Université catholique de Louvain
Faculté de Philosophie et Lettres
Centre de recherche en didactique des langues et littératures romanes

Bernadette Kervyn

Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie

Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire

Thèse dirigée par Jean-Louis Dufays et Francine Thyrion

Soutenue le 8 décembre 2008

Volume 1

Jury :
Monsieur Jean-Paul Bernié, Professeur émérite de Sciences du Langage, Université de Bordeaux 4
Monsieur Bertrand Daunay, Professeur de Sciences de l'Éducation, Université de Lille 3
Monsieur Jean-Louis Dufays, Professeur de Langues et Littératures romanes, Université catholique de Louvain
Madame Marie-Claude Penloup, Maitre de conférences (HDR) en Sciences du Langage, Université de Rouen
Madame Francine Thyrion, Professeure de Langues et Littératures romanes, Université catholique de Louvain

REMERCIEMENTS

Mes remerciements sont tout d'abord adressés à deux promoteurs formidables, Francine Thyrion et Jean-Louis Dufays, qui m'ont apporté, chacun à leur façon, un soutien inconditionnel tout au long de cette recherche. Leur disponibilité, leurs lectures critiques et rigoureuses ainsi que la qualité de nos échanges ont été autant d'encouragements à mener à bien ce travail.

J'exprime également mes remerciements aux enseignants qui ont pris part à cette recherche, et plus particulièrement à Thierry Lamarque et à Jérôme Faux, pour leur collaboration et l'intérêt qu'ils ont témoigné à ce travail sur l'écriture et le stéréotype.

Je remercie ensuite mes amis et collègues, Véronique Boiron et Pierre Sémidor, qui m'ont soutenue dans la réalisation de ce travail, ainsi que France Dombret-Muraille pour sa relecture attentive.

Je tiens également à remercier différentes équipes de recherche qui, par leur accueil, m'ont donné l'occasion d'avancer dans ma réflexion : le CEDILL de Louvain et le LACES-DAESL de Bordeaux 2, ainsi que le GORF d'Orléans, l'équipe PAEDI de Clermont Ferrand et la FAPSE de Genève.

Enfin, un énorme merci à ma famille et à mon entourage pour leur patience et leurs attentions au quotidien.

AVERTISSEMENT

La présente thèse applique les recommandations orthographiques de l'Académie française (1990).

L'expérimentation présentée et analysée dans cette thèse a eu lieu dans le contexte scolaire français. C'est pourquoi, nous recourons parfois à des termes et à des abréviations propres au système éducatif français :

CM2	Cours moyen 2ème année (5ème primaire belge)
CP	Cours préparatoire (1ère primaire belge)
ENAF	Élève nouvellement arrivé(e) en France
IUFM	Institut universitaire de formation des maitres
MEN	Ministère de l'éducation nationale
ORL	Observation réfléchie de la langue (programmes de 2002)
PE	Professeur des écoles
PEMF	Professeur des écoles maitre formateur

Cette expérimentation s'est déroulée durant l'année scolaire 2004-2005. Les programmes scolaires français, en vigueur pour le primaire, étaient alors ceux de 2002. Aussi nous référons-nous le plus souvent à ces programmes.

Les lecteurs français vont peut-être être étonnés par quelques termes courants en Belgique, du type *chercheuse*, *promoteur* de thèse (au lieu de *directeur*). De même, le format d'impression recto verso retenu, commun en Belgique, n'est pas de mise en France. Nous l'avons choisi pour les commodités de manipulation qu'il offre, en veillant toutefois à laisser des marges suffisantes pour rendre la lecture agréable et permettre l'annotation.

Au fil du texte, les noms d'auteurs, suivis d'une année et parfois d'un numéro de page, et cités entre parenthèses renvoient à la bibliographie qui se situe en fin de thèse. Les références citées en notes de bas de page correspondent, pour leur part, à des ouvrages non lus ou peu lus par nos soins.

Dans les remerciements comme dans la suite de la thèse, nous avons choisi de nommer les enseignants collaborateurs par leur véritable identité, avec leur accord et telle une reconnaissance de leur travail et de leur implication. Pour ce qui est des élèves, nous n'avons conservé que les prénoms, après accord écrit de leurs parents.

TABLE DES MATIERES GENERALE

Remerciements 3

Avertissement 5

Table des matières générale 7

Introduction générale 13

PREMIÈRE PARTIE : ÉCRITURE ET PHÉNOMÈNES DE STÉRÉOTYPIE 19

Introduction 21

Chapitre 1 : Des phénomènes de stéréotypie 23

1. Variété des phénomènes de stéréotypie 24

1.1 Variété terminologique 25
1.2 Approches disciplinaires variées 26
1.2.1 En sciences sociales 26
1.2.2 En linguistique 28
1.2.3 En littérature 31
1.2.4 En didactique du français 33
1.3 Pour conclure : des niveaux de réalité multiples 37

2. Définition de la stéréotypie 38

2.1 Traits définitoires communs 38
2.1.1 Construction socioculturelle et historique 38
2.1.2 Reprises de l'existant 39
2.1.3 Reprises fréquentes et durables par un grand nombre d'individus 40
2.1.4 Figement 41
2.1.5 Manifestations d'un « tout socioculturel » 41
2.2 Quelques phénomènes hors du champ de la stéréotypie 42

3. En guise de conclusion : la notion de phénomènes de stéréotypie dans le cadre scolaire 43

Chapitre 2 : L'écriture 47

Introduction 47

1. Écriture : un outil plurifonctionnel de première importance 48

1.1 Historiquement, du côté du sacré et du pouvoir 48
1.2 Démocratisation et technicisation 49
1.3 Vecteur du développement cognitif, épistémologique et technologique 51
1.4 Fonction réflexive 55
1.5 Accès aux savoirs, à la culture, à la profession 56
1.6 Moyen de communication et de conservation mémorielle 57
1.7 Identité et expression de soi 58
1.8 Usages ludiques et création artistique 59
1.9 Compte, commerce et administration 60
1.10 Pour conclure 61

2. Écriture : un objet scolaire 64

2.1 Programmes de 2002 et Socle Commun de 2007 64
2.2 Importance et enjeux actuels 66
2.2.1 Nécessité d'apprendre pour écrire 66
2.2.2 Appropriation et enseignement par « raccourcis didactiques » 68
2.2.3 Spécificités et exigences liées à l'activité et à la situation d'écriture, et conséquences pour l'enseignement-apprentissage 69

2.2.4 Hétérogénéité des scripteurs ... 73
2.2.5 Hétérogénéité textuelle ... 76
2.2.6 Perspectives, enjeux et modalités ... 78

3. Écriture : un objet/champ de recherche ... 80

3.1 Quelques tendances générales ... 82
3.2 Des opérations cognitives ... 84
3.2.1 La planification ... 85
3.2.2 La mise en texte ... 87
3.2.3 La révision (ou la relecture et la révision) ... 88
3.2.4 Impacts ... 91
3.2.5 Linéarité, récursivité et automatisation ... 92
3.2.6 Le rôle joué par la mémoire ... 94
3.2.7 Le modèle de Berninger et Swanson ... 95
3.2.8 Le modèle de Bereiter et Scardamalia ... 97
3.2.9 Le développement métalinguistique : entrée en matière ... 100
3.2.10 Qu'est-ce qu'une capacité métalinguistique ? ... 101
3.2.11 Épilinguistique vs métalinguistique ... 103
3.2.12 Difficulté à attester du caractère conscient d'une activité mentale ... 103
3.2.13 Un modèle du développement métalinguistique chez l'enfant ... 104
3.2.14 Angle didactique ... 108
3.2.15 Humour, détection d'incongruités et stéréotypes ... 109
3.2.16 Limites de certaines approches en psychologie ou psycholinguistique cognitives ... 112
3.3 Une dynamique historico-culturelle ... 117
3.3.1 Caractère historique ... 118
3.3.2 Fondement social ... 119
3.3.3 Développement interne dépendant de l'extérieur : rapport entre développement et enseignement ... 121
3.3.4 L'écriture : une capacité psychique et un outil de développement psychique ... 125
3.3.5 Caractéristiques, rôles et fonctionnements de l'outil ... 130
3.3.6 Le rôle de la conscience ... 140
3.3.7 Le processus de conceptualisation ... 143
3.4 Une textualisation en traces ... 144
3.4.1 Texte, discours et processus ... 145
3.4.2 Singularité et généralité de la textualisation ... 147
3.4.3 Ratures témoin de l'activité métalinguistique ... 148
3.4.4 Le texte comme totalité signifiante ... 151
3.4.5 Construction du sens et conception de la langue ... 152
3.4.6 Un scripteur-lecteur ... 154
3.4.7 Discussion sur cette perspective ... 155

Conclusion ... 161

DEUXIÈME PARTIE : OPÉRATIONNALISER POUR OUTILLER ... 165

Introduction ... 167

Chapitre 1 : Présentation du dispositif d'opérationnalisation et du protocole de recueil des données ... 171

1. Présentation du dispositif d'opérationnalisation ... 172

1.1 Périodisation en trois temps ... 172
1.1.1 Objectifs de ces trois temps ... 173
1.1.2 Échelonnement temporel ... 173
1.1.3 Localisation ... 174
1.2 Présentation du temps 1 (T1) ... 175
1.3 Présentation du temps 2 (T2) ... 178
1.4 Présentation du temps 3 (T3) ... 181
1.5 Présentations des différents acteurs impliqués ... 183

2. Présentation du protocole de recueil des données ... 185

2.1 Données recueillies ... 186

2.2 Quelques commentaires sur le protocole et sur les données 186

3. Pour conclure cette présentation 187

Chapitre 2 : Analyse du dispositif d'opérationnalisation sous l'angle des démarches retenues . 189

1. Une démarche de recherche-action 190

1.1 Qu'entend-on par recherche-action ? 190
1.1.1 Origine, extension et disparité 190
1.1.2 Flou méthodologique et épistémologique 191
1.1.3 Axes et questionnements majeurs traversant la recherche-action 192
1.1.4 Quelques mots pour conclure 204
1.2 Notre démarche d'opérationnalisation : sens et motivation 205
1.2.1. Une évolution évidente 205
1.2.2. Opérationnalisation versus observation et vérification d'effet(s) 206
1.3 Intérêt de la recherche-action comme cadre méthodologique de notre travail 209
1.3.1 Une niche bien spécifique 209
1.3.2 Objectifs et visées 210
1.3.3 Démarche ou étapes successives 213
1.3.4 Collaboration chercheur-enseignant 215
1.4 Pointage de quelques aspects cruciaux 216
1.4.1 L'équipe participante : interaction, collaboration, mixité, implication 216
1.4.2 Écologie, praxéologie et scientificité 219
1.4.3 Les multiples contraintes, limites et risques 222
1.5 En guise de conclusion : limites et intérêts du cadre et de la notion de la recherche-action 224

2. Une démarche qualitative 227

2.1 Une inscription évidente 228
2.2 Dépasser la dichotomie quantitatif / qualitatif 230
2.3 De la recherche qualitative à la qualité de notre recherche 231
2.4 Quelques mots pour conclure 234

3. Une démarche hypothétique de recherche-innovation 235

3.1 Définition variationniste de l'innovation 236
3.2 Vers des critères et des composantes stables de l'innovation 237
3.3 L'innovation dans le couple « recherche-innovation » 240
3.3.1 Innovation plus contrôlée 240
3.3.2 Mise en discours scientifique et communication 242
3.4 Protocole de recherche-innovation d'une part, réalisations et points de vue des acteurs d'autre part 246
3.5 Quelques mots pour conclure 247

4. En guise de conclusion : une démarche aux multiples facettes 247

Chapitre 3 : Présentation et situation de notre démarche d'opérationnalisation à la lumière du concept de transposition didactique 251

1. Le modèle classique de la transposition didactique 252

1.1 L'inspiration 252
1.2 La conceptualisation 253
1.3 Bilan 255

2. Évolution, pertinence et limites du concept de transposition didactique 257

2.1 Orientation générale : réceptions et réactions bi-directionnelles 257
2.2 Ouverture de la référence aux pratiques sociales 258
2.2.1 Introduction des pratiques sociales de référence dans le modèle de Chevallard 258
2.2.2 Poids des pratiques sociales de référence dans la discipline français au niveau primaire 259
2.2.3 Nuances et élargissements consentis et/ou apportés par Chevallard 264
2.2.4 Hypothèse et conclusion intermédiaires 267
2.2.5 Validité du concept classique de transposition didactique et de la référence au savoir savant au-delà du contexte de l'école primaire 269
2.3 La question de l'ancrage temporel des savoirs scolaires en français : actualité et décalage 270

2.4 Orientation applicationniste critiquée au profit d'une démarche davantage socioconstructiviste 271
2.4.1 Autour de la théorie classique de la transposition didactique 271
2.4.2 Élargissement de l'étude aux pratiques de classe 273
2.5 Pour conclure 275

3. Présentation et mise en perspective de notre démarche sous l'angle de la transposition didactique 277

3.1 Positionnement général : évidentes similitudes et écarts variés 277
3.2 Au niveau des objectifs et des motivations 279
3.3 Opérationnalisation vs transposition 280
3.4 Traitement important du savoir enseignable 282
3.5 Conception du savoir savant et des pratiques sociales de référence, et conséquences au niveau de nos choix méthodologiques 285
3.5.1 Égalité intrinsèque et pertinence contextualisée des savoirs et des pratiques 285
3.5.2 Conséquences sur le traitement didactique des savoirs et des pratiques 285
3.5.3 Conséquence sur la considération de la recherche-action et des acteurs enseignants 287
3.5.4 Proximité des pratiques (sociales) et des savoirs savants (de référence) 297
3.5.5 Double validation de notre objet 298
3.5.6 Action et interaction vs application 298
3.5.7 Prise en compte et considération des élèves 300

4. Clôture du chapitre et réflexion sur la notion de *savoir* 302

Conclusion 307

TROISIÈME PARTIE : ANALYSE DIDACTIQUE DES DONNÉES 311

Introduction 313

Chapitre 1 : Du côté des enseignants 317

1. Préambule : profils des deux enseignants 318

1.1 Deux styles d'implication et de collaboration 318
1.1.1 Rapport à la recherche « à l'envers » ou « réfractaire » (TL) 319
1.1.2 Se poser des questions, plus de questions, d'autres questions (TL et JF) 321
1.1.3 Ouvrir sa classe et ses pratiques au chercheur (TL) 323
1.1.4 Rapport impliqué à la recherche et concertation avec le chercheur (JF) 325
1.1.5 Au final, deux styles de fonctionnement enseignant dans la collaboration ou l'implication 328
1.1.6 Pour une diversité des enseignants impliqués en recherche 330
1.1.7. Impact des styles sur l'innovation et l'outillage professionnel 331
1.2. Étayage dialogique et singularité du travail enseignant, validation scientifique du chercheur . 334
1.2.1 Les séquences sont-elles le fruit d'une élaboration singulière de la part des enseignants expérimentateurs ? Ont-elles été élaborées sous la direction (voire sous l'influence) du chercheur ? 335
1.2.2. Est-ce que le chercheur valide et soutient le travail réalisé dans les classes, ou bien ce travail n'est -il que de la responsabilité des enseignants expérimentateurs ? 338

2. Présentation synoptique et analyse comparative des séquences réalisées 339

2.1 Présentation de la séquence de JF 341
2.1.1 Présentation générale et analyse par objectifs 341
2.1.2 Analyse par les activités 344
2.1.3 Répartition des activités en séances et en objectifs 348
2.2 Présentation de la séquence de TL 351
2.2.1 Présentation générale et analyse par objectifs 351
2.2.2 Analyse par les activités 355
2.2.3 Répartition des activités en séances et en objectifs 359
2.3 Quelles approches de la stéréotypie et de l'écriture poétique ? Comparaison des objectifs, des activités et des séances 361
2.3.1 La stéréotypie 361
2.3.2 L'écriture 374
2.3.3 L'écriture poétique 381

2.4 Pour conclure cette section 394

3. Indices poétiques et opérationnalisation de la notion de *stéréotype* 395

3.1 Caractériser un objet et des pratiques complexes et mouvantes, est-ce possible ? 396
3.2 Nécessité de dégager des indices poétiques 396
3.3 Diversité, métamorphose et en conséquence relativité 398
3.4 Recours obligé à de multiples indices 402
3.4.1 Multiplier et relativiser les indices plus que casser les stéréotypes 403
3.4.2 Multiplier et relativiser les indices pour une écriture plus originale ? 406
3.5 L'agencement typographique particulier et la brièveté 411
3.5.1 L'agencement typographique particulier 411
3.5.2 La brièveté 413
3.6 La versification, la sonorité et le rythme 414
3.6.1 Indices très prégnants 415
3.6.2 Présence modérée de ces indices dans la classe de TL 415
3.6.3 Quelles valeurs accorder à ces indices ? 416
3.6.4 Assouplir le figement et prendre conscience du stéréotype 417
3.6.5 Passer du cas particulier à la catégorie 421
3.6.6 Décloisonner et mettre en relation 422
3.7 L'image poétique 426
3.7.1 Effort d'interprétation « imaginante » 428
3.7.2 Ressources langagières pour imager et rendre étrange 430
3.7.3 Rapprocher et distinguer description et image poétique 431
3.7.4 De l'image « reçue » à l'image poétique 432
3.8 Surprise et émotion poétique 433
3.8.1 Rendre le stéréotype étrange 434
3.8.2 Surprise ET émotion esthétique 436
3.8.3 Écriture littéraire et expérience esthétique 438
3.9 Le critère institutionnel 440
3.9.1 Nuancer les jugements esthétiques personnels 441
3.9.2 Des sphères d'activité en tension 443

4. Traitements et valeurs des stéréotypes en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique 446

Chapitre 2 : Du côté des élèves 463

1. Préambule : profil des classes 465

1.1 Profil de la classe de JF 466
1.1.1 Homogénéité socioculturelle et homogénéité d'apprentissage 466
1.1.2. Rapport à la poésie et à l'écriture 466
1.1.3. Écarts importants au niveau des interactions verbales 468
1.1.4. Profils singuliers d'élèves 470
1.2 Profil de la classe de TL 471
1.2.1 Diversité et difficulté d'apprentissage 471
1.2.2 Hétérogénéité linguistique 476
1.2.3 Rapport à la poésie et à l'écriture 476
1.2.4 Pour conclure cette section 478
1.3 Pour conclure : deux terrains d'opérationnalisation assez différents 479

2. Analyse des données recueillies dans la classe de JF 480

2.1 Usages initiaux du stéréotype chez les élèves de JF 481
2.1.1 Confirmation de la présence de stéréotype à propos de la poésie 482
2.1.2 Que conclure de la présence de stéréotypes ? 485
2.1.3 Traitements diversifiés des stéréotypes hors de l'écriture poétique 488
2.1.4 Traitements des stéréotypes et disparités scripturales 493
2.1.5 Qu'en conclure en matière d'outillage de l'enseignement-apprentissage de l'écriture poétique? 496
2.2 Analyse des données intermédiaires et finales 498
2.2.1 « J'écris mon poème » : quelques observations générales 499
2.2.2 Indices de poéticité et représentation de la poésie 500

2.2.3 Construction de la notion de stéréotype et prise de conscience de son rôle outillant 510
2.2.4. Écriture poétique et stéréotype 519
2.2.5 Qu'en conclure en matière d'outillage de l'enseignement-apprentissage de l'écriture poétique? 526

3. Analyse des données recueillies dans la classe de TL 528

3.1 Usages initiaux du stéréotype chez les élèves de TL 529
3.1.1 La représentation de la mer dans les textes produits : des stéréotypes bien présents 529
3.1.2. De multiples variations liées à l'usage des stéréotypes relatifs au thème 534
3.1.3. Que conclure de ces usages des stéréotypes dans une perspective d'outillage de l'enseignement-apprentissage de l'écriture poétique ? 536
3.1.4 Les indices formels de poéticité dans l'écriture poétique et en dehors 538
3.1.5 En conclusion pour les données initiales 545
3.2 Analyse des données intermédiaires et finales 546
3.2.1 « Je réécris un poème » : quelques remarques à partir d'une attention à la forme poétique 547
3.2.2 Représentation et réception poétique : les indices poétiques de référence 552
3.2.3 Que conclure de ces usages des indices de poéticité ? 556
3.2.4 Construction de la notion de stéréotype et de son rôle dans l'écriture 557
3.2.5 Traitements du stéréotype (et de la notion de stéréotype) dans l'écriture 562
3.2.6 Qu'en conclure en matière d'outillage de l'enseignement-apprentissage de l'écriture poétique ? 570

Conclusion 573

Conclusion générale 575

Bibliographie 581

INTRODUCTION GENERALE

Comment la notion de *phénomènes de stéréotypie* ainsi que les phénomènes de stéréotypie eux-mêmes peuvent-ils devenir des outils pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en fin d'école primaire ? Tel est le questionnement général à partir duquel s'élabore notre thèse.

Entre les recommandations officielles, les manuels scolaires et les ouvrages didactiques ou pédagogiques, une littérature foisonnante est consacrée à la question de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture ainsi qu'à la question de leurs modalités. La maitrise de l'écriture est un des objectifs scolaires prioritaires et tout le monde s'accorde à reconnaitre sa complexité.

De la notion de *stéréotypie,* on trouve peu de traces explicites sur le terrain scolaire. À vrai dire, le terme de *stéréotype* renvoie, dans son acception courante, à de la banalité ou à des préjugés à éviter, bien plus qu'à l'idée d'un outil. C'est pourquoi, il peut sembler étonnant de chercher à lui attribuer cette fonction pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. En outre, on peut se demander quelle est l'origine de notre questionnement et quels peuvent en être les intérêts pour les enseignants et leurs élèves, au vu de l'abondance des préconisations, des méthodes et des ressources déjà en circulation.

Concernant l'origine de notre questionnement, il faut tout d'abord faire référence au champ de la didactique, principalement de la lecture et des langues étrangères, qui a amorcé la réflexion en tirant parti de travaux de sciences humaines consacrés à l'étude de la stéréotypie. Ensuite, la prise en compte des recherches menées ces trente dernières années sur l'écriture ainsi que sur les phénomènes de stéréotypie met en avant des concordances entre ces deux objets. Sur le plan de l'écriture, les travaux portent tant sur le sujet scripteur et apprenti scripteur, sur les textes et les discours que sur les contextes et pratiques sociales, parmi lesquelles les pratiques scolaires. Ces travaux se répartissent entre l'anthropologie, la sociologie, la psychologie, la linguistique, la littérature et la didactique. La conception de l'écriture qui se dégage de toutes ces perspectives est celle d'un ensemble de pratiques sociales fréquentes et multifonctionnelles, mises en œuvre par des scripteurs souvent « ordinaires », parfois « experts », sous-tendues par un processus de textualisation cognitivo-linguistique complexe et dialogique, dont le développement et l'ajustement aux contextes

résultent d'un long processus d'apprentissage qui relève, pour une part importante, de la responsabilité de l'école.

Pour ce qui est de la stéréotypie, il s'agit également d'un objet d'étude dont se sont emparées plusieurs disciplines qui s'intéressent à des phénomènes différents ou à des aspects différents d'un même phénomène : les représentations ou images mentales, les croyances et le processus de catégorisation en sciences sociales, les figements langagiers, les reprises discursives, les prototypes et les topoï en linguistique, les clichés de style, les lieux communs et les stéréotypes en littérature, les représentations mentales et les figements stéréotypés en didactique de l'écrit et des langues. Au-delà des spécificités de chaque approche, ces travaux mettent tous en avant des phénomènes langagiers et cognitifs qui relèvent de constructions socioculturelles, intrinsèquement dialogiques, fréquentes, partagées par le plus grand nombre, diachroniquement stables, à la composition assez figée, et investies de fonctions et de valeurs différentes selon les contextes.

Quand on considère les savoirs déjà développés à propos de l'écriture et de la stéréotypie, on pressent combien l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture, sous l'angle des phénomènes de stéréotypie, peut s'avérer prometteuse.

Plus précisément, la motivation initiale qui nous conduit à articuler ces deux axes a, d'abord, partie liée avec une conception de l'écriture en tant que pratique sociale, dont la construction en discours et en contexte repose, entre autres, sur l'usage de phénomènes de stéréotypie langagiers et/ou cognitifs. Cela revient à postuler que les phénomènes de stéréotypie, par leur caractère dialogique, stable, partagé et assez figé, sont une composante importante des discours, notamment écrits. Ensuite, la manière dont nous formulons l'articulation de ces deux axes repose sur la conception d'un processus d'apprentissage-développement[1] du sujet via l'appropriation d'outils culturels, en l'occurrence les phénomènes de stéréotypie ainsi que la notion même de *phénomène de stéréotypie*, qui forment des outils sémiotiques (et non pas matériels).

En conséquence, la problématique de notre recherche, bien qu'elle se justifie au final par la nécessité de permettre à tous les élèves de « maitriser » peu à peu les pratiques scripturales

[1] Au sein des références bibliographiques sur lesquelles prend appui cette recherche, le sens attribué au terme *développement* varie : développement de la personnalité du sujet, développement des capacités psychiques, développement de compétences langagières et/ou littéraires. Dans notre perspective de recherche, le terme *développement* est à entendre dans le sens restreint de développement du savoir-écrire chez le jeune scripteur.

actuellement en vigueur dans notre société ainsi que les outils nécessaires à leur appropriation, n'est pas le fruit d'un questionnement élaboré et formulé par les acteurs scolaires ; son origine s'ancre dans des travaux menés ces vingt ou trente dernières années en sciences humaines. De même, l'hypothèse de validité didactique des phénomènes de stéréotypie et de la notion de *phénomènes de stéréotypie* en tant qu'outil pour l'enseignement et pour l'apprentissage scriptural a pour origine le champ scientifique et prend appui sur plusieurs disciplines contributives pour la didactique de l'écriture.

Venons-en à la seconde interrogation, qui concerne les intérêts potentiels d'un usage de la notion de *stéréotypie* et des phénomènes qui en relèvent pour concevoir l'enseignement et favoriser l'apprentissage de l'écriture en fin d'école primaire. Comment répondre à une telle question si ce n'est par l'observation de pratiques de classe qui donnent à voir une mise en œuvre de la notion et des phénomènes dans l'écriture enseignée ? L'objet de notre recherche sera donc d'analyser comment un travail scolaire à partir de savoirs sur la stéréotypie peut, en tant qu'outil, occasionner une transformation des pratiques des enseignants et des élèves. Il s'agira là d'une description et d'une analyse de travail en situation, menées dans une perspective résolument écologique.

Pour rendre possible les conditions d'une telle analyse, nous avons suscité un processus d'opérationnalisation de la notion dans deux classes françaises de cours moyen 2 (cinquième année primaire en Belgique). Le choix et la mise en œuvre de ce processus ont engendré de nombreuses questions d'ordre épistémologique, méthodologique et praxéologique. Quelle forme protocolaire donner à cette opérationnalisation pour que la notion de *stéréotypie* puisse faire sens pour des enseignants, puis pour leurs élèves ? Allions-nous chercher à établir des preuves de l'efficacité d'un travail sur la notion ou souhaitions-nous privilégier l'observation du processus d'outillage et du processus de construction de significations par les enseignants et par les élèves ? Le choix de cette seconde orientation épistémologique nous a menée vers un dispositif de recherche de type exploratoire, que l'on peut qualifier à la fois de recherche-action, de recherche innovation, de recherche qualitative et de recherche collaborative. Notre analyse porte ainsi sur la manière dont deux enseignants expérimentés, préalablement initiés à la problématique de la stéréotypie, en font pour leurs classes respectives un outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. Les axes d'analyse privilégiés sont alors le sens et les valeurs que ces acteurs confèrent à la notion de *stéréotypie*, en lien avec les contraintes du milieu, les objectifs d'apprentissage scriptural fixés par ces enseignants, leurs styles pédagogiques, et la réception par les élèves des traitements de la notion et des phénomène de stéréotypie proposés par l'enseignant. Dès lors, il s'agit d'observer les activités et les discours – oraux et écrits – au travers desquels les enseignants et les élèves

vont circonscrire, interpréter et investir l'objet et lui conférer une pertinence pour l'enseignement et pour l'apprentissage de l'écriture, dans le contexte qui est le leur. On peut alors considérer que notre démarche consiste avant tout en une focalisation sur le processus d'outillage de l'écriture en situation scolaire par le traitement de la notion de *phénomène de stéréotypie* et des phénomènes de stéréotypie, considérés dans une perspective avant tout discursive.

Cette étude est de nature didactique en ce qu'elle se situe au cœur du processus d'enseignement et d'apprentissage, dans une approche systémique des trois pôles du triangle didactique. En effet, dans notre travail, le pôle enseignant occupe une place privilégiée, par le rôle qui lui est accordé dans le processus d'opérationnalisation, mais la prise en compte des élèves nous a paru tout aussi essentielle pour analyser la valeur d'apprentissage de l'outil didactique considéré. Enfin, l'objet scriptural étudié est double puisque notre analyse porte à la fois sur sa composante stéréotypée et sur le genre scolaire poétique choisi par les enseignants pour réaliser l'opérationnalisation. Ce genre littéraire scolaire occupe une place centrale dans notre analyse car nous pensons qu'il oriente fortement la problématisation, la pertinence et l'usage même des phénomènes de stéréotypie ainsi que de la notion de *phénomène de stéréotypie*.

Par cette approche, notre perspective ne va pas dans le sens d'une instrumentalisation applicationniste, ni dans le sens d'une formulation de prescriptions ou de propositions didactiques découlant de savoirs théoriques, sans expérimentation sur le terrain scolaire. Il ne s'agit pas non plus d'analyser des productions d'élèves sorties de leur contexte de réalisation, à partir d'une modélisation préétablie de la stéréotypie. Enfin, notre perspective n'est pas non plus « purement » ou « directement » praxéologique, puisqu'il s'agit d'abord de décrire des pratiques pour les comprendre, et ensuite seulement pour éventuellement les transformer, dans un mouvement bidirectionnel, qui va de la recherche vers la pratique scolaire et de la pratique scolaire vers la recherche. Cette conception de la recherche, qui affirme la complémentarité essentielle entre les apports de la théorie et de la pratique, requiert de garder constamment un équilibre entre les enjeux praxéologiques et les exigences de scientificité.

Au final, la démarche globale dont relève cette thèse est celle d'une transposition didactique puisqu'il est question de transposer des savoirs « savants » pour les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, mais ce mouvement se fait par et avec la pratique, ce qui favorise la construction de savoirs didactiques, notamment pragmatiques. En ce sens, au terme de notre étude, nous espérons être en mesure de dégager des connaissances sur les phénomènes de

stéréotypie en tant qu'outil didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire.

Le plan adopté pour notre thèse correspond au cheminement de recherche présenté dans cette introduction. Il se décline en trois parties, chacune composée de deux ou trois chapitres. La première partie est consacrée à la présentation et à la mise en discussion de travaux existants à propos des phénomènes de stéréotypie (chapitre 1) et à propos de l'écriture (chapitre 2) envisagée en tant que pratiques sociales, en tant qu'objet et objectif scolaires puis en tant qu'objet de recherche. Dans ces deux chapitres, intitulés de façon très générale *Phénomènes de stéréotypie* et *Écriture*, nous nous attachons à problématiser et à définir les entrées et les notions clés de notre recherche : qu'entendre par *phénomènes de stéréotypie* et pourquoi cette notion plutôt que celle de *stéréotype* ? À quoi réfère la notion de *pratiques scripturales ?* Comment perçoit-on aujourd'hui l'activité scripturale ? Sur quelle conception de la langue et du texte prend-on appui pour penser l'écriture dans sa composante stéréotypique ? Qu'entendons-nous par *outil* et à quelle conception du sujet, de l'enseignement et de l'apprentissage ce terme réfère-t-il ? Les quelques perspectives étudiées, loin de vouloir rendre compte de l'ensemble des travaux existants, ont le plus souvent été retenues pour l'éclairage qu'elles étaient susceptibles de porter sur notre problématique. On peut donc considérer que cette partie constitue le sous-bassement théorique de notre étude, un sous-bassement qui n'a pas été arrêté avant l'expérimentation mais a été en partie orienté par les questions que celle-ci a suscitées[2].

La deuxième partie de cette thèse a une double fonction : elle vise à présenter et à analyser notre dispositif méthodologique d'opérationnalisation. Ce faisant, elle complète la « cartographie »[3] de nos référents épistémologiques, par une réflexion sur le concept de *transposition didactique* et sur la notion de *recherche-action*, tous deux discutés pour éclairer notre perspective. Le dialogue que nous menons ainsi avec d'autres recherches illustre une démarche que nous avons régulièrement adoptée dans cette thèse.

Enfin, notre troisième et dernière partie est consacrée à l'analyse didactique des données recueillies auprès des enseignants et des élèves. Dans cette partie, nous visons avant tout à décrire le processus d'outillage observé, à le questionner et à l'interpréter, en nous situant au plus près des données. À partir de cette analyse, nous chercherons à mettre en évidence

[2] En cela, nous n'avons pas choisi de suivre les recommandations de Vander Maren (2006) pour qui le cadre théorique doit être fixé avant de débuter l'expérimentation, au risque d'une contagion. Nous avons plutôt recherché le dialogue entre ces deux sources de réflexion.

[3] Nous empruntons cette expression à Vanhulle (2006).

quelques conditions d'utilisation scolaire de la notion de *stéréotype,* opérationnalisée par les enseignants, pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture poétique. Ce faisant, nous espérons conférer à la notion *de phénomènes de stéréotypie* ainsi qu'au stéréotype une valeur d'outil didactique.

PREMIÈRE PARTIE :

ÉCRITURE ET PHÉNOMÈNES DE

STÉRÉOTYPIE

Introduction

La problématique de la stéréotypie connait, depuis une vingtaine d'années au moins un développement important en sciences humaines. Des travaux sur les représentations et les croyances en psychologie sociale, en passant par l'analyse de l'argumentation discursive et des figements sémantiques en linguistique, ou encore par les travaux sur les clichés et les stéréotypes en littérature, toutes ces investigations mettent en avant le rôle prépondérant des phénomènes de stéréotypie sur le plan cognitif, socioculturel, discursif ou esthétique. Parallèlement, la didactique de l'écriture et, plus globalement, les recherches sur l'écriture, notamment en génétique textuelle, en psychologie cognitive et en sociologie, connaissent, elles aussi, un essor depuis une trentaine d'années.

Le premier objectif de cette partie consiste dès lors à présenter ces deux champs de recherche, leur étendue, la variété disciplinaire qui les caractérise, ainsi que les pratiques, les acteurs, les capacités, les enjeux, les valeurs ou les savoirs qu'ils étudient. Dans cette présentation, nous ne chercherons pas à décliner exhaustivement l'ensemble des approches existantes au sein de chaque discipline. Nous effectuerons plutôt un tour d'horizon « pointé », guidé par la visée principale de notre recherche, à savoir outiller la didactique de l'écriture et ses acteurs par l'opérationnalisation de la notion de *phénomènes de stéréotypie*.

Le second objectif de cette partie consiste ainsi à tisser des liens et à envisager conjointement les deux champs, dans une perspective didactique. Cela revient, d'une part, à étudier l'écriture ainsi que son enseignement et son apprentissage à la lumière de travaux sur les phénomènes de stéréotypie et, d'autre part, à repenser la notion de *phénomènes de stéréotypie* en fonction des connaissances existant au sujet de l'écriture et de son enseignement-apprentissage.

Pour mettre en œuvre ces deux objectifs, nous consacrerons le premier chapitre aux phénomènes de stéréotypie et le terminerons par quelques considérations situant la notion de *phénomènes de stéréotypie* dans le cadre scolaire. Dans le second chapitre ensuite, nous parcourrons le champ de l'écriture, en établissant ponctuellement des liens entre les savoirs envisagés et la notion de *phénomènes de stéréotypie*. Concernant la bibliographie retenue, nous avons pris soin de la rendre suffisamment étoffée pour approcher la complexité des objets étudiés et saisir la diversité des travaux existants. Ainsi avons-nous choisi des articles,

des numéros de revue et des ouvrages relevant de différentes disciplines (la didactique, la linguistique, la psychologie, la littérature, et parfois la sociologie et la pédagogie), allant des années 1980 jusqu'aux années 2006-2007, en étendant parfois la période aux écrits des années 1970.

CHAPITRE 1 :
DES PHENOMENES DE STEREOTYPIE

Si les études consacrées aux automatismes langagiers, aux représentations collectives ou au processus de schématisation forment un champ foisonnant en sciences humaines, on ne peut considérer aujourd'hui qu'une acception commune de la notion de *stéréotype* ou de *stéréotypie* se dégage ou fasse consensus. Des travaux divers répondant à des cadres disciplinaires ou théoriques spécifiques se côtoient et étudient des phénomènes, certes proches, mais dont au final on peut se demander ce qu'ils ont précisément en commun, au-delà des interférences d'étiquetage dont ils sont l'objet.

Bien que nous ne visions pas à développer une théorie sur le stéréotype ou sur la notion de *stéréotypie* mais à étudier la pertinence de quelques-uns des savoirs les concernant pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture, il nous faut expliciter le cadre épistémologique sur lequel notre approche didactique prend appui. Autrement dit, lorsque nous parlons de *phénomènes de stéréotypie* et de travaux sur le sujet, que désigne-t-on ? Pour traiter cette question, nous commencerons par envisager ce champ de recherche dans son hétérogénéité et dans sa diversité : variété terminologique, multiplicité des perspectives, ancrages disciplinaires différents, multiples niveaux de réalité[4] concernés. Nous nous limiterons toutefois aux manifestations langagières des phénomènes de stéréotypie[5]. Après avoir déplié quelque peu le champ et en avoir montré l'étendue, nous poserons la question des traits définitoires communs existant entre les phénomènes considérés et qui justifient de les rassembler sous la notion « englobante » de *phénomènes de stéréotypie*. Ceci nous permettra aussi de pointer des phénomènes proches mais qui ne relèvent pas des phénomènes de stéréotypie tels que nous les aurons approchés. Pour conclure, nous poserons la question de la valeur et de l'intérêt potentiel de ces travaux et des phénomènes de stéréotypie pour l'enseignement-apprentissage[6] à l'école primaire. En quoi cette notion peut-elle être pertinente dans le contexte scolaire ? Quels peuvent être les avantages et les inconvénients des phénomènes de stéréotypie pour le processus d'enseignement-apprentissage ?

[4] Nous empruntons les termes de *niveaux de réalité* à Dufays (1994). Ils désignent aussi bien les représentations mentales, les croyances, les images, que les unités lexicales, thématiques, textuelles ou sémantiques.

[5] Nous ne prendrons pas en considération les manifestations iconographiques, par exemple.

[6] Il ne sera pas encore question de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, ce point étant traité dans le second chapitre.

Dans l'annonce de ce plan, transparait clairement notre volonté de ne pas nous limiter à une seule perspective ou à un seul phénomène concernant la stéréotypie, comme par exemple la notion de *prototype* étudiée par Kleiber (1990/2004) ou les travaux sur les locutions figées de Gross (1996). Comme posé dans l'introduction, ce choix repose sur l'hypothèse que l'ensemble des travaux auxquels renvoie la notion de *phénomènes de stéréotypie* est susceptible d'intéresser/nourrir la didactique de l'écriture, concernée par les représentations collectives, les idées reçues, les clichés, les topoï, les figements d'unités langagières, bref l'ensemble de ces formes de pré-donné cognitif et/ou langagier.

Les termes de *phénomènes de stéréotypie*, que nous privilégions et empruntons à Amossy et Herschberg Pierrot (1997), marquent ce choix d'entrée générale et ont surtout l'avantage de rendre explicite la diversité du champ et des niveaux de réalité étudiés. De plus, dans une perspective didactique qui intègre un travail de collaboration avec des enseignants non spécialistes de la linguistique, de la littérature, de la didactique ou des sciences sociales, l'entrée par ces termes permet aussi de marquer dans le langage une distance avec le mot *stéréotype* et son acception commune et péjorative.

D'un point de vue scientifique, retenir cette notion « englobante » faisant place à la diversité des perspectives ne va pas nous mener à une modélisation interdisciplinaire « […] qui dégagerait de chaque domaine de pensée, de façon éclectique, ce qu'il pourrait apporter de meilleur » (Amossy et Herschberg Pierrot, 1997). Comme l'ont fait ces auteurs, nous chercherons d'abord à montrer la diversité ; ensuite seulement nous poserons la question de la transversalité. Nous ne détaillerons pas chacune des perspectives, dans la mesure où elles ne constituent qu'un élément de cadrage de notre propos et qu'au fil des parties nous continuerons à envisager cette notion de *phénomènes de stéréotypie* ainsi que des savoirs sur ces phénomènes, soit de façon directe (dans la deuxième partie sur l'écriture et dans la quatrième consacrée à l'analyse des données) soit de façon indirecte (dans la troisième partie où il sera question du dispositif méthodologique visant l'opérationnalisation de savoirs sur les phénomènes de stéréotypie).

1. Variété des phénomènes de stéréotypie

Avant de nous plonger dans la variété des termes et des approches scientifiques des phénomènes de stéréotypie, rappelons rapidement qu'à l'origine, le terme *stéréotype* n'avait qu'un seul emploi lié à la sphère de l'imprimerie. En effet, loin d'être un néologisme, il

désigne au 19e siècle un ouvrage imprimé au moyen de caractères non mobiles, réutilisés d'un tirage à l'autre, ou alors « […] la planche dont les caractères n'étaient pas mobiles et qui était conservée pour des retirages, afin de réduire les coûts de composition […] » (Galatanu et Gouvard, 1999, 3)[7]. Parallèlement à cette acception technique typographique[8], un sens figuré attaché à la forme participiale (*stéréotypé*) se répand pour désigner, dans les études littéraires, une expression, une phrase ou une écriture figée, qui reste toujours semblable. Déjà négativement connotée, seule cette seconde acception métaphorique va perdurer au 20e siècle pour aboutir dans le langage courant à l'idée d' « opinion toute faite, cliché, réduisant les singularités » (Le Grand Robert de la langue française, 2001, 718). Ainsi, dans leur acception courante, les termes de *stéréotype*, de *cliché*, de *lieu commun*, de *poncif* ou d'*idée reçue* sont-ils donnés comme plus ou moins synonymes. Comme le soulignent Amossy et Herschberg Pierrot dans l'introduction de leur ouvrage sur la question, « [l]e partage des mots et des notions n'est pas clair, mais l'impression générale est négative. Depuis un siècle environ, […] on dénonce le prêt-à-penser, le déjà-dit » (1997, 5). Dans une démarche d'outillage de la didactique et de ses acteurs, ce sens commun, qui n'est pas celui auquel nous allons nous attacher, ne peut être ignoré car il risque d'interférer[9] avec les acceptions et les valeurs attribuées aux phénomènes de stéréotypie en sciences humaines. Toutefois, c'est bien à partir de ces dernières que nous cherchons à outiller la didactique de l'écriture. C'est pourquoi ce sont les approches scientifiques que nous allons à présent considérer.

1.1 Variété terminologique

À côté du sens communément partagé, ces phénomènes renvoyant au déjà-là, au déjà construit et asserté ont été progressivement étudiés et théorisés dans différentes disciplines des sciences humaines, principalement les sciences sociales, les sciences du langage, la littérature et, plus récemment, la didactique. Excepté en didactique, dont on peut dire qu'il s'agit d'une discipline carrefour, notamment caractérisée par la prise en considération de points de vue et de travaux multiples[10], ces trois autres disciplines ont mené chacune leurs investigations de façon relativement cloisonnée, ce qui explique en partie l'absence de consensus notionnel et terminologique.

---

[7] Présentation du n°123 de la revue *Langue française,* consacré à la sémantique du stéréotype.

[8] On trouve d'ailleurs la même origine typographique pour le terme sémantiquement proche de *cliché*.

[9] Dans l'analyse du corpus (troisième partie), nous verrons notamment comment, en classe, l'usage du dictionnaire peut créer une interférence entre cette acception courante péjorative et celle censée, dans notre perspective, outiller l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

[10] Pour étudier la complexité du scolaire, la didactique ne peut faire l'impasse sur les apports des disciplines contributives.

Le premier aspect que nous voudrions mettre en évidence, c'est la variété de termes en usages dans ces disciplines pour désigner ces phénomènes ou niveaux de réalité hétérogènes étudiés : s*téréotype*, *stéréotypie*, *stéréotypage*, *stéréotypisation*, *cliché*, *clichage*, *idée reçue*, *topos*, *lieu commun*, *expression figée*, *prototype*, *poncif*. Comme nous allons le voir, selon les cadres théoriques de référence et les modélisations où ils s'insèrent, ces termes prennent des significations particulières et sont mis en réseau avec d'autres notions telles celles de *présupposé*, d'*implicite*, de *genre*, de *norme*, de *doxa*, d'*image*, d'*opinion*, de *croyance*, d'*évidence*, de *schème*, etc. Tous ces termes forment, selon Margarito, la « nomenclature » de la stéréotypie (1997, 261)[11].

1.2 Approches disciplinaires variées

Sans chercher à présenter exhaustivement les travaux concernant les différents termes et notions que nous venons de citer, nous voudrions à présent rendre compte de la manière, voire des manières, dont chaque cadre disciplinaire les problématise et les insère dans des logiques et des réflexions propres. Nous insisterons davantage, dans cette présentation, sur la notion de *stéréotype*, dans la mesure où, nous le verrons, c'est ce phénomène de stéréotypie que les enseignants expérimentateurs ont choisi d'opérationnaliser. Nous envisagerons d'abord les sciences sociales puisque, comme le rappelle Galatanu et Gouvard (1999, 3)[12], l'importation du terme s*téréotype* dans le champ restreint des sciences humaines a débuté dans cette discipline. Nous passerons ensuite en revue le champ de la linguistique, de la littérature et terminerons par la didactique.

1.2.1 En sciences sociales

Dès les années 1920, Lippmann[13] va récupérer le terme de *stéréotype* pour désigner les « […] images de seconde main qui médiatisent notre rapport au réel » (Amossy, 1991, 26). Dans la perspective assez générale ouverte par cet auteur et dont rend compte Amossy, il ressort que :

> « […] notre vision et notre expérience de la réalité se coulent dans les moules transmis par notre culture. Ces formes stéréotypées dérivent tant des arts (peinture, sculpture, littérature – ajoutons aujourd'hui le cinéma et les médias) que "de nos codes moraux, de nos philosophies sociales et de nos activités politiques"[14]. Ainsi

[11] Présentation du n°107 de la revue *ÉLA* (numéro portant sur les stéréotypes).

[12] In *Langue française*, n°123.

[13] Dans un ouvrage intitulé *Public Opinion*, daté de 1922.

[14] Amossy cite Morfaux, L.-M. (1980), *Vocabulaire de la philosophie et des sciences*, Paris, A. Colin, p. 62.

> l'image que se fait, en 1914, le Français du soldat allemand […] n'est pas un fidèle reflet de la réalité mais une "fiction", c'est-à-dire une représentation culturelle et un modèle simplifié » (1991, 26).

La notion de *stéréotype*, très ouverte dans cette approche, pose les questions du filtre culturel de la perception, de l'existence de représentations ou de perceptions non déformées de la réalité, et ainsi les questions de ce qu'est la réalité, de ses liens avec la vérité et du découpage entre réalité et fiction[15]. Comme le fait très justement remarquer Schaeffer – sans toutefois aborder explicitement la problématique de la stéréotypie – dans son dialogue avec la sociologue Heinich, « [d]éfinir la fiction dans le cadre de la question des relations entre représentations et réalité revient à la définir par rapport à la notion de "vérité" […] » (2004, 164). Ou alors, le rapport entre réalité et fiction peut s'envisager de façon pragmatique en privilégiant non pas la question de la vérité mais en considérant les croyances en usages dans les groupes sociaux, comme autant de filtrage de l'expérience du réel.

La notion de *stéréotype* introduite par Lippmann dans le champ des sciences sociales, et dont Amossy note qu'elle était relativement floue (1991, 27), a ouvert la voie à de multiples travaux qui ont tenté de l'opérationnaliser[16]. Un nombre important de ces travaux situe la notion de *stéréotype* du côté de la représentation mentale culturelle préconçue, de la croyance ou de l'image mentale déjà-là, propre à une culture, à une société et à ses artefacts. Dans cette orientation, le stéréotype est ancré dans la *doxa* d'une époque et il est apparenté à l'opinion courante, à l'idée reçue ou préconçue voire à la croyance qui influence nos comportements. La caractéristique récurrente attribuée au stéréotype, surtout étudié au niveau des groupes sociaux, des classes d'individus, est alors son aspect simpliste dû à une généralisation (assigner à un individu les traits préconçus de son groupe au détriment des variables individuelles). D'autres travaux envisagent le stéréotype sous l'angle de la stéréotypisation ou du stéréotypage[17], soit en tant que processus cognitif par lequel nous typifions, catégorisons ou généralisons le réel. Stéréotypiser consiste alors à appliquer à des individus « […] un jugement stéréotypique qui rend ces individus interchangeables avec les membres de leur catégorie » (Leyens, Yzerbyt et Schadron, 1996, 24). La stéréotypisation est définie par ces auteurs comme « un processus normal » de généralisation, dont l'individu ne peut se passer

[15] Dans l'analyse des données recueillies en classe, nous interrogerons ce découpage de la réalité et de la fiction en présence d'un stéréotype, face aux sources d' « inspiration » déclarées par les élèves pour écrire leur poème. De même, nous verrons comment certains élèves se situent par rapport à la question de la « vérité » lorsqu'il s'agit d'écrire avec les stéréotypes et la notion de *stéréotype*.

[16] Nous renvoyons, pour plus d'informations, à l'ouvrage de Leyens, Yzerbyt et Schadron (1996) où est passée en revue une série d'opérationnalisations menées en psychologie sociale.

[17] Les termes varient selon les auteurs, mais ils semblent synonymes.

(1996, 12), « un processus intrapsychique dont la fonction principale est de donner un sens au monde » (1996, 33).

Dans le champ des sciences sociales, la notion de *stéréotype* désigne tant des produits (croyances, préjugés, etc.) qu'un processus, dont la valeur, selon les cas, est négative, positive, descriptive ou davantage pragmatique. En effet, les travaux réalisés dans ce champ vont, pour la plupart, dénoncer le caractère réducteur et dangereux de cette manière de penser, à partir de quatre aspects : « 1. il est simple plutôt que complexe ou différencié ; 2. il est erroné plutôt que correct ; 3. il a été acquis de seconde main plutôt que par une expérience directe ; 4. il résiste au changement » (Amossy, 1991, 29). D'autres travaux vont, de leur côté, nuancer ces propos et réhabiliter ce concept en l'envisageant entre autres sous l'angle d'une médiation sociale inévitable, d'une trace du rapport de l'individu à l'autre et à soi, d'un facteur de cohésion sociale, d'homogénéité des groupes ou encore comme le produit d'un fonctionnement cognitif incontournable, dans la mesure où il est indispensable à la cognition de ramener l'expérience ou la pensée à des modèles préétablis, à des catégories ou à des schémas. Ces fonctions ou valeurs constructives du stéréotype sont liées au processus cognitif d'une part, et à la question de l'identité sociale d'autre part – chaque individu se définissant par son style ou sa personnalité et par son inscription dans des groupes ou communautés, dans un processus où la catégorisation sociale et les stéréotypes varient en fonction du contexte. Il est encore à noter que, dans les travaux récents[18] sur l'identité sociale, le stéréotype est souvent considéré comme une représentation sociale qui découle d'un processus cognitivo-linguistico-perceptif qui renforce les similitudes entre les individus d'un même groupe.

1.2.2 En linguistique

Dans le champ de la linguistique, le terme *stéréotype* a d'abord été repris en sémantique par Putnam (1985) pour désigner une idée conventionnelle associée à un mot. Plus précisément, il s'agit d'une partie de la signification ou d'une représentation simplifiée et courante, conventionnellement attachée à un mot et qui permet, en usages, une communication optimale, dans la mesure où elle véhicule de la norme sociale et culturelle.

On trouve ensuite la notion de *stéréotype* dans la rhétorique et l'analyse du discours, en tant que forme doxique qui sous-tend la communication et qui, d'un point de vue argumentatif,

[18] Voir à ce propos le tome 2 de l'ouvrage *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scènes*, dirigé par Boyer (2007) et notamment les articles de Rafoni, Pépin, Losa et Zerva.

joue le rôle d'évidence partagée : « Évidence sans histoire, le stéréotype présente bien […] cet effet d'"immédiate vérité"[19] […] » (Amossy et Herschberg Pierrot, 1997,107). Dans une perspective argumentative, le stéréotype est défini par Amossy dans la tradition des sciences sociales, comme « […] "une représentation collective […] constituée par l'image simplifiée d'individus, d'institutions ou de groupes"[20], image préconçue et figée qui détermine nos manières de penser, de sentir et d'agir […], schèmes collectifs figés, qui ne se manifestent qu'à condition chaque fois d'être reconstruits » (Amossy, 1994, 53). Saisir la manifestation de cette représentation collective figée dans les discours demande d'en rassembler divers indices constituants. Ainsi défini, le stéréotype forme avec le topos ou lieu commun, et l'idée reçue (ici proche du stéréotype et entendue comme « une opinion admise », « une idée préfabriquée et qui circule comme telle» (*op. cit.*, 50-51)) « […] le soubassement de tout discours à visée persuasive » (Amossy et Herschberg Pierrot, 1997, 105). Tous ces phénomènes de stéréotypie ont en commun, d'une part, de relever de la polyphonie discursive, du préconstruit, compris comme des traces, dans les énoncés individuels, de discours et de jugements préalables rendus inoriginés (Herschberg Pierrot, 1980), et, d'autre part, de varier selon la situation de communication.

À la croisée de l'analyse du discours et de la sémantique[21], et dans une perspective praxéologique, on peut encore citer les travaux de Galatanu (1999, 2007) qui étudie, en contexte, « […] des phénomènes de déploiement du potentiel argumentatif des stéréotypes inscrits dans et portés par la signification lexicale, mais également des phénomènes d'affaiblissement de ce potentiel dans et par le discours […] » (2007, 90). Ces travaux, comme ceux d'autres linguistes, nous semblent particulièrement intéressants et importants, car ils ne font pas seulement du langage un lieu de constat et d'accès aux représentations sociales mais étudient « le pouvoir de la parole », en tant que « force agissante sur les pratiques sociales par les images qu'il construit et propose de ces pratiques, à travers la signification des mots qui les désignent et que les discours reconstruisent » (2007, 91).

À côté de ces travaux portant principalement sur la notion de *stéréotype*, nous pouvons signaler les études portant sur les locutions figées, les clichés et les expressions figées, à entendre comme le figement, selon des critères syntaxiques et sémantiques, d'une séquence de plusieurs mots par ailleurs autonomes (Gross, 1996). Il s'agit de traiter la part de

[19]Les auteurs citent Fradin, B. et Marandin, J.-M. (1979), « Autour de la définition : de la lexicographie à la sémantique », in *Langue française*, n°43, p. 82.

[20] Référence reprise par Amossy : Willems, E. (1970), *Dictionnaire de sociologie*, Librairie Marcel Rivière et Cie, p. 277.

[21] Et notamment des travaux de Putnam.

sédimentation de ces unités langagières dans les usages répétés et la part de transformation dans les pratiques des locuteurs. Comme dans les travaux de Galatanu cités, ce phénomène de stéréotypie est alors envisagé de façon essentiellement « dynamique », dans ses figements et ses défigements en usages, « […] dans un continuum entre les séquences libres et celles qui sont entièrement contraintes » (1996, 17). Il en va de même dans les travaux de sémantique portant sur le prototype, où « […] le sens d'une unité lexicale se définit comme un ensemble d'acceptions regroupées autour d'un sens central "prototypique" » (De Mulder, 2001, 8) soumis aux variations culturelles[22] et contextuelles. À propos de la notion de *prototype*, on peut citer les recherches de Kleiber qui, dans une logique sémantique mais aussi psycholinguistique de catégorisation cognitive, définit ce phénomène de stéréotypie, dans sa version standard, comme « le meilleur représentant de sa catégorie » jouant un rôle prédominant dans l'organisation interne des catégories et, dans sa version étendue, comme des « combinaisons de propriétés typiques » ne possédant pas de principe structurant au sein des catégories (1990, 185-186).

Toujours d'un point de vue discursif, le stéréotype ainsi que les autres phénomènes de stéréotypie sont, par leur aspect pré-asserté, des manifestations du fonctionnement dialogique du langage. Avec ces phénomènes, qu'il s'agisse du cliché, du stéréotype, du prototype ou des locutions figées, on a affaire à de la reprise de matériaux langagiers existants, à des reconstructions d'unités langagières déjà-là. Nous sommes ainsi au cœur du dialogisme bakhtinien (1984) ou de l'interdiscursivité selon lesquels tout énoncé entretient des relations avec des énoncés antérieurs et à venir. Cela revient aussi à réaffirmer l'idée que le discours est « […] l'activité de sujets inscrits dans des contextes déterminés » (Maingueneau, 1996, 28), ce qui « […] implique l'articulation du linguistique et du social, du discursif et de l'interdiscursif, et la prise en compte des contraintes génériques et institutionnelles gouvernant le discours» (Amossy et Herschberg Pierrot, 1997, 106).

Il est d'ailleurs intéressant de signaler qu'un des tout proches collaborateurs de Bakhtine, Jakubinskij[23], a travaillé sur le dialogue et les « stéréotypes quotidiens », comme en rend compte Kyheng (2003) :

> « Notre existence quotidienne est remplie de récurrences et de stéréotypes ; une partie importante de la somme de nos interactions avec les autres individus

[22] Comme le fait remarquer De Mulder, si le moineau est prototypique de la catégorie *oiseau* dans la culture occidentale, le prototype des oiseaux dans les travaux de Rosch était le « robin » ou merle américain (2001, 21).

[23] Dans un article publié en 1923 dans la revue russe *Discours russe*, intitulé « Du discours dialogique ».

> appartient aux interactions stéréotypées ; nos interactions, quelles qu'elles soient, sont en général accompagnées d'interactions discursives, d'un échange verbal, et par conséquent les interactions stéréotypées [s'] accroissent d'interactions discursives stéréotypées ; entre les unes et les autres s'établit une relation d'association étroite. » (Kyheng, 2003, 16, citant Jakubinskij, chapitre 7, § 45)

Dans la suite de la présentation, il est question de questions et de réponses stéréotypées qui forment un échange de clichés usuels, syntaxiquement figés :

> « L'énonciation en relation avec les stéréotypes déterminés du quotidien conduit à la formation de phrases stéréotypées comme rattachées aux situations quotidiennes données et aux thèmes stéréotypés de la conversation. Ces phrases, en vertu de leur utilisation permanente, deviennent figées, se transformant en quelque sorte en clichés syntaxiques complexes, la structure de la phrase s'efface en grande mesure et le sujet parlant ne l'articule presque pas en éléments. La reproduction, la mobilisation d'une telle phrase est une reproduction d'un cliché usuel. » (*op. cit.*, 16-17, citant Jakubinskij, chapitre 7, § 49)

Dans cette acception, le stéréotype est tout à la fois un acte de langage en contexte et une structure syntaxique figée, qui, pour Jakubinskij, contribue aux automatismes discursifs. Autrement dit, cette forme dialogique participe au déroulement du discours en tant qu'activité automatisée.

1.2.3 En littérature

Assez différente est l'approche suggérée en littérature et en stylistique où la question de l'originalité[24] et de l'esthétisme ont longtemps primé, comme d'ailleurs les termes de *cliché*, de *poncif*, voire aussi d'*idée reçue*. Tous ces termes s'inscrivent au départ dans une dénonciation de la répétition et de la banalité, perçues comme opposées à l'art alors situé du côté de la création et de la non-imitation. Le cliché désigne avant tout « un fait de style ou une figure rhétorique usée » (Amossy, 1991, 33), une formule de style figée[25], une expression, neutre, usée, opposée à la création personnelle, signalée comme « un défaut de style »[26]. Pour ce qui est du poncif, il renvoie avant tout au thème rebattu, qui, par répétition, a perdu son originalité. Enfin, l'idée reçue « […] met en relief le caractère emprunté des idées collectives adoptées sans aucun discernement critique, et rappelle l'obsession flaubertienne de la bêtise »[27] (*op. cit.*, 32). Ensemble, ils forment trois volets de ce que certains nomment la

[24] Cette question sera centrale dans le traitement du stéréotype orchestré en écriture littéraire, dans une des deux classes observées.

[25] Proche alors des locutions figées.

[26] Dupriez, B. (1980), *Gradus – Les procédés littéraires (Dictionnaire)*, Pairs, Union Générale d'Edition, p.118, cité par Amossy (1991, 33).

[27] Est ici désigné *Le dictionnaire des idées reçues* de Flaubert.

culture de masse ou la langue des « demi-cultivés »[28], ou alors ils marquent un manque d'originalité.

Dans ce champ, si ces phénomènes de stéréotypie ont longtemps reçu une connotation avant tout négative, d'autres voix, à la croisée de la sociocritique, de la linguistique ou de la sémiotique, se sont aussi manifestées pour reconsidérer ces formes figées. Globalement, les quelques travaux mentionnés à ce niveau concernent non pas le simple repérage des phénomènes mais la production de sens textuel. Paulhan (1967)[29] distingue à ce titre la langue du discours singulier où l'auteur énonce sa vérité. Barthes (1975) défend l'idée que toute énonciation emprunte du déjà-dit, du déjà-pensé, qui se répète et se reforme, dans une visée que l'on peut qualifier de dialogique[30]. Quant à Riffaterre (1970), il reconnait le côté usé des clichés mais leur attribue un effet d'efficacité textuelle ou littéraire : il permet à un auteur de marquer son style par rapport à la langue courante ou de marquer un personnage, de rendre un style. De même, il accorde au cliché une fonction de construction de l'intertextualité, de marqueur de la spécificité générique d'une œuvre littéraire dans sa relation à d'autres textes. On trouve également une étude des fonctions du cliché dans divers « types » d'écrits littéraires chez Amossy et Rosen (1982). Enfin, Amossy rappelle la perspective structuraliste qui « […] recherche dans les textes les unités toutes faites qui cimentent l'intrigue et règlent le système des personnages, ou "structure actancielle" » et dans laquelle « [i]l ne s'agit pas de juger mais de démonter un mécanisme en en dégageant les éléments constitutifs et les règles de combinaison » (1991, 30).

En lecture littéraire, l'on retrouve également la défense des stéréotypes et des clichés pour leur valeur intertextuelle, générique et culturelle, ainsi qu'une très forte attention accordée au processus de lecture. Lire une œuvre littéraire revient à interpréter en inférant des scénarios préexistants, communs et intertextuels (Eco, 1985). C'est partager les représentations, l'imaginaire d'une société, c'est repérer du sens commun, des unités textuelles déjà-là, thématiques, structurelles ou idéologiques (Dufays, 1994). Autrement dit, lire – du littéraire comme d'ailleurs du non-littéraire – relève en partie d'une projection ou d'une construction de stéréotypes qui forment

[28] Marouzeau, J. (1969), *Précis de stylistique française*, Paris, Masson, p.145, cité par Amossy et Herschberg Pierrot (1997, 55).

[29] Paulhan, J. (1967), *Les Fleurs de Tarbes*, in *Œuvres complètes,* tome 3, Cercle du livre précieux.

[30] Avec un bémol toutefois, puisque, chez Barthes, le processus dialogique est envisagé de façon péjorative, comme une paralysie de l'énonciation.

> « […] le principal garant de la stabilité du sens des textes et, plus généralement, de leur lisibilité. Comprendre un texte […] c'est avant tout y reconnaitre des stéréotypies, des structures de sens abstraites et durablement inscrites dans la mémoire collective » (Dufays 1994, 350).

Le stéréotype a, chez cet auteur, une acception élargie qui repose sur un modèle où les stéréotypes sont envisagés comme des codes culturels de trois niveaux, le plus souvent solidaires ou imbriqués : les codes d'*élocutio*, de *dispositio* et d'*inventio*. Les premiers désignent des codes linguistiques et rhétoriques, des formes de l'expression (typographie, figures de style, syntagmes et expressions idiomatiques…), le deuxième, des structures thématico-narratives[31] de genres, de scripts ou de scénarios types, et le troisième, des systèmes axiologiques et idéologiques (1994).

1.2.4 En didactique du français

Qu'en est-il du côté de la didactique du français ? Les trois champs précédemment cités pouvant être considérés comme contributoires pour la didactique du français, il s'agit de se demander si cette discipline récente a intégré, dans un mouvement transpositionnel[32], certaines des réflexions ou certains travaux précités, ou si elle a développé d'autres perspectives sur les phénomènes de stéréotypie.

Au sein de la didactique du français, ici envisagée comme une discipline plurielle[33], les études sur les phénomènes de stéréotypie ont été développées principalement en didactique de l'écrit et en didactique du français langue étrangère, voire dans les didactiques[34]

---

[31] Sur ce plan, relevons que la correspondance avec la rhétorique ancienne ne peut parfaitement fonctionner. En effet, chez les théoriciens antiques, la disposition ne renvoyait qu'à l'aspect formel du discours, à l'agencement des idées. Or, comme le souligne également Bakhtine (1984), les genres du discours sont caractérisés par leur aspect tant formel que thématique.

[32] La notion de *transposition didactique* est étudiée dans le second chapitre de la deuxième partie.

[33] Voir à ce sujet les Actes du colloque de Québec, Le français, une discipline, singulière, plurielle ou transversale ? (2004).

[34] Le/la/les didactique(s) ? Dans certains cas, l'emploi du singulier, masculin ou féminin (*le didactique* ou *la didactique*) peut traduire l'acception générique d'*approche* ou de *préoccupation* opposée à la vision autonome et disciplinaire du champ possédant alors son objet et ses méthodes propres. Parfois aussi la forme au singulier, féminin ou masculin selon les auteurs (*le/ la /une didactique*), renvoie à la conception d'une didactique générale ou transversale traitant des différentes manières d'enseigner, au-delà des savoirs disciplinaires, dans le champ de l'*inter-didactique* et du *trans-didactique*. Signalons au passage que cette approche, défendue par des auteurs comme Raisky et Caillot (1996), ne fait pas l'unanimité. En effet, pour Martinand, par exemple, « [e]n recherche, il faut prendre acte que, jusqu'à maintenant, il n'existe pas de didactique générale, sans doute par carence d'objet de recherche pertinent » (2005, 268-269). Par contre, il reconnait, comme nombre d'autres auteurs et en accord cette fois avec Raisky et Caillot, la fécondité des recherches de la didactique comparative basée sur les didactiques disciplinaires. Le recours à cette forme plurielle (*les didactiques*) découpe le champ selon les cadres des contenus disciplinaires spécifiques. Globalement, ces variations témoignent assez

consacrées à l'étude des langues et des cultures étrangères. Outre ces deux axes de développement majeur, on trouve une attention aux représentations initiales en didactiques, dont la description est fort proche de la notion de *stéréotypisation*. Nous allons expliciter quelque peu ces trois perspectives, non exhaustives mais importantes.

