres ont les notes les plus basses (Benjamin, Camille). Les notes moyennes correspondent à des cas intermédiaires où le fantastique intérieur est douteux ou superficiel. Cette attente implicite, pas forcément consciente, est tout à fait cohérente avec le fait que Lyse ait demandé, lors de la deuxième séance, de se remémorer des souvenirs personnels, des cauchemars pour les injecter dans le récit afin de nourrir la fiction d'éléments psychologiques. Toutefois cette attente qui se répercute dans l'évaluation finale n'a pas été explicitée. Le fantastique de Lyse est le fruit d'une aventure psychopathologique intérieure, dans la filiation du *Horla* de Maupassant ou du *Journal d'un fou* de Gogol, œuvres de référence dans les dialogues qu'elle a avec les élèves, ou d'une aventure onirique qui se

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

passé mal, comme chez Nerval. Par ailleurs, les trois moins bonnes copies : Benjamin, Camille, Jean-Lou sont dues à des élèves qui ont été orientés en 1^{re} STT en fin d'année. Estelle et Gwenaëlle également. Ce sont les élèves qui ont le moins mis l'accent sur cette dimension ambiguë du fantastique, qui naît potentiellement d'un trouble de l'esprit, d'un abandon du contrôle de la raison. Le professeur ne nous a pas transmis la copie finale de Nicolas qui a été aussi faiblement évaluée. Seul Thomas, qui a placé son histoire dans un chronotope historique, échappe à cette évaluation basse, bien que son fantastique ne soit en rien ambigu ni intérieur et que son style soit ampoulé, peu clair¹, chargé d'incorrections syntaxiques, d'erreurs orthographiques, et que les incohérences temporelles soient nombreuses. Il reçoit un 13/20. L'entretien peut qui révèle des critères subjectifs et non explicites peut expliquer cette notation :

109- ELFF LYSE : l'échelle des notes exactement je ne m'en souviens pas je sais que je suis montée très haut et descendue moins bas que d'habitude + pour la bonne et simple raison qu'à partir du moment où quelqu'un s'investit personnellement dans un travail et y met du sien c'est le cas de le dire je ne pense pas qu'on puisse être aussi sévère que quand on attend quelque chose de normé et de parfaitement scolaire après je me souviens surtout quand je leur ai rendu leurs nouvelles de certains élèves qui avaient mis beaucoup d'eux-mêmes et qui avaient fait énormément d'efforts sur cet exercice et qui étaient déçus de leur note finale ils s'attendaient à mieux le seul problème au niveau de cette évaluation déjà moi j'ai eu beaucoup de mal à la faire j'ai mis trois semaines à la faire le barème a bougé extrêmement souvent il était très flexible et j'ai fait plus finalement en fonction de la progression de l'écriture de l'élève dans l'année qu'en fonction de la production écrite que j'avais sous les yeux

La motivation, les progrès de l'élève par rapport à des productions précédentes seraient au final les critères retenus. Lyse ne s'inscrit pas dans le modèle de l'évaluation critériée, son évaluation est plus subjective. Comment noter l'investissement ? Les critères de langue n'apparaissent pas dans ce discours, les normes liées au genre sont mises de côté.

L'analyse des nouvelles dans leur état achevé révèle la présence de motifs qui n'étaient pas l'objet d'interventions didactiques en classe, par exemple le motif du vampire ou du manoir dans l'écrit de Gwenaëlle. Le manoir est un *topos* dans les récits gothiques que l'on trouve aussi plus ponctuellement dans la copie de Laure.

Ce fantastique de Lyse est un fantastique du doute, de l'hésitation à accepter l'irrationnel, aussi tend-il à attribuer une explication psychologique à des phénomènes qu'il considère comme des troubles de la perception du monde réel. Aude se focalise plutôt sur l'idée que le fantastique naît d'une indéniable manifestation du surnaturel qui crée la peur, l'horreur, comme nous l'avons vu par l'analyse des mots récurrents dans les interventions didactiques de sa séquence. Ce point de vue divergent devrait aboutir à des productions d'une autre nature.

¹ Lyse écrit : « J'ai un peu de mal à comprendre les dernières phrases ».

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

A travers la quasi-totalité des copies d'Aude, ce sont des stéréotypes thématico-narratifs de l'épouvante et de l'horreur qui caractérisent le fantastique qu'elle fait produire.

Plusieurs élèves ne reçoivent pas d'accompagnement à l'élaboration de leur histoire.

Yves n'a reçu aucune intervention étayante directe d'Aude, qui ne s'adresse à lui à aucun moment de la séquence pour soutenir son travail d'écriture (annexe 4A, EI 1 à 3 NFB Yves). L'élève réutilise des stéréotypes thématico-narratifs qui constituent des ressorts connus d'un fantastique traditionnel des films de vampire et de morts-vivants. Il reprend la figure mythique de Dracula, sans véritablement mettre en scène le personnage, effacé derrière la malédiction qui pèse sur sa tombe et qui va conduire quatre hommes à la perdition. Ils deviennent des morts-vivants sans que la scène d'agression et de transformation ne soit décrite. On voit les tombes s'ouvrir et les quatre hommes en sortir. La figure du vampire se confond, dans l'écrit d'Yves, avec celle du zombie. Une autre figure du fantastique, qui ne remet pas en cause la réalité du phénomène surnaturel, est celle de la voyante qui révèle le moyen de mettre fin à la malédiction de la tombe. Nous sommes alors dans la tradition d'un fantastique qui existe depuis la fin du XIX^e siècle et qui prend sa source dans les croyances populaires liées au spiritisme et à l'occultisme. Yves n'ayant pas été aidé par Aude directement, nous supposons qu'il a puisé dans un fond culturel cinématographique largement répandu, à moins qu'il n'ait subi des influences indirectes d'interventions didactiques qu'Aude a prononcées pour l'ensemble des élèves. Il est possible également qu'Yves ait pris pour lui-même des conseils qui ont été donnés individuellement à d'autres élèves. Ainsi, elle dit cela à Bastien :

41- Aude : oui mais dans ton fantastique il y a quelque chose qui est inexplicable et qui est ++ surnaturel tu dois avoir un petit peu de surnaturel

42- Bastien : sinon il est tombé dans le coma [27 min.]

43- Aude : le surnaturel non c'est plutôt quelque chose qui est inexplicable par les lois qui régissent notre monde donc ça peut être un tableau qui prend vie une histoire de vampire

La présence de surnaturel pour Aude est une condition indispensable à l'appartenance au genre fantastique. Dans le TP 57, Aude considère que la reprise de la figure de Dracula pour écrire une nouvelle fantastique est plutôt un exercice facile destiné aux élèves qui manquent d'imagination.

François construit une histoire bâtie sur l'idée d'une possession diabolique qui s'empare d'un homme. Le point de départ de son écriture est l'image de deux hommes sortant d'un ascenseur dont l'un porte le corps d'un troisième inanimé. La photographie en elle-

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

même n'induit pas l'idée de possession diabolique. Ce personnage, sous cette influence, commet un meurtre à l'égard d'un de ses meilleurs amis, lequel sera écrasé par un ascenseur. Les yeux du protagoniste meurtrier sont à ce moment-là injectés de sang. Au moment où le narrateur-personnage est jugé, le juge lui-même présente la même caractéristique physique. Tout le début de la nouvelle expose le déroulement de la soirée festive des amis qui abusent d'alcool. Le fantastique est donc plus ambigu, et la consommation d'alcool pourrait expliquer l'irresponsabilité des actes du narrateur qui déclenche le meurtre. Ce serait un accident dû à l'alcool. La seule intervention d'Aude que François reçoit ou sollicite porte sur le choix de deux mots : « *impassible* » et « *tintement* ». *Shining* de Stephen King a pu influencer la créativité de François qui crée un texte à partir de trois thèmes présents dans l'œuvre : l'alcoolisme, la possession qui se fait par l'intermédiaire d'une habitation et la tragédie du meurtre. Les interactions didactiques 351 ou 533, où Aude explique à des camarades de François que le fantastique met en scène un surnaturel qui fait peur, oriente globalement son texte qui se veut récit à suspense.

De même, Gauthier ne reçoit pratiquement aucune intervention directe, sauf au tout début de la séquence, aux TP 78- 80 où Aude confirme qu'il faut écrire comme dans les films d'horreur et aux TP 84-88 où Gauthier demande l'autorisation de s'inspirer de *Ghost rider*. L'influence du thriller fantastique de 2007 réalisé par Mark Steven Johnson est en effet attestée par plusieurs motifs : le deux-roues fantôme (dégradé par l'influence de l'image inductrice de la puissante moto à la vieille mobylette¹) et le nom donné à l'engin, *Jhonny* (*sic*), évoque de façon transparente le héros du film, Johnny Blaze, qui a vendu son âme au diable pour sauver son père du cancer. Il n'en demeure pas moins que cette mobylette peut rouler aussi vite qu'une très puissante moto, qu'elle est animée d'une vie propre et qu'elle se révèle être indestructible.

Aude n'intervient pas non plus auprès de Jason pour l'aider à construire son récit fantastique. Il invente une histoire de militaires poursuivis par un groupe de six soldats ennemis, protégés par des armures noires. Une analogie compare cette guerre à l'Apocalypse. Ce groupuscule ennemi devient effrayant pour les personnages protagonistes du récit quand ils s'aperçoivent que leurs armes ne peuvent rien contre les six agresseurs dans la mesure où les balles les traversent sans rien leur faire. Ce sont des êtres fantomatiques dont les épées et les poignards sont capables de traverser les murs des maisons dans lesquelles ils tentent de fuir. La fin de la nouvelle évacue l'affrontement. La copie finale contient peu d'annotations,

¹ L'image de film inductrice de l'écriture est tirée de « *La Raison du plus faible* », film policier de Lucas Belvaux (France-Belgique, 2005), avec Nathacha Régnier et Eric Caravaca sur l'image.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

hormis 126 erreurs orthographiques qui sont soulignées et quelques virgules ajoutées. Une centaine d'erreurs orthographiques ne sont pas signalées dans cette production qui comporte environ 1300 mots, de sorte que le texte dépasse à peine 80 % de formes correctes. Nous avons vu¹ que les programmes belges pour l'enseignement fondamental au 3^e cycle et 4^e cycle (élèves de 8 à 12 ans), c'est-à-dire pour des élèves plus jeunes, attendent cet objectif de 80 % de formes correctes. Quatre mots sont écrits au-dessus des lignes manuscrites : « *concordance des temps* », « *anaphores* », « *syntaxe* », une substitution de mots « *restez* », ainsi que deux ajouts : « *se déroule* » et une négation. Au niveau de la présentation, la copie est dénuée de mise en paragraphes et les dialogues ne se distinguent pas du récit. Les annotations d'Aude sur la version finale de cette copie évaluée, comme sur la majorité des autres copies, sont grammaticales essentiellement ou exclusivement. Il s'agit d'une grammaire phrastique qui est l'objet de son attention. Le guidage orthographique est *a posteriori*.

Le verbatim révèle que David lui non plus ne reçoit aucune intervention individualisée pour la planification de son texte ni pour son écriture. Il part d'une image de chameau et raconte une métamorphose nocturne de l'animal qui le transforme en monstre ravageant les arbres. Le phénomène est observé par le personnage protagoniste au cours de la troisième nuit, il décide alors d'égorger la bête. Avec les textes de Gauthier, de Jason ou de David, on est dans l'étrange pur de Todorov².

Quand Hamza écrit l'histoire de la destruction d'une ville américaine par un monstre mesurant environ 20 mètres de haut et pesant environ cinquante tonnes, cela ne suffit pas à Aude pour que le récit soit fantastique, ce qui la conduit étrangement à exclure les films *King Kong* ou *Godzilla* du cinéma fantastique. La présence d'un surnaturel qui fait peur est pour elle indispensable. Nous avons là une représentation du fantastique, que Malrieu juge réductrice (1992 : 45).

533- Aude : pour l'instant ton texte n'est pas tout à fait un récit fantastique c'est ça qui m'embête il faut que tu trouves un phénomène surnaturel lié à la disparition des gens qui se trouvent là tu gardes ton texte mais tu me trouves quelque chose d'inexplicable de surnaturel qui fait peur et qui n'est pas explicable par la science ou un récit policier ou

Ce tour de parole 533 révèle qu'elle ne considère pas le fantastique étrange dit « surnaturel expliqué » comme une orientation structurelle permettant de classer une œuvre

¹ Pages 108-109.

² Voir notre chapitre 3, p. 134.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

dans la catégorie fantastique. Il s'agit pourtant bien d'une des cinq orientations structurelles de Todorov¹.

597- Hamza : XXXXX (*attire l'attention du professeur sur « un animal jamais vu »*)

598- Aude : c'est un animal si je comprends bien qui n'existe pas

599- Hamza : là j'ai mis un signe qui renvoie ici et qui n'existe pas au monde

600- Aude : tu pourrais le décrire

601- Hamza : bah je l'ai décrit un peu ici (*montre les dernières lignes de sa copie*) mais pas beaucoup

602- Aude : oui mais je vais t'embêter tu connais Godzilla ? [58 min.]

603- Hamza : oui

604- Aude : mais pourquoi ce ne serait pas Godzilla qui aurait été ressuscité

605- E : King Kong

606- Aude : ou un King Kong

607- Hamza : je ne sais pas ++ non mais je ne voulais pas faire la même histoire

608- Aude : non mais moi je te dis pourquoi non mais je ne vois pas tout à fait mon surnaturel moi là-dedans

609- Hamza : c'est un animal de 20 m de haut c'est surnaturel ça

610- Aude : qui te dit qu'il n'habitait pas sur une île ? pourquoi ce n'est pas un animal ?

La guidance orale du TP 610 conduit Hamza à présenter une description de l'animal qui en fait un être composite, assemblage monstrueux de plusieurs espèces d'animaux, et non un être conforme aux caractéristiques zoologiques habituelles. Le critère de la dimension outrancière² ne suffit pas à Aude. Il semblerait que, pour Aude, le monstre doit venir de l'au-delà. Dans l'hypothèse même où l'animal viendrait d'une autre époque, la préhistoire, ce ne serait pas un critère suffisant pour que le récit soit fantastique. Dès lors avec cette exigence, *Jurassic Park* n'est plus un film fantastique. Les dinosaures de *Jurassic Park* ont été recréés par la génétique, c'est explicable par la science. Ce qui est explicable par la science ne peut donc appartenir au fantastique pour elle. On sait que ce n'est pas nécessairement le cas avec des romans comme *Docteur Jekyll et Mister Hyde* de Stevenson, puisque la transformation du Docteur est due à un élixir fabriqué par la science du docteur.

620- Aude : [59 min.] moi je te dis pourquoi ça ne serait pas une sorte d'animal préhistorique ou d'animal qu'on peut rencontrer sur terre ?

621- Hamza : et moi je dois mettre quoi enfin ça c'est bon et je dois mettre quoi après si c'est pas bon

622- Aude : ce qui m'embête c'est qu'ici (*désigne les 4 dernières lignes*) ce phénomène il est explicable par la science il pourrait être explicable par la science

623- Hamza : parce qu'il a disparu après donc

624- Aude : si tu pars de ton idée qu'il a disparu pourquoi est-ce que tu ne le ferais pas apparaître et réapparaître par exemple ? (CF EI 6 NFB Hamza)

625- Hamza : il a disparu et on ne l'a plus revu

¹ Voir notre chapitre 3, p. 134.

² Voir notre introduction, *Les problèmes posés par la didactisation de l'écriture de fiction*, p. 22.

626- Aude : il peut disparaître et réapparaître imagine toi tu es un garçon normal imagine que tout d'un coup je ne te voie plus et d'un seul coup je te vois ça c'est un phénomène surnaturel

627- Hamza : donc là je peux mettre ici après il a disparu je peux mettre

628- Aude : je peux voir apparaître et disparaître l'animal et puis

629- Hamza : je peux continuer l'histoire après je peux continuer ici [1h]

630- Aude : sinon ça pourrait être un animal qu'on n'a jamais découvert tu vois une espèce de lézard géant ou un éléphant modifié par des produits chimiques

631- Hamza : donc il a disparu et après on met quoi une minute il a réapparu encore une fois

632- Aude : oui l'idée me convient mais tu peux très bien avoir une autre idée

Aude propose un possible narratif sous forme de guidage pour résoudre les objections qu'elle fait à Hamza : il faudrait que le monstre ait des caractéristiques fantomatiques afin d'en faire une créature de l'au-delà, il faudrait qu'il disparaisse et réapparaisse comme un spectre (TP 624-628).

Renaud aussi présente un texte mettant en scène un monstre, mais ce monstre est le fruit de la science des hommes. Il a été créé par des expériences dignes du docteur Moreau qui mélange les espèces animales. La guidance d'Aude sur les caractéristiques génériques oriente Renaud vers l'ajout d'un phénomène surnaturel :

306- Aude : ça c'est une expérience scientifique qui est explicable par la raison il faut un élément qu'on ne sait pas expliquer par la science ça va ? ++ donc tu peux garder ton idée de d'expérience sur les animaux mais il faut quelque chose de irréel en plus même si on l'a déjà pas vu ça va ?

C'est ainsi que, par la suite, les soldats sont attaqués en Irak par ce monstre et, à l'occasion de cette attaque, ils constatent un phénomène incompréhensible et terrifiant : le bâtiment dans lequel ils pénètrent est en ruines ainsi que ce qu'ils voient du monde extérieur. Mais tout, bâtiment et extérieur, est en parfait état quand ils en sortent. L'idée provient d'un guidage d'Aude sur le contenu textuel.

577- Aude : alors ici tu peux un petit peu décrire le monstre la bête pourquoi tu n'utilises pas plus l'idée que quand on regarde le bâtiment de l'extérieur il est intact et quand on entre à l'intérieur il est en ruines ++ ton monstre il sort des bâtiments ou il reste dedans ? [54 min.]

578- Renaud : il reste dedans

579- Aude : ça il faudrait que tu exploites ça à mon avis tu pourrais les faire entrer et sortir et les faire se rendre compte que quand ils sont dans le bâtiment en ruine ils sont en danger avec le monstre et une fois qu'ils sortent du bâtiment le monde est tout à fait normal c'est une espèce de porte vers un monde dangereux le bâtiment tu peux garder ton texte

580- Renaud : je dois tout changer alors

581- Aude : non tu ne dois pas tout changer tu dois expliquer qu'au moment où ils se réveillent donc au moment où ils rentrent ici qu'ils se rendent compte que le monstre ne se trouve qu'à l'intérieur des bâtiments du bâtiment donc une fois qu'ils en sortent c'est le monde normal c'est comme si nous en allant aux toilettes ou en allant dans la salle aux sandwiches en ouvrant la porte on se retrouve dans un monde complètement

complètement dangereux avec des monstres etc mais que chaque fois qu'on revient ici les monstres ne savent pas passer d'un monde à l'autre [55 min.] ton monstre il est coincé dans le bâtiment il ne sait pas en sortir si je comprends ton idée

582- Renaud : oui

583- Aude : bah mets-le

Dans l'appréciation finale sur la copie, le reproche qu'Aude adresse à Renaud est de mélanger science-fiction et fantastique. Néanmoins, les frontières entre les deux genres ne sont pas étanches, et un texte peut fort bien appartenir à l'un et à l'autre. La créature de Frankenstein, est le produit de la science, en même temps qu'une œuvre de transgression qui redonne la vie à la mort. Or ce type de transgression est un élément définitoire du fantastique : la réussite de cette création déplace les limites entre la vie et la mort. C'est la raison pour laquelle on considère l'œuvre comme fantastique. Renaud ne fait pas autre chose. Le chien-loup enragé est le fruit d'une expérience scientifique de vivisection, de génétique et de chimie, un peu comme le font les docteurs Moreau et Frankenstein. Mais ce chien-loup défie les limites du vivant et de la mort. Les soldats lui tirent dessus avec un AK-47, fusil de guerre redoutable, et l'animal n'est pas tué par les balles. Puis survient l'énigme du bâtiment dont l'état change en fonction des entrées et des sorties des réfugiés. Les militaires en arrivent à penser qu'ils rêvent, puis doutent qu'il s'agit d'un rêve et finissent par admettre peu après que c'est bien la réalité ; ils cèdent alors à la terreur. Aude a donc une représentation rigide des frontières du fantastique, alors qu'en réalité, elles sont plus perméables. La représentation de Renaud n'est pas critiquable sur ce point, elle n'est pas très éloignée des récits de Lovecraft, qui mélange aussi connaissances scientifiques pointues (dans sa mythologie, la Terre a été gouvernée par les Grands-Anciens, entités extraterrestres aux connaissances supérieures, puis elle a été envahie par des monstres invisibles qui se manifestent dans des lieux dégradés et qui provoquent la terreur des hommes confrontés à l'innommable¹). Comme Lovecraft, Renaud mélange science-fiction et fantastique, avec les mêmes ingrédients. Les critiques évaluatives des productions d'Aude ou ses demandes de réajustement, ses principes de guidage sont beaucoup plus étriqués que ce que le genre lui-même admet dans sa grande diversité.

¹ Voir par exemple *Le Cauchemar d'Innsmouth* de Lovecraft.

2.2. Accompagnement de la textualisation et de la révision

2.2.1. L'accompagnement portant sur les caractéristiques génériques

Lyse consacre 5 % des étayages oraux à des considérations portant sur les caractéristiques génériques (15 sur 324). Les guidances dominent (8 guidances sur 15 unités étayantes portant sur les caractéristiques génériques, soit 54 %), les références culturelles ou aux cours antérieurs, appelées *tissages*, constituent le groupe le plus représenté ensuite (4 unités étayantes sur 15), le guidage reste assez isolé (TP 244 seulement, soit 1 unité étayante sur 15, ou 7 %). On trouve également une sollicitation détournée. Lyse encourage à utiliser des formes d'écriture qui relèvent du journal intime (TP 243 ; 832 ; 836-842 ou TP 887), elle suggère des faits surnaturels pour faire naître le fantastique (TP 860-862), l'étrange, le mystère (guidance du TP 477), l'horreur, le suspense (tissage du TP 482).

Aude se centre plus souvent sur les caractéristiques génériques des écrits à produire comparativement aux autres interventions didactiques qu'elle concède. 17 interventions sur 145 portent sur les caractéristiques génériques, soit 12 % du total des interventions didactiques. Parmi ces 17 interventions, 14 sont des guidances, soit 83 % des interventions sur les caractéristiques génériques. Elle s'en tient aux principes universels sur le fantastique. Les trois autres interventions sont des formes de tissage, soit 18 % des interventions portant sur les caractéristiques génériques. Il n'y a pas de guidage permettant aux élèves d'écrire un texte fantastique.

L'objet des interventions d'Aude se centre principalement sur la nécessité d'insérer des éléments surnaturels :

TP 40- Bastien : par exemple là on peut dire par exemple que sa fille demande à son père d'arrêter de se droguer

41- Aude : oui mais dans ton fantastique il y a quelque chose qui est inexplicable et qui est ++ surnaturel tu dois avoir un petit peu de surnaturel

42- Bastien : sinon il est tombé dans le coma

43- Aude : le surnaturel non c'est plutôt quelque chose qui est inexplicable par les lois qui régissent notre monde donc ça peut être un tableau qui prend vie une histoire de vampire une histoire de loup-garou un anneau ensorcelé le Sixième sens avec Bruce Willis par exemple ça c'est un film fantastique parce que le petit garçon tu vois le film dont je parle le petit garçon sait parler avec les morts

44- Bastien : c'est irréel quoi (*il fait oui de la tête*)

Son intervention consiste en une définition du surnaturel « *quelque chose qui est inexplicable par les lois qui régissent notre monde* » (TP 43) afin que l'élève perçoive mieux quoi insérer dans le récit. Puis elle donne des exemples d'événements ou motifs du fantastique (« *un tableau qui prend vie* », « *un anneau ensorcelé* ») ou de personnages stéréotypés relevant du surnaturel, ou de thèmes fantastique, en l'occurrence la transcommunication (« *Le*

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Sixième sens avec Bruce Willis par exemple ça c'est un film fantastique parce que le petit garçon tu vois le film dont je parle le petit garçon sait parler avec les morts » TP 43).

2.2.2. Le suivi des structures recommandées

2.2.2.1. Etayage portant sur les différentes compositions enseignées par Lyse

Dans l'entretien d'explicitation de sa séquence, Lyse révèle qu'elle a enseigné deux progressions du fantastique :

2- ELFF LYSE : ce que j'avais prévu au début de cette séance sur l'atelier d'écriture c'est les amener à constituer exactement + l'ébauche et le dossier de leur nouvelle + donc en fait je voulais les amener à réaliser + euh les principales structures qui allaient leur permettre de constituer la nouvelle ++ autrement dit qu'ils choisissent la forme du registre qu'ils allaient utiliser puisqu'on a vu les différentes formes de registres fantastiques possibles + qu'ils choisissent donc si c'était une composition progressive une composition en cascade qu'ils choisissent s'ils donnaient une explication rationnelle ou pas

Dans la séquence d'écriture, ce savoir est transposé didactiquement par une guidance procédurale :

29- LYSE : oui il faut choisir le type de progression ou de construction du fantastique sachant que l'on en a vu deux compositions

Seules les compositions en cascade et progressive ont été enseignées par Lyse à partir d'un manuel scolaire de seconde¹. La composition croissante et décroissante a été passée sous silence. Les écrits des élèves reflètent cette absence : on ne trouve pas de copie qui obéisse à cette structure croissante et décroissante. Dans le tableau 6, nous avons classé les copies selon qu'elles sont structurées avec une structure progressive ou en cascade.

Les écrits d'élèves se répartissent de la façon suivante (tableau 6) pour ce qui est de la composition :

| Structure | Image support | Explication rationnelle | Pas d'explication rationnelle |
|-------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| Composition progressive | <i>Capitaine Tory</i> | | Benjamin D. |
| | <i>Sous la moquette</i> | Adrien | Camille ; Gaétan |
| | <i>La Bibliothèque de M. Linden</i> | Sarah | |
| | <i>Les sept Chaises</i> | | Thomas |
| Composition en cascade | <i>Capitaine Tory</i> | | |
| | <i>Sous la moquette</i> | Jean-Lou | |
| | <i>La Bibliothèque de M. Linden</i> | Loriane ; Gwenaëlle ; Sophie | Laure ; Estelle ; Sara |
| | <i>Les sept Chaises</i> | Constance | |

Tableau 6 : structure des récits fantastiques des élèves de Lyse (2^{nde}, France)

¹ Nous avons déjà évoqué ce manuel, p. 132. Il s'agit de l'ouvrage de Pouzalgue-Damon, Desaintghislain, Morisset, Wald-Lasowski (2001 : 18).

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Ce tableau 6 révèle que, dans les écrits des élèves de Lyse, le fantastique entraîne très souvent la folie ou la mort comme dénouement (composition en cascade entraînant la folie ou la mort). Plus rarement (Jean-Lou et Constance), le rapport s'inverse ; ainsi voit-on que des causes psychologiques sont peu souvent à l'origine d'une illusion pouvant passer pour fantastique, mais, parmi les explications des faits étranges qui se produisent, l'endormissement et le rêve est souvent présent. L'image inductrice de *La Bibliothèque de M. Linden*, où l'on voit une jeune personne allongée sur un lit, contribue beaucoup à l'apparition de cette explication. A la fin du récit, neuf copies analysées donnent une piste d'explication rationnelle, toutefois cinq autres n'en présentent aucune. Cela peut apparaître comme la résultante de la guidance procédurale des TP 30-31 :

29- LYSE : oui il faut choisir le type de progression ou de construction du fantastique sachant que l'on en a vu deux compositions qu'est-ce que vous allez choisir d'autre ?

30- SOPHIE : le moment où le fantastique va prendre le pas sur la réalité

31- LYSE : oui le moment où le fantastique va prendre le pas sur la réalité

L'hétérorépétition du TP 31, qui est une guidance procédurale, conforte l'idée que le fantastique vient créer une rupture dans la réalité, mais le retour à un monde réglé selon les lois ordinaires n'est pas envisagé. Pour Lyse, il arrive un moment dans le récit où le fantastique s'impose dans le monde réel. Cela est concordant avec l'absence de composition croissante et décroissante dans son discours. De même, le tissage des événements par transposition de la structure du récit fantastique, dans le TP 1153, vise à montrer, à travers les interventions didactiques de Lyse, que le récit fantastique peut basculer soit plus vers la rationalité, soit plus vers le surnaturel. Le texte de Marguerite Yourcenar suscite l'incompréhension des autres personnages et des lecteurs, qui doivent admettre l'hypothèse d'une fuite inexplicable par les lois de la raison ou de la nature.

1153- LYSE : voilà + donc on sait aussi que les autres personnages ne vont pas trop comprendre comment Wang-Fô et Ling sont partis + mais qu'ils ne vont pas mourir donc on sait ce qu'il advient de tous les personnages même si on ne sait pas tout on a l'essentiel + donc nous quand on va terminer notre histoire il faut qu'à la fin on sache ce qu'il advient des personnages principaux + de l'histoire + d'accord et même de quelques personnages secondaires même si on l'évacue avant on n'est pas obligé de la garder pour la fin ensuite à la fin il faut qu'il apparaisse + ou pas + votre gestion + du fantastique [36 min. 14 s.] c'est-à-dire est-ce que vous avez choisi une explication rationnelle est-ce que vous avez choisi une explication irrationnelle est-ce que vous avez choisi le monde réel + est-ce que vous avez choisi le monde fantastique

1154- ADRIEN : madame ça existe les explications irréelles ?

1155- LYSE : irrationnelles

1156- ADRIEN : irrationnel c'est sans explication

1157- LYSE : irrationnel + c'est sans explication + voilà + l'évènement a existé il a modifié le réel +

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Lyse donne à choisir entre un surnaturel expliqué (dit « *fantastique étrange* »), lié à un fantastique intérieur, et un fantastique-merveilleux. Elle n'exige pas un fantastique pur avec une fin ambiguë et qui comporterait deux interprétations.

2.2.2.2. Etayage s'appuyant sur la structure de Rogé (1977) par Aude

Aude connaît la structure de Rogé (1977) sans se référer au nom du théoricien et de seconde main. Sa source est le site www.enseignons.be où figure un document qu'elle a repris pour rappeler les principes des récits fantastiques (annexe 4C4, volume 1). Nous reprenons cette structure que nous rappelons : 1- le récit commence dans un monde réaliste, 2- le héros reçoit un avertissement ; 3- il transgresse la mise en garde ; 4- l'aventure commence, les faits surprenants s'accumulent ; 5- la peur survient ou augmente jusqu'à la panique ; 6- arrive le dénouement, souvent tragique.

2.2.1.2.1. L'introduction

Le tour de parole 140, de la séance préparatoire, pose le principe du début ancré dans le réel :

140- Aude : votre récit fantastique hou hou rappelez-vous vous avez toujours un monde réaliste dans se lequel se déroule la vie se déroule tout à fait normalement

Puis la guidance 167, qui porte sur la transposition de la structure, ainsi que le tour de parole 181, explicitent les liens entre le monde réaliste du début et le chronotope :

181- Aude : (...) est-ce que mon histoire commence bien dans un monde ordinaire réaliste un monde réaliste un monde qui obéit à nos lois à nos règles un monde réaliste ça peut être un monde d'un autre siècle un monde réaliste vous pouvez écrire une histoire qui se passe au quinzième siècle mais ça doit être un monde réaliste

En lisant les copies des élèves, notamment celle de Bastien au TP 242, Aude vérifie par une guidance orale portant sur le contenu textuel ce point de départ réaliste. Elle se limite à valider ce qui est déjà écrit et à maintenir l'orientation adoptée par l'élève. Or, Bastien s'inquiète non du début, mais de la suite. Il craint de bien commencer mais de s'orienter vers la science-fiction (TP 263). Renaud, de son côté, avoue avoir du mal à faire coexister la contrainte d'insertion de surnaturel (« **TP 348- Aude : il faut quelque chose qui ne peut pas exister** ») et l'amorce du récit dans un monde réaliste (TP 355) :

355- Renaud : bah vous dites de commencer par une histoire ordinaire et réaliste

Aude, par un tissage avec des films d'horreur s'attache à montrer en quoi c'est conciliable (TP 358-363). Elle fait une démonstration par l'exemple.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

2.2.1.2.2. L'avertissement

Pour l'insertion de l'avertissement dans le récit, seul Bastien sollicite une intervention ou interagit avec Aude sur cette étape du récit lors des tours de parole 17 ; 34 ; 173 ; 249-251. Aude oralise de nouveau le schéma d'ensemble du schéma fantastique en soulignant le rôle de l'avertissement lors d'une guidance qu'elle destine à Hamza (TP 167).

2.2.1.2.3. La transgression

Aude enseigne la notion de « *transgression* » dans la séance préparatoire des 5^e T en remplacement du terme « *élément perturbateur* ».

115- Aude : quelqu'un l'avertit (elle écrit « *avertissement* ») alors c'est effectivement ce qu'on pourrait appeler l'élément perturbateur mais dans ce cas-ci ça porte un autre nom la théorie nous dit « *Le héros ne tient pas compte de l'avertissement et accomplit ce qu'il désirait.* » donc il transgresse

Pourtant, par la suite, lors de la séance d'écriture, la notion de *transgression* n'apparaît plus dans les guidances d'Aude envers Jérôme et Bastien et c'est le terme « *élément perturbateur* » qui revient à deux reprises (TP 121 et TP 242). Corentin, de son côté, emploie aussi le terme « *élément perturbateur* » (TP 103) et non « *transgression* ». La notion d'interdit, d'avertissement est donc mise au second plan à l'oral par rapport à la séance préparatoire au profit d'un problème plus général.

2.2.1.2.4. L'aventure

De même, lors de la séance d'écriture, le terme « *aventure* » est employé à deux reprises en référence au schéma de Rogé (guidances 17 et 167, annexe 4A), mais, parallèlement, la guidance *a priori* écrite prend le dessus lors de la guidance 13 et lors du pilotage temporel 463. Jérôme emploie, quant à lui, le terme « *péripéties* » dans le TP 114. Aude met donc en concurrence un schéma de la structure du récit fantastique donné par Rogé (1977) et le schéma plus général de tout récit selon Larivaille. Entre la théorie enseignée au préalable et son application à l'écriture, on constate donc une perte de précision et un passage à des outils plus génériques qui ne sont plus spécifiques au genre travaillé.

La peur est présentée comme un sentiment croissant qui s'empare du héros des nouvelles fantastiques dans les TP 123 et 17. Aude établit un parallèle avec les thrillers fantastiques ou des films d'horreur. Cette représentation la conduit à ne pas considérer *Le Monde de Narnia* comme une œuvre fantastique parce qu'il « *ne fait pas peur* » (TP 45-49, annexe 4A). Corentin souligne pourtant la présence de surnaturel par le passage vers un monde parallèle. Il se pose donc en contradicteur du professeur, ce qui révèle chez lui une opinion divergente sur l'appartenance générique de l'œuvre. Aude finit par concéder qu'un personnage comme la reine blanche¹ ou les combats que se livrent les personnages effraient les protagonistes du récit ainsi que les enfants lecteurs du livre ou spectateurs du film. Aude ajoute que cette peur doit être liée à l'explicable par la science. Pour faire comprendre l'enjeu pragmatique de ce sentiment à produire, elle a recours à un autre exemple cinématographique, ce qui est une forme de « tissage », *Les Châtiments*, film mettant en scène la figure de Satan. La menace que le diable exerce sur les personnages rend le film fantastique parce que cette peur repose sur une frayeur liée à l'irrationnel. En contrepoint, Aude montre à Hamza que son récit de population décimée dans un village par un virus ne suffit pas à produire le fantastique parce qu'il manque précisément une peur métaphysique (TP 165, annexe 4A). Elle insiste sur le fait que la peur est liée à la notion d'irréel, de surnaturel et d'explicable (TP 167). On reconnaît une parenté de conception du fantastique avec Lovecraft, auteur d'*Épouvante et surnaturel en Littérature*. Pour lui, le fantastique est un récit de peur cosmique, tandis que l'épouvante est un récit de peur physique². Quand Aude précise, dans le TP 341, qu'un lutin ne suffit pas à faire naître un récit fantastique, parce que c'est un être gentil, on comprend dès lors que le fantastique est lié dans sa représentation au surnaturel dans le mal. Une affirmation emblématique de sa pensée est :

TP 351- Aude : il faut un phénomène surnaturel qui fait peur

Cette idée est réitérée au TP 533. Sa conception du fantastique est celle qui est affirmée en partie dans Yerlès et Lits, ouvrage de référence sur le fantastique dans les programmes belges : « *Le fantastique est donc le récit d'une peur, mais d'une peur imaginaire* » (Yerlès,

¹ Parmi les descriptions de la reine, on lit par exemple : « *A Charn, elle était déjà assez inquiétante, à Londres, elle était terrifiante.* » (C.S. Lewis, *Le Monde de Narnia, I Le Neveu du magicien*, p. 80) et plus loin « *à côté de la sorcière, l'oncle Andrew ne vous faisait pas plus peur qu'un ver de terre à côté d'un serpent à sonnettes ou une vache à côté d'un taureau fou* » (C.S. Lewis, *Le neveu du magicien*, p. 82).

² Voir notre chapitre 3, p. 123.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Lits, 1990 : 15)¹. Toutefois, on se rend compte qu'Aude substitue à la notion d'imaginaire, qui confère un grand rôle à la narration porteuse du fantastique, celle de surnaturel. En fait, pour Yerlès et Lits, la peur naît de l'imaginaire du narrateur ou du personnage. Il s'agit d'un fantastique intérieur, qui conduit à douter de la réalité du phénomène surnaturel. Aude, au contraire, en employant le terme *surnaturel*, fait reposer le fantastique sur des actions ou des phénomènes liés à la métaphysique. Cela conforte l'idée que les péripéties sont plus un ressort du fantastique que la narration dans son enseignement, ce qui est cohérent avec l'importance qu'elle donne au schéma narratif.

2.2.1.2.6. La conclusion

Aude veut montrer l'interdépendance des étapes du récit dont la progression de l'histoire doit être pensée dès la planification. Le récit est appréhendé comme une transformation d'une situation initiale.

106- Aude : (...) il faut avoir une idée de ce qu'est ton début ton milieu et de ce qu'est ta fin

Elle préconise aussi des fins ouvertes pour les nouvelles fantastiques :

17- Aude : (...) la conclusion la fin de l'histoire où bien souvent le problème n'est pas résolu on voit souvent ça dans les films américains où on croit que le monstre est mort mais il n'est pas mort parce que comme ça on ménage ça va

La conclusion est une transformation du début. Il peut s'agir d'une dégradation dans les récits fantastiques dont les causes peuvent être identifiées, rationalisées ou non. Ainsi, 9 copies sur 14 dans la classe de Lyse fournissent une explication d'ordre intérieur au fantastique : le rêve ou la folie. Par rapport à Lyse, à travers ses guidances, Aude privilégie les fins où une explication du surnaturel n'est pas fournie :

140- Aude : (...) arrive la fin de l'histoire où bien sûr souvent on n'a pas d'explication sur ce qui s'est passé on ne sait pas pourquoi le tableau a commencé à bouger on ne sait pas pourquoi cette personne-là est devenue un vampire on ne sait pas comment comment se fait-il qu'il y ait des gens qui sont des vampires ou des loups-garous mais on sait que les vampires et les loups-garous savent transformer quelqu'un d'autre mais on ne connaît pas l'origine et le pourquoi ils sont apparus sur terre

Ce qu'elle redit plus loin de cette façon, en insistant cette fois sur la notion de doute, mise en avant par Todorov :

181- Aude : (...) d. au cours de l'histoire, le héros ou le narrateur va douter : il va essayer d'expliquer ce qui va lui arriver et à la fin du récit le doute subsiste donc on ne

¹ Voir aussi Yerlès et Lits (1990 : 20) « *Le fantastique est donc le récit d'une peur imaginaire* ».

doit pas comprendre tout à fait ce qui s'est passé par exemple pour les vampires on sait que les vampires contaminent d'autres personnes en les mordant en les vidant de leur sang en leur donnant éventuellement le leur ça dépend des versions mais rares sont les récits où l'on a l'explication sur qui était le premier vampire et comment il est devenu le premier vampire OK ?

Contrairement à Lyse qui le recherche implicitement, Aude exclut, tout aussi implicitement, le fantastique étrange, ce qui a pour effet que les élèves éviteront les explications d'ordre psychopathologique permettant d'éclairer les faits narrés. Ils produiront des textes relevant de l'étrange pur : histoires de mobylette fantôme (Gauthier), de métamorphoses nocturnes (David), de malédictions indiennes et de lieux hantés (Bastien), de revenants (Jason), de monstres destructeurs venus d'ailleurs (Renaud et Hamza) ou de vampires (Yves), de possession diabolique ou démoniaque (François et Corentin) ou démons (Axel), de disparitions mystiques (Jérôme) sans possibilité de trouver une trace quelconque de rationalisation. En dépit de la guidance d'Aude qui rappelle la place possible du doute, dans les productions d'élèves de 5^e T, le doute apparaît rarement. Les interrogations des personnages ou les interrogatives indirectes sont globalement absentes des textes.

2.2.3. Le travail des descriptions et de quelques stéréotypes du genre

Le verbatim de Lyse révèle que les notions de point de vue et de focalisation ne font l'objet d'aucun étayage. Les mots n'apparaissent pas dans le verbatim de la séquence¹ ; cela confirme que le professeur accorde plus de place aux événements narrés qu'à leur narration.

Peu d'interventions orales portent sur la description dans la pratique de Lyse. On ne trouve que les TP 370-371, 560 et 607. Ainsi la guidance sur le personnage dans le TP 607 ne donne aucune indication sur l'écriture d'une description :

607- LYSE : d'accord c'est le petit garçon qui serait un peu à la recherche de ce personnage + jusqu'à le trouver + d'accord d'accord + essaye de me décrire un petit peu qui est ce petit garçon +

Toutefois Raphaëlle gère sa description du jeune garçon par un point de vue qui passe par le regard du père ; les informations psychologiques et comportementales du jeune Mathias sont données par un autre personnage de la fiction et relayées par le narrateur en focalisation interne :

« Son fils le préoccupait ; il le trouvait trop grave et sérieux pour ses dix ans. Il ne ramenait aucun ami chez eux et passait son temps à s'intéresser aux histoires de piraterie en tout genre. Il soupira, c'était sans doute de sa faute, à force de parler de son métier devant sa femme et son enfant, ils (sic) avait dû les impliquer peu à peu dans son monde peuplé de récits du passé et de mystères. » (Version finale de Raphaëlle, annexe 3 B, volume 1)

¹ Seule l'association « point de vue du lecteur » apparaît dans le TP 675-Lyse.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

En dépit de l'absence d'étayage sur la gestion de la description des personnages, cette élève de seconde générale parvient à produire une description subjective du jeune garçon qui prépare par les informations qu'elle fournit la suite des aventures et la logique des actions qui arriveront. Raphaëlle a fait preuve d'autonomie.

368- LYSE : oui entre autres choses + où est le fantastique ? [11 min.]

370- GEOFFROY : mais parce qu'au début je le décris comme une bête féroce et tout et puis après en fait il + il est tranquille quoi il ne fait de mal à personne

371- LYSE : on avait dit quoi par rapport au monstre Geoffroy ?+++ il ne faut pas le décrire le monstre voilà

372- GEOFFROY : oui l'ombre +

La guidance orale sur les personnages du tour de parole 371 révèle que Lyse a pour souci d'éviter l'accumulation de détails horribles qui prête à sourire plutôt qu'à faire réellement peur, comme cela est dit dans les documents d'accompagnement des programmes de 4^e. Elle préfère donc que l'élève fasse en sorte de laisser l'imagination du lecteur se représenter ce qui est présent sous la moquette.

Comme Lyse, Aude ne fait jamais référence aux notions de focalisation ni de point de vue dans les séances d'écriture qu'elle dirige. Ses interventions sont toutes des guidances.

Les demandes d'insertions de descriptions ne sont pas situées avec précision dans le texte, comme on le constate ici quand elle s'adresse à Bastien :

485- Aude : (...) pour la création de l'histoire essaie peut-être de développer certaines de tes descriptions d'expliquer et de développer certains passages ça va un peu vite

Cette guidance orale sur les contenus textuels se double d'une guidance écrite qui prend la forme d'une annotation en bas de copie, où figure simplement le mot « *descriptions* ». Le caractère allusif de l'annotation et de sa glose orale entraîne un quiproquo : Bastien ne comprend pas bien d'abord quoi changer. Il commence par changer un mot par un autre (TP 589) :

589- Bastien : oui je vais le faire j'ai déjà pour que ce soit plus effrayant remplacé *château* par *manoir*

590- Aude : je ne te demande pas de remplacer un lieu par un autre [56 min.] je te demande d'expliquer plus au moment où ils se rendent compte que les lettres disparaissent ou le moment où ils se rendent compte que les tableaux sont transformés + explique ils étaient très effrayés parce que na na na explique ce qu'eux ressentent tu vois tu as la description des actions

¹ Voir notre chapitre 3, p. 148.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

On peut considérer qu'entre cette guidance du TP 590 et le tissage du TP 181 apparaît une contradiction. D'abord, dans le TP 181, Aude limite le travail sur la description à la présentation des lieux en excluant la description des actions.

181- Aude : (...) description on a fait des exercices là-dessus la semaine dernière vos descriptions XXXXXXXX celles que vous m'avez rendues vous aviez inséré des descriptions dans un petit texte la semaine passée c'était très très bon il y en a juste un je ne sais plus lequel qui m'a fait beaucoup d'actions une description ce n'est pas expliquer ce que les personnages font c'est décrire les lieux

Or cette description des actions est primordiale pour générer suspense et peur, aussi bien que pour dilater le récit. Mais plus tard, dans le TP 590, elle incite au contraire à introduire des descriptions relatives aux actions des personnages, « la description des actions ».

Renaud rencontre le même problème devant le laconisme des guidances écrites figurant en bas de page. Il ne sait localiser les endroits où des besoins de descriptions se font sentir et demande une explicitation :

640- Renaud : (a tendu sa feuille au professeur) là vous avez marqué *description* mais c'est quoi la bête ou la porte d'entrée que je dois décrire ?

641- Aude : ça peut être la porte d'entrée ou l'état d'esprit de tes soldats ++ tes soldats qui vont attendre une demi-heure ils vont ressentir plein de choses quand même non ? t'es coincé dans un endroit qui paraît bizarre t'es poursuivi par un monstre XX attendre une demi-heure et puis bon tu vois ce que je veux dire qu'est-ce qu'ils ressentent à ce moment-là ? est-ce qu'ils se parlent ? ils peuvent se parler [1H 02 min.] par exemple essayer de comprendre ce qui s'est passé ou essayer de trouver une solution ou se dire tiens on va essayer de passer par là ou essayer avec tel produit ou non

642- Renaud : oui

Aude attend une description de l'état d'esprit des personnages assiégés par le monstre. Bastien, Renaud et Hamza sollicitent beaucoup d'explications, d'interventions sur les problèmes qu'ils rencontrent. Mais beaucoup d'élèves dans la classe ne demandent rien et restent seuls face à des remarques écrites laconiques qu'ils ne comprennent pas nécessairement.

2.2.4. La narration et le suspense

Le mot « *narration* » en lui-même n'est jamais présent en tant que tel dans les échanges entre Lyse et ses élèves ; quant au mot « *suspense* », il n'apparaît qu'au tissage du TP 482. En revanche, Lyse intervient à deux reprises sur l'ordre de la narration, aux TP 258 envers Nicolas, et au TP 323 envers Sara. Dans l'un et l'autre cas, elle préconise de bouleverser l'ordre de la narration afin de créer un flash back. Elle utilise le terme cinématographique plutôt que le terme plus spécialisé d'*analepse*. Bien que Lyse n'intervienne pas auprès de Benjamin D. sur l'ordre de la narration de son histoire,

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

l'annotation portée en marge de la copie finale interroge l'élève sur le moment où se situe le paragraphe par rapport aux autres. Elle écrit : « *parce que les paragraphes précédents étaient un flash back ?* ». Elle estime que l'écriture de l'élève n'est pas claire sur ce point là, mais le problème n'a pas été détecté plus tôt en cours de séance d'écriture.

L'ellipse n'est évoquée qu'une seule fois, au cours d'un tissage métascriptural adressé à tous et où Adrien prend la parole, lors des TP 623-624. A cette occasion, Lyse prend les deux versions de la nouvelle de Marguerite Yourcenar pour montrer l'importance de l'ellipse. Dans le traitement individuel des productions, la gestion des ellipses n'est pas abordée.

Avec les 5^e T, Aude suggère de jouer sur la durée de la narration des événements de l'histoire en rappelant que le temps peut être plus ou moins dilaté et que des expressions elliptiques comme « *deux semaines plus tard* » sont le signe de cette accélération narrative. Elle rappelle aussi que l'ordre des événements peut être non linéaire grâce aux flash back.

271- Aude : (...) vous vous souvenez la fois passée on avait fait un tableau avec les ellipses les sommaires etc. on n'est pas obligé de faire une histoire euh où on suit ce qui se passe au fur et à mesure vous pouvez faire

272- E : un flash back

273- Aude : on peut aussi faire un flash back vous pouvez faire une ellipse donc mettre une semaine plus tard trois siècles après deux heures plus tard

Ce tissage se rattache au traitement des événements de la narration et au souci esthétique de la nouvelle, genre qui exige de surprendre et de faire court, d'éliminer le superflu par l'ellipse ou la condensation des événements secondaires.

Aude n'intervient pas sur les moyens que l'on peut utiliser pour créer le suspense dans le récit. Seul Bastien fait une proposition en ce sens (TP 268-269), suggestion rudimentaire qui repose sur un usage des points de suspension. Aude adhère à cette proposition, mais ne montre pas à Bastien que l'insertion de descriptions centrées sur la montée de la tension des personnages, de commentaires du narrateur, de dialogues ou de questions, à des endroits choisis pour dérouler le script (Dormoy, 1996 : 183) et casser l'effet de précipitation dont souffre son texte, contribue plus assurément à cet effet¹.

¹ Voir notre chapitre 1, p. 63.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

2.2.5. L'accompagnement portant sur les contenus textuels et sur les opérations textuelles

Cette section fait référence aux révisions des formulations par les opérations textuelles, qui sont l'objet des travaux de génétique textuelle de Fabre-Cols (1990).

2.2.5.1. Les étayages grammaticaux chez Aude

A partir de la typologie précédente des lieux d'intervention didactique, séance par séance, nous recherchons, pour un lieu d'intervention didactique, quelle quantité du discours professoral il occupe. Ce comptage peut s'exprimer en minutes ou secondes ou en nombre de mots.

A titre d'exemple, dans le tableau qui suit, nous analysons la durée totale des formes d'étayage linguistique de contenu textuel, ce qui exclut la première heure de cours qui n'est pas consacrée à l'écriture proprement dite mais à des rappels théoriques sur le fantastique et à la planification de l'histoire.

Sur cinquante minutes de cours, elle a passé 20 secondes à guider 2 élèves en orthographe, une fois de sa propre initiative (TP 125-127), une autre fois sur sollicitation de l'élève (TP199), et elle a passé 2 secondes sur les choix énonciatifs du texte (TP 166), en réponse à une sollicitation de Hamza, et 5 secondes sur le lexique (TP 229-232). Soit au total 27 secondes d'étayage sur le contenu textuel à caractère linguistique sur 50 minutes de cours en séance 2. Voici un tableau récapitulatif de cette séance 2 (tableau 7) :

| Aude. CT linguistique | 2e heure | 2e heure | 2e heure | 2e heure | 2e heure |
|----------------------------|----------|----------------|------------------------|-------------|----------|
| (Durée du cours : 50 min.) | Temps | nb productions | nb mots dits ou écrits | TP | nb TP |
| orthographe | 20 s. | 2 | 16 | 125-127-199 | 3 |
| lexique | 5 s. | 1 | 13 | 229-232 | 2 |
| choix énonciatifs | 2 s. | 1 | entre 3 et 4 | 166 | 1 |
| Total | 27 s. | 4 | 33 maximum | | 6 |

Tableau 7 : Temps passé par Aude sur des interactions linguistiques en séance 2

En séance 3, sur cinquante minutes de cours, il y a eu un unique échange sur l'orthographe (TP 367-369), soit 12 secondes du temps de parole professorale.

Le temps de parole professorale passé à résoudre des problèmes d'incertitude lexicale est de 2 minutes 25 secondes. Les interventions portent sur les termes « *plafond* », « *impassible* », « *abasourdissement* », « *recherches* » et « *rôdé* ». Toutes les interventions répondent à une sollicitation des élèves, sauf celle portant sur « *rôdé* », qui est une réaction d'Aude découlant de la lecture de la copie de Hamza.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

La guidance relative à la syntaxe dure 50 secondes du temps de parole professoral et se rencontre dans les tours de parole 382-391 sur initiative de Bastien qui sollicite Aude.

Au cours de la séance 3 qui a duré 50 minutes, Aude a parlé au total pendant 3 minutes 45 secondes des problèmes linguistiques que ses élèves ont rencontrés.

| Aude. GCT linguistique | 3e heure | 3e heure | 3e heure | 3e heure | 3e heure |
|-------------------------------|-------------|----------------|------------------------|-----------|----------|
| (Durée du cours : 50 minutes) | Temps | nb productions | nb mots dits ou écrits | TP | nb TP |
| orthographe-conjugaison | 12 secondes | 1 | 11 | 367-369 | 2 |
| lexique | 2'25" | 4 | 110 | 254 sqq | 18 |
| syntaxe | 50 secondes | 1 | 107 | 383 à 391 | 5 |
| choix énonciatifs | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 3'45' | 6 | 228 | | 25 |

Tableau 8 : Temps passé par Aude sur des interactions linguistiques en séance 3

Pour la dernière séance, le total du temps de parole professorale consacré à des faits linguistiques rencontrés dans les copies est de 1 minute 40 secondes. Cela renvoie à 13 interventions écrites et orales d'Aude. 1 minute et 20 secondes sont consacrées à l'orthographe, 10 secondes à une construction syntaxique sur sollicitation de l'élève (Bastien) qui obtient une simple validation (TP 420) de sa proposition syntaxique, laquelle reste inchangée. Le temps consacré au lexique est de 10 secondes du temps de parole professorale. Le sujet a été amené sur sollicitation d'un élève (ESA).

| Aude. CT linguistique | 4e heure | 4e heure | 4e heure | 4e heure | 4e heure |
|-------------------------------|-------------|----------------|------------------------|----------|----------|
| (Durée du cours : 50 minutes) | Temps | nb productions | nb mots dits ou écrits | TP | nb TP |
| orthographe | 1'20" | 5 | 143 | 418 sqq | 8 |
| lexique | 10 secondes | 1 | 24 | 554 sqq | 3 |
| syntaxe | 10 secondes | 1 | 27 | 420 | 1 |
| choix énonciatifs | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 1'40" | 6 | 194 | | 13 |

Tableau 9 : Temps passé par Aude sur des interactions linguistiques en séance 4

Le total du nombre de productions qui ont bénéficié d'une remarque professorale sur la langue en cours d'écriture qui ne se limite pas à un pilotage instrumental du type « *cherche le mot dans le dictionnaire* » ne correspond pas à la somme des lieux d'intervention. Un élève peut poser une question de syntaxe et d'orthographe, il apparaît dans les deux lignes, mais au total une seule production écrite a bénéficié du soutien professoral.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Au total, sur 200 minutes de cours d'écriture en 5^e T (fin du secondaire) pour la pratique d'Aude, 6 minutes 26 secondes ont été consacrées à un étayage linguistique des contenus textuels. Ce sont presque toujours des élèves qui ont sollicité cette intervention. Soit 4 à 6 élèves sur 16. Dans ce cas de figure, les élèves qui ne demandent pas d'intervention linguistique au professeur ont peu de probabilités d'être aidés.

De sa propre initiative, Aude n'intervient sous aucune forme en ce qui concerne les formulations des textes. Il lui arrive d'être sollicitée sur l'existence d'un mot (TP 377-378 ou 430-439), mais le travail sur les formulations ne dépasse jamais la dimension du lexème. Elle n'entre pas dans la détection des problèmes syntagmatiques ni stylistiques.

2.2.5.2. Les opérations textuelles chez Lyse

Dans un premier temps, Lyse incite à intensifier l'usage des opérations textuelles en les recensant par tissage avec les deux versions de *Comment Wang-Fô fut sauvé* en versions adulte et enfant. L'extrait suivant, tiré d'un échange avec Kevyn, montre que Lyse lit attentivement le texte produit par l'élève et qu'elle pratique un guidage écrit et oral relatif à la textualisation.

746- LYSE : dis donc tu as de l'inspiration +++ alors attends on a un problème avec les déterminants là + tu as un stylo ? alors « m'agrippant de ses bras son visage devenait humain » alors de plus en plus de moins en moins ?

747- KEVYN : plus

748- LYSE : et « son regard » dans ce cas-là c'est le sien je suppose (elle écrit « son ») « son regard » donc « plein d'amitié » « son regard d'amitié »

749- KEVYN : oui

750- LYSE : [22 min.] « nous donnait l'impression de revivre. C'était un homme d'église, une personne de confiance. Il avait l'air étonné de voir, encore une fois, une personne dans son monde. Je découvris que le livre avait un pouvoir sur + la personne » quelle personne ?

751- KEVYN : beh celui qui possédait le livre

752- LYSE : ah d'accord donc sur son propriétaire + ça va être un peu plus clair +++ « et que l'homme à qui je l'avais acheté était » + l'antiquaire ?

753- KEVYN : non je veux dire que l'homme parce que + à qui je l'avais acheté c'est lui qui avait vécu cette histoire avant moi

754- LYSE : d'accord + qui est dans le livre

755- KEVYN : oui + non celui à qui je l'ai acheté parce que je dis à un moment qu'il a une + des cicatrices comme s'il était tombé dans des ronces

756- LYSE : oui + oui

757- KEVYN : et je fais référence à là

758- LYSE : oui ça j'avais compris

759- KEVYN : et donc je voulais dire qu'il était passé avant moi

760- LYSE : d'accord

761- KEVYN : et qu'il ne m'avait pas témoigné que ce livre pouvait

762- LYSE : [23 min.] d'accord « Je découvris que le livre avait un pouvoir sur son propriétaire et que l'homme à qui je l'avais acheté » alors « s'était bien gardé » dans ce

cas-là ça c'est une information que tu donneras plus tard commence par expliquer « s'était bien gardé de me prévenir » ensuite tu mets « c'était l'antiquaire » d'accord +++
+++ alors ça tu peux pas mettre l'imparfait parce que c'est c'est une rupture avec ce que tu disais juste avant donc c'est « sentis + un air froid + tourner autour de moi » ah c'est progressif + je suppose

763- KEVYN : oui

764- LYSE : donc peut-être que tu pourrais l'expliquer et le développer un petit peu plus « se met à tourner autour de moi » d'accord tu modalises un peu « et un épais nuage blanc me séparer de la vie » quelle vie ?

765- KEVYN : bah la mienne j'avais l'impression de mourir

766- LYSE : [24 min.] donc de MA vie « Dans un sursaut, je me retrouvais dans ma chambre, seul sur mon lit, le livre ouvert à mes côtés. »

Elle suggère elle-même certaines opérations textuelles : l'ajout de « de plus en plus », la substitution de « propriétaire » à la place de « personne », le déplacement (TP 762) « c'est une information que tu donneras plus tard », la substitution d'un tiroir verbal à un autre passé simple à la place de l'imparfait, d'un déterminant « ma » à la place d'un autre « la ». Ces opérations textuelles sont introduites dans le texte de l'élève sous forme de corrections qui opèrent des suppressions d'idées, de mots, des ajouts, des déplacements, des substitutions. Ce sont des *corrections sémantiques*¹. Ce n'est pas l'élève qui arrive à ces propositions de remaniement après détection de problèmes par le professeur, il s'agit du professeur qui les effectue à l'issue d'un échange. Sa posture est donc une posture de contrôle (Bucheton, 2008).

L'étayage de Lyse suit le même degré d'investissement dans cet échange avec Adrien :

949- LYSE : +++ alors c'est pas « dans un » c'est « dans LE brouillard » ++ « dans le brouillard » on va laisser tomber *soporifique* pour le moment + « dans le brouillard qui précède le réveil » d'accord c'est pas tous les hommes est-ce que lui c'est pas un peu plus fatigué que les autres ? [7 min.]

950- ADRIEN : non mais comme les autres

951- LYSE : d'accord « qui précède le réveil où les hommes » +++ *ensommeillé* ça te va ? (...)

955- LYSE : « le brouillard ensommeillé » (...)

958- LYSE : +++ +++ « dans le brouillard ensommeillé » « La ville s'éveillait en même temps » « au même moment » peut-être pas « en même temps » « et au même moment l'homme ouvrait les yeux » ++ point « la vie recommençait sa course progressivement + sans s'arrêter l'homme se lève d'un pas incertain il était encore dans le brouillard ensommeillé qui précède le réveil des hommes » qui précède ça suffit peut-être (elle raye « des hommes ») voilà

959- ADRIEN : merci [8 min. 17 s.] (brouillon remanié par le professeur (CF EI 3 LF Adrien).

¹ Voir notre chapitre 6, p. 242.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Les corrections du professeur portent ici majoritairement sur le lexique et les opérations textuelles. On observe une substitution : « *ensommeillé* » à la place de « *soporifique* » ; Lyse procède à des suppressions (« *des hommes* »).

Avec Benjamin 1 en TP 1102-1114, elle effectue des corrections microstructurelles lexicales (substitution de « *trésors* » au lieu de « *objets* », de « *bouchée bée* » au lieu de « *tout mou* ») et morphosyntaxiques (« *partaient* »), qui sont également des corrections :

1102- LYSE : il y a plusieurs possibilités là « *j'y avais fouillé toute la soirée* » « *J'AVAIS fouillé toute la soirée. C'était la caverne d'Ali Baba.* » *J'ai « trouvé une horloge, des livres anciens, des jouets cassés, et un tas d'autres choses. Le lendemain, j'étais à la brocante assis sur» ton stand + ah toi tu t'assois sur les marchandises que tu vends [30 min.]*

1103- BENJAMIN 1 : non « *à mon stand* » « *sur ma chaise* »

1104- LYSE : ah bon c'est pas grave « *Tout mes objets* » alors « *Tout mes objets* » peut-être que tu pourrais le formuler autrement ++ c'est pas des objets tu m'as dit que c'était la caverne d'Ali Baba est-ce que ce ne serait pas des « *TRESORS* » ?

1105- BENJAMIN 1 : ouais

1106- LYSE : « *partait comme des petits pains.* » (elle ajoute le « *ent* » à « *partait* ») « *Vers la fin de la journée, il n'y avait plus personne. Je voulais tout vendre alors j'étais resté jusqu'à la fin. Il ne* » **ME** (elle l'ajoute) « *restait plus qu'une vieille lampe à pétrole avec des écriture incompréhensibles* »

1107- BENJAMIN 1 : je ne sais pas si il faut que le mettre ça ça fait un peu policier c'est avec l'inspecteur XXXX

1108- LYSE : bon bah moi ça ne me gêne pas du moment que tu en fais quelque chose après + que ce n'est pas gratuit « *et qui s'était allumé d'une lueur blanche* » alors « *qui s'était allumé* » hop (elle raye « *d'une lueur blanche* ») ça tu le diras après + « *toute seule au milieu de la journée* » (elle ajoute) **point** « *Elle diffusait une lueur blanche* » ou « *une lumière blanche.* » [31 min.] « *Je décidai de rentrer. il faisait nuit,* » je n' (elle ajoute la négation) « *étais pas très rassuré avec toutes ces ombres autour de moi. Un homme apparut,* » et (elle ajoute « *et* » sur le brouillon) « *la lanterne* » il faut que tu mettes un lien de cause à effet « *la lanterne s'alluma à nouveau alors qu'elle ne contenait ni mèche ni pétrole. Mais tant mieux, c'était un vieux marins. Il me pris la lanterne me mis 100€ dans la main et disparut dans les ombres aussi promptement qu'il était* » ++ **apparu ?**

1109- BENJAMIN 1 : oui

1110- LYSE : il apparut apparut et nous apparaissent (elle souligne la répétition des deux verbes) essaye de trouver éventuellement un autre verbe soit là soit là + « *Je restai là* »

1111- BENJAMIN 1 : alors je ne savais pas trop + tout mou ou tout beau

1112- LYSE : tout mou ?

1113- BENJAMIN 1 : oui

1114- LYSE : (elle raye « *tout mou/beau* » et écrit) « *bouche bée* » peut-être [32 min.] +++ puis je rentrai ++ (elle ajoute) « *Perplexe,* » par contre explique-moi pourquoi il décide de rentrer à ce moment-là où il est bouche bée où il est étonné dis-moi pourquoi il décide de rentrer et après c'est bon d'accord

L'opération textuelle de suppression « *d'une lueur blanche* » se fait également sur l'initiative du professeur. Dans le TP 1202, c'est une redite qu'elle fait supprimer. Les corrections microstructurelles de Lyse (TP 1108-1114) concernent aussi la cohésion (ajout d'un point,

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

d'un lien de cause à effet, du discordantiel « ne » de la négation, suppression d'une répétition).

Lyse est moins dans une posture de contrôle ci-après, où l'échange relève du guidage puisqu'elle détecte le dysfonctionnement précisément mais c'est l'élève qui trouve, au final, le terme adéquat (« dégager ») :

794- LYSE : je viens voir (elle change d'élève) je viens vous trouver [28 min.] « De l'aspect sinistre de la demeure » +++ par contre trouve d'autres verbes que « découler » ça tu l'enlèves

795- E : dégager

796- LYSE : par exemple

De même ici, Lyse se défend auprès d'Estelle de dicter une formule à écrire qui serait à prendre comme une correction sémantique ou linguistique :

1021- LYSE : d'accord + donc « C'était un monsieur calme » et t'es pas obligée de le mettre comme ça je ne dicte pas là Estelle choisis ta formulation [18 min.] ++ je récapitule juste « C'était un monsieur calme + dont l'expérience la rassurait toujours » c'est bien ça ? le fait de lui parler puisqu'il a de l'expérience et qu'elle elle en n'a pas la rassure donc essaye de le formuler ça d'accord

Contrairement à ce qu'elle fait avec Benjamin ou Adrien, Lyse prétend laisser le choix dans la formulation. L'écrit intermédiaire 4 témoigne de l'état suivant du texte d'Estelle et du fait qu'elle s'est mise à distance de cette proposition, qui prend dès lors la valeur de guidage de la textualisation :

« C'était un homme calme et heureux de vivre malgré ~~ts ces malheurs~~ » (EI 4NF Estelle)

Lyse cherche à modifier des constructions incorrectes, un lexique inapproprié ou maladroit comme elle le ferait avec n'importe quel autre texte qui ne serait pas fantastique. Les modifications que l'on observe plus haut ne sont pas d'un intérêt majeur pour faire naître le fantastique.

2.2.6. Le repérage et le traitement des problèmes de cohérence

Le souci de la cohérence apparaît dans le discours de Lyse à quatre reprises (TP 69 ; 715 ; 1118 ; 1159). Les indications sur la cohérence représentent 4 interventions sur 324 interventions didactiques étayantes, soit 1 % de l'ensemble. Le guidage apparaît pour le TP 715 qui cherche à régler un problème de cohérence ; les TP 1118 et 1159 abordent les

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

problèmes de cohérence par tissage avec la nouvelle de M. Yourcenar *Comment Wang-Fô fut sauvé*.

De même, avec Aude, l'étayage oral portant sur la cohérence représente une partie restreinte des interventions didactiques. Nous avons dénombré deux interventions sur la cohérence dans l'ensemble des séances d'écriture sur la nouvelle fantastique. Cela représente 1 % des interventions sur les 145 unités étayantes dénombrées. La proportion entre les deux enseignantes est donc du même ordre.

Conclusion

Au terme de cette analyse, nous sommes en mesure de conclure sur les modèles disciplinaires en actes sous-jacents et sur les conceptions des élèves qui apparaissent au cours de ces deux séquences.

Les modèles disciplinaires en actes des professeurs

Les deux professeures de fin de secondaire se réfèrent explicitement au modèle disciplinaire en actes de la narratologie appliquée. Cela a pour corollaire que leur travail est fortement axé sur la diégèse. Une contradiction apparaît avec le fait que Lyse avait annoncé un atelier d'écriture. On s'attend donc, dans cette optique, à un travail sur les formulations assez poussé, mais il reste en fait circonscrit à un tout petit nombre d'élèves et à la dernière séance. Les deux professeures n'établissent pas de connexions entre les deux schémas préconisés (actantiels et narratifs). Ces outils restent indépendants l'un de l'autre, alors que la difficulté consiste à penser une subtile liaison qui permet de motiver les actions des personnages.

Dans l'un et l'autre cas, les situations d'échanges se limitent à des discussions entre le professeur et les groupes. Chez Aude, les élèves sont toujours en situation fonctionnelle (Ruellan, 1994 ; 1999). On n'a pas observé d'activités de structurations des apprentissages, pas d'analyses de situations particulières pour faire avancer l'ensemble de la classe.

Le lien lecture-écriture est assez soutenu chez Lyse, ce qui tend vers une pratique conforme à plusieurs courants des ateliers d'écriture¹. C'est en effet un atelier d'écriture qu'elle annonce aux élèves. A première vue, Lyse s'inscrit dans une logique d'atelier

¹ Comme le stipule Lafont-Terranova (2009 : 32), les travaux de Barthes et Kristeva sur l'intertextualité « sont souvent évoqués en atelier ou dans les ouvrages des fondateurs d'ateliers ». Elle cite A. André (*Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*, Paris, Syros, p. 212) : « le tourniquet permanent entre l'écriture et la lecture des textes de l'héritage est constitutif de l'atelier de création littéraire ».

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

d'écriture où des formes de tissage apparaissent régulièrement. On connaît l'importance de la réflexion métascripturale dans les ateliers d'écriture. En effet, Lyse consacre plusieurs minutes en début de séances à la comparaison de différentes versions de nouvelles fantastiques d'auteurs au programme afin de justifier l'importance de la réécriture et des opérations textuelles. Elle suggère, par des guidances *a priori*, d'utiliser les principales opérations textuelles rencontrées. Elle défend une stratégie d'écriture où les contenus textuels sont planifiés. Toutefois, cela ne va pas jusqu'à un accompagnement collectif de la transposition de ces opérations textuelles sur une ou des productions, comme cela est pratiqué dans les ateliers d'écriture. Le problème des élèves est de prendre le recul nécessaire dans leurs productions pour détecter ce qui doit être supprimé, ajouté, substitué, déplacé, et d'en comprendre les raisons par rapport aux lois du genre, à la cohérence, à la psychologie des personnages... Or ce type de réflexion collective n'existe pas, dans l'une et l'autre pratique d'ailleurs. D'autre part, les références littéraires sont ciblées sur les œuvres lues précédemment et l'écriture n'est pas un moyen pour aller vers de nouvelles propositions de lecture. Qui plus est, chez Lyse, les lectures et références culturelles sont en deçà de l'âge des élèves de seconde qui se préparent à entrer dans l'âge adulte. Les références les renvoient à l'école primaire, à des dessins animés, notamment de Walt Disney, et à des lectures de collège, influence du passé immédiat de l'enseignante qui exerçait, l'année précédente, en classe de 6^e de collège durant son stage en responsabilité.

Aude, en revanche, ne fait aucune référence littéraire : le tissage, qui lui permet d'établir des parallèles entre des œuvres et les productions en cours des élèves, repose exclusivement sur des œuvres cinématographiques récentes, pour une bonne partie appartenant au genre du cinéma d'horreur. En somme, le fantastique d'Aude est celui de l'étrange pur et ne saurait se passer du surnaturel, tandis que celui de Lyse privilégie le fantastique intérieur qui rationalise souvent ce qui pourrait passer pour surnaturel.

La dimension pragmatique est aussi très représentée dans les préoccupations des professeurs. Aude privilégie la recherche des effets de peur devant des faits surnaturels, tandis que Lyse recherche l'oscillation entre une explication rationnelle ou irrationnelle des phénomènes étranges qui arrivent aux personnages. La position d'Aude tient au fait qu'elle rattache le fantastique à l'horreur, à l'étrange pur. L'attachement de Lyse à la pragmatique du registre fantastique s'appuie sur les programmes français des lycées.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Aude n'utilise pas les éléments du schéma d'une séquence d'écriture proposés aux professeurs du secondaire inférieur¹. Elle n'a recours ni à une réserve de mots, ni au traitement de texte, ni aux situations de structuration. Le seul élément commun que l'on trouve est assez courant, il s'agit du pilotage instrumental consistant à demander aux élèves d'utiliser le dictionnaire et le Bescherelle. Son attitude vis-à-vis de l'orthographe ne suit pas non plus le cheminement de ce qui est préconisé aux enseignants belges de l'école primaire, et ce qui l'était dans les programmes du secondaire inférieur et supérieur des programmes antérieurs. Elle a fait le choix, qu'elle justifie dans les entretiens, de ne pas traiter l'orthographe pendant la rédaction des textes, sauf si un élève la sollicite pour l'orthographe d'un mot. Elle ne souligne pas non plus les erreurs dans ses annotations sur les brouillons entre deux états d'un texte quand elle relève les brouillons. L'orthographe fait l'objet d'un traitement qu'elle évoque : il a lieu lors de l'évaluation ou, le cas échéant, *a posteriori* dans des séances de remédiation, le jour de la remise des copies notées.

On constate une hypertrophie de la planification préalable par rapport à la mise en mots, particulièrement chez Lyse. Nous avons constaté que Lyse obéit à un modèle étapistes de l'écriture héritier de la rhétorique antique. Elle conçoit l'invention comme antérieure à la *dispositio* et à l'*elocutio*. Pour l'une et l'autre, aider les élèves à écrire, c'est surtout les aider à respecter la consigne, le genre demandé et de trouver des idées en adéquation avec la consigne.

Si l'évaluation de Lyse est subjective et se veut valorisante, celle d'Aude au contraire repose sur des critères foisonnants mais explicites. Son modèle disciplinaire en actes est celui de la production d'écrits et de l'évaluation critériée. Leur représentation de l'écriture de fiction met celle-ci sur le même plan qu'une écriture réflexive et argumentative (Aude TP 113 ; Lyse TP 36), ce qui est très discutable.

Les tableaux que nous avons présentés montrent que notre typologie permet de procéder à un comptage précis des lieux d'intervention didactiques qui sont effectivement objet d'une reprise par les professeurs à l'oral et qu'il est possible d'avoir une idée sur le degré de précision et d'intervention des professeurs dans les orientations qu'ils donnent, qui peuvent rester très générales ou être au contraire très individualisées. Les guidances dominant largement, les formes de tissage ne sont pas rares. Le guidage est moins présent globalement. Les corrections sont évitées par Aude, peu représentées également chez Lyse, mais elles existent en fin de séance, ce qui la met dans la posture du magicien (Bucheton, 2008).

