Présentation

Anne Leclaire-Halté et Fabienne Rondelli

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2062>

DOI : 10.4000/pratiques.2062

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 5 juin 2014

Référence électronique

Anne Leclaire-Halté et Fabienne Rondelli, « Présentation », *Pratiques* [En ligne], 161-162 | 2014, mis en ligne le 01 novembre 2014, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2062> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2062>

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

© Tous droits réservés

Présentation

Anne Leclaire-Halté et Fabienne Rondelli

- 1 Le numéro 161-162 de *Pratiques* offre une double particularité. C'est le premier numéro de l'année 2014, date anniversaire des 40 ans de la revue. À ce titre, le lecteur ne sera pas étonné de constater qu'il est consacré presque entièrement à une question didactique qui a donné lieu à de très nombreux articles au cours des différentes livraisons. Seconde particularité, il constitue le premier numéro en ligne de la revue, qui passe ainsi de la version papier à une version consultable sur le portail de Revues.org (<http://www.revues.org>).
- 2 Avant de présenter les différents articles du numéro, une rapide mise en perspective historique des différentes conceptions en matière d'écriture en classe qui ont été développées dans la revue jusqu'à présent s'impose. Nous ne souhaitons pas être exhaustives, ce qui transformerait cette introduction en long article, qui serait, au moins en partie, redondant avec l'article d'A. Petitjean proposé, ici-même, en varia et consacré à la façon dont la lecture littéraire a été didactisée dans *Pratiques*. Au-delà des différents paradigmes théoriques convoqués au fil des années, à propos de l'écriture, la position de *Pratiques* – de son collectif puis de son comité de rédaction – est demeurée constante sur un certain nombre de postulats.
- 3 Le premier affirme que l'activité d'écriture n'est pas l'apanage des écrivains. Le mythe du génie créateur, la sacralisation du texte ont été remis en question dès le début de la revue : la présence d'une critique du manuel *Lagarde et Michard* dans le numéro 1-2 (Halté & Petitjean, 1974) est significative à cet égard.
- 4 De ce postulat, découle le suivant : savoir écrire peut faire l'objet d'un apprentissage et d'un enseignement. Dès les années 70, plusieurs articles ont montré combien les exercices scolaires traditionnels ne permettent pas d'apprendre à écrire (voir par exemple *Pratiques*, 26, 1980 ; *Pratiques*, 29, 1981...). À ce propos, J.-F. Halté note dans le numéro 29 (p. 25) : « Changer l'écriture, ça n'est donc pas seulement changer de théorie de l'écriture, c'est transformer l'ensemble des relations à l'activité d'écriture. Cela passe, selon moi, par la déconstruction de la rédaction et la liquidation des tenants et des aboutissants qui lui sont liés ; au-delà, par d'importantes transformations des rapports d'enseignement ». Et *Pratiques* proposera un ensemble de ressources, où

théorie et pratique s'articulent, pour aider les jeunes scripteurs. Pour les numéros des débuts de la revue, on pense aux articles portant sur l'écriture en projet (par exemple ceux de J.-F. Halté, C. Masseron, A. Petitjean), aux conceptualisations du processus rédactionnel (M. Charolles, C. Garcia-Debanc...), aux ateliers d'écriture (le numéro 61 de 1989 leur est consacré...). Comme l'écrit A. Petitjean ici même, « sans confondre illusoirement ou avec démagogie pratiques des élèves et « métier de l'écrivain », il s'agit de rendre les lectures des élèves créatrices et leur écriture productive ».