Didactique de l'écrit

Tout d'abord, en didactique de la lecture, la notion de *stéréotype* a été beaucoup investiguée en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage de la lecture, principalement littéraire, et en tant que ressource pour cet enseignement-apprentissage. Cette perspective didactique est en corrélation directe avec celle évoquée en littérature et dans les théories sur la lecture, où déchiffrer et interpréter passent par le repérage de schèmes figés ou stéréotypés, dans l'interaction entre le texte et le lecteur (Amossy, 1991 ; Dufays, 1994). Aussi, en didactique, les propositions avancées vont-elles dans le sens d'une découverte et d'une appropriation des stéréotypes et de leurs traitements, situés entre les pôles de la participation et de la distanciation, c'est-à-dire de l'adhésion naïve ou de la réflexion critique (Dufays, 1994). La logique est alors celle d'un enseignement-apprentissage de savoirs culturels stabilisés, de modèles et d'écarts aux modèles, que ceux-ci relèvent de la littérature, de la paralittérature, des médias, etc. C'est cette approche du stéréotype que nous trouvons de façon assez complète dans l'ouvrage *Pour une lecture littéraire* (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005), de même que chez Béguin dans *Lire-écrire* (1982), dans des numéros de la collection *Séquences* consacrés à la découverte de genres littéraires ou encore dans certains articles de la revue *Recherches* « Apprentis-sages et stéréotypes » (1989) pour ne citer que ceux-ci. Le mouvement le plus souvent proposé dans ces travaux consiste à d'abord outiller les élèves par une familiarisation avec les stéréotypes puis par une progressive mise à distance critique qui permet d'évaluer leur pertinence. C'est ce que détaille par exemple Rouxel dans *Enseigner la*

---

probablement d'une délimitation encore fragile, changeante ou non généralisée du champ didactique. Pour notre part, nous n'utiliserons pas la forme au masculin ou féminin singulier pour rendre l'idée d'une problématique didactique incluse dans les disciplines détentrices des contenus et non autonome par rapport à celles-ci. Nous ne l'utiliserons pas dans ce sens, sauf donc pour rendre compte de cette conception chez un auteur, car nous n'y adhérons pas. Nous utiliserons la forme au singulier féminin ou masculin pour désigner un noyau dur interdidactique – qui, selon nous, ne peut être consolidé sans une approche comparatiste –, la forme au pluriel renvoyant à la segmentation selon les contenus disciplinaires et la forme au singulier féminin suivie d'un groupe nominal qui spécifie le contenu disciplinaire plus ou moins précis considéré. Notons enfin que l'usage de la forme au pluriel semble s'étendre ces toutes dernières années (voir par exemple son emploi dans les ouvrages majeurs *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain* et *Les méthodes de recherche en didactiques* datant de 2005 pour le premier et de 2006 pour le second) au détriment de la forme au féminin singulier plus présente dans les travaux des années 80 et 90, voire encore début 2000 (voir par exemple le texte de cadrage du GRIFED (Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Formation des Enseignants et en Didactique de l'Université de Louvain) *Quels critères pour évaluer des recherches en didactique ?* datant de 2001).

lecture littéraire (1997). C'est aussi la proposition faite par Butlen dans un article consacré au stéréotype à l'usage des stéréotypes en littérature de jeunesse :

> « […] il revient à l'école de multiplier les occasions de rencontres heureuses et utiles avec les textes relevant du champ éditorial de la littérature pour la jeunesse car ils servent de repères et de socle de références pour construire la culture littéraire de chaque élève par familiarisation avec des formes qui deviendront par la suite si coutumières qu'elles lui permettront de recevoir d'autres formes (apparentées puis éloignées), d'effectuer des repérages, d'installer un horizon d'attente, de devenir progressivement critique à l'égard des schémas trop éculés, d'être sensible à des variations dont on étudiera les causes et les effets de façon systématique au collège et au lycée. » (Butlen, 2005, 50)

Dans la perspective tracée par ces différents auteurs, on est loin de la perception romantique où seule la singularité compte et est reconnue.

Cette approche le plus souvent méliorative du stéréotype, développée en lecture, concerne aussi la didactique de l'écriture, car produire un écrit requiert l'usage d'unités langagières communes et relativement stabilisées. Ainsi, comme le rappelle Boré, « [l]'appropriation de la langue par le jeune scripteur s'effectue dans la rencontre des stéréotypes » (2007, 229). De ce point de vue, et nous y reviendrons dans le chapitre suivant, l'écriture est envisagée comme un processus et une pratique d'actualisation de formes et de discours sociaux stabilisés, dont l'école a pour rôle l'enseignement et l'apprentissage. Il s'agit ainsi de développer chez l'élève la capacité, consciente ou non, de « […] référer à une parole qui lui préexiste, en l'insérant dans son espace, la reformulant au besoin » (Herschberg Pierrot, 1980, 339). Ici aussi, le traitement du stéréotype peut être de l'ordre de la participation ou de la distanciation sérieuse, satirique ou ludique (Dufays, 1994), de l'ordre de « l'élaboration simple » ou « seconde », c'est-à-dire retravaillée pour produire, en contexte, un sens ou un effet particulier (Bouché, 1974).

Dans les approches didactiques évoquées, nous remarquons en outre que le stéréotype a tendance à perdre son caractère totalement péjoratif à l'avantage d'une considération plus bivalente, voire positive. Ainsi, sa fixité va servir de base générique pour les apprentissages langagiers et cognitifs. En cela, on s'éloigne, dans ce champ scientifique aussi, du sens courant qui lui est accordé au profit d'une valeur intertextuelle, générique et culturelle, où les activités langagières valorisent l'inscription dans ou par rapport à du déjà-dit. Cette considération davantage positive des phénomènes de stéréotypie repose sur une conception du langage socialement et historiquement contextualisé, que nous développerons dans le chapitre suivant.

Didactique du français langue étrangère

Ce que nous venons de mentionner à propos de l'enseignement-apprentissage de l'écrit est aussi valable pour le français langue étrangère, où il s'agit notamment d'apprendre des formes et des pratiques langagières et culturelles partagées et relativement stabilisées. Néanmoins, nous voudrions ici mettre en avant l'attention sur un autre aspect de la stéréotypie, lié à l'interculturalité (Abdallah-Pretceille, 1999), à l'enseignement et à l'apprentissage des civilisations (Zarate, 1986, 2007), et à la question de l'identité sociale. Il s'agit cette fois de considérer le stéréotype dans la perspective ouverte par les sciences sociales, en prenant en compte la catégorisation sociale et les jugements de valeur liés aux catégories. Apprendre une langue et une culture étrangère nécessite un processus de décentration positive par rapport à sa propre communauté et par rapport aux représentations et aux pratiques qui y sont en vigueur. Prendre conscience de ses propres stéréotypes, accéder à une pluralité de points de vue, découvrir et interroger les stéréotypes véhiculés par la culture étudiée ou le pays d'accueil favorise souvent le processus d'acculturation, entre autres linguistique[35]. Dans ce traitement des stéréotypes, qui vise à favoriser le développement de compétences interculturelles, il s'agit de mettre en avant […] l'arbitraire et la relativité qui caractérisent toutes nos convictions et nos systèmes de référence, et le déplacement (dans le sens de "se mettre à la place de l'autre") de notre subjectivité pour atteindre la subjectivité de l'autre » (De Carlo, 1998, 111).

Les représentations initiales

Concernant le processus cognitif de stéréotypisation tel que défini par Leyens, Yzerbyt et Schadron (1996), on peut le rapprocher de l'attention aux représentations des élèves, des enseignants ou d'un auteur, fréquente et bienvenue en didactique. Toutefois, il nous semble que souvent la notion de *représentation initiale* gagnerait à être davantage articulée et problématisée avec celle de *stéréotype*, pour définir si ce que l'on nomme *représentation initiale* relève ou non de la stéréotypie[36]. Les deux notions ont en commun de renvoyer à du déjà-là. Ainsi, comme le rappelle Gilly, les élèves n'abordent pas la plupart des objets enseignés « […] l'esprit vide de tout contenu mais avec tout un ensemble de représentations "initiales" ou "naïves" […] enracinées elles-mêmes dans des croyances, usages et pratiques de leurs milieux de vie, ce qui nous renvoie de nouveau à des questions sous-jacentes de représentations sociales » (1989, 401). On peut faire l'hypothèse que lorsqu'il s'agit de

[35] Voir à ce sujet les différents articles consacrés au traitement des représentations stéréotypées en français langue étrangère ou seconde, dans l'ouvrage dirigé par Boyer, *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène* (2007, tome 3).

[36] Nous nous permettons un bref développement à ce sujet car, dans le travail expérimental mené, il va être question de représentations initiales.

représentations « naïves » ou de « […] produits de la pensée ordinaire telle qu'elle se matérialise dans les croyances, les discours de chaque individu » (Petitjean, 1998), on a affaire à une représentation stéréotypée. De même quand Giordan et De Vecchi (1990) évoquent un processus d'élaboration mentale, une activité sociocognitive par laquelle chaque sujet catégorise et interprète les objets du monde, on est très proche de la définition que proposent Leyens, Yzerbyt et Schadron pour la stéréotypisation. Par contre, lorsque la notion de *représentation initiale* désigne seulement des savoirs préalables, on ne peut à notre avis dire qu'il s'agit de stéréotype.

1.3 Pour conclure : des niveaux de réalité multiples

De ce bref parcours, il ressort que les études sur les phénomènes de stéréotypie sont non seulement nombreuses mais surtout diversifiées, qu'elles concernent aussi bien des représentations, des images mentales – soit des dimensions avant tout cognitives – que des éléments textuels ou discursifs – soit du matériau langagier – variés : collocations ou syntagmes figés, expressions idiomatiques, scripts, structures narratives, etc. On relève également que ces travaux mettent en avant tant des produits que des processus, que ceux-ci sont parfois envisagés péjorativement parfois de façon constructive, mais souvent comme un élément incontournable de l'interaction sociale.

On note aussi que, selon les travaux et les découpages disciplinaires, les fonctions attribuées aux phénomènes de stéréotypie varient sensiblement et se combinent diversement : fonctions sociale, identitaire, cognitive, communicative, significative, persuasive, stylistique, culturelle, développementale, etc.

Avant de poursuivre par la mise en évidence de traits communs à ces phénomènes, nous éprouvons encore la nécessité de distinguer, parmi tout ce qui a été dit, deux, voire trois acceptions majeures concernant la notion de *stéréotype*. Cette distinction va nous être utile pour la suite de notre étude, où il sera beaucoup question de ce phénomène de stéréotypie. À travers les différentes approches citées, on voit en effet comment la notion de *stéréotype* varie en fonction du champ dans lequel elle prend place. Globalement, on peut pointer et différencier des acceptions étroites et une acception étendue. L'acception étendue est celle proposée par Dufays (1994) qui, par le renvoi aux trois niveaux de codes (*élocutio*, *dispositio* et *inventio*), cherche à englober l'ensemble des phénomènes de stéréotypie. Quant aux sens étroits, il s'agit soit de celui qui se dégage des travaux en sciences sociales et que reprend aussi Amossy (1991, 1997) pour désigner une représentation ou une image mentale, soit ceux issus de la linguistique et qui renvoient à l'approche sémantique du mot de Putnam (1985)

soit à l'approche sémantico-discursive de Galatanu (1999, 2007) ou à l'approche interactionnielle et discursive de Jakubinskij (1923, voir Kyheng, 2003).

2. Définition de la stéréotypie

Le point de vue adopté dans les rubriques précédentes a montré l'étendue des références existant en sciences humaines, ainsi que la polysémie du terme et de la notion de *stéréotype*. Y aborder le champ de la didactique du français nous permet aussi, avant même d'entamer le chapitre sur l'écriture, de faire apparaitre des investigations déjà existantes à l'intérieur de ce champ ainsi que d'autres, issues des disciplines contributoires évoquées, potentiellement intéressantes pour la didactique du français et de l'écriture. Toutefois, cette entrée par la diversité terminologique, notionnelle et disciplinaire n'est pas suffisante pour justifier notre approche commune sous la notion de *phénomènes de stéréotypie.* Il nous faut mettre en avant les critères communs qui, au-delà de cette diversité, caractérisent la stéréotypie, alors entendue comme un ensemble de phénomènes, défini par les caractéristiques que nous allons énumérer. Faire ressortir ces traits va, dans la foulée, nous permettre de pointer quelques phénomènes qui ne relèvent pas de la stéréotypie.

2.1 Traits définitoires communs

2.1.1 Construction socioculturelle et historique

Qu'il s'agisse des notions ou des concepts de *stéréotype*, de *prototype*, de *cliché*, d'*idée reçue*, de *locution* ou d'*expression figée*, de *lieu commun*, de *topos*, de *stéréotypisation* ou de *stéréotypage*, la formation et l'usage de l'ensemble de ces phénomènes, tout comme leur reconnaissance et leur réception en tant que phénomènes de stéréotypie, relèvent, pour partie au moins, d'une construction socioculturelle qui évolue selon les époques.

Ainsi, c'est par son usage fréquent et historiquement situé au sein d'un groupe ou d'une communauté sociale et culturelle plus ou moins étendue que les éléments *une faim* et *de loup* se sont relativement figés, stabilisés, au point de pouvoir être considérés comme une expression stéréotypée. De même, c'est en fonction de notre bagage et de notre ancrage culturel et social que nous allons utiliser ou non ces éléments *une faim* et *de loup*, et les

percevoir ou non comme classiquement associés, relativement figés par l'usage, et y associer ou non un effet stylistique ou discursif (Amossy et Rosen, 1982).

De la même manière bien que concernant un autre niveau de réalité, l'on peut considérer qu'une représentation mentale stéréotypée est partagée au sein d'une communauté socioculturellement constituée et historiquement située (Jodelet, 1989), communauté scolaire entre autres. Ici encore, l'usage ainsi que l'identification par un sujet de cette représentation en tant que phénomène de stéréotypie dépend de ses connaissances, de sa situation ou de son inscription socioculturelles. Enfin, si l'on considère le processus mental de catégorisation, il ne peut être perçu comme un phénomène purement cognitif, dans la mesure où la catégorisation s'effectue elle aussi dans un contexte historique et culturel.

Découle de ce premier trait la relativité sociale et historique des phénomènes de stéréotypie, partagés par un grand nombre mais non universels. Selon leur époque et leur communauté d'appartenance, des sujets ne vont pas recourir exactement aux mêmes formes de stéréotypie et ne vont pas reconnaitre en une forme un caractère stéréotypé. Autrement dit, ce qui est stéréotype pour les uns ne le sera pas forcément pour les autres, selon les connaissances et l'inscription socioculturelle et historique des uns et des autres. En cela même, s'ils peuvent être perçus comme véhiculant de la norme sociale, culturelle et historique, par leurs usages (ou non usage), ils indiquent également des appartenances, des adhésions ou, au contraire, de la différenciation, de la non-appartenance. Ainsi, l'usage des phénomènes de stéréotypie, qu'ils soient langagiers ou représentation mentale, donne à voir des traces plus ou moins marquées d'hétérogénéité et/ou d'homogénéité sociale, culturelle et historique existant entre les sujets voire chez un même sujet.

2.1.2 Reprises de l'existant

Le second trait essentiel de la stéréotypie concerne son aspect de « seconde main », que l'on retrouve nommé différemment selon la perspective adoptée par les auteurs : pré-asserté, pré-donné, pré-construit, pré-pensé, pré-figuré, pré-fabriqué. Ceci confère à la stéréotypie un aspect pratique et/ou économique : les phénomènes de stéréotypie sont disponibles immédiatement, prêts à l'emploi. Caractériser les produits et les processus cognitifs et/ou langagiers de stéréotypie par ce déjà-là revient à en affirmer la nature dialogique. Cela dit, ce trait n'est pas spécifique à la stéréotypie, si l'on considère que toute pensée ou tout discours s'ancre dans du déjà-pensé et/ou asserté, soit dans un dialogisme constitutif (Authier-Revuz, 1982) que développe aussi Bronckart :

> « Les productions langagières d'un individu s'effectuent donc nécessairement dans l'interaction avec une intertextualité[37], dans ses dimensions sociales synchroniques, et dans ses dimensions historiques de traces de constructions conceptuelles et langagières des groupes sociaux précédents. » (Bronckart, 1996, 38)

Toutefois, le fonctionnement dialogique, s'il n'est pas propre à la stéréotypie, est fortement accentué en cas de stéréotypie. Cette accentuation que relève entre autres Boré (2007, 230) est, selon nous, liée à la combinaison des traits énoncés ci-dessous.

2.1.3 Reprises fréquentes et durables par un grand nombre d'individus

Nous réunissons sous cette rubrique trois traits qui spécifient le caractère dialogique mis en avant. En effet, cette appartenance nette au déjà-là de la pensée et/ou du langage est due notamment à la fréquence des phénomènes qui relèvent de la stéréotypie : phénomènes rabâchés, croyance récurrente, catégorisation très fréquente et réduisant la perception au profit du même très répandu, lieu commun, forme stylistique usée tant elle est et a été usitée, figement sémantique et syntaxique lié à des usages répétés. Avec la stéréotypie, on est ainsi au cœur du dialogisme de la pensée et du langage, de façon limitée aux reprises récurrentes et aux usages dialogiques partagés par un grand nombre et stabilisés dans le temps.

De fait, au sein des communautés ou groupes socioculturels où ils sont en usage, les phénomènes de stéréotypie, en tant que produit ou processus, ne sont pas le fait d'individus isolés ou peu nombreux. Il s'agit de phénomènes de masse, connus, utilisés par un grand nombre de sujets au sein de la communauté, ce qui participe à l'impression de déjà-vu. Comme disent les élèves d'une des classes observées, « tout le monde le pense ».

On peut en outre souligner la dimension ou la stabilité diachronique des phénomènes qui composent la stéréotypie. La durée de vie de ces phénomènes, bien que variable historiquement, n'est pas limitée à la saison (Dufays, 1997, 318). Il ne s'agit donc pas d'une forme passagère de dialogisme. On peut faire l'hypothèse que cette persistance ou stabilité diachronique des phénomènes qui relèvent de la stéréotypie est liée à leur fréquence, au grand nombre d'utilisateurs qui y ont recours ainsi qu'au figement qu'ils présentent et dont il va être à présent question.

---

[37] *Intertextualité* correspond ici à ce que d'autres auteurs nomment *interdiscursivité* (voir à ce sujet Maingueneau, in Charaudeau et Maingueneau, 2002, 325).

2.1.4 Figement

Le dialogisme de la pensée et du langage, dans le cadre de la stéréotypie, est un processus qui se limite non seulement aux formes récurrentes et partagées dans la durée mais aussi aux formes présentant un certain degré de figement constitué au fil des usages. Autrement dit, avec la stéréotypie, on est en présence d'une sédimentation des contenus, des formes langagières et des représentations, par des usages sociaux répétés. C'est ce qu'exprime Riffaterre lorsqu'il définit le cliché comme « une séquence verbale figée par l'usage » et qui présente un « fait de style » (1970, 163).

Comme le décrit Dufays (1994, 1997), ce processus de figement plus ou moins important concerne l'association d'au moins deux éléments alors perçus comme indissociables, fortement liés ou contraints : *les Italiens* et *leurs pâtes*, *les Belges* et *leurs frites*, *les Français* et *leur baguette*, *une faim* et *de loup*, *le genre conte* et i*l était une fois*, etc. Cette association relativement figée entraine une non-mise en relation (ou une faible mise en relation) avec d'autres éléments, et ainsi une réduction du champ des possibles. La stéréotypie ou ses phénomènes sont dès lors souvent signalés comme schématisants, réducteurs, simplificateurs ou ne rendant pas compte de la diversité du réel. Ce figement, très régulièrement signalé, participe aussi grandement à rendre ces phénomènes automatiques.

2.1.5 Manifestations d'un « tout socioculturel »

Toujours par rapport à la dimension dialogique de la pensée et du langage, dans tous les cas de stéréotypie, on a affaire à de la reprise de représentations et/ou à des matériaux langagiers déjà existants qui ne renvoient pas à une personne précise ou à une situation particulière mais à tout un contexte socioculturel, à de la « rumeur » sociale ou culturelle, à des unités langagières aux origines anonymées et à l'ancrage socioculturel très marqué.

Ainsi, les phénomènes de stéréotypie sont des unités dialogiques, au même titre que le discours rapporté, puisqu'ils fonctionnent explicitement sur de la reprise d'éléments discursifs déjà-là. Mais leur particularité, notamment par rapport au discours rapporté, se situe dans leur récurrence, leur relative stabilité, leur figement et dans le fait, nous l'avons dit, qu'ils ne réfèrent pas à un énonciateur précis ou à un discours situé, qu'ils ne véhiculent ni ne développe le discours d'une personne mais celui d'autrui, d'une société, d'une culture. Ils s'originent dans une masse interdiscursive qu'ils prolongent et alimentent par leur reformation et leur circulation. En cela, il s'agit non seulement de constructions et de

reconstructions socioculturelles mais également d'indices panoramiques constitutifs des sociétés et des cultures qui les véhiculent.

Avant d'envisager quelques phénomènes dialogiques qui ne répondent pas à ces critères, soulignons encore que les traits distingués les uns des autres pour la clarté de l'analyse sont fortement imbriqués et en interaction, et prennent en situation des valeurs variables. Les deux premiers sont constitutifs et les quatre suivants précisent les modalités des deux premiers.

2.2 Quelques phénomènes hors du champ de la stéréotypie

La mise en évidence des critères de stéréotypie repris ci-dessus permet de mieux délimiter la notion et le champ de la stéréotypie, et, du coup, de dégager quelques phénomènes voisins qui, dans cette approche, ne relèvent pas de la stéréotypie.

Les premiers phénomènes à signaler sont ceux où la pensée et/ou le discours reprennent en le transformant une idée, une opinion, un discours précis, singulier, à l'origine située. En font notamment partie les citations, les renvois à une source précise, à un auteur identifié, les références à un discours ou à une opinion du type : « comme l'a dit untel » ou « pour reprendre le point de vue de mon collègue ». Que ces reprises se fassent sur le mode du commentaire métatextuel, de la parodie hypertextuelle ou de l'allusion intertextuelle (Genette, 2004), ces modes de présence des textes ou des discours dans d'autres textes ou discours ne relèvent pas de la stéréotypie.

Dans la même logique de non-manifestation d'un tout collectif, nous n'incluons pas, dans la stéréotypie, les idiolectes[38], puisqu'ils renvoient à un style, à une pratique et à des normes individuelles :

> « […] chaque usage de la langue est immanquablement marqué par les dispositions particulières du prétendu "émetteur" : sans présumer qu'elles fassent système, on peut appeler *idiolecte* l'ensemble des régularités personnelles ou "normes individuelles" dont elles témoignent. » (Rastier, 2001, 178-179)

Ne font pas non plus partie de la stéréotypie les points de vue ou les formes langagières rares, peu usités, soit parce qu'ils relèvent de conventions ou de codes partagés par quelques individus seulement et non par une communauté, soit parce qu'ils circulent peu au sein d'un groupe social historiquement situé. De ce point de vue, nous ne considérons pas comme stéréotypées certaines collocations actuellement peu usitées ou considérées comme vieillies

[38] Par opposition aux sociolectes désignant les types de discours instaurés par les normes sociales à l'œuvre dans tout texte (Rastier, 2001, 178).

(*À bon chat, bon rat*, par exemple), bien qu'elles présentent un figement sémantique et formel important. De même, si quelques personnes pensent qu'apprendre à écrire est facile, cette opinion n'étant pas extrêmement répandue, nous ne la percevons comme une représentation stéréotypée.

On peut encore éliminer les phénomènes éphémères, qui ne résistent pas au poids des années, tels des slogans fortement liés à l'actualité ou à un contexte mouvant (notamment, sans doute[39], *Travailler plus pour gagner plus*) ainsi que les nombreux usages du matériau interdiscursif ne présentant pas de trace de figement et renvoyant alors à des formes et à des contenus langagiers moins attendus (*le chat regarde un pissenlit*).

Ces quelques cas, qui tracent les limites de la notion de *stéréotypie*, font clairement apparaitre que, si la stéréotypie est un terrain dialogique par excellence, elle n'en est qu'un cas particulier, tout de même très prégnant et socioculturellement important. Pour clore ce chapitre, nous allons expliciter quelque peu cette importance en envisageant la place et les rôles ces phénomènes de stéréotypie dans le cadre de l'enseignement-apprentissage à l'école primaire, puisque c'est dans et pour ce contexte scolaire que nous cherchons à opérationnaliser la notion de *phénomènes de stéréotypie*.

3. En guise de conclusion : la notion de phénomènes de stéréotypie dans le cadre scolaire

Que peut-on dire lorsqu'on envisage, dans le cadre scolaire, la notion de *phénomènes de stéréotypie*, dans sa variété et dans ses limites ? En guise de conclusion, et sans encore focaliser nos observations sur l'enseignement et sur l'apprentissage de l'écriture, nous voudrions formuler quatre points de réflexion que nous prolongerons dans les chapitres suivants.

1. Tout d'abord, les phénomènes de stéréotypie, par leur ancrage socioculturel et leur stabilité, sont régulièrement perçus comme participant au fondement d'une culture partagée. En effet, ces phénomènes, qu'ils soient croyance, représentation ou image mentale et/ou forme langagière, sont par définition situés au cœur du « commun » et forment des éléments partagés, stables et fréquents, marqueurs et bases socioculturels d'une communauté. Or la

[39] L'usure des années le confirmera ou non.

constitution d'une telle culture commune est un des rôles essentiels assignés à l'institution scolaire. Ce rôle est d'ailleurs formulé en tant qu'objectif majeur dans le document ministériel *École et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir. Le socle commun de connaissances et de compétences* (2007 a). L'intérêt des phénomènes de stéréotypie pour l'enseignement-apprentissage, notamment au niveau primaire, c'est qu'on n'a pas affaire à des savoirs et à des pratiques occasionnels, partagés par un nombre restreint d'individus ou variables au gré des modes. Autrement dit, enseigner des phénomènes de stéréotypie et avec ces phénomènes revient à travailler sur un matériau qui peut participer à la construction d'une culture commune, à l'adoption de formes scolaires partagées et standardisées, à l'élaboration de références et de pratiques explicitement recherchées par l'école, au niveau primaire au moins.

2. Poursuivons la réflexion sur l'inscription dans des groupes socioculturels. Chacun d'entre nous est susceptible d'appartenir à plusieurs groupes socioculturels ou peut s'approprier des modes socioculturellement variés de penser, de dire et de faire. L'identité plurielle du sujet, produit de l'expérience de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes (Lahire, 2001) ou la polyphonie discursive et stylistique (Bakhtine, 1984) contestent, chacun à leur façon, l'unicité du sujet, de ses discours, de ses actes. De ce point de vue, tout porte à croire que les phénomènes de stéréotypie dont dispose un sujet sont multiples et parfois hétérogènes. Dans cette logique, on perçoit aisément qu'un même individu peut, selon les situations, afficher une adhésion à des phénomènes de stéréotypie différents. En ce sens, le traitement des phénomènes de stéréotypie reflète de l'hétérogénéité socioculturelle à un niveau interpersonnel et intrapersonnel. Si l'on admet que cette hétérogénéité ou cette diversification socioculturelle relève d'un apprentissage (scolaire et extrascolaire), il nous semble important de penser l'école comme un lieu d'accès à des phénomènes de stéréotypie renvoyant à divers modes de penser, de dire et de faire en usages dans et hors de l'école. D'une part, cela revient à penser l'école entre autres comme un lieu qui permet peu à peu l'accès à des communautés discursives, entendues comme des communautés constituées sur la base de pratiques sociales quelconques (Bernié, 2002).[40] Cela revient, d'autre part, à penser l'accès à ces communautés discursives par le biais de phénomènes de stéréotypie, alors considérés comme des outils[41] potentiels.

[40] Ou comme « […] le cadre où l'élaboration, la circulation de ces valeurs [cognitives], de cet *ethos*, est ce qui donne sens aux pratiques matérielles qui en sont le fondement et aux genres discursifs qui leur donnent leur substance » (Bernié, 2002, 78).

[41] La notion d'*outil* sera définie dans le prochain chapitre.

Du point de vue de l'élève, on sait combien le donné socioculturel scolaire peut être différent du donné familial. Dans ce cas, les phénomènes de stéréotypie véhiculés dans le milieu familial, par leur caractère durable, partagé, figé, bref résistant au changement, peuvent entraver l'apprentissage d'un nouveau bagage socioculturel demandant une prise de distance avec les croyances, les points de vue ou les modes de dire jusque-là référents. Vue sous cet angle, la stéréotypie peut par exemple faire obstacle, chez l'élève, à l'entrée dans une pratique plus complexe, une pensée scientifique par concepts, ou faire obstacle à l'apprentissage d'autres savoirs[42] socioculturels, notamment stéréotypés. On voit ainsi combien ces phénomènes de stéréotypie sont, de façon bivalente, susceptibles de gêner les apprentissages et susceptibles de constituer des ressources pour l'enseignement-apprentissage. Dès lors, les phénomènes de stéréotypie gagnent, selon nous, à être traités sous ces deux aspects.

3. Cette bivalence, on la retrouve à propos du processus de stéréotypisation. En effet, si l'on se réfère à la stéréotypisation et au figement caractéristique de la stéréotypie, on peut légitimement penser qu'on est en présence d'éléments économiques, sur les plans pragmatique et cognitif. Ainsi, il est bien possible que le recours à des éléments stéréotypés permette d'éviter la surcharge cognitive, dans la mesure où le processus de stéréotypisation a tendance à ramener l'information nouvelle au connu, à gommer les variations et les cas particuliers au profit d'une généralisation de la connaissance. Mais ce qui peut amener un évitement de la surcharge cognitive peut tout aussi bien être source de non-apprentissage.

4. Enfin, signalons qu'il est peu probable que les phénomènes de stéréotypie soient d'emblée perçus comme inoriginés ou comme renvoyant à tout un contexte socioculturel. Quand un élève découvre des poésies de Victor Hugo et de Jacques Prévert, et se construit une représentation de la poésie en vers, en rimes, en textes brefs et en strophes, son savoir réfère à des sources précises et n'a pas encore intégré la dimension beaucoup plus vaste de donné socioculturel partagé et généralisant. On fait dès lors l'hypothèse que ce statut s'élabore peu à peu et fait (ou doit parfois faire) l'objet d'un apprentissage plus ou moins explicite/formel.

Par ces quelques observations, apparait déjà l'intérêt d'un travail scolaire sur et avec les phénomènes de stéréotypie. Nous allons à présent passer à l'étude du champ de l'écriture, de ses acteurs, de son enseignement-apprentissage, des recherches qui y sont consacrées.

[42] *Savoir* est pris dans son sens étendu, incluant les savoir-faire. La notion de *savoir* est discutée à la fin de la deuxième partie.

Ponctuellement, nous mettrons en relation les données mises en évidence, dans ce chapitre, à propos des phénomènes de stéréotypie avec celles relatives au domaine scriptural.

CHAPITRE 2 : L'ECRITURE

Introduction

Comme nous l'avons fait à propos des phénomènes de stéréotypie, nous allons, dans ce chapitre, déployer l'étendue et la complexité du champ de l'écriture, c'est-à dire considérer des pratiques sociales extrascolaires et scolaires, des acteurs, des formes et des genres discursifs, un processus cognitivo-langagier[43], des recherches multiples, un objet et des outils d'enseignement et d'apprentissage.

Le plan choisi pour étudier ces entrées multiples s'organise en trois points. Nous déclinerons d'abord l'importance de l'écriture, principalement au travers des diverses fonctions qu'elle a ou a eues dans la société (point 1.). Nous débuterons par un rapide point de vue historique car il nous semble qu'il permet de mettre en perspective les pratiques actuelles d'écriture. Nous envisagerons ensuite l'écriture en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage (point 2.) puis en tant que champ de recherche (point 3.). Dans ce point trois, nous mettrons principalement l'accent sur l'activité du sujet scripteur, sur le processus de textualisation et sur le processus d'apprentissage et de développement, notamment par le biais d'outils. Ainsi, le déroulement des informations sera-t-il davantage organisé autour d'aspects jugés cruciaux que guidé par un souci de complétude, vu l'étendue du champ et la multiplicité des travaux existants.

À ce titre, en ce qui concerne les approches scolaires de l'écriture, elles seront envisagées avec une focalisation sur l'école primaire en France et davantage d'informations sur les apprentissages visés en fin d'école primaire (actuellement troisième année du cycle 3).

Signalons enfin que, si dans la conclusion de cette première partie de thèse nous nous attacherons à articuler la notion de *phénomènes de stéréotypie* et les données sur l'écriture, dans ce chapitre, nous ferons déjà ça et là des rapprochements entre ces deux objets.

[43] Nous considérerons peu la dimension motrice et physique de l'acte scriptural.

1. Écriture : un outil plurifonctionnel de première importance

Commençons par le commencement : l'importance du sujet traité, soit l'importance de l'écriture, de son enseignement–apprentissage, des réflexions et recherches scientifiques qui y sont consacrées. L'incidence de l'écriture sur la société et sur son évolution, sur l'homme comme sur son développement semble aujourd'hui scientifiquement acquise, tant un nombre important de chercheurs, dans leur domaine de spécificité, l'ont mise en évidence ces trente dernières années. Nous nous proposons de décliner rapidement quelques aspects cruciaux de l'importance de l'écriture et de sa maitrise, importance fortement liée aux fonctions de l'écriture, qui souvent s'entrecroisent ou se combinent mais qui seront ici pointés isolément pour plus de clarté. À partir de ces informations, comme annoncé ci-dessus, nous reposerons notamment la question du sens et des enjeux de son enseignement et de son apprentissage en milieu scolaire (point 2).

1.1 Historiquement, du côté du sacré et du pouvoir

Sans, d'entrée de jeu, discuter de la persistance du caractère sacré[44] de l'écriture, d'un point de vue diachronique, nous tenons pour acquis que l'importance attribuée à l'écriture tient à sa proximité et à sa connivence avec le sacré, le religieux et le pouvoir[45]. Les indices et les exemples de ce lien privilégié ne manquent pas. Le terme *hiéroglyphe*, tout d'abord, par son étymologie (du grec « hieros » et « glupheinon » qui signifient respectivement « sacré », « religieux » et « graver ») peut être traduit par *écriture des dieux.* Ensuite, s'agissant de l'écriture cunéiforme des anciens Mésopotamiens, Jean souligne combien celle-ci était source de pouvoir :

> « Malgré son développement, l'écriture demeure le domaine réservé d'une élite, à laquelle elle confère plus de pouvoir. […] Les maitres de l'écriture, les scribes, constituaient, tant à Babylone qu'à Assur, en Assyrie, une caste aristocratique, plus puissante parfois que les courtisans illettrés ou que le souverain » (Jean, 1987, 20-21).

[44] Car qu'entendre par sacré ? Encore faudrait-il interroger et définir la notion, ce qui nous parait loin d'être simple. On se contentera dès lors ici de l'acception courante : « qui est digne d'un respect absolu », « qui appartient à un domaine séparé, interdit et inviolable […] et fait l'objet d'un sentiment de révérence religieuse » (Le Nouveau Petit Robert, édition de 2002).

[45] Pour la description de l'écrit comme un mécanisme de contrôle du pouvoir par une minorité sociale, voir aussi l'article de Bourgain « Fonctions et représentations de l'écrit », in *ELA* n°28 (1977).

L'on peut enfin considérer que, de tout temps, l'écriture a représenté un pouvoir (de participation à la vie citoyenne, d'accès au savoir, au commerce, aux instances de décision, etc.) défendu ou contrôlé par les uns et réclamé ou contesté par les autres. Ainsi, « [e]n Amérique Centrale, nous disent Puthod et Guibourdenche, Cortes brûle les codex aztèques en 1520. L'inquisition espagnole, au XV^{e} siècle, envoie les Juifs au bucher avec leurs Talmuds […]. Sous la royauté absolue, aux XVII^{e} et XVIII^{e} siècles, on ne compte plus les livres interdits et brûlés » (2004, 87). Ces mêmes auteurs mentionnent le fait qu'en se dotant d'une écriture propre, les peuples colonisés, les tribus indiennes ou africaines, alors placés hors du jeu des puissants, acquéraient par l'écriture une reconnaissance identitaire et un pouvoir possédé jusque là par le « Blanc » (2004, 86). Pour finir, signalons les graffitis et les tags, toujours d'actualité et qui, s'ils présentent une vocation artistique ou décorative, manifestent aussi des signes de contestation du pouvoir. Et, pour clore la liste des exemples par un fait plus actuel, l'on peut noter que c'est encore pour une raison de pouvoir, surtout économique cette fois, que l'alphabet latin se répand de plus en plus, « […] non parce qu'il est le meilleur système mais parce que c'est l'écriture des puissances qui ont le plus grand poids économique » (2004, 77). Et l'on verra dans le point suivant combien l'école, à l'insu le plus souvent de ses acteurs, s'inscrit dans cette configuration imbriquant le pouvoir et l'écriture, et en est même l'outil.

Cet usage et cette représentation de l'écriture semblent toutefois mis en concurrence avec les pratiques d'écriture et les représentations actuelles. Au fil des siècles, les fonctions de l'écriture se sont en effet progressivement diversifiées, et les pratiques démocratisées, au point d'être devenues « […] une pratique fondamentale au sein de l'école ainsi que dans la vie privée, professionnelle et publique », nous dit Reuter (1996, 11).

1.2 Démocratisation et technicisation

En tension, dans une sorte de rapport paradoxal avec cette valeur sacrée détenue par une élite, se profile, nous venons de l'évoquer, une autre importance de l'écriture, liée cette fois à sa démocratisation passée et présente. Le début du mouvement significatif d'expansion de l'écriture est le plus souvent rattaché à l'imprimerie : « Grâce à l'imprimerie, le monde de l'écrit va peu à peu s'ouvrir au plus grand nombre […] » (Jean, 1987, 97). C'est elle qui a permis le passage d'écritures manuscrites maitrisées et utilisées par quelques experts (scribes, moines, copistes, hommes de loi…) qui, par lien de cause et/ou de conséquence, détenaient un certain pouvoir (culturel, financier, religieux, législatif, politique…) à une écriture davantage technicisée, reproduite et accessible au grand public. La démocratisation tient donc à la mise au point de techniques de plus en plus sophistiquées (imprimerie, offset,

informatique, réseaux téléphoniques ou internet) mais aussi – et avant tout – aux dispositifs politiques et sociaux d'apprentissage de l'écrit par le plus grand nombre, c'est-à-dire avant tout la scolarisation gratuite pour tous[46]. Et pour être complet, il faut ajouter une autre cause, en partie seulement liée à l'imprimerie, que rappelle Goody :

> « Il est clair que l'abstraction et la simplification croissantes des systèmes d'écriture, tout au long de leurs transformations progressives, ont rendu possible, et parfois même effective, une diffusion plus large de la pratique de l'écriture. » (1977/1979, 142)

Le recours à des technologies de plus en plus élaborées, en plus de propager l'écriture (et l'écrit), la modifie à différents niveaux. Sur le plan formel tout d'abord, les caractères imprimés puis dactylographiés généralisent et stabilisent une même graphie, parfois en la simplifiant. Bien avant, le changement de l'écriture caroline vers des formes anguleuses propres à l'écriture gothique tenait également en partie à une modification technique : à l'époque, la plume de roseau était remplacée par la plume d'oiseau taillée en biseau.

L'impact technologique est également très marqué au niveau des gestes d'écriture : le maintien du stylo en pince entre le pouce et le majeur, le positionnement légèrement incliné de la feuille ou du cahier et la position assise sont toujours d'usage pour l'écriture au stylo sur papier. Mais il est devenu en outre indispensable de manier avec fluidité le clavier, l'ordre des touches[47], et de maitriser le fonctionnement d'un ordinateur, pour pouvoir utiliser l'écriture dans diverses situations professionnelles et privées courantes (envoyer un courriel, taper une lettre, communiquer par messagerie instantanée…) et ne pas être handicapé par une méconnaissance technique. Il faut admettre qu'une connaissance classique des normes orthographiques, syntaxiques, textuelles ne suffit plus.

[46] Nous développerons cette incidence énorme de l'école sur l'expansion de l'écriture en 2. tant elle est fondamentale pour justifier nos choix de recherche.

[47] Sans parler des possibilités qu'ouvrent les logiciels de reconnaissance vocale, où l'écriture ne passe plus par le geste graphique manuel et quasiment plus par l'encodage manuel. D'ailleurs, on peut se poser la question de savoir si, dans cette situation de « dictée au logiciel », on est encore dans de l'écriture. Nous répondrions par l'affirmative, en considérant que le geste graphique et le stylo ou clavier sont remplacés par le geste vocal contrôlé et reconnu, et dont la trace s'inscrit toujours sur un support matériel, pour, au final, un résultat écrit identique ou proche. De plus, avec le recul qu'offre l'histoire, au vu des évolutions déjà réalisées (notamment le remplacement d'une part de l'écriture manuscrite par la machine à écrire, puis le clavier d'ordinateur ou les touches du téléphone), l'on doit s'attendre à ce que des nouveautés modifient encore fortement le paysage de l'écriture, quitte à l'amputer d'aspects jusqu'alors caractéristiques.

Pire encore pour les conservateurs ou les nostalgiques[48], il faut enfin aussi admettre que le recours aux technologies de pointe, mondialisant la communication (entre autres) écrite, réduisant très fortement le temps et le mode de production et de réception d'un message[49], entraine un bousculement des normes, du code orthographique et même du code graphique, qui vont tous deux dans le sens d'une simplification et d'une accélération gestuelle « idéogrammisante » ou « syllabisante » (G 1 Kdo), d'une universalisation symbolisante (@ ou les symboles donnant les consignes de lavage sur les vêtements ou sur les produits de lessive). On peut même faire l'hypothèse (ou en tout cas espérer) que les rapports ultra conservateurs au code orthographique, alors interdit de tout mouvement ou de toute réforme, ne vont guère éternellement résister aux assauts technologiques et démocratiques, au souci de fonctionnalité et de rapidité de la société contemporaine, auquel s'ajoute dans certains cas le souci de gain d'espace (SMS). C'est d'ailleurs déjà ce que l'on constate chez certains usagers dont les écrits témoignent d'un rapport plus souple à la norme écrite traditionnelle. Cette souplesse est à entendre, non comme une généralisation de graphies simplifiées qui se ferait au détriment du code traditionnel alors en danger, mais comme une différenciation du code utilisé selon les situations. C'est en tout cas l'idée véhiculée par Puthod et Guibourdenche selon qui ces idéogrammes ou ces images codées ne remplacent pas l'écriture mais la complètent (2004, 96). En ce sens, l'on se situe dans une période de transition ou de cohabitation[50], où le stylo côtoie le clavier et le dictaphone, où le respect des normes croise des pratiques et des rapports plus libres, plus adaptés à l'empressement quotidien et à la rapidité de communication écrite qu'offre la technologie, plus adaptée peut-être aussi au niveau de maitrise linguistique de tout un chacun.

1.3 Vecteur du développement cognitif, épistémologique et technologique

Et s'il est indéniable qu' « une moisson d'inventions change le cours de l'histoire de l'écriture » (Jean, 1987, 105), à un niveau plus profond encore, l'écriture, en tant qu'outil de « domestication » de la pensée, modèle et organise l'activité intellectuelle du scripteur

[48] Notamment ceux pour qui les contraintes du code prédominent sur la visée de communication à l'écrit.

[49] En accord donc avec Dabène pour qui, avec les technologies modernes, « les notions de distance et/ou d'absence sont à réviser » (1996, 93).

[50] L'on peut aussi considérer ce type de cohabitation comme une constante dans l'histoire de l'humanité. C'est ce que semble vouloir évoquer Vygotski dans ce qui suit : « Les formes les plus nouvelles et les plus jeunes, apparues tout récemment dans l'histoire de l'humanité, s'accommodent dans le comportement humain aux plus anciennes » (1934/1997, 260).

(Goody, 1977/1979[51], 2006). Selon Olson (1994/1998), l'écrit, par la possibilité qu'il offre de s'abstraire du réel, de se le représenter en « se transportant sur du papier », permet de développer des capacités métalangagières et offre des modèles pour percevoir, penser et structurer le monde environnant ainsi que l'humain. Aussi l'écrit a-t-il, pour lui, une fonction épistémologique essentielle.

Cette conception du langage écrit comme vecteur du développement cognitif et épistémologique a été et est véhiculée par des auteurs attachés à différentes disciplines[52]. En psychologie, c'est bien sûr Vygotski ainsi que Luria (puis d'autres auteurs s'inscrivant dans ce sillon et le prolongeant) qui ont défendu l'idée d'un développement de fonctions psychiques supérieures, marquées « à l'âge scolaire[53] » par leur caractère conscient et volontaire, et imbriquées dans l'apprentissage d'outils psychologiques – parmi lesquels figure l'écriture – entendus comme « des signifiants qui permettent aux hommes d'exercer un contrôle sur leurs propres comportements ». « [I]l s'agit de transformer une réalité pré-existante […] à l'aide de moyens artificiels créés au sein d'une culture », cristallisés dans ses réalisations (outils, objets œuvrés, règles d'action, croyances et connaissances), véhiculés et transmis par la société et ses représentants (Brossard, 1998, 38).

Dans ce modèle où le développement n'est pas dominé par les lois naturelles mais par « l'accroissement des moyens artificiels d'action sur la nature et sur le comportement » (*ibid.*), l'écriture n'est pas un simple objet mais « un des instruments les plus importants de notre culture », une forme « […] supérieure de comportement élaborée au fil de milliers d'années de développement culturel » (Luria, 1987/1998, 211).

Par « instrument » et « instrumentalité de l'écrit », Vygotski désigne d'abord les capacités à représenter et à symboliser[54]. Pour Vygotski, avant d'arriver à la symbolisation complexe des mots parlés par des mots écrits, l'enfant doit d'abord mettre en place la symbolisation des

[51] Dans *La raison graphique*, Goody insiste beaucoup sur l'influence de l'écriture sur les opérations cognitives et appelle à ne pas « minimiser ce que les formes plus anciennes d'écriture ont permis de réaliser et le rôle qu'elles ont joué dans la vie sociale et dans la transformation des processus cognitifs » (1977/1979, 142).

[52] En linguistique et en sociologie, Bautier (1995) a, par exemple, étudié l'élaboration des modes d'apprentissage et des formes de pensée dans leur relation avec les pratiques langagières marquées socialement.

[53] L'âge scolaire correspondant chez Vygotski à l'entrée à l'école élémentaire, soit 6 ans.

[54] Capacités que l'on retrouve mise en évidence chez Olson, nous l'avons dit, comme chez d'autres auteurs inscrits dans une perspective historico-culturelle ou/et étudiant le langage écrit (Gombert, 1989 ; Bautier et Bucheton, 1995).

objets par l'écrit, capacité à laquelle l'enfant s'initie via des activités de dessin[55] et de jeu de fiction notamment. Cette initiation à la fonction symbolique du langage[56], décrite par Vygotski comme « une opération intellectuelle consciente et au plus haut point complexe » (1934/1997, 184) indispensable pour l'accession au langage écrit alphabétique, caractérise ce que Vygotski nomme la « préhistoire de l'écriture ».

Si ce modèle est marqué par le rôle social joué dans le développement, Vygotski n'en exclut pas pour autant le développement naturel ou interne. Il le rappelle clairement lorsqu'il explicite son concept hautement divulgué et réutilisé de « zone prochaine de développement[57] » cognitif :

[55] Il est d'ailleurs intéressant de croiser le rôle que Vygotski accorde au dessin dans l'acquisition de l'écriture avec la mise en évidence des origines iconiques de l'écriture, que cette phrase de Christin, faisant état de recherches menées par le Centre d'Étude de l'Écriture du laboratoire de l'université de Paris VII, résume bien : « L'écriture au sens plein du terme apparait avec l'idéogramme, c'est-à-dire lorsque la figure ne se trouve pas seulement associée au verbe, mais lorsqu'elle peut permettre de le renouveler, de le créer, de par sa combinaison avec d'autres sur un même support » (1996, 27). Alors que certains voient dans le dessin uniquement un entrainement du geste graphique et de la motricité, et pensent le dessin et l'écriture en termes de rupture, Vygotski défend pour sa part une continuité et une entrée progressive dans la symbolisation et la représentation par la pratique du dessin. Bien qu'ailleurs il parle aussi de correspondance à l'écrit entre mot oral et mot écrit, la valorisation du dessin lui évite une posture logocentriste entre autres reprochée à Goody dans *La raison graphique*. « Parlant des civilisations orales, Goody ignore ostensiblement en effet tout ce qui relève en elles des pratiques de l'espace graphique. Selon lui, un tel espace apparait avec l'écriture et de son fait, constituant même le principal piège dont est victime la culture orale » (Christin, 1996, 25). Sans pour autant adhérer totalement à l'hypothèse de cet auteur, qui postule que, « contrairement à ce que l'on affirme habituellement, l'image a été plus déterminante que le langage dans l'apparition de ce système différé de communication verbale » (1996, 21), cette conception de la genèse de l'écriture nous interpèle car elle souligne l'importance iconique de l'écriture, parfois mise de côté au profit du phonétique et de l'étude comparée de l'oral et de l'écrit. De plus, cette approche resitue la spécificité des systèmes d'écriture plutôt que de considérer l'écriture alphabétique comme la plus élaborée et évoluée.

[56] Ou, plus précisément, comme « […] un processus génétique très complexe, qui a sa propre "histoire naturelle des signes", c'est-à-dire des racines naturelles et des formes de transition dans les couches plus primitives du comportement (par exemple, ce qu'on appelle la signification fictive des objets dans le jeu, et encore plus tôt le geste d'indication, etc.), et sa propre "histoire culturelle des signes", qui se décompose en une série de phases et d'étapes propres, avec ses modifications quantitatives, qualitatives et fonctionnelles, sa croissance et sa métamorphose, sa dynamique, ses règles » (1934/1997, 139).

[57] Plusieurs traductions sont en circulation selon les langues, les éditions, les traducteurs : zone proximale de développement, zone de développement prochain, zone de développement proche, etc. Pour notre part, nous suivrons le choix opéré par Françoise Sève dans la nouvelle édition de Pensée et langage (1997) : zone prochaine de développement : « Prise littéralement, la formule de Vygotski, zona blizajsego razvitijaI, signifie " zone de développement très proche " ou " le plus proche ", l'adjectif étant au superlatif. "Proximal" demeurant en français un terme savant alors que l'adjectif utilisé par Vygotski appartient à la langue la plus courante, "prochain" nous parait le mot qui convient le mieux, car il équivaut en général à un superlatif, comme dans les expressions du type "l'année prochaine", c'est-à-dire "la plus proche". Nous avons donc opté pour la traduction "zone prochaine de développement" qui forme couple avec "niveau présent de développement" » (« Avertissement de la traductrice », in *Pensée et langage* 1997, 39).

> « Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser. Mais on ne peut enseigner à l'enfant que ce qu'il est déjà capable d'apprendre. L'apprentissage est possible là où il y a possibilité d'imitation » (1934/1997, 355).

Ainsi, comme l'a aussi exposé plus récemment Gombert (1991), certaines des activités nécessaires à la production « experte »[58] sont non pas occultées par des activités de plus bas niveau mais tout simplement indisponibles chez le rédacteur peu expérimenté. D'où la conclusion que tire Vygotski :

> « [S]i le langage écrit requiert une intervention de la volonté, une capacité d'abstraction et d'autres fonctions non encore venues à maturité chez l'écolier, il faut en différer l'apprentissage jusqu'au moment où ces fonctions commencent à être développées » (1934/1997, 356).

En résumé, l'on peut dire avec Alcorta :

> « Il ne fait aucun doute que l'on peut difficilement exclure la nécessité d'un certain niveau de développement interne avant de rendre possible l'appropriation d'un instrument, mais on ne doit pas non plus négliger l'effet de réorganisation que l'acquisition de l'instrument rend possible » (1998, 129).

Il faut enfin insister sur l'œuvre incontournable de Goody qui, dans le domaine de l'anthropologie et de l'ethnologie, a exploré de manière très approfondie les incidences du passage à l'écrit sur la communication, sur les institutions sociales et sur les modes de pensée des sociétés. Sans tomber dans une pensée dichotomique, son étude se base sur une comparaison de l'ordre oral et de l'ordre scriptural. L'ordre oral voit prédominer la co-construction en direct de la signification et de l'échange, situé dès lors plus dans le registre persuasif ; il s'appuie sur une prise d'indices (verbaux et non verbaux) qui ne persistent pas tous à l'écrit, ce qui suppose à l'écrit une explicitation linguistique plus importante. L'ordre écrit se caractérise en outre par une appréhension différée qui peut être répétée et par une expression plus contrôlée. L'écriture, en outre, permet « de donner à la langue un corrélat matériel, un ensemble de signes visibles » (1968/2006, 8). Ces spécificités, notamment, favorisent la transmission et la conservation de la parole dans le temps, la réalisation d'opérations cognitives absentes à l'oral et permettent, du même coup, le développement de modes différents de raisonner et d'agir :

[58] Nous sommes bien consciente de la limite de cette catégorisation trop souvent cloisonnante et opposant de façon binaire les productions expertes, les expérimentés ou les experts puis les non expertes, les non-expérimentés ou les ordinaires, alors que dans la réalité, d'une part ces groupes sont hétérogènes et mal définis (voir à ce sujet Penloup, 2000), d'autre part l'on peut se demander si les élèves du primaire sont réellement sans expérience d'écriture… C'est donc avec une certaine prudence exprimée par les guillemets, par les italiques ou par des adverbes de degré ou d'intensité (peu, assez, fortement…) que nous utiliserons ces termes questionnés plus longuement plus loin.

> « Car l'écriture n'est pas un simple enregistrement phonographique de la parole, comme Bloomfield et d'autres l'ont prétendu ; dans des conditions sociales et technologiques qui peuvent varier, l'écriture favorise des formes spéciales d'activité linguistique et développe certaines manières de poser et de résoudre les problèmes : la liste, la formule et le tableau jouent à cet égard un rôle décisif » (1977/1979, 267).

L'écrit, parce qu'il favorise une exploration plus approfondie et plus systématique de la pensée par le travail de reprise, de comparaison, de correction, d'annotations successives du texte, permet une activité critique et scientifique importante. Aussi, pour Goody,

> « [c]e n'est pas par hasard si les étapes décisives du développement de ce que nous appelons maintenant "science" ont à chaque fois suivi l'introduction d'un changement capital dans la technique des communications : l'écriture en Babylonie, l'alphabet en Grèce ancienne, l'imprimerie en Europe occidentale » (1977/1979, 107).

1.4 Fonction réflexive

Parmi les capacités cognitives concernées par l'écriture et qui concernent l'écriture, nous voudrions mettre en évidence la réflexion. Dans le domaine linguistique, l'écrit permet, tout autant qu'il nécessite, le développement de capacités de mise à distance de la langue, c'est-à-dire des capacités métalinguistiques. Double mouvement que Vygotski exprime en notant à quelques lignes d'intervalle : « [l]a forme écrite aide au déroulement d'un langage relevant de l'activité complexe » et « l'élément de réflexion est très important dans le langage écrit » (1934/1997, 473).

Pour Gombert, les capacités métalinguistiques se présentent donc en quelque sorte comme un sous-produit de la manipulation de l'écrit :

> « Il faut sans doute considérer que, contrairement à la conversation orale, la manipulation de l'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage et des capacités à en piloter pas à pas l'utilisation. En d'autres termes des capacités métalinguistiques véritables. Ces capacités auparavant inutiles semblent apparaitre à l'occasion de l'activité qui les nécessite » (1991, 145).

Ainsi l'écrit, nécessitant des manipulations formelles du langage reposant elles-mêmes sur des manipulations métalinguistiques, favorise d'entrée de jeu l'activité réflexive[59], ce que,

[59] Cette conception de l'écriture se situe à l'opposé de celle que relaient Zali et Berthier dans leur ouvrage L'aventure des écritures : « Faut-il condamner l'écriture comme un danger de mort pour la parole, une prison où la pensée se fige ? » Elles rappellent à ce propos que, dans la tradition védique indienne, l'écriture apparait comme « une déperdition spirituelle de l'énergie inhérente à la parole » (1997, 152). Bel écart !

selon Vygotski, l'oral dialogal ne favorise pas[60]. Par sa mise à distance du réel et de l'action, l'écriture permet et favorise la réflexion, notamment visible et fréquente dans l'usage du brouillon, où l'on peut observer des traces d'élaboration, d'évolution, de perfectionnement de la pensée (Alcorta, 1998).

1.5 Accès aux savoirs, à la culture, à la profession

Pour son rôle-clé dans le développement et dans la réflexion, l'écriture mérite, nous l'avons dit, la plus grande attention. Une autre raison, plus sociale, justifie cette attention : comme l'a fort bien mis en évidence Olson (1994/1998), l'accès au savoir (au sens large) et plus spécifiquement aux sciences se fait par le biais des documents écrits, artefacts et médiateurs, qui conditionnent l'accès à la culture et à la profession. Dans de nombreuses sociétés, aujourd'hui encore plus qu'hier, une part de la culture se conserve et se transmet via l'écrit et les gestes professionnels impliquent de l'écriture et de l'écrit (post-it, notices de fonctionnement des appareils, curriculum vitae et lettre de motivation, document administratif à renseigner, fax ou mail à lire ou à réaliser, etc).

Cette implication de l'écrit au niveau professionnel a des conséquences fort lourdes en termes d'intégration socioprofessionnelle : plus de 30 % des illettrés sont au chômage et 35 % des bénéficiaires du RMI[61] ne savent ni lire ni écrire, selon un rapport officiel sur l'illettrisme (*Le point sur…L'illettrisme* 2005). Ces chiffres expliquent le fait qu'une place centrale soit accordée à l'écrit sur le plan de la lutte contre l'illettrisme et de la prévention scolaire de l'illettrisme. Il s'agit, pour l'école primaire, d'une priorité justifiée par le fait que l'acquisition de l'ensemble des savoirs scolaires passe par l'écrit[62]. Ainsi, par exemple pour Lahire (2000), c'est l'acculturation au monde de l'écrit qui permet de s'approprier les savoirs et les usages scolaires[63].

---

[60] « Le rythme rapide du langage oral ne favorise pas une activité verbale relevant de l'acte volontaire complexe, c'est-à-dire comportant une réflexion, un conflit des motivations, un choix, etc. ; il suppose plutôt au contraire une activité relevant de l'acte volontaire simple et utilisant en outre des éléments habituels. C'est un fait de simple observation pour ce qui concerne le dialogue […] » (Vygotski, 1934/1997, 472).

[61] Revenu Minimum d'Insertion.

[62] Les Programmes de 2002 pour le cycle 3 l'affichent clairement : « Le cycle des approfondissements transforme ces savoirs en instruments intellectuels qui permettent de s'informer, de construire des connaissances solides, de se cultiver […] » (2002, 72).

[63] Le point de vue de l'OCDE quant à la lutte contre l'illettrisme est identique : la communication écrite doit occuper « une place stratégique » dans la littératie (dans son acception élargie), « car elle est à la fois l'objet et le véhicule des apprentissages» (OCDE 1995, repris dans *Le point sur… L'illettrisme* 2005, 15). Autrement dit, la réussite scolaire et la régression de l'illettrisme, sur lesquelles repose

Au final, vu la place qu'occupent aujourd'hui l'écriture et l'écrit dans la vie privée et professionnelle, l'enjeu crucial de leur maitrise, il ne faut pas l'oublier, est celui de l'intégration sociale. L'illettrisme entraine, outre un sentiment de dévalorisation de soi, « […] l'adoption de comportements d'évitement des situations pouvant conduire à l'échec et par voie de conséquence à des rapports sociaux gênés et à des frustrations encore plus grandes » (*Le point sur…L'illettrisme,* 2005, 12).

1.6 Moyen de communication et de conservation mémorielle

Aujourd'hui, l'écriture a d'abord une fonction première et dominante de communication et d'encodage. C'est ainsi que Brossard, dans la perspective vygotskienne, définit l'écriture. Il s'agit d'« […] un ensemble plus ou moins cohérent de règles conventionnelles sur lesquelles des générations de scripteurs d'une aire sociale donnée, ayant à résoudre des problèmes communicatifs, se sont accordés afin de transcrire certains éléments du message qu'il était important à leurs yeux d'encoder » (1998, 43-44). En complémentarité de l'oral, l'écriture permet de communiquer avec un grand nombre de personnes (presse écrite, tracts, affichage, littérature…) qui ne se connaissent pas forcément et que le scripteur ne connait pas forcément non plus et permet de communiquer à distance (courrier, télécopie, courriel, SMS…).

Et le message ainsi encodé et communiqué (ou à communiquer), par le marquage dans des supports durables (pierre, bois, parchemin, papier, disque dur…), peut être conservé dans le temps et transmis aux générations, voire aux siècles futurs. Il peut aussi, à un niveau plus personnel, permettre le souvenir, empêcher l'oubli, pallier la distraction, aider à la mémorisation. Cette possibilité de conservation matérielle et temporelle[64] (de façon consciente et intentionnelle ou non) a également engendré la fonction historique de mémoire, de connaissance des hommes, des civilisations parfois disparues. « L'écriture, nous dit Jean, s'est chargée d'un sens nouveau : la connaissance de l'histoire du monde » (1987, 126). Mêlant les pictogrammes, les phonogrammes et les déterminatifs[65], le système d'écriture très perfectionné de l'Egypte ancienne remplissait déjà cette fonction :

---

amplement l'accès au savoir, à la culture et à la profession, sont conditionnées par la maitrise progressive de l'écrit et de l'écriture, alors perçue comme le détenteur, le véhicule et le médiateur du savoir exigé scolairement, socialement et professionnellement.

[64] Sans négliger le fait que l'évolution technologique bouleverse ce lien entre écriture et conservation temporelle et matérielle. Les enregistrements de l'oral, l'effacement informatique, etc. font que « les écrits peuvent s'envoler et les paroles rester » (Dabène, 1996, 93).

[65] « Signes permettant de savoir de quelle catégorie de choses ou d'êtres il est question » (Jean, 1987, 28).

> « L'écriture a permis aux anciens Egyptiens de consigner leur propre histoire, d'établir des listes de leurs souverains, de raconter les évènements importants, mariages royaux ou batailles. En Egypte, comme partout ailleurs, l'histoire nait avec l'écriture en plaçant pour la première fois les évènements dans un cadre chronologique » (Jean, 1987, 30-31).

1.7 Identité et expression de soi

Parallèlement, laisser une trace, une empreinte peut servir à exister, à se dire vivant. Cette fonction ontologique de l'écriture se décline en volonté de laisser une trace sur terre, en besoin de se dire, de construire son identité, de s'affirmer comme sujet singulier ou au contraire de s'intégrer et de marquer son identité culturelle, sociale et collective. Parfois ce type d'écriture présente en plus une fonction libératrice, quand l'écriture permet d'exprimer ce que l'on n'ose ou ne peut dire à l'oral en présence du destinataire, de la pensée dominante ou dans le vif de la situation :

> « L'activité d'écriture offre au scripteur un espace dans lequel il aspire à se déployer sans crainte d'être interrompu ou contredit, à l'abri de tout regard » (Penloup, 2000, 89).

Mais, comme l'a aussi illustré Penloup (2000) en récoltant la parole de différents sujets scripteurs, l'écriture libératrice, parfois, se révèle dénonciatrice. Vous exhibant et vous exposant à la lecture, elle peut mettre en danger cet espace de liberté fragile. Ce danger de non-contrôle de la réception participe à créer l' « insécurité scripturale généralisée » mise en évidence par Dabène (1990).

Ainsi, l'écriture est liée au développement personnel ; elle a pour matériau sémantique l'univers autoréférentiel du narrateur ; elle prend une importance singulière pour le scripteur ou « sujet écrivant » qui entre dans un rapport singulier au langage (Bucheton, 1997, Bautier et Bucheton, 1995). Et si l'on croise cette perspective avec celle que propose Ricœur (1985) concernant le récit de soi, l'on peut avancer que la nature de ce rapport singulier est de l'ordre de la prise de conscience de son identité par la construction narrative. Permettant de se vivre dans le temps et dans le discours, celle-ci fonde la conscience de son identité comme élément constitutif de la personne.

Ces diverses empreintes de vie sont désignées par Gusdorf par le vocable d'*écritures du moi* qui désigne « tout texte rédigé à la première personne où l'auteur porte témoignage de sa propre vie (1991, 53[66]).

Réfléchissant sur les critères autorisant à tenter une présentation générique des *écritures de soi* scolaires, Bishop propose d'étendre la notion de *témoignage de sa propre vie* à « […] l'idée d'un discours sur sa vie intellectuelle, de manière à y inclure les écrits réflexifs » ainsi que des écrits aux formes plus ambigües « […] où le récit attendu n' [est] pas conforme au vécu, mais [doit] correspondre à une réalité normé » (2004, 441). Quant à l'emploi de la première personne désignant l'auteur[67], s'il est incontestablement dominant au singulier comme au pluriel, il peut être remplacé par le *nous* ou par la troisième personne (surtout dans les formes littéraires). Enfin, pour ce qui est du rôle de « l'auteur » ou du narrateur qui « porte témoignage », Bishop le décline en trois fonctions dont l'importance varie selon les sous-genres : personnage, instance organisatrice du texte et évaluation de l'action narrée ou de la narration elle-même.

1.8 Usages ludiques et création artistique[68]

Avec l'écriture, l'on peut encore rechercher l'expression du beau, inventer ou créer (Tauveron, 1999). Cette dernière catégorie d'intention confère à l'écriture un usage artistique ou esthétique, évidemment centrale en littérature, où les écrivains ont à cœur de dire autre chose que le connu ou le vrai, afin de « creuser le mystère », afin d' « aller vers la vérité du texte et non point la vérité de la chose dite » afin de « donner corps à l'invisible de la vie » ou encore afin de « devenir autre, [de] s'oublier, [de] devenir assassin ou victime, traitre ou rédempteur… et [de] se rendre compte qu'on est tout cela, aussi… que je suis tout cela » [69]. L'écriture littéraire, posée comme une fin en soi, est alors le moteur et le matériau. C'est une aventure et une ouverture sur le non-déjà là (Penloup, 2000) qui va parfois jusqu'à la quête mystique : « En réalité bien que ce soit fort démodé à dire et tout à fait mal élevé en notre siècle, écrire est crier vers Dieu. Pour moi »[70].

---

[66] Définition de Gusdorf (*Les écritures du moi. Lignes de vie*, Paris, O. Jacob, 1991) citée à plusieurs reprises par Bishop dans sa thèse (2004).

[67] Ce qui exclut les emplois de *je* purement fictifs.

[68] Cette dimension sera développée dans la partie consacrée à l'analyse du corpus (troisième partie).

[69] Propos successivement de Maulpoix, Bing, Cassabois et Drozd, recueillis par Penloup (2000, 105, 82, 84, 86).

[70] Propos de Pot recueillis ici aussi par Penloup (2000, 87).

Dans ce cas de figure, ce n'est ni l'efficacité du message, ni sa transparence obtenue par un fort souci d'explicitation qui sont recherchés, contrairement aux traits les plus souvent mis en évidence pour caractériser l'écriture. Comme l'énonce Barthes (1993) dans sa distinction entre l'écrivain et l'écrivant, la parole de l'écrivain (de littérature) inaugure une ambigüité, nous y reviendrons plus loin au sujet de l'écriture poétique[71]. Outre l'ambigüité, on peut relever la notion de *plaisir*, régulièrement mise en avant, ici après par Schaeffer :

> « Le fait que le terme esthétique ne saurait désigner une propriété de l'œuvre ne lui interdit nullement de nommer une intention créatrice spécifique, à savoir la conception de l'œuvre eu égard à la fonction esthétique qu'elle est censée remplir. Et il n'y a guère de doute qu'un très grand nombre d'artefacts (quelle que soit leur origine culturelle) procèdent effectivement d'une telle intention globalement esthétique – c'est-à-dire de la volonté de créer un produit dont la réception puisse donner lieu à une attention cognitive qui soit source de plaisir. » (Schaeffer, 2000, 45)

Cet usage spécifique de l'écriture où le texte est travaillé pour lui-même et devient art, bien qu'il ne soit pas le plus courant, est très souvent ressenti comme exemplaire ou prototypique de l'écriture, dans les recueils de représentations. Ceci a pour effet de gommer ou de minimiser l'importance des autres fonctions de l'écriture.

Ajoutons que le littéraire peut être envisagé comme un continuum avec le non littéraire, comme il n'y a pas d'un côté des experts et de l'autre des scripteurs « ordinaires » cantonnés à l'écriture maladroite (Dabène, 1991) On peut faire l'expérience du littéraire, de l'émotion esthétique par l'écriture, bien qu'on soit un scripteur quelque peu maladroit, par rapport aux normes. D'où la légitimité de l'écriture des élèves en littérature, que défendent les programmes de 2002 et de 2007 et que la didactique se doit d'encourager et d'outiller de diverses manières.

1.9 Compte, commerce et administration

Selon Goody (1977/1979), Jean (1987), Puthod et Guibourdenche (2004) ou encore Zali et Berthier (1997), la nécessité d'écrire pour les besoins des échanges commerciaux et de l'organisation administrative constitue une des plus anciennes fonctions de l'écriture qui perdure au fil des siècles, renforçant le pouvoir de ceux qui la possède, nous l'avons évoqué, et, parallèlement, permettant aussi des mouvements de démocratisation : « Au fur et à mesure que les échanges commerciaux deviennent plus importants, il faut que le nombre de gens sachant lire augmente, surtout dans les villes […] » (Puthod et Guibourdenche, 2004, 84).

[71] Dans la troisième partie de la thèse.

Contrats, notes de commerçant, livres de comptes, inscription dans un registre, actes de vente et d'achat ou de naissance et de décès, publicité, beaucoup de ces documents ont couvert et couvrent un espace substantiel dans de nombreuses sociétés dotées de l'écriture :

> « Mais quel est le sujet de la grande masse des textes écrits ? Même à l'époque assyrienne, ce n'est pas principalement le "courant traditionnel", qu'il s'agisse de créations littéraires ou de transcriptions des mythes et des contes populaires ; tiennent au contraire la première place les documents économiques et administratifs trouvés dans les temples et les palais de tout Babylone et qui couvrent géographiquement et chronologiquement un espace bien plus grand que les textes d'ordre plus académique ; les trois quarts de toutes les inscriptions cunéiformes retrouvées, soit environ cent cinquante mille, relève de cette catégorie » (Goody, 1977/1979, 148).