¹ Voir notre chapitre 2, page 116.

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

Nous avons observé que le guidage procédural *a priori* de Lyse présente six fonctions :

1 - Convaincre de la nécessité de faire un « plan pour rédiger » par une réflexion métascriptionnelle collective qui peut être englobée dans cette problématique : comment écrire une nouvelle fantastique ? Sur quels éléments de la préparation réfléchir avant la textualisation ?

2 - Inciter à l'utilisation du schéma narratif pour structurer le récit en croisant l'outil avec des savoirs sur les progressions du fantastique, savoirs acquis lors de séances de lecture sur les nouvelles fantastiques.

3 - Inciter à caractériser les personnages dans la planification en utilisant notamment le schéma actantiel, travaillé au préalable à l'occasion de fiches de lecture.

4 - Inciter à définir précisément un cadre spatio-temporel.

5 - Inciter à l'analyse de l'image.

6 - Inciter à utiliser trois opérations textuelles de révision sur quatre : suppression, ajout, modification. Nous avons remarqué le caractère inexact du dernier terme, dans la mesure où supprimer et ajouter sont aussi des opérations qui entraînent des modifications du texte. Le déplacement n'est pas pratiqué.

Tous les procédés de guidage s'actualisent dans des échanges oraux.

La réflexion métascriptionnelle a eu pour effet d'attirer l'attention sur des lieux d'intervention didactique sans pour autant préciser systématiquement les outils ou moyens à utiliser pour les travailler.

| Lieux d'intervention didactique | Moyens à mettre en œuvre selon le professeur |
|-------------------------------------|---|
| Faire un plan | Non précisé ou renvoi aux autres lieux d'intervention. |
| Structurer le récit fantastique | - Utiliser le schéma narratif - Utiliser une des deux compositions du fantastique : celle qui donne <i>in fine</i> une explication rationnelle aux événements de la narration ou celle qui privilégie une manifestation surnaturelle |
| Construire un réseau de personnages | - Utiliser le schéma actantiel |

Chapitre 7. Analyse de séquences d'écriture avec notre typologie : le fantastique en fin de secondaire

| | |
|--|---|
| Définir le cadre spatio-temporel | - Aucune précision sur les critères de choix par rapport au reste |
| Analyser l'image | Aucune technique d'analyse donnée |
| Utiliser les opérations textuelles de révision | - Ajouter, supprimer, (modifier) |

En 5^e T, on peut résumer par le tableau suivant les grandes orientations suivies par Aude :

| | |
|--|---|
| Lieux d'intervention didactique | Moyens à mettre en œuvre selon le professeur |
| Faire un plan (Gc procédurale) | Aucun (tout repose sur la guidance écrite) |
| Structurer le récit fantastique (Gc procédurale et structurelle) | Structure plus précise que le schéma narratif, intégrant l'avertissement, la transgression et la peur en plus de la situation de départ, l'aventure et la conclusion. |
| Construire un réseau de personnages (Gc P) | Aucun |
| Définir le cadre spatio-temporel (Gc C) | Eléments à décrire au niveau des lieux uniquement |
| Analyser l'image (Gc Cg) | Aucun |
| Utiliser les opérations textuelles de révision (PR/ R/ OT) | Aucun |
| Guidance sur le héros (Gc CT P) | Le personnage est toujours présenté au singulier. Aude insiste sur l'évolution de ses sentiments. |
| Guidance sémantique des événements | Exemple stéréotypé volontairement inexploitable. |

Chapitre 8. L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en fin de primaire et dans le secondaire

« Le surnaturel est l'une des modalités du fantastique comme le doute, ou l'hésitation, est une des modalités du récit. Pas plus qu'on ne saurait réduire l'élément perturbateur présent dans le récit fantastique au surnaturel, on ne peut réduire le genre fantastique à l'hésitation entre deux interprétations opposées. » (Malrieu, 1992 : 45)

Nous venons d'analyser deux séquences de fin de secondaire, l'une en France et l'autre en Belgique francophone. L'objet de ce chapitre 8 consiste à étendre le champ d'observation à d'autres niveaux afin de cerner dans les quatre séquences d'enseignants s'il existe des invariants pour l'accompagnement des nouvelles fantastiques, quel que soit l'âge des apprenants. Pour cela, nous allons exploiter cette fois les données recueillies dans un collège et à l'école primaire. Il s'agit de la classe d'Isabelle en 4^e générale en France et d'une classe de CM1-CM2, celle de Cyril, alors professeur d'école stagiaire dans l'Aveyron. Nous nous appuyons sur les résultats du chapitre précédent, que nous rappellerons, au besoin, ponctuellement et rapidement.

Nous étudions d'abord l'accompagnement par le professeur de l'insertion du surnaturel et des effets de peur dans les projets d'écriture ou dans les brouillons. Nous nous intéressons ensuite aux conseils qui sont donnés pour susciter le doute sur la nature des faits narrés : origine surnaturelle ou explicable par la raison ? Enfin nous recherchons des interactions visant à guider le respect des caractéristiques génériques des nouvelles fantastiques dans les productions d'élèves.

Pour chacune de ces trois parties, nous commençons par nous intéresser aux intentions initiales du professeur telles qu'elles apparaissent dans les entretiens antéséances avec le chercheur ou dans les guidances écrites conçues *a priori*. Nous analysons ensuite le point de vue des élèves sur cet accompagnement, à travers leurs entretiens et leurs questionnaires. Nous vérifions l'adéquation ou les écarts entre ces déclarations des interactants par l'étude des interactions didactiques orales des différentes séances, puis à travers les annotations écrites dans les copies.

1. Accompagnement portant sur le surnaturel et les effets de peur

1.1. Ce que nous apprennent les entretiens et les guidances écrites du professeur

Par l'entretien présenté en annexe 1D, Cyril justifie les critères de la grille d'écriture « *Une ambiance angoissante ou fantastique a été créée (en utilisant par exemple de nombreux adjectifs qualificatifs)* » et « *Les sentiments et les réactions d'inquiétude du personnage principal sont exprimés (en utilisant par exemple de nombreux adjectifs qualificatifs)* » par le fait qu'il y a « *énormément d'adjectifs qualificatifs* » dans le début de la nouvelle *La Sirène* de Ray Bradbury qui sert de modèle. Cette affirmation est à nuancer.

Dans la fiche de préparation, Cyril indique avoir travaillé en effet sur les pages 7 à 12 de cette nouvelle. Nous avons compté les mots des pages 7 à 12. Elles comportent 1545 mots et sur ces 1545 mots, on compte 78 adjectifs qualificatifs, soit 5 % ; les connecteurs sont aussi nombreux. Le logiciel *Tropes* révèle que les adjectifs objectifs et les adjectifs subjectifs sont en nombre égal, que la catégorie du verbe est beaucoup plus représentée (251 occurrences de verbes) et les modalisations sont au nombre de 154, soit bien plus que la catégorie des adjectifs. On compte 124 pronoms. Nous avons comparé cette proportion d'adjectifs avec la première version du *Horla* et nous avons trouvé la même proportion d'adjectifs qualificatifs dans les deux textes : 154 adjectifs sur 3087 mots dans *le Horla* de Maupassant, soit 5 %.

La notion de *surnaturel* est passée sous silence dans cette classe de CM, Cyril insiste en revanche sur « *la fin mystérieuse* » (TP 101 et 147) qui, selon lui, est incontournable mais difficile à identifier comme telle par les enfants :

101 EPF- CYRIL : (...) tout le reste la fin mystérieuse je ne sais plus ce que j'ai mis la fin mystérieuse enfin ce sont des critères un peu plus subjectifs donc effectivement c'est difficile à évaluer

147- EPF- CYRIL : ah oui c'est obligatoire que la fin soit mystérieuse

Cyril, professeur stagiaire du primaire, ne connaît pas les programmes de collège. Or il exige, en production d'écrit, en CM1-CM2, une chute de nouvelle ambiguë, ouverte ou surprenante, ce qui est décrit dans les documents d'accompagnement des programmes du cycle central des collèges (p. 110) comme un approfondissement de 4^{e1} pour le genre particulier de récit qu'est

¹ Voir notre chapitre 3, p. 148 : « *Les élèves sont également conduits, au cours du cycle central, à prendre en compte de manière plus précise les genres du récit : par exemple, l'importance de la « chute » dans la nouvelle, (...) les ingrédients de la peur dans le récit fantastique* ».

Chapitre 8. L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en fin de primaire et dans le secondaire

la nouvelle. Les programmes de primaire n'obligent pas à penser qu'il s'agit d'un genre à maîtriser en rédaction en primaire, bien qu'il puisse être étudié comme genre à lire. Dès février, Cyril a nourri les élèves de modèles du genre fantastique, notamment des textes de Maupassant. La nouvelle *La Chevelure* a été donnée à lire. Il la présente comme une œuvre étrange et mystérieuse par le fait que le personnage principal est un pensionnaire d'hôpital psychiatrique et que le texte de la nouvelle n'est autre que le contenu de son journal intime (Annexe 1C, 45 EPF-Cyril). L'étrangeté, le surnaturel pris comme modèle par Cyril renvoient au fantastique intérieur, au trouble de la conscience qui peut altérer le jugement et susciter des visions fantasmagoriques. Est-ce pour autant celui-ci qu'il demande d'écrire, comme Lyse au lycée ?

Cyril n'emploie jamais le terme *surnaturel* ni dans les entretiens avec le chercheur ni lors des séances d'écriture. D'autres termes afférents au surnaturel *peur, angoisse, situation effrayante* sont également totalement absents des entretiens qui se focalisent plutôt sur la gestion de la classe et sur celle des différentes étapes de l'écriture-réécriture en général. A défaut, Cyril emploie un nom plus général et moins précis, celui d'*ambiance* (TP EPF 45) qui entre en relation avec le groupe nominal « *phénomène un peu étrange* » :

45- EPF- CYRIL : c'était sur *La Sorcière d'Avril* euh :: c'était sur la sirène donc je décrivais toute une ambiance au départ sur le phare donc il y avait énormément d'adjectifs qualificatifs on était vraiment imprégnés dans une ambiance je la leur ai lue je leur ai demandé de croiser les bras avant pour bien parce que c'était à 4 heures donc pour bien qu'ils soient concentrés recentrés attentifs donc pendant deux minutes je leur ai fait croiser les bras la tête dans les mains voilà et après j'ai commencé à lire l'histoire j'ai dit vous vous imprégnez de l'ambiance etc donc c'était la description du phare jusqu'à jusqu'au moment où on arrivait à un phénomène un petit peu étrange

Dans ses entretiens, Isabelle, en revanche, emploie le terme *surnaturel* (TP 200) :

E200- Isabelle : alors je leur ai donné comme définition que c'était un récit où survenait à l'intérieur d'un cadre réaliste un phénomène surnaturel et que ce phénomène étant il y a un héros souvent solitaire qui essayait de se dépatouiller de ce phénomène et à la fin subsistait l'existence de ce phénomène et survenait aussi une réparation plutôt rationnelle de ce qui s'était passé mais le doute doit subsister quoi il y a transgression je leur ai parlé de la transgression qu'il pouvait recevoir ce narrateur et après la transgression il y a le châtement quoi mais ça je pense qu'on l'a bien vu dans les textes

En dépit de l'importance qu'elle confère au surnaturel¹, au TP E202, ce n'est pas la définition de Todorov où le terme *surnaturel* apparaît qu'elle choisit parmi les trois proposées, elle s'oriente vers celle de Vax qui conclut qu'il n'y a pas d'explication au fait qui survient :

E201- Le chercheur : de ces trois définitions de laquelle te sens-tu la plus proche ?

¹ Dans la transcription *in extenso* du cours, le terme « *surnaturel* » est employé trois fois par Isabelle ou sept fois par ses élèves. Le terme « *irrationnel* » est dit huit fois par Isabelle et neuf fois par ses élèves, en présence de la caméra qui accompagne le professeur dans ses déplacements.

E202- Isabelle : il faut que je te les lise, non ? alors « *le fantastique, c'est l'hésitation éprouvée par un être qui ne connaît que les lois naturelles face à un évènement en apparence surnaturel* » « *un conte est fantastique tout simplement si le lecteur ressent profondément un sentiment de crainte et de terreur, la présence de mondes et de puissances insolites* » « *le récit fantastique aime à nous présenter habitant le monde où nous sommes des hommes comme nous en présence de l'inexplicable* » bah moi c'est plutôt la dernière que je leur ai donnée alors la première ça je dirais que ça me fait penser rapidement à *Apparition* l'homme qui vient chercher dans une chambre délabrée il vient chercher il a une mission il vient chercher des documents il se trouve qu'il y a un fantôme qui apparaît à la fin donc ça c'est un peu ça l'homme il lui arrive des choses et malgré tout il reste un peu concentré donc en fait ça se termine un peu comme ça on ne sait pas trop et moi les autres personnages je ne me trouve pas dans tu vois dans *Docteur Jekyll* dans cette définition là je trouve que le héros garde trop le pas dans la réalité la deuxième alors là c'est l'histoire du lecteur oui les puissances insolites +++ je ne sais pas moi je trouve que ce n'est pas uniquement le lecteur qui a ce sentiment de crainte le personnage aussi il doit à un moment perdre pied pour qu'on puisse s'identifier comme il faut la troisième ça me va le cadre réaliste moi j'ai beaucoup insisté dessus « *le récit fantastique aime à nous présenter habitant le monde où nous sommes des hommes comme nous en présence de l'inexplicable* »

Les élèves ont visiblement assimilé l'importance qu'Isabelle confère au surnaturel dans le genre fantastique car, quand on leur demande leur définition du fantastique, ils réemploient le terme *surnaturel* comme un élément incontournable (TP EPF Loïc 33 ; TP EPF Caroline 38 ; TP EPF Claudia 39 ; TP EPF Maud 134). Isabelle a préparé le travail d'écriture sur le fantastique en faisant travailler le champ lexical de la peur, et comme Aude, elle établit un lien entre comparaisons, métaphores, synonymie et fantastique. A travers son discours, on comprend que ce sont des procédés rhétoriques et lexicaux à réinvestir pour accéder à une stylistique du fantastique :

E1-Isabelle : (...) au niveau lexical sur le champ lexical de la peur donc on a beaucoup travaillé là-dessus on a fait beaucoup d'exercices on a travaillé sur les synonymes les comparaisons les métaphores.

Toutefois ces procédés stylistiques travaillés en amont de la séance d'écriture et évoqués dans cet entretien ne sont pas objet d'une réflexion pendant la séance d'écriture et on ne repère pas d'interventions où ces figures sont évoquées, mais des synonymes sont recherchés par les élèves quand Isabelle leur signale des répétitions lexicales.

La structure présentée à travers les guidances écrites par Cyril exclut qu'une explication rationnelle soit trouvée à la fin, ce qui révèle une conception du fantastique qui met de côté le *fantastique étrange* dit « surnaturel expliqué ». Les guidances écrites conçues *a priori* par Cyril s'appuient sur un schéma narratif simplifié non spécifique au genre (Annexe 1D) :

Chapitre 8. L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en fin de primaire et dans le secondaire

Structure de votre histoire, le récit fantastique comporte 4 parties :

- L'introduction présente les personnages, le lieu et l'époque. C'est la situation initiale.
- L'élément perturbateur introduit un phénomène bizarre, inexplicable...
- Le déroulement de l'action contient différentes étapes de plus en plus inquiétantes et donne du suspense.
- La fin est mystérieuse. C'est la situation finale.

Cyril s'oriente plus, si l'on en croit cette guidance, vers le fantastique pur, où le doute demeure jusqu'au bout. Dans la grille d'autoévaluation qu'il soumet aux élèves, quatre critères en relation avec le surnaturel et la peur attirent notre attention :

- « Un élément perturbateur extraordinaire a été introduit »
- « Une ambiance angoissante ou fantastique a été créée (en utilisant par exemple de nombreux adjectifs qualificatifs). »
- « Les sentiments et les réactions d'inquiétude du personnage principal sont exprimés (en utilisant par exemple de nombreux adjectifs qualificatifs). »
- « La fin est mystérieuse. »

Le terme « *extraordinaire* » se substitue au terme « *surnaturel* » non utilisé. Le premier critère marque une rupture entre la situation initiale ordinaire et l'arrivée du problème qui rompt avec le déroulement quotidien de la vie. Un évènement perturbateur n'est-il pas par essence extraordinaire, puisqu'il rompt l'équilibre ordinaire de la situation initiale ? Beaucoup d'évènements sont « *extraordinaires* » sans être « *surnaturels* ». La guidance écrite par le critère numéro deux explicite ce que Cyril entend par « *ambiance* » : il s'agit d'une « *ambiance angoissante ou fantastique* » qui se dégage soit des évènements soit du chronotope, caractérisés par des adjectifs qualificatifs. Ce qui contribue à faire naître cette ambiance n'est toutefois pas précisé ni non plus le lexique. Du point de vue de la psychologie des personnages et des propos tenus par le narrateur, Cyril attend aussi l'expression d'une inquiétude à travers l'insertion dans le texte d'adjectifs qualificatifs reflétant cet état d'esprit, comme l'indique le troisième critère cité. Enfin l'importance conférée à l'ambiguïté de la chute, qu'il souhaite mystérieuse, appartient tout autant au genre de la nouvelle que du fantastique. Tout cela conduit à choisir certains lieux d'interventions didactiques : travailler avec les élèves les descriptions, l'expansion des groupes nominaux, les interventions subjectives du narrateur, réactiver des connaissances lexicales sur les adjectifs propres à produire une impression d'inquiétude ou de frayeur. Cyril insiste particulièrement sur les adjectifs pour produire des effets d'inquiétude, mais il ne fait aucune allusion au rôle possible que jouerait l'emploi de verbes ou d'adverbes pour susciter ce même sentiment. Les comparaisons n'apparaissent pas non plus dans la guidance écrite comme un procédé permettant de relayer la peur. L'observation de ces documents conçus *a priori* amène à

Chapitre 8. L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en fin de primaire et dans le secondaire

supposer que les interventions en situation porteront sur l'utilisation des outils narratologiques (N), les caractéristiques génériques (CG), les buts pragmatiques (But), les personnages (P), la transposition de la structure (TS) ou la structure narrative du genre (SG), l'ajout d'ambiguïtés au service de la proliférance du texte (APF), le chronotope (C) et les événements (E).

Isabelle aussi a recours à une grille d'évaluation distribuant les critères, les uns dans une rubrique appelée « *fond* », et l'autre « *forme* » (annexe 2B). Elle attribue 2,5 points à la mise en place d'un univers particulier, qui commence de façon réaliste (1 point), puis elle demande que « *des événements surnaturels et inquiétants y interviennent* » (1,5 point). Un autre critère, lié cette fois à la structure, caractérise la montée de l'angoisse : « *la peur augmente au fil du déroulement de l'aventure* » (1,5 point). Le surnaturel fait peur. Il s'agit bien d'un registre différent du registre merveilleux qui met en scène un surnaturel qui ne fait pas peur au lecteur parce que le conte merveilleux ne met pas des personnages réalistes en scène dans un monde identique au nôtre. Le surnaturel des contes merveilleux fait peur pour les personnages, mais on sait que l'histoire se finit de façon heureuse. Le dernier critère qui apparaît dans la série de ceux intervenant pour la rubrique « *fond* » est le vocabulaire. On peut lire « *le vocabulaire utilisé est celui du genre fantastique (présence du champ lexical de la peur)* ». Du point de vue de la narration, Isabelle exige une narration explicite (Dumortier, 1989 : 93), autrement dit une narration à la première personne du singulier (1 point) où le protagoniste est le narrateur (1 point). Cela est susceptible, en effet, de rendre l'intensité de la peur plus grande en facilitant l'identification du lecteur au personnage narrateur par l'emploi de cette première personne grammaticale, ce qu'elle explique au TP 654¹. Mais ce n'est pas l'argument qu'elle emploie dans les entretiens. La raison de son choix est que la conjugaison des passés simples et des imparfaits à la première personne a été beaucoup observée lors des séances de lecture de textes fantastiques et qu'elle espère un réemploi correct de ces formes verbales (cf Annexe 2C, TP E 174). Elle considère également qu'il y a des thèmes caractéristiques du fantastique, excluant les autres². Ces thèmes se rattachent généralement au surnaturel et au frisson du fantastique. Cette grille, qui a été donnée au cours des séances d'écriture, laisse supposer que l'on va trouver des interventions didactiques sur les caractéristiques génériques (CG), les personnages (P), la structure narrative du genre (SG), les buts pragmatiques (But), le chronotope (C) et les événements (E).

¹ **654- Isabelle** : vous remodifierez tout mais ça change quand même pas mal de choses parce que quand vous dites « il » ce n'est pas lui [12 min.] qui s'exprime c'est un autre narrateur alors que quand c'est « je » au niveau des sensations de la peur de l'expression de la peur c'est plus facile quand c'est soi-même qui exprime les choses

² Les trois critères qu'elle donne sont : « *Le thème choisi appartient au genre fantastique* » (1 point) ; « *Le thème choisi est clairement représenté* » (2 points) ; « *aucun autre thème n'intervient dans le récit* » (1 point).

La démarche, qui est commune aux deux pratiques de Cyril et Isabelle, repose sur des outils relevant du modèle disciplinaire de l'évaluation critériée et de la production d'écrits, développée dans les années 1990 par le groupe EVA sans qu'on puisse exclure d'autres influences. Cyril n'est pas sûr d'avoir été influencé par la formation (annexe 1C, 29 EPF-Cyril), mais dit avoir échangé avec une collègue professeur d'école stagiaire qui faisait son mémoire sur la réécriture et avoir consulté des sites internet, sans préciser lesquels. Isabelle, quant à elle, déclare être allée chercher une grille d'évaluation de l'écriture de textes fantastiques sur un site internet. En cherchant sur la toile, on se rend compte en effet que la grille est tirée d'un site belge et qu'elle est destinée à des élèves de 4^e belges¹, c'est-à-dire des élèves de niveau seconde. Le nombre de points attribué à chaque critère a été souvent divisé par deux. Internet tend ici à faire éclater les frontières nationales pour ce qui est des pratiques et à générer des confusions sur le public visé par les documents proposés.

1.2. Le ressenti des élèves sur l'accompagnement des phénomènes surnaturels

Les questionnaires que nous avons soumis aux élèves de Cyril et d'Isabelle montrent que les élèves d'Isabelle ont eu le sentiment qu'elle s'était beaucoup focalisée sur l'accompagnement de la mise en place des phénomènes surnaturels dans le récit (10 élèves sur 17 ont répondu positivement ou très positivement à l'item 1.7. « *Le professeur nous a incités à faire référence à des évènements mystérieux, étranges ou qui font peur* »— figure 1).

Pour Cyril (figure 2), la répartition de l'évaluation des élèves à l'accompagnement qu'ils ont reçu révèle des sentiments plus mitigés concernant l'accompagnement du surnaturel, mais l'appréciation reste plutôt positive (10 élèves sur 20 sont « *d'accord* » ou « *tout à fait d'accord* » avec cette même proposition de l'item, contre 8 qui ne le sont pas). Pour Aude (figure 3), la réponse à la même proposition « *Le professeur nous a incités à faire référence à des évènements mystérieux, étranges, surnaturels ou qui font peur* » entraîne des appréciations très inégales et sans qu'une réponse nette ne se dégage au sein des 10 réponses².

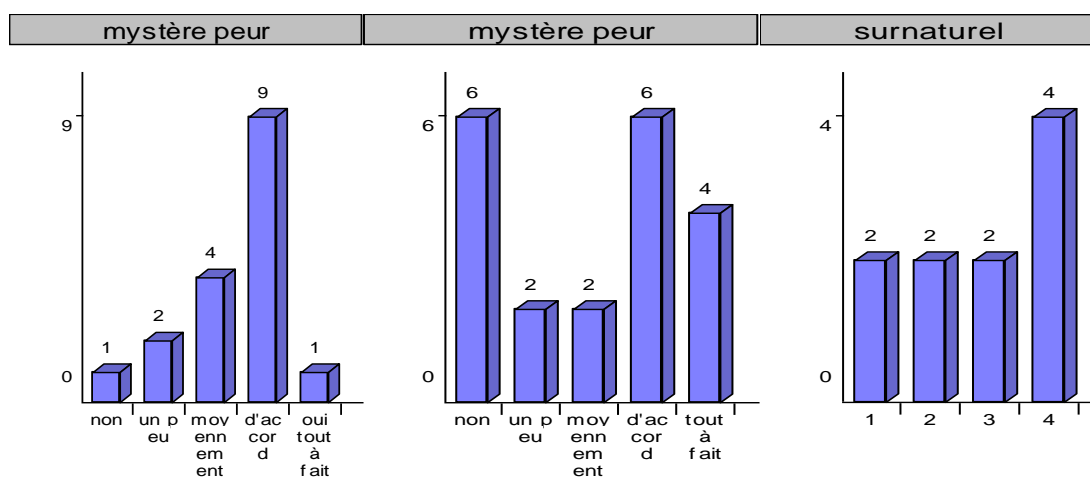
Si l'on se fie aux réponses des élèves représentées dans ces histogrammes, l'accompagnement de l'insertion du surnaturel dans le récit existe mais est inégalement réparti au sein de la classe dans les pratiques de Cyril et d'Aude. Or Cyril et Aude sont les professeurs qui ont eu le plus grand nombre d'écrits différents à gérer. Aude a pratiqué une

¹ <http://www.enseignons.be/upload/secontaire/Francais/grilles-evaluation-Redaction.doc> page téléchargée le 22 juillet 2010.

² Nous rappelons que ces questionnaires n'étaient pas élaborés au moment de l'enregistrement princeps de Lyse.

écriture individuelle avec onze élèves, elle avait donc onze copies à guider. Cyril avait huit groupes, soit huit écrits différents à traiter. Isabelle a choisi de ne faire que cinq groupes, elle n'avait par conséquent que cinq brouillons à accompagner. Par rapport à Aude qui en avait onze, elle a donc pu théoriquement passer deux fois plus souvent dans chaque groupe pour gérer concrètement les problèmes particuliers d'écriture relatifs au surnaturel. Le faible nombre d'écrits à suivre peut expliquer qu'il était plus facile de faire un guidage individualisé des contenus textuels portant sur le surnaturel. Plus le nombre d'écrits à gérer en situation d'écriture est important, plus le professeur est amené à survoler les productions ou à moins s'intéresser à certaines ; les propos généraux, peu contextualisés risquent d'être plus fréquents dans les classes à très grand nombre de copies différentes.

Figures 1, 2 et 3 : item « *Le professeur nous a incités à faire référence à des événements mystérieux, étranges ou qui font peur* »



1 : non ; 2 : un peu ; 3 : moyennement ; 4 : d'accord ; 5 : oui, tout à fait

Figure 1 : Isabelle. 17 élèves de 6e

Figure 2 : Cyril. 20 CM1-CM2

Figure 3 : Aude
10 élèves de 5^e T

1.3. Ce que nous révèlent les interactions didactiques sur les représentations que se fait l'enseignant sur le surnaturel et sur la peur

1.3.1. Cyril, CM1-CM2

La pratique de Cyril comporte des interventions orales et écrites portant sur le surnaturel. Certaines interventions écrites sont redondantes avec des tours de parole qui ont pour fonction d'explicitier ses annotations sur les brouillons (TP 923, annexe 1A). En ce qui

concerne les interventions orales, nous avons dénombré 202 interventions visant à étayer l'écriture. Parmi elles, 6 interventions¹ ont une préoccupation d'ordre pragmatique ou stylistique ciblée sur l'expression de la peur, du surnaturel ou du mystère (soit 3 min. 03 s. du temps de parole professoral). En pourcentage, cela fait une proportion de 3 % de l'ensemble des interventions didactiques. Deux interventions sont ciblées sur l'expression de la peur (TP 923 et 925-931, annexe 1A) :

923- CYRIL : eh t'as vu ce que je t'ai mis là donc mettre là des adjectifs qualificatifs et ça oui il voit la bête dans le parc et c'est tout il n'a pas peur rien du tout ? ++ il n'y a aucune phrase sur ce qu'il ressent tu vois il n'y a rien du tout là donc là il faut absolument placer une phrase si tu vois un monstre et que tu n'as aucune si tu n'as pas peur c'est un peu bizarre tu vois donc du coup nous ça ne nous met pas dans l'ambiance + le lecteur n'a pas peur non plus bon voilà il voit un monstre voilà

924- **E** : on ne devrait pas mettre un tiret ici ? [23 min.]

925- CYRIL : où ça ++ pour le dialogue ? oui il faut le mettre là c'est pareil je t'ai rajouté « terrorisés » « les policiers tirèrent toutes leurs munitions » + pareil ils n'ont pas peur rien ils voient le monstre les policiers tirèrent toutes leurs munitions pareil les martiens rajoutez un adjectif qualificatif pour qualifier ces martiens ++ là « nous le recherchons depuis des siècles et ils partent. Il reprit le cours de sa vie normalement » qui c'est il ? on l'a pas compris d'accord et c'est tout ça finit comme ça ? il faut à la fin entretenir un petit peu l'intrigue le mystère voilà il ne faut pas qu'on dise à la fin voilà tout est normal c'est terminé à vous de réfléchir

Or ces deux interventions sur la peur concernent spécifiquement un groupe, le groupe 3, et elles sont regroupées dans un seul échange, de type guidage, à la 23^e minute de la 3^e séance du 20 juin. Autrement dit, pour Cyril, le travail sur la stylistique de la peur passe exclusivement par un critère linguistique qui est donné dans les grilles d'écriture : l'insertion d'adjectifs. Ce critère écrit n'a aucune forme de redondance avec un travail d'accompagnement oral de l'expression de la peur par la suite. Avec le groupe 3², Cyril cible un moment du texte où les personnages sont confrontés à la rencontre d'un monstre et incite à l'insertion d'une phrase exprimant cette ambiance de « peur ». Pour Cyril, la peur du lecteur est conditionnée par l'expression de la peur du personnage. On sait toutefois qu'avec un regard d'en haut ou focalisation zéro, le lecteur peut avoir connaissance de dangers qui menacent les personnages, quand bien même ceux-ci ignorent qu'ils sont menacés. C'est alors précisément cette connaissance supérieure qui crée au contraire l'angoisse du lecteur. Il est réducteur de penser que le sentiment de frisson du lecteur passe obligatoirement par le point de vue du personnage. Cyril essaie de le faire comprendre au groupe 8.

¹ TP 923 ; TP 925-931 ; TP 820-830 ; TP 857-863 ; TP 944-950 ; TP 1363-1371 (annexe 1A).

² Annexe 1B, EI 2 GR 3 et EI 3 GR 3.

Le groupe 8¹ reçoit des annotations écrites qui se doublent d'un guidage oral :

944- CYRIL : Lucie tu as compris tout ce que j'ai mis ?

945- Lucie : il faut mettre un adjectif

946- CYRIL : et là ?

947- Lucie : parce qu'elle s'amuse elle n'a pas compris qu'il y avait un danger

948- CYRIL : là « La chienne roula dans l'herbe et se cogna sur la harpe magique invisible » et pourquoi elle roule dans l'herbe ?

949- Lucie : bah parce qu'elle n'avait pas compris qu'il y avait un danger et elle s'amuse

950- CYRIL : bah voilà le lecteur il ne le sait pas ça il faut peut-être le préciser un petit peu tu vois

L'animal ignore le danger, mais Cyril conseille de mettre le lecteur au courant de cette menace. Cyril propose l'insertion d'un adjectif et d'informations explicitant le danger pour soutenir la tension du lecteur. L'adjectif manquant et la phrase à ajouter sont précisément localisées dans la production, et les raisons de la nécessité de cet ajout sont explicitées par l'échange oral, à la suite duquel l'élève fait le travail d'écriture qui est présenté comme nécessaire. Il s'agit donc bien d'un guidage.

D'autres fois, avec le même groupe 8, Cyril a recours à des corrections écrites qu'il effectue lui-même sur la copie et qu'il demande d'apprécier, de commenter afin de les généraliser éventuellement à d'autres parties du texte :

1360- CYRIL : alors où c'est que c'est ++ voilà « Celui-ci » alors qu'est-ce que j'ai fait avant ?

1361- E : t'as mis un adjectif

1362- CYRIL : c'est quoi comme adjectif ?

1363- E : c'est *effrayant totalement effrayant*

1364- CYRIL : et pourquoi je l'ai mis ?

1365- E : parce que c'est effrayant

1366- CYRIL : voilà vous voyez ce que ça ajoute à l'ambiance est-ce que vous le voyez en le disant ?

1367- E : oui

1368- E : oui

1369- CYRIL : vous voyez ce n'était pas dur d'ajouter un adjectif

En dépit de l'adhésion des deux élèves au procédé consistant à ajouter un adjectif pour créer l'angoisse, il faut admettre que ce n'est pas aussi simple (TP 1369 « *ce n'était pas dur* »). Il est réducteur de penser qu'en ajoutant le mot *effrayant* quelque part, le suspense et le frisson sont obtenus de façon automatique du côté du lecteur. Il faut une certaine empathie envers la victime potentielle, un certain effet de réel pour que la situation soit crédible et réaliste. Le narrateur doit prendre le temps de s'attarder sur la narration du danger, qui peut

¹ Annexe 1B, EI 3 GR 8 et EI 4 GR 8.

n'être que suggéré¹. Cela implique un travail sur la vitesse de la narration et sur les descriptions, sur l'implicite également.

857- CYRIL : les écritures comment elles peuvent être ? si tu veux il faut entretenir le mystère le fantastique donc ces écritures ce sont des écritures comme ça là on a écrit un texte bon ça ce sont des écritures de l'ancien temps ++ qu'est-ce qu'elles ont de particulier ces écritures ?

858- E : bah elles sont vieilles voilà

859- CYRIL : par exemple mais si tu veux entretenir un petit peu le mystère qu'est-ce que tu peux mettre sur ces écritures ?

860- E : bah je ne sais pas moi *étranges* moi je ne sais pas

861- CYRIL : *étranges* tu dis + par exemple ++ *mystérieuses*

862- E : oui

863- CYRIL : ou *inexpliquées* ou tu vois ? ++ tu vois la différence là ça faisait des écritures tapées à l'ordinateur d'accord ? pensez qu'il faut créer une ambiance une atmosphère d'accord donc mystérieuse les adjectifs qualificatifs servent à créer cette ambiance donc il ne faut pas lésiner dessus [10 min. 36 s.]

Derrière ce conseil d'insertion d'adjectifs donné également au groupe 6, conseil qui apparaît donc comme le principe général préconisé pour améliorer l'inquiétante étrangeté du texte, la préoccupation de vérifier les accords grammaticaux transparait. En effet, pourquoi tout faire reposer sur la seule classe des adjectifs et ignorer les autres classes grammaticales qui peuvent participer au champ lexical de la peur ? Cyril ne voudrait-il pas surtout vérifier si les accords des adjectifs sont correctement marqués ? Si tel est le cas, alors la grammaire conditionne partiellement le choix des procédés de réécriture en raison des règles d'accord qu'elle oblige à penser intellectuellement², ce qui n'est pas sans rapports avec le modèle disciplinaire de la rédaction qui subordonne le contenu à la maîtrise des règles orthographiques et syntaxiques.

Dans un premier temps, Cyril dévolue le travail de relecture de quelques productions à des élèves extérieurs aux membres du groupe. Or, parmi les critères de relecture, le critère « *La fin est mystérieuse* » est assez accessible à la critique des pairs pour qu'ils puissent détecter la nécessité d'une amélioration sur ce point. C'est ce qui se passe ici avec le groupe 3 qui relit le texte du groupe 5 (Annexe 1B, EI 3 GR 5) :

820- CYRIL : alors la fin n'est pas mystérieuse ? [1H 10 min. 50 s.]

821- E : non ils disent le lendemain matin tout est normal « *Et voilà tout est normal* »

¹ Voir notre chapitre 1, paragraphe 3.2.1. *Produire des effets sur le lecteur*, p. 63.

² Les programmes 2007, alors en vigueur, établissent un lien entre respect des règles syntaxiques et écriture d'un récit à travers la compétence : « *Elaborer et écrire un récit d'au moins une dizaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentations* ». (B.O. n°5 du 12 avril 2007, Hors série, p. 103).

Cyril, plus tard, au TP 853, fait un guidage plus précis, suggérant une piste écrite et orale pour que cette fin de la première version du groupe 5 soit plus mystérieuse, ce à quoi ne parvient pas la lecture évaluative des pairs : le mobilier renversé pourrait prêter à croire que la maison a peut-être effectivement bougé.

Au final, les groupes 3, 8, 6 et 5 ont reçu une à deux brèves interventions didactiques sur le surnaturel, la peur, le mystère dans leur texte. Cela représente la moitié des groupes (4/8) de ce cycle 3. Or le problème de l'expression de la peur est central dans la problématique de l'écriture du fantastique.

Quand Cyril emploie le mot « *description* », il en fait usage pour parler de description de l'image inductrice. Le mot « *description* » est toujours linguistiquement employé soit avec un complément du nom « *de l'image* » : « *la description de l'image* » (TP 152 ; 158 ; 213 ; 215 ; 245) soit avec des problèmes d'emploi des temps (TP 851 ; 934 ; 937) ; plus rarement le professeur d'école Cyril propose d'amorcer le récit en faisant la description des personnages et des lieux, comme un passage obligé dans tout texte (TP 742). Cyril ne met jamais la description en relation avec une fonction pragmatique visant à produire un effet d'angoisse ou de suspense sur le lecteur.

1.3.2. Isabelle, 4^e

Isabelle intervient de façon différente sur les effets de peur liés au surnaturel et au mystère. 17 interventions didactiques¹ orales sur 289 visent à renforcer ou à créer des effets d'inquiétude ou de peur dans les productions d'élèves, ce qui représente une proportion de 6 %. Ce pourcentage est deux fois supérieur à celui de Cyril (3 %). Pourtant, jamais Isabelle n'a employé le mot « *adjectif* » dans les échanges. Elle considère donc que l'expression de la peur ne repose pas spécialement sur la classe grammaticale des adjectifs. Pour elle, c'est plus le pouvoir de représentation des descriptions qui fait naître le fantastique, l'angoisse, le suspense, l'ambiance et qui permet au lecteur d'entrer dans le récit (TP 480 ; 1020 ; 1122). Elle le confirme dans l'entretien post-séquence (E 196-Isabelle « *voilà exactement* »), mais il se peut que le chercheur ait induit la réponse par anticipation (E 195) :

E194- Isabelle : alors les tout premiers j'étais assez légère sur les annotations parce que j'avais l'impression d'avoir dit beaucoup de choses en classe alors je n'ai pas répété ce que j'avais déjà dit tout était sur des points de détail des moments où il manquait des parties c'est-à-dire ils allaient d'un truc à un autre + il manquait + alors j'ai mis à développer c'est souvent au niveau du développement de petites choses

¹ Il s'agit des TP 3 ; 394 ; 480 ; 541 ; 558 ; 654 ; 704 ; 721 ; 1020 ; 1122 ; 1150 ; 1341 ; 1580 ; 1906 ; 1921 ; 1943 ; 2080.

E195- Le chercheur : les descriptions qui peuvent susciter l'angoisse ou la peur

E196- Isabelle : voilà exactement ils avaient un peu zappé ces moments-là ils n'ont pas su repérer les moments qui pouvaient les aider à travailler alors moi j'ai essayé de les aider à travailler alors moi j'ai essayé de faire ressortir parce que telle rue ça me parlait un petit peu ou tel endroit ou telle situation

Les moyens stylistiques que Cyril et Isabelle préconisent pour pratiquer une écriture de l'angoisse les différencient. Les gestes professionnels d'accompagnement de l'écriture mis en œuvre par Isabelle pour susciter la peur par la perception d'un possible surnaturel reposent dans 10 cas¹ sur 17 sur des procédés de guidance, soit 59 % des cas. A six occasions², il s'agit d'un accompagnement plus précis, soit 35 % des interactions didactiques portant sur l'expression de la peur sous forme de guidage. On ne trouve qu'un seul cas de tissage³ (TP 609) sur les 17 interventions portant sur ce problème d'écriture, soit 6 %. Jamais Isabelle n'a recours à des corrections sémantiques qui pourraient consister à rajouter des mots, des expressions favorisant le sentiment d'inquiétude du lecteur.

Sur les 10 guidances d'Isabelle ciblées sur le surnaturel, 5 sont destinées au groupe 4, groupe le plus lent et le plus en difficulté, soit 50 % des guidances. Le groupe 1 bénéficie de deux guidances sur le surnaturel et la peur (TP 654 et 1150), le groupe 2 d'une seule (TP 1122) et le groupe 5 d'une seule également. Le groupe 3 ne bénéficie d'aucune guidance sur la peur ni sur le surnaturel. Les guidances adressées au groupe 4 portent toutes sur les motivations psychologiques des personnages : pourquoi l'héroïne est-elle portée à croire au surnaturel, pourquoi peu à peu la peur s'installe-t-elle chez le personnage ? Isabelle fait motiver psychologiquement l'adhésion du personnage en la croyance en une autre réalité. Dans les écrits de ce groupe, elle cherche à développer une cohérence psychologique, une empathie du lecteur pour les peurs des personnages, empathie qui passe par la description des états d'âme de l'héroïne et une ambiance fantastique (TP 1339-1341 ; 1906-1908 ; 2080) ainsi que par la cohérence des choix des personnages en fonction de leurs phobies (TP 704) :

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

1339- Isabelle : bah je ne sais pas c'est l'occasion puisque c'est les oiseaux qui sont qui sont dans la chambre c'est l'occasion de mettre un peu de fantastique là puisque là elle les voit et qu'est-ce qui se passe ? elle ne ressent rien ?

1340- Brice : si elle est apeurée parce qu'elle n'aime pas les oiseaux

¹ TP 3 ; 654 ; 704 ; 1122 ; 1150 ; 1341 ; 1580 ; 1906 ; 1921 et 2080.

² TP 394 ; 480 ; 541 ; 558 ; 1020 et 1943.

³ Nous avons défini le *tissage* dans notre chapitre 6, paragraphe 1.3. *Le tissage*, p. 252-253.

1341- Isabelle : oui je vous rappelle qu'elle a super peur des oiseaux quoi hein donc il faudrait que ça arrive ici + ici aussi cette histoire de tapisserie avec une colombe « *dans une des chambres, il y avait une tapisserie avec des colombes* » vous l'avez mis là déjà

1906- Isabelle : déjà pour s'asseoir et perdre l'équilibre (*elle lit*) alors pourquoi elle commence à croire aux forces surnaturelles ? ++++ parce qu'il n'y a plus de lumière d'un coup ?

1907- **Brice :** non mais tous les trucs qu'il y a eu les frissons après que les oiseaux

1908- Isabelle : alors peut-être les reciter là la bave parce que moi je me pose la question [47 min.] alors les frissons les oiseaux sur le lampadaire la poignée et vous mettez et maintenant la lumière qui s'éteint et puis hop vous repartez c'est juste trois mots

1921- Isabelle : « *c'était seulement de la paranoïa* » reprenez l'histoire des oiseaux parce que je vous rappelle que votre personnage a peur des oiseaux ça ne peut qu'apporter [48 min.]

2078- Isabelle : oui mais il faut trouver une idée

2079- **Brice :** mais il faut bien que j'en parle +++ déjà j'ai mis un battement d'aile dans le cou ça revient un peu aux oiseaux

2080- Isabelle : quand elle est assise par terre et qu'elle a peur

2081- **Brice :** ah oui c'est mieux quand elle a peur « *Les lumières de la maison était éteintes. Je sentis un battement d'aile dans mon cou et je sursota.* »

L'importance qu'Isabelle confère à la description psychologique se retrouve au TP 1580, quand elle demande au groupe 5 d'expliquer pourquoi le personnage décide de rester dans la chambre et d'affronter le phénomène étrange faisant une apparition régulière sous la moquette. Elle veut faire motiver le huis clos. Là encore, elle manifeste le souci de donner une cohérence psychologique aux actes des personnages, en relation avec une incitation à l'augmentation du nombre de termes appartenant au champ lexical de la peur (TP 1150). De même, avec le groupe 2, elle cherche à motiver la présence d'une description, qui doit être utile (TP 1122). La description trouve une justification en permettant de développer une atmosphère sombre de la chambre, donc inquiétante. Isabelle critique également la description de faits qui n'ont pas de répercussions sur la suite du récit : la succession des chats rencontrés dans la rue est l'objet de précisions qui ne trouvent pas de raison d'être dans le récit. On peut supposer que ce motif des chats qui suivent l'héroïne est un souvenir de lecture ou de l'adaptation cinématographique du livre fantastique *Harry Potter à l'école des sorciers*, qui commence justement sur ce motif d'un rassemblement de chats. L'enseignante recommande par conséquent aux élèves de développer ces passages (IDR) afin que le lecteur comprenne leur utilité pour la suite du récit et afin qu'ils puissent réellement être propres à susciter un début d'étrangeté ou d'inquiétude, terreau du sentiment fantastique.

En ce qui concerne le guidage portant sur l'insertion d'éléments pouvant passer pour surnaturels et susceptibles de produire des effets de peur dans les textes, seuls deux groupes

Chapitre 8. L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en fin de primaire et dans le secondaire

de 4^e en bénéficient : les groupes 1 (TP 394 ; 480 ; 1020) et 4 (TP 541 ; 558 et 1943). Les groupes 2, 3 et 5 ne sont pas assistés dans leur effort d'insertion d'éléments surnaturels dans leur production.

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

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

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

480- Isabelle : (...) donc le notaire se réveille à l'hôpital mais ça à la limite c'est du détail XXX il y a un autre rendez-vous qui est convenu et Roger hérite de la maison [29 min.] vous partez là-dessus l'histoire de l'accident c'est du détail ++ dans ce que j'ai noté ici (*feuille de consignes*) je vous ai mis « *description utile et pas décorative* » c'est-à-dire qu'il n'y a pas besoin + vous n'allez pas faire quinze pages non plus hein donc si ce n'est pas des détails qui sont importants pour l'histoire c'est pas la peine le fait qu'il soit dans une mare de sang qu'il soit mort que l'autre ait été dans le coma ou je ne sais quoi c'est pas ++ ce qui nous importe c'est que Roger se réveille un peu d'accord [32 min. 33 s.]

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

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

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

1021- E : avec la forêt autour

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

1023- E : ça on enlève

1024- Isabelle : pas tout certaines choses ++

1025- Amandine : madame j'enlève quoi ?

1026- Isabelle : tu enlèves ce que tu veux avec tes amies là + mais ça il faut l'enlever parce qu'il est déjà prévenu

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

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

539- Isabelle : (...) ++ ce n'est pas une question de loup-garou ou je ne sais pas quoi moi ça m'est égal ce que vous mettez dans votre récit c'est la façon dont vous amenez les choses

540- Bryan : ça la gratte ça la gratte partout

541- Isabelle : elle a peur et quand on a peur on s'imagine des trucs c'est sûr

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

558- Isabelle : non mais dans votre histoire là il y a de bonnes idées là l'histoire des lumières quand elle est à l'extérieur de la maison il y a les lumières qui s'allument ça c'est très bien développez cette idée-là ++ sauf qu'à la fin il va falloir une explication et je trouve que l'idée d'Anis elle est bien l'idée d'un oncle qui voyage pour une raison x ou y et qu'il cherche sa petite-fille ou sa nièce enfin sa nièce donc il fait toutes les pièces parce qu'il s'inquiète et qu'elle devrait être là [38 min.] parce que peut-être elle est sortie précipitamment

559- Brice : mais on ne pourrait pas l'expliquer ça

560- Isabelle : bah pourquoi ?

561- Brice : parce qu'on ne peut pas amener le lecteur à se dire bon bah c'est l'oncle qui est rentré

562- Isabelle : et bah pourquoi vous n'auriez pas une double narration ?

563- Brice : double narration ?

564- Isabelle : c'est-à-dire que pendant que la jeune fille il lui arrive ça l'oncle de son côté ++ il a pris la route pour retourner chez elle il a eu une prémonition ++ je ne sais pas une idée un truc qui lui dit qu'il faut qu'il rentre il prend la route

565- Robin : si ça se trouve on dit qu'il est écrivain et il a une idée subite et il faut qu'il aille écrire chez lui

566- Isabelle : voilà oui et ça ça peut être juste deux lignes dans votre texte vous n'êtes pas obligés de développer l'histoire de l'oncle on sait à un moment donné qu'il va rentrer c'est tout et après vous partez sur la maison

567- Brice : mais comment on peut dire qu'il y a un monstre ?

568- Robin : il n'y a pas un monstre

569- Isabelle : ça c'est dans l'imagination de la jeune fille c'est tout il y a des lumières qui s'allument et elle s'imagine des choses il y a peut-être des bruits il y a peut-être je ne sais pas quoi

Le suspense peut découler de la suspension de la focalisation sur l'un des personnages en difficulté et d'un relai de focalisation qui se porte sur un autre personnage qui a simultanément un mauvais pressentiment et qui est susceptible de venir au secours du premier. Le fantastique est alimenté dans la proposition d'Isabelle par une illusion psychologique (TP 569).

1.4. Ce que nous apprennent les productions d'élèves sur les interventions professorales

1.4.1. Les adjectifs dans les productions des élèves de Cyril

Combien d'adjectifs les élèves de Cyril mettent-ils dans leurs productions, puisque c'est sur cette classe de mots que Cyril insiste ? Quels types d'adjectifs qualificatifs choisissent-ils et ces adjectifs sont-ils véritablement porteurs de l'angoisse éventuellement contenue dans le texte ? Quelle place est faite aux adverbes, aux verbes propres à véhiculer l'idée de peur, de mystère, de surnaturel ? Trouve-t-on des comparaisons, des métaphores angoissantes ?

Nous avons étudié la représentation des classes de mots dans l'ensemble des versions finales des récits fantastiques de la classe de Cyril. L'étude est réalisée à partir du logiciel *Tropes*. La base de textes rassemblant les productions finales des élèves de Cyril comporte 2121 mots. Les adjectifs objectifs et subjectifs ne représentent que 3 % de l'ensemble des mots. Il en ressort que les adjectifs subjectifs sont représentés de manière supérieure à l'usage ordinaire servant de base statistique au logiciel. Ils représentent 47 % des adjectifs utilisés, on en trouve 36 occurrences (pour les plus représentatifs : 5 occurrences de «étrange», 5 de «incroyable», 4 de «mystérieux» dans l'ensemble des textes, et 4 de «magique» dans un

Chapitre 8. L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en fin de primaire et dans le secondaire

même texte, d'autres adjectifs apparaissent de façon isolée : « *bizarre* », « *surprenant* », « *surpris* », « *soucieux* », « *enchantée* », « *tranquille* », « *horrible* », « *effrayant* », « *inquiétante* »...). Les adjectifs objectifs (« *poussiéreux* », « *tremblant* », « *invisible* »...) ne représentent que 27 % des adjectifs avec 32 occurrences ; les autres adjectifs sont des adjectifs numériques (26 % et 31 occurrences). Les adjectifs qualificatifs, par leur sémantisme, sont surtout utilisés pour attiser l'étrangeté plus que la peur ou même l'inquiétude. Seuls « *tremblant* », « *horrible* », « *effrayant* », « *terrifié* » et « *inquiétante* » appartiennent au champ lexical de la peur. Deux adverbes de manière concourent au fantastique : « *mystérieusement* » et « *violemment* ». Au final, les élèves de CM1-CM2 ont majoritairement exprimé l'idée de peur autrement que par des adjectifs dans leurs textes. Le logiciel Tropes identifie 7 passages rattachables à l'idée de peur :

« *Cela dura pendant 2 mois entiers, 2 mois de terreurs, 2 mois d'Evolution !!!* »

Dans cette phrase du récit du groupe 3, la triplification marquant la durée « *deux mois* » exprime le haut degré de peur avec un complément du nom « *de terreurs* » placé en position centrale dans le rythme ternaire et un pluriel « *terreurs* » qui marque une réitération du sentiment. Au sein du complément du nom, c'est un nom constituant une hyperbole qui exprime la peur, laquelle est renforcée par la ponctuation exclamative en surabondance. Dans les versions antérieures du texte, le rythme était quaternaire avec « *deux mois de tragédie* » qui s'ajoute à ce triple jugement du narrateur. L'écrit se poursuit ainsi :

Un jour de neige, la chose qui était si grande ne passait plus sous la moquette et sortit dans le parc. Il croisa Jacques dans la rue. Il le suivit jusqu'au parc. Il ferma la grille du parc et appela la police :

«Vite, venais!» dit Jacques.

La police arriva en 2,3 minutes.

« « Le monstre est là-bas. Les renseiga Jacques. Les policiers tirèrent toute leur munition. Soudain un soucoupe volante atterri dans la pelouse du parc. »

Dans ce brouillon le seul adjectif qualificatif est « *grande* », « *volante* » étant un adjectif de relation. Cyril procède à des corrections et ajoute de lui-même un adjectif apposé et les accords dans le groupe nominal : « *Terrorisés, les policiers tirèrent toutes leurs munitions* ». Il indique également sous forme de guidage écrit « *voir la bête ne lui fait pas du tout peur ?... (adjectifs qualificatifs)* » devant « *il ferma la grille* ». Ce guidage écrit donne lieu à un guidage oral sur le processus rédactionnel de révision au TP 923 :

923- CYRIL : eh t'as vu ce que je t'ai mis là donc mettre là des adjectifs qualificatifs et ça oui il voit la bête dans le parc et c'est tout il n'a pas peur rien du tout ? ++ il n'y a aucune phrase sur ce qu'il ressent tu vois il n'y a rien du tout là donc là il faut absolument placer une phrase si tu vois un monstre et que tu n'as aucune si tu n'as pas peur c'est un peu bizarre tu vois donc du coup nous ça ne nous met pas dans l'ambiance + le lecteur n'a pas peur non plus bon voilà il voit un monstre voilà

Comme ce guidage reste sans effet sur les modifications ultérieures des élèves, lors de la version suivante, Cyril procède par correction du contenu textuel (Corr. CT) en déplaçant le participe passé à valeur d'adjectif « *terrorisé* » et en le mettant en apposition devant « *il ferma la grille* ». Pour éviter la répétition de ce participe à deux endroits du texte, le groupe adjectival apposé devant « *les policiers* » devient sous sa plume « *complètement effrayés* ». Le maître est donc à l'origine de la trouvaille des deux adjectifs véritablement liés au champ lexical de la peur dans ce texte. Quand Cyril demande par guidance écrite de transposer le même procédé d'ajout d'un adjectif avec la phrase simple « *Des martiens sortirent.* », il obtient « *Des petits martiens verts en sortirent.* » Les élèves n'ont donc pas perçu l'intention de l'ajout d'adjectifs pour susciter l'inquiétude ou ils ne se rendent pas compte de l'aspect convenu du stéréotype des martiens verts, stéréotype du premier degré qui prête plus à sourire qu'à faire peur. L'emploi de l'adjectif « *petits* » minorant l'aspect physique des extra-terrestres atténue la crainte qu'ils peuvent susciter.

De même, avec le groupe 2, Cyril remplace, lors d'une correction écrite, « *la situation désespérante* » par le groupe « *leur inquiétante situation* ». L'emploi d'adjectifs pour produire un effet de peur dans un récit est donc loin d'être un conseil très suivi encore en CM1-CM2, ce qui conduit le maître à insérer par lui-même la plupart de ces adjectifs qu'il espère trouver (voir aussi TP 1363-1364).

1.4.2. Les adjectifs dans les productions des élèves d'Isabelle (4^e)

On peut comparer ces résultats avec les productions des collégiens d'Isabelle, qui ne fait aucune intervention orale incitant à l'emploi d'adjectifs (Tableau 1) :

| ensemble des copies | CYRIL | | ISABELLE | |
|-----------------------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------|
| | Nombre total d'adjectifs | pourcentage | Nombre total d'adjectifs | pourcentage |
| adjectifs objectifs et subjectifs | 68 | 3 % sur 2121 mots | 90 | 3 % sur 2957 mots |

Tableau 1 : Nombre d'adjectifs dans les productions finales des élèves de Cyril et des élèves d'Isabelle

Les copies d'Isabelle sont plus longues, mais moins nombreuses, que celles des élèves de Cyril, ce qui fait que l'écart de l'ensemble des deux paquets de copies, en nombre de mots, est de 836 mots. La quantité globale de texte produite est donc un peu supérieure dans le cycle central du collège par rapport à la fin de l'école primaire. Il faut en tenir compte pour commenter les chiffres en valeur absolue, d'où l'utilité d'une équivalence en pourcentage. Les

Chapitre 8. L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en fin de primaire et dans le secondaire

élèves de Cyril ont employé 68 adjectifs objectifs et subjectifs, il y en a 90 dans les copies d'Isabelle bien qu'elle n'en ait pas demandé. Le pourcentage est identique, les adjectifs qualificatifs représentent 3 % des classes de mots présentes dans les textes. Les élèves d'Isabelle ont employé 40 adjectifs objectifs (soit 39,6 % des adjectifs) et 49,5 % d'adjectifs subjectifs, au nombre de 50. La proportion est comparable à celle des élèves de Cyril, que nous redonnons pour mémoire :

| | Productions écrites des élèves de Cyril | | Productions écrites des élèves d'Isabelle | |
|----------------------|---|------|---|--------|
| Adjectifs objectifs | 32 | 27 % | 40 | 39,6 % |
| Adjectifs subjectifs | 36 | 47 % | 50 | 49,5 % |

Tableau 2 : Répartition des adjectifs objectifs et subjectifs dans les productions finales des élèves de Cyril et des élèves d'Isabelle

Les autres catégories d'adjectifs sont moins représentées dans les copies d'Isabelle, elles ne représentent que 11 % des adjectifs. Les adjectifs qui expriment la peur chez Isabelle se répartissent en plusieurs réseaux. On trouve notamment pour l'atmosphère inquiétante : « *lugubre* » (1 fois), « *sombre* » (3 fois). Des adjectifs objectifs, selon la terminologie du logiciel *Tropes*, renforcent cette atmosphère : « *brumeux* » (1 fois), « *[chat] noir* » (1 fois). Le chat noir est en effet un stéréotype littéraire connotant un animal démoniaque, comme on l'a vu dans le chapitre 3 sur le fantastique. La peur elle-même est exprimée par trois adjectifs, « *effroyables* » (2 fois), et « *pétrifié* ». L'étrangeté est formulée avec les adjectifs « *étrange* » (5 occurrences réparties dans les productions des groupes 2, 5, 6 plus deux occurrences dans le groupe 1), « *bizarre* », « *obsédant* ». Il reste d'autres adjectifs subjectifs qui contribuent d'une autre façon à l'instauration d'une ambiance fantastique : « *surnaturel* », « *isolé* », « *indescriptible* », « *impossible* », « *fou* ». L'emploi d'adjectifs n'est pas l'élément fondamental sur lequel repose l'atmosphère de peur que les élèves cherchent à transmettre au lecteur. Les élèves utilisent des détails relatifs au climat pour parvenir à cette fin : « *orage* », « *vent* » (5 fois), « *courant d'air* », « *brouillard* » (3 fois), ou des noms « *peur* » (3 fois), « *malheur* », « *anxiété* », « *panique* », « *sentiment de panique* », « *ennuis* », « *effroi* ». Cette peur aboutit parfois à la « *mort* », mot présent quatre fois, « *mourir* » (deux fois). Les mots se rattachant à la sphère du monde intérieur ne sont pas absents : « *imagination* » (3 fois), « *souvenirs* », « *mémoire* », « *idées* », « *rêve* » (2 fois), « *cauchemar* ». Ce dernier se rattache au champ lexical de la peur et au surnaturel expliqué. Le recours à des comparaisons n'est pas représenté dans l'ensemble des copies de collège en dépit, antérieurement à l'écriture, d'un

travail d'Isabelle en étude de textes sur cette figure de style (annexe 2C, E1), dont on sait juste par l'entretien qu'il consistait en une série de beaucoup d'exercices.

1.4.3. Effets des interactions d'Isabelle sur les descriptions de ses élèves

Quelles fonctions les élèves d'Isabelle donnent-ils à la description ? Comment Isabelle s'y prend-elle pour renforcer leurs compétences descriptives, et pour que leurs descriptions contribuent à l'impression de peur et de surnaturel ?

Isabelle cible, par des guidages, des endroits du texte où l'on trouve une description « décorative » (annexe 2A, TP 480) mais non utile pour l'économie de l'histoire. Elle fait supprimer les descriptions qui ne sont pas au service d'une unité d'action et qui créent des digressions incompatibles avec l'esprit d'économie et de resserrement de l'intrigue des nouvelles (Vax, 1979, 37). Cela est mis en oeuvre également aux TP 781 et suivants :

781- Isabelle : (...) ++ et aussi là ce petit passage-là où vous nous faites la description de Victor « *Je m'appelle Victor, j'ai 68 ans, je vit seul* » c'est pour qui cette écriture ?

782- Cyril : le lecteur enfin nous

783- Isabelle : enfin rappelez-vous dans *Docteur Jekyll* à un moment il y a ça parce qu'il y a un autre narrateur c'est pas Jekyll [44 min.]

784- Vivian : Robert Louis Stevenson

785- Isabelle : voilà Stevenson ++ non pas Stevenson ça c'est l'auteur non non non et là il n'y a qu'une narration soit vous choisissez un narrateur externe à Victor qui raconte sa vie soit vous rentrez directement dans l'histoire parce que vous n'êtes pas obligés d'expliquer l'épisode on pourrait rentrer dedans directement ++
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX « *Je m'appelle Victor, j'ai 68 ans* » « *un éclair tomba près de la maison en foudroyant un énorme chêne. J'entendi du bruit.* » eh ben est-ce qu'on a besoin de savoir qu'il s'appelle Victor ? [45 min.] est-ce qu'on a besoin de savoir qu'il a 68 ans ? ou alors vous mettez « *ça faisait 68 ans que je vivais dans cette maison je ne l'avais encore jamais quittée* » enfin je ne sais pas n'importe quoi si vous voulez qu'on ait les détails mais est-ce que c'est vraiment ? par contre « *je vit seul dans une maison de campagne* »

786- Cyril : ça c'est important

787- Isabelle : peut-être pas écrit comme ça à cet endroit-là mais ça c'est vrai que c'est bien euh « *C'était une nuit d'orage* » au milieu d'un lieu humide de la campagne du nord de l'Ecosse « *un éclair tomba près de la maison en foudroyant un énorme chêne.* » Cette maison je l'habitais depuis je l'habitais seul ou je l'occupais seul depuis maintenant quarante ans je ne sais pas quoi voilà et vous racontez votre truc ++ mais là ça fait trop ++ je ne sais pas comment vous dire ++ ça fait histoire mais on [46 min.]

788- Cyril : s'ennuie

789- Isabelle : allez plus vite au milieu de ce que vous essayez de faire parce que ça c'est bien ++ tout ce qui est au-dessus c'est un peu ++ ça sert à rien [46 min. 12 s.]

Chapitre 8. L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en fin de primaire et dans le secondaire

Les élèves de ce groupe appliquent par la suite les conseils que donne Isabelle : ils rentrent dans l'histoire en faisant l'économie de la présentation de l'identité et de l'âge du narrateur explicite, jugée inutile¹ (Annexe 2B, EI 2 FC GR 5).

L'accompagnement d'Isabelle sur les descriptions des élèves ne porte pas sur des suppressions, mais plutôt sur des ajouts. Elle demande, sous forme de guidances ou de guidage, des descriptions de lieux (TP 167, TP 1020, TP 1122, TP 1189, TP 1200) : descriptions de rues, du cadre, du château, ou du décor dont fait partie la plante avant qu'elle ne devienne l'élément étouffant du dénouement. Elle justifie ces ajouts en expliquant qu'ils aident le lecteur à entrer dans l'histoire. Isabelle propose à plusieurs reprises des descripteurs qui impliquent des lieux vétustes ou sombres, clichés du fantastique de la fin du XIX^e siècle.

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

Le terme « *délabré* » apparaît trois fois dans les interactions didactiques (2 fois pour guider le groupe 4 et une fois pour le groupe 1). Isabelle induit des descriptions de lieux qui ne s'inscrivent pas dans des lieux ordinaires, mais qui sont marqués par le temps qui les détériore. Cette influence peut trouver sa source dans le caractère désuet de l'image inductrice de l'écriture plus que dans une conception gothique du fantastique, tandis que cette influence gothique des éléments descriptifs est très marquée chez Aude, le professeur belge en 5^e T, sans que les images ne soient porteuses d'un caractère désuet. Les images de films étaient tirées de films contemporains (voir annexe 4 C3), à part l'extrait du film *Dracula* qui orientait nettement les récits vers l'horreur et incitait à décrire des manoirs glauques.

1.4.4. Les adjectifs dans les productions de Cyril et Isabelle

Cyril, par l'insertion d'adjectifs, cherche à montrer que la peur des personnages existe dans l'histoire, mais cette peur n'est portée que par un qualificatif qui caractérise le sentiment. Aussitôt dite, la peur laisse la place à la suite de l'histoire. Isabelle, par l'incitation à « *ajouter des descriptions* », (TP 1189) souhaite que les élèves déroulent le script de la scène effrayante (Dormoy, 1996 : 183)². Elle détecte les passages où cette insertion est souhaitable et donne même parfois des possibilités de formules à injecter dans le texte. Cet écart dans les pratiques peut être dû à une différence de trois à quatre ans chez les élèves et peut-être aussi à

¹ Nous avons vu, dans le chapitre précédent, qu'Aude au contraire faisait présenter les personnages en début de nouvelle et que Bastien s'évertuait à présenter tous les membres de la famille.

² Voir les analyses de cas de notre chapitre 8, p. 367.

l'expérience professionnelle des enseignants. Les collégiens de 4^e ont potentiellement des capacités d'analyse des sentiments qui peuvent être injectées dans des descriptions de textes de fiction, ce que les programmes 2007 n'exigent pas d'élèves de CM1-CM2 qui ont du mal à exprimer des sentiments en relation avec des faits de fiction. L'emploi de ce vocabulaire en contexte de production fait, en revanche, l'objet de compétences à travailler dans les programmes français de fin de cycle 3 publiés en 2008 et entrant en vigueur à la rentrée 2009.

2. L'accompagnement portant sur le doute et l'explication rationnelle

2.1. Les interactions visant à susciter l'expression du doute (Cyril, CM1-CM2)

Les modalisations du doute sont très peu présentes dans les productions des élèves de Cyril. Elles représentent 1 % de l'ensemble des modalisations d'après l'analyse du logiciel *Tropes*. On relève deux modalités qui expriment le doute sur la réalité de ce qui est vécu dans l'ensemble des copies de Cyril : « *semblait* » (Annexe 1 B, GR 3) et « *vraisemblablement* » (Annexe 1B, GR 2). Le surnaturel, qui se manifeste par l'arrivée de monstres, de démons, d'extraterrestres, de maisons qui s'envolent, n'est pas remis en cause, si ce n'est parfois par une autre classe grammaticale : les noms. L'idée de « *rêve* » est le principal motif qui éloigne du registre merveilleux deux des textes produits. Les autres nouvelles de primaire se rattachent plutôt à ce registre, comme l'indique ce passage assez représentatif de l'ensemble : « *La harpe ramena Gabriel et Darcy à leur maison et comme dans tous les contes ils finirent leur vie heureuse* » (Annexe 1B, GR 8, version finale).

Pour ce qui est de la classe des pronoms¹, les pronoms de troisième personne sont utilisés à 53 % (111 occurrences) dans le CM1-CM2 observé. Les pronoms personnels de première personne du singulier sont employés à hauteur de 15 % de l'ensemble des pronoms (31 occurrences), ceux de la première personne du pluriel à 6 % (12 occurrences), et ceux de la deuxième personne du singulier à 4 % (8 occurrences). La narration à la troisième personne est privilégiée et elle est prise en charge par un narrateur omniscient dans 7 cas sur 8. Les narrateurs omniscients sont *a priori* plus fiables qu'un narrateur-personnage : ils sont peu sujets à être suspectés de folie ou de mensonge. La nouvelle du groupe 5 *La maison étrange*, écrite à la première personne, avec un narrateur-personnage explicite en focalisation interne est l'exception. Or ce sont les narrateurs peu fiables qui s'expriment à la première personne,

¹ Nous avons montré l'intérêt d'étudier les pronoms dans le cadre d'une écriture du fantastique dans notre chapitre 3, p. 159, mais également aux pages 249.

Chapitre 8. L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en fin de primaire et dans le secondaire

comme on en trouve chez Hoffmann, Poe, qui sont créateurs d'ambivalence et d'incertitude dans le récit fantastique. Le narrateur du *Horla* en est aussi un très bon exemple.

A l'école primaire, Cyril, qui a malgré cela le souci d'introduire le doute ou le mystère, particulièrement à la fin des textes, préconise l'ajout d'indices visuels ou événementiels : des assiettes cassées (Gg 1489-1533), un monstre qui a l'air mort mais qui, à mieux le regarder, respire encore au moment du dénouement (Gg 925-931). Il fait rechercher aux élèves ces petits détails insolites et inquiétants, ou, comme dans le tissage ci-après, il invite à reconsidérer le dénouement pour frustrer le lecteur avec une fin ouverte :

1149- CYRIL : alors la fin par contre normalement tu dois normalement la fin tu dois entretenir le mystère un petit peu

1150- E : pourquoi ?

1151- CYRIL : parce que dans le récit fantastique il y a du mystère à la fin ça serait bien

1152- E : pourtant dans *Harry Potter* c'est pas du tout comme ça il n'y a pas de mystère à la fin

1153- E : oui mais ce n'est pas vraiment un récit fantastique

1154- CYRIL : mais il n'y a pas une suite à *Harry Potter* ?

1155- E : si

1156- CYRIL : tu crois qu'ils n'entretiennent pas le mystère à la fin ?

1157- E : non dans chaque livre il n'y a pas de mystère à la fin

1158- CYRIL : mais bien sûr que si

1159- Jessie : non pas dans *Harry Potter* ils disent tout tout le temps à la fin

1160- CYRIL : il n'y aurait pas de suite s'il n'y aurait pas de problème

1161- Mehdi : mais si mais ils ne prévoient pas ce qu'il y a après

1162- CYRIL : non

1163- Mehdi : dans un livre ils ne le mettent pas

1164- CYRIL : non mais ils laissent la porte ouverte tu comprends ce que je veux dire

1165- Mehdi : non

1166- CYRIL : ils laissent la porte ouverte c'est-à-dire qu'il peut se passer des choses après l'histoire n'est pas forcément finie mais ce n'est pas sûr simplement mais ça laisse planer le doute là elle eut vingt sur vingt en chimie voilà c'est fini l'histoire voilà [1H 16 min. 19 s.]

Quand il recourt à des péripéties ou une fin ouverte pour susciter le doute interprétatif Cyril privilégie la diégèse et non la narration.

La procédure majeure qui a trait à la narration est une vigilance que l'enseignant provoque sur la ponctuation (Gg 1535-1542). Il attire l'attention des élèves sur la valeur expressive d'autres points que le point ordinaire : points de suspension, points d'interrogation, d'exclamation. C'est la dernière forme d'étayage qu'il fournit dans la séquence, et elle s'adresse au groupe 7.

La guidance écrite élaborée *a priori* par Cyril, qui présente le critère « *Les phrases sont courtes et compréhensibles* », fait partie des procédés susceptibles de marquer l'emprise

de la peur, des phrases pouvant même rester inachevées. Le procédé est répertorié dans des manuels de lycée au service de l'expression du fantastique (Pouzalgues-Damon *et alii*, 2001 : 116), mais à l'école primaire l'effet expressif de ce trait stylistique n'est demandé que dans un but de correction de la langue et de clarté, non pour marquer un bouleversement de l'émotivité des personnages¹, et il n'est pas sollicité au collège, en 4^e par Isabelle. Au lycée, les phrases non verbales apparaissent, dans cette intention expressive, dans quelques copies. Nous avons vu que la copie de Constance, élève de Lyse, use du procédé de façon assez systématique².

2.2. Les interactions visant à susciter l'expression du doute (Isabelle, 4^e)

Nous avons dénombré, pour Isabelle, 22 interventions didactiques (I.D.) destinées à introduire une interrogation sur la nature de l'évènement du récit (soit 7,5 % de l'ensemble) : cet évènement surprenant est-il de nature rationnelle ou irrationnelle ? 54,5 % des interventions d'Isabelle sont des guidances (12 / 22)³, le guidage est présent à hauteur de 41 % des I.D. sur le doute (9 Gg / 22 I.D.)⁴ et on trouve un cas unique de tissage destiné à susciter le doute (TP 80 ; 5,5 % ou 40 secondes du temps de parole professoral). Les guidances visant à créer du doute chez les lecteurs apparaissent dans les séances 2 à 4. Le guidage de l'effet de doute est localisé en milieu de la séquence d'Isabelle (2^e et 3^e séances), ce qui correspond à des situations où la textualisation est un peu avancée et à des réajustements de la planification lors de cette mise en mots. Nous rejoignons par ce constat la théorie de la récursivité des

¹ L'entretien l'atteste (Annexe 1C) : **125- EPF- CYRIL : euh :: enfin intervenir c'était au niveau des temps des temps des verbes au niveau des répétitions et puis au niveau du sens des phrases aussi parce qu'il y a des phrases disons qu'il y a une ambigüité dans la grille d'évaluation sur le critère « les phrases sont courtes » « les phrases sont courtes » c'est pour éviter les phrases à rallonges et puis et puis et puis et mais c'est vrai toujours pareil quand je l'ai écrit je me suis dit je vois le côté négatif de la chose « les phrases sont courtes » moi même je ne fais pas des phrases courtes donc je me suis dit mais c'est pour éviter ça c'était juste pour éviter et par contre ça a pu être mal interprété il y a un groupe ce n'était plus une phrase après il manquait le verbe**

² « Je suis happée. Tout est redevenu blanc. Les images ont disparu. Je me sens mal. Il n'y a plus rien. Rien, à part... deux chaises. Une autre est apparue. La même, mais d'une couleur différente. Noire. Intriguée, je m'y assois.

Cette fois-ci, les images sont violentes. Une femme, elle crie. Ses hurlements résonnent dans ma tête. Je veux que tout s'arrête mais aucun son ne sort de ma bouche, je suis muette. Elle se retourne. Cette jeune femme dont la colère déchire le silence, c'est moi. » (Copie de Constance, classe de Lyse, copie citée dans Garcia-Deban, Beucher, Volteau, 2008 : 189).

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

⁴ Le guidage portant sur l'expression du doute est représenté dans les TP 277 (1^{re} séance) ; pour la 2^e séance : TP 367 ; 558-564 ; 569-579 ; 861-863 ; 870-901 ; 905-909 ; 1297-1303 et pour la dernière séance : TP 1475. Ces 9 guidages occupent 6 minutes 55 s. des TP du professeur.

