

**Portraits en abyme :
bien écrire
ou
le formateur au miroir**

par Catherine Boré⁽¹⁾ & Zorka Defrance⁽²⁾

⁽¹⁾Université de Cergy-Pontoise –IUFM, Laboratoire EMA « Ecole Mutations Apprentissages » EA 4507
catherine.bore@noos.fr

⁽²⁾Ecole élémentaire Marines (95)
zorkadefrance@yahoo.fr

Résumé

Cette proposition à deux voix suit le trajet d'une enseignante débutante confrontée à ses propres représentations de la tâche d'écriture et sa conception de ce qu'est un « bon écrit ». Cette notion, ramenée dans la plupart des conceptions spontanées, à l'utilisation d'un français standard où l'orthographe occupe la plus grande place, est aussi très souvent implicite dans les recherches scientifiques sur la réussite ou l'échec des élèves en production écrite, recherches dans lesquelles la mesure des performances est nécessairement identifiée de façon isolée de l'ensemble des composantes de l'écriture.

Autrement dit, c'est la possibilité de définir des critères internes du « bien écrire » qui est ici interrogée et plus généralement le rapport à la langue que véhicule tout enseignant, tout chercheur dans son travail.

On prendra pour exemple la production écrite de portraits dans une classe de CE2, où l'on montrera l'effet paradoxal de la consigne sur les productions des élèves et la découverte par la débutante, grâce à l'accompagnement didactique qui lui est proposé, de sa langue, révélée au miroir des productions d'élèves.

Mots-clés : schèmes d'action – mentalisme- portrait- praxis- norme

Introduction

Qu'est-ce que « bien écrire » ?

Poser la question ainsi, revient à reprendre la difficile question du style et des genres, des modèles d'écriture, du rapport forme et sens, expression et contenu, et d'une hiérarchie des apprentissages.

Est-ce, par son implicite, l'impensé de la production écrite ou bien, au contraire, le lieu des préconceptions de l'écriture, d'un naturalisme bien partagé, qui s'exprime dans les manuels et se diffuse dans la classe, gagnant tous les compartiments du « savoir écrire » ?

Il y a plus de vingt ans, J.F. Halté dans un article mémorable paru dans *Pratiques n°61* (1986), intitulé « Savoir écrire- savoir faire » soutenait que l'apprentissage d'un savoir écrire avait du sens en didactique et qu'il était possible d'en proposer sinon un modèle du moins approcher une représentation, indispensable au didacticien.

Distinguant entre des activités pré-scripturales, péri-scripturales, et proprement scripturales (qui illustrent la coordination entre compétences diverses) il doutait cependant que l'on puisse définir le savoir écrire par une liste finie ou par un modèle unique.

Nous choisissons de traiter cette question en analysant le point de vue d'une enseignante débutante et en voyant, à partir de son action dans la classe, des réactions des élèves à son enseignement, de ses commentaires réflexifs, comment se manifestent ses conceptions de la langue et le rôle qu'elles jouent dans l'apprentissage de l'écriture.

Les textes produits dans cette classe de CE2 sont donc replacés dans le contexte qui les a vu naître et analysés dans une perspective triple qui fait alterner deux points de vue épistémologiques selon que l'on se place du point de vue des sciences de l'éducation en cherchant à mettre au jour des schèmes de pensée et d'action sur l'écriture chez une débutante, ou que l'on s'interroge d'un point de vue linguistique sur la conception de la langue véhiculée par ces pratiques.

Cette enseignante débutante a été observée et suivie pendant six mois par une enseignante expérimentée maître formatrice, Zorka Defrance (ci-après Z.D.), qui va présenter son travail et ses réflexions dans la suite de la communication.

Si la méthode qu'elle a utilisée est qualitative, les représentations de l'enseignante débutante concernant son rapport au savoir et à l'écriture n'ont pas fait l'objet d'une enquête formelle pour autant.

C'est plutôt par l'approche empirique – appuyée par la commande institutionnelle puisqu'il s'agissait de produire un mémoire en forme d'outil de formation afin de valider un DU de « formation de formateurs » - que Z. Defrance a pu suivre pendant plus de six mois cette jeune titulaire première année.

Son travail m'a paru suffisamment original dans sa manière de mettre au jour des schèmes d'actions chez une débutante pour suggérer la présente communication à deux voix, mes commentaires portant plus particulièrement sur ce que ces schèmes nous disent de la langue.

Z.D. entre dans le détail de la méthode d'observation un peu plus loin ; aussi je me contenterai de dire que c'est par le croisement d'entretiens avec la débutante sur sa manière de préparer la classe, le recueil de matériaux issus de l'observation régulière de l'enseignante dans sa classe ainsi que ses commentaires écrits dans les copies, les traces enregistrées du retour réflexif suscité auprès d'elle, mais aussi à l'autre bout, l'enregistrement individuel de réactions d'élèves, directes et indirectes, dans la compréhension de l'acte d'écrire, que Z.D. a réalisé un travail original, s'écartant certes des règles orthodoxes du recueil de représentations, empruntant aussi de façon intuitive à l'entretien d'explicitation (Vermersch et Faingold), mais construisant de façon très sûre un cadre propice à l'émergence des schèmes relevant du « bien écrire » .

Il s'agit donc bien d'une étude de cas, limitée comme toutes les études de ce genre, mais affinée qualitativement par le suivi très approfondi d'une enseignante débutante, en situation et hors situation de classe.

Nous ne proposerons pas une analyse didactique de ce que devrait être ou aurait dû être l'écriture de portraits en classe, puisque une séance-clé nous montre comment ils ont été obtenus, mais il s'agit de noter les éléments de réflexivité incarnés dans la *praxis* d'une enseignante débutante, et qui émergent à partir de figures concrètes.

On peut assimiler ces figures concrètes à des métaphores-signes de l'action enseignante, qui renvoient à l'enseignante débutante son portrait didactique. C'est ce qui justifie le titre de la communication.