- 5 Autre postulat : si l'on considère que l'enseignant de français a pour mission d'aider les élèves en production et réception de discours oraux et écrits, c'est à la multiplicité des genres, littéraires et non littéraires, qu'il initie ses élèves. De nombreux articles de la revue ont ainsi été consacrés non seulement à l'écriture de textes littéraires, qu'il s'agisse de contes, de nouvelles, de textes théâtraux ou poétiques, mais aussi de textes explicatifs, de textes argumentatifs... Et, dans le domaine des textes littéraires, les textes peu légitimés, relevant de ce qui a été appelé les « mauvais genres » (n° 54 en 1987), trouvent leur place, et les vertus didactiques du pastiche et de la parodie, pratiques à priori peu révérencieuses, ont été démontrées (voir le numéro 42 et l'article d'A. Petitjean dans ce numéro).
- 6 Enfin, ce qui a été également fortement affirmé dans la revue, c'est le lien entre lecture, écriture et savoirs linguistiques et textuels. Là encore, de nombreux articles ont prouvé la nécessité, en termes d'enseignement/apprentissage de l'écriture, de tisser des liens entre ces trois pôles, avec une part prépondérante accordée à la grammaire textuelle.
- 7 Tout ceci concernait les débuts de la revue. Dans les années 90-2000, *Pratiques* a complexifié sa réflexion sur la didactique de l'écriture en mettant l'accent sur les processus rédactionnels (n° 49, 1986), tout en proposant également des analyses du propre rapport à l'écriture du scripteur. Ont ainsi été examinées, d'une part, les activités cognitivo-langagières du sujet-scripteur en articulant les approches théorisantes et des analyses de dispositifs didactiques (par exemple, le n° 66, juin 1990, aborde le développement de compétences scripturales en classe, le n° 105-106 de 2000 se consacre à la réécriture en général, le n° 119-120, décembre 2003, aborde la réécriture-recréation, adaptation, reprise dans un genre spécifique qui est celui du théâtre). D'autre part, la réflexion a porté sur ce que *Pratiques* a appelé les « images scripturales », c'est-à-dire la manière dont celui qui écrit se construit une image à communiquer à l'autre à travers son texte (par exemple le n° 113-114, juin 2002).
- 8 La question des genres textuels est omniprésente dans nombre de numéros consacrés à l'écriture, que ce soit à l'aide d'une transposition de savoirs en linguistique textuelle et discursive et en sémiotique, ou par l'intermédiaire d'une réflexion de type anthropologique. Le n° 143-144 (décembre 2009) aborde la question des écrits de savoirs, autrement dit, celle de la place même de l'écriture dans des genres qui peuvent être ceux liés à la théorisation – soit au savoir en train de se construire – et ceux liés à la théorie – soit la généralisation, l'écriture d'un savoir provisoirement fini. Le n° 133-134 (juin 2007), quant à lui, enrichit nos connaissances du genre « récit » en proposant l'articulation de théories présentées jusqu'alors de manière indépendante. Ainsi, il associe, dans le cadre scolaire, des disciplines traditionnellement considérées comme distinctes, comme le récit et les mathématiques par exemple. À quoi on peut ajouter, une approche historique des exercices scolaires en matière d'écriture, comme l'illustrent le numéro 109-110 (juin 2001) à propos de la description à l'école, l'article de

A. Petitjean (2003, n° 117-118) sur l'histoire des écrits d'invention ou celui de N. Denizot (2013, n° 157-158) consacré à la dissertation.

- 9 La focalisation sur un niveau d'enseignement (voir le n° 121-122, juin 2004, qui interroge l'écriture dans l'enseignement supérieur) permet de revenir sur les points nodaux de toute activité scripturale tels qu'ils ont été étudiés depuis les origines par *Pratiques* : la nécessaire articulation lecture-écriture, le rapport texte-langue, le rapport à la norme (discursive, linguistique), les pratiques d'écriture, les dispositifs d'enseignement/apprentissage.
- 10 À travers ce rapide historique des recherches en écriture proposées par *Pratiques*, on constate que la didactique de l'écriture (pour une synthèse, voir Y. Reuter) constitue un champ d'études complexe. Il ne s'agit pas simplement de faire appel à des disciplines contributives, évidemment essentielles à sa constitution même (psychologie des apprentissages, littérature, linguistique, sociolinguistique, psycholinguistique...) mais d'élaborer ses propres concepts, ses modélisations spécifiques. Ils sont eux-mêmes révisables et font l'objet de ré-interrogations régulières en fonction des expérimentations et des difficultés d'apprentissage/enseignement qui demeurent en la matière.
- 11 Ce numéro s'inscrit totalement dans cette dynamique et fait état de recherches diversifiées de trois points de vue. En premier lieu, nous avons choisi de sélectionner une majorité de travaux de jeunes chercheurs qui s'appuient sur des bases théoriques relevant de divers courants francophones ou anglophones. En second lieu, nous avons visé la diversité géographique, puisqu'il est question, dans ces pages, de recherches menées en France mais aussi dans différents pays francophones, Belgique, Canada, Suisse. Enfin, en troisième lieu, différents niveaux de formation sont concernés, de l'école élémentaire à l'enseignement supérieur et à la formation des enseignants.
- 12 Deux des articles de cette livraison s'intéressent essentiellement à l'activité de l'élève. Dans « Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? », **Bernadette Kervyn** et **Jérôme Faux** proposent une réflexion sur l'entrée en écriture des élèves de cycle 3. Après une critique de l'usage habituel du brouillon en classe, qui, par un resserrement sur la textualisation, entraîne un figement du processus scriptural, et, de plus, ne permet pas, souvent, une amélioration probante des productions des élèves, les auteurs, à partir d'expérimentations dans trois classes de cycle 3 de l'école primaire française, évoquent la diversité des formes que peut prendre le démarrage de l'écriture chez les élèves. Ils confrontent alors les notions de psychologie cognitive et de linguistique liées à la description des processus rédactionnels pour évaluer la pertinence de la notion d'entrée en écriture en didactique et montrent la nécessité de croiser cette notion avec celle de sujet didactique pour la construction d'un nouvel espace notionnel.
- 13 Dans une perspective psycholinguistique et dans la lignée des travaux québécois relatifs à la cohérence textuelle et à son apprentissage, **Martine Cavanagh**, elle, dans un article intitulé « Séquence didactique axée sur les stratégies et amélioration d'un texte explicatif de comparaison chez des élèves canadiens en milieu minoritaire », choisit d'expérimenter une séquence d'enseignement-apprentissage explicite des niveaux de cohérence d'un texte explicatif, ce dernier étant le support privilégié de la construction des connaissances dans le cadre scolaire. Partant du constat d'un déficit de prise en compte des besoins de l'élève en matière d'habiletés à la production (particulièrement dans un contexte bilingue accentuant certaines fragilités tant au

