

UNIVERSITE DE GENEVE  
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
CAHIER DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

*Enseigner l'écriture  
Paroles d'enseignants*

Carmen Perrenoud Aebi

Cahier No 84  
Septembre 1997



***Merci à***

***Julie Rey Girardet et  
Joaquim Dolz***

***pour leur aide précieuse***





# **SOMMAIRE**

---

|   |       |
|---|-------|
| <b>Introduction</b>                             | p. 1  |
| <b>Première partie: cadre conceptuel</b>        |       |
| <b>Cadre conceptuel</b>                         | p. 3  |
| <b>Chapitre 1</b>                               |       |
| <b>La transposition didactique</b>              | p. 5  |
| 1. Savoirs savants et pratiques de référence    | p. 6  |
| 2. Le processus de transposition                | p. 7  |
| 3. La relation didactique                       | p. 10 |
| <b>Chapitre 2</b>                               |       |
| <b>Les représentations</b>                      | p. 13 |
| 1. Les représentations sociales                 | p. 13 |
| 2. Les représentations de l'écriture            | p. 17 |
| <b>Chapitre 3</b>                               |       |
| <b>Enseigner/apprendre à écrire</b>             | p. 25 |
| 1. Enseignement - apprentissage - développement | p. 26 |
| 2. Qu'est-ce qu'écrire ?                        | p. 35 |
| 3. Les séquences didactiques                    | p. 41 |

|                               |       |
|-------------------------------|-------|
| <b>Chapitre 4</b>             |       |
| <b>Questions de recherche</b> | p. 49 |

## **Deuxième partie: cadre méthodologique**

|                   |       |
|-------------------|-------|
| <b>Chapitre 1</b> |       |
| <b>Population</b> | p. 53 |

- |   |       |
|---|-------|
| 1. Nos critères de choix                  | p. 53 |
| 2. Prise de contact avec les participants | p. 54 |
| 3. Présentation des participants          | p. 55 |

|                       |       |
|-----------------------|-------|
| <b>Chapitre 2</b>     |       |
| <b>Les entretiens</b> | p. 57 |

- |  |       |
|--|-------|
| 1. Un entretien semi-dirigé                  | p. 57 |
| 2. Le guide d'entretien                      | p. 58 |
| 3. Passation et transcription de l'entretien | p. 59 |

|                               |       |
|-------------------------------|-------|
| <b>Chapitre 3</b>             |       |
| <b>Analyse des entretiens</b> | p. 61 |

- |  |       |
|--|-------|
| 1. Etapes d'analyse  | p. 61 |
| 2. Traitement des données en fonction<br>des cinq domaines thématiques | p. 62 |

**Troisième partie: analyse des entretiens**

**Chapitre 1**

**Norma**

p. 69

1. Les pratiques d'écriture de l'enseignante p. 69
2. L'activité d'écriture et son apprentissage p. 70
3. L'enseignement et sa progression p. 73
4. Les textes et les situations de production p. 75
5. Le genre prescriptif "recette de cuisine" p. 75

**Chapitre 2**

**Giovanni**

p. 77

1. Les pratiques d'écriture de l'enseignant p. 77
2. L'activité d'écrire et son apprentissage p. 78
3. L'enseignement et sa progression p. 81
4. Les textes et la situation de communication p. 85
5. Le genre prescriptif "recette de cuisine" p. 86

**Chapitre 3**

**Eurydice**

p. 89

1. L'activité d'écrire pour l'enseignante p. 89
2. L'activité d'écrire et son apprentissage p. 91
3. L'enseignement et sa progression p. 94
4. Les textes et la situation de communication p. 98
5. Le genre prescriptif "recette de cuisine" p. 100

échapper. De ce point de vue, nous pouvons alors inférer que l'une des visées pratiques des représentations consiste à rendre familier l'inconnu de manière à réduire la distance qui le sépare du connu.

Puisque, d'une certaine façon, les représentations ont également pour fonction de maintenir l'identité sociale d'un individu ou d'un groupe, ainsi que l'équilibre socio-cognitif qui s'y trouve lié, nous pouvons considérer que le travail de "vulgarisation" ou de banalisation qu'elles opèrent sur les connaissances a aussi pour objectif de rendre la nouveauté "acceptable", c'est-à-dire compatible avec un système de pensées préexistant. Dès lors, nous comprenons mieux pourquoi la tentation de ne rechercher que des situations qui confirment nos vues en négligeant celles qui pourraient les remettre en cause est si fréquente.

A ce stade de notre réflexion, nous constatons qu'il n'est pas possible de prendre les représentations sociales pour des "idées" ou des "points de vue" isolés qui seraient facilement interchangeables. Elles sont, au contraire, des systèmes d'interprétation - gérés par des mécanismes fort complexes et difficilement identifiables - solidement ancrés dans l'univers de pensée du sujet. Lorsque nous analyserons les discours que les enseignants tiennent sur l'écrire et son enseignement - parce que les représentations sont, non seulement cristallisées dans les conduites, mais aussi véhiculées par les discours (Jodelet, 1989, p.35) - nous constaterons qu'en effet, les représentations ne fonctionnent pas de manière isolée, qu'elles s'organisent en réseaux, c'est-à-dire qu'*"elles sont reliées à des systèmes de pensées plus larges, idéologiques et culturels, à un état de connaissances scientifiques, comme à la condition sociale et à la sphère de l'expérience privée et affective des individus"*.

Cette "cartographie", qui met en relief l'imbrication des mécanismes qui régissent les représentations, nous permet non seulement d'augurer leur solidité et leur stabilité, mais démontre sans doute combien il est illusoire de penser que, dans un tel contexte, une nouvelle expérience ou un savoir nouveau peut tout simplement prendre la place d'un ancien

et l'effacer. En outre, nous commençons peu à peu à pressentir que, parce qu'elle ne peut pas être accueillie sans nécessairement entraîner des réaménagements, voire des bouleversements profonds ou des ruptures dans l'ensemble des représentations, la nouveauté peut être perçue comme menaçante ou même, dans certains cas, être considérée comme un obstacle infranchissable.

## 2. LES REPRESENTATIONS DE L'ECRIRE

Examinons maintenant comment la notion de représentations sociales a enrichi la réflexion entreprise dans le domaine de la didactique du français et quelles sont les perspectives qu'elle apporte.

Dans le cadre de la formation, l'expression des représentations des enseignants à propos de l'écrit et son enseignement peut avoir l'intérêt de nous indiquer les obstacles qu'il faudrait franchir pour permettre l'évolution de ces représentations. Nous aurons l'occasion de constater, dans la suite de ce travail, que les données que nous avons recueillies sur les représentations de quelques enseignants sont, à cet égard, particulièrement intéressantes.

Plusieurs chercheurs, avant nous, se sont intéressés au rapport que les adultes entretiennent avec l'écriture. Entre autres noms, nous pouvons citer ceux de Dabène et Bourgain. L'un et l'autre ont entrepris des recherches visant à étudier les pratiques scripturales ordinaires - c'est-à-dire les pratiques de scripteurs non-professionnels - des adultes, afin de cerner quand, pourquoi, comment a-t-on recours à l'écrit ? Dans quelles situations de la vie personnelle ou professionnelle ? Comment se représente-t-on ce mode de communication fortement marqué comme pratique culturelle ? Comment évalue-t-on les écrits "ordinaires" (ceux qui ne sont pas produits par des scripteurs professionnels) ? D'où vient cette appréhension devant l'écrit qui se manifeste presque chez tout scripteur quelle que soit son appartenance sociale ?

Dabène (1990b, p.23) - qui définit le concept de représentations sociales de l'écrit comme étant *"l'ensemble des discours explicatifs et évaluatifs que l'utilisateur peut produire à propos de l'écrit"* - a cherché, par exemple, - lors d'une enquête dont l'objet était, d'une part, de recueillir des données sur les représentations que se fait l'adulte de l'activité d'écriture et sur ses pratiques et, d'autre part, d'observer les évaluations qu'il propose à la lecture d'écrits "manuscrits ordinaires" - à mettre en évidence, l'interdépendance qui existe entre le discours évaluatif et la compétence scripturale, mais plus précisément à cerner comment et en quoi les systèmes d'opinions et de normes à l'oeuvre dans ces discours exercent une action sur cette compétence scripturale. Précisons que Dabène utilise les termes "compétence scripturale" pour désigner, non pas un savoir-faire langagier dont il suffirait d'acquérir les techniques, mais l'ensemble des savoirs et savoir-faire rendant possible l'exercice de l'activité de production d'écrits au-delà de ses composantes linguistiques, sémiotiques, pragmatiques et sociales.

Les principaux enseignements que Dabène retire des données expérimentales de cette étude sont:

- premièrement, que l'insécurité scripturale, c'est-à-dire le sentiment de risque que l'on éprouve devant "la parole écrite", n'est pas exclusivement éprouvée, dans les classes dites défavorisées, mais se manifeste également chez des scripteurs dont les origines sociales sont très diverses. C'est au niveau des enjeux de l'insécurité que le statut social crée des différences: Dabène (1987, p.217) fait l'hypothèse que *"plus le statut du scripteur est légitimé, plus l'insécurité scripturale, lorsqu'elle se manifeste, relève de facteurs individuels à dominante psychologique, et est vécue comme une atteinte à la liberté du sujet écrivant"*, alors que, lorsque le statut du scripteur n'est pas légitimé, c'est la prise de conscience d'un statut défavorisé qui entraîne l'insécurité.

- deuxièmement, que l'évaluation des écrits n'est pratiquement jamais réalisée à partir d'une prise en considération de leur dimension pragmatique. Autrement

dit, les écrits sont évalués pour eux-mêmes, indépendamment de leurs finalités énonciatives. Dabène relève également que les normes de références implicites à l'oeuvre dans les discours évaluatifs sont caractérisées par leur hétérogénéité: sont identifiées, et des normes de type fonctionnel, c'est-à-dire celles qui, comme le vocabulaire, la syntaxe, opèrent au niveau du fonctionnement linguistique des écrits, et des surnormes sociales, à savoir celles qui sont liées, en vertu d'un héritage culturel, aux attentes sociales. Les premières sont, selon Dabène, générées par l'école qui, au détriment d'un travail sur les textes et leurs fonctions discursives, préfère accorder une place privilégiée à l'enseignement grammatical à partir de phrases isolées comme si, nous dit-il, il suffisait de connaître les notes pour composer de la musique. Le chercheur déclare à ce propos que *"le centrage sur la langue et non sur ses usages, notamment scripturaux, donc textuels, explique sans doute que la production des textes ait souvent relevé de l'idéologie du don, leur réception de l'intuition du lecteur. A cet égard, l'insécurité scripturale est liée à la prise de conscience d'une absence d'outils opératoires."* (p.216). Les deuxièmes (les surnormes sociales) agissent à plusieurs niveaux et, parce qu'elles ne sont pas forcément explicitement saisissables, de manière plus sophistiquée que l'évaluation qui est pratiquée par l'institution scolaire. Dabène précise aussi que, même si elles ne sont pas perçues comme telles, les normes fonctionnelles et les surnormes ont un caractère tout à fait arbitraire. Rappelons, à ce propos, que les représentations, nous l'avons constaté, n'ont cure du vrai et du vérifiable.

- troisièmement, que l'usage de l'écrit est presque toujours considéré comme une pratique plus prestigieuse que l'oral. A cet égard, Dabène relève que quelles que soient nos pratiques sociales de l'écrit, nous demeurons attachés à une culture de l'écrit dont la fonction est de transmettre un patrimoine culturel (1990b). En effet, alors que les écrits qui circulent se diversifient et présentent d'autres modèles de référence que les usages (Dabène, 1990a), nos représentations révèlent toujours une confusion entre "écrit" et "écrit

littéraire" et restent, par conséquent, profondément marquées par cette conception élitiste de la communication écrite que notre société a longtemps véhiculée.

Au terme de cette réflexion, il est possible d'entrevoir l'incidence que les représentations de l'adulte ont sur ses comportements scripturaux et de mesurer l'intérêt qu'il y aurait à les faire évoluer. Dabène (1987, p.215) affirme, en effet, que *"le développement et la reconnaissance des activités scripturales de l'adulte passent certainement par une désacralisation de l'écriture et l'explicitation des fonctions plus ou moins occultes qu'elle remplit au plan social et des normes implicites qui la régissent. L'ordre scriptural ne devrait pas être un domaine réservé."*

Bourgain, elle, a essayé de comprendre pourquoi des adultes - en quête, pour des raisons professionnelles, de formations susceptibles de les amener à une maîtrise plus grande et mieux adaptée à leurs besoins des pratiques scripturales - se retrouvaient régulièrement en situation d'échec. Faisant l'hypothèse que ce ne sont pas seulement les propriétés structurelles d'un objet - ici un écrit - mais également la manière dont un individu appréhende cet objet qui peut poser problème, elle s'est penchée sur l'étude du rapport que ces candidats à la formation continue entretiennent avec l'écriture. Elle a tout de suite été frappée par le rapport malheureux que beaucoup d'adultes ont avec l'écriture, plus particulièrement ceux qui ont été le moins longtemps scolarisés et qui n'écrivent que très rarement. Plusieurs questions se sont alors imposées à la chercheuse: qu'est-ce qui génère ces attitudes dépréciatives ? De quoi est constitué le rapport à l'écrit que nous construisons ? A-t-on affaire à l'un de ces lieux où se cristallisent les conflits sociaux et culturels qui travaillent une société stratifiée comme la nôtre ? se demande-t-elle. C'est à partir de ces interrogations que Bourgain éprouve le besoin d'utiliser la notion de représentation sociale de l'écriture et de la construire en un concept qui puisse être opératoire.

Chacun d'entre nous a, nous l'avons vu précédemment, la capacité de se représenter les événements,



les choses, les gens, bref le monde physique et social qui l'entoure et de produire des savoirs de sens commun ou savoirs "ordinaires" qui lui rendent intelligible cet environnement. C'est par ce travail de sens commun, nous dit Bourgain, que nous construisons une théorie de l'écriture, conception qui, nous pouvons aisément l'inférer, est inévitablement marquée par la place sociale qui est la nôtre, par les valeurs que l'école nous a inculquées, par notre contact aux écrits qui circulent dans la société, c'est-à-dire par l'expérience plus ou moins riche que nous faisons de l'écriture, ainsi que par l'histoire du scriptural dans notre culture. Se référant à Vygotsky, elle précise en le paraphrasant *"tout apprentissage langagier est un comportement social, marqué par les conditions sociales dans lesquelles il se produit et par la condition sociale de celui qui apprend, comme par la socialité de l'objet à apprendre"* (Bourgain, 1990a, p.42). Cette théorie de l'écriture, nous dit-elle, - ainsi que Dabène le souligne aussi - façonne et oriente notre comportement face à l'écrit. En effet, nos représentations pèsent sur la manière dont nous nous envisageons face à des activités scripturales, sur les capacités que nous nous attribuons dans ce domaine, ainsi que sur les chances que nous nous donnons de réussir ou non une formation pour améliorer notre comportement scriptural. A ce titre-là - et l'ensemble des chercheurs en convient - il est fondamental que le concepteur d'une formation commence par connaître l'apprenant, qu'il analyse ses représentations de façon à pouvoir identifier ce qui peut faire obstacle à la réussite de la formation en question: toute formation, estime-t-elle, devrait viser la transformation des représentations. Cet objectif, précise-t-elle, n'est pas facile à atteindre car il nécessite que le formateur crée *"les conditions pédagogiques qui favorisent, bien en amont, la transformation de l'activité cognitive qui les produit, c'est-à-dire une réforme du sens commun, et cela de telle sorte qu'il tende à une pensée scientifique de l'écriture."* (p.49).

Examinons rapidement en quoi consistent les conceptions erronées - qualifiées d'"erreurs communes

normales" par la chercheuse - que son étude a permis de mettre en évidence.

De nombreux adultes considèrent que:

- l'écrit suppose la maîtrise d'un "vrai français" auquel seuls les plus doués ont accès. Les autres ne pourraient jamais véritablement développer cette capacité langagière;
- l'écriture n'est pas un travail, mais une capacité qui s'actualise sans effort. Les brouillons sont, de ce point de vue, perçus comme des "ratés" et leur fonction d'élaboration du travail scriptural n'est pas envisagée;
- le destinataire de l'écrit n'est pas une donnée qu'il est nécessaire de prendre en compte. L'"autre", dans l'activité d'écrire, est envisagé, non pas en tant que récepteur qui doit pouvoir reconstruire le sens recherché par le scripteur, mais comme un "lecteur-juge";
- l'écriture sert, en quelque sorte, à enregistrer la parole, elle est un outil qui permet de traduire une pensée préexistante. Elle n'est pas considérée comme un moyen mis à la disposition de la pensée pour la développer, la structurer et l'enrichir: l'écriture est méconnue *"en tant que production d'une trace prise comme "objet-pour-penser-avec" quand la page est l'espace de sa scrutation, processus qui permet de mettre à distance de soi des objets symboliques à classer, réarranger, manipuler, modifier pour faire surgir du/des sens."* (p.48).

Les éléments mis en évidence par Bourgain font, non seulement largement écho au travail entrepris par Dabène, mais offrent également des nouvelles pistes pour penser les représentations. Objectiver la compétence scripturale en se donnant les moyens de créer, pour les apprenants, des situations qui leur permettent de prendre conscience de manière explicite des savoirs et savoir-faire effectifs engagés dans les activités d'écriture devrait favoriser le

développement de représentations plus fonctionnelles de l'écrit et, ainsi, faciliter son apprentissage. Mais attention, souligne Bourgain, construire du *"vrai sur l'écriture"* ne consiste en tous cas pas à proposer des théories scientifiques pour "corriger" ou remplacer les savoirs de sens commun: *"Ce qui compte, c'est la démarche que la mise en oeuvre des concepts scientifiques implique du fait de leur intégration dans des activités pédagogiques par lesquelles des apprenants peuvent alors se confronter directement aux propriétés de l'écriture."* (p.49).

Avant de terminer, évoquons encore l'enquête que Marneffe (1990) a réalisée sur les représentations que les enseignants ont de la diversification dans l'enseignement de l'écrit en Belgique francophone.

Par le canal des instructions officielles, des revues pédagogiques et des stages de formation continue, des nouveaux principes éducatifs ont effectivement été introduits auprès des enseignants, à la fin des années 70. Un très (trop ?) grand nombre de pistes s'offre à eux, précise Marneffe: ouverture du cours de français aux problèmes langagiers que rencontrent les élèves dans la vie quotidienne ou dans les autres disciplines scolaires, prise en compte d'apports théoriques nouveaux comme ceux de la narratologie ou des typologies de textes; encouragement à des pratiques d'écriture individuelle et collective, libres ou en projet négocié; textes issus de pratiques sociales de référence, explicitation des objectifs, des consignes et de l'évaluation en vue de plans structurés de formation progressive.

Comment les enseignants ont-ils exploité ce foisonnement de possibilités d'innover ? Disons très succinctement, qu'il apparaît, après analyse des discours des enseignants invités à décrire leur pratique, que la conception selon laquelle on apprendrait à écrire en imitant des modèles littéraires est moins répandue qu'avant. Cependant, l'approche de l'acte d'écrire reste, chez la plupart des enseignants, très globale et intuitive. Ecrire est souvent considéré comme une activité trop personnelle ou complexe

pour qu'on ose y toucher et l'examiner plus systématiquement. Marneffe relève que l'écriture demeure un objet d'apprentissage, non d'enseignement et qu'en dépit des recherches récentes visant à proposer l'enseignement/apprentissage de capacités d'écriture "identifiées", l'activité d'écrire est encore perçue comme l'actualisation d'un don venu du ciel. La plupart des heures d'enseignement sont consacrées à l'enseignement grammatical: la norme et le métalinguistique sont vraiment privilégiés au détriment de l'expression écrite.

Précisons que les enseignants participant à la recherche ont, eux, plutôt le sentiment d'avoir renouvelé leur enseignement ces dix dernières années en proposant dans leur classe des pratiques qu'ils considèrent plus diversifiées: mais, s'interroge Marneffe, leurs représentations correspondent-elles à leurs pratiques réelles ? Et ces dernières à celles de la grande "majorité silencieuse" ?

## Chapitre 3

---

### *Enseigner / apprendre à écrire*

Nombreux sont les chercheurs qui traitent, d'un point de vue interactionniste, les notions d'enseignement, apprentissage et développement. Cependant, dans le but de limiter notre champ d'investigation, nous ne présenterons, dans le cadre de ce travail, que la conceptualisation proposée par l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève.

Pour avoir une compréhension claire des objectifs qui soutiennent la réalisation des plus récentes propositions didactiques faites dans le domaine de l'enseignement de l'écrit - instruments pédagogiques qui tentent d'offrir des réponses à la question : comment enseigner l'écrit à l'école primaire ? - il est tout d'abord nécessaire, d'une part, de cerner les modèles psychologiques qui ont inspiré l'élaboration de ces démarches innovantes, c'est-à-dire d'examiner quelles sont les réponses que les didacticiens ont choisi de privilégier pour élucider la grande question "comment apprend-on ?" et, d'autre part, d'avoir une représentation précise de l'objet d'apprentissage - ici le langage écrit - que ces chercheurs ont décidé de traiter. Dans un premier temps, nous serons, par conséquent, amenés à préciser - en les inscrivant dans les principaux courants psychologiques qui ont marqué la scène éducative du XXe siècle - quelles sont les réalités que désignent les termes "enseignement", "apprentissage" et "développement". Dans

un deuxième temps, nous essayerons de définir et conceptualiser ce qu'est l'expression écrite et les processus que son apprentissage met en jeu. Pour terminer, nous présenterons les moyens d'enseignement et d'apprentissage, appelés **séquences didactiques**, qui ont été élaborés - et qui continuent à être peu à peu perfectionnés - par des experts, avec l'aide d'enseignants, ceci dans le but de créer des instruments favorisant un réel enseignement et apprentissage de la langue écrite.

## 1. ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE-DEVELOPPEMENT

Au cours de ce siècle, différentes orientations psychologiques ont dominé le champ éducatif, les principales étant le behaviorisme illustré par Thorndike et Skinner, le constructivisme dominé par Piaget et Bruner, ainsi que le cognitivisme et le connexionnisme. Bien que chacune d'elles propose des théories sur les conduites intellectuelles qui soient différentes, nous constatons, par exemple, qu'elles ont toutes contribué à générer une conception de l'apprentissage dont la caractéristique principale est d'accorder une position centrale aux aptitudes de l'élève comme si elles seules pouvaient déterminer la réussite ou le succès des apprentissages. Bien que les premiers apports de Vygotsky - psychologue contemporain de Piaget - datent des années 20, il faudra attendre les années 80, voire 90, pour que la réflexion que le chercheur soviétique a développée, notamment autour de la relation entre pensée et langage, commence à infléchir les théories pédocentriques de l'apprentissage et du développement qui influencent si profondément le monde de l'éducation et de l'enseignement. Avant de voir en quoi la contribution de Vygotsky apporte des éléments susceptibles de bouleverser notre façon de concevoir l'enseignement, l'apprentissage et le développement, nous allons examiner de quelle manière le mouvement appelle "psychopédagogie" - auquel Schneuwly (1995b) fait référence dans un article récent en

précisant qu'il prônait l'application de la psychologie à l'enseignement - a influencé la manière d'envisager l'enseignement scolaire.

La psychologie, en proposant une vision innéiste de l'apprentissage, c'est-à-dire une vision selon laquelle tout apprentissage dépendrait avant tout du niveau cognitif atteint par le sujet, a influencé de manière déterminante les orientations choisies par le mouvement de l'Education nouvelle. En effet, les grands courants pédagogiques qui ont vu le jour durant la première moitié de ce siècle concevaient le développement de l'enfant comme le résultat combiné de sa croissance biologique et de son expérimentation active dans le milieu. Par "milieu", il faut ici comprendre "environnement naturel" en excluant la dimension sociale que cette donnée peut incarner. Dit autrement, la connaissance étant, en quelque sorte, la révélation progressive de quelque chose qui est "déjà là", l'éducateur doit, par conséquent, tout mettre en oeuvre pour que l'élève puisse être actif et développer ses capacités grâce à un environnement riche qui stimule ses potentialités. Dit autrement encore, *"l'école doit donc poursuivre, continuer et respecter ce qui est déjà là, le fonctionnement de l'enfant à l'extérieur de l'école, et ce serait là la meilleure garantie du succès scolaire."* (p.28). Claparède déjà, nous rappelle Schnewly, tenait un discours en faveur d'une école dont le rôle consisterait à développer des capacités déjà là: les enseignants, tels des jardiniers, feraient pousser, en les arrosant, les plantes qui contiennent en germe toutes les potentialités. Le modèle piagétien, non seulement s'inscrit dans cette perspective, mais renforcera de façon décisive la conception selon laquelle l'organisme est doté à la naissance de capacités qui se développent en interaction avec son environnement.

Lorsque nous examinons ce qui caractérise ce mouvement psychopédagogique qui, soulignons-le, consiste avant tout à mettre l'enfant au coeur de la pédagogie sans forcément accorder une importance particulière aux enseignants et à leur enseignement, nous voyons donc que

le développement de l'enfant n'est pas considéré comme le fruit d'une intervention éducative, mais qu'au contraire, il précède celle-ci puisqu'il est censé guider l'apprentissage. De ce point de vue, il est légitime de se demander, comme le fait Schneuwly, si, pour les protagonistes de la psychopédagogie, le rôle que jouent les acteurs de la scène éducative a réellement un sens. En effet, une telle conception du développement encourage surtout à voir le maître comme un *"maître-accoucheur"* (Develay, 1992) et incite à n'accorder qu'une place secondaire à l'enseignement. A ce stade de notre réflexion, nous sommes tout naturellement amenés à nous interroger également sur le statut de l'apprentissage. N'est-on pas, à cet égard, en droit de considérer que le modèle psychologique innéiste qui domine l'Education nouvelle récuse, en quelque sorte, la notion d'apprentissage ? En effet, si l'on admet que ce qui est inné ne s'apprend pas, mais se déclenche (Bronckart, 1995), il est difficile d'accorder une place importante à l'apprentissage.

Ces théories psychologiques relatives au développement des processus cognitifs ont, nous pouvons le constater encore aujourd'hui, profondément marqué les pratiques scolaires et ont radicalement déterminé, nous l'avons vu, la manière dont les enseignants concevaient, non seulement leur rôle, mais également l'enseignement et l'apprentissage. Cependant, l'étude récente des textes de Vygotsky - ou plus précisément, parmi les traductions des ouvrages du grand psychologue soviétique, l'étude de celles qui favorisent une interprétation clairvoyante de sa pensée - va offrir, comme nous allons le voir, de nouvelles ouvertures aux sciences de l'éducation et, en ce qui nous concerne, nous amener à revoir la réalité que recouvrent les concepts d'enseignement, apprentissage et développement.

Pour situer la pensée de Vygotsky à l'intérieur des mouvements théoriques qui ont marqué ce XXe siècle, précisons, tout d'abord, qu'il est, avec d'autres auteurs comme Léontiev et Wallon, à l'origine d'un courant appelé *"l'interactionnisme social"* *"qui considère l'action réciproque des membres du groupe et les systèmes de*



*communication qui la rendent possible comme le phénomène majeur dans l'élaboration des connaissances."* (Dolz, 1991, p.376). Il est intéressant de souligner, dès maintenant, que pour "l'interactionnisme, le comportement n'est pas une simple réaction à l'environnement (schéma stimulus-réponse) ni un phénomène d'émergence des capacités intrinsèques du sujet (innéisme) mais un processus interactif de construction." (p.376). A partir de là, nous pouvons déjà pressentir que, si le développement est, comme nous l'avons vu, d'essence biologique pour Piaget, ce n'est pas du tout le cas pour Vygotsky qui considère, au contraire, que l'instrument fondamental de la connaissance est de nature sociale. Relevons quand même que Piaget a souligné l'importance du rôle des interactions sociales, mais qu'à l'opposé de Vygotsky, il n'a pas réellement développé de recherches dans ce domaine. Pour caractériser les positions respectives des deux auteurs, Develay (1992) nous dit, par exemple, que le développement était conçu par l'épistémologue genevois comme un mouvement allant de l'individuel au social, alors que le soviétique montrera que le développement est un mouvement inverse, c'est-à-dire un mouvement allant du social à l'individuel. Ces divergences, nous allons le voir, auront une incidence profonde sur la manière d'envisager l'apprentissage scolaire. En effet, alors que Piaget s'intéresse surtout à l'enfant confronté à des tâches non-scolaires, Vygotsky accorde une place primordiale au processus d'enseignement en "réhabilitant", en quelque sorte, l'apprentissage "enseigné".

Pour démontrer à quel titre les apports de Vygotsky ont le pouvoir de régénérer fondamentalement notre vision de l'enseignement et pour comprendre dans quel sens ils font évoluer les concepts de développement et d'apprentissage, nous allons nous inspirer d'un article plein de verve de Schneuwly (1995b) dont l'objet est de rendre à Vygotsky ce qui est à Vygotsky - c'est-à-dire de mettre en évidence que, lorsque le psychologue russe cherche la clé pour comprendre le développement de l'enfant, il la trouve dans le rapport qui existe entre enseignement, apprentissage et

développement à l'âge scolaire et constate que c'est, généralement, l'enseignement qui précède le développement - en dénonçant énergiquement les fausses interprétations qui visent à utiliser la pensée de l'auteur pour alimenter les conceptions traditionnelles de l'apprentissage que nous avons décrites plus haut.

Il est significatif de savoir que la traduction imprécise du terme "obuchenie" utilisé par Vygotsky est à l'origine d'une interprétation abusive de l'un de ses textes. A ce propos, Schneuwly précise que, bien que le terme en question fasse non seulement référence au processus d'appropriation mais également à celui de transmission des connaissances, les traducteurs n'hésitent pas à proposer le choix réducteur du mot "apprentissage" au lecteur, en lui imposant, ainsi, une traduction qui privilégie une vision centrée sur l'élève et ignore le processus d'enseignement du champ de vision théorique. Le pédocentrisme de la psychologie est sans doute responsable de cette déformation du texte vygotskien qui, le souligne Schneuwly (p.28) est loin d'être anodine, car elle porte directement atteinte à la position que Vygotsky avait adoptée face au rapport que les psychologues avaient établi avec l'institution scolaire: *"La critique de Vygotsky est pourtant précise et tout le sixième chapitre de "Pensée et langage" tourne autour de cette question : le développement à l'âge scolaire n'est possible que grâce à l'enseignement"*.

Si l'apprentissage est considéré par beaucoup de psychologues comme un processus extérieur qui, pour pouvoir fonctionner, utilise les résultats du développement, c'est-à-dire attend la maturation de certaines de ses fonctions, avec Vygotsky (1985), il n'est plus question de considérer le développement comme un prérequis de l'apprentissage: selon lui, en effet, le seul bon enseignement est, non pas celui qui porte sur un objet déjà maîtrisé, mais celui qui précède le développement.

Ajoutons également que les apports du chercheur soviétique ne nous autorisent pas plus non plus à confondre apprentissage et développement, car - n'ayons pas peur

d'enfoncer des portes ouvertes - le développement n'est pas l'apprentissage ou le développement n'entraîne pas tout naturellement l'apprentissage comme certaines conceptions ont pu le laisser entendre. Vygotsky estime au contraire que le développement d'un bon nombre de processus ne pourrait avoir lieu sans l'aménagement d'activités d'enseignement spécifiques. En désignant donc un mouvement impulsé tant par l'enseignant (activité d'enseignement) que par l'apprenant (activité d'apprentissage), le terme "*obuchenie*", selon Schneuwly (1995b), souligne véritablement, comme nous pouvons le constater, l'articulation étroite qui existe entre enseignement et apprentissage. Il n'est, par conséquent, plus question de concevoir l'enseignement sans se préoccuper de l'apprentissage qu'il est censé construire, ni d'envisager l'apprentissage comme un processus indépendant de l'enseignement : c'est d'ailleurs, à ce titre-là, que nous entendrons dorénavant parler d'enseignement/apprentissage.