Cette place dans la vie économique et administrative s'explique par la possibilité et la facilité qu'offre l'écriture de revenir sur l'information, de l'accumuler sans l'oublier, de la conserver, de raisonner sur des données immobilisées, de transmettre à un grand nombre.

1.10 Pour conclure

Avec plusieurs milliers d'années derrière elle, l'écriture a toujours fait l'objet de très nombreuses modifications matérielles, formelles, techniques, systémiques et fonctionnelles. D'abord sacrée et conservée par une minorité privilégiée, elle s'est progressivement démocratisée. Sa démocratisation s'exprime entre autres par la cohabitation de formes « ordinaires »[72] et d'autres formes « expertes »[73], les premières étant plus nombreuses et courantes, les secondes plus officialisées et plus valorisées par la diffusion[74] et la publication. Dans notre perspective de travail scolaire avec la notion de *phénomènes de stéréotypie*, c'est l'ensemble de ces pratiques d'écriture que nous prenons en compte, dans une vision plus unifiante que cloisonnante, loin dès lors des représentations restreintes de l'écriture renvoyant seulement à une activité professionnelle, celle des écrivains surtout, ou à une norme orthographique principalement (le « bien écrire » ou le « comment ça s'écrit ? »)[75]. À ce titre, les phénomènes de stéréotypie étant, par définition, partagés par le plus grand nombre, ils

[72] Voir à leur propos l'ouvrage de Fabre, *Écriture ordinaire* (1993), qui a largement contribué à la diffusion et à la reconnaissance de cette notion et des nombreux écrits ainsi nommés, longtemps laissés dans l'ombre au profit du littéraire.

[73] Nous interrogerons ces notions d'écriture ou de scripteur ordinaire ou expert(e) dans la partie de ce chapitre, consacrée à la recherche en didactique de l'écriture.

[74] Quoiqu'internet permette aujourd'hui de diffuser très rapidement des écrits de non-experts.

[75] C'est avec cette optique unifiante de l'écriture que nous avons mené notre travail de terrain exposé en partie 2 et 3. C'est cette conception de l'écriture qui nous a motivée à explorer l'écriture scolaire non seulement en littérature mais également en sciences.

sont tout à fait appropriés à une prise en compte de l'ensemble des formes et des pratiques scripturales partagées par une société.

Fortement conditionnée par les avancées technologiques et modulée par les choix collectifs d'apprentissage et d'accessibilité pour tous, fruit du développement psychique, social et culturel des générations successives, l'écriture reflète admirablement bien l'évolution, le fonctionnement et la maturité des sociétés qui l'utilisent, tout en y prenant activement part dans un mouvement de co-développement réciproque.

Posée comme une fin en soi ou comme un moyen, elle cumule et entremêle les fonctions (communicative, mémorielle, culturelle, développementale[76], socioprofessionnelle, esthétique, identitaire, politique, économique, administrative, historique, réflexive, ludique…), d'où sa polyvalence et son omniprésence actuelles, sa complexité et son importance. En termes de stéréotypie, on peut alors se demander dans quelle mesure l'usage des phénomènes de stéréotypie va ou non varier selon les fonctions que le scripteur va attribuer à son écrit.

Pour clore le panorama sur l'outil écriture et sur son importance, nous voudrions encore mettre en avant les trois points suivants :

1. Selon nous, chaque individu scripteur peut avoir recours à des usages et à des fonctionnements différents de l'écriture et n'est pas cantonné à une ou à certaines fonctions.

2. Tous les usages de l'écriture cités peuvent faire l'objet de pratiques, de comportements langagiers plus « ordinaires » ou plus professionnels ou « experts » ; et un même individu peut tout à fait produire tantôt des écrits plus « ordinaires » tantôt des écrits plus « experts » selon les situations et les fonctions concernées. Autrement dit, quand, dans le sillage de Dabène (1987), nous évoquons des pratiques scripturales « ordinaires » (de l'ordre de la reproduction ou de la scripturation[77] par des scripteurs dont la profession n'est pas d'écrire ou ne tirant pas profit matériel de leur activité scripturale ou de cette activité scripturale là[78]) ou des pratiques d'écriture professionnelles ou « expertes », celles-ci sont toutes deux

[76] Développement à la fois de l'individu (développement ontogénétique) et de l'espèce humaine ainsi que des sociétés où elle évolue (développement phylogénétique).

[77] Sauf que nous n'avons pas retenu cette distinction lexicale entre scripturation et écriture, car nous souhaitons justement que le terme écriture renvoie à des usages multiples et ne soit pas réservé, de façon privilégiée, aux usages professionnels et à la littérature.

[78] Nous ajoutons cette nuance car un écrivain professionnel vivant de son écriture peut produire des écrits « ordinaires ».

susceptibles de concerner toutes les fonctions de l'écriture. Néanmoins, le degré de maitrise et l'intensité avec lesquels chaque scripteur pratique ces aspects de l'écriture peut être très varié, comme l'a démontré Penloup (2000) pour l'écriture littéraire, en mettant à jour la tentation du littéraire de collégiens ou d'étudiants. Aussi la rejoignons-nous tout à fait sur l'idée d'un continuum entre l' « ordinaire » tenté par le littéraire et l' « expert », et nous faisons l'hypothèse qu'il en va ainsi pour toutes les fonctions de l'écriture.

3. Dans ce qui précède, l'on voit qu'il existe au moins deux façons d'aborder ces notions d' « ordinaire » et d' « expert ». La première place derrière chacun des termes des genres ou formes d'écriture (écrire une liste de course, prendre des notes sur un post-it… relève de l' « ordinaire » puisque tout scripteur peut le réaliser aisément, alors qu'écrire un roman, écrire un article de presse ou un éditorial sort de l'ordinaire et est réservé à l' « expert » le plus souvent reconnu par ses publications). Dans ce cas de figure, « ordinaire » renvoie à genres simples, le plus souvent quotidiens ou fonctionnels et « expert » renvoie à des genres ou des formes « extra-ordinaires ». Cette approche se retrouve dans la considération accordée aux phénomènes de stéréotypie – à qui iraient fort bien l'appellation d' « ordinaire » : ils sont régulièrement décrits comme très présents dans la paralittérature et les discours quotidiens [79].

Dans la seconde approche, c'est davantage le degré de maitrise de la forme – et notamment des phénomènes de stéréotypie, de notre point de vue – qui détermine si le scripteur est plus ou moins « expert » pour le type, le genre ou la forme scripturale qu'il réalise. Dans ce cas de figure, les notions sont dépendantes des contextes ainsi que des individus (dont le champ d'expertise est forcément limité), et non pas accolées à certaines pratiques ou à certains genres textuels, comme on le voit couramment. En cela, le second modèle est plus souple. De plus, il n'associe pas certaines catégories de personnes ou de profession soit à l' « expertise » soit à l' « ordinaire » (le romancier, le journaliste de presse écrite sont « experts » en écriture et produisent les écrits « experts », alors que l'écolier et la ménagère utilisent l'écriture de façon « ordinaire » et produisent donc les formes « ordinaires » versus cet écolier semble « expert » dans l'écriture de la forme scolaire « lettre au Père Noël » ou « dissertation » mais débute dans l'écriture de « la règle du jeu en EPS[80] »).

Accorder du crédit à la seconde approche amène à revoir l'étiquetage très fréquent et quasi systématique, on va le voir, de l'élève comme « non expert » ne pouvant gouter qu'aux pratiques scripturales « ordinaires ».

[79] Voir la présentation des travaux de Jakubinskij dans le chapitre 1.

[80] Éducation Physique et Sportive.

2. Écriture : un objet scolaire

Bien qu'il paraisse assez évident que l'enseignement-apprentissage de l'écriture est essentiel, étudions quelque peu cette évidence pour en dégager les fonctions, les enjeux et quelques modalités.

Si, dans nos sociétés actuelles (et pas seulement) il semble acquis que l'apprentissage de l'écriture relève d'un enseignement, comment décrire cette mission qui incombe à l'institution scolaire ? Comment se décline-t-elle ? Quelles sont les fonctions de l'école chargée de cet enseignement-apprentissage ? Ont-elles évolué dans leurs contenus et dans leurs formes, ou sont-elles stables ? La question est vaste, les réponses existantes sont multiples. Plutôt que de chercher à en faire le tour, nous nous limiterons ici encore à quelques approches ou aspects-clés dont nous essayerons de mettre en avant la pertinence. Nous évoquerons d'abord deux documents ministériels (les Programmes de 2002 ainsi que le *Socle Commun de connaissances et de compétences* de 2007), puis nous envisagerons les apports possibles d'une perspective développementale centrée sur l'activité du sujet en situation d'écriture scolaire. C'est enfin avec la question bien actuelle de l'hétérogénéité des sujets apprenants puis des textes que nous refermerons la réflexion.

2.1 Programmes de 2002 et Socle Commun de 2007

La conception de l'écriture dans les Instructions Officielles de 2008[81] a sensiblement changé par rapport à la conception affichée dans les Programmes de 2002 qui s'appuyait sur de nombreux travaux de recherche. Dans les Programmes de 2002, l'apprentissage de l'écriture est vu comme une priorité et l'accent est mis sur la transversalité du dire, lire et écrire, ainsi que sur l'entrée massive de la littérature en tant qu'« éducation humaine ». « La littérature est l'univers dans lequel chaque élève expérimente intellectuellement et personnellement la langue française » (MEN 2002a, 34). Dans ces mêmes programmes, concernant l'écriture, la notion de *genre* est importante en lecture et en écriture. L'écriture est un objectif d'apprentissage partagé par toutes les disciplines. Les ouvrages de littérature de jeunesse sont des supports à l'activité d'écriture « […] dans un souci de construction des principales

[81] Dans le cadre de cette thèse, nous nous limitons à des observations sur l'écriture dans les programmes de 2002, en vigueur lors de notre expérimentation, mais nous proposons également une analyse de l'écriture dans le Socle Commun de 2007, afin de prendre en compte une conception ministérielle plus récente et toujours d'actualité. Nous n'avons toutefois pas pris en compte la réforme des programmes de 2002 proposée en 2007 puisqu'elle a été révisée dans les instructions officielles de 2008.

caractéristiques génériques. » (Bishop, 2004, 269). « La plupart des genres littéraires rencontrés en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture (conte, récit des origines, légende, nouvelle policière, nouvelle de science fiction, récit de voyage fictif, fable, pièce de théâtre… » (MEN 2002 a, 189). Comme nous le verrons dans l'expérimentation, les deux enseignants travaillent l'écriture en accordant une place prépondérante aux genres[82].

Le Socle Commun, pour sa part, présenté comme « […] un ensemble de connaissances, de compétences qu'il est indispensable de maitriser pour accompagner avec succès la scolarité, pour suivre la formation, construire un avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société » (MEN, 2007, 19), insiste fortement sur l'écrit intégré à l'apprentissage de la maitrise de la langue au bénéfice d'une conception fortement normée de l'écriture et de la langue : « L'élève doit maitriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes. » (MEN, 2007, 23). Écrire dans cette perspective, c'est respecter les règles d'orthographe, de ponctuation de grammaire, c'est écrire un texte syntaxiquement correct et sémantiquement cohérent. Promouvoir une telle conception, n'est-ce pas prendre le risque d'en revenir (pour autant que les pratiques effectives s'en soient réellement dégagées) à un rapport à l'écriture surnommé, à une représentation de l'écriture au service du code et de sa vérification, à une peur de l'erreur et donc à un rejet de l'écriture scolaire, ainsi qu'à « une très forte insécurité scripturale » (Dabène, 1987), scolaire au moins ?

Ensuite, cette domination de la norme s'accompagne de tâches ou d'activités très scolaires, laissant bien peu de place à une conception de l'écriture située, motivée par l'objectif de l'acte scriptural. Écrire, dans le Socle Commun, c'est être capable de copier, de répondre à une question, de résumer, de rédiger et heureusement aussi, d'adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché (Kervyn, 2008 c). De manière générale, être capable d'écrire, ce n'est pas, dans le Socle Commun, être capable d'écrire pour réfléchir, pour créer, pour informer, se souvenir, se dire, jouer, émouvoir, etc., si ce n'est peut-être dans la rubrique consacrée aux attitudes où l'on trouve « gout pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue » (MEN, 2007, 26).

L'ensemble de ces recommandations repose sur une conception de la langue écrite vue comme un moyen d'expression claire, précise et juste d'une pensée préalable. L'écriture et la langue ne sont que l'expression de la pensée, « l'instrument de pensée » nous dit-on (MEN, 2007, 26) mais, ne nous y trompons pas, *instrument* n'est pas ici utilisé dans le sens que lui

[82] Notre expérimentation a eu lieu alors que les programmes de 2002 étaient en vigueur.

donnent Vygotski (1934/1997) et Rabardel (2002)[83]. Transcrire une pensée préexistante, cela réduit l'intérêt pour une écriture processus, recommencement, coopération, tâtonnement, brouillon, etc. (Fabre, 1990 ; Doquet-Lacoste, 2003). Il est tout de même remarquable que le socle commun ne mentionne aucune de ces modalités d'écriture et s'en tienne à : sans faute, lisiblement, correctement, par une phrase complète, spontanément ou sous dictée[84].

On voit alors combien, dans les Programmes de 2002[85], penser l'enseignement-apprentissage de l'écriture avec les phénomènes de stéréotypie pouvait prendre des formes multiples. À l'opposé, dans le Socle Commun, utiliser les phénomènes de stéréotypie serait au service de la norme. On est ainsi face à deux conceptions très différentes de l'écriture, de son enseignement et de son apprentissage, qui pourrait entrainer des usages assez différents des phénomènes de stéréotypie. Pour notre part, nous n'envisageons pas la notion de stéréotypie comme un outil de normalisation, nous y reviendrons dans la troisième partie. Au-delà des aléas politiques, nous allons à présent nous interroger sur l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture et en envisager quelques enjeux, principalement au travers de la perspective historico-culturelle.

2.2 Importance et enjeux actuels

2.2.1 Nécessité d'apprendre pour écrire

Tout d'abord, pour reprendre et prolonger la référence à la théorie historico-culturelle citée dans le point (1), on peut considérer que, dans notre système socioculturel actuel, nous avons besoin d'écrire pour apprendre et nous développer, et que nous avons besoin d'apprendre pour écrire :

> « [L]'expérience universelle a montré que l'apprentissage de l'écriture est l'une des matières d'enseignement les plus importantes au tout début de la scolarité[86] et qu'il est à l'origine du développement de toutes les fonctions qui ne sont pas encore venues à maturité chez l'enfant » (Vygotski, 1934/1997, 356).

[83] Pour une analyse approfondie de l'écriture dans le socle commun, voir Kervyn, 2008c.

[84] Heureusement, sur ce point, la grille d'évaluation proposée pour le livret corrige le tir. N'y figure plus l'écriture spontanée et apparaissent davantage de modalités d'écriture : dictée à l'adulte, prise de notes, écriture au brouillon, révision, etc. (MEN, 2007b).

[85] Programmes en cours pendant l'expérimentation, nous l'avons dit.

[86] 6 ans donc.

Cet apprentissage est donc nécessaire dans la mesure où le développement des capacités, d'écriture notamment, ne provient pas uniquement d'un développement cognitif naturel[87].

Dans le point précédent, nous avons surtout évoqué le rôle de l'écriture dans le développement. À ce propos, il est temps de rendre compte de l'imbrication de l'apprentissage et de l'enseignement dans ce développement de l'écriture et par l'écriture. Il est certain que dans le modèle développemental vygotskien auquel nous nous référons[88], le rôle de l'école est essentiel[89]. D'une part,

> « [O]n commence à apprendre à écrire à l'enfant alors qu'il ne dispose pas encore de toutes les fonctions qui permettent le langage écrit. C'est pour cette raison justement que l'apprentissage du langage écrit suscite et fait progresser le développement de ces fonctions » (Vygotski, 1934/1997, 360).

D'autre part, le développement culturel de l'enfant « a pour source la collaboration avec des adultes et l'apprentissage scolaire » (Vygotski, 1934/1997, 359).

D'ailleurs, et c'est heureux, l'institution scolaire ne s'y est pas trompée, puisqu'elle considère depuis plusieurs décennies les apprentissages premiers de la lecture et l'écriture comme un de ses objectifs majeurs. En France, cette priorité est clairement affichée dans les Programmes de 2002 de l'école élémentaire, qui présentent la maitrise de la langue comme « la priorité des priorités », et précisent qu' « [a]u cycle 2, les élèves doivent lire et écrire au moins 2h30 par jour ». Il est encore noté que « [a]pprendre à lire et à écrire est la grande affaire de ce cycle » (MEN, 2002, 8, 73).

C'est aussi ce que rappelle Barré-de-Miniac dans l'introduction de l'ouvrage *Vers une didactique de l'écriture* :

---

[87] À ce titre, on ne peut que se réjouir du recul de la conception de l'écriture relevant d'un don naturel ou de l'inspiration dans la mesure où elle minimise l'impact de l'enseignement et de l'apprentissage et peut entrainer un frein à l'entrée en écriture (Penloup, 1999, 2000). Et du même coup, les initiatives didactiques valorisant le travail d'écriture et la représentation d'une compétence qui se construit progressivement méritent d'être encouragées. En lien avec les travaux déjà signalés sur le brouillon, le traitement positif des ratures et des retours, traités comme des marques de l'activité discursive du sujet écrivant est en ce sens plus riche que le modèle d'Hayes et Flower où la révision sous-entend que le texte est déjà produit et que seules les faiblesses restent à corriger (Fayol, 1996 ; Lacoste, 2003).

[88] En gardant toutefois à l'esprit le fait que ces travaux ont été menés, pour la plupart, hors contexte scolaire et hors contexte d'enseignement puisque, nous l'avons dit, telle n'était pas la visée de Vygotski. Il revient aux didacticiens de questionner la portée de l'œuvre pour l'école d'aujourd'hui et de s'interroger sur les possibilités de transposition des réflexions et apports vygotskiens.

[89] « [L]e développement par l'apprentissage scolaire est le fait fondamental » (Vygotski, 1934/1997, 355), ces seuls mots suffisent à comprendre en partie sans doute l'engouement pour la théorie vygotskienne des didacticiens et des pédagogues, qui sont très nombreux à s'y référer, alors que la visée de Vygotski et de ses travaux n'est ni didactique ni pédagogique.

> « Pour être récente, l'imbrication entre l'écriture et l'école n'en n'est pas moins étroite et intime. C'est à l'école que l'on apprend à écrire, c'est même la raison d'être de celle-ci, à côté de l'apprentissage de la lecture et du calcul » (1996, 13).

Sans risque de généralisation abusive, on peut en conclure que l'apprentissage de l'écriture passe par un enseignement scolaire et en dépend. Cette imbrication justifie, selon nous, de parfois parler d'*enseignement-apprentissage* de et pour l'écriture. Par contre, ce jumelage lexical et conceptuel, qui, comme on va le voir, est assez récent, ne supprime pas la nécessité de s'interroger de façon distincte sur ces deux aspects et de questionner leur lien[90]

2.2.2 Appropriation et enseignement par « raccourcis didactiques »

L'appropriation de cet outil psychique et culturel, élaboré de façon « cumulative » au fil des siècles, relève de la transmission sociale par « raccourcis didactiques » dans une logique de développement ontogénétique du sujet, lui-même transformé du fait de son appropriation (Brossard, 1998, 39).

Cette notion de *raccourci didactique* qu'expose Brossard est intéressante pour pénétrer le rôle de l'école, les savoirs à enseigner/apprendre et l'activité de l'élève[91]. Pour s'approprier l'écriture dans son état actuel de perfectionnement, le sujet n'a pas à la réinventer. On imagine facilement la lourdeur d'une telle démarche et son inadéquation, l'élève ne se trouvant pas exposé aux mêmes besoins et aux mêmes situations-problèmes que ceux qu'ont rencontrés les scripteurs du passé. C'est aux formes les plus abouties de sa culture que l'enfant est directement confronté. Et ce sont ces formes et les techniques et savoirs qui y sont attachés qu'il doit peu à peu s'approprier. De plus, si, entre un écolier actuel et un scripteur « expérimenté » placé en situation-problème, le motif de travail de l'écriture est bel et bien différent, les capacités respectives de ces deux utilisateurs le sont aussi. C'est pourquoi, il s'agit en ce sens de mettre en place des « raccourcis » favorisant l'émergence de nouveaux besoins ou situations-problèmes ajustés à l'époque, ajustés aux capacités comme à la fonction d'élève. C'est cette fonction d'élève qui rend, à l'école, le rôle d'accès au savoir de l'écriture tout à fait central et sans doute plus important que la fonction de communication pourtant socialement dominante.

---

[90] Comme dans le chapitre 2 de la partie 2 lors de notre réflexion sur la transposition didactique.

[91] Vu sous cet angle, cette notion de *raccourci didactique* peut être rapprochée du concept de *transposition didactique* (voir partie 2, chapitre 2) dans la mesure où tous deux questionnent les savoirs à enseigner et à apprendre dans leurs liens avec les savoirs externes à l'école. Ils diffèrent cependant, entre autres par le fait que la notion de *raccourci didactique* s'inscrit dans une logique historico-culturelle et est davantage focalisée sur le processus et sur l'activité de l'élève.

2.2.3 Spécificités et exigences liées à l'activité et à la situation d'écriture, et conséquences pour l'enseignement-apprentissage

Concernant les capacités mobilisées pour écrire, Alcorta, mentionnant Vygotski, rappelle l'importance de la généralisation, de l'abstraction dans la symbolisation ainsi que le caractère conscient et volontaire :

> « Le passage au langage écrit implique ce que Vygotski (1934/1985) appelle le caractère conscient et volontaire[92] de l'apprentissage. Il faut que l'enfant accède à un deuxième niveau de symbolisation (Vygotski, 1931/1995, b[93]) où les signes ne représentent plus seulement des choses mais des mots, c'est-à-dire à un niveau de généralisation et d'abstraction plus élevé que celui que nécessite le langage oral » (1998, 130).

À l'écrit, en effet, il est le plus souvent nécessaire de rendre le message beaucoup plus explicite qu'à l'oral, vu l'absence très fréquente des indices fournis par la situation d'interlocution, ce qui fait dire à Vygotski que « *le langage écrit est la forme de langage la plus prolixe, la plus précise et la plus développée*[94] » (1934/1997, 471)[95]. En d'autres mots, découle de cet écart au niveau de la prise d'indices, un plus haut degré d'exigence associé à la gestion de l'écrit par rapport à celle de l'oral :

> « La conséquence cognitive de cette différence d'exigence est que le traitement du langage écrit requiert un plus haut niveau d'abstraction, d'élaboration et de contrôle que le traitement du langage oral, son coût cognitif est donc plus élevé » (Gombert, 1991, 143).

Et Gombert d'enchainer avec le développement de tâches linguistiques et métalinguistiques rarement mobilisées spontanément à l'oral (quoique mobilisables), mais courantes et nécessaires à l'écrit, tâches de l'ordre de manipulations formelles conscientes reposant sur des manipulations métalinguistiques (métaphonologiques, métalexicales, métasémantiques, métapragmatiques, métasyntaxiques et métatextuelles). À ce titre et bien que l'enseignement ait à pratiquer le « raccourci didactique », il est intéressant de rappeler qu'historiquement l'écriture alphabétique est le fruit d'une réflexion « méta-scripturale » qui la spécifie :

> « [L]'idéogramme est le produit de cultures où la communication repose encore exclusivement sur l'oral et le visible – la langue régulant les échanges internes et

[92] Propre, nous l'avons dit, à toutes les fonctions psychiques supérieures qui se développent vers 6 ans.

[93] « La prehistoria del lenguaje escrito », in *Obras Escogidas*, Madrid, Visor Distribuciones.

[94] En italiques dans le texte de départ.

[95] Ce point de vue nous semble toutefois un peu excessif vu la présence de genres oraux calqués sur l'écrit et des formes mixtes. Nous y reviendrons dans le prochain chapitre.

> le visible ceux du groupe social avec l'au-delà – tandis que l'alphabet est le résultat d'une réflexion « méta-scripturale », elle est le fruit du remaniement de systèmes préexistants » (Christin, 1996, 27).

De ces propos congruents que d'autres chercheurs ont aussi soulignés[96], nous pouvons déduire les quatre points suivants :

1. La spécificité de certaines de ces capacités fait que, si leur apprentissage n'est pas volontairement et expressément sollicité, il risque de ne pas se mettre en place. D'où, bien sûr, la nécessité d'un enseignement explicite et spécifique dans laquelle s'inscrit notre perspective.

2. Le haut degré d'exigence cognitive nécessaire pour écrire rend l'apprentissage de l'écriture difficile, long et complexe. Cette complexité cognitive de l'apprentissage va dans le sens des citations quasi historiques de Genouvrier et de Peytard, issue de *Linguistique et Enseignement du français*, à propos de l'écrit et de ses deux « faces » : « Domaine étrange et étranger auquel il faut, pour y accéder, subir une initiation » ou « La pédagogie du français commence quand l'enfant se heurte au problème à deux faces de la lecture-écriture »[97].

Par ailleurs, cette complexité requiert largement une médiation enseignante « forte »[98] car s'il est évident que le maitre en tant qu'adulte « expérimenté », qui a automatisé et conscientisé l'écriture est plus outillé que l'élève, cette seule compétence est loin d'être suffisante. L'enseignant a besoin de connaitre les capacités potentielles, les compétences effectives et les « lacunes » de ses élèves, le chemin complexe qu'ils ont à parcourir pour peu à peu maitriser la pratique complexe que forme l'écriture, la commande ministérielle, les outils d'enseignement déjà élaborés (lui aussi fonctionne par « raccourcis » et n'est pas obligé de tout réinventer). Selon Penloup, l'enseignant a aussi pour rôle, quand nécessaire, de « faire advenir l'attirance pour le domaine d'apprentissage et [de] l'articuler à son enseignement » (2000, 149). Enfin, une compétence isolée pour ces différents points est difficilement opérationnelle : seul leur croisement fournit à l'enseignant un outillage approprié. À l'addition de ces observations, la compétence professionnelle d'enseignement de l'écriture se révèle donc, elle aussi, difficile.

---

[96] Fayol (1996, 1997), Plane (2006), Reuter (1996)…

[97] Cette citation a l'avantage d'insister sur le rôle de la didactique dans l'apprentissage de l'écrit, mais, dans le contexte actuel, elle n'est plus totalement appropriée car elle masque les travaux menés en didactique du français sur l'acquisition du langage oral à la maternelle.

[98] Ce qui ne signifie évidemment pas que l'oral est moins complexe et ne nécessite pas d'enseignement. Voir par exemple à ce propos l'ouvrage bien connu de Dolz et Schneuwly, Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école (ESF, 1998).

3. L'activité métalinguistique doit occuper très tôt[99] une place de premier choix. Aussi y serons-nous très attentive lors de l'analyse des données recueillies.

4. Face à cette complexité, face au nœud d'opérations imbriquées à réaliser, pour peu que le scripteur soit peu expérimenté, il sera forcément mis en difficulté, en situation de surcharge cognitive, et la qualité de sa production s'en ressentira. Mentionnant les résultats d'une recherche faite par Olive[100], Plane note que « des scripteurs adultes peuvent activer les processus de conceptualisation et/ou de formulation en même temps qu'ils transcrivent leur texte alors que des scripteurs enfants ne peuvent qu'activer ces processus les uns à la suite des autres » (2006, 48-49). Ceci rejoint l'analyse de Gombert et Fayol (1987), pour qui le scripteur débutant semble entièrement mobilisé par la mise en œuvre des activités « de base »[101] (acte graphique, orthographe, planification restreinte, choix des mots, ponctuation…) au détriment des activités dites de « haut niveau » (cohésion textuelle, adaptation au public lecteur potentiel, explicitation, correction, retour…). Nos premières observations (Kervyn et Dufays, 2003 b) quant à l'usage des stéréotypes en production écrite allaient aussi dans ce sens : les élèves (collège et lycée) les moins expérimentés présentaient une maitrise plus importante des stéréotypes locaux (expressions figées, caractérisation locale d'un personnage par l'association relativement figée d'éléments[102]…) et éprouvaient plus de mal avec la manipulation des structures conventionnelles ayant pour portée le paragraphe ou le texte entier (trame narrative stéréotypée, respect de traits génériques tout au long du texte…). Les élèves considérés comme les meilleurs par leur enseignant présentaient une maitrise plus nette aux deux niveaux.

Par contre, le scripteur « expérimenté » semble capable d'automatiser, d'activer consciemment et de contrôler délibérément, en fonction des besoins de la situation, telle ou telle activité au profit de l'élaboration du message (Fayol, 1997). D'après Gombert,

> « la mise en commun des données scientifiques concernant la production d'écrits fait apparaitre que la plupart des composantes de l'activité rédactionnelle sont, à

[99] Nous apprécions dès lors que l'Observation Réfléchie de la Langue (ORL) dans les Programmes de 2002 du cycle 3 ait été posée à plusieurs reprises comme étant au service de l'écriture, notamment à la page 83 : « Au cycle des approfondissements, l'élève devient capable d'une première réflexion sur la langue française, qui lui donne les moyens de mieux contrôler son écriture ». Malheureusement, cette approche a disparu ou presque des programmes de 2008.

[100] Olive, T. (2004). « Working memory in writing : Empirical evidences from the dualtask technique » in , *European Psyhologist*, n° 9, pp.32-42.

[101] Si elles sont acquises ou en cours d'acquisition, ce qui n'est pas toujours le cas, comme nous l'avons déjà signalé.

[102] Par exemple association du loup et des grandes dents pointues.

> un moment ou un autre de l'apprentissage, de l'initiation à l'activité scripturale à l'expertise dans la production de texte écrit, contrôlées consciemment par le sujet. Comme en ce qui concerne la lecture, les divers aspects de la maitrise métalinguistique sont susceptibles de s'y trouver mobilisés, les capacités métaphonologiques, métasyntaxiques et métasémantiques, nécessaires au début de l'apprentissage, laissant progressivement la priorité aux capacités métapragmatiques et surtout métatextuelles. L'auto-contrôle est donc un facteur central du développement de l'écrit » (1991, 152).

De ce quatrième point découle tout d'abord une tolérance et une attention particulière envers le traitement des écrits des élèves ou scripteurs peu expérimentés : on ne peut évaluer la qualité textuelle d'une production de débutant selon les critères caractérisant une production d' « expert » car, comme le rappelle Cogis évoquant les erreurs d'orthographe, quand les élèves écrivent, « ce qu'ils graphient est l'effet de ce qu'ils peuvent mobiliser comme savoir à un instant donné » (2005, 143). Aussi tous les modèles textuels référant aux textes d' « expert », c'est-à-dire des professionnels publiés, sont-ils d'entrée de jeu en déphasage pour analyser les productions scolaires et planifier l'enseignement à l'école primaire (tout au moins), puisque certaines caractéristiques sont hors de portée des capacités des jeunes scripteurs ? Et l'on voit nettement ici combien la notion de *non expert* ou d' *expert*, utilisée dans le cadre de l'apprentissage, s'inscrit dans la première approche épinglée précédemment pour ces notions d' « expert » et d' « ordinaire », et vient, implicitement sans doute, renforcer cette référence constante aux modèles des professionnels publiés dits « experts », plaçant par là même l'élève en dehors de tout accès à la « bonne » écriture. C'est pourquoi, en termes d'enseignement-apprentissage, la seconde approche nous semble plus intéressante. Elle entraine de ne plus nommer et de ne plus considérer systématiquement l'élève comme un non-expert.

Dans la même logique et vu que tout dans l'écriture n'est pas à leur portée, les élèves ne peuvent être perçus comme commettant des fautes puisque « la faute reflète le point de vue de celui qui sait et la position de celui qui aurait pu ne pas la commettre, ce qui n'est pas le cas des élèves[103] » (Cogis, 2005, 147). C'est pourquoi, d'une part le croisement de ces modèles et grilles avec les avancées réalisées en psycholinguistique et en psychologie ne peut être négligé. D'autre part, situer les zones prochaines de développement permettrait d'éviter de travailler dans du non disponible/non accessible. Mais situer ces zones où l'apprentissage est cognitivement possible n'est pas tâche aisée, car entre les élèves d'un même groupe

[103] L'on sait combien, à cet égard, le terme erreur est plus satisfaisant : « [L]e mot vient d'un verbe latin qui veut dire "aller à l'aventure", et de là " s'égarer", "se tromper". De fait, si l'on ne connait pas son chemin, on a toutes les chances de ne pas aller au but par la ligne droite (celle de ceux qui n'ignorent plus). Sur les chemins de traverse, les graphies des élèves sont bien en ce sens des erreurs » (Cogis, 2005, 147).

classe, les écarts sont parfois impressionnants[104]. En ce sens, la notion générique et catégorisante de *l'élève* est, sur le terrain, chimérique. Le concept *de zone prochaine de développement* est loin d'être directement opérationnel en classe.

Autre conséquence directe, il est indispensable de planifier, d' « étaler »fortement l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture afin de les rendre efficaces et abordables pour tous les apprenants. Autrement dit, dans la perspective de faire de chacun des apprenants un être ancré dans son histoire et susceptible de devenir à son tour un acteur culturel à part entière, il est nécessaire de mettre en place dans les classes un apprentissage de l'écriture spécifique, long et progressif, adapté aux sujets. Bien que nous défendions cette conception, nous n'en rendrons pas compte dans notre expérimentation basée sur la séquence. Nous serons toutefois attentive aux pistes de prolongement du travail qu'indiquent les non-acquisitions et les difficultés des élèves.

Pour finir, nous avons choisi d'évoquer la question de l'hétérogénéité, d'une part pour pouvoir mieux traiter l'hétérogénéité constatée dans les données recueillies, d'autre part car cette dimension est capitale pour envisager la notion de *phénomènes de stéréotypie*.

2.2.4 Hétérogénéité des scripteurs

On ne peut ignorer combien nous sommes inégaux face à l'écrit et très certainement face à la stéréotypie. À l'échelle réduite de la classe ou de l'école, le corps enseignant est en première ligne pour observer, déplorer et tenter de juguler[105] les disparités[106] entre élèves au niveau de l'écrit et de l'écriture. Les recherches de Lahire[107] sur les usages sociaux de l'écrit[108], et sur

[104] Ce sera le cas dans une des deux classes observées.

[105] Mais la question que posent aujourd'hui Bautier, Rochex, Lahire et d'autres est de savoir si certaines de ces tentatives, menées dans une bonne intention, ne renforcent pas les inégalités plutôt que de les réduire.

[106] Plus largement, certaines données liées à l'illettrisme et à l'analphabétisme en France parlent d'elles-mêmes. Parmi les principales causes à l'origine de l'illettrisme, le premier facteur évoqué est un milieu familial/social/culturel défavorable (*Le point sur… L'illettrisme,* 2005). Selon la même source officielle, les personnes les plus touchées appartiennent à trois groupes : immigrés non francophones, ex-élèves « abonnés » à l'échec scolaire, personnes (en milieu rural, scolarisées très tôt et n'ayant pas l'habitude d'écrire) qui ont perdu leur maitrise de l'écrit précédemment atteinte dans le cadre scolaire. Enfin, le pourcentage de jeunes en grande difficulté, recensés lors de la journée d'appel de préparation à la défense, est très différente selon le sexe : 14,2% des garçons contre 7,8% de filles (pour l'année 2004). Lahire montre également que « à niveau de diplôme équivalent, les femmes de milieux populaires (mais aussi celles de milieux à plus fort capital scolaire) sont de plus fortes pratiquantes de l'écrit domestique que les hommes. Elles développent leurs compétences davantage par position que par formation » (1996, 120).

[107] Et d'autres avant lui notamment Passeron et Bourdieu (1970).

les inégalités devant la culture écrite scolaire, devant les pratiques d'écriture « domestique » et « professionnelle » nous renseignent sur les écarts au niveau du rapport à l'écriture des scripteurs, selon leur situation. Ces disparités dans le rapport à l'écriture font que « les mêmes compétences objectives n'entrainent pas automatiquement de semblables pratiques » (1996, 120). Ainsi,

> « [S]elon le sens que nous donnons aux pratiques en fonction de notre propre situation sociale (on est, par exemple, un jeune ouvrier et on juge qu'écrire des poèmes, lire un roman sentimental ou tenir un journal personnel "cela fait féminin"…), celles-ci ont plus ou moins de chance de faire partie de notre quotidien » (1996, 121).

Cette observation est gênante voire problématique pour l'école qui, quand elle formule et évalue des compétences devant être acquises fin de cycle (pour le primaire), vise au final les pratiques[109]. Que l'école mise sur l'acquisition de compétences alors que celles-ci ne garantissent pas pour tous les scripteurs la mise en place et le maintien des pratiques recherchées devrait au minimum nous interpeller et nous interroger sur le rôle effectif de l'école comme sur son ambition. Dans une optique plus constructive, l'on peut apprécier le fait que ces travaux montrent combien il est indispensable d'accorder une place de choix au rapport à l'écriture si l'on veut donner au travail scolaire une dimension pratique et égalitariste et non une dimension de renforcement des écarts sociaux.

Cette question brulante, Lahire la pose aussi dans son ouvrage *Culture écrite et inégalités scolaires* (1993). Dans l'étude de terrain réalisée en classe de CM1 et de CM2 dont il rend compte, les liens entre le milieu social familial d'origine et les performances scolaires dans une tâche d'expression écrite sont flagrants. Sans entrer dans les détails de l'analyse et des critères, retenons que les textes des enfants de « cadres et professions intellectuelles supérieures » sont nettement meilleurs (plus conformes aux exigences et aux critères scolaires rattachés à la pratique scolaire d'expression écrite) que les productions des élèves d'origine ouvrière, meilleurs que ceux des artisans et commerçants et un peu supérieurs aux textes des enfants d'employés et professions intermédiaires[110]. Mais, loin de s'en tenir à un constat

---

[108] Travaux dans lesquels il dit réinvestir les recherches d'historiens et d'anthropologues comme par exemple Détienne, Havelock, Goody (1996).

[109] Même si l'école peut avoir d'autres dimensions (ludique, réflexive, épistémologique…).

[110] « Ainsi, si l'on compte les textes qui ne sont pas hors-sujet, qui ne comportent aucun implicite, qui sont cohérents temporellement, qui ont une ponctuation correcte et qui se centrent sur un évènement, c'est-à-dire des textes qui apparaissent, synthétiquement, à la lecture comme de "très bons" textes, on se rend compte qu'au CM1 comme au CM2 les élèves issus de milieux ouvriers et artisans, commerçants ne produisent aucun (ou quasi aucun) texte répondant à ces cinq critères cumulés (respectivement 0 % en CM1, 2% en CM2 et 0% en CM1 et en CM2) » (1993/2000, 278).

inéluctable, Lahire, par ces résultats, interroge l'école et montre en quoi s'y joue et s'y prolonge le jeu du pouvoir social :

> « Les "expressions écrites" ne sont pourtant pas, comme on pourrait le croire, de simples images, reflets, expressions dans le langage de différences sociales, socio-économiques. *Elles sont les pratiques (parmi un ensemble d'autres) par lesquelles, à travers lesquelles, se créent, se recréent, se fondent les différences sociales*[111]. […] les pratiques mêmes (qui) fondent les différences sociales, par lesquelles opèrent les différences entre groupes sociaux […] » (1993/2000, 270-271).

En échos à ces propos, certaines tâches scolaires classiques longtemps préconisées, en particulier celles qui consistent à recopier sous la dictée, à imiter les bons auteurs, à redire en récitant, à écrire sous l'inspiration et par don, illustrent bien le fait que l'école a hérité d'une représentation révérencieuse de l'écrit et de l'écrivain et l'a longtemps véhiculée. En 1989, Petitjean allait dans ce sens lorsqu'il parlait de l'écrit véhiculé à l'école et dans l'ensemble de la société :

> « [L]'écrit est valorisé au point qu'il sert bien souvent de modèle de référence pour toutes les productions langagières et que sa maitrise est le *sésame*[112] de l'accession au pouvoir et au savoir […] » (1989, 110).

Ainsi, l'on voit que l'importance historique de l'écriture, située du côté du pouvoir, du sacré et du religieux, a bien laissé des traces dans l'environnement scolaire et les pratiques scolaires d'écriture. Et, en accord avec Lahire, nous pensons que cette facette de l'écriture n'a pas disparu chez les enseignants et chez les élèves. Toutefois, il est indéniable, pour le primaire au moins, que les Programmes de 2002 et de 2007, par le travail sur le brouillon, le statut positif accordé à l'erreur, l'introduction de l'écriture dans toutes les disciplines, vont dans le sens d'une représentation de l'écriture et d'un rapport à celle-ci plus ouverts et démocratisés[113].

Reconnaitre didactiquement à l'écriture toute son importance impose de *se soucier de favoriser l'apprentissage des élèves les moins performants*[114]. Face à la discrimination sociale et culturelle, présente même au sein du système scolaire, comment penser et mettre en

[111] En italiques dans le texte initial.

[112] En italiques dans le texte initial.

[113] Nous y reviendrons de manière plus approfondie un peu plus loin.

[114] Préoccupation que relaie Goigoux dans le n° 40 de la Lettre de l'AIRDF : « Les didacticiens sont-ils encore soucieux de favoriser les apprentissages des élèves les moins performants ? ». Et un plus loin : « [N]os recherches contribuent-elles à améliorer les apprentissages évalués par l'institution scolaire ou sont-elles trop influencées par les intérêts des chercheurs : leur propre curiosité intellectuelle, la reconnaissance de leurs pairs, la concurrence entre les disciplines scientifiques, etc. ? » (2007, 32).

action le rôle compensatoire de l'enseignement ? L'école et la didactique ont à formuler des réponses pour ces scripteurs en difficultés, à gérer la grande diversité des niveaux et des modes d'écriture des élèves, du moins aussi longtemps que l'école conservera sa fonction démocratique et égalitaire.

2.2.5 Hétérogénéité textuelle115

À l'hétérogénéité des opérations cognitives, à l'hétérogénéité sociale et culturelle des apprenants scripteurs, s'ajoute le fait crucial que la réalité textuelle et discursive est plurielle et hétérogène. De nombreux linguistes ont souligné la variabilité des pratiques effectives, le caractère relativement mouvant des types d'écrits et des normes sociales. De Saussure le premier, en posant « la parole » comme « force active et origine véritable des phénomènes » (*Écrits de linguistique générale* 2002, 273), en rappelant la part sociale de l'acte langagier et l'importance de l'échange, affirme à maintes reprises cette hétérogénéité. En voici quelques exemples significatifs pour certains extraits des *Écrits de linguistique générale* et de *De l'essence double du langage*, publiés assez récemment :

> « L'*échange*, comme seule expression véritable de tout mouvement dans la langue. […] Dans l'*échange*, l'unité est établie par la valeur idéale, au nom de laquelle on déclare adéquats entre eux des objets matériels qui peuvent d'ailleurs être absolument dissemblables et de plus constamment renouvelés chacun dans leur substance. C'est exactement le caractère de tous les "changements" ou "mouvements" linguistiques » (*De l'essence double du langage,* 2002, 60).
>
> « Si tout ce qui se produit de nouveau s'est créé à l'occasion du discours, c'est dire en même temps que c'est du côté social du langage que tout se passe » (Édition du *Cours de linguistique générale* 1967, 384).
>
> « Un mot n'existe véritablement, et à quelque point de vue qu'on se place, que par la sanction qu'il reçoit de moment en moment de ceux qui l'emploient » (*L'essence double du langage,* 2002, 83).

Cette hétérogénéité, et par là même la richesse textuelle et contextuelle qui sont constitutives des pratiques sociales et des multiples fonctions évoquées précédemment, rendent difficilement valide un enseignement de l'écriture qui s'en tiendrait à rigidifier les textes en types ou en genres de texte alors « surnormés[116] » (François[117], 2004). Ce type

[115] Sur la question de l'hétérogénéité montrée et de l'hétérogénéité constitutive, on pourra consulter l'article d'Authier-Revuz, 1982.

[116] Par « surnorme », François désigne la « norme imposée non à partir des faits, mais d'une théorie partielle-partiale » (2004, 44).

[117] Francois, F (2004), *Enfants et récits : mises en mots et « reste »,* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

d'enseignement enfermant, que dénoncent Bautier et Bucheton (1995), ainsi que Tauveron (1999), coupe du réel langagier polymorphe et crée des genres scolaires détachés des pratiques sociales qui pourtant les fondent.

De même, un enseignement de l'écriture tenant compte de l'hétérogénéité textuelle et discursive, au lieu de refermer l'apprentissage sur un nombre restreint d'enjeux ou de fonctions de l'écriture, va tenter, au cours du cursus scolaire, de les multiplier. Ainsi l'on peut espérer que les grands enjeux qui se sont succédés au fil des décennies (s'exprimer, communiquer, réfléchir apprendre dans toutes les disciplines) vont se côtoyer ou se succéder dans les classes plutôt que s'exclure.

En outre, si les critères typifiants sont présentés comme immuables, il suffit de les appliquer automatiquement via ce que Fayol ou Tauveron appellent une « procédure algorythmique » (Fayol, 1993, Tauveron, 1999). Par contre, s'il y a variation, on tombe dans le domaine du choix stratégique qui, pour s'exercer, nécessite des connaissances sur l'objet[118] et sur son fonctionnement, le choix d'outils, de modèles, de démarches en fonction des situations contraintes, un questionnement et un travail sur les représentations de l'écriture (des textes, des écrivains et écrivants, des actes d'écriture, de l'apprentissage, de l'enseignement).La question est crucial pour les phénomènes de stéréotypie décrits comme stables et automatiques. Sans une prise de conscience de leur existence, on peut supposer que loin de faire l'objet de choix stratégiques, il va avancer masquer. L'enjeu qui en découle, c'est la saisie de l'hétérogénéité et de la complexité constitutive des actes langagiers, c'est la capacité « de penser, de communiquer avec de l'écrit, de s'adapter à toutes sortes de situations d'écriture […] (Bucheton, 1997, 9).

Cette saisie scolaire de l'hétérogénéité textuelle et discursive passe aussi, nous l'avons dit, par l'apprentissage des situations et des contextes[119] dans lesquels les textes sont produits. Les paramètres contextuels de la situation de production doivent être pensés par les maitres et faire l'objet d'un apprentissage scolaire, car le milieu familial et ses habitus socioculturels n'engendrent pas (ou très rarement) la possibilité d'une découverte des nombreux espaces sociaux où l'écriture est produite et prend sens. Seules les mises en situation scolaire le permettent. En d'autres mots,

[118] Vu la pluralité, devrait-on dire « des objets » ?

[119] Le terme *contexte* désigne ici « l'espace social à l'intérieur duquel les textes produits signifient », définition proposée par Brossard, Labroille, Lambelin, Nancy et Rongaud-Sabbah dans leur article « Rôle du contexte dans les écrits scolaires » (1996, 80).

> « L'apprentissage de l'écrit n'est pas seulement l'apprentissage d'habiletés nouvelles, mais beaucoup plus fondamentalement l'entrée dans des communautés discursives nouvelles (avec leurs règles, leurs attentes, les contenus abordés et la manière de les aborder, etc.). Ce monde de la culture écrite est, pour de nombreux élèves, bien peu familier. La méconnaissance des règles qui organisent un univers peut conduire un apprenti-acteur à renoncer à y entrer » (Brossard, Labroille, Lambelin, Nancy ; Rongaud-Sabba (1996, 80-81).

Enfin, pour être capable de s'adapter à toutes les situations d'écriture, il est encore nécessaire de manier avec habileté les différents outils ou ustensiles actuellement en usage. À ce titre, il est intéressant de considérer le traitement scolaire accordé à l'apprentissage du clavier et de l'ordinateur. L'école leur accorde-t-elle une place suffisante ? Leur apprentissage doit-il faire l'objet d'un enseignement spécifique alors que dans de nombreux foyers les jeunes semblent s'initier hors de l'école à ses techniques ? À notre avis, ne pas enseigner leur maniement fluide, au même titre d'ailleurs que celui du stylo, risque de renforcer les inégalités sociales dénoncées par Bautier, Goigoux, Lahire et d'autres, car, ne soyons pas dupe, tous les enfants n'ont pas la même probabilité de se familiariser, en dehors de l'école, avec l'informatique

2.2.6 Perspectives, enjeux et modalités

L'écriture, très présente dans les recommandations officielles, est « parmi tous les actes langagiers celui qui se révèle le plus complexe ; c'est également celui qui nécessite le plus long temps d'apprentissage »[120] (David ; Plane 1996, 3). Longueur justifiée aussi longtemps que l'école aura un souci démocratique aigu car, d'un point de vue historique, malgré toutes les critiques formulées à l'encontre de l'école, il est incontestable que la scolarisation pour tous a très fortement démocratisé l'écriture. D'un point de vue didactique, abandonner aujourd'hui en cours de route la vague de fond de démocratisation de l'écriture[121], ce serait bloquer son développement pour tous, c'est-à-dire délaisser les élèves en difficulté, creuser ou tolérer à l'école le fossé social dénoncé par Lahire. Ce pourrait être aussi effectuer un repli

[120] Pour l'anecdote, dans l'Egypte ancienne, seuls l'écriture et le métier de scribe s'apprenait dans une école, où des maitres scribes se faisaient rétribuer pour enseigner pendant plusieurs années à leurs élèves formant une élite. Les autres professions et savoirs relevaient d'un apprentissage sur le terrain, dans des ateliers. La spécificité pour l'écriture d'un travail scolaire long ne date donc pas d'hier…

[121] La suppression en France annoncée pour 2008 de 11000 postes dans l'enseignement, après la suppression déjà réalisée en 2006-2007 d'un certain nombre de postes et d'un quart des stages de formation continue à destination des enseignants du primaire, est préoccupante, car il est sûr que, pour favoriser un apprentissage de l'écriture progressif et étalé dans le temps, pour se renouveler et rester en phase avec l'évolution socioculturelle et technologique, l'école a besoin de moyens matériels et humains. Selon nous, ces restrictions risquent de facto de créer des conditions de démocratisation plus faibles.

sur des savoirs et des pratiques de classe socialement obsolètes et peut-être inefficaces[122] ou encore sous-estimer l'importance du travail réflexif au profit d'un apprentissage par répétition[123]. Les orientations politiques, sociales et économiques des décideurs du monde scolaire sont, à ce niveau, à suivre et à interroger.

Pour rester en phase avec les pratiques de son temps et être fidèle à son rôle d'appropriation par tous des outils socioculturels en vigueur, l'école doit repenser son enseignement et le faire évoluer. Les solutions et les propositions allant dans ce sens sont multiples et à explorer[124]. Souvent, elles nécessitent une formation continue régulière des enseignants ainsi qu'une collaboration réelle entre la didactique et l'école.

Sans reprendre tout ce que nous avons déjà dit ou ouvrir sur d'autres pistes, nous dirons pour conclure ce point qu'il revient à l'institution scolaire de favoriser volontairement l'hétérogénéité discursive de l'écriture dans le respect et la prise en compte de l'hétérogénéité

[122] On l'a vu dans le débat secouant l'enseignement-apprentissage de la lecture en 2005-2006 en France, trop de propos (et propositions) reposent sur des idées reçues, des convictions personnelles. Les études scientifiques sur l'efficacité et l'incidence des pédagogies, des méthodes d'apprentissage sont rares. Le récent ouvrage sur la pédagogie Freinet que coordonne Reuter (2007), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire,* Paris, L'Harmattan) est, dans le paysage actuel, à savourer.

[123] Le remplacement, en 2007, de l'ORL (Observation Réfléchie de la Langue) au cycle 3 par l'Étude de la langue nous laisse perplexe, au vu du recul de l'apprentissage réflexif au profit de l'apprentissage par répétition.

[124] Tauveron propose par exemple d'opter pour une pensée et un travail systémique des acteurs : « Si écrire, du côté de l'élève est « tout un système », alors, du côté du maitre, enseigner l'écriture est aussi tout un système, surtout quand l'objet à enseigner, le récit, est en lui-même tout un système de systèmes » (1999, 68-69). Lahire suggère pour sa part de d'accorder une place plus importante aux pratiques langagières ordinaires ou banales, de valoriser davantage les écrits ordinaires à l'école : « En s'attachant aux conditions pratiques d'usage du langage, aux pratiques langagières apparemment les plus banales, on a une chance de donner aux élèves les plus éloignés de l'univers scolaire les moyens d'entrer dans la logique socio-langagière de cet univers. On a, en effet, trop tendance à croire aux effets magiques des explications rationnelles, logiques, raisonnables (lors des leçon par exemple), alors que celles-ci ne disent quelque chose qu'à ceux qui sont préparés à les entendre. Il faut donc revenir aux pratiques langagières les plus anodines, les moins formelles, sur la base desquelles les pratiques scolaires les plus courantes (lecture, écriture, grammaire…) s'appuient » (1993, 294). Dans le domaine du littéraire, Penloup adopte une position proche de celle de Lahire et de Lejeune qui tentent de faire émerger ou de réhabiliter les écritures ordinaires. Penloup propose également de placer le rapport à l'écriture au centre du dispositif d'apprentissage. Ce choix didactique présente plusieurs avantages : il aide à « faire advenir l'attirance pour le domaine d'apprentissage », à « faire émerger la tentation du littéraire » qui peut servir de levier pour l'apprentissage et de « point de contact entre écrivains et non-écrivains » (2000, 149, 145) ; il permet aussi une meilleure connaissance de l'apprenant, de ces obstacles ou de ces zones prochaines de développement : « Connaitre les pratiques d'écriture privées des élèves et cerner au plus près leur rapport à l'écriture, et, en particulier, à l'écriture littéraire, en le comparant à celui d'étudiants, d'enseignants, d'écrivains : voilà qui devrait intéresser au premier chef une institution scolaire soucieuse de savoir sur quel terreau elle sème » (Dabène préfaçant l'ouvrage de Penloup, 2000, 14).

des sujets scripteurs, à la fois sujets sociaux, sujets cognitifs[125] et sujets élèves. C'est dans cette perspective que nous situerons notre travail de l'écriture en lien avec les phénomènes de stéréotypie.

3. Écriture : un objet/champ de recherche

À n'en pas douter, en sciences sociales, les années 80 puis 90 ont vu foisonner les recherches sur l'écriture, globalement caractérisées par une grande variété. La diversité dans cette profusion de recherches s'explique de plusieurs manières. Elle tient d'abord à l'ancrage multidisciplinaire, voire interdisciplinaire, des travaux qui se sont emparés de l'objet écriture : psychologie cognitive, psychologie sociale, linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique, sociologie, anthropologie, histoire, didactique, etc.

Cette multiplicité d'approches, conjuguée à la tendance actuelle au croisement et aux travaux interdisciplinaires, dans le champ didactique mais également dans les disciplines contributives, si elle est considérée comme bienvenue pour étudier un objet ou une pratique aussi complexe que l'écriture, est surtout à l'origine de cette vision complexe et approfondie de l'écriture.

Ensuite, la manière dont est entendue ou conceptualisée l'écriture, notion éminemment plurielle, faut-il le rappeler, forme une seconde source majeure de variation. Pour certains chercheurs, travailler sur l'écriture revient à s'intéresser au sujet scripteur ou au sujet écrivant : adulte ou enfant, « expert » ou « novice », voire illettré, enfant ou élève. Les angles d'approche pour étudier ce sujet varient eux aussi considérablement, selon les cadres théoriques sous-jacents/convoqués : perspective cognitiviste considérant les processus mentaux à l'œuvre dans l'activité d'écriture, perspective interactionniste envisageant un sujet scripteur historiquement et socialement situé, perspective génétique s'intéressant à l'évolution du sujet scripteur, perspective linguistique observant les capacités linguistiques à l'œuvre chez le scripteur dans la textualisation ou la scripturation[126]… Pour d'autres chercheurs, il s'agit plutôt de considérer l'écrit produit (un texte, le plus souvent, ou parfois

[125] Pour Lahire, « on ne peut dissocier la question cognitive/langagière de la question des formes d'exercices du pouvoir […] parce que le langage est fondamentalement lié aux formes que prennent les relations entre les êtres sociaux, cela signifie que la maitrise de certains types de pratiques langagières implique la maitrise de certaines formes sociales et, du même coup, implique […] la maitrise de ceux qui ne maitrisent pas ces formes sociales » (2000, 293).

[126] Terme utilisé pour désigner la réalisation d'écrits tels que des listes ou des tableaux.

d'autres formes d'écrit comme une liste de mots ou un tableau). L'attention peut alors porter sur ses formes successives et sur son évolution, sur son contenu, son contexte ou sa diffusion, sur les écarts par rapport à la norme, sur son appartenance à un genre ou un type, sur l'inscription singulière du sujet dans son texte, sur des outils nécessaires à sa réalisation ou encore sur les outils et les supports utilisés. D'autres enfin postulent qu'il est nécessaire de croiser les perspectives et proposent alors des approches hybrides, plus unifiantes. C'est la voie dominante dans la majorité des travaux de didactique, dont par exemple ceux de Fabre-Cols (2000) selon qui l'observation des ratures dans les textes d'élèves renseigne sur le processus rédactionnel en cours et montre la solidarité des composantes linguistiques et du processus d'écriture.

Globalement en tout cas, autant dire que les entrées sont nombreuses, parfois antagonistes, mais parfois aussi complémentaires, voire convergentes. Autant dire également que, même si les travaux semblent un peu moins abondants pour la période plus récente (2000-2007), nous estimons, en accord avec Plane, qu' « [i]l serait vain d'entreprendre ne serait-ce qu'une ébauche de présentation des théories et travaux qui alimentent la réflexion actuelle sur la production d'écrits et sur son enseignement, tant les études sur ce sujet abondent – l'écriture fait décidément couler beaucoup d'encre –. » (1996, 41)

Nous nous limiterons en conséquence à quelques travaux menés ces trente-cinq dernières années dans le champ de l'écriture. Nous les avons choisis pour leur rapport potentiel – ce qui n'entraine pas qu'ils soient toujours en accord – avec notre approche liant écriture et phénomène de stéréotypie. Il ne s'agira donc pas de dresser un panorama complet des théories abordées, car tel n'est pas l'objet de cette thèse, mais de rendre saillantes des conceptions et des approches de l'écriture dont nous héritons et dans lesquelles ou par rapport auxquelles notre recherche prend place.

Concrètement, nous aborderons, après un aperçu général très succinct, 3 perspectives envisageant différemment l'écriture. Deux d'entre elles sont davantage centrées sur le sujet (perspective cognitive, approche socioculturelle) et une autre, davantage sur le texte (la critique génétique ou génétique textuelle). Sans répondre directement aux questions d'enseignement et d'apprentissage qui émanent du terrain scolaire, les contributions situées dans ces axes et réalisées dans des disciplines de référence pour la didactique constituent un apport potentiel pour le développement de la didactique de l'écriture.

Au final, nous devrions avoir répondu à la question suivante : 1. Dans quel(s) creuset(s) théorique(s) s'inscrit notre recherche sur l'écriture scolaire ?[127]

3.1 Quelques tendances générales

Avant de nous plonger dans trois entrées/points de vue spécifiques sur l'écriture, il nous a semblé important de dégager, de manière inévitablement schématique et incomplète, quelques tendances générales parmi l'ensemble des investigations sur l'écriture de ces trente-cinq dernières années.

Une première ligne de force très marquée concerne l'intérêt pour le processus d'écriture :

> « Les recherches menées ces vingt dernières années sont, à des degrés divers, marquées par le passage d'une centration sur le produit – i-e la trace graphique, le texte ou ses constituants – vers l'étude de l'activité, c'est-à-dire du travail accompli par le sujet écrivant ou, à travers lui, des processus qu'il développe, mobilise ou acquiert par et dans l'écriture. » (David, 1996, 112)

Ce constat d'un glissement d'intérêt du produit vers le processus ou de l'objet texte vers le sujet écrivant est généralisé et visible dans de nombreux courants qui le déclinent à leur façon : parvenir à décrire au plus près les processus d'écriture déployés par le(s) sujet(s), s'attacher à adopter une perspective génétique, mesurer l'impact de l'outil (informatique notamment) ou du support sur l'activité rédactionnelle, observer la dynamique langagière à l'écrit ou dans les interactions écrit/oral, analyser l'impact du rapport à l'écrit(ure) sur l'écriture ou sur l'entrée en littératie, etc.

Découle de cette première tendance le constat suivant : le texte, aussi central soit-il, n'est qu'un élément d'appréciation et de compréhension des capacités rédactionnelles ou scripturales, acquises ou en construction. D'autres indices ou déterminants sont étudiés, ici aussi sous des choix théoriques et des formes méthodologiques variés (plus ou moins explicatives ou interprétatives), et permettent parfois au moins une analyse plus fine des textes produits : mémoire, métacognition, appartenance socioculturelle, représentations, pauses effectuées durant l'écriture, capital culturel…

Tout ceci ne signifie pas que le texte n'est plus traité, bien heureusement, et que des avancées ne sont pas réalisées de ce côté. Bien au contraire, les travaux sur l'énonciation et la textualité ont notamment permis de poser un regard nouveau sur les textes comme sur le processus de

[127] Ici nous posons la question de notre héritage au sein de la recherche et en écho, en conclusion générale, nous nous demanderons quels pourraient être les prolongements de cette recherche.

textualisation[128]. Les typologies textuelles, l'étude du discours, les descriptions du système orthographique, des niveaux linguistiques (phonographiques, morphosyntaxiques, lexicaux, textuels…) et de leur imbrication/solidarité dans l'écrit(ure) constituent des entrées extrêmement prometteuses.

Outre l'axe produit/ processus, un autre axe parcourt et positionne les travaux, notamment ceux que nous évoquerons ci-après : il s'agit de l'individuel et du social. Certains chercheurs traitent l'écriture comme une activité individuelle, d'autres y voient un acte, un outil ou un objet avant tout social. D'autres encore tendent d'intégrer les deux dimensions. Il va sans dire que, selon le positionnement des recherches sur cet axe, les données et les résultats diffèrent parfois grandement.

Enfin, en termes disciplinaires, nous voudrions encore souligner l'essor, ces trente-cinq dernières années, de la psychologie (ce qui explique l'intérêt porté au processus) ainsi que des rapports fructueux entre la linguistique et la psychologie, dont découlent les deux perspectives suivantes : étudier la langue en se souciant du fonctionnement cognitif du sujet, ou étudier le fonctionnement du sujet en se souciant de la langue.

D'autre part, on peut mentionner le double développement de la perspective génétique[129] en sciences du langage. D'un côté la linguistique génétique, représentée entre autres par Jaffré, considère « la genèse des processus mis en œuvre au cours de la production graphique », notamment en s'interrogeant sur « […] les procédures et les représentations à l'œuvre, et ce à partir des traces réalisées et du témoignage que le sujet peut apporter sur ce qu'il fait [...].» (Jaffré et Ducard, 1996, 87, 88). De l'autre, la critique génétique ou génétique textuelle se penche, à partir des outils de l'énonciation, sur le texte en construction, dans ses versions successives et par ses ratures, et par là sur le parcours du sujet écrivant, écrivain chez Grésillon (1994) et Hay (1993[130]) ou chez Viollet (1994) et élève chez Fabre (1990), Lamothe-Boré (1998) et Doquet-Lacoste (2003).

Au total, sans omettre de souligner les travaux décisifs et déjà signalés de Lahire (1993) en sociologie et de Goody (1979) et d'Olson (1998) en anthropologie, nous pensons, à l'instar de

[128] C'est pour cette raison que nous n'envisageons pas de façon dichotomique le rapport entre processus et produit, bien que ce soit parfois le cas dans la littérature (Chiss et Puech entre autres parlent « des dichotomies produit/processus et individuel/social » (1996, 99).

[129] Génétique renvoyant bien sûr à genèse et non pas à gène, comme le précisent Jaffré et Ducard (1996, 94).

[130] Hay, L. (1993), *Les manuscrits des écrivains*, Paris, Hachette/CNRS.

Jaffré et Ducard, que l'état actuel des connaissances sur l'écrit plaide en faveur d'une « attitude épistémologique ouverte » (1996, 91), favorisant des rencontres de perspectives. C'est en ce sens que nous aborderons les différents traitements de l'écriture qui suivent.

3.2 Des opérations cognitives

Même si notre propos ne se situe pas précisément dans le cadre de la psychologie cognitive, nous ne pouvons passer sous silence les travaux menés dans ce champ, vu leur importance, leur notoriété, leur influence sur la didactique de l'écriture et les ponts possibles avec des travaux sur le processus de stéréotypage. Se donnant pour objet l'élaboration d'un modèle de l'activité rédactionnelle, les chercheurs de ce courant se sont principalement attelés à la description des phases de la production de texte et ont étudié certaines composantes ou fonctions mentales intervenant dans l'expertise rédactionnelle ou dans sa mise en place.

En ce qui concerne les opérations ou procédures présentes dans le déroulement de l'activité d'écriture, d'abord étudié chez le rédacteur expert[131] ou adulte (Hayes ; Flower, 1980[132], Hayes, 1994/1995) puis, par comparaison, chez le rédacteur considéré comme novice ou enfant (Bereiter, Scardamalia, 1987 ; Berninger ; Swanson, 1994[133]), les travaux les plus diffusés, prolongés et commentés notamment en didactique et en francophonie, à savoir ceux de Hayes et Flower, en distinguent trois types : les opérations de planification, de mise en texte et de révision. Rappelons simplement, avant de les passer en revue, qu'il s'agit de modélisations principalement descriptives, réalisées à partir de protocoles menés sur des sujets adultes[134] ou étudiants amenés à verbaliser à haute voix leur activité au cours de l'écriture de textes fonctionnels, le plus souvent argumentatifs. Dans le schéma global établi par Hayes et Flower en 1980[135] et qui sert le plus souvent de référence, les trois opérations détaillées dans le modèle sont représentées en interaction avec deux autres composantes non détaillées par les auteurs[136] : il s'agit du contexte de production[137] (comprenant d'une part le

[131] Nous n'utiliserons pas de guillemets pour les termes expert, novice, débutant, expérimenté, etc. quand nous les mentionnerons dans la perspective cognitiviste puisqu'ils sont issus de ce champ qui ne les utilise pas de façon distanciée.

[132] Pour l'adaptation française, voir Garcia-Debanc, Cl. (1990), *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'analyse syntaxique de Metz, Université de Metz.

[133] Modèles dont rendent compte Alamargot et Chanquoy (2004) et présentés dans ce chapitre.

[134] Nous envisagerons leur adaptation au sujet enfant juste après.

[135] Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980) « Identifying the organization of writing processes », in L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), Cognitive processes in writing, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

[136] En replaçant le modèle dans le cadre plus vaste, il apparait que « [l]a tâche de production – et aussi celle de compréhension – est considérée comme une interaction entre des données contextuelles, des

texte déjà écrit et de l'autre, la tâche assignée ou le problème d'écriture composé(e) du thème, du destinataire et de l'enjeu ou motivation) et de la mémoire à long terme du scripteur (comprenant la connaissance du thème et du destinataire ainsi que les plans de textes ou d'écriture connus).

3.2.1 La planification

Dans ces modèles, la première opération, la planification, permet la génération et l'organisation conceptuelle des contenus. « La planification est cette activité au cours de laquelle on recherche des idées, on les organise et on essaye de concevoir ce que sait déjà le destinataire pour mieux adapter son message. » (Fayol, 1996, 21). De façon plus détaillée, bien que la manière fine dont ce processus est mis en œuvre reste encore à élucider, cela signifie, avant toute rédaction présentant un certain degré de complexité, une analyse de la tâche, l'élaboration d'un projet de rédaction permettant d'atteindre des objectifs visés en réponse à cette analyse. Pour ce faire, le scripteur expert définit des priorités, réalise une recherche préalable d'idées, de caractéristiques textuelles et contextuelles, et élabore un plan de travail consistant à organiser ces informations. Cette activité préalable mais également présente tout au long du travail permet de fixer des priorités, de diviser le travail. « *Planifier*[138] signifie, dans ce cas, diviser le problème global en problèmes partiels pour lesquels des esquisses de solutions sont ébauchées. » (Thyrion, 1997, 52) En ce sens, l'ensemble de ces activités de planification permet de faire face à la lourdeur cognitive souvent liée à l'activité d'écriture.