niveau du rapport à la langue qu'à l'écriture), l'auteure choisit d'exercer des élèves de début de scolarité secondaire à des activités cognitives et langagières explicites les menant à la capacité de contrôle de certaines procédures d'écriture. Cette recherche, de type quasi expérimental, examine en quoi il y a un intérêt à outiller les élèves en stratégies spécifiques au type de texte visé.

- 14 Si les deux articles précédents sont centrés sur les élèves, celui de **Catherine Bosredon** concerne aussi bien ces derniers que leurs enseignants. En effet, dans « Représentations de l'écriture au cycle 3 : une enquête croisée auprès d'enseignants et d'élèves », elle s'appuie sur une enquête menée en 2013 auprès d'enseignants et d'élèves de cycle 3, enquête qui examine la manière dont maîtres et élèves conçoivent l'activité d'écriture et comment ils définissent un texte réussi. En appui sur l'hypothèse que les représentations de l'écriture des enseignants ont un rôle sur le mode d'entrée dans l'écriture des élèves, cette enquête croisée met en avant des tensions et des contradictions qui sont sans aucun doute à l'origine d'obstacles à l'apprentissage.
- 15 Les quatre articles suivants ont été regroupés parce qu'ils traitent plutôt de l'activité *enseignante*.
- 16 Si l'article de **Maurice Niwese** et **Sandrine Bazile**, « L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe », ne concerne pas à proprement parler le temps de la scolarité obligatoire, il met au premier plan cependant l'une des questions les plus difficiles qui soit posée à l'enseignant : comment, face à un public extrêmement hétérogène, réussir le double défi de mener chacun des apprenants à se mobiliser dans l'acte d'écrire et de trouver « l'exercice » qui permettra d'établir au plus juste une évaluation initiale de ses compétences scripturales ? Les auteurs montrent tout l'intérêt de s'appuyer sur un dispositif d'atelier d'écriture conçu et expérimenté auprès d'un public adulte en difficulté pour construire une méthodologie d'identification et d'analyse des difficultés et des compétences en matière d'écriture auprès des élèves de collège. L'adaptation du dispositif est en cours et les auteurs nous informent d'ores et déjà des choix de transposition pour la classe, au vu des analyses effectuées dans le cadre d'un public adulte.
- 17 L'article de **Claude Beucher**, « Des comptages au sein des interactions didactiques lors de l'accompagnement de l'écriture pour en savoir plus sur la genèse des productions d'élèves », est une illustration des prolongements didactiques que peuvent avoir les croisements des travaux sur les interactions enseignant/apprentis-scripteurs (il est question ici de rédaction conversationnelle), avec ce qui a été écrit sur les processus rédactionnels et les phases de planification, textualisation, révision. En effet, il analyse une pratique ordinaire lors d'une séquence d'écriture de nouvelles fantastiques dans une classe de quatrième dont les 18 élèves travaillent par groupes d'affinités. Il traite plus particulièrement des questions suivantes : quelles sont les interventions didactiques liées à la planification, à la mise en mots, à la révision ? L'accompagnement de l'enseignante diffère-t-il selon les groupes et les problèmes d'écriture rencontrés par tel ou tel élève dans les différents groupes ?
- 18 L'auteur, s'appuyant sur une typologie des étayages et sur la durée des échanges verbaux lors du passage de l'enseignante auprès de chaque groupe, conclut que la planification, à elle seule, occupe autant de place que le temps consacré conjointement à la textualisation et à la révision. Il montre aussi que les objets d'intervention de l'enseignante varient en fréquence selon les séances : le respect des consignes,