Pour que l'on puisse vraiment cerner comment l'enseignement peut être le "*catalyseur du développement*", Schneuwly (p.29) précise que, selon la thèse centrale de l'auteur russe, "*l'enseignement/apprentissage scolaire n'est efficace que dans la mesure où il devance le développement de l'enfant et travaille sur des savoirs et savoir-faire dont les bases psychiques ne sont pas encore développées, ne sont pas encore arrivées à maturité*". L'enseignement/apprentissage du langage écrit appuierait cette thèse, car sa maîtrise, nous dit Schneuwly, repose et débouche sur une profonde réorganisation du fonctionnement psychique langagier.

Il est intéressant de souligner notamment que - contrairement à des conceptions très courantes de l'enseignement, selon lesquelles il serait, d'une part, plus judicieux de placer les élèves dans des situations d'apprentissage proches de leur vécu et, d'autre part, plus cohérent d'adapter le déroulement des activités aux "circonstances du moment" - Vygotsky estime que des ruptures avec le fonctionnement quotidien spontané de

l'élève sont indispensables. Si l'on veut assurer le développement de certaines fonctions cognitives, elles seraient même la condition pour accéder à certaines formes de savoirs et de savoir-faire. En effet, si certaines connaissances se construisent essentiellement lorsque l'enfant est engagé dans des expériences concrètes liées à sa vie quotidienne, d'autres, par contre, - et c'est là que l'enseignement/apprentissage prend toute sa dimension - ne se développent que si elles font l'objet d'un enseignement systématique et planifié entrepris en-dehors de la sphère quotidienne de l'enfant: seul un enseignement disciplinaire, systématique et qui ne s'inscrit pas dans une fausse concrétude peut créer la zone proche de développement nécessaire, insiste Schneuwly. Pour appuyer encore cette affirmation, il nous propose un commentaire de Charlot, Bautier et Rochex (1992, p.226) que, parce qu'il illustre de manière éloquente une tendance que l'on retrouve chez beaucoup d'enseignants, nous n'hésitons pas à reproduire ici: *"Ainsi pensent-ils (les enseignants) faciliter la résolution de problèmes mathématiques en choisissant, parmi les multiples problèmes de tel ou tel manuel, de proposer aux élèves ceux dont l'énoncé fait référence "à la vie de tous les jours", par exemple à la confection ou à la vente de gâteaux, rabattant par là l'activité mathématique sur l'expérience commune, alors qu'il s'agit au contraire de permettre aux élèves d'identifier les procédures de résolution, les mises en relation et les données pertinentes, en s'émancipant du contenu purement référentiel des énoncés."*

Si les situations de rupture que nous venons d'évoquer constituent des possibilités de développement, c'est parce qu'elles posent problème à l'élève: l'élève est, en effet, placé dans une situation d'enseignement/apprentissage nouvelle, avec des outils et des contenus nouveaux pour résoudre des problèmes qu'il n'arrive pas encore à affronter seul. C'est dans cet espace de tension - appelé aussi "zone proche de développement" - créé par la confrontation entre ce qui est connu et ce qui ne l'est pas qu'a lieu la transformation du mode de fonctionnement psychique dans un domaine

donné appelé développement (Schneuwly, 1995c). Relevons toutefois que, si nous pouvons entrevoir l'intérêt didactique que représente cette approche des mécanismes du développement, nous réalisons aussi bien sûr combien il demeure complexe de définir cette zone, cet espace à l'intérieur duquel la situation de rupture, en créant une tension, favorise une dynamique qui permet aux élèves de développer de nouvelles capacités (Schneuwly, 1995b). Ceci d'autant plus que nous savons que le développement n'est pas un processus régulier, programmable, qui procède de manière continue pas à pas, mais qu'au contraire *"il procède par reconstruction et restructuration soudaine de contenus appris, ces derniers étant réinterprétés dans une nouvelle structure de savoirs et de savoir-faire"* (p.34).

Il nous paraît fondamental - pour étayer les notions de systématicité et de planification de l'enseignement auxquelles nous avons fait allusion auparavant - de préciser qu'elles se justifient par le fait que l'institution scolaire doit permettre à l'élève d'accéder à des savoirs et des savoir-faire qui font partie, non plus directement de sa sphère d'expériences, mais de systèmes relativement cohérents - les disciplines formelles - construits eux-mêmes, non pas à partir de concepts quotidiens, mais à partir de concepts scientifiques. De ce point de vue, il faut souligner que l'introduction d'un concept est avant tout dictée par la logique de l'enseignement et n'a pas, par conséquent, pour objectif prioritaire de répondre aux besoins ou aux envies de l'élève. Autrement dit, l'enseignement est planifié selon sa propre logique, il n'est pas le fruit d'une élaboration orientée par les besoins de l'élève. Autrement dit encore, l'élève n'est pas placé "au coeur de l'action pédagogique" au sens où il aurait pour vocation de déterminer l'enseignement qui va lui être prodigué. Notons pour terminer que ces situations d'enseignement, "en rupture" avec l'expérience quotidienne de l'élève, mettent en évidence quelque chose dont on n'a pas forcément explicitement conscience: ce que l'élève doit apprendre, c'est justement ce qu'il ne sait pas encore faire: se confronter à une logique qui n'est plus forcément celle qui

lui est la plus familière. En effet, n'est-on pas souvent tenté de créer des situations d'enseignement/apprentissage proches de l'élève, afin que celui-ci puisse, non seulement "reproduire" les stratégies qu'il maîtrise le mieux, mais surtout réussir "du premier coup" la tâche qui lui est soumise ?

A ce stade de notre réflexion, nous pouvons aisément nous représenter la place centrale que Vygotsky accorde à l'enseignement dans le développement de l'enfant: selon lui, les situations d'enseignement/apprentissage que propose l'école ont carrément le pouvoir de définir la direction du développement et la force de son mouvement, alors que pour les psychopédagogues traditionnels, rappelons-le, ces "*nourritures externes*" permettent éventuellement le développement intérieur de l'enfant, mais ne l'influencent pas de manière déterminante. L'approche innovante du psychologue russe ouvre - nous le démontrerons lorsque nous présenterons les séquences d'enseignement de l'écrit - des voies nouvelles à la recherche didactique. A ce propos, Schneuwly (p.35) déclare: "*sans renier les acquis principaux apportés par les théoriciens de la chose éducative du début du siècle, à savoir qu'il faut proposer aux élèves des tâches qui font sens à leurs yeux et dans lesquelles ils agissent, il s'agit d'assumer pleinement les ruptures qu'implique l'enseignement dans un cadre scolaire et de les utiliser de manière productive comme leviers pour le développement d'un contrôle conscient des processus psychiques.*". Dans cet ordre d'idées, nous constaterons, par exemple, que les nouveaux moyens d'enseignement, auxquels nous faisons allusion plus haut, proposent des activités qui, d'une part, articulent, bien entendu, le passage de l'ancien au nouveau - souvenons-nous qu'une construction psychique ne se fait pas à partir de rien - mais consomment également une rupture avec la vie antérieure des élèves en leur proposant des situations langagières auxquelles ils ne sont pas familiarisés. Nous verrons, d'autre part, qu'ils privilégient également un enseignement systématique et planifié de nouveaux savoirs

et savoir-faire en favorisant une approche réflexive des processus engagés dans l'activité d'écrire. Mais avant de voir plus précisément en quoi les séquences didactiques proposées aux enseignants primaires du canton s'inspirent fortement de la pensée vygotkienne, examinons rapidement ce que signifie écrire et apprendre à écrire.

## 2. QU'EST-CE ECRIRE ?

Pour pouvoir écrire, avoir reçu un enseignement de l'écriture est nécessaire. Cette affirmation, qui peut paraître une évidence, ne fait de loin pas l'unanimité lorsqu'on examine de manière plus approfondie comment l'homme de la rue envisage l'activité d'écrire et son apprentissage. A cet égard, notre chapitre sur les représentations sociales nous a permis d'entrevoir, en effet, à quel point la réalité que nous construisons à propos de l'écrit peut être éloignée de ce qui réellement constitue cet objet. A l'origine de ces représentations erronées de l'écrit, de multiples causes qu'il n'est pas question de passer en revue ici. Dans le cadre de ce chapitre, nous nous contenterons, d'une part, d'examiner de manière succincte en quoi les théories sur l'acquisition du langage ont pendant longtemps contribué à générer des "idées fausses" sur l'écrit et, d'autre part, de retracer brièvement - pour tenter de comprendre ce qui fait sa spécificité - les grandes étapes de l'histoire de l'écrit.

Nombreux sont ceux qui pensent encore que l'écrit ne s'enseigne pas, mais s'apprend, au gré des situations qui se présentent, avec plus ou moins de facilité, selon que l'on est doté ou non de prédispositions innées. Autrement dit, certaines personnes seraient douées pour l'écrit, alors que d'autres ne le seraient pas, et les interventions extérieures auraient peu d'effets sur le développement de cette pratique langagière. Ces considérations nous amènent tout naturellement à faire référence au titre d'un article de Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) et à poser la question: *"l'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou*

*apprentissage de capacités langagières diverses ?*". Précisons, avant d'entrer en matière, que par "discours", il faut entendre le langage mis en action dans des situations de communication données. Sans entrer dans le détail et en prenant le risque de simplifier de manière abusive le propos du chercheur, nous relèverons principalement que, dans cet article, Dolz *et al.* dénoncent, dans un premier temps, l'emprise de la pensée chomskyenne, ainsi que celle des approches cognitivistes, sur la conception que l'on peut avoir du langage et de son acquisition en soulignant la connotation biologisante que Chomsky tout d'abord, et les cognitivistes ensuite, ont donnée au terme "compétence" lorsqu'ils l'ont utilisé pour évoquer des capacités liées au langage. En effet, les auteurs précisent que, pour ces chercheurs, le concept de compétence désigne des capacités innées: la notion de compétence a été introduite par Chomsky pour désigner la capacité - que, selon lui, tout être humain possède - de produire et de comprendre un nombre illimité de phrases, ceci en dépit du nombre limité d'éléments linguistiques dont il dispose, et a été généralisée par les cognitivistes pour désigner les aptitudes dont les sujets disposeraient pour produire des textes. Si la compétence langagière est, pour les uns, le fruit d'une capacité génétique et, pour les autres, *"une construction historique mystérieusement intériorisée"*, autrement dit *"qu'elle caractérise aussi bien l'émergence naturelle que les apprentissages sociaux"* (p.27), il faut relever que cette notion véhicule chez chacun - et c'est là que Dolz *et al.* situent le problème - non seulement une vision biologisante de l'apprentissage, mais également *"une conception unaire et globale du développement qui est en contradiction avec la plupart des données disponibles dans ce domaine"* (p.23). C'est pourquoi, dans un deuxième temps, le chercheur nous invite à approfondir la notion d'"apprentissage des discours" - qui désigne, non pas le développement d'une compétence globale préexistante comme le laissent entendre les termes "acquisition du langage", mais le développement de capacités langagières diversifiées - et à considérer que le



développement des capacités langagières relève, non pas d'un processus d'acquisition naturelle, mais bien d'un apprentissage social et que c'est à ce mécanisme d'apprentissage que doit s'articuler l'enseignement des discours. En d'autres termes, un enfant n'apprend ni à parler seul grâce à l'émergence spontanée du langage, ni à s'exprimer "en général". Très tôt, avant même d'être scolarisé, dans des situations d'interactions sociales spécifiques, il agit langagièrément - il raconte, il essaie de convaincre, il décrit, il explique, etc. - autrement dit, il apprend à adapter ses discours aux diverses exigences du milieu social auquel il appartient. Cet apprentissage "spontané" ne permet pas à l'enfant de maîtriser d'autres situations de communication que celles qui sont proches de son vécu. Pour qu'il puisse affronter des situations d'interaction de plus en plus complexes, l'école a le devoir de lui offrir un enseignement systématique qui lui permette de développer peu à peu des capacités langagières toujours plus diversifiées.

Pour tenter de cerner ce qui est, plus précisément, en jeu dans l'activité d'écrire et pouvoir ainsi vérifier la cohérence des activités d'enseignement de l'écrit proposées sous forme de séquences didactiques, nous allons encore examiner, en nous situant dans une perspective socio-historique, ce que cette pratique sociale représente.

Dans un récent article consacré à une approche socio-historique de l'activité d'écrire, Schneuwly (1995c) souligne qu'écrire n'a pas toujours été une activité qui déploie les effets psychologiques auxquels ont fait si souvent référence. Jusqu'au 12-13<sup>e</sup> siècle, nous dit-il, écrire c'est transcrire, c'est-à-dire écrire sous dictée. Les textes sont simples, ils fonctionnent sur un mode proche de l'oral et, par conséquent, ne nécessitent pas le développement de techniques langagières nouvelles. L'écriture est utilisée dans le domaine de l'administration pour faire des listes, des comptes, des registres et conserver des textes de lois simples. Il faut attendre l'apparition de l'imprimerie pour que le texte "s'autonomise", c'est-à-dire pour qu'il constitue à lui seul

une réalité, et ne soit plus seulement le support d'une situation orale. En outre, le chercheur précise que, alors qu'auparavant l'écriture d'un texte réunissait un dicteur et un scribe, peu à peu, produire et écrire deviennent un, ce qui entraîne, non seulement le recours, à des formes nouvelles de production textuelle (brouillons, corrections, réécriture), mais également l'introduction de moyens techniques nouveaux (écriture cursive plus rapide, papier lisse et plus abondant, abréviations, etc.). Comme nous allons le voir, le détour historique que Schneuwly nous propose n'est pas qu'une occasion - tout à fait passionnante d'ailleurs - de mieux connaître l'histoire de l'écrit, il présente surtout l'avantage de nous donner les moyens de comprendre quels ont été les effets et les implications de l'extension des modes d'utilisation de l'écrit et, plus particulièrement, de cerner en quoi l'activité d'écrire elle-même a été affectée par cette évolution.

Dès lors qu'écrire n'est plus une activité de transcription de textes appelés à transiter oralement, mais qu'elle consiste à élaborer des énoncés qui - parce qu'ils sont destinés à avoir "une vie propre", c'est-à-dire à être produits dans des lieux qui ne sont pas les mêmes que ceux dans lesquels ils sont reçus - n'entretiennent plus un rapport immédiat avec le réel, autrement dit qui ne sont plus structurés par une action qui se déroule à l'extérieur d'eux, écrire devient une pratique extrêmement complexe parce que, non seulement, elle nécessite des techniques langagières nouvelles, mais elle implique aussi *"la transformation profonde du fonctionnement langagier au niveau psychologique: il est nécessaire de construire une nouvelle entité psychologique qui réunit en un seul tout mental des opérations grapho-motrices et visuelles, des processus de planification répondant à des situations de communication sans destinataire précis, des mécanismes de contrôle qui ne sont plus extérieurs (à savoir notamment les réactions des autres) qui portent sur le texte lui-même, la capacité d'utiliser des formes langagières qui permettent d'agir dans des situations communicationnelles inédites."* (p.49).

Schneuwly estime que cette évolution marque, en quelque sorte, l'entrée de l'écriture dans la langue, et, d'un point de vue psychologique, lui confère le statut de *"langage au sens plein"*. C'est à partir de ces considérations, que le chercheur éprouve la nécessité d'introduire le concept d'"ordre scriptural" pour désigner le nouvel ordre de pratiques langagières qui s'établit lorsque l'écriture devient langage. Il précise toutefois que si l'on peut parler d'entrée de l'écriture dans la langue, c'est parce que l'on fait référence à l'écriture de textes qui présentent un décalage entre situation de production et de réception, ou, plus exactement, qui s'autonomisent complètement de la situation immédiate de production. Autrement dit, il s'agit de textes qui, parce qu'ils contiennent leur propre réseau d'indications: comment ils doivent être lus et compris, sont considérés autosuffisants. Ces textes, précisons encore, sont appelés "genres seconds" par opposition aux "genres premiers" qui, eux, fonctionnent dans des situations où le rapport avec la situation est immédiat, où l'action, par conséquent, structure le texte.

Depuis l'entrée de l'écriture dans la langue, les situations dans lesquelles l'écrit est utilisé ne cessent de se multiplier et de donner le jour à de nouveaux genres d'écrits. Au 17<sup>e</sup> siècle, nous dit Schneuwly, la diversité des genres - qui ne cessera de croître jusqu'à nos jours - est déjà importante: circulaires commerciales, lettres d'échange, notes de voyage, notes sur des événements observés, actes notariés, lettres personnelles, journaux intimes, premiers reportages sur des événements politiques, tracts, etc. Nous voyons que, très rapidement, l'écrit devient un moyen d'action sans lequel nos sociétés ne pourraient fonctionner. A partir de ces considérations, Schneuwly est tout naturellement amené à dire qu'écrire, au sens moderne, c'est agir langagièrément au moyen de l'écriture. Autrement dit *"le sujet agit langagièrément (par écrit) dans une situation définie à l'aide d'un outil sémiotique complexe, à savoir un genre, c'est-à-dire une forme langagière relativement stable qui permet à la fois la production et la*

*compréhension de textes.*" (p.51). Précisons qu'ici les "genres" désignent, en quelque sorte, les "manières de faire les textes et les discours" qui se sont construites au cours de l'histoire et que c'est une notion qui dépasse les classifications littéraires habituelles pour s'étendre à n'importe quelle situation de la vie courante. Dit autrement, les genres sont liés à certains types d'activités humaines et ont, par conséquent, un caractère résolument social. Chacun d'entre nous a une connaissance empirique plus ou moins importante des genres de textes. Ce sont des "modèles", des exemples auxquels nous nous référons lorsque nous entreprenons des actions langagières. Les connaissances (non conceptualisées) que nous avons des propriétés des genres dépendent fortement de notre acculturation et de notre éducation. A partir de ces considérations, nous pressentons peut-être pourquoi Schneuwly considère qu'apprendre à écrire c'est s'approprier les outils - c'est-à-dire les genres - permettant d'agir dans le monde de l'écrit. Pour cerner plus précisément ce que représente l'apprentissage de l'écrit, faisons encore un pas et évoquons rapidement quelles sont les présupposés théoriques à partir desquels le chercheur a développé sa réflexion.

Une série de recherches, dont certaines consistaient à observer des adultes en situation de production de textes, a permis de dégager différents modèles pour décrire les processus de production langagière. Les propositions didactiques réalisées par l'équipe de Bronckart s'appuient, comme nous allons le voir sous peu, sur un modèle qui met en relief différents niveaux d'opérations langagières: la représentation de la tâche; la planification du contenu et de la forme; la mise en mots; l'évaluation continue en oeuvre durant la production; les processus visuels et moteurs impliqués dans la graphomotricité. C'est à partir de ce modèle, qui, comme nous le voyons, a l'intérêt de mettre en évidence qu'apprendre à écrire, c'est combiner différentes fonctions intellectuelles pour construire un nouvel ensemble fonctionnel, que Schneuwly propose de considérer *"que toutes les fonctions intellectuelles élémentaires*

*participent en une combinaison spécifique à la production d'un texte, l'élément central de cette opération étant l'emploi fonctionnel d'un genre comme moyen de diriger volontairement l'attention, de trouver des contenus, d'adapter le texte au contexte, et de choisir des éléments stylistiques adéquats parmi les formes lexicales et grammaticales à disposition, sans parler évidemment des processus nécessaires au contrôle des processus orthographiques et grapho-moteurs."* (p.62). De là, il n'y a qu'un pas pour suggérer qu'apprendre à écrire, c'est apprendre à maîtriser les genres pour pouvoir agir dans le monde de l'écrit.

Pour avoir une vision plus concrète de la réponse didactique que l'équipe de Bronckart a choisi de donner à la question "comment enseigner l'expression écrite ?", il est temps maintenant de présenter le modèle d'activité d'enseignement/apprentissage appelé "séquence didactique" qu'elle a élaboré en collaboration avec des enseignants.

### 3. LES SEQUENCES DIDACTIQUES POUR ENSEIGNER/APPRENDRE A ECRIRE

La notion de séquence didactique, qui est au centre des propositions pour l'enseignement/apprentissage de l'écrit, a une histoire qui débute dans les années 80 avec les premières publications de la Commission "Pédagogie du texte". Sans pouvoir présenter l'ensemble des travaux qui ont contribué à la définition des séquences didactiques, nous signalons par ordre chronologique quelques publications: Commission "Pédagogie du texte", (1985); Bain & Schneuwly, (1987); Commission "Pédagogie du texte", (1988); Pasquier & Dolz, (1990); Dolz, Rosat & Schneuwly, (1991); Rosat, Dolz & Schneuwly, (1991); Dolz, (1992); Dolz, (1994); Dolz, (1995); Rosat, (1995).

L'élaboration d'outils pour l'enseignement/apprentissage des textes est au centre des préoccupations de ces auteurs. Selon eux en effet, l'apprentissage de l'écrit doit

devenir un objet d'enseignement systématique. Pour cela, il est absolument nécessaire d'élaborer des moyens efficaces, relatifs à un genre textuel, qui dépassent les tâtonnements successifs des enseignants essentiellement basés sur leur intuition. Des postulats très clairs soutiennent les recherches entreprises, à savoir principalement que:

- premièrement, écrire n'est pas un savoir-faire qui se développe spontanément grâce à des capacités internes préexistantes, c'est, au contraire, une pratique sociale qui se construit à l'aide d'interventions éducatives systématiques et planifiées;
- deuxièmement, l'enseignement/apprentissage de l'écrit n'est pas, comme le rappelle encore une fois Pasquier (1995), une démarche unaire, globale, mais un ensemble d'apprentissages spécifiques de genres textuels variés. Autrement dit, on n'apprend pas globalement à écrire, on apprend à écrire des textes variés, chaque genre nécessitant un enseignement-apprentissage spécifique.

A la fin des années quatre-vingt, des activités d'enseignement/apprentissage de l'expression écrite appelées "séquences didactiques" sont introduites dans les classes primaires du canton de Genève. Les premières sont construites, avec l'aide d'enseignants, par des collaborateurs de l'équipe de Bronckart à partir d'un modèle des processus rédactionnels qui est réalisé sur la base de connaissances relativement récentes issues de la psychologie du langage, de la psychologie cognitive, de la linguistique, etc. Ce modèle met en évidence qu'écrire des textes est une activité complexe soumise à différents processus fonctionnant simultanément. Chacun de ces processus pose des problèmes spécifiques que l'élève, pour être capable de rédiger un bon texte, doit apprendre à traiter de manière différenciée, c'est-à-dire en tenant compte du genre de texte qu'il doit produire. Très rapidement, le Service du français de l'enseignement primaire, qui, dès le début, est associé à l'élaboration de ces

nouvelles propositions didactiques, prend en charge la réalisation de ces nouveaux moyens d'enseignement. Chaque année de nouvelles séquences, préalablement testées dans les classes, sont proposées aux enseignants du canton qui désirent diversifier et enrichir leurs pratiques d'enseignement.

Soulignons tout d'abord, avant d'examiner en quoi elles consistent, que les séquences didactiques sont des activités centrées sur l'enseignement/apprentissage de "vrais" textes, c'est-à-dire - non pas des textes scolaires créés sans autre fonction que celle d'exister pour eux-mêmes - des types de textes variés produits dans des contextes sociaux réels, à savoir par exemple des textes qui expliquent, qui informent, qui disent comment faire quelque chose, qui racontent, etc. En effet, apprendre à écrire ne consiste pas à imiter des textes scolaires souvent inspirés des modèles littéraires classiques, apprendre à écrire, nous dit Pasquier (1995), c'est apprendre à produire des textes en référence à des situations de communication précises et réelles: un vrai texte explicatif, une vraie description de la cathédrale de Genève, une vraie salade d'oranges.

Précisons ensuite que le but d'un enseignement/apprentissage organisé à partir des séquences didactiques ne consiste pas à proposer une approche linéaire des genres textuels. Autrement dit, il n'est pas question d'aborder successivement l'apprentissage d'un genre de texte après l'autre. Il est préférable, au contraire, de prévoir un enseignement/apprentissage en spirale, c'est-à-dire de travailler tous les types textuels à chaque degré ou à chaque niveau d'enseignement en envisageant une progression de la difficulté qui se situe à l'intérieur d'un genre textuel et non pas dans le passage d'un genre à l'autre.

Enfin, ajoutons encore que les séquences didactiques proposent une démarche d'enseignement/apprentissage qui privilégie, d'une part, non pas la transmission pure et simple de connaissances du maître vers l'élève, mais l'appropriation et la construction d'outils discursifs et linguistiques à l'aide d'exercices que l'apprenant doit

pouvoir réaliser en bénéficiant d'une aide de l'enseignant ou des ses pairs et, d'autre part, un travail intensif pendant une période brève - un moment d'enseignement/apprentissage quotidien pendant environ trois semaines - pour permettre à l'élève, grâce au suivi, d'avoir clairement conscience de ce qu'il fait et pouvoir ainsi réaliser un apprentissage durable et profond.

Une séquence didactique est un ensemble d'activités dont le déroulement permet de travailler en profondeur un genre de texte. Pour qu'un ensemble de leçons puisse mériter le nom de séquence didactique, il faut, précise Schneuwly (1995), qu'il corresponde à un projet, qu'il ait un objet homogène, qu'il porte sur une activité langagière pertinente socialement et motivante pour les élèves, qu'il se donne un plan explicite et des objectifs (dé)limités). Comme nous l'avons vu précédemment, les séquences sont construites de manière à proposer l'enseignement/apprentissage d'un genre textuel en tenant compte des différents niveaux de problèmes qui ont été identifiés dans le modèle des processus rédactionnels. Ces différents niveaux traitent respectivement de la représentation de la situation de communication, de l'élaboration des contenus, du choix d'un plan de texte, de la mise en texte. Ils seront travaillés les uns après les autres en mettant l'accent sur les caractéristiques les plus importantes du type de texte en question. Plus concrètement, examinons en quoi consistent les différentes étapes qui constituent une séquence didactique:

### *Première étape*

Tout d'abord, pour rendre signifiantes et pertinentes les activités d'enseignement/apprentissage proposées dans la séquence autour d'un genre textuel, l'enseignant soumet à ses élèves **un projet d'écriture** qu'il inscrit dans **une situation de communication clairement définie**: par exemple, il invite ses élèves à écrire la recette d'une salade



de fruits à l'intention d'une classe voisine qui désire préparer un goûter d'anniversaire.

Les élèves produisent un premier texte, **le pré-texte**, qui permet à l'enseignant d'identifier les difficultés de ses élèves et de définir les domaines qu'il devra travailler avec eux ainsi que les objectifs qu'il cherchera à atteindre à travers la séquence didactique. Il s'agit en fait de travailler les problèmes d'écriture apparus dans la rédaction du premier jet et de permettre aux élèves de s'approprier les outils nécessaires pour les surmonter. Pour garantir des apprentissages approfondis, le nombre des objectifs sélectionnés doit être limité.

### *Deuxième étape*

Les élèves réalisent **une série d'ateliers d'apprentissage** - appelés aussi modules - qui traitent les différents niveaux de problèmes d'écriture:

- **la représentation de la situation de communication:** l'élève doit apprendre à identifier la situation de communication le plus précisément possible. Il doit donc pouvoir se représenter le destinataire du texte, le but visé par l'écriture du texte, son propre statut en tant qu'énonciateur du texte.

- **l'élaboration des contenus:** l'élève doit apprendre à rechercher du contenu en utilisant des stratégies adaptées à la situation d'écriture dans laquelle il se trouve. Celles-ci diffèrent selon le genre de texte qu'il doit produire.

- **la planification du texte:** l'élève doit apprendre à organiser, à structurer son texte selon un plan qui dépend étroitement du but qu'il cherche à atteindre ou de l'effet qu'il veut produire sur son destinataire.

- **la mise en texte:** l'élève doit apprendre à réaliser les choix langagiers les plus adaptés au genre de texte qu'il doit produire, c'est-à-dire choisir un lexique approprié, varier les temps du verbe en fonction du type et du plan du texte envisagé, utiliser des organisateurs textuels pour connecter les phrases, enchaîner des parties de texte, etc.

Dans le cadre de ces modules, trois grandes catégories d'exercices sont proposées aux élèves:

- les activités d'observation et d'analyse de textes qui consistent, généralement, à trier - grâce à l'identification d'indices - différents genres de textes en reconstituant la situation de communication dans laquelle ils ont été produits;

- les tâches simplifiées d'écriture, c'est-à-dire des exercices centrés sur un problème d'écriture particulier qui permettent à l'élève, non seulement de se concentrer sur un aspect précis, mais également d'exercer une capacité d'écriture isolée en évitant des situations de surcharge cognitive. L'élève devra, par exemple, reconstituer un texte à partir de fragments en s'aidant d'indices diversifiés (typographie, contenu, unités linguistiques, etc.);

- les exercices grammaticaux et de vocabulaire dont la forme et le contenu dépendent directement du type de texte que l'on est en train de travailler. Par exemple, si l'élève est confronté au texte prescriptif, il sera amené à travailler l'impératif.

Pour permettre aux élèves d'avoir une vision d'ensemble des apprentissages réalisés en cours de séquence, l'enseignant élabore avec eux, au fil de la séquence, **des constats** qui sont, en quelque sorte, des petites règles récapitulant les difficultés travaillées.

### *Troisième étape*

Avec l'aide de l'enseignant, les élèves élaborent **une grille de contrôle** sur laquelle sont répertoriés les différents aspects dont ils devront tenir compte lors de la réécriture de la première production. Il s'agit, en fait, de faire l'inventaire des constats effectués au cours de l'activité pour se constituer un outil d'écriture qui guide la production finale et permette à l'élève de faire en sorte qu'elle corresponde aux exigences de la situation de communication dans laquelle il est placé.

- Lors de la **production finale**, les élèves sont censés mettre en pratique les apprentissages qu'ils ont réalisés pendant la séquence en s'aidant de leur grille de contrôle et aboutir à une production améliorée. Puisqu'il est l'aboutissement d'un certain nombre d'apprentissages, ce texte final peut être évalué certificativement.

Ces séquences didactiques, présentées dans des brochures, sont accompagnées d'un commentaire rédigé à l'intention des enseignants. En effet, pour faciliter leur mise en pratique, des notices théoriques introduisent les notions qui sont abordées et des notes méthodologiques guident précisément la démarche de l'enseignant.

Au terme de cette présentation, nous pouvons constater que les séquences didactiques, en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage, constituent une réponse à un certain nombre de questions qui se posent autour de l'écrit: l'apprentissage de l'écrit est indissociablement lié à l'enseignement et les élèves ne pourront maîtriser leur langue dans les situations les plus diverses de la vie quotidienne qu'à condition que l'école leur permettent de se construire des outils précis, efficaces, pour améliorer leurs capacités d'écrire et de parler: le rôle central de l'école dans ce processus de construction doit être réaffirmé, car, comme l'a entre autres démontré Schneuwly (1995c), écrire est une activité qui, parce qu'elle s'est profondément complexifiée au cours de son histoire, nécessite la construction de capacités qui ne peuvent être le produit d'un apprentissage spontané. Par conséquent, l'institution école en tant que lieu d'apprentissage s'impose comme une nécessité. Dans le sillage de la pensée vygotskienne, nous pouvons prétendre que les séquences didactiques sont des situations d'enseignement/apprentissage qui devancent en quelque sorte le développement de l'enfant, puisqu'elles leur proposent des outils et des contenus nouveaux, ainsi que des tâches qu'il ne parviendra pas forcément à résoudre seul. Nous constatons, en effet, qu'il n'est pas forcément question de placer l'élève dans des situations d'interaction sociale qui

lui sont familières. A l'école, l'apprenant doit, au contraire, affronter des situations qui sont en rupture avec ses références quotidiennes. Plus concrètement, en ce qui nous concerne, *"l'école incarne l'institution où l'enfant rencontre l'ordre scriptural sous la forme de genres seconds, créant ainsi des lieux de tension qui peuvent créer l'auto-mouvement nécessaire au développement."* (p.65): les séquences didactiques - dont l'objet est de proposer des situations de production (ou de compréhension) qui n'entretiennent plus de rapport direct avec la réalité énoncée - sont justement ces activités qui créent une distance entre ce qui est déjà connu et ce qui doit être appris et confrontent, ainsi l'apprenant à une situation de tension qui entraîne l'auto-mouvement, c'est-à-dire le développement. Le rapport entre enseignement, apprentissage et développement que dénonce Vygotsky est, ainsi, renversé: l'apprentissage et l'enseignement ne sont plus dépendants du développement, ils le créent.