Selon certains auteurs, dont Fayol (1985)[139] et Piolat (1987, 1988), le schéma narratif ou tout autre superstructure pourrait jouer à ce niveau un rôle primordial pour récupérer, organiser et maintenir en mémoire de l'information. Si les superstructures peuvent faire partie des phénomènes de stéréotypie, on a ici, nous semble-t-il, plus largement affaire à une possible intervention du processus de stéréotypisation qui catégorise et réorganise. Toutefois, Thyrion signale que dans leurs travaux de 1986, Hayes et Flower[140]mettent en avant le fait que « [p]lus la tâche d'écriture est complexe et moins les schémas connus peuvent lui être

---

structures cognitives et des connaissances existantes. » (Thyrion, 1997, 47, renvoyant à Deschênes (1987), *La compréhension et la production de textes*, Sillery, Presses Universitaires du Québec).

[137] Aussi traduit par les termes environnement de la tâche (Garcia-Debanc ; Fayol 2002, 40)

[138] En italiques dans le texte originel.

[139] Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*, Neuchâtel – Paris, Delachaux et Niestlé.

[140] Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1986), « Writing Research and the Writer », in *American Psychologist*, vol. 41, n°10, pp. 1106-1113.

appliqués ; dans ce cas, le recours aux stratégies de résolution de problème, comme par exemple, la définition d'objectifs globaux et d'objectifs partiels, s'impose davantage. » (Thyrion, 1997, 53) On reviendra sur l'aspect stéréotypé de ces structures situées au niveau de la « macro-planification » (Fayol et Schneuwly ; Schneuwly, 1988) et sur leur rôle dans l'élaboration du contenu mais aussi sur ce que nous pourrions appeler une planification proprement linguistique dont parlent peu les psychologues cognitivistes et qui s'apparente davantage à la « micro-planification »[141] (Fayol et Schneuwly, 1988).

À propos de l'importance accordée à la planification et à la relation entre planification et qualité des textes produits, il faut signaler que, si le premier modèle de Hayes et Flower (1980) la posait comme centrale, le second (1994/1995), intégrant les résultats obtenus par ailleurs dans d'autres recherches, opte pour une proposition plus nuancée :

> « Il est probablement moins efficace d'encourager le scripteur à mettre l'accent sur la planification qu'à faire des efforts plus généraux dans l'activité d'écriture. La motivation serait alors un facteur beaucoup plus important que les habiletés cognitives. Toutefois, il ne faudrait pas conclure que la planification n'est pas importante dans le processus d'écriture. Plusieurs recherches ont montré que les scripteurs adultes consacrent une proportion importante de leur temps à la planification (Hayes; Flower, 1980, Spivey, 1992, Schriver, 1988, Kaufer, Hayes; Flower, 1986). Nous en déduisons que les scripteurs ne consacreraient pas autant de temps à la planification si elle ne remplissait pas une fonction essentielle dans le processus d'écriture.
>
> Ces résultats de recherche vont sembler décevants à ceux qui considèrent la planification comme une nécessité pédagogique importante. En effet, les activités de planification en écriture que les professeurs ont longtemps recommandées comme, par exemple, celles qui consistent à réfléchir au destinataire du texte ou à écrire au moins un premier brouillon, n'ont pas jusqu'à maintenant fait la preuve de toute leur efficacité sur la qualité des textes produits[142]. […] [I]l pourrait être plus important que le scripteur connaisse davantage les caractéristiques d'un texte de bonne qualité, car la planification ne peut aider qu'en autant que le sujet scripteur sache faire des choix avisés quant aux bons éléments à privilégier dans son texte. L'interprétation la plus importante que l'on peut donner aux résultats de ces recherches, c'est que le temps consacré à cette tâche et, indirectement, la

[141] La « macro-planification » concerne « […] l'élaboration des idées en fonction de l'audience et du but que s'assigne l'auteur […] ». Autrement dit, elle porte « […] à la fois sur le "contenu" thématique du texte, sur la prise en compte de l'audience et sur l'objectif visé par l'auteur. » Quant à la « micro-planification », il s'agit du niveau où s'effectue « […] l'organisation devant conduire au texte dans sa forme finale […]. » Y sont considérés les facteurs d'organisation linéaire (structures syntaxiques, unités grammaticales diverses) (Fayol ; Schneuwly 1988, 223-224).

[142] Concernant le brouillon, tout dépend le rôle qu'on lui attribue, l'utilisation qui en est faite et, de façon sous-jacente, la conception de l'écriture véhiculée. Dans la perspective vygotskienne que développe Alcorta (1998), où l'écriture agit sur la pensée et la reconfigure, le brouillon n'a pas du tout la même fonction et la langue n'est pas confinée à un rôle de traduction de la pensée. Dans cette perspective, Alcorta montre justement la fonction d'outil qu'a le brouillon.

> motivation du scripteur, sont des variables qui influencent la qualité des textes. » (Hayes, 1995, 64-65)

Encore faut-il définir préalablement quels sont les critères de qualité textuelle, en se posant nombre de questions sur la langue, dont celle de la variabilité de ces critères selon les types et les genres d'écrits. L'auteur ne s'y risque pas, noyant ainsi la dimension linguistique dans le point de vue cognitif. Or, sans précision linguistique des « caractéristiques d'un texte de bonne qualité », il y a, selon nous, un risque de dérapage dans la catégorie des représentations stéréotypées sur ce qu'est un « bon texte », représentations stéréotypées non scientifiques dont il sera question ultérieurement.

3.2.2 La mise en texte

Quant à la mise en texte ou formulation, elle assure « la traduction linguistique des contenus planifiés et leur exécution graphique » (Alamargot et Chanquoy 2004, 125). Cette « traduction »[143] s'opère à trois niveaux selon Fayol : « celui du lexique, celui de la syntaxe et celui qui a trait à certains aspects plus spécifiquement textuels » (1996 : 24), soit trois niveaux sur lesquels la linguistique a étudié des phénomènes de stéréotypie. Autrement formulé, on peut dire que « [l]e rédacteur doit en effet « faire face simultanément à des contraintes globales (choix du type de texte, respect d'une cohérence macrostructurelle…) et à des contraintes locales (choix lexicaux, enchainements thématiques, syntaxe de la phrase, accords…). » (Garcia-Debanc, 1995,74)

La fonction réservée à la langue dans ces modèles est, étonnamment, principalement celle de véhicule ou d'instrument de la pensée, alors qu'on ne compte plus les travaux (de linguistique, d'anthropologie, de sociologie et de psychologie) mettant en avant, au minimum, l'effet de l'énonciation ou de l'écriture sur la pensée, mais aussi la difficulté de concevoir une idée sans forme langagière : « Notre tradition philosophique nous a habitués à une conception instrumentale du langage, comme simple véhicule d'une pensée autonome voire indépendante à son égard. Mais on peut douter qu'il existe des choses à dire indépendantes de toute verbalisation. » (Rastier, 1989, 15) Certains auteurs (dont.

[143] Hayes et Flower (1980) utilisent ce terme et non ceux correspondant en français à rédaction, textualisation ou mise en texte.

Boudreau[144] mentionné par Thyrion) signalent toutefois que cette étape de « traduction » active et organise lui aussi des idées du texte (Thyrion, 1997, 58)[145].

Parmi l'activité de mise en texte, souvent jugée coûteuse pour le jeune scripteur, il revient à van Galen[146](d'après Fayol,1995) d'avoir montré la complexité de la réalisation graphique (notamment les choix orthographiques, le contrôle de la taille des lettres, la gestion du rythme de l'écriture) régulièrement considérée comme élémentaire ou de « bas niveau ».

3.2.3 La révision (ou la relecture et la révision)

Enfin, la révision consiste, via la lecture critique du texte produit, à évaluer la trace écrite et à la modifier si besoin :

> « […] [A]près la recherche et l'organisation des idées, après la mise en texte, il parait indispensable d'opérer stratégiquement un retour sur le texte destiné à repérer (par soi-même ou par l'intermédiaire d'autrui) les difficultés et les erreurs commises au cours de la première version de la production. » (Fayol, 1996, 33)

Définie comme des retours en arrière en vue de corrections, la révision va vite décevoir, surtout chez le novice, mais également chez l'expert :

> « En effet, ce qui caractérise le retour sur le texte, c'est d'abord sa rareté (y compris chez des experts, Heurley, 1994[147]), ensuite son inefficacité, car même ceux qui reviennent en arrière et relisent leurs textes, n'améliorent pas en général leur rédaction suite à cette relecture (Heurley, 1994, Piolat, 1990[148]). Cette déception a conduit à une analyse des difficultés. Comment se fait-il que même des experts reviennent si peu en arrière ? Et que, même lorsqu'ils le font, l'amélioration n'aille pas de soi ? (Il arrive même que, lorsqu'on oblige certains élèves ou étudiants à revenir en arrière et à revoir leur texte, on obtienne une détérioration du produit initial !) » (Fayol, 1996, 33-34)

---

[144] Boudreau (1992), « Les processus cognitifs en production de textes au postsecondaire », in Roy, Lafontaine, Boudreau et Viau, *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*, Éditions Du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, pp. 109-156.

[145] Personnellement, nous serions tentée de penser que cette fonction ou cet effet de l'écriture peut être très prégnant(e) chez le scripteur expérimenté, dont les écrivains de littérature qui évoquent le cheminement de leurs idées par l'écriture.

[146] van Galen, G.P. (1990), « Phonological and motoric demands in handwriting : Evidence for discrete transmission of information », in *Acta Psychologica*, n°74, 259-275.

[147] Heurley, L (1994), Traitement de textes procéduraux: Etude de psycholinguistique cognitive des processus de production et de compréhension chez des adultes non experts. Thèse de Doctorat, Dijon, Université de Dijon.

[148] Piolat, A (1990), Vers l'amélioration de la rédaction écrite. Apport des Technologies Nouvelles pour la Recherche et l'Apprentissage, habilitation à diriger des recherches., Aix-en-Provence, Université de Provence.

Selon Fayol toujours, inefficacité et rareté sont dues à une triple complexité : « percevoir que quelque chose ne va pas, déterminer ce qui ne va pas et, enfin, mettre en œuvre des moyens spécifiques pour y remédier » (1996, 35). Ajoutons que ces trois activités nécessitent une mise en rapport avec la définition faite préalablement de la tâche, avec les objectifs prioritaires retenus ainsi qu'avec les contraintes textuelles et les idées peu à peu planifiées. « Ceci signifie que le scripteur capable de mener une lecture critique portant sur tous les niveaux importants de l'écrit possède un ensemble significatif de connaissances relevant avant tout du métacognitif […]. » (Thyrion, 1997, 58). En cela, cette opération de lecture critique et de mise au point se situe à un niveau d'abstraction assez élevé. Elle exige « […] une capacité à **se distancier**[149] par rapport à ses écrits […] » (Fayol et Schneuwly, 1988, 233). Cette opération de prise de distance par rapport à son écrit, ou plus précisément par rapport à de la stéréotypie constatée dans l'écriture sera centrale dans l'analyse que nous ferons des données recueillies.

Ce premier trait sur lequel plusieurs auteurs insistent est en effet certainement important pour comprendre cette rareté et cette inefficacité. Mais poussons plus loin les investigations. Quelle est donc cette opération à la fois présentée comme essentielle dans la rédaction et, de façon quelque peu paradoxale, décrite comme peu et mal pratiquée, même par l'expert? Comment éclairer davantage ce qui, pour nous, relève d'une forme de tension entre le modèle et les pratiques effectives ? Deux analyses, issues d'autres champs théoriques que la psychologie cognitive, fournissent également des pistes intéressantes.

Le premier éclairage, inscrit dans une perspective linguistique et didactique émanant de Fabre et de Cappeau (1996), consiste à préciser la nature de la réécriture puis à en déduire une condition nécessaire à sa réalisation en contexte scolaire auprès de scripteurs non experts. Selon Fabre et Cappeau, la réécriture ouvre sur un « manque ». « Pour se développer, elle convoque toujours un ou plusieurs éléments absents. Activité comparative, elle a besoin d'étayages puisque, par définition, elle est suscitée par et tend vers autre chose que les réalisations *in praesentia* (1996, 54) « [I]l parait clair que la réécriture pratiquée sans étayage peut déboucher sur des impasses. Multiplier les aides à la réécriture, en inventer de nouvelles, observer leurs effets, voilà l'objectif constant. » (1996, 56). Dans le contexte scolaire au moins, la clé de réussite serait ainsi externe au sujet, qu'il s'agisse d'un étayage matériel ou humain[150]. Ce pourrait être une première forme ou trace de nécessité de l'autre dans

[149] En gras dans le texte d'origine.

[150] Dans le même ordre d'idées, Barré-De Miniac (2000) fait remarquer que, dans ses propositions d'usage didactiques du modèle de Hayes et Flower, Garcia-Debanc (1986) « emprunte à Bruner la notion de tutorat de l'enfant par l'adulte » (2000, 36).

l'écriture, non envisagé(e) dans la plupart des modèles cognitivistes et présente sous une forme que nous jugeons affaiblie et non problématisée dans le modèle « révisé » de Hayes (1995). Le professeur, le destinataire, les autres textes, le traitement de texte, etc. y sont positionnés dans la sphère du contexte de production qui n'englobe pas la sphère de l'individu. Nous ne sommes donc pas en présence d'un sujet intrinsèquement social[151]. Peut-être est-ce parce que Hayes (et Flower) se penchent sur des sujets adultes expérimentés ? Toutefois, même pour ces derniers, l'étayage nous semble faire au minimum partie de la réalité. Pour prendre un exemple que nous connaissons bien, le guidage et l'aide que procurent, au thésard rédacteur de sa thèse[152], le correcteur orthographique, le dictionnaire, d'autres écrits de même type d'auteurs référents, le(s) collègue(s) relecteur(s) et, bien sûr, les conseils avisés du (des) directeur(s) sont loin d'être anodins et alimentent grandement le processus d'amélioration progressive de la qualité textuelle. Plus fondamentalement, l'écriture n'est-elle pas une pratique et une activité intrinsèquement sociale ? Et quand sont évoqués les liens entre la lecture et l'écriture lors de la relecture de son propre texte[153], n'est-on pas parfois dans une forme d'étayage ou de relation à l'autre intériorisé(e) ?

Le second éclairage nous vient de la génétique textuelle (ou critique génétique[154]) et concerne cette fois la relecture ou, plus précisément, les fonctions attribuées à la relecture et à la révision. Il est étonnant de voir qu'une fonction essentielle, en génétique textuelle, accordée aux retours en arrière, à la lecture et à la relecture de ce qui a été écrit n'est pas mentionnée dans la littérature cognitiviste (notamment dans le modèle de Hayes et Flower) : se (re)lire pour relancer, continuer, poursuivre l'écriture. Le scripteur compétent ne (re)lit pas seulement pour améliorer le déjà écrit, opération que désigne le terme *révision* dans la perspective cognitiviste [155]. Il (re) lit aussi – et parfois surtout ou uniquement – pour poursuivre l'écriture. Comme le signalent rapidement Fayol et Schneuwly, la lecture permet au sujet « […] de reprendre le fil de ses idées, de faire le point et d'anticiper sur ce qu'il va écrire (Monahan,

[151] « Dans le nouveau modèle, la motivation, la cognition et la mémoire sont considérées comme des propriétés reliées à l'individu, alors que l'environnement social et physique fait partie du contexte de production. » (Hayes, 1995, 54)

[152] Chercheur novice, mais scripteur relativement expert (aux yeux de Hayes et Flower aussi, nous l'espérons…).

[153] Voir notamment le numéro 108 du *Français aujourd'hui*, « Écrire au brouillon ».

[154] Le terme de *critique génétique* faisant plutôt allusion à l'étude des manuscrits d'écrivains, nous privilégierons celui plus englobant de génétique textuelle, comme le suggère Lacoste (2003). À moins qu'il ne s'agisse de faire référence à un travail pointu sur des manuscrits littéraires appartenant spécifiquement à la critique génétique.

[155] Hayes dans son nouveau modèle de 1995 présente bien la révision en ces termes : « la révision, c'est-à-dire l'amélioration du texte existant » (1995, 52). On trouve la même explicitation chez Fayol et Schneuwly pour qui la révision du texte est « […] la modification de la formulation précédente en vue d'une amélioration du produit […] (1988, 232).

1984[156]). » (Fayol et Schneuwly; 1988, 232). Bien que les psychologues du langage insistent sur la récursivité des opérations, la manière dont certains d'entre eux envisagent les fonctions de la révision est révélatrice d'une conception assez figée non pas du processus mais du texte, contrairement, on le verra, au regard que posent sur lui les chercheurs en génétique textuelle.

3.2.4 Impacts

Sans entrer dans les variations ou dans les apports apportés à ces trois ensembles d'opérations par d'autres chercheurs psychologues ou psycholinguistes cognitivistes, soulignons que ces investigations ont permis de mettre au jour la complexité des opérations cognitives intervenant dans l'écriture (mais pas toujours propres à celle-ci, surtout dans le nouveau modèle de Hayes[157]) chez l'expert et ont souvent servi de base pour étudier la genèse de l'écriture (sur laquelle nous allons nous pencher). Aujourd'hui, toutes disciplines confondues, la grande majorité des chercheurs s'accorde à penser que l'activité rédactionnelle repose à la fois sur des stratégies anticipatrices, de mise en texte et de retour réflexif sur l'activité. Ce triptyque, bien présent dans les travaux considérant le développement de l'écriture chez le jeune scripteur et largement repris en didactique (entre autres dans des travaux sur le projet d'écriture, sur les brouillons ou sur la réécriture[158]) aide à penser les difficultés de l'activité scripturale pour l'élève et fournit des pistes pour interroger les pratiques

[156] Monahan, B. D. (1984), « Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences », in *Research on composing : points of departure*, Urbana : N.C.T.E.

[157] Hayes précise lui-même que « […] la révision a été remplacée par la lecture, la planification a été intégrée dans une catégorie plus générale – celle de résolution de problèmes – et la mise en texte a été elle-même intégrée dans un processus encore plus général, celui de la production du langage. » (1995, 54) L'on peut alors se demander si, dans un tel modèle des processus, l'écriture a encore une quelconque spécificité. L'affirmation suivante de Hayes enterre toute possibilité de réponse positive sur le plan linguistique : « Par exemple, les connaissances linguistiques nécessaires en écriture sont sensiblement les mêmes que celles requises à l'oral. » (1995, 53-54)

[158]Aux yeux de certains, il a aussi et surtout légitimé (voire formalisé, selon Foucambert cité par Doquet-Lacoste (2003, 32), des pratiques anciennes d'enseignement de la rédaction (plan – écriture – correction). Sans entrer dans la controverse, il nous semble important de préciser, par exemple au niveau de la planification, que le plan pratiqué dans la tradition française, où il est surtout question d'organiser des idées, ne correspond pas au processus complexe et à la stratégie de résolution de problème que décrivent Hayes et Flower. Ceci n'empêche pas que le modèle présenté confirme l'intérêt potentiel de certaines recommandations traditionnelles (du type recherche d'idées et agencement de celles-ci, prise en compte du destinataire, …) tout en dévoilant la complexité des différents niveaux d'opérations impliquées dans ce processus (Thyrion, 1997, 56-57). Il n'y a donc pas correspondance entre la description proposée dans ces modèles cognitivistes et les recommandations rédactionnelles classiques ou les travaux de la rhétorique antique. En outre, faisons observer que ce débat se situe au cœur des problèmes de transposition didactique (voir partie 2, chapitre 2) : comment penser les rapports entre la recherche scientifique, les savoirs et les pratiques scolaires ? Les chercheurs ont-ils à penser et à favoriser l'adéquation entre leurs travaux et les « applications » qui en sont faites ? N'est-ce pas précisément un des rôles des didacticiens, comme mentionné en introduction de cette thèse ?

d'enseignement/apprentissage ainsi que pour concevoir des aides (Garcia-Debanc et Fayol, 2002, 44-45).

Concernant la mise en œuvre de ces composantes, toutes susceptibles de fonctionner à l'aide de phénomènes de stéréotypie, nous voudrions en évoquer rapidement les aspects suivants : la linéarité, la récursivité et l'automatisation ainsi que le rôle joué par la mémoire ; après quoi nous nous attarderons sur le développement de ces composantes chez le scripteur enfant / débutant et sur le rôle attribué à la capacité métacognitive ou métalinguistique.

3.2.5 Linéarité, récursivité et automatisation

Dans leur modèle, Hayes et Flower font l'hypothèse d'opérations récursives au sein d'un processus que l'on peut qualifier de partiellement linéaire, dans la mesure où certaines opérations propres à la planification (détermination des objectifs et recherche d'informations structurelles, thématiques, rhétoriques…) prédominent en début de travail et d'autres (lecture critique et stratégies de mise au point pour corriger) marquent davantage la fin du processus.

Par rapport à ce cadre, certains chercheurs (Gould, Bereiter, Sommers ; Garcia-Debanc) insistent fortement sur le caractère dynamique de l'activité rédactionnelle, qui fonctionnerait en boucle avec des possibles allers-retours entre les composantes, avec une supervision et une révision pouvant s'exercer à différents moments de la rédaction. Ainsi, en aucun cas, précise Garcia-Debanc, le schéma de Hayes et Flower ne doit être lu comme une suite linéaire de composantes à enchainer successivement (1986, 2002 avec Fayol).Cette vision mêlée de l'activité cognitive où les opérations s'interpénètrent, réduisant fortement l'aspect linéaire du processus – et du même coup la pertinence d'une étude distincte des trois ensembles d'opérations, prévaut largement aujourd'hui et constitue un des intérêts du modèle, que nous aurons à prendre en considération dans notre perspective de traitement de l'écriture.

D'un point de vue didactique, cette précision rend caduque de nombreuses démarches ou méthodes préconisées pour écrire incitant à opérer de façon linéaire[159], alors même que le contrôle des opérations – l'instance de contrôle chez Hayes et Flower agit par va-et-vient constant entre la textualisation et ce que nous appellerions volontiers *ses entours nécessaires* – est présent tout au long du processus.

[159] On le retrouvera en partie dans une des deux classes observées.

Dans la description que Gombert (1990) propose du « processus de rédaction », cette non-linéarité apparait également clairement. La planification globale, guidant par exemple l'atteinte des objectifs visés, doit être maintenue en mémoire de travail tout au long de l'élaboration du texte, concurremment avec d'autres opérations. Dans l'étape finale de révision et de correction (pour une revue cf. Gombert et Fayol, 1987), la place des objectifs visés se mêle à l'évaluation, elle-même dépendante d'une relecture, par la comparaison entre le texte obtenu et celui projeté (1990, 215-216).

Face à une telle complexité, l'on peut se demander comment le scripteur, même expérimenté, arrive à mener de front toutes ces opérations. Pour les cognitivistes, la grande part de l'effort cognitif conscient est consacrée au contenu et aux opérations de planification, considérés comme une activité de *haut niveau*. Ceci est rendu possible parce qu'une série de mécanismes prenant part à l'écriture sont automatisés : l'acte graphique, l'orthographe, la mise en mots, la ponctuation, certaines corrections (mécanismes ou activités nommés de *bas niveau* ou *de base*)[160]. De même, le souci de cohérence, d'explicitation, d'adaptation au lecteur ne fait pas toujours l'objet d'une attention explicite. L'organisation de l'activité peut aussi varier d'une personne à l'autre et dessiner quatre configurations privilégiant plus ou moins une des phases, selon la manière dont sont définis et réalisés les objectifs et la production[161].

Ceci sous-entend que, chez le scripteur expert, chacune de ces composantes peut faire l'objet, au besoin, d'un traitement conscient dans la mesure où « […] l'automatisation a été consécutive à une maitrise consciente[162] puis à un exercice de ces différentes composantes […]. » (Gombert, 1990, 218) C'est bien un manque d'automatisation qui place le rédacteur débutant ou peu expérimenté en état de surcharge cognitive. Dès lors, une des questions pour l'école est de trouver des aménagements pour éviter que cette surcharge soit permanente. C'est dans cette perspective que l'on envisagera le mode de fonctionnement cognitif du stéréotypage et son faible cout cognitif potentiel.

---

[160] Découpage que réfute par exemple Fabre, qui critique les recherches « selon lesquelles l'attention trop forte aux "marques de surface" serait néfaste à la bonne "gestion" de la production textuelle et caractériserait les scripteurs "non experts". […] il arrive que le tâtonnement sur la ponctuation, ou sur un accord, ou sur une segmentation en bout de ligne, devienne le catalyseur de tout un réaménagement non seulement formel, mais aussi textuel ! » (1994, 98-99)

[161] Variation selon le scripteur mais aussi selon les types de texte et les tâches d'écriture définies, comme a tenté de le montrer Garcia-Debanc (1995).

[162] En termes scolaires, on sait combien il est délicat d'estimer la conscience des phénomènes étudiés qu'ont les élèves. Pourtant, si l'on suit Gombert, la question est cruciale pour le développement des capacités scripturales. On y reviendra dès lors abondamment lorsqu'il sera question du traitement didactique à accorder à la stéréotypie.

3.2.6 Le rôle joué par la mémoire

Dans le premier modèle de Hayes et Flower (1980), la mémoire à long terme est signalée comme une composante qui intervient sur les opérations de production, au même titre que le contexte de production. Elle permet principalement (mais pas seulement) la récupération de connaissances, d'informations et leur planification ainsi que le maintien des idées planifiées au moment de la mise en texte. Dans le second modèle (1995), « [l]a mémoire a été déplacée pour bien montrer son importance dans les trois processus cognitifs d'écriture et pas seulement dans la planification […]. » (1995, 49) Elle apparait dans la sphère *individu* aux côtés de la motivation, de l'affectivité, des processus cognitifs (lecture, résolution de problèmes, production de langage). Elle a pour rôle d' « emmagasiner des connaissances de nature différente telles que la connaissance du sujet, connaissances linguistiques, connaissances sur les destinataires auxquels le texte s'adresse, planification, stratégies, etc. » (1995, 52).

Bien que son importance ressorte moins dans ce modèle, nous nous y arrêtons quelques instants, d'une part parce que, dans le champ de la stéréotypie, certains auteurs ont montré l'impact de ce phénomène sur la mémorisation. D'autre part, de nombreux auteurs s'accordent à penser qu'il s'agit d'un des facteurs déterminants dans le développement du processus rédactionnel qui intéresse au plus haut point la didactique. Ce serait ainsi son manque de maturité chez l'enfant, le faible empan de la mémoire de travail, qui expliquerait en partie l'incapacité de ce dernier à maitriser certaines opérations. Envisagée sous l'angle développemental, la mémoire permettrait « de maintenir simultanément un ensemble de plus en plus important de contraintes » et « d'opérer des traitements de planification de plus en plus complexes et anticipatoires » (Alamargot et Chanquoy, 2004, 137).

En situation de production de textes, comme le font remarquer ces auteurs, la fonction mémorielle est fortement impliquée dans d'autres fonctions tout aussi essentielles, d'ordre perceptivo-motrices, cognitives, métacognitives et pragmatiques. Dans notre corpus recueilli en cours moyen 2, la fonction métacognitive, plus précisément métalinguistique, semblant jouer un rôle décisif, nous souhaitons creuser cette dimension dans la perspective développementale qu'adopte Gombert (2000). Mais auparavant, pour cadrer cette entrée spécifique, il nous parait judicieux de présenter des modèles éclairant la mise en place et le développement du processus rédactionnel (tel qu'il est formalisé par Hayes et Flower) en enrichissant leur présentation de données signalées par d'autres auteurs. Alamargot et Chanquoy (2004) relèvent l'existence de plusieurs modèles de ce type et en décrivent deux que nous allons exposer rapidement. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que les résultats

mentionnés correspondent presque toujours à des performances d'enfants placés en situation de protocole, hors du contexte scolaire.

3.2.7 Le modèle de Berninger et Swanson163

Ce premier modèle datant de 1994 met en avant une évolution en trois étapes marquantes, également confortées par d'autres auteurs (voir Fayol et Schneuwly, 1988) :

1. L'apparition progressive des composantes scripturales et de leurs processus au début de la scolarité primaire.

À ce niveau, la composante principale est la formulation. Celle-ci assure d'un côté la génération de textes à partir d'idées récupérées en mémoire à long terme ou à partir de l'environnement, et transformées en une représentation linguistique préverbale[164]. De l'autre côté, la composante de formulation se fait transcription et donc matérialisation de la représentation en trace écrite. Ce second aspect de la formulation est décrit comme étant plus précoce que la textualisation. Quant aux composantes de planification et de révision, elles sont plus tardives et s'installent progressivement. Enfin, à cette étape du début de la scolarité primaire, les composantes semblent se mettre en place sans pour autant entrer en interaction :

> « Portant sur des représentations très locales, ces deux composantes n'entretiennent pas forcément de relations avec la formulation, tout au moins au début de leur installation. Tout se passe comme si les trois composantes fonctionnaient de façon relativement autonome, c'est-à-dire sans que le résultat des traitements de l'une influe sur les traitements de l'autre. » (Alamargot et Chanquoy, 2004, 134)

On assiste ainsi, à cette étape, à une production « pas-à-pas », non contrôlée et effectuée par le biais d'une gestion locale d'énoncés juxtaposés (Fayol et Schneuwly ; Schneuwly, 1988, 226).

2. La complexification des processus inhérents à chaque composante.

---

[163] Berninger, Swanson, (1994), « Modifying Hayes and Flower model of skilled writing to explain beginning and developing writing », in Butterfield, E.(ed.), *Advances in Cognition and Educational Practice*, vol. 2, Greenwich, CT, JAI Press, pp. 57-82.

[164] Et rappelons les réserves émises quant au découpage, à nouveau présent ici, entre d'une part la pensée et d'autre part sa mise en forme. Ici, de plus, l'utilisation conjointe des termes linguistique et préverbale est assez énigmatique voire paradoxale.

Dès le cours moyen, l'enfant entre dans une complexification de la génération de texte. Il formule en recourant à des plans de textes mais qui ne concernerait que le contenu ou les « unités de pensées » (Fayol et Schneuwly ; Schneuwly, 1988), il fait appel à des connaissances sur les genres discursifs. La transcription, pour sa part, commence à s'autonomiser. La révision va porter sur des empans textuels pouvant aller jusqu'au paragraphe et commence à interagir avec la formulation grâce à un développement de la mémoire de travail. La planification se met elle aussi en place, mais sans que l'enfant ne soit déjà capable d'établir un lien entre la formulation et le contexte. Enfin, toujours concernant cette tranche d'âge, signalons encore quelques données qui nous seront utiles pour analyser l'opérationnalisation réalisée avec deux enseignants de cours moyen 2 et pour envisager le traitement à accorder à la stéréotypie à cet âge :

> « Aux alentours de l'âge de 10-11 ans, l'apprentissage des traitements rédactionnels laisse progressivement place à l'apprentissage de stratégies de plus en plus expertes de mise en œuvre de ces traitements, aboutissant à des textes dont l'organisation du contenu est de plus en plus complexe (Burtis, Bereiter, Scardamalia; Tetroe, 1983). C'est aussi au cours de cette nouvelle phase d'apprentissage que les connaissances propres à la rédaction vont devoir émerger peu à peu du discours pour assurer la rédaction de différents genres et types de textes » (Alamargot et Chanquoy, 2004, 135).

3. L'entrée dans un mode de fonctionnement interactif des composantes et des processus.

Débutant chez les collégiens, cette dernière étape se caractérise par l'interaction et la complexification des trois opérations scripturales. À cette étape, deux phénomènes, également présents dans les modèles adultes, permettent peu à peu l'accès à l'expertise : l'importance croissante de la mémoire de travail et des connaissances métacognitives sur l'écriture.

Cette troisième étape est aussi caractérisée par le fait que « les sujets, essentiellement des adultes, deviennent capables de planification tenant compte des contenus et de l'audience : le fait de « penser à quelqu'un » n'entraine plus automatiquement la formulation de cette information […]. Le texte se trouve désormais articulé précisément au contexte […]. » (Fayol et Schneuwly, 1988, 227). Ce qui nous frappe, dans les données sur cette première modélisation du développement scriptural, c'est d'abord l'arrivée assez tardive de l'imbrication entre la planification, la formulation et la révision. Ce point de vue est à nuancer en fonction des types de texte et de l'impact scolaire :

> « Toutefois les phénomènes mis en évidence risquent d'apparaitre à des périodes différentes selon les types de textes concernés (narration, argumentation, …). Par ailleurs, on ne peut exclure à priori un effet des interventions didactiques, jusqu'alors ignorées en tant que variable de "commande" » (Fayol et Schneuwly, 1988, 227).

C'est ensuite une organisation de l'évolution scripturale allant du simple au complexe, notamment au niveau de la formulation, qui débuterait par la transcription de mots, puis de phrases ou propositions allant vers la production de segments de textes de plus en plus substantiels. C'est aussi la non-allusion, dans la première étape, au processus métacognitif et globalement le peu d'importance accordée au métalinguistique, en comparaison avec la place centrale que lui confèrent nombre d'auteurs, dont Gombert (1990) et Fabre (1986). À ce sujet, la mise en place d'un fonctionnement par *stratégies*, mentionné dans la seconde étape, mériterait sans doute d'être rapprochée du développement des capacités métalinguistiques. Enfin – et cette remarque éclaire les précédentes – nous ne pouvons que constater la référence constante au modèle adulte dans la lecture de l'activité scripturale de l'enfant. Cette référence dominante risque de limiter l'observation, comme l'explique David (1996) :

> « Ainsi en posant que la planification d'un texte constitue une difficulté majeure pour les apprenants ou les sujets inexpérimentés, en montrant qu'elle correspond à une acquisition tardive, elle se trouve définie à l'intérieur du modèle de référence, de façon indépendante des autres processus et notamment de la mise en mots. Or, pour un sujet performant ou malhabile, la rédaction d'un texte ne se réduit rarement à une seule opération [sic], l'organisation des idées d'un côté et leur inscription de l'autre. […] De fait, les différentes opérations ne peuvent être dissociées, elles apparaissent tantôt concurrentes tantôt complémentaires, mais elles ne s'appliquent pas de façon uniforme et continue à l'ensemble du processus rédactionnel » (1996, 118-119).

Cette remarque nous semble moins valable pour le modèle présenté ci-dessous qui s'attache à faire ressortir les stratégies rédactionnelles successives utilisées par les enfants et qui, de surcroit, a permis de faire évoluer le premier modèle de Hayes et Flower vers le second de 1995.

3.2.8 Le modèle de Bereiter et Scardamalia[165]

Fréquemment repris et présentés, les travaux développés par l'équipe de Bereiter et Scardamalia mettent en évidence une série de problèmes que les élèves d'âges différents ont à

[165] Bereiter, et Scardamalia, (1987), *The psychology of written composition*, Hillsdale, London, Lawrence Erlbaum Associates; Scardamalia, Bereiter, Steinbach, (1984), « Teachability of reflective processes in written composition », in *Cognitive Science*, n°8, pp. 173-190; … Pour notre part, nous nous baserons sur les présentations qu'en font Schneuwly (1988), Fayol et Schneuwly (1988), Thyrion (1997), Fayol (1995), Garcia-Debanc et Fayol (2002), Alamargot et Chanquoy (2004).

résoudre pour progressivement améliorer leurs productions scripturales et insistent sur le rôle déterminant joué par la planification. Sur ce point précis, ces auteurs montrent que le passage à la rédaction experte repose surtout sur l'étendue de la planification : de locale, ne portant que sur le contenu et entrainant une juxtaposition des énoncés chez le débutant, elle passe à globale et conceptuelle[166] chez l'expert qui, concrètement, devient en mesure de planifier la forme et le contenu de son texte, avant et pendant la rédaction, au niveau local et global. Cette planification globale permet de dépasser le stade de la juxtaposition des connaissances au fur et à mesure qu'elles sont trouvées en mémoire pour un stade de transformation des connaissances :

> « Plus qu'une simple mise en mots des idées à formuler, la stratégie des connaissances transformées suppose du rédacteur qu'il adapte et modifie le contenu conceptuel et la forme linguistique du texte, jusqu'à ce que ceux-ci correspondent parfaitement à ses intentions et aux contraintes rhétoriques, linguistiques et pragmatiques inhérentes à la situation ou à la consigne de production (Scardamalia ; Bereiter, 1985[167]). » (Alamargot et Chanquoy, 2004, 136)

Si ces auteurs ne décrivent pas précisément comment s'effectue le passage du mode de l'énonciation à celui de la transformation des connaissances, soucieux de traiter la question de l'enseignement, ils proposent des procédures facilitantes, des modalités d'intervention inscrites dans une approche stratégique[168]. Ces modalités visent principalement l'acquisition et la mise en œuvre de plans textuels, la mise en œuvre de recherche en mémoire, de référence systématique aux objectifs, de méthode de planification et de révision (Garcia-Debanc et Fayol, 2002, 46). Pour ces auteurs, il est essentiel que les démarches deviennent réflexives, volontaires et systématiques (nous approfondirons ces caractéristiques et les mettrons en résonance avec nos observations de terrain).

Ces observations, bien qu'actuellement nuancées par une série de travaux menés sur d'autres types et genres textuels[169] ainsi que sur le fonctionnement linguistique, sur les structures et

---

[166] « Ce n'est pas avant l'adolescence tardive que le plan devient conceptualise en tant que tel; l'organisation du texte, les intentions, les problèmes de stratégies sont ainsi clairement représentés » (Schneuwly 1988, 52-53).

[167] Scardamalia, et Bereiter, (1985), « The development of dialectical processes in composition », in Olson, D. , Torrance & Hildyard, (eds*.), Literacy, language and learning : The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge, Cambridge University Press.

[168] C'est-à-dire « […] fournir des exemples (conformisation), induire l'imitation par l'aide d'un tuteur, recourir à des boucles réflexives. » (Garcia-Debanc et Fayol 2002, 46)

[169] Les travaux de cette équipe portent sur des textes d'opinion. Pour d'autres types de textes, narratifs surtout, les élèves possèdent déjà des représentations de plans, même rudimentaires qui leur permettent de produire plus aisément des textes plus cohérents.

unités langagières[170], recoupent les informations données par Gombert mentionnant pour sa part d'autres auteurs :

> « Les premières différences entre le rédacteur expert et celui peu expérimenté se manifestent au niveau de l'empan des planifications, plus locales (phrastiques ou interphrastiques) chez le débutant ou le mauvais rédacteur (Matsuhashi, 1981) et occupant une proportion de temps de composition moindre (Foulin, 1989) » (1990, 216-217).

Nous terminerons l'évocation du travail de l'équipe de Scardamalia et Bereiter par une précision concernant une différence dans la nature de la planification chez l'expert et le moins expert, différence renvoyant directement à deux traitements possibles de la stéréotypie et peut-être à un traitement « expert » et à un autre « novice » :

> « [L]a différence essentielle entre rédacteurs novices et experts réside dans le fait que seuls ces derniers peuvent planifier le texte sans recourir à des plans ou des schémas préétablis. La planification experte devient alors un processus constructif qui permet d'"inventer et adapter" le contenu et la forme du texte en fonction des paramètres de la situation et des ressources cognitives disponibles. » (Alamargot et Chanquoy, 2004, 136)

Il y a bien, dans ce cas, transformation, adaptation des connaissances et non plus report des connaissances[171].

Non seulement cette distinction nous parait essentielle mais en outre elle semble confortée par le point de vue que développent Fayol et Schneuwly à propos de la textualisation : « Ce que doit donc acquérir le sujet, ce sont des conditions d'emplois textuels de marques qu'il [le scripteur] connait et maitrise plus ou moins par ailleurs […]. Mais toujours, cela nécessite un contrôle de la part du sujet sur ses propres modes de production. » (1988, 232). Nous aurons l'occasion de revenir amplement, dans le traitement didactique à accorder à la stéréotypie, sur le nécessaire apprentissage et contrôle des conditions d'emploi.

Pour ces auteurs, la différence de traitement tient à ce que le jeune scripteur agit de façon moins contrôlée, moins réflexive, c'est-à-dire sans bien se représenter et formuler des objectifs, des sous-objectifs et des esquisses pour le texte, donc sans le planifier, sans anticiper les difficultés, sans analyser de façon critique les orientations prises. « Toutes ces

[170] Dans les travaux de cette équipe, c'est un des points aveugles que signale Schneuwly et sur lequel il propose des avancées (1988).

[171] Sur la question des schémas préétablis, voir aussi les travaux de l'INRP dont rend compte Ducancel (1988).

démarches renvoient nettement "au contrôle actif, à la régulation conséquente […]"[172] ; en d'autres termes encore, il s'agit d'une connaissance sur la connaissance ou sur un savoir-faire, du recours à des procédures permettant d'agir sur les données extraites de la mémoire à long terme ou sur des représentations, par exemple. » (Thyrion, 1997, 60-61) Comme le relève encore Thyrion, il semble donc pour ces auteurs que « […] le développement de la compétence à produire un écrit élaboré aille de pair avec l'acquisition des aptitudes métacognitives, soit conditionné par elle ou encore le favorise. » (1997, 61).

Au niveau didactique, la question est de savoir si les élèves sont capables d'acquérir ces procédures réflexives intervenant dans l'acte d'écriture, à quel âge et comment (avec quelles aides et quelles stratégies d'enseignement). Par rapport à cette vaste question, Bereiter et Scardamalia concluent sur la lenteur avec laquelle ces procédures de planification se mettent en place et sur la difficulté à la faciliter et à les promouvoir efficacement. Fayol et Schneuwly soulignent, pour leur part, combien, outre l'âge des élèves, le type de tâche, le type de texte ainsi que la définition plus ou moins précise du destinataire et du but ont un impact majeur sur les performances des sujets. Nous prendrons donc ces éléments en considération dans notre analyse de corpus.

3.2.9 Le développement métalinguistique : entrée en matière

Vu le rôle attribué entre autres par Scardamalia et Bereiter au métacognitif, nous voudrions clôturer ce parcours en cognition par la question, plus restreinte, du développement des capacités métalinguistiques, question que nous traiterons, à ce niveau[173], sous l'angle de la psychologie cognitive ou de la psycholinguistique, en prenant surtout appui sur l'ouvrage de Gombert, *Le développement métalinguistique* (1990). Ici encore, cet apport théorique devrait nous être bien utile pour éclairer l'analyse des données de notre corpus de terrain, où la question de la métacognition et du métalinguistique se pose sous la forme du rôle et de l'importance à accorder à la conscientisation et à l'approche réflexive pour rendre/déclarer la stéréotypie didactiquement opérationnelle.

Comment la psychologie cognitive et la psycholinguistique abordent-elles cette fonction mentale et son développement chez l'enfant ? Tout d'abord, il est assez étonnant de constater qu'il y a visiblement consensus sur l'importance que jouent les capacités métacognitive et

[172] Thyrion citant Flavell (1976), « Metacognitive Aspects of Problem Solving », in Resnick, *The nature of intelligence*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, p.232.

[173] D'autres approches, auxquelles nous ferons déjà parfois allusion ici, seront développées dans les points qui suivent.

métalinguistique dans la maitrise de l'écriture, sans pour autant que ce sujet ait fait l'objet de très nombreuses investigations en psychologie cognitive[174] :

> « Si la plupart des auteurs admettent l'existence d'étroites relations entre le développement des fonctions cognitives et métacognitives et le développement de l'expertise rédactionnelle, les travaux de recherche traitant de cette relation et de son évolution avec l'âge demeurent rares. Ce fait est d'autant plus surprenant que ces deux capacités sont pourtant souvent convoquées dans les modèles experts, notamment pour rendre compte des traitements impliqués dans le raisonnement, l'analyse réflexive (Hayes, 1996; Hayes; Nash, 1996) ou encore l'évaluation et le contrôle de la pertinence de sa propre trace écrite (Butterfield, Hacker; Plumb, 1994). » (Alamargot et Chanquoy, 2004, 139)

À ces dimensions nous ajouterions, au regard de notre corpus : la progression de sa propre trace écrite, l'évolution de sa représentation de la langue, du texte et de son propre texte. C'est dire combien, pour nous, cette dimension conditionne potentiellement l'apprentissage tout autant que l'enseignement de l'écriture.

3.2.10 Qu'est-ce qu'une capacité métalinguistique ?

Une première clarification est nécessaire pour circonscrire ce qu'est l'activité métalinguistique.

> « Une chose est de traiter le langage de façon adéquate en compréhension et en production, autre chose est de pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation. C'est cette dernière capacité qui est désignée sous le vocable "métalinguistique" par une toute récente tradition psycholinguistique. » (Gombert, 1990, 11)

Aussi évidente que paraisse cette distinction, comment la rendre compatible avec une approche de la langue, qu'adoptent par exemple Bucheton et Chabanne [175] (2002), en tant que production ou activité humaine intrinsèquement réflexive ? Et ces auteurs de poursuivre en précisant que cette réflexivité a une qualité inégale selon les situations et les tâches scolaires. « Il apparait ainsi que certaines pratiques langagières scolaires sont *plus* réflexives que d'autres, qu'elles sont le lieu d'apprentissage *plus* intenses, *plus* durables, *plus* complexes, qu'elles sont le lieu de transformation du sujet *plus*[176] notables. » (Bucheton et Chabanne,

[174] Car en didactique et en pédagogie, les travaux sur le sujet sont nombreux ces dernières années. Pour n'en citer que quelques-uns, *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* de Dufays et Thyrion (2004), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire de Bucheton et Chabanne* (2002), *Penser pour apprendre* de Héraud et Prouchet (1999).

[175] « Le langage est naturellement, intrinsèquement réflexif dès lors qu'on pose que toute activité langagière réfléchit l'activité motrice, cognitive, affective… » (2002, 3)

[176] Tous les plus de cette citation sont en italiques dans le texte de départ.

2002, 4) Encore faut-il pointer, dans cette approche comparative sous-entendant des « dénivellations dans le degré de réflexivité » (2002, 4), la nature et les marques linguistiques formant ce « plus réflexif que d'autres » ainsi que les conditions de leur optimisation dans un cadre scolaire[177].

Sans apporter de solutions concrètes à cette préoccupation didactique, tel n'est pas son objet, Gombert met lui aussi en avant, de façon plus tranchée[178], une différence qualitative au niveau de l'activité. Il fait ainsi la distinction entre d'une part « les habiletés constatées dans des comportements spontanés » et d'autre part « les capacités fondées sur des connaissances systématiquement représentées et pouvant être délibérément appliquées » (1990, 21). Aussi Gombert se distingue-t-il des auteurs qui qualifient de métalinguistique des comportements « à la limite de la conscience » (comme les auto-corrections spontanées du jeune enfant). Car, pour lui, sont métalinguistiques les activités « effectuées consciemment par le sujet » (1990, 20). « [À] ce titre leur émergence suppose de la part de l'enfant une capacité de réflexion et d'auto-contrôle délibérée », ce qui ne signifie pas pour autant qu'avant, l'activité cognitive du jeune enfant ne soit pas contrôlée (1990, 20). Dans cette acception resserrée, l'activité métalinguistique n'est pas présente chez l'enfant avant quatre ans et demi – cinq ans, bien qu'il fasse déjà preuve de nombreuses habiletés langagières.

« Systématiquement représentée », « effectuée consciemment », « délibérément appliquée » sont autant de traits distinctifs[179] à partir desquels, en prenant appui sur ces considérations de Gombert, nous observerons et traiterons l'activité métalinguistique. Sans nous y étendre, mentionnons déjà la proximité entre ces critères et ceux par lesquels Vygotski (1985) parle de l'instrument ou de l'outil psychologique, ou encore entre ces critères et la manière dont Goigoux (2007a) spécifie la nécessaire clarté cognitive dans l'utilisation enseignante de l'instrument didactique.

[177] C'est notamment ce à quoi s'attachent les différentes contributions de l'ouvrage cité.

[178] « Plus qu'une différence de degré, c'est une différence qualitative dans l'activité cognitive elle-même qui nous semble séparer ces deux ensembles de comportements » (1990, 21).

[179] Gombert, en conclusion de son chapitre général, redéfinit une fois encore métalangage ou activités métalinguistiques : « sous domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant : 1- les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, 2- les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production). Ces activités et ces capacités peuvent concerner tout aspect du langage qu'il soit phonologique (on parlera alors d'activités métaphonologiques), syntaxique (activités métasyntaxiques), sémantique (activités métasémantiques) ou pragmatique (activités métapragmatiques). » (1990, 27)

3.2.11 Épilinguistique vs métalinguistique

Pour distinguer l'activité métalinguistique et l'activité langagière qualitativement différente qui est présente entre autres chez le jeune enfant, Gombert emprunte à Culioli[180] le terme d'épilinguistique qui désigne « "les activités métalinguistiques inconscientes", posant par définition que le caractère réfléchi ou délibéré est inhérent à l'activité métalinguistique au sens strict » (Gombert, 1990, 22). En d'autres termes, *épilinguistique* désigne :

> « […] des comportements précocement avérés qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques mais qui ne sont pas (et n'ont jamais été[181] […]) contrôlés consciemment par le sujet. Il s'agit en fait de manifestations explicites, dans les comportements des sujets, d'une maitrise fonctionnelle de règles d'organisation ou d'usage de la langue. » (1990, 27)

Enfin, ce qui caractérise les comportements épilinguistiques, ce sont « le niveau faible et souvent non spécifiquement linguistique des connaissances qu'ils supposent », « le manque d'intentionnalité » et « l'imbrication dans des contextes situationnels riches ». Sans utiliser le terme d'épilinguistique, Vygotski (1934/1985) développait déjà ce point de vue, insistant d'une part sur la dépendance de l'apprentissage linguistique par rapport à des facteurs externes, situationnels et d'autre part, sur le fait que l'apprentissage du langage, avant d'être conscient et actif, est d'abord inconscient et automatique.

3.2.12 Difficulté à attester du caractère conscient d'une activité mentale

Nous ne pouvons refermer ce cadrage définitionnel sans évoquer une difficulté de nature méthodologique et épistémologique sur laquelle bute tout chercheur s'intéressant à la conscience : comment mettre en évidence le caractère conscient d'une activité mentale ? Comment être assuré de sa présence et de son développement ? Concernant notre analyse de corpus, comment pouvons-nous mesurer qu'un élève traite (in)consciemment le matériau *phénomènes de stéréotypie ?* Si l'explicitation verbale (avant, pendant ou après l'action) atteste traditionnellement l'activité mentale, cette approche, comme le rappellent Gombert, Bucheton et Chabanne (2002) ou encore David (1996), n'est pas toujours satisfaisante dans la mesure où « la non-explicitation ne suppose pas obligatoirement la non-conscience »

[180] Culioli, A. (1968), « La formalisation en linguistique », in *Cahier pour l'analyse*, n°9, pp.106-117.

[181] En ce point, il y a divergence avec l'usage que font Chabanne et Bucheton du terme épilinguistique qui, chez eux désigne aussi les activités automatisées attestées chez le sujet plus expérimenté : « La question posée à la didactique reste celle des limites d'un tel travail métalinguistique et des conditions du passage aux automatismes épilinguistiques individuels. » (2002, 6) Pour notre part, nous nous en tiendrons à l'usage plus restreint que propose Gombert. Du même coup, nous distinguerons bien les termes automatique et automatisé, l'épilinguistique étant automatique mais non automatisé.

(Gombert, 1990, 23). Jaffré et Ducard (1996) font en outre remarquer que les commentaires, surtout chez l'enfant, peuvent être peu élaborés ou peuvent rester très conventionnels et coller au savoir scolaire enseigné/véhiculé/appris/attendu dans la classe. Lors de nos observations dans les classes, il nous a aussi semblé – c'est à vérifier – que les verbalisations des élèves dépendaient des modes d'enseignement-apprentissage pratiqués/dominants dans la classe : travail d'explicitation fréquent ou non, retour analytique sur son activité ou non, etc. Nous pensons que ceux-ci influent sur les résultats récoltés.

De plus, la verbalisation participe elle-même grandement au développement métalinguistique, notamment par la prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate que permet le langage et que l'école va chercher à développer. En situation de recherche didactique, on voit bien les deux fins que l'on peut attribuer à la verbalisation de l'action et les deux lectures que l'on peut en faire : soit elle atteste une capacité acquise, soit elle favorise son acquisition ; elle favorise soit l'observation, soit l'apprentissage[182].

Enfin, il semble que l'on ne puisse rien conclure sur la conscientisation à partir d'un constat d'automatisme – vu que celui-ci recouvre à la fois l'épilinguistique automatique et le conscientisé automatisé, si ce n'est que seul ce qui relève déjà de l'automatisme peut devenir ou être conscientisé[183].

3.2.13 Un modèle du développement métalinguistique chez l'enfant

Cette réserve étant émise, présentons le modèle que propose Gombert du développement métalinguistique chez l'enfant, en pointant une fois de plus quelques liens possibles avec le traitement de la stéréotypie.

Le modèle de Gombert, inspiré de celui de Karmiloff-Smith[184], se compose de quatre phases successives. La première, la phase *d'acquisition des premières habiletés linguistiques*, nous concerne peu, vu notre centration sur l'école primaire. La deuxième phase, dite *d'acquisition*

[182] Nous prolongerons ces observations lors de l'analyse des réponses des élèves aux questionnaires encadrant chacune des séquences de classe.

[183] Pour l'école, le rôle de la maternelle revient alors à automatiser des capacités linguistiques sur lesquelles pourront venir se greffer une conscientisation en lecture et en écriture (ou une lecture et une écriture conscientes).

[184] Karmiloff-Smith, (1986), « From meta-processes to conscious access: Evidence from metalinguistic and repair data », in *Cognition*, n°23, pp. 95-147; et Karmiloff-Smith, (1987), « Function and process in comparing language and cognition », in Hickmann (ed.), *Social and functional approaches to language and thought*, New York, Academic Press.

de la maitrise épilinguistique, correspond à une organisation des connaissances linguistiques en formes plurifonctionnelles déterminées par les contextes[185] et par la référence implicite progressive à un contexte prototypique stable. Cette deuxième phase débuterait assez tôt, soit « dès la remise en cause des premières habiletés linguistiques stabilisées par la prise en compte de modèles adultes plus longs et plus complexes » (1990, 249). Sans exposer à ce niveau le croisement possible de nos objets de recherche et des théories qui les accompagnent, nous nous permettons de citer les termes par lesquels Gombert spécifie « la principale caractéristique de la deuxième phase » (1990, 246), à savoir la référence pragmatique au contexte prototypique pour les formes linguistiques :

> « Avec la constitution d'un système de règles d'emploi de la forme linguistique concernée, l'enfant acquiert progressivement, au cours de cette phase, la possibilité de se référer implicitement à un contexte prototypique. Ce contexte, qui correspond au dénominateur commun des contextes réels les plus fréquents d'occurrence de cette forme, pourra servir de référence lorsque le contexte actuel n'est pas familier […]. » (1990, 245-246)

Le passage de ce contrôle stable et efficace à la phase suivante caractérisée par la métacognition, se fait par le biais d'incitations externes nouvelles qui vont rendre nécessaire le dépassement des prérequis épilinguistiques au profit d'une prise de conscience métalinguistique (1990, 246). Autrement dit, la phase trois, nommée logiquement *phase de l'acquisition de la maitrise métalinguistique*, est instaurée par « une nécessité de contrôle intentionnel de la stabilité acquise à la fin de la deuxième phase » (1990, 246), nécessité provoquée par des facteurs externes et non maturationnels.

Si l'accès à ce niveau de fonctionnement linguistique est facultatif[186], dans notre société, il est déclenché par l'importance accordée à la maitrise de la lecture et de l'écriture. Car, Gombert le rappelle[187], le développement métalinguistique est primordial dans l'accès à l'écrit qui requiert un plus haut niveau d'abstraction et d'élaboration que l'oral[188]. C'est en

---

[185] Ici et ailleurs dans le travail de Gombert, *contexte* semble être utilisé dans son sens générique pour désigner l'entour, la situation. Le contexte peut être aussi bien linguistique qu'extralinguistique, voire les deux (quand il s'agit du contexte d'énonciation (1990, 124).

[186] Gombert estime à titre d'exemple que, « […] pour nombre d'individus, les modifications formelles opérées sur les productions en fonction des caractéristiques de l'interlocuteur ne font jamais l'objet d'une prise de conscience et restent donc à un niveau épilinguistique. » (1990, 247). Il reste à souhaiter, au vu de des programmes scolaires intégrant l'étude de ce type de modification textuelle et au vu de la politique de l'école pour tous, que le jamais relève (peu à peu au moins) du passé…

[187] Gombert commence en effet son chapitre Développement métalinguistique et langage écrit par ce rappel qui, nous l'espérons, relève aujourd'hui de l'évidence, en renvoyant sur ce point à l'approche vygotskienne et aux travaux de Schneuwly et Bronckart.

[188] Ici comme globalement partout dans son ouvrage, on constate que le rapport entre l'écrit et le métalinguistique est d'abord formulé dans le sens de la nécessité d'une réflexion consciente pour

toute cohérence donc, vu l'acception rappelée ci-dessus du terme *métalinguistique*, qu'il aboutit, en accord avec Scardamalia et Bereiter[189], à la nécessité d'un contrôle conscient des différents aspects de l'activité linguistique « […] *à un moment ou à un autre de l'apprentissage, de l'initiation à l'activité scripturale à l'expertise dans la production de texte écrit*[190] […] » (1990, 220). Dans cette évolution, les capacités métaphonologiques, métasyntaxiques et métasémantiques, que Gombert suppose surtout nécessaires au début de l'apprentissage, laissent peu à peu la priorité aux capacités métapragmatiques et surtout métatextuelles (1990, 220).

Pour ce stade aussi, ce qu'avance Gombert ébauche des concordances théoriques avec des travaux sur les phénomènes de stéréotypie, et fait en outre écho à des interrogations soulevées lors de l'expérimentation en classes où les questions de l'utilité du passage à une explicitation forte de la stéréotypie, en d'autres mots, de l'articulation entre le déclaratif et le procédural se sont posées. À ce niveau, Gombert estime que .

> « […] la distinction entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales prend sens. Une chose est de connaitre les règles qui président à l'organisation formelle du langage, autre chose est d'en savoir contrôler délibérément l'application. […] [N]ous pensons que les connaissances métalinguistiques déclaratives précèdent le contrôle métalinguistique de l'application de ces connaissances. » (1990, 247)

Généralement, les auteurs situent les premiers fonctionnements « méta » vers 6-7 ans, parfois dès 5 ans, suite à un entrainement spécifique. C'est le cas, en métapragmatique, pour la prise en compte des paramètres de la situation d'énonciation.

> « C'est une fois de plus aux alentours de 6-7 ans que se manifestent des comportements révélant sans ambigüité un réflexion ou un contrôle du langage, en l'espèce des rapports existant entre le langage et son contexte d'émission. Cela se manifeste aussi bien dans ce qui concerne la maitrise des ambigüités référentielles

---

accéder à la manipulation de l'écrit. Or l'on sait combien, dans la perspective vygotskienne, le lien est réciproque, la pratique de l'écrit sous étayage favorisant la mise place de capacités métalinguistiques intervenant dans l'écrit(ure). Sans du tout suspecter Gombert de négliger cette réciprocité clairement posée par ailleurs (en pages 246-247 par exemple), cet ordre dans le dire nous semble signifiant d'une certaine proximité avec la conception cognitiviste d'une écriture insérée dans un ensemble de capacités cognitives (dont le modèle revu de Hayes, par sa minimisation de la spécificité de l'écriture, est certainement le meilleur représentant). L'approche vygotskienne, qui place l'écriture dans un statut d'outil cognitif, lui confère un rôle plus spécifique.

[189] Cette constatation valide la position de Daiute (1985) qui fait de « l'auto-contrôle » un facteur central du développement de l'écrit. (Gombert, p. 220, mentionnant Daiute, (1985), « Do writers talk to themselves ? » in Freedman, S. W. (ed.), *The acquisition of written language: Response and revision*, Norwood, Ablex. Auto-contrôle qui a ses limites vu la nécessité, en révision, d'un étayage instrumental/artefact ou humain, comme signalé plus haut.

[190] En italiques dans le texte initial.

> que pour la prise en compte par le jeune locuteur des caractéristiques des destinataires. » (1990, 157)

Toutefois cette capacité continue de s'amplifier jusqu'à l'adolescence « en fonction de leur complexité et vraisemblablement de leur familiarité pour l'enfant » (1990, 157).

De même, certains aspects de l'activité métatextuelle seraient plus tardifs. Gombert rapporte les résultats de différents travaux concernant la prégnance des caractéristiques spécifiques à chaque texte. Chez les jeunes scripteurs, la capacité d'identifier des textes repose plus sur les contenus que sur des critères d'organisation textuelle et est globalement jugée fragile et tardive (entre 11 et 15 ans selon les auteurs). Seul le récit semble constituer un type de texte plus identifié[191]. Faut-il en conclure que le travail sur les genres et les types de texte doit attendre le collège ou faut-il penser que l'étayage de l'enseignant va permettre l'accès à un tel travail métatextuel ? Ou faut-il privilégier l'idée (et le fait) que l'école élémentaire a pour mission de permettre à l'enfant de côtoyer un maximum d'écrits différents et de rendre certains fonctionnements textuels conscients ?

Enfin, le fonctionnement métalinguistique étant cognitivement très lourd, la dernière phase est celle de l'automatisation[192]. Ainsi, entre l'épilinguistique et cette phase finale d'automatisation, l'activité linguistique s'opère le plus souvent par automatisme et inconsciemment, dans le cursus du scripteur. Est-ce en partie pour cette raison que les élèves de primaire interrogés par David (1994) « parviennent difficilement à considérer l'écriture comme étant une activité de production fondamentalement métalinguistique, différente de la production orale » (1994, 7) ? Ce constat montre en tout cas la nécessité de faire évoluer les représentations des élèves[193] vers un niveau de conscience métalinguistique plus fort.

Pour en revenir à la question de l'automatisation, selon Gombert, c'est la répétition fréquente et efficace du fonctionnement métalinguistique qui permet peu à peu l'automatisation. En termes de progression, Gombert insiste d'abord sur le besoin d'entrainement des activités dites de bas niveau qui, de la sorte, vont peu à peu s'automatiser : « En écriture comme en lecture, un des points essentiels semble être la nécessité d'exercices pour automatiser les processus de bas niveau. » Leur automatisation va ensuite permettre le traitement des

[191] N'est-ce pas le plus travaillé à l'école ? L'impact du parcours scolaire des sujets sur leurs résultats dans des cadres expérimentaux n'est sans doute pas nul… Certains travaux en linguistique ont de plus montré d'importantes variations dans les résultats en fonction des types et des genres.

[192] Automatisation recherchée par l'école dans le programme de Maitrise de la langue du cycle 3.

[193] Et sans doute aussi des enseignants.

activités de haut niveau, plus complexes et tardives, intervenant de façon plus étalée sur l'ensemble du processus rédactionnel.

3.2.14 Angle didactique

Pour atteindre l'automatisation, Gombert préconise un renforcement des interactions entre les apprentissages de la lecture et de l'écriture, dans une logique de développement de la « littéracité », même si « rien n'établit l'existence d'un strict parallélisme entre l'acquisition de la lecture et celle de la rédaction écrite » (1990, 221).

Plus globalement, si nous nous permettons de situer ou de déplacer les propos de Gombert dans une perspective didactique, cela entraine non seulement de repenser l'articulation entre la lecture et l'écriture mais aussi de repenser les contextes d'enseignement-apprentissage qui, s'ils demeurent trop riches – nous dirions plus volontiers *trop porteurs* – peuvent renforcer l'épilinguistique fonctionnel plutôt que de pousser au métalinguistique qui ne s'enclenche que si l'activité et/ou la simplicité/la décontextualisation de la situation le nécessite(nt). Avec la difficulté supplémentaire, si l'on se réfère en plus à l'enjeu scolaire de construction de la complexité et de la multifonctionnalité du système langagier, de penser conjointement/d'articuler situation non porteuse ou trop étayante avec complexité/complexification de la tâche afin que soit ressentie la nécessité de l'écriture et du processus métalinguistique, et, sur le long terme, complexité et diversification du système langagier.

À ce double travail s'ajoute la nécessité de trouver le juste équilibre, la progression et l'agencement adéquats entre conscientisation et exercices pour automatiser (en sachant que, d'une part, ne peut être automatisé que le préalablement conscientisé et, d'autre part, ne peut être conscientisé que l'épilinguistique préalablement maitrisé).

En fait, l'institution scolaire ne néglige pas, loin de là, les métaconnaissances linguistiques, comme le fait remarquer Ducancel (1988) : elle prône bien l'enseignement de savoirs sur la langue et sur les textes. Les fluctuations et les désaccords portent sur les modalités à adopter (avant, pendant ou après l'écriture ; en lien direct ou non avec celle-ci ; en favorisant l'observation ou plutôt la répétition ou encore l'application ; etc.), comme nous l'avons évoqué précédemment. Au-delà des désaccords potentiels, il est sûr que ce vaste débat sur les modalités a tout à gagner de la prise en compte des connaissances sur les capacités développementales. Celles-ci fournissent en effet un repère de ce qu'un sujet mis hors

contexte scolaire (mais par ailleurs scolarisé dans notre société et culture occidentales[194]) est potentiellement capable de réaliser seul. Cette connaissance ne peut donc directement correspondre à un programme d'enseignement-apprentissage qui, principalement grâce à l'étayage, travaille dans le non encore acquis, dans la zone prochaine de développement.

3.2.15 Humour, détection d'incongruités et stéréotypes

Au titre de repère pour la didactique et de savoir important pour opérationnaliser les phénomènes de stéréotypie, nous avons trouvé, dans l'ouvrage de Gombert, une entrée inattendue, originale, trop peu divulguée certainement à une époque où l'on prône l'écriture parodique, le détournement des stéréotypes ou l'écriture d'invention à l'école, où la littérature de jeunesse préconisée en lecture à l'école primaire regorge de détournements de règles formelles, de jeux sur les normes, de décalages en tous genres par rapport au contenu attendu. Il s'agit d'études portant sur la perception et la production de l'humour ou d'actes en décalage volontaire par rapport aux règles morphologiques, phonologiques, lexicales, syntaxiques, pragmatiques et textuelles.

Concernant l'humour, Gombert est plus réservé quant à la pertinence scientifique de cette entrée car comment s'assurer de l'effet humoristique ? Un rire ou un sourire produit en lecture par le lecteur n'est pas toujours une garantie d'effet humoristique ou de perception de l'humour, et encore moins de son procédé. De plus, déterminer le caractère humoristique d'une situation est « largement empreint d'adultocentrisme » : « [t]elle situation, ou tel énoncé linguistique, sont réputés drôles parce que l'expérimentateur les trouve tels (ou parce qu'ils ont été empruntés à un ouvrage humoristique). » (1990, 154) En outre, sur le terrain didactique et en situation de production écrite, nous pensons que l'effet humoristique qu'estime avoir produit ou non un jeune scripteur relève parfois d'une appréciation personnelle non partagée qui, si elle n'est pas rattachée à des procédés explicites, va difficilement devenir le lieu d'un apprentissage.

Pour ces raisons au moins, il semble plus judicieux de s'attacher à constater chez le sujet une activité de « résolution de problèmes de détection d'incongruité », comme le propose Gombert (1990, 154). C'est exactement dans cette veine de prudence – à nos yeux gage de

[194] Même si Hayes (1995), notamment, place l'individu hors du contexte, force est de constater que les sujets étudiés, particulièrement les enfants, sont tous scolarisés. Notre question peut paraitre naïve, mais nous ne pouvons nous empêcher de nous interroger sur l'incidence des apprentissages scolaires sur le développement constaté. Un sujet apprenant à écrire dans un contexte scolaire différent va-t-il développer différemment ses capacités en littératie ? C'est l'éternelle question sur la part biologique et la part sociale du développement…

liberté interprétative – et de repli sur les procédés que va s'inscrire notre travail didactique sur la stéréotypie en littérature. Plutôt que de chercher à garantir un effet humoristique (ou tout autre effet), nous croyons plus opportun de rendre conscients des procédés linguistiques et des positionnements énonciatifs. En ce sens, se poser la question de savoir si un enfant de 6 ou de 9 ans est capable de percevoir et surtout de produire un traitement linguistique décalé nous semble bienvenu.

Par les travaux qu'il mentionne, Gombert fait ressortir l'idée selon laquelle la détection ou la production de décalages ou d'incongruités linguistiques d'une part réclament des capacités métapragmatiques importantes et, d'autre part, sont tardives, car particulièrement complexes et peu utiles à l'enfant[195]. Ceci ne signifie pas qu'il n'existe pas de conduites humoristiques ou détournées de type épilinguistique à un âge plus précoce. Toutefois il ne faut pas confondre manipulation ludique et prise en compte de la nature symbolique du matériau linguistique.

Ainsi, dans le modèle développemental de McGhee (1979)[196] caractérisé par quatre stades de type piagétien, sont signalés des détournements d'objets ou de verbalisations accompagnant l'action vers un an et demi - 2 ans (stade 1), des dénominations décalées (sans action dirigée vers des objets présents) vers 2 ans (stade 2), une sophistication plus grande des détournements et une réaction de rire face à une déformation phonologique ou à une invention de mot vers 3-4 ans (stade 3) et enfin, vers sept ans, une manipulation délibérée des ambigüités (stade 4).