1. Historique d'une prise de conscience

Si la production d'écrits est souvent présentée par les enseignants comme un domaine difficile pour les apprenants, qui doivent y réinvestir de nombreuses compétences, elle est aussi pour eux délicate à évaluer. En effet, les enseignants débutants sont confrontés à la difficulté de faire correspondre les exigences évaluatives des programmes avec la complexité des compétences en jeu. Certains se réfugient dans une évaluation concernant presque exclusivement des opérations de bas niveaux, rejoignant le modèle ancien de la rédaction. L'enseignant s'y focalise sur la « mise aux normes » du texte. L'écriture devient presque un prétexte à contrôler la capacité à respecter l'orthographe et la syntaxe. L'erreur y est présentée comme un stigmate d'incompétence.

Pourtant la réduction du « bien écrire » à des procédés normatifs ne signifie pas pour autant que tout jeune titulaire soit incapable d'envisager d'autres approches et l'absence d'autres modèles dans sa pratique ne signifie pas qu'il y soit opposé. Se rappelant parfois un modèle qu'il a lui-même vécu en tant qu'élève, il suit ce qui lui est accessible plutôt que des voies théoriques dont il n'entrevoit pas encore la concrétisation dans l'espace de la classe.

Il semble donc approprié de proposer au débutant une démarche progressive et formative révélant ce qui est « déjà là » pour l'amener, par des analyses réflexives, à considérer l'apprentissage de l'écriture dans son développement et non comme un produit fini.

1.1. Quelques principes d'analyse

Ph. Perrenoud fait une présentation particulièrement nuancée de la complexité du retour réflexif de l'enseignant sur sa pratique :

« La prise de conscience se heurte assez vite à l'opacité de l'action elle-même et plus encore des schèmes qui la sous-tendent. Elle exige un travail de l'esprit, elle ne devient possible qu'à condition de prendre du temps, d'adopter une méthode et des médiations appropriées (vidéo, écriture ou entretien d'explicitation, par exemple). Cette tentative peut échouer, car elle se heurte parfois à de puissants mécanismes de dénégation et de défense » (Perrenoud¹ : 2001).

L'importance des schèmes de pensée et d'action qui constituent le ressort caché, inconscient, des pratiques de tout enseignant est ainsi mise au jour. L'action de l'enseignant est éphémère, la reconstitution de ce qu'elle fut dans ses moindres gestes jusqu'à y reconnaître, par la récurrence de sa pratique, l'émergence d'un schème, est difficile, pour celui qui exerce comme pour celui qui l'observe.

« Il y toujours décalage entre l'action et sa représentation a posteriori, partielle et fragmentaire, produit d'une reconstruction qui, elle, n'est jamais définitive » (ibid. p.6).

C'est dire que l'observation nécessite du temps et que l'interprétation en est parfois hasardeuse.

¹ « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus » article en ligne p.3.

Aussi la description que l'on va lire est-elle une tentative pour cerner l'*habitus* de l'enseignant débutant, dans le domaine spécifique de l'écriture.

On suivra Perrenoud dans la définition de l'*habitus*, qu'il reprend à Bourdieu² qu'il cite ainsi : " système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme. "

Et dans celle de schèmes, que l'on doit à Piaget³ : " *Nous appellerons schèmes d'action ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action* " (cité par Perrenoud).

L'observation de séances et l'incitation à un retour réflexif sur la pratique ont été privilégiés, pour mesurer la distance entre les représentations que se fait le titulaire de ce qu'il propose et la perception qu'ont les élèves de ce qui leur est proposé. C'est en effet, sur la confrontation entre perceptions des élèves et perception de l'enseignant que s'est fondée l'analyse réflexive qui a permis de questionner part de l'élève et part du maître dans le processus d'écriture.

² Bourdieu, P. (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, pp. 178-179.

³ Piaget, 1973, *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, Coll. Idées pp. 23-24.

1.2. Premiers entretiens

M., jeune enseignante en charge de 24 élèves de CE2, dans un milieu rural, a reçu une formation en lettres.

Les réponses à la première question que lui pose la formatrice « *Qu'est-ce que c'est qu'écrire pour toi ?* » ont révélé que les représentations personnelles de M. étaient concentrées sur un rapport littéraire à l'écrit :

« Ecrire pour moi, c'est synonyme de création, de créativité. J'écris souvent personnellement et j'ai même écrit des petites nouvelles, des poèmes. C'est mon petit plaisir. Je lis beaucoup et c'est la littérature qui m'inspire. Ça me sert à m'évader, à m'exprimer librement, même si c'est pas facile. Il y a des contraintes, mais ça reste un plaisir. Je m'amuse à le faire lire à mon copain ou à des amis. Ils me donnent leur avis, même si des fois je n'en tiens pas compte, ça m'aide. »

Cette conception très forte de l'écrit dans sa fonction littéraire, comme matériau d'expression, de narration et de création n'a pas pu trouver d'écho dans son expérience scolaire :

« Je me rappelle que quand j'étais petite à l'école, en CMI ou CM2, on nous demandait que d'écrire des textes sans intérêt. C'était la partie Ecrire du manuel. Franchement c'était ennuyeux ! Je n'arrivais pas à m'y faire. C'était hyper restreint. Dès que tu essayais d'être un peu original, c'était hors sujet ou il fallait rester dans le cadre. Je n'avais aucun plaisir à écrire. En plus, j'avais tout le temps des sales notes du coup. Enfin, la moyenne quoi. »

A l'autre question, « *Et quel est ton rapport à l'écrit en classe, en tant qu'enseignante ?* »

M. répond :

« En classe, j'essaie que les élèves prennent du plaisir à écrire. Mais, c'est pas évident. Ils ont plein de choses qui leur posent problème. Je sens bien que ça leur demande beaucoup

d'efforts et que ce n'est pas vraiment une partie de plaisir. Ils réinvestissent pas ce qu'on fait en grammaire, orthographe tout ça. Il y a des moments, quand je les lis, ça me décourage. Je passe tellement de temps sur les corrections à la maison que je sais plus par quel bout commencer. »

Les premières séances en classe ont révélé une distorsion entre ses aspirations élevées lorsqu'il s'agissait d'exprimer son rapport personnel à l'écrit, et la contrainte de l'écriture dans le cadre scolaire où se focalisait son angoisse du mal écrire dans son acception la plus locale, la plus réduite : l'orthographe. Le plaisir qu'elle ressentait à écrire semblait impossible à communiquer aux élèves, dès lors qu'elle avait choisi de les faire entrer dans l'écrit par les processus de bas niveaux. Tout l'enjeu était de lui permettre d'en prendre conscience à partir de la contradiction qui l'empêchait d'évoluer.