## Chapitre 4

---

### *Questions de recherche*

Cette recherche a pour objectif de mieux connaître les représentations que les enseignants - en particulier des personnes qui ne se sont jamais impliquées dans un travail de formation continue à propos du français - ont de l'écrit et de son enseignement. Indirectement, elle cherche à observer en quoi ces représentations se distinguent des nouvelles orientations didactiques proposées pour l'enseignement du français. Les questions générales auxquelles ce travail tente de répondre sont les suivantes:

- qu'est-ce qu'écrire pour les enseignants ? Quand écrivent-ils ? Comment conçoivent-ils leur propre activité d'écriture ?

- Comment les enseignants se représentent-ils l'élève face à l'écriture ? Quelles capacités leur semblent fondamentales pour l'apprentissage ? Comment perçoivent-ils les difficultés des apprenants ?

- Comment envisagent-ils leurs interventions en classe ? Quelles activités pédagogiques privilégient-ils ? Est-ce que l'on peut établir un lien entre les pratiques personnelles d'écriture des enseignants et leurs pratiques effectives d'enseignement de l'expression écrite ? Leur expérience de l'écrit induit-elle des pratiques particulières d'enseignement ?

A ces trois ensembles de questions s'ajoutent des interrogations concernant la distance éventuelle qui existe entre ces conceptions et celles qui soutiennent les nouveautés introduites dans l'institution:

- les conceptions que les enseignants ont de l'écriture et de son enseignement sont-elles compatibles avec les innovations introduites par la pédagogie du texte dont, rappelons-le, l'une des caractéristiques est de proposer un approfondissement des connaissances d'un genre particulier, c'est-à-dire un travail intensif et systématique sur ses différentes dimensions avec une progression des ateliers et des exercices d'apprentissage ?

- les conceptions sous-jacentes aux séquences didactiques pour l'enseignement de l'expression écrite peuvent-elles faire sens dans le système des représentations des enseignants ou, au contraire, sont-elles trop éloignées pour s'inscrire dans leur "théorie personnelle" de la langue écrite et de son enseignement/apprentissage ?

## **DEUXIEME PARTIE**

### **CADRE METHODOLOGIQUE**

Afin de répondre aux questions que nous posons dans le cadre de ce travail, nous avons choisi de recueillir, à l'aide d'un questionnaire, des données concernant les représentations des enseignants a propos de l'écrit et de son enseignement.

Pour saisir les caractéristiques précises de ces conceptions et en tenir compte lors de l'introduction d'une rénovation pédagogique ou lors d'une intervention dans le cadre de la formation continue, un recueil de données empiriques est indispensable. Ce recueil a été réalisé auprès d'un groupe d'enseignants n'ayant pas bénéficié d'une formation spécifique dans le domaine de la didactique des langues. Il est présenté dans le chapitre 1. Dans le chapitre suivant, nous décrivons l'entretien semi-dirigé, outil pour recueillir les données de la recherche, ainsi que le questionnaire écrit, élaboré préalablement, qui oriente la réalisation de l'entretien. Enfin, le chapitre 3 précise les étapes suivies dans le traitement et l'analyse des données.





# Chapitre 1

---

## *Population*

### 1. NOS CRITERES DE CHOIX

Seuls trois critères ont déterminé le choix des personnes qui ont participé à cette recherche:

- leur degré d'information sur les pratiques innovantes dans l'enseignement de l'expression écrite. Plus précisément, nous avons sollicité des enseignants qui, d'une part, n'avaient encore jamais utilisé les séquences didactiques réalisées par le Service du français et, d'autre part, n'avaient pas, durant ces dix dernières années, participé à des cours de formation continue en didactique du français;

- la classe d'âge des élèves dont ils étaient responsables au moment de la recherche. Nous avons choisi des titulaires de classe 3 ou 4P - leurs élèves ont 9-10 ans -, car nous estimions que, en se situant au milieu du cursus scolaire primaire, ces degrés présentaient des caractéristiques qui faciliteraient notre travail: en effet, à ce stade de leur scolarité, les élèves sont, par exemple, familiarisés avec les activités de lecture/écriture et, pour un certain temps encore, épargnés du "stress" que les échéances de la fin du cycle primaire engendrent souvent en 6P.

- le niveau socioculturel des classes concernées par cette recherche. A une exception près, il présente un profil voisin: les élèves des maîtres et maîtresses avec lesquels nous avons travaillé sont principalement issus de classes moyennes: ils

habitent dans des quartiers de la périphérie de la ville de Genève (Plan-les-Ouates, Bernex, Collex-Bossy, Onex). Un seul titulaire - il travaille aux Pâquis - a une classe composée d'élèves provenant majoritairement de milieux défavorisés et comportant un taux élevé d'enfants étrangers.

Ces critères nous ont permis de définir un champ d'investigation qui réunissait les conditions que nous recherchions: agir dans des contextes "neutres", c'est-à-dire dans des situations qui ne génèrent pas d'emblée chez les enseignants des résistances du type:

*"Mes élèves ne savent pas encore déchiffrer et n'écrivent qu'avec difficulté, je ne peux pas encore leur proposer des activités de production écrite !".*

ou bien:

*"Je suis talonné par les échéances de fin de 6P, je n'ai pas le temps d'approfondir tel ou tel type d'activité.";*

ou encore:

*"J'ai trop d'élèves non francophones, je ne peux pas introduire des nouvelles activités dans ma classe." etc.*

En effet, notre but prioritaire n'étant pas d'analyser les apprentissages réalisés par les élèves, mais de recueillir des informations permettant de mieux comprendre comment les enseignants se représentent l'écrit et son enseignement, nous n'avons pas jugé nécessaire - sauf exceptionnellement et par inadvertance - de faire varier la donnée "population des classes".

## 2. PRISE DE CONTACT AVEC LES PARTICIPANTS

En nous basant sur des listes où l'ensemble des enseignants primaires du canton est répertorié avec l'indication, non seulement de l'école dans laquelle ils enseignent, mais aussi du(des) degré(s) qui est attribué à chacun d'eux pour l'année scolaire en cours, nous avons contacté, par téléphone, une dizaine de titulaires 3/4P en

présentant brièvement notre projet de recherche à ceux qui, parmi ces derniers, nous disaient n'avoir pas participé à des cours de formation continue dans le domaine de la didactique du français ces dernières années. Lors de ce premier contact, nous avons tout mis en oeuvre pour encourager nos interlocuteurs à participer à notre recherche. Précisons toutefois que, si nous avons, entre autres, essayé de mettre en valeur l'expérience de formation que ce travail pouvait représenter, nous avons également veillé à ne pas minimiser les difficultés qu'un tel engagement pouvait comporter: insécurité devant l'enregistreur, peur de se livrer, d'être évalué, de soumettre sa pratique au regard extérieur, d'en savoir "moins" que l'interlocuteur, etc.

### 3. PRESENTATION DES PARTICIPANTS

**Norma** est une enseignante qui travaille en duo dans une classe de 4P. L'école, dans laquelle elle enseigne, est située dans la banlieue genevoise et accueille des élèves issus d'un milieu socioculturel plutôt favorisé. Norma a obtenu son brevet d'enseignement il y a 18 ans. A la fin des années 70, elle a bénéficié, comme tous les enseignants du canton, du recyclage obligatoire pour un renouvellement de l'enseignement du français (cf. *Maîtrise du français* ). Pendant de nombreuses années, elle a fait partie d'une équipe pédagogique. Elle est par conséquent sensibilisée aux méthodes dites actives, ainsi qu'à la pédagogie Freinet.

**Giovanni** est titulaire d'une classe à double degré 2P/3P dans une école de la campagne genevoise. Les élèves qui fréquentent l'école proviennent eux aussi d'un milieu socioculturel favorisé. Giovanni est un jeune enseignant qui a obtenu son brevet d'enseignement il y a deux ans. Sa formation sur l'enseignement de l'écriture est relativement récente.

**Eurydice** travaille, comme Norma, en duo dans une classe de 3P. L'école dans laquelle elle enseigne est située dans un quartier populaire de Genève. Sa classe compte un nombre important d'élèves étrangers. Eurydice a obtenu son brevet d'enseignement il y a bientôt quinze ans. Comme ses collègues, elle n'a jamais suivi de cours de formation continue en français. Jusqu'à ce jour, son intérêt était plutôt tourné vers la didactique des mathématiques.

**Aïda** enseigne dans une école qui se situe dans la périphérie de la ville de Genève. Sa classe réunit des élèves issus d'un milieu socioculturel généralement favorisé. Aïda a obtenu son brevet d'enseignement il y a 21 ans. Elle n'a jamais non plus participé à un cours de formation continue en didactique du français.

**Elvira** est titulaire d'une classe à double degré 2P/3P dans une école située à la périphérie de la ville de Genève. Les élèves de l'école proviennent d'un milieu socioculturel moyen à favorisé. Elvira fait partie, depuis de nombreuses années, d'une équipe pédagogique réunissant des enseignants de la 1E à la 6P. L'un des objectifs de l'équipe est de proposer aux élèves un parcours scolaire continu, dans lequel les titulaires de tous les degrés s'efforcent, grâce à un travail de concertation, d'harmoniser leurs attentes et leurs exigences. Elvira a obtenu son brevet d'enseignement il y a 19 ans. Elle a travaillé pendant quelques années à mi-temps, mais n'a jamais interrompu son activité professionnelle. Elle n'a jamais participé à des séminaires de formation continue en didactique du français.

## Chapitre 2

---

### *Les entretiens*

#### 1. UN ENTRETIEN SEMI-DIRIGE

Chaque enseignant est invité à participer à un entretien semi-dirigé afin qu'il puisse développer comme il le souhaite les thèmes de la recherche.

Un questionnaire écrit sert de base à l'entretien et d'aide-mémoire au moment de sa réalisation. Les questions proposées sont relativement ouvertes. L'interviewer peut, lorsqu'il juge nécessaire que son interviewé approfondisse ou précise son propos, "relancer" l'échange à l'aide de nouvelles questions plus ciblées. Ce questionnaire comprend trois grandes séries de questions que chaque interviewé découvre au fil de l'échange.

Afin de créer un climat de confiance, le chercheur n'hésite pas à reformuler, aussi souvent que cela s'avère nécessaire, les questions qui, parce qu'elles nécessitent un travail d'introspection, engagent personnellement son interlocuteur ou parce qu'elles le confrontent à des problèmes qu'il n'a jamais cherché à approfondir, le "désorientent" ou le "prennent au dépourvu".

## 2. LE GUIDE D'ENTRETIEN

Pour avoir un panorama relativement complet des représentations des interviewés concernant l'écrit et son enseignement, la question est abordée par plusieurs entrées. En effet, pour savoir comment les enseignants "pensent" l'écrit, il ne suffit pas, selon nous, de connaître leur point de vue sur le sujet, il faut également savoir quelles sont leurs pratiques effectives d'enseignement et quelles sont leurs pratiques personnelles d'écriture.

Dans cette perspective, nous avons élaboré, à l'intention des participants, un questionnaire en trois volets (Annexe 1) regroupant respectivement des questions relatives:

- à leurs pratiques effectives d'enseignement de l'expression écrite;
- à leurs pratiques personnelles d'écriture;
- à leur vision de l'enseignement du français et plus particulièrement de la production écrite.

Les contenus thématiques s'organisent autour de cinq axes:

- a) les pratiques d'écriture de l'enseignant:
  - situations d'écriture;
  - difficultés d'écriture;
  - itinéraires d'apprentissage personnel;
- b) l'activité d'écrire et son apprentissage:
  - activités proposées en classe;
  - contenus et contexte;
  - consignes;
  - capacités de l'apprenant;
  - conception de l'apprentissage;
  - conception de la production textuelle;
  - motivation des élèves;
  - difficultés des élèves;

- c) l'enseignement et sa progression:
  - place des interventions de l'enseignant;
  - capacités à développer en classe;
  - étapes de la progression;
  - gestion du temps consacré à l'écriture;
  - contenus d'enseignement;
  - démarches;
  - activités relatives à l'écriture;
  - type d'exercices proposés;
- d) les textes et les situations de communication;
- e) le genre prescriptif "recette de cuisine".

### 3. PASSATION ET TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN

Les entretiens se réalisent généralement dans les écoles. La qualité de l'engagement de chaque participant, lors de leur passation, est à relever. En effet, en dépit des sollicitations souvent inconfortables, chacun "joue le jeu" jusqu'au bout et avec beaucoup de sincérité. Si certains adoptent, dans un premier temps, une attitude quelque peu défensive, au fil de l'entretien, ils se détendent et répondent aux questions avec une spontanéité grandissante. A la fin des échanges, plusieurs d'entre eux sont littéralement épuisés. Certains se sentent également désemparés et éprouvent le besoin d'exprimer le désarroi que toutes ces questions - souvent sans réponse satisfaisante pour eux-mêmes - a fait naître en eux.

Chaque entretien, dont la durée varie entre 1h.30 et 2h.30, a été enregistré intégralement avec l'accord de chaque participant dans le but de permettre une transcription des échanges qui soit le plus fidèle possible. Précisons, en ce qui nous concerne, que si lors de la transcription nous nous sommes efforcés de ne pas modifier les propos de nos interlocuteurs, nous nous sommes toutefois permis - de manière qui est loin d'être systématique - de supprimer des répétitions du type: "*Et bien alors, alors, et bien alors...*", ou

alors exceptionnellement de "remanier" des phrases trop décousues pour être comprises. Nous sommes conscients que les données ainsi recueillies ne peuvent être considérées comme le produit "originel" de ces échanges. Nous savons que transcrire, c'est interpréter: ponctuer un discours consiste, par exemple, à opérer un découpage dicté par des choix sémantiques arbitraires qui ne correspondent pas forcément aux intentions de l'auteur du discours.



## Chapitre 3

---

### *Analyse des entretiens*

#### 1. ETAPES D'ANALYSE

Les étapes suivies dans l'analyse des données ont été les suivantes:

##### *a) Analyse sujet par sujet*

Chaque entretien est examiné pour dégager les caractéristiques des principales représentations relatives aux cinq axes présentés ci-dessus. Pour ce faire, les fragments correspondant aux différents contenus thématiques sont d'abord soulignés dans les protocoles retranscrits. Puis les idées-clé parues dans ces fragments sont dégagées. Ensuite, elles sont situées et interprétées en fonction de notre cadre conceptuel.

##### *b) Synthèse des analyses des entretiens*

A l'intérieur d'un tableau récapitulatif de synthèse, les idées-clé des enseignants sont contrastées dans le but d'offrir une mise en perspective globale des traits concernant ces représentations qui rapprochent les enseignants ou, au contraire, les séparent dans leur manière de concevoir le langage écrit et son enseignement/apprentissage.

*c) Analyse comparative des entretiens*

A l'aide du tableau réalisé, cet ensemble de traits qui caractérisent ces conceptions dominantes des enseignants est comparé de manière détaillée.

## 2. TRAITEMENT DES DONNEES EN FONCTION DES CINQ DOMAINES THEMATIQUES

Les cinq domaines regroupant différents contenus thématiques (contenus dégagés à l'intérieur de l'ensemble des réponses que les sujets participant à la recherche ont apportées aux nombreuses questions posées) servent de fil conducteur dans le traitement des données recueillies pendant les entretiens. Ils sont abordés successivement grâce aux questions particulières qui les concernent (pour un inventaire détaillé des questions posées aux enseignants lors des entretiens, voir le questionnaire dans l'annexe 1).

*a) les pratiques d'écriture de l'enseignant*

Les principales questions qui concernent les pratiques d'écriture des enseignants sont les suivantes:

- Quand, comment, à quelle fréquence, les enseignants pratiquent-ils l'écriture et quels textes écrivent-ils ?
- Quelles difficultés rencontrent-ils lorsqu'ils écrivent ?
- Quels souvenirs ont-ils de leur apprentissage de l'écrit ?

Les réponses à la première question nous informent comment les enseignants pratiquent l'écriture et quel type d'écrit est pour eux dominant. Elles permettent de saisir, de manière indirecte, comment ils se représentent l'écriture. Les réponses aux questions introspectives concernant les difficultés qu'ils rencontrent dans ce domaine constituent une façon de saisir comment ils se perçoivent dans l'acte d'écrire. Ceci est d'autant plus intéressant que, quelle que soit la vision qu'ils ont d'eux-mêmes lorsqu'ils écrivent, celle-ci conditionne probablement la perception qu'ils ont

des élèves face à l'écrit, ainsi que l'enseignement qu'ils leur proposent. Les réponses à la troisième question servent à mesurer la distance ou la proximité entre l'enseignement qu'ils ont reçu et l'enseignement qu'ils proposent. Le jugement qu'ils portent sur l'enseignement reçu est aussi une façon indirecte de montrer la vision qu'ils ont de l'enseignement de l'écriture.

*b) l'activité d'écrire et son apprentissage*

Cette deuxième série de questions concerne directement les composantes de l'activité d'écriture du point de vue et de son enseignement et de son apprentissage. Il s'agit non seulement de savoir comment les enseignants conçoivent leur intervention, mais aussi comment ils perçoivent l'élève face à l'activité d'écrire.

- Quel type d'activité de production les enseignants proposent-ils à leurs élèves ?
- Quelles sont les capacités qu'ils jugent nécessaires pour écrire ?
- Comment est envisagé le rapport entre "idées" et texte ?
- Est-ce que les enseignants établissent un rapport entre situation de communication et contenu ?
- Quelles sont les difficultés d'écriture que leurs élèves rencontrent lorsqu'ils écrivent ?
- Quelle est leur conception de l'apprentissage de l'écrit ?

Les réponses à la première question permettent de savoir si les enseignants sont sensibilisés à la diversité des textes. A l'aide de la deuxième question, il est possible d'observer s'ils considèrent l'activité d'écriture comme une activité complexe ou si, au contraire, elle est pour eux le fruit d'une compétence générale. Quant aux réponses à la troisième question, elles donnent la possibilité de situer les enseignants en fonction de leur vision générale de l'écriture. On peut distinguer ceux qui considèrent que l'écriture est tout simplement l'expression des pensées qui ont été

préalablement développées par le scripteur ou ceux qui, au contraire, envisagent le langage comme un outil qui développe la pensée. A travers la question traitant du rapport entre contexte et contenu, il est possible de dégager si les enseignants privilégient une conception selon laquelle le développement du langage est vu comme le fruit de l'émergence de capacités internes au sujet, c'est-à-dire comme le résultat de l'actualisation de compétences innées, ou bien si ils préfèrent une vision plus pragmatique, où le développement du langage est étroitement lié au développement des capacités à s'adapter aux situations de communication dans lesquelles les pratiques sociales s'exercent. Enfin, les réponses aux deux dernières questions servent, d'une part, à cerner comment les enseignants perçoivent les "dysfonctionnements" de leurs élèves et, d'autre part, à examiner à quoi ils attribuent l'apprentissage. Autrement dit, est-ce que, selon eux, l'apprentissage est le fruit de la maturation des élèves, d'une pratique régulière de l'écriture ou bien d'un enseignement formel et systématique ?

*c) l'enseignement et sa progression*

Les questions suivantes, qui s'articulent surtout autour des pôles "enseignant" et "contenu", doivent nous permettre de cerner comment les enseignants conçoivent leur rôle et à partir de quels critères ils fondent une progression dans la difficulté de l'enseignement de l'écrit.

- Quelles est leur conception de l'enseignement de l'écrit ?
- Quelle progression choisissent-ils d'adopter ?
- Quel type d'enseignement pratiquent-ils ?
- Quels contenus d'enseignement privilégient-ils ?

Les réponses que les enseignants apportent à ces questions permettent de savoir s'ils accordent une place déterminante à l'enseignement ou si, au contraire, ils considèrent que les élèves apprennent "naturellement" et qu'aucune intervention n'est réellement nécessaire.

En outre, la description de la progression qu'ils choisissent d'adopter dans leur classe, indique s'ils privilégient un enseignement de type cumulatif, c'est-à-dire un enseignement organisé à partir d'une juxtaposition linéaire et chronologique d'étapes d'apprentissages (on apprend d'abord à parler, ensuite à lire, puis à écrire) ou si, au contraire, ils envisagent un enseignement dont la progression consiste à élaborer, à l'intérieur de pratiques langagières diversifiées, des activités d'apprentissage toujours plus complexes.

Enfin, cet échange contribue également à cerner si les interviewés préfèrent des pratiques d'enseignement de type intuitif ou s'ils proposent un enseignement systématique et intensif à partir de pratiques diverses. En ce qui concerne les contenus d'enseignement, il est possible d'observer si les enseignants abordent des problèmes d'écriture spécifiquement liés à la production d'un genre textuel ou si ils font davantage référence à la maîtrise de capacités d'écriture globales, telle que l'orthographe, la syntaxe ou la conjugaison, par exemple.

#### *d) les textes et les situations de communication*

Ces questions, qui ont trait à la diversité textuelle, permettent de savoir si les enseignants ont une représentation différenciée du produit texte.

- Est-ce que les enseignants ont une réflexion sur les genres textuels ?
- Est-ce que les enseignants exploitent le rapport qui existe entre texte et contexte dans leur enseignement ?

Les réponses à la première question sont analysées pour dégager comment les enseignants se représentent les productions écrites: ont-ils conscience que les genres textuels sont le produit de pratiques sociales diversifiées de l'écrit et qu'il est nécessaire, pour réellement développer les capacités langagières des élèves, de les confronter, non plus exclusivement à des textes "scolaires", mais également à des

textes dont la pertinence est reconnue socialement ou bien n'envisagent-ils la typologie des textes qu'en-dehors de toutes dimensions communicationnelles ?

Les réponses à la deuxième question permettent de savoir si les enseignants traitent les caractéristiques spécifiques à un genre d'un point de vue interne, c'est-à-dire s'ils les considèrent comme existantes par et pour le texte lui-même ou bien s'ils les envisagent dans une perspective externe en les mettant directement en relation avec les paramètres de la situation de communication dans laquelle le texte est produit. Autrement dit, envisagent-ils les caractéristiques d'un texte comme étant uniquement le produit d'une norme culturelle reconnue socialement ou les considèrent-ils comme étant les traces incontournables des éléments physiques et sociaux du contexte dans lequel le texte en question est produit ?

*e) le genre prescriptif "recette de cuisine":*

Pour véritablement cerner comment les enseignants se représentent un enseignement réalisé à partir d'un genre textuel spécifique, il leur est proposé un support concret - le texte d'une recette de cuisine - en posant la question suivante:

- comment envisagent-ils une activité d'enseignement à partir d'un genre spécifique, le texte prescriptif ?

A travers les réponses obtenues, on observe si les personnes interrogées conçoivent des activités qui développent des capacités spécifiquement liées aux problèmes de compréhension ou de production de ce genre textuel ou si, au contraire, elles préfèrent, sans exploiter les dimensions contextuelles propres à la recette, travailler des capacités globales telles que lexique, syntaxe, conjugaison, orthographe, etc.

## **TROISIEME PARTIE**

---

### **ANALYSE DES ENTRETIENS**

Le premier niveau d'analyse consiste à traiter, sujet par sujet, les données recueillies lors des entretiens réalisés avec les participants à cette recherche. L'analyse suit systématiquement l'ordre des contenus thématiques que nous avons décidé de traiter.





## Chapitre 1

---

### *Norma*

#### 1. LES PRATIQUES D'ECRITURE DE L'ENSEIGNANTE

Lorsque nous questionnons Norma à propos de ses propres pratiques de l'écrit, elle révèle qu'il est fondamental d'être souvent confronté à des situations de production et des situations de lecture pour une bonne maîtrise de l'écriture. Selon Norma, dès que l'on devient enseignant, on écrit de moins en moins et il s'ensuit une perte des capacités. Ceci est argumenté de la manière suivante:

Norma considère qu'elle savait écrire, cependant, par manque de pratique, elle pense ne plus savoir:

*"...comme tout un chacun, tu fais une matu, t'écris pas mal, après tu fais les Etudes pédagogiques, tu écris de moins en moins, après tu as ta classe et tu n'écris plus du tout et puis, moi, je ne savais plus du tout écrire..."*

Curieusement, elle perçoit la profession d'enseignante comme une profession dans le cadre de laquelle on est peu confronté à l'écrit.

Le retour à l'écriture s'est produit hors de son activité professionnelle, dans ses activités privées:

*"J'écris beaucoup pour mon job des marionnettes, c'est-à-dire que j'écris de la pub, j'écris à des journalistes (...). J'écris aussi dans le cadre de mes activités politiques..."*

Un aspect concernant sa vision du retour à l'écriture nous semble important à relever: elle souligne que, grâce aux pratiques privées de révision-réécriture, elle a réappris ce qu'elle avait perdu:

*"...c'était très difficile au début... C'est-à-dire que quand je devais écrire une lettre, je passais des heures où je rechangeais mes mots, etc. Et puis, le fait d'être confrontée à ça journellement, et bien, ça va beaucoup mieux."*

Par rapport à son propre apprentissage, c'est surtout au collège qu'elle pense avoir reçu un enseignement systématique de l'écrit, grâce à un travail de réflexion grammatical sur la langue et une pratique du genre scolaire typique du collège, la dissertation, avec des corrections normatives de l'enseignant:

*"... toutes les règles de grammaire, la concordance des verbes, le vocabulaire, pas de répétition... Oui, utiliser des synonymes, enfin ce genre de truc. Par rapport à la dissertation, il y avait toute la construction : le départ, le milieu, la fin..."*

## 2. L'ACTIVITE D'ECRIRE ET SON APPRENTISSAGE

Lorsque nous lui proposons de décrire ses pratiques actuelles à l'école primaire, Norma signale que la dernière activité d'écriture proposée à ses élèves a eu comme sujet:

*"donner ses impressions à propos de la naissance de poussins dans la classe"*

Elle précise également qu'il s'agit d'un texte *"spontané"* sur les poussins, qui n'est pas à confondre avec un texte *"scientifique"* sur le même sujet.

La consigne d'écriture est plutôt globale:

*"... écrire quelque chose sur les poussins"*

L'enseignante rappelle uniquement le contenu thématique. Aucune précision n'est apportée à propos de la situation de communication.

Ecrire et apprendre à écrire apparaissent, dans le discours de cette enseignante, comme des activités naturelles et globales en rapport direct avec les événements vécus par le scripteur. Plus exactement, écrire consiste à traduire en mots des événements vécus par le scripteur dans un ordre que la réalité extra-langagière serait censé dicter: dans la première consigne proposée, l'événement est la naissance de poussins en classe. Norma présente encore une autre situation semblable:

*"Par exemple, ma collègue a perdu son père et j'ai dit à sa remplaçante (en duo pour quelques jours avec Norma) de faire écrire un petit mot aux élèves, parce que je trouvais bonnard que l'on se confronte à qu'est-ce qu'on écrit quand quelqu'un est mort."*

Selon l'enseignante, l'écrit produit (le texte) émergerait spontanément et naturellement à l'aide des capacités internes du scripteur et grâce à son élan créateur:

*"chez les petits, l'écriture c'est un peu comme le dessin, ça part vraiment des tripes, c'est spontané et puis j'ai pas envie de toucher..."*

Dans la seule situation où elle évoque un destinataire, les parents, ce qui est important pour Norma, c'est la "fraîcheur" du propos des élèves et non l'adaptation du texte à la situation de communication, ni non plus les caractéristiques du texte en question:

*"... on a fait ce spectacle pour les parents, on a écrit aux parents qui nous ont aidés, les élèves ont écrit des petits mots, c'est vrai que ça a une fraîcheur. Tu ne leur dis pas qu'un mot de remerciement ça s'écrit comme ça..."*

Ecrire suppose surtout être capable de libérer des émotions et restituer des connaissances que le scripteur dispose en lui-même:

*"Moi, je compare quand même l'écrit à quelque chose qui est lié à l'expression, à la créativité..."*

Cette activité spontanée doit répondre aux besoins et aux motivations du scripteur. Du point de vue de l'apprentissage, il faut surtout créer des situations "sympathiques", proches de l'apprenant, pour faciliter son épanouissement tout en veillant à respecter le processus interne de sa croissance psychique:

*"J'ai envie, même si j'ai un problème avec le temps, de leur donner le plus de temps possible pour écrire, que ce soit une activité qui ne soit pas trop, (...) "extérieure à". Je veux que ce soit quelque chose qui fasse presque partie de la vie."*

Il faut noter que pour ce faire, Norma accorde beaucoup d'importance à l'entraînement constant de l'écriture.

Les textes produits par un jeune apprenant sont des textes forcément bons, puisque:

*"une maladresse n'est pas vraiment une maladresse, mais un premier jet que je trouve tellement beau que j'ai rien envie de changer franchement."*

Comme nous le voyons, la vision que Norma a de l'activité d'écrire repose sur une conception psychopédagogique de l'apprentissage dans laquelle ce qui est fondamental est une centration sur l'apprenant dépourvue de réflexion sur l'objet d'apprentissage. Norma semble en effet considérer qu'il suffit de réunir, à un moment donné, certaines conditions pour que l'enfant révèle les trésors cachés en lui. Ni les situations sociales dans lesquelles le texte va être utilisé, ni les caractéristiques du texte, en tant que produit de cette activité, ne sont évoquées dans les réflexions de cette enseignante.

### 3. L'ENSEIGNEMENT ET SA PROGRESSION

Au fil des questions, nous constatons qu'il n'est pas nécessaire pour Norma qu'une activité d'écriture s'inscrive dans un plan d'enseignement organisé. L'enseignante procède davantage par intuition à partir d'événements vécus par les élèves dans la classe:

*"Toc, il y a un événement, puis on écrit, puis on écrit..."*.

Les difficultés d'écriture que Norma a repérées chez ses élèves sont exclusivement liées au démarrage de l'activité. Norma considère que les textes réalisés par les élèves sont sympathiques et acceptables en soi. Ils ne nécessitent aucune amélioration:

*"... ils sont très sympas, je les trouve très bonnards, très nature, très spontanés."*

Lorsqu'il s'agit de déterminer quels sont les écrits les plus difficiles à réaliser, Norma oppose le texte scientifique au texte spontané en faisant l'hypothèse que:

*"il est sûrement beaucoup plus difficile d'expliquer vraiment comment un poussin naît que d'écrire quelque chose sur les poussins"*.

De plus, il n'est pas question pour Norma d'envisager une progression dans l'enseignement du langage écrit et ceci pour deux raisons. D'une part, elle n'a pas envie de structurer son enseignement, *"C'est quelque chose qui ne me convient pas"*, nous dit-elle et, d'autre part, l'enseignante estime que l'écriture est comparable au dessin.

Comme nous l'avons déjà vu, Norma donne la priorité aux activités qui permettent le jaillissement de l'expression et de la créativité de l'élève plutôt qu'aux interventions de l'enseignant:

*"ça part des tripes, c'est spontané et puis j'ai pas envie d'y toucher..."*

La production de l'élève doit rester intacte, il n'y a pas de raison d'intervenir pour l'améliorer, seules les fautes d'orthographe sont corrigées.