Chapitre 8. L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en fin de primaire et dans le secondaire

processus rédactionnels de Hayes et Flower (1980) : Isabelle demande des modifications par rapport à la planification en cours de rédaction quand elle les juge nécessaires. Nous attirons l'attention sur le fait que le nombre d'interventions didactiques de guidage est inférieur aux guidances. Le décompte du temps confirme ces chiffres. Les 12 guidances représentent 54,5 % des unités étayantes de l'effet de doute et 8 minutes 20 secondes du temps de parole global du professeur. Les 9 guidages visant à faire naître le sentiment de doute chez le lecteur durent 6 minutes 55 secondes du temps de parole total d'Isabelle, alors que le guidage est dans une proportion de 41 % du nombre d'unités étayantes sur l'expression du doute par rapport aux guidances. En durée, le rapport guidance/ guidage sur l'insertion d'éléments favorisant le doute équivaut à du 53 % / 44 % chez Isabelle plutôt que 54,5 % contre 41 % si l'on compte en nombre d'unités étayantes¹. Isabelle a donc un peu plus recours à des conseils généraux, transposables d'un groupe à l'autre, qu'à des conseils particularisés, ciblés sur les problèmes d'écriture de chacun et relatifs à l'expression du doute fantastique.

La répartition des unités étayantes sur l'expression du doute fantastique dans les nouvelles révèle que le groupe 3 ne reçoit aucune intervention sur ce plan-là, alors que les groupes 1 et le 4, identifiés dans les entretiens comme des groupes avec des élèves en difficultés d'écriture, reçoivent beaucoup d'unités didactiques étayantes. Jessica a des difficultés de compréhension des consignes (annexe 2C, E1), Anis est en « *échec scolaire complet* » (annexe 2C, E1). Le tableau suivant montre la répartition des unités étayantes qu'Isabelle fournit aux groupes pour parvenir à l'ambiguïté du fantastique pur. Lisa, dans le groupe 2 ne reçoit qu'une seule unité étayante destinée à faire naître le doute chez les lecteurs, une guidance. Elle est identifiée comme dyslexique dans le même entretien.

¹ Le mode de calcul en nombre d'unités étayantes ou en durée d'intervention conduit à des résultats identiques à 1 à 3 % près. L'augmentation minimale des pourcentages au profit du guidage avec le mode de calcul en durée indique qu'une aide sous forme de guidage est en moyenne plus longue qu'une guidance. Quand elle est dans un échange où le guidage domine, les tours de parole deviennent plus nombreux dans l'action de tutelle et celle-ci prend volontiers de l'ampleur en temps. Il y aurait donc une corrélation entre la faible durée des échanges, la rapidité de passage d'un groupe à l'autre et le fait de privilégier les guidances ou conseils généraux. Le guidage nécessitant le plus souvent une lecture du texte, la détection des problèmes, leur identification et des pistes de traitement appelle une amplification des tours de parole au sein de l'échange et donc un ralentissement du rythme de passage d'un groupe à l'autre.

Chapitre 8. L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en fin de primaire et dans le secondaire

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

Tableau 3 : Répartition des unités étayantes sur l'introduction du doute dans les productions selon les groupes d'élèves de 4^e d'Isabelle

Dans la classe de 4^e d'Isabelle, les adverbes marquant une modalisation du doute sont totalement absents dans les productions finales des élèves, mais, contrairement aux textes produits dans la classe de Cyril, c'est l'écriture avec le « je » qui domine à 78,2 %. Les pronoms « je », « me », « moi » sont les plus représentés avec 337 occurrences, soit 78,2 % des pronoms. Les pronoms de troisième personne du singulier ne représentent que 10,7 % de pronoms, soit 46 occurrences. Le point de vue interne domine, le narrateur est subjectif, ce qui est une façon d'introduire une suspicion sur la réalité des événements. Le narrateur à la première personne est généralement moins fiable qu'un narrateur omniscient.

Le motif de la folie ou, de façon plus générale, des troubles de la perception du narrateur ou d'un personnage qui conduirait le lecteur à douter de la véracité des faits perçus et narrés n'apparaît pas avant la fin du cycle central du collège dans nos verbatims. On en trouve une exploitation dans les pratiques d'Isabelle et de Lyse, mais la présence du motif n'est pas systématique puisque qu'il n'y en a aucune trace dans la classe d'Aude, en fin de secondaire.

Pour que le doute soit présent dans les copies des élèves, Isabelle commence par des considérations générales, des guidances sur les caractéristiques génériques, à la 16^e minute du cours :

80- Isabelle : (...) donc la nouvelle oui elle est fantastique + c'est écrit + la caractéristique principale dans une nouvelle fantastique c'est qu'à la fin je l'ai redit vendredi qu'à la fin vous ayez deux fins possibles + une rationnelle qui s'explique on peut voilà + et il y a un doute qui plane et c'est l'explication surnaturelle ou irrationnelle hein ++ donc votre texte s'il est bien écrit ++ chut Victor euh Victor (*rires*) s'il est bien écrit votre texte à la fin normalement on ne doit pas savoir exactement ce qui s'est passé + on peut avoir des doutes sur l'une ou l'autre des hypothèses mais ça ne doit pas être net [16 min. 02 s.]

La fin ouverte de Cyril devient chez Isabelle une fin ambiguë avec explication rationnelle ou irrationnelle. Derrière cette différence, on perçoit différentes conceptions entre les deux enseignants, d'un côté un fantastique-merveilleux de l'autre un fantastique pur (Todorov, 1970 : 49-53)¹ pour le collège.

Nous concluons cette partie par les propos d'Isabelle qui exprime l'écart entre ce que les élèves comprennent à l'issue d'une séance de lecture et ce qu'ils parviennent à mettre en œuvre comme idées dans une nouvelle fantastique qu'il faut produire. L'ambiguïté du fantastique peut être intellectuellement comprise, mais quand il s'agit de la transposer en écriture, l'opération s'avère difficile à réaliser, comme l'a constaté avant nous Masseron 1990 : 26)² :

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

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

3. L'accompagnement portant sur les caractéristiques génériques (CG)

Le tableau synthétique 4 suivant montre comment les caractéristiques du fantastique, exposées dans notre chapitre 3, se trouvent représentées ou non dans les pratiques. Les traits épais entre les colonnes séparant certaines entrées marquent l'apparition ou la disparition de formes d'accompagnement que l'on ne trouve pas dans les autres pratiques concernant le fantastique ou la nouvelle.

¹ Voir notre chapitre 3, paragraphe 1.4. *Quelles structures pour les récits fantastiques ?*, p. 133.

² Voir notre chapitre 3, p. 160.

Chapitre 8. L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en fin de primaire et dans le secondaire

| Interventions didactiques | Cyril CM1-CM2 | Isabelle 4 ^e | Lyse 2 nd e | Aude 5 ^e T (Belgique) |
|---|---|--|--|--|
| Insertion de surnaturel | Emploi du terme « <i>fantastique</i> » 41 (x2), 152 ; 166 ; 174 ; 176 ; 268 ; 270 ; 278 ; 550 ; 857 ; 1026 ; 1151 ; 1217 ; 1219 ; 1226 ; 1450 ; 1450 ; 1454 « <i>mystère</i> » ou | TP 1906 ; 1943 | « <i>Surnaturel</i> » Ø « <i>Etrange</i> », « <i>mystère</i> » : 477 ; 597 ; « <i>Irrationnel</i> » : 31 ; 399 ; 514 ; 1153 ; 1155 ; 1157 | « <i>Surnaturel</i> » : 41 (x 2) ; 43 ; 61 ; 167 ; 181 ; 341 ; 351 ; 507 ; 509 ; 525 ; 533 (x 2) ; 608 ; 626 |
| Choix impossible entre explication rationnelle et irrationnelle | « <i>mystérieux</i> » TP 188 ; 661 ; 820 ; 830 ; 857 ; 859 ; 861 ; 863 ; 925 ; 929 ; 1149 ; 1151 ; 1156 ; 1456. | TP 80 ; 292 ; 378 ; 461 ; 1096 ; 1107 ; 1301. | TP 31 ; 399 ; 514 ; 1153 ; 1155 ; 1157 | Cherche au contraire à exclure les explications rationnelles : 163 ; 165 ; 306 ; 348 ; 351 ; 533 ; 622 ; « <i>douter</i> » 181 |
| l'inquiétude, la peur, la terreur | TP 923 (x 3) ; 925. | TP 3 ; 183 ; 394 ; 453 ; 541 ; 558 ; 654 (x2) ; 704 ; 1138 ; 1150 ; 1341 ; 1580 ; 1898 ; 1903 ; 1921 ; 2080 | TP 377 ; 379 ; 383 ; 550 ; 552 ; 612 ; 616 ; 618 ; 719 ; sans procédés mis au service de cette expression | 17 ; 49 (x 2) ; 51 ; 165 ; 167 (x 2) ; 181 ; 240 ; 242 ; 341 ; 533 ; 590 ; 592 |
| structure spécifique du récit fantastique | Ø Seule la guidance écrite de la grille d'évaluation, donnée en début de première séance, dégage une structure pour les récits fantastiques. | On peut reconstituer la structure suivante : Introduction : TP 204 ; 1042 ; 1138 Avertissement : 398 ; 435 ; 437 ; 453 ; 1009 Transgression TP 398 ; 400 ; 1009 Peur croissante : TP 453 ; Conclusion ambiguë : 80 ; 120 ; 159 ; 281 ; 351 ; 419 ; 459 ; 461 ; 463 ; 516 ; 529 ; 591 ; 594 ; 600 ; 915 ; 1064 ; 1096 ; 1429 ; 1431 ; 1487 | TP 29 ; 775 « <i>composition progressive ou en cascade</i> » (2 ELFF Lyse) La transgression n'apparaît que sous l'appellation « <i>élément perturbateur</i> » TP 109 ; 258 ; 294 | (Structure de Rogé, 1977) TP 17 ; 167 ; 250 « <i>transgression</i> » TP 17 |
| personnage solitaire | Ø | TP 179 ; 183 ; 386 ; 392 ; 394 ; 484 ; 493 ; 500 ; 503 ; 544 ; 638 ; 640 ; 787 ; 889 ; 911 ; 915 ; 997 ; 1001 ; 1115. | Idée de solitude du héros contestée : TP 176 Idée de solitude adoptée : 186 ; 1059 | N'incite pas à mettre en scène des personnages solitaires bien que le cas soit envisagé aux TP 294 ; 296 par un élève. |
| rhétorique de l'indicible (comparaisons, | Ø | Pas de figures de style, mais emploi de « <i>la chose</i> ». TP 267 ; | Emploi du mot « <i>chose</i> » TP 259 ; 612 ; 618 ; 979. | Ø |

Chapitre 8. L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en fin de primaire et dans le secondaire

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| métaphores, hyperboles...) | | 277 ; 281 ; 292 ; 376 ; 390 ; 770 ; 915 ; 919 ; 1088 ; 1096 ; 1111 ; 1372 ; 1382 ; 1384 ; 1429 ; 1580 ; 1582 ; « étrange » 1943 ; 2034 ; « bizarre » 776, 777 ; 779 | | |
| Focalisations, points de vue, voix narratives | ∅ | Focalisation ∅ Point de vue : 292 Narrateurs : 72 ; 562 ; 654 ; 656 ; 783 ; 789 ; 1473 ; 1475 | Focalisation ∅ Point de vue : ∅ Narrateurs : ∅ | Focalisation ∅ Point de vue : ∅ Narrateurs : ∅ |
| Stéréotypes thématique-narratifs | Monstre TP 446 ; 453 ; 455 ; 923 ; 925 ; 927 | Monstre : 587 ; loup-garou : 240 | Monstre : 371 | Monstre 17 ; 240 ; 579 ; 626 ; tableau qui vit, vampire, parler avec les morts 43 ; 181 Véhicule fantôme 85 Diable, Dieu 97 |
| travail du décor réaliste puis inquiétant | Limité au choix d'un lieu sans autre précision TP 75 ; 278 ; 407 ; 718 ; 742 | TP 68 ; 435 ; 546 ; 911 ; 1566 Opposition entre début réaliste et indices potentiellement fantastiques apparait | TP 38 | TP 181 (x 5) ; 242 |
| économie de moyens de la nouvelle | TP 285 produire un texte court sans lien explicité avec la nouvelle | TP 480 « description utile » pas de lien explicité avec la nouvelle | ∅ | TP 3. Aude conseille de ne pas faire trop long sans mettre en rapport avec la nouvelle. |
| resserrement de l'intrigue | TP 793 | ∅ | TP 773 | TP 181 ; 463 |
| peu de personnages | TP 319 ; 333 sans mise en relation avec la nouvelle | Sans mise en relation avec la nouvelle | ∅ | TP 463 |
| descriptions utiles et non décoratives | ∅ | TP 480 + grille d'écriture | ∅ | ∅ |
| unité de lieu | ∅ | ∅ | TP 48 | TP 463 |

Tableau 4 : Présence ou absence d'interventions sur les différentes caractéristiques génériques de la nouvelle fantastique

Les étayages concernant le genre de la nouvelle (bas du tableau) sont peu présentes, globalement. L'invariant indiscutable apparaissant dans toutes les pratiques, c'est l'insertion d'éléments surnaturels, étranges, magiques, irrationnels conduisant à la peur.

3.1. La Grille d'évaluation de Cyril

Sur les 13 critères macrotextuels qui figurent dans la grille d'évaluation de Cyril (annexe 1D), 4 sont spécifiques au genre et contribuent à le caractériser. Il s'agit de :

Chapitre 8. L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en fin de primaire et dans le secondaire

« Un élément perturbateur extraordinaire a été introduit »

« Une ambiance angoissante ou fantastique a été créée (en utilisant par exemple de nombreux adjectifs qualificatifs) »

« Les sentiments et les réactions d'inquiétude du personnage principal sont exprimés (en utilisant par exemple de nombreux adjectifs qualificatifs) »

« La fin est mystérieuse ».

Les autres critères de Cyril sont valables pour tout genre narratif.

On peut classer les critères en fonction du nombre de points qui leur sont attribués afin de dégager lesquels d'entre ces critères sont les plus valorisés, mais cela nous conduit une fois de plus à nous interroger sur la façon dont le poids d'une tradition scolaire d'évaluation s'imbrique dans des choix plus personnels.

3.2. La Grille d'évaluation d'Isabelle

La répartition des points indique que le critère premier dans la grille d'évaluation d'Isabelle est la structure de la nouvelle (5,5 points), puis le chronotope (l'univers est noté sur 2,5 points + le cadre spatio-temporel sur 2, soit 4,5 points). Viennent ensuite le thème (4 points) et les caractéristiques de la nouvelle (4 points), le vocabulaire (2,5 points). Le dernier critère concernant ce qu'elle appelle le « *fond* » est celui des personnages (2 points). La différence qu'elle pose entre « *fond* » et « *forme* » joue en faveur du « *fond* » à hauteur de 22,5 points contre 7,5 seulement pour la « *forme* ». La séparation entre le « *fond* » et la « *forme* » est assez sujet à polémique, dans la mesure où l'on demande aux élèves au fur et à mesure où ils grandissent de les considérer comme indissociables et que l'évaluation des enseignants les sépare. Le rapport est donc de deux tiers pour le « *fond* » et un « tiers » pour la forme.

La séquence de lecture a préparé les savoirs sur les caractéristiques génériques du fantastique à réinvestir en écriture :

E1- Isabelle : (...) lors de la séquence ils ont donc étudié différents passages du livre où on y a dégagé à chaque fois les caractéristiques précises du fantastique + le cadre la transgression la solitude du héros euh voilà + le dénouement avec l'ambiguïté des deux solutions

En 4^e, les contraintes de la nouvelle apparaissent plus ouvertement qu'à l'école primaire, où le mot « *nouvelle* » est gommé au profit du terme « *récit* ». Une structure censée représenter le genre fantastique est mise en avant pour servir de modèle.

3.3. Les modèles disciplinaires en actes de Cyril et Isabelle

Nous n'avons pas encore assez d'éléments pour induire les modèles disciplinaires en actes, il faut interroger les interactions didactiques en situation d'écriture et les annotations portées sur les productions, mais nous discernons une influence du modèle de la production d'écrits auquel s'ajoutent quelques emprunts au modèle narratologique, à savoir principalement le schéma narratif pour Cyril. Cyril, par l'importance qu'il donne aux formulations, aux structures correctes, n'est pas très éloigné du modèle de la rédaction, bien que le sujet d'écriture soit littéraire et que ce ne soit généralement pas le cas dans le modèle historique de la rédaction. Cela nécessite une plus ample analyse, afin de le confirmer. Dès lors se pose la question : quelles interventions didactiques Cyril fait-il sur les caractéristiques génériques ?

3.4. Les interventions didactiques de Cyril sur les caractéristiques génériques

Sur 204 unités didactiques étayantes à l'écriture, nous avons compté 20 unités d'interventions didactiques sur les caractéristiques génériques des textes à produire dans la séquence d'écriture de Cyril. Cela occupe 10 % de son enseignement et, en durée de temps de parole professoral, ces unités didactiques étayantes représentent une durée de 10 minutes 45 secondes sur l'ensemble de la séquence d'écriture.

Pour ce qui est de la répartition des unités didactiques étayantes, nous remarquons que toutes les unités étayantes antérieures à la 3^e séance en date du 20 juin sont des guidances. La 3^e séance est constituée de guidances, de guidage et de tissage sur les caractéristiques génériques, et la dernière séance (du 27/06) est essentiellement constituée de corrections (4 unités didactiques étayantes sur 6) et secondairement de guidages. Les huit groupes ont bénéficié à un moment ou un autre d'un accompagnement sur les caractéristiques génériques. Selon les groupes, le nombre d'interventions du professeur sur les caractéristiques génériques (CG) varie entre une unique unité étayante (groupes 1 et 6), et quatre unités étayantes sur les CG (groupe 8). Dans le premier cas, à savoir l'unique unité didactique étayante dans l'ensemble de la séquence, cet étayage apparaît tardivement, en fin de séquence et sous la forme de corrections (groupes 1 et 6). Nous représentons cette répartition dans le tableau 5 suivant :

| Groupe et nombre d'aides | Guidances | Guidages | Tissage | Corrections |
|---|---------------|-----------|-----------|--------------------------|
| Groupe 1 (1) | ∅ | ∅ | ∅ | 1224-1228 |
| Groupe 2 (3) | 548-553 ; 661 | 1433-1456 | ∅ | ∅ |
| Groupe 3 (3) | 793 | 925-931 | ∅ | ∅ |
| Groupe 4 (2) | 166 | ∅ | 1149-1166 | ∅ |
| Groupe 5 (2) | 769 | 853 | ∅ | ∅ |
| Groupe 6 (1) | ∅ | ∅ | ∅ | 1209-1219 |
| Groupe 7 (3) | 196 ; 864 | 1489-1533 | ∅ | ∅ |
| Groupe 8 (4) | 171 ; 174-176 | ∅ | ∅ | 1389-1404 ; 1407-1420 |
| Total des degrés d'interventions sur les CG | 9 Gc CG | 4 Gg CG | 1 Tg CG | 4 Corr CG |

Tableau 5 : Les unités étayantes portant sur les caractéristiques génériques (CG) dans la classe de Cyril

Cyril privilégie donc les conseils généraux ou le rappel des buts à atteindre (guidances) sans préciser toujours comment atteindre ces buts ni quels procédés linguistiques utiliser. Les références à des textes de références permettant une transposition des caractéristiques génériques observées sur les textes à composer sont rarement sollicitées (une seule occurrence). En fin de séance, la réflexion métascripturale sur la correction écrite qu'il soumet aux élèves afin d'améliorer leur écriture au niveau des CG est privilégiée. Certaines caractéristiques génériques se rattachent au fantastique et aux effets à produire dont nous avons parlé plus haut. D'autres, plus rares, sont liées à la nouvelle ou à la fin surprenante et à l'économie de moyens, à savoir la suppression de l'inutile (Gc 769 ; Gc 793).

Comme les autres professeurs qui travaillent sur la nouvelle fantastique, Cyril passe constamment de groupe en groupe. Comme nous l'avons observé chez Aude¹, les élèves sont pendant toutes les séances en activité fonctionnelle, le temps consacré à des activités collectives de structuration (Ruellan, 1999) est inexistant. Une des conséquences observables est un effet de transfert des interventions didactiques d'un groupe à l'autre. Ainsi, de la séance 1 à la 17^e minute de la séance 2, c'est-à-dire jusqu'au TP 553 inclus, Cyril fait des remarques similaires à tous les groupes auprès desquels il intervient sur les caractéristiques génériques : ces guidances consistent en un échange avec demande de résumé ou de reformulation du projet d'écriture afin de faire formuler par les élèves l'élément fantastique qu'ils ont l'intention de mettre en scène. Les guidances des TP 853 et 864, qui s'adressent à deux groupes différents (groupes 5 et 7), se ciblent l'une et l'autre sur le doute dans les textes. De

¹ Voir notre conclusion du chapitre 7 précédent, page 411.

même, les guidances 1209 et 1224 (adressées aux groupes 1 et 6) se ciblent consécutivement sur les problèmes relatifs à la fin.

Le fait de détecter un dysfonctionnement dans une copie conduit le professeur à une vigilance accrue envers ce type d'erreur dans les productions analysées immédiatement après, si bien qu'il focalise son attention sur ce problème dans les groupes auxquels il prête assistance ensuite. Ce qui en résulte, c'est un traitement successif de problèmes similaires qui sont réitérés en aparté d'un groupe à l'autre et qui pourraient, selon Ruellan (1994 ; 1999 ; 2005), être traités en interventions collectives de structuration comme dans les ateliers d'écriture¹.

3.5. Les interventions didactiques d'Isabelle sur les caractéristiques génériques

Sur un ensemble général de 289 unités d'interventions didactiques étayantes orales, Isabelle consacre, en cours de production, 39 interventions ayant valeur d'unités didactiques étayantes sur les caractéristiques génériques des écrits, ce qui fait une proportion de 13,5 % d'unités étayantes consacrées aux problèmes génériques (*versus* 10 % chez Cyril). Dans l'ensemble de la séance d'écriture, Isabelle passe 28 minutes à prononcer les paroles qui alimentent ces étayages oraux portant sur les caractéristiques génériques (*versus* une durée de 10 min. 45 s. pour Cyril).

Le tableau 6 montre que les liens de tissage entre les textes lus et le rappel des caractéristiques génériques à des fins de productions sont peu utilisés : trois occurrences seulement dont deux successives. Par opposition à Cyril, Isabelle n'utilise pas les corrections sémantiques pouvant jouer un rôle dans la reconnaissance des critères génériques. Une caractéristique de la nouvelle fantastique, la solitude du héros, est évoquée dans la classe de collège (TP 493) alors qu'elle ne l'est pas avec des élèves plus jeunes en école primaire. Au-delà de l'expression d'une ambiance de peur, le professeur de collège commence à demander aux élèves d'apporter des précisions d'ordre psychologique avec des nuances de sentiments venant justifier les faits et gestes des personnages. Le professeur de l'école primaire essaie d'obtenir l'expression de la peur. Le travail sur les sentiments des élèves du cycle 3 est ciblé

¹ On peut interpréter cela comme une stratégie pour trouver rapidement, au-delà des problèmes orthographiques immédiatement repérables, des points critiques dans un bon nombre de copies et de se laisser les moyens d'avoir un feed-back non précédé d'un temps de silence préalable. Avec cette stratégie qui duplique des remarques similaires en aparté, le professeur délibère rapidement sur la copie, et il limite dans une certaine mesure les imprévus, l'insécurité didactique. Ce serait le début de l'instauration de routines (Tochon, 1993) chez le professeur débutant.

Chapitre 8. L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en fin de primaire et dans le secondaire

uniquement sur la peur, non sur des considérations psychologiques qui fait naître cette peur en dehors des évènements effrayants eux-mêmes ou de l'ambiance.

| Groupe et Nombre d'unités étoyantes (U.E) | Guidances | Guidages | Tissage | Corrections | Total des U.E. / CG |
|---|---|------------------------------|-----------|-------------|---------------------|
| Groupe 1 (Jessica, Maud, Amandine, Iris) | 288-291 ; 1141a ; 1354 ; 1356-1358 ; 1360 ; 1362-1364 ; 1481-1487 ; 2013-2015 | 911-921 ; 1474-1475 ; 1943 | ∅ | ∅ | (11) |
| Groupe 2 (Claudia, Lisa, Caroline) | 159-162 ; 347-353 ; | ∅ | ∅ | ∅ | (2) |
| Groupe 3 (Pierre, Claire, Marie, Anaïs) | 298-339 ; 1038c-1040a ; 1171-1184 ; 1410 | ∅ | ∅ | ∅ | (4) |
| Groupe 4 (Anis, Brice, Robin, Bryan) | 415-422 ; 493 ; 505-546 ; 581-587 ; 1345-1351 ; | 232-245 ; 589-596 ; | ∅ | ∅ | (7) |
| Groupe 5 (Vivian, Loïc, Cyril) | 109-120a ; 121-134 ; 269-271 ; 292a ; 1426-1429 ; 1581-1584 | 275-277 ; 281b ; 1297-1303 ; | 120b | ∅ | (10) |
| Collectif | TP 55a ; 57-70 ; 70c | ∅ | 80b ; 80c | ∅ | (5) |

Tableau 6 : Les unités étoyantes portant sur les caractéristiques génériques [CG] dans la classe d'Isabelle

Conclusion : Les invariants dans les conduites d'accompagnement de l'écriture fantastique

Au terme de ce chapitre, nous constatons que peu de critères génériques sont exploités de façon commune aux quatre pratiques (Cyril, Isabelle, Lyse, Aude). On peut supposer deux raisons à cela : soit la grande diversité des définitions du fantastique et l'occultation relative du genre de la nouvelle, soit une fracture entre les pratiques d'enseignement selon l'âge des enfants ou les programmes. Peut-être aussi que les deux explications jouent un rôle dans l'hétérogénéité des pratiques. On peut à la limite y trouver un élément commun qui serait le surnaturel, qui n'est pas nommé tel quel à l'école primaire. Le terme « *magie* », très employé

Chapitre 8. L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en fin de primaire et dans le secondaire

par les élèves de CM, ne l'est jamais par leur maître (sauf dans des cas de lecture du texte à haute voix, mais il n'intervient pas sur la gestion de cette magie). L'idée de surnaturel est remplacée par celle de mystère dans les paroles du maître, ce qui a pour conséquence d'englober à la fois l'idée de surnaturel, sans le rendre obligatoire, et l'idée de fin ambiguë entre explication rationnelle et irrationnelle. Pour les élèves de CM, la magie ou le monstre se substituent à l'idée de surnaturel et jouent le rôle de rupture avec la réalité quotidienne, mais alors le risque est important de voir des amalgames entre fantastique et merveilleux.

L'accompagnement peut consister à inventer, insérer de façon progressive par exemple le surnaturel, ou quelquefois mettre en mots ce qui n'est pas réaliste. Ce dernier lieu d'intervention est rarement travaillé au niveau des procédés stylistiques ou lexicaux ou il se limite à un seul (emploi d'adjectifs, ou du champ lexical de la peur, ou de descriptions). L'indicible qui est inhérent à la peur émanant du fait fantastique tient en un unique procédé consistant à employer un terme générique vague comme « *la chose* » plutôt qu'à se lancer dans la description d'un monstre, position dont Aude prend le contrepied. Ses élèves décrivent le monstre, comme ceux de Cyril.

Seule Isabelle donne quelques conseils sur les choix narratifs. Les notions de focalisation, point de vue et voix narratives sont absentes dans les pratiques observées à l'école primaire et dans les dernières années du secondaire et elles ne sont pas mises en débat afin de produire des effets de doute.

Les professeurs français observés insistent sur la fin ambiguë ou ouverte de la nouvelle fantastique, ou sur le doute qui résulte de cette ambiguïté de telle sorte qu'on ne puisse décider avec certitude de la nature de l'évènement fantastique, s'il est rationnel ou pas. Aude, en revanche, parce qu'elle a une conception du fantastique inspirée des films d'horreur et qui relève de l'étrange pur, cherche à faire éliminer toute ambiguïté et à faire exclure toute possibilité d'explication rationnelle dans les écrits. Les productions finales des élèves sont pour cette raison radicalement différentes de celles produites dans les classes de Cyril, Isabelle et Lyse.

Au niveau structurel, la transgression¹ des récits fantastiques n'est évoquée par les professeurs observés que dans le secondaire, aussi bien en France qu'en Belgique. La structure du récit fantastique est sollicitée à partir du secondaire et de façon de plus en plus présente en fonction de l'âge croissant des élèves. C'est en fin de secondaire que des structures spécifiques aux récits fantastiques sont véritablement des modèles donnés à

¹ L'importance de la transgression dans la structure des textes fantastiques a été présentée dans cette thèse à travers la référence à la composition des récits fantastiques selon Rogé (1977), p.135, 342, 356, 361, 378.

Chapitre 8. L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en fin de primaire et dans le secondaire

reproduire pour construire des récits, mais le schéma narratif tend à se substituer à ces structures pourtant plus adaptées.

En France comme en Belgique, les professeurs du secondaire que nous avons observés commencent à opposer le début réaliste de la nouvelle et l'émergence du fantastique.

Les traits psychologiques de solitude ou de folie du protagoniste n'apparaissent, dans nos verbatims fantastiques, que dans le secondaire, plus particulièrement dans les transcriptions du secondaire en France. Les deux professeures françaises du secondaire orientent volontiers les élèves vers un fantastique intérieur, ce que ne fait pas Aude puisqu'elle tient à ce que l'explication surnaturelle soit la seule possible.

C'est Aude, professeur belge, qui sollicite le plus les stéréotypes thématique-narratifs du premier degré. Leur utilisation est conventionnelle et correspond aux motifs récurrents de la littérature fantastique. Le terme *stéréotype* n'est jamais utilisé, ni dans cette pratique ni dans les autres.

Les spécificités génériques de la nouvelle sont plutôt traitées de façon secondaire. L'unité de lieu est introduite comme un particularisme de la nouvelle au lycée ou en fin de secondaire en Belgique.

La pratique de Cyril s'appuie sur une guidance écrite avec grille d'écriture, d'autoévaluation et d'évaluation. Isabelle fournit aussi une grille d'évaluation. Ils s'inscrivent dans un modèle disciplinaire qui est celui de l'évaluation critériée et de la production d'écrits. Mais Cyril est absorbé par la gestion pédagogique de la classe, réputée difficile, comme l'atteste le nombre de pilotages d'autorité et d'étayages de maintien dans la tâche. Cette préoccupation devance les soucis d'étayage oraux des caractéristiques génériques des nouvelles à produire. Il veut faire comprendre avant tout qu'écrire, c'est accepter de réécrire. En réalité, le traitement des caractéristiques génériques du fantastique qui occupe 10 % des interventions didactiques identifiées comme des unités étayantes (et une durée de 10 min. 45 s.) est inférieur à la quantité d'unités didactiques fournies pour étayer les problèmes de langue. On peut y voir l'enjeu majeur qui a longtemps été celui de l'école primaire : apprendre à écrire dans une orthographe et des structures correctes avant d'enseigner la littérature. Avant les programmes de 2002, le mot *littérature* n'est pas inscrit dans les programmes en France. Le modèle de la rédaction refait surface dans sa pratique. Le travail sur les caractéristiques génériques du fantastique est quantitativement et proportionnellement supérieur au collège (13,5 %, soit 28 min.).

Chapitre 9. L'accompagnement de l'écriture des fables

« *A l'œuvre on connaît l'Artisan.* » (La Fontaine, *Fables*, Livre I, Fable XXI, Les Frelons et les Mouches à miel).

Ce chapitre est centré sur les pratiques d'enseignement de la fable. Nous comparons les interactions de tutelle (Bruner, 1983) et les étayages divers des trois enseignants observés qui ont fait écrire des fables : Sara (CE2), Isabelle (6^e) et Paule (4^e G Belgique). Notre codage des transcriptions nous permet de quantifier les unités discursives et didactiques étayantes dans les pratiques enseignantes. Nous mettons en relation ces unités avec les lieux d'intervention didactique et nous identifions, grâce à ce codage, les degrés d'intervention les plus sollicités. Les brouillons, recueillis dans leur intégralité, servent à cerner les conceptions des élèves. Celles-ci sont révélées par leurs discours, leurs réussites et leurs difficultés, ces dernières appelant une nécessité d'étayage de la part du professeur. Des questionnaires soumis aux élèves d'Isabelle et de Paule permettent de connaître ce qu'ils pensent de l'accompagnement qu'ils ont reçu.

Nous commençons, dans ce neuvième chapitre, par dégager les conceptions liées au genre des fables, perceptibles à travers les entretiens avec les trois professeurs et leurs pratiques, puis faisons émerger celles qui émanent des propos des élèves. Nous reprenons ensuite le plan du chapitre 6 qui a exposé notre cartographie afin de commenter successivement l'accompagnement portant sur des lieux d'intervention pragmatiques, l'accompagnement sémantique, l'accompagnement linguistique et stylistique. Nous terminons par les degrés d'intervention didactique.

1. Les conceptions liées au genre des fables

1.1. Conceptions de Sara, professeur d'école stagiaire en CE2 (France)

Sara, professeur des écoles stagiaire, fait écrire des fables après une séquence de littérature au cours de laquelle des textes de La Fontaine, d'Ibn Al-Muqaffa et d'Esopé, séquence qui a donné aux élèves une première représentation du genre à produire. Au cours de l'entretien qui précède la première séance d'écriture, Sara définit la fable comme « *un texte*

court qui met en scène des animaux + qui raconte une histoire et propose une morale » (annexe 5C, TP1). A travers cette définition qu'elle soumet au chercheur, nous pouvons déceler des traits génériques sur lesquels son enseignement repose. La brièveté, qui implique d'aller à l'essentiel et de resserrer l'intrigue au strict nécessaire, est le premier critère définitionnel qu'elle donne. Ce premier aspect de la fable correspond à l'exigence d'« *écriture condensée* » que met en avant Garcia-Debanc (2000 : 134). A cela s'ajoute la nature des personnages, qui sont des animaux. La fable animalière est en effet le modèle dominant du genre depuis Esope, mais ce n'est pas un critère définitionnel constant, puisque d'autres fables n'ont pas de protagonistes animaliers : certaines mettent en scène des humains incarnant un type de caractère, une figure sociale ou des objets anthropomorphisés ou encore des éléments de la nature, ce dont Sara a parfaitement conscience, comme son mémoire professionnel qui se donne pour objet d'étude l'écriture de fables le montre. Elle a construit, en s'inspirant des propositions de Garcia-Debanc, Plane, Roger (2004 : 127)¹, une « fiche-guide » qu'elle a reproduit dans son mémoire. Cette fiche, qui recense les savoirs à enseigner sur la fable au cycle 3 de l'école primaire, joue le rôle d'une institutionnalisation des observations résultant des textes lus. L'ordre des conseils y figurant est révélateur de conceptions qui se retrouvent dans le déroulement des séances d'écriture et dans les savoirs transmis aux élèves :

« Pour écrire une fable : il faut inventer une histoire

Il faut trouver une morale donnée par cette histoire.

Dans l'histoire il y a en général deux personnages, mais on peut en mettre davantage. Ces personnages peuvent être des animaux, des éléments de la nature (Le Chêne et le Roseau), des objets (Le pot de terre et le pot de fer), des humains (Le Savetier et le Financier). On peut tous les faire parler et agir, on peut les mêler (un être humain et un animal,...).

L'histoire doit être courte. On peut l'écrire comme une poésie (avec des vers, des rimes) ou non, (c'est de la prose).

La morale peut se trouver au début, ou à la fin, et même parfois on la comprend sans l'écrire.

Le titre présente les personnages ou le personnage qui va se trouver en difficulté. »

Cette fiche constitue une guidance écrite procédurale (E Gc p) : le fait que Sara place en premier la création de l'histoire, en second, la recherche d'une morale révèle une

¹ Garcia-Debanc, Plane, Roger (2004) *Ecrire des fables au CM, Objectif écrire*, 3^e édition, CDDP Lozère, p.121-137.

conception ascendante (Fabre, 1989)¹ de l'écriture de fables. Elle fait déduire la morale une fois que l'histoire est inventée, comme dans une démarche d'interprétation de texte.

La fiche-guide comporte également une guidance sur les personnages (Gc P) dont le nombre restreint, qui se limite généralement à une relation duelle, est rappelé. Mais certains traits génériques possibles sont exclus de la consigne d'écriture : l'usage de protagonistes qui seraient des objets animés, ou des plantes anthropomorphisées, tout comme la présence d'une morale implicite ainsi que l'écriture en vers. Ces caractéristiques, moins fréquentes chez les auteurs, sont écartées en phase d'écriture avec un jeune public de CE2 qui doit s'approprier les traits génériques plus saillants sur la fable.

Sara a considéré qu'il était plus facile de faire produire un récit symbolique aux élèves de CE2 si les personnages sont des animaux que s'ils sont des humains. La fonction narrative de la fable (« *qui raconte une histoire* »)² est annoncée avant sa portée didactique (« *propose une morale* »)³. Le lien d'illustration entre récit et morale ainsi que l'analogie du monde animal avec le monde des hommes n'est pas explicite dans cette définition. Le caractère argumentatif de la fable, qui est un apologue reposant sur une allégorie, n'est pas spécifiquement évoqué. Cette transposition symbolique relève d'une rhétorique complexe, dont les élèves de troisième année du primaire ont rarement les clés. En effet, comme le rappelle Masseron (1988 : 24), Aristote a écrit qu'il ne faut inventer des fables « *que si l'on a la faculté de voir les analogies* ».

Lors de la préparation de la séquence, Sara déclare ne pas avoir eu conscience que la fable était un texte à visée argumentative, elle y voit un texte narratif à travailler avant tout. Cette conception narrative plus qu'argumentative, que Sara explicite, laisse présager une vigilance sur certains traits définitoires de la fable lors de l'accompagnement : la distinction entre l'utile et l'accessoire selon une esthétique de l'économie, la mise en scène des personnages animaliers qui, par leurs actions, leurs paroles délivrent une morale. Cette définition, donnée par Sara lors de l'entretien liminaire à la séquence d'écriture, se retrouve dans son mémoire professionnel sous cette formulation empruntée à la revue *Textes et Documents pour la classe* n° 685 (Biet, 1994) : « *un récit bref, en vers ou en prose, destiné à illustrer une morale* ». Cette fois, le lien de convergence entre fiction et morale est contenu

¹ Voir notre chapitre 4. Sara fait écrire un récit puis fait chercher une morale *a posteriori* quand le récit est inventé. Cette démarche ascendante s'oppose à la démarche descendante qui, à l'inverse, part de la morale pour faire inventer un récit qui l'illustre.

² Annexe 5C TP1.

³ Annexe 5C TP1.

dans la présence du verbe « *illustrer* » et s'ajoute une considération sur la forme, qui peut être en vers ou en prose.

1.2. Conceptions des élèves de Sara (CE2, France)

Les représentations principales de la fable apparaissent dans les paroles des élèves de Sara. Quand, en début de première séance d'écriture, Sara demande de faire un bilan des savoirs acquis pendant les séances de lecture pour donner une définition du genre, la notion de « *conseil* » revient souvent dans les tours de parole, puis un élève, Paul, y substitue le mot « *morale* » et ajoute (TP 8, annexe 5A) que c'est un texte poétique.

- 1- **SARA** : **Qui peut me dire ce qu'est une fable ?** (*Des élèves lèvent le doigt*) **Marlon**
- 2- **Marlon** : c'est là où que des personnages font une histoire et donnent un conseil avec cette histoire
- 3- **SARA** : **alors une histoire qui peut ajouter des précisions ?** **Allison**
- 4- **Allison** : ils marquent un conseil
- 5- **SARA** : **on donne un conseil** **Paul**
- 6- **Paul** : le conseil c'est une morale
- 7- **SARA** : **alors le conseil c'est une morale ou l'histoire c'est une morale qu'est-ce que c'est ?**
- 8- **Paul** : c'est une poésie mais qui fait une morale
- 9- **SARA** : **donc on donne une morale est-ce que c'est toujours une poésie ?** [1 min.] **Montaine**
- 10- **Montaine** : ce n'est pas obligé

Le texte est abordé dans sa dimension poétique et narrative, caractéristiques qui ont été effectivement enseignées à ces élèves lors des séances de lecture. L'élève Hugo précise, dans le tour de parole 48, que les personnages sont des animaux, mais il donne aussi l'exemple du pot de terre et du pot de fer pour indiquer qu'ils peuvent être des objets. Au moment du rappel des caractéristiques de la fable, les élèves ne disent pas que les animaux sont doués de parole, qu'ils se comportent comme des humains, qu'ils ont des défauts qui les rapprochent des hommes et qu'ils en sont le miroir. Or justement, les élèves de CE2 ont eu beaucoup de mal à donner métaphoriquement des traits de caractère humains à des animaux qu'ils ont voulu mettre en scène mais qui ne figurent pas parmi ceux de la liste proposée par leur enseignante (Beucher, 2010). Ils se limitent à l'apparence corporelle (TP 672 à 675 « *grand* »/ « *petit* ») ou à une qualité physique (TP 678 Mathias : « *rapide* »), soit par manque de vocabulaire, soit par incapacité à mettre en relation un comportement animalier avec des qualités morales ou

des défauts humains, en dehors de quelques stéréotypes répandus : « *le renard est rusé* » (annexe 5A, TP 134), par exemple.

1.3. Conceptions d'Isabelle (collège, 6^e, France)

Lors d'un entretien, nous avons également demandé à Isabelle, professeure dont nous avons filmé aussi les séances en 4^e, après sa première heure de cours en 6^e, quelle définition elle donnerait de la fable.

FEC31-Le chercheur : est-ce que tu peux définir ce qu'est une fable par rapport à ce que c'est qu'une histoire ?

FEC32- Isabelle : ce que c'est qu'une fable +++ donc comment on va dire ça ? je dirais qu'une fable une fable c'est un +++ récit sur contraintes enfin est-ce qu'on peut dire ça ? avec soit des rimes enfin soit en vers soit en prose avec à côté une morale donc soit dite soit sous-entendue mais c'est un récit avec un message voilà

Isabelle définit la fable comme un récit à thèse (« *un récit avec un message* ») (Suleiman, 1983). Le message peut être explicité par la morale, mais il arrive que celle-ci soit implicite. Une remarque d'ordre stylistique est ajoutée : l'écriture est soit en vers soit en prose. Beaucoup d'éléments sont absents dans l'entretien, caractéristiques qui apparaissent pourtant dans le déroulement du cours. L'idée que la fable est généralement composée de deux personnages antagonistes, le plus souvent animaliers, est rappelée dans les premières minutes du cours [3 min. 30 s.] :

F27 : Isabelle : à la fin ou au début donc vous aurez le choix + qu'est-ce qu'on a d'autre ? les *Fables* de La Fontaine par exemple qu'est-ce qu'il y avait comme caractéristiques ? **Matthieu**

F28- Matthieu : il y avait deux personnages

F29- Isabelle : il y avait deux personnages et ces personnages là c'étaient quoi ?

F30- EE : des animaux

F31- Isabelle : dans votre fable il devait y avoir DEUX animaux qui s'affrontent pour une raison ou pour une autre hein et l'histoire doit se terminer ou commencer par la morale hein ++ dans les fables qu'on a lues +

Isabelle précise encore un peu plus loin dans l'entretien que cette fable illustre « *la rivalité entre deux animaux* » (Tg 76 b, annexe 6A), ce qui est conforme aux études de Vandendorpe (1991)¹ sur la fable. Toutefois, cette idée n'émane pas d'une connaissance directe des écrits

¹ Voir notre chapitre 4, pages 171-173.

de Vandendorpe, mais du manuel¹ utilisé et de la consigne qu'il donne : « *Voici un choix de titres et de morales de fables de Jean de La Fontaine. A partir d'une de ces propositions, tu écriras une fable en prose ou en vers, illustrant une rivalité entre deux animaux* ». Isabelle distingue les textes où la morale se trouve en fin de fable (c'est le modèle ésopeque) de ceux où elle l'initie (il s'agit alors d'une tendance que l'on trouve chez Phèdre)². Les deux modèles sont présents chez La Fontaine qui s'est inspiré de l'un et l'autre des auteurs de l'antiquité. De même, à travers les guidances écrites *a priori* destinées à ses élèves de CE2, Sara évoque, par sa fiche-guide, l'existence de ces deux modèles qui placent la morale à un endroit différent du récit. Ce qui oppose Sara et Isabelle est la démarche qui est descendante (Fabre, 1989) chez Isabelle : elle fait choisir une morale³ avant de faire construire la trame de l'histoire :

F97- Isabelle : alors « *Pistes de rédaction* » je lis ce qu'il y a en-dessous « *Prévois chaque étape du récit en fonction de la morale que tu as choisie* » donc il faut que vous choisissiez une morale et les deux personnages qui vont avec et qu'avant vous ne vous lanciez dans l'écriture il faut que vous ayez une idée de votre histoire + donc entre vous + il faut déjà que vous parliez et vous pouvez mettre aussi de petites idées sur la feuille mais ne vous lancez pas dans l'écriture de la fable tout de suite il faut que vous ayez une histoire du début jusqu'à la fin pour avoir la morale qui correspond bien + la morale c'est votre première étape hein donc vous devez écrire une histoire qui va avec cette morale-là la faire rentrer dans un moule pour que le moule s'appelle soit « *Tel est pris qui croyait prendre* » ou autre chose d'accord ? (annexe 6A)

Les élèves de 6^e n'ont pas à formuler la morale puisqu'elle est une partie de la consigne ; Isabelle a recours à une *réduction du degré de liberté* (Bruner, 1983)⁴ des élèves en leur demandant d'opérer un choix parmi plusieurs morales proposées ; ces morales proposées aux élèves deviennent des lanceurs d'écriture. Il s'agit là d'une des fonctions de l'étayage enseignant. De ce point de vue, la tâche des élèves de 6^e est moins complexe que celle des CE2, qui se heurtent à des difficultés de formulation de phrases devant attester les caractéristiques d'une morale, notamment l'emploi d'un présent de vérité générale, la description d'un état de fait ou la présence d'une injonction.

¹ BRIAT Catherine ; CAVROIS Jean-Michel ; DURAND DEGRANGES Corinne ; LAHARRA Michael Zobel (2009), Français manuel unique, 6^e, jardin des lettres programme 2009, Magnard, p. 128-143, 336 p., ISBN 978-2-210-44601-4.

² « *Du temps d'Esopé la fable était contée simplement ; la moralité séparée, et toujours ensuite. Phèdre est venu, qui ne s'est pas assujéti à cet ordre : il embellit la Narration, et transporte quelquefois la Moralité de la fin au commencement.* » La Fontaine, préface des Fables, édition GF, p.31.

³ Le sujet d'écriture et les pistes de rédaction d'Isabelle sont photocopiés à partir d'un manuel scolaire (Nathan).

⁴ Voir notre chapitre 2, 1. *La notion d'étayage*, p. 79.

1.4. Conceptions des élèves d'Isabelle (collège, 6^e, France)

Cinq élèves de 6^e de la classe d'Isabelle ont été interrogés par le chercheur, en fin de séquence, sur leurs représentations de la fable et sur les difficultés éprouvées, en relation directe avec le genre à produire.

Ces entretiens révèlent que les élèves font un certain amalgame entre conte et fable (FCEE102- Anabelle).

FCEE101- Le chercheur : ah si une question qui me paraît importante qu'est-ce que c'est qu'une fable ?

FCEE102- Anabelle : c'est une espèce un petit peu de conte

FCEE103- Hugo : un récit imaginaire

FCEE104- Pauline : c'est une façon de se moquer des gens mais par des animaux

FCEE105- Hugo : de la République

FCEE106- Le chercheur : dans votre texte vous vous moquez des gens ?

FCEE107- Hugo : non ++ pas forcément

FCEE108- Le chercheur : quelle différence vous faites entre un conte et une fable ?

FCEE109- Pauline : un conte c'est euh c'est imaginaire un peu

FCEE110- Hugo : enfin les deux

FCEE111- Pauline : non parce que la fable ça ++ ça explique quelque chose quoi il y a une morale

FCEE112- Isabelle : mais il y a une morale aussi dans le conte

FCEE113- Pauline : oui mais

FCEE114- Le chercheur : et pour vous c'est quoi une fable ?

FCEE115- Léna : bah pareil que eux on se moque un peu des gens avec des animaux comme La Fontaine

FCEE116- Emilie : je ne sais pas

FCEE117- Le chercheur : et la différence entre un conte et une fable ?

FCEE118 : Emilie : bah un conte c'est parfois plus long qu'une fable parce que les fables qu'on a vues elles étaient courtes par rapport à un conte

Les fables sont tenues pour des textes de dérision critique (FCEE115- Léna), par l'utilisation de protagonistes animaliers (FCEE104-Pauline). Elles sont soit une critique des caractères (FCEE 104- Pauline), soit une critique politique (FCEE105- Hugo). Emilie (FCEE118-Emilie) parvient à aller un peu au-delà de ses camarades en parvenant à distinguer conte et fable par le critère de la longueur du récit. Son intervention clôt l'échange.

Le caractère à la fois argumentatif et narratif n'est pas évoqué par les élèves qui se centrent plutôt sur des aspects périphériques et formels de versification :

FCEE84- Le chercheur : est-ce que vous avez trouvé ça difficile ? qu'est-ce qui était difficile ? est-ce que le professeur a pu vous aider ? comment ?

FCEE85- Hugo : moi je trouve que c'était assez difficile parce qu'il fallait trouver des rimes la question du texte enfin former les phrases et le professeur il nous a pas trop aidés parce qu'on ça allait bien ça va et sinon là où elle nous aidait c'était à former les phrases et puis c'est tout

Hugo estime que les interventions du professeur n'ont pas porté sur la versification, mais plutôt sur la syntaxe (FCEE85- Hugo, annexe 6C). D'après lui, en dépit de la difficulté que cela demandait, le professeur aurait jugé que le travail fourni par les élèves sur la versification était convenable, à tel point que la mise en place d'un étayage ne se justifiait pas.

FCEE92- Isabelle : vous dites le plus difficile c'était de faire des rimes par exemple vous n'avez même pas essayé de faire des rimes en l'occurrence puisque vous n'êtes pas arrivés à ce stade-là

FCEE93- Hugo : si

L'intervention d'Isabelle révèle qu'en réalité, elle n'a pas eu l'occasion de voir la réécriture du texte du groupe d'Hugo en vers. Il ressort de ces échanges que l'écriture en vers a été jugée difficile, alors qu'Isabelle n'a nullement exigé que la fable soit en vers. Le nombre de textes étudiés présentant cette forme d'expression lors des séances de lecture a influencé le désir d'écrire en vers plutôt qu'en prose :

FCEE94- Le chercheur : est-ce que c'est parce que vous avez lu beaucoup de textes avec des rimes par rapport à un nombre de fables où il n'y en avait pas beaucoup moins important ?

FCEE95- Isabelle : (aux élèves du groupe) il y a dans votre esprit une fable c'est forcément en rimes

FCEE96- Hugo : oui mais on a fait combien

FCEE97- Isabelle : c'est vrai qu'on en a fait pratiquement toutes sauf Vaudin elles étaient toutes en vers

FCEE98- Hugo : mais sur le travail de La Fontaine aussi il y a des rimes alors on a essayé de faire pareil

FCEE99- Le chercheur : c'est l'influence de La Fontaine

FCEE100- Isabelle : trop d'influence

Qu'en est-il maintenant des conceptions des élèves sur la fable en fin de secondaire ?

1.5. Conceptions de Paule et de ses élèves de 4^e G (secondaire supérieur, Belgique)

1.5.1. Conceptions de Paule

La pratique observée sur l'écriture de fables en fin de secondaire est celle de Paule, professeure licenciée belge en 4^e Générale (niveau seconde en France).

Paule ne revient pas sur les caractéristiques de la fable lors de la séance d'écriture de 50 minutes, en raison du peu de temps dont elle dispose pour parvenir à un récit achevé. Les caractéristiques de la fable ont été rappelées dans une séance antérieure portant sur le

classicisme et la parodie, séance qui n'a pas été filmée. On trouve pourtant une allusion à l'un des critères définitionnels de la fable, la brièveté du récit, dans le déroulement de la séance d'écriture :

28 PAULE : OK mais si tu veux te lancer dans du vers tu peux + maintenant le principe d'une fable on dit que c'est un texte court ++ on a vu une fable qui faisait vingt lignes [4 min.] maintenant tu peux peut-être faire en sorte que ce soit un peu plus long

Le point de départ de Paule est une démarche descendante ou déductive (Fabre, 1989), comme Isabelle : elle part du message moralisant, pour faire générer la fiction. La première rubrique du travail préparatoire à la maison demandé aux élèves s'appuie sur cette consigne :

« Ecris ci-dessous la morale ou l'idée générale que tu souhaites illustrer dans ta fable. Souhaites-tu critiquer un comportement, dénoncer une manière de fonctionner de la société ? Même si tu décides que cette morale ou cette idée restera implicite, c'est la base même de ta fable : tu dois toujours l'avoir en tête lors de ton travail ! »

L'approche de l'écriture de la fable est argumentative, elle s'organise comme un récit à thèse (Suleiman, 1983). L'enseignante fait écrire un apologue dont le récit est téléologique (Fabre, 1989 : 42), déterminé par une morale qui lui préexiste. On se rapproche ici de la conception aristotélicienne de la fable qui repose sur un raisonnement par induction s'appuyant sur un exemple fictif, un cas particulier duquel on induit une vérité générale (Masseron, 1988 : 24). D'un point de vue didactique, cette approche argumentative est en adéquation avec les programmes belges du secondaire¹. La fiction de la fable est aussi, pour Paule, un genre qui se prête aux réécritures parodiques, comme le révèle le tour de parole 56 :

56 PAULE : hmm hmm tu n'as pas travaillé comme pour la parodie simplement en remodifiant certaines choses à partir d'une fable

Paule avait mis en relation le classicisme et la parodie dans son enseignement antérieur à la séance d'écriture. Elle a incité les élèves à adopter une morale subversive, élément de distanciation par rapport à un modèle classique dont la morale est plus souvent consensuelle ou conventionnelle. La conception de son projet d'écriture de fables relève plutôt du postmodernisme, au lieu d'être classique comme celui de Sara, qui demande aux élèves d'écrire à la manière d'auteurs du patrimoine. Paule privilégie l'écart, la subversion et la distanciation, mais elle ne rejette pas pour autant les tentatives d'écriture plus traditionnelles. C'est pourquoi nous considérons que sa séance de lecture sur la parodie des fables classiques suit un cheminement d'une conception moderne vers une conception

¹ Le document référence 60/2000/240, enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, Français, 2^e et 3^e degré évoque la fable dans la partie « Persuader » avec la compétence « rédiger des écrits exemplaires, par exemple des fables. »

postmoderne. Sa séance d'écriture accepte aussi bien une tendance classique que subversive, en cela sa séance d'écriture est plutôt postmoderne¹. Nous percevons ici l'influence des programmes nationaux sur les conceptions des pratiques observées.

Dans les consignes de préparation, trois autres préalables nécessaires pour entreprendre l'écriture de fables sont annoncés : construire des péripéties, déterminer les personnages avant toute textualisation et choisir la forme d'écriture (prose ou poésie). En classe, Paule considère que c'est suffisant pour se lancer dans l'écriture (Gc 16) :

16 PAULE : (...) tu as exactement tout ce qu'il faut pour démarrer tu as ta morale tes personnages + tu as tes péripéties à partir de là est-ce que tu sais déjà si tu veux travailler en vers ou en prose ?

L'enseignante encourage la fable en prose, modèle ésopique :

17 Martin : en prose

18 PAULE : en prose ça te facilite la vie tu n'as pas tout à fait tort.

Elle se représente l'écriture en prose comme plus à la portée des élèves, bien qu'elle ait travaillé sur le classicisme avec des fables de La Fontaine, qui sont au contraire toujours versifiées. Le temps réduit au minimum qu'elle a à consacrer à cette écriture oriente selon nous aussi ce choix. Toutefois, trois élèves sont arrivés en classe avec un brouillon écrit en vers. Le professeur n'a fait aucune intervention sur la versification erronée ni sur la métrique dans ces productions, malgré les sollicitations de plusieurs élèves dont Tchang. C'est un point qu'elle a reconnu ne pas savoir traiter. La non-prise en compte des contraintes métriques classiques est un élément formel de subversion de ce modèle, qui s'ajoute à la recherche d'une morale subversive, et qui crée une rupture avec la conception classique de l'écriture de fables.

Dans les critères définitionnels de la fable, la nécessité de la brièveté de la narration est évoquée quand un élève, Cyril, demande si la production doit être longue ou courte :

28 PAULE : OK mais si tu veux te lancer dans du vers tu peux + maintenant le principe d'une fable on dit que c'est un texte court ++ on a vu une fable qui faisait vingt lignes [4 min.] maintenant tu peux peut-être faire en sorte que ce soit un peu plus long

L'emploi du mot « *ligne* » renvoie à l'idée d'un texte en prose que l'enseignante privilégie dans son approche de l'écriture de fables.

¹ Le référentiel de compétences terminales de la Belgique francophone demande d'apprendre à distinguer les approches classiques, modernes et postmodernes. Ecrire en conformité ou par subversion d'un modèle est au cœur des apprentissages. « *Savoirs conceptuels : Différentes manières de concevoir la littérature, l'écriture et la lecture : la conception classique (qui privilégie la conformité aux canons et la participation à l'univers représenté), la conception moderne (qui privilégie l'écart, l'originalité et la mise à distance de l'univers représenté), la conception « postmoderne » qui oscille entre la conformité et la subversion, entre la participation et la distanciation* » (Référentiel du secondaire, compétences terminales et savoirs requis en français, Humanités générales et technologiques, p. 23).

Elle recommande une écriture à programme (Hay, 1986). Les péripéties doivent être planifiées avant la phase de textualisation :

40 PAULE : pense maintenant avant de te mettre à rédiger ++ pense aux péripéties ++ aies l'histoire en tête avant de démarrer +++ essaie simplement d'avoir le canevas avant de démarrer

Pour Paule, la fable s'inscrit bien dans la fiction et – comme les programmes belges des classes inférieures le demandent – elle rappelle la frontière entre l'imaginaire et la réalité :

8 PAULE : donc + Martin +++ on est d'accord que simplement ceci ceci et ceci ceci¹ ça n'a aucun rapport avec la réalité telle quelle (elle montre les parenthèses) ne devra pas apparaître tel quel

Selon nous, elle signale ainsi que la fable n'est pas un récit à clé. Les personnages doivent dépasser la singularisation qui renverrait à des personnes réelles.

1.5.2. Conceptions des élèves de Paule

Face aux objections de son professeur qui ne souhaite pas que la fable devienne une transposition animalière de la vie lycéenne, Martin défend l'idée qu'un personnage animalier puisse renvoyer à une personne singulière et il évoque le cas de Louis XIV représenté par le lion chez La Fontaine, ce que concède Paule. L'élève a développé une représentation de la fable à dominante satirique ou polémique : il assimile la fable à un écrit engagé contre l'autorité de son environnement proche, celui de la vie au sein de l'établissement scolaire. Le choix des personnages repose sur la caricature. On peut y voir une conséquence de l'enseignement reçu dans les séances de lecture sur la fable, qui axaient les savoirs sur le pastiche et la parodie.

Dans cette classe de 4^e G, certaines conceptions de la fable des apprenants du secondaire supérieur sont inexactes. Une élève propose d'amorcer la fiction par le stéréotype linguistique caractéristique du conte : « *Il était une fois* ». Aussitôt, Marine, qui écrit avec elle, réagit et signale la différence générique (TP 79 Marine : « *non ce n'est pas un conte* »). Paule encourage, à titre provisoire, l'emploi du stéréotype pour lancer l'écriture, quitte à le supprimer après (TP 100 Paule : **Commencez par *il était une fois* et supprimez après le *il était une fois***). Finalement, ce stéréotype est encore présent dans la dernière version de la production, qui reste inachevée.

¹ Elle montre des parenthèses sur la copie de Martin où figurent à côté des personnages animaliers des membres de l'équipe de direction : « La grenouille (un élève) ; Le crocodile (Mr Le Préfet) Et le H (le proviseur) ». H est l'abréviation de Hibou.

Par ailleurs, Tchang, qui a choisi d'écrire seul, veut, lui aussi, faire intervenir des personnages stéréotypés empruntés au monde merveilleux : le jeune prince et la princesse. Un autre élève, Brice, donne pour titre à sa fable « *Le royaume de Fort, Fort Lointain* », référence cinématographique au dessin animé *Shrek* parodiant les contes merveilleux. La frontière entre conte et fable n'est pas bien délimitée pour plusieurs élèves de cette classe. La représentation qui apparaît ici ne coïncide pas avec les titres de fables qui mettent en avant un personnage protagoniste dont les noms sont reliés par la conjonction de coordination « et ». La majorité des fables de La Fontaine sont sur ce modèle. C'est une tradition générique que signalent Vandendorpe (1989), Privat et Vinson (1989), puis Collès (2005)¹. Or, Paule ne fait pas de remarques sur l'éloignement structurel des titres proposés par les élèves avec cette tendance d'opposition binaire. L'inadéquation du titre dans les fables produites peut cacher une représentation erronée des personnages ou de la structure du genre, comme nous allons le voir dans le paragraphe qui suit avec la copie de Vivien.

Les élèves n'ont, en dépit de cela, pas de problèmes pour structurer une fiction de façon plus générale, si ce n'est Vivien, qui confond la fable avec une écriture poétique qui se rapproche du rap ou du slam, où les faits narrés sont plus décousus et relèvent de l'évocation. Nous citons le texte intégralement afin de montrer, qu'en fin de secondaire, il existe encore des élèves qui, lorsqu'ils ne mettent pas en scène des personnages animaliers, s'éloignent considérablement du genre fable :

*« Enfant de la rue perdu dans la nuit
Sous un lampadaire attendant les 12 coups de minuit
Là où la vie change, se métamorphose,
Où à chaque coin de rue, un drogué veut sa dose
Où les vendeurs sont dealers, les gentils garçons violeurs
La nuit ce quartier se remplit de cambrioleurs
Et toi tu es là en train d'attendre ta bande
Comme ton frère tu vas faire de la contrebande
Pourquoi as-tu fais venir clandestinement des armes
Pourquoi fais-tu comme ton frère, regarde ce qu'il est devenu
Après toutes ses coneries² il est devenu un détenu,
Mais non, tu veux jouer au monopoly avec de vrai billet
Aux flics et aux méchants avec de vrais pistolets.
Tu as commencé par voler, mais le garde t'a vu
Après des heures de colles, t'as pris des heures en garde à vu
20 ans plus tard tu es en prison
Pense que tu vas y rester ta vie, tu en as des frissons
Enfin si tu n'avait pas pris exemple sur ton frère
Tu aurais su que ce que tu as fait est digne de lucifer »*

¹ Voir notre chapitre 4, *Définition et traits spécifiques du genre fable*, p. 169.

² Nous conservons l'orthographe fautive des élèves et leur registre de langue estimant que le professeur en charge de la classe n'a pas censuré le langage employé, il ne nous revient pas de le faire.

Son écriture se caractérise par la prise à parti du narrataire avec l'emploi de la deuxième personne, il y a recherche d'effets de rimes, sans rigueur métrique (vers de 13, 14, 15 ou 16 syllabes). On est loin de l'esthétique classique par le ton, par la forme, voire par la sémantique. Rien ne permet de reconnaître non plus une parodie de fable, puisque le texte n'a ni symbolismes ni éléments allégoriques qui feraient de lui un apologue. L'énonciation à la 2^e personne dans la morale énoncée par le narrateur n'est pas dans la tradition de la fable. Ici la morale paraît trop individuelle ; elle n'a rien de subversif non plus.

2. L'accompagnement portant sur des lieux d'intervention pragmatiques (Pr)

L'étayage d'ordre pragmatique (Pr) de l'écriture peut porter sur les consignes (Cg), le respect du genre (CG) ou sur les effets produits sur les lecteurs (But) : plaire, convaincre de façon indirecte, faire adhérer à une morale (Mor) en ce qui concerne la fable.

A titre comparatif, les étayages d'ordre pragmatique de Sara représentent 21,5 % des unités discursives étayantes qu'elle fournit, soit 35 unités discursives sur 163. A l'entrée de collège, Isabelle, avec sa classe de 6^e, accorde 63 unités discursives étayantes portant sur la pragmatique sur un ensemble de 283 unités étayantes, soit 22 % du total. Paule, dans le secondaire supérieur, consacre 21 unités discursives sur 108 à de l'étayage d'ordre pragmatique, ce qui fait une proportion de 19,5 % du total des unités étayantes. Ces trois exemples conduisent à infirmer l'idée que plus le niveau d'enseignement est élevé, plus ces unités discursives étayantes d'ordre pragmatique sont présentes. Leur proportion, exprimée en pourcentage, est proche, quel que soit le niveau d'enseignement. Compte tenu de la diversité de ce qui constitue ce lieu d'intervention didactique, il convient d'affiner l'analyse.

2.1. Accompagnement portant sur la morale (Mor)

Sara fait porter majoritairement les étayages d'ordre pragmatique sur la morale. 18 unités discursives sur 35 unités étayantes portant sur des remarques pragmatiques sont ciblées sur cette morale, soit 51 %. L'étayage qu'Isabelle met en place auprès de ses élèves sur la morale est présent à 28 reprises sur 63 unités discursives étayantes d'ordre pragmatique, ce qui fait 44 % du total des unités discursives d'ordre pragmatique. Chez Paule, le total des unités étayantes sur la morale est de 12/21 soit 19,5 %. D'après les cas observés, le travail sur

la morale est de moins en moins présent au fur et à mesure qu'on avance dans le niveau d'enseignement.

Comment les deux enseignantes aident-elles les élèves à relier la morale à leur récit ?

En CE2, la présence d'une rupture très marquée entre récit et morale ne gêne pas les élèves. Il arrive que Sara demande de faire la liaison entre la morale et la fable, notamment sur le brouillon de Massinissa et Ludmila par ce guidage écrit :

« *Le lion, le crocodile et le zèbre.*

Un jour, en Afrique, un lion et un crocodile étaient afamés. (précisez davantage les lieux et décrivez mieux les personnages)

Ils ont vu un zèbre. (d'où vient le zèbre ?)

Le crocodile s'avança. (comment ?)

(Ajoutez des éléments) Alors le lion dit : « C'est mon repas ! »

Le lion et le crocodile se bagarrèrent et le zèbre s'enfuit.

(Essayez de faire la liaison) Il ne faut pas se disputer pour un rien. »¹

Dans la première version, trois dyades n'ont pas proposé de morale, et l'enseignante déplore que trois autres récits restent effectivement sans rapport avec la morale.

Chez Paule, au contraire, trois élèves, Morgane, Aurélie et Leslie, sont gênées par l'absence de transition entre la fiction de l'apologue et cette morale :

246 E : on aimerait bien être explicites pour la morale mais on ne sait pas comment [34 min.]

247 PAULE : la formuler

248 E : la formuler

249 E : parce qu'on ne va pas la mettre comme ça

250 PAULE : quoi ? c'est la transition entre la morale

251 E : oui la transition dans une phrase à part que le narrateur

252 PAULE : oui et pourquoi ça vous dérange ?

253 Leslie : on ne sait pas comment l'introduire on va écrire comme ça « *la Puissance ne fait pas le bonheur* » et c'est tout (CF EI 2 FB Mélissa et Leslie)

254 PAULE : je ne vois pas très bien comment vous pourriez faire autrement la morale fait toujours transition fait toujours une coupure par rapport à la narration ça tu ne peux pas empêcher qu'il y ait un décalage entre les deux

255 Leslie : hmm hmm

256 PAULE : à mon avis +++ vous pouvez la mettre telle quelle c'est vrai que ce n'est pas nécessairement une transition il y aura toujours ce contraste là

257 Leslie : d'accord

258 PAULE : vas y passe une ligne et écris la

259 Mélissa : je mets La Puissance alors je ne mets pas ça va si je mets « *la Puissance ne fait pas le bonheur* » ce n'est pas la phrase d'origine

Néanmoins, Dandrey (1992 : 13-18 et 40, 48) affirme, contrairement au discours de Paule, que la poétique de La Fontaine se caractérise par une tendance à la continuité de la morale et du récit, dans la tradition de Phèdre. La rupture entre fiction et morale est plutôt

¹ Les annotations manuscrites du professeur figurent entre parenthèses.

proche des fables d'Esopé, or Paule clôt une séquence sur le classicisme et non sur l'Antiquité.

Une distinction entre morale implicite et explicite apparaît dans les consignes de préparation et à cinq reprises dans la séance de 50 minutes (sur un total de 16 occurrences du mot « morale » dans le discours professoral de Paule). Cette insistance est liée au fait que les programmes du deuxième degré prescrivent l'enseignement de cette distinction. Il peut donc s'agir d'un effet des programmes nationaux. L'observation des brouillons et copies de 4^e G permet de voir que deux groupes ont choisi une morale implicite. Les morales ont été puisées dans des proverbes, d'autres ont des tournures poétiques et sont rimées. Deux autres présentent un registre familier en rupture avec la bienséance de l'esthétique classique de La Fontaine, ce que le professeur accepte :

« Pour se faire entendre mieux vaut avoir une grande gueule » (Martin)

« Il est inutile d'en faire des tonnes car quand il n'y a rien, on ne voit plus que ça : rien. » (Léo)

L'attention des élèves n'a pas été attirée sur ces formulations. Le tolérer est-ce un moyen de parvenir à une certaine subversion qui est, rappelons-le, recherchée par la consigne de Paule ? Toutefois deux morales, celles de Martin et de Cyril (« *Toute vérité n'est pas bien acceptée / Il vaut mieux mentir pour se sauver* »), répondent à l'objectif envisagé au départ, qui était d'introduire une réelle subversion.

Pour ce qui est des formulations en CE2, beaucoup de morales qui surgissent dès la première séance sont centrées sur l'amitié, sur l'autorité parentale ou sur l'entraide, thème travaillé en classe par les groupements de textes. Différentes réécritures aboutiront à ces versions finales :

« Il convient de bien choisir ses amis »

« Ils (sic) convient de savoir partager aux bons moments. »

« Ainsi beaucoup de gens ne savent pas partager et perdent tout. »

« Ainsi beaucoup de gens pensent être les meilleurs avant qu'ils ne trouvent plus forts qu'eux. »

« Cette fable montre qu'il faut toujours obéir à ceux qui nous veulent du bien. »

« Cette fable montre qu'il convient de réfléchir avant d'agir. »

« Cette fable montre qu'il est important de bien réfléchir avant d'agir. »

« Cette fable montre qu'il faut bien choisir ses amis. »

« Cette fable montre qu'il ne faut pas se fier aux apparences. »

Les structurations identiques dans la formulation « *Il convient de + infinitif* » (2 fois), « *Ainsi beaucoup de gens...* » (2 fois), « *Cette fable montre que...* »¹ (5 fois), sont la trace écrite de l'intervention de la maîtresse – au cours de la troisième séance surtout. Le don de la structure identique a soulagé les élèves du difficile effort argumentatif en recourant à une interaction collective et à la dictée à l'adulte.

Pour donner des conseils relatifs à la morale des fables aux CE2, Sara utilise très majoritairement des principes généraux du type guidance (13 cas sur 18, soit 72,5 %), peu de guidage (3 cas sur 18, soit 16,5 %), parfois des corrections (2 cas sur 18, soit 11 %), mais jamais de tissage. Les références aux autres fables sont utilisées par Sara pour structurer le récit, mais non pour parvenir explicitement à une meilleure formulation des morales.

Isabelle a réduit les degrés de liberté des élèves en imposant de partir d'un choix entre trois morales, déjà formulées (F13, annexe 6A). Les élèves ont le choix entre deux options : amorcer la fable avec la morale, comme Phèdre, ou conclure avec, à la manière d'Esopé (F27, annexe 6A). Les élèves choisissent deux animaux, qui entretiennent un rapport d'antagonistes, conformément aux études structurelles de Vandendorpe.

F31- Isabelle : dans votre fable il devait y avoir DEUX animaux qui s'affrontent pour une raison ou pour une autre hein et l'histoire doit se terminer ou commencer par la morale hein ++ dans les fables qu'on a lues

Très souvent Isabelle fournit un étayage d'ordre sémantique à la morale (CT/S Mor), elle explicite la signification des mots compliqués de la morale et son sens global.

F84- Isabelle : par exemple + et la morale c'est chut « *Tel est pris qui croyait prendre* » tout le monde sait ce que ça veut dire ? comprend le sens ?

F85- E : oui quelqu'un veut prendre quelqu'un et c'est lui qui se fait gauler

F86- Isabelle : holà holà ++ on va dire que c'est ça ensuite deuxième choix c'est « *l'Ane et le chien* » « *J'en conclus qu'il faut qu'on s'entraide* ». [11 min.] tout le monde sait ce que veut dire le mot *entraider* ? ça veut dire s'aider les uns les autres troisième choix « *le coq et le renard* » « *C'est double plaisir de tromper le trompeur* » qu'est-ce que ça veut dire ça ? holà Camille ?

F87- Camille : quand il y a deux personnages par exemple le renard il veut manger le coq

F88- Isabelle : non tu ne me donnes pas un exemple ++ qu'est-ce qu'elle veut dire cette phrase-là ?

F89- Camille : que un personnage va tromper

F90- Isabelle : il y a un trompeur et un trompé et

F91- E : et le trompeur est trompé (*Camille soupire*)

F92- Isabelle : doublement ++ il faut qu'il y ait une double tromperie Valentin

¹ Cette tournure « *Cette fable montre que* » est empruntée à Esopé. On la trouve notamment dans « *L'aigle et le renard* », « *L'aigle et le scarabée* », « *Le renard et le lion* », « *La belette et le coq* » etc. Nous avons compté, dans l'édition de Lacarrière, que 137 fables sur 308 commencent ainsi chez Esopé, soit 44,6 % des fables ésopiques. Nous avons également rappelé (après Lebrun, 2000 : 17), p. 170-171, ce que cette formule doit à l'emblème.

Dans le suivi de l'utilisation de la morale, Isabelle a recours majoritairement à des guidances (15 guidances¹ sur 28 conseils donnés portant sur la morale, soit 53,5 %). Elle procède, dans 25 % des cas, à des analogies qui comparent la production des élèves avec des textes étudiés², ce que nous avons identifié comme étant un geste professionnel de tissage (7 fois sur 28 interventions sur la morale) et dans 21,5 % des interventions restantes, il s'agit de guidage (Gg F443-F461 par exemple, annexe 6A). Isabelle détecte le dysfonctionnement qui peut être le défaut de rapport entre la morale et le récit narré, elle l'explique et donne des pistes de solutions sous forme de possibles narratifs (PPN) que les élèves doivent choisir et mettre en mots. La fable qui se termine par la morale « *J'en conclus qu'il faut qu'on s'entraide* » a par exemple besoin d'être relancée dans ses péripéties pour qu'il y ait entraide entre les personnages. Une mauvaise compréhension de la notion d'entraide fait qu'un personnage aide l'autre mais qu'il n'y a pas réciprocité.