dominant lors de la première séance, laisse plus de place, progressivement, aux effets à produire sur le lecteur (peur, doute, suspense) et aux problèmes récurrents de langue. Quelques conclusions relatives à l'accompagnement de l'enseignante selon la composition des groupes sont également données : cet accompagnement ne semble pas différencié.

- 19 **Séverine Tailhandier-Cazorla** entend interroger, dans l'article suivant, « Dynamiques de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture analytique au secondaire : les apports des verbalisations écrites dans les interactions texte-élèves et dans l'élaboration du sens », l'interaction lecture-écriture en se donnant pour objectif d'étudier les démarches à même de guider la lecture littéraire. L'auteure examine trois facteurs fréquemment utilisés dans l'accompagnement à la lecture littéraire en classe : les pairs, l'enseignant et ce qu'elle nomme les vecteurs de l'interaction. Ces vecteurs sont tous les écrits des élèves à propos du texte à lire et à interpréter et dont l'auteure souhaite vérifier la portée didactique. Précisément, elle évalue en quoi différentes formes de verbalisations écrites produites par les élèves, des textes intermédiaires aux textes de lecteur, peuvent favoriser la mise en place d'interactions texte-élève accentuant l'effort cognitif, tout en guidant l'élève dans l'élaboration progressive de sa lecture littéraire.
- 20 **Véronique Marmy-Cusin**, enfin, part d'une question ancienne en didactique de l'écriture, soit comment envisager un enseignement grammatical « intégré » aux activités discursives, complexes : « Apprendre à écrire et construire des savoirs explicites sur la langue et la communication par l'étude d'un genre textuel : description de pratiques d'enseignants au niveau primaire ». Cependant, l'angle d'attaque est nouveau dans le sens où il s'agit d'examiner le faire et le dire de l'enseignant au cœur de l'action didactique. L'auteure centre son étude sur trois gestes didactiques (la mise en place de dispositifs didactiques, le geste de régulation des apprentissages, l'institutionnalisation) et se donne pour objectif d'observer comment l'enseignant met en scène l'objet d'étude et guide l'attention de l'élève. Des enseignants sont invités à choisir des dispositifs d'enseignement/apprentissage afin d'aider les élèves à mieux maîtriser la cohésion nominale. L'appareil méthodologique choisi permet à V. Marmy-Cusin de réinterroger l'enseignement grammatical mais de mettre également en lumière les place et rôle des gestes de régulation et d'institutionnalisation.
- 21 Deux articles consacrés à la **formation des enseignants** closent la réflexion sur la didactique de l'écriture. Le premier s'intéresse aux mémoires de futurs enseignants belges. En effet, **Caroline Scheepers**, dans son article « Les mémoires des futurs agrégés : un observatoire et un levier des savoirs », analyse, en Fédération Wallonie-Bruxelles, les travaux de fin d'études (TFE) élaborés par les étudiants au terme de leur cursus académique dans le but d'y déceler les savoirs construits et mobilisés par ces « presque-enseignants ». Équivalents belges des mémoires professionnels français, les TFE constituent par définition « des écrits de savoirs », car ils s'apparentent à la fois à des écrits réflexifs et à des écrits scientifiques en formation. Dès lors, les savoirs y occupent une place de choix. L'analyse se porte sur les cadres théoriques et les savoirs dits expérimentiels présents dans les écrits. L'auteure s'intéresse également à leur référencement. Ainsi se dessine une cartographie des savoirs décelables ou absents dans le corpus recueilli, ce qui invite C. Scheepers à s'interroger sur l'appropriation des savoirs en formation.
- 22 Quant au second article, écrit par **Roxane Gagnon, Anne Monnier et Joaquim Dolz**, « L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite ; l'exemple

suisse romand », il étudie la place de l'évaluation des écrits d'élèves dans les questions abordées en formation des enseignants dans les institutions suisses romandes. Après un exposé méthodologique expliquant la collecte des données sur lesquelles repose la recherche, il revient notamment sur les dimensions de l'évaluation de la production écrite mobilisées prioritairement en formation, et sur les spécificités respectives de la formation des enseignants du primaire et du secondaire dans ce domaine.