Norma nuance sa position quand elle évoque les grands degrés. Elle considère qu'en 5-6P, les élèves sont *"beaucoup moins spontanés"* et qu'on peut envisager un enseignement plus technique du langage écrit. Il y aurait une progression qui irait de la simple mise en place de situations d'écriture pour libérer l'expression aux interventions ultérieures plus structurées. Cette position est à mettre en rapport avec sa propre expérience de l'apprentissage, lorsqu'elle pense que c'est au collège qu'elle a reçu le seul enseignement systématique de l'écrit.

En ce qui concerne "l'apprendre à écrire", dans le sens d'un enseignement formel, Norma déclare que:

*"elle n'aime pas ce mot et qu'elle n'a pas envie, pour le moment, d'apprendre à écrire à ses élèves"*.

Elle souhaite uniquement développer chez eux le plaisir d'écrire et consacrer le plus de temps possible à cette activité.

En résumé, pour cette enseignante, un enseignement méthodique et structuré du langage écrit ne semble ni nécessaire, ni souhaitable. C'est au gré de son intuition et des événements qui se produisent dans la vie de la classe que Norma construit son enseignement du langage écrit. Dans les petits degrés (1E à 4P), le rôle du maître doit avant tout consister à ne pas faire obstacle à l'émergence des possibilités créatrices de ses élèves, autrement dit, c'est en faveur d'une attitude non-interventionniste de l'enseignant que Norma se prononce. Sans être explicitement évoqués, le texte libre et les références à la pédagogie Freinet ont un impact certain sur les pratiques de Norma et conditionnent encore beaucoup ses représentations.

#### 4. LES TEXTES ET LES SITUATIONS DE PRODUCTION

Comment Norma se représente-t-elle le produit de l'écriture ? Nous pouvons tout d'abord remarquer que Norma ne propose pas une activité d'écriture finalisée à ses élèves. En effet, aucune réflexion sur le contexte n'est envisagée, le texte existe par lui-même et pour lui-même.

Bien que Norma fasse quelques fois référence à la notion de types de textes, la diversité textuelle ne semble pas être une donnée qui permette à Norma de différencier la représentation qu'elle a du produit "texte". Un texte est difficile lorsqu'il traite d'un objet scientifique et qu'il fait référence à un sujet éloigné de l'enfant, alors qu'un texte est facile lorsqu'il a pour objet une problématique proche de l'enfant et qu'il se situe dans un domaine qui n'exclut pas la dimension affective de celui-ci.

#### 5. LE GENRE PRESCRIPTIF "RECETTE DE CUISINE"

Norma est invitée à s'exprimer sur un genre textuel - le texte prescriptif - à partir d'une recette de cuisine qui lui est soumise. L'enseignante travaillerait ce genre de texte dans une perspective de compréhension, en lecture silencieuse par exemple. Pour être plus "*sympa* ", l'activité devrait être précédée par la réalisation de la recette.

A partir du texte prescriptif qui lui est présenté, Norma envisage une activité qui est sans relation avec les spécificités du genre de texte travaillé. En effet, en proposant d'utiliser une recette comme support à un exercice de lecture silencieuse, Norma ne tient pas compte de la fonction du texte qui est de faire réaliser un plat au lecteur, la dimension communicative de la langue n'est pas du tout explorée.





## Chapitre 2

---

### *Giovanni*

#### 1. LES PRATIQUES D'ECRITURE DE L'ENSEIGNANT

Giovanni affirme d'emblée qu'il écrit peu. Les seules situations d'écriture qu'il présente sont les suivantes:

- des petites notes rédigées comme aide-mémoire personnel;
- des petits poèmes intimes;
- de la correspondance privée;
- et de la correspondance officielle et administrative.

Il considère plus facile d'écrire des lettres officielles que les autres genres évoqués. Et cela, parce qu'il maîtrise les tournures de phrases les plus fréquentes du langage administratif:

*"C'est en quelque sorte un jeu ce genre de correspondance..."*.

Lorsqu'il décrit sa stratégie d'écriture, Giovanni nous dit:

*"C'est de trouver le mot juste, c'est de tourner la phrase de telle manière que... c'est des formules en douceur, c'est le temps des verbes aussi. Et puis je pense au rythme de la phrase quand j'écris"*.

Son activité d'écriture est conçue comme la mise en correspondance exacte d'une idée, d'une réalité avec un mot ou une tournure de phrase. Il précise que le traitement de texte a considérablement allégé sa tâche:

*"... l'ordinateur me permet de remanier mon texte sans avoir à biffer, à tracer, à recommencer. Avec l'ordinateur, je vais toujours en avant, je n'ai pas l'impression de revenir en arrière. J'ai toujours un texte qui est propre pratiquement. Avec le papier-crayon, tu traces, tu biffes, tu gomes, tu fais des ratures, ce n'est jamais propre avant de recopier ton texte."*

Le travail d'écriture semble être, pour Giovanni, une démarche de construction ardue et tâtonnante que l'informatique a l'avantage de faciliter. En effet, elle apporte au scripteur l'impression rassurante de progresser sans que la production ne soit souillée par des ratures et lui permet d'agir sur l'organisation du texte à n'importe quel moment, grâce à des *"remaniements"* qui, répète Giovanni, permettent de *"trouver l'idée juste"*.

Son apprentissage de l'écrit ne lui laisse que des souvenirs très vagues. Giovanni ne pense pas avoir réalisé des productions écrites à l'école primaire: *"J'ai l'impression que l'on faisait du Français 2 très technique."*, nous dit-il. Bien qu'il ne puisse se référer à des repères concrets, il lui semble toutefois avoir écrit des textes au Cycle. Au collège, il s'agissait de produire des textes analytiques à partir d'un extrait ou d'un résumé de livre.

## 2. L'ACTIVITE D'ECRIRE ET SON APPRENTISSAGE

Pour cerner comment Giovanni se représente l'activité d'écrire et son apprentissage, nous lui demandons, notamment, de décrire la dernière activité de production qu'il a proposée à ses élèves. Il nous répond que, dans le but de répondre à la demande d'un chercheur de l'université

qui souhaitait réaliser une observation sur les interactions maître/élèves, il a proposé à ses élèves d'écrire une poésie collective.

Avant le moment d'écriture, explique-t-il,  
*"il y a eu une mise en train d'abord: lecture de poèmes à gauche à droite..".*

Ensuite, un moment a été consacré à la recherche de mots et de vers dans des textes et des livres de poésies qui avaient été mis à la disposition des élèves. Pour que ceux-ci puissent, si ils le souhaitaient, utiliser ces mots lors de l'activité de production, ils ont été écrits au tableau noir.

La consigne d'écriture que Giovanni a donnée dans le cadre de ce travail est:

*"Ecrivez ce que vous avez envie d'écrire".*

Les élèves devraient pouvoir réaliser leur production poétique à partir d'une immersion dans le monde de la poésie sous forme, d'abord, de lecture de poèmes faite par le maître et, ensuite, de recherche de mots dans des textes et des livres de poésies. Giovanni nous dit, à ce propos, que les élèves pouvaient utiliser:

*"Tous ces mots qui avaient été ressortis, en fait, à gauche à droite, plus les textes qu'ils avaient dans la classe sous leurs yeux; (...) ou encore des mots qui sortaient de leur tête, qui les inspiraient..".*

Tout se passe comme si le "bain" poétique et les mots mis à sa disposition pouvaient permettre à l'élève de naturellement procéder au travail d'écriture en utilisant des capacités qui sommeillent préalablement en lui.

Les difficultés d'écriture que Giovanni identifie chez ses élèves touchent trois domaines:

- la peur de se lancer dans le vide: *"l'angoisse de la page blanche"*, c'est-à-dire:

*"... d'embrasser un thème ou une idée qu'on a envie de développer en commençant sur une page vierge..."*

constitue un obstacle important à l'accomplissement de l'acte d'écrire. Les personnes qui pourraient échapper à ce désarroi seraient, selon Giovanni, celles qui *"au niveau de l'oral, accouchent plus rapidement, qui s'expriment plus facilement..."*. Une bonne maîtrise de l'oral pourrait donc, d'après l'enseignant, constituer un prérequis qui facilite la pratique du langage écrit. De plus, lorsqu'il nous dit: *"Ce qui compte, c'est qu'au départ ça sorte."*, nous avons le sentiment que Giovanni considère qu'écrire, c'est, entre autres, "ouvrir les vannes" pour que le flot d'idées jaillisse;

- l'image de soi:

*"C'est aussi l'angoisse, c'est toujours la même angoisse : à mon avis, c'est de se dire - Est-ce que je vais bien faire ?- c'est dingue, il y a une retenue !"*.

Giovanni accorde une grande importance à la confiance en soi. Nous verrons, dans la partie consacrée à l'enseignement, qu'il insiste sur la nécessité de valoriser le travail produit par l'élève;

- le lexique (et les idées): Giovanni attribue aussi et surtout à des carences lexicales la difficulté d'écrire de ses élèves:

*"...justement parce que, au niveau lexical, il leur manque le mot juste qui pourrait décrire l'idée, alors ils doivent la transcrire en faisant une monstre paraphrase et puis ça joue plus dans ce qu'ils veulent écrire."*

Lorsqu'il nous décrit les capacités qu'il attribue à une personne qui écrit facilement, Giovanni répète encore:

*"... c'est que les mots sortent les uns après les autres, que ça avance sur le papier ou sur l'ordinateur, que ça avance."*

Ces affirmations confirment l'hypothèse selon laquelle la mise en correspondance des mots et des idées constituerait, pour Giovanni, le mécanisme noyau de l'acte d'écrire (cf. A. Les pratiques d'écriture de l'enseignant).

En résumé, nous pouvons prétendre qu'écrire, pour Giovanni, c'est essentiellement transcrire les idées qu'on a en tête:

*"...celui qui écrit, à mon avis, il a justement en tête ce qu'il veut dire et il arrive à le dire."*

Il est toutefois important de créer des conditions qui favorisent la démarche d'écriture des élèves. Giovanni leur propose d'abord un bain d'écrit *"approprié"*, des poèmes et des poésies, sans toutefois évoquer, voire approfondir, les différentes caractéristiques de ce genre. Ensuite, il les encourage à pointer et à lister des séries de mots. Enfin, il essaie de créer un climat de travail qui favorise la confiance en soi pour que les élèves puissent écrire ce qu'ils ont *"envie d'écrire"*.

### 3. L'ENSEIGNEMENT ET SA PROGRESSION

Comme nous l'avons vu avec la production poétique qu'il a réalisée dans sa classe, Giovanni ne cherche pas à inscrire une activité d'écriture dans un projet d'enseignement-apprentissage structuré.

Lorsque Giovanni est invité à s'exprimer sur les difficultés que ses élèves ont rencontrées lors de la tâche d'écriture, il déclare, outre les difficultés liées à la confiance en soi et au lexique, que:

*"n'avoir rien, pas poser de titre au départ ou d'imposer de titre à la limite (...) ne facilite pas la création. Il faut avoir une vue d'ensemble de ce qu'on veut faire pour partir."*

Faut-il comprendre ici que Giovanni prend conscience de l'intérêt de travailler une dimension textuelle telle que la planification du texte pour faciliter la démarche d'écriture des élèves ?

Si Giovanni devait envisager d'apporter des améliorations aux productions des élèves, elles porteraient

essentiellement sur des aspects lexicaux et ne toucheraient que très secondairement la grammaire:

*"Je pense, à mon avis, que c'est principalement lexical. Le grammatical poserait moins de problème, à mon avis."*

Quant à l'orthographe, il nous dit:

*"Je me dis que ça vaudrait quand même la peine, pour certaines choses, de bosser à ce niveau-là..."*

Nous constatons que, même si Giovanni fait par la suite référence à la typologie des textes pour parler de son enseignement, il n'envisage ici le texte que d'un point de vue interne, c'est-à-dire le texte pour le texte, sans l'inscrire dans une situation de communication qui pourrait donner sens à ses caractéristiques spécifiques.

Il est intéressant de rappeler qu'au moment où nous lui demandons si des prédispositions particulières peuvent, selon lui, favoriser l'acquisition d'une pratique aisée de l'écrit, Giovanni fait l'hypothèse qu'une bonne maîtrise de l'oral peut faciliter l'apprentissage du langage écrit:

*"Il y a peut-être des gens qui réfléchissent plus rapidement : ça tourne plus vite au niveau de la tête, des personnes qui, peut-être, au niveau de l'oral accouchent plus rapidement, qui s'expriment plus facilement, peut-être pas au niveau de la qualité, mais au niveau de la quantité, je dirais."*

Pour illustrer la progression qu'il adopte dans son enseignement du langage écrit, Giovanni se réfère à la typologie des textes en traçant un cheminement progressif d'un genre textuel à un autre:

*"Bon, moi, je repartirais quand même sur les dialogues, sur la narration je pense... ensuite, la description... j'ai oublié un type de textes qui me vient tout à coup à l'esprit, (...) que je placerais entre le dialogue et la narration : le texte injonctif."*

Il considère en effet que le dialogue doit être le genre textuel le plus facile à aborder par les élèves, parce que:

*"c'est au niveau oral qu'ils utilisent régulièrement ce genre d'écrits, disons c'est le genre de discours auquel ils sont habitués".*

La conception de cet enseignant semble reposer sur l'idée que l'apprentissage de l'écrit doit se construire à partir d'un travail préalable sur l'oral. Quant à la narration, elle fait également partie, selon lui, des genres textuels les plus accessibles, parce qu'elle est:

*"...quelque chose qui peut être naturel parce que les élèves ont été bercés là-dedans au niveau familial, je ne sais pas."*

Si la description vient ensuite, c'est qu'"au niveau lexical, il y a peut-être une méconnaissance..."

La proposition de gradation dans la difficulté que conçoit Giovanni est issue d'une représentation qui ne semble pas tenir compte de ce qui fait l'intérêt d'un enseignement de l'écrit basé sur les genres textuels. Giovanni construit, en effet, sa progression sans tenir compte ni de la dimension communicative dans laquelle les différents genres sont abordés, ni des caractéristiques qui en découlent.

Lorsqu'on aborde la question de "l'apprendre à écrire", Giovanni d'emblée s'exclame:

*"Qu'est-ce que ça veut dire "apprendre à écrire? "*

Il essaie ensuite de répondre à la question en disant avoir commencé par sensibiliser ses élèves aux différents types de textes:

*"Je suis parti avec eux sur les différents types de textes qu'on trouvait. Ce qui nous a permis - ça s'est construit gentiment en début d'année - de savoir ce qu'on cherchait, bon le but, le destinataire. On est parti sur ce genre de travail pour cerner ensuite le type de*

*textes sur lequel on s'est focalisé au départ : le dialogue, le discours en situation."*

Peu convaincu par sa tentative, il ajoute après un silence:

*"Véritablement, je ne pense pas leur avoir appris à écrire."*

Il est difficile de se faire une représentation précise des activités que Giovanni estime judicieuses d'entreprendre pour apprendre à écrire à ses élèves. En effet, il fait vaguement référence à des exercices de contextualisation, sans que nous puissions, toutefois, cerner comment, concrètement, il conçoit un travail sur la diversité textuelle avec ses élèves. De plus, jamais il ne met en relation les situations auxquelles il fait référence avec d'éventuels objectifs d'apprentissage.

Rappelons-nous que, en ce qui concerne l'attitude du maître face à ses élèves qui apprennent à écrire, Giovanni préconise des interventions valorisantes pour que l'apprenant développe une image positive de lui-même dans cette activité:

*"C'est moins des capacités au niveau des outils techniques de nouveau. Bien sûr, du vocabulaire, de l'orthographe on en fait, on travaille ça bien sûr, mais je dirais c'est plus en termes de valoriser ce qui est produit dans le sens que ce qui a été fait, c'est du travail qui a été fait, qu'il soit plus ou moins bien, à mon avis c'est à valoriser."*

Nous remarquons que ce n'est pas dans la réalisation d'une production réussie que l'élève prend confiance en lui-même, le résultat peut être *"plus ou moins bien"*, nous dit Giovanni, pourvu que l'élève écrive.



#### 4. LES TEXTES ET LA SITUATION DE COMMUNICATION

Nous observons que, tout en déplorant l'organisation incohérente des textes de ses élèves, Giovanni relève la qualité poétique de leurs productions:

*"Au niveau poétique, avec les mots, ça a été génial, mais au niveau du déroulement logique ou illogique, il y a très peu. Donc ça n'a pas été construit, c'est les mots pour les mots qui est sorti, mais c'était super."*

Comme Giovanni ne fait à aucun moment référence aux diverses caractéristiques textuelles du genre travaillé dans le cadre de cette activité de production, nous sommes en droit de penser qu'il considère qu'à eux seuls les mots ont le pouvoir d'incarner la dimension poétique des productions.

Qu'il s'agisse d'une poésie, d'une narration, d'un texte descriptif ou d'un texte argumentatif, c'est, globalement, le lexique qui constitue la difficulté principale d'un texte:

*"...au niveau plus technique des outils, je crois qu'il faut qu'au niveau lexical et grammatical..., avec l'imagination on peut le faire au niveau de l'oral, en plus après si on a les mots, si on maîtrise techniquement les mots à l'écrit, on peut les coucher sur le papier."*

Ensuite, pour définir un texte de qualité, Giovanni nous dit, c'est:

*"un écrit qui est court, qui chante, qui fait rêver, qui touche quelqu'un."*

Sans chercher à l'inscrire dans une pratique sociale qui permettrait de décider quelles sont les caractéristiques qui peuvent en garantir la qualité, Giovanni décrit "LE" bon texte comme s'il existait en dehors de toute considération, grâce à des qualités intrinsèques universellement reconnues.

Il faut toutefois relever que Giovanni peut faire référence à des éléments de la situation de communication

lorsqu'il parle de la production et de la compréhension des textes. C'est important, selon lui, que les élèves cernent le but du texte qu'ils doivent réaliser et qu'ils en identifient le destinataire:

*"Je dirais, qu'en tout premier, il faudrait qu'ils comprennent le but du genre d'écrits dans lequel on veut entrer."*

ou bien,

*"Je suis parti avec eux sur les différents types de textes qu'on trouvait. Ce qui nous a permis (...) de savoir ce qu'on cherchait, bon le but, le destinataire."*

Cependant, comme nous l'avons vu au cours de cette analyse, la prise en considération du contexte, par Giovanni, est loin d'être systématique. De plus, il n'évoque qu'un ou deux paramètres de la situation de communication sans jamais d'ailleurs les mettre en relation avec les caractéristiques du texte. Giovanni a des connaissances sur le contexte, mais elles sont trop partielles pour qu'il puisse véritablement les exploiter dans son enseignement.

Enfin, lorsqu'il propose une gradation dans la difficulté en ce qui concerne l'enseignement de l'écrit, Giovanni énumère successivement différents genres textuels, les plus simples étant, selon lui, ceux qui sont proches du monde de l'enfant et les plus complexes étant ceux qui font usage d'un vocabulaire spécialisé. Giovanni ne suggère pas de trouver une progression à l'intérieur d'un genre.

## 5. LE GENRE PRESCRIPTIF "RECETTE DE CUISINE"

Giovanni pourrait travailler des textes genre "recette" avec ses élèves. Les activités qu'il proposerait *"toucheraient à tout."* En ce qui concerne la découverte du texte, Giovanni nous dit: *"On regarderait tout."* Pour préparer les élèves à la production d'un texte prescriptif, Giovanni leur proposerait

un travail sur la syntaxe, les formes verbales, l'impératif, et le lexique:

*"... au niveau lexical, on pourrait ressortir tout ce qui a trait, par rapport à ce qu'on cherche à faire : A quoi ça sert ? Qui a fait ça? Pourquoi ? Pour qui ?".*

Relevons que cette citation fait apparaître, chez Giovanni, une confusion entre ce qui relève du lexique et ce qui relève du contexte.

A partir des nombreuses propositions que Giovanni formule, il est difficile de concevoir, nous semble-t-il, une séquence d'enseignement/apprentissage qui s'articulerait vraiment autour de l'ensemble des caractéristiques du genre prescriptif.



## Chapitre 3

---

### *Eurydice*

#### 1. L'ACTIVITE D'ECRIRE POUR L'ENSEIGNANTE

Eurydice révèle que son activité d'écriture principale consiste à écrire des petits mots à son collègue de duo pour faciliter la coordination de leurs interventions respectives dans la classe. Elle entretient également une correspondance régulière avec quelques personnes vivant à l'étranger. Sinon, à part de rares lettres officielles, Eurydice écrit très peu. Autrement dit, la pratique de l'écrit occupe une place très secondaire dans la vie privée et professionnelle de cette enseignante primaire.

Lorsqu'elle analyse sa propre pratique de l'écrit, Eurydice déclare, tout d'abord, que les difficultés qu'elle rencontre sont avant tout liées au vocabulaire:

*"L'écrit, ce n'est pas facile parce que j'ai souvent de la peine à trouver le mot précis qui va bien dire ce que j'ai dans la tête. Donc, ça c'est un problème de vocabulaire..."*

Elle précise encore:

*"quand j'écris, j'ai le sentiment que ça ne va pas assez vite par rapport à ce que je voudrais dire..."*

Il lui arrive donc d'utiliser l'ordinateur:

*"pour que ça aille plus vite qu'à la main, pour que le suivi de l'idée se fasse automatiquement avec la même rapidité que la production."*

L'importance accordée au lexique par Eurydice se confirme dans la deuxième partie de l'entretien lorsqu'elle révèle:

*"je n'ai pas toujours le mot qui correspond à ma pensée, le ou les mots qui correspondent à ma pensée, là il y a quelque chose qui cloche... Comme si ma pensée était beaucoup plus compliquée que les mots que j'ai à ma disposition: il me manque des mots compliqués pour dire ce que j'ai à dire."*

Nous constatons ici que, comme plusieurs de ses collègues, Eurydice nous propose une conception dans laquelle les idées préexistent au langage et il suffit d'avoir à disposition le ou les mots précis pour les traduire. Cette vision, selon laquelle la difficulté de l'écriture consiste à trouver le mot juste pour exprimer ses pensées, se révèle, par la suite, être solidement ancrée chez Eurydice.

Pour s'en convaincre, examinons ses propos lorsqu'elle décrit en quoi consistent, selon elle, les capacités d'une personne qui écrit facilement:

*"Dans sa tête, c'est très clair, ce qui n'est pas le cas dans ma tête à moi,"*

En parlant des capacités d'un collègue, Eurydice n'hésite pas à parler de prédispositions:

*"Ce qui serait de l'ordre de la prédisposition, c'est que, dans sa tête, les choses sont très claires (...) quand il emploie le mot «démagogie», par exemple, et que tu lui dis «ça veut dire quoi démagogie ?» il va t'expliquer très clairement ce que c'est la démagogie. (...) X a cette faculté d'avoir toujours ou presque une définition à mettre sur un mot, il est beaucoup plus clair."*

Les personnes prédisposées à l'écrit auraient:

*"Cette fluidité qui manque aux autres, à moi. Un imaginaire peut-être plus développé que les autres aussi (...). Une plus grande ouverture, l'imaginaire, l'imaginaire, oui."* Eurydice avoue que, pour elle, *"ce qui est difficile, c'est de trouver le sujet. Après quand le sujet est là, ça coule, mais le sujet est difficile à trouver."*

A la lumière de ces commentaires, nous remarquons, d'une part, que, pour Eurydice, non seulement les pensées préexistent au langage, mais elles sont aussi préorganisées dans la tête du sujet. D'autre part, de manière sous-jacente, l'enseignante fait également référence aux capacités orales de son collègue pour expliquer sa bonne maîtrise de l'écrit. Devons-nous conclure que, selon Eurydice, qui parle bien, écrit bien ?

Lorsque nous demandons à Eurydice de nous parler de son propre apprentissage de l'écrit, elle dit ne pas avoir rencontré de difficultés particulières dans ce domaine: *"Mes souvenirs d'école primaire, c'est que tout était facile..."*. Elle se souvient d'exercices sur la syntaxe, de dictées et des dissertations du collège. Elle évoque également des travaux réalisés à l'université, dans lesquels *"il fallait ressortir, en résumant, les bouquins qu'on avait appris."*

Alors que certains enseignants se demandent si ils ont un jour appris à écrire, Eurydice, elle, semble considérer qu'elle a appris à écrire en travaillant la syntaxe, en faisant des dictées et des dissertations et plus tard, à l'université, des résumés et des commentaires de textes.

## 2. L'ACTIVITE D'ECRIRE ET SON APPRENTISSAGE

La dernière activité de production qu'Eurydice a proposée à sa classe était, selon ses mots: *"inventer et d'écrire une recette de potion magique de bouillon de sorcière"*. D'emblée, elle précise que cette proposition avait

pour but de travailler des aspects orthographiques et lexicaux.

En effet, la tâche d'écriture était précédée d'une activité consacrée à l'élaboration d'un contenu, durant laquelle les élèves étaient invités à chercher:

*"toutes sortes de mots qui pourraient être intégrés à un bouillon de sorcière "bave de crapaud", etc. On a inventé ça, donc toute la partie Français I , production, puis, ensuite, on a gardé un certain nombre de mots qu'on a mis au tableau, dont on a regardé l'orthographe, qu'on a réintroduit après, enfin que certains enfants ont réintroduit dans leurs textes. Le texte final, c'était orthographique : il y avait une partie Français I, production, et une partie Français II, orthographe."*

Relevons qu'Eurydice décompose l'activité en inscrivant, d'une part, la recherche orale de mots, ainsi que l'écriture du texte dans Français I et, d'autre part, l'orthographe dans Français II. Elle sépare ce qui relève des "outils techniques" mis au service de cette activité de production de ce qui est du domaine de la production/compréhension.

Pour soutenir la recherche de mots, d'idées de ses élèves, Eurydice leur propose une image:

*"où il y avait des sorcières dessinées avec une grosse marmite" en leur demandant: "Qu'est-ce qu'ils mettraient, eux, dans le bouillon que la sorcière allait préparer ? A quoi il allait servir ce bouillon ? Et puis les gamins se sont exprimés, c'était facile."*

L'enseignante semble considérer que l'image facilite l'élaboration du contenu, qu'elle génère des idées en activant la mémoire.

C'est pour évaluer leurs capacités qu'Eurydice place ses élèves dans la situation d'écriture qu'elle nous décrit. En effet,



*"dans ce travail-là le but c'était une note: il y avait une note Français I qui correspondait à respecter la consigne, suivre ce qui avait été proposé, c'est-à-dire on devait se tenir aux verbes à l'infinitif, il y avait un cadre dans lequel il fallait entrer. Et puis la note de Français II qui était basée sur l'orthographe."*

Eurydice préfère inscrire son activité "Potion magique" dans un projet consacré à une évaluation en orthographe, plutôt que d'envisager un projet d'apprentissage consacré aux dimensions textuelles du genre prescriptif.

C'est davantage le souci de travailler sur:

*"des textes qui sont proches des enfants " et "des choses qui sont proches de leur vécu"*

qui pousse Eurydice à leur faire écrire une *"Potion magique de bouillon de sorcière "*. En effet, l'enseignante n'a pas pour objectif premier de familiariser ses élèves à la pratique sociale du genre prescriptif. A aucun moment, par exemple, elle ne leur propose des textes sociaux de référence pour travailler les caractéristiques du genre "recette de cuisine".

La consigne donnée aux élèves par Eurydice:

*"c'était toutes les phrases devaient être à l'infinitif, comme dans une recette: "Prendre une grosse cuillère ronde", etc."*

Nous remarquons que, sans être le fruit d'un travail d'observation préalable réalisé par les élèves, une seule dimension du texte prescriptif est retenue par l'enseignante: *"Ecrire les phrases à l'infinitif "*. De plus, Eurydice leur demande d'être attentifs à l'orthographe, bien sûr, mais aussi aux *"majuscules et aux points (...) et d'accorder les verbes et les noms."*

Non seulement cette consigne contient beaucoup d'éléments, mais aussi elle définit un ensemble de capacités, à mettre en jeu dans la tâche d'écriture, qui n'ont pas forcément fait l'objet d'un enseignement/apprentissage

préalable. Enfin, relevons encore que les élèves sont placés dans une situation d'écriture qui n'a pas de fonction communicationnelle, ils écrivent pour être évalués.

En ce qui concerne les difficultés rencontrées par les élèves, Eurydice nous dit que la consigne a bloqué des élèves. En effet, certains d'entre eux ont pensé qu'ils devaient chercher à utiliser, dans leur production, tous les verbes, tous les mots répertoriés pendant le moment consacré à l'élaboration du contenu. *"Alors, j'ai dû rectifier, expliquer qu'ils pouvaient en choisir quelques-uns, en ajouter d'autres, etc."*. La difficulté principale des élèves est due, nous le voyons, à une mauvaise compréhension de la consigne.

En terme d'amélioration, Eurydice souhaiterait que ses élèves utilisent davantage les ouvrages de référence pour vérifier leur orthographe. Elle insiste sur la nécessité qu'ils cultivent le "doute orthographique". Selon elle, seule une attitude de recherche et de vérification peut leur permettre de toujours mieux maîtriser l'orthographe:

*"Ils cherchent assez peu. Ils doutent peu. J'essaie justement de faire en sorte qu'ils doutent en peu plus..."*.

Nous voyons que les préoccupations d'Eurydice sont très ciblées. Elles touchent surtout le domaine des unités linguistiques et ne sont jamais envisagées dans une perspective qui prend en considération non seulement le texte dans sa globalité, mais aussi la situation de communication dans laquelle il est produit.

### 3. L'ENSEIGNEMENT ET SA PROGRESSION

La dernière activité d'écriture proposée par Eurydice n'avait pas comme objectif prioritaire d'apprendre à écrire aux élèves, elle devait avant tout servir d'outil d'évaluation. Cette observation, ainsi que les commentaires qu'Eurydice nous livre sur sa manière de concevoir son enseignement de

l'écrit, nous amène à constater que les situations d'enseignement/apprentissage du langage écrit sont rarement organisées autour d'objectifs préalablement définis. Pour nous en convaincre, examinons ses propos lorsqu'elle décrit sa manière d'envisager la progression de son enseignement:

*"Cette année (...) c'était très ponctuel: Tout d'un coup, je me disais: "Ah, tiens ! ça peut être sympa de faire ça et j'essayais. (...) pour l'instant, je tâtonne, j'essaie de voir ce qui est plus facile, il n'y a pas de progression, je n'ai pas essayé une progression."*

Pour l'"apprendre à écrire", Eurydice estime qu'il est important de proposer des modèles de production aux élèves et de partir de quelque chose qu'ils connaissent:

*"pour le texte de la marionnette , (il s'agit d'un petit texte descriptif que les élèves ont écrit pendant l'année) c'est parti d'un modèle de texte, un peu les schémas que l'on faisait, nous, quand on était à l'école. Les autres, c'est parti d'une chose qu'ils connaissent: si je pense au "bouillon de sorcière", ils ont tous déjà lu une recette de cuisine puis on en a lu dans des textes... Je crois que je partirais sur des choses déjà existantes, même si je ne l'ai pas fait cette année..."*

Eurydice fait référence, nous le voyons, à des genres textuels comme la description et la recette, mais aucun élément dans son discours ne nous permet de penser qu'elle réalise un travail d'enseignement/apprentissage à partir des caractéristiques des textes abordés en relation avec les situations dans lesquelles ils ont été produits.