Paule accompagne la réflexion des élèves en leur laissant beaucoup d'autonomie. Ses interventions sur la morale des fables sont constituées de 8 guidances sur 12, soit 66,5 %. On trouve deux échanges où elle est en posture de guidage (16,5 % des unités étayantes sur la morale), une correction (8,5 %) et une sollicitation détournée quand Paule fait porter sa réponse sur la morale alors que Tchang posait une question sur la métrique (SD 62-65).

2.2. Accompagnement des consignes (Cg)

L'étayage des consignes (Cg) par rapport à l'ensemble des étayages portant sur la pragmatique (Pr) sont de cet ordre :

Sara : 9 (Cg)/ 35 (Pr) soit 26 % des unités discursives étayantes portant sur la dimension pragmatique (Pr) des fables

Isabelle : 16 (Cg)/ 63 (Pr) soit 25,5 % de Pr

Paule : 0 (Cg)/ 21 (Pr) soit 0% de Pr

Avec la classe de 6^e d'Isabelle, la pratique d'accompagnement à l'écriture des fables est constituée de 16 unités discursives étayantes portant sur les consignes sur 283 unités totales, soit 6 % du total des unités étayantes. Cela représente 16 unités sur 63 d'ordre pragmatique, soit 25,5 % des unités d'ordre pragmatique, résultat similaire à celui de Sara (26 %). 75 % des aides portant sur la consigne sont des guidances pour Isabelle ; 19 % des

¹ Dont un tiers de guidances procédurales (5 sur 28).

² Nous venons de voir que Sara ne le faisait jamais.

aides ont recours au tissage et 6 % sont du pilotage didactique de la consigne (Pl didactique Cg). Les chiffres sont proches aussi pour la pratique de Sara, en école primaire. On compte 78 % de guidances sur les consignes, et un cas de pilotage didactique (11 %), une correction également (11 %). Contrairement à Isabelle, Sara n'a jamais recours à des gestes de tissage pour accompagner les consignes, mais elle n'hésite pas à rayer une proposition non conforme à la consigne et à substituer un autre évènement qui convient mieux à la consigne et qu'elle invente elle-même :

1192- SARA : il faut rester animal non là ça ne va pas du tout je t'avais demandé Max d'écrire une phrase qui ++ indique que le renard est malin puisqu'il est malin il laisse le loup + approcher du hérisson parce qu'il sait qu'il va se faire piquer + d'accord alors là tu n'as pas respecté la consigne [39 min.] (la maitresse raye la fin)

Elle indique à Max que le renard, parce qu'il est rusé, ne se précipite pas sur le hérisson pour le manger et qu'il laisse le loup faire cette tentative parce qu'il a vu les piquants sur le dos du hérisson. Max n'a pas respecté la consigne parce que la trame de son histoire avait été négociée avec l'ensemble de la classe, il s'en est écarté en n'écrivant pas la phrase qui lui avait été assignée (TP 1192, cité ci-dessus).

Dans le cas de la pratique de Paule, les unités étayantes sur les consignes d'écriture de fables disparaissent. La rupture est très nette et il conviendrait d'apprécier s'il y a aussi une semblable fracture du travail d'étayage du suivi des consignes avec un autre genre. Il peut en effet s'agir d'un cas non représentatif, tout à fait lié à une individualité : Paule a donné des consignes dans la séance antérieure visant à faire établir une planification à la maison et elle n'est pas revenue dessus lors de la séance d'écriture. Mais il est possible également que le travail d'étayage de la consigne s'amoinde en fonction du niveau d'enseignement, quand on s'achemine vers la fin du secondaire.

2.3. Accompagnement des caractéristiques génériques (Cg)

Concernant les caractéristiques génériques, Sara accompagne ses élèves à hauteur de 6 unités étayantes (CG) sur 35 unités d'ordre pragmatique (Pr), soit 17 %. Isabelle intervient sur les caractéristiques génériques (CG) 15 fois sur 63 unités d'ordre pragmatique, soit une proportion de 24 % et Paule 5 fois sur les caractéristiques d'appartenance au genre fable (soit 24 % des unités étayantes Pr). Pour Paule, les unités étayantes sur les caractéristiques génériques sont concentrées sur le premier quart d'heure de la séance. De même, Sara

n'évoque plus les caractéristiques génériques des fables après la 37^e minute de la séance 2 (Gc 762). Elles sont d'ailleurs essentiellement concentrées sur la séance 1, on en trouve une en tout début de la séance 2 (Gc 545-553) en dehors du TP 762, qui est une intervention plus tardive par rapport aux autres. Ces unités sont, chez elles, concentrées au début de la séquence d'écriture, puis elles disparaissent.

En ce qui concerne Isabelle, 53 % des unités étayantes sur les caractéristiques génériques sont dans la séance 1, 20 % dans la séance 2 et les séances 3 et 4 se répartissent chacune 13,5 % des unités étayantes sur les caractéristiques génériques. Selon nous, cela peut vouloir dire que les élèves assimilent les caractéristiques génériques des fables au fur et à mesure du déroulement de la séance d'écriture et qu'il est de moins en moins nécessaire de les rappeler, ou qu'au fur et à mesure du déroulement de la séquence, les professeurs donnent priorité à d'autres lieux d'intervention didactique, qui seraient sémantiques ou morphosyntaxiques.

2.4. Accompagnement des buts à produire sur le lecteur (But)

Pour ce qui est des buts à produire sur le lecteur : Sara est à 17,5 % des étayages d'ordre pragmatique, Isabelle à 6,3 % et Paule à 19 %. Par rapport à ses collègues, Isabelle intervient moins sur les effets à produire sur le lecteur. Sara a recours à une évaluation par les pairs qui passe par une lecture à haute voix afin de statuer sur la conformité du texte avec le genre des fables (TP 442-448, annexe 5A), ce que fait également Paule en fin de séance. La démarche est alors coopérative, l'appréciation critique est dévolue aux pairs.

La fable vise à plaire, elle peut comporter des tentatives d'insertion d'effets humoristiques, plus ou moins réussis. Il n'est pas toujours facile d'être drôle sans sombrer dans le grotesque et il arrive que le professeur censure ou recadre les tentatives malheureuses. C'est ce que fait ici Sara :

1008- Hugo : il ne va pas se faire piquer parce qu'il est rusé [1 h. 07 min.]

1009- E. : il va tuer le hérisson il va le tuer

1010- SARA : donc le renard et le loup peuvent être affamés je résume ils voient un hérisson qui pourrait représenter un repas le renard est malin il laisse le loup y aller en premier et le loup se jette sur le hérisson qui se met en boule et donc le loup se fait piquer et le renard s'en va bien content de ne pas s'être fait piquer

1011- Max : mais maitresse le renard va tuer le hérisson parce que le renard il fait pipi sur le hérisson et le hérisson ne veut pas sortir ses piquants et (*Max regarde les autres et rit*)

1012- SARA : oui mais quelle morale tu pourrais +++ illustrer avec cette fable Max ? [1h. 08 min.] (*silence*) Max tu es en train de me raconter que le renard arrive à manger

un hérisson parce qu'il a une technique particulière est-ce que ça illustre une morale ? non et donc quelle morale

1013- E : il ne faut pas sauter sur la nourriture

1014- SARA : il ne faut pas sauter dessus sur la nourriture il ne faut pas quoi faire ? essayez de généraliser

1015- E : il ne faut pas se précipiter

Isabelle rencontre le même problème avec un groupe qui ajoute un troisième personnage au couple de l'Ane et Le Chien, il s'agit d'un éléphant dont le rôle n'est pas vraiment nécessaire et qui donne un côté grotesque au récit des enfants. Elle explique la nature du problème en exposant le dysfonctionnement puis demande une réécriture avec suppression de l'éléphant dont la présence est jugée inutile :

F247- Isabelle : Matthieu vous avez choisi alors ? L'Ane et le Chien ? vous avez une idée de votre histoire ?

F248- Matthieu : oui

F249- Isabelle : faites m'en un petit résumé

F250- E : en fait l'Ane tombe dans un trou et euh enfin (CF EI 1 F6° GR 2)

F251- Isabelle : ah oui vous me l'avez dit tout à l'heure oui pardon + l'Ane tombe dans un trou

F252- E : ouais bon un éléphant avec le chien un éléphant est poursuivi par le chien mais en fait c'est parce qu'il y avait une souris qui leur courait après avec un fouet et quand il entendu l'Ane muler l'éléphant il s'arrêta le Chien lui fonça dessus et l'éléphant leur dit il faut aller aider l'Ane et le Chien dit non j'en ai marre on le laisse dans le trou parce qu'il n'arrête pas de muler et l'éléphant lui dit mais toi tu serais bloqué dans un trou on te laisserait pleurer après je ne sais plus

F253- Isabelle : bon Valentin tu arrêtes s'il te plait +++ là l'histoire c'est l'Ane l'Eléphant et le Chien

F254- E : enfin l'animal qui va l'aider c'est l'éléphant

F255- Isabelle : enfin là l'éléphant j'ai l'impression que d'abord c'est pas très cohérent mais il prend beaucoup de place il a sa taille peut-être mais il intervient beaucoup + les deux personnages principaux c'est l'Ane et le Chien +++ vous êtes trop partis sur quelque chose de + je vous l'ai dit tout à l'heure déjà + l'humour si vous voulez mais pas il ne faut pas que ça devienne grotesque non plus ++ mais là ça devient un peu du n'importe quoi + vous vous recentrez à partir du départ là sur une nouvelle histoire avec l'Ane ET le Chien + l'histoire du trou c'était très bien au début + mais ne partez pas avec une intervention comme ça farfelue ++ d'accord ?

F256- E : oui oui

F257- Isabelle : il faut que vous oubliez ça l'éléphant la souris tout ci tout ça +++ d'accord ?

Ce passage, par la justification du dysfonctionnement et la réorientation donnée pour la réécriture est un guidage portant sur les personnages, les événements et le but qu'il produit. La solution proposée inclut une opération textuelle de suppression d'un personnage, l'éléphant.

Paule a aussi un élève qui met en scène un éléphant. En raison d'un quiproquo sur les événements narrés, elle demande de clarifier le geste du pachyderme, qui dépité, s'assoit sur le dos de la souris qui l'a vexé. Il y a ambiguïté, pour elle, dans la formulation, puisqu'elle

comprend que l'éléphant se met sur le dos et non, comme a voulu le signifier l'élève, qu'il s'assoit sur la souris qui le tourmente en paroles, ambiguïté qui nuit à l'effet d'humour (186-216, annexe 7A) :

186 PAULE : je n'ai pas dit que c'était trop court (*elle lit à voix haute*) « *La souris et l'éléphant La souris qui se nourrit que de grain et l'éléphant qui meure toujours de faim Avait une discussion quelque peu agitée Au sujet de la pansse de ce dernier quant la souris lui dit* »

187 Cyril : qu'il était gros

188 PAULE : « *qu'il était gros il se fachat* » [24 min.]

189 Cyril : et s'assit sur son dos ah

190 PAULE : (*elle lit*) « *et s'assit sur son dos*

La morale de cette histor et que toute verité n'est pas bien acceptée il vaut mieu mentir pour se sauver »

alors si tu veux développer la deuxième partie « *il vaut mieux mentir pour se sauver* »

191 Cyril : oui

192 PAULE : dans ton récit tu pourrais faire intervenir justement le fait que elle aurait eu intérêt à mentir et si tu dis ici pour se sauver elle ne paraît peut-être pas tellement en danger dans ton récit

193 Cyril : mais

194 PAULE : parce que là si ton éléphant se fâche et s'assit sur le dos la souris elle ne risque pas grand chose

196 Cyril : bah si il s'assit dessus

197 PAULE : il s'assit dessus

198 Cyril : bah oui c'est marqué « *il s'assit sur son dos* »

199 PAULE : attends parce que *il s'assit sur son dos il se fâcha et s'assit sur son dos* là pour moi son dos c'est le dos de l'éléphant j'ai l'éléphant qui se met qui se roule et qui se met sur son dos à LUI

200 Cyril : ah non

201 PAULE : tu vois il se fâcha et se met sur son dos il faut que je comprenne que c'est sur la souris

202 Brice : oui voilà de monter sur son dos

203 PAULE : alors là c'est simplement dans ta formulation alors (...)

211 PAULE : donc là tu as ton idée de base tu as ton canevas alors si tu veux développer soit il se passe des choses en plus tu rajoutes des péripéties tu rajoutes des actions soit tu développes les traits de caractère de ton tes personnages l'éléphant bah il a quoi comme trait de caractère pour réagir de cette manière-là ?

212 Cyril : il est colérique

213 PAULE : hmm alors là je le sens si pour toi l'éléphant est colérique je le sens peut-être pas très colérique

214 Cyril : bah il s'assit dessus quand même [26 min.]

215 PAULE : (*rire*) oui d'accord

L'accompagnement des buts à produire sur le lecteur s'accompagne d'étayages qui traitent la gestion de l'humour, mais aussi, en grande partie, la compréhension du texte par un lecteur qui reçoit la fable pour la première fois, qui la découvre et qui ne comprendrait pas tout, en raison d'ambiguïtés qui subsistent. La dimension de persuasion, liée au fait que la fable est un apologue, est présente par le souci de mettre en harmonie le récit avec la morale. Les

professeurs observés, à l'école primaire et au collège, remarquent fréquemment des écarts entre la formulation de la morale et l'enchaînement des péripéties mis en œuvre dans le récit.

3. L'accompagnement sémantique

3.1. Accompagnement des événements de la fable (E) (PPN)

Le travail sur les événements de la fable représente une part importante de l'étayage enseignant pour Sara (32 %) et Paule (26 %) (tableau 1) :

| Fables | Etayage portant sur les événements (E) | Pourcentage |
|----------|--|-------------|
| Sara | 52 unités étayantes (U.E) / 164 | 32 % |
| Isabelle | 38 U.E. / 283 | 7,5 % |
| Paule | 28 U.E. / 108 | 26 % |

Tableau 1 : Etayage des enseignants observés portant sur les événements (E)

Isabelle, en revanche, accorde un plus faible pourcentage (7,5 %) d'interventions aux événements des fables des élèves. Comment expliquer cela ? Sur quoi se focalise-t-elle par rapport aux deux autres enseignantes ? Les pages suivantes devraient nous le révéler.

Le tableau 2 comptabilise les aides portant sur les événements selon les gestes professionnels des enseignants observés :

| | Sara | Isabelle | Paule |
|--------|---------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| Gc E | 33 Gc E / 52 U.E. E (63,5 %) | 17 Gc E / 38 U.E. E (45 %) | 20 / 28 U.E. E (71,5 %) |
| Tg E | 3 Tg E / 52 U.E. E (6 %) | 10 Tg E / 38 U.E. (26 %) | 0 Tg E / 28 U.E. E (0 %) |
| Gg E | 11 Gg E / 52 U.E. E (21 %) | 10 Gg E / 38 U.E. (26 %) | 5 Gg E / 28 U.E. E (18 %) |
| Corr E | 4 Corr E / 52 U.E. E (7,5 %) | 1 Corr E / 38 U.E. (3 %) | 0 Corr E / 28 U.E. E (0%) |

Tableau 2 : Répartition des unités étayantes –U.E- portant sur les événements selon les gestes professionnels des enseignants observés

Concernant les degrés d'étayage de Sara relatifs aux événements narrés dans les fables, les guidances dominent à hauteur de 63,5 % (33 sur 52), puis viennent les gestes de guidage portant sur les événements (11 sur 52 soit 21 %), les corrections (4 sur 52 soit 7,5 %) puis le tissage (3 sur 52 soit 6 %). Chez Isabelle et Paule aussi, les guidances sur les événements dominent par rapport aux autres gestes professionnels portant sur les événements narrés, mais l'écart entre Paule et Isabelle est de 35 points. Isabelle pratique beaucoup le lien lecture-écriture, ce qu'indique le taux de tissage qui est, chez elle, le plus élevé (26 %),

comparé aux autres professeurs. La proposition de possibles narratifs est rarement utilisée dans l'ensemble des pratiques observées, comme le montre le tableau 3 suivant :

| Fables | Étayage des possibles narratifs (PPN) | Pourcentage |
|----------|---------------------------------------|-------------|
| Sara | Ø | 0 % |
| Isabelle | 4 unités discursive étayantes / 283 | 1,5 % |
| Paule | 3 unités discursive étayantes / 108 | 3 % |

Tableau 3 : Proposition de possibles narratifs par les enseignants observés

Sara pose souvent une première question consistant à demander quels sont les animaux choisis, puis la question suivante est une guidance de contenus textuels portant sur les événements de ce type :

160- SARA : bon et ensuite qu'est-ce qui va leur arriver ? vous avez une idée ?

161- Mathias : non

162- SARA : bon essayez d'avoir une idée + qu'est-ce qui peut arriver au cheval ? qu'est-ce qui peut arriver à la fourmi ?

En dehors du nom de l'animal qui change, les questions sont toujours les mêmes, c'est en cela qu'il s'agit bien d'une guidance, les questions sont transposables d'un animal à l'autre, il n'y a pas de questions visant à mettre en relation le choix de l'animal avec le choix des événements en fonction d'un type de caractère.

201- Paul : on a choisi la poule

202- Paul et Montaine : et le renard

203- SARA : la poule et le renard qu'est-ce qui va leur arriver ?

265- Hugo : c'est la grenouille et l'agneau

266- SARA : la grenouille et l'agneau et qu'est-ce qui va leur arriver ?

Les interventions didactiques 203 et 206 sont identiques : « *Personnage A et personnage B qu'est-ce qui va leur arriver ?* » La question posée d'un groupe à l'autre est « *Qu'est-ce qui va arriver à [nom de l'animal choisi] ?* » et la question qui arrive ensuite est « *Pourquoi ?* ». Sara s'efforce de faire formuler par les élèves les motivations de l'animal (voir Gc 196 ; Gc 243 ; Gc 310-312). Or, Vandendorpe (1991) souligne, comme nous l'avons spécifié dans le chapitre 4, que les motivations des protagonistes dans les fables sont très secondaires¹, et de peu d'importance. Dans la quasi-totalité des cas, ce n'est rien d'autre que l'instinct qui dicte la conduite animale ou la nécessité (se nourrir, survivre)² et il est vain de vouloir le préciser.

191- SARA : alors qu'est-ce que vous avez choisi comme animal ?

192- Romain : le loup et l'agneau

193- SARA : toujours pareil le loup et l'agneau tu es d'accord Amandine ?

¹ Voir notre chapitre 1, page 173.

² Ce que Montaine résume par cette formule : « 204- Montaine : bah en fait le renard il veut essayer de manger la poule et puis alors la poule elle veut pas qu'il le mange alors ils deviennent amis ».

193 bis- Amandine : (fait oui de la tête, elle tient les deux feuilles d'aide à la main)

194- SARA : et qu'est-ce qui va leur arriver vous avez une idée ? oui qu'est-ce qui va leur arriver ?

195- Romain : que le loup il cherche un agneau et il veut le manger

196- SARA : il veut le manger et pourquoi il veut lui + le manger ?

« *Qu'est-ce qui va leur arriver ?* » trouve une variable sémantique avec les interrogations paraphrastiques « *Qu'est-ce qui va/ peut se passer ?* » (TP 237 ; 318 ; 358 ; 382 ; 681 ; 943 ; 987 ; 990 ; 1094). La guidance prend la forme d'une demande d'explicitation de l'enchaînement des péripéties. Cette demande d'explicitation n'est pas nécessairement suivie d'une critique de la cohérence des choix opérés avec le message qui en découle puisqu'il n'est pas encore défini. Les évènements résumés oralement ne sont pas non plus encore mis en relation, lors de la séance 1, avec le caractère attribué aux animaux. L'explicitation orale des évènements est surtout destinée à faire jaillir des informations sur les circonstances qui font naître les évènements ou à constater des manques que Sara cherche à faire combler. Une série de questions en *qui ? quoi ? où ? pourquoi ?¹ comment ?* (TP 312) vise à obtenir de plus amples détails qui pourront prendre place dans le futur récit. Nous avons observé la recommandation de ce type de questionnement dans les programmes belges de la Communauté française, 1^{er} degré du secondaire².

233- SARA : qu'est-ce que tu as choisi ?

233- Killian : le loup

235- SARA : alors qu'est-ce qui peut lui arriver à ce loup ?

236- Killian : il peut être méchant avec un chasseur qui essaye de le chasser [22 min.]

237- SARA : alors tu vois tu as une idée et un deuxième personnage le chasseur et ensuite ? qu'est-ce qui peut se passer ?

238- Killian : il est attrapé par un filet

239- SARA : qui est attrapé ?

240- Killian : le loup

241- SARA : le loup donc le loup est attrapé par un filet

242- Killian : et il y a le rat qui creuse un tunnel et il sort et il est coincé lui aussi alors avec ses dents il casse le filet

243- SARA : et pourquoi le rat va sauver le loup ?

244- Killian : ah ça !

245- SARA : ah ça d'accord tu dois y réfléchir

Si l'élève ne sait pas répondre à une des questions posées sur les évènements (TP 243-244), dans la première séance, Sara met fin généralement à l'échange et laisse le binôme d'enfants

¹ Cette série de questions se retrouve aussi sur les annotations que Sara fait figurer sur les brouillons entre deux réécritures. Par exemple, elle écrit sur la copie de Massinissa et Ludmila du 22 novembre : « *Vous avez choisi quatre animaux très différents unis deux à deux par des liens d'amitié. Comment peuvent-ils être amis dès le départ ? chien / araignée ; serpent/ crocodile. Pourquoi le serpent et le crocodile veulent attaquer le chien et l'araignée ?* » et à la fin de la copie de Romain et Amandine : « *Déroulement : Pourquoi le loup crie-t-il ? Comment l'agneau et le loup se rencontrent-ils ?* ».

² Voir notre chapitre 2, page 102.

poursuivre sa réflexion (TP 245 ; 250 ; 252 ; 266 ; 690 ; 694 ; 762), si tant est que tous aient envie de réfléchir (TP 1164, annexe 5A).

307- Jade : la fourmi elle se promène après elle rencontre le cheval et après [30 min. 30 s.] ils jouent ensemble (*silence*)

308- SARA : qu'est-ce qui se passe ?

309- Mathias : ils se rencontrent après ils deviennent amis et ils jouent ensemble

310- SARA : et pourquoi ils deviennent amis ? qu'est-ce qui fait + quel évènement fait qu'ils deviennent amis ?

311- Mathias : (*silence*)

312- SARA : au départ ils ne sont pas amis ils se rencontrent pourquoi ? comment ? et pourquoi deviennent-ils amis ?

Cette première façon d'accompagner l'écriture est marquée par une forte proportion de guidances (21 guidances portant sur les évènements sur 29 avant le tour de parole 869, soit 72,5 %). Cette approche, qui tend à valider presque tout ce que les élèves proposent comme séquence d'évènements, subit une interruption au TP 869, qui correspond au prolongement de la séance 2, prolongement improvisé après la visite de la conseillère pédagogique le matin. Cette dernière a prescrit des situations de structuration qui alternent avec les situations fonctionnelles (Ruellan, 1999). Les situations fonctionnelles étaient jusqu'alors omniprésentes après la présentification de la tâche (Schneuwly, 2000 ; Aeby-Daghe, Dolz, 2008 : 85) de la séance en ouverture de cours. Dès lors, les élèves mènent une réflexion collective sur les évènements à insérer dans quelques projets de récits, les bouleversant parfois de façon importante, et ils en infèrent une morale sous la conduite du professeur qui veille à une formulation qu'elle juge adéquate. Contrairement à ce qu'elle faisait jusqu'alors, Sara n'hésite plus à refuser des propositions (TP 1011) ni à afficher sa préférence pour d'autres options de péripéties (TP 1010). A partir de ce moment, les guidances ne représentent plus que 54,5 % des interventions professorales (au lieu de 72,5 %). Le prolongement de l'après-midi comporte 3 guidages des évènements pour 2 guidances des évènements. En séance 3, les corrections orales portant sur les contenus textuels (O Corr. CT E) et les évènements du récit apparaissent par le biais de la dictée à l'adulte (4 occurrences sur 17 unités étayantes portant sur les évènements en séance 3) : Sara prend l'initiative de modifier les propositions des élèves par ses reformulations ou de nouvelles idées qui lui viennent en tête et qu'elle écrit sur la copie.

L'étude des brouillons et des annotations écrites du professeur révèle des propositions de possibles narratifs (PPN) qui se substituent à une fin qui dysfonctionne. Ainsi la copie d'Hugo et Mélanie du 29 novembre était ainsi composée :

« *La grenouille et l'agneau*

Chapitre 9. L'accompagnement de l'écriture des fables

L'agneau allez boir dans l'étant. Il a vue une grenouille. Epuis il lui disa bonjour. la grenouille demanda d'être ami avec l'agneau. L'agneau répondu oui. Lagneau lui demanda d'aller fair les boutiques. La grenouille était d'accord. Le lendemain Il allez fair les boutiques. Il avait plein de homme et de femme. Et puis L'agneau a était écrase par quellequ'un.

La morale de ses histoire : Et il faut faire attention au plut grand que soi »

Sara a mis en bas du récit l'annotation suivante :

| | | | | |
|----------------------|---------------------------------|--------------------|------------------------------|--------------------|
| | <i>prétentieuse¹</i> | | | <i>morale</i> |
| <i>La grenouille</i> | <i>saute</i> | | | <i>il ne faut</i> |
| | | <i>un concours</i> | <i>une cigogne</i> | <i>pas croire</i> |
| <i>Le lapin</i> | <i>saute</i> | <i>de saut</i> | <i>attrape la grenouille</i> | <i>qu'on est</i> |
| | | | | <i>toujours le</i> |
| | | | | <i>meilleur</i> |

Ainsi la trame de la fable est complètement métamorphosée. C'est une véritable réécriture qui est proposée. Elle relève de la correction écrite. S'il existe des élèves « chambardeurs »² (Bessonnat, 2002), la correction de Sara à l'égard de la première version produit par les élèves de CE2 serait de cet ordre, sauf que là c'est le professeur qui adopte cette posture de chambardeur. Sa proposition déconstruit radicalement le texte initial pour apporter une modification, certes meilleure, mais qui n'émane pas de l'idée des élèves. L'agneau devient lapin parce qu'il saute comme la grenouille, ce qui constitue un point commun qui motive l'idée d'un concours de sauts. Arrive un autre animal qui est la cigogne et qui n'a pas été trouvé par les élèves non plus mais qui a été choisi par le professeur comme élément de résolution, puisqu'elle attrape la grenouille prétentieuse qui s'est fait remarquer en sautant plus haut. La trame narrative est fournie par l'enseignante, d'une manière différente, puisque ce n'est pas fait d'emblée, mais d'une façon qui évoque le modèle didactique de la rédaction, modèle disciplinaire du début du XX^e siècle.

Cette correction est suivie, le 6 décembre, par la réécriture des élèves sur cette nouvelle proposition :

*« La grenouille le lapin et la cigogne
Une grenouille habitait près d'un étang. Un lapin avait son terrier près de cet étang. Un jour, la grenouille vit son voisin. Elle lui dit qu'elle était la plus forte et lui proposa un concours de sauts. La grenouille prata la première. Epuie le lapin la suivit. La grenouille regranda la lapin en se moquant. Et une cigogne la mange. La morale : il ne faut pas croire qu'on est toujours le meilleur. » (Mélanie et Hugo)*

Le 13 décembre, on lit une quatrième version reprenant le texte antérieur avec des modifications d'élèves :

¹ L'adjectif « prétentieuse » caractérise allégoriquement la grenouille, en référence à la fable « La grenouille qui se veut faire aussi grosse que le bœuf » de La Fontaine.

² Voir notre chapitre 2, *bilan sur les opérations de modification du texte en milieu scolaire*, p. 52.

« La grenouille le lapin et la cigogne.

~~Une grenouille habitait près d'un étang. Un lapin avait son terrier près de cet étang. Un jour, la grenouille vit son voisin. Elle lui dit qu'elle était la plus forte et lui proposa un concours de sauts. La grenouille prata la première. épuisé le lapin la suivit. La grenouille regarda en arrière le lapin. Une cigogne la mangea. La Morale : il ne faut pas croire qu'on est toujours le meilleur. Cette fable montre que... »~~

Le complément circonstanciel de la première phrase « *près d'un étang* » et toute la deuxième phrase ont été rayés par le professeur qui effectue le remplacement suivant :

« *dans un étang près duquel, un lapin vivait dans son terrier.* » La construction avec le pronom relatif composé « *près duquel* » ne fait absolument pas partie de la zone proximale de développement d'enfants de CE2 ; la majorité des élèves de début de collège ne savent pas encore manier ce type de pronoms relatifs composés. De la même façon, les événements correspondant aux péripéties subissent une revalorisation de la formulation :

« (...) Le lapin curieux, accepta ce concours de sauts. La grenouille partit la première et le lapin la suivit. Tout en sautant, la grenouille regardait en arrière pour se moquer du lapin. Une cigogne qui se trouvait là, attrapa la grenouille et la mangea. (...) »

Au final, c'est toute la réécriture du 13 décembre qui reçoit une grande croix sur l'ensemble de la fable et la maîtresse reformule l'intégralité du texte.

Le cas n'est pas isolé. A y regarder de près, toutes les copies de Sara¹ subissent, au terme de la séquence, de telles corrections, qui vont bien au-delà des capacités de planification des élèves, de leurs capacités de formulation aussi. Il est paradoxal que des copies de CE2, rédigées en 4 heures, soient mieux formulées que des copies de collégiens ou du secondaire supérieur. Comment est-ce possible sans des interactions très interventionnistes, dirigistes du professeur stagiaire ?

Les annotations écrites sur les brouillons des élèves d'Isabelle sont rares, on trouve des annotations sur les productions finales. De même, les annotations sont absentes dans les brouillons des élèves de 4^e G, en Belgique francophone, dans la classe de Paule.

¹ Cela se passe aisément de plus amples commentaires sur l'ingérence du professeur dans l'invention des péripéties des fables. Il suffit de consulter les originaux des annexes 5B.

3.2. Accompagnement structurel (TS) (SN) (SA)

Le travail sur les événements repose quelquefois sur une approche structurale qui se nourrit des recherches sur la narratologie, auxquels cas les professeurs observés partent d'une structure canonique qu'ils demandent de transposer ou bien d'un schéma narratif ou actantiel¹.

Pour produire sa fiction animalière, Sara sollicite, dans sa classe de CE2, le schéma narratif simplifié à quatre étapes (« *situation initiale, élément perturbateur, guère plus d'une péripétie et situation finale* »), cette simplification narrative est un critère définitionnel de ce genre de fiction qui demande un extrême dépouillement de l'intrigue, « *une structure narrative simplifiée à enjeu didactique* » (Masseron, 1988 : 28).

Sara prend la fable, « La Tortue et les deux canards », d'Al Muqaffa en en dégagant les étapes essentielles d'abord oralement (TP 50-89, annexe 5A) puis sur une fiche conçue lors de la planification enseignante, dans l'espoir que les élèves transposent ces étapes dans leur propre récit. Elle réduit le schéma narratif à quatre éléments (TP 80 ; 593-640) pour faire l'économie du rôle particulier de l'élément de résolution :

TP 80-Sara : il y a donc au moins quatre étapes un début un événement qui va changer ce début puis des événements qui vont se dérouler + et une situation finale

En dépit de l'existence de cette fiche, au terme de la première séance, Sara déplore l'absence d'élément perturbateur dans certains récits d'élèves. C'est pourquoi elle demande collectivement à la classe, de façon improvisée, en débordant sur le temps qu'elle s'était accordé, de séparer par un trait les quatre étapes du récit pour insister cette fois sur la nécessité d'introduire un problème (TP 488-513 ; 517-525 ; 526-532, annexe 5A). Mais cette remédiation ne conduit pas les élèves à ajouter cet élément perturbateur qui était parfois manquant (annexe 5C, TP 1206) : Jade et Mathias, comme beaucoup d'élèves, se sont contentés de dégager trois parties dans leur première version du texte en plaçant un trait après « *fourmi* » et « *oui* » (voir annexe 5B, EI 2 FP Mathias et Jade).

Sara décide de suivre une procédure d'écriture pas à pas : tout le monde écrit la situation initiale et l'élément perturbateur (TP 663), elle rappelle ce que l'on peut attendre d'un début de fables. Les élèves ne passent à l'écriture des péripéties qu'après avoir fait lire cette première étape, puis ils procèdent à l'écriture de la situation finale et à la morale, après une autre validation intermédiaire. L'élaboration de la trame n'intervient que plus tard, si bien que les élèves écrivent le début sans avoir nécessairement une idée précise de la fin, ce qui

¹ Nous avons montré dans le chapitre 7 que la structure de Rogé était donnée comme modèle par Aude pour faire écrire des nouvelles fantastiques.

constitue une limite au dispositif. A cause de cela, une nouvelle réécriture est donc encore nécessaire.

Le tableau 4 ci-après montre comment est géré l'accompagnement du travail des élèves sur la structure des fables dans les trois pratiques observées.

| Fables | Etayage structurel (TS) (SN) (SA) | Pourcentage |
|----------|--|-------------|
| Sara | (TS) 4 unités étayantes /164 | 2,5 % |
| | (SN) 22 unités étayantes / 164 | 13,5 % |
| | (SA) Ø | 0 % |
| | (TS + SN + SA) 23 unités étayantes sans les doublons | 14 % |
| Isabelle | (TS) 1 unité étayante /283 | 0,5 % |
| | (SN) 8 unités étayantes / 283 | 3 % |
| | (SA) Ø | 0 % |
| | (TS + SN + SA) 9 unités étayantes / 283 | 3 % |
| Paule | (TS) Ø | 0 % |
| | (SN) 1 unités étayantes /108 | 1 % |
| | (SA) Ø | 0 % |
| | (TS + SN + SA) 1 unités étayantes / 108 | 1 % |

Tableau 4 : Etayage de la structure des fables par les enseignants observés

Pour ce qui est de la fable, le schéma actantiel n'est jamais utilisé dans les pratiques observées (Tableau 4) et Paule, professeure de fin de secondaire, intervient une seule fois sur la structure des récits. Les relations entre animaux sont simples dans les récits d'enfants : elles reposent par exemple sur la chaîne alimentaire, c'est-à-dire sur le rapport dévorant/ dévoré, ou prédateur / proie¹. Nous avons vu que cet outil narratologique, le schéma actantiel, était en revanche sollicité, dans les pratiques observées, pour l'écriture de textes fantastiques.

Sara a fait du schéma narratif un outil d'élaboration de récits. Isabelle aussi, mais elle présente le schéma narratif sous sa forme complète, quinaire (F39 ; TP 673a, annexe 6A), et non sous une structure simplifiée à quatre étapes, contrairement à Sara. Cette simplification du schéma narratif se trouve aussi chez un des élèves de cette classe de 6^e (F38, annexe 6A) :

F35- Isabelle : il y a un narrateur quelquefois il y a donc un récit une histoire comment quelle est la caractéristique d'un récit on peut le découper en combien de parties ? comment on les appelle ? vous vous souvenez ? [4 min.]

F36- E : non

F37- E : en deux parties

F38- E : quatre parties

F39- Isabelle : il n'y en a pas quatre il y en a + cinq et quelles sont ces parties ?

F40- E : euh il y a comment ça s'appelle le truc d'actions là

F41- Isabelle : on va demander à Théo

¹ Le terme « affamé » apparaît dans 6 fables sur 10 dans leur version finale en CE2. On trouve aussi le mot « proie » (Alysson et Max) et « dévorer ».

F42- Théo : la situation initiale

F43- E : voilà la situation

F44- E : l'élément perturbateur péripéties

F45- Isabelle : péripéties ou actions

F46- E : ensuite la résolution de problèmes la situation finale

F47- Isabelle : et comment ça s'appelle ça ? ces cinq parties-là ça forme un tout qui s'appelle ?

F48- EE : cinq parties +++ la composition

F49- Isabelle : qui s'appelle le schéma narratif

F50- EE : ah oui

F51- Isabelle : euh oui donc votre histoire schéma narratif cinq parties

Le schéma narratif est, pour Isabelle, un outil de planification, préalable à toute tentative d'écriture :

F245- Isabelle : bon vous m'appellez quand vous avez fini la trame ? ++ ne fais pas trop le détail là moi je voudrais voir le schéma narratif d'abord et après vous me développerez le dialogue et tout ça

Le schéma narratif est recommandé comme outil d'écriture par Isabelle, mais les élèves de 6^e l'utilisent en toute autonomie une fois que les principes en ont été rappelés par des gestes de tissage qui renvoient aux cours antérieurs, où le schéma narratif a été utilisé pour dégager la structure de textes lus. En effet, en dehors des trois gestes de tissages sur le schéma narratif, les cinq autres recommandations portant sur le schéma narratif sont des guidances. L'insistance d'Isabelle sur le schéma narratif est moins forte (3 %) que celle de Sara (13,5 %), parce que les élèves de 6^e maîtrisent mieux son principe de fonctionnement (Fayol, 1985). De même, Paule, en fin de secondaire, ne se réfère presque jamais pas à ce schéma, si ce n'est, à la rigueur, une fois, mais de façon très allusive, pour rappeler qu'une fable se construit autour d'un problème (TP 139).

3.3. Accompagnement du symbolisme animalier ou des personnages (S/P)

Dans les deux premières séances du professeur d'école stagiaire ayant en responsabilité la classe de CE2 observée, la guidance *a priori* conçue sous forme de grille énumérant les traits de caractère des animaux dans les fables est peu utilisée, si bien que les élèves ne parviennent pas à construire des personnages allégoriques. Malgré les consignes de l'enseignante, les animaux sont choisis au hasard (**TP 840 Sara : on ne choisit pas au hasard les personnages + vous comprenez**), en fonction des désirs changeants de chacun, rarement en fonction de leur symbolisme ou de l'orientation d'une morale. Ainsi, Jade abandonne, à la 45^e minute de la séance 2, l'idée de mettre en scène une fourmi pour lui

substituer un chien, parce qu'elle a eu un chien qu'elle juge attendrissant. La première version du texte de Jade en témoigne (annexe 5B EI 1 FP Mathias et Jade) :

Jeudi 22 novembre

C'est l'histoire d'une fourmi et cheval.

La fourmi se promène sur la route le cheval vois la fourmi et il dit rien et la fourmi lui demande si il veut être son ami et le cheval dit oui. Et la fourmi dit merci d'être mon ami. Et après il jous ensembles et apres la fourmi dit au cheval, je doit rentrer à la maison sinon je vais me fair gronder, le cheuval dit moi aussi aurevoir, à mercredi, la fourmi dit à bientôt mon ami le cheval fait attention au voiture, oui je feurait attention.

Ce texte révèle aussi que les deux élèves n'intègrent pas les éléments présents dans la fiche distribuée : la fourmi badine ici alors qu'elle est le symbole de l'économie et du travail, le cheval aussi peut représenter cette dernière valeur. Au terme de la séquence de lecture de fables, les élèves paraissent avoir développé des représentations pertinentes sur la fable (texte qui donne un conseil) ; en réalité le passage à l'écriture de fiction montre que cette assimilation comporte des limites. En effet, à la fin de ce texte, le conseil de prudence donné par le cheval de ne pas se faire écraser par les voitures n'est pas pour autant une morale de fables parce que le risque encouru n'est pas concrétisé par la fiction d'une voiture qui écraserait la fourmi. Le passage par l'écriture de la fiction permet de vérifier si les composantes d'un genre sont réellement bien assimilées, même si elles donnent l'impression de l'être en séance collective de lecture.

Les élèves en CE2 ont tendance à reprendre les animaux d'une fable connue et à remplacer l'un d'eux par un animal similaire : ainsi Killian tente de substituer au Lion du couple de La Fontaine « Le Lion et le Rat » un Loup de telle sorte que sa fable devient « Le Loup et le Rat » avec une trame assez proche de l'hypotexte de La Fontaine. De même, Romain et Amandine font une fable tellement proche d'une histoire connue des *Lettres de mon moulin* qu'un élève remarque :

950- E : c'est comme l'histoire de Monsieur Seguin

951- Romain : oui mais là c'est la chèvre

Romain a remplacé la chèvre par l'agneau, sinon le désir du personnage animalier est le même : il aspire à la liberté qu'offre la vie à la montagne et fait en sorte de s'enfuir de la ferme.

Devant la difficulté des élèves à établir un choix initial d'animaux qui soit stable sans être une reprise de fable existante et que ce choix incarne des qualités ou des défauts destinés

à devenir les ressorts de l'intrigue, Sara est obligée d'étayer beaucoup, par des interventions orales, les prises de décisions des élèves (43,5 % des unités discursives étayantes octroyées aux élèves portent sur les personnages dans la pratique de Sara ; cf tableau 5).

| Fables | Etayage (S/P) | Pourcentage |
|----------|---------------------------------------|-------------|
| Sara | 71 (P) / 164 unités étayantes totales | 43,5 % |
| Isabelle | 53 (P) / 283 unités étayantes totales | 19 % |
| Paule | 27 (P) / 108 unités étayantes totales | 25 % |

Tableau 5 : Aides sur les stéréotypes et les personnages par les professeurs observés

Dans la pratique de Sara, 43,5 % de l'ensemble des unités discursives étayantes fournies portent, en partie ou essentiellement, sur les personnages et les stéréotypes qu'ils incarnent, l'écart est important par rapport aux autres pratiques. Il apparaît, à la lumière de notre corpus, que nous avons vraiment ici un point de rupture entre une pratique d'école primaire et les pratiques du secondaire observées, où le pourcentage d'unités discursives étayantes sur les personnages est moindre, puisque le taux d'interventions sur les personnages se situe à hauteur de 19 à 25 % dans le secondaire, soit moitié moins pour la pratique de collègue que dans celle de Sara.

Nous affinons l'analyse avec un tableau de répartition des degrés d'intervention au sein des étayages sur les personnages (tableau 6).

| Fables | Gc P / ID P | Tg P / ID P | SD et PI P / ID P | Gg P / ID P | Corr. P / ID P |
|----------|------------------|---------------|-------------------|----------------|----------------|
| Sara | 47 / 71 (66,5 %) | 7 / 71 (10 %) | 0 / 71 (0 %) | 15 / 71 (21 %) | 2 / 71 (2,5 %) |
| Isabelle | 33 / 53 (62 %) | 8 / 53 (15 %) | 0 / 53 (0 %) | 11 / 53 (21 %) | 1 / 53 (2 %) |
| Paule | 18 / 27 (67 %) | 0 / 27 (0 %) | 2 / 27 (7 %) | 7 / 27 (26 %) | 0 / 27 (0 %) |

Tableau 6 : Répartition des degrés d'interventions au sein des étayages sur les personnages dans les pratiques observées

Nous remarquons que les professeurs observés, dans leur ensemble, n'ont pas recours à des gestes de correction pour construire le personnage, instance qui se prête probablement mal à cette posture de contrôle. Néanmoins, on en trouve deux exemples chez Sara, qui inverse les paroles des personnages par rapport à ce que les élèves avaient prévu (Corr. 1098e), et un chez Isabelle, qui précise par écrit les sentiments du rat dans « le Rat et l'Huitre » et justifie l'emploi de l'adjectif « ravi » par rapport à la suite de l'histoire :

897- Valentin : pourquoi « ravi » non il n'est pas « ravi » il n'est pas « ravi »

898- Isabelle : bah je me suis dit ravi de ce qu'il avait volé non ? il n'est pas content de son butin ? + c'est pour préparer la suite c'est-à-dire qu'après quand il va aller chez la panthère bijoutier et qu'elle va lui donner juste deux euros grosse déception tellement content d'avoir eu son butin d'avoir eu + d'avoir entourloupé l'Huitre c'est pour ça que je l'ai mis bon après si ça vous dérange vous l'enlevez

899- Valentin : non non on va le laisser

Il s'agit donc d'un ajout lexical introduit par le professeur, précision qui prépare la déception du voleur qu'est le Rat quand il apprendra que les perles sont fausses.

Ce tableau 6 nous conduit à penser que, d'une pratique à l'autre, ce sont des gestes professionnels similaires qui sont sollicités pour travailler les personnages. Ce qui change est plutôt au niveau du tableau 5, c'est la fréquence des interventions sur les personnages qui peuvent poser problèmes aux plus jeunes. La transcription révèle leur difficulté à sélectionner un personnage en relation avec le symbolisme qui lui est attaché. Les personnages sont en effet un faire-valoir pour exprimer une morale, qui plus est, tout personnage s'inscrit dans une tradition culturelle qui n'est pas toujours facile à percevoir sans une certaine culture littéraire. C'est pourquoi les gestes de tissages sont sollicités à l'école primaire et dans le début du secondaire. Paule, en fin de secondaire, n'en ressent pas le besoin pour travailler les personnages. On peut supposer que ses élèves sont plus accoutumés à identifier en quoi un animal peut symboliser une valeur ou un défaut humain de façon stéréotypée.

3.4. Accompagnement des opérations textuelles (OT)

Nos chiffres se distinguent des observations chiffrées sur les opérations textuelles données par Fabre-Cols (2002 : 79) dans la mesure où l'analyse de son corpus ne tient compte que des modifications opérées par les élèves sur les copies, tandis que nous, nous regardons spécifiquement les modifications que les enseignants demandent aux élèves par le biais de leurs discours oraux. Il n'en demeure pas moins que les chiffres restent proches.

Le tableau 7 indique le nombre et le pourcentage de chacune des opérations textuelles présentes dans les interactions didactiques orales des trois professeures qui ont fait écrire des fables : Sara, Isabelle et Paule.

Pour Fabre-Cols le remplacement était présent à hauteur de 47 % en CE2, or la proportion de substitutions que Sara demande par rapport à l'ensemble des opérations textuelles est de 50 %. Sara incite à procéder à des ajouts plutôt qu'à des suppressions visant une condensation de l'écriture. Les élèves de CE2 procèdent à 29 % d'ajouts selon les résultats des analyses du corpus de Fabre-Cols¹. Or, Sara va un peu au-delà puisqu'elle préconise 39,5 % d'ajouts parmi les opérations textuelles qu'elle incite à faire, mais aucun déplacement n'a été observé dans les conseils qu'elle donne, et justement peu d'élèves pratiquent cette opération (2 % d'après Fabre-Cols)².

¹ Voir notre chapitre 1, p. 54-55.

² Fabre-Cols (2002 : 145).

| Fables | Opération textuelle en Unités Etayantes (U.E) | Nombre d'O.T. par rapport à l'ensemble des U.E. | Pourcentage d'O.T. par rapport au total des U.E. | Nombre U.E. par rapport aux O.T. | Pourcentage des O.T. |
|----------|---|---|--|----------------------------------|----------------------|
| Sara | suppressions | 3 / 164 | 2 % | 3 / 28 | 11 % |
| | ajouts | 11 / 164 | 7 % | 11 / 28 | 39,5 % |
| | déplacements | 0 / 164 | 0 % | 0 / 28 | 0 % |
| | substitutions | 14 / 164 | 8,5 % | 14 / 28 | 50 % |
| | Total O.T. | 28 / 164 | 17 % | 28 / 28 | 100 % |
| Isabelle | suppressions | 23 / 283 | 8 % | 23 / 153 | 15 % |
| | ajouts | 58 / 283 | 20,5 % | 58 / 153 | 38 % |
| | déplacements | 3 / 283 | 1 % | 3 / 153 | 2 % |
| | substitutions | 69 / 283 | 24,5 % | 69 / 153 | 45 % |
| | Total O.T. | 153 / 283 | 54,5 % | 153 / 153 | 100 % |
| Paule | suppressions | 4 / 108 | 4 % | 4 / 27 | 15 % |
| | ajouts | 16 / 108 | 15 % | 16 / 27 | 59,5 % |
| | déplacements | 0 / 108 | 0 % | 0 / 27 | 0 % |
| | substitutions | 7 / 108 | 6,5 % | 7 / 27 | 26 % |
| | Total O.T. | 27 / 108 | 25 % | 27 / 27 | 100 % |

Tableau 7 : Répartition des opérations textuelles [OT] dans les pratiques des professeurs observés accompagnant l'écriture de fables

Sur ce point des incitations aux opérations textuelles, la mise en regard de la pratique de Sara et de celle d'Isabelle, professeure affectée dans un collège, montre qu'il n'y a que très peu de différences entre les deux pratiques pour ce qui est des quantités d'opérations textuelles les unes par rapport aux autres. Toutefois, la première colonne de chiffres révèle qu'Isabelle accorde beaucoup plus d'importance aux opérations textuelles relativement aux autres conseils. Les chiffres sont, en gros, trois fois plus élevés chez Isabelle que chez Sara. Isabelle demande donc oralement plus de modifications de leurs textes à ses élèves. Avec Sara, les modifications majeures interviennent plus tardivement, puisqu'au départ elle s'en tient à des questionnements de l'ordre des guidances, puis dans un second temps à du guidage, et pour finir à des corrections par l'usage de l'écrit professoral (annotations, dictée à l'adulte avec reformulations du professeur). Avant de passer à cette question des formulations, nous terminons sur le cas de Paule pour souligner que Sara et Isabelle pratiquent majoritairement l'incitation à la substitution, tandis que Paule préfère l'ajout simple.

4. L'accompagnement linguistique et stylistique

4.1. Accompagnement lexical (L)

4.1.1. Sara (CE2, école primaire) :

Ce que nous appelons étayage lexical relève soit de l'orthographe lexicale (TP 1104) soit du sémantisme lié à l'emploi d'un mot ou à la recherche d'un synonyme. Le rapprochement des trois pratiques (tableau 8) montre que c'est Sara qui intervient le moins dans ses interventions didactiques orales sur le lexique, avec 7 % d'étayage sur le lexique tandis que les enseignantes du secondaire ont un chiffre qui est deux fois supérieur approximativement.

| Fables | Etayage (L) | Pourcentage |
|----------|---------------------------|-------------|
| Sara | 11 / 164 | 7 % |
| Isabelle | 48 / 283 | 17 % |
| Paule | 14 / 108 unités étayantes | 13 % |

Tableau 8 : Etayage lexical dans les pratiques d'accompagnement d'écriture de fables

Paradoxalement, la lecture des productions finales de CE2 laisse apparaître un vocabulaire éloigné, à première vue, du langage courant d'un enfant. La pratique de Sara et la lecture des productions finales révèlent une forte empreinte des savoirs linguistiques de l'adulte dans le langage des enfants. Ainsi, en dehors des tournures syntaxiques, un certain nombre d'adjectifs, de noms, de verbes semblent étrangers au vocabulaire spontané de l'enfant (tableau 9) :

| | |
|--------------------------------|---|
| Copie de Marie et Marlon | « affamé » |
| Copie de Ludmila et Massinissa | « affamé » |
| Copie de Montaine et Paul | « affamé » |
| Copie d'Aurélié et Sévan | « affamés » « ils aperçurent » |
| Copie d'Alysson et Max | « affamés », « proie » |
| Copie d'Amandine et Romain | « affamé », « errait » |
| Copie de Jade et Mathias | « provisions » |
| Copie d'Oriane et Benjamin | « terrifié », « alla se réfugier », « t'héberger » « compatissant aux malheurs du chat » « naturellement » |
| Copie d'Aurélien et Killian | « alerté », « se régalaient de » « se mettre quelque animal sous la dent » |
| Copie de Mélanie et Hugo | « ce défi », « se mesurer à » |

Tableau 9 : richesse du lexique des copies de CE2

De qui proviennent ces termes du tableau 9 ? Comment sont-ils apparus dans la copie ? L'étude des échanges verbaux et des brouillons permet de le découvrir.

Nous avons signalé déjà en notes la récurrence dans les productions finales de l'adjectif « *affamé* ». Dans les brouillons de Max et Alysso, c'est le professeur qui est à l'initiative de l'emploi de l'adjectif « *affamé* » au cours du guidage collectif avec les TP 1005 et 1010 :

1000- SARA : alors le hérisson qu'est-ce qu'il semblerait être pour le loup et le renard ?

1001- Marlon : quelque chose qui peut faire mal

1002- Ludmila : un repas

1003- SARA : oui Ludmila

1004- Ludmila : un repas

1005- SARA : donc alors on imagine le renard affamé le loup affamé ils voient le hérisson qui peut être comme tu dis Ludmila un repas mais le renard

1006- Hugo : mais après il leur saute dessus le loup il va lui sauter dessus directement il va se faire piquer

1007- SARA : et le renard ?

1008- Hugo : il ne va pas se faire piquer parce qu'il est rusé [1 h. 07 min.]

1009- E : il va tuer le hérisson il va le tuer

1010- SARA : donc le renard et le loup peuvent être affamés je résume ils voient un hérisson qui pourrait représenter un repas le renard est malin il laisse le loup y aller en premier et le loup se jette sur le hérisson qui se met en boule et donc le loup se fait piquer et le renard s'en va bien content de ne pas s'être fait piquer

L'adjectif qualificatif « *affamé* » est alors écrit dans un tableau qui récapitule la trame du récit, l'adjectif est écrit dans la colonne « *élément perturbateur* ». Les élèves, de ce groupe, mais aussi les autres, n'ont plus qu'à reprendre cet apport linguistique :

« *Le renard et le loup sont affamés. Ils voient un hérisson.* »

Aux tours de parole 1188-1190, la relecture de Sara montre que l'adjectif a bien été inséré dans la réécriture. Dans le même champ lexical, l'utilisation du nom « *proie* » dans leur copie est totalement étranger à la version du 6 décembre et aux précédentes. Sara transforme le texte de la troisième version : « *Il était une fois un renard et un loup qui était affamés ils ont vu un hérisson.* » en « *Dans une forêt, un renard et un loup affamés se promenaient à la recherche d'une proie. Ils virent un hérisson.* » Il s'agit ici d'un ajout lexical écrit (E Corr. PR/R OT [ajout] L) qui est effectué en dehors de la situation d'écriture de la classe, lors d'une correction *a posteriori* effectuée à la maison par le professeur.

De même, dans les brouillons de Marie et Marlon, l'adjectif qualificatif épithète « *affamé* » ne fait son apparition que sous l'effet de l'intervention de Sara, après le 6 décembre, lors d'une même correction écrite *a posteriori*. La phrase initiale « *Un renard dans*

une monteille¹ une poule dans le poulailler.» subit la transformation suivante sous la plume de Sara : « *Un soir, un renard affamé s'approcha d'un poulailler où vivait une poule.* »

Après le guidage oral et écrit collectif, où le terme « *affamé* » a été employé dans l'activité de structuration pour le groupe de Max et Alysson (TP 1005), il apparaît que Ludmila et Massinissa emploient l'adjectif au cours de la réécriture qui suit, alors que jusqu'à présent ils n'avaient jamais employé ce qualificatif. Toutefois l'orthographe est défective puisque Ludmila et Massinissa l'écrivent avec un seul « f » : « *un jour en Afrique un lion et un crocodile éte afamé.* » (TP1039), ce que Sara corrige en « *Un jour, en Afrique, un lion et un crocodile étaient affamés.* » Dans la version ultérieure du 6 décembre, les élèves ne le réemploient pas, alors Sara fait cette correction orale et écrite :

1186- SARA : *était dans le lac mais vous ne dites pas quelque chose d'important ils sont tous les deux [36 min.] ils sont tous les deux affamés donc un lion affamé s'était caché dans les hautes herbes un crocodile était dans le lac lui aussi il avait faim il avait très faim*
Version du 6 décembre : « *près d'un lac en Afrique le lion s'était caché dans l'herbe et le crocodile s'était caché dans le lac et il en veut le zèbre qui boivait dans le lac.* »
Version corrigée par Sara : « *Près d'un lac, en Afrique, un lion affamé s'était caché dans les hautes herbes. Un crocodile était dans le lac, il avait très faim lui aussi.* »

La première phrase de cette version corrigée est l'incipit de la fable dans la version finale. A partir de ce moment, Sara incite d'autres groupes à ajouter « *affamé* », notamment celui de Montaine et Paul (TP 1071-1077) qui ont retenu le terme à l'oral :

1070- SARA : *alors vous l'aviez là vous l'aviez déjà écrit hein donc j'ai repris moi ce que vous aviez déjà écrit « une poule rêvait de sortir de son poulailler. Un soir, un renard vint. » qu'est-ce qu'il a ce renard ? (CF E2 FP Montaine et Paul)*
1071- Paul : eh ben il est affamé
1072- SARA : *tu devrais peut-être l'ajouter il est affamé [15 min.]*
1073- Montaine : bah en fait la poule elle demande à son ami le renard s'il veut bien
1074- Paul : il veut faire sortir la poule pour la manger
1075- SARA : *le renard accepte*
1076- Montaine : le renard il accepte bah il va faire semblant d'être son ami mais après il va la manger
1077- SARA : *bon donc vous vous arrangez ça ++ vous m'ajoutez qu'il est affamé qu'il veut manger la poule le renard*

Aurélie et Sévan emploient en revanche l'adjectif « *affamé* » dès leur première version du 26 novembre, mais de façon répétitive. Cette fois, Sara supprime la répétition par une autre opération textuelle, de suppression : « *Le loup était afamé, le renard aussi très afamé.* » devient l'annotation du 26 novembre, effectuée *a posteriori* : « *ils sont tous les deux affamés*».

¹ Le mot écrit nous paraît incompréhensible.

1196- SARA : donc un loup pour ne pas répéter *affamé était affamé* et un renard où est-ce qu'ils se trouvent ? vous avez oublié d'indiquer le lieu *un loup et un renard affamés* où est-ce qu'ils se trouvent que font-ils ?

1197- Aurélie : ils sont dans la forêt et ils chassent

1198- SARA : *chassaient ensemble* alors [40 min.]

1199- Aurélie : oui

1200- SARA : ensemble dans la forêt tu m'as dit ?

1201- Aurélie : oui

1202- SARA : il y avait une pomme

1203- Aurélie : Sevan c'est son idée à Sevan

1204- SARA : est-ce que le loup et le renard qui sont affamés vont manger une pomme Sevan à ton avis ? (*il fait non*) qu'est-ce qu'ils peuvent voir ?

1205- Sevan : un hérisson

1206- SARA : un hérisson tu peux choisir autre chose ?

1207- Aurélie : un lapin

1208- Sevan : j'allais dire un éléphant

1209- SARA : introduisez le lapin

Mais à la date du 6 décembre, la correction de Sara est la phrase d'incipit qui reste de façon définitive dans la version finale : « *Un loup et un renard affamés chassaient ensemble dans la forêt* ». Ce même jour, Sara supprime la phrase produite par les élèves « *Puis il y avait un pomme bien jutese et il commeca à se baguarrent pour cette pomme.* » et lui substitue : « *Ils aperçurent un lièvre bien gros. Mais ils commencèrent à se disputer pour ce lièvre.* » A l'intérieur de cette phrase, le verbe « *apercevoir* » au passé simple est introduit par le professeur ; il ne vient pas des élèves. La nourriture potentielle passe successivement de la « *pomme* » au « *lapin* » puis au « *lièvre* », sans que l'on entende un élève proposer ce tout dernier changement d'espèce animale.

Sur le plan lexical, Romain et Amandine ont reçu un apport lexical des verbes « *errait* » et « *bondit* » par deux substitutions écrites du professeur. Il s'agit de corrections qui interviennent après l'écriture du 6 décembre. L'introduction de « *errait* » vise à rétablir une structure correcte avec un verbe riche de sens en remplacement de la phase complexe dont le verbe principal était absent : « *Un jour, un loup affamé qui était dans la montagne* ». Sara réécrit la phrase avec cette structure : « *Un jour, un loup affamé errait dans la montagne* ». La substitution de terme avec *bondir* à la place de *sauta* permet d'éviter une répétition lexicale dans la dernière phrase du récit : « *Celui-ci [le Loup] était caché dans un buisson prêt à lui sauter dessus. D'un coup le loup sauta sur l'agneau et le dévora* ». L'adjectif « *affamé* », dans leur texte, vient à la suite d'un guidage au cours duquel Romain a trouvé ce terme synonyme de la périphrase verbale « *avait très faim* » (TP 429) :

423- SARA : ++ bon euh peut-être tu pourrais + comme le loup avait très faim comment il peut être le loup ?

424- Romain : cruel

425- **SARA** : pardon ?

426- **Romain** : cruel [45 min.]

427- **SARA** : comment il peut être physiquement ?

428- **Romain** : affamé

429- **SARA** : **affamé donc** (le professeur sort son stylo souligné avait très faim et marque en dessous *affamé*) **Jade ++ Mathias s'il-te-plait + alors affamé d'accord euh ++ et + est-ce qu'il n'avait pas mangé depuis très longtemps ?**

430- **Romain** : euh

431- **SARA** : **est-ce que tu ne pourrais pas le décrire ? euh son pelage ses yeux ses dents +++ hein**

Sara introduit parfois des ajouts de propositions subordonnées qui précisent les motivations des personnages au sein desquelles se glissent un terme qui n'a jamais été prononcé au cours des échanges par les enfants et qui n'a jamais été écrit par eux non plus. C'est le cas de l'emploi du terme « *provisions* » dans la proposition subordonnée circonstancielle de cause « *parce qu'elle pensait qu'il pourrait l'aider à faire ses provisions pour l'hiver* » que l'on trouve dans la version du 6 décembre avant qu'elle ne devienne une proposition participiale par une ultime réécriture, le 13 décembre, sous la plume du professeur.

L'évolution des brouillons d'Oriane et Benjamin suffit à déceler des ajouts de phrases ou de mots qui vont au-delà des tournures employées à cet âge. Ces ajouts surviennent lors de corrections *a posteriori* et sont attribuables à la maîtresse. Ainsi, l'adverbe « *naturellement* » dans cette phrase intégralement rajoutée par l'adulte : « *Ce chien et ce chat étaient naturellement ennemis.* » L'orthographe de « *balai* », écrit « *balet* », est corrigée par la main de la maîtresse. Elle ajoute également des détails psychologiques, inexistants jusqu'alors, comme l'adjectif qualificatif apposé « *terrifié* » (mais les virgules ont été omises) : « *Le chat terrifié alla se réfugier dans la ferme voisine et rencontra le chien.* ». Des marques de niveau de langue soutenu paraissent également dépasser la zone proximale de développement d'enfants de CE2 : « *t'héberger* » ou « *compatissant aux malheurs du chat* », par exemple. A y regarder de plus près, la phrase de discours direct « *-D'accord, j'accepte de t'éberger chez moi, répondit le chien compatissant au malheur du chat.* » ne figure dans aucune version antérieure des élèves et ne fait surface que sous la plume de la maîtresse lors d'une correction *a posteriori*, faite après la séance de classe du 6 décembre.

Killian et Aurélien sont en difficulté d'écriture à la date du 6 décembre. Après une première tentative (EI 2 FP Killian, annexe 5B) assez incohérente sémantiquement et éloignée du genre fable, les autres versions sont simplement esquissées. Une démarche de dictée à l'adulte est amorcée.

Dans les différentes versions de Killian et Aurélien, plusieurs termes n'apparaissent dans aucune version antérieure à la correction écrite par la main de la maitresse, pas plus que dans la transcription des paroles des élèves : « *errait* », « *se régalaient de petits poissons* », « *se mettre quelque animal sous la dent* ». Les corrections de la maitresse ont, une fois encore, alimenté le lexique de la version finale, *a posteriori*. Dans la version finale, la maîtrise du lexique est perceptible par l'emploi de termes en relation d'hyponymie (« *canard* ») et d'hyperonymie (« *l'oiseau* ») qui permettent d'éviter les répétitions :

« *Le loup aperçut l'oiseau, s'approcha et se précipita sur lui.
Mais le canard, alerté par les bruits, s'envola.* » (Aurélien et Killian)

Dans la production d'Hugo et Mélanie, il faut attendre la réécriture du 13 décembre pour voir apparaître sous la plume de la maitresse l'expression « *voulez-vous vous mesurer à moi ?* » dans un passage au discours direct. Aucune correction sur les brouillons n'atteste l'emploi du terme « *défi* », qui n'apparaît que sous la version éditée. Les élèves n'ont pas employé le mot dans les transcriptions.

Une des caractéristiques principales de Sara est qu'elle transforme donc les écrits des élèves *a posteriori*, dans le temps où elle se retrouve seule face aux feuilles de brouillon qu'elle relit à tête reposée. La plupart des corrections faites ne sont absolument pas discernables par les échanges oraux. Elles sont présentées comme accomplies, acquises, donc non discutées, alors que Cyril faisait comparer ses corrections des nouvelles fantastiques avec les versions antérieures des élèves. L'importance de ces changements fait que l'on peut comparer Sara à des élèves que Bessonnat appelle « *chambardeurs* »¹ quand ils travaillent sur leurs propres textes en opérant des modifications majeures au point que le texte de la version antérieure ne soit plus reconnaissable, sauf que là, c'est Sara qui fait un travail similaire sur des brouillons d'élèves afin d'aboutir à un recueil socialisable et du meilleur effet à la lecture. Au final, les textes mis en recueil de ces élèves de CE2, paraissent souvent plus aboutis que ceux des élèves du secondaire. On peut y voir un effet de l'idéalisation enseignante du produit final de la pédagogie de projet.

4.1.2. Isabelle (collège, France)

Isabelle accompagne l'usage du lexique dans les productions de façon différente. Isabelle s'assure fréquemment de la compréhension des termes qu'elle emploie (Gc F76 pour « *rivalité* » par exemple, ou pour la compréhension des morales TP 84-95, annexe 6A). Il

¹ Voir notre chapitre 1, p. 57.

s'agit d'une guidance parce que cette compréhension n'a pas d'incidence observable dans les productions des élèves : aucun élève de 6^e n'emploie le mot « rivalité » dans sa fable.

Isabelle incite, à travers ses consignes, à varier les verbes de paroles (TP F673) afin d'éviter la répétition du verbe « dire » (TP F101, Gc F673c, TP F806, TP F900, annexe 6A) ou « répondre » (TP F806). La réception de la parole d'un personnage par un autre engendre aussi la répétition du verbe « entendre » (TP F806). Des problèmes similaires se rencontrent avec des verbes autour d'une thématique induite par la consigne : l'idée d'entraide par exemple, contenue dans l'une des morales donnée en consigne, entraîne une répétition du verbe « aider » qu'Isabelle détecte et qu'elle incite à traiter par l'usage de synonymes qu'il incombe aux élèves de rechercher (TP F507 ; TP F924). Dans le brouillon de Charlie et Emilie (Gg F585), le verbe « rejeter » (sic) ou le nom « troupeau » reviennent trop souvent. Dans le texte de Matthieu et Yohann, ce sont les verbes de mouvement « partir », « revenir », « repartir » qui sont signalés par Isabelle comme étant en trop grande fréquence, ce qui appauvrit l'intrigue qui se trouve réduite à des va-et-vient (Gg F605, TP F806). Camille et Solène ont aussi des problèmes de répétition de verbes de mouvements « va », « revient » « partir » (TP F772-F774). Les répétitions qu'elles font dans leur brouillon sont liées aussi à l'élément perturbateur de leur récit (le mot « piège », TP F772). La répétition du nom relatif à l'élément perturbateur se trouvait aussi dans les copies de Yohann et Matthieu, puisqu'ils répétaient le nom « trou » (TP F806). Isabelle demande alors une substitution lexicale. Ce travail de suppression des répétitions doit précéder, selon elle, le toilettage orthographique (TP F772). Le plus souvent, Isabelle lit les mots qui sont répétés, elle pointe du doigt les endroits où on les trouve (TP F970) ou elle annonce le nombre d'occurrences du mot dans le texte (TP F806). Il arrive qu'Isabelle signale la présence de répétitions sans dire quels mots reviennent trop souvent (Gc F721). Il s'agit alors d'une guidance, et l'élève doit faire la plus grosse partie du travail de détection des maladresses stylistiques.

Isabelle insiste sur la nécessité de la caractérisation des animaux (TP F134 ; F473 ; F625-F633 ; F635-F639 ; F673c). Dans la guidance du TP F740-F742, elle ironise sur certaines caractérisations qui sont intégrées dans les descriptions par les élèves. Ils ont en effet tendance à décrire l'animal avec des adjectifs de couleur (« un âne gris ») ne permettant pas d'attribuer des traits de personnification à l'animal décrit.

F417- Isabelle : alors pas forcément des choses un peu comme ça qu'on a toujours c'est sûr l'âne il va pas être orange c'est sûr

F418- Théo : c'est sûr

Elle incite à trouver un mot plus « recherché » (TP F740).

A 21 reprises, au sein de la 4^e séance, c'est-à-dire au terme de la séquence d'écriture, les préoccupations d'orthographe lexicale apparaissent sous forme de corrections ou de guidages oraux, par exemple au TP F243 d'Isabelle, où elle signale l'omission d'une lettre altérant la valeur phonique du mot (Catach, 1978 : 114). Isabelle met en application le principe défendu par le groupe EVA consistant à ne pas mener de front l'invention de la fiction, son écriture, et les corrections microstructurelles¹.

Il arrive que la correction orthographique d'Isabelle soit un contre-étayage et qu'elle insère dans la production d'élève une erreur orthographique qui n'était pas présente :

F811- Clelio : aux alentours

F812- **Isabelle** : aux alentours (*elle récrit le mot « aux alentours » avec deux l*) **du quoi ?**

F813- Clelio : du poulailler

De façon plus dubitative, elle s'étonne également de l'emploi de barbarismes, comme l'usage du verbe « *muler* » qui n'existe pas en français, et utilisé à la place de « *braire* » (F350). Son attention est attirée aussi par des problèmes de construction, comme au TP F365, où les élèves sont tentés d'utiliser « *être goinfré* » au lieu d'une tournure pronominale en « *se goinfrer* ». Cette construction erronée pose à Isabelle plus de problèmes que le niveau de langue familier du terme. Elle est donc prête à consentir à certains renoncements vis-à-vis d'un niveau de langue standard, jusqu'à un certain point (elle se montre réticente à l'emploi du terme populaire « *peinard* », TP F463). Elle cherche une légitimité d'usage du lexique dans le dictionnaire (TP F463), outil qui est utilisé comme référentiel aussi pour l'orthographe. Nous avons ici un point que l'on ne rencontre pas chez Sara : le dictionnaire ne donne pas lieu à pilotage instrumental pour gérer les problèmes d'orthographe. Cette différence pourrait être une différence de niveau ou de milieu : la présence ou l'absence de tels outils dans la classe. En ce qui concerne la pratique de Sara, des dictionnaires étaient présents dans la bibliothèque de classe, mais leur usage n'a pas été sollicité.

Parmi les critiques qu'Isabelle formule dans l'appréciation générale en tête de la copie achevée, ce sont les répétitions lexicales, notamment celles des verbes de parole, la caractérisation des personnages qui reviennent le plus souvent. Il apparaît donc qu'Isabelle accorde beaucoup d'attention à la gestion du lexique dans son accompagnement de l'écriture comme l'attestent ses annotations sur les copies :

« *Un effort assez net pour écrire une fable en rimes. Il vous a manqué, je pense, un peu de temps pour pouvoir **travailler sur le lexique et éviter les répétitions*** » (Copie d'Emilie, Benjamin et Clelio)².

¹ Voir notre chapitre 2, paragraphe 6.2. *Gestion simultanée ou différée de la langue et de l'écriture narrative de fiction*, p. 103.

² Nous mettons en gras dans l'ensemble de l'appréciation d'Isabelle ce qui a trait au lexique.

« **Des répétitions de mots mais aussi de situation. Votre travail tourne un peu en rond. Revoir les reprises nominales et pronominales.** » (Copie de Yohan et Matthieu)

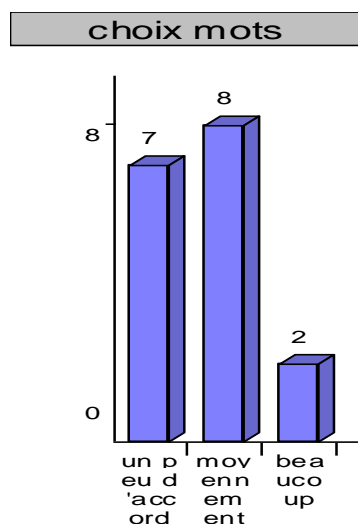
« **Beaucoup de fautes sur cette copie, des mots oubliés aussi, des répétitions. Ces erreurs avaient été corrigées sur le brouillon, vous n'en avez pas tenu compte. Revoir la mise en forme du dialogue.** » (Copie de Laure et Léna)

« **Revoir les verbes de parole afin de varier et ne pas toujours employer et les verbes dire et répondre. Ensemble satisfaisant dans l'ensemble et bien retravaillé.** » (Copie d'Alexandre et Valentin)

« **2H d'écriture seulement. Groupe absent le lundi. Ensemble assez convenable, vu le temps imparti. Il manque cependant la caractérisation des personnages.** » (Copie de Hugo, Pauline, Anabelle)

Cinq groupes sur huit reçoivent donc une appréciation sur l'usage qui a été fait du lexique. Les trois autres groupes (groupes 1, 4 et 8) ne reçoivent aucun conseil d'amélioration. Isabelle valorise donc le lexique plus que les autres enseignants qui enseignent les fables, ce qui concorde avec le chiffre de 16,5 % d'interactions didactiques portant sur le lexique (contre 7 % pour Sara et 13 % pour Paule).

Pour ce qui est de l'accompagnement du choix des mots, les élèves de 6^e ont répondu, par le biais des questionnaires qui leur ont été soumis, à l'item « *Le professeur m'a aidé pour le choix des mots dans ma production* » avec la répartition suivante qui témoigne que sept élèves déclarent avoir été un peu aidés, 8 moyennement aidés, et 2 beaucoup aidés :



Paule, en Belgique francophone, est sollicitée par Martin sur un problème de propriété lexicale liée à l'emploi du verbe « *hululer* » pour un hibou. Le guidage de Paule consiste à valider l'emploi de ce terme dans le contexte de production. C'est le seul moment où elle intervient pour des problèmes de sémantique lexicale. Pour le reste, quand elle aborde des difficultés de choix de mots, c'est toujours lié à des tentatives de versification et de mots à

associer à la rime avec un autre, ou alors à un questionnement sur la pertinence d'employer un stéréotype linguistique comme « *Il était une fois* » dans une fable.