D'autres travaux complètent ou nuancent ce modèle. Sinclair (1981)[197] montre qu'à 5 ans, l'incongruité dans de courts scénarios passe inaperçue dans 40% des cas, alors qu'à 7 ans, le « caractère bizarre » est presque toujours détecté. Pour ce qui est de l'humour reposant sur l'ambigüité lexicale, il n'est pas perçu avant 6-7 ans et celui sur l'ambigüité de structure avant 8-9 ans (dont la pleine maitrise ne serait atteinte qu'aux alentours de 10-12ans)[198]. En production, les violations de règles morphologiques utilisées par exemple dans le verlan sont

[195] Peut-être scolairement un peu plus « utile » actuellement qu'en 1990 vu l'entrée de la littérature de jeunesse dans les Programmes de l'école primaire.

[196] McGhee, (1979), *Humour: Its origin and development*, San Francisco, Freeman.

[197] Sinclair, (1981), « Children's judgements of inappropriate "speech acts" », in *International Journal of Psycholinguistics*, n°8, pp. 75-94.

[198] Van Kleeck, A. (1984), « Metalinguistic skills: Cutting across spoken and written language and problem-solving abilities », in Wallach, & Butler, (eds), *Language learning disabilities in school-age children*, Baltimore, Williams &Wilkins.

absentes à l'âge préscolaire. Quant aux violations volontaires de règles syntaxiques (pour créer un effet d'humour), elles sont très rares chez l'enfant, quel que soit son âge[199].

Ces quelques informations, trop peu nombreuses à notre goût, nous paraissent néanmoins susceptibles de nourrir le champ, mal défini, des pratiques scolaires d'écriture usant du décalage, du détournement, de l'incongruité comme d'un processus, central ou périphérique, d'écriture : écriture pastiche, écriture d'invention, écriture de soi, écriture parodique, écriture à la manière de, jeu d'écriture, atelier d'écriture… De plus, ce jeu sur les règles, en littérature de jeunesse, prégnant au point d'en être un trait saillant, rend la question non anecdotique. Elle est de surcroit représentative des préoccupations qui traversent les recherches sur l'écriture : le social et l'individuel, le produit et le processus.

Par ailleurs, l'évolution historique de la littérature de jeunesse, constatée sur une période de quinze ans, nous rappelle la nature incompressiblement sociale, culturelle et historique de cette pratique écrite. À nouveau donc, si la variable âge et développement cognitif est à prendre en considération, celle du milieu et de la nature socioculturelle de l'objet ne peut être négligée et réduite à la formulation d'un lien vraisemblable, hypothétique entre les expériences de l'enfant dans son milieu de vie et sa capacité de traitement des indices contextuels, comme le fait Gombert (1990, 157[200]).

C'est donc tout naturellement que nous allons étoffer ce cadre théorique par les conceptions vygotskiennes et socioculturelles de l'écriture. Des éléments ont déjà été mis en avant dans les points 1.1. et 1.2. qui précèdent. Il s'agira dès lors de les compléter en les situant dans le cadre présent des recherches sur l'écriture. Pour faire la transition entre l'approche cognitiviste de l'écriture, intéressante sur de nombreux aspects pour notre objectif de recherche, et le traitement de l'écriture en tant que pratique socioculturelle, nous commencerons par formuler six limites de la première approche, par rapport auxquelles, par la suite, nous pourrons aussi situer les approches suivantes.

[199] Hormis l'effet d'humour, il est vrai que les productions d'élèves de CM2 du corpus n'en présentent pas.

[200] « Il apparait toutefois que la capacité de traitement de ces indices contextuels continue à croitre jusqu'à l'adolescence en fonction de leur complexité et vraisemblablement de leur familiarité pour l'enfant. En ce qui concerne ce dernier point, il y a peut-être là une explication des différences interindividuelles relativement aux expériences offertes à l'enfant dans son milieu de vie » (Gombert, 1990, 157).

3.2.16 Limites de certaines approches en psychologie ou psycholinguistique cognitives

Dissociation des opérations

La première limite ou critique qui touche certains modèles à dominante cognitiviste concerne le découpage de l'écriture en un ensemble d'opérations particulières dissociées[201]. On peut douter de la pertinence de ce mode d'approche de l'objet « […] dès lors que des opérations complexes se trouvent isolées » (David, 1996, 18) et que l'étude de leur autonomie, de leur ordre d'apparition, de leur articulation et de leur actualisation dans une production singulière pose de nouveaux problèmes. « De fait, [comme signalé lors de la présentation des modèles d'Hayes et Flower], produire du langage écrit constitue une activité fondamentalement *sémiotique* dont on ne peut isoler les composantes ou privilégier l'une d'entre elles. » (David, 1996, 118) Par conséquent, il faut aussi critiquer les démarches didactiques qui, en se calquant sur ces travaux, proposent des démarches d'enseignement-apprentissage isolant fortement les phases ou les opérations.

L'adultocentrisme

La seconde réserve touche ce que Gombert nommait, dans l'étude de l'humour, *l'adultocentrisme*. Étudier le scripteur débutant ou l'apprenant scripteur en se focalisant sur les manques et les différences par rapport à ce qui a été mis en évidence chez l'adulte n'empêche-t-il pas de percevoir les spécificités de l'écriture chez l'enfant ? C'est le reproche que nous avons formulé face au modèle développemental de Berninger et Swanson. Cette question est évidemment cruciale pour notre perspective comme pour toutes celles qui ont pour objet ou qui visent les pratiques de jeunes scripteurs peu expérimentés. De façon plus générale, la référence à des pratiques expertes pour étudier l'enseignement/apprentissage au niveau primaire doit se faire, nous l'avons dit, avec prudence.

Place accordée au matériau langagier

Quant à la troisième limite, fréquemment formulée, elle consiste dans le faible poids accordé à l'analyse du traitement langagier, au matériau verbal[202] ou à la spécificité de l'activité

[201] Le fait d'isoler les composantes forme un des traits des modèles présentant une perspective modulatrice que Fayol définit aussi à l'aide de deux autres caractéristiques : ces modèles établissent des relations fonctionnelles entre ces composantes et une architecture contrainte des informations ; ces modèles postulent un processus de contrôle de la production par une instance autonome ou intégrée aux mécanismes, dont le rôle est à la fois de réguler et d'évaluer les produits (Fayol, 1995, 25-26).

[202] C'est pourquoi les travaux portant sur les unités langagières, sur les marques de surface textuelle, vues comme des traces des activités cognitives à la surface des différents types de textes, complètent

scripturale. Que sait-on de l'activité spécifiquement langagière ou de l'activité d'écriture à proprement parler ? Peut-on se contenter d'une spécificité communicationnelle comme le suggère Fayol dans la citation suivante :

> « En d'autres termes, ce qui caractérise une situation de production linguistique, c'est d'une part, le caractère interactif de la production et d'autre part, le fait que l'auteur de cette production doit adapter son message au destinataire tant sur le plan de la connaissance du domaine que sur celui de la connaissance linguistique estimée du destinataire. » (1996, 11-12)

De plus, ces interrogations nous renvoient à la question de la spécificité de l'écriture dans l'ordre langagier: écrire, est-ce utiliser un autre système langagier que celui de l'oral ? Le langage écrit est-il spécifique par rapport au langage oral ? Apprendre à écrire, est-ce développer un autre système ou un système différent ? On présente habituellement les modèles cognitifs comme éclairant le processus d'écriture, et même, pour être plus précis, l'activité rédactionnelle, postulant ainsi que les opérations ou les phases de l'écriture sont en partie au moins spécifiques. Or, « [l]es effets de planification, de calcul et de gestion que nous venons de décrire de manière globale ne sont nullement limités au "langage écrit" » (Schneuwly, 1988, 50). L'école, remarque encore Schneuwly (1988), semble encourager la production de « textes monologiques oraux »[203] (1988, 49, 50) complexes qui nécessitent eux aussi une planification, un contrôle et une gestion importante. En fait, « [i]l n'y a aucune raison de penser qu'ils se limitent à l'écrit » (1988, 50). C'est la complexité des situations de communication qui entraine un besoin de complexification et de diversification des opérations et non l'utilisation du mode écrit (d'ailleurs parfois jugé simple et oralisant). Commentant le second modèle de Hayes (1995), Barré-De Miniac fait clairement ressortir qu'il ne spécifie pas l'activité d'écriture :

> « Autrement dit, le modèle énonce clairement que les processus cognitifs activés lors de la production écrite ne sont pas spécifiques à l'écriture : ils entrent en jeu également à l'oral, mais aussi dans d'autres tâches non langagières. De ce point de vue, l'écriture n'est qu'un cas particulier du traitement de l'information. » (2000, 37)

Selon cette analyse, le recours à ces opérations et leur développement sont rattachés à des situations et non à l'écriture et à l'écrit lui-même. Dans ces situations, l'écriture devient un outil possible pour répondre à la complexité (recours aux brouillons, aux notes, aux

---

très utilement ces modèles. (voir notamment les travaux de l'équipe de Genève présentés par Dolz et Schneuwly dans le numéros 101 de la revue ELA, pp. 73-86).

[203] Nous utiliserions plus volontiers le terme de *monologal* pour désigner la situation de communication relevant du monologue.

schémas…), outil qui permet un échelonnement et un ralentissement de la planification et du contrôle.

> « Il est donc préférable de voir la nouveauté qu'introduit l'écriture au niveau du fonctionnement langagier non pas tellement comme le développement d'un nouveau système "langage écrit" que comme la possibilité d'acquérir et de développer de nouveaux systèmes de planification, de gestion et de contrôle du système de production langagier en général, oral et écrit. » (Schneuwly, 1988, 50-51)

D'où la nécessité à l'école, dans la perspective vygotskienne que nous prolongerons ci-après, de mettre en place des situations communicationnelles de plus en plus complexes qui vont rendre pertinent l'outil écriture[204].

Dans cette optique, le développement métalinguistique, en tant que constituant clé de la planification et du contrôle, n'est pas propre à l'écrit mais peut se développer grâce à l'écriture, plus adaptée à de nouvelles exigences situationnelles et cognitives. Ce déplacement des opérations de planification, de révision et de contrôle, ainsi que du développement métalinguistique, de l'écriture aux situations complexes, n'est pas sans conséquence. Il déplace la question de la spécificité de l'écriture en en faisant un outil. Il affirme la primauté situationnelle, qui n'est pas incompatible avec le point de vue de certains auteurs cités, puisque Gombert (pour le métalinguistique) comme Scardamalia et Bereiter (pour la planification) évoquent un déclencheur externe de l'ordre de la nécessité.

Cet aspect ou condition de *nécessité* d'apprentissage ou de développement mériterait de faire l'objet de davantage d'investigations car il revient fréquemment dans les travaux consultés. Sans tenter d'en esquisser les contours, signalons l'usage qu'en fait par exemple Orange, quand il prend pour référence l'apprentissage par problématisation développé par Fabre (1999) pour penser l'enseignement-apprentissage des savoirs en SVT[205] . Il convoque alors la notion d'*apodictique* pour signaler que les savoirs présentent un caractère de nécessité, dans un cadre problématique donné[206]. Dans cette logique d'apprentissage par problématisation, il s'agirait de problématiser les situations de communication mais aussi d'apprentissage ou de

[204] Bien qu'à ce niveau des raccourcis didactiques sont à réaliser dans le sens où il n'est ni nécessaire ni approprié de prendre constamment appui sur la nécessité situationnelle/communicationnelle pour justifier l'apprentissage de l'outil écriture. D'autant plus que, comme le note Fabre-Cols, les apprentis scripteurs peuvent être motivés tantôt par le désir d'apprendre, tantôt par celui de jouer ou de communiquer (2000, 18).

[205] Sciences de la Vie et de la Terre.

[206] « Des savoirs sont dits apodictiques s'ils présentent, dans un cadre problématique donné, un caractère de nécessité » (2007, 54).

mémorisation[207], de problématiser l'écriture, la planification ou la révision par la mise en place de situations scolaires où elles apparaissent apodictiques. Cette construction de la problématisation et de l'apodicticité ne peut être que co-construction ou construction conjointe entre le maitre et les élèves. Nous verrons, à propos de la stéréotypie, comment on peut la problématiser et quelle importance peut avoir une telle démarche. Nous nous pencherons également sur le caractère apodictique des phénomènes de stéréotypie : sont-ils apodictiques, en quoi et quelles conséquences didactiques en tirer ?

Pour en revenir au poids de la situation dans le recours aux opérations cognitives décrites, au niveau linguistique, la complexité des situations va de pair avec une nécessaire diversification dans l'usage des types de textes peu considérés dans les travaux de psychologie cognitive cités. En cela, il semble bien que ce soit une réduction de l'épaisseur linguistique (parfois cumulée à une méconnaissance du contexte ou à une faible considération pour la tâche) qui amène certains auteurs à ne pas envisager la question de la variation de leur modèle en fonction des types de textes ou des types de tâche d'écriture (notamment, Garcia-Debanc, 1996). Notre corpus étant avant tout constitué d'écrits poétiques assez éloignés de l'écriture argumentative, nous ne pouvons faire l'impasse sur cette question de la variation textuelle, car « [il] est probable que ce ne soient pas exactement les mêmes opérations qui soient requises pour la rédaction d'une justification écrite et pour l'écriture d'un texte poétique utilisant un matériau verbal contraint » (Garcia-Debanc ; Fayol, 2002, 46).

Et le contexte ?

Une quatrième remarque s'ajoute aux limites déjà évoquées (relatives à une approche modulatrice, adultocentriste, puis non spécifiquement langagière et scripturale) et les rejoint puisqu'elle concerne elle aussi les limites du point de vue cognitif pour la didactique. En effet, s'il est capital de mieux connaitre le fonctionnement et le développement cognitifs des élèves, la didactique ne peut le faire en ignorant ou en minorant le rôle joué par l'environnement institutionnel, culturel, historique. En didactique, l'individu, adulte ou enfant / élève, ne peut être pensé dans un isolement psychique. Ainsi Bucheton, quand elle questionne les modèles à dominante cognitiviste dans une perspective didactique, déplore le fait que ce type de modèle « […] gomme, neutralise tous les autres paramètres (affectif, sociologique, etc.) qui fondent aussi l'écrit » (1995, 43).

[207] Schneuwly (1988) parle de situation de communication mais il nous semble important d'élargir les situations et les enjeux d'écriture.

L'impact des pratiques et du contexte social sur le fonctionnement cognitif doit être interrogé, ce que ne fait précisément pas Hayes (1995) quand il considère la motivation comme une propriété de l'individu et non comme relevant d'une interaction entre l'individu et son environnement. Ce qui fait dire à Barré-De Miniac que « [d]ans ce nouveau modèle la notion de *rapport à l'écriture* ne trouve plus sens […] » (2000, 37). De plus, dans notre perspective didactique s'intéressant à l'écriture à l'école primaire, on sait combien l'activité enseignante, l'aide que propose le maitre, la situation qu'il élabore sont essentiels et doivent être interrogés.

Remarque méthodologique

Par ailleurs – et ceci constitue l'avant-dernière remarque – à toutes ces considérations didactiques se superpose un problème méthodologique : puisque les chercheurs ne prennent pas en considération les apprentissages scolaires des sujets, on ne peut dire avec certitude si les données recueillies décrivent le développement « naturel » ou bien des acquis scolaires. Toutefois, en amont de ce qui semble être pour certains une faille méthodologique, de façon plus fondamentale, est-il pertinent de distinguer ces deux modes de développement (naturel et social/par apprentissage scolaire) dans le cas de l'écriture ? Bronckart répond par la négative en avançant un argument d'une pertinence évidente : « Il n'existe pas de développement spontané à l'abri des influences sociales et donc à l'abri des apprentissages scolaires » (1988[208]) C'est une des raisons pour lesquelles le cadre vygotskien qui suivra, plaçant le rôle de l'école au centre du développement historico-culturel, nous fournira un modèle de l'apprentissage et du développement (notamment scriptural) avec lequel notre perspective didactique pourra plus largement entrer en dialogue.

P*ortée des travaux pour la didactique*

Enfin, ultime remarque, si ces modèles ne se sont pas préoccupés directement de la question de l'enseignement et de l'apprentissage (ce dont on ne peut leur faire le reproche), choisir d'intégrer cette dimension mène à une nouvelle interrogation, cruciale, sur la portée de l'étude faite par Gombert pour la didactique : « […] est-ce qu'apprendre se réduit à prendre conscience de ? Est-ce qu'apprendre à écrire passe d'abord et avant tout par le développement métalinguistique, conçu comme la mise à distance de son propre écrit et de celui des autres, le contrôle conscient et permanent de ses actes de parole ? » (Bucheton, 1995, 4). Certes, dans les travaux de Gombert, comme dans d'autres que nous avons évoqués,

[208] Point de vue de Bronckart mentionné (sans référence précise) par Piolat et Dabène dans leur « Synthèse des débats » sur les opérations en jeu dans les activités d'écriture (in *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits,* 1988, 272).

l'accent est mis sur le contrôle cognitif de l'écriture, sur le développement métalinguistique nécessaire, mais quel est le rôle précis de cette fonction dans le processus d'apprentissage de l'écriture ? En interaction avec quelle(s) autre(s) dimension(s), peut-être tout aussi incontournable(s), se déploie-t-elle de façon optimale ? Nous prolongerons cette réflexion dans l'approche historico-culturelle de l'écriture.

Ces dernières remarques ne doivent cependant pas minorer l'intérêt pour la didactique des travaux cognitivistes qui permettent de mieux saisir la complexité de l'activité notamment scripturale demandée aux élèves, d'ajuster et d'interroger en conséquence les pratiques enseignantes, et d'envisager, voire de concevoir des aides permettant aux élèves non seulement de résoudre les problèmes que pose l'écriture comme le fait l'expert (dans le modèle de Hayes et Flower) mais aussi de problématiser[209] l'écriture, ses processus et les choix d'écriture. En outre, si la didactique a besoin de penser avec la diversité, elle a aussi besoin de penser des invariants, ce que propose de faire la psychologie lorsqu'elle s'intéresse à l'activité bien plus qu'aux pratiques scripturales. Cette perspective envisageant l'activité est à ce titre jugée nécessaire par Reuter.

> « […] pour maintenir une référence forte à la discipline scolaire qui ne peut s'en passer pour des raisons d'*économie* (la nécessaire sélection des enseignables), de *durée institutionnelle* (éviter l'obsolescence trop rapide des enseignables), de *position* (garantir la distance face aux pratiques sociales courantes[210]), de *neutralité revendiquée* (face à la diversité socialement marquée des pratiques) » (2002, 32).

3.3 Une dynamique historico-culturelle

Pour comprendre le mécanisme psychique complexe de l'écriture ainsi que son lent et progressif développement, une deuxième approche consiste à envisager le matériau écriture, les pratiques qui y sont liées, l'activité psychique qu'il postule et son développement comme présentant à la fois un caractère social, historique et culturel. Dans la mesure où cette approche, ancrée dans la théorie historico-culturelle développée par Vygotski, a déjà fait l'objet d'explicitations, la présentation qui va suivre sera, en quelques points, relativement brève. Sa longueur ne sera donc pas proportionnelle à l'influence de cet apport théorique sur notre travail. Précisons encore que, pour cette approche de l'apprentissage et du développement de l'écriture et pour les questions de son enseignement, nous ferons référence

[209] Nous reviendrons sur la problématisation et ses liens avec l'apprentissage.

[210] « Sur la "bonne position" du savoir à enseigner, voir Chevallard 1985 » (bas de page noté dans la citation de Reuter).

à des écrits de Vygotski, mais également à de nombreux travaux commentant ou prolongeant son œuvre, ou s'inscrivant juste dans cette perspective développementale.

3.3.1 Caractère historique

Comme nous l'avons montré, l'écriture a fortement évolué au cours de l'histoire : ses formes, ses pratiques et ses fonctions actuelles ne lui sont pas attachées de façon invariante. Jusqu'au XIIe ou XIIIe siècle par exemple, l'écriture est avant tout transcription d'un texte oral dicté. À cette époque, rappelle Schneuwly, «[l]es textes écrits sont encore simples, nécessitent peu de structuration et peuvent fonctionner selon un mode proche des pratiques orales habituelles » (Schneuwly, 1995, 74). Quelques siècles plus tard, écrire ne consistera plus à transcrire de l'oral. Écrire devient produire, agir, réfléchir. Le texte se complexifie et se diversifie, l'écriture aussi. Du même coup, cette activité en mouvement nécessite de nouvelles capacités psychiques, conférant à l'écriture un rôle de moteur dans le développement psychique[211] au sein duquel les fonctions supérieures sont des constructions historiques : « […] elles ne sont pas "déjà là" dans le biologique. Il s'agit de nouveautés créées au cours de l'histoire des sociétés humaines » (Brossard, 2004, 207).

Cela signifie que l' « ordre scriptural » des pratiques langagières (Dabène, 1995), décrit comme nécessitant et rendant possible « la transformation profonde du fonctionnement langagier au niveau psychique » (Schneuwly, 1995, 76), notamment par des mécanismes de planification et de contrôle rendant le texte autosuffisant et non immédiatement dépendant de la situation externe à l'écriture, est historiquement situé. En référence à Coulmas[212], Brossard rappelle qu' « [u]n système d'écriture est un ensemble de règles d'usages historiquement produites » (2004, 161).

Plus généralement, pour prendre en compte toutes les pratiques scripturales et pas seulement celles qui sont valorisées par l'école, relevons que l'évolution historique de l'écriture s'est orientée et continue de s'orienter vers des « genres seconds » bakhtiniens, qui constituent selon Schneuwly l' « ordre scriptural », mais qu'elle est aussi marquée par un renforcement et une diversification des genres bakhtiniens dits « premiers »[213], plus liés au contexte d'échange (comme ce peut être fréquemment le cas dans les échanges informatiques du type courriel ou chat).

[211] Nous y reviendrons.

[212] Coulmas, (1989), *The writing systems of the world*, Oxford, Blackwell.

[213] La question des genres bakhtiniens sera approfondie un peu plus tard.

3.3.2 Fondement social

Cette évolution à dimension historique est doublement dépendante du social car l'écriture se perpétue par transmission sociale – transmission qui revient principalement à l'école – et est elle-même constituées d'expériences, de pratiques et de discours d'autrui existants, sans cesse en mouvement et qui la font évoluer. En cela, les textes produits ainsi que le développement de l'activité d'écriture ont un statut socioculturel[214].

En termes de recherche et de méthodologie, l'impact de cette construction sociale de l'écriture est considérable. En effet, font alors partie du processus scriptural des éléments externes, sociaux, parmi lesquels figure en première ligne l'interaction entre le scripteur (apprenant) et l'enseignant (ou tout autre acteur impliqué dans le processus). Autrement dit, il s'agit alors de considérer et d'élucider l'effet de l'enseignement et de son contexte sur le développement du processus scriptural. Concrètement, ces deux paramètres se déclinent en de nombreuses variables. Du côté de l'enseignant, par exemple, peuvent entrer en jeu son parcours et ses expériences, ses valeurs, son rapport à l'écriture, ses représentations des élèves et de l'apprentissage scriptural, etc.

Par ailleurs, dès l'instant où les situations sociales font partie du modèle scriptural, l'écriture devient liée aux diverses pratiques langagières d'une société et perd du même coup son caractère purement homogène. Ceci fait dire à Schneuwly que « **[l]e**[215] langage écrit n'existe pas ; il nait d'emblée polyglotte » (1988, 49). Formulée en termes didactiques, cette remarque amène à s'interroger sur la place et le traitement à accorder, d'un côté, à la variation ou à l'hétérogénéité scripturale et, de l'autre, à la part de stabilité langagière.

Pour clore ce point, précisons enfin que Piaget reconnaissait, lui aussi, au facteur social une force déterminante dans le développement enfantin. Mais, comme l'explique très clairement Vygotski (1934/1997, chap. 2), cette force est perçue comme contraignante, extérieure à l'enfant et opposée au facteur biologique conçu comme initial et intrinsèque à l'enfant. Chez

---

[214] Concernant le rapport entre le social et le culturel, Vygotski note dans un écrit de travail, récemment traduit en français, ceci : « Le mot social appliqué à notre objet a plusieurs significations : 1) la signification la plus générale – tout ce qui relève de la culture est social […]. » (1929/2004, 235). Plus loin, à propos du développement culturel, Vygotski prolonge cette idée et l'enrichit en précisant le principe fondateur, dans sa théorie développementale, de l'interaction entre la phylogenèse et l'ontogenèse : « Le développement culturel est un développement social au sens large […]. Dans le cas du développement culturel, une relation entre la phylogenèse et l'ontogenèse est différente de celle du développement organique. […] dans le développement culturel de l'individu, il se produit une véritable interaction entre la phylogenèse et l'ontogenèse […] » (1929/2004, 236).

[215] En gras dans le texte de Schneuwly.

Piaget, « [l]e social agit par la contrainte comme une force extérieure, étrangère à l'enfant, qui refoule les modes de pensée propres à celui-ci et correspondant à sa nature interne et les remplace par des schémas de pensée qui lui sont étrangers et lui sont imposés de l'extérieur » (1934/1992, 119). Dans les premiers écrits de Piaget que Vygotski commente[216], le développement du sujet tend, par la contrainte et la pression[217], vers le social et non vers l'intériorisation et la transformation personnelle du social, comme chez Vygotski qui, dans un autre texte, l'énonce en une seule phrase et avec une grande clarté : « L'individuel chez l'homme n'est pas le contraire du social mais sa forme supérieure » (1929/2004, 236).

Si l'on répercute cette vision du développement au niveau du développement scriptural et du rapport à l'écriture[218], d'un côté le sujet scripteur devrait tendre vers un développement scriptural et un rapport à l'écrit de plus en plus socialisé et contraint, de l'autre vers un développement et un rapport de plus en plus personnel, distancié et intériorisé[219]. Bien que les deux conceptions paraissent compatibles avec un travail scolaire de la stéréotypie, nous privilégions la seconde, plus en adéquation avec le modèle développemental ici présenté, mais sans pour autant nous opposer à la première : l'intérêt n'est pas de s'inscrire dans l'une ou dans l'autre mais de voir en quoi la première relève finalement de la seconde comme contrainte imposée à soi-même, et donc intériorisée.

Ce choix n'est pas sans conséquences pour ce qui concerne les divers traitements qui seront accordés aux phénomènes de stéréotypie et les choix d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture qui en découleront. En effet, sans entrer maintenant dans le vif du sujet (et au risque d'être ici quelque peu caricaturale), l'on peut déjà dire que l'appropriation d'éléments stéréotypés (locutions figées, trames narratives, règles des genres, contenu thématique …) est tout aussi susceptible de nourrir la mise en place d'une écriture de plus en plus normée, socialisée ou socialement valorisée que de nourrir un rapport à l'écriture peu à peu plus personnel et intériorisé. Autrement dit, le travail scolaire de la stéréotypie peut avoir pour

[216] Vygotski fait ici principalement allusion à l'ouvrage de Piaget *Le langage et la pensée chez l'enfant*, paru chez Delachaux et Niestlé en 1923.

[217] Ce qui, selon Vygotski, rapproche Piaget de la psychanalyse « […] qui considère, elle aussi, le milieu social comme quelque chose d'extérieur à l'individu, exerçant une pression sur celui-ci, et le forçant à réfréner ses penchants, à les modifier, à les orienter dans des voies de détour. Contrainte et pression, voilà les deux mots qui reviennent sans cesse dans ce livre dès qu'il s'agit de décrire l'influence du milieu social sur le développement de l'enfant » (Vygotski, 1934/1997, 119).

[218] Ce volet de la compétence scripturale, dont nous avons jusqu'ici peu parlé, sera développé de façon spécifique plus loin dans ce chapitre.

[219] Nous aurions tendance à croire que le premier de ces deux rapports à l'écriture constitue une tendance lourde dans le système scolaire, alors qu'au sein des travaux de didactique, les deux nous semblent représentés, avec sans doute même une considération plus importante pour le second rapport.

visée soit une acquisition ou un renforcement de normes et de contraintes scripturales socialement partagées – normes que sert très souvent la stéréotypie, soit l'élaboration progressive d'un usage plus distancié, plus libre et personnel de la stéréotypie sémiotisant l'écriture (usage qui n'exclut pas pour autant la maitrise des normes), soit les deux. Et l'on peut faire l'hypothèse que les modalités didactiques préconisées varient, au moins partiellement et de façon plus ou moins consciente de la part des enseignants, en fonction de la visée. Dans notre cas, il sera intéressant d'observer, lors de l'opérationnalisation, si la conceptualisation et la conscientisation des phénomènes de stéréotypie, toutes deux centrales dans la théorie vygotskienne, seront ou non au cœur des pratiques enseignantes, ce qui motive les enseignants à y recourir ou non. Nous aborderons aussi la question de l'incidence de leurs choix sur l'apprentissage escompté mais avec beaucoup de prudence, parce que les paramètres influant sur l'apprentissage sont multiples et que notre objectif ne consistait pas à les isoler.

3.3.3 Développement interne dépendant de l'extérieur : rapport entre développement et enseignement

Présentant et commentant la pensée vygotskienne, G. Vergnaud (2000) met en avant le fait que, pour Vygotski, il n'est pas question de saisir un développement cognitif indépendamment des apprentissages scolaires[220]. Dans ce cadre, le rôle de l'enseignement, appelé « le développement artificiel de l'enfant » (Vygotski, 1930/1985[221], 45), constitue un élément clé pour penser l' « auto-mouvement » du développement comme induit de l'extérieur. Le développement est ainsi « […] le résultat d'une contradiction entre les capacités déjà acquises d'un élève et les exigences extérieures qui s'imposent à lui. C'est ainsi que peut être défini le rapport entre enseignement et développement […] » (Schneuwly, 1995, 90).

[220] Ceci ne signifie pas qu'il n'y a pas développement sans école : « […] il y a une dialectique "apprentissage/développement" antérieure et extérieure à l'école. Mais sans les apprentissages scolaires le développement serait "autre", les fonctions psychiques auraient un autre destin » (Brossard, 2004, 207).

[221] Vygotski, L.S (1930/1985), « La méthode instrumentale en psychologie », in Schneuwly, B. et Bronckart, J. P. (dir.), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

Et Schneuwly d'expliciter ce rapport entre enseignement et développement où se situe précisément notre travail de terrain qui, bien qu'il se focalise davantage sur l'enseignement, ne prend totalement sens que dans une perspective développementale[222] :

> « [...] [I]l y a, d'une part, l'enseignement qui devance le développement, qui donne à l'enfant des outils et des contenus nouveaux, qui le place dans des situations inhabituelles qu'il n'arrive pas à résoudre seul. Et il y a d'autre part, le développement qui […] consiste en la transformation du mode de fonctionnement psychique dans un domaine donné. Celle-ci ne peut s'opérer que grâce à la tension existant entre ce qui est, ce qui va, peut ou doit être […]. » (Schneuwly, 1995, 90-91).

C'est exactement dans cette tension[223], dans ce rôle outillant de l'enseignement – auquel il revient, rappelons-le, d'orchestrer l'apprentissage de l'écriture – que nous plaçons notre travail didactique sur la stéréotypie. Qu'il s'agisse, par exemple, de l'accès aux stéréotypes attachés aux genres seconds en tension avec des genres premiers, qu'il s'agisse de la tension entre une représentation stéréotypée de l'écriture (ou d'un de ses aspects) et une autre représentation (peut-être elle aussi stéréotypée) attendue à l'école.

Développer des compétences scripturales passe par cette tension entre ce qui est, ce qui va, ce qui peut et doit être, entre un rapport immédiat avec des stéréotypes quotidiens et un rapport à eux plus distancié, décentré, autonome ou ouvrant à une autre fonctionnalité. Cette tension développementale est, nous en faisons l'hypothèse, d'autant plus prononcée et empreinte de résistance que l'on a affaire à des phénomènes de stéréotypie qui sont par définition, nous y reviendrons, prégnants et partagés.

Cette transformation interne trouve son origine, nous l'avons dit, dans des interactions sociales principalement scolaires qui, source de tension, la motivent, la permettent et la favorisent. Ainsi envisagée, la question pour notre démarche sera de voir comment les enseignants amèneront, dans les valeurs et les choix pédagogiques qui sont les leurs, dans les programmations et dans l'interaction, ce besoin d'un travail de la stéréotypie en vue d'une mise en tension et d'une transformation des compétences scripturales.

---

[222] Si le développement ne sera /n'est pas au cœur de notre expérimentation, ce n'est pas par manque d'intérêt pour cette visée scolaire mais, comme dans la plupart des cas, par manque de moyens. Comme rappelé au colloque de la DFLM (Didactique du Français Langue Maternelle) consacré en 2002 à l'écriture, cela nécessite le suivi longitudinal de cohortes d'élèves, l'isolement et le jeu sur/la prise en compte de nombreux paramètres influant sur l'acquisition de l'écriture.

[223] Cette tension est-elle de l'ordre de la continuité ou de l'ordre de la rupture ? Nous reviendrons sur cette question, source de désaccords entre certains auteurs, lorsque nous traiterons de la stéréotypie.

Néanmoins, malgré l'unité avec laquelle Vygotski invite à penser l'enseignement, l'apprentissage et le développement comme s'inscrivant dans un même mouvement, il est capital, notamment dans l'analyse des résultats scolaires, dans le traitement de l'évaluation des élèves ou encore dans l'analyse des productions recueillies dans notre corpus, de garder à l'esprit le fait qu'il n'y a pas synchronisation entre ces processus. « Le développement s'effectue selon d'autres rythmes, si l'on peut ainsi s'exprimer, que l'apprentissage », écrit Vygotski (1934/1998, 348). Cela signifie qu'il est vain de chercher à faire coïncider les programmes scolaires avec le développement propre à l'enfant, et vice versa :

> « Le développement n'est pas subordonné au programme scolaire, il a une logique interne. Personne n'a démontré que toute leçon d'arithmétique peut correspondre chaque fois à un pas dans le développement […]. L'existence d'une parfaite correspondance entre l'un et l'autre processus tiendrait du miracle. L'investigation montre l'inverse : les deux processus sont en un certain sens incommensurables dans l'acception propre du mot. […] [A]u moment de l'assimilation d'une opération arithmétique, d'un concept scientifique, le développement de cette opération et de ce concept, loin de s'achever, ne fait que commencer, la courbe du développement ne coïncide pas avec celle de l'étude du programme scolaire ; il s'avère en outre que pour l'essentiel l'apprentissage devance le développement » (1934/1992, 348).

Et une page plus loin, Vygotski conclut par ces mots :

> « Nous pourrions formuler les choses ainsi : il y a un processus d'apprentissage scolaire ; celui-ci a sa structure interne, son enchainement, sa logique de développement ; et intérieurement, dans l'esprit de chaque écolier pris isolément, il y a en quelque sorte un réseau interne de processus qui, bien qu'ils soient suscités et mis en mouvement au cours de l'apprentissage scolaire, ont leur logique propre de développement. » (1934/1992, 349-350)

Ce point de vue situe bien la zone d'influence de l'école[224] sur le développement et rappelle également que, si l'école, dans ses programmes et dans la formulation de ses compétences, est bien obligée, par mesure d'efficience, de s'appuyer, en partie au moins, sur la représentation d'un élève type, au-delà de toutes les disparités et singularités existant entre les élèves, le développement, lui, renvoie inévitablement à la singularité de chaque individu. Le socle commun (2007), défini comme une base commune pour tous les élèves, se situe dès lors bien du côté de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire et non du côté du développement, même s'il en a la prétention[225].

[224] À souligner dans une période où les conceptions innéistes ou « réductionnistes », en vogue outre Atlantique, commencent à se répandre en Europe.

[225] Prétention ou visée sans doute nécessaire pour ne pas couper l'enseignement et l'apprentissage scolaire du développement de l'individu, mais prétention dangereuse et à préciser (afin d'en réduire les

Dans les mêmes pages, Vygotski ajoute que la non-coïncidence entre enseignement et développement concerne aussi le découpage disciplinaire :

> « […] [L]e développement mental de l'enfant n'est pas compartimenté et ne s'opère pas selon le système des disciplines scolaires. […] *La pensée abstraite de l'enfant se forme lors de toutes les leçons* et son développement ne se décompose nullement en processus séparés correspondant aux différentes matières entre lesquelles se répartit l'apprentissage scolaire.[226]» (1934/1992, 349)

L'apport de Vygotski en ce qui concerne le rôle de l'enseignement et les rapports de l'enseignement avec le développement est capital, et l'oppose aux approches cognitivistes et modularistes de la psychologie, qui ne prennent pas en compte l'enseignement dans le processus de développement. Chez Vygotski, on l'aura compris, cette présence du scolaire comme facteur-clé dans le développement, notamment des capacités scripturales et textuelles (et plus généralement des fonctions psychiques supérieures), est légitimée par la vision d'un sujet historiquement et culturellement situé, qui acquiert l'écriture en interaction avec les acteurs scolaires, dans un mouvement interne d'auto-développement (et non par une « implantation » réalisée de l'extérieur).

On comprend dès lors aisément pourquoi Brossard parle de Vygotski comme d'un psychologue du développement qui accorde aux apprentissages scolaires une place essentielle et qui, bien que non didacticien, partage avec ceux-ci deux fondamentaux, l'un concernant le rôle de l'école et l'autre le choix pédagogique d'appropriation active par l'élève :

> « […] [D]' une part il s'agit au cours d'un enseignement-apprentissage de rendre possible l'appropriation par les élèves de concepts scientifiques produits historiquement et donc par définition extérieurs aux champs d'expériences habituels des élèves. D'autre part il ne peut s'agir pour ces deux domaines de réflexion que d'une appropriation active de la part de l'élève. En un mot il s'agit pour les uns et pour les autres d'une approche constructiviste des apprentissages : le problème de la conceptualisation[227] étant dans les deux cas central. » (Brossard, 2004, 200)

---

effets pervers) dans la mesure où il ne faudrait pas laisser croire que l'un correspond à l'autre ou y mène directement.

[226] Néanmoins le travail de catégorisation du monde à l'école maternelle pourrait favoriser, d'après Vygotski toujours, le découpage disciplinaire ultérieur (voir Vygotski (1935/1994), « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire », in *Société française*, n°2 (52), pp. 35-45.

[227] Nous envisagerons ce point plus en détails ci-après.

Et l'on comprend aussi pourquoi Schneuwly va même jusqu'à faire de Vygotski le premier didacticien ou le père de la didactique[228].

L'on peut toutefois faire remarquer que Vygotski ne s'attarde pas sur les écarts importants pouvant exister entre l'enseignement et l'apprentissage, et il n'est pas le seul, loin de là, comme en témoigne l'utilisation fréquente en didactique des deux termes joints par un trait d'union (*enseignement-apprentissage*)[229]. Or, même quand l'un et l'autre se trouvent liés, ils ne le sont pas ni manière automatique ni de manière réversible. À ce sujet, les réflexions menées autour du concept de transposition didactique, sur lequel nous reviendrons en détails dans la partie méthodologique[230], ont notamment permis d'étoffer et de nuancer cet « ensemble » en le décomposant en objet à enseigner, enseigné, à apprendre et appris. Cependant aujourd'hui encore, le passage de l'un à l'autre est mal connu, peu étudié. Est ainsi régulièrement déplorée la méconnaissance des pratiques effectives d'enseignement[231].

3.3.4 L'écriture : une capacité psychique et un outil de développement psychique

La construction des capacités du sujet, qui permet, mais de manière non systématique ou mécanique, le développement des fonctions psychiques supérieures, se réalise par l'appropriation d'outils culturels et d'œuvres, transmis de façon privilégiée (mais non exclusive) par l'école.

---

[228] Conférence faite à Lausanne, avec Thévenaz-Christen, au Séminaire international Vygotski (décembre 2006), intitulée « Méthodologie et méthode – ou la question de l'unité d'analyse. Réflexions à partir de la discipline "Didactique" ».

[229] Et nous n'échappons pas à cette observation.

[230] Partie 2.

[231] Remarque faite notamment par Schneuwly en conclusion du colloque de la DFLM L'écriture et son apprentissage. Questions pour la didactique, apports de la didactique (voir *Repères* n°26/27, p. 326-327).

Arrêtons-nous quelques instants sur ce concept d'*outil* ou d'*instrument*[232] dont se sert[233] Vygotski pour décrire le développement des capacités humaines. Ce concept nous intéresse à double titre : d'abord pour envisager l'écriture, que Vygotski range parmi les outils ou instruments psychiques/psychologiques[234] (au même titre que les schémas, les formes de comptage et de calcul, les plans…) ; ensuite parce que nous avons pour visée d'explorer les possibilités qu'offre la stéréotypie comme outil d'écriture. C'est pourquoi, ci-dessous puis dans la subdivision suivante, nous aborderons l'outil dans ces deux directions en tentant de répondre successivement à deux questions : Comment se définit, se caractérise l'outil dans l'approche vygotskienne ? En quoi l'écriture est-elle un outil psychologique ?

Du côté de l'écriture, on a évoqué le fait que son évolution, l'évolution des techniques (papier plus lisse, imprimerie…)[235] et de ses fonctions, évolutions elles-mêmes suscitées par de nouvelles situations, appellent un processus de transformation, de complexification ou de diversification aux niveaux pratique et psychique : les pratiques scripturales évoluent, les capacités psychiques évoluent, chacune étant impliquée dans l'évolution de l'autre. C'est dans cet enchevêtrement que se situe la fonction psychiquement outillante de l'écriture dont rendent également compte Olson (1994/1998) et Goody (1977/1979, 1968/2006).

Pour montrer cette fonction d'outil psychique de l'écriture, outre le point de vue historique et l'étude de l'incidence de l'écriture sur les hommes et les sociétés, Vygotski étudie longuement l'entrée dans l'écrit, c'est-à-dire le passage d'un « langage » exclusivement « oral » à un « langage » également « écrit »[236] chez l'enfant. Chez celui-ci, selon Vygotski,

---

[232] Dans les traductions françaises de l'œuvre de Vygotski comme dans les commentaires faits sur son œuvre, les termes *outil* et *instrument* sont tous deux utilisés et semblent le plus souvent équivalents. Par contre, dans les travaux de Rabardel (1997, 1999/2002), qui poursuit la réflexion débutée par Vygotski sur les instruments psychologiques, on trouve un emploi différencié de ces deux termes : l'outil désigne d'abord un artefact (objet fabriqué) et ne devient instrument que « […] lorsqu'il est associé à l'activité des utilisateurs de l'outil » (Vergnaud 2000 : 85, renvoyant à l'article de Rabardel publié dans *Avec Vygotski* (1999/2002). En parallèle, les équipes genevoise et bordelaise privilégient, semble-t-il, le terme outil (Alcorta, 1998 ; Brossard, 2004 ; Jaubert, 2007 ; Scnheuwly, 1995, 2006 ; Wirthner, 2007…). Pour notre part, malgré l'intérêt que nous portons aux travaux de Rabardel, nous continuerons à privilégier le terme outil.

[233] L'outil remplit donc sa fonction d'outil !

[234] Ces deux termes semblent eux aussi pouvoir se substituer l'un à l'autre dans les traductions de Vygotski et dans les travaux sur son œuvre.

[235] Schneuwly invite à ne pas sous-estimer les effets des évolutions techniques sur le processus d'écriture : « […] [I]l semblerait que l'invention de la plume en acier ait été un facteur facilitant l'enseignement de l'écriture pour tous : préparer des plumes d'oies pour une classe de 100 élèves était décidément impossible. » (1995, 79)

[236] Ici comme presque partout ailleurs dans la théorie vygotskienne, le terme langage mériterait une mise entre guillemets car les traductions françaises de l'œuvre de Vygotski donnent le mot de *langage* là où on s'attendrait à voir le mot langue ou discours. Il semble en tout cas que la différence entre

le langage écrit provoque une véritable révolution du fonctionnement langagier et cognitif. « […] [I]l [le langage écrit] permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral. » (Vygotski, 1934/1985, 261). Apprendre à écrire ou s'approprier l'écriture devient alors « […] un processus complexe qui est à la fois la condition et le résultat de la construction de nouvelles capacités langagières qui révolutionnent le fonctionnement psychique » (Schneuwly, 1995, 83).

Ainsi, historiquement comme chez l'enfant (ou tout autre scripteur débutant), le passage à l'écriture

> « […] nécessite et rend possible 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[237], des mécanismes de contrôle qui ne sont plus extérieurs (à savoir, notamment, les réactions des autres) et qui portent sur le texte lui-même, la capacité d'utiliser des formes langagières qui permettent d'agir dans des situations communicationnelles inédites. Quand l'écriture entre dans la langue et que, psychologiquement, elle devient langage au sens plein, un nouvel ordre de pratiques langagières s'établit que certains appellent scriptural […] » (Schneuwly, 1995, 76).

D'où l'idée chez Vygotski que « […] l'utilisation du langage écrit suppose un rapport avec la situation fondamentalement différent de celui qui existe dans le cas du langage oral, elle requiert un rapport plus indépendant, plus volontaire, plus libre »[238] (1985, 261). Il n'est dès lors pas exagéré de considérer que l'entrée en écriture (et dans l'écrit) demande et entraine une transformation du rapport au langage et de la conception du langage, permettant l'accès à un niveau langagier supérieur[239] : le langage écrit « […] permet à l'enfant d'accéder au plan

---

langage, langue et discours ne soit pas clairement problématisée dans son œuvre. Mais, faut-il le rappeler, Vygotski n'était pas plus linguiste que nous ne sommes psychologue…

[237] Sans doute ce point mérite-t-il d'être débattu ou complexifié. Alors que la situation de l'oral précise ou désambigüise la question du destinataire, la situation de l'écrit laisse la porte ouverte à des destinataires précis ou imprécis, réels ou imaginés, déclarés ou non déclarés.

[238] Aussi intéressant soit-il, ce point de vue est critiquable dans le sens où Vygotski affirme la nécessité d'instaurer un rapport plus indépendant, plus volontaire et plus conscient par rapport à la situation d'écriture jugée monologique et décontextualisée. Or, si la situation d'écriture est le plus souvent monogérée ou monologale et en retrait du contexte oral, l'écriture convoquant la langue et les discours écrits demeure dialogique, et la situation est bien recontextualisée. Il sera question de la distinction entre monogéré et dialogique plus loin, et du mouvement de décontextualisation – recontextualisation ci après.

[239] « Supérieur » tout comme « le plus élevé » ne sont pas à entendre avec l'idée d'une supériorité des cultures et des sociétés possédant l'écriture sur celles présentant un mode de fonctionnement oral. Si

abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral » (Vygotski, 1934/1985, 260).

Creusant le sillon vygotskien de l'écriture-outil ou de l'écriture-instrument psychologique, Schneuwly (1995a) décrit le développement de la capacité psychique complexe qu'est le langage écrit comme réalisé ou rendu possible par des outils techniques (plume, papier, ordinateur…) et par des outils de nature langagière, soit transversaux aux situations (c'est le cas de l'orthographe[240]), soit rattachés à une classe donnée de situations sociales. C'est le cas des genres textuels et discursifs, centraux dans le modèle genevois, qui sont eux-mêmes spécifiés par des outils internes ou externes. On assiste ainsi dans cette configuration à un redécoupage de la notion d'outil, où l'écriture serait une sorte de giga-outil, elle-même outillée par un autre méga-outil, les genres, eux-mêmes spécifiés par des outils qui les caractériseraient. Au vu de ces éléments, on comprend pourquoi, pour Schneuwly, ce n'est pas l'écrit en tant que tel qui transforme le fonctionnement langagier mais certaines pratiques qui sont concrétisées dans les genres et les valorisent.

Cette option ou cette manière de prolonger la théorie vygotskienne nécessite, selon nous, d'une part l'étude des liens ou des interactions entre ces différents niveaux d'outillage – outillage devenant à nos yeux plus adéquat qu'outil, pour décrire ce qui relève d'un processus – et d'autre part une focalisation sur les modalités de mises en oeuvre scolaires des genres. C'est ce que propose par exemple Wirthner dans sa thèse (2006) lorsqu'elle fait de la séquence didactique un outil professionnel d'enseignement du genre *résumé de textes*. Ceci signifie également que le travail ne peut pas porter uniquement sur la transposition de l'objet *genre* (du genre social de référence au genre enseignable et enseigné) mais doit s'attaquer à l'étude fine des modalités de mise en œuvre scolaire de l'objet *genre*, les modalités devenant outil ou participant à l'outillage, c'est-à-dire le définissant/spécifiant.

Bien que nous ne réalisions pas un travail sur les genres, ceux-ci seront pris en considération parce qu'identifiables en tant que phénomène de stéréotypie et centraux dans la didactique de

---

La raison graphique de Goody (1979) présentait une certaine ambigüité à ce propos, l'auteur a depuis reprécisé sa pensée en écartant cette idée de supériorité (voir le numéro 131-132 de la revue *Pratiques* qui lui est consacré).

[240] Cette idée d'une orthographe transversale aux genres mérite, à nos yeux, d'être quelque peu nuancée car les variations ou les écarts volontaires, aujourd'hui constatés, par rapport à la norme orthographique sont précisément liés aux usages des genres en situation. L'orthographe phonétique ou idéogrammique retenue pour écrire un SMS, forme contrainte à la brièveté, sont propres au genre et justifiées par celui-ci.

l'écrit(ure) actuelle[241]. En outre, nous avons conscience du fait que, comme pour ceux-ci, l'étude des modalités de mise en œuvre de phénomènes de stéréotypie retenus par les deux enseignants expérimentateurs seront à analyser finement pour définir la valeur potentielle d'outil des phénomènes de stéréotypie. Isolés de tout contexte, de toute pratique scolaire, ces phénomènes, même une fois modifiés ou transposés, ne peuvent être déclarés outil d'écriture. C'est seulement précisés par un ensemble d'activités et de choix didactiques les valorisant en situation qu'ils peuvent être observés et considérés comme tel.

Toujours par rapport à la question de l'outil, il nous semble également que, bien que nous ne nous focalisions pas sur les genres, un même postulat sous-tend les travaux didactiques de l'équipe de Genève sur les genres et le nôtre : l'élève apprend à écrire et développe des compétences scripturales en s'appropriant des outils d'écriture ; l'enseignant, de même, développe des compétences d'enseignement de l'écriture en s'appropriant des outils d'enseignement de l'écriture. En d'autres mots, l'instrumentation ou l'outillage de l'enseignant et de l'élève permet le développement des compétences d'enseignement de l'écriture pour le premier, et le développement de compétences scripturales pour le second. Ce développement peut en outre entrainer des réorganisations à d'autres niveaux langagiers ou cognitifs (que nous n'étudierons pas dans notre analyse de corpus car celui-ci est focalisé sur un empan temporel trop court pour permettre d'observer le développement).

Avant d'envisager le fonctionnement général de l'outil psychique dans la théorie historico-culturelle, nous voudrions pointer un profond désaccord que ce postulat implique avec un présupposé de la psychologie cognitive, présupposé que Schneuwly estime plus ou moins visible et explicite :

> « Le système de production langagière […] par le fait qu'il y a instrumentation, est radicalement, structurellement transformé. L'hypothèse de l'intégration d'instruments dans le fonctionnement psychique exclut l'idée que le système reste stable et connait seulement un accroissement, un perfectionnement, une accélération, ce qui constitue le présupposé fondamental des approches cognitives » (Schneuwly, 2002, 323).

Dans cette perspective, il n'y a point de vision fixiste ou de thèse « adultocentriste » concernant la mise en place des compétences langagières : le système se transforme, se reconstruit, réorganisant les différentes composantes par l'appropriation d'outils. Il faut dès lors entrevoir la possibilité d'un système et/ou d'une organisation du système différent(e) de celui ou celle de l'adulte. Dans cette logique, l'étude des capacités langagières devrait non

[241] En témoigne le nombre important de contributions y faisant (au moins) allusion dans le numéro 26/27 de la revue *Repères* et dans le numéro 115-116 de la revue *Pratiques*.

pas avoir pour point de départ ou pour référence l'adulte mais démarrer par l'observation du tout jeune enfant[242].

3.3.5 Caractéristiques, rôles et fonctionnements de l'outil

Approfondissons à présent la nature, la place, le rôle, l'effet et le fonctionnement des outils ou instruments dans la perspective historico-culturelle, pour pouvoir observer ultérieurement, sous cet angle, les phénomènes de stéréotypie tels qu'ils ont été opérationnalisés en classe de CM2 (classe de cinquième primaire belge).

Tout d'abord, quelle est la nature et la place de l'outil ? L'outil, faut-il le rappeler, est social par nature et élaboré artificiellement (et non organique ou individuel). Il occupe, nous l'avons aussi déjà mis en évidence, une place de premier choix dans le modèle développemental vygotskien qui considère que « […] les deux formes fondamentales du comportement culturel sont l'utilisation des instruments et le langage humain » (Rabardel commentant l'œuvre de Vygotski, 1997, 37).

En tant que produit culturel matériel ou symbolique, l'outil (*instrument* chez Rabardel[243]) peut être considéré comme un artefact, les artefacts désignant dans le modèle psychologique de Rabardel « […] les produits de l'activité humaine intentionnellement constitués comme objets matériels ou symboliques finalisés » (1997, 35). L'artefact devient outil ou, plus exactement, endosse le statut d'outil « […] lorsqu'il est moyen de l'action pour le sujet » (Rabardel, 1999/2002, 269). Sur le terrain scolaire observé, traiter l'outil avec en arrière-fond le concept *d'artefact* nous a paru éclairant pour analyser l'action des deux maitres expérimentateurs : tous deux, différemment, ont tenté de détourner le stéréotype (pouvant, selon les approches, répondre à la définition des artefacts[244]) de son utilisation/fonction première pour en faire un instrument répondant à un nouvel objectif. En ce sens, leur intention était bien celle d'un outillage, nous y reviendrons.

Pour bien saisir la nature sociale et l'étendue de l'outil, il faut encore préciser qu'il ne s'agit pas que de l'objet social considéré isolément mais aussi de ses modalités d'emploi, de son fonctionnement élaboré au cours du travail collectif. À ce propos, Rabardel (1997,

[242] Dans cette perspective, il serait intéressant d'étudier le traitement de la stéréotypie chez le tout jeune enfant.

[243] Nous continuons à utiliser le terme d'outil là où Rabardel parle d'instrument, même lorsque nous faisons référence à son travail.

[244] Voir chapitre 3.

1999/2002) le caractérise comme bifacial ou mixte car à la fois artefact et mode d'usage, les deux aspects étant indissociables. Autrement dit, l'outil associe, dans une « relation d'indépendance relative »[245] (Rabardel, 1997, 39), une composante artefact (matérielle ou symbolique) et une composante schème d'utilisation[246] résultant soit d'une construction propre du sujet soit de l'appropriation de schèmes sociaux transmis plus ou moins formellement et existant extérieurement.

Dans cette logique, il ne nous semble pas excessif de percevoir l'outil comme porteur d'opérations de travail ou d'activités, de connaissances, de valeurs, de rapports, de rôles ou de fonctions, d'interactions voire de situations ou de genres de situation (Clot, 1999/2004) qui sont comme cristallisés en lui ou qui influent sur lui.

Au niveau langagier, Brossard précise, dans cet esprit, que ce n'est pas le signe ou le langage qui sont en eux-mêmes instrument, mais « […] les rôles discursifs des différents participants au cours de l'exécution d'une tâche » (1989, 54). L'outil langagier correspond ainsi au fonctionnement discursif interactif, c'est-à-dire au fonctionnement dialogique et aux rôles qui y sont liés. Bronckart, dans les propos qui suivent, adopte la même perspective, mais en soulignant, pour sa part, les fonctions actionnelles et les valeurs attachées à l'outil langagier et à son appropriation :

> « […] [i]ls [les signes] constituent des instruments de coopération ou encore d'intervention sur les comportements et sur les représentations des autres. Lorsque l'enfant entre dans la pratique des signes, il s'approprie (il apprend à connaitre) la valeur communicative d'action sur les autres, tout autant que leur valeur représentative de désignation d'objets ; et lorsque l'enfant intériorise les signes, il les intériorise avec cette même valeur communicative. » (1999/2002, 51)

En ce qui concerne le mot *stéréotype*, nous aurons aussi à analyser s'il devient, dans le cadre des séquences de classe, outil, concept ou encore valeur d'enseignement ou d'apprentissage de l'écriture. Nous aurons à observer si, dans les interactions scolaires envisagées, on perçoit un développement fonctionnel de l'ordre d'un devenir de la pensée dans le mot, la pensée se réalisant dans le mot, pour Vygotski (1934/1997, 428), mot non pas isolé mais pris dans le tissu discursif interactif.

---

[245] Un artefact peut être associé à différents schèmes d'utilisation qui vont lui attribuer des significations et des fonctions parfois différentes. Et, réciproquement, un schème peut s'appliquer à différents artefacts (Rabardel, 1997, 39-40).

[246] Vergnaud définit le schème comme « […] une forme invariante d'organisation de l'activité et de la conduite associée à une classe de situations » (2000, 89).Un schème comporte nécessairement quatre composantes : un ou plusieurs buts lui conférant une intentionnalité, des règles d'action engendrant l'activité, des invariants opératoires fournissant une connaissance du réel et des possibilités d'inférence permettant l'adaptabilité à la variété situationnelle (Vergnaud, 2000, 91).

Quant à la dimension du *rapport à*, elle contribue à conférer à l'outil une dimension personnelle d'origine sociale : « […] tout instrument contient, sous une forme spécifique, l'ensemble des rapports que le sujet peut entretenir avec la réalité sur et dans laquelle il permet d'agir, avec lui-même et avec les autres » (Rabardel, 1999/2002, 286). Ainsi tout artefact, dans son accession au statut d'outil, est dépendant du sujet, de ses dispositions personnelles, de son style, et peut devenir un instrument fort différent selon les sujets : « Un artefact passe de son usage prescrit à son usage effectif par la médiation d'une création instrumentale, elle-même dépendante de l'activité du sujet. » (Clot, 1999/2004, 125) Cette dimension renvoie à un des traits définitionnels de l'instrument que dégage Rabardel, à savoir le fait que l'outil (instrument) se situe obligatoirement entre deux entités : le sujet et l'objet, et le fait qu'il est adapté à ces deux entités (1997). Clot, pour sa part, y voit le fait que l'instrument possède « une double vie », « […] participant à la fois au mouvement des organisations sociales et à celui des dispositions personnelles, à la fois signification sociale et sens personnel […] » (1999/2004 : 123). En cela, il est plus que situé entre deux entités, il se développe comme « une entité mixte » (Clot, 1999/2004, 123). En termes didactiques, on peut d'ores et déjà se demander comment cette part du sujet dans l'outil va se manifester et/ou être prise en compte. Faut-il que l'enseignant et le didacticien pensent l'outil de façon plurielle, de façon éclatée, multifonctionnelle ou « multi-niveaux » pour répondre à la probable hétérogénéité liée à la diversité des sujets apprenants au sein de l'unité classe ? [247]

En ce qui concerne notre travail, la conception englobante/large de l'outil, dont nous venons de détailler certains aspects, va nous entrainer à porter attention aux modes d'usage, aux opérations de travail[248], aux fonctions[249], aux valeurs, bref à tout ce que charrie ou cristallise la stéréotypie placée dans le rôle d'outil didactique d'écriture et qui tout en même temps la constitue en tant qu'outil dans les situations considérées. Il sera intéressant que nous observions au préalable, dans les travaux déjà menés en didactiques sur la stéréotypie, les valeurs, fonctions, schèmes, connaissances et peut-être situations qui lui sont attachés. Nous observerons si ces éléments sont récurrents, stables, semblables aux usages, aux fonctions et aux valeurs attribués habituellement à la stéréotypie, ou si la didactique redessine un autre outil (c'est-à-dire un outil qui se différencie par un ou plusieurs de ces éléments).

Sur la question de la nature de l'outil, l'on peut encore ajouter un trait déjà mentionné rapidement. L'outil peut présenter un aspect – et donc un impact– psychologique ou

[247] Dans le traitement de nos données empiriques, ce questionnement sera central lorsque nous analyserons la stéréotypie et ses mises en œuvres sous l'angle de l'hétérogénéité.

[248] Par exemple la catégorisation et la prototypisation.

[249] Notamment l'intégration sociale, la normalisation des discours.

technique. Néanmoins, contrairement à la distinction faite par Vygotski à ce sujet[250], Rabardel montre bien que ces deux types d'outil ne fonctionnent pas forcément de façon cloisonnée dans la mesure où la médiation de l'un peut s'étendre au domaine de l'autre[251]. Et ce car « [l]'activité du sujet englobe à la fois les processus extérieurs et intérieurs qui tous deux médiatisent les rapports de l'homme au monde dans lequel se réalise sa vie. » (Rabardel, 1999/2002, 277)

Ce cas où un même outil peut acquérir un double statut, technique et psychologique, correspond précisément à une des constatations faites lors de l'expérimentation, où le stéréotype comme outil psychologique, par son « application » dans l'écriture se transforme en outil technique (ou à fonction technique). C'est peut-être même là un des nœuds-clés d'une, voire des deux séquences d'enseignement observées : le passage de l'outil conceptuel à l'outil technique, opérationnel pour écrire. Quant au niveau de l'apprentissage, ce serait justement un point de divergence entre les deux séquences observées puisque dans une des classes l'outil proposé aux élèves nous a semblé plus directement technique et moins conceptualisé alors que le travail mené dans l'autre classe mettrait en scène ces deux dimensions[252].

Et loin de tout raccourci ou de réponses expéditives, la question de l'efficacité[253] mérite d'être posée[254] : y a-t-il un scénario ou une mise en œuvre plus efficace, plus approprié(e) pour des élèves de cet âge (10-11 ans), réunis dans le contexte classe composée inévitablement d'individus divers, par ailleurs ici placés dans une situation d'écriture poétique ? Cette question ne peut être écartée, même si nous ne pouvons y répondre que de façon très incomplète, dans la mesure où elle touche plus le développement scriptural que les apprentissages. De fait, dans les deux classes, les élèves ont été invités à des apprentissages

[250] « Intégré dans le processus comportemental, l'instrument psychologique modifie le déroulement et la structure des fonctions psychiques en déterminant, par ses propriétés, la structure du nouvel acte instrumental, tout comme l'instrument technique modifie le processus d'adaptation naturelle en déterminant les formes des opérations de travail. » (Schneuwly et Bronckart, 1985, 39-40)

[251] « Ainsi, le roi qui prononce les paroles "Je vous fais chevalier" transforme effectivement le statut de la personne à laquelle il adresse ces paroles. Le langage, s'il est instrument psychologique au sens de Vygotski, est ici, également, instrument technique […]. » (Rabardel, 1999/2002, 276)

[252] Ce premier niveau de lecture des données du corpus ne doit pas laisser penser à une opposition ou à une partition binaire simple. Comme on le verra dans l'analyse détaillée, la question mérite d'être posée en des termes plus complexes.

[253] *Efficacité* est à entendre dans le sens que donne Clot à ce terme. Il parle de souci d'efficacité (par opposition au souci d'efficience qui renvoie à une « économie d'effort ») quand il s'agit pour l'opérateur « […] d'atteindre ses buts en s'inventant les moyens pour le faire » (Clot, 1999/2004, 125).

[254] Remarquons d'ailleurs que cette question est tout aussi valable pour l'enseignement et pour l'apprentissage de la grammaire (tant valorisée dans les programmes français du primaire de 2008) en tant qu'outil potentiel d'écriture.

quelque peu différents. En conséquence, si une évaluation au niveau des apprentissages est menée, elle portera sur des contenus en partie différents dans les deux classes. Par contre, au final, la question est de savoir si l'un de ces deux apprentissages est plus propice au développement des compétences scripturales. Répondre à une telle question, nous l'avons déjà signalé, exigerait un suivi longitudinal et un contrôle important de(s) variables, ce qui ne correspond pas à notre choix d'investigation de départ.

Tentons à présent de préciser les rôles et les effets de l'outil. En accord avec la perception large de l'outil proposée ci-dessus, on peut d'abord lui attribuer une fonction de capitalisation de l'expérience, de la connaissance, des usages accumulés (Rabardel, 1997). Ce capital, ainsi cristallisé dans l'outil, présente à la fois un caractère social et partagé, et un caractère propre au sujet, par le rapport singulier qu'il développe avec l'objet, ses modes d'usage et les situations où il est employé.

Ensuite, et c'est sans doute là sa première fonction, les auteurs le conçoivent comme un moyen de l'action et plus globalement de l'activité : il effectue un travail en prenant en charge une partie de la tâche (Rabardel, 1997), ce qui lui confère une valeur opérative. Cette prise en charge signifie pour l'homme la possibilité de maitriser (c'est-à-dire d'orienter et de contrôler) le processus de son propre comportement. Cette prise en charge est médiation de l'action et de l'activité. C'est ce que rappelle Deleau quand il rapproche la fonction du signe et celle de l'outil : « Le signe est un analogue de l'outil, il a une fonction médiatrice de l'action de l'homme sur le monde : il sert à agir sur –et avec les autres ; il provoque aussi une transformation de son utilisateur : il sert à agir sur soi-même » (Deleau, 1989, 33).

Dans ce qui précède, nous avons déjà amplement signalé cette action ou cet effet de transformation des outils. À ce sujet, Vergnaud (2000) insiste sur le fait que l'intégration (soit l'usage et le contrôle) d'instruments de ce type actionne de nouvelles fonctions, provoque une restructuration du déjà-là. Il s'agit dès lors d'un passage transformant de l'existant, un ou des outils existants, jusque là satisfaisants, en de nouvelles formes, en de nouvelles potentialités et/ou fonctionnalités.

Les termes pour désigner plus précisément cette opération sont variés : complexification, déplacement, élargissement, substitution, réorganisation, restructuration, reconstruction, recomposition, reconstitution, recréation… Selon les cas, acquérir un « nouvel » outil revient parfois à complexifier l'outil ou la fonction de l'outil déjà maitrisé(e), à en préciser l'espace d'usage en le mettant en relation avec d'autres usages et d'autres espaces ou situations de pertinence. Parfois, cela signifie l'adoption d'un outil nouveau mais qui, de quelle que

manière que ce soit, vient se greffer sur de l'existant qui, du coup, est parfois rendu moins utile. Parfois encore, l'adoption d'un outil entraine une reconstruction de toute la chaine d'actions impliquées dans le comportement.

En matière de stéréotypie, nous serons attentive au(x) rôle(s) outillant(s) – car l'outil peut être multifonctionnel – que le chercheur, les enseignants, puis les élèves attribuent au stéréotype, ainsi qu'aux types de transformation(s) suscitée(s) et/ou souhaitée(s). Ainsi, un des enseignants expérimentateurs souhaitait se servir du stéréotype comme d'un levier pour favoriser en poésie des écritures au contenu thématique plus diversifié. En tant que chercheuse, nous faisons l'hypothèse que la stéréotypie peut être un outil pour concevoir l'activité scripturale et pour organiser son apprentissage.

Il nous reste à aborder un dernier aspect, essentiel et délicat, concernant l'outil, à savoir son fonctionnement et ses modalités de mise en œuvre. Nous voudrions commencer en insistant sur le fonctionnement interactionniste social, assez prégnant et valorisé en didactique[255], et sur le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique, c'est-à-dire le passage de formes d'activité sociale et collective à des fonctions outillantes individuelles par la reprise pour soi des deux versants de l'interaction (Brossard, 1989, 55). « Dans le cadre de la théorie vygotskienne, on peut supposer que les régulations internes sont l'application à soi-même des contrôles initialement exercés par autrui, de même que l'attention est d'abord dans l'ordre de la psychogenèse attention "conjointe" » (Brossard, 1989, 50). Aussi, « […] [L]es individus conservent[-ils] telle quelle la fonction d'interaction sociale dans leur comportement individuel » (Brossard, 1989, 54). C'est l'idée d'un espace mental monogéré mais social par son origine car plein de dialogal intériorisé.

Cette modalité d'apprentissage et d'appropriation de la fonction outillante rejoint les observations faites dans les deux classes suivies. En effet, nous avons été frappée de voir combien les échanges entre les enseignants et les élèves sur les représentations stéréotypées y étaient progressivement repris, prolongés par des échanges entre élèves et devenaient matière à des questionnements et à des propos singuliers d'élèves[256]. Bien que nous n'ayons observé ce phénomène que sur une très courte durée et dans le cadre forcément contraignant de la

[255] Nous pensons notamment aux publications du numéro 113 du *Français aujourd'hui* intitulé « Interactions : dialoguer, communiquer », aux travaux sur la co-construction du sujet.