Encourager le doute orthographique chez ses élèves, faire en sorte que l'utilisation des moyens de référence devienne un automatisme pour eux semblent être des objectifs prioritaires dans l'apprendre à écrire pour Eurydice:

*"Bon, ils ont déjà appris à chercher, à se poser des questions, à douter orthographiquement. Ils ont appris à chercher dans les ouvrages de référence de manière*

*plus instinctive que «Hein? il faut de nouveau chercher !...», ils ont le réflexe de chercher."*

ou encore:

*"... avoir des réflexes de base concernant l'orthographe, puisqu'en français c'est encore très noté et très important. Avoir les réflexes de base qui permettent de pouvoir être plus libre après dans la partie expression."*

Eurydice révèle qu'elle a de la peine à cerner les apprentissages qui concernent plus directement la production de textes:

*"Dans la partie <production>, c'est vrai que c'est toujours un peu plus libre... c'est plus flou dans ma tête "*

Elle affirme néanmoins que, pour réaliser une production écrite facilement, les élèves doivent préalablement ressentir l'envie d'écrire:

*"Bon, moi, je crois que, pour qu'ils écrivent facilement, il faut d'abord que les élèves en aient envie, c'est la première chose. Si l'envie est là, j'ai l'impression que ça démarre assez bien."*

Le plaisir, l'envie sont les moteurs de l'apprentissage:

*"...un enfant qui aime quelque chose, il va l'apprendre... S'il n'aime pas, malgré le meilleur enseignant du monde, est-ce que ça va passer ? Essayer de leur donner le goût d'apprendre, c'est essayer de leur donner le goût des choses. Si ils n'aiment pas, j'ai l'impression que ça ne passe pas."*

Pour développer le goût d'écrire chez les élèves, Eurydice suggère de:

*"les mettre face à toutes sortes de textes pour leur montrer qu'il n'y a pas que des contes dans les bouquins ou qu'il n'y a pas que des recettes de cuisine."*

*Les mettre face à plusieurs types de textes pour qu'ils voient qu'il y a des tas de choses (...). Essayer d'élargir leur champ de vision de ce qu'est l'écrit, toutes sortes d'écrits."*

Il est intéressant de noter, d'une part, que, pour Eurydice, le plaisir ou l'envie ne sont pas envisagés comme le produit de l'activité. Ce sont des dispositions qui doivent préalablement exister pour permettre l'activité d'écrire. D'autre part, Eurydice estime qu'il est important, pour développer leurs intérêts dans ce domaine, que les élèves soient confrontés à la diversité textuelle, qu'ils découvrent les fonctions multiples de l'écrit.

Proposer un cadre de référence pour guider les élèves dans leur travail de production est nécessaire selon Eurydice:

*"Je trouve important de ne pas les laisser complètement dans le bleu."*

Il est difficile cependant de définir en quoi pourrait consister ce "point de départ":

*"Quand on commence à produire quelque chose, il faut qu'il y ait une référence à quelque chose qu'on a travaillée oralement, des mots au tableau, des idées aussi, parce qu'il y a des enfants qui ont besoin d'idées de départ. (...) c'est bien d'avoir quelque chose au départ que ce soit un texte écrit, de l'oral, une histoire, n'importe quoi, mais il faut qu'il y ait un point de départ."*

Est-il question d'élaborer oralement du contenu avec les élèves ? De mettre plus simplement des mots, ainsi que des idées à leur disposition pour qu'ils puissent écrire ? Ou encore de les confronter à des écrits sociaux correspondant à la pratique langagière dans laquelle on souhaite les engager ? Difficile de trancher. Ce que l'on peut toutefois constater, c'est que la situation de communication ne constitue pas, pour Eurydice, une piste susceptible d'apporter des éléments qui pourraient guider le travail d'écriture des élèves.

Eurydice accorde une grande importance au lexique. Elle estime qu'il est essentiel d'enrichir le vocabulaire des petits (3-4P); elle prétend même que c'est prioritaire à un travail sur la syntaxe et la concordance des temps:

*"Au niveau de la 3-4P, quelque chose de très important, c'est le vocabulaire, parce qu'ils ont un vocabulaire - en tous cas ici - un vocabulaire très très maigre."*

Tout en précisant que ce n'est pas très clair dans sa tête, Eurydice suggère encore, pour améliorer les capacités d'écriture de ses élèves, de trouver des stratégies qui dédramatisent l'activité de production. Elle propose, par exemple, de placer plus régulièrement ses élèves dans des tâches d'écriture et ceci *"dans toutes sortes de situations"*. Il n'est cependant pas possible de savoir si elle fait allusion à des situations de communication lorsqu'elle utilise le terme *"situations"*.

#### 4. LES TEXTES ET LA SITUATION DE COMMUNICATION

Nous avons vu que l'activité de production "le bouillon de sorcière" qu'Eurydice a proposée à ses élèves s'inscrivait dans un genre textuel, le texte prescriptif. Cependant, nous l'avons remarqué, si certaines caractéristiques linguistiques ont été abordées (formes verbales à l'infinitif), celles qui sont relatives au contexte n'ont pas du tout été évoquées.

Les élèves sont placés devant une activité d'écriture qui n'est pas finalisée, elle doit se suffire à elle-même. Ils écrivent en tant qu'élèves qui cherchent à satisfaire une demande faite par leur maîtresse. Leur travail de production n'est pas inscrit dans une situation de communication qui pourrait guider les choix discursifs qu'ils sont amenés à réaliser: choisir un titre, des sous-titres, établir la liste des ingrédients, proposer au destinataire une marche à suivre qu'il peut facilement exécuter, etc.

Lorsqu'Eurydice est invitée à définir quels sont les textes qui sont faciles à écrire, elle nous répond:

*"C'est les textes qui sont proches d'eux, les textes qui leur permettent d'imaginer beaucoup, partir de tout ce qui est conte, personnages de contes, personnages de BD, ça marche bien... J'avais fait une fois aussi quelque chose sur les animaux, c'était sur les chats, oui, c'est des choses qui sont proches de leur vécu."*

D'une part, elle fait l'hypothèse qu'en abordant des thèmes qui sont proches d'eux, les enfants ont ainsi *"à l'intérieur d'eux, plus de choses à dire"*. D'autre part, elle nous révèle que c'est davantage le thème d'une production qui détermine sa difficulté, que les caractéristiques contextuelles et linguistiques du genre textuel éventuellement envisagé.

Pour cerner quels sont, selon elle, les textes difficiles à écrire, Eurydice essaie de s'aider de la typologie des textes:

*"C'est difficile comme ça... faudrait... bon, les textes.... Qu'est-ce qu'il y a comme textes ?... Il y a les textes injonctifs, les textes descriptifs, narratifs..."*

Elle ajoute encore:

*"... par rapport aux textes difficiles, je ne vois pas comme ça, je n'ai pas d'idée précise."*

A la fin de notre entretien cependant, elle dit, une fois encore, que la complexité d'un texte dépend de son vocabulaire et de sa syntaxe. Pour qu'un texte soit accessible, il faudrait:

*"qu'il n'y ait pas de problème de compréhension de vocabulaire, par exemple. Pas de mots difficiles. Pas de tournures de phrases avec des subordonnées, des virgules et puis des phrases trop longues."*

Il est intéressant de noter pour conclure qu'Eurydice nous dit aussi:

*" Un texte, je crois qu'il n'a pas forcément besoin d'être simple. Il faut qu'il plaise."*

A la lumière de toutes ces citations, nous observons combien il est difficile pour Eurydice de trouver des critères opérationnels pour parler des textes. Tantôt, elle fait référence à la typologie textuelle sans véritablement exploiter les éléments qui justifient l'intérêt de ce concept didactique, tantôt elle s'appuie sur des notions "techniques" globales, (orthographe, lexique, syntaxe). Une chose paraît certaine pour Eurydice, les textes, ou plutôt l'entité "texte", existe par lui-même et pour lui-même sans être le produit d'une activité de communication.

## 5. LE GENRE PRESCRIPTIF "RECETTE DE CUISINE"

Eurydice pourrait tout à fait envisager un travail à partir du texte "recette de cuisine" qui lui est soumis. Elle commencerait, avant tout, par réaliser la recette pour voir si c'est bon. Elle ne choisirait pas le gratin dauphinois qui lui est proposé, mais un dessert sucré plus facile à cuisiner. Nous observons qu'Eurydice ne conçoit pas de travailler ce genre textuel à partir d'une situation de communication fictionnelle, elle suggère de préparer de toutes pièces le plat en question.

Eurydice utiliserait le texte "recette" comme support pour approfondir des éléments lexicaux "*le mot <thermostat>, par exemple*", pour travailler l'impératif, pour se confronter à d'autres recettes et réaliser un travail de comparaison entre les textes recueillis:

*"Pour les 4P, je pourrais commencer à travailler l'impératif, puisque tout est à l'impératif, composer une recette avec l'impératif, essayer d'amener une recette de chez eux qu'ils ont aimée, qu'ils ont envie de faire, comparer comment sont faites les recettes, si l'impératif est utilisé ou l'infinitif..."*



Lorsqu'elle est invitée à inscrire le genre "recette" dans une pratique sociale plus large, elle fait d'abord référence aux petites annonces, puis, très rapidement, corrige son choix pour citer toutes les consignes données en classe par le maître aux élèves.

Enfin, ajoutons qu'Eurydice pourrait également concevoir d'exploiter le texte "recette" pour proposer des situations d'apprentissage en mathématique:

*"...aller faire les courses, voir combien ça coûte: tout un travail mathématique. " ou encore "Calculer les minutes, une heure et demi, combien ça fait de minutes ? Il y a plein de trucs à faire."*

Il est intéressant de relever que l'enseignante cherche à exploiter certains aspects de cette activité dans une perspective transdisciplinaire.



## Chapitre 4

---

*Aïda*

### 1. L'ACTIVITE D'ECRIRE POUR L'ENSEIGNANTE

Aïda nous dit:

*"j'écris très peu de choses qui sortent des tripes, mais, par contre, je peux écrire sans faute d'orthographe..."*.

Aïda écrit surtout lorsqu'elle doit accomplir des tâches administratives routinières, telles que rédiger des lettres à l'intention de diverses instances officielles (demande de congé, règlement d'un litige avec une assurance, etc.). Elle n'écrit pratiquement jamais de lettres ou de cartes postales à ses amis. Dans le cadre de sa vie professionnelle, Aïda précise qu'elle rédige trois fois par année les livrets scolaires de ses élèves.

Aïda n'aime pas tellement écrire. Elle dit ne pas bien maîtriser ce qui a trait à *"la forme générale de la lettre"*:

*"...chaque fois, je dois reprendre un manuel de correspondance pour regarder où on place la personne qui écrit, celle qui reçoit..."*.

Elle précise cependant que les idées viennent facilement.

Nous constatons, d'une part, que la pratique de l'écrit n'occupe pas une place prépondérante dans la vie privée et professionnelle de cette enseignante et, d'autre part, que sa

difficulté dans ce domaine n'est pas tant d'élaborer du contenu: *"les idées viennent assez facilement "*, mais plutôt d'organiser ce contenu et d'avoir à disposition *"un petit stock de formules toutes faites "* pour l'exprimer.

Son propre apprentissage de l'écrit lui laisse des souvenirs contrastés.

Elle a aimé réaliser des compositions à l'école primaire, parce que c'était, nous dit-elle:

*"une manière de reproduire tout ce que je lisais, parce qu'à l'époque on lisait énormément, on n'avait pas la télévision...."*.

Elle ajoute:

*"Et puis j'aimais bien écrire, j'aimais bien raconter quelque chose, présenter un joli texte. Bon, en fait, à l'époque, on écrivait pour écrire."* . Plus précisément: *"On écrivait parce qu'on nous demandait d'écrire un texte pour mettre une note dessus, je crois que c'était ça."*.

Aïda nous décrit ici un travail de rédaction dont le principe consiste à reformuler quelque chose que l'on a lu, à transcrire, sous forme de *"joli texte"*, un contenu préalablement élaboré, sans autre objectif que celui d'écrire pour écrire ou celui d'écrire pour être évalué. Elle évoque encore un autre type de composition qu'elle appréciait également: à partir d'un thème donné, les chauves-souris par exemple, rédiger un texte conforme à un modèle soumis par l'enseignant:

*"...on nous guidait vraiment avec un schéma précis, etc. J'aimais assez."*, c'est-à-dire qu'à partir d'un texte *"...on devait essayer de prendre une autre idée et de recréer un peu le même genre de chose."*.

Aïda fait l'hypothèse que les compositions avaient pour but d'inciter les élèves à:

imiter "les phrases d'auteur": "...grâce à des phrases d'auteur, faire voir de jolies tournures de français, puis qu'on les utilise, je pense."

Nous remarquons que le savoir écrire est non seulement envisagé comme un savoir faire global, mais qu'il est aussi comparé au savoir écrire d'un écrivain.

Au collège, avec les dissertations, Aïda se sentait "dépassée par les événements":

"J'avais l'impression, souvent, qu'on me demandait de parler de choses que je ne comprenais pas. C'est ce qui m'a dégoûtée d'écrire. Il me semble qu'on a sauté une étape là. Tout le passage entre la petite histoire gentille de chauve-souris où les enfants sont contents d'expliquer quelque chose sur un sujet qui les intéresse, on saute une étape, puis on passe tout de suite à une maxime qu'il faudra développer sur trois, quatre pages... On nous demandait d'écrire des choses, puis on nous avait jamais donné les moyens de le faire, j'ai un peu cette impression-là. Peut-être, pour des gens qui étaient aidés à la maison, c'était différent. Moi, j'ai dû me débrouiller seule, mes parents n'étaient pas des intellectuels."

Aïda dénonce le manque de progression qui existe, selon elle, entre "l'enseignement" de la composition et celui de la dissertation. Que s'est-il passé au Cycle ?

"J'ai encore un ou deux souvenirs au Cycle d'Orientation de recherches de vocabulaire sur des tournures... mais vraiment très peu... (...) il me semble que, tout de suite, on nous demandait de disserter sur des sujets compliqués, en fait, sans méthode. "

Le travail d'introspection qu'Aïda réalise à partir de nos sollicitations débouche sur une grande interrogation:

" Je n'ai pas beaucoup appris à écrire. On nous a demandé d'écrire, mais est-ce qu'on a appris à écrire ? .

## 2. L'ACTIVITE D'ECRIRE ET SON APPRENTISSAGE

Les deux dernières activités de production écrite qu'Aïda a proposées à sa classe sont les suivantes:

- la première consistait à *"...faire composer des petites phrases à partir de mots, à la maison, dans le cadre des devoirs."*;
- la deuxième consistait à *"... suite à un spectacle de théâtre (...), je leur ai demandé, à partir de leurs souvenirs, de redessiner une scène en plusieurs petits dessins et de formuler, sous chaque dessin, une phrase pour expliquer ce qu'ils avaient dessiné en essayant de cerner un moment précis de la scène, de la pièce."*

C'est parce que la pièce avait plu aux élèves et parce que ceux-ci avaient envie d'en parler et de l'illustrer par des dessins qu'Aïda a choisi de leur proposer cette deuxième activité de production. Nous constatons que c'est un événement lié à la vie de la classe qui crée l'occasion d'écrire et c'est l'envie des élèves qui doit dynamiser la tâche de production. Aïda ne fait pas référence à un éventuel projet d'apprentissage.

Les consignes qui ont précédé ce travail de production étaient:

- se souvenir d'un moment précis de la pièce,
- le décomposer en différentes phases sous forme de plusieurs dessins (quatre à six),
- *"raconter"* ce qu'il y a sous chaque dessin.

A ce propos, Aïda précise:

*"Au début, je leur ai dit qu'ils n'avaient pas le droit d'écrire des paroles, je voulais que ce soit une description du dessin uniquement (...) qu'ils décrivent en une, deux, trois phrases ce qu'il y avait sur leurs dessins."*

Elle ajoute encore:

*"essayer de faire des phrases qui tiennent debout: on essaie d'abord oralement de formuler des petites phrases déjà, parce que, pour eux, la délimitation de la phrase à l'oral et à l'écrit c'est déjà un gros travail en 3P."*

En examinant ces consignes, nous remarquons qu'il n'est pas possible de définir quel genre de texte Aïda souhaite que ses élèves produisent. En effet, nous pouvons tout d'abord penser qu'il s'agit d'une narration ("*raconter*" ce qu'il y a sous chaque dessin), ensuite nous découvrons que les élèves sont invités à décrire leurs dessins. Dans cette situation où, comme nous le voyons, aucun paramètre de la situation de communication n'est défini, il est difficile pour les élèves d'opérer des choix discursifs pertinents. Que veut dire "*faire des phrases qui tiennent debout*" ? Ne sont-ils pas placés devant une tâche de production qui ressemble étrangement à celles qu'Aïda a connues à l'école primaire: "*Bon, en fait, à l'époque, on écrivait pour écrire.*" ?

Bien que satisfaite par les productions de ses élèves:

*"Pour moi, c'est un bon résultat, parce qu'ils ont fait de beaux dessins, ils ont écrit proprement les petits textes..."*,

Aïda relève un certain nombre de difficultés d'écriture chez ses élèves:

les premières concernent la phrase:

*"Il y a encore et toujours la notion de phrase qui est, pour certains, encore peu claire..."*.

Selon elle, plusieurs élèves n'ont pas la capacité d'identifier où commence et où se termine une phrase, leurs textes ne sont pas segmentés. Elle attribue cette difficulté en partie à des lacunes en lecture:

*"Il y a quand même, je pense, un grand lien avec la lecture: l'enfant qui lit et comprend ce qu'il lit sent*

*cette espèce de rythmique des phrases et les enfants qui lisent peu ou mal la sentent moins bien."*

Aïda considère d'ailleurs que les élèves bons lecteurs sont ceux qui écrivent le mieux:

*"Je pense que les enfants qui ont lu très vite et très bien... c'est quand même les meilleurs lecteurs qui écrivent le mieux."*

La lecture serait, pour cette enseignante, un prérequis qui faciliterait l'entrée dans l'écrit. Ce n'est pas dans un constant va-et-vient entre des activités d'écriture et de lecture que les élèves développeraient leurs capacités de production et de compréhension, mais plutôt grâce à un enseignement linéaire qui privilégierait une approche chronologique des deux types d'activités. On apprend d'abord à lire et ensuite à écrire.

- Le manque d'imagination et la difficulté à s'extérioriser constituent des obstacles qui empêchent les élèves d'écrire:

*"En 3P, ce qui est difficile, c'est, qu'en fait, on obtient très peu de choses écrites sortant de leur propre imagination. De plus, il existe ... des enfants - et ça c'est les cas les plus épineux - qui n'ont rien à dire, donc forcément qu'ils n'ont rien à écrire.. enfin qui n'ont peut-être pas envie de le dire ou qui n'ont pas envie d'extérioriser quoi que ce soit."*

- Sur le plan technique, les élèves ont des lacunes qui, elles aussi, entravent leurs activités de production: *"l'utilisation des verbes... les moyens de référence ... (...), ils ne savent pas trop où chercher ce qui leur manque et, le seul point de référence, c'est la maîtresse qui dit comment ça s'écrit."*

En ce qui concerne les capacités des élèves, nous l'avons vu, ceux qui lisent bien auraient, selon l'enseignante, plus de facilité pour écrire que ceux qui maîtrisent moins bien la



lecture. Les premiers seraient dotés d'un "sens du texte" dont Aïda avoue ne pas bien cerner l'origine:

*"...est-ce que c'est parce qu'ils ont un sens du texte qu'ils ont appris à lire vite ou bien parce qu'ils ont vite lu qu'ils ont un sens du texte ?".*

De plus, ils auraient éventuellement plus de facilité pour:

*"Savoir exprimer par écrit ce qu'ils ont dans la tête."*

Aïda estime aussi que le désir d'exprimer ses sentiments, ainsi que l'imagination constituent des atouts pour écrire. Parmi les élèves qui écrivent facilement,

*"Il y a aussi l'enfant qui est extraverti et qui a envie d'exprimer, de dire ce qu'il ressent et qui a de l'imagination..."*

La richesse du vocabulaire et une bonne maîtrise de la syntaxe font également, selon elle, partie des outils qui permettent d'écrire facilement.

Nous observons qu'outre la nécessité de maîtriser des outils techniques pour produire de l'écrit, Aïda attribue également à des dispositions innées la capacité à écrire facilement des textes:

*"Il y a quand même un don au départ. Après il y a le milieu et après le milieu scolaire en plus, mais je crois que ça se joue avant."*

Pour argumenter sa position, elle nous dit:

*"C'est... comme certaines personnes qui auront plus de facilité à marcher sur les mains, je crois que c'est vraiment dans les gènes, j'ai l'impression qu'il y a quand même quelque chose d'inné qui se travaille."*

En résumé, nous avons le sentiment qu'Aïda conçoit l'activité d'écrire comme l'actualisation d'un ensemble de capacités intérieures (l'imagination, le sens du texte, la capacité à s'extérioriser) que le sujet a, de façon plus ou

moins élaborée, à sa disposition depuis toujours. Le rôle de l'école est alors de donner les moyens aux élèves, d'une part, de développer ces dispositions préexistantes et, d'autre part, de maîtriser les outils techniques qui leur permettent d'écrire sans faute d'orthographe, en segmentant les phrases, en utilisant une syntaxe correcte et un vocabulaire riche.

Pour Aïda, apprendre à écrire, c'est commencer par composer des phrases à partir de mots, puis savoir *"délimiter la phrase à l'oral et à l'écrit"* et, enfin, écrire des petits textes avec des phrases. Sous-jacente à cette conception additive de l'apprentissage de l'écrit, apparaît l'idée qu'il existerait un apprentissage global de l'écrit débouchant sur la maîtrise d'un savoir-faire qui permettrait d'affronter n'importe quelle situation d'écriture et n'importe quelle situation de communication.

### 3. L'ENSEIGNEMENT ET SA PROGRESSION

C'est en voyant le plaisir que les élèves avaient à commenter un spectacle qu'ils avaient vu avec elle, qu'Aïda a choisi de leur proposer de dessiner et écrire l'une des scènes de la pièce de théâtre. L'activité de production qu'elle nous décrit dans le premier entretien est donc le fruit d'une initiative tout à fait spontanée qui n'a pas été planifiée dans le cadre d'un programme d'enseignement/apprentissage formellement organisé par l'enseignante.

Aïda souhaitait que ses élèves *"apprennent à raconter une scène du début à la fin"*, mais elle constate que:

*De commencer la scène par une introduction, situer les personnages, puis terminer la scène, ça c'est très difficile."*

L'enseignante ne nous donne pas suffisamment d'éléments pour que nous puissions penser que les enfants ont été placés, à un moment ou à un autre, dans des

situations d'apprentissage qui pouvaient leur permettre de produire le texte attendu par Aïda.

Lorsque nous demandons à Aïda comment elle conçoit la progression de son enseignement de l'écrit, elle nous répond tout d'abord que:

*"Toujours la chose la plus importante, c'est quand même que les enfants cherchent à s'exprimer oralement au début".*

En effet, elle estime qu'en 3P, comme dans les petits degrés, il faut beaucoup faire parler les élèves:

*"que chacun ait son mot à dire, essayer de leur faire formuler une phrase, essayer de leur faire décrire quelque chose: décrire un camarade ou leur faire parler d'une saison. On écoute passablement de musique dans ma classe, alors j'essaie de les faire parler au sujet de cette musique."*

Aïda nous dit encore:

*"Au début (...) c'est ceux qui ont envie de parler qui parlent. Dans un deuxième temps, c'est tout le monde qui doit essayer de s'exprimer pour arriver que tout le monde s'exprime par écrit d'une manière très simple."*

Nous voyons qu'Aïda nous livre une conception où, d'une part, l'oral est en relation immédiate avec l'écrit - il faut d'abord savoir s'exprimer oralement pour pouvoir écrire - et où, d'autre part, l'oral comme l'écrit est envisagé globalement: Aïda ne prend pas en considération la diversité des genres oraux et des genres écrits dans son enseignement.

Aïda suggère, qu'après la phase de travail consacrée à l'oral, les élèves commencent par écrire *"d'une manière très simple"*, c'est-à-dire:

*"Ecrire qu'une phrase au début (...) puis arriver, justement en cours d'année, à des petites situations comme on a, profiter d'une occasion de sortie pour essayer d'expliquer ce qu'on a pensé et puis écrire."*

Il nous semble qu'Aïda considère que l'apprentissage du langage écrit doit s'élaborer à partir d'une approche additive qui privilégie la succession lettre-mot-phrase-texte.

Lorsque nous observons les situations d'écriture dans lesquelles Aïda propose de placer ses élèves:

*"...après chaque spectacle, chaque concert, on essaie de donner son opinion, (...) pour une course d'école, après on peut essayer de la décrire un petit peu, essayer d'expliquer quelque chose qui s'est passé, qu'on a trouvé amusant."*,

nous remarquons, d'une part, que se sont essentiellement des événements de la vie scolaire qui fournissent le prétexte d'écrire et, d'autre part, que la finalité de la tâche est difficile à cerner: quel type de texte les élèves sont-ils invités à produire ? Un texte d'opinion, une description, un récit ? Dans quel but ? Difficile de l'identifier. Une fois de plus, nous sommes tentés de penser que les élèves écrivent sans autre objectif que celui d'écrire.

Aïda estime qu'il est de plus en plus ardu d'encourager les élèves à apprendre à écrire, car, selon elle,

*"c'est difficile, dans la vie actuelle, de leur dire que l'écrit a beaucoup d'importance, ça il faut le reconnaître, parce qu'il y en a quand même de moins en moins. (...) des motivations, ils n'en ont pas beaucoup."*.

Pour tenter d'explicitier comment elle apprend à écrire à ses élèves, Aïda illustre sa démarche de la manière suivante:

*"Alors, beaucoup former des phrases à partir de un ou plusieurs mots, essayer d'imaginer, toujours oralement d'abord, à partir de quelques mots, une petite histoire, une phrase."*.

Aïda précise notamment qu'elle fait apprendre l'orthographe d'un mot à ses élèves en l'insérant dans une phrase pour qu'ils en comprennent bien le sens. Elle poursuit ensuite, son inventaire:

- *De temps à autre, ils ont trois mots, des noms, des verbes et, à partir de là, ils doivent formuler une petite phrase et l'écrire."*;
- *"De temps à autre, un extrait de bande dessinée avec une bulle effacée: ils doivent essayer de trouver ce qui pourrait se dire dans cette bulle."*;
- *"Décrire, par exemple, une saison en deux phrases, parler d'une saison en deux phrases."*;
- *"Ecrire à un camarade..."*

Pour terminer, elle ajoute que "l'apprendre à écrire" comporte également *"les apprentissages techniques, de conjugaison, etc."*. Il est intéressant de noter qu'Aïda ne se réfère à aucun moment à la typologie des textes pour situer les activités de production qu'elle nous présente.

Les capacités d'un élève, en fin de 3P-4P, dans le domaine de l'écrit devraient, selon Aïda, consister à maîtriser quelques verbes, la notion de phrase, à éviter certaines répétitions:

*"quand même en 4P, savoir qu'on peut remplacer un groupe nominal par un pronom, pas reprendre toujours le même...",* ainsi qu'à éviter les tics de langage du type *"et ben", "euh", "pis après" . .*

On peut se demander sur quelle conception de la langue Aïda s'appuie pour décider que les répétitions et les tics de langage sont des défauts qu'il faut supprimer dans les textes. Est-il pertinent d'ériger des normes d'écriture sans prendre en considération la diversité des situations de communication dans lesquelles les textes sont produits ?

Il est intéressant de noter que le travail de réflexion sur sa pratique qu'Aïda réalise pour cet entretien débouche sur un certain désarroi. En effet, elle avoue, à la fin de l'entretien, n'être plus sûre de rien:

*"Plus j'avance dans l'enseignement et plus je me pose des questions et plus je me dis que je ne sais pas où je me situe, ce que je fais."*

Elle se demande si les exercices qu'elle appelle "*structure du français*" n'ont pas surtout comme fonction de rassurer l'enseignant et si ils n'empêchent pas d'aborder l'essentiel. Elle dit aussi:

*"on a l'impression de fournir de l'énergie pour quelque chose qui paie au niveau du papier, des feuilles, des exercices rendus qui rassurent tout le monde (...) est-ce qu'on ne tape pas à côté ? (...) mais, bon, on ne peut pas tout abandonner non plus, parce qu'on a un peu l'inconnu à côté."*

#### 4. LES TEXTES ET LA SITUATION DE COMMUNICATION

Nous avons constaté préalablement qu'il n'était pas possible d'inscrire la production qu'Aïda a proposée à ses élèves dans un genre textuel et dans une situation de communication spécifiques. Lorsqu'elle donne ses consignes, elle précise seulement que les enfants ne doivent pas écrire des dialogues. Elle prétend, sans expliciter sa position, "*qu'en 3P, c'est très difficile de se lancer dans le dialogue...*".

Lorsqu'il s'agit de décider quels pourraient être les textes les plus intéressants à écrire en 3P, Aïda propose la correspondance avec un autre enfant:

*"C'est quand même dans les petits degrés, je crois, une des meilleures sources de production écrite parce que l'enfant s'adresse à un autre enfant et il attend une réponse aussi."*

Relevons que c'est la première fois qu'Aïda met en évidence l'intérêt de faire produire un texte dans une situation de communication identifiable par l'élève.

Aïda trouve judicieux de proposer des textes genre "mode d'emploi" aux élèves, car elle estime, qu'à l'âge adulte, bien des personnes se trouvent démunies devant un distributeur de billets C.F.F., par exemple, et sont incapables de l'utiliser. Elle dénonce le fait que:

*"anciennement, on travaillait le conte exclusivement et on travaillait toujours les textes littéraires ".*

Bien qu'Aïda choisisse des textes diversifiés pour les activités de lecture (cf. "l'histoire du jean"), elle ne semble pas avoir encore la même préoccupation pour les activités de production écrite. En effet, elle cherche, nous l'avons vu, à varier les activités d'écriture (remplir une bulle, commenter un dessin, écrire à un camarade, composer des petites phrases à partir de quelques mots, etc.), mais sans réellement confronter ses élèves à des situations de communication qui favorisent des activités de production écrite finalisées et diversifiées.

Lorsqu'elle doit définir les critères d'un écrit de qualité, Aïda propose des caractéristiques générales: les textes littéraires doivent, en premier lieu, lui plaire et lui donner envie de les lire; s'il s'agit de correspondance, elle doit être claire et compréhensible pour recevoir le label de qualité. Notons qu'à part ces deux genres d'écrits, elle n'en cite aucun autre qui pourrait l'amener à poser un regard différencié sur les caractéristiques des différents genres textuels.

Cette appréhension globalisante des textes par Aïda est relativement constante: un texte simple à lire, c'est un texte qui a des phrases courtes, dans lequel il n'y a pas de dialogue. Le texte descriptif pourrait, en l'occurrence, être, selon Aïda, le texte le plus simple à écrire.

## 5. LE GENRE PRESCRIPTIF "RECETTE DE CUISINE"

Aïda pourrait tout à fait réaliser une activité à partir d'un texte prescriptif genre "recette". D'ailleurs, elle nous dit utiliser des écrits qui ressemblent beaucoup à celui que nous lui présentons pour des activités d'évaluation en lecture. L'idéal serait, selon Aïda, que l'activité débouche sur la réalisation de la recette. Elle dirait par exemple à un élève:

*"L'idéal, c'est que, à la maison maintenant, tu demandes à ta maman si elle prend une fois le temps de te donner tous les ingrédients et tu essaies de te lancer."*

Elle exploiterait la recette dans une perspective de lecture-compréhension en demandant tout d'abord aux élèves d'observer l'image. Elle proposerait ensuite plusieurs exercices: par exemple, une activité d'association textes-images où les élèves seraient invités à retrouver quelle partie de texte doit être placée sous telle ou telle image; une activité pour retrouver, dans la marche à suivre, la chronologie des actions; un exercice dans lequel les élèves devraient rechercher quelle description d'action ne correspond pas à l'image à laquelle elle est associée, etc. Aïda précise qu'elle demanderait aux élèves d'identifier préalablement le type de texte auquel ils sont confrontés, ainsi que le genre d'ouvrage dans lequel il a été trouvé.