La mise en regard des trois enseignants, au niveau du lexique, nous a conduit à observer que Sara, à l'école primaire transformait les énoncés oraux des élèves de manière à obtenir des tournures plus recherchées, tournures qui s'éloignent assez considérablement du vocabulaire que des enfants de CE2 emploient. La dictée à l'adulte et les corrections à la maison sont l'occasion de « chambarder »¹ le texte des élèves et d'y introduire un vocabulaire d'adulte. Le vocabulaire est dirigé par un nombre considérable de corrections écrites et orales. Isabelle, avec ses 6^e, procède à un guidage serré de la détection des maladroites lexicales : répétitions, insuffisance des caractérisations... L'orthographe lexicale est gérée par Isabelle en fin de séquence essentiellement, sous forme de corrections, tendance que l'on retrouve chez Sara, bien que cette dernière commence les corrections orthographiques un peu plus tôt qu'Isabelle. Avec des élèves encore plus âgés, la présence enseignante tend à s'effacer : Paule ne traite presque plus des problèmes lexicaux que sur sollicitation des élèves. Il ne s'agit presque jamais de problèmes de sémantique lexicale, mais plutôt de problèmes liés à l'usage de la versification. Les corrections orthographiques de Paule sont inexistantes au cours de cette unique séance d'écriture qui n'a duré que 50 minutes, en dépit des erreurs. Paule ne peut tout traiter en 50 minutes, mais le fait qu'elle achève la séance par une lecture à haute voix des fables produites et qu'elle ne demande pas de recopier au propre les productions pourrait faire penser qu'elle désire aboutir à une fable à dire plutôt qu'à une fable à lire. Ce serait peut-être une hypothèse qui expliquerait le détachement dont elle fait preuve à l'égard de l'orthographe, parce que celle-ci reste invisible à la lecture d'une fable.

4.2. Accompagnement morphosyntaxique (Mphs)

L'accompagnement morphosyntaxique des élèves est totalement absent chez Paule (tableau 10) qui privilégie donc les contenus sémantiques plutôt que les aspects formels et linguistiques.

¹ Nous reprenons un terme de Bessonnat, voir fin du chapitre 1.

| Fables | Étayage (Mphs) | Pourcentage |
|----------|----------------|--------------|
| Sara | 1 / 164 | 0,6 % |
| Isabelle | 43 / 283 | 15 % |
| Paule | 0 / 108 | 0 % |

Tableau 10 : Étayage morphosyntaxique [Mphs] dans les pratiques d'accompagnement d'écriture de fables

L'unique intervention de Sara sur la morphosyntaxe à l'oral aboutit, en réalité, à une correction écrite. Elle propose à l'élève qui la sollicite sur l'écriture orthographique du groupe verbal « *il se sentait seul* » d'inscrire la graphie correcte directement sur sa copie (Corr. 738-747).

L'observation des interactions didactiques d'Isabelle atteste qu'elle se singularise par le nombre important d'interventions sur la morphosyntaxe. Elle commence par ironiser sur les difficultés de conjugaison de ses élèves :

F101- Isabelle : (...) c'est votre petit souci « *les temps du récit : passé simple, imparfait, présent de narration* » vous savez bien comme vous adorez les conjugaisons [14 min.] je suis sûre que c'est ce qui sera le plus réussi

Ses interventions orales, relatives à la conjugaison, relèvent parfois du contre-étayage comme quand elle précise la terminaison du verbe *voir* au subjonctif présent, 3^e personne du singulier :

F282- Isabelle : *il faut qu'on VOIE il y a un T à la fin de voie*

Un certain nombre de corrections donnent l'impression d'avoir été opérées par les élèves alors qu'en fait c'est l'accompagnement correctif du professeur qui est à l'origine du changement. Seul l'enregistrement des échanges permet de s'en rendre compte.

F 407- Théo : *L'âne parti* » avec un « e » [13 min. 09 s.]

F408- Isabelle : non avec un « t » (*l'élève fait la correction*)

D'autres fois, Isabelle valide l'écriture correcte des formes verbales quand les élèves doutent de la pertinence du choix de la terminaison :

F521- Isabelle : alors « *se promener promenaient dans la forêt - se n'est pas moi qui l'est pris dit le chien – il n'y a que toi - non ! je te dis non ! - puisque s'est comme sa je pars. - alors pars* »

F522- E : c'est avec un t

F523- Isabelle : non c'est de l'impératif alors c'est bien

Isabelle intervient sur l'emploi des temps, notamment ci-après pour rétablir l'emploi de l'imparfait de l'indicatif « vous vous *reposez* » plutôt que du présent de l'indicatif « vous vous *reposez* » :

F443- Isabelle : « *Nuit et jour, je me reposais, ne vous déplaie* » répondit le chien. « *Vous vous reposez* » » **plutôt vous vous reposiez**

Comme pour l'introduction du travail du lexique dans la séquence d'Isabelle, ses interventions sur la morphosyntaxe sont majoritairement gardées pour l'ultime séance :

Séance 1 : 2 interventions didactiques sur la morphosyntaxe

Séance 2 : 4 interventions didactiques sur la morphosyntaxe

Séance 3 : 1 intervention didactique sur la morphosyntaxe

Séance 4 : 36 interventions didactiques sur la morphosyntaxe

4.3. Accompagnement des choix énonciatifs (Eno) (Se)

Le tableau 11 ci-après révèle que l'accompagnement des choix énonciatifs dans les productions d'élèves est surtout une préoccupation du secondaire. Sara n'intervient qu'une seule fois sur l'énonciation pour faire préciser l'interlocuteur dans le cadre de discours rapporté (Gg 1175) :

- 1170- Jade : XXXX le cheval demande d'être son ami [33 min.] soit le cheval soit la fourmi
1171- SARA : oui ce serait logique que ce soit le cheval puisque c'est lui qui aperçoit la fourmi donc qu'est-ce que tu me dis Jade ?
1172- Jade : le cheval demande d'être son amie
1173- SARA : le cheval demande
1174- Jade : d'être son amie
1175- SARA : demande à qui ?
1176- Jade : à la fourmi d'être son amie
1177- SARA : à la fourmi d'être son amie allez vous continuez tout seuls

Il conviendrait de vérifier si cela se vérifie avec l'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques.

| Fables | Etayage (Eno) et (SE) | Pourcentage |
|----------|-----------------------|-------------|
| Sara | 1 / 164 | 0,6 % |
| Isabelle | 25 / 283 | 9 % |
| Paule | 7 / 108 | 6,5 % |

Tableau 11 : Etayage des choix énonciatifs [Eno] [SE] dans les pratiques observées d'écriture de fables

Isabelle reprend le critère donné par le manuel de Briat *et alii* (2009) chez Magnard qui demande d'insérer des dialogues dans la fable, ce qui la conduit à rappeler la nécessité de l'usage de verbes de parole variés pour préciser qui est l'énonciateur (Tg F 56 ; Gc F101 ; Gc F673). La présence de discours direct est régulièrement présentée comme nécessaire (Gc F185 ; Gc F232 ; Gc F245 ; Gc F261 ; Gc F276 ; Gc F477-F479 ; Gc F513c ; Gc F789b). Ainsi au niveau de la gestion du dialogue, les élèves de 6^e ont tendance parfois à présenter le

dialogue comme un texte de théâtre avec les énonciateurs en didascalies qui précèdent les paroles. Isabelle demande de rétablir une véritable écriture de fiction, avec l'usage de verbes de paroles (Gc F339).

Sur le plan des désignateurs, elle fait supprimer les prénoms donnés parfois aux animaux afin qu'ils conservent leur valeur d'archétype (Tg F441), elle veille à ce que les élèves varient leurs choix énonciatifs entre utilisation de pronoms personnels sujets et noms communs. Quand les élèves font trop de répétitions du pronom « *il* » et que le référent est ambigu, elle recommande la nominalisation du sujet, sous forme de guidage puisque l'endroit dans la copie est précisément identifié et qu'une esquisse de solution est proposée :

F601- Isabelle : *il y en a plusieurs des fautes mais le il il il là il entendit il repartit on ne sait pas trop qui c'est donc au lieu de mettre il à tout va vous feriez mieux de mettre Le Chien*

F602- Matthieu : le Chien ou l'Ane

Laure et Léna, par le fait de l'écriture collaborative, n'ont pas produit une première version constante sur le plan énonciatif, l'une a choisi de faire se tutoyer les personnages, l'autre a employé le vouvoiement. Isabelle leur demande donc de reprendre les dialogues de manière à harmoniser les choix énonciatifs et à choisir entre tutoiement ou vouvoiement :

F435- E : le dialogue du chien on a dit qu'on le mettait à *tu*

F436- Isabelle : *ils peuvent se tutoyer oui*

F437- E : parce que se vouvoyer

F438- E2 : XXXXXXXX

F439- Isabelle : *à la deuxième personne du singulier oui il faut être cohérent soit vous mettez vous partout soit vous mettez tu partout*

F440- E : oui il faut tout changer

Quant à l'usage des temps, Isabelle rappelle l'existence en plus du passé simple et de l'imparfait du présent de narration qu'elle souhaite voir employer (Gc F675).

Isabelle guide les rédacteurs pour ce qui est de la prise en charge de la morale, qui peut être assumée par un personnage, au sein d'un dialogue, aussi bien que par un narrateur au début ou à la fin du récit :

F747- E : mais on ne sait pas comment faire pour mettre la morale

F748- Isabelle : *je l'ai dit tout à l'heure comment on pouvait faire je vous l'ai dit soit c'est un des personnages qui se l'approprie et donc il faut que vous l'insérez dans le dialogue sur la fin ça peut être l'un ou l'autre donc ici certainement ce sera le Chien qui va dire « oh j'aurais dû aider l'Ane à un moment donné il m'aurait aidé à attraper là » et il en conclut qu'il faut qu'on s'entraide ou alors avec un narrateur*

En Belgique francophone, Paule signale à Tchang qu'il n'est pas usuel de trouver une énonciation en « *je* » dans la fable (TP 71-75) : la fable ne met pas en scène des narrateurs

intradiégétiques comme c'est le cas dans cette copie, mais, pour autant, des jugements du narrateur à la première personne sont possibles. Tchang fait dès lors une révision avec transformation de l'énonciation à la troisième personne, sauf dans la morale :

*« Jeanne était belle et charmante en tout
Autour d'elle tout le monde entier accourrait
Ses mains, ses yeux, son sourire surtout
Séduisait tout le monde*

*Charlotte était petite et un peu enveloppée
Autour d'elle, on riait, on criait, se moquait
La boulotte, la sotte était-elle appelée
Et jamais de sourire sur ses lèvres ne naissait*

*Mais un jour, dans le besoin, ~~je me trouvai~~ / un jeune prince se trouva
A la porte de Jeanne, ~~j'allai~~ / il alla sonner
Mais de sourire, ~~point ne trouvai~~ / il ne fut plus question
Et c'est Charlotte qui trouva la solution*

*Depuis ce jour, je sais
Que des apparences, il faut se méfier. » (Tchang)*

Paule incite ponctuellement à étoffer un dialogue (215 ; 239-241, puis plus tard TP 307-309) :

215 PAULE : (rire) oui d'accord tu peux peut-être imaginer un dialogue entre la souris et l'éléphant si tu veux que ce soit plus long

239 PAULE : la morale c'est un dialogue entre les deux là

240 Marine : lui malgré son argent ce n'est pas ça qui va faire revenir sa femme et tout ça donc ce n'est pas ça qui va le rendre heureux

241 PAULE : hmm hmm donc ici ce qui vous reste à développer c'est le dialogue entre les deux

Ces deux incitations à l'insertion ou au développement de dialogues se font de façon rapide, par des guidances qui suggèrent l'idée, sans que la création du dialogue ne soit accompagnée. L'intervention suivante, qui s'adresse à Tchang, est un peu plus développée. Paule encourage l'élève à adopter la forme dialoguée comme révélation d'une morale critiquant les préjugés liés à l'apparence physique, laquelle est loin de toujours correspondre à la finesse de l'âme. Elle précise que le dialogue n'est pas incompatible avec la mise en vers, comme le craint Tchang :

304 Tchang : non de trouver ce qu'il y a à dire ça fait une longue phrase et j'ai peur que ça gâche un peu les trucs en vers

305 PAULE : pourquoi ça te dérange ?

306 Tchang : ça gâche pas qu'il y ait une longue phrase dans dans un poème ?

307 PAULE : que ce soit sous forme de dialogue ? non

308 Tchang : oui qu'il y ait un dialogue parmi des phrases en vers [43 min.]

309 PAULE : bah justement ce qui pourrait être très chouette c'est que chacune des réponses montre bien le caractère de chacun des personnages ou bien la manière dont

elle essaie de résoudre le problème on pourrait inventer une solution tout à fait abracadabrante pour l'une des deux et l'autre qui a un conseil très avisé très sage

310 Tchang : ouais ouais donc donner deux réponses et Charlotte répondait à la fin (*sonnerie de fin de cours*) et la solution

311 PAULE : si tu veux tu ne peux pas dire qu'elle trouve la solution puisque tu l'auras déjà dit dans ton dialogue

En ce qui concerne la fable, on constate l'absence d'interventions orales sur le dialogue en CE2. Le terme « *dialogue* » n'apparaît d'ailleurs jamais dans les discours de Sara ou de ses élèves, tandis qu'au contraire, il revient avec une certaine régularité dans les préoccupations des enseignants du secondaire. Pourtant la présence de discours direct est attestée dans huit fables sur dix dans cette classe de CE2. Le guidage écrit, effectué *a posteriori*, lors de la reprise des copies à la maison, contient cette annotation marginale dans le brouillon du 6 décembre de Paul et Montaine : « *Vous pouvez placer un dialogue* » pour remplacer le discours narrativisé contenu dans « *La poule supplia le renard de ne pas la manger et lui demanda d'être son ami et de la faire sortir du poulailler* ». A la date du 6 décembre également, une remarque écrite similaire se trouve dans le brouillon d'Aurélie et Sevan, juste après cette phrase écrite de la main du professeur « *Mais ils commencèrent à se disputer pour ce repas.* » : « *Vous pouvez les faire parler.* » De même, l'amorce de dialogue du brouillon de Ludmila et Massinissa : « *Alors le lion dit : « C'est mon repas ! »* », conduit Sara à écrire en marge « *Ajoutez des éléments* », de telle sorte que la version finale devient « *Le lion s'en était aperçu et grogna : "C'est mon repas, n'y touche pas !".* »

4.4. Accompagnement rhétorique (Rh)

L'accompagnement de la rhétorique est un objet quasi introuvable dans les pratiques observées (voir tableau 12, ci-après).

| Fables | Etayage | Pourcentage |
|----------|---------|-------------|
| Sara | 0 / 164 | 0 % |
| Isabelle | 3 / 283 | 1 % |
| Paule | 0 / 108 | 0 % |

Tableau 12 : Etayage rhétorique dans les pratiques observées d'écriture de fables

Isabelle fait toutefois des allusions isolées à la rhétorique, en évoquant la personnification des personnages animaliers (F99). Elle conseille l'introduction d'une image pour caractériser les personnages, ce qu'elle reprend par le terme « *comparaison* » (Gc F710).

elle est terminée votre histoire vous avez caractérisé vos personnages ?

F701- Mélissa : non

F702- Isabelle : bah il va falloir le faire avant de faire ça parce que sinon si vous commencez à travailler sur la forme alors que vous n'avez pas terminé votre contenu ça ne va pas marcher parce que comme vous allez rajouter des choses ça va tout
(CF EI 2 FF6° GR 4)

F703- Mélissa : oui mais après ça va pas aller si on met des trucs ça va pas aller dedans [14 min.]

F704- Isabelle : pourquoi ça n'irait pas dedans ?

F705- Mélissa : « un âne gris » par exemple si on dit « un âne gris sympathique » ça ne va pas

F706- Isabelle : c'est sûr que si tu mets des choses un petit peu simples comme ça « un âne gris » ça n'ira pas il est rarement orange l'Âne ou vert on ne le voit pas souvent hein

F707- E : il y en a des noirs

F708- Isabelle : il y en a des noirs c'est vrai mais vous pouvez trouver une autre caractérisation que la couleur ça peut être sur son caractère

F709- Io : gentil

F710- Isabelle : gentil ça c'est pareil autre gentil c'est un mot de vocabulaire assez courant vous pouvez chercher une image une comparaison quelque chose comme ça et sans quand je parlais de caractériser les personnages il ne s'agit pas de mettre à chaque ligne quelque chose vous le faites une fois dans votre texte et c'est fini mais il faut essayer de le placer parce que ça fait partie de la consigne donnée

Il s'agit d'une guidance qui n'est pas suivie d'effets dans la version finale des élèves.

4.5. Accompagnement de la cohésion et de la ponctuation (Chp)

Paule n'intervient pas sur les marques de ponctuation, ni sur les problèmes de cohésion textuelle, ce qui confirme, pour ce qui est de la non-intervention sur la ponctuation, qu'elle traite la fable comme un genre à dire, à oraliser et non comme un genre à éditer sous une forme écrite achevée (tableau 13).

| Fables | Etayage (Chp) | Pourcentage |
|----------|---------------|-------------|
| Sara | 3 / 164 | 2 % |
| Isabelle | 16 / 283 | 5,5 % |
| Paule | 0 / 108 | 0 % |

Tableau 13 : Etayage de la cohésion et de la ponctuation dans les pratiques observées d'accompagnement de l'écriture de fables

Sara intervient à hauteur de 2 % sur la ponctuation et la cohésion, toujours sous forme de correction écrite doublée d'un commentaire oral. Elle rajoute les points manquants (Corr. 1104 ; Corr. 1112 ; Corr. 1181, annexe 5A), les majuscules (Corr. 1181) aux noms propres quand elles sont manquantes. Elle justifie ces quelques ajouts en ce qui concerne les points et les majuscules, en revanche la virgule n'est jamais citée dans les échanges, ni les autres signes

de ponctuation. Une fois encore, tout se fait par l'intermédiaire des corrections écrites, non verbalisées en classe. C'est ainsi que la phrase de la copie d'Hugo et Mélanie, en date du 6 décembre : « *La grenouille abite près d'un etand et le lapin ~~près~~ habite dans un terrier un jour la grenouille vue un lapin.* » devient sous la plume de Sara : « *Une grenouille habitait près d'un étang. Un lapin avait son terrier près de cet étang. Un jour, la grenouille vit son voisin.* » En plus de la virgule que Sara ajoute, sans faire de commentaire, après le complément circonstanciel de temps en tête de phrase, ce sont les déterminants indéfinis qui se substituent aux déterminants définis, ainsi qu'un substitut nominal pour éviter la reprise du nom « *lapin* », la répétition du verbe « *habiter* » est aussi supprimée.

Dans la pratique d'Isabelle, « *Veille à utiliser la ponctuation* » fait partie des critères de réussite annoncés avec la consigne dans le manuel scolaire de Briat *et alii* (2009), critère qui apparaît juste après la demande d'insertion d'un dialogue dans la fable. Ce critère est lu à toute la classe (F101), en plus d'être écrit. Isabelle précise, lors de cette guidance, « *tirets et guillemets* » (F101). Elle rappelle, de façon plus individualisée, à Théo et Mickaël, la nécessaire présence des tirets dans le dialogue (F429). Aux tours de parole F740, F742 puis F1038, elle indique qu'il est nécessaire de rajouter un point. Comme Sara, sans rien dire, mais en présentiel, il lui arrive de rajouter une majuscule au nom d'un animal, ce qu'elle fait pour l'Ane (F878). Elle rajoute, de la même façon, certaines virgules manquantes après des compléments circonstanciels en tête de phrase, comme avec « *Pendant ce temps* » (TP F920). Il lui arrive d'hésiter entre le point et la virgule quand l'un ou l'autre est absent et que le besoin s'en fait sentir, elle demande alors aux élèves de choisir entre l'un et l'autre signe de ponctuation (F1028).

L'usage des deux points pour marquer le locuteur du discours rapporté est repris au TP F874 : Matthieu et Yohan avaient omis le verbe introducteur de paroles. Isabelle rappelle que le simple usage des deux points sans verbe introducteur de paroles ne suffit pas.

Isabelle détecte une construction avec proposition subordonnée relative dont la proposition principale reste incomplète. Le verbe de la principale n'est pas exprimé quand on arrive au point qui met un terme à la phrase. La relecture qu'elle fait à haute voix propose la suppression du pronom relatif de manière à retrouver une construction avec simplement une proposition indépendante :

F1054- Isabelle : alors je relis encore une fois ++ (...) ++ là je vous lis la phrase vous allez me dire de vous-même qu'il y a un truc « *Joyeux, un âne gris qui chantait en se promenant.* » point c'est pas plutôt « *Joyeux, un âne gris CHANTAIT en se promenant* » ? (CF EI 3 FF6^e GR 4)

La consigne « *vous allez me dire vous-même qu'il y a un truc* » entre en contradiction avec la question rhétorique « *c'est pas plutôt + construction syntaxique correcte ?* ». Cette question rhétorique apporte la réponse à la recherche qui dès lors ne suscite plus interrogation chez les élèves mais adhésion immédiate :

F1055- Mélissa : pas bête

F105F6- Io : non c'est pas bête

4.6. Accompagnement de la versification (Vf)

Sara écarte la versification de ses contraintes d'écriture avec ses élèves de CE2. La majorité des élèves d'Isabelle s'y essaient, ce qui la conduit à répondre à quelques sollicitations.

Les explications d'Isabelle sur ce qu'est un texte en vers sont ambiguës. Elle fait comme si les fables étaient constituées de vers isométriques, ce qui n'est pas le cas chez La Fontaine, et elle définit au contraire la prose comme une écriture avec des lignes qui ne comportent pas le même nombre de syllabes (F76). Le tableau 14 recense les interventions sur la versification dans les pratiques :

| Fables | Etayage (Vf) | Pourcentage |
|----------|--------------|-------------|
| Sara | 1 / 164 | 0,6 % |
| Isabelle | 10 / 283 | 3,5 % |
| Paule | 16 / 108 | 15 % |

Tableau 14 : Etayage de la versification dans les pratiques observées d'accompagnement de l'écriture de fables

Le travail de mise en rimes et de métrique se fait, selon la guidance procédurale qu'elle fournit à Théo et Mickaël, au cours de l'ultime réécriture, après une première rédaction en prose. Elle demande donc l'adaptation versifiée d'une première version qui est en prose (Gc p F420- F429). Le même conseil se retrouve au TP 702, il est adressé cette fois à Mélissa et Io. Au tour de parole F692, Isabelle a recours à une facilitation procédurale : elle détermine les rôles que peut jouer un élève qui a d'importantes difficultés graphiques. Elle recommande de lui faire prendre un rôle de recherche de rimes, Charlie est donc déchargé de l'effort de copier parce qu'il fait beaucoup d'erreurs de langue.

Isabelle est sollicitée pour une question de métrique : le comptage des syllabes du mot « *serviable* ». Les élèves veulent savoir si « *serviable* » est un mot à trois ou quatre syllabes. Or la réponse d'Isabelle ne tient pas compte de la place du mot dans le vers (F698).

F695- Mélissa : *serviable* c'est avec deux syllabes ou trois ?

F696- Isabelle : quoi ?

F697- Mélissa : *serviable* ?

F698- Isabelle : tu en as presque quatre quand tu coupes SER ça en fait une VI A BLE ça fait quatre parce que là vous êtes en train d'essayer de mettre des rimes enfin des vers ?

F699- Mélissa : oui [13 min.]

En réalité « *serviable* » a bien quatre syllabes s'il est au milieu d'un vers et suivi d'une consonne, mais il n'en comporte que trois s'il est le dernier mot du vers, en rime féminine, ou en milieu de vers suivi d'une voyelle. Isabelle a peut-être choisi sciemment d'occulter cette variation du nombre de syllabes en fonction de la syntaxe et de la place dans le vers (TP F695-F700). Elle incite toutefois à envisager de déplacer le mot dans le vers, mais sans évoquer les modifications que cela entraîne potentiellement au niveau du comptage des syllabes :

F700- Isabelle : pas facile à faire ça alors vous vous souvenez on avait vu un petit peu dans les fables vous pouvez aussi inverser les mots c'est-à-dire mettre par exemple soit le verbe en début de phrase soit inverser le sujet les compléments circonstanciels en début de phrase couper un petit peu ça c'est l'ordre habituel quand on fait un récit mais après quand on fait quand on le met en fable vous avez vu dès fois La Fontaine il modifie l'ordre de la phrase il a dû faire ça pour réussir à faire ses vers comme il voulait vous pouvez faire aussi la même chose elle est terminée votre histoire vous avez caractérisé vos personnages ?

Paule aussi considère que le travail sur les rimes vient après la phase d'invention du récit. Les deux professeurs du secondaire préconisent donc de procéder à la versification d'un texte préalable en prose :

145 PAULE : et tu dois démarrer simplement ton histoire et voir par après les rimes ça vient après

Elle redit plus loin, sous forme de guidance procédurale :

150 Tchang : bah si celle-ci j'arrive pas à trouver de rimes bah je vais devoir refaire tout ça

151 PAULE : mais quelque part des rimes tu en trouveras toujours par après si tu décides de changer la péripétie essaie de voir ce qui se passe

L'élève et le maître ont des positions divergentes. Tchang craint que l'incapacité à trouver une rime ne le conduise à reconsidérer les péripéties. Pour lui, la recherche de la rime risque d'interférer sur le contenu informationnel, ce qu'il cherche à éviter. Paule, au contraire, soutient qu'il arrivera toujours à trouver une rime par rapport à une idée qu'il a en tête (151 Paule), quitte à modifier cette idée, ce qui lui paraît plus facile. Paule considère ici que la rime peut prendre le dessus sur le sens. Dans ce cas, l'esthétique prime sur la sémantique.

Les conceptions opposées sont particulièrement mises en avant dans cet échange :

155 PAULE : et tu t'arranges pour faire rimer ça après et si tu prends le problème à l'envers et de vouloir trouver des mots pour que ça rime et que ton histoire rentre dedans mais c'est pas pour dire mais ça va te poser plus de problèmes que de faire le contraire

5. Les degrés d'intervention didactique

Le comptage et l'étude des degrés d'intervention didactique permet de juger de la posture d'étayage¹ (Bucheton, 2008) d'un enseignant ou de l'autonomie qu'il laisse à ses élèves : guidages et corrections attestent des interventions plus marquées de la part de l'enseignant. Le tableau 15 suivant fait, pour chacune des trois enseignantes, le comptage des différents degrés d'intervention didactique, présentés dans notre chapitre 6 : sollicitations détournées, guidances, pilotages, tissages, guidages, corrections.

| Fables | SD | Guidances | Pilotages | Tissages | Guidages | Corrections |
|----------|--------------------------------------|---------------------------------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Sara | 1/164 (L) (708-709) soit 0,5 % | 75/164 soit 46 % | 39 ² /164 soit 24 % | 16/164 soit 10 % | 17/164 soit 10,5 % | 15/164 soit 9 % |
| Isabelle | 0/283 soit 0 % | 83/283 soit 29,5 % | 75 ³ /283 soit 26,5 % | 24/283 soit 8,5 % | 38/283 soit 13,5 % | 59/283 soit 21 % |
| Paule | 3/108 soit 3 % | 72/108 soit 67 % | 11 ⁴ /108 soit 10% | 2/108 soit 2 % | 15/108 soit 14 % | 1/108 soit 1 % |

Tableau 15 : Comptage des gestes professionnels indiquant un degré d'intervention didactique

Le tableau 15 atteste que les « sollicitations détournées » sont peu présentes dans les pratiques. Elles sont totalement inexistantes dans les séances d'écriture de fables observées dans les interactions entre Isabelle et ses élèves. Isabelle répond à toutes les questions qui lui sont posées. On trouve un cas de sollicitation détournée au cours d'une interaction entre Sara et un élève :

708- E : comment on écrit *scorpion* ?

709- SARA : tu changes encore d'animaux ?

¹ Voir nos pages précédentes p. 83-86.

² Dans les interactions didactiques de Sara, le pilotage d'autorité domine avec 16 PI d'autorité sur 39 ; le pilotage didactique vient en deuxième position avec 13 pilotages didactiques, puis 5 pilotages de type spatial, 4 pilotages de type temporel et 1 pilotage matériel. Les recadrages liés au respect de l'ordre, de la discipline et au maintien dans la tâche, préoccupations pédagogiques, occupent une large place dans cette pratique de débutante. Cela révèle une certaine dissipation des élèves, perceptible au bruit de fond dont se plaint parfois Sara.

³ Dans les interactions didactiques d'Isabelle, le pilotage d'autorité domine également (40 interventions sur 75 pilotages), vient ensuite le pilotage temporel avec 13 interventions sur 75. Le pilotage didactique et le pilotage spatial arrivent en troisième position avec, chacun, 7 interventions sur 75, les pilotages instrumentaux et matériels sont moins présents avec seulement 4 intervention pour l'un et l'autre sur 75. La fonction de maintien dans la tâche de l'étayage (Bruner, 1983) est un geste qui revient souvent en cette fin d'année, après l'arrêt des notes.

⁴ Dans les interactions didactiques de Paule, les gestes professionnels se constituent, pour ce qui est du pilotage, de 3 gestes de pilotage didactique, d'un pilotage matériel, de 6 pilotages temporels, et d'un pilotage d'autorité.

La réaction de Sara, en 709, montre que, pour elle, la vigilance orthographique n'est pas prioritaire, ce qui l'inquiète plus est le nombre de fois où l'élève change d'animaux protagonistes dans sa fable. Il ne parvient pas à choisir un animal en pertinence avec un trait de caractère ou susceptible de faire passer un message moral. Le choix motivé de l'animal est une difficulté importante pour les élèves qui écrivent une fable en CE2.

Dans la pratique de Paule, la sollicitation de l'élève Tchang qui porte sur l'irrégularité de la métrique des vers de sa fable est détournée par trois fois. Paule oriente l'échange non sur la versification qui donne du souci à l'élève mais sur une reformulation du contenu sémantique. Elle demande un résumé de la fable aux TP 62-63, puis sur la morale (TP 65), et enfin sur les problèmes narratologiques liés aux péripéties et à la présence d'un narrateur en « je » (TP 71-73). L'amorce de l'échange qui portait sur la forme hétérométrique, préoccupation de Tchang, n'est finalement pas abordée par Paule.

62 Tchang : madame ? je l'ai faite en vers mais je n'ai pas mis le même nombre de pieds en fait

63 PAULE : (*elle lit*) [8 min.] (CF EI 1 FB Tchang)

(*à voix haute*) « **Mais un jour, dans le besoin je me trouvais** » +++ [8 min. 13 s.] **alors si je te la résume pour voir si j'ai bien compris il y a Jeanne qui a l'air charmante Charlotte qui a l'air idiote mais quand on a besoin d'un conseil c'est Charlotte qui trouve une solution et pas Jeanne**

64 Tchang : oui

65 PAULE : **donc il faut pas il faut se méfier des apparences**

66 Tchang : oui

67 PAULE : **ce que tu pourrais peut-être faire**

68 Tchang : en fait on peut retravailler l'histoire voyez (*il entoure d'un geste de stylo la partie qui va de « mais un jour » à « solution »*) parce qu'elle n'est pas

69 PA : **développer cette partie-ci OK**

70 Tchang : oui oui développer cette partie je voulais en gros vous montrer avant de copier

71 PA : **tu me parais avoir bien travaillé ici donc la caractérisation de tes deux personnages ici tu peux peut-être retravailler les péripéties et peut-être aussi ce qui me paraît un peu bizarre je ne veux pas t'interdire de le faire mais simplement le je qui apparaît dans la fable en général**

72 Tchang : oui c'est ce que je voulais vous demander aussi si je pouvais ou pas

73 PAULE : **tu pourrais peut-être faire intervenir un autre personnage qu'un je [9 min.]**

74 Tchang : XXXXXXXXX

75 PAULE : **OK tu as mis le doigt toi-même - à la limite tu n'avais pas besoin de moi - sur la partie qui est à refaire [10 min.]**

Le tableau 15, qui fait la synthèse des degrés d'intervention didactique, témoigne de la forte présence des guidances, qui sont, en nombre, le geste professionnel le plus présent dans le corpus. Dans les trois pratiques observées et relatives à la fable, la quantité de guidances représente près de la moitié des étayages à l'écriture (46 % pour Sara) ou plus (67% pour

Paule). On peut donc dire qu'au niveau des contenus textuels, ces professeurs ont une attitude globalement de sous-étayage : leurs conseils reposent sur des principes généraux, transposables d'un élève à l'autre. Même si on additionne la quantité de guidages et corrections, interventions pouvant aller d'une posture d'accompagnement à des postures de contrôle ou d'enseignement, le total, exprimé en pourcentage, n'est pas supérieur à la quantité de guidances et sollicitations détournées, largement plus élevées. Sara effectue 19,5% de guidages et corrections (pour 46,5 % de Gc et SD). Paule procède à 15 % de guidages et corrections (pour 70 % de Gc et SD).

Le cas d'Isabelle est différent. Bien que les guidances dominent en nombre, avec 29,5 % de guidances, les interventions étayantes rassemblant guidages et propositions de corrections sont plus nombreuses (34,5 %) que les guidances et les sollicitations détournées (29,5 %). Les interactions didactiques de cette enseignante vont au-delà d'une posture d'accompagnement et s'orientent vers une posture d'enseignement ou de contrôle (Bucheton, 2008)¹. Cette tendance est confirmée par le choix de la consigne de départ. La consigne d'Isabelle, qui impose des personnages et des morales, laisse beaucoup moins de liberté que celle de Sara en CE2. Sara donne un tableau avec les traits de caractère attribués par convention aux animaux, mais qui laisse toute liberté aux élèves de ne pas utiliser cet outil, quitte à rencontrer des problèmes dans le choix non réfléchi des animaux, sélectionnés au hasard et selon les envies changeantes des élèves. De même, Paule n'impose ni morale, ni personnages : elle laisse toute liberté de partir de personnages animaliers, non animés ou humains.

Nous remarquons toutefois que, dans le cas de Sara, au fur et à mesure que les séances se succèdent, les guidances se réduisent. La séance 1 comporte 32 guidances, la séance 2, en comporte 23 et la séance 3 n'en a plus que 20. Le guidage est peu présent dans la première séance de Sara (3 ID), 7 interventions didactiques pour la deuxième et 7 pour la troisième. Parallèlement, la première correction apparaît à la deuxième séance, qui en comporte trois, et la troisième séance rassemble 11 corrections. La séance de Sara, au fur et à mesure qu'elle se déroule, laisse de moins en moins de place à l'autonomie. Le professeur revient, peu à peu, à une certaine posture d'enseignement ou de contrôle, de façon progressive. Mais dans aucune des séances filmées, les postures de contrôle ou d'enseignement liées à l'utilisation du guidage et des corrections n'excède en quantité les gestes professionnels témoignant d'une volonté de laisser les élèves autonomes.

¹ Voir notre chapitre 2, page 86.

Une tendance similaire est observée avec Isabelle. La première séance d'écriture de fables comporte 32 guidances, on en compte 19 dans la séance 2, la séance 3 en a 17 et la dernière séance 15. Dans les pratiques de ces deux professeurs, Sara et Isabelle, les guidances vont donc *decrecendo* en nombre. Dans les échanges entre Isabelle et ses élèves de 6^e, le guidage est peu représenté, dans la séance 1, avec 3 interventions de guidage seulement. On en compte 14 dans la séance 2, 6 dans la séance 3 et 16 dans la séance 4. La répartition du guidage sur les séances est donc en dents de scie :



Si on considère les corrections, celles de Sara passent en grande partie par la dictée à l'adulte, elles sont toutes écrites. Sara prend alors en charge, avec le geste graphique, les préoccupations orthographiques (Corr. 372-378 ; 712-718 ; 1104) et le lexique, la ponctuation et la cohésion liée à l'usage des déterminants (Corr. 1181), voire les structures phrastiques (Corr. 1178-1188) ou certains contenus sémantiques d'ordre descriptif, étrangers au vocabulaire des enfants de cet âge (« *les hautes herbes* ») :

alors on va mettre un jeune zèbre zèbre alors il avait soif quand on a soif on est [34 min.] (CF EI 2 FP Ludmila et Massinissa)

1178- Ludmila : assoiffé

1179- SARA : *un jeune zèbre assoiffé vit un lac et*

1180- Ludmila : s'avança pour boire

1181- SARA : *et s'avança pour boire voyons Massi toi le début alors il faut des majuscules ainsi en début de phrases « près d'un lac » en Afrique Afrique c'est un nom propre il faut une majuscule UN lion s'était caché dans l'herbe alors en Afrique on va parler de hautes herbes d'accord [35 min.] dans les hautes herbes je mets un point Massi viens voir près d'un lac en Afrique je vais tout réécrire près d'un lac en Afrique un lion s'était caché dans les hautes herbes point UN crocodile alors pour ne pas répéter s'était caché* (CF EI 3 FP Ludmila et Massinissa)

1182- Ludmila : s'est caché s'est caché

1183- SARA : **pour ne pas répéter le même verbe cacher** (silence)

1184- Ludmila : était

1185- Massinissa : non

1186- SARA : *était dans le lac mais vous ne dites pas quelque chose d'important ils sont tous les deux [36 min.] ils sont tous les deux affamés donc un lion affamé s'était caché dans les hautes herbes un crocodile était dans le lac lui aussi il avait faim il avait très faim*

1187- Ludmila : mais comment il savait qu'il y avait beaucoup d'animaux là ? il se

1188- SARA : « *un jeune zèbre assoiffé vit le lac et s'avança pour boire* » donc vous continuez

La posture de surétayage (Bucheton, 2008) du passage s'exprime par l'éloignement avec la zone proximale de développement¹ des rédacteurs (« *les hautes herbes* ») et par ce commentaire de l'action professorale : « *je vais tout réécrire* ».

La lecture du mémoire professionnel de Sara révèle une connaissance indirecte² mais imparfaite du modèle rédactionnel proposé par les psycholinguistes Hayes et Flower (1980). La planification, la mise en texte et la révision sont distinguées, mais Sara s'en fait une représentation étagée et non récursive :

« **L'étape de planification** a pour but d'identifier les enjeux de la situation d'écrit, le destinataire. Elle permet également de choisir le type de texte à lire, et à écrire et de sélectionner les informations utiles. La mise en texte correspond à la production d'un type de texte en respectant ses caractéristiques, en tentant de l'organiser de façon cohérente et en veillant à utiliser de façon adéquate les éléments grammaticaux ou lexicaux. Enfin, **l'étape de révision** conduit l'élève à prendre la place du destinataire, à supprimer les éventuelles contradictions ou ambiguïtés, à introduire des éléments d'information nécessaires et à mettre au propre. » (Mémoire de Sara, p. 12)³.

Cette représentation étagée pourrait expliquer que la révision des textes comporte plus de corrections magistrales, un guidage plus serré et plus présent dans les dernières séances de Sara.

Nous constatons une forte présence de ces gestes professionnels, appelés *corrections*, dans la séance 4 d'Isabelle, qui en regroupe 55 sur les 59 existants, tandis que la séance précédente, la 3, n'en comportait aucune, la séance 2 en avait 3 et la séance 1, ne comportait qu'une correction seulement. Cette séance 4 privilégie donc le respect d'une norme qui peut être orthographique, syntaxique ou générique. Sara et Isabelle choisissent, dans un premier temps, de laisser de côté les exigences normatives liées à la morphosyntaxe et ces normes sont rétablies dans la dernière séance. Nous avons pris le temps de spécifier, dans la partie théorique⁴, que c'était une préconisation du groupe EVA et que ces directives étaient présentes dans les programmes français de l'école primaire de 2002.

La présence d'une correction chez Paule est tout à fait exceptionnelle et, en l'occurrence, il ne s'agit pas d'une correction écrite à visée linguistique, mais d'une correction

¹ Voir notre chapitre 2, 1. *La notion d'étayage*, p. 79 et suivantes.

² Le modèle est connu par Simonard et Lacoste, dont un article en ligne nourrit la réflexion de Sara : <http://www.cepec.org/primaire/articlesprimaire/articlesprimaire96/cycle3/produirecrit.htm>, article téléchargé le 28 juin 2010.

³ Nous soulignons.

⁴ Voir notre chapitre 1, 2.4. *Difficulté de mise en relation des trois composantes : textualisation, planification, révision*, p. 57-58.

orale qui porte sur l'expression sémantique de la morale, donc une correction qui porte sur de l'argumentatif (Corr. 38) :

37 Cyril : moi je voulais qu'il l'écrase

38 PAULE : et donc tu peux aller plus loin ++ sur ta morale il vaut mieux mentir que dire la vérité

39 Cyril : il vaut mieux mentir que d'être honnête.

Le tableau 1 de ce chapitre révèle, à travers le détail des notes 1 et 2 que nous avons mises pour détailler le pilotage, que Sara et Isabelle ont pour point commun d'accorder une place importante et similaire au pilotage (24 % pour Sara et 26 % pour Isabelle). Or, parmi les gestes de pilotage, c'est le pilotage d'autorité qui vient en tête chez l'une comme chez l'autre, devant le pilotage didactique et spatial. Sara hausse fréquemment le ton pour poser son autorité et mettre les élèves au travail, ces interventions pédagogiques occupent l'espace de parole professoral et révèlent des conditions de travail qui ne sont pas forcément propices à la concentration. Ces rappels à l'ordre, caractéristiques des débutants¹, empiètent sur la disponibilité didactique des professeurs débutants.

La séquence d'Isabelle clôt l'année scolaire de cette classe de 6^e, en juin 2009, après l'arrêt des notes, ce qui explique probablement l'importance du pilotage d'autorité, geste professionnel moins présent lors des autres séquences filmées en début et milieu d'année dans la classe de 4^e.

Conclusion

A considérer les trois professeurs que nous avons observés, nous pouvons conclure que la démarche s'inverse entre le début du cycle 3 et l'enseignement secondaire pour conduire l'écriture de fables. La démarche de Sara, en CE2, est ascendante tandis que les professeurs du secondaire, privilégient l'argumentation et la démarche descendante. Sara part de la fiction et fait déduire une morale, tandis que les deux professeurs du secondaire partent de la morale et font construire une fiction sur cette morale, qui devient le point de départ de la

¹ « (...) l'observation montre que les débutants engagent toutes leurs ressources physiques, intellectuelles et émotionnelles dans la gestion de la classe » (Cèbe, 2006 : 32).

construction du récit. On a donc d'un côté, une conception narrative et explicative de la fable, et de l'autre une conception plus argumentative. La séquence d'écriture de fables, menée par Sara, est classique, ou proche des modèles antiques de La Fontaine.

Le modèle disciplinaire en actes de Sara repose sur un lien lecture-écriture qui sollicite des transpositions de structures syntaxiques et narratives par tissage des connaissances et des lectures antérieures. Les œuvres de littérature sont un modèle dont il est possible de dégager les grands mouvements sémantiques pour les transposer dans une nouvelle création. Sara fait donc observer des textes, dégager une structure simplifiée de schéma narratif pour demander de suivre de façon linéaire ces étapes. Ce point de départ, issu de la narratologie appliquée, mais réduit à un schéma narratif embryonnaire, s'accompagne d'une conception étapiste des processus rédactionnels, et non pas récurive. A ce travail sur la structure du récit visant à renforcer la présence d'un élément perturbateur, s'ajoute un accompagnement fortement axé sur les personnages, dont le symbolisme est difficilement mis en œuvre en relation avec les faits narrés, en dehors de quelques stéréotypes animaliers très répandus. Paradoxalement, Sara donne une fiche-guide en autorisant les élèves à ne pas la suivre. Mais sans celle-ci, les choix d'animaux se font au hasard. L'histoire est donc la principale préoccupation du professeur, les choix narratifs sont peu discutés avec les élèves, de même que les interventions orales sur les problèmes linguistiques. Sara retarde le traitement orthographique des textes produits de manière à ne le traiter qu'en fin de séquence ou en dehors de la situation fonctionnelle d'écriture. L'invention du contenu prime sur la maîtrise du code orthographique. En cela, elle s'inscrit dans une certaine parenté de pensée avec les anciens programmes français du primaire, parus en 2002, et le mot d'ordre du groupe EVA, qui recommande de séparer la centration sur la microstructure d'une recherche des faits à relater afin d'éviter toute surcharge cognitive chez les élèves. Cela conduit en soi vers des conceptions étapistes de la révision. La révision est prise en charge de façon très contrôlée par l'enseignante, après un premier temps où les élèves sont laissés en grande autonomie et où les guidances sont omniprésentes. La dictée à l'adulte est l'instrument par lequel le professeur impose des modifications majeures du texte, des ajouts d'une grande complexité lexicale. Les modifications du texte, impulsées par cette professeure d'école stagiaire, sont si importantes que le professeur apparaît comme un véritable « *chambardeur* » du texte des élèves, position difficilement compatible avec l'esprit de la pédagogie du projet dont elle se réclame en voulant aboutir à l'écriture d'un recueil socialisable. L'attitude face à la langue est très normative. Une fois la trame narrative donnée, au milieu de la séquence d'écriture, ce qui indique un renoncement à la posture de sous-étayage (Bucheton, 2008) du début, Sara adopte des gestes professionnels avec beaucoup

de corrections écrites, morphosyntaxiques ou sémantiques. La trame dégagée, la narrativité appliquée laisse place à un état d'esprit proche du modèle de la rédaction, qui alimentait les programmes du début du XX^e siècle. Sara recherche les tournures correctes et une communication narrative parfaite, elle devient le censeur de toute imperfection stylistique. Elle s'inspire de tournures existant chez Esope pour assurer une bonne formulation des morales, quitte à multiplier une structure phrastique commune à une grande majorité d'élèves.

L'alternance entre activités fonctionnelles et de structuration, qu'elle met en place après la visite de la conseillère pédagogique, se rapproche, par la réflexion collective sur des brouillons d'élèves et les projets d'écriture, des démarches des ateliers d'écriture, sauf que tout est ciblé sur l'invention et la succession des faits narrés. Les incitations à relire le texte à haute voix au sein des binômes relèvent de ce modèle disciplinaire.

L'efficacité du professeur est amoindrie par le milieu bruyant ; des groupes se montrent peu concentrés sur la tâche. Le pédagogique vient concurrencer la centration sur le didactique.

Les difficultés des élèves se déplacent entre le primaire et le secondaire de l'élaboration des personnages à des problèmes de formulation, principalement métriques et de versification, sans que pour autant le travail d'accompagnement des formulations soit plus marqué dans le secondaire. La centration sur les problèmes orthographiques s'observe encore au collège, même si le problème est majoritairement traité dans la dernière phase de la séquence d'écriture.

Isabelle, contrairement à Sara, adopte une démarche descendante de l'écriture de fables : elle part d'une morale à choisir, ce qui place la séquence dans une orientation argumentative d'écriture d'un apologue. Si Sara se consacre massivement sur le personnage, en raison des difficultés des élèves, le matériel didactique tiré du manuel scolaire¹ d'Isabelle oriente ses interventions sur l'insertion et la gestion de dialogues et sur le lien entre la morale et le récit. On peut la considérer comme « suiviste » par rapport aux consignes du manuel. Concernant les personnages, les choix sont déjà établis, elle donne beaucoup d'importance au lexique et à la caractérisation des personnages. Le travail d'écriture repose presque exclusivement sur des situations fonctionnelles (Ruellan, 1999), avec quelques rappels de principes à revoir en début de séance qui peuvent ressembler à des moments de structuration très rapides, de quelques minutes. Elle tolère la réécriture, proche du plagiat, de « La Cigale et

¹ BRIAT Catherine ; CAVROIS Jean-Michel ; DURAND DEGRANGES Corinne ; LAHARRA Michael Zobel (2009), *Français manuel unique, 6^e*, jardin des lettres programme 2009, Magnard, p. 128-143, 336 p., ISBN 978-2-210-44601-4.

la Fourmi » de La Fontaine, ce qui la place dans une perspective d'ouverture à la modernité, à l'hypertextualité. Sara avait au contraire tendance à faire refaire les textes qui s'inspiraient trop visiblement d'un autre texte d'auteur. Le lien lecture-écriture est présent à travers des tissages littéraires faisant référence à d'autres textes. Le modèle disciplinaire en actes en est marqué. A cette influence, s'ajoute celle de la « narratologie appliquée ». Comme Sara, Isabelle utilise le schéma narratif pour faire construire le récit, ce qui a pour conséquence de mettre l'accent sur la sémantique du texte, l'histoire narrée. Le travail de la narration consiste essentiellement à gérer les dialogues.

Comme Isabelle, Paule, professeure belge du secondaire supérieur, suit une démarche descendante, partant de la morale pour aller vers le récit, c'est-à-dire une conception argumentative de la fable. Les élèves sont en situation fonctionnelle pendant 50 minutes en dépit d'une socialisation orale de certaines fables qui présentent un caractère achevé au terme de la séance. Les élèves donnent alors leur impression critique sur la fable produite. Elle espère une parodie de fable existant déjà, ou un pastiche, ou bien encore une invention tout à fait classique, avec des vers, ce qui donne une orientation postmoderne à ses consignes. Sa didactique est une didactique de l'écart par rapport à une norme morale. Elle voudrait une morale subversive. C'est donc le sémantisme qui est prégnant dans son travail ; il y a peu de préoccupations linguistiques, sur la narration. Paule se centre sur l'histoire narrée. Bien qu'elle laisse une autonomie importante sur la consigne, une planification est demandée mettant en relation morale, événements et personnages. Il n'y a pas de copie écrite au propre, la lecture orale de la production était une fin en soi, ce qui place l'activité, présentée comme « ludique », dans une proximité idéologique avec les ateliers d'écriture de l'Oulipo (qui reposent souvent sur un travail de subversion, parodie, pastiche). L'idée de subversion d'un texte existant est le seul lien qui est fait entre lecture et écriture au cours de cette courte séance. La séquence est marquée par une posture de sous-étayage, comme le montre le grand nombre de guidances et de réponses à des sollicitations d'élèves. Le marquage par les programmes belges est présent à double titre : l'insistance sur l'argumentation et les effets à produire sur le lecteur (étayage d'ordre pragmatique) en adéquation avec les programmes du secondaire supérieur et l'insistance sur le choix à faire entre la présence d'une morale implicite ou explicite, renvoyant à une compétence des programmes du second degré. Paule se distingue de ses deux collègues par l'absence de travail sur le schéma narratif, ce qui à ce niveau d'enseignement peut paraître superflu. Seul un élève n'a pas produit un récit avec des péripéties qui s'enchaînent.

Des constantes dans les difficultés des élèves ?

Ce qui revient le plus souvent dans les préoccupations d'élèves est le passage à une écriture versifiée, qui est ressentie comme difficile aussi bien au collège qu'en fin de secondaire, même si beaucoup d'élèves ou de groupes trouvent assez facilement des rimes. Sara juge cela difficile aussi pour le primaire, à tel point qu'elle élimine l'éventualité d'une écriture avec des rimes. Le problème des collégiens et des élèves plus âgés se situe davantage au niveau du comptage des syllabes.

Même avec des élèves en fin de scolarité dans le secondaire, des confusions demeurent entre la fable et les genres voisins, notamment le conte. Cette distinction générique n'est pas une priorité pour les enseignants observés.

Similitudes entre les pratiques de Sara, Isabelle et Paule

La difficulté à trouver des tendances communes entre des pratiques d'accompagnement d'un même genre littéraire montre qu'au final les enseignants mettent en avant les procédures d'écriture plutôt qu'une réflexion sur les spécificités d'écriture liées à un genre. Ce qui importe aux enseignants, c'est de donner des stratégies de planification aux élèves, d'en montrer la nécessité. L'écriture d'un type d'écrit est secondaire par rapport à la volonté de vérifier des compétences de maîtrise de la langue française. Certains chercheurs, dont les positions ont été présentées dans nos premiers chapitres, étaient déjà allés quelque peu en ce sens : Halté (1989)¹, Bucheton (1994)² et Tauveron (2001)³.

Le modèle de la production d'écrits et de l'évaluation critériée, avec les grilles d'écriture, de réécriture, d'évaluation, est particulièrement absent des pratiques observées sur la fable (Sara, Isabelle, Paule), alors qu'il était assez présent pour la nouvelle fantastique (Cyril, Isabelle, Aude). On peut se demander si cette différence est liée aux genres ou aux professeurs, mais les outils d'écriture d'Isabelle révèlent qu'elle n'utilise pas de grille pour l'écriture de fables, tandis que pour un écrit plus long comme la nouvelle fantastique, elle en propose une. Cela n'est qu'une tendance et non une observation généralisable : Lyse n'utilise pas de grille pour faire écrire des nouvelles fantastiques.

¹ Pour la position de Halté (1989), voir les paragraphes sur les annotations des enseignants, p. 92 de notre étude.

² Pour la position de Bucheton, voir notre p. 44.

³ Voir notre développement (p. 92) sur les grilles immuables quel que soit le texte à produire critiquées par Tauveron (2001).

Chapitre 10. Influence des niveaux scolaires sur l'étayage

« les passages entre l'école primaire et le collège, le collège et le lycée ne cessent d'ouvrir des béances dans lesquelles sombrent les élèves fragiles ou tangents. La sélection se fait dans ces gués difficiles parce qu'obscurs. »
(Bucheton, 2008 : 18)

Isabelle, professeur de collège, a été observée sur deux niveaux et deux genres, ce qui nous permet de considérer ce qui change et ce qui reste constant dans la conduite de l'accompagnement de l'écriture quand elle passe d'un niveau à l'autre et d'un genre à l'autre.

Nous mettons en évidence dans ce chapitre ce qu'Isabelle fait à la fois pour ses 6^e sur la fable et pour ses 4^e sur la nouvelle fantastique. Puis, dans la prolongation du chapitre précédent, nous cherchons ici des spécificités liées aux genres ou aux niveaux d'enseignement, notamment ce qu'un enseignant fait sur un genre littéraire qu'il ne fait pas pour accompagner l'écriture d'un autre genre. Observer deux conduites de classes d'Isabelle sur la nouvelle fantastique en 4^e et sur l'écriture de fables en 6^e nous conduit à noter des différences que nous pouvons mettre en corrélation avec les spécificités génériques des écrits à produire. Nous mettons ensuite en perspectives les deux pratiques à l'école primaire dont nous avons déjà parlé, celle de Sara et celle de Cyril, et nous finissons par les trois pratiques de fin de secondaire : celles de Paule et Aude pour la Belgique et celle de Lyse.

1. Etayages d'Isabelle accompagnant l'écriture des fables (6^e) et des nouvelles fantastiques (4^e, France)

Comme nous venons de l'annoncer, nous comparons à présent deux pratiques d'Isabelle sur deux genres différents : l'accompagnement de l'écriture des nouvelles fantastiques en 4^e et l'accompagnement des fables en 6^e.

1.1 Les gestes professionnels d'Isabelle

Les guidances sont le degré d'intervention le plus présent dans les interventions d'Isabelle, quel que soit le genre d'écrit proposé et quel que soit le niveau d'enseignement. Elles marquent une *posture de sous-étayage* fréquente.

| | Isabelle Fables 6 ^e | Isabelle Nouvelles fantastiques 4 ^e |
|---------------------------|--|--|
| Sollicitations détournées | Ø | Ø |
| Pilotages | 70/283 unités étayantes soit 25 % | 62/289 unités étayantes soit 21,5 % |
| Tissages | 24/283 unités étayantes soit 8,5 % | 13/ 289 unités étayantes soit 4,5 % |
| Guidances | 86/283 unités étayantes soit 30,5 % | 135/289 unités étayantes soit 47 % |
| Guidage | 38/283 unités étayantes soit 13,5 % | 56/289 unités étayantes soit 19,5 % |
| Corrections | 60/283 unités étayantes soit 21 % | 11/289 unités étayantes soit 4% |

Tableau 1 : Répartition des degrés d'intervention didactique d'Isabelle

Néanmoins la proportion de guidances est moins forte avec les 6^{es} (30,5 %) qu'avec les 4^{es} pour lesquels, en revanche, ce geste professionnel constitue près de la moitié des unités discursives étayantes (47 %). Si l'on met les gestes de guidage et de correction ensemble, parce qu'ils indiquent des postures d'accompagnement, d'enseignement ou de contrôle, on arrive au chiffre de 98 en valeur absolue (34,5 %), ce qui est supérieur aux 86 guidances (30,5 %). La proportion de gestes de pilotage est sensiblement la même (25 % en 6^e avec la fable ou 21,5 % en 4^e avec la nouvelle fantastique). De même, l'écart entre la quantité de guidage en 6^e pour la fable (13,5 %) et en 4^e avec la nouvelle fantastique (19,5 %) n'est pas très net. Au contraire, la différence de 17 points entre les corrections qu'Isabelle fait pour les 6^{es} (21 %) et les 4^{es} (4 %) surprend. Nous pouvons supposer que la différence relève plus du niveau scolaire que du genre. Isabelle laisserait plus d'autonomie aux 4^{es} pour s'autocorriger, d'où un taux légèrement supérieur de guidage avec cette classe, tandis qu'elle préfère apporter les rectifications nécessaires au niveau des idées ou de la langue aux 6^{es}. Elle est, d'une certaine façon, plus éloignée d'une posture de contrôle avec les 4^{es}. En effet, les corrections sont le troisième geste professionnel en 6^e, alors qu'elles constituent le geste professionnel le moins représenté en 4^e. Travailler sur la fable, genre hypertextuel, induit des gestes de tissage en plus grand nombre (8,5 %) contre (4,5 %) pour la nouvelle fantastique, mais là, la différence n'est pas excessivement marquée, contrairement aux corrections.

1.2. Similitudes et différences dans les deux pratiques d'Isabelle

1.2.1. Etayage d'Isabelle lié à la narratologie appliquée, au collège

Dans ce dernier chapitre avant la conclusion, nous synthétisons, dans le tableau 1 suivant, les similitudes et les différences entre les deux genres étudiés au sein des deux pratiques d'Isabelle qui ont été retenues pour cette étude :

| Classe → Lieu d'intervention | Isabelle Fables 6 ^e , Juin 2009 | Isabelle Fantastique 4 ^e , Mars 2009 |
|---|---|--|
| Pragmatique (Pr) ↓ | <ul style="list-style-type: none"> - Censure l'humour grotesque. - Fait caractériser les personnages pour rendre plus visible le lien entre la fiction et la morale. | <ul style="list-style-type: none"> - Attend des effets de peur la présence de surnaturel 17 ID/275 (6 %) - Fait prendre conscience que les descriptions sont sources de l'inquiétude ou de la peur. Fait exprimer les états d'âme des personnages (p. 422) : fantastique intérieur. |
| Sémantique (S) | <ul style="list-style-type: none"> - Fait insérer des éléments descriptifs. - Fait reprendre les motivations psychologiques des animaux pour que les élèves les verbalisent. - Insiste sur la structure du récit en référence au schéma narratif - Insiste sur le lexique et les répétitions. - Affirme que la mise en mots de l'histoire en prose doit précéder toute tentative de versification. | <ul style="list-style-type: none"> - Incite aux descriptions de lieux (voir p. 421) (TP 480 ; 1020 ; 1122) - Fait supprimer les descriptions inutiles - Demande aux élèves de préciser les motivations psychologiques expliquant les raisons de la croyance des personnages en une autre réalité ou au contraire les raisons de leur scepticisme. - Valorise la structure de la nouvelle (p. 438), notamment lors de l'évaluation mais aussi lors de l'accompagnement. - Donne de l'importance au vocabulaire dans l'évaluation (5^e critère) - Privilégie les contenus textuels plutôt que la « forme » (22,5 points pour le fond pour 7,5 points pour la forme, soit 2/3 pour les contenus textuels et 1/3 pour la forme). |
| Morphosyntaxique (Mphs) et énonciation et voix narrative. | <ul style="list-style-type: none"> - Conseille une écriture à la troisième personne dans le récit. Narrateur implicite. - Fait insérer des dialogues | <ul style="list-style-type: none"> - Conseille une écriture à la première personne « je », « me », « moi » (78,2 % des pronoms (p. 434) tandis que la 3^e personne ne représente que 10,7 % des pronoms. Point de vue interne domine. - Fait transformer des dialogues en récit ou supprimer des dialogues. |
| Aspects matériels (M) | <ul style="list-style-type: none"> - Les textes sont recopiés à la main, absence d'évaluation (fin d'année). Pas de socialisation. | <ul style="list-style-type: none"> - Les textes sont mis au propre sur une copie et éventuellement à l'ordinateur. |

Tableau 2 : Mise en regard des étayages d'Isabelle selon les lieux d'intervention didactiques

Des constances s'observent au sein de la pratique d'Isabelle. Pour accompagner l'écriture de fables avec les 6^{es} ou celle des nouvelles fantastiques avec les 4^{es}, elle s'appuie

sur une approche structurale des textes de fiction, de façon nettement plus marquée avec les 6^{es}, puisqu'elle se sert du schéma narratif pour structurer les éléments du récit. L'appui sur la structure du récit fantastique se fait de manière plus discrète avec les 4^{es}. Nous avons vu, dans le tableau de la conclusion du chapitre 8, que la structure avec introduction, avertissement, transgression, peur croissante et conclusion ambiguë pouvait être reconstituée comme référence par les propos qu'Isabelle tient, mais que chaque étape de cette structure est évoquée séparément des autres, de façon indépendante. Cette structure est utilisée toujours de façon parcellaire, avec une insistance sur la conclusion ambiguë. Isabelle adopte aussi une approche structurale pour faire écrire des fables ; toutefois avec les élèves de 6^e, la notion de renversement de la posture du personnage qui est en position haute en début de fable (Collès, 2005 : 17), vers une déchéance ou renversement en position basse¹ en fin de fable (comme dans « Le Corbeau et le Renard ») n'est pas utilisée. La structure de la fable est réduite à la structure de protorécit qu'est le schéma narratif. Contrairement à ce qu'Isabelle fait avec l'accompagnement des nouvelles fantastiques, le schéma narratif revient avec insistance ; l'ensemble du schéma quinaire est rappelé dans sa globalité. Il devient un outil de narratologie appliquée pour élaborer des récits, même si ce n'est pas sa destination initiale. Dans la séquence d'Isabelle sur l'écriture de nouvelles fantastiques, le schéma narratif n'est jamais évoqué, ni de façon lointaine, ou allusive ni de manière parcellaire. Même si elle existe dans les deux cas, l'approche d'Isabelle est plus nettement structurale avec les élèves de 6^e qu'avec les 4^{es}.

En revanche, d'autres outils de narratologie appliquée font leur apparition avec la séquence d'écriture de nouvelles fantastiques en 4^e, alors qu'ils n'étaient pas présents en 6^e : la focalisation, le point de vue, la voix narrative ainsi que certains jeux sur le rythme du récit comme l'ellipse (TP 1145-1147 ; 1165 ; 1370 ; 1481 ; 1487 ; 2015) ou les résumés (TP 1165). Les modifications portant sur l'ordre des événements avec les retours en arrière apparaissent aussi dans les conseils donnés, sous forme de tissage, aux élèves de quatrième :

1165- Isabelle : rappelez-vous ce qu'on a dit sur le rythme du récit vous pouvez passer certains moments sous silence [27 min.] ou faire des résumés ou des choses comme ça vous vous souvenez quand on avait vu l'ellipse ou le retour en arrière etc parce que là si vous repartez sur une nouvelle journée même si vous dites les choses différemment ça ne sert à rien de répéter ce qui vient de se passer (annexe 2A)

Mais sur ce dernier point des programmes, il faut noter que la structure de la fable est plutôt linéaire et qu'il n'est par conséquent pas étonnant de n'y pas trouver d'étayage incitant au retour en arrière dans la narration des événements. L'absence de recommandation pour

¹ Voir notre chapitre 4, p. 171.

l'usage de retours en arrière dans l'écriture de fables en 6^e relève de choix appartenant à la fois à des raisons liées aux programmes¹ de ce niveau scolaire et au genre abordé. Ces procédés narratifs sont rappelés et conseillés par Isabelle à ses élèves de 4^e pour le fantastique, où le récit prend un plus ample développement. Nous avons là une spécificité des programmes français de 4^e² par rapport aux programmes de 6^e en même temps qu'une spécificité générique.

1.2.2. Etayage de l'écriture des dialogues et des descriptions

Isabelle est censée suivre encore officiellement les programmes de 1996-2009, où la description et le dialogue sont des formes étudiées à partir de la 5^e et 4^e³. Pourtant son étayage, particulièrement insistant sur la description et les dialogues anticipe le changement de programme. Les nouveaux programmes 2009 de 6^e, pour l'année scolaire 2009-2010, mettent l'accent sur l'écriture de textes narratifs, intégrant des descriptions et des dialogues⁴. Ces programmes étaient parus en juin 2009 quand Isabelle a mis en œuvre la séquence d'écriture de fables. Les modèles disciplinaires en actes ont une composante relative aux programmes en vigueur ou plus anciens. Un professeur peut être influencé par les programmes passés, Garcia-Deban, Beucher, Volteau (2008) l'ont montré. Nous voyons ici que l'officialisation des nouveaux programmes pour une prochaine rentrée scolaire a aussi une incidence sur les pratiques et les savoirs ou savoir-faire enseignés, dès leur parution, avant même leur date de mise en application.

Concernant le travail sur les dialogues, il apparaît qu'Isabelle adopte une démarche opposée avec ses élèves de 6^e et ceux de 4^e. Au sein des séances d'écriture de fables en 6^e, Isabelle demande d'insérer des dialogues dans le texte, alors qu'en 4^e elle tend vers un

¹ Les programmes de 6^e de 1996-2009 insistent en effet sur une écriture narrative qui suit l'ordre chronologique des actions telles qu'elles se sont déroulées : « *En 6^e, l'écriture porte essentiellement sur le texte narratif. Le but est que les élèves acquièrent les moyens de produire un récit cohérent. A ce niveau, on considère comme cohérent un texte narratif dans lequel les événements que l'élève a choisi de rapporter permettent de comprendre l'histoire et s'enchaînent selon l'ordre chronologique* » (Accompagnement des programmes de 6^e, 1996-2009, p. 22).

² Les documents d'accompagnement des programmes du cycle central, classe de 4^e, précisent pour les textes à écrire : « - *Récit complexe (incluant ellipse narrative, retour en arrière, anticipation)* ;
- *Récit à partir d'un récit donné : suite avec ou sans changement de point de vue* ».

³ Les programmes de 6^e pour 1996-2009 recommandent la progression suivante : « - *en 6^e, l'accent est mis sur les textes où domine la fonction narrative* ; pour l'argumentation, on se borne à un repérage ;
- *En 5^e-4^e, on poursuit l'étude du narratif en y associant celle de la description et du dialogue. La façon dont un participant à un dialogue justifie une assertion ou un acte, c'est-à-dire s'explique, conduit à une première approche de l'argumentation* » (Accompagnement des programmes de 6^e, 1996-2009, p. 12).

⁴ « *En sixième, on privilégie la rédaction de textes narratifs dans lesquels l'élève exerce ses capacités d'invention. Il peut y insérer des descriptions et des dialogues.* » (Nouveaux programmes 2009 pour la classe de 6^e, p. 11).

allègement, voire une suppression des dialogues sur lesquels elle intervient. Dans la séquence sur la nouvelle fantastique, elle ne sollicite pas l'ajout de dialogues. Le mouvement est inverse ; ses interventions sur le dialogue visent à transformer les dialogues en récit ou à les supprimer parce qu'elle les trouve longs ou inutiles. Isabelle cherche donc à rendre le récit plus vivant avec les 6^{es} (F52-56 ; F101, F673, annexe 6A) et à varier les modes de discours, tandis qu'avec les 4^{es}, elle recherche l'économie de moyens et d'informations qui caractérisent la nouvelle (TP 801-806, annexe 2A) :

801- Isabelle : moi j'ai pas vu ça +++ j'en étais restée au comptoir ++ oui bon je ne sais pas ++ je vous laisse faire ++ peut-être que là ce n'était pas forcément nécessaire à l'intrigue (*elle montre avec le doigt le début du dialogue*) vous auriez pu mettre juste une petite phrase de récit en disant « elle m'interrogea sur mon nom mon prénom mon âge. Elle indiqua tout ça sur sa fiche et quand je lui dis le nom du livre, elle commença » et patata + parce que ça ça prend de la place ça prend du temps et ce n'est pas ++ enfin c'est vous qui voyez ça ++ elle n'insiste pas beaucoup là (*Isabelle montre la ligne « Tanpis je t'aurais prevenus »*) [1 min.] juste « est-ce que tu es sûre ? » et puis après repose le tout de suite et puis c'est tout elle n'insiste pas lourdement ++ c'est pas cela que vous vouliez qu'elle fasse qu'elle insistait ? (CF EI 4 FC GR 2)

802- E : si

803- Isabelle : vous n'êtes pas obligée de le faire par le dialogue vous pouvez aussi le faire par le récit après parce que « Tanpis je t'aurais prevenus » vous l'enlevez ça +++ « elle insista pendant un certain temps essaya même de me le prendre mais rien n'y fit je gardis + je gardai + je gardis (*ton ironique*) je gardai mon livre et je sortis en courant ou je sortis rapidement de la bibliothèque » et alors commence l'histoire avec les chats ++ le directeur ? non c'est qui ?

804- E : oui ++ M. Linden

805- Isabelle : d'accord ?

806- E : d'accord

La même position vis-à-vis des étayages sur les dialogues au cours de la séquence d'écriture de nouvelles se retrouve aux TP 1119-1122 (proposition de suppression de ce dialogue avec la bibliothécaire) et 2099-2100. Dans la pratique d'Isabelle, les interventions avec les différents groupes de 4^e ne visent en aucun cas à étoffer un dialogue.

Avec les 6^{es}, les interventions voulant faire introduire du discours direct sont très nombreuses (F185 ; F232 ; F261 ; F435, F479 ; F513 ; F789 ; F1037-1039). La mise en dialogue de paroles passe par l'ajout ou la transformation d'un passage de récit en discours direct, comme au TP F507. Parfois, c'est même la morale qu'Isabelle propose de formuler par le discours d'un personnage (F748). Contrairement à ce qu'elle fait pour la nouvelle, Isabelle consent à ce que certains dialogues (F245 ; F276) soient étoffés, mais après la phase de planification de l'histoire par le schéma narratif. Elle signale aussi les dialogues qui lui paraissent courts (F429).

Nous touchons, par la comparaison de deux pratiques d'une même enseignante, à une spécificité de niveau ou générique. Pour trancher entre l'une ou l'autre, il faudrait systématiquement observer quelle gestion des dialogues est faite du côté de la fable et du côté des nouvelles fantastiques, ce que nous faisons plus loin dans ce chapitre. Nous rappelons juste ce qui a été dit pour la fable au niveau des dialogues. Au cours du chapitre 9¹, nous avons montré que Paule faisait aussi de rapides interventions sur les dialogues dans le but de les étoffer et s'il n'y avait pas trace d'interventions orales de Sara sur les dialogues de ses CE2, l'analyse des copies révélait que la réécriture des dialogues était le fait de la maitresse. Dans la classe de CE2 de Sara, 8 fables sur 10 comportent un dialogue. Ils sont tous parfaits sur le plan de la cohérence, de la maîtrise de la ponctuation et riches d'un point de vue lexical et sémantique, ils sont également dépourvus d'erreurs de morphosyntaxe. Il y a donc toujours, au sein d'une classe, une prise en compte des dialogues dans l'accompagnement de l'écriture de fables par le maître ou le professeur, que ce soit par les échanges oraux et sous forme de guidances procédurales ou de guidage ou par le biais d'interventions écrites du maître, qui deviennent dès lors des corrections sémantiques ou linguistiques.

De plus, aussi bien avec la classe de 6^e, lors de l'écriture de fables, qu'avec celle de 4^e, lors des séances d'écriture accompagnée, Isabelle incite à produire des descriptions, à insérer des caractérisations pour les personnages. Quand un élève demande ce que veut dire « *caractériser* », Isabelle répond que « *caractériser c'est comme décrire* » (TP F97 ; F479). En y regardant de plus près, le travail sur la description dans l'un et l'autre cas diffère. D'abord par le nombre d'unités étayantes. Les incitations à décrire sont deux fois et demie plus nombreuses dans la séquence sur la fable par rapport à celle sur le fantastique, avec pourtant une durée similaire et un nombre global d'unités étayantes qui est sensiblement identique (283 et 289). Nous avons compté 23 interventions sur la description sur 283 dans la séance fables soit 8 %, versus 10/ 289 pour la séance nouvelles fantastiques soit 3,5 %. Quand il s'agit d'écrire des fables, Isabelle fait décrire les deux animaux (F185 ; F230 ; F261 ; F501 ; F605 ; F650 ; F806 ; F924-926) ou l'un des deux qui ne l'est pas assez (F477 ; F507 ; F625 ; F635-639), ce qui revient à faire insérer des détails sur le plan physique (F134) ou du caractère (F673 ; F700-710). Il ne s'agit pas d'un portrait, mais plutôt d'éléments descriptifs disséminés par petites touches (F791). Les descriptions ne portent en aucun cas sur le décor, sur le chronotope ; en revanche, quand il s'agit d'écrire une nouvelle fantastique, le décor

¹ Voir notre chapitre 9, sous-partie 5.3., *Accompagnement des choix énonciatifs*, p. 462-465.

prend de l'importance dans son discours et la moitié des propositions d'insertion de descriptions ou d'amplifications de celles-ci portent sur des lieux de l'histoire. La distinction entre descriptions postées et en mouvement n'intervient pas dans les échanges. Nous pouvons nous demander s'il ne s'agit pas de spécificités génériques.

Le travail sur les descriptions est dominé par les guidances (15/23 soit 65 %) pour l'écriture de fables aussi bien que pour l'écriture de nouvelles fantastiques (6/10 soit 60 %). Les gestes de guidages sont présents en même proportion dans les deux séquences (22 % pour la fable soit 5/23 et 22,5 % soit 2/9 pour la nouvelle fantastique). Les gestes de correction et de pilotage didactique des descriptions sont peu représentés (moins de 3 unités étayantes sur l'ensemble de chacune des séquences).

1.2.3. Le travail d'accompagnement portant sur le lexique, sur l'orthographe et sur la morphosyntaxe

Nous commentons ici les étayages que fournit Isabelle au niveau du lexique ; nous faisons jaillir un certain nombre de différences entre ses deux pratiques professionnelles.

Le travail sur le lexique avec les 6^{es} consiste à vérifier la compréhension des termes employés dans les consignes qu'Isabelle donne¹, précaution qui n'est pas mise en œuvre avec les élèves de 4^e. Les références aux champs lexicaux sont spécifiques à la séquence d'écriture de nouvelles fantastiques² ; nous ne trouvons pas d'allusions aux champs lexicaux dans la séquence d'écriture de fables que l'enseignante conduit. En 6^e, Isabelle insiste sur la nécessité d'employer des adjectifs qualificatifs pour caractériser les animaux en s'orientant vers d'autres adjectifs que les adjectifs de couleur, alors que le terme « *adjectif* » n'est jamais utilisé dans les échanges d'Isabelle avec les 4^{es}. On se souvient que Cyril insistait aussi sur l'emploi d'adjectifs avec ses élèves de CM1-CM2 pour l'écriture de nouvelles fantastiques³. La centration sur l'adjectif qualificatif pourrait être un point commun des classes observées au cours moyen de l'école primaire et au cycle d'observation du collège.