[256] On peut y voir une forme de mémorisation mais qui prend appui sur de l'interaction et de la reconfiguration.

séquence de classe[257], ces actes langagiers faisaient apparaitre trois temps ou trois formes dans ce processus d'outillage : « […] au niveau social d'abord (interpsychologique), ensuite à l'intérieur du sujet (intrapsychologique) et de nouveau sur un plan social-personnel – « étranger-personnel », dit Bakhtine[258] […] » (Clot, 1999/2004, 122).

Ce qui est ici formulé et constaté n'est rien d'autre que l'hypothèse très intéressante, aujourd'hui assez répandue et suivie[259], d'une loi générale de développement psychologique, loi que reformulent à leur façon différents auteurs, dont Clot qui la résume de façon particulièrement claire :

> « […] [P]our le sujet, tous les objets, les outils, les signes et les activités des autres à son égard – pris dans des genres et réveillés dans l'échange – sont – d'abord source de son développement puis ils deviennent des moyens au service de son activité personnelle, laquelle, en retour, leur donne une "deuxième vie". Le développement consiste pour le sujet à mettre le monde social à son service, à en faire un "monde pour soi" afin de s'y intégrer, c'est-à-dire de le reformuler en participant à l'élaboration de nouvelles significations […]. » (Clot, 1999/2004, 122)

En conséquence, outiller, c'est développer l'individuation entendue comme la capacité à prendre peu à peu en charge les deux versions de l'interaction et tout (ou une partie) de ce qu'ils véhiculent : logique, représentation, valeur, sens, contexte, pratique, forme langagière, etc. Il est évident que, lorsque nous cherchons à outiller le scripteur, nous voulons lui permettre d'acquérir une progressive autonomie scripturale.

Et pour développer cette autonomie, contrairement à certaines préconisations des programmes de 2008 français pour l'école primaire, où l'accent est mis sur l'écoute (silencieuse) et la mémorisation (mécaniste) d'un savoir enseigné et transmis, cette perspective valorise le dialogue et l'interaction autour de ce savoir, car le sujet reconstruit pour lui à partir d'une situation initialement dialogique. En cela, le développement cognitif ne peut correspondre à du purement mécaniciste à l'école :

> « […] résoudre un problème pour l'enfant en situation scolaire est un ensemble d'activités chargées de sens, indissociables des représentations que l'enfant se fait

[257] Le déroulement des séquences (organisées selon le principe écologique et non selon ce mouvement de l'outillage) a fait que nous avons eu accès au propos singulier des élèves, via les questionnaires et des entretiens, après les débats ou les échanges entre élèves. et non au milieu de la séquence.

[258] Esthétique de la création verbale (1984, 392).

[259] En didactique du moins, car dans les récents documents officiels français (ceux concernant le socle commun et les pré-programmes de 2008), c'est davantage la conception d'un sujet par nature trop libre et à remettre sur les rails de la collectivité qui prédomine.

> de l'école, des attentes d'autrui, de la représentation de soi comme écolier, de l'objectif qu'il s'agit d'atteindre, etc. » (Brossard, 1989, 55)

On ne peut pas envisager les savoirs scolaires seulement comme des objets neutres et logiques : chez l'enseignant ainsi que chez l'élève, ces objets et leur appréhension sont chargés et se chargent de représentations, de sens à interroger, d'une autre logique que celle organisant et motivant le scolaire. C'est là une des facettes de la complexité de l'apprentissage dont les échecs ne se résolvent malheureusement pas à coup de propositions généralisantes et simplifiantes. Penser l'outillage nécessite de penser en complexité et en singularité.

Par là, nous voudrions réaffirmer l'importance prépondérante qu'occupe le sujet dans le processus d'outillage. En effet, il faut garder à l'esprit que l'artefact – dont relève le stéréotype – n'est pas en soi un instrument. Il le devient quand il est institué dans l'action, par le sujet qui en fait un moyen pour atteindre le but ou les buts[260] de son action dans une situation précise. Ainsi, « [u]n outil[261] formel n'est jamais assuré d'être un instrument réel même s'il cristallise des usages possibles ou préconisés. Il peut devenir un instrument effectif s'il sert à réaliser l'action du sujet » (Clot, 1999/2004, 124). Il n'est dès lors pertinent que par rapport à une ou des actions personnelles situées qui par ailleurs l'enrichissent (notamment en lui ajoutant une nouvelle fonction[262]) et le caractérisent. Mais il dépend toujours du sujet et du sens de l'action pour le sujet : « […] l'objet de l'action se trouve subjectivisé par ce qui est vital pour le sujet avant toute appropriation spécifiquement cognitive » (Clot, 1999/2004, 126).

Pour autant, il ne faut pas voir le sujet et son activité comme dominants ou isolés. Le fonctionnement interactionniste social règle et influence l'action et la pensée en « imposant » des cadres conceptuels ou logiques, des catégorisations, des découpages, des organisations peu à peu élaborés au fil du temps, variables selon les situations. « [L]es artefacts sont toujours déjà pris, quand le sujet les utilise, dans un genre de situation qui est une construction sociale et collective. » (Clot, 1999/2004, 129). L'activité personnelle s'accomplit toujours au sein d'un genre stabilisé de situation qui d'une part a ses activités attendues et d'autre part est à reconfigurer.

---

[260] Le ou les buts non pas spécialement préconisé(s) ou officiel(s) mais le(s) but (s) réel(s) et peut-être non prescrit(s) ou imprévu(s).

[261] Rappelons que Clot, comme Rabardel, distingue outil et instrument.

[262] On peut faire allusion au passage du mot stéréotype qui identifie (fonction d'identification) au même mot qui conceptualise (fonction de conceptualisation).

Globalement, il ne faut pas minimiser l'influence de la situation. Un artefact change ainsi fréquemment de fonctions selon les situations et les genres de situation où il est mis en œuvre. Le stéréotype aura très probablement des fonctions différentes s'il est mis en scène en littérature ou en sciences, à l'école ou dans une situation quotidienne extrascolaire. C'est ce que Rabardel nomme la « valeur fonctionnelle située » ou le « sens instrumental en situation » (1999/2002, 275). On peut faire l'hypothèse que l'enfant-élève aura à acquérir cette variabilité situationnelle, la signification de l'outil ou son usage propre à la situation scolaire dans laquelle il est impliqué. De même, l'enseignant va être amené à doubler la signification et l'usage courants ou partagés d'une signification et d'un usage didactique plus spécifiques. Dans ce cas de figure, on est bien en présence à la fois d'un système plus contraint et d'une ouverture des possibilités. C'est par ces deux aspects que nous allons clôturer notre présentation de l'outil en général.

Rabardel (1997), dans ses travaux sur l'instrument, met en avant deux modalités complémentaires de transformation ou de structuration liée à l'outil. Il s'agit, d'une part, de l'ouverture du champ possible des actions du sujet et, d'autre part, des différents types de contraintes qui conditionnent l'action.

Du côté de l'ouverture tout d'abord, le recours à l'outil amène un potentiel de nouvelles formes d'action, un potentiel d'accroissement des capacités du sujet. On verra en effet dans notre corpus, notamment au niveau des élèves, combien le recours conscient au stéréotype ouvre de nouvelles pistes scripturales. Dans ce cas, l'on peut dire, en paraphrasant Rabardel, que l'introduction de l'artefact dans l'action, entre autres didactique, conduit à une réorganisation ou à une modification de l'activité scripturale par une ouverture du champ des actions possibles.

À côté ou en complémentarité de cet outillage reposant sur une ouverture plus ou moins importante, Rabardel met en avant le jeu des contraintes liées à l'artefact : « Comme toute réalité, l'artefact oppose au sujet un ensemble de contraintes que celui-ci doit à la fois identifier, comprendre et gérer. » (Rabardel, 1997, 45) Outre les contraintes liées à la situation et à l'écriture de textes poétiques, dans notre cas (au moins), l'on peut citer une contrainte de conscientisation (plus ou moins explicite, explicitée ou explicitable) pour que l'artefact stéréotype produise une transformation.

Il y a ensuite ce que Rabardel nomme *les contraintes de structuration ou de préstructuration de l'action*[263], dont une particularité fréquente est de présenter une dimension axiologique (1997, 46). Ce type de contraintes nous semble très prégnant et significatif dans le traitement outillant de la stéréotypie qui, dessine ou préstructure l'écriture en trois possibilités : 1. écrire en s'appuyant sur les stéréotypes ; 2. écrire en évitant les stéréotypes ; 3. écrire en jouant avec les stéréotypes. Et l'on sait d'ores et déjà, par les pratiques existantes, combien, en littérature surtout, des valeurs d'originalité, d'invention, de banalité ou de classicisme sont fréquemment associées à ces préstructurations de l'écriture. La régularité de ce type de contrainte mérite d'être amplement soulignée sans pour autant être perçue comme mécaniste, vu la part irréductible du sujet dans l'instrument. Au niveau individuel, il peut dès lors être intéressant d'observer comment chaque scripteur fait cohabiter rapport personnel, contraintes liées à l'artefact *stéréotypie* et possibilités d'ouverture liées à cet artefact. En outre, au niveau didactique, pour que la stéréotypie devienne outil, il est sans doute nécessaire de mettre à jour les contraintes qui risquent de se révéler conditions d'outillage, et de pointer l'ouverture des possibilités au niveau des actions enseignantes comme au niveau des apprentissages des élèves.

Bien des éléments mériteraient encore d'être dits sur l'outil et l'outillage dans la perspective historico-culturelle. Il nous semble néanmoins que nous avons déjà là une matière abondante pour fonder l'étude de l'outillage de l'écriture par la stéréotypie. Par contre, pour pouvoir répondre aux questions qui se sont posées lors de notre analyse du corpus, nous éprouvons la nécessité d'encore éclaircir les liens entre l'écriture, son outillage d'une part, et la conscience / prise de conscience et la conceptualisation, d'autre part. Sans du tout prétendre étudier à fond ces deux éléments, tel n'est pas notre sujet de thèse, nous voudrions modestement reposer la question de la nécessité ou non de la conscience dans l'outillage, et envisager les liens entre l'outillage et la conceptualisation. Ces éléments de cadrage nous seront nécessaires pour envisager et soutenir par la suite des modalités d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture avec la stéréotypie. Nous envisagerons ainsi dans l'ordre le rôle de la conscience, puis la conceptualisation.

[263] « […] [L]'artefact est porteur de contraintes dans la mesure où il comprend, plus ou moins explicitement, une préstructuration de l'action de celui qui l'utilise » (Rabardel, 1997, 46).

3.3.6 Le rôle de la conscience

On sait que, pour Vygotski, la conscience, le processus de conscientisation[264] constitue un des aspects fondamentaux du comportement humain (Bronckart, 1999/2002). Pour autant, l'appréhension épistémologique ou méthodologique de ce phénomène demeure plus que délicate puisque ce dernier n'est pas réductible à de l'explicite[265] et à de l'observable. Qu'est-ce que la conscience ? Où commence-t-elle et comment se développe-t-elle ? Quel rôle joue la conscience dans l'acquisition de l'écriture du point de vue historico-culturel ? Outre l'opacité épistémologique et méthodologique, ces interrogations montrent l'étendue de ce qu'on nomme souvent à juste titre *le problème de la conscience*. On comprendra en conséquence que les bribes de réponses formulées ci-dessous n'auront nullement la prétention de faire le tour du problème. Elles ne feront que le déployer quelque peu.

D'abord, qu'est-ce que la conscience ? Bronckart la définit comme la « […] capacité qu'a le psychisme humain de "revenir sur lui-même" » (1999/2002, 27). Et il poursuit en considérant que « [ê]tre conscient, c'est pouvoir accéder à sa propre pensée et agir sur elle. » En ce sens, dans le cadre de la conscience, pour cet auteur, les opérations de pensée présentent « une dimension *active* et *autoréflexive*[266] » (1999/2002, 27). Dans la lignée de Vygotski, Bronckart avance que le fondement de cette action et de cette autoréflexion est social, et ce car la conscience (de soi) se construit d'abord avec les autres, ensuite dans un mouvement d'intériorisation de l'autre vers soi. Nous en concluons que la conscience est un contact social et actif avec soi-même.

---

[264] Les termes *conscientisation* et *conscientiser* sont fréquemment utilisés dans le cadre vygotskien. Ils ne doivent cependant pas être pris dans la forme syntaxique et sémantique courante où le résultat de l'action concerne non pas le sujet syntaxiquement actant et sémantiquement agent mais un autre actant que l'on peut considérer, sur le plan sémantique, comme patient. Ces termes de *conscientisation* et de *conscientiser* sont plutôt à entendre dans le sens de *prise de conscience* ou de *prendre conscience*, c'est-à-dire dans le sens qu'exprime Deleau à propos des signes :

« […] un signe est aussi, simultanément [outre sa fonction sociale], un moyen de s'influencer soi-même : lorsqu'un individu maitrise les règles de l'usage des signes, il devient capable de les appliquer à sa propre conduite. Il peut prendre en charge, phénomène nouveau, la régulation consciente de celle-ci. Il se constitue à la fois comme sujet et objet de sa propre activité régulatrice » (Deleau, 1989, 33).

Néanmoins, dans le cadre théorique historico-culturel, le sujet ne prend pas conscience seul ou isolément mais dans l'interaction et par le biais d'outils. C'est pourquoi les termes *conscientisation* et *conscientiser* gagnent, d'après nous, à ne pas être perçus comme totalement équivalents à ceux de *prise de conscience* ou de *prendre conscience*.

[265] Vergnaud, notamment, insiste sur le décalage possible entre explicite et conscient (1989, 114).

[266] En italiques dans le texte de Bronckart.

Sans nier la part du biologique[267] dans le développement de la conscience, on retrouve l'hypothèse forte d'une loi développementale caractérisée par un mouvement de régulation d'abord externe et s'intériorisant peu à peu. Cette action de contact social avec soi-même prendrait la forme d'une « ré-action » ou d'un dialogue rapide d'évaluation de l'organisme à son propre comportement. Ce dialogue intériorisé trouve lui aussi son origine dans les échanges sociaux, dans les interactions sociales dont Bruner rappelle le rôle incontournable dans le développement de la conscience : « […] être conscient c'est tout d'abord être social, et le développement de la conscience chez l'enfant nécessite de ce point de vue sa participation dans des interactions avec les autres » (1983, 284). Au final, ce dialogue intériorisé, cette « re-action » « re-interaction » permettrait d'entrainer, de contrôler, d'organiser, d'anticiper ou d'envisager d'autres actions. Prenons l'exemple de l'écriture : on voit bien que le scripteur qui évalue rapidement son activité d'écriture (ou son activité entrant en jeu dans l'écriture) va pouvoir l'influencer, construire ou organiser une suite, le vérifier, changer de stratégies, le replanifier, etc. Si je prévois d'écrire ou que j'écris au brouillon « cet Italien macho », que je me rends compte qu'il s'agit d'un stéréotype, dès lors conscient, je peux soit le conserver et même pourquoi pas le renforcer (« cet Italien particulièrement macho »), soit opter pour un autre qualificatif (« cet Italien fêtard ») ou pour un autre un autre substantif (« ce Suédois macho »), soit faire le choix de ne pas le laisser.

À partir de cet exemple, nous voudrions attirer l'attention sur l'importance de la prise de conscience dans l'acquisition progressive de l'autonomie et donc de la maitrise personnelle (notamment scripturale). On voit, dans l'exemple ci-dessus, que la conscience participe activement à l'autorégulation, à la maitrise personnelle de l'activité. Dans le cadre scolaire qui nous intéresse, les élèves ont besoin d'être assistés dans leur zone prochaine de développement, tout autant qu'ils ont à s'assister peu à peu eux-mêmes pour maitriser leur activité et se développer. En ce sens, en tant qu'outil d'autonomisation et de maitrise de la pensée et de l'action, la prise de conscience mérite bien une place centrale dans les apprentissages scolaires. C'est la conception que défend Bruner pour qui, « [b]ien que les adultes assistent l'apprentissage des enfants de façon systématique, les enfants doivent pouvoir s'aider eux-mêmes, et, pour ce faire, doivent prendre conscience de leurs propres activités », qu'on se situe ou non dans le cadre scolaire (Bruner, 1983, 283). Et elle mérite aussi une place centrale dans la formation des maitres, d'une part parce qu'ils sont eux aussi

[267]Autrement formulé, le développement de la conscience relèverait à la fois d'un processus naturel biologique et d'un apprentissage social, les enfants grandissant dans la vie intellectuelle de ceux qui les entourent. En amont, on retrouve l'hypothèse d'une nature humaine intrinsèquement biologique et socio-historique : l'homme est « […] à la fois une créature de la biologie et un produit de la culture humaine » (Bruner, 1986/2000, 92).

appelés à s'auto-assister, d'autre part car c'est « [g]râce à sa conscience [que] l'adulte peut fournir un étayage à l'enfant dans le contexte de l'interaction sociale pour qu'il puisse accomplir des tâches lorsque sa capacité ne lui permet pas d'accomplir des tâches tout seul » (Bruner, 1983, 290).

La conscience ainsi approchée, illustrée répond bien aux critères de l'outil (elle transforme, elle est une entité sociale et personnelle, elle ouvre des possibles, etc.). On peut la voir comme un outil particulier, notamment pour l'apprentissage assisté, et comme un outil lui-même outillé dans son développement par le langage, au sens où le langage est essentiel pour la prise de conscience. Ceci a pour conséquence que « […] l'enfant dépend d'abord de la conscience d'autrui jusqu'à ce qu'il devienne capable de représenter ses propres actions à l'aide d'un système de signes » (Bruner, 1983, 283).

Comment expliquer plus précisément cette implication du langage dans la conscience ? Tout d'abord, faut-il le rappeler, le langage ainsi conçu n'est ni un outil ordinaire ni un outil transparent ayant pour fonction prioritaire de représenter une pensée préexistante. Il est envisagé comme un outil plurifonctionnel « […] qui entre dans la constitution même de la pensée, de la communication et des relations sociales » (Bruner, 1983, 285).

Ensuite, dans ses réflexions sur la théorie vygotskienne, Bruner (1983, 1986/2000) pointe des propriétés langagières particulières qui permettent l'implication du langage dans la conscience. Il distingue ainsi trois modes d'utilisation du langage considéré en contexte d'énonciation. Les deux premiers modes se différencient par le contexte auquel la parole renvoie : soit l'usage des signes du discours établit une relation de type *déictique* avec le contexte d'énonciation (contexte dans ce cas non linguistique et relation avec des objets, des personnes ou des situations référant au contexte non linguistique), soit l'usage des signes du discours établit des relations *intralinguistiques* (quand les signes linguistiques entrent en relations). Enfin, le troisième mode, *métapragmatique*, concerne « [t]out énoncé qui représente la relation entre les signes et leurs contextes d'énonciation » (Bruner, 1983, 296), c'est-à-dire les actes de référence ou de représentation ayant pour objet l'utilisation des signes (règle d'emploi des signes, citation d'énoncés, définition verbale, etc.). Et c'est, avance Bruner, la conjonction de ces trois usages du langage qui en fait un outil d'exception impliqué dans la conscience :

> « Quand l'enfant dispose de ces trois modes d'utilisations du langage, il bénéficie d'un outil très privilégié. Cet outil le munit d'un système qui lui permet de prendre de la distance vis-à-vis de ses actes, que ceux-ci soient linguistiques ou non. C'est la forme de la conscience qu'appelle la "réflexion" depuis Platon » (1983, 287).

En guise de résumé, on peut donc penser que, pour maitriser l'activité (pour en présenter une certaine maitrise), il faut prendre de la distance par rapport à elle et que, pour réaliser cette mise à distance, il est nécessaire de prendre conscience de l'activité, la prise de conscience ou réflexion apparaissant comme un mode de prise de distance. Dans ce processus fondamental au sein du mouvement d'apprentissage-développement, le langage (en tant que parole plurifonctionnelle utilisée dans les trois modes précités) joue le rôle d'outil privilégié, car il « […] permet de représenter les relations entre moyens et buts et d'effectuer consciemment des choix parmi ces relations dans un contexte d'actions […] » (Bruner, 1983, 291). Le langage est en cela bel et bien instrument de communication et de pensée dont l'usage dans tous ses modes rend l'enfant « […] capable d'effectuer par lui-même les actions qu'il ne pouvait effectuer sans l'étayage de l'adulte auparavant » (Bruner, 1983, 291).

On peut en outre faire l'hypothèse que l'écriture ou le langage écrit (pour reprendre les termes vygotskien) qui est caractérisé, nous l'avons souligné, par une recontextualisation, nécessite un usage des modes déictiques et intralinguistiques particulièrement fin, conscient et qu'il s'agit d'ajuster selon les genres et les types d'écrits. Ce besoin de conscience de l'ordre du métapragmatique fait de l'écriture un usage riche des modes du langage et surtout une zone privilégiée de conscience langagière. Par ailleurs, en tant qu'outil langagier temporellement durable, se prêtant particulièrement bien au jeu des modifications mises en avant par la critique génétique[268] (ajout, suppression, remplacement, déplacement), l'écriture peut être un outil de prédilection pour le travail réflexif. Pour ces deux raisons, nous estimons que l'écriture et le travail langagier réflexif doivent être fortement liés à l'école[269].

3.3.7 Le processus de conceptualisation

Nous voudrions refermer l'étude de l'approche historico-culturelle par l'évocation de la question de la conceptualisation. En effet, dans le cadre de l'écriture poétique que nous observerons, nous poserons la question des significations que le mot *stéréotype* acquiert peu à peu chez les enseignants et les élèves et l'impact de ces significations en construction sur le processus d'enseignement-apprentissage. Si l'on peut penser, comme Deleau (1989, 34), que le mot – ici *stéréotype* – est d'abord utilisé d'une façon communicative, et acquiert peu à peu une signification conceptuelle, la mise en circulation de ce mot dans la classe marque, non pas l'achèvement, mais bien le début d'un processus de conceptualisation.

[268] Ou génétique textuelle.

[269] Et c'est un des principaux reproches qui peut être fait aux programmes 2008 pour le primaire : ils séparent l'apprentissage de la grammaire et l'écriture, ils insistent abondamment sur la grammaire et négligent l'écriture, ils ne valorisent pas l'approche réflexive de la langue et de l'écriture.

Concernant la construction de la fonction significative à laquelle le mot renvoie, l'exemple donné par Deleau est éclairant : après l'utilisation appropriée en situation des mots *table* et *meuble*, l'enfant devient capable de les mettre en relation et d'asserter que les tables sont des meubles. L'on voit bien dans cet exemple que cette fonction significative participe à l'élaboration des concepts, qu'elle s'appuie sur une décontextualisation de la situation communicative au profit d'une contextualisation linguistique. En situation scolaire d'apprentissage, prendre distance par rapport à la situation scolaire de communication peut revenir, pour l'élève, à apprendre à ne pas être englué dans la tâche. Pour l'enfant comme pour l'adulte, il faut faire une différence entre l'utilisation de stéréotypes ou de phénomènes de stéréotypie dans une logique d'action et la construction de savoirs formalisés sur la stéréotypie dans une logique de contextualisation. Cela revient à se demander comment faire de la pratique d'écriture un espace de conceptualisation et, réciproquement, comment faire de la démarche de conceptualisation un outil d'écriture ? « La construction de concepts en réponse, aux problèmes émanant de l'action, constitue une voie de développement des compétences. L'articulation de situation de conceptualisation aux réalités de l'action s'avère une question primordiale en terme d'organisation. » (Rouellan, 1999, 45-46).

3.4 Une textualisation en traces

Assez diffusée depuis les années 1990 dans le cadre d'études des manuscrits d'écrivains d'abord (menées notamment par Grésillon, Lebrave; Hay) puis de brouillons d'écoliers (réalisées d'abord par Fabre), la critique génétique ou génétique textuelle[270] se propose d'analyser ces écrits en s'attachant à reconstituer les possibles du texte, à rendre intelligible l'ensemble des traces ou des variantes textuelles (notamment en en interrogeant la valeur), c'est-à-dire à restituer la dynamique rédactionnelle.

Bien que notre travail ne porte ni sur des manuscrits, ni sur des brouillons ou sur les traces successives contenues dans les écrits des élèves, nous avons retenu cette perspective principalement pour l'éclairage qu'elle apporte sur le processus de textualisation (entre autres chez l'élève) et pour la conception de la langue, du discours et du texte qui y est attachée et que nous partageons lorsque nous envisageons le matériau langagier stéréotypé.

[270] Pour rappel, de ces deux dénominations, nous retenons la seconde, la première, bien que plus courante surtout au sein de l'Institut des Textes et Manuscrits Modernes (ITEM), étant plus liée aux corpus de manuscrits littéraires.

3.4.1 Texte, discours et processus

Proche du matériau texte – voire « au ras du texte »[271] – et de ses formes successives ou possibles (Hay, 2002), ce courant de la linguistique peut être considéré comme prêtant attention à la dimension textuelle de l'écriture plus qu'au sujet scripteur[272]. Parce que ses représentants s'intéressent dans le texte aux mouvements discursifs, à l'activité d'écriture du sujet écrivain ou du simple scripteur, c'est aussi et surtout le processus ou le cheminement d'écriture, plus que le produit fini, qu'ils considèrent et que nous allons aussi considérer.

En cela, ils se distinguent nettement[273] de la tradition philologique qui vise à établir une version idéale et définitive du texte. « Ce qui intéresse le philologue, ce n'est pas l'activité même de reformulation, d'ajustement, d'approches successives de l'énoncé finalement choisi, c'est cet énoncé même : le résultat plutôt que sa production. » (Doquet-Lacoste, 2004, 234). À l'inverse des philologues, les généticiens du texte s'intéressent à « l'œuvre en mouvement » (Contat, 2003[274]), au langage en action, à la dynamique scripturale du texte[275], « en regard de son auteur, des conditions sociales et historiques de son écriture et du langage qui lui donne corps » (Doquet-Lacoste, 2004, 236).

Aussi, dans cette approche, le texte est-il défini d'une part comme « […] la trace d'une activité langagière qui fait sens, et pas uniquement comme séquence de formes possibles dans une langue donnée » (Atlani, Danon-Boileau, Grésillon, Lebrave; Simonin, 1984, 7[276]). D'autre part, le texte est perçu dans la lignée du discours, dans le sens où il est le produit d'une « matérialisation énonciative » (Fenoglio, 2003[277]). Citant les travaux de Halliday et de Hasan[278], Fabre note que « […] TEXTE[279] désigne le discours pris sous l'aspect de sa

[271] En référence au titre d'un ouvrage dirigé par A. Grésillon et J.-L. Lebrave, intitulé *La langue au ras du texte* (1984).

[272] Ou tout au moins appréhendant le sujet scripteur par la matérialité de ses productions écrites (Fabre, 1990, Fenoglio, 2003.

[273] Certains acteurs situés hors du champ de la génétique textuelle ont sur ce point un avis plus modéré : « Doit-on penser la critique génétique (cf. Grésillon, 1994) comme la poursuite de la philologie par d'autres moyens […] ? (Chiss et Puech, 1996, 105-106)

[274] In *Modalités d'approche et d'appropriation du document de genèse*, Conférence faite avec Brun, Grésillon, de Biasi et Fenoglio, le 03/11/2003 et disponible en ligne in http:// www.diffusion.ens.fr/.

[275] Considérant alors tous les états du texte, la génétique textuelle se différencie de la philologie par sa « prétention à être exhaustive » (de Biasi 2003, in *Modalités d'approche et d'appropriation du document de genèse*).

[276] Avant-propos de l'ouvrage *La langue au ras du texte* dirigé par Grésillon et Lebrave.

[277] In Modalités d'approche et d'appropriation du document de genèse (conférence référencée).

[278] Halliday, M. A. K. et Hasan, R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London.

cohésion séquentielle interne, ou sous celui de ses variétés énonciatives (genres ou types de textes) » 1990 : 30).

Quant à *discours*, il est ici utilisé, comme l'entend Benveniste, pour désigner les réalisations individuelles de la langue, réalisations qui ne peuvent être isolées de l'acte énonciatif, de la situation, des structures de la langue puisque « le discours s'élabore en intégrant également d'autres facteurs tel que l'acte d'énonciation lui-même, ses conditions énonciatives, les intentions et stratégies discursives du locuteur » (Borillo[280], cité par Fabre, 1990, 35).

S'en dégage une vision du texte dans sa singularité énonciative (plus volontiers reconnue ou portée à son paroxysme dans l'écriture littéraire), vision, en conséquence, hétérogène des écrits composant un corpus, car renvoyant à des réalités discursives hétérogènes, à des modalités singulières de mise en mots. Ainsi, pour Atlani, Danon-Boileau, Grésillon et Lebrave, un corpus ne reflète pas « […] une compétence linguistique homogène ; il est, au contraire, la manifestation de la diversité des modes de construction textuelle possibles » (1984, 7). Et évoquant le texte poétique, genre de texte dont relève notre corpus d'analyse, L. Hay note :

> « Peut-être faudra-t-il tenter de penser le texte comme un possible nécessaire, nécessaire par l'exigence d'une forme, possible par ses autres incarnations. Ce sont ces possibles qui demeurent toujours présents derrière et au sein même de la forme choisie et qui constituent comme une troisième dimension du texte. » (Hay, 2002, 58)

Contrairement à l'approche dominante en psychologie cognitive ainsi qu'à un certain structuralisme[281], mais en accord avec les travaux de F. François[282], le texte n'est pas perçu comme le produit d'un codage ou d'un processus homogène partagé. Autrement dit, par cette vision discursive, et donc hétérogène, du texte, entrainant la non-valorisation principale de la production finale d'un texte, les approches cognitivistes et génétique textuelle du texte visé et valorisé divergent : mouvant, singulier et en reconfiguration[283] pour les « linguistes en pleine

---

[279] En capitales dans le texte de Fabre.

[280] Borillo, A., (1985), « Discours ou métadiscours ? », in *DRLAV*, n°32, pp. 47-61, Université de Paris8.

[281] En effet, par « la prise en compte des aspects mouvants, inachevés, polysémiques de l'énonciation écrite », la génétique textuelle et l'analyse des manuscrits d'écrivains « s'oppose[nt], selon Serge Serodos, à "*un certain structuralisme qui postulait une rationalité immanente du texte clos*"» (Fabre, 1994, 100).

[282] L'écriture de l'enfant résulte, selon François (1984), d'un mélange de codes, d'un mélange des modalités de mise en mots, qui le rend hétérogène.

[283] « [L]e texte est à tous les moments de son écriture un objet sur lequel s'appuie l'auteur pour continuer d'écrire, sans que le texte final ait d'autre valeur que celle que lui confère le fait d'avoir

immersion littéraire »[284], fixe et corrigé pour les psychologues cognitivistes. Néanmoins, ils ont en commun d'aboutir à un épaississement de l'activité scripturale, de travailler sur le processus d'écriture, sur de l'opération, rendue visible dans les traces écrites (comme les ratures qui renseignent sur l'activité de production, sur les connaissances et les capacités langagières de l'enfant, sur ses représentations) selon ces linguistes. C'est d'ailleurs ce qui introduit la génétique textuelle dans le prisme des approches cognitives de l'écriture, bien qu'elle se différencie encore de nombreux travaux de psychologie cognitive par la focalisation sur le matériau langagier plus que sur le sujet, par la prise en compte de facteurs contextuels[285].

3.4.2 Singularité et généralité de la textualisation

Dans la perspective génétique, le texte écrit, notamment littéraire, devient un matériau linguistique non figé, observé dans sa singularité, nous l'avons dit, par les marques graphiques de substitutions successives qu'il contient, mais aussi comme participant de l'écriture, portant des traces de certains faits inhérents à toute production textuelle, de traits généraux de l'énonciation écrite et reliant au mécanisme général d'écriture (Fabre, 1994).

Selon Fabre et Cappeau (1996), il en va de même au niveau didactique, où les réécritures sont le lieu de phénomènes généraux de l'énonciation écrite et de phénomènes individuels :

> « Il nous parait donc indispensable de considérer la réécriture sous ce double aspect : d'une part, elle concerne des processus énonciatifs très généraux ; d'autre part, ces processus sont aussi idiolectaux, caractérisent un élève en particulier, dans son parcours d'apprentissage, et révèlent ses compétences et ses manques à un moment donné » (1996, 54).

Sans occulter la spécificité de l'œuvre littéraire, la génétique textuelle propose une vision englobante et polymorphe de l'écriture où s'estompe l'étanchéité courante entre écriture littéraire et écriture ordinaire (entre autres scolaire[286]), au profit de certaines caractéristiques

---

constitué […] un objet dont son auteur (éventuellement par nécessité ou par lassitude) a accepté sa publication […] » (Doquet-Lacoste 2004, 235-236).

[284] L'expression est de Fabre (1994, 99).

[285] Dans une de ses conférences disponibles sur le site internet de l'ITEM, A. Grésillon évoque la nécessité de disposer de connaissances « exogénétiques », d'informations générales sur le corpus mais externes à celui-ci : âge de l'écrivain, lieu et rythme de travail, manies de l'auteur, histoire du manuscrit, etc. (in *Modalités d'approche et d'appropriation du document de genèse*, Conférence faite avec Brun, de Biasi, Contat et Fenoglio le 03/11/2003, et disponible en ligne in http:// www.diffusion.ens.fr/.).

[286] On comprend pourquoi cette approche du texte, présente dès le départ dans le travail sur les manuscrits littéraires, a rapidement légitimé l'extension du corpus traité aux textes plus « ordinaires »

générales du processus d'écriture[287]. Penser l'écriture de manière tout à la fois englobante, parce que renvoyant à des processus ou à des faits linguistiques généralisés, et polymorphe ou différenciatrice est, selon nous, en adéquation avec la réalité actuelle, que nous avons décrite en termes de diversité des fonctions de l'écriture et de variété formelle, mais également en termes de pratique collective généralisée. Cette double considération de l'écriture nous parait également en adéquation avec la nécessité pour l'école d'enseigner des compétences stables et communes à tous les élèves, et de favoriser l'investissement personnel de chaque enfant scolarisé dans l'écriture. Pour ces raisons, ce double traitement de l'écriture sera aussi le nôtre.

Dès lors, ce modèle, qui envisage la production scripturale comme un acte spécifique (ce qui l'oppose au modèle de Hayes), plutôt que d'alimenter les conceptions dichotomiques produit/processus, littéraire/ordinaire, part personnelle[288]/généralité de l'écriture, permet, comme nous tentons nous-même de le faire, de les penser conjointement, de les articuler.

Parmi les traits communs à toute écriture, Boré[289] (1998, 2004) affirme qu'aussi bien dans les brouillons ordinaires d'élèves que dans les manuscrits littéraires, on perçoit une activité langagière de retour sur le déjà-là pour le modifier, quelle que soit la nature des modifications. « [C]es modifications que portent les textes sont issues d'un travail cognitif […] » (Boré, 2004, 167). Outre ce « retour sur » la langue ou le discours, témoin dans son étude des brouillons d'écoliers du fonctionnement métalinguistique, Fabre-Cols souligne également, dans les traits communs à toute écriture, la construction progressive de la signification et la prolifération du langage sur lui-même.

3.4.3 Ratures témoin de l'activité métalinguistique

Revenons un instant sur l'activité ou la fonction métalinguistique, puisqu'elle sera au cœur de notre réflexion sur le traitement de la stéréotypie. Et commençons par voir comment Fabre-Cols définit *métalinguistique* avant d'exposer son lien avec la rature.

(textes d'élèves, brouillons d'écoliers, traces de l'écriture scolaire sur papier ou ordinateur…), étudiés par Fabre (1987), Boré (1998), Doquet-Lacoste (2003).

[287] Cette vision de l'écriture est également celle défendue, en linguistique, par Dabène (qui parle pour sa part de *continuum scriptural* ou par Penloup (2000).

[288] D'où les liens cruciaux entre la perspective génétique textuelle et la notion de *sujet écrivant*.

[289] Par commodité et pour plus de clarté, toutes les références faites dans notre thèse à cette auteur mentionneront le nom de Boré, même si ailleurs parfois est signalé celui de Lamothe-Boré.

Fabre-Cols utilise le terme *métalinguistique* dans son usage répandu, soit comme terme englobant « […] qualifiant de façon générique les manifestations langagières qui ont pour "visée" le langage » (1990, 39), *langage* désignant lui-même le phénomène total qui inclut la langue et les discours. Recourant volontiers aux termes de *conscience linguistique* pour désigner l'activité métalinguistique, Fabre semble faire sienne la distinction entre métalinguistique et épilinguistique reposant sur le critère de conscience introduit par Culioli. Néanmoins, dans ses analyses des brouillons, elle s'en tient à la dimension métalinguistique et ce pour deux raisons. La première réside dans l'évidente difficulté à reconnaitre et à mesurer la (non-) conscience, difficulté déjà mentionnée par rapport aux travaux de Gombert et à laquelle nous serons confrontée dans l'analyse de nos données :

> « […] il faut bien noter que le *statut de l'épilinguistique*, au niveau conceptuel comme au niveau expérimental, laisse entière toute une zone d'imprécision et d'indécision. En effet, qu'est-ce qu'une "activité métalinguistique non consciente" ? Comment s'oppose "conscience" et "non-conscience" en matière de langage ? A quoi les reconnait-on ? N'existe-t-il pas des *transitions*, que la recherche se proposerait d'explorer, de l'une à l'autre ? » (1990, 38)

Selon Fabre-Cols, des degrés divers de « conscience linguistique » sont probablement à l'œuvre dans les activités métalinguistiques précoces, mais ils ne se traduisent pas de façon transparente dans un discours. Poussant cette logique, l'on pourrait fort bien appréhender les activités épilinguistique et métalinguistique comme les deux pôles d'un même continuum, plutôt que de chercher à établir, comme le fait Gombert, une frontière nette entre les deux activités.

La seconde raison pour laquelle Fabre-Cols n'utilise pas la notion d'*épilinguistique* tient au fait qu'elle prend le parti de traiter et de décrire les ratures auxquelles elle accorde son attention comme « des marques objectives » (1990, 38) d'une activité consciente de « retour sur » la langue ou le discours. Sans pour autant aplanir les différences à l'œuvre dans les activités métalinguistiques précoces, elle montre combien les ratures en écriture chez les élèves de l'école primaire témoignent d'une activité, parfois tâtonnante, de réflexion ou de débat intérieur sur la langue, puisqu'il s'agit d'un retour ou d'une hésitation sur du déjà-là linguistique qui suppose une mise en rapport, une comparaison d'éléments au sein d'un système langagier (1987, 1990). « En tant que qu'opérateurs de correction, de comparaison et de signification, ces ratures témoignent de la "conscience linguistique" des scripteurs, puisqu'elles traitent le signe linguistique comme une variable dont chacun des constituants est altérable. » (1990, 211) Ainsi par le travail sur la rature, le brouillon marque l'instabilité de l'écriture, montre le fonctionnement non transparent du langage et s'oppose à la vision unidimensionnelle de l'écriture.

Au niveau didactique, Fabre-Cols estime dès lors utile « de placer le travail sur la langue au cœur des réécritures » (1991, 54), de traiter la rature et le brouillon en lien avec une pédagogie de l'erreur (1990, 216). La rature, plutôt que d'être systématiquement chassée, serait le lieu d'investigations langagières et présenterait l'opportunité de développer une représentation de l'écriture et de la langue en mouvement.

Son travail, globalement plutôt complémentaire[290], à notre avis, de celui de Gombert, tente de situer les opérations d'écriture que la génétique textuelle postule comme étant générales (ajout – suppression – remplacement – déplacement) et réalisées au niveau des différentes unités linguistiques. Il ressort de ses travaux qu'entre le cours préparatoire (CP) et le cours moyen 2 (CM2), les élèves ne déplacent quasi pas, qu'ils effectuent des remplacements (de façon dominante à tous les niveaux étudiés) surtout au niveau des unités graphémiques, que leurs ajouts et suppressions, de fréquence moyenne, marquent plus souvent une hésitation au niveau de la phrase et/ou d'une expression référentielle, et s'inversent en termes quantitatif dès le cycle 3 : alors que, chez les enfants de 6-7 ans, la suppression domine et l'ajout est quasi inexistant, à partir du CE2 (troisième année de l'école élémentaire) les scripteurs effectuent de moins en moins de suppression et de plus en plus d'ajouts, de surcroit qualitativement réguliers et permettant de remanier leur discours.

Fabre-Cols en conclut que le remplacement représente « […] la *variante fondamentale*[291] dans les débuts de la langue et du discours écrits »[292] (1990, 156). Elle montre en outre que les ratures portant sur les aspects les plus strictement codés de l'écrit (unités orthographiques et morphologiques)[293] sont les plus fréquentes (même si elles se réduisent quelque peu au cours de la scolarité), tout en formulant l'hypothèse d'un rapport global[294] et

[290] Malgré un point de divergence important concernant l'objet langagier visé : pour Fabre-Cols, le discours ou le texte en tant que totalité signifiante, pour Gombert, la langue découpée en objets phonologique, sémantique, syntaxique, etc.

[291] En italiques dans le texte original.

[292] « Pendant les trois années, *il décroit sans cesser de dominer* : il y a 55 % de remplacements au CE1, 47 % au CE2, 42 % au CM1. Cette diminution est, selon nous, à rapprocher de l'accroissement des ajouts, en nombre et en qualité, ainsi que de la part, qui reste importante, des suppressions. D'abord *variante omnibus*, le remplacement cède peu à peu du terrain à mesure que le scripteur distingue mieux entre les types de modifications, et diversifie ses conduites d'écriture et de réécriture. » (Fabre, 1990, 157)

[293] Ce que corroborent les travaux de psychologie cognitive qui, dans ce cas, parlent d'*activité de bas niveau*.

[294] Un des indices de ce rapport global à l'écrit est que les élèves les plus attentifs aux corrections formelles sont parfois aussi ceux qui modifient le plus attentivement au niveau du discours (1990, 129-130). Cette observation va à l'encontre d'un découpage de l'activité scripturale en niveaux, comme exposé ci-contre dans le point *Le texte comme totalité signifiante.*

idiosyncrasique[295] à l'écrit. Cette dernière observation que Fabre-Cols résume en ces termes : « Cette part des sujets scripteurs dans l'écriture et la réécriture parait irréductible aux quantifications. » (1990, 129) et qu'elle appelle à garder en mémoire « comme limite et interrogation permanente », fera l'objet d'un développement spécifique car elle est centrale pour poser la question des liens entre le sujet scripteur et la stéréotypie.

Par ailleurs, par rapport aux approches cognitivistes évoquées dans le point 1.2., auxquelles nous avions reproché de parfois ne pas cerner suffisamment l'activité proprement scripturale, cette approche-ci a le grand avantage de considérer des opérations textuelles majeures qui toutes nécessitent et favorisent l'activité métalinguistique ou la fonction métalinguistique au sens proposé par Jakobson (auquel Fabre-Cols fait référence, 1990)). De plus, plaçant elle aussi l'activité métalinguistique au centre de l'activité scripturale, Fabre conforte notre hypothèse d'un rôle non négligeable joué par la conscience dans le traitement des phénomènes de stéréotypie.

Pour spécifier davantage l'appréhension des unités langagières liée à cette approche génétique qui, elle aussi, prétend étudier l'activité scripturale[296], nous proposons de pousser plus loin notre logique comparative et de voir sur quels autres aspects il y a accords, divergences ou complémentarités. Pour ce faire, nous envisagerons surtout les travaux portant sur l'activité scripturale de l'enfant / élève.

3.4.4 Le texte comme totalité signifiante

Une première divergence concerne les éléments sur lesquels les sujets effectuent des retours ou plus exactement leur prise en considération. Là où les psychologues cognitivistes parlent de « détecter des erreurs de surface/de bas niveau ou profondes/de haut niveau »[297], Fabre envisage le texte comme une totalité signifiante, où niveau formel et niveau textuel sont

[295] En plus des observations globales et quantifiables, Fabre fait remarquer que les brouillons des scripteurs présentent des rapports à l'écrit et des pratiques singulières : un élève modifie plutôt au début de son texte, un autre plutôt à la fin, un autre encore semble très préoccupé par la thématisation… (1990, 129).

296 Notamment à partir de corpus écologiques.

[297] Terminologie que critique aussi David (1996) pour des raisons quelque peu différentes : « Nous n'avons que peu à gagner en scindant l'activité d'écriture en opérations de "bas" ou de "haut" niveau, en termes de gestion "locale" ou "globale" ou encore en fonction de stratégies de "surface" ou "profondes". Ces oppositions rendent difficile l'analyse des processus réellement en jeu et dévalorisent sensiblement ceux qui sont perçus comme "primitifs" ou "superficiels" » (1996, 120). Pour ces raisons, comme pour celles évoquées par Fabre dont nous partageons la vision unifiante de la langue, nous éviterons de recourir à ce découpage.

solidaires et dont l'élève doit prendre conscience, notamment par ses tâtonnements graphiques.

> « Certains chercheurs estiment ainsi que les scripteurs les plus compétents modifient surtout leur production au niveau textuel, tandis que les "non-experts" corrigeraient plutôt en surface, et par fragments, orthographe et ponctuation. Selon une telle conception, nul doute que les scripteurs débutants, "non-experts" par excellence, devraient concentrer toute leur énergie sur la correction, voire sur le tracé de leur produit, sans pouvoir énoncer un ensemble énonciativement cohérent. L'école élémentaire serait alors le lieu des apprentissages "de bas niveau" et d'un scriptural séparable de ses objectifs de communication, tandis que le plein usage des discours écrits serait réservé, plus tard, à des "experts" » que ne freinent plus les difficultés formelles. Tout au contraire, nous admettrons que savoir écrire comporte en soi diverses composantes, de sorte que, chez les débutants comme chez les habiles, le formel peut toujours influencer le textuel, et que, si quelque chose est à dire, il n'existe pas de degré zéro du travail sur le texte […] » (2000, 13).

Ainsi, selon Fabre-Cols, il n'est pas opportun de traiter isolément les erreurs orthographiques sur lesquelles porte le plus souvent l'attention du correcteur car « […] *des continuités peuvent exister entre les modifications "superficielles" et celles qui ne le sont pas*[298] » (1990, 213). Il est préférable de considérer que la « conscience du texte » prend appui ou bute sur la mise en graphie, et ce dès le début de l'écriture[299]. Même si nous ne traiterons pas spécifiquement de l'orthographe, nous adopterons, dans notre étude, cette vision non échelonnée du texte et des unités linguistiques.

3.4.5 Construction du sens et conception de la langue

En deuxième lieu, la conception de la mise en place du sens diffère. Comme nous l'avons déjà signalé, dans la vision d'un langage véhicule de la pensée, « [é]crire revient à transcrire une pensée préexistante, consiste à déposer la trace d'une pensée déjà là » (Jorro, 2004, 151). Or, l'intérêt porté aux brouillons, aux ratures et aux tâtonnements, aux différents stades de la textualisation, inclut et sous-tend une construction progressive de la signification au fil de l'écriture et par l'écriture. Ainsi, le texte n'est pas réductible à l'intention initiale. Autrement dit, « [l]'élaboration du texte ne saurait échapper aux multiples reformulations que le sujet écrivant tisse tout au long du processus d'écriture » (Jorro, 2004, 151).

---

[298] Passage en italiques dans le texte initial.

[299] « Les débutants, eux, inscrivent ce qu'ils veulent communiquer dans un espace très restreint, la page, dont ils ne noircissent le plus souvent que quelques lignes. Ils cultivent cet espace avec grand soin et utilisent la ligne, ou une ponctuation toute personnelle, pour approcher certains phénomènes langagiers fondamentaux. Ils construisent très justement le sens de leur message par la combinaison des ressources du spatial et de celles du scriptural » (Fabre-Cols, 2000, 18).

De plus, Fabre et Cappeau (1996) rappellent que la production écrite suppose que soient perçues les contraintes en usage de la langue et du système graphique, que soient pensées les conditions et les modalités linguistiques de production du texte. Comme le commente très justement David, « [l]e travail sur la langue passe alors au premier plan et conditionne à la fois le projet et l'objet du texte». Et il poursuit par un commentaire sans appel : « De fait, les opérations cognitives classiquement repérées dans la production de texte apparaissent inopérantes » (1996, 120-121). Cette conception de la langue ou du matériau verbal en interaction avec la pensée, que nous rattachons ici à la génétique textuelle, est beaucoup plus répandue en linguistique et fait largement consensus.

La langue est vue surtout ici dans sa fonction de représentation mais aussi dans son aspect de matériau verbal trans-individuel, intersubjectif, socialement codé et institué, reconstruit et actualisé par les discours. Au lieu de coller au réel par l'écriture, entre autres dans un texte final jugé le plus adéquat pour dire ce réel, la langue est mise en rapport avec l'énonciateur qui interagit avec celle-ci par/dans l'écriture. Chez les élèves comme chez les écrivains qui « n'échappent [pas] à cette interrogation simultanée de leur discours en constitution et du système linguistique dans lequel il est produit » (Doquet-Lacoste, 2004, 248), les tâtonnements laissent voir cette interaction et cette construction progressive du sens. Pour notre part, c'est bien dans cette interaction entre l'énonciateur et le système linguistique – ou plus exactement les phénomènes de stéréotypie étudiés dans leurs manifestations langagières – que nous entendons nous situer.

À partir de cette conception de la langue et du sens en construction, nous nous permettrions volontiers de faire évoluer la définition l'activité métalinguistique que proposait Gombert de la façon suivante : l'activité métalinguistique en écriture est une activité nécessaire d'interaction réfléchie entre un énonciateur scripteur-lecteur-penseur, la langue et le contenu à énoncer.

Par ailleurs, encore à partir de cette conception de la langue et du sens, l'on pourrait parler dans cette perspective d'une co-construction du sens et du texte par l'énonciateur et par la langue elle-même : son ordre, ses formes, son fonctionnement pré-existants ou existant dans le déjà énoncé, dans le déjà écrit. Apparait, sous cet angle, la proximité de la génétique textuelle avec le dialogisme bakhtinien, selon nous clé pour envisager les phénomènes de stéréotypie d'un point de vue discursif. À partir de formes standardisées de discours, à partir de genres pratiqués socialement, un énonciateur produit un texte singulier : on est là au cœur de notre conception de l'usage discursif et textuel des phénomènes de stéréotypie.

3.4.6 Un scripteur-lecteur

Le troisième point de divergence mais également ici de convergence concerne l'identité fonctionnelle de l'énonciateur-scripteur. Hayes, dans son second modèle (1995), place l'activité de lecture au centre du processus de révision. Il va jusqu'à noter (commentant l'évolution du premier modèle vers le second) : « la révision a été remplacée par la lecture » (1995, 54). Les travaux de linguistique génétique textuelle valorisent aussi l'activité de lecture en écriture. Ils se basent sur une conception de l'écriture qui s'auto-nourrit et repose sur une activité de lecture du déjà écrit. Là où l'on perçoit une différence, c'est dans la manière de poser la dynamique lecture / écriture. Dans le modèle de Hayes, l'accent est mis sur une lecture type *relecture* qui a surtout lieu une fois la totalité ou un segment important du texte achevé. Doquet-Lacoste (2003), observant les productions en acte de scripteurs élèves de fin de cycle 3, constate de fait ce mode d'écriture, nommé *mode de l'accumulation*, chez certains élèves. Mais elle relève en outre un *mode de la récurrence* où le retour par la lecture est constant et présent dès le début de l'écriture : « Ayant écrit la phrase A, le scripteur entame la phrase B, revient en A pour la modifier, puis continue B » (2004, 244).

Ainsi, la révision, selon les cas, peut être plus ou moins constante, plus ou moins finale, mais dans tous les cas, il y a relecture au moins brève et partielle de fragments. C'est pourquoi, comme le formulent Grésillon et Lebrave, d'un point de vue génétique, l'auteur est successivement scripteur, lecteur-scripteur et lecteur. (1984, 99). En accord avec Fabre (1990) ou Fabre et Cappeau (1996, 55), nous pensons même que ledit scripteur est directement scripteur-lecteur, car il lit ou tout au moins parcourt visuellement son écrit au moment même où il le forme. En tout cas, mise en texte et révision par la lecture sont donc bel et bien imbriquées, mais selon deux modes distincts qui sembleraient varier en fonction de la consigne et du type d'écrit[300].

L'idée même d'une importance variable des opérations scripturales en fonction de la consigne et du type d'écrit engagé nous semble très intéressante dans notre propre perspective. Ceci conforte l'idée d'un ajustement général du processus en fonction des

[300] Doquet-Lacoste se penche en effet dans sa thèse (2003) sur les raisons de distribution de ces deux modes. Deux motifs sont considérés : d'une part le poids de la consigne en lien avec le type d'écrit et d'autre part la variable individuelle. L'auteur constate que le premier mode d'écriture où la planification prime sur la révision a été unanimement utilisé pour les narrations de souvenirs (identification du souvenir – restitution linéaire par écrit – relecture et modification). Face à la consigne de rédaction d'un article pour le journal de l'école, les deux modes cohabitent à part égale dans la classe, avec ici une interrogation plus forte et continue à propos du souci du lecteur.

contraintes linguistiques et contextuelles externes au sujet, bien qu'elles soient souvent intériorisées par ce dernier

Pour en revenir à l'interaction lecture-écriture, planifier en tenant compte du contexte communicationnel, du destinataire demande d'avoir intériorisé ce va-et-vient écriture-lecture et de l'assumer en tant qu'auteur-énonciateur. C'est déjà avoir compris les règles de ce jeu de lecture interne-externe en écriture : par soi (interne) pour l'autre (externe). Dans le cadre scolaire, c'est déjà entrer dans l'apprentissage de cette règle du jeu de la lecture interne-externe en écriture[301]. Ce double jeu ou cette sorte de polyphonie dans une écriture, que l'on peut considérer comme un dialogue sous cet angle, a déjà été signalé en termes variés. Fabre et Cappeau parlent pour leur part de *dédoublement énonciatif* : « Le scripteur intériorise un ou des partenaires de lecture. Étant le premier lecteur de sa production, il effectue une "double locution", un "dédoublement énonciatif" […] » (1996, 54-55). Grésillon et Lebrave situent pour leur part le fait que l'auteur assume la double fonction de producteur et de récepteur dans le cadre de la co-énonciation. Quant à Authier-Revuz, elle emploie le terme d'*autodialogisme* pour désigner le dialogue de l'énonciateur avec lui-même. Le dialogisme, alors entendu comme dialogue intériorisé entre soi et autrui (ici intériorisé) est inhérent à l'acte d'écriture et transparait dans les ratures (Boré, 2004; Fabre, 1990). Enfin, Boré associe cette bipolarité écrite entre le *je* et le *tu* à l'attitude réflexive :

> « L'approche génétique – dans la mesure où elle suppose chez le scripteur une attitude réflexive vis-à-vis de son écrit – ne peut méconnaitre la bipolarité émetteur-récepteur enracinée dans le fait même d'écrire : le texte scolaire avec les traces laissées dans les brouillons atteste de cette activité parfois agonistique d'un "je" et d'un "tu" au sein du même scripteur » (2004, 144).

Ce point de vue rejoint celui de Fabre, pour qui « [l]'activité métalinguistique diffère de l'activité linguistique en ce qu'elle traite autrement les signes du langage » (1990, 52). Cet autrement relève entre autres de la « double énonciation », c'est-à-dire d'un « […] processus dans lequel alternent constitutivement les phénomènes d'encodage et de décodage, d'interprétation et de mise en texte » (1990, 52).

3.4.7 Discussion sur cette perspective

Aussi passionnante et prometteuse que soit cette approche, certains points, qui le plus souvent concernent également d'autres types ou courants de recherche, peuvent être discutés. Les

[301] Cette forte imbrication de la lecture et de l'écriture plaide de toute évidence, selon nous, en faveur du concept de littératie (Barré-De Miniac, Brissaud ; Rispail, 2004).

remarques suivantes, qui sont également utiles pour notre propre recherche, émanent surtout de David (1996) et concernent majoritairement le respect des contraintes méthodologiques découlant des objectifs et des visées auxquels prétend cette approche.

La première remarque concerne l'accès à la nature des opérations mentales :

> « [L]'étude des textes, ou de ses versions successives, n'éclaire qu'indirectement les processus d'écriture. […] En nous limitant aux seules traces, il faudrait concevoir une certaine homologie entre ces opérations de réécriture et l'activité cognitive des scripteurs pour décrire les processus en jeu. […] Nous pouvons décrire les variantes stylistiques chez un même auteur, ou d'un auteur à l'autre, mais nous ne pouvons saisir les différentes composantes du travail cognitif mobilisé. […] Le texte et ses ratures ne nous disent que ce qu'ils veulent bien nous laisser paraitre » (David, 1996, 114).

Sans peut-être en avoir l'air, cette critique remet en question la portée de ces travaux, pourtant déclarée à maintes reprises et par différents auteurs[302]. Ceci dit, la difficulté d'accéder à l'activité cognitive est assez généralisée en sciences humaines. Et les tentatives de modélisation ont rarement apporté totale satisfaction. C'est pourquoi nous prendrions plutôt ces propos comme un appel à la prudence que comme une affirmation de non-recevabilité de l'éclairage cognitif de ces travaux. Qui plus est, nous sommes assez d'accord avec l'idée, avancée par Irène Fenoglio, d'une objectivation par la matérialisation : « La complexité fondamentale du geste psychique d'écriture ne peut être objectivée que par la matérialisation énonciative, prise elle-même dans un ensemble de traces sémiotiques. » En ce sens, « […] le manuscrit est archivage du geste psychique d'écriture […] » ((Brun, B., Contat, M, et al, 2003).

En revanche, nous pensons réellement qu'un croisement de perspectives et de méthodologies est à privilégier pour compenser quelque peu les lacunes des unes et des autres. Parce que l'écriture est le lieu du temps suspendu puis repris, le lieu de la trace qui s'efface, se laisse, se perfectionne, le lieu de croisements polyphoniques potentiels, le lieu de la langue qui se cherche et s'essaie dans l'écart au réel, le lieu de traitement de déjà-là, pour toutes ces raisons, les ratures ou modifications sont propres à l'écriture et en révèlent une part non négligeable.

La seconde remarque de David incite les acteurs de cette approche, comme d'ailleurs tout autre chercheur, à encore plus de prudence quant à la validité des analyses menées. En

[302] Voir entre autres la partie 7 du numéro 26/27 de *Repères*, consacrée à « L'apprentissage de l'écriture : du cognitif au linguistique ».

l'occurrence, David attire cette fois l'attention sur la fragilité interprétative et sur le risque de cloisonnement des corpus constitués d'un type unique de données. Cette remarque est aussi valable pour des recherches menées hors de la génétique textuelle, mais elle se pose de façon cruciale dans certains travaux de l'approche ici présentée, qui se limitent à la prise en compte des traces et des modifications que fournit le texte[303]. Pour prendre un exemple, quand Doquet-Lacoste, s'appuyant sur Hay (2002), rapporte l'étude en génétique textuelle des indices non linguistiques (comme l'épaisseur et la nervosité du trait, la surcharge des ratures ou le tracé des biffures) comme des marques possibles de « pulsions de l'affectif », de « représentations de l'imaginaire », nous trouvons l'inférence assez audacieuse, voire risquée, car, pour reprendre la première remarque, « [l]e texte et ses ratures ne nous disent que ce qu'ils veulent bien nous laisser paraitre » (David, 1996, 115). Il en va de même pour les motifs invoqués pour justifier les ratures. Certes,

> « […] ces changements expriment toujours "quelque chose". Ils signifient certainement une meilleure adéquation linguistique et discursive du texte ; ils témoignent aussi d'un travail fondamental sur l'ensemble des signifiants graphiques. Cependant, au-delà de ce que les textes révèlent, et pour éviter des spéculations, nous sommes bien obligés de nous tourner vers la seule source d'information possible : l'auteur. C'est par lui que nous pouvons décrire précisément les procédures avancées, les démarches privilégiées en tel ou tel endroit de son texte ou à tel ou tel moment de son apprentissage. Ce détour par l'activité métalinguistique des sujets écrivants permet assurément de valider des hypothèses virtuellement inscrites dans le texte et au-delà de décrire les différentes composantes de la production écrite » (David, 1996, 115-116).

Cette nécessité de confronter l'interprétation du chercheur à l'auteur, à sa lecture des faits est à nos yeux tout à fait centrale[304]. C'est ce que défend David quand il soutient la méthode des protocoles verbaux. C'est également la voie que prend Clot quand il propose une clinique de l'activité (1999, 2007), voie que réinvestit Goigoux dans sa méthodologie par entretiens d'autoconfrontation simple puis croisée (2005). Bien que ce procédé d'interrogation du sujet auteur ait lui aussi ses limites[305], il confère une certaine épaisseur et une garantie au travail interprétatif. C'est précisément pour réduire la part d'incertitude que comporte ce travail que nous avons soumis nos analyses aux enseignants collaborateurs concernés, que nous avons interrogé les élèves sur leur texte, sur leur rapport à l'écriture.

---

[303] C'est, à notre avis, un pan de recherche qui aurait permis de densifier la dimension interprétative et idiosyncrasique des travaux de Fabre (1990) ou de Doquet-Lacoste (2003).

[304] Évoquant son travail de généticien sur de nombreux textes (esquisses, brouillons, documents de travail, etc.) de Sartre, Contat (2003) stipule l'aide significative qu'ont apportée les mises en lumières de l'auteur lui-même, connu du généticien (Brun, B., Contat, M, et al, 2003)

[305] Le questionnaire ou l'entretien introspectif suppose que le sujet soit conscient et capable d'une mise à distance et d'une explicitation de son activité ce qui est loin d'être évident, surtout pour des enfants.

Enfin, la dernière remarque concerne la transposition et l'utilisation des analyses de données récoltées auprès de professionnels de l'écriture pour traiter des questions de l'acquisition de l'écriture scolaire. À titre d'exemple,

> « [C]hez l'apprenant, le rapport au lecteur apparait moins décisif, les contenus sont organisés selon des plans plus ou moins maitrisés, la mise en mots domine la mise en texte […]. De fait, les tâtonnements de l'apprenti scripteur ne recoupent pas exactement ceux de l'écrivain et l'analyse des opérations langagières se trouve généralement déterminée par les conditions et les modalités mêmes de l'apprentissage » (David, 1996, 114).

En soi, ce qui s'apparente cette fois à un appel à la prudence du chercheur lors de l'exploitation didactique des travaux menés hors de son champ est le bienvenu. Néanmoins, depuis plus de dix ans, des recherches se sont penchées avec un certain succès sur ces questions de transposition et de réutilisation. Plusieurs auteurs, nous l'avons déjà signalé, ont notamment tenté d'adapter les outils de la critique textuelle aux textes d'élèves (brouillons, textes saisis sur traitement de texte, réécritures…) et permis d'affiner les savoirs disponibles, de nuancer par exemple les modes d'écriture chez les scripteurs apprenants. Outre le travail fondateur de Fabre en ce domaine, l'on peut, à titre d'exemple, mentionner d'autres auteurs. Ainsi, dans son ouvrage *Écriture – réécritures* (1995), Bucheton, affichant une perspective linguistique et didactique d'observation des conduites de mise en mots, choisit de prendre en compte les outils de la génétique textuelle car

> « […] en observant attentivement la diversité des conduites de mise en mots (Guibert 1993[306]) et ce notamment dans toutes les phases de ré-écriture, corrections, modifications, ajouts, déplacements, dans ce va-et-vient entre l'élaboration plus ou moins consciente du sens et de ses essais de mise en mots – observation qu'on conduira dans des situations ordinaires d'écriture et non dans les conditions "a-normales" de laboratoire – on pourra avoir une idée de ce qui se passe quand "un" sujet écrit […] » (1995, 43).

Émerge très nettement la volonté de faire avancer la connaissance du sujet scripteur, notamment dans son statut ordinaire d'élève. En revanche, il est vrai que, même s'ils travaillent sur des corpus de textes d'élèves et affichent une dimension didactique, un grand nombre de travaux de linguistique génétique textuelle, se limitent à quelques (rapides) propositions ou observations pour l'enseignement / apprentissage de l'écriture. Certes, ce courant, qui se veut avant tout linguistique, contribue bel et bien à l'enrichissement de la didactique en participant grandement à la valorisation didactique du brouillon et de la rature.

[306] Guibert, (1993), « Façons d'écrire, façons de faire, façons de dire, façons d'enseigner », in Lerand, et Paret, *L'hétérogénéité des apprenants*, Paris / Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Mais nous ne connaissons pas (encore) d'opérationnalisations[307] poussées de la rature en lien avec les opérations de remplacement, de suppression, d'ajout, de déplacement. Ces clés en génétique, si elles étaient précisément décrites, en lien avec les instructions officielles, les pratiques existantes, les réalités et les contraintes scolaires, etc., permettraient sans doute de faire évoluer les pratiques scripturales. Il en va de même pour la conception de l'écriture comme réalité dialogique : comment faire en sorte que cette approche de l'écriture devienne vivante et efficace pour les élèves scripteurs et pour leurs enseignants ? Lancer des pistes en ce sens est, très modestement, un des objectifs de notre travail. Pour ce faire, nous allons, en guise de conclusion, articuler des aspects des différentes approches de l'écriture convoquées dans ce chapitre avec la notion de *phénomènes de stéréotypie*.

[307] Pour la notion d'opérationnalisation, voir chapitre 2 de deuxième partie.

Conclusion

Pour conclure cette partie, plutôt qu'un résumé d'éléments déjà dits, nous avons opté pour un croisement des données et des savoirs convoqués, concernant les phénomènes de stéréotypie, d'une part, et le champ de l'écriture et de son enseignement-apprentissage, d'autre part. De cette façon, nous cherchons à exposer les manières dont les conceptions de l'écriture, de la langue, des textes, du sujet scripteur apprenant, de l'enseignement et de l'apprentissage rencontrent les savoirs sur les phénomènes de stéréotypie et sous-tendent notre démarche d'opérationnalisation ainsi que notre analyse des données. Notre conclusion va s'organiser autour de huit points quelque peu disparates mais qui tous nous semblent cruciaux.

1. Pour peu qu'on postule que les phénomènes de stéréotypie peuvent être une composante de tout discours et varient selon les groupes sociaux, la diversité des pratiques sociales et la multiplicité des fonctions attachées à l'activité scripturale nous renvoient d'emblée à la question de la variation plus ou moins importante des phénomènes de stéréotypie et des valeurs qui leur sont attribuées. Ainsi, on conçoit aisément que les usages des phénomènes de stéréotypie, entre autres lors d'un processus d'opérationnalisation, auront tendance à varier selon les pratiques scripturales et les fonctions (visée esthétique, fonction mémorielle…) attribuées à l'écriture par le groupe social où le discours prend place. Ce point, qui fait assez consensus aujourd'hui, notamment autour des notions de *genre de discours* (Bakhtine, 1984) et de *communauté discursive* (Bernié, 2002) oblige à penser l'outillage hors de toute généralisation et dans un contexte « suffisamment » identifié pour donner une rigueur à l'analyse menée.

2. Les phénomènes de stéréotypie sont-ils « ordinaires » et se cantonnent-ils aux textes « paralittéraires » et aux genres « ordinaires », « quotidiens » ou « premiers » ? Si l'on entend *ordinaire* dans le sens de *courant*, de *fréquent*, on peut en effet concevoir les phénomènes de stéréotypie comme tel. Par contre, dès qu'on adopte une perspective discursive, la dimension ordinaire devient doublement relative : d'une part, ce qui est ordinaire pour un lecteur-scripteur ne le sera pas nécessairement pour un autre (en fonction de ses pratiques et de son ancrage culturels), d'autre part, en contexte, il n'existe plus de phénomène par avance *ordinaire*. On assiste à des reconstructions, plus ou moins attendues, des détournements, des renforcements, etc. Par conséquent, dans le travail scolaire de l'écriture ou en recherche didactique, on peut soit privilégier une entrée axée sur le produit figé, soit privilégier l'observation en contexte, où l'usage singulier, renvoit à la variété et à la complexité des usages des phénomènes de stéréotypie eux-mêmes.

3. Envisager les phénomènes de stéréotypie en termes d'hétérogénéité revient à adopter une approche variationniste de la stéréotypie, en tant qu'ensemble de phénomènes qui se re-forment contextuellement. Cette hétérogénéité a partie liée avec l'hétérogénéité constitutive de la langue en discours et avec l'hétérogénéité des sujets apprenants scripteurs. Toutefois, l'insistance sur la variation ne doit pas masquer l'indice de figement nécessaire pour pouvoir parler de stéréotypie. En classe ou en situation d'analyse des données recueillies, il va alors s'agir d'observer le figement dans ses diverses réalisations possibles, pouvant aller du renforcement à l'effacement du figement conventionnel. Ainsi, selon François (1984), l'écriture de l'enfant résulte bien d'un mélange de codes et de modalités de mise en mots, qui la rend hétérogène.