Lorsque nous demandons à Aïda si elle connaît des textes qui ressemblent à celui que nous lui avons soumis (la recette), elle fait référence à *"des textes pas trop longs, qui se suffisent à eux-mêmes"* et qu'elle trouve dans des journaux pour enfants. Nous n'avons pas suffisamment de précisions pour savoir si elle fait référence à des textes prescriptifs. Elle fait allusion également à un texte à partir duquel elle a travaillé avec ses élèves: *"l'histoire du jean"*. D'après les éléments qu'elle nous donne, il semble s'agir davantage d'un texte explicatif. Finalement, elle mentionne également les textes "mode d'emploi" pour l'utilisation d'appareils ménagers. Nous remarquons qu'il ne va pas de soi, pour l'enseignante, de mettre en relation le texte prescriptif genre "recette" qu'elle a sous les yeux avec d'autres textes du même genre utilisés dans un usage social plus large que l'école.



## Chapitre 5

---

### *Elvira*

#### 1. LES PRATIQUES D'ECRITURE DE L'ENSEIGNANTE

Les activités d'écriture d'Elvira consistent, d'une part, à préparer les activités, les projets de travail pour sa classe et, d'autre part, à écrire des poèmes ainsi que son journal personnel. Lorsqu'elle propose une activité d'écriture collective à ses élèves, elle y participe. Dans le cadre de leurs réunions de travail, les enseignants ont le projet de réaliser l'an prochain des moments d'écriture collective.

Elvira précise qu'elle écrit son journal, non pas dans le but de fixer certains événements, mais pour son évolution personnelle:

*"Ce n'est pas un journal au sens où je raconte dedans ma journée, c'est pour mon évolution, c'est pour moi. J'aime bien parce que pour moi l'écrit clarifie souvent... ça pose, ça met en forme quelque chose qui est souvent flou, diffus, pas très incarné. C'est un peu comme faire un tableau ou faire quelque chose en argile, mettre en forme."*

Nous voyons qu'Elvira accorde une fonction thérapeutique et artistique à l'activité d'écrire: l'écriture permettrait de formaliser "un ressenti" difficilement saisissable; comme les mains du sculpteur elle permettrait de donner vie, de donner forme à une sensation, à une

émotion enfouies "à l'intérieur " du sujet. Autrement dit, le contenu s'élaborerait dans l'acte d'écrire.

Elvira estime avoir de la facilité pour écrire:

*"Je suis toujours surprise quand je me relis de constater que j'ai de la facilité pour varier la syntaxe, j'arrive à faire des phrases... - je ne sais pas comment dire - variées... mais je ne sais pas ce qu'on appelle "bien écrire", agréable à lire?". C'est peut-être, nous dit-elle, un texte qui a "un style qui n'est pas d'une recette de cuisine, un style plutôt littéraire."*

Selon l'enseignante, un écrit réussi semble être un texte dont la syntaxe est variée et qui est agréable à lire en soi.

Elvira relate des souvenirs assez précis de son apprentissage de l'écrit. Elle raconte notamment avoir rédigé, à l'école primaire, une composition dont elle avait été très fière, parce que, d'une part, elle l'avait commencée par une introduction qui avait fait rire ses camarades de classe: *"Planté sur son tas de fumier, le paysan..."* et, d'autre part, le texte avait mérité d'être recopié par ses soins dans le livre d'or du maître. A l'école secondaire, Elvira se souvient d'avoir surtout réalisé des résumés de livres pour faire des présentations et des petites conférences. Les souvenirs liés au collège sont, eux, plus "ardus ":

*"La philo, c'était très dur, les dissertations aussi. Mais c'était dur parce que je ne savais pas quoi dire. C'est vrai, pour moi, c'est le truc moteur: ce que je porte à l'intérieur, si j'avais envie de le mettre sur le papier ou pas. Et j'étais très malheureuse au collège parce que je n'avais rien à dire."*

Est-ce qu'Elvira veut dire qu'il faut forcément éprouver, ressentir quelque chose "à l'intérieur" pour pouvoir écrire ? On pourrait le croire lorsqu'elle précise encore:

*"...ça planait beaucoup trop haut, ce n'était pas encore des questions que l'on se posait à cet âge, c'était beaucoup trop philosophique, mental aussi,*

*intellectuel, ce n'était pas des questions vraies." et les questions vraies, nous dit-elle, c'est ce qu'on vit, ce qu'on a vécu et qui a une résonance émotionnelle ou sensorielle."*

Certains outils l'auraient peut-être aidée, suggère-t-elle:  
*"...peut-être que de savoir comment est fabriqué un texte (...) ça m'aurait aidé à remplir (...). Il me semble que ça m'aurait aidé à mieux répondre à l'image de ce qu'attendait le prof..."*

Elvira semble considérer qu'au collège, on écrit avant tout pour le prof et que si on parvient à identifier ses attentes, on a des chances de réussir sa tâche d'écriture.

Elvira associe immédiatement son expérience de "l'apprendre à écrire" au souvenir des corrections inscrites en rouge dans les marges. Apprendre, c'est corriger...:

*"J'ai des souvenirs de marges bourrées de rouge qui m'ont beaucoup vexée, parce que la plupart du temps c'était le prof qui ne comprenait pas ce que je voulais dire (...) il dénaturait complètement, je ressentais beaucoup d'humiliation par rapport à ces textes tout rouge avec un 3 en haut à gauche (rire)."*

Visiblement, Elvira n'a pas la possibilité de cerner quels sont les critères d'évaluation de son professeur et n'a, par conséquent, aucune prise sur la nature des progrès à réaliser. De plus, en inscrivant l'acte d'écrire dans une dimension essentiellement affective, Elvira ne parvient pas à maintenir, entre elle-même et sa production, la distance qui lui permettrait de ne pas se sentir disqualifiée, "*humiliée*" par l'encre rouge du professeur.

## 2. L'ACTIVITE D'ECRIRE ET SON APPRENTISSAGE

Lorsque nous demandons à Elvira de nous parler de la dernière activité d'écriture qu'elle a proposée à ses élèves, elle nous décrit les deux dernières.

Lors de la première activité, les élèves devaient écrire un commentaire dans leur bulletin d'évaluation, document qui remplace le carnet scolaire habituel. Le contenu élaboré par les élèves reste, selon Elvira, très affectif:

*"...c'est "J'aime" ou "Je n'aime pas", je ne sais pas si on peut vraiment appeler cela une activité d'écriture .".*

Les consignes d'écriture, c'était, nous dit Elvira:

*"...leur donner deux, trois pistes pour qu'ils sortent de «J'aime la gym», parce que, en fait, c'est ça: «J'aime la gym», «Je n'aime pas la rythmique puis voilà». Alors, j'essaie de leur donner des pistes comme «J'étais contente, moi, quand j'ai fait...»".*

La deuxième activité de production, c'était écrire une petite histoire ou un petit poème à partir de mots trouvés à l'aide d'un certain nombre de suggestions (musique, grille avec mots-clefs):

*"Je leur mets un morceau de musique, puis ils ont une espèce de grille comme ça et c'est par exemple "si ce morceau de musique était...", puis il y a tout une liste: si c'était "un paysage, un animal, une odeur, une action, un personnage, etc.", puis ça donne une ambiance...".*

Il ne s'agit pas de proposer des critères à partir desquels les enfants vont "réfléchir" pour élaborer leur contenu, il est plutôt question, précise Elvira, de:

*"...sentir, surtout faire des liens entre "entendre" et "sentir", par exemple."*

L'enseignante semble attendre de ses élèves qu'ils mettent en pratique non pas des capacités cognitives, mais surtout sensorielles et émotionnelles.

Elvira nous dit ne pas donner de consignes aux élèves avant la tâche de production:

*"c'est plutôt une mise en condition, je dirais, que des consignes...", "je ne donne pas de consignes, si ce n'est qu'ils écrivent correctement pour qu'ils puissent la lire aux autres (l'histoire)".*

Une atmosphère agréable, une bonne ambiance et quelques mots-clefs semblent nécessaires pour créer les conditions qui permettent d'écrire une histoire ou un poème.

La raison qui a déterminé le choix de cette activité de production, c'est, révèle Elvira,

*"...justement de faire des liens entre les sens: la musique, l'odeur..."*.

Ces informations ne nous permettent pas de cerner des objectifs d'apprentissage précis, nous avons le sentiment d'être confrontés à une activité qui a pour but de développer prioritairement, non pas des capacités scripturales, mais plutôt des capacités sensorielles.

Les difficultés d'écriture qu'Elvira repère chez ses élèves sont, selon elle, essentiellement liées au geste graphique:

*"Ils ont une syntaxe qui est bien supérieure à leurs capacités graphiques, motrices. C'est l'acte d'écrire corporel, physique qui est le plus difficile à cet âge."*

Pourtant, au cours de notre échange, elle déclare aussi que:

*"...ce qui est le plus facile pour eux à cet âge, c'est de copier et ils aiment ça."*

Elvira relève également que les enfants ont de la peine à:

*"mettre en mots ou de prendre contact avec leur imagination, leur imaginaire."*

Elle attribue cette difficulté à une inhibition, à un blocage:

*"comme si les enfants avaient peur, comme si il y avait déjà un sacré barrage entre ce qu'ils pouvaient avoir à l'intérieur et ce qu'on ose écrire."*

Lorsqu'on examine ce commentaire, on est tenté de comprendre qu'Elvira considère qu'il est curieux qu'un élève de 2P/3P soit "déjà" bloqué devant une activité d'écriture, comme si, pour elle, écrire était à l'origine un processus naturel qui, au contact de l'environnement social, s'altérerait progressivement. Ce sentiment se confirme lorsqu'Elvira dit ensuite:

*"Il me semble qu'il y a un saut entre les petits, les 4-5 ans, tout ce qu'ils osent encore dire d'eux, de leurs émotions, et les 2P qui sont déjà tout caparaçonnés, tout inquiets de savoir ce qu'on ose dire, de ce qu'on n'ose pas dire, il y a tout un code très sévère qui se met en place, code de langage, de choses qu'on dit et qu'on ne dit pas."*

L'écriture collective serait une pratique qui désinhibe les élèves:

*"Pour ça, l'écriture collective c'est super: ils commencent avec les pipi, caca, c'est sordide les premières fois, mais ça passe après... Y'en a ça passe jamais (rire)"*.

Il ne paraît pas abusif de prétendre qu'Elvira accorde, au détriment d'autres fonctions, une place prépondérante à la dimension thérapeutique de l'écriture. Elle répète, en effet, à plusieurs reprises le même vœu:

*"...j'ai envie que les enfants comprennent que l'on peut parler de soi, que l'écrit, l'oral, la langue en général, c'est un outil pour son développement, pour parler de soi, pour communiquer avec les autres, pour tout ça... de son intérieur... et qu'on a le droit..."*

Nous voyons qu'écrire suppose avant tout être capable de libérer le flux de ses émotions grâce à une spontanéité innée que l'enseignant doit chercher à préserver ou à retrouver chez ses élèves.

Apprendre à écrire à ses élèves n'est pas une nécessité pour Elvira:

*"J'ai l'impression qu'ils apprennent comme ça, par bain, par vécu, sans théorie (...) . Pour moi, la priorité c'est de vivre l'écrit (...) ça se fait comme ça informel et surtout pas tous la même chose."*

L'enfant apprendrait par imprégnation, il suffirait de réunir un certain nombre de conditions pour qu'émergent des profondeurs de son être ce qu'il est, ce qu'il ressent. Apprendre à écrire serait prioritairement développer la capacité à élaborer avec authenticité des contenus nichés au fond de soi-même.

Il est intéressant de noter que, contrairement à certains de ses collègues, Elvira ne prétend pas qu'il est nécessaire de d'abord savoir lire ou de bien s'exprimer pour pouvoir écrire:

*"J'ai un élève qui ne sait pas lire, mais il me fait écrire des textes de deux ou trois pages fabuleux, je n'arrive pas à suivre tellement ça va vite, je ne corrige absolument rien, la syntaxe est parfaite... et c'est un enfant qui a de la peine à s'exprimer oralement, il parle peu, il est renfermé, mais quand il dicte un texte ça coule, quand il sait ce qu'il veut dire."*

Qu'il existe des prédispositions particulières pour écrire, ce n'est pas exclu pour Elvira. Selon elle, il y aurait des personnes qui ont:

*"une capacité de mettre en mots des sensations, des émotions, mettre des mots sur les choses qu'elles ressentent... des images."*

Le milieu serait également un facteur qui pourrait prédisposer à écrire facilement:

*"...on a des enfants qui sont dans des milieux où on lit pas mal, qui ont donc une sorte de syntaxe interne, intuitive..."*

Au terme de cette partie, nous devons constater que la vision du produit de l'activité d'écrire que nous livre Elvira n'est pas diversifiée: pour cette enseignante, il n'existe qu'une situation d'écriture, écrire pour se dire, pour s'exprimer et ceci en-dehors de toute situation de communication.

### 3. L'ENSEIGNEMENT ET SA PROGRESSION

Elvira estime que, dans les petits degrés, il est plus important d'encourager l'expression que de *"faire du français"*:

*"Lorsque je fais du français comme ça, mon objectif est plus de faire de l'expression que de faire du français en fait. Je crois que je suis un peu dans le même état d'esprit que quand je fais du dessin."*

Prévoir un enseignement structuré de l'écrit n'est pas nécessaire selon Elvira:

*"Je ne peux pas dire que j'ai vraiment mis en place, que j'ai concocté des démarches... Je n'y crois pas trop, parce qu'ils ont tous des façons de progresser tellement différentes."*



L'important pour elle, c'est de trouver:

*"des situations où les élèves sont à l'aise et qu'ils aient, si possible, envie de s'exprimer. Puis les progrès, ils les font..."*.

L'enseignante semble considérer, d'une part, qu'il existe une telle hétérogénéité dans les processus d'acquisition des élèves qu'il n'est pas possible de leur proposer des situations d'apprentissage opérationnelles. D'autre part, elle pense que, si la vie de la classe permet aux élèves d'être à l'aise et génère des situations qui stimulent leur envie de s'exprimer, c'est suffisant pour qu'ils réalisent des progrès.

Elvira pense que les enfants apprennent beaucoup par imitation et, c'est pourquoi, elle leur lit des histoires. Travailler des aspects techniques, il n'en est pas question avec des petits:

*"...ça je l'ai fait avec des plus grands, mais avec des petits, non. "*

De plus, elle estime qu'il faut, dans les premiers degrés primaires, beaucoup travailler l'oral:

*"...j'ai vraiment privilégié l'oral cette année... (...) pour que les élèves développent l'écrit sous le côté de la communication et du sens, je pense qu'il y a aussi beaucoup à développer l'oral."*

Lorsque nous demandons à Elvira de faire l'inventaire des apprentissages qu'elle juge nécessaire que les élèves réalisent tout au long du cursus primaire, elle nous présente les propositions suivantes:

- dans un premier temps, susciter l'envie d'écrire chez les élèves:

*"...donner aux élèves le goût d'écrire, la technique après elle vient (...) . Ce qui ne veut pas du tout dire qu'il ne faut pas travailler l'aspect technique, mais, moi, j'aurais envie de le travailler quand il se présente, au moment où il se présente."*

- développer également les capacités motrices des élèves pour améliorer, d'un point de vue graphique, leur écriture;

- chez les plus grands, travailler la mise en page:

*"...il me semble que la mise en page ça va plus loin que ça en a l'air: ce n'est pas qu'une question esthétique..."*;

- donner le goût de la poésie aux élèves, ainsi que donner *"le goût d'écrire pour écrire, pour la beauté du texte."*, Elvira nous dit qu'elle en rêverait:

*"Au moins qu'ils aient pressenti qu'on peut ressentir une beauté comme dans l'écoute de la musique, que ça peut être beau... la beauté..."*;

- développer le bagage culturel des élèves:

*"Doter les élèves de beaucoup plus de culture. En fin de 6P, il me semble qu'il y a déjà plein de classiques qu'on pourrait leur lire en classe, même des résumés. Donner aux élèves ce bagage de gens qui ont écrit parce qu'ils avaient... Là, il y a le sens et la beauté. "*

Elvira révèle avoir beaucoup changé. Auparavant, elle aurait privilégié une centration sur des écrits utilitaires, c'est-à-dire apprendre à savoir remplir une déclaration d'impôt, par exemple. *"Là, pour moi, ça ne joue plus, on se dessèche."*, conclut-elle.

En conclusion, nous constatons que l'enseignement qu'Elvira préconise n'est pas soutenu par une progression organisée, l'enseignante préfère attendre que des opportunités se présentent dans la vie de la classe pour travailler telle ou telle notion technique. Il faut, en outre, remarquer que même si elle propose une fois de faire la distinction entre les écrits utilitaires et les écrits littéraires, Elvira ne semble pas accorder de l'importance à la prise en considération de la diversité des genres textuels et des situations dans lesquels ils sont produits pour développer les

capacités scripturales de ses élèves. Nous avons parfois le sentiment que, pour cette enseignante, l'écrit n'a pas d'autre fonction que de se suffire à lui-même et qu'il doit simplement exister pour sa beauté intrinsèque.

#### 4. LES TEXTES ET LES SITUATIONS DE COMMUNICATION

La production écrite qu'Elvira demande à ses élèves de réaliser n'est pas inscrite dans un genre textuel et dans une situation de communication dont les caractéristiques auraient été définies préalablement. Les enfants sont invités à écrire une histoire ou un poème dans un but qui n'est pas explicitement formulé.

Elvira n'a pas cherché, dans ce travail, à placer ses élèves dans des situations d'apprentissage spécifiques. Sans véritablement pouvoir le cerner, nous savons que l'objectif de l'activité est d'encourager les élèves à *"faire des liens entre les sens: la musique, l'odeur..."*.

Les productions écrites les plus faciles à réaliser sont, selon Elvira, les histoires, parce que ce sont des textes qui *"correspondent"* aux enfants: *"...ils aiment les lire et après, ils rigolent, il y a tout un jeu."* L'enseignante fait une seule fois allusion à un autre genre textuel, le texte injonctif. Ses élèves seraient sensibilisés à sa construction parce que:

*"il y en a tout plein qui en ont fait, ils ont recopié en fait, ils ont bien vu comment ça se construisait."*

Les situations de communication dans lesquelles ce genre de textes est produit ne sont pas prises en considération et Elvira ne propose pas à ses élèves des activités d'apprentissage diversifiées pour travailler les différentes dimensions textuelles (contenu, planification, textualisation). En effet, les élèves apprennent, selon Elvira, à maîtriser les caractéristiques du genre injonctif dans des activités de retranscription:

*"...j'ai l'impression qu'ils apprennent comme ça, par bain, par vécu sans théorie..."*.

Dans le discours d'Elvira, les écrits utilitaires ne sont pas mis en valeur, nous avons le sentiment qu'un texte doit être le produit d'un engagement émotionnel pour avoir du prix aux yeux d'Elvira:

*"ce qu'on appelle «bien écrire» agréable à lire ? (...) c'est un style qui n'est pas d'une recette de cuisine, un style plutôt littéraire."*

Quand nous lui demandons quelles sont les caractéristiques d'un écrit de qualité, elle répond d'abord:

*"Hein, ça dépend quoi ! " et ajoute tout de suite: "J'ai envie de dire que c'est quand je sens que justement ce n'est pas intellectuel, que c'est authentique, que la personne qui écrit, elle écrit quelque chose qui la concerne vraiment, qu'elle parle de quelque chose qu'elle connaît pas seulement par les mots, quoi."*

Elle différencie tout de même son appréciation en disant ensuite:

*"...ça dépend de quel type de texte on parle, mais la qualité première, c'est la clarté. Tu peux pas demander les mêmes qualités à des textes de types différents. La seule qualité globale que je pourrais voir, c'est la clarté."*

En conclusion, nous constatons qu'Elvira ne se réfère pas à la typologie des textes pour élaborer son enseignement de l'écrit. Même si elle suggère de placer ses élèves dans *"des situations les plus variées possible"*, ce n'est pas avec l'intention de développer chez eux des capacités d'écriture diversifiées, c'est, nous dit-elle:

*"pour qu'ils puissent trouver dans quelle situation ils sont à l'aise avec l'écriture, à quoi ça sert, pour qu'ils tâtonnent."*

Pour Elvira, le rôle de l'école primaire dans l'enseignement de l'écrit n'est pas d'engager les élèves dans des situations d'apprentissage formelles, il consiste à sensibiliser les élèves à l'écrit:

*"l'école primaire, c'est pour leur permettre de tâtonner, de découvrir à quoi peut bien servir l'écrit."*

## 5. LE GENRE PRESCRIPTIF "RECETTE DE CUISINE"

Travailler avec ses élèves à partir d'un texte "recette de cuisine", Elvira peut le concevoir:

*"A condition de faire la recette et puis de la manger."*

L'enseignante nous dit avoir déjà exploré ce genre de textes avec des enfants plus âgés:

*"J'ai fait ça avec les grands et j'aimais bien, parce que les grands ils comprennent vite le sens de pourquoi on fait ça."*

Ces textes permettent, selon elle, de:

*"observer les différentes calligraphies: les grands titres, les chapeaux, les sous-titres, les légendes des dessins; ..." (p.115), ainsi que "les machins soulignés, les verbes à l'infinitif, tout ça... La construction du texte: qu'on met d'abord le titre, les ingrédients, tout ça.",*

c'est-à-dire de travailler tous les niveaux: la planification, la textualisation, la mise en mots.

Elvira estime qu'il est intéressant de sensibiliser les grands aux dimensions typographiques et à l'organisation textuelle d'un écrit parce qu'*"en deux fois ils ont compris"*. Ce type d'activité n'est pas prioritaire pour les petits. Avec eux, Elvira préfère travailler le sens et le contenu.

Lorsqu'il s'agit de faire référence à d'autres écrits qui pourraient appartenir au genre prescriptif, Elvira cite les règles de jeu, les itinéraires, les consignes.

Elle souhaite écrire le moins possible ce genre de textes, ils l'ennuient:

*"Parce que c'est pas des textes où je parle de moi. Quand je dis le contenu et le sens (dimensions qu'elle privilégie avec les petits), moi j'ai envie que les enfants comprennent que l'on peut parler de soi, que l'écrit, l'oral, la langue en général, c'est un outil pour son développement."*

**Tableau récapitulatif**

Ce tableau juxtapose, sur quatre pages, les éléments d'analyse les plus éloquents pour illustrer, à partir des cinq axes, les représentations que les enseignants ont de l'écrit et de son enseignement-apprentissage.

**Tableau 1 - Synthèse des analyses des entretiens**

|  | Ens. 1<br>Norma  | Ens. 2<br>Giovanni   | Ens. 3<br>Eurydice   | Ens. 4<br>Aïda   | Ens. 5<br>Elvira   |
|--|--|--|--|--|--|
| <b>A</b><br>Pratiques personnelles d'écriture  | privées et activités de loisirs et politiques                              | privées, littéraires, correspondance   | notes et correspondance privées, rares lettres officielles                             | professionnelles : bulletins scolaires<br>privées: correspondance administrative   | professionnelles : préparation d'activités pour classe, privées : poèmes, journal pers.            |
| Difficultés d'écriture   | sans pratique, perte des capacités   | trouver le mot juste et la tournure adéquate                                   | trouver le mot juste, lenteur de l'écriture  | donner une forme cano- nique au contenu (lettres officielles)  | aucune   |
| L'école de son enfance   | pas d'ensei- gnement systéma- tique à l'école et disserta- tion au collège | pratiques d'écriture rares, pas de souvenir d'un ensei- gnement systéma- tique | exercices sur la syntaxe, dictées; disserta- tions et résumés de livres à l'université | pratiques d'écriture gratuites à partir de modèles; imitation de tournures d'auteurs, pas d'apprentissage systéma- tique | pratiques d'écriture rares, éva- luations ar- bitraires. Au collège, contenus inadaptés aux élèves |
| <b>B</b><br>L'activité d'écrire et son appren- tissage<br><br>Dernière production proposée | donner ses impressions sur un événement vécu en classe                     | inventer un poème  | inventer une recette "Bouillon de sorcière"  | raconter, à partir de dessins l'une des scènes d'une pièce de théâtre  | écrire évaluation pour bulletin scolaire, inventer poésie ou histoire                              |

|   | <b>Ens. 1<br/>Norma</b>   | <b>Ens. 2<br/>Giovanni</b>   | <b>Ens. 3<br/>Eurydice</b>  | <b>Ens. 4<br/>Aïda</b>   | <b>Ens. 5<br/>Elvira</b>   |
|---|---|--|---|--|--|
| Capacités qui interviennent dans l'apprentissage            | créativités, spontanéité, compétences internes globales qui se dégradent avec l'éducation | bonne image de soi, désinhibition, connaissances lexicales, maîtrise de l'oral         | motivation, imagination, lexique, réflexe orthographique  | désinhibition, imagination, connaissances, maîtrise de l'oral, de la lecture et de la notion de phrase | désinhibition, spontanéité, compétences internes globales qui se dégradent avec l'éducation          |
| Rapport entre les "idées" et le texte                       | les idées préexistent au texte  | les idées préexistent au texte, il faut trouver les mots justes pour décrire les idées | les idées préexistent au texte, elles sont claires. Mots précis à disposition pour les exprimer | les idées préexistent au texte. Il faut avoir des choses à dire pour pouvoir écrire                    | paradoxe : idées prennent forme dans l'acte d'écrire mais il faut aussi savoir quoi dire pour écrire |
| Rapport entre les contenus et la situation de communication | pas de réflexion particulière sur les sit. de com.  | pas de réflexion particulière sur les sit. de com.                                     | pas de réflexion particulière sur les sit. de com.  | pas de réflexion particulière sur les sit. de com.   | pas de réflexion particulière sur le sit. de com.  |
| Produire un texte   | traduire des événements vécus, libérer des émotions                                       | "sortir des mots qu'on a dans sa tête"   | avoir les mots précis pour écrire un contenu préalablement élaboré dans la tête                 | construire des phrases à partir de mots pour réaliser un texte   | libérer, donner forme à ses émotions intérieures   |
| Motivation pour écrire                                      | créer des situations "sympatiques" et proches est fondamental pour faciliter l'expression | créer un climat de confiance est fondamental pour faciliter l'expression               | proposer des situations proches du vécu pour créer, envie d'écrire                              | proposer des situations où l'élève a son mot à dire  | avoir envie, créer des situations pour que les élèves osent s'exprimer                               |
| Difficultés des élèves                                      | les maladroitures des jeunes élèves sont belles   | angoisse, manque de confiance en soi et carences lexicales                             | carences lexicales, pas d'utilisation de documents référence pour l'orth.                       | notion de phrase pas maîtrisée, rien à dire, difficulté à s'extérioriser                               | blocage, inhibition; pas d'accès à son imaginaire  |



|   | Ens. 1<br>Norma  | Ens. 2<br>Giovanni  | Ens. 3<br>Eurydice   | Ens. 4<br>Aïda  | Ens. 5<br>Elvira  |
|---|--|---|--|---|---|
| Conception de l'apprentissage   | émergence de capacités internes  | par imprégnation ("bain d'écrit")   | s'inspirer de modèles, développer des réflexes, des automatismes                     | développement de capacités internes à partir d'une approche additive  | émergence de capacités internes par "bain"  |
| <b>C Enseignement et progression</b><br>Place de l'intervention de l'enseignant | l'enseignant ne doit pas intervenir dans les premières étapes              | valoriser le travail de l'élève pour lui donner confiance   | dév. l'envie d'écrire, encourager le doute orthogr.                                  | encourager l'expression orale sous diverses formes  | offrir des situations où l'enfant se sent à l'aise, ose s'exprimer                    |
| Enseignement  | être à l'écoute de l'élève et respecter ses processus internes             | partir de l'oral et les sensibiliser aux différents types de textes   | partir du connu; faire découvrir les fonctions de l'écrit avec diff. types de textes | partir de l'oral, travailler les mots, les phrases, les petits textes   | partir de l'oral, encourager la création de contenu, mais pas de travail sur la forme |
| Progression de l'enseignement   | pas d'enseignement jusqu'en 4P, un début d'intervention technique en 5P-6P | des textes considérés les plus simples (dialogues et narrations) vers des textes plus complexes (argumentation) | pas de progression; élaboration au coup par coup, tâtonnements                       | priorité à l'oral avec formulation d'une petite phrase, puis d'une petite description, enfin écriture texte très simple | pas d'enseignement dans les petits degrés, seulement sensibilisation à l'écrit        |
| Contenus d'enseignement   | les contenus ne sont pas précisés  | les contenus ne sont pas précisés   | les contenus ne sont pas précisés  | la notion de phrase, pronominalisation, conjugaison   | calligraphie, dév. goût du beau : poésie et littérature                               |
| Type d'enseignement   | pratiques intuitives: écrire à partir de situations proches de l'élève     | pratiques langagières diverses : parler, lire et écrire   | pratiques intuitives, tâtonnement à partir de situations proches de l'enfant         | stratégies qui reposent sur une conception additive   | pratiques intuitives, écrire pour exprimer ses sensations, ses sentiments intérieurs  |

|   | <b>Ens. 1<br/>Norma</b>  | <b>Ens. 2<br/>Giovanni</b>   | <b>Ens. 3<br/>Eurydice</b>   | <b>Ens. 4<br/>Aïda</b>   | <b>Ens. 5<br/>Elvira</b>   |
|---|--|--|--|--|--|
| <b>Types<br/>d'activités</b>  | de libération de la parole et de structuration seulement à partir de la 5 <sup>e</sup> | d'imprégnation: orales, de lecture et d'écriture   | de confrontation à des écrits diversifiés, de lecture et d'écriture  | exercices d'expression orale, écriture de phrases, de petits textes; exercices de conj. etc              | de libération, d'imprégnation orale et d'écriture  |
| <b>Types<br/>d'exercices</b>  | non précisés   | vague référence aux exerc. de vocabulaire et de contextualisat.  | non précisés   | former des phrases à partir de mots, remplir bulles vierges, etc   | non précisés évocation d'activité d'écriture collective  |
| <b>D<br/>Textes et<br/>contextes</b>  | pas de réflexion sur la diversité textuelle et sur le contexte                         | TYPES narratifs, dialogues, descriptif, injonctif et argumentatif, les caractéristiques ling. et contextuelles ne sont pas discutées | référence aux types descriptif et injonctif. les caractéristiques ling. et contextuelles ne sont pas prises en considération | pas de réflexion sur la diversité textuelle et sur le contexte   | pas de réflexion sur la diversité textuelle et sur le contexte   |
| <b>E<br/>Genre<br/>prescriptif<br/>"recette de<br/>cuisine"<br/>Enseigner<br/>le genre<br/>prescriptif<br/>"recette de<br/>cuisine"</b> | compréhension: lecture silencieuse, réalisation de la recette                          | observation de certaines caractéristiques: formes verbales, lexique (confusions entre le lexique et le contexte)                     | activité sur lexique, sur impératif transdisciplinarité : math   | compréhension : support pour activités de lecture avec objectif final de faire faire recette à la maison | travail sur typographie, organisation du texte, les infinitifs (seulement pour élèves des grands degrés) |

## Chapitre 6

---

### *Analyse comparative des entretiens*

Les analyses des entretiens que nous avons eus avec les enseignants, ainsi que le tableau comparatif auquel elles ont abouti vont nous permettre maintenant d'entreprendre - en nous basant sur les mêmes axes que nous avons dégagés pour procéder à l'étude de chaque entretien - un deuxième niveau d'analyse.