L'incitation à écrire avec des images ou des comparaisons est peu attestée avec la classe de 6^e (F710 est la seule occurrence), mais les entretiens dévoilent le souhait d'Isabelle de découvrir dans les fables, qui appartiennent aux genres brefs, des caractérisations de

¹ Voir notre chapitre 9, p. 433.

² Voir notre chapitre 8, p. 382-385.

³ Voir notre chapitre 8.

personnages comportant des épithètes homériques, réinvestissement de cours précédents sur l'épopée d'Homère : *L'Odyssee*. C'est un mélange des genres que nous pourrions peut-être apparenter à une conception postmoderne. Au final, elle n'en trouve pas dans les productions. En 4^e, la rhétorique n'est pas du tout un sujet de réflexion dans les interventions didactiques d'Isabelle.

D'autres éléments sont communs aux deux niveaux : le repérage et la suppression des répétitions lexicales¹. En classe de 6^e, beaucoup de remarques sont ciblées sur l'usage des verbes de parole parce qu'ils manquent de diversité dans leur emploi (TP 673, 806 ; 900 par exemple), mais d'autres termes répétés, liés à une thématique ou des événements, sont signalés (TP 585-589 ; 605 ; 623 ; 772-774 ; 806 ; 884 ; 894). D'autres fois, ce sont des phrases qui sont redondantes (F844 ; 900). La détection des répétitions s'observe aussi à l'oral dans la classe de 4^e (TP 1196 ; 1391 ; 1971 ; 2000 ; 2053).

Avec les deux niveaux, Isabelle intervient sur les registres de langue. Elle recommande l'usage du dictionnaire aussi bien en 6^e (TP 358 ; 366 ; 431 ; 463 ; 507) qu'en 4^e (439 ; 546 ; 747 ; 758 ; 844 ; 846 ; 1034 ; 1036 ; 1038 ; 1194 ; 1213 ; 1327 ; 1334 ; 1391 ; 1440). Le recours au dictionnaire est plus systématique en 4^e (trois fois plus de pilotages instrumentaux passant par le dictionnaire au cours d'échanges avec le professeur).

L'orthographe et la morphosyntaxe

Pour étudier les interventions didactiques d'Isabelle sur l'orthographe et la morphosyntaxe, nous reprenons le classement des erreurs qu'elle détecte ou corrige tel qu'il a été établi par Catach (1995). Ce classement distingue les erreurs phonétiques ou phonogrammiques, les erreurs à dominante morphogrammique, les erreurs portant sur les homophones, les erreurs concernant les idéogrammes et les erreurs sur les lettres non justifiables d'un enseignement. Nous avons passé en revue l'ensemble des échanges verbaux entre les élèves et l'enseignante afin de montrer sur quelles catégories d'erreurs elle intervient le plus à l'oral. Le relevé est exhaustif.

¹ Voir notre chapitre 9, p. 453-454, pour la classe de 6^e.

- Erreurs à dominante phonétique ou phonogrammique

| Isabelle | 6 ^e | 4 ^e |
|-----------------------------------|--|--|
| Altérant la valeur phonique | « <i>ils tomèrent</i> » (243) « <i>je me promaine</i> » (819) « <i>mechant</i> » (878) « <i>fénien</i> » (918) « <i>rapella</i> » (1007) « <i>malheureusement</i> » (1057) | « <i>bose</i> » (864) « <i>je touna</i> » (1216) « <i>batise</i> » (1946) « <i>je loegait</i> » (2040) |
| N'altérant pas la valeur phonique | « <i>aux allentours</i> » (814) « <i>un coque</i> » (814) « <i>quan</i> » (816) « <i>dépaner</i> » (821-822) « <i>nouri</i> » (825) « <i>poulaié</i> » (847) « <i>malhonet</i> » (876) « <i>fain</i> » (920) « <i>le packer</i> » (920) « <i>au né</i> » (1038) | « <i>m'étoufa</i> » (1387-1389) « <i>Comptoire</i> » (1440) « <i>Tanpis</i> » « <i>sursotai</i> » (1592) « <i>Aimée</i> » (prénom masculin) (1922) « <i>j'apperçus</i> » (1926) « <i>la mûrete</i> » (1952) |

Tableau 3 : Interventions d'Isabelle sur les erreurs à dominante phonétique ou phonogrammique

Le tableau 3 révèle que les interventions didactiques orales d'Isabelle sur les erreurs phonétiques ou phonogrammiques sont quasiment aussi nombreuses en 4^e qu'en 6^e.

- Erreurs à dominante morphogrammique

| Isabelle | | 6 ^e | 4 ^e |
|------------------------|----------------|---|---|
| Morphèmes grammaticaux | Sujet et verbe | « <i>L'âne parti</i> » (408) « <i>fait-tu</i> » (818) « <i>Vint à minuit</i> » (822) « <i>le mechant partie</i> » (878) « <i>en rentrent</i> » (878) « <i>je te paieré</i> » (916) « <i>Que fesiez-vous</i> » (920) « <i>je me reposé</i> » (920) « <i>tu dormait</i> » (920) « <i>tu pourrait</i> » (920) « <i>je ne t'aiderer</i> » (922) « <i>tu ne ma pas aidé</i> » (922) « <i>je t'es dit</i> » (922) « <i>tu n'a</i> » (922) « <i>ayant travaillés</i> » (1028) « <i>L'Ane eu</i> » (1028)(1028) « <i>l'hiver fut venut</i> » (1028) « <i>sans habits</i> » (1028) « <i>ne pourrer-tu</i> » (1030) « <i>ils abandonères</i> » (1038) « <i>l'âne et le chien resterons</i> » (1065) | « <i>J'alla</i> » (777) « <i>Je revenu</i> » « <i>Je gardis</i> » (803) « <i>Je fermis</i> » (849) « <i>Je décidait</i> » (1194) « <i>Répondi-je</i> » « <i>je tourna</i> » (1218) « <i>je commença</i> » (1310) « <i>je m'évanouissa</i> » (1420) « <i>je me posa</i> » (1420) « <i>je trouverais</i> » (1444) « <i>Il l'avait prévenu</i> » e <i>oublié</i> (1446) « <i>il disparut</i> » (1449) « <i>je prenais</i> » au lieu de « <i>pris</i> » (1449) « <i>tentait</i> » (1451) « <i>je sursauta</i> » (1579 ; 2082) « <i>je trébucha</i> » (1936) « <i>s'éteigna</i> » (1592) « <i>un grand jardin entourais</i> » (1946) « <i>je m'égaras</i> » (1967) « <i>je me rapprocha</i> » (1986) « <i>je loegait</i> » (2040) |
| | mode | « <i>venait s'aventuré</i> » (810) « <i>alla demandé</i> » (818) | « <i>qui traversser</i> » (1926) « <i>programmes charger</i> » (878) |

| | | | |
|--------------------|--------------------|---|--|
| | | « <i>tu ne ma pas aider</i> » (884) « <i>ayant tirer</i> » (916) « <i>le chien commencer</i> » (920) « <i>te débouillé</i> » (922) « <i>de les attrapé</i> » (922) « <i>[Le Chien eu] assez tricoter</i> » (1012) | |
| | adjectifs | | « <i>toute seul</i> » (1328) |
| | Nom et déterminant | « <i>la huitre</i> » (307) « <i>un programmes</i> » (878) | « <i>de nombreux souvenir</i> » (1946) |
| Morphèmes lexicaux | | « <i>irespectueux</i> » (880) | |

Tableau 4 : Interventions didactiques d'Isabelle portant sur les morphogrammes

Ce relevé du tableau 4 nous apprend qu'Isabelle fait plus d'interventions didactiques sur les morphèmes grammaticaux en 6^e qu'en 4^e et que les erreurs qui l'obligent à faire des remarques sont un peu plus fréquentes relativement à l'accord sujet-verbe en 6^e qu'en 4^e, mais que ce sont surtout les interventions visant à détecter les erreurs sur les modes qui se raréfient en 4^e. Certes les textes produits, les acquis des élèves et leurs erreurs sont différents, mais si l'on regarde les productions on se rend compte qu'en raison de la longueur des productions qui s'accroît, le nombre d'erreurs orthographiques n'est pas moindre en 4^e par rapport à la classe de 6^e.

- Erreurs concernant les homophones

| Isabelle | 6 ^e | 4 ^e |
|-------------------------|---|--|
| Homophones lexicaux | ∅ | « <i>Un papier pain</i> » (798) « <i>ses jambes à son coup</i> » (1934) |
| Homophones grammaticaux | « <i>fait-tu la</i> » (818) « <i>C'est la</i> » (918) « <i>il à caché</i> » (920) « <i>dit a l'âne</i> » (922) « <i>quelle que habits</i> » (1030) « <i>le problème et qu'il avait</i> » (1065) « <i>a l'intérieur</i> » (1065) | « <i>C'est la</i> » (1432) « <i>N'y... guerre</i> » (1453 ; 1931) |

Tableau 5 : Interactions didactique orales d'Isabelle portant sur les homophones

Isabelle a signalé deux erreurs d'homophones lexicaux à certains groupes en 4^e (voir tableau 5), alors qu'elle n'a pas ressenti la nécessité d'en signaler avec des groupes de 6^e. En revanche, l'étayage portant sur les homophones grammaticaux est beaucoup plus présent en 6^e qu'en 4^e.

- Erreurs concernant les idéogrammes

| Isabelle | 6 ^e | 4 ^e |
|------------------------|--|---|
| Omission ou adjonction | Virgule (814 ; 920 ; 1028) Point (740 ; 742 ; 814 ; 851 ; 1028 ; 1038 ; 1054) Tirets (429) Deux points (619 ; 874) Guillemets (619) « voila » (814) Majuscule (878) | Virgule (772 ; 1434 ; 2049) Point (2036) |

Tableau 6 : Interactions didactiques orales d'Isabelle portant sur les idéogrammes

Le nombre d'interventions orales portant sur la ponctuation en 6^e atteste des besoins importants qui apparaissent moins marqués en 4^e. On peut, comme pour l'étayage portant sur les homophones, y voir une différence de niveaux d'enseignement.

- Erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement

| Isabelle | 6 ^e | 4 ^e |
|--------------------------|--|---|
| Erreurs sur une voyelle | « <i>l'obligence</i> » (884) | |
| Erreurs sur une consonne | « <i>loint</i> » (880) « <i>alor</i> » (922) « <i>san</i> » (1028) « <i>des habis</i> » (1044) « <i>loins</i> » (1097) | « <i>mourru</i> » (466 ; 1922) « <i>ammener</i> » (1489) |

Tableau 7 : Interactions didactiques orales d'Isabelle portant sur les lettres non justifiables d'un enseignement

Les interventions d'Isabelle sur « les lettres non justifiables d'un enseignement » (Catach, 1995) montrent qu'il n'y a plus de remarques sur l'écriture des prépositions en 4^e, contrairement à ce qui est repris en classe de 6^e et que, pour ce niveau du cycle central, et dans cette séquence sur l'écriture de nouvelles fantastiques, ce sont exclusivement des problèmes orthographiques portant sur des doubles consonnes.

Pour résumer, Isabelle manifeste la volonté d'accompagner les élèves dans la compréhension lexicale de la consigne. Elle veille ensuite aux registres de langue employés et à la caractérisation des personnages, notamment par des adjectifs qualificatifs. Son attente d'épithètes homériques dans une fable animalière dénote une conception parodique ou subversive des genres de l'épopée qui pourrait s'apparenter à une vision postmoderne de la littérature. La ponctuation, les morphogrammes et les homophones sont au centre de son attention. Visiblement, Isabelle est un professeur de langue autant que de littérature.

2- Mise en regard des pratiques de Sara et Cyril, école primaire

Nous revenons sur les pratiques de Cyril et de Sara qui ont été déjà commentées dans les chapitres précédents¹, mais indépendamment l'une de l'autre. Nous rappelons brièvement ce qui avait été dit de manière à mettre en avant leurs points communs.

Sara et Cyril conduisent l'accompagnement des productions de leurs élèves de cycle 3 avec une guidance *a priori* minutieusement préparée. Une partie de l'accompagnement repose sur une fiche-guide qui insiste sur les procédures et les caractéristiques génériques. Ils donnent de l'importance aux guidances procédurales. L'un et l'autre inscrivent l'écriture des textes dans une perspective coopérative de projets qui aboutit à la réalisation d'un recueil, après plusieurs séances de lecture de textes appartenant au même genre littéraire que le texte à produire, mais Cyril fait peu de liens entre les textes lus et les textes à produire : il ne cite aucune œuvre, hormis le succès de librairie *Harry Potter* de J.K. Rowling qui n'a pas été étudié en classe. Leur pratique repose sur une pédagogie de la motivation qui trouve une finalisation dans une forme de socialisation. Pour l'un comme pour l'autre, écrire, c'est réécrire. Sara et Cyril montrent un attachement manifeste à aboutir à des textes diffusables, exempts d'erreurs morphosyntaxiques. Après une phase où les élèves ont relativement beaucoup d'autonomie, d'après le fort nombre de guidances, ils n'hésitent pas, au fur et à mesure des séances, à restreindre ces guidances et à leur substituer un guidage où les interventions apportant des pistes de solutions aux problèmes rencontrés sont plus à charge du professeur. Les séances se terminent dans l'un et l'autre cas par un nombre important de corrections (soit écrites, soit orales), à la fois sémantiques et linguistiques.

Lors de l'incitation à la planification par les interactions de Cyril et Sara, le schéma narratif est un outil utilisé dans les deux cas sous une forme simplifiée. En revanche, le schéma actantiel ne l'est pas, ni pour l'écriture de fables en début de cycle 3, ni pour l'écriture de nouvelles fantastiques en milieu et fin de cycle 3. Il est probable que l'outil soit jugé trop complexe ou peu productif pour ce niveau.

Les deux professeurs demandent des précisions sur les personnages, le cadre spatial ou temporel et les font placer souvent au début du récit, comme une introduction dans le modèle de la rédaction (voir par exemple TP 713-718 ou 742 de l'annexe 1A). Dans les deux pratiques, des consignes insistantes sont données sur l'utilisation des adjectifs qualificatifs afin de caractériser les animaux dans les fables et de leur donner des traits humains ou pour

¹ Voir respectivement nos chapitres 8 et 9.

susciter la peur dans l'écriture des textes fantastiques. Cette insistance sur cette classe de mots disparaît, dans les pratiques du secondaire observées, pour s'ouvrir à des formes de caractérisations qui dépassent l'usage de mots isolés et aller vers d'autres extensions (épithètes homériques chez Isabelle), vers des descriptions éclatées ou des figures de style.

Le pilotage d'autorité est assez présent dans l'une et l'autre pratique de ces professeurs débutants. Nous n'avons d'ailleurs pas codé le début de la séquence de Cyril où il fait la présentation de l'album et où le pilotage d'autorité se fait lourdement sentir. Nous avons considéré que la séance d'écriture commençait plus tard dans le déroulement du cours.

Nous effectuons à présent un comptage des macrogestes professionnels privilégiés au cours des pratiques de Cyril et Sara puis une recherche des similitudes et des différences entre ces deux enseignants, en particulier en ce qui concerne les interventions orales sur la langue.

2.1. Les gestes professionnels de Cyril et Sara

Le tableau 8 suivant ne vise pas à répéter ce qui a déjà été écrit dans les chapitres antérieurs, mais à identifier des traits communs entre les macrogestes professionnels de Sara et de Cyril, professeurs d'école stagiaires. Nous nous demandons si leurs gestes professionnels se distinguent de ceux d'Isabelle, professeure certifiée de lettres classiques ayant cinq années de pratique.

| | Sara Fables CE2 ¹ | Cyril Nouvelles Fantastiques CM | Isabelle Fables 6 ^{e2} | Isabelle NF 4 ^{e2} |
|---------------------------|------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| Sollicitations détournées | 1 / 164 (0,5 %) | 1 / 204 (0,5 %) | Ø | Ø |
| Pilotages | 39 / 164 (24 %) | 45 / 204 (22 %) | 75 / 283 (26,5 %) | 62 / 289 (21,5 %) |
| Tissages | 16 / 164 (10 %) | 1 / 204 (0,5 %) | 24 / 283 (8,5 %) | 13 / 289 (4,5 %) |
| Guidances | 75 / 164 (46 %) | 92 / 204 (45 %) | 83 / 283 (29,5 %) | 135 / 289 (47 %) |
| Guidage | 17 / 164 (10,5 %) | 30 / 204 (15 %) | 38 / 283 (13,5 %) | 56 / 289 (19,5 %) |
| Corrections | 15 / 164 (9 %) | 32 / 204 (16 %) | 59 / 283 (21 %) | 11 / 289 (4 %) |

Tableau 8 : Répartition des degrés d'intervention didactique de Sara, Cyril et Isabelle

Nous voyons, à l'observation de ces degrés d'intervention didactiques, que le tissage est moins présent pour les séquences d'écriture de nouvelles fantastiques que pour les séquences d'écriture de fables observées. Le lien lecture-écriture ou le lien avec les savoirs précédents est donc mieux représenté pour les fables dans les pratiques observées que pour les

¹ Les données de cette colonne sont déjà présentes et ont été exploitées dans le chapitre 9, paragraphes 5- *Les degrés d'intervention didactique*, p. 470.

² Cette colonne a été commentée au début du chapitre 10.

nouvelles fantastiques. En tant que tels, les gestes professionnels, à eux seuls, ne permettent pas de tirer des constantes entre les deux pratiques observées à l'école primaire. Il est donc indispensable de croiser ces informations avec les lieux d'interventions didactiques (EVA, 1981).

2.2. Le travail d'accompagnement portant sur l'orthographe et sur la morphosyntaxe (Cyril et Sara, professeurs d'école en cycle 3)

Les tableaux 9 à 13 permettent de répertorier les interventions faites par les deux enseignants sur les erreurs orthographiques. Cyril ne fait aucune intervention sur l'orthographe dans la première séance, mais entre la première et la deuxième séance, les brouillons ont été ramassés et des erreurs orthographiques ont été détectées par soulignement ou corrigées sur la feuille. Ces interventions écrites se doublent de remarques orales qui apparaissent à la 12^e minute de la séance 3. L'usage de l'informatique fait que Cyril se décharge en situation de cette tâche de correction de l'orthographe : il estime que c'est aux élèves d'utiliser le vérificateur orthographique de façon adéquate (TP 864) ainsi que le dictionnaire de synonymes. De la même façon, les remarques orales sur l'orthographe n'apparaissent qu'à la 18^e minute de la troisième séance d'écriture-réécriture de Sara. Nous avons vu, dans le paragraphe précédent, lors de l'étude des interventions portant sur l'orthographe dans les séquences d'Isabelle, que les premières remarques orthographiques survenaient à l'oral plus tôt, dès la première séance, à la 33^e minute pour les 6^{es} et à 22^e minute de la deuxième séance pour les 4^{es}. Les collégiens observés entrent plus vite dans une écriture de la première version, le temps de planification est allégé et Isabelle décide de traiter quelques problèmes orthographiques dès qu'ils se rencontrent, tandis que les enseignants du primaire diffèrent ce traitement à une reprise *a posteriori*, sous forme écrite.

- Erreurs à dominante phonétique ou phonogrammique

| Cycle 3 | Sara Fables, CE2 | Cyril NF CM |
|-----------------------------------|--|--|
| Altérant la valeur phonique | « un hérisson » (Corr. 1190) | « s'intalla » (Corr. 1137) |
| N'altérant pas la valeur phonique | « La grenouil » (Corr. 1098) « un étand » (Corr. 1104) « un lou » (Corr. 1108) | « des champignons » (Corr. 894) « manuscri » (Corr. 1312) |

Tableau 9 : Interventions d'Isabelle sur les erreurs à dominante phonétique ou phonogrammique

Nous avons relevé entre 11 (en 4^e) et 16 commentaires (en 6^e) d'erreurs phonogrammiques avec l'une et l'autre classe d'Isabelle. A l'école primaire, Sara signale oralement, à quatre reprises, des erreurs phonétiques, et Cyril le fait à 3 occasions. Cela ne veut pas dire que les erreurs phonétiques ou phonogrammiques sont moins nombreuses dans

les productions écrites des classes des écoles primaires observées. Il faut comprendre que la réflexion sur l'orthographe des phonogrammes n'est pas considérée comme un objet à traiter par la parole lors des séances d'écriture de Sara et Cyril. Les erreurs sont simplement corrigées par écrit, sans autre commentaire, ou bien la phrase est modifiée au cours d'une réécriture de telle sorte que l'erreur orthographique disparaît par une substitution avec un autre mot. Isabelle accorde au contraire plus d'importance au traitement oral de ces erreurs orthographiques phonogrammiques.

- Erreurs à dominante morphogrammique

Le relevé (tableau 10) montre que les erreurs morphogrammiques ne sont pas prises en compte dans les échanges oraux entre Sara et ses élèves, tandis qu'elles le sont dans les séances de cours de Cyril. Les élèves de Sara sont des élèves de début de première année de cycle 3. Leurs connaissances des règles grammaticales sont encore très modestes et n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage systématique. En octobre, leurs compétences sont encore celles d'élèves sortant de cycle 2. En milieu et fin de cycle 3, Cyril insiste plus volontiers sur les accords sujet-verbe et sur les accords qui doivent être effectués au sein du groupe nominal, notamment le marquage en genre et en nombre des adjectifs épithètes. Isabelle s'attarde à 32 reprises en 6^e et 26 fois en 4^e sur les erreurs morphogrammiques, ce qui constitue une prise en compte considérable de ce niveau d'analyse par rapport aux pratiques observées dans les classes du primaire.

| Cycle 3 | | Sara Fables CE2 | Cyril Nouvelles Fantastiques CM |
|------------------------|--------------------|-----------------|---|
| Morphèmes grammaticaux | Sujet et verbe | ∅ | « <i>qui étudier</i> » (Gc 956) « <i>des tentacules sont sortie</i> » (Corr. 1138) « <i>il avait trafiquer</i> » (Corr. 1169) « <i>cette horrible démon l'attaquer</i> » (Gg 1323) |
| | mode | ∅ | ∅ |
| | adjectifs | ∅ | « <i>des personnes bizarre</i> » (Corr. 978) « <i>ses parents surpris</i> » (Corr. 1090) « <i>une forêt enchanté</i> » (Gg 1096) |
| | Nom et déterminant | ∅ | « <i>cette horrible démon</i> » (Gg 1323) |
| Morphèmes lexicaux | | ∅ | « <i>en éval</i> » (Gg 1032) |

Tableau 10 : Interventions didactiques d'Isabelle portant sur les morphogrammes

- Erreurs concernant les homophones

| Cycle 3 | Sara Fables CE2 | Cyril NF CM |
|-------------------------|-----------------|--|
| Homophones lexicaux | ∅ | ∅ |
| Homophones grammaticaux | ∅ | « <i>a serre</i> » (Corr. 972) « <i>sont métier</i> » (Corr. 1056) « <i>il ce réveillait</i> » (Gg 1471) |

Tableau 11 : Interactions didactiques orales d'Isabelle portant sur les homophones

Comme les morphogrammes, les homophones ne font pas l'objet, dans les séances d'écriture-réécriture de Sara, d'une réflexion métalinguistique, tandis que Cyril tente de faire utiliser des tests syntaxiques pour distinguer « son » et « sont » (Corr. 1056). Au collège, Isabelle a signalé oralement 7 erreurs sur les homophones grammaticaux. En 4^e, le chiffre descend à 2 signalements d'erreurs sur les homophones grammaticaux et 2 erreurs d'homophones lexicaux.

- Erreurs concernant les idéogrammes

| Cycle 3 | Sara Fables CE2 | Cyril NF CM |
|-------------------------|---|---|
| Omission ou adjonction | Point (Corr. 1104 ; 1181) Majuscule (Corr. 1181) | Virgule (Corr. 868, Corr. 910 ; Gc 980 ; Corr. 1467 ; Corr. 1516) Majuscule (Corr. 886 ; Corr. 910 ; Corr. 1100) Point d'exclamation (Corr. 906) Point (Corr. 908 ; Corr. 1100 ; Gg 1254 ; Corr. 1529) Guillemets (Corr. 950 ; Corr 981) Deux points (Corr. 978 ; Corr. 1132) Tiret (Corr. 1132) |
| Erreurs extragraphiques | ∅ | « D'écollage » (Corr. 912) « en sur saut » (Gg 1478) |

Tableau 12 : Interactions didactiques orales d'Isabelle portant sur les idéogrammes

C'est Cyril qui a fait le plus de remarques sur la ponctuation à l'oral (19 occurrences), tandis qu'Isabelle en a fait 16. Sara fait peu de remarques (3 seulement) et elles se limitent à la délimitation des phrases avec les points et les majuscules. Les remarques s'intensifient en fin de cycle 3 avec l'usage de la virgule, des marques du dialogue et la diversité des points en fonction des types de phrases.

- Erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement

| Cycle 3 | Sara Fables CE2 | Cyril NF CM |
|--------------------------|-----------------|------------------------|
| Erreurs sur une voyelle | ∅ | « assoir » (Corr. 894) |
| Erreurs sur une consonne | ∅ | ∅ |

Tableau 13 : interactions didactiques orales sur les lettres non justifiables d'un enseignement

Ces remarques orthographiques sur les lettres non justifiables d'un enseignement sont très peu présentes chez Cyril et inexistantes chez Sara, alors qu'en 6^e on en trouve 6 occurrences.

Entre la pratique observée en CE2, celle du cours moyen et celle de 6^e, nous observons une prise en compte grandissante à l'oral des erreurs orthographiques, puis, par la suite, la courbe tend à s'infléchir vers une moindre prise en compte de ces erreurs, d'après ce que révèle l'étude de la séance en classe de 4^e. Cette remarque n'a pas de prétention à se présenter

comme une vérité générale, mais il est intéressant que ce soit le même professeur qui a conduit la séance en 6^e et en 4^e. La vérification du caractère général de cette observation mériterait de plus amples études qui dépasseraient de loin cette exploration. Nous pouvons regarder ce qu'il en est en fin de secondaire à titre d'illustration. Nous nous en tiendrons aux étayages sur l'orthographe car nous avons montré qu'ils étaient discriminants.

2. Paule, Aude et Lyse : trois pratiques d'écriture accompagnée de fictions brèves au lycée

Nous avons déjà comparé les pratiques de Lyse et Aude¹. L'intérêt ici est surtout d'apprécier la pratique de Paule qui enseigne aussi en fin de secondaire pour discerner s'il peut exister ou non des caractéristiques de niveau d'enseignement de l'orthographe au sein de la production de textes de fiction.

- Erreurs à dominante phonétique ou phonogrammique

| | Lyse | Aude | Paule |
|-----------------------------------|-------------------------|--|-------|
| Altérant la valeur phonique | ∅ | ∅ | ∅ |
| N'altérant pas la valeur phonique | « anticaire » (Gg 1168) | « simetière » (Corr. 189) « bierre » (Corr.477) | ∅ |

Tableau 14 : interventions des trois professeurs de la fin du secondaire sur les erreurs à dominante phonétique ou phonogrammique

Le traitement des erreurs phonogrammiques ou phonétiques est peu représenté en fin de secondaire, et pas du tout dans la pratique de Paule.

- Erreurs à dominante morphogrammique

| | | Lyse | Aude | Paule |
|------------------------|--------------------|---------------------------------------|------|-------|
| Morphèmes grammaticaux | Sujet et verbe | « mes objets partait » (E Corr. 1106) | ∅ | ∅ |
| | Mode | ∅ | ∅ | ∅ |
| | Adjectifs | ∅ | ∅ | ∅ |
| | Nom et déterminant | ∅ | ∅ | ∅ |
| Morphèmes lexicaux | | ∅ | ∅ | ∅ |

Tableau 15 : interventions didactiques des trois professeurs de la fin du secondaire portant sur les morphogrammes

Ni Aude ni Paule ne traitent les erreurs morphogrammiques, qui existent pourtant de façon importante dans les copies. Lyse ne fait qu'à une occasion une remarque de cette sorte.

¹ Afin d'éviter les redites nous invitons éventuellement le lecteur à se reporter à la conclusion du chapitre 7.

Nous avons vu que du CM de Cyril à la classe de 4^e d'Isabelle, ces erreurs faisaient l'objet de nombreuses interventions orales en situation d'écriture. D'après nos observations, ce niveau d'analyse semble particulièrement l'objet d'attention en fin de primaire et au collège lors des séances d'écriture, il l'est peu en début de cycle 3 et en fin du secondaire, voire pas du tout.

- Erreurs concernant les homophones

| | Lyse | Aude | Paule |
|-------------------------|------|------|-------|
| Homophones lexicaux | ∅ | ∅ | ∅ |
| Homophones grammaticaux | ∅ | ∅ | ∅ |

Tableau 16 : interactions didactique orales des trois professeurs de la fin du secondaire portant sur les homophones

Aucun professeur ne fait d'interventions sur les erreurs d'homophones en fin de secondaire. Pourtant les erreurs existent, comme l'atteste par exemple la copie « EI 3 FB Cyril » qui confond par exemple « *quant* » et « *quand* » en annexe 7B.

- Erreurs concernant les idéogrammes

| | Lyse | Aude | Paule |
|-------------------------|---|------|-------|
| Omission ou adjonction | Virgule (Corr. 908 ; 931) Point (Corr. 958 ; 1090 ; 1108) Deux points (Gg 1231) | ∅ | ∅ |
| Erreurs extragraphiques | ∅ | ∅ | ∅ |

Tableau 17 : Interactions didactiques orales des trois professeurs de la fin du secondaire portant sur les idéogrammes

Seule Lyse fait quelques interventions sur les idéogrammes. Ni Aude, ni Paule n'y prêtent attention lors des séances d'écriture accompagnée. C'était, d'après les observations faites dans les classes de Cyril et Isabelle, un objet de beaucoup d'attention en CM et en 6^e. Isabelle, qui est très vigilante sur la ponctuation en 6^e, minore fortement ses interventions en classe de 4^e sur les idéogrammes. Il est possible qu'il y ait un décrochage de l'attention des professeurs sur la ponctuation entre la 5^e et la 4^e.

- Erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement

| | Lyse | Aude | Paule |
|--------------------------|------|---------------------------------|-------|
| Erreurs sur une voyelle | ∅ | ∅ | ∅ |
| Erreurs sur une consonne | ∅ | « <i>hirakien</i> » (Corr. 271) | ∅ |

Tableau 18 : Interactions didactiques des trois professeurs de la fin du secondaire sur les lettres non justifiables d'un enseignement

Là encore, le tableau révèle que les erreurs orthographiques ne sont pas prises en compte par le professeur, à l'oral. Pour ce qui est de l'écrit, Paule n'intervient pas dans la séance observée. Les écrits intermédiaires de la classe de 5^e T ne révèlent pas particulièrement d'annotations professorales sur l'orthographe qui auraient été faites en dehors des productions finales. Aude a mis des dictionnaires sur les tables, ce qui est une médiation qui explique peut-être en partie qu'elle se décharge de cette vigilance. Notons qu'il n'y avait pas de dictionnaires dans les classes de Paule ni de Lyse.

Les choix d'Aude et Paule ne s'expliquent pas par l'existence d'une tradition en Belgique qui privilégierait les contenus textuels sur la langue. Si l'on consulte des programmes belges anciens, on peut lire par exemple sur l'attitude à suivre en orthographe des directives opposées :

« Orthographe :

L'orthographe doit être l'objet d'une attention constante et bienveillante. C'est chaque fois qu'ils écrivent que les élèves doivent se soucier de l'orthographe, que le professeur doit y veiller.

La question de l'orthographe est particulièrement délicate au second degré. D'une part, parce que la phase d'enseignement systématique est, en principe, terminée ; d'autre part, parce que les élèves sont amenés à écrire davantage. (...)

Ce qu'il faut, c'est exercer leur attention et la motiver en surveillant perpétuellement la production textuelle, non seulement les travaux de rédaction, mais les notes de cours, les exercices écrits. Ce qu'il faut, c'est, dans la mesure du possible, signaler immédiatement la faute commise et en exiger la correction. Toutefois dramatiser cet aspect de la maîtrise linguistique, voire en faire une obsession, risque de provoquer une attitude de rejet, non seulement de l'orthographe, mais aussi de l'écriture. On ne préconise donc pas la reprise et la relecture à domicile par le professeur de tout ce qui s'écrit en classe, mais l'observation obstinée de la production même, l'intervention « à chaud » »¹.

Nous voyons dans les tableaux que Lyse, professeure affectée provisoirement dans un lycée en France, fait un choix similaire. Pour ce qui est du non traitement des problèmes orthographiques rencontrés, le point commun entre ces trois professeurs est donc plus lié au niveau d'enseignement qu'à des prescriptions liées aux nationalités ou à une tradition nationale héritée de programmes anciens.

¹ Ces programmes anciens datent de l'époque où les deux professeures belges étaient élèves. *Communauté française de Belgique, Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation, deuxième degré de l'Enseignement général et technique de transition, programme provisoire de français, 1991, p. 9.*

Bilan

Nous concluons sur cette fracture du statut de l'orthographe entre les niveaux observés. Sous forme de corrections, Sara élimine toutes les erreurs d'orthographe et la majorité des erreurs de ponctuation à l'écrit. Elle fait peu de commentaires visant à accompagner les élèves dans ce qui pourrait devenir une réflexion métalinguistique. Elle privilégie l'invention de l'histoire et les caractéristiques génériques. Dans ses corrections écrites, elle néglige les virgules dans les cas où des adjectifs épithètes détachées sont employés dans les phrases.

Le travail métalinguistique sur l'orthographe apparaît surtout dans la pratique de Cyril, en CM et est d'importance similaire dans celle d'Isabelle. Ce sont alors les phonogrammes et les morphogrammes qui appellent le plus grand nombre de remarques, en quantité équivalente. La ponctuation reçoit un moindre nombre de remarques en 4^e, ainsi que les homophones. Dans tous les cas, ce sont les corrections qui dominent, même si la détection des erreurs prend quelquefois la forme de guidage, ce qui permet à l'élève de rechercher l'écriture correcte après avoir reçu un éclairage lui permettant soit de détecter l'erreur, soit de se remémorer la règle.

Dans les trois pratiques de fin du secondaire, les idées à mettre en mots prennent la quasi-totalité de l'effort d'accompagnement de l'écriture et le travail sur la langue, aussi bien l'orthographe que les formulations tendent à disparaître. La réflexion métalinguistique ne fait plus l'objet d'un accompagnement systématique et certaines pratiques observées l'ignorent totalement. Toutefois dans ce cas de figure, au moment de l'évaluation, quand il y a évaluation, les critères linguistiques normatifs réapparaissent et une mauvaise maîtrise de l'orthographe sanctionne les élèves.

Ces observations dépassent le cadre des programmes nationaux : le même phénomène s'observe en France et en Belgique francophone.

Conclusion de la troisième partie

L'étude des sept cas que nous avons conduite ici avec l'éclairage de notre cartographie des interventions didactiques pour l'accompagnement de l'écriture vise à montrer comment ces professeurs guident leurs élèves pendant qu'ils écrivent des nouvelles fantastiques ou des fables.

Nous avons posé en introduction plusieurs questions relatives à l'étude de cas qui trouvent ici des réponses, nous savons désormais jusqu'où des professeurs tiennent compte des caractéristiques génériques des écrits qu'ils font produire.

Les étayages sur le fantastique : conceptions des quatre enseignants

Pour l'écriture de nouvelles fantastiques, Cyril, professeur d'école primaire, met en relation le genre fantastique avec la présence de mystère dans le texte, mystère qu'il veille à faire persister si possible jusqu'à la fin de la nouvelle de telle sorte que le lecteur ne sache pas si l'aventure a réellement été vécue par les personnages ou si elle a été rêvée. Cette conception dite du « *fantastique-pur* » (Todorov, 1970 : 49) est source de difficultés pour les élèves de Cours Moyen qui écrivent des textes « *fantastiques-merveilleux* » ou dans la catégorie du « *merveilleux pur* » (Todorov, 1970 : 49). Cyril veut amener les élèves à faire naître la peur par une ambiance propice à l'inquiétude dans le récit et en incitant à l'emploi de nombreux adjectifs qualificatifs. Cette incitation passe par des grilles d'écriture, doublées de guidage écrit sur les brouillons précisant les endroits où des adjectifs peuvent être ajoutés. Pour sensibiliser à ces effets de terreur, il a, au préalable, repris une séquence trouvée sur un site internet proposant, en texte à lire, une nouvelle d'« *étrange pur* » de J.B. Stamper qui appartient à la littérature d'horreur, adaptée à un public de jeunesse. Les conceptions du fantastique sont donc très diverses dans cette séquence.

Isabelle, professeure certifiée de lettres classiques en poste dans un collège, qui utilise aussi une grille d'écriture et d'évaluation, fait plutôt appel à l'insertion de descriptions pour générer ce sentiment d'inquiétude. Elle exige une structure relevant du « *fantastique-pur* » où l'ambiguïté sur la réalité ou sur la nature du phénomène mystérieux demeure jusqu'à la fin. Les copies d'élèves attestent qu'ils y parviennent, mais, lors des entretiens, les élèves déclarent avoir eu du mal à satisfaire cette exigence.

Comme Cyril et Isabelle, Aude, professeure belge de fin de secondaire, utilise une grille d'évaluation, avec beaucoup de critères. Elle s'attarde moins en classe à guider les

élèves sur la consigne que ne le fait Lyse, qui n'utilise pas de grille d'écriture. Aude plaide pour un fantastique orienté vers l'émergence d'un fait surnaturel après un point de départ du récit dans un cadre réaliste, un fantastique orienté vers la peur, vers l'horreur, celui de l'étrange pur, de l'épouvante avec des stéréotypes thématique-narratifs caractéristiques de cette littérature. Aude se réfère à des films d'horreur, elle exige que les phénomènes soient, sans aucun doute possible, de nature surnaturelle et effrayants. Le fantastique présenté comme le récit d'une peur imaginaire est développé dans l'ouvrage de Yerlès et Lits (1990 : 15), conseillé dans la bibliographie des programmes belges.

Pourquoi Aude ne fait-elle pas de liens entre la lecture d'œuvres fantastiques et l'écriture ? Des textes pourraient venir fournir des techniques d'écriture ou des motifs, un lexique ou des figures de style en fonction des besoins que rencontrent les élèves. On peut penser que les programmes de 5^e Technologique ne lui en laissent pas le temps, mais elle trouve le temps de faire des références cinématographiques riches et variées.

Nous avons parfois observé quelques écarts au sein de la pratique d'un même enseignant. Cyril, Isabelle et Aude utilisent des grilles d'écriture ou d'évaluation qu'ils distribuent aux élèves en début de séquence, conformément au modèle disciplinaire de l'évaluation critériée. Pour les deux cas du secondaire (Aude et Isabelle pour les 4^{es}) où nous avons observé des grilles, elles sont empruntées, à des sites internet et leurs critères sont repris sans modifications. Sans qu'il y ait nécessairement une totale contradiction (il peut y avoir complémentarité), nous observons que les critères donnés par écrit ne concordent pas toujours avec les conseils donnés à l'oral. Ainsi le critère d'Isabelle pour l'écriture de nouvelles fantastiques en 4^e « *l'unité de lieu est respectée* » n'est jamais repris à l'oral en situation d'écriture et Isabelle n'accompagne pas le choix du titre, en dépit des critères de la grille « *le texte comporte un titre* » (0,5 point) et « *le titre est en rapport avec le récit* » (0,5 point). Aude non plus n'intervient pas, auprès des 5^e technologiques du secondaire supérieur, sur le titre, pas plus que sur l'organisation en paragraphes. Pourtant les deux critères sont respectivement sur 10 et 20 points dans sa grille. Elle n'a recours au guidage ou à des corrections qu'à de très rares exceptions pour ce qui est de l'orthographe, tandis qu'elle accorde 30 points à ce critère. La maîtrise orthographique de la production finale repose sur le pilotage instrumental des dictionnaires mis à disposition sur les tables, ce qui ne permet pas de traiter les problèmes de morphosyntaxe.

Lyse, professeure française affectée à titre provisoire dans un lycée, distingue les textes organisés en composition en cascade comme *Le Horla* et ceux en composition progressive (voir notre chapitre 3). Ses annotations sur les copies valorisent le « surnaturel expliqué ». Selon elle, le surnaturel peut être expliqué notamment par le « fantastique intérieur », c'est-à-dire la folie du personnage ou ses mensonges. Ce fantastique, qui est rationalisé à la fin, est le « *fantastique étrange* ». Au final dans sa pratique, toute composition du fantastique est acceptée, sauf le « *merveilleux pur* » qui ne suscite pas l'étonnement.

Lyse annonce un atelier d'écriture qui prend comme point de départ des images pour faire écrire des nouvelles fantastiques. Contrairement à des courants des ateliers d'écriture de loisir qui accordent plus de place à la reformulation qu'aux corrections (Laffont-Terranova, 2009 : 202), dans la pratique de Lyse, l'essentiel ne porte pas sur les formulations ni sur la stylistique. Ces aspects ne sont abordés qu'avec une minorité d'élèves en difficulté d'écriture. Nous observons une hypertrophie de la planification et de l'invention de la diégèse avec une importance notable conférée aux outils de la narratologie appliquée comme le schéma narratif ou le schéma actantiel qui sont des outils d'analyse des textes plus que des outils d'écriture, comme nous l'avons déjà souligné. Les interventions sur ces outils sont concentrées sur le début de la première séance. Les autres notions phares de la narratologie appliquée, comme le travail sur les descriptions et notamment les jeux de focalisation, sont absentes des conseils donnés.

Lyse privilégie, dans son évaluation, les effets de peur ou d'hésitation sur les causes du phénomène mystérieux qui se manifeste dans le texte : elle apprécie que le lecteur se demande si le personnage est confronté au surnaturel ou s'il est fou. Elle accorde beaucoup d'importance à la réception des textes pour ce qui est de l'émotion dont ils peuvent être porteurs, mais cette préoccupation n'a pas été préparée à l'aide de conseils sur les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Elle a recours au tissage, c'est-à-dire à des références intertextuelles établissant des comparaisons entre la tâche assignée aux élèves et l'écriture des auteurs étudiés précédemment. Ce renvoi fréquent entre textes lus et écriture caractérise les démarches d'atelier d'écriture dont elle se réclame. Toutefois ce lien n'est pas sollicité pour construire le personnage de fiction dans les discours sur les brouillons d'élèves et les références littéraires réinvestissent des textes présents à la fois dans les programmes de lycée et de début du collège, parfois même dans les programmes de l'école primaire. Lyse fait aussi référence à des films d'animation destinés à un jeune public, tandis qu'Aude, avec ses élèves

de 5^e technologique, préfère les références cinématographiques pour adultes et ne cite pas d'ouvrages littéraires fantastiques.

Conformément aux pratiques des ateliers d'écriture dans la lignée de Bing (1976) et à la théorie du sujet-écrivain de Bucheton (1995), Lyse sollicite le vécu personnel des lycéens pour tenter de le leur faire réutiliser dans leur nouvelle. En même temps, l'enseignement de Lyse est marqué par la conception de la rhétorique antique qui définit des étapes dans l'écriture : invention, disposition, élocution ; il s'agit là d'une influence des programmes de lycée en France.

Le modèle disciplinaire en actes de Lyse est composé d'éléments issus du structuralisme, de la narratologie appliquée qui se limitent au schéma narratif et actantiel et à la constitution d'une fiche sur le héros, il se nourrit aussi de principes puisés dans les ateliers d'écriture de Bing ou dans la théorie du sujet-écrivain de Bucheton ou s'inspire du modèle de l'expression écrite. Lyse focalise son travail sur les personnages, les événements et les effets à produire sur les lecteurs, les sentiments personnels du sujet-écrivain pouvant alimenter la fiction. Elle valorise les productions qui mettent en scène une forme de fantastique intérieur et un tiraillement entre explication rationnelle et explication surnaturelle.

Au contraire, pour Aude, le surnaturel doit être la seule explication possible et le fantastique doit faire peur. Isabelle, de son côté, exige que l'hésitation demeure jusqu'au bout. Nous avons donc quatre conceptions du fantastique (Todorov : 1970) : Cyril accepte des textes fantastiques-merveilleux ou merveilleux purs, Isabelle exige du fantastique pur, Lyse recommande du fantastique pur ou du fantastique-merveilleux avec fantastique intérieur et Aude attend de l'étrange pur.

Des invariants relatifs au genre fantastique pour le secondaire ?

L'accompagnement des nouvelles de 4^e de la classe d'Isabelle est marqué par une importance qu'elle confère à plusieurs caractéristiques génériques qui n'étaient pas enseignées par Cyril avec les élèves de cours moyen. Ces caractéristiques génériques se retrouvent ensuite dans les deux pratiques de fin de secondaire. C'est notamment le cas des structures spécifiques au fantastique : introduction, avertissement, transgression, peur croissante, conclusion ambiguë et, chez Lyse, la composition dite « *croissante* » ou « *en cascade* ». Cette structure pourrait être partiellement celle d'un conte merveilleux. La conclusion ambiguë et la fin qui est souvent malheureuse distinguent structurellement les deux genres. Les pratiques d'enseignement de l'écriture de la nouvelle fantastique sont

marquées par cette l'importance accordée à ces structures de la diégèse et révèlent un héritage fort de la narratologie appliquée.

Isabelle et Lyse valorisent le fantastique intérieur, avec hésitation entre explications surnaturelle et rationnelle, l'une pouvant prendre l'ascendant sur l'autre dans les explications de Lyse, tandis qu'Isabelle attend que cette hésitation demeure jusqu'à la fin. Le motif de la folie est présent dans le secondaire uniquement.

L'évocation de la solitude du héros n'est pas présente dans les cours de Cyril à l'école primaire, ni en fin de secondaire chez Aude, tandis que, dans les deux pratiques françaises du secondaire, cette particularité du héros de récit fantastique est signalée.

L'idée d'unité de lieu est une contrainte du genre de la nouvelle qui n'apparaît dans les discours enseignants d'accompagnement de l'écriture qu'en fin de secondaire, avec les pratiques de Lyse et d'Aude. Ni Isabelle ni Cyril n'y font référence. Les étayages relatifs aux caractéristiques spécifiques du genre fantastique dans l'ensemble des quatre pratiques (Cyril CM, Isabelle 4^e, Lyse 2nde, et Aude 5^e T en Belgique), priment sur les particularités relatives au genre de la nouvelle.

Des invariants de l'accompagnement de l'écriture du fantastique

Quelques stéréotypes thématico-narratifs sont très présents dans les nouvelles des élèves et font l'objet de remarques dans les quatre classes : le monstre est un personnage intrinsèquement fantastique présent dans toutes les séquences d'écriture sur le fantastique observées, du primaire au secondaire.

L'ensemble des enseignants se réfèrent au schéma narratif pour la nouvelle fantastique et recommandent une écriture à programme, c'est-à-dire qui intègre une planification initiale, même si la présence du schéma narratif est parfois davantage cantonnée à la guidance écrite qu'elle n'est présente dans les interactions didactiques orales, comme dans le cas d'Aude. Ce passage obligé par la planification génère des désaccords avec une minorité d'élèves qui préfèrent une écriture à processus, qui s'élabore pas à pas. Dès lors, les deux professeures observées en fin de secondaire (Lyse et Aude) argumentent sur la nécessité de planifier l'écriture de nouvelles fantastiques, qui est une écriture de fiction, en la comparant à l'écriture argumentative. L'accompagnement de la planification est concentré en début de séquence.

L'accompagnement de l'écriture de fables

Pour Sara, professeur en début de CE2, l'écriture de fables sert surtout à apprendre aux élèves à mettre en scène des personnages et à structurer un récit avec un début, un problème, un évènement et une fin.

Dans la classe de CE2 observée en écriture de fables et conduite par la pratique de Sara, 43,5 % des unités étayantes fournies portent sur les personnages et les stéréotypes qu'ils incarnent, ce qui constitue un écart important avec les professeurs du secondaire qui ont fait écrire des fables. Cela est à mettre en corrélation avec la difficulté qu'éprouvent les élèves de cet âge à choisir un personnage pour son caractère symbolique d'une qualité ou d'un défaut humain.

Pour ce qui est de l'accompagnement de l'écriture de fables, nous avons constaté, d'après les cas observés dans le chapitre 9, que le travail sur la formulation de la morale est moins présent au fur et à mesure que l'on avance dans le niveau d'enseignement : Sara travaille plus la formulation de la morale qu'Isabelle qui, elle-même, la travaille plus que Paule. Nous croyons que cela est dû au fait qu'à l'école primaire, dans la pratique de Sara, la morale est recherchée *a posteriori* à l'invention du texte, selon une démarche ascendante, tandis que, pour les niveaux supérieurs, elle est le point de départ de l'écriture selon une démarche descendante qui fait de l'écriture de fables une écriture de fiction en même temps qu'une écriture argumentative d'apologue.

Sara et Paule interviennent massivement sur les évènements de la diégèse de la fable (respectivement 32 et 26 % des unités étayantes) par rapport à Isabelle (7,5 %) qui, en contrepartie, accorde plus d'unités étayantes orales à la langue, en particulier à l'orthographe (chapitre 10).

Pour Isabelle, l'écriture est un moyen de vérifier la maîtrise des connaissances grammaticales et de la grammaire de discours. Elle insiste particulièrement en 6^e sur l'insertion de dialogues dans les fables, ce qu'elle ne fait pas en 4^e, où elle a plutôt tendance à faire supprimer les dialogues inutiles dans l'économie de la nouvelle fantastique. Dans le secondaire, les élèves ont envie de produire une fable en vers et réussissent plutôt bien leur tentative, ce qui n'entraîne pas un étayage soutenu sur les problèmes de versification et de métrique. Comme Sara, Isabelle utilise le schéma narratif comme outil de structuration des textes pour sa classe de 6^e.

Des invariants et des singularités

Les étayages d'ordre pragmatique se trouvent en proportion similaire dans les pratiques observées pour accompagner l'écriture de fables, quel que soit le niveau d'enseignement.

Isabelle, professeure de collège, privilégie dans son accompagnement un lien entre orthographe et écriture, pour la fable comme pour le fantastique, à l'instar de Cyril, professeur auprès d'élèves de cours moyen. Mais pour Cyril, l'étayage sur la langue passe en partie par les aides informatiques du logiciel de traitement de textes : dictionnaire de synonymes, correcteur orthographique et syntaxique. Il est le seul à avoir choisi une écriture assistée par ordinateur. Une compétence du programme 2007 du cycle des approfondissements l'y a incité :

« A l'occasion des activités d'édition de textes, dans tous les domaines, on peut conduire les élèves à explorer différentes façons de présenter un texte et les possibilités offertes par les outils de traitement de texte (polices de caractère, mise en page, etc.) » (Bulletin officiel n° 5 du 12 avril 2007, Hors série, p. 103).

Des invariants pour les deux genres confondus ?

Cyril et Sara, professeurs stagiaires en école primaire, donnent de l'importance à travers leurs sujets d'écriture à l'insertion d'adjectifs qualificatifs. Cyril demande une vigilance sur cette classe de mots pour faire naître la peur, Sara pour caractériser psychologiquement les archétypes animaliers de la fable. Cette importance donnée à l'adjectif qualificatif s'atténue fortement, au point de disparaître quelquefois dans les autres pratiques observées, mais ce n'est pas pour autant que le nombre d'adjectifs est plus élevé à l'école primaire ou moins représenté dans les écrits du secondaire.

Dans l'ensemble des pratiques, l'accompagnement des formulations par un travail sur les comparaisons, les métaphores, les hyperboles, figures fréquentes dans l'écriture des textes fantastiques, ne trouve pas d'expression dans les interactions didactiques observées. Sauf dans la pratique d'Isabelle, professeure de 4^e en France, l'accompagnement portant sur le choix des points de vue, sur le choix des narrateurs, sur le choix de la focalisation ne sont pas des objets d'analyse en situation d'écriture.

Pour les professeures de lycée ou de fin du secondaire en Belgique, l'écriture de fiction est plus récréative, même si elle est évaluée. C'est une activité qui cherche à valoriser

les élèves en leur faisant prendre conscience de leurs réussites et de leurs progrès dans un esprit qui se rapproche ou qui se réclame de l'expression écrite ou de l'atelier d'écriture : Paule fait lire les textes à haute voix, Aude donne quelques points en fonction de son « *coup de cœur* » pour les textes produits et Lyse annonce un « *atelier d'écriture* » et déclare vouloir valoriser les progrès des élèves par rapports aux écrits antérieurs. C'est avec Sarah, Isabelle et Lyse que le lien lecture-écriture se manifeste le plus.

En début de séquence, les enseignants emploient massivement des guidances, à savoirs des conseils généraux qui peuvent être répétés d'un groupe d'écriture à l'autre ou d'un élève à l'autre. En particulier, à l'école primaire, ces guidances laissent peu à peu la place aux remarques plus circonscrites dans les textes et plus individualisées que nous avons appelées *guidage*. Les deux pratiques observées à l'école primaire (Cyril et Sara) s'achèvent par un nombre nettement croissant de corrections, en particulier linguistiques, pour traiter les erreurs orthographiques : cela n'est pas spécifique à des pratiques françaises puisque les programmes belges de l'école primaire recommandent cette évolution de la posture d'étayage lors de l'écriture de projets afin que la version finale soit socialisable. En fin de secondaire, les corrections linguistiques sont tout à fait exceptionnelles (voir notre chapitre 10), mais Paule a été observée sur une séance unique d'écriture. Il est toutefois intéressant de constater qu'un phénomène similaire s'observe chez Aude pour l'écriture de nouvelles fantastiques, mais également chez Lyse dont l'une et l'autre séquences sont longues. Les professeures de fin de secondaire observées n'interviennent que rarement sur l'orthographe ou la délaissent pour centrer leur attention sur le contenu.

Lyse et Aude, professeures de fin de secondaire, comparent les textes de fictions à des textes argumentatifs où la planification des idées est essentielle. Elles valorisent ce qui produit un effet sur le lecteur, comme dans un texte argumentatif dont la fonction est de persuader quelqu'un ou de le convaincre d'une idée. On peut se demander si leur accompagnement des textes de fiction ne présenterait pas des points communs avec ce qu'elles feraient en accompagnement d'un texte argumentatif : rechercher des idées en fonction de la consigne, structurer le texte.

Conclusion générale

« Enseigner n'est un métier ni invisible ni impossible à décrire. C'est un métier complexe, fourmillant de dilemmes, de savoirs cachés (Hubert et Chautard, 2001), qui n'est obscur que parce que son analyse précise est à peine entamée et parce que la tradition de l'enseignant seul maître à bord et responsable dans le secret de sa classe a la vie dure. » (Bucheton, 2008 : 19)

Ce n'est que par des observations minutieuses de ce qui se passe en classe, en se donnant les moyens de revenir plusieurs fois sur ce qui s'y joue au niveau des interactions entre enseignant et enseignés, que le métier de professeur sera mieux connu et que la formation pourra s'adapter aux besoins réels. Jusqu'à présent, les études portant sur les écrits scolaires se sont beaucoup focalisées sur les productions finales ou sur les avant-textes, sur des supports écrits. Rares sont les études¹ qui portent sur l'influence de la parole et des gestes de l'enseignant sur les prises de décisions des élèves dans leurs productions écrites. Ce travail est un premier pas dans cette entreprise. Il reste beaucoup à faire.

Nous avons d'abord fait des choix méthodologiques qui se sont orientés vers le recueil et la transcription *in extenso* de séances de classe afin de nous intéresser aux interactions didactiques orales, en plus des productions écrites finales et des écrits intermédiaires des élèves qui ont été plus souvent l'objet d'analyses dans les recherches antérieures.

L'intérêt de notre travail consiste à rendre compte, grâce à une cartographie de la fréquence d'utilisation de divers étayages mis en œuvre dans des classes lors de l'accompagnement de l'écriture par les professeurs. Nous regardons sur quel niveau d'analyse elles portent afin de cerner, selon les genres littéraires, quels lieux d'intervention didactiques sont privilégiés par les professeurs en fonction du déroulement des séquences. Des entretiens avec les professeurs et avec les élèves, le recueil des documents préparatoires, des brouillons et des copies, les réponses aux questionnaires distribués aux élèves permettent d'éclairer ce qui se passe dans les interactions entre professeurs et élèves et d'appréhender ce qui est valorisé au sein des séances et ce qui est tenu pour accessoire. Ces entretiens, les interactions

¹ Nous signalons la thèse de 430 pages de Mbaye Sene (2010) en Sciences de l'éducation, université Lumière Lyon 2, « *Le développement de compétences narratives chez des élèves de collège au Sénégal. Etude du rôle des médiations enseignantes et textuelles au cours d'activités de lecture-écriture de récits de fiction* », lequel s'est penché sur un corpus de lecture et d'écriture de textes fantastiques au Sénégal auprès d'une classe de 6^e et de deux classes de 4^e, en tenant compte des interactions didactiques orales sur l'écriture.

didactiques et la planification enseignante sont des observables interprétables permettant d'identifier les composantes des modèles disciplinaires en actes. Ces modèles peuvent être plus ou moins proches des programmes en vigueur et varient de façon importante d'un professeur à l'autre parfois.

Notre question de recherche consistait à décrire le plus précisément possible comment des professeurs du primaire et du secondaire en début de carrière guident leurs élèves lors de l'accompagnement de l'écriture de nouvelles et de fables. Notre recherche s'est orientée vers des professeurs français et, pour le secondaire supérieur, belges. La description des pratiques de ces professeurs a permis de faire émerger des conceptions de l'écriture et des genres littéraires chez ces enseignants. Nous avons eu l'occasion de voir que la confusion entre la fable et des traits génériques du conte était un problème que se posent les élèves quel que soit leur âge quand il s'agit d'écrire. La question est posée à l'école primaire, au collège et en fin de secondaire ; des traits génériques se mélangent. Le professeur se positionne par rapport à ces frontières génériques. Paule, par exemple, professeure belge de 4^e générale dans le secondaire supérieur, accepte puis recommande de façon provisoire le stéréotype linguistique du conte « *Il était une fois* » pour amorcer la fable, ce qu'elle juge préférable à un blocage.

Nous avons mis en lumière ce qui est fait dans des classes, quels outils sont privilégiés et quel niveau d'intervention est mis de côté par certains enseignants tandis que ce même niveau d'intervention est pris en compte par d'autres. Nous avons repéré, grâce à nos enregistrements et à notre codage, des *postures de sous-étayage*¹ au niveau des formulations, de la prise en compte de l'orthographe et de la langue dans les trois pratiques de fin de secondaire, des postures de sur-étayage au niveau des événements et de la maîtrise de la langue en cycle 3, voire quelquefois de contre-étayage orthographique au collège.

Lyse, professeure néotitulaire affectée en classe de seconde dans l'Académie de Toulouse, a exercé l'année précédente en classe de 6^e lors de son année de stage en responsabilité. Elle réinvestit des œuvres au programme de 6^e et de littérature de jeunesse à destination de l'école primaire ou de l'entrée au collège comme modèles d'écriture pour le lycée.

Ecrire une nouvelle, écrire une fable impliquent de suivre une esthétique de la brièveté, de rechercher la condensation des procédés d'écriture, de faire une sélection des détails fournis dans les descriptions et dans le récit. Le professeur est amené à proposer des

¹ Bucheton (2008), voir notre chapitre 2, page 86.

suppressions, à suggérer des ellipses, des résumés. Les élèves doivent comprendre et utiliser la consigne pour créer une fiction. Cette fiction prend appui sur leur imagination et leur expérience du réel.

Nous avons montré à quel point le fait de proposer les activités d'écriture en couronnement de la séquence de lecture était chargé de conséquences. Les textes soumis aux élèves deviennent des modèles qui influencent les conceptions des écrits produits par la suite. Des élèves de 6^e qui ont lu, en grande majorité, des fables versifiées veulent écrire des fables en vers puisqu'on leur a donné peu de modèles en prose. La littérature fantastique de jeunesse à l'école primaire joue peu sur l'hésitation entre explications rationnelle et surnaturelle : les écrits des enfants s'orientent vers des productions qui relèvent du fantastique-merveilleux ou du merveilleux pur, comme l'analyse de la séquence de Cyril, professeur d'école stagiaire avec une classe de CM1-CM2, le révèle, bien qu'il ait tenté d'introduire la littérature de l'étrange pur avec la nouvelle « La Filleule de la Mort », tirée du recueil *Minuit, l'heure de l'horreur* de J.B. Stamper.

Nos études de cas ont porté sur les niveaux CE2, CM1-CM2, 6^e, 4^e, seconde pour la France ; 4^e générale et 5^e technologique de la fin du secondaire pour la Belgique francophone ; comment le niveau d'enseignement oriente-t-il les interventions didactiques durant les cours d'écriture de fiction ?

En ce qui concerne l'écriture de fables, les conceptions génériques des enseignants du secondaire mettent en avant l'argumentation, tandis que Sara, professeure des écoles stagiaire exerçant en responsabilité dans une classe de CE2, a une conception narrative de la fable, ce qui a des répercussions sur les formes d'accompagnement qu'elle propose. Elle focalise son attention à l'oral sur les personnages, sur la structure du récit de fiction à l'aide du schéma narratif et sur la formulation de la morale. Ce dernier point est nettement moins présent dans les interactions didactiques du secondaire parce que la morale est le point de départ des consignes ; les élèves n'ont pas à la trouver au terme de l'élaboration du récit. Les élèves du secondaire écrivent une fiction dans une perspective argumentative et éventuellement poétique. Pour ce qui est de ce choix esthétique, il n'est jamais imposé par le professeur, ce sont les élèves qui choisissent de mettre leur récit en vers. Il existe peu d'interventions de l'un ou l'autre des professeurs sur la métrique ou sur la versification des textes ; quant à Sara, à l'école primaire, elle impose une écriture en prose à ses élèves de CE2.

Les références en termes de savoir de Sara relèvent de la rédaction et de la narratologie appliquée : elle recherche un vocabulaire riche et des structures correctes, elle génère, en interaction avec la classe, une trame narrative qu'elle contractualise avec les élèves et qu'elle oblige à suivre en distribuant à chaque élève une partie du texte à écrire. A partir du moment où les élèves ont ce canevas, on est proche des sujets de rédaction du début du 20^e siècle. L'enseignante favorise aussi le lien lecture-écriture par des gestes de tissage entre les textes littéraires et les écrits des élèves en vue d'améliorer la structuration des textes, ces textes prennent alors la valeur de modèles. Elle fait reprendre des constructions syntaxiques et lexicales qui, pour la morale, imitent une tournure ésoopique ou des emblèmes : « *Cette fable montre que...* ».

Sara, professeure d'école stagiaire en stage de responsabilité auprès d'une classe de CE2, est du côté de la tradition des fables antiques et classiques. Elle refuse les tentatives d'écriture qu'elle estime trop proches d'une fable existante et demande aux élèves de recommencer le travail sur de nouvelles bases, tandis qu'Isabelle, professeure certifiée en 6^e, accepte ces réécritures parodiques qui permettent une création rapide de fable. Elle considère que c'est tout à fait suffisant en 6^e et tolère une fable imitant et reprenant les vers de *La Cigale et La Fourmi*, mais avec d'autres animaux. Le groupe d'élèves qui a produit cette réécriture s'oriente vers une écriture postmoderne en parodiant cette fable célèbre du livre I. La plupart des collégiens d'Isabelle, veulent écrire en vers, à la manière de La Fontaine qui a été l'auteur le plus lu lors de la séquence d'enseignement sur les caractéristiques du genre. Ils ont une conception classique et lafontainienne des fables.

Quant à Paule, professeure belge licenciée en fin de secondaire exerçant en 4^e, elle recherche une production parodique ou subversive des fables et l'obtient dans quelques cas. Elle aurait aimé trouver ce genre d'initiatives de réécriture subversive d'une fable existante. Sa séquence s'inscrit comme le prolongement d'un travail sur le classicisme et la parodie tandis que sa consigne demande une écriture de fable avec une morale subversive. Certains propos révèlent aussi des attentes de réécriture de fables existantes afin de les parodier, ce qui indique une conception postmoderniste. Elle attend un détournement du genre patrimonial de la fable ou de l'impertinence de la part des personnages animaliers, ce qui est une deuxième caractéristique du postmodernisme. Enfin, elle ne montre aucun souci des formes classiques ni d'harmonie au niveau de la versification, ce qui est une troisième caractéristique d'une conception postmoderne.

Pour l'écriture de fables, le temps de planification et le nombre de réécritures est de plus en plus réduit entre le CE2, la 6^e et la 4^e belge. Entre les pratiques de Sara, professeure en CE2, Isabelle, professeure en 6^e et Paule, professeure belge en 4^e générale, nous avons remarqué que le temps accordé pour la planification décroît : plus les élèves sont âgés, moins ces professeures laissent de temps pour planifier les fables, moins elles donnent de consignes, plus la séquence d'écriture de fables est brève.

La même observation ne se retrouve pas pour les nouvelles fantastiques : la moitié du temps d'écriture dans la pratique de Lyse (France, 2nde) est passé à organiser la planification et à réfléchir sur les processus d'écriture.

La solitude du héros et le travail du décor réaliste qui devient inquiétant sont objets d'un accompagnement léger dans l'ensemble des trois classes du secondaire, mais cette caractéristique n'est pas évoquée en cours moyen dans la pratique de Cyril.

Des spécificités communes aux pratiques observées liées au pays d'enseignement ?

On essaie à présent de dégager un petit nombre d'invariants entre les deux pratiques de classe observées au lycée en Belgique. Ces deux pratiques ne portent pas sur le même genre littéraire, ni sur le même niveau d'enseignement, ce qui explique le peu de traits communs qui en ressortent et la grande prudence qui s'impose.

Les temps de silence dans la pratique d'Aude sont fréquents. Elle est parfois assise à son bureau et attend les sollicitations des élèves. Sa posture d'enseignement est assez fréquemment une posture de lâcher-prise (Bucheton, 2008) et à d'autres moments d'accompagnement¹ : les guidances dominant.

Paule a aussi une pratique où les guidances dominant. L'une comme l'autre, Aude et Paule font passer l'invention au premier plan et choisissent de ne pas détecter les énoncés comportant des problèmes de langue en situation d'écriture². Les deux professeures belges observées se tiennent un peu à distance des copies, qui sont souvent racontées par les élèves plus que lues et commentées ou corrigées.

L'une et l'autre ramènent l'écriture de fiction à de l'argumentation, ce qui se conçoit très bien pour la fable qui est un apologue. Paule suit, pour l'écriture de fables, une démarche descendante (Fabre, 1989) : elle part de la morale et fait écrire un apologue, un récit à valeur

¹ Nous avons défini les deux postures dans notre chapitre 2, p. 83 ; 86.

² Cette caractéristique se trouve aussi chez Lyse, l'enseignante affectée dans un lycée français.

argumentative qui vise à persuader ; il s'agit d'une compétence à travailler dans les programmes belges de la fin du secondaire. Aude affirme que la planification d'une nouvelle fantastique est nécessaire comme elle l'est pour un écrit argumentatif (chapitre 7, TP 113), ce qu'affirme également Lyse, professeure en France. Aude dans un entretien a affirmé qu'elle ne ferait que de l'argumentation si elle n'avait pas un cadre légal qui l'obligeait à aborder la fiction. Quand nous avons demandé à Paule d'observer en cours d'année suivante une séance d'écriture de fictions brèves, elle a proposé une écriture de fables. Les deux professeures belges assimilent la planification de la fiction à une démarche argumentative ou abordent la fiction par l'argumentation¹, ce qui, selon nous, peut être rapproché de ces propos de Dumortier et Van Beveren (2009 : 63) sur le rapport entre les textes officiels belges et l'écriture de fiction :

« Aucune théorie de la fiction ne fonde les passages des textes officiels où il est explicitement question de cette dernière, ni ceux qui permettraient d'injecter des savoirs sur la fictionnalité susceptibles d'être mobilisés dans les tâches de lecture-écriture. A cela, rien d'étonnant : la transposition didactique des recherches sur la fiction est en grande partie postérieure à la rédaction des référentiels et des programmes. »

Ils ajoutent (2009 : 64) :

« Il est peut-être plus regrettable encore que le défaut d'incitants institutionnels à penser la fiction dès les débuts de la scolarité obligatoire, et à écrire des fictions jusqu'au terme de cette dernière, prive les enseignants de moyens d'étayer le développement de maintes compétences qui concourent à faire advenir une communauté d'élèves également disposés à valoriser positivement les écrits littéraires, à consacrer à leur lecture une partie de leurs loisirs, à les apprécier en tant qu'œuvres d'art et à prendre part à des échanges sur ce qui fonde cette appréciation ».

Si Aude préfère enseigner l'écriture réflexive que l'écriture de fiction, c'est aussi qu'elle est influencée par l'importance que l'institution de la Communauté française donne à l'argumentation et à la communication et qu'elle entend développer les compétences qui figurent dans les programmes plutôt que d'autres qui sont considérées comme secondaires.

Quel est le statut du travail sur la langue et le style ?

En France, Cyril, Sara, Isabelle, et Lyse, après une période initiale d'accompagnement où ils s'informent de l'avancée du travail de planification, font des interventions qui deviennent plus caractéristiques d'une posture d'enseignement, où ils soumettent des idées ;

¹ Nous rappelons que quand nous avons demandé à Paule si elle avait l'intention de faire produire des écrits de fiction avec ses élèves de 4^e, elle a proposé au chercheur de venir enregistrer une séance d'écriture de fables, texte visant à persuader.

tous les quatre prennent le crayon (ou le clavier de l'ordinateur dans le cas de Cyril) et interagissent en situation d'écriture sur les copies des élèves, certains adoptent une posture de contrôle avec beaucoup de guidages, de corrections linguistiques et sémantiques.

Nos analyses des grilles d'évaluation ont confirmé que les enseignants considèrent les idées indépendamment de la forme des textes fictionnels. Ils tendent à séparer l'une de l'autre dans leurs critères d'évaluation quand bien même l'opposition entre fond et forme fait l'objet de critiques : ainsi les mots qui constituent le champ notionnel de la peur trouvent un renforcement dans leurs effets sur le lecteur par des procédés stylistiques. On sait qu'en France les candidats au baccalauréat qui séparent fond et forme dans leurs lectures analytiques sont sanctionnés. Au lycée en France ou en fin de secondaire en Belgique, pour les trois cas observés, les considérations linguistiques et orthographiques sont conservées pour la fin des séquences d'écriture ou elles ne sont pas prises en compte.

C'est en fin de cycle 3 du primaire ou en 6^e que les deux enseignants observés intègrent le plus grand nombre de conseils de révision pour ce qui est de la maîtrise de la langue (voir notre chapitre 10). L'enseignante de CE2 n'entre pas dans une réflexion orthographique lors des séances d'accompagnement de l'écriture avec ses élèves : elle corrige les erreurs, soit à la maison, soit en classe par la dictée à l'adulte ; elle fait des substitutions de mots, de propositions ou de phrases sans expliquer les changements orthographiques qu'elle opère. C'est aussi un procédé qui lui permet d'enrichir considérablement, mais sur son initiative, le lexique dans les versions finales. Elle alterne des *situations fonctionnelles* avec des *situations de structuration* (Ballenghien, Ruellan, Brassart, Reuter, 1994), la rédaction des phrases de la fable sont distribuées entre les élèves de manière à alléger le travail des scripteurs. Son accompagnement de l'écriture repose sur une pédagogie coopérative, au sens où la définit Lebrun (2009 : 239) : la dictée à l'adulte alterne avec une « *écriture relayée* » où les élèves se partagent l'écriture de phrases.

Au lycée et en fin de secondaire, les trois professeurs se focalisent sur la diégèse, sur les personnages tandis que les remarques linguistiques ou sur la narratologie sont rares, voire inexistantes. Les professeurs veulent enseigner la planification, les processus d'écriture et délèguent les vérifications linguistiques à des recherches dans le dictionnaire (Aude) ou à des guidances comme « *j'ai mis plein de dictionnaires sur vos bancs ils sont à utiliser* » ou encore à des injonctions qui tiennent en un vocable (« 547- Aude : *orthographe* »).

Paule et Aude considèrent l'une et l'autre que les élèves peuvent s'auto-réguler et que le plus important en fin de secondaire est de les aider à faire l'ébauche du récit, de répondre aux sollicitations qu'ils formulent. Les corrections de surface ne sont pas l'objet du traitement

en classe, mais l'orthographe pèse parfois assez lourd dans l'évaluation finale. L'orthographe est évaluée à hauteur de 30 points dans l'évaluation d'Aude, soit 12,5 % de la note¹. Les étayages orthographiques en classe ne sont pas proportionnels à l'importance conférée à l'orthographe dans le barème d'évaluation. Nous avons là une contradiction de fait entre ce qui est l'objet de l'accompagnement en classe et ce qui est l'objet de l'évaluation.

Nous constatons que la diffusion de grilles préconçues, disponibles sur le web, et la formation des enseignants français formés pour l'ensemble du secondaire conduisent les professeurs débutants à investir des supports qui ne sont pas destinés au public pour lequel ils ont été créés. Nos études de cas ont montré que l'accompagnement de l'écriture de fictions brèves se nourrissait de sources théoriques et didactiques diverses et que la mise en ligne de documents didactiques sur le web tendait à effacer les frontières nationales : Isabelle, dans un collège français en classe de 4^e, se sert d'une grille d'évaluation pour l'écriture de nouvelles fantastiques qui est publiée sur un site belge et qui est destinée à des élèves de 4^e belges (fin du secondaire) et non de 4^e français (milieu du secondaire). Il s'agit non seulement d'autres programmes nationaux, mais aussi en réalité d'un autre niveau, puisque le niveau 4^e en Belgique correspond au niveau seconde en France.