Nous allons voir comment elle a pris progressivement conscience de la représentation extrêmement restrictive qu'elle avait du bien écrire et comment elle a peu à peu accepté de ne plus être une instance de contrôle incontournable.

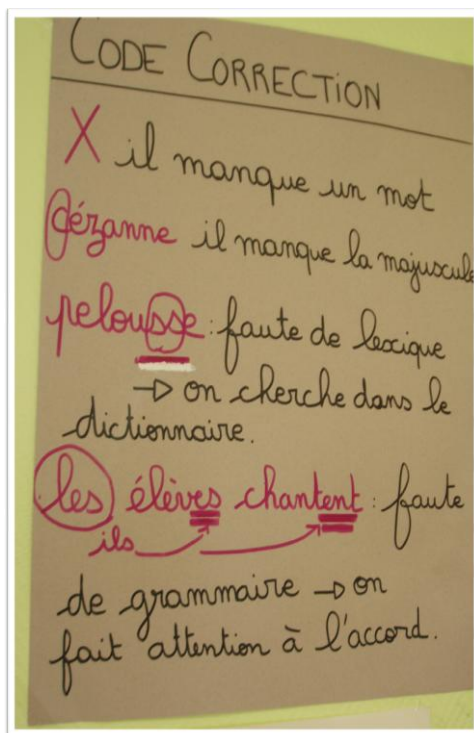
Pour faire évoluer ses représentations, M. a été conduite à expérimenter de nouvelles pratiques qui l'ont amenée à se confronter à l'interprétation, aux réactions et aux productions de ses élèves; nous en retraçons les moments-clés.

2. Deux moments clés dans l'évolution d'une pratique

2.1. Le code et la file indienne ou l'image grossissante d'un savoir préscriptionnel

Le premier changement important dans la pratique de M. fut l'introduction d'un code de correction destiné à réduire le temps de ses corrections, code focalisé sur des aspects essentiellement orthographiques.

Lors de l'écriture d'un court texte s'appuyant sur la trame d'un télégramme, M. avait décidé de ne plus corriger elle-même, mais d'annoter les brouillons des élèves avec le code de correction qu'elle leur avait présenté, au fur et à mesure qu'ils avaient fini d'écrire.



Document 1 : le code « correction »

Mais alors même qu'elle avait instauré ce code pour soulager ses corrections en permettant aux élèves d'être plus autonomes, la réalité avait pris une tout autre tournure : une file d'attente s'était constituée dans la classe pour permettre aux élèves de recevoir les annotations de leur enseignante : cette file envahissante incarnait ainsi la matérialisation du choix d'écriture de M.

L'entretien enregistré d'une conversation entre l'élève et la formatrice (Z.D.) devait lui permettre de constater que ce code avait des effets limités.

2.2. Des entretiens révélateurs

Z.D.⁴ :	et ça t'aide d'avoir ce code ?
CORENTIN :	des fois oui des fois non + ça m'aide pas quand il y a deux S parce que je le sais déjà mais j'avais oublié de le mettre + mais ça m'aide parce qu'il y a des choses que j'aurai pas trouvé tout seul + mais ça me sert pour savoir quelle erreur j'ai fait + là au lieu de mettre deux P j'ai mis qu'un seul P + quand elle fait un trait je regarde l'affiche et je sais ce que c'est
Z.D. :	et quand elle a fait une vague qu'est-ce que ça veut dire ? qu'est-ce que tu dois faire ?
CORENTIN :	ça je comprends pas bien ce que c'est [<i>Il relit l'affiche, mais n'y trouve pas ce code</i>] je crois qu'elle m'a dit de changer + mais toute façon je suis pas d'accord parce que moi c'est ça que je voulais écrire
Z.D. :	tu vas le changer quand même ?
Co. :	je sais pas + je vais réfléchir.

Document 2 : Extrait de l'entretien avec Corentin

Puis M. fut confrontée à l'écrit de Corentin :

Z.D. :	je te laisse regarder ce qu'il a écrit
M. :	oui ben il a pas fait grand-chose + pourtant je lui ai expliqué
Z.D. :	tu as invité les élèves à se reporter au code de correction qui est affiché + est-ce que c'est pour toi la réponse à une mise en place d'un outil favorisant la réécriture autonome des élèves ?
M. :	un peu ++ mais pas vraiment + c'était pour trouver un moyen de ne plus corriger tout moi-même et de les rendre un peu plus autonomes + ils s'aident du code et petit à petit ils vont savoir se corriger tout seul
Z.D. :	pour l'instant tu penses qu'ils ont encore besoin des tes explications en plus à l'oral ?
M. :	oui je vais les lâcher progressivement + de toute façon comme ça ce ne serait pas tenable très longtemps
Z.D. :	oui tu as l'air épuisée + c'est presque plus fatiguant que tes corrections à la maison
M. :	oui mais autant pour la queue c'est sûr je ne le referai plus autant pour le code je pense que ça va les aider
Z.D. :	pour éviter la queue tu pourrais proposer une organisation qui s'appuie sur une plus grande coopération entre les élèves + tu m'as dit que tu faisais lire tes textes à tes amis quand tu écris
M. :	oui c'est vrai +++ ils pourraient se relire les textes + mais pour l'instant je veux d'abord qu'ils soient plus autonomes en s'aidant du code
Z.D. :	voici ce que Corentin a compris du code + qu'est-ce que tu en penses ? [<i>Je lui fais écouter la réaction de Corentin</i>]
M. :	ça ne fait pas longtemps que je l'ai mis en place + je pense qu'il leur faut le temps de s'habituer + c'est vrai que là il n'a pas tout compris+j'ai oublié de mettre le 'mal dit' dans le code ++ il n'a pas l'air décidé à vouloir faire les changements que je lui demande
Z.D. :	j'ai posé la question à d'autres élèves à qui tu avais mis une vague + ils ne savent pas bien ce que tu attends comme amélioration + si tu prenais en compte la part du maître et de l'élève dans la construction des critères d'évaluation comment tu aurais pu leur permettre de s'approprier un code rapidement ?
M. :	non mais c'est sûr que on aurait pu le faire ensemble + mais il fallait que je trouve rapidement une solution
Z.D. :	penses-tu que tu as gagné du temps au final ?
M. :	pas forcément parce que s'il faut que je leur ré explique tout individuellement je ne vais pas m'en sortir + si c'était à refaire ++ on le ferait ensemble.