Nous opérerons une synthèse des analyses concernant les entretiens réalisés avec les enseignants. Ceci, dans le but de dégager quelles sont les différences ou les similitudes que l'on constate dans les représentations telles qu'elles apparaissent dans le discours qu'ils tiennent sur l'écrit et son enseignement et/ou d'observer si nous trouvons des invariants dans les conceptions pédagogiques qu'ils nous soumettent.

#### *Caractérisation des représentations des enseignants*

##### *Pratiques personnelles d'écriture des enseignants*

Bien que les pratiques personnelles d'écriture que les enseignants entreprennent le plus couramment diffèrent: certains s'adonnent à la correspondance, à des écrits poétiques ou à la rédaction d'un journal intime, d'autres à

des écrits politiques, administratifs ou professionnels, nous pouvons tout de même mettre en évidence une série de caractéristiques communes.

*Quand et dans quelles circonstances les enseignants écrivent-ils ?*

Les activités d'écriture n'occupent qu'une place relativement modeste dans la vie des personnes interrogées. Ce qui nous frappe le plus, c'est d'observer que, dans le cadre de leur activité professionnelle, les enseignants font un usage particulièrement restreint de l'écriture: ils n'écrivent que pour rédiger des bulletins scolaires et, éventuellement, pour préparer des activités d'enseignement. Cette révélation est assez paradoxale car l'institution scolaire, dans laquelle ils assument une importante responsabilité, fait partie des lieux sociaux où la pratique de l'écrit joue un rôle déterminant.

Nous constatons cependant que les tâches d'écriture privées sont un peu plus fréquemment évoquées dans le discours des enseignants. La diversité des réponses correspond à la diversité des intérêts personnels.

*Quelles difficultés rencontrent-ils lorsqu'ils écrivent ?*

Trouver la forme canonique d'une lettre officielle, trouver le mot précis pour exprimer une idée, ne pas se laisser gagner de vitesse par le flot rapide des pensées, la perte de l'habitude d'écrire, tant d'obstacles que les enseignants disent rencontrer lorsqu'ils écrivent. En dépit de leur apparente diversité, nous constatons que les difficultés d'écriture que les enseignants décrivent sont assez proches. Deux d'entre eux estiment que leur plus grande difficulté est de trouver le mot précis qui pourra exprimer avec exactitude leur idée. Ils manifestent une conception de l'écriture dans laquelle l'un des problèmes fondamentaux

est de trouver une bonne correspondance entre la pensée et le langage. Ils disent avoir les idées dans leur tête, mais manquer des mots pour les exprimer. Cela explique, d'une part, leur préoccupation pour la "justesse" des mots et l'insatisfaction qu'ils éprouvent au niveau de l'expression. Cela explique aussi, d'autre part, la remarque d'Eurydice concernant le décalage entre la lenteur de l'écriture et la vitesse de la pensée qui est présenté, par elle, comme la source la plus importante des difficultés lors de l'écriture.

Notons à cet égard que tous les enseignants interrogés laissent entendre, à un moment ou à un autre de l'entretien, qu'ils accordent un rôle prédominant au lexique dans l'activité d'écriture: écrire, c'est pouvoir, grâce à un vocabulaire plus ou moins riche, copier avec le langage une réalité préalablement organisée et définie. Bien qu'une enseignante, Aïda, exprime tout d'abord des préoccupations qui paraissent un peu différentes - elle se réfère à un manque de connaissance des caractéristiques formelles d'une lettre officielle - nous remarquons que, dans la suite de l'entretien, ses propos révèlent aussi, de manière sous-jacente, cette conception, que nous qualifierons de dominante, selon laquelle le langage est censé être une copie fidèle de la réalité, filtrée par la pensée. Elvira est la seule enseignante à ne pas ressentir de difficulté particulière pour écrire.

*Comment perçoivent-ils leur propre apprentissage de l'écrit ?*

Enfin, lorsqu'ils sont interrogés sur leur apprentissage de l'écrit, aucun enseignant ne se souvient d'avoir bénéficié d'un enseignement systématique. Ils ont tous réalisé, à l'école primaire, mais surtout dans le secondaire, des compositions, des copies de modèles, des dictées, des dissertations et/ou des résumés. Certaines de ces compositions présentent un caractère non-finalisé; les enseignants les perçoivent eux-mêmes comme "gratuites";

rétrospectivement, ils ne voient toujours pas l'intérêt de ces activités. Par conséquent, ils n'ont pas le sentiment d'avoir appris à écrire en pratiquant ce type de productions: ils n'avaient prise ni sur le but des textes à produire, ni sur les critères qui en définissaient la qualité. Eurydice est la seule personne à ne pas remettre en cause l'intérêt de l'enseignement reçu. Aux dires des interviewés, même les nouvelles générations d'enseignants n'ont pas bénéficié d'un enseignement méthodique de la production écrite.

Notons que c'est au fil des questions qui leur sont posées pendant l'entretien que les enseignants prennent conscience de la place limitée qui était réservée à l'enseignement de l'écrit dans leur parcours scolaire. Ils réalisent alors l'importance de construire des outils spécifiques - outils qu'ils ont d'ailleurs de la peine à se représenter concrètement, puisqu'ils admettent ne pas les avoir reçus à l'école - pour permettre l'apprentissage de la composition.

### *L'activité d'écriture et son apprentissage*

Lorsque nous examinons en quoi consistent les représentations que les enseignants ont de l'activité d'écriture et de son apprentissage, nous dégageons quelques différences, mais surtout de nombreuses coïncidences.

### *Quelles ont été les dernières productions proposées en classe ?*

Toutes les activités proposées par les enseignants diffèrent entre elles: les classes ont respectivement produit une poésie, une histoire, une recette, le récit d'un fragment d'une pièce de théâtre, la description d'un événement vécu en classe.

Si cette hétérogénéité nous incite tout d'abord à penser qu'elle est le fruit de pratiques très contrastées de la part des

enseignants, un examen plus approfondi corrige rapidement cette première impression en révélant bien des aspects communs. Premièrement, aucune des activités d'écriture proposées par les enseignants dans leur classe ne poursuit un but concret qui pourrait orienter et justifier la démarche d'écriture des élèves. C'est en tant qu'élèves, qui s'appuient sur leur expérience de la vie scolaire pour identifier les attentes de leur maîtresse, qu'ils se construisent en certain nombre de repères pour réussir leur tâche d'écriture. Leur destinataire implicite est toujours le même: l'enseignant qui attend de ses élèves qu'ils mettent en pratique un certain nombre de capacités (maîtriser l'orthographe, avoir des idées, de l'imagination, choisir un vocabulaire riche, etc.). Ce n'est que dans leur forme que les activités d'écriture varient; les enseignants semblent considérer qu'un texte peut n'exister que par lui-même et pour lui-même et que le savoir écrire est un savoir-faire global.

*Quelle est la place accordée aux contenus thématiques et aux contextes dans les activités d'écriture ?*

Si les rôles de l'énonciateur et du destinataire, ainsi que le but du texte ne sont pas exploités dans les consignes de production, le discours des enseignants fait, en revanche, parfois référence aux contenus à intégrer dans le texte. Deux enseignants manifestent un intérêt plus poussé pour cette question et, fidèles à leur conception où les idées préexistent au texte: "il faut d'abord avoir quelque chose à dire", proposent de partir d'un événement vécu. Dans les deux cas, c'est une expérience commune à tous les élèves, la naissance des poussins dans la classe ou une pièce de théâtre, qui sert de référent et de préparation des contenus pour l'écriture. On observe également ce souci de préparer préalablement les contenus chez l'enseignante qui demande de rédiger une recette "bouillon de sorcière" à ses élèves. Dans ce cas, des images sont utilisées pour activer des

contenus, faire trouver des mots aux élèves et développer ainsi leur l'imagination.

*Quelles consignes de production donnent-ils aux élèves ?*

Les consignes des enseignants, soit ne contextualisent pas les situations de communication et ne permettent donc pas aux élèves de se représenter d'une manière claire la tâche à réaliser, soit contiennent trop d'exigences de niveaux différents (orthographe, contenus, imagination, lexique, etc.) qui, présentées simultanément, empêchent les élèves de se faire une idée claire de ce qui est demandé. Les deux types de consignes aboutissent, de notre point de vue, à des résultats similaires: l'outillage des élèves est trop limité pour qu'ils se représentent le texte à produire. Les difficultés des élèves sont encore renforcées par l'absence d'un corpus de textes auxquels ils pourraient se référer pour cerner ce qui est attendu.

En ce qui concerne la modalité des consignes, nous constatons, chez les enseignants interrogés, une préférence pour la forme orale. En effet, aucun d'entre eux n'a évoqué l'intérêt de présenter à l'aide d'une consigne écrite la tâche à réaliser. Pourtant, une telle modalité peut avoir l'avantage de permettre à l'enfant de visualiser ce qu'on lui demande de faire et d'y revenir en cas d'incompréhension ou de doute. Toujours dans le même ordre d'idées, il faut avouer que, lors de l'entretien, nous avons été surpris, d'une part, d'entendre les enseignants nous révéler que leur pratique de l'écriture dans le domaine professionnel était peu importante et, d'autre part, de ne pas constater chez eux une préoccupation particulière pour les problèmes liés à la rédaction des consignes de production; cela d'autant plus que l'une des personnes interrogées a déploré la mauvaise interprétation par ses élèves de la consigne qu'elle leur avait proposée oralement. A cet égard, nous savons qu'il n'est pas simple d'élaborer des consignes qui soient adaptées, non



seulement au niveau scolaire de la classe, mais aussi à l'hétérogénéité des élèves.

En résumé, ce qu'il nous semble important de mettre en évidence, c'est le caractère généralement succinct des consignes formulées par les enseignants, ainsi que les implicites et les non-dits sur lesquels elles reposent. Lors de la production des textes, les élèves doivent dégager par eux-mêmes le contrat didactique de la classe.

*Quelles sont, selon eux, les capacités nécessaires pour écrire ?*

Les capacités que les enseignants estiment nécessaires pour écrire sont assez proches, bien que, il faut le préciser, deux d'entre eux, Norma et Elvira, se distinguent de leurs collègues en présentant des positions plus tranchées: les élèves possèderaient, selon elles, des capacités initiales dont l'épanouissement serait souvent menacé par les contraintes que l'éducation scolaire impose. Autrement dit, plutôt que de favoriser leur développement, l'école risquerait davantage de provoquer une dégradation progressive de ces "prédispositions". Si les autres personnes interviewées expriment un point de vue plus nuancé, les propos les plus récurrents restent toutefois en relation avec la libération de la "parole" des élèves: l'envie d'écrire, la motivation, la bonne image de soi, la créativité, la spontanéité, l'imagination (avoir quelque chose à dire ou bien avoir la capacité d'inventer), oser s'extérioriser, être capable d'exprimer ses émotions et se désinhiber sont des attitudes qui sont considérées comme étant des qualités déterminantes pour écrire. Nous sommes tentés de penser que les enseignants considèrent que leur rôle consiste en priorité à débloquer les élèves pour qu'ils puissent découvrir leur besoin naturel d'écrire ou lui donner libre cours.

Peu de capacités spécifiques à la production écrite sont évoquées par les enseignants. Ils mentionnent surtout des

capacités linguistiques générales, telles que la maîtrise de l'oral, de la lecture, du lexique et de la syntaxe, en les présentant comme des prérequis. "Avoir le réflexe de recherche orthographique" est aussi considéré par l'une des enseignantes comme une capacité nécessaire pour écrire.

*Comment conçoivent-ils l'apprentissage de l'écrit ?*

Norma et Elvira, nous l'avons vu, présentent une position résolument biologique où le rôle de l'environnement et de l'école dans l'apprentissage de la composition est secondaire, voire un obstacle à l'émergence des dons reçus. Giovanni et Eurydice donnent plus d'importance aux stimulations externes et parlent d'imprégnation et de bain de textes. Mais les activités propres à l'élève, lorsqu'il est confronté à la production de textes, ne sont pas abordées ou alors sont décrites en termes de difficultés affectives (angoisse de la page blanche, image de soi) ou en termes de recherche lexicale. Relevons qu'en ce qui concerne Aïda, celle-ci propose une conception additive de l'apprentissage qui va du simple au complexe: pour apprendre à écrire un texte, il faut d'abord maîtriser les mots, ensuite comprendre la notion de phrase, être capable d'en construire, puis montrer qu'on est en mesure de rédiger des petites descriptions ou des fragments de texte qui ensuite peuvent être intégrés dans une unité plus large, le texte.

Cette vision additive de l'apprentissage, qui relève du sens commun, est très ancrée chez les enseignants: il faut attendre que l'élève dispose de tous les éléments pour qu'il puisse construire son texte. En effet, beaucoup d'enseignants, y compris au Cycle d'orientation, considèrent qu'il est nécessaire de maîtriser séparément les différentes composantes qui entrent en ligne de compte dans un texte (lexique, orthographe, construction de la phrase, accords, etc.) avant d'aborder la production dans toute sa complexité. Précisons, dans le même ordre d'idées, que, pour certains

des enseignants interviewés, la maîtrise de l'oral et de la lecture constitue également une condition nécessaire à l'apprentissage de l'écriture.

La croyance qu'apprendre à écrire c'est faire émerger chez les élèves des compétences internes, telles que, par exemple, l'imagination, la spontanéité, la créativité, la confiance en soi, un "sens inné" de la phrase ou du texte, en les plaçant dans des situations proches de leur "vécu", est, nous le constatons, assez répandue. C'est davantage une centration sur l'apprenant qu'une réflexion sur l'objet d'apprentissage qui est généralement privilégiée par les enseignants. Tout se passe comme si l'émergence de ces compétences globales innées pour l'écriture était plus importante que l'enseignement et l'apprentissage de différents textes sociaux.

En résumé, nous pouvons dire que ces conceptions de l'apprentissage sont partiellement constructivistes dans la mesure où l'émergence des prédispositions des élèves et la simple imprégnation ou la copie de modèles l'emportent sur le travail concret à partir de l'objet texte.

### *Qu'est-ce que produire un texte ?*

Pour tous les enseignants, produire un texte est considéré comme une activité cognitive permettant de traduire en mots les émotions ressenties et les contenus élaborés par la pensée. La dimension communicative, quant à elle, est peu prise en considération.

### *Quelle est l'importance accordée à la motivation pour écrire ?*

Pour que les élèves écrivent, il faut leur donner envie en créant des situations "sympathiques" proches de leurs préoccupations. Il est essentiel de créer un climat de confiance pour les encourager à exprimer leurs émotions, à

développer leur créativité, à donner libre cours à leur imagination. Tous les enseignants estiment que la motivation est une condition indispensable pour faire écrire les élèves et se montrent très soucieux de créer des situations attractives et originales du point de vue pédagogique. En cohérence avec leur conception générale de l'écrit, les enseignants s'appuient davantage sur une motivation qui exploite l'expression de soi que l'utilité de l'apprentissage de certains textes sociaux.

*Quelles sont les difficultés d'écriture les plus fréquentes chez les élèves ?*

Dès qu'ils évoquent les problèmes et maladresses associés à l'activité d'écrire, nous observons trois attitudes chez les enseignants face aux productions de leurs élèves. Les uns se réfèrent principalement aux blocages psychologiques des élèves qu'il faudrait dépasser. Les autres considèrent que les erreurs des jeunes apprenants incarnent leur spontanéité et leur "génie" créateur. Les autres encore insistent sur les carences orthographiques, lexicales et syntaxiques. Si les enseignants tiennent un discours sur les prédispositions ou les difficultés de certains élèves, ils ne les exploitent pas forcément pour orienter leur enseignement. Cette attitude se traduit par l'absence d'observations plus fines sur les productions des élèves et par une faible prise en considération de leurs capacités initiales. Même si la centration sur les capacités de l'élève apparaît comme une option pédagogique communément acceptée par les enseignants, celle-ci nous semble davantage un principe philosophique qu'un support stratégique qui permet de nouveaux apprentissages.

*L'enseignement de l'écriture et sa progression*

L'enseignement de l'écriture et sa progression ne sont pas faciles à cerner concrètement. Cependant, à la lumière des analyses des premiers entretiens, nous pouvons aisément observer, que les enseignants sont guidés par la conviction que l'enseignement de l'écrit s'élabore à partir de situations d'imprégnation variées: lecture d'histoires, échanges oraux, description de dessins, d'images, etc. et que leur action s'articule surtout autour de la notion de plaisir et d'envie. En revanche, lorsqu'il s'agit de cerner plus précisément ce qui caractérise leur enseignement, nous nous "heurtons" à une formalisation superficielle de leur part: ils disent s'abandonner surtout à leur intuition, agir par "tâtonnements" et "au coup par coup". Il est vrai qu'en ce qui concerne l'enseignement de l'écrit à l'école primaire, aucun programme officiel ne définit ni l'ordre ni la nature des apprentissages que les élèves doivent réaliser dans ce domaine. Si l'absence de contraintes à ce niveau est plus ou moins bien ressentie par les enseignants, il demeure toutefois difficile pour eux d'avoir une représentation claire de la progression à suivre dans la construction des capacités des élèves.

*Quelle place est accordée à l'intervention de l'enseignant ?*

Si les enseignants sont unanimes pour affirmer que leur rôle consiste prioritairement à développer l'envie d'écrire, à encourager l'expression des élèves sous toutes ses formes, à leur offrir des situations où ils se sentent à l'aise, à valoriser leur travail de production, il n'est cependant pas possible de cerner concrètement de quelle nature est le dispositif qu'ils mettent en place pour atteindre ces objectifs. Deux d'entre eux, Norma et Elvira, ont des positions relativement claires: ils estiment qu'une intervention active, soutenue par un projet d'enseignement/apprentissage organisé, n'est pas vraiment

nécessaire dans les premières années de scolarité pour apprendre à écrire. Norma, par exemple, préconise, en effet, une attitude non-interventionniste de l'enseignant pendant les premières étapes de l'apprentissage, c'est-à-dire jusqu'à la 4-5P environ.

### *Un enseignement pour développer quelles capacités ?*

Même si, lorsqu'ils parlent de leur enseignement, quelques enseignants font allusion à la diversité textuelle, l'enseignement qu'ils proposent s'inscrit dans la logique des représentations qu'ils ont de l'activité d'écrire. Selon eux, enseigner l'écrit, c'est développer des capacités "micro" chez leurs élèves, c'est-à-dire des capacités liées à la maîtrise de l'orthographe, des accords, de la construction de la phrase, de la conjugaison, du lexique, de la ponctuation etc., et ceci au détriment d'un travail sur les capacités "macro", qui, elles, porteraient, par exemple, sur des questions de planification de texte, sur l'usage des unités linguistiques dans une vision globale du texte (reprises anaphoriques <opérations de cohésion>, organisateurs textuels <opérations de connexion>, opérations de modalisation). Enseigner l'écrit, c'est aussi, d'une part, développer des capacités générales d'écriture (cf capacités "micro") qui seraient transférables dans n'importe quelle situation de production, ou/et, d'autre part, mettre en place des stratégies - offrir un bain d'écrit, développer la confiance en soi, désinhiber - pour que les élèves créent du contenu. A ce propos, l'une des enseignantes, Elvira, répète à plusieurs reprises que, dans les premières années de scolarité, l'encouragement à la création de contenu importe plus que la forme.

Relevons encore que cette enseignante estime que ce sont les capacités motrices des élèves qu'il faut en priorité développer pour faciliter leur travail d'écriture. Selon elle, les principales difficultés que ses élèves rencontrent lorsqu'ils écrivent sont imputables à un manque

d'entraînement au niveau moteur. L'enseignante préconise, par conséquent, des activités de copie pour familiariser les élèves au "geste graphique" et les amener ainsi à écrire facilement. Nous devons constater que cette position révèle une conception assez banale de l'activité d'écrire. En effet, à la lumière de ces propos, nous pouvons inférer que l'enseignante postule que, lorsqu'ils auront automatisé tout ce qui a trait au geste "graphique", les élèves seront en mesure d'écrire avec fluidité tout ce qu'ils ont en eux, qu'ils pourront transcrire, sans être freinés par des problèmes calligraphiques, le contenu qu'une "voix intérieure" leur dicte.

Autrement dit, selon cette enseignante, tout serait déjà "là", mais des difficultés motrices empêcheraient le jaillissement de la source interne existante. Cette simplification, faut-il le souligner, fait l'impasse d'une série de processus cognitifs autrement plus complexes - représentation du contexte social, du contexte physique, ainsi que du référent et traduction linguistique de cette représentation - qu'il serait avantageux de mieux connaître si l'on souhaite réellement améliorer l'efficacité de notre action d'enseignement. Relevons, par exemple, que l'automatisation du geste graphique, en permettant d'écrire plus vite, pourrait jouer contre la qualité d'écriture. En effet, si l'on admet qu'écrire c'est, en quelque sorte, "penser", il y a tout lieu de craindre que soit compromise la qualité d'un travail de production réalisé avec trop de précipitation.

*Quelles étapes prévoient-ils dans la progression de l'enseignement ?*

Lorsqu'ils sont invités à concevoir leur enseignement en termes de progression, les enseignants sont un peu désarmés: ils nous donnent l'impression de n'avoir pas eu, jusqu'à ce jour, l'occasion d'élaborer formellement cette dimension de leur travail. A part Norma et Elvira qui, toutes les deux, se prononcent contre un enseignement

particulier de l'écrit jusqu'en 4 ou 5P, les interviewés suggèrent de commencer à enseigner l'écrit à partir de situations proches de l'élève, ces situations étant, selon eux, celles qui sont les plus simples. Sont proches les situations qui font référence au monde des animaux et à l'univers fantasmatique des enfants, c'est-à-dire les histoires, les contes, les légendes, ainsi que celles qui ont trait à des événements de la vie de la classe, par exemple.

En outre, tous les enseignants estiment qu'un travail préalable sur l'oral est indispensable pour apprendre à écrire. Certains pensent, nous l'avons vu précédemment, que l'enseignement de la lecture doit précéder celui de l'écrit. Au détriment d'une approche qui privilégierait l'articulation entre des activités portant sur l'oral, la compréhension et la production, nous remarquons que les enseignants préfèrent proposer un enseignement de type cumulatif à leurs élèves. En effet, lorsqu'ils nous décrivent leur enseignement, ils le décomposent en différentes étapes qu'ils juxtaposent dans un ordre successif. L'apprenant ne peut réussir la suite du parcours qu'à condition d'avoir réalisé les apprentissages proposés dans les étapes préalables: on est censé apprendre d'abord à parler, ensuite à lire, ensuite à écrire. Lorsqu'Aïda propose de travailler d'abord les mots, ensuite les phrases, enfin des petits textes, elle opère un découpage de l'enseignement de l'écrit qui illustre de manière éloquente cette préférence pour un enseignement cumulatif.

En ce qui concerne la progression au niveau des genres textuels, nous remarquons que, généralement, les enseignants travaillent prioritairement le discours narratif et le récit conversationnel avec leurs élèves, comme si ces deux genres fournissaient les bases permettant d'introduire ensuite d'autres types textuels. Le genre narratif est considéré à l'unanimité comme le genre le plus simple, alors que le dialogue fait l'objet d'une réserve: l'une des enseignantes interrogées estime en effet que produire des dialogues est une activité complexe pour les enfants et qu'elle ne doit pas être abordée dans les premières années de



leur scolarité. Aucun enseignant ne propose d'envisager son enseignement à partir d'une progression qu'il organiserait à l'intérieur d'un genre textuel. Giovanni, lui, présente une progression d'un genre vers un autre en proposant, sans donner de justifications formelles, la chronologie suivante: tout d'abord, il faut travailler le dialogue avec les élèves, ensuite la narration, puis le texte injonctif et enfin la description.

Il est important de relever encore que cette réflexion portant sur la progression de l'enseignement des genres est menée en-dehors de toutes considérations sur l'aspect communicationnel de la langue. En effet, les caractéristiques de la situation de communication dans laquelle un texte est produit ne sont jamais prises en considération pour formaliser ce qui peut constituer la difficulté du texte en question. Ce sont uniquement ses qualités intrinsèques qui permettent de décider s'il est facile ou difficile à comprendre ou à produire: par exemple, les enseignants estiment qu'un texte est difficile lorsqu'il est long, lorsqu'il est constitué de phrases "à tiroirs", d'un lexique compliqué et lorsqu'il ne fait pas référence à des préoccupations proches de l'enfant.

### *Quel temps est consacré à l'enseignement de l'écrit ?*

Lorsque nous examinons le discours que les enseignants tiennent à propos du temps qu'ils consacrent à l'enseignement de l'écrit, nous dégageons un paradoxe: alors que tous les enseignants interrogés affirment à l'unanimité qu'il est important que les élèves écrivent beaucoup pour apprendre à produire, ils révèlent dans la même foulée qu'ils ne consacrent que peu de temps aux activités d'écriture. Autrement dit, les enseignants nous disent être conscients que tout apprentissage nécessite du temps, mais ils ne nous proposent pas une vision de leur pratique qui traduise le souci d'offrir à leurs élèves des moments d'apprentissage de l'écrit suffisamment nombreux ou suffisamment diversifiés.

*Quels sont les contenus d'enseignement ?*

Les entretiens et leur analyse ne nous donnent pas suffisamment d'éléments pour que nous puissions nous représenter concrètement quels sont les contenus d'enseignement que les enseignants interrogés proposent à leurs élèves. Nous savons certes que Norma et Elvira n'envisagent pas un enseignement structuré de l'écrit, mais nous ignorons en quoi consiste le dispositif qu'elles mettent en place pour, soit susciter l'envie d'écrire chez leurs élèves, soit stimuler leur imagination ou leur capacité créatrice. Quant à Giovanni, Eurydice et Norma, ils évoquent bien sûr des préoccupations liées au lexique, à l'orthographe, à la syntaxe ou ils font référence à une sensibilisation aux différents genres textuels, mais jamais ils ne précisent formellement quels sont les contenus de leur activité d'enseignement. En résumé, nous pouvons dire que, lorsqu'ils parlent de leur enseignement, les enseignants font généralement référence à des savoirs notionnels et à des "savoir-être" plutôt qu'à des savoir-faire opératoires précis.

*Quelles démarches d'enseignement ?*

Lorsque nous avons précédemment approfondi la question de l'enseignement et sa progression, nous avons déjà pu nous faire une idée du type d'enseignement qui était pratiqué par les titulaires participant à cette recherche. En effet, nous avons remarqué que les propositions d'activités ont souvent un caractère improvisé et que l'intervention des enseignants n'est pas forcément soutenue par un projet d'apprentissage explicitement élaboré. Plutôt que de s'appuyer sur des objectifs préalablement définis, ils privilégient généralement des démarches intuitives à partir de situations proches des élèves. Plus que la décision de travailler un genre textuel spécifique, ce sont les opportunités qui se présentent dans la vie de la classe ou le désir d'encourager la capacité de s'exprimer des élèves qui

dictent le choix de la production que les enseignants vont faire réaliser à leurs élèves. D'ailleurs, lorsqu'ils font référence à la dernière activité d'écriture qu'ils ont proposée dans leur classe, plusieurs d'entre eux évoquent prioritairement son thème - décrire la naissance des poussins, raconter l'une des scènes d'une pièce de théâtre, écrire une auto-évaluation - plutôt que le genre dans lequel cette activité s'inscrit. Autrement dit, le choix des activités de production est réalisé, non pas à partir d'une entrée "activité langagière", mais à partir d'une entrée thématique.

*Quelles activités sont proposées pour améliorer l'écriture ?*

Deux enseignantes, Norma et Elvira insistent sur la nécessité de réserver une place de choix aux activités de libération de la parole pendant les premières années scolaires. Les autres enseignants, nous l'avons vu, sont plus nuancés, mais ils estiment également important de créer des conditions qui favorisent l'éveil du goût pour l'écrit chez leurs élèves et proposent pour cela une "imprégnation", un "bain" d'écrit dont la forme et le contenu restent cependant difficile à définir précisément: expression orale, lecture d'histoires, confrontation à des écrits diversifiés, activités d'écriture introduites au gré des occasions qui se présentent dans la classe.

Le domaine des activités dites de structuration, qui n'est pas négligé pour autant, semble toujours traité en-dehors de toute préoccupation textuelle. En effet, les notions abordées ne sont jamais insérées dans un projet d'écriture spécifique qui pourrait justifier, aux yeux des élèves, l'intérêt de réaliser les exercices d'orthographe, de vocabulaire, de conjugaison proposés par l'enseignant.

*Quelles formes prennent les exercices proposés ?*

Relevons encore qu'à part Aïda qui donne quelques renseignements sur le type d'exercices qu'elle soumet à ses élèves - former des phrases à partir de mots donnés, remplir des bulles vierges, exercices lacunaires, etc. -, nous n'avons à disposition aucune indication qui puisse nous permettre de nous représenter quelles formes peuvent prendre ces activités de structuration.

*Les textes et la situation de communication*

Tout d'abord, nous devons constater qu'aucune réflexion sur la diversité textuelle n'est véritablement entreprise par les enseignants. Si ces derniers savent - sans en connaître forcément les caractéristiques respectives - qu'il existe plusieurs genres textuels, la plupart du temps, ils ne maîtrisent pas vraiment l'intérêt de travailler à partir d'une typologie des genres.

Le regard que les enseignants portent sur l'entité texte n'est, en effet, jamais éclairé par la prise en compte des paramètres de la situation de communication. Par exemple, s'ils considèrent que le genre descriptif est difficile, c'est davantage parce qu'ils estiment qu'il faut avoir à disposition un lexique qui permet de nommer de manière appropriée les différentes parties de l'objet que l'on a choisi de décrire, que parce que l'activité cognitive, qui consiste à opérer des choix discursifs vraiment adaptés aux paramètres de la situation de communication, est particulièrement complexe dans un travail de description: réaliser, à l'intention de sa maîtresse, la description de son animal préféré nécessite, précisons-le, des choix discursifs fondamentalement différents de ceux qui sont faits lors de la description du même animal dans une petite annonce "avis de recherche". Dans ce cas, si l'élève souhaite atteindre son but - retrouver l'animal -, il doit, par exemple, produire un texte court et cibler sa description en fonction de la situation de

communication dans laquelle il se trouve. Par conséquent, il sélectionnera, pour ses lecteurs potentiels, des informations portant essentiellement sur les caractéristiques physiques de l'animal. En effet, il n'est pas nécessaire que le destinataire d'un avis de recherche sache, par exemple, que l'animal familial égaré adore l'émincé de poulet pour le retrouver...

En conclusion, nous constatons que le rapport qui existe entre les textes et les situations de communication n'est jamais exploité par les enseignants pour construire chez les élèves des outils leur permettant d'apprendre à écrire. L'activité d'écriture est encore conçue par eux comme une capacité générale qui se développe surtout à partir de la maîtrise progressive de l'orthographe, de la syntaxe, de la conjugaison et du lexique. Lorsque des interviewés disent confronter leurs élèves à différents genres textuels, ce n'est apparemment pas avec l'objectif de mettre en évidence comment l'interdépendance entre texte et contexte intervient sur le choix des unités linguistiques, ni non plus avec celui de mettre à disposition des élèves des écrits sociaux de référence pour guider leur travail de production. Il s'agit simplement d'une imprégnation informelle au monde écrit.

### *Le genre prescriptif "recette de cuisine"*

Tous les enseignants accueillent favorablement le texte "recette de cuisine" qui leur est soumis. Ils peuvent tout à fait envisager un travail avec leurs élèves à partir de ce support, mais à condition, nous disent certains d'entre eux, de réaliser la recette. Cette réflexion de leur part illustre peut-être un point de vue assez répandu chez les enseignants, selon lequel il est plus "pédagogique" de proposer du réel aux élèves que de les confronter à des situations fictionnelles.