Mise à l'épreuve des typologies construites

Nous avons affiné et adapté à la didactique des interactions en écriture la théorie récente des gestes professionnels de Bucheton (2008). Nous avons repris les concepts de *tissage*, *pilotage* mis en évidence par Bucheton (2008) au sein de ce que nous appelons « *les degrés d'intervention didactique* » du tuteur en ajoutant de nouveaux concepts : *les sollicitations détournées*, *les guidances* que nous distinguons du *guidage* et des *corrections linguistiques ou sémantiques*. Ces *degrés d'intervention didactiques* sont à mettre en relation avec *la théorie des postures* de Bucheton, mais pour cela il était nécessaire de se donner une méthodologie pour parvenir à faire des comptages en *unités étayantes* de ces degrés d'intervention didactique et de les ramener à des pourcentages pour neutraliser les différences de durées de séances ou de séquences entre différentes pratiques observées dans l'optique d'établir d'éventuelles mises en regard. Cette étude nous a convaincu que les degrés d'intervention didactique à eux tout seuls ne suffisent pas pour tirer des enseignements suffisamment utiles à la recherche. Nous avons donc opéré de nouvelles distinctions dans la

¹ Voir notre chapitre 7, p. 311.

construction de notre typologie et avons enrichi nos catégories d'autres concepts : les *sollicitations détournées*, les *pilotages*, les *tissages*, les *guidances*, les *guidages*, et les *corrections linguistiques ou sémantiques* en différenciant systématiquement d'une part le moment de conception de ces formes d'étayages : *a priori*, *en situation* ou *a posteriori* comme l'avait suggéré Gadeau (1984) et d'autre part l'initiateur de l'étayage qui peut être l'enseignant ou l'enseigné. La description des pratiques gagne encore en précision dans les comptages si l'on adjoint à ces distinctions précédentes celle opérée par le classement des lieux d'intervention didactique de Turco (1987) et Ségué (1989) qui différencient *les lieux d'intervention d'ordre pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel*. Nous avons proposé un codage qui entrait dans dans un autre niveau d'analyse plus fin opérant des distinctions liées aux caractéristiques des deux genres (fables et nouvelles fantastiques) pour chacun de ces lieux d'intervention didactique. Ainsi, il est possible de parvenir à une description des pratiques filmées très fine cumulant ces différentes informations, à condition de transcrire *in extenso* les échanges verbaux. La tâche est très complexe et demande une analyse très méticuleuse. La tâche est lourde aussi, particulièrement avec des enregistrements qui durent parfois plus de six heures pour une même séquence d'écriture. Mais c'est à ce prix qu'on arrivera à décrire les pratiques enseignantes en écriture avec des données qui peuvent être rapprochées les unes des autres. Procéder à des comptages des interactions orales plus ou moins contraignantes que les professeurs ont avec les élèves en accompagnement de l'écriture de fictions est une entreprise tout à fait inédite. Notre méthodologie nous offre la possibilité de passer au crible n'importe quelle séance d'écriture de fiction, à condition de la transcrire *in extenso* et de la coder, ce qui est un travail de patience, il faut en convenir. La contrepartie de ce travail est qu'une somme de données chiffrées s'offrent à nous et rendent les rapprochements entre les pratiques plus faciles à établir. Des détails imperceptibles deviennent visibles. Il est possible de compter pour chaque groupe de travail ou chaque élève le nombre d'interventions orales du professeur portant sur les personnages ou sur la structure du récit. Ainsi à titre d'exemple, Sara est le professeur qui sollicite le plus le schéma narratif pour faire écrire des fables dans sa classe de CE2 puisque 13,5 % des unités étayantes (22 unités sur 164) se réfèrent à cet outil de narratologie. C'est beaucoup plus qu'Isabelle qui s'y réfère également pour faire écrire des fables en 6^e, mais qui ne l'utilise qu'à hauteur de 3 % (8 unités étayantes). L'analyse des comptages des unités étayantes permet de repérer des évolutions tout au long des diverses séances d'une séquence¹. Chaque tableau dans cette thèse

¹ Voir notre chapitre 9, 3.3. *Accompagnement des caractéristiques génériques*, p. 406-407.

ouvre la perspective d'une nouvelle recherche qui prendrait pour point de départ ce tableau et un niveau d'analyse.

On trouve trois constantes dans toutes les pratiques d'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques : aider à mettre en place un fait surnaturel, aider à faire peur ou à inquiéter, gérer le personnage du monstre qui apparaît toujours dans au moins un groupe d'écriture.

Des écarts importants suscitent des interrogations : Sara accorde 43,5 % de ses interventions didactiques aux personnages dans son accompagnement des fables, Paule 25 % et Isabelle 19 % seulement. Ces chiffres rendent compte de la réalité des difficultés des élèves ou des valeurs inhérentes à certains enseignants. Soit Sara valorise extrêmement le travail sur les personnages, soit ses élèves sont en difficulté de choix des personnages. On se rend compte alors que les élèves de CE2 n'arrivent pas à choisir un couple de personnages parce qu'ils ne maîtrisent pas leur symbolisme (en dépit d'une guidance écrite dont ils ne se servent pas) et parce qu'ils n'ont pas de morale choisie au départ. Leurs choix de personnages sont aléatoires et changeants, Sara est sans cesse obligée de rationaliser ces choix et d'argumenter sur les inconvénients qu'entraîne tel couple d'animaux... Isabelle a imposé des couples de personnages, c'est elle qui fait le moins d'interventions sur les personnages. Paule, avec des élèves plus âgés, a laissé les élèves libres de leurs choix, au final elle intervient plus fréquemment sur les personnages que le professeur de 6^e. Pour le déceler, nous avons démontré que le comptage en valeur absolue ne suffit pas. La séance de Paule dure 50 minutes, celle d'Isabelle est constituée de quatre séances de 50 minutes de telle sorte que l'unique séance de Paule compte 108 unités étayantes tandis que la séquence d'Isabelle en 6^e en a 208. Isabelle revient 53 fois sur les personnages dans les productions de ses élèves et Paule 27 fois. Les 27 interventions de Paule en terme de fréquence sur 50 minutes de cours représentent plus que les 53 interventions d'Isabelle sur 200 minutes. En nombre d'unités étayantes $27 / 108 = 25 \%$ chez Paule et $53 / 283 = 19 \%$ pour Isabelle. Proportionnellement à la longueur de l'accompagnement et au nombre d'unités étayantes total, Paule, avec l'unique séance dont elle dispose, intervient plus fréquemment sur le personnage.

Des perspectives de recherches aux prospectives pour la formation

Notre corpus représente plus de quarante heures d'enregistrements. Il a permis une entrée exploratoire dans la recherche que nous nous devons de regarder de façon plus ciblée, au cours des prochaines années, non seulement à plus grande échelle, mais aussi sur d'autres

genres littéraires, et certainement d'autres pays de la francophonie encore, en plus de la Belgique. Des chercheurs du laboratoire CLLE-ERSS nous ont déjà sollicité pour réutiliser des parties de ce corpus dans d'autres perspectives de recherches, notamment en syntaxe de la production d'écrits, pour faire des analyses génétiques de brouillons d'élèves ou encore pour travailler les reformulations en contexte de classe¹.

Nous avons constaté avec l'étude des séances d'Isabelle que le travail sur les caractéristiques génériques devenait moindre au fur et à mesure de la succession des séances et de l'avancée du travail d'écriture. Est-ce qu'il s'agit-là d'un phénomène courant dans les pratiques ? Cela appelle de nouveaux enregistrements, de nouveaux comptages.

Nous avons en 2006-2007, au terme de notre première année de thèse, créé un site internet destiné à recevoir les transcriptions de ces corpus, afin de les partager. Notre tâche, après le doctorat, consistera à faire évoluer ce site et à le mettre à jour, afin de faciliter la diffusion des nouveaux enregistrements. La page d'accueil est <http://atelieretouloud.free.fr>. Pour le moment, on peut y télécharger les transcriptions des enregistrements de Lyse, Paule, Aude et Sara. Il nous reste à ajouter celles de Cyril et Isabelle. Il conviendrait de prendre du temps pour réfléchir à l'utilisation de ce site dans l'intérêt de la diffusion de nos travaux.

Pour limiter notre corpus d'étude, nous avons exclu quatre enregistrements sur l'écriture épistolaire, enregistrements prélevés auprès de professeurs belges de la fin du secondaire (dont Aude) et un professeur français, Isabelle. L'exploitation de ce corpus supplémentaire constitue un prolongement naturel de cette recherche, les enregistrements prélevés à Bruxelles et dans la région de Liège figurent sur notre site² et feront l'objet d'une communication³ au colloque « *Histoire et littérature, regards croisés : enseignement et épistémologie* » organisé par les équipes EF2L et ECEHG de l'INRP les 26, 27 et 28 mai 2011, à Lyon.

Nos travaux futurs peuvent prendre deux principales directions. L'étude historique des programmes de français dans la francophonie afin d'aller plus loin dans la réflexion sur les modèles disciplinaires en actes est l'une d'entre elles⁴. L'intérêt de questionner ce concept

¹ Nous aurions aimé mettre les enregistrements de séances recueillis en annexes, mais d'un point de vue matériel, il est impossible de mettre ces vidéos en annexe sur des DVD, il en faudrait une douzaine contenant chacun 4 heures d'enregistrement dans les dix-sept volumes d'annexes imprimés. Nous étudierons, après la soutenance, la possibilité de mettre sur une plateforme les vidéos que nous avons réalisées afin qu'elles puissent servir à la communauté des chercheurs en didactique des langues et lettres.

² <http://atelieretouloud.free.fr/lettresbouteille.html>

³ Notre communication s'intitule « les rapports israëlo-palestiniens à travers les cours de français, en France et en Belgique, sur une Bouteille dans la mer de Gaza de Valérie Zénatti ».

⁴ Dans cette optique, nous avons une communication prévue lors du colloque GRIDIFE des 20-22 octobre 2010 « *Regards des didactiques des disciplines sur les pratiques et les formations* » exposant comment « *appréhender*

pour la formation permet de montrer qu'il est souhaitable que la formation intègre une partie d'enseignement de l'histoire de la discipline afin que les nouveaux enseignants soient conscients de la différence des choix d'enseignements qui s'offrent à eux et qu'ils soient des utilisateurs avisés des documents didactiques diffusés sur le net. Nous avons vu que des professeurs français prennent pour leur classe des documents belges publiés sur internet qui ne sont pas forcément conçus pour le niveau où ils enseignent. Il nous paraît important que les enseignants voient les options didactiques qui sont les leurs pour parvenir à travailler une compétence d'écriture. Dufays (2000 : 86) propose d'ailleurs pour les formations en lecture littéraire :

« de faire lire et comparer des textes théoriques, d'analyser les discours des instructions officielles et des manuels, individuellement et/ou en groupe, oralement et par écrit. »

Pourquoi ne pas mettre en œuvre un dispositif similaire en formation à l'écriture ? Nous avons montré l'éclectisme des textes officiels tant pour les deux genres étudiés que pour les conceptions liées à l'écriture. Il semble utile de faire émerger les conceptions contenues dans divers textes officiels, selon les époques, et pourquoi pas, selon des pays différents pour un même niveau d'enseignement, et de faire expliciter les implications des choix de courants en écriture.

Les professeurs peuvent prendre, à travers les conseils qu'ils donnent, à l'écrit et à l'oral, des postures de lâcher-prise, d'accompagnement, d'enseignement ou de contrôle... Ces postures marquent une gradation de l'engagement dans les écrits d'élèves, qui, selon nous, est identifiable au nombre de guidances, de guidage ou corrections présentes¹.

les modèles disciplinaires en actes ». Nous expliquons, à la lumière des cas traités ici, comment explorer les planifications enseignantes, les entretiens et les interactions didactiques afin de dégager les conceptions concrétisées dans les classes ou rejetées. Cette communication prendra aussi des exemples dans notre corpus pour discuter avec la communauté des chercheurs présents de la manière de repérer les écarts entre ce qui est déclaré et réellement effectué, mais aussi de la façon de mettre à jour les différentes stratifications des modèles disciplinaires en actes.

¹ Notre préparons une communication « Directivité et autonomie de l'apprentissage de l'écriture : quels étayages enseignants ? » au colloque bilingue international de Mumbai (Inde) qui aura lieu le 6-7 janvier 2011 sur l'autonomie des élèves et la directivité des enseignants. International bilingual Conference of Mumbai 2011, organisée en anglais et français par Ramnarain ruia College (Inde), University of Turku (Finlande), l'Ambassade de France en Inde, l'AGRAF, Association de Recherche sur l'Autoformation et l'équipe Théodile Cirel de Lille 3. Son titre est « *Fostering Learner and Teacher Autonomy in Educational Practices : Languages and Beyond* », « *Autonomie de l'enseignant et de l'apprenant dans les pratiques éducatives : Regards sur l'enseignement apprentissage des langues et au-delà* ».

Nous intervenons sur le rôle des acteurs des échanges verbaux lors de séances d'écriture accompagnée et notre intervention s'appuie sur notre corpus d'écriture exploré ici. Nous nous réjouissons de l'intérêt que suscitent ces travaux auprès de la communauté scientifique et nous envisageons de publier, dès que possible, des extraits de nos travaux en anglais pour une plus vaste diffusion.

Il est difficile d'affirmer qu'il y a une rupture entre les pratiques observées dans les classes de l'enseignement primaire et celles de l'enseignement secondaire ou entre des pratiques de fin de secondaire et de collège, ou encore de lycée en France et de fin de secondaire en Belgique. Quelques caractéristiques génériques sont travaillées dans des classes, d'autres sont absentes d'une pratique : le tableau 4 du chapitre 8¹ rend compte des discontinuités observées sur le genre fantastique. Ce tableau matérialise comment il y a souvent continuité entre des étayages didactiques et rupture pour d'autres étayages didactiques, ce qui complexifie toute tentative de généralisation, ce qui est hors de notre ambition : nos données sont purement qualitatives et dépendent pour l'essentiel de spécificités génériques et individuelles. Les textes officiels sont moins prescriptifs en écriture qu'ils ne le sont en lecture de textes si bien que les pratiques laissent rarement apparaître des différences liées aux niveaux d'enseignement ou aux pays d'appartenance du professeur. Les différences de pratiques observées tiennent aux genres, à la conception du genre du professeur et surtout aux compétences orthographiques des élèves et à la façon dont les professeurs décident de traiter leurs compétences ou leurs difficultés.

Les différences entre la pratique du primaire et les trois pratiques du secondaire analysées pour ce qui est de l'écriture fantastique portent sur un accompagnement du travail structurel des textes fantastiques dans les trois classes du secondaire tandis que cet accompagnement oral sur la structure des textes n'est pas présent dans la pratique de Cyril. Il existe en revanche sous forme de guidance écrite dans la grille d'évaluation qu'il donne en début de séquence. Un travail sur les structures des fables est inversement très marqué à l'oral en CE2, tandis que Paule, enseignante de 4^e générale à l'Athénée Royal, ne travaille pas la structure des fables.

L'idée d'unité de lieu, liée à l'écriture d'une nouvelle, est aussi ponctuellement évoquée en fin de secondaire dans la classe de Lyse (2^{nde}, France) et Aude (5^e T, Belgique) tandis qu'elle ne l'est ni dans la classe de collège ni dans celle de primaire.

Aude se singularise par sa centration sur la littérature d'horreur.

En fin de secondaire, lors de la textualisation ou lors de la révision des textes, l'orthographe n'est plus abordée par la médiation orale des enseignants débutants qui ont collaboré à nos travaux. Sur les trois pratiques de fin de secondaire dont nous disposons (celles d'Aude, Paule et Lyse) tous genres confondus, la différence est nette par rapport à

¹ p. 406-408.

l'enseignement de Cyril en fin de cycle 3 de primaire et à celui d'Isabelle au collège¹. La pratique d'Isabelle détecte les problèmes de morphogrammes en classe de 6^e et 4^e, comme le fait Cyril en cours moyen, tandis que les pratiques de fin du secondaire sont centrées sur les contenus textuels. En classe, les professeurs focalisent leur attention sur ce qui est dit ; lorsqu'ils évaluent les productions, ils valorisent la « *forme* » et le « *contenu* » et pénalisent les erreurs orthographiques qu'ils feignaient de ne pas voir en situation d'accompagnement de l'écriture.

Les professeurs ont montré qu'ils ne traitaient pas la versification en dépit des sollicitations des élèves lors de séances d'écriture de fables. Pourquoi ? Y-a-t-il des besoins en formation, comme le prétend Paule ? Il est vrai que l'objet est particulièrement difficile à aborder en formation. Nous n'avons fait qu'entrouvrir une piste de recherche en décelant cela à partir de deux pratiques de professeurs débutants. Avant d'entamer ce travail universitaire, nous envisagions de travailler sur l'écriture poétique. Nous n'avons pas abandonné cette idée et ce sera, avec l'écriture épistolaire, une autre piste d'analyses de séances de classe à laquelle nous tenons.

Est-ce que, sur d'autres genres littéraires, notamment poétiques, on verrait un plus ample travail sur la rhétorique qui est ignorée des conseils d'accompagnement en fin de secondaire comme les années antérieures, y compris pour les figures de style les plus courantes comme les comparaisons, les métaphores, les hyperboles ? Pourtant le fantastique et la fable se prêtent bien à un travail sur ces figures de style afin de produire des effets liés à l'expression de l'indicible ou pour caractériser les personnages.

Nous avons observé plusieurs professeurs en début de carrière, la réalité est peut-être très différente avec des professeurs expérimentés, qui possèdent des routines professionnelles. L'analyse de conduites de séances d'écriture par des professeurs expérimentés du primaire et du secondaire dans la francophonie est le deuxième vaste chantier qui sera au cœur de nos préoccupations dans les années proches. Nous avons commencé à prélever différents corpus sur cette population des professeurs du primaire et du secondaire expérimentés, et notamment une ingénierie didactique entre un professeur expérimenté, tuteur exerçant dans un collège, et le professeur stagiaire qui était sous sa responsabilité. Ils ont fait, selon les principes de l'ingénierie didactique, chacun avec leur classe, une séance d'écriture d'un épisode supplémentaire des aventures d'Ulysse. Le corpus se prête à une analyse comparative entre

¹ Voir notre chapitre 10.

les deux enseignants de la place accordée à l'étayage portant sur des problèmes morphosyntaxiques par rapport aux problèmes de génération des idées, mais aussi à l'étude des gestes de tissage intertextuels avec d'autres épisodes, écrits par Homère, des aventures d'Ulysse.

Nous avons enregistré un projet d'écriture en Primaire 1 par une professeure expérimentée de Bruxelles particulièrement intéressant pour montrer l'usage qui est fait de la planification d'un texte libre et de sa structuration par le schéma narratif dans le cadre d'une écriture coopérative entre l'enseignante et des groupes de 5 élèves qui se relaient dans la graphie du texte. Dans la continuité des travaux de Fayol (1985) sur l'acquisition du schéma narratif à l'école primaire, l'enseignante part de la lecture de deux œuvres intégrales en littérature jeunesse et fait ressortir les différentes étapes du schéma narratif et le réutilise immédiatement après à partir d'une trame des différentes étapes afin de conduire pas à pas la planification des récits puis leur textualisation. La graphie des textes se fait sur ardoise puis sur papier de façon individuelle, avec une distribution d'un petit nombre de péripéties à chacun des élèves. A partir de ce moment-là, les élèves utilisent les mots référents, le dictionnaire *Euréka* et ont recours à des comparaisons de mots qu'ils analysent phonologiquement pour trouver une écriture phonétique ou orthographique.

Dans le corpus analyse dans le cadre de cette thèse, seul Cyril a voulu utiliser l'outil informatique de traitement de texte en situation d'écriture accompagnée. C'est trop peu pour en tirer des conclusions, mais le défilement du temps indique qu'il consacre beaucoup d'efforts en pilotage instrumental de l'outil lui-même et qu'une partie de son travail se détourne de l'écriture des élèves pour gérer des tâches de paramétrage du logiciel, de mise en page et d'enregistrement. Nous voudrions explorer d'autres séances ordinaires d'écriture avec l'outil informatique et repérer les changements que cela entraîne chez un même enseignant, pour un même niveau et pour une même consigne de travailler avec ou sans cet outil pour ce qui est des étayages à l'écriture. Nous avons recueilli, en France, une séquence d'écriture de descriptions littéraires assistées par ordinateur conduite par une professeure de collège expérimentée qui pourrait être complétée par un équivalent qu'elle conduirait sans l'outil informatique. Nous mettrions alors notre typologie et nos méthodes d'analyse au service d'une comparaison entre ses deux pratiques. Nous pouvons aussi demander à un enseignant observé ici de faire la même séquence avec l'outil informatique, ou à Cyril de la refaire sans cet outil, ce qui donnerait lieu à une analyse longitudinale de ses pratiques.

Apports pour la formation des enseignants

Comme nous sommes professeur agrégé de lettres modernes affecté à titre définitif en IUFM, nous terminons par quelques considérations sur la formation des enseignants qui découlent de nos travaux.

Premièrement, nous rejoignons la conclusion de la thèse de Paolacci (2005 : 328) sur la didactique de la ponctuation en production d'écrits et comme l'ensemble des chercheurs qui appartiennent au courant d'observation des pratiques et de la construction de la professionnalité, nous croyons qu'il est essentiel de développer les analyses de pratiques pour enseigner la production d'écrits. Nous croyons que de telles séances sont plus efficaces si en plus de l'image, les enseignants formés ont le confort d'avoir une transcription de l'extrait visualisé sous les yeux afin de pouvoir revenir sur les interactions des enseignants. Deux cas de figure sont à distinguer :

- les situations de formation où l'un des stagiaires a reçu le formateur dans sa classe quelques semaines auparavant et où c'est lui qui est l'objet de l'analyse de la pratique d'écriture. Nous avons déjà conduit de telles expériences dans le cadre de la formation initiale à partir d'une séance sur l'écriture de lipogrammes en CM1-CM2 comme mise en application d'une leçon du professeur stagiaire sur la synonymie. Cela a permis au professeur d'approfondir l'analyse de sa pratique dans le cadre de son mémoire professionnel grâce aux points de vue des pairs qui ont été mis en débat. Elle est parvenue à modifier la consigne de sa situation d'écriture a pris conscience de la nature des conseils oraux qu'elle donnait.

- les situations de formation où la personne filmée n'est pas présente lors de l'analyse de la pratique, mais où elle reçoit un compte-rendu par le formateur des échanges qui découlent de l'analyse des interactions didactiques.

Dans tous les cas, il nous paraît capital de doubler le matériel didactique de photocopies des brouillons d'élèves et de la version finale¹.

Le choix du passage peut être :

- en continu, sans montage. Les stagiaires visionnent alors un passage de 15 à 20 minutes correspondant à un moment clé : accompagnement de la planification du récit, conseils sur les formulations, négociation d'une réécriture, ce qui permet de comparer

¹ Les élèves sont avertis de l'usage qui sera fait des écrits qu'ils produisent ainsi que leurs parents à qui nous demandons les autorisations nécessaires pour avoir le droit d'utiliser les vidéos dans le cadre de formations. Nous garantissons aussi au professeur qu'il ne sera pas jugé, mais que la réflexion portera sur les choix faits à l'occasion de cette pratique de classe. Il est bon de rappeler ce dernier principe déontologique aux stagiaires qui participent à l'atelier d'analyse de pratique.

comment le discours du professeur varie en fonction des groupes et des productions en cours et quels étayages sont identiques d'un groupe à l'autre.

- en discontinu, avec montage. Le formateur, au lieu de donner à observer un moment clé d'écriture accompagnée sur plusieurs groupes, privilégie un seul groupe et montre le suivi qui est assuré sur ce groupe par le professeur, de telle minute à telle minute et de telle minute à telle autre. Le passage qui fait l'objet du montage peut porter sur plusieurs séances.

Il est possible de construire aussi des formations sans la vidéo, avec seulement la transcription et les avant-textes des élèves photocopiés. Nous avons expérimenté l'ensemble de ces modules. Nous croyons que cette dernière possibilité est particulièrement intéressante pour faire analyser une séquence longue, parce qu'il devient possible de suivre tout le cheminement du professeur sur un seul groupe du début de l'écriture à la fin. Les stagiaires se mettent alors en petits groupes et chacun analyse le cheminement des interactions didactiques du professeur avec un élève en particulier ou un groupe d'élève qui travaille à l'écriture d'un texte. Le travail d'analyse peut alors être assisté de l'ordinateur de telle sorte que la transcription soit à l'écran, ce qui limite le nombre de photocopies. Une mise en commun permet de faire le bilan sur le fonctionnement du professeur avec chaque groupe et d'en dégager des *schèmes d'action*¹.

Alors que la formation des enseignants se fait dans le cadre des Masters à la rentrée universitaire 2010, former les étudiants à la transcription et au codage est une initiation aux méthodes de recherches scientifiques pouvant apprendre aux étudiants qu'il est possible d'avoir un matériau concret d'analyse sur des interactions orales, impossibles à mémoriser sans enregistrement. Se passer de la vidéo est un autre mode opératoire qui peut être adapté avec des étudiants en master, qui sont obligés, par le fait, d'assimiler les règles de transcription pour entrer à leur tour dans ce type de travail dans le cadre de leurs mémoires de master. Faire transcrire à des étudiants de courtes séances d'une pratique de classe, lors des stages, est tout à fait envisageable². On peut leur montrer en quoi cela est riche d'informations sur les pratiques et comment les exploiter.

Nous croyons fermement que la formation fera des progrès si les formateurs ne considèrent plus la formation à l'apprentissage de l'écriture comme quelque chose qui se fait

¹ Castincaud (1996 : 41) écrit : « Philippe PERRENOUD dit que, pour lutter contre nos tenances habitudes, nos schèmes d'actions, l'analyse de pratiques peut aider à développer des contre-schèmes de vigilance et d'anticipation. »

² Nous avons, à ce jour, dirigé six mémoires IUFM avec transcription intégrale d'une ou de séances, et même de séquences, pour analyse de pratiques. Les propos de l'analyste peuvent être falsifiés, contredits ou discutés sur la base des transcriptions. La précision du témoignage qui en découle fait que tous ces mémoires ont été autorisés à diffusion par les membres du jury de l'IUFM.

uniquement sur une copie prête à être évaluée, mais si elle se fait aussi sur les versions intermédiaires. Mais cela n'est pas encore suffisant, on peut aller plus loin que le simple commentaire des réécritures qui apparaissent par les annotations écrites en intégrant à la formation des enseignants des analyses et des groupes de discussion sur les commentaires que font les enseignants en situation d'écriture sur les brouillons d'élèves.

Presque plus rien ne s'écrit sans ordinateur de nos jours. Il paraît important au XXI^e siècle d'intégrer aussi à la formation des analyses de séances d'écriture qui se font sur outil informatique en montrant par la vidéo et des photocopies papier les limites et les richesses. Comme le souligne Plane (2002 : 182-183), apprendre aux élèves à écrire avec traitement de textes est un enjeu de société qui nécessite d'apprendre aux enseignants à gérer l'écriture assistée par ordinateur en situation, avec l'éclairage d'études de cas où des professeurs gèrent des difficultés qu'ils rencontrent à cause de l'outil informatique ou qu'ils règlent grâce à l'outil informatique.

Jusqu'où un professeur peut-il orienter un écrit d'élève ? A quelles postures s'en tenir devant une production qui présente des dysfonctionnements ? La question est d'importance, elle peut embarrasser les formateurs. Bucheton (2008) affirme qu'un enseignant expert navigue entre plusieurs postures. Cela ne nous dit pas lesquelles il est préférable d'adopter pour atteindre un but dans une situation donnée et quel résultat on peut en escompter face à un public scolaire d'un niveau scolaire particulier.

Des textes officiels belges, actuels pour le fondamental, et d'anciens programmes pour le secondaire, donnent des directives pour la place des corrections en situation d'écriture. Mais les textes en vigueur pour le fondamental et ces textes plus anciens pour le deuxième et troisième degré ont des positions différentes¹. Cela montre peut-être tout simplement qu'il est sans doute encore tôt pour qu'une réponse à la question de l'importance à donner aux guidances, guidages et corrections soit unanimement adoptée.

Notre souhait est que nos études, les prémisses que nous trouvons ici et les futures, contribuent à apporter des éléments de réponse, mais il faut d'abord qu'elles soient amplement diffusées, plus nombreuses, et affinées encore.

¹ Nous avons cité précédemment le texte officiel « Enseignement général, 2^e degré, Communauté française de Belgique », 1991, p. 9, « orthographe » et avons souligné que le statut de l'orthographe qui devait être un souci constant en production d'écrit dès le début était aussi affirmé dans le texte officiel du 3^e degré de 1991. Ces textes sont de nos jours abrogés par la publication de nouveaux programmes qui ne contiennent pas de précisions à ce sujet.

Nous avons montré toute la complexité des processus rédactionnelles en fonction de l'âge des enfants, toute la complexité de l'étayage enseignant et des composantes des modèles qui fondent les pratiques. Nous pensons que notre typologie a besoin d'être complétée à partir d'autres situations de classes et de pratiques de professeurs plus expérimentés. A partir du moment où les effets sur les apprenants des étayages en écriture accompagnée, qui n'étaient pas l'objet essentiel du présent travail, seront mieux connus, il deviendra possible d'entrer dans des dispositifs de recherche pouvant apporter des réponses à cette question. Selon nous, il sera envisageable d'y répondre avec des moyens modernes d'enregistrement des données, en particulier grâce au travail sur traitement de texte qui permet de faire, avec certains logiciels, des analyses en temps réel de la frappe des élèves et des différentes versions des écrits des apprentis rédacteurs. Il faudrait confronter ces données informatiques à un enregistrement des interactions didactiques du professeur et procéder au codage avec des renvois aux effets qui en découlent sur la production. Des genres brefs rendront ce genre d'études plus aisées.

C'est un très vaste chantier qui demande de nombreuses compétences, du matériel et des fonds, de sorte qu'il doit être exploré en équipe interdisciplinaire, comme celle de MoDyCo de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense (UMR7174), avec des linguistes, des spécialistes des genres littéraires, des psychologues cognitivistes ou psycholinguistes en y associant des chercheurs en sciences de l'éducation et un informaticien.

Index des noms

| | |
|-------------------------|---|
| Adam | 63 |
| Aeby Daghe..... | 82, 83, 88 |
| Afanassiev | 144 |
| Al Muqaffa | 417 |
| Alamargot..... | 44, 48, 63 |
| Altet..... | 285 |
| Amossy..... | 14, 162 |
| Andersen..... | 144, 184 |
| Anouilh..... | 27, 183 |
| Aragon | 17 |
| Arrivé | 247, 258 |
| Arrouye..... | 166 |
| Aubrit | 74 |
| Aymé | 126, 154 |
| Baddeley..... | 41 |
| Bakhtine | 71, 263 |
| Ballenghien..... | 86, 87, 115 |
| Balzac | 151 |
| Barbey d'Aurevilly..... | 138, 154 |
| Baronian | 122 |
| Barré-De Miniac..... | 20, 82 |
| Barthes..... | 62, 163, 310 |
| Bartlett..... | 13, 17, 48 |
| Beaude..... | 128 |
| Beck..... | 144 |
| Ben Kemoun..... | 122, 132, 151 |
| Bens | 209 |
| Bentolila | 106, 107 |
| Berberova | 154 |
| Bereiter..... | 17, 18, 28, 45, 46, 47, 50, 63, 64, 83, 84, 101, 263, 321 |
| Berninger..... | 17, 45, 47, 58 |
| Bernstein..... | 20 |
| Bertrand..... | 209 |
| Bessière | 158 |
| Bessonnat | 57, 70, 75, 442, 456 |
| Bestgen | 44 |
| Beucher..... | 21, 82, 83, 88, 215, 323, 403, 420, 485 |
| Bing | 17, 91 |
| Bishop..... | 297, 299, 300 |
| Blanc..... | 132 |
| Bloch | 144, 329 |
| Blocker | 169 |
| Boileau | 134, 147 |
| Boisset | 129, 140, 144, 145 |
| Boniface | 91 |
| Boré | 23, 55, 58, 69, 70 |

| | |
|---------------------|---|
| Borges..... | 154 |
| Bottet | 138, 144 |
| Boudreau | 104 |
| Boyer | 544 |
| Bradbury..... | 122, 131, 210 |
| Brassart..... | 28, 64, 82, 86, 115 |
| Bremond | 281 |
| Bronckart..... | 79, 80, 90, 257, 300 |
| Brousseau | 248 |
| Browne | 203, 204 |
| Brudermann..... | 84 |
| Brulotte..... | 75 |
| Bruner..... | 15, 25, 28, 80, 81, 82, 241, 250, 266, 422, 575 |
| Brunet | 28, 84, 253 |
| Brussolo..... | 273 |
| Bucheton..... | 17, 28, 44, 83, 84, 86, 91, 92, 253, 297, 299, 300, 337, 377, 481, 511, 575 |
| Burtis | 46 |
| Butterfield..... | 42, 104, 543 |
| Buzzati..... | 151, 154 |
| Calvino | 144, 151 |
| Canvat..... | 27, 169, 171, 175 |
| Carême | 209 |
| Carey | 46, 49, 51, 553 |
| Case | 42 |
| Castex | 126, 187 |
| Catach..... | 458, 489 |
| Caverni | 48 |
| Cèbe..... | 22, 82, 83, 475 |
| Céline | 203 |
| Chamoiseau | 144 |
| Chanquoy | 44, 48, 63 |
| Chateauraynaud..... | 138 |
| Chédid | 213 |
| Chevallard | 40 |
| Chi | 42 |
| Clarke-Gilson | 125, 144 |
| Clauw | 226 |
| Collès..... | 27, 171, 172, 428, 484 |
| Compère | 132, 139 |
| Corblin..... | 23, 65, 72 |
| Cortázar | 209 |
| Costermans | 44 |
| Coulon | 29 |
| Crinon..... | 17, 64, 65, 69, 92, 297, 299, 337 |
| Crozier..... | 46, 547 |
| Dabène..... | 82, 83 |
| Daiute | 94 |
| Dancel..... | 297 |
| Dandrey | 170, 430 |
| De Croix | 1, 7, 320 |

| | |
|------------------------|--|
| De Gaulmyn | 82 |
| Dekel | 183 |
| Delamotte-Légrand..... | 23, 63, 81, 158, 191, 192 |
| Delval | 132, 133, 135, 144 |
| Desaintghislain | 134 |
| Deschênes..... | 42, 60 |
| Dessons..... | 73 |
| Devanne..... | 157, 160, 174 |
| Dionne | 544 |
| Dolman | 136 |
| Dolz | 82, 305 |
| Dorin..... | 144 |
| Dormoy..... | 64, 72, 400 |
| Drew | 136 |
| Drozd..... | 138, 139 |
| Duchesne | 183 |
| Ducrot..... | 67 |
| Dufays | 157, 163, 199, 299 |
| Dumortier | 21, 66, 212, 384 |
| Dupuy | 28, 84, 253 |
| Ehram | 134, 157, 163 |
| Elalouf | 67, 68, 92 |
| Ende..... | 268, 328 |
| Escarpit..... | 138 |
| Esopé | 27, 169, 177, 215, 417, 422, 432 |
| Esperet..... | 42 |
| Etchegoyen | 212 |
| EVA..... | 58, 60, 69, 91, 104, 113, 157, 159, 192, 310, 385, 458, 474, 476, 494, 552 |
| Fabre..... | 13, 28, 50, 82, 170, 173, 419, 422, 425, 575 |
| Fabre-Cols | 13, 28, 29, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 82, 105, 272, 449, 575 |
| Fauliot..... | 144 |
| Favart..... | 44 |
| Fayol..... | 38, 42, 44, 63, 64, 65, 66, 83, 84, 245, 543 |
| Finné..... | 134, 324 |
| Flaubert..... | 151, 154 |
| Flower..... | 16, 17, 28, 36, 37, 38, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 89, 96, 98, 101, 262, 269, 300, 404, 474, 543, 553 |
| Fradet..... | 24 |
| François | 81, 122, 125, 132, 147, 164, 247, 286, 352, 541, 543, 552, 555, 565 |
| Freinet..... | 90 |
| Freud..... | 124, 125, 129 |
| Friedberg | 46, 547 |
| Froger | 68 |
| Gadeau..... | 82, 241 |
| Gadet | 247 |
| Galmiche | 247 |
| Gandolfi..... | 132, 140, 144 |
| Garcia-Debanc..... | 14, 21, 26, 27, 38, 39, 43, 45, 47, 48, 49, 59, 82, 83, 88, 101, 173, 301, 323, 403, 418, 485, 561, 575 |
| Gautier | 133, 135, 150, 154, 157, 260 |

| | |
|---|-----------------------------------|
| Gay | 177 |
| Genette | 61, 316 |
| Giono | 203, 205 |
| Giraudoux | 202 |
| Gogol | 122, 151, 154, 203, 204, 350 |
| Goigoux | 82, 83 |
| Goldberg | 42 |
| Gotlib | 213 |
| Gouet | 71 |
| Gould | 95, 225 |
| Grandin | 144 |
| Greenfield | 82 |
| Greif | 183 |
| Greimas | 66, 90, 306, 325 |
| Grenier | 144 |
| Grimm | 144, 184 |
| Gripari | 128, 144 |
| Grischkovsky | 95, 226 |
| Grojnowski | 74 |
| Gromer | 93, 243 |
| Gros | 43 |
| groupe d'Ecouen | 91 |
| Groupe français de l'Education nouvelle (GFEN) | 91 |
| Gudule | 183 |
| Guillaume | 183 |
| Haas | 95, 226 |
| Hacker | 104 |
| Hainault | 22 |
| Halté | 18, 22, 28, 82, 92 |
| Hay | 46, 101, 427 |
| Hayes. 16, 17, 28, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 47, 48, 49, 51, 89, 95, 96, 98, 101, 262, 269, 300, 404, 474, 543, 553 | |
| Heineken | 104 |
| Hénon | 144 |
| Hermann | 126, 145 |
| Herschberg-Pierrot | 14 |
| Hjemslev | 53 |
| Hoffman | 144, 163 |
| Hoffmann | 126, 151, 157, 348 |
| Holher | 125, 144 |
| Homère | 137 |
| Honacker | 147 |
| Horowitz | 121, 140, 144, 147 |
| Hugo | 151, 420 |
| Hull | 104 |
| Ibn Al-Muqaffa | 177, 215 |
| James | 128, 133, 143, 144, 338, 339, 348 |
| Jarry | 202 |
| Jaubert | 70, 73, 158 |
| Jolivet | 144 |

| | |
|--|---|
| Jourdan | 220 |
| Joyce..... | 154 |
| Jurado | 159, 165 |
| Kafka | 154, 163 |
| Kellogg..... | 17 |
| Kervyn..... | 163 |
| Kesteloot..... | 144 |
| Khémir..... | 144 |
| King..... | 101, 352, 354 |
| Kurland..... | 42 |
| La Fontaine 27, 96, 115, 169, 170, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 212, 213, 215, 417, 421, 422, 426, 427, 428, 431, 566 | |
| Labbé..... | 130, 138, 139, 250, 349 |
| Labov..... | 171 |
| Lagerlöf | 134, 136, 147 |
| Lahanier-Reuter..... | 40, 197, 248 |
| Lamartine | 176 |
| Largy | 63 |
| Le Goff..... | 27, 169, 175, 176 |
| Le Prince de Beaumont | 144 |
| Lebeaume | 197 |
| Lebrun | 89, 90, 169, 170, 172, 297, 299, 300, 517 |
| Leguay..... | 183 |
| Lemaire..... | 63 |
| Léonard..... | 53, 553 |
| Li Tse..... | 212 |
| Lits..... | 134, 135, 155, 158, 160, 309, 324, 325, 363 |
| Littré | 169, 170 |
| Lively | 129, 144, 147 |
| Lovecraft | 121, 123, 124, 130, 148, 149, 167, 347, 357, 363 |
| Lucas | 136 |
| Luginbühl | 159, 165 |
| Luis..... | 82 |
| Madame d'Aulnoy..... | 144 |
| Maes | 135, 309 |
| Malrieu | 122, 129, 130, 131, 139, 159, 354, 379 |
| Mamouliau | 208 |
| Manu Chao | 209 |
| Marin | 43 |
| Martlew | 44 |
| Masseron | 27, 151, 156, 160, 161, 163, 164, 170, 175, 419, 425, 444 |
| Maupassant..... | 126, 127, 135, 146, 149, 151, 154, 157, 210, 350, 381 |
| Mc Ewan | 144 |
| McCutchen | 42, 66, 104 |
| Meilhac..... | 174 |
| Mellier | 74, 167 |
| Mérimée | 133, 150, 154 |
| Meyer | 297 |
| Millet..... | 130, 138, 139, 250, 349 |
| Molino | 126, 136 |

| | |
|-----------------------|--|
| Molla | 139, 144 |
| Monahan..... | 56 |
| Morisset..... | 134 |
| Morphée | 126, 144, 145 |
| Morrisson | 183 |
| Mortreux..... | 177 |
| Murail | 133 |
| Musset | 202 |
| Narcejac..... | 134, 147 |
| NDiaye | 144 |
| Nerval..... | 122, 127, 350 |
| Nodier..... | 135, 163 |
| Noizet | 48 |
| Nystrand | 542 |
| Olver..... | 82 |
| Orieux..... | 169 |
| Oriol-Boyer | 66, 91, 567 |
| Oudart..... | 237 |
| OULIPO | 478 |
| Ovide | 128 |
| Paour..... | 82, 83 |
| Passerault..... | 44 |
| Pastoureau | 170 |
| Patru | 169 |
| Pélissier | 39, 46, 49, 84, 321 |
| Pennac | 147 |
| Petitjean..... | 71, 171, 172, 175, 297, 299 |
| Phèdre..... | 27, 115, 422, 432 |
| Phélut..... | 297 |
| Pilpay..... | 27, 215 |
| Piolat..... | 39, 46, 49, 52, 82, 102, 321 |
| Plane | 82, 84, 94, 95, 418 |
| Plumb | 104 |
| Poe..... | 133, 151, 154, 157 |
| Pouchkine | 154 |
| Pouzalgues-Damon..... | 134, 324, 403 |
| Prévert | 209 |
| Privat | 27, 428 |
| Quathamér | 104 |
| Queneau..... | 213 |
| Raymond | 132, 139, 544, 565 |
| Rebière | 70, 73, 158 |
| Renard | 136, 171, 172, 174, 212 |
| Reuter | 13, 16, 36, 59, 61, 62, 64, 65, 82, 86, 115, 131, 144, 156 |
| Rey-Debove..... | 52 |
| Ricardou | 35, 90, 91 |
| Rilliard..... | 82, 83 |
| Rimbaud | 19 |
| Ringot..... | 82, 83 |
| Roberge | 50, 149 |

| | |
|----------------------|--|
| Roca..... | 122, 132, 183 |
| Rogé | 135, 309, 325, 360, 362, 407 |
| Roger | 418 |
| Rosen..... | 162 |
| Rossetti..... | 144 |
| Roukhomovsky..... | 73 |
| Rousseau..... | 176 |
| Roussey | 82 |
| Rowling | 121 |
| Roy | 131, 137, 144, 147 |
| Ruellan | 80, 84, 86, 87, 115, 118, 202, 375, 412, 441, 477 |
| Sandon..... | 82 |
| Sarrazy..... | 82 |
| Sartre | 101, 154, 202 |
| Sautereau | 147 |
| Scardamalia | 17, 18, 28, 45, 46, 47, 50, 63, 64, 83, 84, 101, 263, 321 |
| Schelley, | 131 |
| Schmitt | 176 |
| Schneider..... | 127 |
| Schneuwly | 24, 79, 80, 81, 89, 257, 441 |
| Schnitzler..... | 154 |
| Schriver | 49, 51, 553 |
| Séguy..... | 83, 85, 241, 245, 258, 272, 280, 292, 575 |
| Sensevy..... | 174 |
| Sève | 19 |
| Simenon..... | 101 |
| Simon | 47 |
| Sis | 125, 144 |
| Smith | 104, 543 |
| Sophocle | 202 |
| Soriano | 131, 139, 170 |
| Soulé..... | 28, 84, 253 |
| Stamper..... | 210, 513 |
| Steinbeck | 202 |
| Steinmetz..... | 137 |
| Stevenson | 139, 208, 355, 399 |
| Stine..... | 122, 124 |
| Stratman | 49, 51, 553 |
| Sue..... | 208 |
| Suleiman..... | 170, 421, 425 |
| Surget | 124, 147 |
| Swanson | 17, 45, 47, 58 |
| Tanaka | 144 |
| Tardieu | 209 |
| Tauveron..... | 15, 16, 17, 19, 24, 63, 64, 67, 68, 70, 72, 83, 85, 90, 93, 157, 158, 159, 161, 162, 164, 272, 280, 303, 336, 344, 345 |
| Tchekov | 154 |
| Teun..... | 42 |
| Thies | 147 |
| Timbal-Duclaux | 71, 340 |

| | |
|-------------------------------|---|
| Tochon..... | 22, 29, 412 |
| Todorov | 67, 122, 129, 133, 136, 143, 147, 157, 347, 354, 364, 381 |
| Tolkien | 138 |
| Tomassone..... | 247 |
| Toussaint | 144 |
| Trassard | 75 |
| Tritter..... | 131, 135, 338 |
| Van Allsburg | 132, 144, 203, 211, 216, 327 |
| Van Beveren..... | 21 |
| Van Dijk | 42, 309 |
| Van Galen..... | 43 |
| Vandendorpe | 171, 173, 421, 428, 432, 439 |
| Vaudin | 213, 424 |
| Vax | 124, 126, 127, 131, 132, 345, 381, 393, 399 |
| Vergnaud | 21 |
| Vermersch | 25, 217, 220, 221, 225 |
| Veslin | 92 |
| Villiers de L'Isle-Adam | 135 |
| Vinson | 27, 428 |
| Volteau | 21, 82, 83, 88, 323, 403, 485 |
| von Wartburg..... | 329 |
| Vygotsky | 13, 79, 80, 82 |
| Wald Lasowski | 134 |
| Weiss | 93, 243 |
| Willis | 267, 358 |
| Yerlès | 134, 135, 155, 158, 160, 309, 324, 325, 363 |
| Yourcenar | 144, 147, 154, 203, 204, 253, 328, 360, 367, 374 |
| Zarcate | 131 |
| Zbrodoff | 47 |
| Zénatti..... | 208 |
| Zola..... | 101 |

Index des notions

Ajout : 52, 54, 55, 57, 59, 190, 244, 256-258, 285, 295, 299, 316, 353, 355, 371-373, 377, 384, 388, 397, 400, 402, 448-450, 452, 455, 466, 476, 486.

Annotation : 25, 65, 92, 114, 164, 230, 237, 246, 256, 258, 299, 305, 307, 341, 353, 366-367, 376, 379, 386, 388, 390, 410, 441-443, 450, 453, 458, 465, 504, 528.

Apologue : 27, 114-115, 170, 175-176, 185-186, 188, 419, 425, 429, 430, 437, 477, 507, 515.

Atelier : 17, 89, 91, 102, 149, 164, 192, 202-205, 216, 253, 300, 306, 329, 358, 374-375, 412, 477-478, 504-505, 509.

Brièveté : 27, 61, 73, 172, 418, 425, 426, 512.

Brouillard : 150, 319, 327, 371, 398.

Caméra : 217, 218-220, 229, 239.

Cauchemar : 121, 126, 135, 152, 160, 164, 278, 324, 338, 340, 345, 348-349, 398.

Château : 121, 130, 147-149, 152, 161-162, 331-332, 344-345, 365, 393-394, 400.

Chronotope : 71, 263, 265, 295, 326-331, 333, 350, 360, 383, 384, 409, 487.

Cohérence (voir aussi « *incohérence* ») : 19, 42, 44, 47, 65, 73, 97, 102, 165, 181, 225, 233-235, 236, 253, 257, 272, 275, 280, 282, 295, 310, 334, 335, 374-375, 391-392, 440, 487.

Comparaison : - (*figure de style*) : 68, 72, 157, 167, 289, 382-383, 395, 407, 465-466, 488, 508, 524, - (*d'œuvres*) 203, 375 ; (*lien logique*) : 238, 339.

Compétences : 16, 20-21, 36, 44, 46, 54, 63, 66, 79, 83, 88-90, 102-103, 105, 107-108, 110-111, 113, 115, 118, 141-142, 175, 178-180, 182, 184, 189, 191-192, 199, 205, 212, 216, 344, 401, 478-479, 496, 508, 516, 522, 523.

Conception : 14, 25, 88-89, 91, 104, 121, 192-194, 198, 200, 226, 297, 301, 320-321, 339, 348, 374, 406, 417-418, 513, 522 – (*pré-conception*) 221 – (*conception étapiste de l'écriture*) : 51, 89, 98-100, 192, 324, 476, 505 – (*conception communicationnelle*) : 63 – (*conception de la narratologie appliquée*) : 311 – (*conceptions génériques*) : 201, 237, 512-513, 523 – (*conception du fantastique*) : 144, 147, 161, 363, 382, 393, 400, 414, 502 – (*conceptions du genre fable*) : 418-420, 423-427, 469, 476, 478, 513-514 // (*moment de conception*) 241, 292, 294, 519.

Consigne : 21-22, 35, 37-38, 50, 60, 63, 84, 88, 92, 95-96, 111, 122, 174, 183, 190, 205, 211, 213-214, 216, 221, 227-229, 244, 246, 249, 252-253, 256, 269-271, 275, 279, 295, 308, 311-312, 314, 318-321, 376, 393, 404, 419, 422, 425-426, 429, 431, 433-434, 457, 466-467, 472, 477-478, 488, 493, 503, 509, 513-515, 526.

Conte : 68, 73, 123, 125-127, 129, 136, 138, 144, 148, 151, 156, 176-177, 179, 182, 211, 214, 267, 382, 384, 401, 423, 427-428, 479, 505, 512.

Dénouement : 46, 75, 133, 140, 161, 163, 209, 260, 266, 297, 307, 328, 359-360, 399, 400.

Déplacement : 52, 56, 59, 77, 94, 137, 190, 199, 203, 217-219, 257, 278, 297, 371, 377, 449, 450.

Diable : 133, 137-138, 140, 144, 146, 151-152, 157, 345, 352, 362, 408.

Dialogue : (*pédagogique*) 15, 56, 82 – (*discours direct*) 23, 60, 62-63, 69-70, 76-77, 140, 150, 164, 181, 183, 185, 202, 209, 214, 258, 273, 485-486, 487, 497, 507.

Doute : 62, 72, 122, 124, 127-133, 135, 138, 150, 158, 161-162, 166, 224, 238, 249, 268, 277-278, 283, 307, 334, 343, 345, 347, 350, 356, 363-364, 379, 381, 383, 401-405, 407, 411, 414, 461, 503, 528.

Étrange : 208, 407- (*étrange pur*) : 144, 146.

Évaluation : 38, 42, 49, 51, 63-65, 68-69, 81, 85, 87, 118, 122, 165, 171, 172, 193, 202, 204, 205, 213, 223, 226, 227, 228, 244, 246, 258, 269, 273, 281, 288, 298, 305, 310, 349, 350, 376,

384, 407-409, 415, 435, 483, 501-504, 517-518. (*autoévaluation*) 165, 383, 415. (*évaluation critériée*) 89, 91, 192, 259, 300, 310, 312, 321, 376, 385, 415, 479, 503.

Expression écrite : 90-91, 98, 192, 298, 300, 320, 505, 509.

Fantastique intérieur : 126-127, 131, 238, 339, 345, 347-349, 363, 375, 381, 393, 483, 504-506.

Fantastique-merveilleux : 125, 134, 505, 513.

Fantastique pur : 125, 133, 136, 144, 146, 160, 166, 193, 360, 383, 404, 406, 505.

Fantôme (voir *spectre*) : 125, 127-130, 133-134, 143-144, 147, 151-152, 211, 274, 287, 347, 349, 352, 364, 382, 393, 408.

Focalisation : 66, 69, 77, 156-158, 203, 307, 336, 341, 364-365, 387, 395, 401, 408, 414, 484, 504, 508.

Gothique : (*littérature gothique*) 130, 131, 136, 167, 345, 349, 350, 394, 400 // (*style gothique*) 248, 326.

Grille : 71, 89, 93, 227, 243-244, 246, 256, 300, 310, 320, 446, 479, 503, 518 (*Grille d'écriture*) 25, 92, 190, 244, 310, 312, 380, 387, 408, 415, 479, 502-503. (*Grille de réécriture*) 227, 230, 312-313. (*Grille d'évaluation*) 42, 65, 228, 246, 258-259, 281, 310, 312, 321, 383-385, 407-409, 502, 517, 523. (*Grille de relecture*) 246. (*Grille d'autoévaluation*) 165.

Hanté : 121, 125, 152, 166, 332, 349, 364.

Héroïc-fantasy : 122, 138, 146.

Horreur : 76, 121, 123-124, 126, 128, 134, 135, 139, 167, 210, 275, 338, 340, 343, 345-346, 350-352, 357, 360, 362, 375, 400, 414, 502-503, 512, 523.

Hyperbole : 137, 333, 408, 508, 524 – (*hyperbolique*) 24.

Incohérence (voir aussi « *cohérence* ») : 71, 282, 350.

Indicible : (voir aussi « *innommable* ») 159, 407, 414, 524.

Innommable : (voir aussi « *indicible* ») 356.

Lien lecture-écriture : 27, 42, 69, 73, 89, 93, 106, 190, 193, 299, 329, 332, 334, 374, 438, 476, 478, 494, 509, 514, 516.

Loup-garou : 130, 132, 266, 357, 394, 408.

Macrostructure : 42, 47-49, 52, 58, 77, 172, 336.

Merveilleux : 65, 122, 124, 128-130, 134, 136-139, 143-148, 155, 160, 163, 166, 170, 193, 203, 209, 222, 267, 274, 384, 401, 414, 428, 502, 504-505, 513.

Métamorphose : 121, 128, 132, 136-137, 145, 151, 161, 163, 166, 211, 266, 353, 364, 428.

Métaphore : 72, 157, 159, 167, 170, 289, 382, 395, 408, 508, 524.

Microstructure : 42, 48, 49, 52, 77, 272, 458, 476.

Modèle : 27, 28, 36, 41-42, 69, 80-81, 88, 90-92, 102, 127, 143, 148-149, 166, 180, 183, 193, 212, 221, 243, 253, 267, 298-299, 300, 306, 310, 312, 319, 323, 327, 376, 380-381, 409, 414-415, 418, 422, 425-426, 428, 479, 503, 513-514, 529. (*Modèle des processus rédactionnels*) 17, 36, 38-41, 43, 45, 50, 59, 474, 476. (*Modèle disciplinaire en actes*) 14, 21, 25, 79, 88-89, 90, 118-119, 192, 197-199, 217, 221, 228, 237, 272, 296, 301, 329, 332, 374, 385, 410, 476, 478, 485, 505, 512, 521. (*Modèle de la rédaction*) 90, 415, 442, 477, 193. (*Modèle du sujet écrivain*) 91, 193, 337.

Monstre : 130-131, 139-140, 149, 166, 214, 232, 235, 250, 274-276, 343, 345, 349, 353-356, 363-366, 387, 395-396, 401-402, 408, 414, 506, 520.

Morale : 23, 27, 61, 65, 169-177, 180-181, 185, 187-188, 213, 295, 299, 418-423n 425-426, 429-433, 435-438, 441-447, 449, 456-457, 463, 464, 471-472, 475, 477-478, 483, 486, 507, 513-515, 520.

Nuit : 122, 124, 146, 150-152, 186, 203, 210, 258, 280, 287, 327, 332, 353, 372, 399, 428, 462.

Personnage : 14, 16, 23, 27, 55, 61-64, 66-72, 76-77, 90, 123-124, 126-127, 129-136, 138-140, 144-145, 149-150, 153-154, 156, 158-159, 161-162, 164, 166, 169-175, 178, 183, 188, 190, 191, 203, 214, 238, 247, 251-253, 263-267, 271, 276, 279, 282, 288, 295, 297, 300, 306-307, 309, 320, 322-323, 325-326, 328-329, 331-344, 349, 351-353, 357, 359, 362-367, 374-375, 377-384, 387, 390-395, 400-401, 403, 405, 407-409, 412, 418-422, 426-428, 430, 432-433, 436-437, 439-440, 446-449, 455, 457-459, 463-466, 469, 471-472, 476-478, 483-484, 486-488, 493, 502, 504-507, 513-514, 517, 519-520, 524.

Peur : 23, 35, 62-64, 82, 93, 122-123, 125-126, 130, 133-136, 144, 148-150, 159, 162, 166-167, 193, 208, 250-251, 266, 275-276, 278, 282, 284, 307, 310, 325-326, 331, 333, 338, 342, 346-347, 349-350, 352-353, 360, 362-363, 365-366, 375, 378-381, 383-400, 403, 406-408, 412-414, 432, 464, 483-484, 493, 502-505, 508, 517, 520.

Ponctuation : 44, 55-56, 70, 106-108, 115, 158, 209, 289-290, 296, 311, 402, 466-467, 473, 487, 491, 497, 499-501, 526.

Réaliste : 16, 62, 70, 124, 134-135, 140, 143-144, 148, 155, 160, 163, 165-166, 250-252, 266, 276-277, 282, 330, 360, 381-382, 384, 388, 408, 414-415, 503, 515.

Remplacement (voir « *substitution* ») : 52-55, 201, 203, 229, 274, 361, 443, 449, 454.

Rhétorique : 37-38, 43, 46-47, 60, 77, 89, 98, 149, 173, 192, 257, 277, 289, 296, 299, 319, 323, 325, 376, 382, 407, 419, 465, 468, 488, 505.

Schéma actantiel : 59, 66, 90, 191, 227, 229, 264, 295, 306, 313, 323-325, 335-336, 344, 374, 377, 444-445, 493, 504.

Schéma narratif : 42, 59, 66-67, 73, 135, 171, 191, 203, 213-214, 227, 229, 244, 264, 271, 294, 306-309, 313-314, 323-325, 335-336, 344, 363, 374, 377-378, 382, 410, 415, 444-446, 476, 478, 483-484, 486, 493, 504-507, 513, 519, 525.

Science-fiction : 122, 136, 139, 144, 147, 155, 177, 273-274, 276, 356, 360.

Socle commun de compétences : 16, 115, 141, 142, 178-179, 205.

Spectre : (voir Fantôme) 125, 355.

Substitution (voir remplacement) : 52-53, 60, 77, 94, 257, 316, 353, 371-372, 449-450, 454, 457, 495, 517.

Suppression : 52, 55-56, 60, 77, 94, 203, 257, 269, 288, 316, 371-373, 377, 393, 400, 411, 436, 449-450, 453, 457, 467, 486, 513.

Surnaturel : 23, 122-130, 133-134, 138-139, 143, 147, 154, 157, 161-162, 166, 207, 227, 229, 263, 267, 273, 278, 283-284, 297, 315, 325, 333, 341, 345-346, 349-355, 357, 359-360, 362-363, 375, 377, 379-388, 390-393, 395, 398-399, 401, 405, 407-408, 413-415, 483, 503-506, 513, 520.

Suspense : 63-64, 143, 166, 276-277, 279, 338, 342, 352, 357, 366-367, 383, 388, 390, 395.

Symbole, symbolisme, symbolique : 23, 170, 172, 175, 188, 191, 329, 419, 429, 446-447, 449, 476, 507, 520.

Synonyme : 185, 211, 237, 245, 261, 290, 347, 382, 451, 454, 457, 494, 508.

Tragique : 153, 161, 260, 360.

Vampire : 130, 133, 151, 166, 266, 271, 274, 328-329, 345, 349-351, 357, 363-364, 408.

Bibliographie

1- Ouvrages et revues

- ABASTADO, Claude (1981) La composition française et l'ordre du discours, *Pratiques* n° 29 *La rédaction ? La composition française, écrire, décrire, amélioration et correction des textes*, Metz, p. 3-18, ISSN 0338-2389.
- AEBY DAGHÉ, Sandrine, PIETRO (de), Jean-François (2004), La discipline comme construction sociale complexe, au croisement des prescriptions officielles, du modèle en actes des enseignants et de l'objet, 25 au 28 août 2004, Québec, *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* [cédérom], Québec, 20 p., en ligne sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes, page téléchargée le 20/12/2009.
- (2008) Lire une chronique au secondaire obligatoire : l'explication de texte au cœur de processus de renouvellement cumulatif, *Diptyque* n° 13, *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture, Recherches sur les pratiques*, DOLZ J. et PLANE S. (éds), actes du symposium de Sherbrooke (Québec), colloque international REF du 9 et 10 octobre 2007, juin 2008, p. 67-93, ISBN 978-2-87037-606-5.
- AEBY DAGHÉ, Sandrine, DOLZ, Joachim (2008), Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement apprentissage du texte d'opinion, in BUCHETON Dominique, DEZUTTER Olivier (dir.) (2008), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck, collection Perspectives en éducation et formation, p. 83-105, ISBN 978-2-8041-5951-1.
- ALAMARGOT, Denis, CHANQUOY, Lucile (2001), *Through the models of writing*, Dordrecht-Boston-London, Kluwer Academic Publishers, 267 p., ISBN 0-7923-6980-7.
- (2004) Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes in PIOLAT Annie (dir.) *Écriture, approches en sciences cognitives*, collection Langues et écritures, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 125-146, ISBN 2-85399-583-6.
- ALTET, Marguerite (1994), Styles d'enseignement, styles pédagogiques, in HOUSSAYE Jean (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur, p. 89-102, ISBN 271011036-9.
- AMOSSY, Ruth, HERSCHBERG PIERROT, Anne (1997), *Stéréotypes et clichés langue discours société*, Paris, Nathan université, collection Lettres et sciences sociales 128, 128 p., ISBN 2-190392-2.
- ARRIVÉ, Michel, GADET, Françoise, GALMICHE Michel (1986), *La grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion, 719 p., ISBN 2081120038.
- BACH, Pierre (1997), *L'écriture buissonnière, pédagogie du récit*, Neuchâtel, Suisse, collection Techniques et méthodes pédagogiques, Delachaux et Niestlé, 223 p., ISBN 2-503-00595-2.

- BADDELEY, Alan D. (1986), *Working Memory*, New York, Oxford University Press, reprinted 2003, 289 p., ISBN 0-19-852133-2.
- BAIN, Daniel, CANELAS-TRÉVISI, Sandra (2004), Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française : analyse de pratiques en classe, 25 au 28 août 2004, Québec, *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* [cédérom], Québec, 13 p., en ligne sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes.
- BALLENGHIEN Marie-Agnès, RUELLAN Francis, BRASSART Dominique-Guy, REUTER Yves (1994), Les interactions verbales entre élèves au service de la réécriture ?, INRP, *Repères* n°10 nouvelle série, p. 115-129, ISBN 2-7342-0454-1.
- BARRÉ-DE MINIAC, Christine (1995), *Vers une didactique de l'écriture*, Paris, Bruxelles, INRP De Boeck Université, collection Pratiques pédagogiques, 1999, 195 p., ISBN DBU 2-8041-2285-9.
- (2002), Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions, Metz, *Pratiques* n° 113-114, p. 29-40, ISSN 0338-2389.
 - (2004), L'écriture des collégiens, constats de recherche et perspectives pour l'enseignement, *L'Ecole des Lettres collèges* n°13, juin 2004, p. 7-17, ISSN 0761-3903.
- BARTHES, Roland (1953), *Le degré zéro de l'écriture* suivi de *Nouveaux essais critiques*, Paris, Points Seuil essais, 179 p., ISBN 2020006103.
- (1985), *L'aventure sémiologique*, Paris, Seuil, Points Essais, 359 p., ISBN 2.02.012570.5, ISBN 2-02-008935-X pour la 1^{re} publication en 1973.
- BARTLETT, Elisha J. (1982), « Learning to revise : some component processes », chap. 13, *What writers know. The language, process and structure of written discourse*, p. 345-363, Nystrand M. (Ed), New York academic Press, 391 p., ISBN 0125234805.
- BEAUDRAP (de), Anne-Raymonde (dir.), DUQUESNE, Dominique, HOUSSAIS, Yvon (2004), *Images de la littérature et de son enseignement, Etude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres*, CRDP des Pays de la Loire, 2004, 270 p., ISBN 0-240-01337-0.
- BEAL, Carole R. (1990), The development of text evaluation and revision skills, *Child development*, Vol. 61 n° 1, Blackwell Publishing on Behalf of the Society for Research in *Child development*, Inc., february 1990, p. 247-258, ISSN 0009-3920.
- (1996), The role of comprehension monitoring in children's revision, *Educational Psychological Review*, Vol. 8 n° 3, Springer Netherlands, septembre 1996, p. 219-238, ISSN 1040-726X.
- BENVENISTE, Emile (1966), Les niveaux de l'analyse linguistique, in *Problèmes de linguistique générale*, I, Paris, NRF Gallimard, collection Bibliothèque des sciences humaines, p. 119-139.
- BEREITER, Carl, SCARDAMALIA, Marlene (1987), *The psychology of written composition*, Hillsdale, N.J., London, Lawrence Erlbaum Associates, 389 p., ISBN 08058-0038-7.

- (1991), Literate expertise, in ERICSSON Karl Anders, SMITH Jacqui (Eds), *Towards a general theory of expertise*, p. 172-1947, Cambridge, University Press repris dans PIOLAT Annie, et PÉLISSIER Aline L'expertise en lecture-rédaction, *La rédaction de textes approche cognitive*, chapitre 1, p. 12-50, ISBN 2-603-01089-1.

- BERNINGER, Virginia W., SWANSON, H. Lee (1994), Modifying Hayes and Flower model of skilled writing to explain beginning and developing writing, in BUTTERFIELD Earl C. (Ed.), *Advances in Cognition and Educational Practice*, Vol. 2 : Children's writing : Toward a process theory of development of skilled writing, p. 57-82, Greenwich, CT : JAI Press.

- BESTGEN, Y., COSTERMANS, Jean (1997), Temporal markers of narrative structure : studies in production, in Jean COSTERMANS, Michel FAYOL (Eds), *Processing interclausal relationships. Studies in the production and comprehension of text*, p. 201-218, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, ISBN 0-0858-1846-4.

- BESSONNAT, Daniel (1994), « Paroles de personnages : bâtir une progression », Metz, *Pratiques* n° 83, p. 5-34, ISSN 0338-2389.
 - (Juin 2000), Deux ou trois choses que je sais de la réécriture, Metz, *Pratiques* n° 105-106, p. 5-18, ISSN 0338-2389.
 - (Juin 2000), Une année de réécriture en troisième, Metz, *Pratiques* n° 105-106, p. 83-110, ISSN 0338-2389.

- BING, Élisabeth (1976), *...et je nageai jusqu'à la page* (vers un atelier d'écriture), Paris, éditions Des femmes, 325 p., ISBN 2-7210-0202-3.

- BISENIUS-PENIN, Carole (Décembre 2005), Écriture d'invention au lycée et écriture à contraintes, Metz, *Pratiques* n° 127-128, p. 209-229, ISSN 0338-2389.

- BISHOP, Marie-France (2005), Texte libre et écriture d'invention, quel rapport ?, Metz, *Pratiques* n° 127-128, p. 143-153, ISSN 0338-2389.
 - (2006) Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire, INRP, *Repères* n° 34, p. 21-40, ISBN2-7342-1053-3, ISSN 0755-7817.

- BLOCH, Oscar, VON WARTBURG, Walter (2004), *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Paris, PUF, Quadrige, 682 p., ISBN 2 13 0544266.

- BON, François (2005), *Tous les mots sont adultes*, nouvelle édition refondue et augmentée, Librairie Arthème Fayard, 2000, 341 p., ISBN 2-213-52595-5.

- BONIFACE, Claire (1992), *Les ateliers d'écriture*, Paris, Retz, 239 p., 2-7255-1452-X.

- BORÉ, Catherine (1994) Le rôle didactique de l'ajout dans la réécriture de textes de fiction au cycle 3, INRP, *Repères*, recherches en didactique du français langue maternelle n° 10, nouvelle série 1994, *Ecrire, réécrire*, département « didactique des disciplines », p. 145-162, ISSN 0755-7817.
 - (Juin 2000), Le brouillon, introuvable objet d'étude ?, Metz, *Pratiques* n° 105-106, p. 23-49, ISSN 0338-2389.
 - (2002-2003), Reformulations écrites et orales : part du cognitif, part du linguistique, INRP, *Repères* n° 26/27 nouvelle série, p. 259-275, ISBN 2-7342-05457.

- (2006) L'écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l'autre, in PLANE SYLVIE et FRANÇOIS François (dir.), INRP, *Repères* n° 33, p. 37-60, ISBN2-7342-1032-0, ISSN 0755-7817.
 - (2009) Le dialogue de fiction scolaire, moteur de l'invention, in DUFAYS Jean-Louis et PLANE Sylvie (dir.) *L'écriture de fiction en classe de français*, Namur, AIRDF, Presses Universitaires de Namur, collection Recherches en didactique du français, p. 189-210, ISBN 978-2-87037-658-4.
- BOUDREAU, Guy (1995), « Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique » in BOYER Jean-Yves, DIONNE Jean-Paul, RAYMOND Patricia *La Production de textes vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, p. 221-253, ISBN 2-89381-272-4.
- BRAND, Alice G. (1989), *The psychology of writing : The affective experience*, New York, Greenwood Press, 259 p., ISBN 0-313-26382-5.
- BRASSART, Dominique-Guy (1991), « Les débuts de la rédaction argumentative » in *La production d'écrits*, Dijon, Centre régional de développement pédagogique.
- (1998), Approches cognitives de la didactique de la composition écrite, *Psychologie & Education* n° 33, p. 13-29, ISSN 1148-9502.
 - (2005), Didactique du français langue maternelle : approches(s) « cognitiviste(s) » ? in *Didactique du français Fondements d'une discipline* (dir.) CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves, Bruxelles, De Boeck, p. 95-118, ISBN 2-8041-4705-3.
- BREMOND, Claude (1966), La logique des possibles narratifs, in *L'analyse structurale du récit*, *Communications* 8, S.L, Seuil, rééd. 1981, p. 55-82, ISBN 2020058375.
- BRONCKART, Jean-Paul (1985) *Le fonctionnement des Discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Lausanne, Delachaux & Niestlé, coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, 175 p., réimpression 1994, ISBN 2-603-00539-1.
- (2005), Développement, compétences et capacités d'action des élèves in *Didactique du français fondements d'une discipline* (sous dir.) CHISS, Jean-Louis, DAVID, Jacques, REUTER, Yves, Bruxelles, De Boeck, p. 135-148, ISBN 2-8041-4705-3.
- BROSSAIS, Emmanuelle, ROQUES, Marie-Hélène (2008), Etude du rapport au savoir des enseignants débutants : le rôle du mémoire professionnel en lettres, in CARNUS Marie-France, GARCIA-DEBANC Claudine, TERRISSE André, *Analyse des pratiques des enseignants débutants, approches didactiques*, La pensée sauvage éditions, p. 55-72, ISBN 978 2 85919247 1.
- BROUSSAL, Dominique (2004), Comment des enseignants experts et novices conceptualisent-ils leur activité en début de cours ?, 25 au 28 aout 2004, Québec, *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* [cédérom], Québec, 15 p., en ligne sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes.
- (2004) La construction de la référence en début de cours, 25 au 28 aout 2004, Québec, *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* [cédérom], Québec, 12 p., en ligne sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes.

- BRULOTTE, Gaëtan (1991), « La fin promise ou la fin dans les narrations brèves », in *La Licorne* n° 21 *Brièveté et écriture*, UFR de langues et littératures de l'Université de Poitiers, colloque international de Poitiers, 12-13 avril 1991, p. 281-288, ISSN 0398-9992.
- BRUNER, Jérôme S. (1983), *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, collection Psychologie d'aujourd'hui, 292 p., ISBN 2130377424.
- BUCHETON, Dominique (1995), *Écriture réécritures, récits d'adolescents*, Berne, Editions Peter Lang, Collection Exploration Recherches en sciences de l'éducation, collection de la Société Suisse pour la recherche en Education, SCHNEUWLY Bernard, HAMELINE Daniel (dir.), 295 p., ISBN 3-905754-24-3.
- (2002-2003), Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement, INRP, *Repères* n° 26/27 nouvelle série, p. 293-315, ISBN 2-7342-05457.
- BUCHETON Dominique, DEZUTTER Olivier (dir.) (2008), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck, collection Perspectives en éducation et formation, 269 p., ISBN 978-2-8041-5951-1.
- BUCHETON Dominique, BRUNET Lisa-Marie, DUPUY Catherine, SOULÉ Yves (2008), Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements, in BUCHETON Dominique, DEZUTTER Olivier (dir.) (2008), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck, collection Perspectives en éducation et formation, p. 37-59, ISBN 978-2-8041-5951-1.
- BRUDERMANN, Cédric, PÉLISSIER Chrysta (2008), Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – l'exemple des langues étrangères, *International journal of technologies in higher education*, 5, p. 21-33, version numérique <http://id.erudit.org/iderudit/037472ar>, téléchargée le 20 juillet 2010.
- BUTTERFIELD, Earl C., HACKER, Douglas J., ALBERTSON, Luann R. (1996), Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision, assessing the evidence. *Educational psychology review*, n° 8, p. 239-397.
- CALAPE-GIPPET, Fabienne (2005), Découvrir l'activité métalinguistique avec l'écriture d'invention : quelles tâches ? quels dispositifs ?, Metz, *Pratiques* n° 127-128, p. 97-112, ISSN 0338-2389.
- CANVAT, Karl *et alii* (2001), Le point de vue de l'étranger, (table ronde animée par Jean VERRIER) in BOISSINOT Alain, *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, CRDP de l'Académie de Versailles, 2001, p. 55-53, ISBN 2-85537-272-7.
- CAREY, Linda, FLOWER, Linda, HAYES, John R., SCHRIBER, Karen A., HAAS, Christina (1989), Differences in writer's initial task representations, *Technical report* n° 35, Center for the Study of Writing, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, P. A., Defense technical Information center, 29 p., n° OCLC 227748215.

- CASE, Robbie D., KURLAND, D. Midian, GOLDBERG, Jill (1982), Operational efficiency and the growth of short term memory span, *Journal of experimental child psychology*, 33, p. 363-398, ISSN 0022-0965.
- CASTINCAUD, Florence (1996) Analyse collective de pratiques, Paris, *Cahiers pédagogiques* n° 346, septembre 1996, p. 41, ISSN 008-042 X.
- CATACH, Nina (1995) *L'orthographe française*, Paris, Nathan université, Fac linguistique, troisième édition, 327 p., ISBN 2-09-190510-0.
- CEBE Sylvie (2006) Devenir professeur des écoles, in UBALDI Jean-Luc, *Débuter dans l'enseignement*, Issy-les-Moulineaux, Esf éditeur, 303 p., ISBN 2-7101-1806-8.
- CHANQUOY, Lucile, FAYOL, Michel (1995), Analyse de l'évolution de l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs, dans deux types de textes, Etude longitudinale du CP au CE2 *Enfance*, n° 2, p. 227-241.
- CHAROLLES, Michel (Juin 2002), *Problèmes de la cohérence textuelle*, Metz, *Pratiques* n° 1, collection Didactique des Textes, p. 49-83, ISSN 0338-2389.
- CHERVEL, André (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 831 p., ISBN 978-2-7256-2605-5.
- CHI, Michelene T. H. (1977), Ages differences in memory span, *Journal of experimental child psychology*, n° 23, p. 266-281.
- CHISS, Jean- Louis, LAURENT, Jean-Paul, MEYER, Jean-Claude, ROMIAN, Hélène, SCHNEUWLY Bernard (1987), *Apprendre/ Enseigner à produire des textes écrits*, Actes du 3^e colloque de didactique du Français Namur 09-1985, De Boeck Université, collection Prisme didactique 3, Bruxelles, 328 p., ISBN 2-8041-09999-2.
- COMBETTES, Bernard (1988) *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*, Bruxelles, paris-Gembloux, De Boeck-Duculot, 2^e édition, 139 p., ISBN 2-8041-1050-8, ISBN 2-8011-0775-1.
- COULON, Alain (1987), *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF, 127 p., collection Que sais-je ?, ISBN2 13 043555 4.
- (1993), *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF, 238 p., ISBN 2 13 045235 1.
- CORBLIN, Colette (2006), Evaluations et commentaires en narration. Effets sur des écrits du cycle 3, INRP, *Repères* n° 33 nouvelle série, p. 105-119, ISBN 2-7342-05457.
- CRINON, Jacques (2000), Écrire mieux avec le traitement de texte ?, in ANIS, Jacques et MARTY, Nicole, *Lecture-écriture et nouvelles technologies*, CNDP, Paris, 2000, p. 47-58, ISBN 2-240-00511-4, ISSN 1275-5087.
- (2002-2003), Écrire et réécrire au cycle 3 : L'effet des mots clés sur la réécriture, avec ou sans assistance informatique, INRP, *Repères* n° 26/27 nouvelle série, p. 187-202, ISBN 2-7342-05457.