4. Dans la perspective historico-culturelle, le développement passe par l'appropriation d'outils chargés de culture. Aussi, face à des phénomènes de stéréotypie fondamentalement dialogiques et caractérisés par la prégnance, la stabilité, la fréquence et l'ancrage collectif, faisons-nous l'hypothèse qu'ils constituent une base culturelle à fort potentiel outillant pour la didactique de l'écriture et ses acteurs. D'un point de vue théorique, on voit combien cette perspective met en valeur le potentiel transformant et, ce faisant, possiblement outillant des phénomènes de stéréotypie. En situation scolaire, Il s'agit alors de susciter cet outillage et d'observer les transformations qu'il apporte. Parallèlement ou au travers de cette action, la didactique de l'écriture a à réinterroger la notion d'*outil* : le fait de changer l'outil de contexte – contexte individuel et dans le champ de la psychologie ou contexte classe dans le champ de la didactique– change, nous le supposons, la conception même de l'outil.

5. Les phénomènes de stéréotypie ont notamment comme particularité de garder trace de la dimension sociale qui les compose, par leur fonctionnement dialogique et par leur dimension collective, à l'articulation du social, de l'individuel et du collectif. Toutefois, on peut se demander si, en usage et chez les élèves scripteurs, la dimension sociale et collective de ces phénomènes de stéréotypie reste visible. On peut aussi se demander quel est le rôle joué par cette dimension, dans le cadre de la didactique de l'écriture.

6. Plusieurs modèles évoqués interrogent le rôle de la conscience dans le développement de l'activité scripturale. Toutefois, face à ceux-ci, nous nous demandons comment rendre une prise de conscience des phénomènes de stéréotypie opérationnelle pour écrire. Il nous semble que les deux approches laissent en suspens la question de la mise en œuvre didactique du rôle de la conscience dans le développement de compétences scripturales. Selon nous, l'activité métalinguistique liée à l'écriture gagne à prendre la forme d'un dialogue du sujet avec le texte et les idées qu'il construit, notamment dans leurs composantes stéréotypées.

7. Des recherches en psychologie cognitive, on retient encore que les phénomènes de stéréotypie sont potentiellement présents dans les trois opérations qui composent l'activité scripturale (planification, mise en texte et révision). On peut en déduire que les phénomènes de stéréotypie sont bien au cœur de processus scriptural.

8. Pour finir, les travaux de génétique textuelle nous interpèlent quant à la nécessité de se situer au « ras du texte ». Travailler la stéréotypie en écriture demande, en effet, toujours considérer la dimension langagière car elle est incontournable. Aussi, concernant les représentations mentales stéréotypées, elles ne peuvent être isolées des manifestations langagières et textuelles qui façonnent l'écriture. Selon nous, étudier ces phénomènes cognitifs détachés de l'observation des manifestations langagières dans l'écriture n'est pas pertinent. En conséquence, opérationnaliser la stéréotypie pour l'écriture exige de se situer à l'articulation du cognitif et du langagier. Aussi, parlerons-nous, dans ces cas là, de manifestations langagières de stéréotypie.

9. Ajoutons encore que le travail en didactique est tributaire du contexte institutionnel. Ainsi, concernant les recommandations officielles, la divergence de point de vue entre le document de 2007 relatif au Socle Commun et les Programmes de 2002 (qui aujourd'hui ne sont plus en vigueur) nous renvoie aux contraintes du milieu mais aussi à la question des valeurs et du rôle que nous souhaitons conférer à l'outil *stéréotypie*. Outiller la didactique de l'écriture avec les phénomènes de stéréotypie consisterait, dans la perspective du Socle Commun, à développer une écriture normative. Il ne faut pas perdre de vue que la stéréotypie se compose d'un ensemble de « codes » (Dufays, 1994). La question que nous posons ici est celle de la valeur que, dans notre recherche, nous souhaitons attribuer aux phénomènes de stéréotypie ainsi qu'à la notion de phénomènes de stéréotypie, dans le cadre de la didactique de l'écriture : outils de normes, voire de surnormes, ou bien bagage socioculturel collectif pour que le sujet scripteur puisse développer sa propre écriture ? C'est dans cette seconde conception que nous situons notre démarche d'opérationnalisation, démarche que nous allons décrire dans la partie qui suit.

DEUXIÈME PARTIE :

OPÉRATIONNALISER

POUR OUTILLER

Introduction

La première partie a eu pour objet principal non seulement la description des phénomènes de stéréotypie ainsi que celle du champ de l'écriture (ses finalités, ses pratiques, ses acteurs, son processus, son enseignement et son apprentissage, les recherches qui les concernent), mais aussi leur théorisation[308] croisée. La visée de cette double démarche n'était autre que la compréhension théorique des rôles que jouent les phénomènes de stéréotypie dans et pour l'écriture et, ainsi, la mise en évidence de l'intérêt d'un traitement des savoirs sur les phénomènes de stéréotypie pour la didactique de l'écriture. Cette étape de description et de théorisation était indispensable pour poser les jalons d'une transformation et d'une opérationnalisation – sujet de la présente partie – d'objets construits ou convoqués dans une logique de savoir en objet et outils d'enseignement et d'apprentissage relevant d'une logique d'action.

Dans le premier chapitre de cette deuxième partie, nous commencerons par présenter notre dispositif d'opérationnalisation[309] (temps, étapes, objectifs, acteurs, lieux, etc.), ainsi que notre protocole de recueil des données. Ensuite – et ce sera l'objet du deuxième chapitre – nous les interrogerons d'un point de vue méthodologique, en précisant et en justifiant notre inscription dans une démarche de recherche-action ainsi que dans une démarche qualitative et potentiellement innovante[310]. Pour conclure le deuxième chapitre de cette deuxième partie consacrée à l'opérationnalisation, nous renverrons à la visée praxéologique et heuristique de notre recherche. Le troisième et dernier chapitre, quant à lui, proposera un point de vue plus épistémologique et interne

[308] Théoriser signifie « formuler des relations entre des concepts sous forme d'hypothèses dans le but d'en dégager des implications sur le plan théorique ou pratique ; définir, élaborer ou critiquer des concepts ; effectuer des synthèses ; construire des modèles, des théories ; dégager des prospectives. » (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolle; Ropé, 1989, 57)

[309] Dispositif tel qu'il s'est déroulé (et non tel que nous l'avions conçu) pour que sa description serve de cadrage à l'analyse des données recueillies. Néanmoins, les écarts entre le conçu et le réalisé seront explicités au cours de l'analyse.

[310] Dans cette partie, nous explorerons les différents aspects de l'innovation et de la recherche dite *innovante*, et nous verrons en quoi notre dispositif ouvre potentiellement à cette dimension. Par contre, ce n'est qu'au terme de notre analyse des pratiques enseignantes, soit en fin du chapitre 1 de la troisième partie de ce travail, que nous serons en mesure d'évaluer si il y a eu ou non innovation pour les enseignants impliqués.

aux didactiques, en mettant notre processus d'opérationnalisation en résonance avec le concept voisin de *transposition didactique*.

En ce qui concerne le chapitre deux, pour analyser nos choix méthodologiques, nous avons ressenti le besoin, à la suite de Goyette et de Lessard-Hébert (1987), de situer notre pratique de recherche dans le paysage hétéroclite que forment les recherches-actions menées dans des disciplines diverses. Face à cette hétérogénéité, nous avons souhaité nous pencher sur la question de l'existence de principes unificateurs, communs à toute recherche-action, et sur l'existence d'axes majeurs de variation. Cependant, nous n'avons pas opté pour une présentation basée sur ce découpage déjà tenté par certains chercheurs et critiqué ou évité par d'autres (Goyette et Lessard-Hébert, 1987). Puisque nous ne cherchons pas avant tout à justifier l'appartenance de notre démarche à la recherche-action (justification quelque peu évidente et simple en soi vu l'étendue de la notion de *recherche-action*), mais plutôt à expliciter notre démarche et à motiver la pertinence de nos choix méthodologiques, dans une congruence entre les moyens et les finalités assignées à notre recherche, notre analyse empruntera une voie médiane. En effet, si les points de vue et les pratiques de recherche-action varient, les questions ou les axes d'approche de ce type de recherche sont relativement récurrents et permettent une étude générale non simplifiante et suffisamment cadrée pour situer notre dispositif. Signalons encore que cette étude ne prendra pas appui sur un recensement exhaustif des écrits sur la recherche-action mais renverra à des travaux et à des exemples situés avant tout en didactique et en pédagogie.

En ce qui concerne le temps de croisement avec le concept de *transposition didactique* – objet du troisième chapitre –, il débutera lui aussi par une présentation du concept restreint puis de sa mise en discussion dans différentes didactiques, notamment en didactique du français. Et c'est par rapport à l'ensemble des travaux relatifs au concept de transposition didactique et à l'aide de ceux-ci que nous positionnerons notre processus d'opérationnalisation.

Au final, en additionnant les trois chapitres, nous obtiendrons, pour cette partie de présentation et d'analyse méthodologique, un volume relativement substantiel[311], et c'est volontaire. Car, plus qu'un simple exposé du dispositif méthodologique de notre parcours, il s'agit de fournir à notre travail, par le biais de l'analyse, un cadre contextuel, une assise solide afin d'ensuite pouvoir étudier et exploiter, de manière précise, une partie des données recueillies.

Il n'échappera pas aux lecteurs que l'empan temporel ici considéré et décrit est beaucoup plus vaste que celui sur lequel portera la quasi totalité de notre analyse des données, dans la troisième partie de la thèse. Cet écart relève tout autant de la nécessité scientifique que de la contrainte pragmatique. En effet, s'il est, pour nous, indispensable de présenter le protocole de recherche dans son ensemble pour permettre une réception contextualisée des données qui seront analysées, nous laisserons, par ailleurs, de côté, dans notre analyse, une part importante des données recueillies et, dès lors, certains volets de notre recherche[312] dont rend compte le dispositif d'opérationnalisation. Au cours de notre travail, il nous est de fait peu à peu apparu que la matière récoltée tout au long du dispositif était si abondante et diversifiée qu'il n'était pas possible de tout traiter en détails dans le volume imparti à une thèse. Autrement dit, l'analyse du corpus qui retiendra notre attention dans la troisième et dernière partie ne dépliera pas tout le processus d'opérationnalisation ici envisagé.

[311] Plus substantiel ou important, nous en sommes conscients, que dans la majorité des thèses doctorales en didactique du français.

[312] L'analyse ne portera pas sur le temps de formation des enseignants ni sur la réalisation de modules de formation continue. Nous investiguerons ultérieurement, nous l'espérons, ces deux volets au cœur de nos préoccupations de didacticienne et de formatrice auprès d'enseignants débutants et experts.

CHAPITRE 1 :
PRESENTATION DU DISPOSITIF D'OPERATIONNALISATION ET DU PROTOCOLE DE RECUEIL DES DONNEES

Sans entrer d'emblée dans une analyse méthodologique détaillée, qui fera l'objet des deux chapitres suivants, nous avons jugé opportun d'entamer notre exposé sur la dimension méthodologique par une présentation quelque peu schématique[313] de l'ensemble du protocole de recherche progressivement mis au point et réalisé pour mener l'opérationnalisation visée.

L'opérationnalisation dont nous allons rendre compte cherche, faut-il le rappeler, à outiller des enseignants de cycle 3, puis leurs élèves, respectivement dans leur enseignement et dans leur apprentissage de l'écriture – l'outil potentiel à opérationnaliser étant des savoirs, disponibles en sciences humaines – sur les phénomènes de stéréotypie. Au-delà de cet objectif, par cette opérationnalisation, nous visons à outiller praxéologiquement et épistémologiquement la didactique de l'écriture (et ses acteurs), en tentant, à partir de ce travail de recherche, de dégager des savoirs opératoires pour ce champ.

Sans entrer, à ce stade, dans un grain très fin de définition ou de modélisation de l'opérationnalisation pour le milieu scolaire – puisque ce sera l'objet du chapitre trois – nous nous en tiendrons pour le moment à cette définition provisoire : processus de reconfiguration d'un savoir principalement théorique en un savoir stratégique pour l'action d'enseignement et d'apprentissage en contexte scolaire. Au vu de cette définition, les questions centrales de ce chapitre sont les suivantes : quelle forme et quel déroulement a pris la reconfiguration recherchée ? Quels sont les acteurs et quels sont les contextes scolaires impliqués ? Quelles données ont été recueillies durant ce processus d'opérationnalisation ? Quels choix méthodologiques ont été privilégiés

[313] Dans la mesure où nous nous contenterons à ce niveau de mettre en évidence les éléments structurants du protocole, nous avons opté, dans ce qui suit, pour une syntaxe et une typographie parfois moins linéaire et plus découpée.

pour mettre en œuvre cette reconfiguration ? Précisons d'emblée que la réponse à la première et à la dernière question se complètera dans les chapitres deux et trois.

1. Présentation du dispositif d'opérationnalisation

Nous proposons, par souci de clarté, de présenter le dispositif d'opérationnalisation à partir de sa périodisation. Nous complèterons cette description générale par une caractérisation des différents acteurs impliqués.

1.1 Périodisation en trois temps

La démarche méthodologique retenue, inscrite dans une visée praxéologique et heuristique, s'est subdivisée en trois périodes : un temps de formation et d'échanges avec l'ensemble des enseignants collaborateurs (T1), un temps de travail dans les classes (T2), un temps de transposition[314] du travail réalisé en vue d'interventions en formation continue (T3).

En résumé, il s'agissait ainsi de voir comment deux enseignants, préalablement initiés aux phénomènes de stéréotypie (tels qu'étudiés en sciences humaines) et à leurs possibilités didactiques, en faisaient pour leur classe respective un outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture littéraire et non littéraire. Pour ouvrir à plus d'une manière d'utiliser ces savoirs sur les phénomènes de stéréotypie comme outil d'écriture et pour nous situer au plus près des réalités et des pratiques scolaires, nous avons choisi de laisser les enseignants assez libres dans leur transformation de ces savoirs en outil didactique. Durant le processus, vu le profil des enseignants impliqués, tous maitres formateurs à l'IUFM, nous avons ajouté la perspective d'intervention(s) en formation continue d'enseignants.

[314] Dans le sens commun attribué au terme *transposition*.

1.1.1 Objectifs de ces trois temps

À chaque temps correspond un objectif dominant, sans pour autant que la réalisation de chaque objectif soit envisagée de façon cloisonnée, cette réalisation pouvant très bien être nourrie par la période suivante ou précédente. En mettant en place un module initial de formation (T1), nous avons cherché à ce que des enseignants collaborateurs aient des bases suffisantes pour être en mesure de faire des savoirs sur la stéréotypie un ou des outils d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture dans leur classe. Ayant choisi, nous y reviendrons, de travailler avec des enseignants expérimentés, nous n'avons pas jugé opportun de les former sur des questions de pédagogie ou de didactique générale. Par *bases suffisantes*, nous entendons une connaissance et une appropriation des savoirs sur les phénomènes de stéréotypie, ainsi qu'un début de réflexion commune sur leur utilisation possible en classe.

Le travail dans les classes (T2) cherchait, pour sa part, à reconfigurer/transformer les savoirs et la réflexion générale préalable sur la stéréotypie en outil opératoire pour le développement de compétences scripturales en classe. Vu sous cet angle, le T1 est une étape conditionnelle-clé pour mener la reconfiguration (T2) dans le cadre de la classe. Ces deux temps forment, à nos yeux, une première unité d'opérationnalisation à laquelle est venue s'ajouter le T3, au départ non prévu, puisque nous ne pensions pas travailler uniquement avec des enseignants maitres formateurs. Pour cette dernière étape, l'objectif, que nous partagions avec les enseignants impliqués, était de faire profiter d'autres enseignants du travail réalisé. Ce souhait d'élargissement à d'autres enseignants non impliqués dans la recherche demandait de retravailler sur l'opérationnalisation effectuée, sur ses résultats et sur son analyse pour élaborer une action de formation professionnelle.

1.1.2 Échelonnement temporel

Au niveau de l'échelonnement temporel, deux mesures, dépendantes du sens accordé au processus d'opérationnalisation, nous semblent pertinentes et complémentaires. La première, s'attachant davantage à la réalisation des faits, permet de situer clairement les T1 et T2 sur un empan temporel d'une année scolaire (de septembre 2004 à juin 2005). Pour ce qui est du T3, vu dans cette logique des faits accomplis, il a débuté en

novembre 2005 (début de la préparation du premier module de formation continue) et s'est poursuivi en 2006, puis en 2007 et en 2008, au sens où une première action de formation a eu lieu fin mars 2006, que quatre autres ont suivi, deux durant l'année scolaire 2006-2007 et deux autres durant l'année 2007-2008[315]. Comme d'autres actions de formation auront, nous l'espérons, sans doute encore lieu, la question se pose de savoir quand marquer la fin de ce troisième temps : après le premier module, après les trois premiers ? La question comme la réponse sont de peu d'importance, selon nous, pour autant que l'objectif de cette étape soit rencontré et renouvelé en fonction des besoins et des situations.

La seconde mesure, plus fluctuante, considère pour sa part l'opérationnalisation comme effectuée au terme de l'analyse des faits et des données. Cette différence, loin d'être anecdotique, renvoie à une conception de l'opérationnalisation d'un côté par et dans l'action et, de l'autre, par l'action et par le retour analytique sur l'action réalisée. C'est à cette seconde approche que nous adhérons. En ce sens, on considérera le T2 comme mené[316] au terme de la thèse ; les T1 et T3, bien que réalisés, gagneront à être encore investigués.

1.1.3 Localisation

Pour ce qui est de la partition géographique, on peut parler d'une alternance entre site universitaire et terrain scolaire. En effet, le T1 s'est déroulé à l'IUFM d'Aquitaine, à l'antenne d'Agen puis, à la demande des enseignants, à tour de rôle dans les écoles primaires Bara et Scaliger, écoles où s'est déroulé le T2 (à l'exception de la réunion finale qui s'est passée à l'IUFM). Le T3 a eu lieu majoritairement à l'IUFM d'Agen. Cette alternance entre établissements (tous situés dans le centre ville d'Agen) reflète la volonté de rencontre et d'imbrication des univers et de leurs logiques, plus qu'un souci de compromis pratique. À ce titre, faisons également remarquer que ce protocole s'appuie sur une alternance entre du travail distancié de la classe et du travail en classe, avec les élèves, l'alternance s'inscrivant dans une logique de complémentarité et de dialogue entre des milieux, entre des logiques et des exigences

[315] La dernière ayant été prise en charge par un des enseignants collaborateurs en janvier 2008.

[316] Ce qui n'empêche pas les prolongations ou les prolongements ultérieurs.

d'action et d'efficacité scolaires, et des logiques et des exigences de réflexion et d'analyse didactique.

1.2 Présentation du temps 1 (T1)

Lors d'une communication faite au colloque *Formation d'enseignants : quels scénarios ? quelles évaluations ?* (Kervyn, 2006), nous avons présenté cette première période sous l'intitulé « une formation au service de la recherche ». Nous y parlions également d'une « opérationnalisation par la formation » et nous notions qu'elle constituait véritablement une des conditions de réalisation et de réussite de notre démarche praxéologique, notamment visible dans le volet trois (T3) de notre « recherche au service de la formation »[317]. C'est bien dans cet esprit que doivent être perçus les contenus et les étapes déclinés ci-dessous.

Choisir de ne pas opérationnaliser nous-même, dans des classes, des savoirs sur la stéréotypie, nous décharger de ce travail sur des enseignants expérimentés et en place a introduit la nécessité de ce T1. Celui-ci va de la présentation de notre projet d'outillage et d'opérationnalisation à des enseignants, en vue de leur enrôlement, jusqu'à des échanges, au sein du groupe de travail constitué, sur des manières possibles d'opérationnaliser. Les enjeux principaux de ce T1 étaient de recruter des enseignants collaborateurs[318] et de nous assurer, par le biais d'un temps de formation, de leur compréhension du projet de recherche, de leur appropriation suffisante des savoirs sur les phénomènes de stéréotypie, des rôles et des enjeux de la stéréotypie pour l'écriture et son enseignement-apprentissage. Il s'agissait ainsi de leur fournir le bagage nécessaire pour qu'ils puissent dans leurs classes travailler l'écriture en mettant en scène la stéréotypie et/ou des savoirs sur la stéréotypie.

Avec le groupe de travail constitué, nous avons planifié une formation de cinq séances d'une heure trente à deux heures trente chacune, qui ont eu lieu soit le

[317] Le titre complet étant ainsi « Une formation au service de la recherche et une recherche au service de la formation » (Kervyn, 2006)

[318] Pour le recrutement des enseignants, nous avons fait un appel à candidats et une brève description du projet lors de la semaine de formation des maitres formateurs agenais. Nous avons également contacté une bonne dizaine d'enseignants non maitres formateurs renseignés par des collègues comme étant expérimentés et pouvant être intéressés par ce type de démarche.

mercredi après-midi soit d'autres jours de la semaine à partir de 17h30. Voici le contenu de ces séances telles qu'elles se sont déroulées[319]. :

Séance 1 (07/12/04) :

- Présentation de chacun
- Présentation détaillée et pragmatique du projet et des rôles respectifs[320]
- Discussion collective autour de questions qui sous-tendent et cadrent la recherche (ex : Comment permettre à l'enfant d'entrer personnellement et socialement dans la production d'écrits ? Comment combiner norme(s) scolaire(s) et création ?)[321]
- Liens entre ces questions, les réponses ébauchées collectivement et ce que les participants savent déjà sur les phénomènes de stéréotypie (cliché, lieu commun, idée reçue, stéréotype)
- Distinction entre le sens et l'intérêt communément attribués à ces notions et l'approche scientifique qui en est faite ; apport principalement fait par la chercheuse
- Confirmation, au terme de la première séance, de la participation de tous
- Choix du calendrier pour les mois à venir

Séance 2 (14/12/04) :

- Essai de définition collective des phénomènes de stéréotypie par la mise au jour de leurs traits caractéristiques et à partir d'exemples apportés par la chercheuse ou par les enseignants collaborateurs[322]
- Présentation par la chercheuse d'études en sciences sociales, en linguistique et en littérature sur le sujet, et discussion sur ces éléments

[319] Les documents annexes concernant ce T1 se situent de la page 11 à la page 19. Nous n'avons pas retranscrit ces séances de travail car, comme déjà dit, nous avons opté pour une focalisation de notre analyse sur le T2. En outre, et ce, en dépit de nos essais préalables, l'enregistrement de la première séance n'a fonctionné que les premières minutes. Même ultérieurement, nous ne serons dès lors pas en mesure d'analyser les interactions verbales de cette séance de lancement du projet.

[320] Le document de préparation de cette présentation est repris en annexes, page 13.

[321] Voir en annexes, page 14, la liste de questions établies, en document de préparation, par le chercheur.

[322] Les caractéristiques qui ont émergé figurent à la page 15 des annexes.

Séance 3 (13/01/05) :

- Échange sur les approches scientifiques des phénomènes de stéréotypie envisagées via un extrait de *Stéréotypes et clichés* (Amossy et Herschberg-Pierrot, 1997, 43-65) remis en fin de séance précédente à chaque enseignant
- Lecture d'un document préparé par nos soins synthétisant ces différentes approches et discussion à partir de ce document[323]
- Réflexion sur nos conceptions de la langue, de l'écriture, de l'invention, des discours, de l'ORL, de l'apprentissage scolaire, puis sur le rapprochement possible entre ces conceptions et le traitement jusqu'ici évoqué des phénomènes de stéréotypie
- Discussion sur le choix des types d'écrits[324] et du phénomène de stéréotypie – en l'occurrence le stéréotype en tant que représentation mentale se manifestant langagièrement – qui seraient travaillés par les deux enseignants expérimentateurs avec les élèves

Séance 4 (20/01/05) :

- Appropriation plus approfondie des phénomènes de stéréotypie dans leur versant théorique (retour sur certains aspects encore obscurs) et dans leur versant pratique (prise de connaissance de travaux didactiques déjà réalisés sur le sujet)
- Première réflexion sur notre utilisation didactique des phénomènes de stéréotypie (pertinence des pistes[325] existantes, élaboration d'autres pistes) en tenant compte du public-élèves, des compétences attendues en fin de cycle 3, des types d'écrits retenus, du phénomène de stéréotypie retenu, des objectifs de la démarche

[323] Voir annexes, pages 16 à 19.

[324] Nous avons laissé les deux professeurs de CM2 dont nous filmions les séances de classe choisir les phénomènes de stéréotypie et les types d'écrits sur lesquels ils souhaitaient travailler. Nous leur avons juste imposé d'en retenir, de commun accord, un littéraire et un autre non littéraire. Dans le corpus analysé dans le cadre de cette thèse, nous n'avons retenu que le travail d'écriture en littérature. Par contre, le corpus d'écriture en sciences, récolté dans une des deux classes, a fait l'objet d'une première analyse (Kervyn, 2008a).

[325] Nous attribuons au mot *piste(s) didactique(s)* un sens assez vaste. Il peut renvoyer à des idées ou à des plans non réalisés, au témoignage de pratique, à une séquence ou à une analyse de séquence ayant fait l'objet d'une publication, à un document, à une situation, à des conditions d'utilisation, à un extrait de manuel, etc. pour autant que ces éléments soient considérés comme fournissant des indications sur l'utilisation de la stéréotypie en classe.

Séance 5 (14/02/05):

- Commentaire de pistes didactiques existantes recherchées et/ou déjà connues par certains participants
- Construction collective de pistes didactiques concrètes pouvant outiller les professeurs dans leur mise en application du projet avec leurs élèves
- Évaluation orale des 5 séances

Il convient de préciser que le fonctionnement de ces séances a reposé en grande partie sur les échanges oraux, sur une mise en circulation et en discussion des avis des uns et des autres, des points de vue des auteurs lus, des éléments plus théoriques que nous amenions. Le fait d'avoir fonctionné à cette étape en groupe plus large (sept enseignants impliqués, en plus de nous-même, comme explicité ci-après dans le point 1.5.) a été bénéfique à cette construction sur le mode dialogique. Il nous semble également que le travail avec des enseignants volontaires et tous engagés dans une réflexion professionnelle et une recherche d'apports didactiques a grandement contribué à la richesse des échanges.

1.3 Présentation du temps 2 (T2)

Ce deuxième temps est celui qui retiendra le plus notre attention dans la suite de ce travail. C'est pourquoi, il a fait l'objet de retranscriptions précises et a été ponctué par des prises de données multiples (présentées dans le deuxième point de ce chapitre).

Un des signaux marquant le lancement de ce T2 est notre rencontre des deux classes, l'une après l'autre, ainsi que notre présentation et la présentation du projet aux élèves des deux classes. Nous estimons en outre que cette période débute dès la préparation précise des séquences de classe par les deux enseignants expérimentateurs, Jérôme Faux pour l'école Bara et Thierry Lamarque pour l'école Scaliger. Si l'ébauche de leur travail avait fait l'objet d'échanges collectifs en fin du T1, l'élaboration finale, elle, n'a pas été soumise au groupe de travail. Chaque enseignant nous a néanmoins envoyé sa planification de séquence avant le démarrage en classe. Nous avons alors

juste vérifié qu'il y était bien question d'un travail d'écriture (dans un premier temps poétique) prenant appui sur le matériau *stéréotype* tel qu'évoqué en T1.

Il était en effet convenu que la chercheuse respectait les choix pédagogiques et didactiques des enseignants (nombre de séances, temps consacré à l'écriture, à la lecture, au débat ou à toute autre activité, ordre des activités, approche de l'écriture en projet ou non, consigne d'écriture, travail individuel, en sous-groupes ou en groupe classe, utilisation d'un cahier de brouillon, d'un classeur, d'outils de la classe ou non, etc.). Nous avions également convenu que la chercheuse assistait à chaque séance de classe et qu'elle se tenait à la disposition des enseignants pour les aider s'ils le souhaitaient. En effet, choisissant une approche qualitative et collaborative, nous ne visions pas à obtenir des séquences « pures de toute influence externe » – vaste utopie monologisante, du même ordre que celle des romantiques concernant la création scripturale – alors même que le processus de fonctionnement valorisé et garant de la qualité est la mise en dialogue et l'enrichissement collectif, alors même que nous affichions une conception sociale de l'apprentissage (dont nous faisions l'hypothèse, à la suite de Vygotski, de Bruner, de Brossard et de bien d'autres, qu'il s'agissait d'une intériorisation individuelle progressive d'éléments externes sociaux) et une conception dialogique de la pensée, du langage et de l'écriture.

À propos des discussions ou échanges entre la chercheuse et les enseignants expérimentateurs, il est à noter que ceux-ci n'ont pas fait l'objet systématique d'une prise de notes ou d'un enregistrement. Excepté au stade de finalisation de la préparation et dans la discussion de clôture du T2, ces échanges n'étaient pas planifiés, mais dépendaient des besoins des enseignants. Ils avaient souvent un côté informel, ont eu lieu aussi bien par téléphone que par mail ou en présentiel, dans la classe ou à l'IUFM. De façon générale, les enseignants nous ont à chaque fois présenté la suite du travail qui allait être réalisé, les modifications qu'ils allaient introduire par rapport à ce qui était prévu initialement, ils commentaient souvent les interventions ou productions d'élèves et parfois leurs propres interventions. TL ne nous a pas demandé d'aide et a peu demandé notre avis, si ce n'est pour s'assurer que le travail nous convenait. Et il nous convenait vu que le stéréotype était mis en scène pour travailler l'écriture. JF nous a régulièrement demandé notre avis sur des points précis du travail prévu, réalisé ou à venir.

Pour ce qui est de la clôture de ce T2, nous pouvons la situer soit avant ou après la séance de bilan (annexes, 21-52), qui a consisté en une présentation du travail réalisé au groupe impliqué en T1 et en une évaluative collective de ce travail et du projet, soit, comme évoqué plus haut, au terme de l'analyse doctorale pour rappeler combien l'analyse fait partie intégrante du processus d'opérationnalisation. En tout cas, dans la première configuration, on voit que le temps de formation, suspendu durant l'expérimentation dans les classes, reprend et se poursuit par un échange sur la perspective d'intervention(s) en formation continue (début du T3).

Sans entrer dans les détails ni d'ailleurs dans le contenu des séquences élaborées, puisqu'il sera analysé dans la troisième partie de la thèse, voici, comme pour le T1, le déroulé de cette période :

- Prise de contact avec la classe de Thierry Lamarque (TL) (27/01/05 et 10/02/05)
- Prise de contact avec la classe de Jérôme Faux (JF) (07/02/05)
- Discussion avec JF sur sa préparation de séquence sur l'écriture poétique[326] (fin février et début mars 05)
- Présentation du projet à la classe de JF et essai de filmage dans la classe (07/03/05)
- Réalisation de la séquence sur l'écriture poétique par JF[327] dans sa classe (8 séances qui se sont déroulées entre le 07/03/05 au 29/03/05) ; nombreux échanges entre la chercheuse et JF entre les séances ; ajustement progressif des séances au fil de l'avancement de la séquence
- Discussion avec TL sur sa préparation de séquence sur l'écriture poétique (février et mars 05)
- Présentation du projet à la classe et démarrage de la séquence d'écriture poétique (5 séances situées entre le 31/03/05 et le 21/04/05)[328] ; des échanges réguliers entre TL et la chercheuse avant ou après les séances ; quelques ajustements de la séquence en fonction des performances des élèves

[326] Préparation qui figure en annexes, page 61.

[327] Séquence détaillée dans la troisième partie de la thèse.

[328] Une description précise de la séquence est faite dans la troisième partie.

- Discussion avec JF sur son projet d'écriture de compte rendu en science incluant un travail sur le stéréotype[329] (mai 2005)
- Réalisation de la séquence par JF[330] dans sa classe (5 séances qui se sont déroulées entre le 23/05/05 et le 07/06/05) ; nombreux échanges entre la chercheuse et JF entre les séances ; quelques ajustements de la séquence en fonction des performances des élèves
- Interview finale individuelle de cinq élèves[331] (09/06/05)
- Discussion avec TL sur son projet d'écriture de compte rendu incluant un travail sur le stéréotype (mai 05)
- Réalisation de la séquence par TL dans sa classe (4 séances entre le 09/06/05 et le 23/06/05)
- Présentation par JF et TL de leur travail (terminé et en cours), au groupe d'enseignants collaborateurs ; échanges collectifs ; perspective d'une intervention future en formation continue (16/06/05)
- Interview finale des élèves, par groupe de trois ou quatre[332] (27/06/05)
- Suite de la discussion et de l'analyse du travail fait avec les enseignants expérimentateurs et deux enseignants du groupe de travail (30/06/05)

1.4 Présentation du temps 3 (T3)

Assez rapidement, au vu du recrutement d'enseignants maitres formateurs, nous avons fait la proposition de compléter le protocole par la mise au point d'au moins une intervention en formation continue dans laquelle les enseignants collaborateurs qui le souhaiteraient seraient co-impliqués. Cette initiative d'ajustement du protocole au profil des enseignants offrait l'avantage de reconnaitre leur compétence de formateur et d'ainsi ajouter une dimension de formation de formateur au parcours de recherche, de démultiplier l'utilité et le sens du travail, et de renforcer les liens entre recherche et terrain, chers à tous les participants. De plus, le cadre institutionnel s'y

[329] Comme signalé, nous avons choisi de resserrer nos observations sur l'écriture en littérature. Toutes les données concernant l'écriture du compte rendu, dans les deux classes, ne figurent donc pas dans les annexes.

[330] Séquence détaillée dans la troisième partie de la thèse.

[331] Ces entretiens portant principalement sur le travail pluridisciplinaire de la notion de *stéréotype* et du stéréotype, ils ne sont pas repris en annexes et nous y ferons très peu allusion dans notre analyse des données.

[332] Nous ne les avons pas placé en annexes pour la même raison que celle évoquée pour la classe de JF.

prêtait particulièrement bien puisque nous allions coordonner, avec une des enseignantes du groupe, Françoise Roland, un stage de formation continue de quatre semaines sur *L'écriture et l'observation réfléchie de la langue (ORL) au cycle 3* en mars 2006. Cette date laissait un délai suffisant pour repenser les données, le vécu et le parcours de recherche en termes de formation d'enseignants. Si les deux enseignants expérimentateurs (TL et JF) avaient accepté d'y prendre part, seul JF a eu l'occasion de concevoir et de réaliser ces interventions, TL ayant changé de région et d'affectation à la rentrée 2005.

Avant de mentionner les premières interventions, il est à noter que le travail fut loin d'être simple car il nécessitait, notamment, l'ajustement à un public d'enseignants divers, non familiarisés avec la question de la stéréotypie et pas spécialement intéressés par l'innovation pédagogique. Il nous fallait dès lors dégager des résultats de la recherche des éléments facilement « intégrables » ou appropriables par des enseignants non initiés, ce qui nécessitait un questionnement sur ce qui pouvait faire sens pour eux, par rapport à leurs besoins et à leurs désirs professionnels, à leurs compétences, à leurs conceptions (de la langue, de l'écriture, de l'invention et de leur enseignement -apprentissage). Ce travail, relevant en partie au moins de l'ingénierie de formation, exigeait, de notre part et de la part de JF, une prise de recul importante par rapport à notre implication dans la recherche, une réflexion sur les conditions qui favoriseraient un outillage de ce public. Après avoir analysé notre première co-intervention (JF + chercheuse), il nous a paru intéressant de nous écarter par la suite plus franchement de notre démarche de recherche-action, de sa description, pour placer d'emblée la réflexion et les enjeux de l'utilisation des savoirs sur la stéréotypie dans un cadre institutionnel de formation continue. Nous avons privilégié cette optique de reproblématisation par et avec les stagiaires lors des deux interventions suivantes, ce qui a eu pour effet de densifier le questionnement (explicite au moins) et les échanges au sein du groupe.

Pour clore cette courte présentation du T3, voici la liste des interventions dans leur ordre chronologique :

- Mars 2006 : « Enseigner l'écriture avec la stéréotypie » (3h, JF + chercheuse, dans le stage *Écriture et ORL*)

- Mai 2006 : « Écrire des comptes rendus en sciences », (3h, JF + chercheuse, dans le stage *Sciences à l'école*)
- Mai 2007 : « Écriture et stéréotype » (3h, JF + chercheuse, dans le stage *ORL et maitrise de la langue dans les disciplines*)
- Janvier 2008 : « Écrire avec les stéréotypes » (3h, JF, dans le stage *Étude et maitrise de la langue dans les disciplines*).

1.5 Présentations des différents acteurs impliqués

Comme le rôle et le profil précis des acteurs seront analysés dans le chapitre qui suit, nous nous limitons ici à quelques données de cadrage.

Les premiers acteurs-clés à signaler sont les enseignants. Comme évoqué précédemment, nous cherchions à travailler avec des professeurs des écoles (PE) (ou instituteurs), qu'ils soient maitres formateurs (PEMF) ou non, répondant à plusieurs critères nous garantissant autant que possible une qualité de travail scientifique et didactique. Finalement, parmi les enseignants, on compte uniquement des PEMF[333] du Lot-et-Garonne surtout pour des raisons de disponibilité horaire[334], les PE n'étant pas déchargés, et l'investissement attendu relativement important. Bien qu'au départ nous ayons prévu de travailler uniquement avec des enseignants de cycle 3, nous avons finalement, à leur demande, élargi le groupe de travail à des enseignants du cycle 2 désireux de participer à la formation dont la problématique les intéressait. Au final, nous avons piloté un groupe de sept personnes, composés de deux directrices d'école, de deux enseignantes de cycle 2 et de trois enseignants de cycle 3.

Seul deux enseignants[335] de cycle 3 ont été filmés durant la période d'opérationnalisation en classe. Ainsi, alors qu'ils participaient à la formation comme les autres PEMF, il leur incombait en plus la responsabilité d'élaborer puis de tester dans leur classe deux séquences où l'écriture était enseignée et apprise avec l'outil

[333] Il s'agit (dans l'ordre alphabétique) de Nadine Boissié, Jérôme Faux, Thierry Lamarque, Nathalie Morales, Françoise Roland, Maïté Rouire et Viviane Triniac, que nous remercions vivement.

[334] Plusieurs PE non PEMF intéressés par le projet ont préféré ne pas s'engager par manque de temps, un seul par crainte d'être filmé (condition indispensable pour nous permettre de conserver un maximum de traces des séances de classe ainsi que des temps de formation).

[335] Leur mode d'implication et de collaboration dans la recherche est présenté en détails au début de la troisième partie, dans l'analyse des données.

stéréotype/savoir sur la stéréotypie. Par la suite leur revenait aussi la présentation au groupe de leur travail et des résultats obtenus, et s'ils le souhaitaient, une implication dans la formation continue.

Quant aux autres participants, désignés « participants nourriciers », leur rôle consistait à enrichir les échanges, les approches théoriques et pratiques. Ainsi, lors des séances 4 et 5, ils ont émis de nombreuses pistes didactiques éclairantes pour les 2 PEMF expérimentateurs qui ont de cette manière eu le sentiment de ne pas démarrer seuls. Globalement, tous les enseignants engagés sont les garants de l'adéquation des avancées de la formation (T1) et de l'adéquation de l'opérationnalisation dans son ensemble avec les besoins et réalités des classes et des PE.

Le second groupe d'acteurs à signaler, ce sont les élèves qui ont pris part au travail. La classe de TL[336], d'abord, compte 23 élèves d'origine socioculturelle assez mélangée et présentant des profils d'apprentissage assez variés. Ces élèves ont tous entre 10 et 12 ans. Pour deux d'entre eux, le français constitue la langue de scolarisation. La classe de JF compte pour sa part 16 élèves au profil socioculturel et d'apprentissage plutôt homogène. Aucun élève n'est en très grande difficulté scolaire. Aucun n'est primo-arrivant ou issu d'une famille non francophone.

Quant à nous, chercheuse, également à la même époque formatrice à l'IUFM d'Agen[337], nous avons pris en charge le T1 (programmation, préparation, organisation et animation des séances). En amont, nous avons pris l'initiative de cette action de recherche et nous l'avons élaborée. De façon générale, nous étions en outre la garante du cadre et de l'apport théorique et scientifique.

[336] Nous envisageons de façon plus détaillée le profil des deux classes dans la troisième partie, au chapitre 2.

[337] ATER à l'IUFM d'Aquitaine à cette période, nous avons enseigné la didactique du français principalement aux PE1 et PE2 de l'antenne d'Agen de 2003 à 2007. Avant de travailler à l'IUFM, nous avons enseigné durant 7 ans le français auprès de publics variés (adultes en réinsertion socioprofessionnelle, adultes étrangers non francophones, enfants en grande difficulté scolaire, étudiants de l'Université catholique de Louvain) et obtenu un DEA en Didactique des Langues et des Littératures romanes dans la même université. Professionnellement, nous sommes particulièrement sensible à la complémentarité des approches et compétences théoriques et pratiques, au lien possible entre les actions de formation auprès des (futurs) enseignants et notre travail de recherche.

Enfin, nous pouvons encore mentionner les enseignants inscrits aux différentes sessions de formation continue. Ils forment, de notre point de vue, un public assez hétéroclite : proche de la retraite pour certains, nouvellement en poste pour d'autres, parfois demandeurs de réflexion sur leurs pratiques ou les pratiques de classe courantes, parfois demandeurs d'apports théoriques, parfois peu enclins à changer leurs pratiques, souvent intéressés par l'enrichissement des pratiques enseignantes, souvent demandeurs de présentation voire d'élaboration de (nouveaux) supports et d'outils pour la classe. Aussi, quand nous arrivions à leur faire prendre conscience qu'un travail explicite sur la stéréotypie (ou certains modes de travail de la stéréotypie) pouvait faire évoluer les pratiques scripturales, les retours étaient très positifs. Beaucoup signalaient alors des changements de perception de l'écriture, de l'invention ou du stéréotype.

Pour compléter la présentation du dispositif d'opérationnalisation retenu, nous allons à présent envisager le recueil des données.

2. Présentation du protocole de recueil des données

Chaque période a donné lieu à un relevé de données, plus ou moins intense et varié. Globalement, dans le protocole retenu, nous avons veillé à recourir à des instruments ou techniques de recueil différents et complémentaires : questionnaire écrit, interview orale, filmage des séquences, textes produits. Nous avons également veillé à recueillir à la fois des données ponctuelles (interview, questionnaire, production écrite…) et des données plus étendues dans la durée (filmage des séquences de classe dans leur totalité, filmage de séances de formation), des données initiales et finales. Ce panachage nous parait essentiel pour optimiser les croisements de données et pour saisir des informations de différentes natures (représentations, performance scripturale, interactions verbales…) situées à un moment précis ou observées dans leur mouvement et leur possible évolution.

2.1 Données recueillies

Les différentes méthodes de recueil de données utilisées au cours de l'opérationnalisation sont les suivantes :

- enquêtes écrites sous forme de questionnaires, réalisées au début et à la fin de chaque séquence auprès des élèves ;
- enquêtes orales, transcrites, sous forme d'interview finale d'élèves ;
- observation filmée et transcrite des séances de classe ;
- observation filmée ou enregistrée (enregistrement audio) d'une partie des séances de formation des enseignants collaborateurs ;
- observation filmée d'une séance de formation continue ;
- relevé de documents : documents de travail utilisés ou réalisés lors des séances de formation des enseignants collaborateurs, fiches de préparation des enseignants, courriels de travail échangés avec les enseignants, documents ayant servi en classe (livre ou extrait de livre, extraits de manuel, feuilles de cours distribuées aux élèves), productions des élèves (productions initiales, intermédiaires et finales), documents ayant servi en formation continue (fiches de préparation, documents distribués aux enseignants).

2.2 Quelques commentaires sur le protocole et sur les données

Les données récoltées sont volumineuses et variées. Ce choix initial s'explique par notre stratégie : viser large pour limiter les aléas liés au terrain (défection d'un enseignant, absence d'élèves, modification du déroulement due à des imprévus…), et à des difficultés techniques (panne de caméra, caméra réservée mais non rendue par l'usager précédent et donc indisponible, coupure de courant, passage enregistré inaudible)[338].

[338] Par une série de mesures anticipatoires (recours systématique à deux caméras positionnées à deux endroits différents dans la classe, installation et essai du matériel avant chaque séance, présence de la chercheuse à chaque séance et, pour ce faire, étalement des séquences dans le temps), nous avons considérablement limité les inconvénients techniques, sans toutefois pouvoir tous les éviter. La transcription de la séance 4 dans la classe de TL est ainsi lacunaire, les deux caméras réservées à l'IUFM n'ayant pas été rapportées. Nous avons dû nous rabattre sur un magnétophone et notre prise de notes.

De plus, dans une démarche de recherche de type collaboratif, en grande partie dépendante des acteurs impliqués, l'on peut difficilement prévoir et localiser d'avance les instants, forcément uniques (puisqu'on ne peut refaire ou répéter l'action, la leçon) qui seront intéressants à analyser. De même, les axes d'analyse ne peuvent tous être déterminés avant l'action, uniquement en fonction du modèle ou du cadre théorique et méthodologique préétabli, pour autant du moins que l'on adosse l'épistémologie et l'heuristique à une conception du savoir en actes, à une conception du développement de la connaissance et de la réflexion par la théorie et par l'action (Barbier, 1996). C'est le cas pour le processus d'homogénéisation et d'hétérogénéisation qui est apparu comme un axe-clé pour analyser le travail réalisé dans la classe de JF. Il en est de même pour la fictionnalisation attachée à l'usage de la stéréotypie proposé par TL à ses élèves.

Pour ces diverses raisons, nous avons récolté de façon large et ensuite fortement réduite pour aboutir au corpus plus serré, mais néanmoins volumineux, fourni en annexes. La réduction, guidée par la nécessité scientifique et par la contrainte pragmatique ainsi que nous l'avons indiqué en introduction de cette partie, s'est faite au profit de l'observation de la construction de l'outil en classe. Ceci explique que la plupart du matériau empirique annexé provient du T2. Au final, on trouvera, dans le corpus étudié (et annexé[339]), des documents de travail relatifs au T1, des documents de travail de TL et JF relatifs au T2 (fiches de préparation, supports utilisés, recueil de textes travaillés avec les élèves…), la transcription intégrale des deux séquences d'écriture poétique, des supports d'analyse du travail réalisé produits par JF et TL, les questionnaires d'entrée et de sortie remplis par chaque élève, les productions écrites initiales, intermédiaires et finales de chaque élève.

3. Pour conclure cette présentation

Ce premier chapitre, avant tout informatif et volontairement succinct, visait à fournir quelques repères au sujet de l'opérationnalisation réalisée : périodisation du

[339] Un complément de présentation du corpus est donné dans les premières pages des annexes.

dispositif, déroulé de chaque période ou temps (T), acteurs en présence, cadre spatiotemporel, protocole de recueil des données, composition du corpus annexé, etc. Pour la plupart des informations fournies, nous nous sommes contentée de les citer, sans chercher à les détailler, à les nuancer, à les préciser, à les exemplifier ou à les analyser. C'est précisément ce à quoi va s'attacher le chapitre suivant. Il s'agira de voir comment les données et les choix évoqués dans ce chapitre prennent place et sens dans une démarche qualitative, de recherche-action et d'innovation.

CHAPITRE 2 :
ANALYSE DU DISPOSITIF D'OPERATIONNALISATION SOUS L'ANGLE DES DEMARCHES RETENUES

Pour poursuivre la présentation de la dimension méthodologique de notre recherche, nous avons opté pour une explicitation et une analyse par le biais de la caractérisation de notre démarche. Parmi les types et les démarches de recherche couramment répertoriés, la nôtre s'inscrit dans les catégories de la recherche-action et de la recherche ou démarche qualitative. Notre opérationnalisation peut en outre relever de la recherche innovation mais, tel que nous l'envisageons, ce dernier classement est fortement tributaire du résultat obtenu et moins directement lié au protocole méthodologique lui-même. Il ne sera, pour cette raison, pas logé à la même enseigne que les trois précédents. Quoi qu'il en soit, c'est par l'explicitation de ce classement que nous allons détailler et situer nos orientations méthodologiques. De cette manière, nombre de points juste évoqués dans le premier chapitre vont à présent être développés et analysés dans le cadre de ces trois points de vue successifs.

L'entrée par la recherche-action occupera le plus d'espace car il s'agit d'une catégorie vaste, diversement définie et qui, donnée comme référence sans de nombreuses précisions complémentaires, est peu opératoire et peut donner lieu à de nombreux malentendus. C'est pourquoi, plus que pour les autres démarches, nous avons éprouvé le besoin de la spécifier pour nous y situer et, en guise de conclusion (rubrique 1.5), de la questionner. De plus, certains développements inscrits dans le cadre de la recherche-action auraient pu être placés ailleurs. C'est le cas du point 1.2.1. où nous exposons l'évolution de notre travail vers une protocole d'opérationnalisation. C'est également le cas de la démarche écologique qui constitue un trait assez constant parmi les recherches-actions, sans toutefois leur être propre. L'emplacement des ces éléments dans le point consacré à la recherche-action se justifie néanmoins par le fait que, pour les présenter, nous faisons appel aux réflexions présentes dans les travaux portant sur la recherche-action.

1. Une démarche de recherche-action

1.1 Qu'entend-on par recherche-action ?

Dans ce qui suit, nous éviterons avec soin de relancer le débat houleux et plus que demi-séculaire sur la recherche-action. Dans un premier temps, nous nous contenterons – et le travail est déjà de taille au vu de l'éparpillement – d'approcher ce type de recherche en nous focalisant sur des axes relevés et signalés par certains auteurs comme stables et significatifs. Cet essai de clarification permettra, dans un second temps, de situer globalement, dans le champ de la recherche-action, le dispositif esquissé et d'expliciter de manière plus détaillée la forme qu'a prise notre démarche de recherche-action. À ce propos, signalons qu'ici comme ailleurs, nous utilisons plus volontiers le terme de *démarche* pour désigner la recherche-action que le terme de *dispositif,* car opter pour une recherche-action n'entraine pas le respect d'un dispositif précis.

1.1.1 Origine, extension et disparité

La plupart des auteurs reconnaissent le précurseur de la recherche-action[340] en Lewin, dont les travaux en psychologie sociale, dans les années 30-40, faisaient du chercheur un acteur ayant pour but une meilleure intégration des individus à leur environnement par la transformation de comportements individuels ou collectifs.

De très nombreuses allusions à ses travaux indiquent, dans les années 50, le début d'un large mouvement de recherche orientée vers l'action. Le nombre des pratiques académiques ou de terrain se réclamant de la recherche-action va encore aller croissant jusque dans les années 80. Ainsi, en 1987, Goyette et Lessard-Hébert notaient : « Nous ne pouvons que constater le foisonnement des pratiques qui se réclament de la recherche-action, leur diversité et la pluralité des lieux d'où elle

[340] De Landsheere (1986) et Thirion (1980) citent également Dewey selon qui, d'après de Landsheere, « […] l'apprentissage passe par l'action (learning by doing), action qui elle-même n'a de signification que si elle répond à un besoin individuel ou social ressenti ». D'après cet auteur toujours, « […] une certaine idée de la recherche-action est, dès ce moment, présente : les enseignants ne s'approprieront les apports de la recherche et du développement en éducation que s'ils ont participé à la construction du savoir et des instruments à utiliser ou, au moins, les ont "reconstruits" » (1986, 277).

émerge » (1987, 12). Depuis quelques dizaines d'année, il est en effet difficile d'omettre ou de contester l'importance quantitative des pratiques de recherche-action[341], dont de Landsheere nous dit d'entrée de jeu qu' « [e]n raison du rôle important qu'elle joue, sous diverses acceptions, il est vrai, la recherche-action en éducation mérite une attention particulière » (1986, 276).

Cette ouverture en quantité et en variété à la fois soulève des interrogations de taille : s'agit-il, demande Thirion (1980, 7) [342], d' « une alternative méthodologique », de « démarches qui précèdent ou accompagnent la bonne recherche » ou encore d' « un souci de rationalité de l'action et de coopération sociale » ? Goyette et Lessard-Hébert rendent bien compte du problème:

> « La notion de recherche-action s'est élargie à un ensemble de conceptions et de pratiques diversifiées et parfois mal définies. Il devient alors très difficile de cerner les fondements et le concept de recherche-action par une définition qui respecte cette diversité tout en manifestant certaines caractéristiques communes. » (1987, 92)

En l'absence de conceptualisation et, ajouterons-nous, de constantes méthodologiques, on comprend pourquoi ce type de recherche a suscité et suscite de nombreuses critiques dans le monde scientifique, malgré l'intérêt qu'il est susceptible de présenter.

1.1.2 Flou méthodologique et épistémologique

Un des flous majeurs réside dans le sens à donner au trait d'union entre les termes recherche et action : « Si ce trait d'union nous indique qu'un même projet, qu'une même démarche est de nature à mettre intentionnellement en interaction une dimension recherche et une dimension action, il ne nous apprend rien sur le pourquoi et le comment de l'interaction. » (Goyette et Lessard-Hébert, 1987, 13, se référant à Dubost, 1984)

---

[341] Nous avons toutefois été assez étonnée de ne pas voir ce sujet traité dans l'ouvrage de Mialaret, *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, publié en 2004 dans la collection *Que sais-je ?* des Presses Universitaires de France.

[342] *Tendances actuelles de la recherche-action. Examen critique,*Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Liège, Année académique 1979-1980.

Le flou conceptuel et méthodologique se manifeste aussi sous la forme de la question que pose notamment Dabène[343] (1999) : Y a-t-il une stratégie de recherche particulière à la recherche-action ? Et quelle serait-elle ? N'est-on pas face à une fonction praxéologique commune à toute recherche didactique ?

Le flou est encore perceptible par le nombre de termes gravitant autour de celui de recherche-action. On peut ainsi citer : recherche-intervention, recherche participative, collaborative, opérationnelle, active, impliquée, appliquée, interactive, innovation. Au-delà du relevé, c'est une délimitation nette entre tous ces termes et celui de recherche-action qui fait défaut. « En tant que résultantes de différents courants, nous dit Delorme, de nombreuses réalisations nommées *recherche-action* ne font qu'en reprendre d'autres, antérieures, qualifiées à l'époque d'*intervention* ou encore de *recherche participative*[344]. » (1982, 162) Et selon St-Arnaud, le contexte ne peut être un facteur facilitant : « Le terme (de recherche-action) est utilisé dans des contextes tellement différents […] qu'il est difficile de procéder à une analyse satisfaisante. » (1992, 32)

La majorité des travaux lus datant des années 70 à 90, il est légitime de se demander si, depuis, la notion de *recherche-action*, peut-être un peu rapidement nommée *concept,*[345] s'est vue proposer des clarifications importantes et si, dans les pratiques, son usage s'est précisé. Malheureusement, nous ne détenons pas la réponse. Nous avons seulement observé que le sujet est aujourd'hui moins discuté en colloques ou dans des publications mais que les ouvertures à d'autres démarches de recherche que la fondamentale, en sciences humaines, sont nombreuses et réelles, dans les pratiques de recherche comme dans les discours sur la recherche.

1.1.3 Axes et questionnements majeurs traversant la recherche-action

1.1.3.1. Interactions entre recherche et action

[343] Dans un article de la revue *Repères* n°20 dans lequel il croise son point de vue sur la recherche-action avec ceux engagés d'Hardy et de Romian.

[344] En italiques dans le texte.

[345] La majorité des auteurs pratiquant et/ou étudiant la recherche-action en parlent en termes de « concept » là où nous utilisons plus volontiers le terme de *notion*, certes fréquente, vu les nombreuses zones de flou et de variation signalées.

Arrêtons-nous plus longuement sur cette problématique du trait d'union, soit sur le lien crucial entre la recherche et l'action qui, pour être étudié, nécessite que les termes de recherche et d'action soient eux-mêmes définis. Quel(s) sens est (sont) donné(s) en recherche-action à ces trois éléments constitutifs ? La question mérite d'être posée en début de présentation car, on le pressent, elle est énorme et englobe tous les aspects traités ci-après. En effet, expliciter les conceptions, en recherche-action, de la recherche, de l'action et du lien entre ces éléments ne peut se faire sans une interrogation pas à pas sur les objectifs, le(s) terrain(s) de recherche, l' (les) acteur(s) en présence, son (leur) implication et son (leur) rôle dans la recherche, les orientations méthodologiques. Aussi, les éléments fournis dans ce point ne constitueront que le démarrage d'une réflexion qui se poursuivra de façon spécifique dans chacun des points suivants.

On pourrait tout d'abord dire que le courant de la recherche-action se propose de penser autrement le rapport entre la recherche et l'action, entre l'activité scientifique et l'activité de terrain. La nature de la recherche-action, c'est d'instaurer une interaction intentionnelle entre une démarche de recherche et des actions ou des intentions d'action. Face à la recherche traditionnelle qui ne vise pas l'action ou la pratique et qui n'a pas comme champ ou contexte d'étude le terrain ou les situations réelles, les auteurs, en recherche-action, s'accordent pour prôner un rapport de l'ordre de l'interaction entre la dimension de recherche et la dimension d'action.

Pour étayer ce choix, plusieurs fondements sont avancés. La revendication d'une démarche de recherche intégrant, à des degrés et sous des formes divers, un principe d'interaction entre recherche et action, s'appuie tout d'abord sur l'idée et le constat suivant : l'action génère du savoir et peut profiter à la connaissance, et le savoir génère de l'action et peut profiter à l'action. C'est pourquoi Desroche (1981) indique que le rapport, qu'il pense en termes d'interactions, entre la recherche et l'action peut prendre deux trajectoires : soit sortir de l'action pour entrer dans la recherche, soit partir de la recherche pour entrer dans l'action, selon les acteurs en présence, le dispositif choisi et les finalités assignées à la recherche-action envisagée.

Dans le cadre de l'éducation, le travail, déjà mentionné de Dewey sur l'appropriation des apports de la science, à la condition d'une participation des acteurs de terrain à la

construction ou tout au moins à la reconstruction des savoirs envisagés, motive lui aussi cette interaction et entrouvre une piste de réponse au constat fréquent de non-application sur le terrain scolaire des résultats de la recherche scientifique. De plus, toujours en matière d'éducation, Goyette et Lessard-Hébert rappellent que « [l]a connaissance est essentielle au développement de l'être humain. Productrice d'information, la connaissance se fait stratège pour construire, vérifier, articuler, corriger et organiser ses représentations » (1987, 14).

De nombreux principes, motifs, valeurs ou postulats éthiques ou idéologiques sont aussi convoqués et ne sont pas sans donner à la recherche-action un côté militant : le principe d'égalité entre tous les sujets (dans et en dehors de la recherche) quelle que soit leur catégorie d'appartenance, le droit au savoir et à la formation pour tous, le principe d'autonomisation ou d'autogestion par le développement du « potentiel humain » (Barbier, 1977), des capacités personnelles d'apprentissage et de réflexion (opposé à la dépendance envers ceux qui possèdent le savoir), le motif de critique du pouvoir existant et des structures hiérarchisées qui l'incarnent au profit d'un changement social radical.

Enfin, l'interaction entre la recherche et l'action trouve également des fondements épistémologiques, clairement analysés par Goyette et Lessard-Hébert (*op. cit.*), du côté de la praxéologie, des approches compréhensives, de la dialectique et de l'approche systémique. Nous nous contenterons ici d'un furtif regard sur les deux dernières approches (les deux premières seront détaillés plus loin) pour lesquelles nous prendrons appui sur l'étude de Goyette et Lessard-Hébert (*op. cit.*).

L'interaction entre la recherche et l'action, perçue comme contradictoire par ses détracteurs, peut être associée à un mouvement dialectique où l'opposition traditionnelle entre recherche et action, entre chercheur et « acteur », entre théorie et pratique (leur produit) est dépassée au bénéfice d'une articulation :

> « Comme son nom l'indique, la **recherche-action** vise, en même temps, à connaitre et à agir ; sa démarche est une sorte de dialectique de la connaissance et de l'action. Au lieu de se borner à utiliser un savoir existant, comme la recherche appliquée, elle tend simultanément à créer un changement dans une situation naturelle et à étudier les conditions et les résultats de l'expérience effectuée. » (De Bruyne ; al. 1974, cité par Goyette ; Lessard-Hébert, 1987)

Quant à l'approche systémique, qui « […] privilégie l'identification d'un plus grand nombre de variables ainsi que la nature de la dynamique qu'elles entretiennent entre elles » (Goyette; Villeneuve, 1983, repris par Goyette ; Lessard-Hébert *op. cit.*, 120), elle sert très souvent de référence en recherche-action car elle permet d'étudier scientifiquement la complexité des situations concrètes. En outre, lorsque la recherche-action se donne pour objectif la résolution d'un problème, elle ne peut faire l'impasse sur les données situationnelles et sur leur relation.

1.1.3.2. Objectifs incombant aux recherches-actions

Si l'on écarte l'idée d'une validité exclusive de la recherche dite dure tout comme l'idée d'une primauté de la recherche-action excluant toute autre démarche en sciences humaines[346], si l'on s'accorde, en outre, sur le principe d'une nécessaire diversité des types de recherche, toutes potentiellement pertinentes en fonction de l'objectif majeur visé, on peut se demander quels sont les objectifs que la recherche-action sert au mieux ou quels sont les objectifs qui lui sont généralement attribués.

Le plus souvent cité est sans nul doute celui de transformation. En voici quelques illustrations que donnent Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé pour la didactique du français (1989). La transformation peut correspondre à la fonction de résolution d'un problème pratique. Elle peut provenir d'une formation professionnelle, d'une application critique de la nouveauté (comme dans le Plan de Rénovation du français) ou de la diffusion, de l'adoption et de la généralisation des méthodes et contenus expérimentés dans le système éducatif. Elle peut aussi concerner la science elle-même par la mise en place de modifications méthodologiques et épistémologiques produites par un rapprochement de « […] ce que la recherche traditionnelle tend à séparer : la théorie et la pratique, le psychologique et le social, l'affectif et l'intellectuel, le savoir en train de se concevoir et la réalité en train de se construire » (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé, *op. cit.,* 52).

[346] Des points de vue extrêmes se trouvent dans les deux camps. Le protectionnisme n'est pas seulement à l'œuvre en recherche fondamentale et les prises de position passionnelles ne sont pas uniquement propres aux défenseurs de la recherche-action.

On comprend ainsi aisément qu'à l'intérieur de ce dénominateur commun « transformation », on trouve, selon les cas, une grande variété :

- transformation soit de l'objet étudié (dans notre cas, ce peut être l'écriture et/ou les savoirs sur la stéréotypie) soit des acteurs impliqués (enseignants, élèves, chercheur pour ce qui nous concerne), soit des deux ;

- transformation individuelle, collective (ambition de changement social, d'évolution du groupe classe), voire les deux ;

- transformation concrète correspondant à une activité spécifique (être capable de faire telle ou telle activité, d'écrire un poème sans rime, par exemple, ou d'expliciter les stéréotypes de la classe concernant la poésie) ou transformation de l'ordre de la visée générale, plus abstraite et globale (construire une compétence générale, comme, par exemple, se constituer une culture littéraire, découvrir le fonctionnement de la langue), ou encore transformation aux deux niveaux[347] ;

- transformation au niveau des actions, transformation au niveau de la recherche ou au deux niveaux.

On signalera, par ailleurs, que la recherche-action peut viser, outre les transformations praxéologiques de la réalité, fonction et finalité le plus souvent mises en avant, la production de connaissances sur le fonctionnement des transformations (observation interactive) ou sur la connaissance du fonctionnement de la réalité approchée (l'enseignement et l'apprentissage en didactique), sans toutefois systématiquement chercher à généraliser[348]. De même, elle peut avoir pour objectif, nous l'avons dit, la

[347] Ces niveaux sont nommés différemment et découpés de manière légèrement distincte selon les auteurs. De Coste, Geerligs, Peters, Lagerweij et Vandenberghe, dans *Les fondements de l'art didactique*, distinguent, sans les démarquer nettement et sans les opposer, les objectifs généraux, formulés de façon assez abstraite, dont le caractère est vague et qui peuvent être interprétés différemment, et les objectifs concrets ou d'apprentissage que l'élève qui a atteint un but doit pouvoir faire (1996 3e éd., 49-50). Goyette et Lessard-Hébert (1987), dans leurs travaux sur la recherche-action, déclinent les buts en fonction et finalité. La fonction correspond à une activité plus spécifique et permet de réaliser une finalité qui, elle, renvoie à une visée générale et globale, et correspond à ce que certains appellent un objectif d'ordre très général.

[348] Les avis croisés au sujet de la généralisation sont partagés : parfois la singularité de l'objet et de la situation est considérée comme fortement limitative à tout projet de généralisation ; parfois, au

critique du système épistémologique et méthodologique de la recherche traditionnelle, la jonction théorie-pratique, l'application d'une recherche menée par ailleurs, l'investigation de contrôle, de description, d'explication ou de compréhension. Toutes ces fonctions ou finalités se situent cette fois non pas du côté de l'action mais de la recherche. Comme l'expliquent Goyette et Lessard-Hébert (*op. cit.*), au niveau des objectifs qu'un ou des chercheurs se fixent, une recherche-action permet de viser soit l'action soit la recherche soit les deux éléments du couple dialectique « recherche-action ». Le dilemme ou la tension inhérente à la notion de *recherche-action* transparait dans ce double programme, scientifique et pratique, à visée académique et à visée de terrain. À notre avis, c'est bien dans l'articulation, parfois tension, et dans la dialectique, et non d'un côté ou de l'autre, que se situe la recherche praxéologique et, au sein de celle-ci, la recherche en didactique(s). C'est pourquoi, dans notre analyse, on sera attentif aux transformations et la production de connaissances, dans une logique dialectique théorie-pratique.

1.1.3.3. Démarche écologique

Dans l'approche de la recherche-action, la dimension écologique, dont nous avons déjà brièvement parlé, est elle aussi un thème central. Pour mener à bien une recherche de ce type, la prise en compte et l'étude du terrain, de ses contraintes, de sa complexité sont indispensables. Dans son essai de stabilisation du « concept » de recherche-action, Dubost commence par ce critère : « Il s'agit d'une expérience s'inscrivant dans *le monde réel*, dans une histoire concrète, et pas seulement dans le monde de la pensée […] ; de ce point de vue, chaque opération a un caractère irréversible contrairement à ce qui se passe dans les recherches de spéculation et de laboratoire […].» (in Delorme, *op. cit.* 176) Toutefois, les milieux réels dans lesquels les recherches-actions sont conduites présentent ici encore des tailles et des natures très variées (d'un élève ou d'un groupe classe, à une école ou à un niveau scolaire sur

---

contraire, elle est mise en avant parmi les critères stabilisant la recherche-action. Ainsi, Delorme énonce les cinq critères avancés par Dubost (1977) pour identifier une recherche-action, parmi lesquels figure celui-ci : « Elle (la recherche-action) est conçue […] pour permettre d'en dégager des enseignements susceptibles de généralisation, pour guider des actions ultérieures ou mettre en évidence des principes ou des lois […]. » (1982, 176). Personnellement, nous serions plutôt de l'avis de Delorme qui, par rapport à l'innovation, estime ce produit de la recherche-action non pas généralisable mais communicable et matière à proposition pour d'autres innovateurs. Nous pensons qu'à ce sujet, une attitude de prudence praxéologique s'impose car la question de l'appropriation par des tiers, proche de celle de la transposition didactique, est loin d'être simple, et le statut d'innovateur difficilement attribuable à tel ou tel individu.

un département, d'une famille à une tranche de la population, d'un professionnel du monde hospitalier, à un service ou à l'ensemble du personnel d'un hôpital, etc.). Ces milieux réels peuvent modifier à eux seuls l'allure de la recherche menée et en rendent du même coup la généralisation délicate, nous l'avons dit.

Le traitement du milieu réel considéré, en lien avec les objectifs assignés, est lui aussi source de différence importante : il peut être plus ou moins circonscrit dans le temps (certaines recherches-actions s'étendent au-delà de l'année ou du cycle de scolarité, en didactique ou en pédagogie). Le milieu peut être approché par des instruments ou des modes d'investigation méthodologique variés qui influent sur sa perception (interview orale ou par questionnaire, analyse de documents, observation enregistrée ou filmée, etc.).

Par leur prise en compte du milieu réel, scolaire dans notre cas, les recherches à caractère fortement écologique ont l'avantage de construire des liens entre le milieu de la recherche et celui étudié. Et, par leur prise en compte des contraintes et des caractéristiques du terrain, ces recherches écologiques facilitent souvent l'utilisation de leurs résultats par les acteurs du terrain. En outre, si l'on prend le cas de l'école, le fait de reconnaitre l'importance d'étudier le terrain scolaire, ses pratiques, les gestes professionnels de ses acteurs peut apporter une certaine reconnaissance institutionnelle et académique au milieu scolaire, ce qui n'est pas négligeable[349].