Doc 3 Extrait de l'entretien entre la formatrice (Z.D.) et la jeune titulaire (M)

⁴ Initiales du co-auteur de l'article (Zorka Defrance)

M. a commencé alors à percevoir que l'organisation en file indienne était le fruit de sa volonté d'hyper contrôle et qu'elle devait relâcher cette pression en instituant un modèle plus collaboratif. Elle a perçu aussi qu'une construction de l'outil avec les élèves était nécessaire pour en permettre l'appropriation. Ce fut une première étape de sa prise de conscience de la part du maître et de celle des élèves dans le processus d'écriture.

Elle a ensuite introduit la possibilité pour les élèves d'écrire d'abord au brouillon sur les supports qui leur convenaient. En réalité, elle s'était très vite opposée à certains formats de brouillons trop petits pour qu'elle puisse y faire des corrections. Là aussi la focalisation sur l'orthographe réapparaissait avec la volonté de contrôle.

A partir de là, il s'agissait d'entrevoir des possibilités de déplacer la construction centrée sur le maître et sur son angoisse vers une co-construction entre élèves.

Pour sortir de cette focalisation elle a alors accepté de proposer une situation d'écriture en binôme. Elle a choisi de leur faire écrire des portraits, pensant les initier à l'écriture d'un genre littéraire

3. Le portrait, un révélateur

3.1. La description à l'école et ses paradoxes

Différentes analyses rappellent que penseurs et pédagogues de la III^{ème} République (autour de 1880) ont opposé la fiction à la description (Petitjean, Jey) supposée maintenir les jeunes écoliers du primaire dans le « réel » de la « leçon de choses ». Il y avait sans doute une visée éducative et morale à cette conception qui cherchait à discipliner le jeune scripteur en développant ses capacités d'observation. Elle pouvait alors se soutenir d'une conception « réaliste » (au sens philosophique) des contemporains, peut-être renforcée par une confusion

sur l'acception littéraire du « réalisme » des années 1850-60 toutes proches (Petitjean, 1999 : 182).

Petitjean signale que les « rédactions descriptives » par exemple sont l'objet d'instructions particulières (en 1923) visant « l'observation », faculté jugée essentielle à l'école primaire, sans néanmoins imposer de modèles stylistiques, censés annihiler la spontanéité créatrice de l'enfant. Par des descriptions d'objets ou des scènes qui prennent appui sur le référent, les jeunes scripteurs sont encouragés à utiliser leurs perceptions. Mais les modernes, familiers de l'*effet de réel* barthésien causé par l'illusion que la description reproduit du réel, et qui ont eu tout loisir de déconstruire l'objet représenté par les descriptions de Robbe-Grillet ou du premier Le Clézio, conçoivent au contraire dans la description un acte spécifiquement rhétorique, dont la visée est dépendante du genre dans lequel elle prend place : l'acte de décrire un objet imaginaire dans un roman de science-fiction ou celui de décrire un lieu (pays, région) dans un manuel ou un guide touristique s'opposent sans doute plus par leur inscription dans un genre que par les qualités d'« observation » sur lesquelles reposerait la description.

Le portrait scolaire est à cet égard un genre très codifié : comme occurrence du genre descriptif à l'école, il a été maintes fois décrit et ses dérives pointées (par exemple Gromer : 1996). Les critiques portent la plupart du temps sur le fait que les portraits sont extraits de leur contexte narratif, ce qui entraîne des effets structurels uniformisateurs dans le modèle de construction phrastique; le « réalisme » linguistique se manifeste par un certain ordre de la description censé reproduire le réel ; bien souvent aussi, la description écrite part d'un portrait pictural, le transcodage d'une sémiotique à l'autre apparaissant comme naturel ou transparent. Mais M. Mas (2000) montre pourtant qu'une action didactique peut modifier spectaculairement ces écrits, par exemple en ciblant la tâche de l'élève sur le choix d'une

impression dominante et en sélectionnant des éléments descriptifs, comme le montre l'exemple ci-dessous :

Camille CM1 (v1)

« Elle était vieille, elle avait 80 ans, elle avait un ruban rouge sur sa tête et avait les cheveux blancs. Elle avait les yeux marrons, elle avait une écharpe autour du cou et une grande veste marron. Elle avait aussi une jupe grise, un collant gris et des chaussures marron. Dans sa main elle tenait une canne longue et marron. »

Camille CM1(v2)

« Dans la rue, une personne attira son regard. Elle était très vieille, avait des yeux marrons et avait l'air très gentille. Elle avait l'air très gentille parce qu'elle avait un ruban rouge sur sa tête et une longue veste marron. Il croyait qu'il l'avait déjà vue avec sa longue jupe grise et ses chaussures marron et sa canne. »

(Mas, 2000 :114)

Des recherches plus récentes ont pu mettre l'accent sur les actions didactiques possibles, notamment au collège (Elalouf et Keraven : 2002) en notant toutefois que c'est seulement dans l'écriture de romans (en 5^{ème}) que les traits descriptifs généralement présentés groupés dans des portraits isolés parviennent à s'intégrer à l'action.

L'ouvrage important de Reuter (2000) met en évidence la difficulté de la description comme *genre typologique et comme genre textuel* pour l'apprentissage et son objectif, qui serait moins de développer l'observation chez les élèves que d'exercer leur compétence à « faire voir » au lecteur.

3.2. Le portrait et la liste

Les élèves de M. se sont donc trouvés confrontés à une tâche de description, plus spécialement d'écriture de portrait.

Ils devaient décrire un personnage à partir d'une reproduction de tableau, leur description écrite ayant pour but de faire reconnaître le personnage du tableau aux lecteurs de la classe. L'écrit, très explicitement titré « Qui est-ce ? » indique sa parenté avec un jeu de devinettes.