- 23 Ce numéro comporte aussi une partie **Varia**, avec trois articles qui ont en commun le thème de la lecture. Deux d'entre eux s'intéressent à l'enseignement/apprentissage à l'école élémentaire, alors que le troisième concerne essentiellement le niveau secondaire.
- 24 Dans « Lire des albums complexes en CP : stratégies d'anticipation et construction des significations », **Caroline Viriot-Goedel** et **Jacques Crinon** interrogent les effets de l'utilisation de textes complexes au cours préparatoire de l'école élémentaire française dans un contexte socioculturel défavorisé. Les auteurs partent du constat que, ces dernières années, un discours prescriptif invite à avoir recours, pour l'apprentissage de la lecture, à des albums, caractérisés très souvent par leur complexité sémiotique (relation texte/image par exemple) et narrative. Leur travail s'inscrit dans une étude plus large des rapports entre supports complexes et modes de faire de l'enseignant. Il s'intéresse aux effets différenciateurs de ce rapport selon l'origine sociale et le niveau scolaire des élèves. Dans le cadre de l'article, deux séquences de lecture d'albums, enregistrées dans une classe de CP en zone urbaine sensible, permettent un double questionnement : celui d'une pratique, celle qui consiste à faire émettre des hypothèses aux élèves afin d'anticiper sur le contenu d'un texte, et celui des supports mêmes, les albums de littérature de jeunesse. Quelle est l'influence de la combinaison de ces deux paramètres sur la compréhension des élèves ? L'analyse proposée montre le rôle fondamental de l'enseignant dans la gestion de ces supports hybrides que sont, entre autres, les albums.
- 25 L'article de **Luc Maisonneuve**, intitulé « Formes du savoir, sens du savoir – l'exemple de *Le Loup et l'Agneau* de Jean de La Fontaine en classe de CE1 de l'école primaire », propose d'abord une partie définitoire qui explore les relations complexes entre savoir et connaissances en s'appuyant sur les travaux de G. Sensevy et d'un groupe GERPREF (Groupe ESPÉ de recherche et de production de ressources pour l'éducation et la formation) de l'ESPÉ de Bretagne. Puis il entend montrer que « le sens du savoir, "le(s)" sens de la fable *Le loup et l'Agneau* de La Fontaine, se construit simultanément aux formes qui le manifestent lors de multiples processus de sémiotisation en relation plus ou moins serrée avec le texte de La Fontaine ». Avec cet objectif, l'article analyse les différentes sémioses dont les élèves doivent opérer une synthèse, dans une classe de CE1 où est mis en place un dispositif expérimental, le tableau TPC (texte, paraphrase, commentaire), dans une situation de cours dialogué. Il ressort de cette étude, d'une part, la multiplicité des domaines auxquels ces sémioses sont liées, d'autre part, la complexité liée à toute situation d'enseignement/apprentissage.
- 26 Le troisième article présenté dans ces **Varia** est une précieuse synthèse des publications de ces 40 dernières années consacrées à l'enseignement de la littérature, rédigée par **André Petitjean** dans « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* ». Après un retour sur les tensions traversant de façon récurrente l'enseignement de la littérature, avec des variations conjoncturelles, A. Petitjean évalue les apports des diverses théories de référence à la réflexion didactique en matière de

lecture littéraire. Pour conclure, il revient sur les orientations actuelles de recherches dans ce champ de travaux, notamment dans la revue *Pratiques*. En conclusion, il questionne la notion de compétence, très présente dans les discours sur l'école actuellement, en s'interrogeant sur sa pertinence pour l'enseignement de la littérature.

AUTEURS

ANNE LECLAIRE-HALTÉ

CREM (EA 3476), université de Lorraine

FABIENNE RONDELLI

CREM (EA 3476), université de Lorraine