- (2006a), Lire et écrire la fiction, quelques malentendus, INRP, *Repères* n° 33 nouvelle série, PLANE Sylvie, FRANÇOIS François (dir.) *La Fiction et son écriture*, p. 61-79, ISBN 2-7342-05457.
 - (2006b) L'écriture littéraire et les genres, *Le Français d'aujourd'hui* n° 1190, Paris, Armand Colin, p. 17-24, ISBN 2200-92108-X.
- CROZIER, Michel, FRIEDBERG, Erhard (2000), *L'acteur et le système*, Points Seuil, Paris, 1977, 500 p, ISBN 2020182203.
- DABENE, Michel (1991), Un modèle didactique de la compétence scriptural, INRP, *Repères* n° 4 nouvelle série, *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*, p. 9-22, ISBN 2-7342-0298-2.
- DAIUTE, Colette (1981), Psycholinguistic Foundations of the Writing Process, *Research of the teaching of english*, Vol. 15 n°1, p. 5-22.
- DANCEL, Brigitte, (2001) *Un siècle de rédactions, écrits d'écoliers et de collégiens*, Centre regional de Documentation pédagogique de l'Académie de Grenoble, Argos références, 264 p., ISBN 2-86622-579-1.
- DAUNAY, Bertrand (2004), Écrire d'abord : l'expérimentation d'un principe didactique, Québec, *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* [cédérom], Québec, 17 p., en ligne sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes.
- (Décembre 2005), Les ambiguïtés des textes officiels sur l'écriture d'invention, Metz, *Pratiques* n° 127-128, p. 17-30, ISSN 0338-2389.
- DE CROIX, Séverine (2007), « Exploiter des scènes de lecture et des fictions métanarratives pour accompagner les élèves en difficulté au début de l'enseignement secondaire », p. 297-306, in Jean-Louis DUFAYS *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, sens, utilité, évaluation*, GRIFED, UCL Presses Universitaires de Louvain, collection Recherches en formation des enseignants et en didactique, ISBN 978-2-87463-100-9.
- DE GAULMYN, Marie-Madeleine, LUIS, Marie-Hélène (1999), Ecriture du prénom et genèse du lire-écrire, in Christine BARRÉ-DE MINIAE *Vers une didactique de l'écriture pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck Université, IRNP Pratiques pédagogiques, 1996, p. 35-48, ISBN DBU 2-8041-2285-9.
- DELAMOTTE-LEGRAND, Régine (2004), « Ce que les récits enfantins nous apprennent sur le récit et le reste » in FRANÇOIS Frédéric *Enfants et récits mises en mots et « reste »*, Presses universitaires Septentrion, p. 13-40, ISBN 2-85939-843-0.
- DELCAMBRE, Isabelle, REUTER, Yves (Juin 2002), Rapports à l'écriture, Metz, *Pratiques* n° 113-114, p. 7-28, ISSN 0338-2389.
- DENIZOT, Nathalie (2005), L'écriture d'invention au lycée : écriture des genres ou nouveau genre scolaire ?, Metz, *Pratiques* n° 127-128, p. 31-44, ISSN 0338-2389.
- DESCHENES, André-Jacques (1995), « Vers un modèle constructiviste de la production de textes » in BOYER Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul, RAYMOND, Patricia *La*

Production de textes vers un modèle d'enseignement de l'écriture, Montréal, éd. Logiques, p. 101-150, ISBN 2-89381-272-4.

DESSONS, Gérard (1991), « La notion de brièveté » in *La licorne* n°21 « Brièveté et écriture », UFR de langues et littératures de l'Université de Poitiers, colloque international de Poitiers, 12-13 avril 1991, p. 3-11, ISSN 0398-9992.

DEVANNE Bernard (2001), *Lire & écrire des apprentissages culturels, cycle 3, liaison école collège*, tome 2, Paris, Armand Colin Bordas, collection pratique pédagogique, 175 p., ISBN 2-04-729347-2.

DEZUTTER, Olivier, DORÉ, Thérèse (2004), *Écrire pour réfléchir sur sa pratique : état du rapport à l'écriture d'étudiants en première année de formation à l'enseignement*, 25 au 28 août 2004, Québec, *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* [cédérom], Québec, 15 p., en ligne sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes.

DEZUTTER, Olivier (1991), *La Nouvelle, vade mecum du professeur de français*, Bruxelles, Didier Hatier, collection Séquences, 108 p., ISBN 2-87088-771-X.

DOQUET-LACOSTE, Claire (2004), *Genèse des textes, genèse des scripteurs : regards sur la langue dans l'écriture* in PIOLAT Annie (dir.) *Écriture, approches en sciences cognitives*, collection Langues et écritures, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 234-250, ISBN 2-85399-583-6.

DOLZ, Joaquim, PLANE Sylvie (2008), *Les recherches sur les pratiques de formation en lecture et écriture : un champ à l'intersection de la didactique du français et de la professionnalisation des enseignants*, *Diptyque* n°13, *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture, recherches sur les pratiques*, DOLZ J. et PLANE S. (eds), actes du symposium de Sherbrooke (Québec), colloque international REF du 9 et 10 octobre 2007, juin 2008, p. 5-17, ISBN 978-2-87037-606-5.

DOLZ, Joaquim, SIMARD, Claude (2009), *Introduction à Pratiques d'enseignement grammatical, points de vue de l'enseignant et de l'élève*, AIRDF, Laval, PUL, p. 1-11, ISBN 978-2-7637-8657-5.

DORMOY, Denis (1996), *Narrateur et point de vue ou comment raconter*, Paris, *Repères* n° 13 nouvelle série, p. 155-190, ISBN 2-7342-05457.

DOSNON, Odile (Mars 1995), *Imaginaire et créativité : éléments pour un bilan critique*, Metz, *Pratiques* n° 89, p. 5-24, ISSN 0338-2389.

DUCHESNE, Alain, LEGUAY, Thierry (1990), *Petite fabrique de littérature*, Paris, Magnard, 319 p., ISBN 2-210 422 70 1.

DUCROT, Oswald, TODOROV, Tzvetan (1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, collection Points Seuil essais, 470 p., ISBN 2.02.005349.7.

DUFAYS, Jean-Louis (1994), *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, Philosophie et langage, 373 p., ISBN 2-87009-551-9.

- (2000), La lecture littéraire au lycée : Quelle(s) théorie(s) pour quelle(s) pratiques ? p. 73-86, in *Enseigner la littérature*, actes du colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français » IUFM Midi-Pyrénées, CRDP Midi-Pyrénées, Paris, Delagrave, 316 p., ISBN 2-86565-276-9.
 - (2004), De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5^e secondaire, 25 au 28 août 2004, Québec, 17 p., *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* [cédérom], Québec, en ligne sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes in FALARDEAU Erick, FISCHER Carole, SIMARD Claude, SORIN Noëlle (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université de Laval, p. 63-82, ISBN 978-27637-8412-2.
- DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique (2005), *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, collection Savoirs en pratique, IUFM Capes lettres modernes, Hautes Ecoles, 2^e édition, 320 p., ISBN 2-8041-4706-1.
- DUMORTIER, Jean-Louis (1989), *Ecrire le récit*, Paris-Louvain-La-Neuve, De Boeck-Duculot, 249 p, ISBN 2-8041-0884-8.
- (2002), *Ecrire pour les autres*, 3^e année de l'enseignement secondaire, Labor, 2002, 127 p., ISBN 2-8040-1516-5.
 - (2005), L'enseignement du français et de la littérature en Belgique, Paris, *L'Ecole des lettres- collèges* n° 1, 2005-2007, p. 77-79, ISSN 0751-3903.
- DUMORTIER, Jean-Louis, VAN BEVEREN Julien (2009) L'écriture de fiction dans les instructions officielles de la Communauté française de Belgique. Y trouve-t-on des incitations à la pratiquer et des savoirs de nature à permettre un progrès dans cette pratique ?, in DUFAYS Jean-Louis et PLANE Sylvie (dir.) *L'écriture de fiction en classe de français*, AIRDF, Namur, Presses Universitaires de Namur, Cedocef, collection Recherches en didactique du français, p. 47-65, ISBN 978-2-87037-658-4.
- ELALOUF, Marie-Laure (2006), Le rôle du contexte d'enseignement dans la construction de la fiction, Lyon, *Repères* n° 33 nouvelle série, PLANE Sylvie, FRANÇOIS François (dir.) *La fiction et son écriture*, p. 81-104, ISBN 2-7342-05457.
- ESPÉRET, Eric (1989), Micro and macrostructural planning and control in production : Approaches to the storytelling situation, in MANDL Heinz, de CORTE Erik, BENNET S. Neville, FRIEDRICH Helmut Felix (Eds), *Learning and instruction*, Oxford, Pergamon.
- FABRE-[COLS], Claudine (1991), La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits, INRP, *Repères* n° 4 nouvelle série, *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*, p. 49-58, ISBN 2-7342-0298-2.
- FABRE-COLS, Claudine (1987), *Les activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*, Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres, Université Descartes Paris V.
- (2002), *Réécrire à l'école et au collège, De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Issy les Moulineaux, ESF éditeur, collection Didactique du français dirigée par Yves Reuter, 237 p., ISBN 2710115557.
- FAVART, Monik et PASSERAULT, Jean-Michel (2000), Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit, *Enfance*, n° 2, p. 187-205.

- FAYOL, Michel (1984), « Pour une didactique de la rédaction. Faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle », INRP, *Repères* n° 63, Mai 1984, p. 65-69.
- (1985), *Le récit et sa construction une approche de psychologie cognitive*, Neuchâtel-Paris, collection actualités pédagogiques et psychologiques, Delachaux & Niestlé, 159 p., ISBN 2-503-00554-5.
 - (2002), (dir.) *Production du langage*, Paris, Lavoisier, Hermès Sciences Publications, 314 p., ISBN 2-7452-0458-1.
- FAYOL, Michel, HEURLEY, Laurent (1995), « Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte » in BOYER Jean-Yves, DIONNE Jean-Paul, RAYMOND Patricia *La production de textes vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, éd. Logiques, p. 17-48, ISBN 2-89381-272-4.
- FLOWER, Linda S. (1998), *Problem-Solving strategies for writing in college and community*, Orlando, Harcourt Brace College Publishers, 477 p., ISBN 0155054961.
- FORTIER, Gilles (1995), Modèle du processus d'écriture chez le scripteur en situation d'apprentissage in BOYER Jean-Yves, DIONNE Jean-Pierre, RAYMOND Patricia, *La production de textes vers un modèle de l'enseignement de l'écriture*, Les Editions logiques, p. 175-191, ISBN 2-89381-272-4.
- FROGER, Norbert (2002-2003), Apprendre à réécrire : analyse des effets d'un dispositif d'aide à la problématisation, INRP, *Repères* n° 26/27 nouvelle série, p. 231-241, ISBN 2-7342-05457.
- GADEAU Josette (1984), Outils d'évaluation des écrits, tâtonnements et dérives de l'innovation, INRP, *Repères* n° 33 nouvelle série, p. 61-79, ISBN 2-7342-05457.
- (1989) « Outils d'évaluation des écrits. Tâtonnements et dérives de l'innovation », INRP, *Repères*, « Décrire les pratiques d'évaluation des écrits » n° 79, p. 49-58, ISSN 0755-7817.
- GARCIA-DEBANC, Claudine (1986), Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, Metz, *Pratiques* n° 49, p. 23-49, ISSN 0338-2389.
- (1990), *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, collection Didactique des textes, 222 pages, noté ISBN en cours.
 - (Mars 1995), Consignes d'écriture et création, Metz, *Pratiques* n° 89, p. 59-88, ISSN 0338-2389.
 - (2000), *Objectif écrire 2000* nouvelle édition, CRDP Languedoc-Roussillon et CDDP de la Lozère, 2000, 259 p., ISBN 2-85525-994-2.
 - (2004), Les modèles disciplinaires en actes dans les pratiques effectives d'enseignants débutants, 25 au 28 août 2004, Québec, *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* [cédérom], Québec, 15 p., en ligne sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes.
- GARCIA-DEBANC, Claudine, BEUCHER, Claude, VOLTEAU, Stéphanie (2008), « Enseigner la production d'écrit : ce que nous apprennent les pratiques observées chez des enseignants débutants du premier et du second degré de ce qu'ils ont intégré de leur formation initiale », *Diptyque* n° 13, Formation des enseignants et

- enseignement de la lecture et de l'écriture, Recherches sur les pratiques, DOLZ Joaquim et PLANE Sylvie (eds), actes du symposium de Sherbrooke (Québec), colloque international REF (Réseau d'éducation francophone) du 9 et 10 octobre 2007, juin 2008, p. 165-189, ISBN 978-2-87037-606-5.
- GARCIA-DEBANC, Claudine, FAYOL, Michel (2002-2003), Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite : Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ?, INRP, *Repères* n° 26/27 nouvelle série, p. 293-315, ISBN 2-7342-05457.
- GARCIA-DEBANC, Claudine, RINGOT, Colette (1987), Du besoin de critères à l'observation d'écrits sociaux : un cas où les marques textuelles sont indices de paramètres des situations de production de textes, INRP, *Repères* n° 73, p. 21-25, ISSN 0755-7817.
- GARCIA-DEBANC, Claudine, SANZ-LÉCINA Éliane (2008), De l'analyse des modèles disciplinaires en acte à la détermination de schèmes professionnels in CARNUS Marie-France, GARCIA-DEBANC Claudine, TERRISSE André, *Analyse des pratiques des enseignants débutants, Approches didactiques*, La pensée sauvage éditions, p. 151-170, ISBN 978 2 85919247 1.
- GARCIA-DEBANC, Claudine, TROUILLET, Alain (Juin 2000), Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou En formation initiale d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural ?, Metz, *Pratiques* n° 105-106, p. 51-82, ISSN 0338-2389.
- GARRETT, M.F. (1975), « The analysis of sentence production », in BOWER Gordon H. (Ed.) *The psychology of learning and motivation*, New York, Elsevier Academic Press, reed. London, United Kindom edition, 1980, 367 p., ISBN 0-12-543314-X.
- (1985) « Levels of processing in sentence production », in BUTTERWORTH Brian (Ed) *Language production*, Vol. 1, Speech and talk, New York, Academic Press.
- GENETTE, Gérard (1959), *Figures II*, Paris, Seuil, Points Essais, 294 p., ISBN 2.02.005323.3.
- (1979) *Fiction et diction* précédé de *Introduction à l'architexte*, Paris, Points Seuil essais, rééd. 2004, 236 p., ISBN 2-02-005310-1
- (1982), *Palimpsestes, La littérature au second degré*, Paris, Seuil, Points Essais, 559 p., ISBN 2.02.018905.4, ISBN 2-02-005115-3 pour la première publication.
- GEORGES, Christian (1985), Comment conceptualiser l'apprentissage, in *Revue Française de Pédagogie* n° 72, juillet-aout-septembre 1985, p. 62.
- GIASSON, Jocelyne (2005), *Les textes littéraires à l'école*, Bruxelles, De Boeck, collection outils pour enseigner, 259 p., ISBN 2-8041-4815-5.
- GOIGOUX, Roland, CEBE, Sylvie, PAOUR, Jean-Louis (2003), Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle, INRP, *Repères* n° 28 nouvelle série, p. 71-92, ISBN 2-7342-05457.
- GOULD, John D., GRISCHKOWSKY, Nancy (1984), Doing the same work hard copy and with CRT terminals, *Human factors*, n° 26, p. 323-337.
- GREIMAS Algirdas Julien (1973), Les Actants, les Acteurs et les Figures, in *Sémiotique narrative et textuelle*, Paris, Larousse université, p. 161-176, ISBN2-03-036012-0.

- GROMER, Bernadette (1996), Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire, INRP, *Repères* n° 13 nouvelle série, p. 147-153, ISBN 2-7342-05457.
- GROMER, Bernadette, WEISS, Marlise (1996), *Dire, écrire*, Paris, Armand Colin, collection « Formation des enseignants », 1990, 254 p., ISBN 2-200-01487-2.
- GROUPE EVA (1995), *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette éducation, collection pédagogies pour demain didactiques 1^{er} degré, INRP, 251 p., ISBN 2-01-170454-2.
- HAAS, Christina (1987), *How the writing medium shapes the writing process : studies of writers composing with pen and paper and with word processing*, unpublished doctoral dissertation, Carnegie Mellon University.
- HACKER, Douglas J., PLUMB, C., BUTTERFIELD, Earl C., QUATHAMER, D. & HEINEKEN, E. (1994), Text revision : Detection and correction of errors, *Journal of educational psychology*, 86, p. 1-15.
- HALTE, Jean-François (1992) *La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, Que sais-je ?, 127 p, ISBN 2 13 044511 X.
- (2002), Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle, Metz, *Pratiques*, n° 115-115, p. 15-29, ISSN 0338-2389.
 - (Juin 2002) Analyse de l'exercice dit « rédaction » et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture, Metz, *Pratiques* n° 1 collection Didactique des textes, p. 9-47, ISSN 0338-2389.
 - (2002-2003) Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle, *Repères* n° 26/27 nouvelle série, p. 31-48, ISBN 2-7342-05457.
 - (2005) Interaction : une problématique à la frontière in *Didactique du français Fondements d'une discipline* (dir.) CHISS, Jean-Louis, DAVID, Jacques, REUTER, Yves, Bruxelles, de boeck, p. 61-75, ISBN 2-8041-4705-3.
- HAY, Louis (1986-1987), La troisième dimension de l'écriture, *Texte*, n°s 5-6, p. 313-328.
- HAYES, John R. (1995), « Un nouveau modèle du processus d'écriture » in BOYER Jean-Yves, DIONNE Jean-Paul, RAYMOND Patricia *La production de textes vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, éd. Logiques, p. 50-72, ISBN 2-89381-272-4.
- (1996), Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction in *La rédaction des textes, approche cognitive* (dir.) PIOLAT Annie et PÉLISSIER Aline (1998), Lausanne, Delachaux et Niestlé, chapitre 2, p. 51-101, ISBN 2-603-01089-1.
- HAYES, John, R. FLOWER, Linda S. (1980), Identifying the organization of writing processes, in GREGG Lee W., STEINBERG Erwin Ray (Eds), *Cognitive processes in writing*, Hilldale : L. Erlbaum Associates, p. 3-30, 1980, ISBN 0-898590329.
- HAYES, John R., FLOWER, Linda S., SCHRIVER, Karen A., STRATMAN, James, CAREY, Linda (1987), Cognitive processes in revision, in ROSENBERG Sheldon (Ed.). *Advances in applied psycholinguistics, Vol.2. reading, writing, and language processing*, p. 176-240, New York : Cambridge University Press, ISBN 0521317339.

- HEINICH, Nathalie, SCHAEFFER, Jean-Marie (2004), *Art, création, fiction*, Nîmes, Editions Jacqueline Chambon, 217 p., ISBN 287711 271 3.
- HJEMSLEV, Louis (1968), *Prolégomènes à une théorie du langage*, Volume 35 de Arguments, trad. Française de Anne-Marie Léonard, Paris, Minuit, 227 p., ISBN 2-7073-0134-5.
- HOUDART-MEROT, Violaine (2001), Mise en perspective historique, in BOISSINOT Alain, *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, CRDP de l'Académie de Versailles, 2001, p. 39-54, ISBN 2-85537-272-7.
- (2004) *Réécriture & écriture d'invention au lycée*, Paris, Hachette éducation, 191 p., ISBN 2011707501.
- HUYNH, Jeanne-Antide (sept.- oct. 1999), L'écriture créative au lycée, Paris, *Cahiers pédagogiques* n° 375/377, p. 23-24, ISSN 008-042 X.
- (2005), L'écriture d'invention, représentations et effets didactiques, Metz, *Pratiques* n° 127-128, p. 45-59, ISSN 0338-2389.
- JAY, Bernard (2007) « Etudier l'activité du sujet scripteur de fiction pour lui permettre de se construire comme sujet écrivain de la littérature », p. 231-242, in Jean-Louis DUFAYS *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, sens, utilité, évaluation*, GRIFED, UCL Presses Universitaires de Louvain, collection recherches en formation des enseignants et en didactique, ISBN 978-2-87463-100-9.
- JEY, Martine (2006), L'écriture de fiction : un objet introuvable dans l'école de la République ?, in INRP, *Repères* n° 33, *La fiction et son écriture*, p. 21-35, ISBN 2-7342-1032-0.
- JORRO, Anne (2004), Le corps parlant de l'enseignant, 25 au 28 août 2004, Québec, *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* [cédérom], Québec, 11 pages, en ligne sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes, dernier téléchargement le 10 août 2010.
- (2004), *Ecrire, oui mais comment ?* in PIOLAT Annie (dir.) *Ecriture, approches en sciences cognitives*, collection Langues et écritures, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 147-159, ISBN 2-85399-583-6.
- JOLIBERT, Josette, (dir.), Groupe de recherches d'Écouen (1988-1994), *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette éducation, collection Pédagogie pratique à l'école, 150 p., ISBN 2-01-170350-5.
- JOTTERAND, Ulrich (Juin 1993), Travail sur les représentations initiales en matière de personnages, Metz, *Pratiques* n° 78, p. 39-77, ISSN 0338-2389.
- JOURDAN, Isabelle (2008), Rapport au savoir et premières expériences professionnelles chez les enseignants novices en EPS, in CARNUS Marie-France, GARCIA-DEBANC Claudine, TERRISSE André, *Analyse des pratiques des enseignants débutants, approches didactiques*, La pensée sauvage éditions, p. 35-54, ISBN 978 2 85919247 1.
- KELLOGG, Ronald T. (1998), Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction in *La rédaction des textes, approche cognitive* (dir.) PIOLAT Annie et PÉLISSIER Aline (1998), Lausanne, Delachaux et Niestlé, chapitre 3, p. 103-135, ISBN 2-603-01089-1.

- LAFONT-TERRANOVA, Jacqueline (2009) *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*, Diptyque n° 15, Namur, Cedocef, Presses universitaires de Namur, 248 p., ISBN 978-2-87037-627-0.
- LAFONT-TERRANOVA, Jacqueline, COLIN Didier (Décembre 2002), Les enseignants de collège et l'écriture : des déclarations aux représentations, Metz, *Pratiques* n° 115-116, p. 157-180, ISSN 0338-2389.
- (2004), L'écriture en français et dans deux autres disciplines : représentations d'enseignants, 25 au 28 août 2004, Québec, *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* [cédérom], Québec, 15 p., en ligne sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes, dernier téléchargement le 10 juin 2010.
- LAHANIER-REUTER, Dominique, LEBEAUME, Joël (2009), Questionner les implicites dans les choix de constitution des corpus, in COHEN-AZRIA, Cora, SAYAC, Nathalie, *Questionner l'implicite, les méthodes de recherche en didactique* (3), Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 37-39, ISBN 978-2-7574-0122-4.
- LAMOTHE-BORÉ, Catherine (1998), *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction : le cas des brouillons scolaires*, thèse de Doctorat de Sciences du Langage, Université Stendhal-Grenoble 3, 1008 p.
- LANGLADE, Gérard (2002), *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*, CRDP Midi-Pyrénées, Delagrave, collection Savoir et Faire en Français, 249 p., ISBN 2-86565-355-2.
- LATHION, Jean (Juin 1993), La distance narrative, Metz, *Pratiques* n° 78, p. 79-109, ISSN 0338-2389.
- LAVOIE, Natalie, LÉVESQUE, Jean-Yves, CHÉNARD Mélanie (2004), Conceptions d'enseignantes du premier cycle du primaire relativement à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture, 25 au 28 août 2004, Québec, *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* [cédérom], Québec, 9 p., en ligne sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes.
- L'École des lettres des collèges*, « L'écriture littéraire », (Juin 2004) n° 13, Paris, L'École des Loisirs, 2004, ISSN : 0751-3903.
- LEBRUN, Marlène (2004), Écriture littéraire au collège : réalité ou perspective ?, *L'École des lettres collèges* n° 13 « L'Écriture littéraire », p. 31-45, ISSN : 0751-3903.
- LECARME, Philippe, MAS, Marie, SWIATLY, Fabienne (1999), *Ecrire au collège, l'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques*, CRDP Lyon, Champ de réflexions, champ d'action, 121 p., ISBN 2-85525-229-2, ISSN 1279-5883.
- LE GOFF, François (2005), L'écriture d'invention au lycée : ce que disent les professeurs de leurs pratiques, Metz, *Pratiques* n° 127-128, p. 50-74, ISSN 0338-2389.

- LEVY, C. Michael, RANSELL, Sarah (1998), Est-ce que la rédaction est aussi difficile qu'il y paraît ? (dir.) PIOLAT, Annie et PÉLISSIER, Aline (1998), Lausanne, Delachaux et Niestlé, chapitre 4, p. 137-181, ISBN 2-603-01089-1.
- LOUICHON, Brigitte, ROGER, Jérôme, (2003) « L'auteur entre biographie et mythographie », Presses universitaires de Bordeaux, *Modernités* n° 18, actes du colloque « L'auteur entre biographie et mythographie », Bordeaux III, 20-21 mars 2002, collection Littérature, enseignement, recherche, 298 p., ISBN 9782867813061.
- LUGINBUHL, Odile, JURADO Monique (2006), *Pratiques d'écriture au lycée*, CRDP Académie de Versailles, Scéren, tome 2, 122 p., ISBN 2866374517.
- MAINGAIN, Sylvie, DUFAYS, Jean-Louis (1999) Stéréotypes et usage de l'écriture ou comment aider l'élève à devenir auteur de son texte, *Le Français aujourd'hui* n° 127, *Ecritures créatives*, Paris, AFEF, p. 44-51, ISSN 0184-7732.
- MANGENOT, François (1995), *Les aides logicielles à l'écriture*, Paris, CNDP, 1995, 270 p., ISBN 2-240-00457-3.
- (2000), Aide à l'écriture ou environnements d'écriture, in ANIS Jacques et MARTY Nicole, *Lecture-écriture et nouvelles technologies*, CNDP, Paris, 2000, p. 59-57, ISBN 2-240-00511-4, ISSN 1275-5087.
- MARIN, Brigitte, LEGROS, Denis (2008) *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte*, Bruxelles, De Boeck Université, 168 p., ISBN 9782804156664.
- MARLAIR, Sébastien, DUFAYS, Jean-Louis (2008), Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature ? Regard sur quatre leçons de 5^e année du secondaire, in BUCHETON Dominique, DEZUTTER Olivier (dir.) (2008), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck, collection Perspectives en éducation et formation, p. 61-82, ISBN 978-2-8041-5951-1.
- MARTLEW, Margaret (1983), Problems and difficulties : Cognitive and communicative aspects of writing, in MARTLEW Margaret (Ed.), *The psychology of written language : a developmental approach*, p. 295-333, London, Wiley and Sons, 428 p.
- MARTY, Nicole (2000), Enquêtes sur les pratiques scolaires, in ANIS Jacques et MARTY Nicole, *Lecture-écriture et nouvelles technologies*, CNDP, Paris, 2000, p. 75-118, ISBN 2-240-00511-4, ISSN 1275-5087.
- (2005), *Informatique et nouvelles pratiques d'écriture*, Nathan, Les Repères pédagogiques série Formation, 2005, 251 p., ISBN 2-09-121 840-5.
- MATSUHASHI, Ann (1987), Revising the Plan and Altering the Texte, in MATSUHASHI Ann (Ed.) *Writing in real time. Modelling production processes*, p. 197-223, Norwood N.J., Ablex, 299 p.
- MASSELOT-GIRARD, Maryvonne (2000), Écrire en multimédia, in ANIS Jacques et MARTY Nicole, *Lecture-écriture et nouvelles technologies*, CNDP, Paris, 2000, p. 59-74, ISBN 2-240-00511-4, ISSN 1275-5087.

- MASSERON, Caroline (2000), Note sur quelques activités de réécriture, Metz, *Pratiques* n° 105-106, p. 111-135, ISSN 0338-2389.
- (2002), La correction de rédaction, Metz, *Pratiques* n° 1, collection Didactique des textes, p. 85-105, ISSN 0338-2389.
- MASSOL, Jean-François (2004), *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*, Grenoble, Ellug, 314 p., ISBN 2 84310 039 9.
- MAUBAN, Yves (2005), Ambigüités de l'écriture d'invention au lycée : un champ non stabilisé, Metz, *Pratiques* n° 127-128, p. 171-182, ISSN 0338-2389.
- McCUTCHEN, Deborah, HULL Glynda A., SMITH William L. (1987), Editing strategies and error correction in basic writing, *Written Communication* n° 4, p. 139- 154.
- McCUTCHEN, Deborah (1998), Une théorie de la capacité pour la rédaction : la mémoire de travail dans la composition in *La rédaction des textes, approche cognitive* (dir.) PIOLAT, Annie et PÉLISSIER, Aline (1998), Lausanne, Delachaux et Niestlé, chapitre 5, p. 184-224, ISBN 2-603-01089-1.
- MEYER, Jean-Claude, PHELUT, Jean-Louis, Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil (1987) *Apprendre à écrire le français au collège*, Pour un plan de formation à l'expression écrite de la sixième à la troisième, Lyon, Chronique sociale, 217 p., ISBN 2-85008-043-8.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1975), *Pour une réforme de l'enseignement du français*, CRDP, 339 p.
- MONAHAN, Brian D. (1984), « Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences », *Research in the teaching of english*, vol. 18 n° 3, oct.1984, p. 288-304.
- MORIZOT, Dominique (2004), L'écriture : une médiation esthétique de l'absence in PIOLAT Annie (dir.) *Ecriture, approches en sciences cognitives*, collection Langues et écritures, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 269-281, ISBN 2-85399-583-6.
- NEUMAYER, Odette et Michel (Mars 1995), Vingt ans d'ateliers d'écriture entre partis pris et professionnalité, Metz, *Pratiques* n° 89, p. 47-55, ISSN 0338-2389.
- NOËL-GAUDREAULT, Monique, GERVAIS, Flore, MOTTET, Martine (2004), Dispositif pour l'arrimage de deux cours en didactique du français à la formation des maitres, 25 au 28 aout 2004, Québec, *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* [cédérom], Québec, 20 pages, en ligne sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes.
- NOLD, Ellen W. (1981), Revising, in FREDERIKSEN Carl H., DOMINIC Joseph F. (Eds), *Writing : The nature, development and teaching of written communications*, p. 67-79, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

- NYSTRAND, Martin (1989), A social interactive model of writing, *Written communication*, n° 6, p. 66-65.
- ORIOLO-BOYER, Claudette (2002), *Lire-écrire avec des enfants*, CRDP Midi-Pyrénées, Bertrand Lacoste, collection Didactiques, 111 p., ISBN 2-7352-1740-X.
 - (septembre 2004-a), *50 activités de lecture-écriture en ateliers, de l'école au collège cycle 3-5^e, Tome I Ecritures brèves*, Toulouse, SCEREN CRDP Midi Pyrénées, 257 p., ISBN 2-85555-015-4.
 - (septembre 2004-b), *50 activités de lecture-écriture en ateliers, de l'école au collège cycle 3-5^e, Tome II Ecritures longues*, Toulouse, SCEREN CRDP Midi Pyrénées, 173 p., ISBN 2-85555-015-4.
- OUDART, Anne-Catherine (2009), « A la recherche des représentations scripturales : quand l'implicite s'en mêle... », in COHEN-AZRIA, Cora, SAYAC, Nathalie, *Questionner l'implicite, les méthodes de recherche en didactique* (3), Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 42-53, ISBN 978-2-7574-0122-4.
- PAOLACCI, Véronique (2005), *Didactique de la ponctuation en production écrite, dans l'articulation école / collège*, thèse de Doctorat Nouveau Régime, GARCIA-DEBANC Claudine (dir.), université de Toulouse2-Le Mirail, UFR de Sciences du langage, laboratoire Lordat, 348 pages.
 - (2008) Enseignement de la ponctuation au cycle 3 par un professeur des écoles stagiaire : étude de cas dans une classe de CM2, in CARNUS M.-F., GARCIA-DEBANC C., TERRISSE A., *Analyse des pratiques des enseignants débutants, approches didactiques*, La Pensée sauvage éditions, p. 115-132, ISBN 978 2 85919247 1.
- PENLOUP, Marie-Claude (2005), De l'incidence de l'écriture d'invention sur le statut de l'écriture des élèves, Metz, *Pratiques* n° 127-128, p. 133-142, ISSN 0338-2389.
 - (2001), Écrire en classe : le « déjà-là », in BOISSINOT, Alain, *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, CRDP de l'Académie de Versailles, 2001, p. 55-53, ISBN 2-85537-272-7.
- PERRIER, Didier (2002-2003), Travail et moments d'écriture des élèves : ce qui suscite les pratiques enseignantes, INRP, *Repères* n° 26/27 nouvelle série, p. 113-121, ISBN 2-7342-05457.
- PETITJEAN, André (2000), Emprunt et réécriture : réflexions à partir de L'Art de la comédie de J.-F. Cailhava de L'Estendoux, Metz, *Pratiques*, n° 105-106, p. 183-200, ISSN 0338-2389.
 - (2002), Écrire en classe : enjeux cognitifs linguistiques et didactiques, Metz, *Pratiques* n° 1, collection Didactique des Textes, p. 107-139, ISSN 0338-2389.
 - (2005), Variations historiques : l'exemple de la « rédaction » in *Didactique du français fondements d'une discipline* (dir.) CHISS, Jean-Louis, DAVID, Jacques, REUTER, Yves, Bruxelles, De Boeck, p. 151-168, ISBN 2-8041-4705-3.
 - (2005), Écriture d'invention au lycée et acquisition de savoir et de savoir-faire, Metz, *Pratiques* n° 127-128, p. 75-95, ISSN 0338-2389.
- PIOLAT, Annie (1988), Le retour sur le texte dans l'activité rédactionnelle précoce, *European Journal of Psychology of Education*, 3(4), p. 449-459.

- (1991), Effects of word processing on text revision, *Language and education*, vol. 5 n° 4, p. 255-272, ISSN-0950-0782.
 - (1998), Evaluation and Assessment of Written Texts, in C. CLAPHAM (ED.), *The Encyclopedia of language and education. Vol. 7, Language testing and assessment*, p. 189-198, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- PIOLAT, Annie, PÉLISSIER, Aline (1998), L'expertise en lecture-rédaction in *La rédaction des textes, approche cognitive* (dir.) PIOLAT, Annie et PÉLISSIER, Aline (1998), Lausanne, Delachaux et Niestlé, chapitre 6, p. 225-269, ISBN 2-603-01089-1.
- PLANE, Sylvie (Juin 2000), Éléments pour un usage didactique du traitement de texte, écrire, réécrire et réviser sur ordinateur, Metz, *Pratiques* n° 105-106, p. 159-181, ISSN 0338-2389.
- (2002), Apprendre l'écriture : questions pour la didactique, apports de la didactique, Metz, *Pratiques* n° 115-116, p. 7-13, ISSN 0338-2389.
 - (2002-2003), La didactique du français, témoin et acteur de l'évolution du questionnement sur l'écriture et son apprentissage, INRP, *Repères* n° 26/27 nouvelle série, p. 3-19, ISBN 2-7342-05457.
 - (2002-2003), Les effets d'un instrument d'écriture à l'épreuve de la recherche : Deux ou trois choses que l'on sait ou que l'on ne sait pas sur le traitement de texte, INRP, *Repères* n° 26/27 nouvelle série, p. 163-185, ISBN 2-7342-05457.
 - (2004), Quelques éclaircissements sur un malentendu : les technologies informatisées et l'apprentissage de l'écriture in PIOLAT Annie (dir.) *Ecriture, Approches en sciences cognitives*, collection Langues et écritures, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 161-179, ISBN 2-85399-583-6.
 - (2008), La place de l'écriture dans les mémoires des enseignants stagiaires français du secondaire : un révélateur des tensions internes au processus de formation, *Diptyque* n° 13, *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture, Recherches sur les pratiques*, DOLZ Joaquim et PLANE Sylvie (eds), actes du symposium de Sherbrooke (Québec), colloque international REF (Réseau d'éducation francophone) du 9 et 10 octobre 2007, juin 2008, p.191-222, ISBN 978-2-87037-606-5.
- POSTIC, Marcel (1992), *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, collection Pédagogie d'aujourd'hui, 335 p., ISBN 2 13 044847 X.
- PREFONTAINE, Clémence, FORTIER, Gilles (1998), Des scripteurs aux multiples profils, *Psychologie & education* n° 33, p. 63-77, ISSN 1148-9502.
- REBIERE, Maryse, JAUBERT, Martine (2002-2003), « Activité littéraire et émergence d'élèves « écrivains » à l'école », INRP, *Repères* n° 26/27 nouvelle série, *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, p. 217-229, ISBN 2-7342-05457.
- REUTER, Yves (1986), Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques, Metz, *Pratiques* n° 50, *Les paralittératures*, p. 3-21, ISSN 0338-2389.
- (1996), Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture, Metz, *Pratiques* n° 89, p. 25-44, ISSN 0338-2389.
 - (1998), Quelle formalisation de l'écriture pour la didactique ?, *Psychologie & Education* n° 33, p. 31-45, ISSN 1148-9502.

- (1999), De la rédaction à une didactique de l'écriture, in BARRÉ-DE MINAC Christine *Vers une didactique de l'écriture, Pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck Université, IRNP Pratiques pédagogiques, 1996, p. 51-69, ISBN DBU 2-8041-2285-9.
- (2000) Narratologie, enseignement du récit et didactique du français, INRP, *Repères* n° 21 nouvelle série, p. 7-22, ISBN 2-7342-0838-5.
- (2002-2003), Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français, INRP, *Repères* n° 26/27 nouvelle série, p. 293-315, ISBN 2-7342-05457.
- (2004), Analyser la discipline : quelques propositions, 25 au 28 août 2004, Québec, *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* [cédérom], Québec, 13 p., en ligne sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes dernier téléchargement le 10 août 2010.
- (2005), L'écriture d'invention : réflexions didactiques sur une réforme en cours, Metz, *Pratiques* n° 127-128, p. 7-15, ISSN 0338-2389.

REUTER, Yves (éd.), COHEN-AZRIA, Cora, DAUNAY, Bertrand, DELCAMBRE, Isabelle, LAHANIER-REUTER, Dominique (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 272 p., ISBN 9782804153137.

REY Alain, REY-DEBOVE Josette (dir.) (1989), *Le Petit Robert 1, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1271 p., ISBN 285036066X.

REY-DEBOVE, Josette (1982), « Pour une lecture de la rature », *La Genèse du texte : les modèles linguistiques*, ed. CNRS, 1982.

RICARDOU, Jean, (1978), Écrire en classe, Metz, *Pratiques* n° 20, juin 1978, sans éditeur, p. 23-70, sans ISSN ni ISBN.

RILLIARD, Jacques, SANDON, Jean-Michel (1991), Quels choix didactiques concernant l'articulation des composantes textuelles et orthographiques au CE1 ?, INRP, *Repères* n° 4 nouvelle série, *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*, p. 59-77, ISBN 2-7342-0298-2.

ROBERGE, Julie (1999), « Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites », *Spirale* n° 23, p. 5-27.

ROUKHOMOVSKY Bernard (2005), *Lire les formes brèves*, Paris, Armand Colin, 2001, 152 p., ISBN 2-200-34458-9.

ROUSSEY, Jean-Yves, PIOLAT, Annie (2005), La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion, *Psychologie française* n° 50, Paris, Société Française de Psychologie, p. 351-372, ISSN 0033-2984.

RUELLAN, Francis (1999), Un mode de travail didactique pour l'« enseignement » de compétences en production d'écrits, *Spirale, Revue de recherches en éducation* n° 23, *Apprendre l'écrit*, 21 p.

- SARRAZY, Bernard (1995), Le Contrat didactique, *Revue française de pédagogie* n° 112, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, p. 85-118, ISBN 978-2-7342-1096-2.
- SAUZEAU, Christine et TRIQUET, Éric (2004), L'atelier d'écriture d'un récit de fiction scientifique : un dispositif interdisciplinaire pour un nouveau genre ?, 25 au 28 août 2004, Québec, *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* [cédérom], Québec, 15 p., en ligne sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes.
- SCARDAMALIA, Marlène, BEREITER, Carl (1985), Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing », in CHIPMAN, Susan F., SEGAL, Judith W., GLASER Robert (Eds), *Thinking and learning skills. Research and open questions*, L.E.A. Hillsdale NJ, 563-577, ISBN 0-89859-164-3.
- (1998), L'expertise en lecture-rédaction in *La rédaction des textes, approche cognitive* (dir.) PIOLAT Annie et PÉLISSIER Aline (1998), Lausanne, Delachaux et Niestlé, chapitre 1, p. 13-50, ISBN 2-603-01089-1.
- SCHNEUWLY, Bernard (1985), La construction sociale du langage écrit chez l'enfant in SCHNEUWLY Bernard et BRONCKART Jean-Paul (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 169-201, ISBN 2-603-00576-7.
- (1991), Différences entre les processus de production de trois genres : du dialogue entre énonciateurs au texte écrit, INRP, *Repères* n° 3, *Articulation oral-écrit*, p. 45-65, ISBN 2-7342-0293-1.
- (2000), Les outils de l'enseignant. Un essai didactique, INRP, *Repères* n° 22, *Les outils de l'enseignement du français*, p. 19-38, ISSN 0755-7817.
- (2002), L'Écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique- éléments de synthèse, INRP, *Repères* n° 26/27 nouvelle série, *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, p. 317-329, ISBN 2-7342-0938-1.
- SÉGUY, André (1989), Un classement des lieux d'intervention didactique. Le CLID, mode d'emploi, INRP, *Repères* n° 79, *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits*, p. 77-89, ISSN 0755-7817, téléchargeable sur le site de l'INRP <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/reperes/NS-RS079.pdf> (dernier téléchargement le 15 août 2010).
- SÉGUY, André, TAUVERON, Catherine (1991), Discours évaluatifs d'élèves de CE-CM selon des contextes didactiques différents, INRP, *Repères* n° 4 nouvelle série, *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*, p. 111-138, ISBN 2-7342-0298-2.
- SENSEVY, Gérard (1998), Lecture, écriture et gestes professionnels, INRP, *Repères* n° 18 nouvelle série, p. 123-137, ISBN 2-7342-0524-2.
- SIMON, Jean (1973), *La langue écrite de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, collection Pédagogie d'aujourd'hui, 416 p., ISSN 0768-1518.
- SORIANO, Marc (1975), *Guide de la littérature pour la jeunesse*, Paris, Flammarion, 568 p., ISBN 2-08-210199-1.
- SORIN, Noëlle (2004), L'interaction entre la lecture et l'écriture littéraires au primaire : leur dimension interprétative, 25 au 28 août 2004, Québec, *Actes du 9^e colloque de*

l'AIRDF [cédérom], Québec, 19 p., en ligne sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes dernier téléchargement le 10 aout 2010.

SUFFYS, Séverine (2005), En inventant, en écrivant au collège, Metz, *Pratiques* n° 127-128, p. 154-170, ISSN 0338-2389.

TAUVERON, Anne-Marie (2005), Le commentaire justificatif après l'écriture d'invention ou travailler la prise de distance avec son texte, Metz, *Pratiques*, n° 127-128, p. 113-132, ISSN 0338-2389.

- (2005), Accompagner l'écriture d'invention en classe, Metz, *Pratiques* n° 127-128, p. 231-248, ISSN 0338-2389.

TAUVERON, Catherine (1995-a), *Le personnage, Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel, 319 p., ISBN 2-603-00977-X.

- (1995-b), Des « pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision » : quelle place pour l'écriture littéraire ?, INRP, *Repères* n°13 nouvelle série, p. 191-210, ISBN 2-7342-05457.

- (2001), Pour une écriture littéraire du récit à l'école élémentaire ou comment les théories du texte ont en partie marqué le texte, in GARCIA-DEBANC Claudine, CONFAIS Jean-Paul, GRANDATY Michel (dir.), *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, textes, phrase*, CRDP Midi-Pyrénées, Delagrave, collection Savoir et Faire en Français, p. 290-304, ISBN2-86565-305-6.

- (2002-2003), L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique, INRP, *Repères* n° 26/27 nouvelle série, p. 293-315, ISBN 2-7342-05457.

- (2004), De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école, 25 au 28 aout 2004, Québec, *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* [cédérom], Québec, 15 p., en ligne sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes dernier téléchargement le 10 aout 2010.

- (2005), *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM2*, Paris, Hatier, 215 p., ISBN 2-218-74 921-1.

- (2006) Voyages transgressifs au-delà des frontières et autres métalepses dans la littérature de jeunesse, in INRP, *Repères* n° 33 nouvelle série, PLANE Sylvie, FRANÇOIS François (dir.) *La fiction et son écriture*, p. 61-79, ISBN 2-7342-05457.

- (2009) Apprendre à produire un effet de fiction un problème flou, in DUFAYS Jean-Louis et PLANE Sylvie (dir.) *L'écriture de fiction en classe de français*, AIRDF, Namur, Presses Universitaires de Namur, Cedocef, collection Recherches en didactique du français, p. 129-147, ISBN 978-2-87037-658-4.

THYRION, Francine (2004), Les compétences d'écriture des étudiants en lettres : rôle de l'enseignement reçu et indicateurs de professionnalisation, 25 au 28 aout 2004, Québec, *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* [cédérom], Québec, 15 p., en ligne sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes dernier téléchargement le 10 aout 2010.

TIMBAL-DUCLAUX, Louis (2009), *Construire des personnages de fiction*, Récit, Roman, Scénario, Théâtre, Beaucozé, Editions Ecrire aujourd'hui, 181 p., ISBN 978-2-9097-2537-6.

- TISSET, Carole, LEON Renée (1992), *Enseigner le français à l'école*, Paris, Hachette éducation, collection Pédagogies pour demain didactiques, 303 p., ISBN 2-01-019157-9.
- TOCHON, François Victor (1990), *Didactique du français, de la planification à ses organisateurs cognitifs*, Paris, Esf éditeur, 199 p., ISBN 2-7101-0793-7.
- (1993), *L'Enseignant expert*, Nathan, Les Repères pédagogiques série Formation, 1993, 251 p., ISBN 2-09-120459-2.
- TODOROV, Tzvetan (1955), Les catégories du récit littéraire, in *L'analyse structurale du récit*, *Communications* 8, S.L, Seuil, 1981, p. 131-157, ISBN 2.02.005837.5.
- TOMASSONE, Roberte (1996), *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave Pédagogie, 318 p., ISBN 2-206-00794-0.
- TURCO, Gilbert (1987), Elaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative des écrits d'élèves, p. 45-56 in *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, Construire une didactique, février 1987 n° 71, ISSN 0755- 7817, version en ligne <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/reperes/NS-RS071.pdf> (dernier téléchargement le 15 aout 2010).
- VAN DIJK, Teun A. (1973) Grammaires textuelles et structures narratives, in *Sémiotique narrative et textuelle*, Paris, Larousse université, p. 177-207, ISBN2-03-036012-0.
- VAN GALEN, Gerard P. (1980), Handwriting and drawing : a two stage model of complex behavior, in STELMACH George E., REQUIN Jean (Eds), *Tutorials in motor behavior*, p. 567-578, Amsterdam, North Holland, ISBN 0444854665.
- (1991), Handwriting : A developmental perspective, in KALVERBOER Alex Fedde, GEUZE Reint H., HOPKINS Brian (Eds), *Motor development in early and later childhood ; Longitudinal approaches*, p. 143-172, Cambridge, Cambridge University Press, ISBN 0521 40101 1.
- VERMERSCH, Pierre (2004), *L'Entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, Esf éditeur, 4^e édition augmentée d'un glossaire, collection Pédagogies outils, 221 p., ISBN 2-7101-1616-2.
- VESLIN Odile, VESLIN, Jean (1992), *Corriger des copies, évaluer pour former*, Paris, Hachette éducation, Pédagogies pour demain, nouvelles approches, 159 p., ISBN 2-01-019154-4.
- Webster's New Encyclopedic Dictionary* (1993), New York, Black Dog & Leventhal, 1786 p, ISBN 0-9637056-0-1.
- ZBRODOFF, Nadia Jane (1984), *Writing stories under time and length constraints*, unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, 294 p.

Ouvrages collectifs :

- Critique génétique et didactique de la réécriture, Travailler avec des brouillons d'écrivains.*
ORIOLE-BOYER, Claudette (dir.), BERGERET, Anne, BERNANOCE, Marie,

BRUNOT, Roger, COSTE, Alain, DEVAUX, Marie-Françoise, DRIOL, Michel, DUMINY-SAUZEAU, Christine, CRDP Midi Pyrénées, Bertrand Lacoste, collection didactiques, décembre 2003, 150 p., ISBN2-85555-003-0.

2- Textes officiels français :

2.1 : pour le primaire

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, Hors série n° 1 du 14 février 2002 « Horaires et programmes de l'école primaire».

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Conseil national des programmes, (2002) *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, CNDP, XO éditions, janvier 2002, 159 p., ISBN 2-84553-103-0.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Conseil national des programmes, (2002) *Qu'apprend-on à l'école élémentaire?*, CNDP, XO éditions, janvier 2002, 287 p., ISBN 2-84553-104-9.

2.1 : pour le secondaire

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Pour une réforme de l'enseignement du français, Centre national de Recherche et de documentation pédagogique, 1975, 338 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Compléments aux Programmes et instructions, Collèges, Français, 6^e, 5^e*, CNDP, avril 1986, 14 p, sans ISBN.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale* n° 21 du 27 mai 1999 « Réforme des lycées : classes de seconde générale et technologique- rentrée 1999 », disponible sur site <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo990527/MENE9901089N.htm>, 5 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale* n° 28 du 12 juillet 2001 « Programme des enseignements de la classe de seconde générale et technologique- français», disponible sur site <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/28/encartb.htm>, 7 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Conseil national des programmes, (2002) *Qu'apprend-on au collège ?*, CNDP, XO éditions, janvier 2002, 175 p., ISBN 2-84553-091-3.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Direction Générale de l'Enseignement scolaire, Textes de référence- Collège, *Français, classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième*, Futuroscope, CNDP, éd. mars 2009, 42 p., ISBN 978-2-240-02946-1., ISSN 1778-2759.

3- Textes officiels belges :

FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Français, 1^{er} degré d'Observation, 1^{er} A, 2^e Commune*, D/2005/7362/3/13, Bruxelles, 72 p.

FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Français 3^e degré, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 29 p.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice - humanités générales et technologiques – Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés. Programme d'étude du cours de Français, 123 p.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, Compétences terminales et savoir requis en français : Humanités générales et technologiques, 1999, 24 p.

HUBERT, Sylviane, HOUARDY Anne, DENIS Brigitte, MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Développer la créativité dans l'enseignement secondaire spécial, in *Le Point sur la Recherche en Éducation* n° 5, février 1999. Disponible sur <http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

4- Bibliographie sur le fantastique :

BARONIAN, Jean-Baptiste (1978), *Panorama de la littérature fantastique de langue française*, Stock, 333 p., ISBN 2-234-00902-2.

BOUVET, Rachel (2007) *Etranges récits, étranges lectures, essai sur l'effet fantastique*, Québec, Presses Universitaires du Québec, 240 p., ISBN 978-2-7605-1518-5.

CHELEBOURG, Christian (2006), *Le surnaturel, Poétique et écriture*, Paris, Armand Colin, collection U, 267 p., ISBN 2-200-26749-5.

EHRSAM, Jean et Véronique (1985), *La Littérature fantastique en France*, Paris, Hatier, 79 p., collection profil littérature, ISSN 0337-1425, ISBN 2-218-07239-4.

ESCARPIT, Denise (2008), *La littérature de jeunesse, itinéraires d'hier à aujourd'hui*, Magnard, 473 p., ISBN 978-2-210-72001-5.

FINNÉ, Jacques (1980) *La littérature fantastique : essai sur l'organisation surnaturelle*, Bruxelles, éditions de l'université de Bruxelles, 216 p., ISBN 2-8004-0727-1.

FREUD Sigmund (1919), *Das Unheimliche (L'inquiétante étrangeté)*, traduit de l'Allemand par Marie Bonaparte et Mme E. Marty, version électronique de Jean-Marie Tremblay, téléchargée sur le site http://pages.infinit.net/sociojmt/le_27/08/2009, collection « les classiques des sciences sociales » (autre site http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html), 32 p. en version pdf.

LEBRUN, Marlène (2009), Écriture de fiction et médiation coopérative, in DUFAYS Jean-Louis et PLANE Sylvie (dir.) *L'écriture de fiction en classe de français*, AIRDF, Namur, Presses Universitaires de Namur, Cedocef, collection Recherches en didactique du français, p. 233-250, ISBN 978-2-87037-658-4.

LOVECRAFT, Howard Phillips (1969), *Epouvante et surnaturel en littérature*, traduit de l'anglais par Bernard Da Costa, Christian Bourgeois éditeur 10/18, 185 p. sans ISBN.

- MALRIEU Joël (1992), *Le fantastique*, Paris, Hachette supérieur, 157 p. ISBN 2-01-016958-1.
- MASSERON, Caroline (juin 1982), Le récit fantastique, Metz, *Pratiques* n° 34, p. 31-74 ; ISSN 0338-2389.
- (1990), L'élaboration d'un texte long : l'exemple du genre fantastique en 4^e, Metz, *Pratiques* n° 66, p. 3-56, ISSN 0338-2389.
- MEILHAC, Jean-Claude (1995), *A l'école des contes et des récits*, cycle 1, cycle 2, cycle 3, CNDP, CRDP du Nord Pas de Calais, collection Démarches et outils pour la classe, 180 p., ISBN 2866233093.
- MELLIER, Denis (2001), *Textes fantômes, fantastique et autoréférence*, Paris, éditions Kimé, 181 p., ISBN 284174227X.
- MILLET Gilbert, LABBÉ, Denis, *Le fantastique*, Belin, collection « Sujets », 395 p. ISBN 2-7011-3755-1.
- MOLINO, Jean (1980), Le fantastique entre l'oral et l'écrit, Paris, *Europe*, « Les fantastiques », mars 1980, p. 33-41, ISSN 0014-2751.
- RAYMOND, François, COMPERE Daniel (1994), *Les maîtres du fantastique en littérature*, Paris, Bordas, collection Les Compacts, 256 p., ISBN 204018502X.
- ROGÉ, Raymond (1977) *Récits fantastiques*, Larousse, collection « Textes pour aujourd'hui », 159 p. + 59 pages de dossier, ISBN 2-03-038012-1.
- SCHNEIDER, Marcel (1964), *La littérature fantastique en France*, Fayard, collection Les Grandes études littéraires, 425 p., sans ISBN.
- STEINMETZ, Jean-Luc (1990), *La littérature fantastique*, Paris, PUF, collection Que sais-je ? n° 907, 125 p., ISBN 2 13 042849 5.
- TODOROV, Tzvetan (1970), *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Seuil, 188 p., collection Points Essais, ISBN 2-02-004374-2.
- VAX, Louis (1960), *L'art et la littérature fantastiques*, Paris, P.U.F., 127 p., collection Que sais-je ?, réédition 1974, sans ISBN.
- (1965), *La séduction de l'étrange*, Paris, PUF, 313 p., collection Quadrige, 2^e édition 1987, ISBN 2 13 039892 8.
- (1979), *Les chefs d'œuvres de la littérature fantastique*, Paris, PUF, 230 p., collection Littératures modernes, ISBN 2 13 035043 2.
- YERLÈS, Pierre, LITS, Marc (1990) *Le Fantastique, Vade-mecum du professeur de français*, Bruxelles, Didier Hatier, 99 p., ISBN 2-87088-680-2.

5- Bibliographie sur la didactique des fables :

- BEUCHER, Claude (2010), L'enseignement de l'écriture de la fable en primaire et en lycée : analyse de pratiques, in DUFAYS Jean-Louis et PLANE Sylvie (dir.) *L'écriture de*

- fiction en classe de français*, AIRDF, Namur, Presses Universitaires de Namur, Cedocef, collection Recherches en didactique du français, p. 87-104, ISBN 978-2-87037-658-4.
- BRISAC, Anne-Laure (1995), *Fables de La Fontaine textes commentés*, Paris, PUF, 120 p., collection Major Bac, ISBN 213047989 8.
- CANVAT, Karl (1990), « Diversification et genres littéraires : les fables de La Fontaine », p. 175-180 in SCHNEUWLY Bernard (dir.), *Diversifier l'enseignement du français écrit* Actes du IV^e colloque international du français langue maternelle, Lausanne, Delachaux & Niestlé, 1990, ISBN 2-603-00797-1.
- (1990) « Approche de la notion de genre à partir de la fable », *Enjeux* n° 19, *Enseignement de l'écrit*, Namur, Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français, Université de Namur, ISSN 0771-6532.
- CANVAT, Karl, VANDENDORPE Christian (1993), *La Fable, vade-mecum du professeur de français*, Bruxelles, Didier Hatier, collection Séquences, 104 p. ISBN 9782870888032.
- (1996) « La Fable comme genre. Essai de construction sémiotique », Metz, *Pratiques* n° 91, p. 27-56, ISSN 0338-2389.
- COLLES, Luc (2005), Un parcours sur les fables de La Fontaine, *Enjeux* n° 63, Namur, Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français, Université de Namur, p. 7-23, ISSN 0771-6532.
- DANDREY, Patrick (1992), *La fabrique des Fables, essai sur la poétique de La Fontaine*, Paris, Klincksieck, 300 p., ISBN 2-252-02776-2.
- FABRE, Michel (1989), *L'enfant et les fables*, Paris, PUF, collection Pédagogies d'aujourd'hui, 280 p., ISBN 2130422519.
- LEBRUN, Marlène (2000), *Regards actuels sur les fables de La Fontaine*, Presses Universitaires du Septentrion, collection Savoirs mieux Littérature, Villeneuve d'Asq, 140 p., ISBN 2-85939-608-X.
- LE GOFF, François (Décembre 2005), Réécriture et écriture d'invention : l'exemple de la fable, Metz, *Pratiques* n° 127-128, p. 183-208, ISSN 0338-2389.
- MASSERON, Caroline (septembre 1988), « Un genre narratif et didactique : la fable », Metz, *Pratiques* n° 59, *Les genres du récit*, p. 19-35, ISSN 0338-2389.
- ORIEUX, Jean (1976), *La Fontaine*, Paris, Flammarion, 684 p., ISBN 2-08-060860-6.
- PETITJEAN, André (1982) Du récit oral à la fable écrite. La narration en jeu », Metz, *Pratiques* n° 34, p. 26-27, ISSN 0338-2389.
- PRIVAT, Jean-Marie, VINSON, Marie-Christine (1988), « Tableaux de genres : travailler les critères de genre en lecture-écriture », *Pratiques* n° 59, *Les Genres du récit*, septembre 1988, p. 3-15, ISSN 0338-2389.

REFFAIT, Christophe (1997), *Fables de La Fontaine* (livres VII à XII), thèmes et sujets, 2^e édition corrigée, Paris, PUF, 120 p., collection Major Bac, ISBN 2130480305.
- (1997), *Hippolyte Taine : La Fontaine et ses fables*, Paris, PUF, 2^e édition corrigée, collection Major bac, 124 p., ISBN 2 13 048071 3.

SENSEVY, Gérard (2008), Objets d'enseignement, dispositif, gestes dans le travail sur une fable de La Fontaine à l'école primaire, *Lettre de l'Association AIRDF* n° 43, CEDOCEF Namur, p. 27-29, ISSN 1776-7784.

SULEIMAN, Susan Rubin (1983), *Le roman à thèse ou l'autorité fictive*, Paris, PUF, 314 p., ISBN 2 13 037905 2.

VANDENDORPE Christian (1991), *La fable au fait divers*, Cahiers du Ciadest, Montréal, Université du Québec, republié en ligne sur le site <http://pascalfroissart.online.fr/3-cache/1991-vandendorpe.pdf> page téléchargée le 13/05/2010.

5- webographie.

- www.enseignons.be/upload/secontaire/Francais/04-11-07fantastique-sf-4tq.doc - (consulté le 17 mai 2009). Document repris par Aude.
- www.enseignons.be/upload/secontaire/Francais/04-11-07fantastique-sf-4tq.doc (consulté le 17 mai 2009). Sur ce site on trouve le document qu'Aude reprend pour introduire le genre fantastique auprès de ses élèves.
- <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?s=768753090>; Trésor de la Langue française en ligne, consulté le 24 octobre 2009, article « ouais ».
- <http://michel.delord.free.fr/rouchette.pdf> (Plan Rouchette) dernier téléchargement le 13 aout 2010.

7- Textes littéraires utilisés :

AYME, Marcel (1943), *Le Passe-muraille*, Paris, Folio n° 123, 222 p., sans ISBN.

BEAUDE, Pierre-Marie (2003), *Jeremy Cheval*, 177 p., Paris, Gallimard Jeunesse, collection Hors Piste, ISBN 2-07-053853-2.

BEN KEMOUN, Hubert, ROCA François (2001), *Terriblement vert !*, Paris, Nathan, collection Demi-lune, 43 p., ISBN 209275077-1.

BLANC, Jean-Noël (1999), *Langue de chat*, Paris, Pocket junior, 156 p., ISBN2266096036.

BOILEAU-NARCEJAC (1988), *Sans Atout et le cheval fantôme*, Paris, Folio junior, 181 p., ISBN 2070513319.

BOTTET, Béatrice (2003), *Fille de la tempête, La Légende de la ville d'Is*, Casterman épopée, 151 p., ISBN 2203163550.

- BRADBURY, Ray (2001), *La sorcière d'avril et autres nouvelles*, Arles, Actes Sud Junior, 96 p., ISBN 2742732209.
- BROWNE Anthony (1998), *Une histoire à quatre voix*, Paris, Kaléidoscope, sans numéros de page, ISBN 2211071953.
- CALVINO, Italo (1958), *Marcovaldo ou les saisons en ville*, Paris 6^e, Julliard, Médium poche L'Ecole des Loisirs, 181 p., ISBN 2211087108.
- CHATEAUREYNAUD, Georges-Olivier (1991), *Le Combat d'Odiri*, illustrations Arno, Paris, Bayard Poche, collection Je bouquine, 87 p., ISBN 2-227-72311-4.
- CLARKE, GILSON (1995), *Mélusine Sortilèges*, Dupuis, 48 p., ISBN 978-2-8001-2176-5.
- DREW, Wayland, DOLMAN, Bob, LUCAS, George (1988), *Willow*, Paris, J'ai lu, 253 p., ISBN 2277224871.
- DROZD, Irina (1991), *Le photographe*, Paris, Syros, collection Souris noire plus, 77 p., ISBN 2867385911.
- ECO, Umberto (1980), *Le nom de la rose*, Paris, Grasset, Le Livre de poche, 633 p., ISBN 2-253-03313-8.
- ENDE, Michael (1980), *Momo*, Paris-6^e, Stock, collection Mon Bel oranger, 308 p., ISBN 2234017637.
- (1984), *L'histoire sans fin*, Editions Soline, 459 p., ISBN 2-87677-072-5.
- GANDOLFI, Silvana (1997), *Un chat dans l'œil*, Paris, L'Ecole des Loisirs, collection Maximax, 276 p., ISBN 2211049583.
- GARNETT, David (1924), *La femme changée en renard*, Paris, Christian Bourgeois éditeur 10/18, 118 pages, ISBN 2-264-00566-1.
- GUDULE (1995), *La bibliothécaire*, Paris, Hachette, Le Livre de poche, 191 p., ISBN 2 01 3210361.
- HOHLER, Franz (2006), *Docteur Parking*, Genève, La Joie de Lire, 59 p., ISBN 2-88258-232-3.
- HOMERE, (1963), *L'Iliade*, Paris, Le Livre de poche classique, 639 p., sans ISBN.
- (1980), *L'Odyssée*, Paris, Le livre de poche, 481 p., sans ISBN.
- HOROWITZ, Anthony (2002), *Maudit Graal*, traduit de l'anglais par Annick Le Goyat, Paris, Le Livre de poche jeunesse, 186 p., ISBN 20132202195.
- KAFKA, Franz (1912), *La métamorphose*, traduit de l'allemand par Bernard Lortholary, Paris, GF Flammarion, Etonnants classiques, 156 p., ISBN208072083X.
- KORCZAK, Janusz (1978), *Le roi Mathias I^{er}*, traduit du polonais par Maurice Wajdenfeld, Paris, Gallimard, Folio junior, première partie, 189 p., ISBN 2070330362.

- (1978), *Le roi Mathias I^{er}*, traduit du polonais par Maurice Wajdenfeld, Paris, Gallimard, Folio junior, deuxième partie, 189 p., ISBN 2070330370.
- LACARRIERE, Jacques (2003) *Les fables d'Esopé*, présentation et traduction de J. Lacarrière, suivies d'un essai sur le symbolisme des fables, Paris, Albin Michel, sans numéro de page, ISBN 2-226-13633-9.
- LAGERLOF, Selma (1963), *Le merveilleux Voyage de Nils Holgersson à travers la Suède*, Paris, Le Livre de poche, 1963, 446 p., sans ISBN.
- LEWIS, Clive Staple (1955), *Le monde de Narnia I Le Neveu du magicien*, traduction française d'Anne-Marie Dalmais, 2001, Paris, Folio junior-Gallimard Jeunesse, 211 p., ISBN 2-07-054642-X.
- (1950), *Le monde de Narnia II, Le Lion, la Sorcière blanche et l'Armoire magique*, traduction française d'Anne-Marie Dalmais, 2001, Paris, Folio junior-Gallimard Jeunesse, 200 p., ISBN 2-07-054643-8.
- LIVELY, Penelope (1994), *Le fantôme de Thomas Kempe*, Paris, Gallimard, 210 p., ISBN 2070551377.
- NERVAL (de), Gérard (1990), *Aurélia et autres textes autobiographiques*, Paris, GF Flammarion, 387 p., ISBN 2-08-070567-9.
- OPPEL, Jean-Hugues (1993), *Ippon*, Syros Jeunesse, 93 p., ISBN 2-7485-0195-0.
- PENNAC, Daniel (1984), *L'œil du Loup*, Paris, Pocket jeunesse, 95 p., ISBN2-266-08642-1.
- POE, Edgar Allan (1987), *Tales of mystery & imagination*, Cambridge, edition Galley Press, 446 p., ISBN 0861366522.
- REUTER, Bjarne (1987), *Oscar, à la vie à la mort*, traduit du danois par Jean Renaud, Paris, Le Livre de poche jeunesse Cadet n° 737, 126 p., 2000, ISBN 2.01.321791.9.
- ROWLING, J.K. (1997), *Harry Potter à l'école des sorcières*, traduit de l'anglais par Jean-François Ménard, Paris, Folio Gallimard Jeunesse, 302 p., ISBN 2070518426.
- ROY, Claude (1977), *La maison qui s'envole*, Paris, Folio junior Gallimard, 87 p., ISBN 2-07-033001-X.
- SHELLEY, Mary W., *Frankenstein ou le Prométhée moderne*, Paris, France Graphic publications, classiques Marais, éd. 1989, 313 p., sans ISBN.
- SIS, Peter (1994), *Les trois clés d'or de Prague*, traduction de Rolande Anderson, Grasset Jeunesse, sans numéros de pages, ISBN 2-246-51501-7.
- STAMPER, J.B. (1994), *Minuit, heure de l'horreur*, traduction de l'américain par Josette Gontier, Kidpocket, 119 p., 1^{re} édition 1989, ISBN 2-266-05714-6.
- STEVENSON, Robert Louis (1980), *Docteur Jekyll et Mister Hyde*, traduction de Jean Muray, Paris, le Livre de Poche Jeunesse, 157 p., ISBN 201013933X.

STINE, R.L. (1995), *La nuit des Pantins*, traduit de l'américain par Charles Meunier, Paris, Bayard poche, collection Chair de poule, 142 p., ISBN 2227 729 06 6.

SURGET, Alain (1993), *Le bal des sorcières*, Rageot éditeur, collection Cascade diffusion Paris, Hatier, 120 p., ISBN 2-7002-2851-0.

TOLKIEN, John Ronald Reuel (1966), *Le seigneur des anneaux*, Livre I La Communauté de l'anneau, traduit de l'anglais par F. Ledoux, Christian Bourgeois éditeur, Folio Junior, 1988, 372 p., ISBN 2070334791.

- (1966), *Le seigneur des anneaux*, Livre II La Communauté de l'anneau, traduit de l'anglais par F. Ledoux, Christian Bourgeois éditeur, Folio Junior, 1988, 326 p., ISBN 2070334805.

- (1966), *Le seigneur des anneaux*, Livre III Les Deux Tours, traduit de l'anglais par F. Ledoux, Christian Bourgeois éditeur, Folio Junior, 1988, 330 p., ISBN 2070334813.

- (1966), *Le seigneur des anneaux*, Livre IV Les Deux Tours, traduit de l'anglais par F. Ledoux, Christian Bourgeois éditeur, Folio Junior, 246 p., ISBN 2070334821.

- (1966), *Le seigneur des anneaux*, Livre V Le Retour du Roi, traduit de l'anglais par F. Ledoux, Christian Bourgeois éditeur, Folio Junior, 268 p., ISBN 207033483-X.

- (1966), *Le seigneur des anneaux*, Livre VI Le Retour du Roi, traduit de l'anglais par F. Ledoux, Christian Bourgeois éditeur, Folio Junior, 407 p., ISBN 2070334848.

VAN ALLSBURG, Chris, *Les mystères de Harris Burdick*, Paris, L'Ecole des Loisirs, sans numéros de pages, ISBN 2211027805.

WELLS, H.G. (1901), *L'île du docteur Moreau*, traduit de l'anglais par Henry-D. Davray, Paris, Gallimard/ Mercure de France, collection 1000 soleils, 1977, 163 p., sans ISBN.

YOURCENAR, Marguerite (1979), *Comment Wang-Fô fut sauvé*, Paris, Gallimard, collection Enfantimages, sans numéro de pages, ISBN 207058075-X

ZARCATE, Catherine (2003), *Le prince des apparences*, Paris, Bayard poche, 327 p., ISBN 2747017184.

8- filmographie :

BELVAUX, Lucas (2007) *La raison du plus faible*, Diaphana, 116 min.

HOPKINS, Stephen (2007) *Les châtiments*, Warner Bros pictures, 95 min.

MIYAZAKI, Hayao (2001) *Le voyage de Chihiro*, Studio Ghibli vidéo, 120 min.

NIGHT SHYAMALAN M. (1999) *Sixième sens*, Hollywood pictures Home video, 103 min.

9-Manuels scolaires :

BRIAT Catherine, CAVROIS, Jean-Michel, DURAND DEGRANGES Corinne, LAHARRA Michael Zobel (2009), *Français manuel unique, 6^e*, Jardin des lettres programme 2009, Magnard, p. 128-143, 336 p., ISBN 978-2-210-44601-4.

POUZALGUES-DAMON, Evelyne, DESAINTGHISLAIN, Christophe, MORISSET, Christian, WALD LASOWKI, Patrick (2001), *Français méthodes et techniques*, classes des lycées, Paris, Nathan, 423 p., ISBN 2091789291.

BEUCHER Claude

Copromoteurs : Claudine GARCIA-DEBANC (U.T.M.) et Jean-Louis DUFAYS (U.C.L.)

L' ACCOMPAGNEMENT DE L'ECRITURE DE NOUVELLES FANTASTIQUES ET DE FABLES

COMMENT DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE GUIDENT-ILS LES ELEVES ? ETUDE DE PRATIQUES FRANÇAISES ET BELGES

RESUME :

La thèse analyse les interactions didactiques de six enseignants en « écriture accompagnée » (Fabre-Cols : 2002). Après avoir montré la complexité de l'apprentissage de l'écriture, nous précisons en quoi des obstacles spécifiques émanent de genres littéraires très présents à l'école : les nouvelles fantastiques et les fables. Notre analyse didactique observe sept enregistrements de séquences d'écriture : deux en école primaire, deux dans un collège (6^e et 4^e avec la même enseignante) et trois en fin du secondaire en France et en Belgique francophone. Des entretiens font expliciter aux professeurs leurs dispositifs et leurs ressentis, ce à quoi s'ajoutent des entretiens avec les élèves, les écrits intermédiaires et les copies corrigées. Nous dressons une typologie de l'étayage en écriture accompagnée de nouvelles et de fables et l'utilisons comme outil d'analyse de pratiques. Cette typologie repose principalement sur les travaux de Bruner (1983), les postures d'étayage de Bucheton (2008) et sur le Classement des Lieux d'Intervention Didactique de Turco (1987) et Séguy (1989). Elle nous permet de confronter les pratiques observées avec les pratiques déclarées afin d'inférer des modèles disciplinaires en acte (Garcia-Debanc, 2004) et de cerner l'influence des programmes, des apprenants ou des parcours personnels sur l'étayage de l'écriture.

Mots-clés :

Langage écrit- écriture accompagnée- interactions didactiques- étayage- fable- nouvelle fantastique- didactique de l'écrit- modèles disciplinaires en acte- analyse de pratiques- programmes scolaires

ABSTRACT :

ACCOMPANYING THE WRITING OF FABLES AND OF FANTASY STORIES

The thesis analyses the didactic interactions of six teachers when helping pupils in written narratives. After demonstrating the complexity of learning to write, we explain what specific obstacles emanate from literary genres very present in school : short fictions of fantasy and fables. Our analysis focuses on seven recordings of sequence of writing : two in primary school, two in middle school with the same teacher and three after high school in France and French speaking Belgium. Interviews with teachers aim to make them verbalize their feelings and didactic devices : thus we have talks with learners, we collect the draft and corrected copies. We make a typology of writing supports that the teachers bring to their students to master the art of short fictions, then we use our typology as an analytical tool of practices. This typology is based mainly on concept of scaffolding (Bruner, 1983), on the postures of Bucheton (2008) and on educational intervention sites (Turco 1987 ; Séguy 1989). It allows comparison of real practices with declared practices and to infer models disciplinary in acts (Garcia-Debanc, 2004) to identify the influence of curricula, learners and training course about support on writing.

Key words :

Written language- writing together- didactic interactions- scaffolding- fable- fantasy short story- teaching of writing-models disciplinary in acts- practices analysis- curriculum