Cependant, la mise en place d'un outil lexical pré-orthographié (doc.4) et une présentation imposée par parties du visage, allant des cheveux au menton, devait à nouveau révéler un

manque de confiance dans les capacités des élèves à « bien écrire » et une volonté de contrôler la construction du « bien écrire » :

Le portrait

Le visage	La mine	Le teint	La peau	Les yeux	Le regard	Les joues
ovale, carré, rond, triangle, en forme de...	ridée, fanée, tirée, fripée, fraîche, épanouie, réjouie	mat, basané, cuivré, bronzé, olivâtre, rubicond, livide, blafard, blême, terreux, couperosé, cireux	blanche, noire, jaune, grise, sèche, rugueuse, lisse, satinée, moite, grasse	bleux, verts, marron, noisette, bridés, globuleux, vitreux, exorbités, en amande, enfoncés, saillants	vif, pénétrant, profond, fulgurant, éteint, vague, louche, torve, farouche, hautain, effaré, étonné, endormi	rebondies, roses vermeilles, pâlottes, creuses, grosses mafflues, pendantes, bajoues, pommettes saillantes
La bouche et les lèvres	Les dents	Les cheveux	Les oreilles	Le front	Le nez	
finies, minces, bien dessinées, charnues, gourmandes, lippues, pendantes, vermeilles, exsangues	blanches, jaunes, bien rangées, écartées, avoir les dents du bonheur	denses, fournis, touffus, rares, clairsemés d'aspect: hérissés, hirsutes, ondulés, frisés, crépus, crépés, cotonnés coiffés: courts, longs, en anglaises, en rouleaux, en tresses, en bandeaux, en boucles, en nattes, en brosse	petits, ourlées, décollées	haut, large, bas, étroit, plat, bombé, uni, ridé, soucieux	grec, droit, busqué, aquilin, bourbonien, tombant, retroussé, crochu, en pid de marmite, en bec d'aigle, camus, camards, bourgeonnant, épaté	

Document 4 Un outil lexical pré-orthographié

Les deux premières fiches lexicales sont constituées d'une liste d'adjectifs répartis selon les parties du visage ou du corps. La deuxième présente le portrait physique dans un ordre imposé en précisant qu'il faut aller du visage au reste du corps, puis au portrait moral, contrainte qui sera reprise par l'enseignante dans la consigne d'écriture.

Outre le fait que certains termes proposés sont spécialisés comme *rubicond* ou *couperosé* pour qualifier le teint, *busqué*, *bourbonien* pour le nez, *ourlées* pour les oreilles etc., la présentation sous forme de liste va induire chez les élèves, alors même qu'ils seront amenés à décrire des portraits abstraits ou réalistes, des productions très semblables. La démarche propose une entrée normative dans l'écrit qui nuit à l'expression des élèves et les mène à des stéréotypes sclérosants, en dépit de la variété des supports iconographiques proposés. Dans le cadre du premier écrit les élèves ont à décrire des portraits de personnages peints issus de tableaux de

maîtres. Dans la deuxième série les élèves décrivent des photos d'acteurs et d'actrices. L'évaluation des écrits se fait en reconnaissant, d'après les détails apportés, l'original du portrait.

En observant les productions, on ne peut qu'être surpris par leur uniformité. Seuls quelques brouillons, comme ceux de Mélyssa et Thomas (doc.7), y échappent, sans doute parce qu'ils n'ont pas utilisé les outils proposés : en voulant favoriser variété et richesse lexicales, l'enseignante a provoqué l'effet inverse.

On peut voir ainsi à l'œuvre les représentations de la langue qui alimentent les schèmes d'action de beaucoup d'enseignants.

3.3. La langue, un « sac de mots » ?

La conception selon laquelle la langue est une nomenclature, un sac de mots, qui assigne à un réel préexistant les noms qui le représente, fait partie des préconceptions de l'écriture. Généralement non exprimée, elle est indirectement présente sous la forme de listes données aux élèves dans lesquelles il faudrait puiser.

Le signe est vu comme se rapportant au référent et jamais selon les conceptions saussuriennes différentielles qui se passent du référent (Rastier : 2001, 2009).

Une seconde conception concerne les idées (des idées aux mots) : celles-ci sont considérées comme des représentations symboliques préexistant à la mise en mots.

Un livre comme « Des idées aux textes » de M. Fayol, qui par ailleurs avance avec prudence dans la modélisation de la production écrite le souligne bien :

« La récupération de concepts et relations établis en mémoire à long terme peut être envisagée comme s'effectuant dans des réseaux associatifs de type symbolique (...) » (Fayol : 82)

F. Rastier (2009) a analysé ces conceptions, il en fait la critique :

« L'objectif commun à tous les paradigmes cognitifs (...) consiste à remonter du langage vers la pensée, et de l'expression au concept (...) L'idée sous-jacente est que les symboles sont plus simples et plus primitifs que les mots(...) ils jouent le rôle de ce que les Messieurs de Port-Royal appelaient « mots d'idées », qui représentent des idées si simples qu'ils sont définissables et servent à définir tous les autres. »

De fait, les symboles sont des signes d'un langage de la pensée indépendant des langues.

C'est, par exemple, ce que disent Katz et Fodor⁵ en sémantique « Les représentations mentales sont des symboles : elles ont à la fois des propriétés formelles et syntaxiques ».

Ce qui entraîne que *« les contenus mentaux se réduisent à des représentations et des croyances à quoi correspondent respectivement des noyaux propositionnels et des attitudes propositionnelles. »*(Rastier, 2009 : 20⁶)

Les modèles d'écriture proposés en formation sont largement représentatifs de ces conceptions qui rejoignent d'ailleurs celles du sens commun et paraissent ainsi naturelles.

Rastier poursuit :

« Dans le domaine des recherches cognitives, la distinction entre concepts et signifiés n'est à peu près jamais faite ; ce qui domine est la triade mot/concept/référent. Quand les réseaux sémantiques ou les graphes conceptuels sont utilisés pour représenter des contenus linguistiques, ces contenus sont toujours appelés concepts, ce qui implique une conception référentielle de la signification. L'idée même d'une représentation des connaissances procède de cette conception ».