Les enseignants voient la possibilité d'entreprendre une activité de production à partir de la réalisation d'une recette de cuisine pour exploiter cette "expérience vécue"

dans le cadre de l'expression écrite. Nous voyons que ce sont les dimensions "préparation des contenus" et "traduction d'une expérience vécue" qui sont privilégiées aux dépens des dimensions communicatives de ce genre textuel. En effet, si nous considérons que l'une des caractéristiques du texte "recette de cuisine", du point de vue de la communication, est que l'auteur doit faire comprendre à un destinataire absent quelle est la démarche à suivre pour pouvoir réussir un plat de cuisine, nous réalisons à quel point il serait souhaitable qu'un travail préalable pour clarifier le but du texte soit entrepris avec les jeunes élèves. Ceci afin de les aider à mieux se situer lors de l'écriture.

Quand les enseignants sont invités à présenter la manière dont ils exploiteraient le texte prescriptif qu'ils ont entre les mains, tous les enseignants - sauf Norma qui suggère d'utiliser le texte pour une activité de lecture silencieuse - proposent de réaliser des activités à partir de certaines caractéristiques du texte "recette": travail sur l'impératif, le lexique "spécialisé", l'organisation spécifique du texte, les caractères typographiques, etc. Nous remarquons que ce qui donne leur sens et leur finalité aux suggestions des enseignants ce n'est pas l'objectif de développer chez leurs élèves une pratique langagière spécifique - ici, la production d'une recette -, mais plutôt l'opportunité de travailler diverses "notions formelles" qu'il faudrait autrement de toute façon approfondir à un moment ou à un autre dans le cadre de l'enseignement grammatical. La recette de cuisine est envisagée comme une activité-cadre qui offre la possibilité de réaliser des exercices isolés de structuration. Par exemple, le texte "recette" comporte un intérêt aux yeux des enseignants plutôt parce qu'il leur offre la possibilité de travailler l'impératif en tant que notion faisant partie du programme que parce qu'il pourrait être envisagé dans une situation de communication qui donne sens à son emploi: s'adresser à un destinataire pour lui faire faire quelque chose. Autrement dit, l'activité "recette" est au service du programme grammatical et les exercices de

structuration ne sont pas proposés pour instrumenter l'élève dans une activité de communication spécifique.

Par ailleurs, aucun enseignant ne prévoit le recueil et l'observation de textes dans des manuels de cuisine, ni n'anticipe les problèmes d'écriture que les élèves de 3P pourraient rencontrer s'ils produisaient ce genre de texte, ce qui, de toute façon, n'entre pas dans les prévisions des enseignants.

En résumé, nous voyons que même si l'ensemble de l'entretien traite davantage de problèmes d'écriture, les enseignants prévoient plus volontiers de réaliser une activité de lecture avec ce texte prescriptif. En outre, les quelques activités de structuration prévues en français sont décontextualisées: la situation d'interaction dans laquelle on se sert d'une recette n'est pas exploitée.

## *Synthèse*

### *Une certaine homogénéité dans les représentations*

Au terme de cette analyse, nous souhaitons mettre en évidence les aspects qui nous paraissent susceptibles d'apporter des éléments de réponse aux questions que nous nous posons sur la nature des représentations que les enseignants ont de l'écrit et de son enseignement. Avant cela, rappelons rapidement, pour donner à ces commentaires le relief qu'ils méritent, une série de points concernant le profil des enseignants choisis dans le cadre de cette recherche. A part le fait qu'aucun d'entre eux n'a bénéficié, dans le cadre de la formation continue, d'une mise à jour dans le domaine de la didactique du français et qu'ils sont actuellement tous titulaires d'une classe de 3 ou 4P, aucune caractéristique commune ne rapproche les personnes interrogées. Au contraire, plusieurs choses les différencient: leur sexe, leur âge, leur "idéologie" de l'éducation, leur nombre d'années d'enseignement, leur parcours

professionnel (travail en équipe pédagogique, en duo, expérience de GNT, lieu de travail ville/campagne, populaire/résidentiel, etc.), ainsi que leurs intérêts personnels.

Si l'hétérogénéité des enseignants et la diversité de certaines de leurs réponses nous ont tout d'abord incités à croire que nous dégagerions, dans le cadre de cette recherche, des représentations sur l'écrit forcément très contrastées, la confrontation des analyses de tous les entretiens nous amène, au contraire, à constater que cette attente était tout à fait erronée. En effet, la synthèse, que nous venons de réaliser fait surtout apparaître une certaine uniformité des points de vue exprimés.

Nous pouvons relever premièrement que tous les enseignants nous livrent des conceptions qui sont fortement déterminées par leur propre expérience de l'apprentissage de l'écrit et par la perception qu'ils ont d'eux-mêmes dans l'activité d'écrire. En effet, les critères à partir desquels ils identifient les capacités d'écriture de leurs élèves sont très proches de ceux à partir desquels ils s'évaluent et disent avoir été évalués lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves. Pour décrire ce qu'est "bien écrire", ils se réfèrent aux normes traditionnelles de ce qu'on appelle "le bon français" et évoquent des capacités générales, telles que: savoir trouver la bonne tournure de phrase, utiliser un vocabulaire riche et précis, proposer des idées originales, avoir un joli style, rédiger proprement et correctement, etc.

Nous observons, ensuite, que leurs propres pratiques d'enseignement sont très voisines de celles auxquelles ils ont été confrontés lorsqu'ils ont appris à écrire. Par exemple, à l'image de ce qu'ils ont vécu en tant qu'apprenants, ils proposent à leurs élèves des tâches d'écriture qui sont généralement déconnectées de leur fonction de communication, c'est-à-dire des textes conçus comme des activités purement scolaires dont le but est d'écrire pour écrire; ils sous-estiment le travail de préparation et ne fournissent que peu d'outils concrets aux enfants, ils formulent des consignes qui ne leur permettent pas de se



représenter le texte à produire et ils attendent d'eux qu'ils sachent écrire un texte avec, pour seuls instruments, des connaissances orthographiques, lexicales et/ou syntaxiques.

Deuxièmement, nous pouvons remarquer que toutes les personnes interviewées proposent une conception de l'activité d'écrire qui est fort éloignée, voire opposée, à celle qui donne son sens aux pratiques innovantes. En effet, les enseignants conçoivent le langage écrit comme une compétence générale - un savoir-faire transposable dans n'importe quelle situation - qui se développe grâce à l'émergence d'un ensemble de capacités internes, tandis que les auteurs des séquences didactiques, par exemple, défendent une conception, selon laquelle le langage écrit est considéré comme une activité complexe, dont le développement est étroitement lié au développement des capacités à s'adapter aux situations de communication.

La portée de cette représentation que les enseignants ont de l'activité d'écrire est, il faut le souligner, considérable car, comme nous le voyons dans les entretiens, elle détermine fondamentalement l'ensemble du discours des enseignants et leur action sur le terrain. Par exemple, nous voyons, d'une part que, lorsque ces derniers sont invités à parler de leur enseignement, plusieurs d'entre eux "avouent" n'attribuer qu'une importance secondaire à l'effet de leurs interventions comme si l'apprentissage n'était pour ainsi dire qu'exclusivement le fruit d'une maturation "naturelle" des élèves. D'autre part, quand il s'agit d'envisager une progression dans l'enseignement de l'écrit, la plupart des enseignants laissent entendre que les apprentissages doivent être organisés selon un ordre obligé: l'enfant, selon eux, serait d'abord en mesure d'apprendre à parler, ensuite il apprendrait à lire et enfin à écrire. Cette vision chronologique et cumulative des apprentissages, où chaque étape constitue un passage obligé, semble une fois de plus nourrie par la conviction qu'il existerait, dans le développement de l'enfant, des stades à partir desquels l'enseignement devrait être défini.

| Représentations sur | Les enseignants  |
|---------------------|--|
| Le langage          | <ul style="list-style-type: none"><li>- correspondance entre le langage et la pensée;</li><li>- préexistence et priorité de la pensée sur le langage</li></ul>   |
| L'activité d'écrire | <ul style="list-style-type: none"><li>- transcription de contenus préexistant dans la pensée</li></ul>   |
| L'apprentissage     | <ul style="list-style-type: none"><li>- émergence de prédispositions innées;</li><li>- développement d'une capacité après l'autre dans une progression linéaire et chronologique;</li><li>- global, c.-à-d. apprentissage de capacités sensées être transférables dans n'importe quelle situation de production</li></ul>  |
| L'enseignement      | <ol style="list-style-type: none"><li>1) le développement précède l'enseignement;</li><li>2) intuitif, par tâtonnements, au coup par coup;</li><li>3) global, à partir d'exercices de structuration sur l'orth., la conj., le voc., etc.;</li><li>4) à partir des intérêts, des besoins, de situations proches de l'élève;</li><li>5) à partir de textes «scolaires» écrits dans le but de répondre à l'attente du professeur;</li><li>6) général, sans se poser la question de la diversité textuelle;</li><li>7) progression additive : mot, phrase, texte;</li><li>8) du simple au complexe;</li><li>9) sans une vraie prise en compte des problèmes spécifiques des élèves;</li><li>10) corrections normatives</li></ol> |

Tableau 2 - Récapitulatif des principales conceptions et pratiques proposées

## CONCLUSION

Au terme de cette étude, nous allons commenter les résultats qui nous paraissent être les plus importants, parce qu'ils pourraient, entre autres, avoir des conséquences aussi bien dans l'introduction d'innovations dans le domaine de l'enseignement de l'écriture que sur la formation continue des enseignants.

En ce qui concerne l'appareil conceptuel présenté, nous avons décidé, pour éclairer notre problématique, d'accorder la priorité à trois notions: les notions de *transposition didactique*, de *représentation de l'écriture* et celle d'*enseignement/apprentissage de l'écrit*. Pour la première, nous nous sommes inspirés du fondateur du concept de transposition didactique (Chevallard, 1991), même si nous adhérons à certaines critiques introduites par les didacticiens du français. Cette notion nous a permis, entre autres choses, d'éclairer les statuts des savoirs relatifs à l'écrit et de situer notre place de chercheur et formateur dans la noosphère. En ce qui concerne la deuxième notion, il nous semble que la présente étude - qui dégage un certain nombre d'axes pour définir les représentations des enseignants à propos de l'écriture et de son enseignement - apporte un complément aux travaux de Dabène et Bourgain qui, eux, se réfèrent fondamentalement aux représentations des adultes. Pour la troisième notion, nous adhérons aux grandes orientations théoriques de l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève. C'est également parce que nous tenions à cerner avec clarté les objectifs qui soutiennent les propositions didactiques des chercheurs de l'équipe universitaire genevoise et du Service du français des écoles primaires genevoises, que nous avons prioritairement

cherché à définir les notions d'enseignement, apprentissage et développement à partir de leur position théorique: la position interactionniste. Nous sommes conscients que le lecteur risque de regretter que nous ne traitions pas ces trois notions capitales en didactique du français à partir de points de vue plus diversifiés.

Dans le cadre de notre préoccupation, relevons que la réflexion sur la transposition didactique est particulièrement intéressante à deux points de vue. Tout d'abord, elle précise bien sûr que les savoirs scolaires empruntent à des sources théoriques diverses, mais elle nous encourage surtout à prendre conscience de l'importance de se référer également aux pratiques sociales de référence. En effet, nous réalisons qu'il est insuffisant de croire que l'on peut développer les capacités langagières de nos élèves en les confrontant uniquement à des écrits scolaires, c'est-à-dire à des textes issus de la transposition d'éléments faisant partie d'un patrimoine culturel essentiellement littéraire. Nous constatons qu'il est au contraire absolument indispensable, si l'on souhaite les doter d'outils qui leur permettent d'agir langagièrement dans des situations d'interaction diversifiées, de proposer des écrits sociaux aux élèves, autrement dit des situations d'enseignement et d'apprentissage qui fassent référence aux usages sociaux de la langue. Ensuite, et ce n'est pas le moindre des apports, les théories sur la transposition ont l'avantage de nous mettre en garde contre la tentation de ne concevoir le processus de transposition qu'en termes de dégénérescence, c'est-à-dire, par exemple, de ne considérer la transformation d'un savoir de référence à un savoir à enseigner qu'en termes d'appauvrissement. Il est tout à fait enrichissant, pour nous qui sommes confrontés à un travail de formation - qui consiste, entre autres, à aider les enseignants à s'approprier des nouveaux moyens d'enseignement - d'être engagés dans une réflexion qui privilégie l'élaboration d'une conception de la transposition qui mette en valeur les possibilités de création des enseignants dans la situation didactique. Une telle approche du processus de transposition a l'avantage

non négligeable de nous donner la possibilité de renouveler le regard que nous posons sur les enseignants aux prises avec des pratiques innovantes.

Quant au développement sur les représentations, il justifie à lui seul l'intérêt de notre entreprise: en démontrant en quoi les représentations peuvent déterminer la manière d'appréhender une réalité ou la manière de comprendre un concept, l'éclairage théorique sur les représentations met en évidence combien il est erroné de penser qu'un apprentissage peut se faire «*tabula rasa*». Le «*déjà su*», «*la théorie personnelle du sujet*» à propos du savoir ou savoir-faire à construire ne peuvent être écartés, puisque, comme le soulignent par exemple Dabène et Bourgain, l'appropriation du nouveau ne peut se réaliser qu'avec un travail sur (et avec) ce «*déjà su*». Avoir une meilleure connaissance des représentations des enseignants à propos de l'écrit et de son enseignement apparaît dès lors comme une nécessité dans le cadre de la formation.

Enfin, la réflexion entreprise autour des notions d'enseignement, apprentissage et développement nous donne la possibilité de comprendre, d'une part, quelles sont les théories qui ont nourri le discours que les enseignants tiennent à propos de l'enseignement/apprentissage de l'écrit et, d'autre part, quelles sont les réalités que ces concepts recouvrent pour les concepteurs des séquences didactiques qui sont diffusées dans le canton de Genève. Ajoutons encore que nous estimons que la réhabilitation de l'enseignement dans le processus d'apprentissage que les théories interactionnistes proposent a l'immense intérêt d'apporter un dynamisme nouveau à la réflexion didactique. En effet, le point de vue qu'elles défendent ne nous autorise plus à céder au fatalisme qui consiste à n'attribuer les difficultés d'apprendre qu'à des causes sur lesquelles nous n'avons aucun pouvoir.

Du point de vue méthodologique, la démarche de recherche adoptée s'est avérée être tout à fait riche et passionnante. Tout d'abord, les entretiens semi-dirigés, nous ont permis de faire émerger assez clairement les principales

représentations des participants. Ensuite, l'analyse des similitudes entre les réponses des enseignants nous a montré les représentations dominantes des enseignants qui n'ont pas bénéficié d'une formation continue, représentations qui sont d'ailleurs très proches des conceptions de sens commun sur le langage, sur l'écriture et sur l'enseignement de cette dernière. Enfin, l'analyse des différences nous a surpris car, finalement, il y en avait certes, mais il s'agissait davantage de nuances ou de variations sur les mêmes conceptions dominantes.

En ce qui concerne les techniques d'entretien, nous avons essayé de les améliorer au fil des rencontres. Nous avons tout d'abord constaté que les enseignants - parce qu'ils n'ont pas forcément à disposition un métalangage pour traiter toutes les questions ou bien parce que leur réflexion sur certains sujets est relativement nouvelle - pouvaient être bloqués dans leurs réponses. Nous avons également constaté qu'il faut du temps pour établir une relation de confiance et que c'est surtout dans la deuxième partie de l'entretien que les interviewés se sont sentis libres de dire ce qu'ils pensaient vraiment. Sans sous-estimer les apports des interviews que nous avons réalisés, nous pensons qu'il est possible de mieux exploiter encore toutes les possibilités qu'une pareille situation offre, par exemple en améliorant la dynamique d'échange. Soulignons une fois encore que, au moment de concevoir les questions pour faire émerger les représentations des enseignants, nous avons beaucoup tâtonné et que ce n'est qu'au fil des entretiens que les données à recueillir se sont progressivement précisées.

Lorsque nous examinons les représentations des enseignants, nous sommes frappés par leur homogénéité, d'une part, et par l'interdépendance qui existe entre la manière dont les enseignants conçoivent l'écriture et son enseignement et l'expérience qu'ils ont eux-mêmes de cette pratique, d'autre part. Si tous les enseignants se montrent très critiques par rapport à l'enseignement qu'ils ont reçu dans leur enfance - par exemple, ils dénoncent à juste titre les pratiques gratuites d'écriture auxquelles ils ont été

soumis lorsqu'ils étaient élèves ou alors ils soulignent le fait qu'ils n'ont jamais formellement appris à écrire - ils se révèlent très désarmés lorsqu'il s'agit de décrire les outils qu'il faudrait mettre à la disposition de leurs élèves pour leur apprendre à écrire. Sans doute, faut-il en partie attribuer les réponses des enseignants à l'absence d'une formation dans ce domaine relativement nouveau de l'enseignement du français. Soulignons que nous sommes loin de reprocher quoi que ce soit aux enseignants. Nous constatons simplement que, parce qu'ils n'ont pas été confrontés à un travail explicite, ils nous proposent une conception quasi platonicienne des rapports entre le langage et la pensée, une vision de l'apprentissage comme émergence de dispositions internes, une absence de propositions didactiques précises pour l'enseignement de l'écriture de textes. S'ils manifestent une volonté d'apporter de l'innovation à propos de cet enseignement, elle se réduit le plus souvent à souligner que l'élève doit être placé au cœur de l'activité en classe, à proposer des considérations sur le "face à face" pédagogique ou des réflexions à propos de la motivation et de la créativité que l'enseignement du français devrait favoriser. Même ceux qui veulent innover reproduisent l'enseignement reçu, à cause de l'absence de représentations appropriées et d'outils "didactiques" dont ils puissent saisir les enjeux, les tenants et les aboutissants.

En résumé, nous avons pu, grâce à cette recherche, non seulement mettre à jour comment les enseignants se situent par rapport à l'écrit et son enseignement, mais nous espérons également avoir pu engager les enseignants qui n'avaient jamais bénéficié d'une formation continue en la matière dans une réflexion sur l'écrit. Cette réflexion, comme nous pouvons le constater, fait surgir chez eux de nombreuses questions, réveille des contradictions et des besoins. Bref, elle nous informe sur les connaissances et sur les «théories personnelles» des enseignants. Ce faisant, elle nous montre les décalages entre les conceptions des enseignants et les conceptions sous-jacentes aux innovations. Elle suggère au formateur des bases à prendre

en considération pour une bonne communication avec les enseignants qu'il est appelé à encadrer; elle laisse entrevoir des pistes pour rendre son discours accessible et surtout elle nous donne des indications sur les contenus à approfondir et sur les modes de raisonnement qui devraient être questionnés si l'on veut faire évoluer les représentations des enseignants.

Relevons encore deux aspects que les entretiens ont mis en évidence et qu'il nous paraît intéressant d'aborder dans cette conclusion:

- premièrement, le «jargon» utilisé par les formateurs peut bloquer les enseignants. Certains enseignants estiment, en effet, qu'un langage spécialisé éloigne de la réalité du terrain, d'autres le perçoivent comme un outil de disqualification, d'autres encore pensent qu'il entrave la communication et ne leur permet pas de réfléchir sur leurs pratiques ou alors ils l'utilisent sans forcément maîtriser les concepts qu'il désigne. Ce constat fait surgir des questions fondamentales: quel métalangage faut-il utiliser pour offrir aux enseignants des outils qui leur permettent de penser leurs propres pratiques, de comprendre les conceptions qui soutiennent les propositions actuelles et de les utiliser de manière efficace ? Ne sommes-nous pas tributaires d'une inflation terminologique et ne devrions-nous pas chercher à sélectionner l'essentiel pour harmoniser nos discours ?

- deuxièmement, l'entretien peut être envisagé comme un moyen de formation. En effet, nous constatons que la réflexion à laquelle ils sont soumis, non seulement place les enseignants dans des situations où ils prennent conscience des difficultés de leur tâche, de leurs lacunes au niveau de la formation, de leurs éventuelles contradictions et de la possibilité d'envisager les choses autrement, mais elle fait également évoluer leur attitude au cours de l'entretien: d'abord, ils répondent avec une certaine assurance, puis, plus on les questionne, plus ils se questionnent. Leur détermination fait alors place à une perméabilité qui «autorise» l'émergence de la contradiction, c'est-à-dire l'apparition d'une certaine tension qui pourrait être, en



quelque sorte, une porte ouverte à la transformation des représentations.

Cette recherche, essentiellement axée sur les représentations des enseignants avant la mise en pratique d'une séquence didactique sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit, n'apporte pas suffisamment d'éléments pour décider si la confrontation avec une démarche innovante a le pouvoir d'amener les enseignants à remettre en question leur conception de l'écrit et de son enseignement. Cependant, même si elles demeurent partielles, ne sous-estimons pas l'intérêt des analyses que nous avons réalisées dans le cadre de ce travail, car en favorisant une meilleure connaissance des conditions de réception des propositions didactiques innovantes, elles constituent un apport extrêmement riche pour ceux qui, comme nous, estiment que seule est efficace une action de formation qui prend en compte les représentations de l'apprenant, c'est-à-dire ce que ce dernier sait ou croit savoir à propos de l'objet d'enseignement qu'il doit traiter.

Il serait toutefois juste d'ajouter que, par rapport aux grandes questions que nous nous sommes posées, cette recherche n'est qu'un commencement. Pour sa poursuite, nous proposons quelques pistes:

a) élargir l'enquête à une population plus vaste (des enseignants ayant ou non bénéficié d'une formation continue) pour vérifier si les résultats que nous avons obtenus peuvent être généralisés;

b) analyser la transposition des séquences didactiques proposées par le Service de didactique du français pour observer comment elles se transforment et comment elles s'adaptent aux situations didactiques;

c) analyser les représentations des enseignants après un tel enseignement pour voir si la pratique avec des nouveaux "outils didactiques" a un effet sur leurs conceptions.



## BIBLIOGRAPHIE

---

- BAIN, D., SCHNEUWLY, B., (1987), "Vers une pédagogie du texte", *Le français aujourd'hui*, 79, 13-25.
- BESSON, M.-J., CANELAS-TREVISI, S., DOLZ, J., MUGRABI, E., SCHNEUWLY, B., (à paraître), "Discours d'enseignement et expression écrite", *Infancia y aprendizaje*.
- BOURGAIN, D., (1990 a), "Ecriture, représentations et formation, préalables à un projet de formation à l'écriture pour des adultes, "Connaître John"", *Education permanente*, 120, 41-50.
- BOURGAIN, D., (1990b), "Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques", in B. Schneuwly (Ed.), *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Lausanne, Delachaux-Niestlé, 289-296.
- BRONCKART, J.-P., (1987), "Interaction, discours, significations", *Langue française*, 74, 29-50.
- BRONCKART, J.-P., (1994), "Action, langage et discours. Les fondements d'une psychologie du langage", *Langue française*, 97, 3-13.
- BRONCKART, J.-P., SCHNEUWLY, B., (1991), "La didactique du français langue maternelle. L'émergence d'une utopie indispensable", *Education et recherche*, 13, 8-26.
- BROUSSEAU, G., (1986), *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CANELAS-TREVISI, S., (1994), "Lecture et interactions didactiques dans des situations d'enseignement de l'écrit", *Lettre de l'Association DFLM*, 14, 33-38.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J.-Y., (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHEVALLARD, Y., (1985), *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHISS, J.-L., REUTER, Y., DAVID, J., (Eds), (1995), *Didactique du français: état d'une discipline*, Paris, Nathan.
- CHOMBART DE LAUWE, M.-J., FEUERHAHN, N., (1989), "La représentation sociale dans le domaine de l'enfance", in D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*, Paris, P.U.F., 320-340.
- COMMISSION "PÉDAGOGIE DU TEXTE", (1985), *Contributions à la pédagogie du texte*, Cahiers de la section des Sciences de l'Education No 40, Genève, Université de Genève.

- COMMISSION "PÉDAGOGIE DU TEXTE", (1988), *Contributions à la pédagogie du texte II*, Cahiers de la section des Sciences de l'Education No 52, Genève, Université de Genève.
- CORNU, L., VERGNIoux, A., (1992), *La didactique en questions*, Paris, Hachette Education.
- DABENE, M., (1987), *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck.
- DABENE, M., (1990a), "Les pratiques d'écriture: représentations sociales et itinéraires de formation", *Education permanente*, 120, 13-19.
- DABENE, M., (1990b), "Société et écriture: quels types de diversification ?" in B. Schneuwly (Ed.), *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Lausanne, Delachaux-Niestlé, 19-28.
- DELFORCE, B., HEDOUX, M., (1990), «Représentations de la langue et représentations du savoir dans les formations à l'écrit: pour une pédagogie des ruptures», *Education permanente*, 120, 51-61.
- DEVELAY, M., (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- DEVELAY, M., (1995), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF.
- DOLZ, J., (1991), "Interactionnisme social" in R. Doron, R. Parot (Eds.), *Dictionnaire de psychologie*, Paris, P.U.F.
- DOLZ, J., (1992), "¿Cómo enseñar a escribir relatos históricos ?", *Aula de innovación educativa*, 2, 23-28.
- DOLZ, J., (1994), "Produire des textes pour mieux comprendre. L'enseignement du discours argumentatif" in Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Lang, 2, 19-242.
- DOLZ, J., (1995), "L'apprentissage des capacités argumentatives. Etude des effets d'un enseignement intensif et systématique du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans", *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 61, 137-168.
- DOLZ, J., ROSAT, M.-C., SCHNEUWLY, B., (1991), "Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes", *Le français aujourd'hui*, 93, 37-47.
- DOLZ, J., BRONCKART, J.-P., PASQUIER, A., (1993), "L'acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ?" *Etudes de linguistique appliquée*, 92, 23-36.
- JODELET, D., (1989), *Les représentations sociales*, Paris, P.U.F.
- MARNEFFE, M., "La diversification dans l'enseignement de l'écrit en Belgique francophone" in B. Schneuwly (Ed.), *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Lausanne, Delachaux-Niestlé, 38-47.
- MOSCOVICI, S., (1989) "Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire" in D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*, Paris, P.U.F., 62-86.

- PASQUIER, A., (1995), "De la difficulté d'écrire", *Journal de l'enseignement primaire*, 55, 19-21.
- PASQUIER, A., DOLZ, J., (1990), "Pratiques de textes informatifs. L'article encyclopédique et le texte injonctif", *Education et recherche*, 2, 148-165.
- ROSAT, M.-C., (1995), *Un texte explicatif documentaire. Une expérience d'enseignement à des élèves de 6ème année primaire*, Thèse de doctorat non publiée, Genève, Université de Genève.
- ROSAT, M.-C., DOLZ, J., SCHNEUWLY, B., (1991), "Et pourtant... ils révisent ! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes", *Repères*, 4, 153-170.
- SCHNEUWLY, B., (1995a), "La transposition didactique : un concept du didactique ? Réflexions du point de vue de la didactique du français langue maternelle" in J.-L.Chiss, Y. Reuter, Y., J. David (Eds.), *Didactique du français : état d'une discipline*, Paris, Nathan.
- SCHNEUWLY, B., (1995b), "De l'importance de l'enseignement pour le développement, Vygotsky et l'école", *Psychologie et éducation*, 21, 25-37.
- SCHNEUWLY, B., (1995c), *Apprendre à écrire - une approche socio-historique*, Université de Genève, non publié.
- SCHNEUWLY, B., (1995d), *Séquences didactiques pour l'expression écrite, démarche générale*, Neuchâtel, COROME.
- SCHNEUWLY, B., (1991), "Eléments pour une didactique de l'écrit - Comment enseigner l'expression écrite", *Journal de l'enseignement primaire*, 35, 36-39.
- SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.-P., (Eds), (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L., (1986), *Maître élève savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*, Thèse de doctorat, Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L., (1987), "Le contrat didactique dans une approche psycho-sociale des situations d'enseignement", *Interactions didactiques*, 8, 63-77.



## **ANNEXE**

---

### **GUIDE D'ENTRETIEN**

#### ***Première partie***

1. QUESTIONS RELATIVES AUX PRATIQUES EFFECTIVES DU TITULAIRE DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT
  1. 1. Quelle est la dernière activité d'écriture/lecture que vous avez proposée à vos élèves ?

Quelles sont les raisons qui ont déterminé votre choix ?
  1. 2. A partir de quelles consignes cette tâche d'écriture a-t-elle été réalisée ?
  1. 3. Quelles sont les principales difficultés que vos élèves ont rencontrées lors de la réalisation de ce travail ?
  1. 4. Quels sont les écrits les plus faciles à réaliser pour vos élèves ?
  1. 5. Quel type de progression envisagez-vous dans l'apprentissage de la lecture/écriture ?

1. 6. Quelles sont les activités que vous proposez à vos élèves pour leur APPRENDRE A ECRIRE ?
1. 7. Quelles sont les capacités principales que vous cherchez à développer chez vos élèves pour qu'ils écrivent "facilement" ?
1. 8. Quelle part, d'un point de vue quantitatif, attribuez-vous à l'enseignement de l'écrit dans l'ensemble des activités que vous consacrez au français ?
1. 9. Quels moyens d'enseignement utilisez-vous le plus volontiers (photocopies, brochures d'exercices, autres ouvrages, ateliers, jeux, correspondance, etc.) ?

*Un texte injonctif, genre "recette de cuisine" est soumis à l'enseignant :*

1. 10. Proposeriez-vous un texte comme celui-ci à vos élèves ?  
Si oui/non pourquoi ?

Comment le travailleriez-vous avec vos élèves ?  
(encourager les réponses spontanées)

Connaissez-vous d'autres textes de ce genre (règles de jeu, bricolages, notices informatives, modes d'emploi, itinéraires, etc.) ?

En lisez-vous ? En écrivez-vous ?

Quelles sont les caractéristiques d'une recette de cuisine que l'on a envie de lire ?



## *Deuxieme partie*

2. QUESTIONS RELATIVES AUX PRATIQUES PERSONNELLES DE LECTURE/ECRITURE DU TITULAIRE
2. 1. Dans quelles circonstances utilisez-vous l'écrit ?
2. 2. Ecrivez-vous volontiers et facilement ? Si oui/non, pourquoi ?
2. 3. Quels sont vos souvenirs d'élève liés à des activités d'écriture ? (quel apprentissage de l'écrit, de la lecture, quelles activités principales d'écriture ?)
2. 4. Quelles sont les caractéristiques d'un écrit de qualité ?
2. 5. Quelles sont les capacités principales d'une personne qui écrit facilement ?
2. 6. Existe-t-il des personnes plus "prédisposées" aux activités d'écriture que d'autres ? Si oui, quelles "capacités de base" ont-elles ?
2. 7. Pour quelle catégorie de personnes, s'il en existe une, est-ce le plus facile d'écrire ? Pourquoi ?

***Troisième partie***

3. QUESTIONS SUR CE QUE DEVRAIT ETRE, SELON LE TITULAIRE, L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT
3. 1. Quels sont les apprentissages principaux que les élèves doivent avoir réalisés à la fin de l'école primaire ?
3. 2. A quel moment, dans quel degré, devrait-on commencer à apprendre à écrire ?
3. 3. Quelles sont les capacités qu'un enseignant doit chercher à développer chez les élèves dans le domaine de l'écrit ?
3. 4. Quelles sont les notions qu'il faut en priorité travailler pour améliorer les capacités d'expression écrite des élèves ?
3. 5. Quelles sont les difficultés principales que l'on rencontre lorsqu'on doit écrire ?
3. 6. Quels sont les textes les plus faciles/difficiles à lire/écrire ? Pourquoi ? (quelles sont les caractéristiques d'un texte simple/difficile ?)
3. 7. Quels genres de livres est-il important de réunir dans le coin bibliothèque de la classe ?
3. 8. En quoi la rénovation de l'enseignement du français vous a-t-elle apporté les moyens de faire évoluer votre conception de l'enseignement du français ?
3. 9. Quel rôle devrait jouer la formation continue et en quoi devrait consister son apport auprès des enseignants ?