⁵ Katz, J.J., Fodor, J.A., The structure of a semantic theory, language 39, 1963, inclut dans un readings 'structure of language' Prentice hall 1964.

⁶ La pagination est celle de l'article en ligne.

La psychologie cognitive articule concept et référent extra-linguistique, à la différence d'une linguistique du signe qui interroge le type de lien entre signifiant et signifié. Dans le cas du texte, qui est finalement le but visé par le savoir écrire, c'est un parcours de signifié à signifié qui permettrait l'accès au sens (Rastier, 2001). Isoler la signification par les mots empêche d'accéder à une sémantique de la valeur contextuelle puis textuelle.

La didactique de la production d'écrits en contexte scolaire est très largement immergée dans ces conceptions que conforte le réseau éditorial et la diffusion restreinte ou simplifiée des savoirs, ce qui alimente un naturalisme non interrogé.

On va le voir clairement dans l'exemple analysé : les mots sont donnés comme des nomenclatures discrètes, articulables à un référent, ici particulièrement prégnant puisqu'il est représenté par l'image : il semble évident pour l'enseignante que puisse être transcodée une sémiotique dans une autre, celle de l'image en mots.

A ces problèmes s'ajoute celui du genre : le portrait est présenté séparément de la narration, et sa macrostructure recoupe les conceptions dualistes habituelles entre corps et esprit. Mais il s'y greffe une conception du portrait–devinette, ou portrait-jeu, héritée d'une tradition littéraire plus ancienne, interprétation soutenue par le dispositif didactique conçue par l'enseignante.

3.4. Analyses

Commençons par dire qu'une étude de textes d'élèves est d'abord le résultat d'une interprétation, produit d'une construction, et non la vérité de l'analyse.

Elle résulte aussi d'un point de vue, corrélé à un domaine ou un champ particulier : la lecture d'un psychologue cognitiviste n'est pas celle d'un sociologue, d'un didacticien, d'un littéraire ou d'un linguiste.

De ce fait, l'analyste pénètre dans un massif épais de déterminations qui font voir en même temps des intentions (de l'enseignant, de l'élève), des traces d'un processus, des récurrences

de gestes (de l'enseignant, de l'élève) et, puisqu'il s'agit de textes, un autre continent (absent) de textes vers lequel le texte analysé fait signe.

On peut dire aussi que la lecture d'un texte d'élève est toujours ambivalente ; ici cette lecture s'effectue par un prisme particulier : il s'agit de présenter, à travers les copies analysées, l'aboutissement d'un processus d'apprentissage témoignant d'une conception (le « bien écrire » dans ses composantes ortho-normées), processus qui s'appuie sur un schème de pensée et d'action propre à une débutante.

Mais aussi fondée que soit l'hypothèse de cette clé de lecture, le texte des élèves résiste au diagnostic, car aucun texte ne peut être le résultat simplifié d'une hypothèse. C'est pourquoi il y a ambivalence : en dépit de la typicalité des textes obtenus, qui fera écho à ce que nous disons de la prégnance, chez l'enseignante qui les a initiés, d'un habitus porteur d'un schème spécifique aux représentations linguistiques du « bien écrire », les textes d'élèves sont aussi des textes *opaques* et singuliers.

Dans le texte écrit à partir de l'autoportrait de Picasso (doc.5), l'effet-liste se fait sentir jusque dans une variation minimale : elle porte sur la place de l'adjectif et le grammème « le » *versus* « un » qui fait passer d'une construction attributive avec « avoir » à une construction SVO.

La présentation finale « C'est un garçon », qui répond à la question « Qui est-ce ? » posée par le titre clôt le genre ludique du portrait : tous les traits apparaissent donc ici comme co-orientés (absurdement ?) vers la nécessité de donner des indices sémantiques à l'image. L'ordre des propositions suggère un mouvement de haut en bas décrivant les détails de l'image suivant ce point de vue arbitraire.

Tous les portraits se présentent spontanément ainsi, et du coup se ressemblent, ce que ne voit pas l'enseignante, qui est littéralement aveuglée par le réalisme essentialiste et statique véhiculé par la liste.

Il a les yeux globuleux.

Il a les cheveux touffus.

Il a le nez épaté.

Il a le front plat.

Il a les oreilles ~~en~~ ^{en} sautoir.

Il a le regard buche.

Il a la bouche mince et les lèvres minces.

Il a des grandes épaules.

Il a un petit coup.

Il a une chemise et une veste.

c'est un garçon.

« Qui est-ce ? »

de la maison d'Este »



Pablo Picasso
« Autoportrait »

Document 5

Mais la ressemblance n'exclut pas l'ambivalence, qui peut être trouvée dans le texte suivant.

Elle a les cheveux noir.
Elle a le visage ovale.
Elle a les lèvres pulpeuses.
Elle a un collier aux cou.
Elle a un bracciale.
Elle a une longue robe à carant.
Elle a une forme bizarre qui ressemble à un tigre ou un homme ou une robe
Elle a le regard de travailleur.
Elle a la position assise.



Pisanello,

« Portrait d'une jeune fille »

AG

Document 6

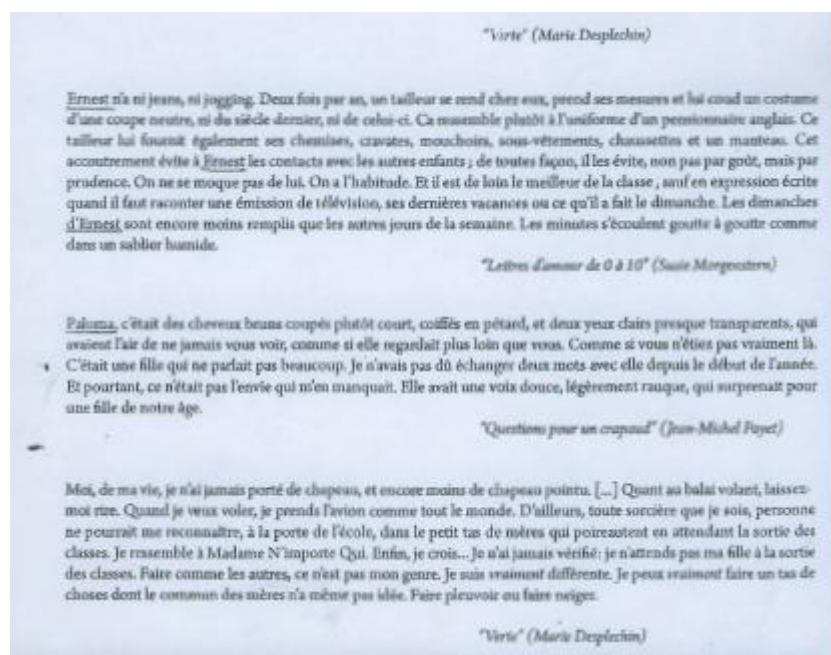
Sa typicalité, presque caricaturale, provient de la série d'alinéas commençant uniformément par « Elle a... » (9 en tout), où l'alternance *le* versus *un* est le seul indice de variation permettant à la structure de la phrase de changer, comme cela a été vu plus haut.

Mais la singularité du texte provient aussi de sa répétition litanique et de l'étonnement de l'élève que l'on perçoit pour ce qu'il ne peut nommer, « cette forme bizarre » et ce regard « de travers » : la langue échoue à dire ce qui est vu.

Ainsi, la démarche normative de l'enseignante a-t-elle entraîné des productions standardisées et des stéréotypes de portraits scolaires n'ayant pas d'équivalent en littérature. Ce stéréotype du portrait, qui est si fréquemment pratiqué dans les écoles et dont les listes lexicales peuplent

les manuels, n'a pas d'existence littéraire : c'est que sa destination est surtout la maîtrise des processus de bas niveaux, faisant de la langue un sac de mots dans lequel il suffit de piocher pour bien écrire.

La contradiction entre le projet de l'enseignante et la réalisation des élèves est à son comble lorsque l'enseignante propose des textes-modèles (doc.7) qui contreviennent totalement aux productions réalisées (éclatement des traits descriptifs, portraits en action, points de vue sur un personnage) et ne seront jamais pris en compte dans l'écriture des portraits.



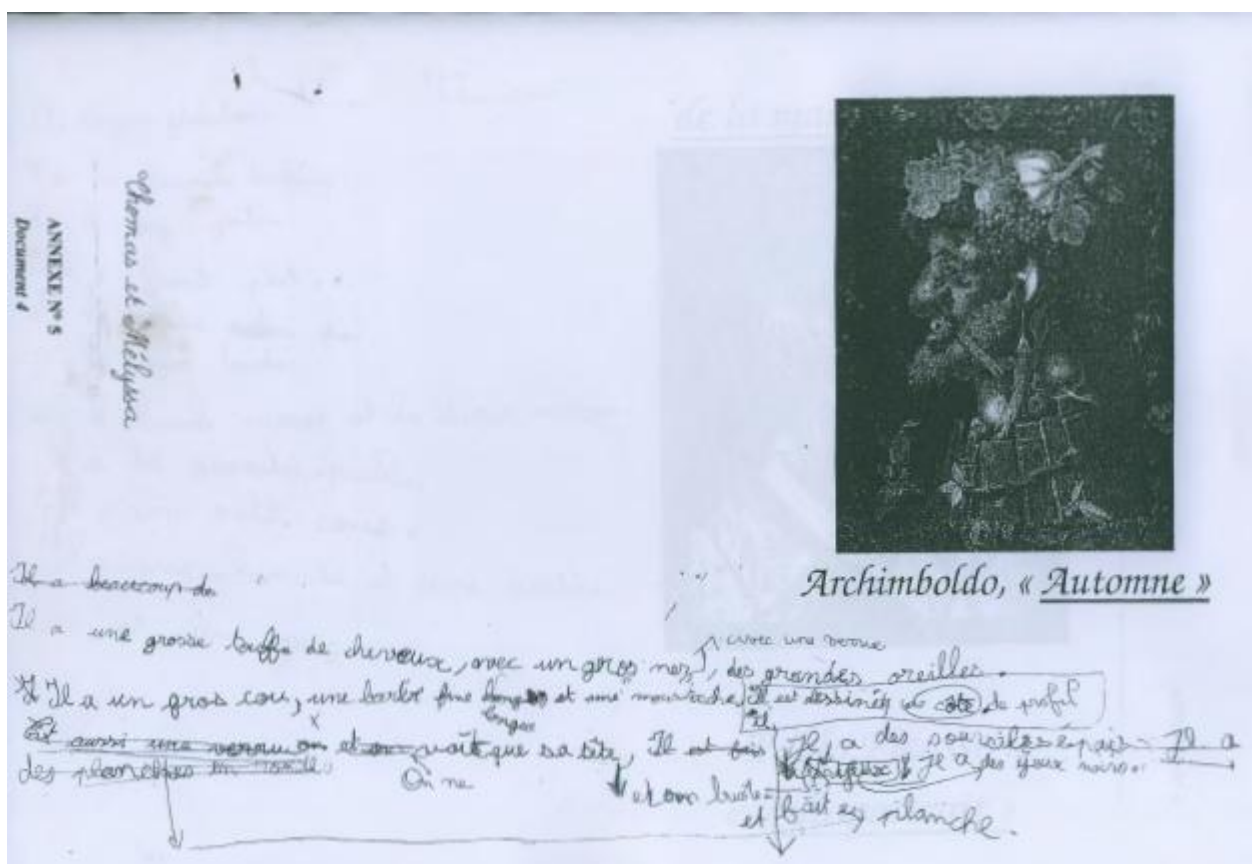
Document 7 : des modèles d'écriture

Alors que les supports étaient variés et pouvaient éventuellement engendrer la diversité, l'outil a réduit l'expression des élèves au strict contenu des listes.

4. Portrait en abyme

L'extrait des interactions entre les deux élèves Mélyssa et Thomas à propos de leur brouillon (doc.7) va renvoyer à l'enseignante une image différente de celle qu'elle s'était construite à

partir de sa posture de maîtrise. Elle découvre que l'autorégulation qui se dégage de l'échange est efficace et amène des négociations à la fois linguistiques, sémantiques et textuelles.



Document 8 : travail commun au brouillon de Mélyssa et Thomas

- THOMAS :** virgule [Mélyssa écrit la virgule] il a des grandes oreilles + c'est fait en quoi ses oreilles ? en oranges coupées + t'écris il a des grandes oreilles + t'as oublié S à grandes c'est les oreilles qui sont grandes
- [Les enfants ne vont pratiquement plus se référer à l'outil lexical proposé en aide]
- MELYSSA :** [elle dit puis écrit] il a un gros cou + une barbe ++
- THOMAS :** c'est mon tour d'écrire [il relit ce qui a été écrit]
- MELYSSA :** [elle fait remarquer qu'il a une boule près du nez] comment ça s'appelle une boule comme les sorcières déjà ?
- THOMAS :** [il hausse les épaules] demande à la maîtresse ++
- [Mélyssa revient]
- MELYSSA :** c'est une verrue + elle m'a dit V E R R U E
- [Thomas fait une flèche et ajoute avec une verrue.]
- MELYSSA :** [elle relit] c'est bon + une barbe on peut dire longue
- THOMAS :** elle est pas très longue + elle est un peu petite [Il écrit 'fine' et 'long'. Il hésite, écrit E, puis raye encore E.]
- MELYSSA :** U E sinon ça fait lon[j]e. [Il écrit 'longue' en dessous.]

En écoutant les échanges, l'enseignante constate que les élèves reviennent sur leur texte, même non guidés. Surtout, elle a pu se rendre compte qu'ils s'étaient peu inspirés de l'outil lexical et que, presque seule, leur production avait échappé au caractère stéréotypé des autres.

Ces constats sont difficiles parce qu'ils mettent à nu des contradictions dans les conceptions identitaires de la langue. C'est aussi pourquoi il est si difficile de « faire bouger » les pratiques.

Ce n'est qu'en lui permettant de comparer la richesse des interactions entre ces élèves qui avaient résisté au « forcing pédagogique » de l'outil lexical « formateur » (au sens de « formater ») de textes, que la jeune titulaire prendra conscience de ce que recouvre son action didactique : c'est l'obsession du bien écrire – ramenée à la norme orthographique- qui a entravé l'expression des élèves et créé des problèmes inédits jusqu'alors : écriture en liste, exclusivité des formes attributives et des suites d'adjectifs. Elle a réalisé qu'elle se focalisait avec son outil uniquement sur le signifiant et le code. C'est par l'action, la modification de la pratique et la réflexion sur la pratique qu'elle a pu ouvrir les yeux sur sa représentation de l'écrit en tant qu'enseignante.

Conclusion

Que nous apprend sur l'écriture l'analyse du parcours de cette enseignante débutante, dont le portrait didactique émerge lentement grâce aux confrontations diverses qui lui ont été proposées?

Il semble que s'exerce une grande pression linguistique sur l'enseignement primaire du fait du stade de développement des élèves, dont la maîtrise des compétences de base de l'écrit est incomplète. C'est ce qui empêche parfois les enseignants de partir de textes complexes et leur fait préférer une démarche inverse se centrant sur les bas niveaux.

On sera tenté de généraliser : les conceptions sur la langue sont fondamentales dans la mise en place des apprentissages de l'écriture.

Défaire, dévoiler ce qui est pourtant aveuglant peut paradoxalement aider l'enseignant à se voir et se comprendre. Le mouvement de recul qui permet la réflexivité est un des minuscules -quoique fondamentaux- gestes professionnels qui renvoient l'enseignant débutant au cœur du métier. Cet exemple très simple d'analyse de l'agir enseignant permet de mettre au jour un rapport à la langue sans lequel il n'y a pas d'apprentissage efficace possible.

Références

- BRUNER, J., 2002 : *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Coll. Forum Éducation Culture, Retz, Paris, 2002.
- ELALOUF, M.L. & Keraven, J., 2002 «Une banque de données de textes d'élèves à l'épreuve», in revue *Pratiques* n° 115-116, pp. 107-124.
- FAYOL, M., 1997 : *Des idées au texte, Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Le psychologue ».
- GROMER, B., 1996: « Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire » in revue *Repères* n°13, INRP, pp.147-163.
- FAINGOLD, N., 1996 : Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles, in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 137-152.
- FREI, H., 1928 : *La grammaire des fautes*, Slaktine-Reprints.
- HALTE, J.-F. (1989) : « Savoir écrire - savoir-faire », revue *Pratiques* n° 61 « Ateliers d'écriture », CRESEF, Université de Metz, pp. 3-28.
- JEY, M., 2006 : « L'écriture de fiction : un objet introuvable dans l'école de la république ? » in revue *Repères* n° 33, La fiction et son écriture, 21-35.
- MAS, M., 2000 : « Apprendre à répondre aux textes d'élèves » in Claudine Fabre (dir.) *Apprendre à lire des textes d'élèves*, De Boeck, coll. « Savoirs en pratique » pp. 113 - 128.
- PERRENOUD, Ph., 2001 : *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus* In *Recherche & Formation*, " Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation ", 2001, n° 36,

- pp. 131-162. Repris dans Perrenoud, Ph. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF, 2001
- REVUE *Pratiques* n°109-110 « Histoire de la description scolaire »
- PETITJEAN, A., 1999 : « Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire (1882-1995) » in Petitjean, A. & Privat, J.M., (dir.), 1999 : *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Actes du colloque de Metz, Numéro 9, CELTED, Université de Metz, 83-116.
- PETITJEAN, A. 2001 : *La description scolaire au secondaire (collège) de 1960 à 1997* in *Pratiques* n°109-110, CRESEF, Université de Metz, pp.125-164.
- RASTIER, F., 2001 : *Sémiotique et sciences de la culture*, Linx N°44-45, pp.149-168
- RASTIER, F., 2009 : *Pour un remembrement de la linguistique : enquête sur la sémantique et la pragmatique*, in Dominique Verbeken, éd. *Entre sens et signification — Constitution du sens : points de vue sur l'articulation sémantique-pragmatique*, Paris, L'Harmattan, pp. 251-278.
- REUTER, Y., 2000 : *La description, des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, ESF.
- VERMERSCH, P., 1994 : *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.