1.1.3.4. Equipe, mixité et participation

L'interaction entre la recherche et l'action repose sur la constitution d'une équipe et sur la mixité professionnelle et/ou fonctionnelle de cette équipe[350] à composition formelle variable (en éducation, on peut trouver un chercheur, un formateur, des enseignants ; des chercheurs, des enseignants formateurs ; des chercheurs formateurs, des enseignants formateurs, etc.). L'unité de base, dans cet ensemble de possibles, allie chercheur(s) et enseignant(s).

[349] Surtout à une période où, en France (au moins), les acteurs scolaires font l'objet d'attaques régulières du monde politique notamment.

[350] Il serait plus exact de parler d' « implication d'une équipe mixte » mais nous privilégions la logique du découpage analytique et parlerons de l'implication dans une rubrique ultérieure.

Mais, si la recherche-action est le plus souvent collective, l'enseignant peut être également le chercheur dans certains protocoles[351]. C'est pourquoi nous sommes en présence d'une mixité de nature non pas systématiquement personnelle mais à dominante fonctionnelle ou institutionnelle, intégrant une vision plurielle[352] de l'individu acteur, au moins lorsqu'il n'y a pas de mixité de personne.

À propos du terme d'*acteur*, nous sommes assez mal à l'aise avec l'usage qui en est fait en recherche-action pour désigner les personnes du « terrain », les « praticiens ». Selon nous, et c'est en ces termes que nous avons posé le cadre dans le chapitre précédent, le chercheur est tout autant acteur, mais avec un rôle différent et/ou une appartenance professionnelle et institutionnelle différente. De même, l'étiquette de *praticien* nous gêne car le chercheur est un praticien de la recherche. Ces mots, à l'usage extrêmement fréquent, normal et normé dans la littérature parcourue, ne permettent pas de rendre visible notre conception. De plus, nous craignons qu'ils n'entretiennent le clivage entre théorie et pratique au lieu de reposer le problème différemment. Que faire dans ce cas ? Nous essayerons, pour notre recherche au moins, de privilégier les termes renvoyant aux professions, à savoir « didacticien » ou « chercheur[353] » et « enseignant », « maitre formateur » ou « professeur des écoles », sans pour autant négliger l'appropriation possible par chacun de gestes, de savoirs, d'attitudes, de manières de dire et de penser plus marqués dans une autre profession que la sienne.

Cette précision nous permet aussi de faire la distinction entre l'activité collective de recherche, de réflexion, et la fonction professionnelle de chercheur, qui est guidée par des critères de scientificité non prioritaires pour les autres acteurs. Quand Barbier (1977) développe une conception du groupe acteur en recherche-action où la présence du chercheur est optionnelle (car la recherche-action prend parfois la forme d'une

[351] Si le cas de figure d'un chercheur-praticien unique est possible, nous pensons fermement que la médiation d'un ou de plusieurs autres acteurs (praticiens ou/et chercheurs) enrichit la compréhension, l'explication et même la conception de l'intervention et de sa méthodologie. Hardy (1999, in Manesse, Hardy, Romian et Dabène, 1999) parle quant à elle d'une meilleure objectivité que procure la confrontation des points de vue au sein de l'équipe de recherche par une combinaison des regards, des questionnements, des regards interprétatifs. Nous partageons totalement son point de vue et l'avons d'ailleurs mis en pratique dans notre dispositif de recherche-action.

[352] Allusion à l'ouvrage de Lahire, *L'homme pluriel* (1998).

[353] Terme qui renverra donc à la profession sociale et ne désignera nullement la seule personne qui cherche, on l'aura compris.

activité de compréhension et d'explication de la praxis des groupes sociaux par eux-mêmes), il valorise l'activité de recherche qui, évidemment, n'est pas réservée au chercheur. Il en va de même chez Bataille (1981), qui élargit cette conception et ce cas de figure dans ce qu'il appelle « le principe du chercheur collectif » que forment tous les acteurs en présence, sans distinction entre un spécialiste de la recherche et des acteurs « praticiens ». Dans notre protocole, on le verra, la reconnaissance non hiérarchisante de la diversité fonctionnelle et professionnelle est perçue comme une source de polyphonie et a été un moteur pour l'activité de recherche collective, individuelle et institutionnelle.

1.1.3.5. Interactions et dialogisme

Au même titre qu'il y a interaction(s) entre la recherche et l'action, il y a interaction(s) entre leur(s) représentant(s), c'est-à-dire entre les acteurs, les milieux professionnels ou sociaux, les institutions.

Souvent, et notamment dans notre protocole en T1, les interactions entre les participants (ou entre les instances différentes d'un participant) reposent sur un mode de relation non hiérarchique[354], de l'ordre de la complémentarité, de l'échange, de la négociation basée sur une reconnaissance de compétences. Thirion (1980) parle d'une perspective interactionniste et constructiviste, les partenaires d'une recherche-action construisant activement les connaissances dans l'interaction, dans l'enrichissement mutuel plus que dans la subordination.

Cette interaction, décisive dans notre approche, l'est aussi dans la vision du « chercheur collectif » proposé par Bataille (1981). Le « chercheur collectif » est alors à entendre comme le sujet ou comme l'espace dialogique collectif de recherche et de pratique que forment les sujets acteurs, dans leur cogestion de la recherche-action.

Pour Fache et Verhellen, l'interaction est à entendre comme une source de nouveaux savoirs ou de nouvelles pratiques. « Il s'agit en effet, en l'occurrence, de plus qu'un simple échange d'informations entre les divers acteurs : la collaboration est vue

[354] La recherche-action est parfois même l'occasion d'une remise en question de ce statut hiérarchique habituel.

comme un évènement créatif dans un processus de recherche » (in Delorme, 1982, 166)[355]. La collaboration et l'interaction appréhendées en termes de *créativité* et de *source de nouveaux savoirs* renvoient à l'interactionnisme social perçu comme condition et comme source d'apprentissage et d'innovation. On retrouve ainsi, sur le plan de la démarche de recherche, la dimension interactionniste dont nous avions déjà signifié le rôle prépondérant dans l'apprentissage (de l'écriture).

Enfin, bien qu'il déplace le niveau de l'interaction que nous venons d'envisager, nous ne voulons pas faire l'impasse sur le point de vue épistémologique que proposent Billiet et Martens (1980, 21). S'appuyant sur Moser, ils estiment que la recherche-action, contrairement à l'expérimentation classique véhiculant une notion monologique de la vérité, « […] trouve son fondement dans la discussion, l'argumentation systématique donc, dans une notion dialogique de la vérité. Il s'agit d'une vérité sociale provisoire » (in Delorme, 1987, 176). Nous ajouterions qu'il s'agit dès lors d'une construction dialogique du savoir et de la pratique. La conséquence au niveau méthodologique est qu'il est peu pertinent de chercher à savoir si le point de vue et la pratique de chaque acteur (enseignants et élèves) leur appartiennent de façon unique.

1.1.3.6. Implication des acteurs et rigueur scientifique

La non-distanciation obligatoire du chercheur par rapport à son objet de recherche, du sujet par rapport à son objet de connaissance fait l'objet de nombreuses remarques à l'intérieur comme à l'extérieur du champ de la recherche-action. Pendant longtemps, le postulat de la neutralité axiologique du chercheur a servi la croyance de l'objectivité scientifique et les jugements de valeur des scientifiques ont été placés sous le signe de l'universel.

Pourtant, « [l]à où il y a science de l'homme, on trouve nécessairement le collage de l'implication du chercheur dans sa multi dimensionnalité symbolique et imaginaire» (Barbier, 1977, 117-118, 64). De plus, par leur implication, les participants construisent leur réalité, donnent du sens à la recherche et s'approprient l'objet et la

[355] Ces visions fortes de l'interaction côtoient des visions plus économiques ou modestes de l'interaction : simple ouverture de sa classe au chercheur, chercheur entièrement absent du terrain et professeur collaborateur entièrement responsable de l'intervention…).

démarche. En ce sens, pour Dewey (1929) ou Tousignant (1989)[356] notamment, l'implication est non seulement inévitable mais nécessaire et potentiellement constructive. Ajoutons, avant de passer à un point de vue plus analytique, qu'à ce niveau encore, la variation d'une recherche à l'autre est importante : implication uniquement dans l'analyse de l'objet, implication dans la conception de la recherche, implication dans la conception puis dans le déroulement de la recherche, etc.

Pour Barbier toujours, trois niveaux d'approche du concept d'implication sont à distinguer. Le « chercheur »[357] est premièrement confronté à son « […] implication psychoaffective car l'objet d'investigation interroge toujours les fondements de la personnalité profonde dans la recherche-action ». Cette interrogation est cependant présentée comme difficile par Barbier, qui évoque une difficulté à « […] reconnaitre l'influence de l'inconscient individuel dans les dispositifs analyseurs mis en place » (1977, 65, 66).

Le « chercheur », en deuxième lieu, ne peut faire fi de l'ici et du maintenant de sa recherche. Autrement dit, par son engagement complet dans le présent de sa recherche, il ne peut échapper à « l'implication historico-existentielle ». Ce niveau, imbriqué dans le premier, fait référence à différentes manifestations. Il s'agit d'une part d' « […] un jeu réciproque et existentiel où chaque partenaire […] accepte de remettre en question son existence dans ses fondements, son orientation et ses choix fondamentaux affectifs et rationnels » (*op. cit.*, 68). La recherche est un évènement de notre propre vie, de notre histoire où nous nous travaillons dans la réalité du moment. D'autre part, l'implication historico-existentielle renvoie à la prise en considération de ce que Bourdieu nomme « l'éthos » et « l'habitus » de sa classe sociale d'origine. Il s'agit de « limites imposées par le mode de connaissance praxéologique » renvoyant aux « […] constellations d'habitude acquises, aux schèmes de pensées et de perceptions formant système, qui constituent un moule plus ou moins malléable pour ma pratique scientifique et qui sont liés directement à ma socialisation dans ma classe sociale d'origine » (*op. cit.*, 68, 69). Ceci explique qu'un même fait culturel ne sera pas abordé de la même manière par un chercheur issu de classe dite « populaire »

[356] Auteurs cité par Mesnier et Missotte (1996/2003).

[357] Dans le sens élargi qu'en donne Barbier, à savoir aussi bien le « scientifique » que le « praticien de terrain ».

et par un chercheur issu de classe dite « supérieure ». Mais l'habitus encadrant les pratiques sociales peut être en rapport dialectique avec « les structures objectives d'aujourd'hui dans lesquelles je m'insère de par ma profession, mon niveau de culture, ma famille, etc. ». Il y a dès lors, pour Barbier, « […] relation dialectique par le truchement de la praxis et du projet individuel et collectif » (*op. cit.*, 70-71).

Enfin, le « chercheur » est impliqué au niveau structuro-professionnel. Et pour Barbier, c'est ce niveau d'implication qui révèle l'importance des deux dimensions précédentes, grâce à un relevé des « […] éléments qui ont du sens par rapport au travail social du chercheur et à son enracinement socio-économique dans la société contemporaine » (*op. cit.*, 71). Si nous ne remettons nullement en doute ce niveau d'implication, nous sommes moins persuadée qu'aujourd'hui, soit trente ans plus tard, dans un contexte socio-économique différent, la conception du travail comme le meilleur révélateur des capacités d'un individu soit toujours valable[358].

Globalement, l'analyse fine de l'implication des acteurs participe grandement à l'élaboration d'une rigueur scientifique, nous y reviendrons plus loin.

1.1.3.7. Souplesse méthodologique

Pour situer la recherche-action dans le champ des recherches scientifiques, on ne peut faire l'impasse sur une considération méthodologique.

Si l'on additionne les différents aspects de la recherche-action traités jusqu'ici et leur variation d'une recherche à l'autre, il n'est point étonnant d'obtenir une méthodologie caractérisée par la souplesse. Souplesse entendue dans le sens d'un recours à des modes d'investigation (études de cas, expérimentation de terrain…), à des techniques de recueil de données (l'enquête par interview orale ou par questionnaire écrit, l'observation directe, systématique, parcellaire, etc., l'analyse de documents) et à des scénarios (identification d'un problème, problématisation et hypothèses, définition des objectifs et choix d'un dispositif, intervention, analyse, par exemple) variés. Ainsi, selon les cas de figure, la recherche-action emprunte soit quelques éléments méthodologiques soit la plupart à l'univers scientifique traditionnel. Souplesse

[358] Compte tenu des nombreuses personnes ne pouvant exercer un métier correspondant à leurs compétences, le travail est-il encore un lieu de révélation de soi ?

comprise dans le sens aussi d'un ajustement des instruments habituels de la recherche aux situations, aux acteurs et aux objectifs. « La recherche-action tente d'appliquer des solutions à des problèmes concrets en suivant une démarche ajustée aux besoins de la situation à améliorer. » (de Landsheere, 1975, cité par Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé, 1989, 38)

Enfin, souplesse renvoie à une méthodologie qui bouge et se modifie en marche : travailler avec et sur de l'humain rend les scénarios bétonnés d'avance parfois inadéquats et rapidement obsolètes. Selon l'évolution et les résultats, des ajustements ou retouches sont souvent nécessaires. Ce fut le cas tout au long de notre dispositif. Le T1 a été ajusté en fonction des acteurs enseignants, le T3 a été ajouté au vu de leur profil, et pour ce qui est du T2, les enseignants ont fait évoluer leurs séquences en fonction des élèves.

1.1.4 Quelques mots pour conclure

Nous ne poussons pas plus loin notre investigation du champ de la recherche-action – du moins sous cette forme, c'est-à-dire sans mise en perspective directe par rapport à notre démarche – puisque l'objet central de notre recherche n'est pas l'étude de la recherche-action. De plus, les sept axes à partir desquels nous venons de la considérer nous fournissent un cadre suffisant pour à présent, dans un dialogue avec ces données et ces entrées, analyser nos choix méthodologiques.

Dans ce qui suit (point 1.2. et 1.3.), nous ne reprendrons pas les sept entrées les unes après les autres. Nous nous y référerons dans une organisation qui vise avant tout à spécifier notre démarche. Pour cette raison, nous débuterons par un détour introspectif pour expliciter le sens et la motivation de notre opérationnalisation. À partir de là, nous développerons la pertinence de certaines formes ou orientations de recherche-action pour réaliser cette opération.

1.2 Notre démarche d'opérationnalisation : sens et motivation

1.2.1. Une évolution évidente

Commençons par un détour explicatif qui a toute son importance. Dans le projet initialement formulé et officiellement déposé pour obtention de subventions de recherche, l'expérimentation prévue n'était pas celle aujourd'hui réalisée. Le projet de recherche dont nous avons eu la chance d'hériter mentionnait une recherche semi-expérimentale, de terrain ayant pour objectif de valider la pertinence d'un travail explicite des stéréotypes pour développer les compétences scripturales des élèves. Le dispositif prévoyait ainsi un travail dans une classe cible et dans une classe témoin dans laquelle le stéréotype n'allait pas être travaillé.

La recherche que nous avons entamée dans cette direction a d'ailleurs fait l'objet de publications, en collaboration avec Dufays (Kervyn et Dufays, 2003a, 2003b, Dufays et Kervyn, 2004), mettant en évidence des éléments tout à fait prometteurs et intéressants. Ce n'est donc ni un manque de pertinence du projet ni un manque de résultats qui nous ont poussée à modifier ce premier projet. Pourquoi, dès lors, en conservant et en affinant la visée de l'outillage, avoir opté pour une opérationnalisation exploratoire et une recherche que l'on qualifie de recherche-action ?

Dans la mesure où ce choix, une fois arrêté, relevait de l'évidence, il n'est pas simple aujourd'hui d'en décortiquer les ressorts. L'interrogation introspective au sujet de cette réorientation et l'explicitation des cheminements significatifs n'ont pas pour but de rendre des comptes à l'Institution. Elles sont nécessaires pour toute réappropriation ou tout prolongement par un tiers de notre travail et, dans le sens où l'implication du chercheur va de pair avec ce travail introspectif sur lequel a beaucoup insisté Barbier (1977), elles participent à la construction d'une certaine rigueur scientifique, non par des garanties extérieures (d'objectivité, de non-implication), mais par des garanties intérieures de questionnement de la subjectivité du chercheur, de « l'action implicite des implications » (Barbier, 1977).

C'est, en d'autres termes, le point de vue d'Amegan et al. (1981), que reprennent Goyette et Lessard-Hébert :

> « Le chercheur est amené à s'engager non seulement intellectuellement mais également affectivement et socialement, c'est-à-dire avec ses valeurs, ses idéologies, ses croyances et tout son être (…). Le chercheur ne peut donc prétendre à la neutralité : y prétendre serait un leurre. Il est important qu'il en soit conscient et qu'il expose clairement ses prémisses de départ lors de la présentation des résultats de la recherche. » (1987, 108)

1.2.2. Opérationnalisation versus observation et vérification d'effet(s)

Nous voilà, à la suite de Barbier, Amegan et d'autres, embarquée dans le processus introspectif d'interrogation des prémisses de notre recherche et des orientations réalisées une fois la recherche-action lancée. Pour mener cette analyse, nous prendrons largement appui sur le cadre établi dans le point précédent.

Au vu de « l'évolution évidente » mentionnée ci-avant, il nous parait important de démarrer par un éclaircissement sur les raisons qui nous ont poussée à préférer une tentative d'opérationnalisation à un processus d'observation et de vérification des effets d'un travail conscient des stéréotypes en classe de français.

Les deux projets partagent une même visée : développer un outil et des pratiques enseignantes favorables à la mise en place de compétences scripturales littéraires et non littéraires chez les élèves. Cette visée générale, à en croire de nombreux constats, doit surmonter, pour être réalisable, un obstacle réel : l'impact très faible des recherches en didactiques et dans les disciplines contributives, sur les pratiques enseignantes. Face à ce constat, et bien qu'à notre avis, la prise en charge de la diffusion de la recherche menée appartienne davantage au temps de l'après-thèse, il nous fallait penser notre recherche en termes de passerelle entre la recherche et les pratiques enseignantes. Il nous fallait réfléchir aux points d'impact possibles et, par conséquent, à l'articulation entre ce projet de recherche didactique – ainsi formulé pour répondre également aux exigences et aux contraintes du financement académique – et les besoins et situations réels des enseignants et des élèves. Il nous fallait non pas « désacadémiser » notre projet qui, au demeurant, restait un projet de recherche scientifique et de thèse doctorale, mais l'ancrer fortement dans le terrain et

construire finement cette interaction entre recherche et action, quel que soit le dispositif méthodologique retenu.

Par ailleurs, reprenant un projet de recherche esquissé préalablement et entamé par une autre personne[359], nous avons éprouvé le besoin de nous l'approprier en l'ajustant progressivement/au fil des mois à notre profil et à nos centres d'intérêt professionnel[360]. Ainsi, ayant assez peu enseigné au niveau scolaire visé (3e et 6e années du secondaire belge[361]), étions-nous assez expérimentée pour élaborer la séquence et l'enseigner ? D'une part, nous disposions de connaissances et de ressources théoriques sur les stéréotypes, de connaissances didactiques sur leur pertinence dans l'enseignement-apprentissage de la lecture et, de façon beaucoup plus restreinte, de l'écriture. D'autre part, nous ressentions fortement la difficulté formulée par Romian et il nous paraissait important de ne pas la sous-estimer: « Intégrer des données de recherche construites selon une logique de connaissance dans un enseignement ou une formation d'enseignants qui procèdent d'une logique d'action ne va pas de soi. » (1999, 36). Puisqu'il n'était pas encore réalisé, le travail d'opérationnalisation sur lequel allait reposer l'expérimentation de terrain se devait d'être substantiel. Seule une opérationnalisation interrogée pouvait, à nos yeux, fonder la pertinence d'une démarche de validation semi-expérimentale de l'efficacité du travail sur la stéréotypie. De fil en aiguille, passionnée par cette première démarche beaucoup plus complexe que nous ne nous l'étions imaginé, nous nous sommes focalisée sur cette étape.

C'est donc au vu de ces motifs personnels et de cette visée praxéologique que nous avons peu à peu modifié notre premier protocole au profit d'un dispositif d'opérationnalisation. Dans le protocole initial, nous avons construit et testé nous-même deux séquences, l'une pour les 3es années et l'autre pour les 6es, que nous avons

[359] Il s'agit de Sylvie Maingain, dont le travail a fait l'objet de deux publications dans les revues *Le français aujourd'hui* et *Enjeux* (Maingain et Dufays, 1999 et 2001). [réf, de la 1re publication : J.-L. DUFAYS et S. MAINGAIN « Stéréotypes et apprentissage de l'écriture ou comment aider l'élève à devenir l'auteur de son texte », in *Le français aujourd'hui*, 125, 1999, pp. 44-51.]

[360] Les changements de niveau scolaire visé (de l'école secondaire à l'école primaire), tout comme le changement de pays (de la Belgique vers la France) et donc de système et de programmes scolaires sont le résultat d'une réorientation personnelle et d'un intérêt pour ce niveau scolaire, qui se traduit par une implication professionnelle en France dans la formation initiale et continue des enseignants du primaire dans le cadre des IUFM.

[361] Ce qui correspond à la troisième et à la terminale en France.

par la suite réalisées dans deux classes. L'objectif était alors de mettre en place, de tester ces deux séquences portant sur l'utilisation consciente des stéréotypes, dans un dispositif relativement contrôlé, pour valider certaines hypothèses concernant l'effet d'un travail sur les stéréotypes au niveau de la compétence rédactionnelle. Si ce dispositif allait permettre d'observer et peut-être de mesurer des effets du scénario ou des effets d'un travail des stéréotypes mêlés à d'autres effets ou variables inévitables dans une recherche de terrain, il n'était pas focalisé sur la conception des deux séquences dont l'élaboration nous incombait. Le rôle des enseignants des classes impliquées se limitait, dans ce protocole, à de l'information sur les élèves et sur le travail réalisé en amont et pendant l'expérimentation. Autrement dit, le pôle « enseignants » n'allait pas être objet de recherche.

Or leur implication nous paraissait intéressante et en accord avec notre investissement dans la formation des enseignants en IUFM, dans la perspective d'une retombée des travaux de recherche au niveau du terrain scolaire. À ce sujet, Gagné, Pagé et Tarrab (1990) résument assez bien notre préoccupation. Ils préconisent en effet que les maitres soient en contact avec les disciplines contributoires. Et ils ajoutent :

> « Il faut aussi [...] un effort en ce sens de la part des chercheurs en didactique qui ont un accès direct aux connaissances scientifiques. Ils doivent se placer dans des conditions qui leur permettent de formuler ces connaissances scientifiques et théoriques en propositions pratiques applicables dans la réalité de la classe. » (1990, 115)

Se placer dans ces conditions n'est pourtant pas simple et ne fait pas partie des compétences qu'ont d'office les chercheurs : ils n'ont pas forcément de données sur ce qui se passe réellement dans les classes ni d'expérience d'enseignement à ce niveau (l'option du chercheur-enseignant que préconise Spoelders[362] plutôt que celle de l'enseignant-chercheur n'est pas généralisée). C'est pourquoi se placer des ces conditions peut fort bien prendre la forme d'une collaboration et d'une complémentarité entre chercheurs et enseignants. C'est d'ailleurs aussi ce que recommande Spoelders qui considère :

> « […] comme un avantage majeur le fait de pouvoir mener des travaux de recherche en didactique dans une interaction directe et constante avec une école-

[362] Conception de Spoelders présentée par Gagné, Pagé et Tarrab in Didactique des langues maternelles. Questions actuelles dans différentes régions du monde, 1990, 115.

> laboratoire. […] le grand avantage de cette situation est que ce lien direct avec la pratique force les chercheurs et théoriciens à formuler leurs modèles et leurs hypothèses dans une pensée qui leur confère une validité écologique » (1990, 115).

L'implication des enseignants était ainsi doublement justifiée : elle favorisait la retombée de la recherche au niveau scolaire et elle amenait au chercheur des compétences et une expérience de la classe. Notre objectif d'opérationnalisation émergeait peu à peu, motivé par une vision de complémentarité à respecter et à valoriser entre les acteurs, motivé par un désir d'utilité de notre recherche pour le terrain. Ce désir était lui-même aiguisé par plusieurs années de travail dans un centre de réinsertion socioprofessionnelle, dans l'aide aux enfants en difficultés d'apprentissage, travail prenant lui-même racine dans une sensibilité à l'égalité des chances et dans une conviction du poids de l'éducation et de la formation dans le développement du sujet. Cette conviction profonde, si nous allongeons encore un rien la chaine introspective, nous vient de notre propre vécu, l'école et l'université ayant joué un rôle majeur dans le développement de notre liberté réflexive. Nous nous sentons à ce titre proche de cette catégorie de personnes dans laquelle se positionne personnellement Lahire et qu'il nomme « les produits de l'école » (1998). D'ailleurs, ce travail de thèse s'inscrit lui aussi dans ce processus de développement personnel par le savoir et par la pensée réflexive, dans ce processus d'apprentissage favorisant le développement[363].

1.3 Intérêt de la recherche-action comme cadre méthodologique de notre travail

1.3.1 Une niche bien spécifique

De toutes nos lectures sur la recherche-action, il ressort que notre démarche se situe dans une niche spécifique que les auteurs abordant la recherche-action ne mentionnent pas souvent ou ne rangent pas sous l'étiquette « recherche-action ». Il s'agit de ce que Van der Maren (1996) ou encore Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1989), désignent comme une recherche visant au développement de produits ou de techniques. L'objectif spécifique de production d'outils et de techniques qui

[363] On reste bien dans la conception vygotskienne du développement.

seront essayés dans des classes constitue, pour Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé « une autre façon de transformer la réalité ». Nous ne sommes pas sûre que ces différents auteurs attribuent à la notion d'outil le sens que nous lui donnons (à la suite de Vygotski, Rabardel, etc.) et qu'ils l'envisagent bien sous sa forme langagière et psychologique, c'est-à-dire autrement que sous sa forme matérielle ou gestuelle. Néanmoins, cette conception de la recherche, parce qu'elle implique l'idée d'une transformation par un outil, rejoint notre perspective et notre démarche globale d'outillage par l'opérationnalisation. Pour les auteurs précités, « [l]a démarche utilisée de même que l'objectif poursuivi justifient de classer ce type de recherche à l'intérieur de la recherche-action » (1989, 55).

Outre ce lien avec la littérature existante, pourquoi avons-nous fait le choix d'une démarche de type « recherche-action » pour mener notre opérationnalisation ? C'est que plusieurs traits préalablement évoqués dans la présentation de la recherche-action conviennent fort bien.

1.3.2 Objectifs et visées

Dans notre cas, tout d'abord en ce qui concerne l'objectif poursuivi, nous partageons amplement l'avis des auteurs précités, et nous envisageons la transformation de la réalité didactique comme un objectif modeste et prudent, mais néanmoins immédiat. Il s'agit cependant d'une visée à peine esquissée si « réalité didactique » renvoie à une pluralité de situations, à une étendue d'enseignants et d'élèves et donc à une diffusion dans le système éducatif des dispositifs et contenus expérimentés, à une transformation des pratiques d'enseignement-apprentissage favorables au développement des compétences scripturales des élèves. Avant de nous fixer un quelconque objectif de diffusion[364] – objectif d'ailleurs délicat car le passage d'une démarche qualitative à une diffusion généralisante n'est pas sans poser de problème

[364] Comme évoqué lors de la présentation du dispositif d'opérationnalisation, nous avons néanmoins approché la question de la généralisation, sans en faire un objectif central de recherche, par l'élaboration de modules de formation continue de professeurs des écoles du cycle 3. Globalement et en accord avec Jérôme Faux, nous pouvons dire que cet objectif secondaire nous a donné du fil à retordre : le passage d'une logique d'expérimentation à une logique de formation nous a paru loin d'être évident.

praxéologique –, nous avons travaillé autour des axes suivants : connaitre, transformer, façonner pour une classe, tester et observer dans la classe, analyser[365].

Si la transformation de la réalité est entendue comme la modification de pratiques scolaires locales, comme la transformation d'un objet théorique en un objet scolaire par des pratiques de recherche et par des pratiques d'enseignement-apprentissage, alors il s'agit bien de notre objectif majeur. Et signalons que la transformation passe par la formation et implique l'appropriation par les enseignants collaborateurs et par les élèves de l'outil « novateur » en situation de formation[366], formation susceptible de générer une transformation[367].

Outre l'objectif et la visée de transformation de la réalité, nous avons aussi un objectif heuristique – à la fois spécifique et étroitement lié au précédent – d'observation et de description de l'école et des acteurs observés, de connaissances sur le fonctionnement de la transformation réalisée, sur la pertinence praxéologique des savoirs sur les phénomènes de stéréotypie pour la didactique de l'écriture. Ici encore, il s'agit d'abord d'un objectif sans prétention de généralisation, puisque l'on a affaire à un processus et à des connaissances locales, fortement contextualisées.

Ainsi, parmi les différents objectifs liés à la recherche-action, si les fonctions majeures de transformation de la réalité et de production de connaissances sur le fonctionnement didactique considéré correspondent bien à notre démarche, celle, jugée aussi majeure par Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1989, 40), qui consiste à résoudre dans l'immédiat des problèmes concrets que pose le terrain nous concerne moins, entre autres parce que notre projet ne répond pas à une commande précise des enseignants collaborateurs, ce qui ne l'empêche pas de répondre à certaines de leurs préoccupations. L'objectif immédiat reste bien l'opérationnalisation des phénomènes de stéréotypie.

[365] Nous ne voulons pas dire par là que l'objectif de généralisation et de diffusion est a priori exclu ou hors d'atteinte. Il s'agit d'un horizon nécessaire de toute recherche en éducation mais dont la réalisation exige une transposition à ne pas négliger.

[366] Au sens large de formation professionnelle d'enseignants et de formation scolaire d'élèves.

[367] Dans la perspective vygotskienne, on pourrait parler d'un développement des fonctions psychiques supérieures des enseignants et/ou des élèves impliqués.

En outre, par notre démarche, nous ne participons pas à la fonction, tout aussi substantielle et souvent considérée comme une des plus importantes de la recherche-action, de critique de la science traditionnelle, de refondation de la science par l'affirmation de critères d'une nouvelle scientificité. En d'autres mots, nous ne choisissons pas la recherche-action pour critiquer la démarche positiviste traditionnelle. Globalement, cette fonction critique nous concerne assez peu car la dichotomie longtemps entretenue entre recherche fondamentale et recherche de terrain et à laquelle la recherche-action a pris activement part, apparait aujourd'hui comme stérile et dépassée[368] (Paquay, Crahay ; De Ketele, 2006). La plupart des publications concernant la recherche-action remontant aux années 60-90, il est « naturel » à nos yeux que certaines caractéristiques, sans doute pertinentes à ce moment, le soient moins aujourd'hui car le contexte scientifique a changé. La reconnaissance actuellement acquise de l'importance dans une recherche, en tout cas en éducation, de disposer d'un panorama de travaux existants et d'un panel de dispositifs méthodologiques[369] (Perrin-Glorian ; Reuter 2006, Paquay, Crahay ; De Ketele, 2006) fait qu'il n'est plus (ou qu'il est moins) nécessaire de défendre la pertinence d'autres types de recherche ou de prétendre à l'accession d'un nouvel ordre scientifique.

Néanmoins, un des fondements de ces revendications, si ce n'est leur fondement principal, reste valable pour notre démarche : il s'agit du rapprochement entre théorie et pratique (Desroche, 1981, entre autres). Sur le plan opérationnel, cette fonction est bien remplie, puisque nous cherchons à effectuer la transformation d'un objet et d'un outil théorique en un objet et un outil d'enseignement-apprentissage. Ce rapprochement ne constitue cependant pas une revendication, car nous n'avons pas une vision dichotomique de ces deux pôles, à nos yeux beaucoup plus imbriqués qu'il n'y parait ou que certains acteurs de recherche-action ne le pensent. Ainsi, si l'on réfléchit en termes de catégorisation de ce lien, dans notre travail il s'agit bien

[368] Par ces propos, nous ne dénigrons pas du tout cette fonction critique assignée à la recherche-action jusqu'au tournant du siècle. D'ailleurs, sans ce point de vue critique sur la position des sciences traditionnelles, sur la recherche fondamentale, nous n'aurions peut-être pas pu opter aussi facilement pour une recherche-action.

[369] Le fait de défendre l'importance de disposer de ce panel ne nous empêche pas de penser que la recherche fondamentale n'est pas la plus appropriée pour atteindre la visée praxéologique des didactiques vu que son intérêt ne porte pas sur l'applicabilité *in vivo* de ses résultats.

d'établir ou de renforcer des liens de complémentarité, d'imbrication, de transformation, d'éclairage et d'outillage réciproque entre théorie et pratique, des liens ni complètement ascendants ni complètement descendants, mais circulaires et multidirectionnels. De surcroit, outre cette imbrication, la question mériterait, parfois au moins, d'être déplacée et formulée plutôt de manière à mettre en évidence le lien entre deux institutions ayant chacune leurs pratiques et leurs théories. Avec une telle conception, où la jonction entre la théorie et la pratique n'est pas considérée comme une « application », notre démarche n'appartient pas totalement à la catégorie de la recherche appliquée, pour autant que l'on s'entende sur ce que l'on désigne par recherche appliquée. Si dans ce type de recherche, les acteurs s'efforcent d'appliquer (assez statiquement) des instruments, des lois ou des règles mis en évidence préalablement, notre recherche n'est pas appliquée car nous ne sommes pas centrée sur la fonctionnalité de solutions qui doivent marcher mais sur leur construction dynamique et complexe. Si l'application intègre une vision dynamique du « comment ça se construit », du « comment ça marche », nous pourrions nous y rattacher[370].

Signalons enfin que si, en recherche-action, des fondements idéologiques et leur communication sont parfois inscrits parmi les objectifs, nous n'attribuons pas à notre recherche ce type de fonction, bien que nous ne soyons pas en désaccord avec l'idéologie la plus souvent revendiquée,. À l'instar de Guittet, qui rappelle qu' « [o]n ne change pas les valeurs, les mentalités, ni par décret ni par la seule magie d'un discours » (1994, 30), nous estimons que se fixer des objectifs de l'ordre des valeurs est long à atteindre et délicat vu qu'on touche au fondement des personnes, à la liberté des individus[371].

1.3.3 Démarche ou étapes successives

Par ailleurs, la démarche préconisée par les recherches visant le développement de produits ou de techniques (essais d'implantation, évaluation, adaptation et modification souvent répétée avant la proposition du matériel avec une utilisation

[370] Pour ce qui est de la recherche-action, le fait que le lien théorie-pratique relève parfois de l'application « non dynamique » justifie que certains considèrent une part des recherches-actions comme des recherches appliquées et les placent plus volontiers dans cette vaste catégorie.

[371] Les valeurs, les attitudes résultent en grande partie de modèle d'identification, d'imprégnation, de frottement, de contacts dans la réalité quotidienne.

(Van den Maren, 1984, Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé, 1989) ne nous satisfait pas pleinement parce que, nous venons de le dire, nous ne partageons pas la même conception de l'*outil*[372]. Pour rappel, nous visons un outillage didactique professionnel des enseignants par un travail de connaissance et de transformation (ajustement, déplacement, focalisation sur un aspect, etc.) de savoirs sur les phénomènes de stéréotypie, ainsi qu'un outillage langagier, cognitif, social – et l'on pourrait ajouter *littéraire*, puisqu'il va être question de la poésie – des élèves, par la manipulation consciente de phénomènes de stéréotypie. Mais, tant du côté enseignant que du côté élève, nous cherchons à construire un outil ou un outillage non pas standard ou à forme unique, mais justement variable et multiforme, dont les modalités d'utilisation s'ajustent selon les situations didactiques. Les deux enseignants ne vont pas élaborer un même outil standard. Tout l'intérêt réside précisément dans le fait qu'ils vont faire des savoirs sur la stéréotypie un outil ajusté à leur classe, à leur contexte et à leur profil professionnel (leur rapport à l'écrit, leur contrainte professionnelle, leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit, etc.). L'outil, par sa mise en œuvre méthodologiquement orchestrée, est approché dans la variabilité et non pas « avec une utilisation ». En conséquence, dans la troisième partie de cette thèse, notre analyse portera sur ces transformations du savoir véhiculé en sciences humaines, en outil ajusté à deux situations d'enseignement et d'apprentissage. La recherche ou la mise en évidence d'étapes, de critères ou de conditions plus stables d'utilisation, c'est-à-dire d'éléments d'utilisation transversaux aux deux situations, ne sera envisagée qu'en conclusion, par la comparaison des deux traitements réalisés. Ainsi, nous n'excluons pas de dégager une approche et des usages plus ou moins stabilisés ou constants de l'outil, et ce à partir d'une observation minimale de la diversité scolaire.

Notre travail se situe donc quelque peu en amont de la démarche classique des « recherches développements » puisqu'il consiste principalement dans l'élaboration d'un outil. En revanche, nous nous retrouvons mieux dans la description suivante de Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé :

[372] Voir la première partie de cette thèse, chapitre 2.

> « Le *développement contrôlé d'outil pédagogique* et le *développement structuré d'outil pédagogique*[373] forment deux démarches qui respectent le cheminement global de la recherche-action. Elles comprennent en général les étapes suivantes : identification des besoins à combler et du caractère novateur[374] du matériel, description du matériel et de ses fondements, essai et évaluation des résultats. » (1989, 55-56)

Globalement, notre démarche a bien suivi cette progression, à une nuance près : le matériel disponible (objet de sciences sociales, de linguistique et de littérature) était à transformer en objet scolaire avant d'être « essayé ». Dans le texte que nous venons de citer, rien n'est dit sur la possible action de transformation du « matériel » par les acteurs à qui il revient d'effectuer l'« identification » et la « description ». L'approche est bien celle de la recherche appliquée. Ici encore, nous ressentons le besoin de déplier plus finement ou de complexifier davantage la démarche décrite par ces auteurs.

1.3.4 Collaboration chercheur-enseignant

Notre souhait de fonctionner en tirant parti de la complémentarité potentielle entre notre profil de chercheuse également enseignante en IUFM et celui de professeurs des écoles expérimentés cadrait bien avec la participation ou la collaboration des acteurs de terrain que propose la recherche-action. Rappelons que la recherche-action, quand elle est signalée comme une recherche menée par l'ensemble des partenaires, est considérée comme une forme avancée de recherche participative.

Dans notre dispositif, la transformation de la réalité explicitée ci-avant, que ce soit à un niveau local ou à un niveau plus étendu, repose sur une collaboration entre les acteurs et sur une implication importante des enseignants dans la recherche et du chercheur sur le terrain. Ceci recoupe l'observation que formulent Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé à propos du développement de produits ou de techniques : « cette production peut conduire à l'implication du chercheur dans la classe et à la participation de l'enseignant à toutes les phases de la démarche » (1989, 55).

---

[373] En italiques dans le texte.

[374] Nous reviendrons sur la question de l'innovation à la fin de ce chapitre ainsi que dans la troisième partie de la thèse.

Cette implication réciproque du chercheur dans le milieu scolaire et des enseignants dans le milieu de la recherche est une des voies possibles pour que les produits de la recherche acquièrent une validité écologique (Spoelders, in Gagné Pagé et Tarrab, 1990). Or cette validité écologique « obtenue lorsque le chercheur s'impose l'obligation de mouler sa pensée et ses hypothèses de recherche sur la réalité concrète de la classe » (Spoelders 1990, 115) est indispensable à tout processus d'opérationnalisation didactique, qui ne peut en aucun cas se permettre d'évacuer la complexité du terrain scolaire et qui, dès lors, doit renoncer au contrôle des variables et à l'énoncé préalable de règles généralisables, par ailleurs pertinents pour d'autres objectifs de recherche en didactique.

1.4 Pointage de quelques aspects cruciaux

1.4.1 L'équipe participante : interaction, collaboration, mixité, implication

Comme nous l'avons dit, le principe de la recherche-action, consiste à instaurer une interaction entre une démarche de recherche et une logique d'action et, par conséquent, de créer une interaction, de nature et d'intensité variables, entre les acteurs impliqués[375]. Dans notre projet, cette interaction est de l'ordre d'« un évènement créatif dans un processus de recherche », pour reprendre les termes de Delorme (1982, 166), ou, comme nous l'avons formulé, d'un possible apprentissage dans l'interaction. Il y a en effet interaction réciproque entre le système de l'activité scientifique et celui de l'activité enseignante, dans le sens où tous les acteurs sont inscrits dans une double logique : de recherche et d'action scolaire. Ainsi, le chercheur en didactique et les enseignants s'engagent notamment dans un travail de théorisation pour l'enseignement et pour dire l'enseignement. Ceci ne signifie pas que le travail de l'un est assimilable au travail de l'autre : les éléments de théorisation des enseignants peuvent être un apport, une ressource pour la recherche, mais la théorisation ou la didactisation du travail de classe et leur communication sont pour la plus grande part effectuées par le didacticien.

[375] Entre les acteurs ou entre plusieurs rôles ou casquettes qu'a un même individu, nous l'avons déjà signalé.

En conséquence, dans notre dispositif de recherche, ni le chercheur en didactique, ni les enseignants professeurs des écoles ne sont optionnels. En cela, la complémentarité repose sur un principe de mixité professionnelle. Rappelons que cette mixité ou hétérogénéité est également fonctionnelle puisque, ainsi que nous l'avons explicité dans le chapitre 1 de cette partie, les enseignants avaient des fonctions différentes : professeur expérimentateur ou professeur « nourricier ».

Ces interrogations collaboratives – qui constituent une part essentielle de notre dispositif, pour lequel dès lors l'étiquette de *recherche collaborative* est tout à fait appropriée – n'auraient pas été possibles sans l'implication de tous les acteurs, dont les rôles, notamment, ont entrainé des degrés distincts d'implication, au moins sur les plans temporel et méthodologique. Parmi les enseignants, les deux expérimentateurs, par leur rôle et par l'empan temporel d'une année scolaire au moins[376] les concernant, étaient nettement plus impliqués que les enseignants « nourriciers », impliqués surtout dans le T1 et en fin de T2. Outre cette distinction, il est à signaler que, parmi les expérimentateurs, Thierry Lamarque (TL), fort pris professionnellement, a accepté de collaborer mais en s'investissant dans la limite de ses disponibilités horaires, nous y reviendrons plus loin. Il a ainsi plutôt cherché à insérer un travail des stéréotypes dans sa pratique professionnelle existante, dans les projets déjà prévus pour la classe, sans viser une posture innovante ou un profond bouleversement professionnel, ce qui a été davantage le cas de Jérôme Faux (JF), qui a voulu tenter une pratique différente.

Pour ce qui est des autres enseignants, ils ont eux aussi suivi le projet de façon relativement variée, certains en tentant de leur côté d'utiliser le stéréotype et les savoirs sur le stéréotype dans leur classe, d'autres en lisant diverses publications sur le sujet, d'autres encore en se limitant aux apports collectifs du T1.

Pour notre part, nous nous sommes impliquée dans toutes les étapes du processus (conception, préparation, formation, élaboration, expérimentation, évaluation, écriture, communication, formation continue), sans toutefois intervenir verbalement en classe : nous étions présente aux séances pour filmer, suivre le travail, conseiller à la demande, nous assurer du bon déroulement. En ce sens, nous ne nous inscrivons ni

[376] Dans la mesure où des modules de formation continue avaient été prévus puis réalisés par Jérôme Faux (JF).

dans une recherche véritablement appliquée, ni encore moins dans une recherche fondamentale, mais bien dans une recherche impliquée.

Enfin, avant de préciser les dimensions écologiques de notre expérimentation, nous voudrions encore détacher un élément. Celui-ci, en tant que contrainte, pourrait être présenté dans le point suivant, mais, pour avoir conditionné fortement notre recherche collaborative, il gagne à être mentionné ici. Généralement ignoré dans les descriptifs de recherche[377], il n'avait au départ guère retenu notre attention. Et pourtant, il nous apparait après coup comme un préalable à l'implication et comme un ciment entre les acteurs. Dans un langage quotidien, puisque nous ne l'avons pas croisé sous une forme conceptualisée, il s'agit de ce que nous nommons du « lien ». Parmi les enseignants contactés pour participer à notre projet, ceux qui nous avaient été renseignés par des collègues mais que nous ne connaissions pas personnellement, se sont tous désistés les uns après les autres, même après une première rencontre. Au final, seul des enseignants avec lesquels nous entretenions déjà des « liens » professionnels dans le cadre de l'IUFM ont accepté de nous prêter leur concours.

Nous faisons dès lors l'hypothèse que le fait de connaitre par avance les acteurs et d'avoir tissé avec eux un « lien », même ténu, de confiance, de sérieux professionnel a facilité leur engagement dans un projet qui ne venait pas d'eux, et exigeant en temps et en implication. Nous estimons, de surcroit, que, bien qu'il ne soit sans doute pas incontournable, ce « lien » professionnel, caractérisable en termes de relation professionnelle associée à une certaine confiance et/ou des aprioris positifs réciproques, a permis d'assurer d'emblée une garantie qualitative sur le plan des échanges et du recrutement des enseignants. Nous pensons que ce critère de « lien » préalable mérite d'être mentionné car il peut participer à l'efficacité et au bon démarrage[378] d'un scénario de recherche.

À un niveau plus large, et bien que ce critère de lien soit opposé à l'impartialité exigée par la recherche traditionnelle, est-il franchement étonnant que, dans la

[377] Nous ne l'avons pas croisé dans les ouvrages et articles méthodologiques que nous avons consultés, et cette absence nous pose question : l'importance de ce lien s'est-il déjà présenté dans d'autres dispositifs ? Si c'est le cas, pourquoi n'a-t-il guère été relevé ?

[378] Personnellement, n'étant pas consciente de ce critère facilitateur, nous avons perdu pas mal de temps au démarrage.

recherche scientifique (domaine caractérisé par la garantie plus que par le risque et l'aventure), l'on se retrouve en présence d'un comportement humain, somme toute classique, d'investissement dans du déjà connu, au risque limité ? Pour que ce projet fasse sens alors qu'il ne répondait pas à une demande formulée par ces enseignants, il est assez normal que son intérêt se fonde sur d'autres types d'indices qui garantissent l'intérêt du projet.[379]

1.4.2 Écologie, praxéologie et scientificité

Concernant notre protocole, la dimension écologique nous importait beaucoup, car plus que l'ensemble de la démarche de recherche-action, variable et aux facettes multiples, c'est la perspective écologique qui, à nos yeux, donne, plus que toute autre, à la recherche didactique son sens et sa visée praxéologiques directs ou indirects, lesquels sont de fournir des réponses aux besoins et aux questions récurrentes et fondamentales du type : comment mieux enseigner ? Comment aider les élèves à apprendre ? Et dans notre perspective : comment aider les élèves à mieux écrire ? Comment les aider à entrer dans l'écriture littéraire ?

Dans la perspective écologique, il est important que les questions qui se posent « […] là où la majorité des hommes vivent, i.e. dans les unités locales des institutions » trouvent des réponses situées et adaptées aux acteurs de ce niveau et pas seulement à l'échelon des « superstructures », des « chercheurs » et des « institutions qui les (les questions) commandent » (Goyette et Lessard-Hébert, 1987, 16-17, citant le sociologue Grand'Maison 1977). Selon ce point de vue, mener une recherche écologique ne signifie pas seulement mener une recherche de terrain, étudier le contexte scolaire, mais fournir aux « acteurs » enseignants des réponses adaptées à leur niveau, à leurs besoins. La perspective écologique entendue de la sorte se fait en partie visée praxéologique directe. Elle ne se contente pas de tenir compte « […] au maximum des situations courantes réelles d'enseignement-apprentissage par rapport

[379] Nous pourrions rapprocher notre observation des aspects affectifs de l'implication dans l'action didactique dont parlent Barbier (1977) ou De Corte, Geerligs, Lagerweij et Vandenberghe (1996, 56). D'après eux, les aspects affectifs concernent les sentiments, les motivations, les intérêts, les attitudes et les valeurs. Nous sommes dans ce cas aussi sur du lien mais de type affectif. Sans exclure de notre cas de figure la dimension affective, ici posée de façon assez transversale, il nous parait plus juste de parler d'un *lien professionnel* au sens où nous ne connaissions et fréquentions ces personnes que dans le cadre de l'IUFM.

aux recherches " en laboratoire " » (Reuter 1995, 246 in Chiss, David, Reuter) dans une perspective praxéologique que l'on peut cette fois qualifier d' « indirecte » (Reuter, 1999, 27).

En nous référant aux deux auteurs que nous venons de citer, nous dégageons deux sens attribués à l'écologie, en rapport étroit avec deux types de positionnement praxéologique. L'approche de Reuter renvoie principalement à la méthodologie, au protocole de recueil des données et à leur analyse; l'autre approche pointe un nécessaire objectif de pertinence sociale de la recherche. Cette seconde vision n'est pas la plus répandue en sciences humaines et l'on comprend pourquoi. D'une part, faut-il à tout prix que les recherches en didactique soient mues par l'utilité sociale ? D'autre part, étudier les enseignants et leurs élèves, leurs pratiques, demande un protocole approprié au milieu scolaire, compatible avec la rigueur scientifique. Situer et adapter les réponses au niveau des enseignants, autrement dit penser la recherche en termes de pertinence sociale scolaire, lorsque en tant que chercheur on est inévitablement guidé par des critères de scientificité, exige un travail intense d'ajustement, à la sphère de l'école, des résultats scientifiques et du processus de recherche. En cela, nous partageons entièrement l'avis de Paquay, que nous étendons à la didactique du français : « Un des défis majeurs des chercheurs en éducation aujourd'hui est également de réaliser une alliance entre rigueur (scientificité) et pertinence. » (Paquay, 2006, 22) Cette alliance n'est pas sans générer des tensions entre le critère de rigueur scientifique et le critère écologique, ou entre la nécessité de pertinence scientifique et de pertinence sociale, comme l'illustrera le point suivant consacré aux contraintes sous-jacentes à notre méthodologie.

Nous pensons en tout cas que les critères écologiques, très prégnants en recherche-action, d'utilité pratique et de pertinence compte tenu des besoins et des enjeux sociaux et scolaires ne peuvent être les seuls reconnus et mis en avant en didactique. Pour que la scientificité des travaux de didactique ne soit pas qu'optionnelle, il est important de développer des critères de scientificité, nous y reviendrons dans l'approche qualitative, et d' « […] inscrire [l]es propositions en matière d'intelligibilité du monde dans le champ des connaissances scientifiques » (Bru, in Paquay, Crahay, De Ketele, 2006, 10). C'est pourquoi, dans une perspective didactique scientifique, l'ouverture à l'écologie, pas forcément en tant que visée

principale mais en tant que mode de recueil et d'analyse des données scolaires, n'est pas à négliger. Elle permet d'éviter les deux écueils que Paquay a pointés en se référant à Schön[380] :

> « Certains chercheurs privilégient la rigueur et sabrent dans les situations et les problèmes rencontrés pour les ajuster à leurs savoirs et à leurs méthodes de recherche : comme le dit Schön, ils font "*rentrer la situation dans un moule pour qu'elle se prête bien à l'utilisation des techniques disponibles*" (Schön 1983, 71). D'autres privilégient la pertinence. Ils s'engagent à bras le corps dans des recherches-actions ou des recherches collaboratives. Ils construisent des solutions avec les acteurs au risque de perdre l'objectivation distanciée nécessaire… » (Paquay, 2006, 22)

Ces éléments nous situent au cœur de notre problématique méthodologique, qui peut être formulée en ces termes : il s'agit de mener une recherche épistémologique et praxéologique, par l'intégration de la dimension écologique, avec un souci de scientificité. Cela revient à éviter les deux écueils cités et à dessiner une voie médiane, notamment par le maintien de l'hétérogénéité professionnelle, par un regard croisé du chercheur et des enseignants sur le travail des uns et des autres[381], par la circulation entre les savoirs issus des théories ou disciplines de référence, les pratiques scientifiques, les savoirs issus des pratiques de classe et les pratiques de classe, par le choix d'un protocole et d'une analyse écologique (au sens que donne Reuter à ce terme) et par un espace esquissé pour la pertinence sociale (espace esquissé et non focalisation écrasante). Mais, comme nous l'avons dit par ailleurs, nous comptons sur le temps d'après thèse pour développer davantage cette perspective sociale. Cela signifie que le découpage ou l'étalement temporel participe aussi au tracé de cette voie médiane. Soulignons également que, si cette voie peut être qualifiée de médiane, c'est aussi parce que nous ne visons ni une pure recherche de connaissances sur la didactique (ses acteurs, ses objets d'enseignement et d'apprentissage, sa méthodologie, ses concepts), ni une utilisation immédiate des résultats de recherche par les enseignants, mais un tissage des visées épistémologique et praxéologique.

[380] D. Schön (1983/1994), *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions logiques.

[381] Nous assistions aux leçons et les enseignants lisent et commentent mes analyses. Nous nous donnions le droit d'intervenir en cas de problème par rapport au dispositif de recherche. Ils ont le droit d'intervenir dans mes analyses, pour nuancer, compléter, contester…

Enfin, et même si nous en reparlerons plus loin, nous ne résistons pas à la tentation d'introduire ici un dernier point de vue sur l'écologie parce qu'il recoupe notre esquisse de voie médiane, dans une perspective plus intégrative. Dans la volonté de dépasser la seule pertinence sociale qu'elle trouve restrictive, Vanhulle (2006) plaide pour que celle-ci soit subsumée dans une catégorie plus vaste de *cohérence de la recherche* aux niveaux théorique, méthodologique et écologique : « […] cohérence entre les fondements épistémologiques sur lesquels s'appuie la communauté scientifique […], les méthodes (y compris de recueil de données) et le milieu où la recherche se déploie » (2006, 174-175). Là où Paquay (2006) parle de tensions, Vanhulle apporte l'idée de cohérence, en précisant que

> « [l]a cohérence écologique, c'est la collaboration active entre individus – des chercheurs, des enseignants, des élèves, des parents, des directeurs, des inspecteurs, etc. – qui s'impliquent tous en fonction de leurs rôles respectifs, mais aussi de manière critique dans un projet clairement identifié pour tous les bénéficiaires » (2006, 175).

Il va sans dire que nous nous retrouvons entièrement dans cette vision de l'écologie en recherche, où nous retrouvons les dimensions de collaboration, de diversité fonctionnelle, d'implication, de posture distanciée de recherche.

1.4.3 Les multiples contraintes, limites et risques

Pour clore la mise en perspective de notre démarche en tant que recherche-action, nous voudrions attirer l'attention sur la part de contraintes liée à nos choix méthodologiques. L'intérêt n'est pas ici d'énumérer toutes les contraintes rencontrées mais de montrer, après avoir valorisé la collaboration, l'écologie, le lien recherche-action et la mixité des acteurs, dans quelle mesure ces divers aspects rendent le travail exigeant et limité, mais aussi parfois risqué.

D'abord, allier recherche et action dans le cadre d'une recherche écologique nécessite de gérer conjointement les contraintes amenées par la recherche scientifique et celles apportées par l'univers scolaire. À plusieurs reprises et sous différents aspects, ces deux pôles se sont révélés en tension. Nous avons précédemment évoqué le fait que les échanges avec les enseignants durant le T2 n'ont pas fait l'objet d'enregistrements et de planifications systématiques. Or nous sommes et étions consciente que, pour

mieux observer la construction des séquences et le processus d'outillage, un tel enregistrement aurait été souhaitable. Il se fait que le recueil de ces données a été rendu quasi impossible par le rythme de la classe et des enseignants, par l'éparpillement des temps de préparation ou de remaniement des séances, par le fait qu'un propos ne se justifie parfois que dans l'ici et le maintenant de la situation de classe, mais pas deux heures après, durant le quart d'heure d'échange voulu par le chercheur et volé à la pause de midi, entre la surveillance de la cour, le repas et les documents à préparer pour l'après-midi. Un autre obstacle tenait au fait que nous sommes chercheuse et enseignante à l'IUFM et, en conséquence, pas constamment disponible pour la recherche (rester dans les classes jusqu'à la pause ou revenir à midi ou après les cours ne nous était pas toujours possible). Les contraintes du milieu scolaire et des acteurs ont donc limité la démarche scientifique[382].

Si on revient un instant sur l'importance de l'investissement demandé aux enseignants, on comprend aussi pourquoi, outre la question du lien établi ou non, un des deux enseignants expérimentateurs qui s'était engagé au départ dans le projet s'est retiré au bout d'un mois et a été remplacé d'abord par TL et sa modulatrice, ensuite uniquement par TL, sa modulatrice ne souhaitant pas être filmée et estimant la charge de travail trop lourde. Par cet exemple, on voit cette fois comment les contraintes scientifiques contraignent l'investissement des enseignants.

Par ailleurs, choisir ce type de démarche, c'est accepter et risquer une relative dépendance de l'opérationnalisation par rapport au travail réalisé par les professeurs collaborateurs, sans garantie de résultats escomptés. Toutefois l'intérêt didactique réside pour une bonne partie dans l'analyse du travail effectué. Une séquence perçue comme un échec du point de vue scolaire peut être intéressante d'un point de vue didactique. Dans le cas d'une opérationnalisation, si une telle séquence permet de mettre à jour des difficultés, elle laisse tout de même l'opérationnalisation inaboutie.

[382] L'évaluation finale mentionnée en T2 a elle aussi été brève, faute de temps pour certains enseignants.

1.5 En guise de conclusion : limites et intérêts du cadre et de la notion de la recherche-action

Nous l'avons dit, selon les typologies existantes, notre démarche ne se trouve pas toujours rangée au sein de la recherche-action. Cependant, compte tenu des différents éléments que nous avons avancés, cette catégorisation nous semble justifiée. C'est ainsi que nous nous retrouvons entièrement dans le propos qui suit :

> « Conformément à la pensée de plusieurs chercheurs et auteurs, nous avançons que la nature même de la recherche-action est de mettre **intentionnellement** en rapport, d'instaurer un va-et-vient, d'établir une i**nteraction**[383] […] entre une recherche et une action particulière. » (Goyette et Lessard-Hébert, 1987, 178)

Pourtant, aujourd'hui en didactique, la notion de *recherche-action* est critiquée sur différents fronts. L'existence même de cette catégorie est en effet mise en question, d'une part partiellement, à cause de son ancrage dans la dichotomie, aujourd'hui dépassée, entre recherche fondamentale et recherche de terrain, d'autre part totalement par le fait que toute recherche didactique contient une certaine dimension praxéologique. C'est le point de vue que défend Dabène, pour qui la notion de *recherche-action* n'est plus pertinente, au vu de la constitution de la didactique comme une discipline à part entière, nécessairement « […] tournée vers l'action et vécue comme une pratique sociale ». Pour lui, « […] dans cette perspective, elle (la didactique) ne peut pas ne pas reprendre avec, certes, des nuances et des variations, l'essentiel des objectifs que se fixait la recherche-action » (1999, 38).

Si l'on croise les observations sur la recherche en didactiques[384] avec les données sur la recherche-action, l'on consate en effet que certains critères définitoires de la recherche-action recoupent ceux de la recherche en didactiques, d'ailleurs fortement marquée par les pratiques fondatrices de recherche-action en ce qui concerne le français : même souci écologique et praxéologique, même appel à un fondement systémique, souplesse ou variété méthodologique pour une adaptation optimale aux objectifs fixés, objectifs les plus fréquents partiellement identiques, même souci fréquent et plus ou moins revendiqué de prise en compte de la complexité scolaire et

[383] En gras dans le texte cité.

[384] Notamment Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1989), Raisky et Caillot (1996), Jonnaert et Laurin, (2005), Daunay (2007a).

du contexte. Outre ces aspects partagés, nous sommes assez d'accord avec Dabène pour signifier l'évolution praxéologique de la recherche en didactique du français (au moins[385]), dont nous ne pouvons d'ailleurs que nous réjouir, tout en rappelant qu'elle est le plus souvent indirecte et qu'elle ne doit pas se réaliser à l'encontre de la pertinence scientifique, ce qui demande une attention conjointe à la cohérence théorique, méthodologique et écologique.

Toutefois, faut-il pour autant dissoudre la catégorie de recherche-action dans toutes les recherches didactiques ? Autrement dit, y a-t-il à ce point concordance entre les principes de recherche-action et ceux de la recherche en didactique (du français au moins) pour que l'on puisse, par exemple, considérer les diverses recherches en didactiques comme de la recherche-action ? D'autres catégorisations sont-elles aujourd'hui plus appropriées ou, en sens inverse, qu'apporte la notion de *recherche-action* dans le champ de la recherche en didactique ? La notion de *recherche-action*, dans le champ des didactiques, est-elle définitivement périmée ? Et, du même coup, avons-nous eu recours à une notion périmée ?

Les écrits sur la recherche-action, bien qu'ils mettent en avant une notion vieillotte pour certains et synonyme d'amateurisme ou de bricolage[386] pour d'autres, ont permis d'affiner notre regard méthodologique – en cela nous leur attribuons une valeur heuristique non négligeable. Au vu de cet apport, il serait regrettable que ces travaux, par l'abandon total de la notion de *recherche-action*, ne jouent plus leur rôle de ressource méthodologique. De fait, la recherche-action en éducation n'est pas caractérisée uniquement par sa visée de recherche pour l'action. Si ce principe est fondateur, ce sont ses modalités de mise en œuvre qui, associées les unes aux autres, définissent son caractère spécifique : le choix d'un laboratoire de terrain (en l'occurrence la classe), d'une cible de terrain (l'élève et ses apprentissages, l'enseignant et ses pratiques professionnelles), d'un relais de terrain (l'enseignant et ses savoirs), d'une collaboration entre chercheur(s)/didacticien(s) et enseignant(s), d'un apport de réciprocité entre la théorie et la pratique, de souplesse dans le dispositif. Et, nous semble-t-il, il en va de même pour les autres approches de la

[385] Il nous est difficile de poser un jugement pour les autres didactiques que nous connaissons peu.

[386] Au sens péjoratif du terme.

recherche réalisées en didactique. Ceci étant, nous sommes d'accord pour dire que c'est dans la recherche-action que ce fondement de la recherche pour l'action a été le plus fortement mis en exergue, au risque sans doute d'effacer les précisions sur les modalités ou les critères qui fédèrent la recherche. Ainsi, le problème ne serait pas vraiment l'effacement la notion. Par contre, il serait fortement dommageable que la non-utilisation de la notion ou de la catégorie entraine le non-recours à tous ces critères et travaux qui permettent de situer chaque recherche didactique par rapport à l'action / à la praxis[387] ;

En outre, s'il est évident pour nous que les recherches didactiques ne doivent plus aujourd'hui avoir recours au registre vindicatif et peuvent se consacrer à des voies de scientificité plus récentes, pertinentes pour leur objet, nous doutons fortement que les spécificités de la recherche en didactique(s) relèvent de l'acquis et de l'évidence, comme le laisserait entendre le point de vue de Dabène, notamment à l'écoute, en colloque ou en séminaire à prétention didactique, d'interventions dont les orateurs se satisfont d'extrapolations théoriques grossières et bien loin des réalités des classes ou de l'apprentissage. Nous ne sommes pas persuadée que la vision, interne à la didactique, de Dabène, certes de plus en plus répandue, soit reconnue et partagée en dehors du noyau dur de la didactique, par exemple dans les disciplines de référence.

Personnellement, plutôt qu'un effacement, nous prônerions une évolution du traitement de la recherche-action allant dans le sens d'une mise en évidence des manières dont elle met en œuvre l'interaction entre recherche et action, en laissant à l'histoire antérieure la dimension polémique de redéfinition de la science. Paradoxalement, peut-être, ce resserrement gagnerait à se doubler d'un élargissement terminologique : la recherche-action, telle que nous la percevons, n'est ni véritablement une notion stabilisée, ni un type de recherche, ni un dispositif, mais une approche de la recherche, au même titre que l'approche qualitative ou quantitative. Selon les cas, les classifications et les dominantes retenues, cette approche peut prendre la forme d'une recherche nommée « recherche-innovation », « recherche collaborative », « recherche résolution de problème », recherche exploratoire, « recherche-formation », « recherche-développement », etc.

[387] D'ailleurs, aussi perfectible soit-elle, nous ne pouvons qu'espérer que notre analyse en soit un exemple convaincant.

Finalement, et sans nécessairement rechercher le consensus, peut-être que donner raison à Dabène et supprimer cette appellation ou la défendre en la faisant ou non évoluer importe peu, pourvu que ces débats mettent la recherche en action(s) ! Et à notre avis, ce qui le permettrait le plus, ce serait que, selon leur terrain, leur objet et leur objectif, les chercheurs se situent par rapport aux critères sur lesquels repose cette approche. Cela reviendrait à positionner les recherches didactiques par rapport aux critères d'action ou de praxis, exactement comme l'approche qualitative, nous allons le voir, se redéfinit actuellement autour de critères de qualité de recherche.

2. Une démarche qualitative

L'entrée par la démarche qualitative que nous proposons à présent – et qui sera assez brève puisque bien des éléments de notre protocole ont déjà fait l'objet d'une analyse – n'est, par rapport à la précédente consacrée à la recherche-action, ni datée sur le plan des travaux existant à son sujet, ni régulièrement remise en cause quant à son utilité, son sens ou sa validité dans le champ didactique. Au contraire, l'approche qualitative ainsi que la classification dans cette filière des recherches en didactique semblent aller de soi, au point même de ne pas être toujours explicitée, comme le fait remarquer Dufays :

> « À vrai dire, ces absences semblent plutôt dues au fait que la recherche qualitative *va de soi*[388] pour l'immense majorité des didacticiens du français : il n'y a guère de tension dans ce champ entre recherches quantitatives et qualitatives parce que très peu de recherches s'y présentent comme quantitatives […]. » (2006, 150)

Poursuivre la présentation de notre méthodologie de recherche par cette citation concernant l'approche qualitative permet de préciser les axes de notre réflexion : pour quelles raisons les recherches en didactique du français – dont la nôtre – s'inscrivent *de toute évidence* majoritairement dans l'approche qualitative ? Comment évaluer la dimension qualitative de notre recherche autrement que par son opposition à la perspective quantitative, bien que cette opposition soit très générale, peu significative

[388] En italiques dans le texte cité.

en didactique du français et souvent considérée comme déplacée vu la complémentarité des deux approches (De Ketele et Maroy, 2006) ?

2.1 Une inscription évidente

Pour interroger cette évidence – et ainsi prendre la posture critique attendue en recherche –, nous éprouvons le besoin de la décrire. D'où vient la démarche qualitative ? Quand les didacticiens[389] la mentionnent, comment justifient-ils l'ancrage massif de leur recherche dans celle-ci ? Qu'entendent-ils par démarche qualitative ?

La désignation des recherches comme étant qualitatives prend appui sur des critères de nature assez différente, qui régulièrement se croisent et se cumulent. L'appréciation *qualitative* renvoie d'abord à la quantité de données traitées et au type de données traitées. Une recherche peut être dite qualitative si elle privilégie un petit nombre de données (étude de cas souvent), si ces données présentent une valeur qualitative importante ou si elles sont particulièrement signifiantes ou représentatives par rapport à l'objet de la recherche (par exemple, les productions de dix élèves en grande difficulté jugées prototypiques en ce qui concerne les difficultés orthographiques rencontrées, ou une séquence de remédiation orthographique dans un collège étiqueté *zone d'éducation prioritaire*[390]). Le recueil ou le traitement de données narratives, discursives, par opposition aux données chiffrées, est lui aussi parfois un indice de recherche qualitative (analyse d'échanges oraux retranscrits, interview d'élèves…).

La dimension qualitative est ensuite fréquemment attachée à la visée de la recherche et au traitement des données qui en découle. En didactique (et plus généralement en sciences humaines), il s'agit très souvent de chercher à démêler la complexité des réalités scolaires, de chercher à comprendre ou à interpréter comment le processus complexe et dynamique d'enseignement et d'apprentissage se réalise. Cette visée compréhensive nécessite de prendre en compte la complexité des objets à enseigner,

[389] Du français en tout cas, mais il serait étonnant que seule cette discipline soit concernée.

[390] On peut rapprocher ce classement de celui effectué en Belgique sous l'appellation *discrimination positive.*

enseignés, à apprendre, appris, la complexité du sujet, la complexité de la situation de classe voire du système scolaire, etc. La démarche qualitative, en privilégiant la qualité par rapport à la quantité, la compréhension par rapport l'énoncé de règles générales, permet de se situer dans le paradigme de la complexité, dans le paradigme du processus et de la signification construite par chaque sujet. Elle permet par exemple, au travers de l'analyse du discours, de saisir les représentations d'un élève et leur évolution, les constructions et transformations sémantiques et conceptuelles d'un objet enseigné. C'est précisément un des points sur lesquels portera notre analyse.

Globalement, cette démarche est fréquemment mentionnée pour caractériser les recherches-actions, justement parce que beaucoup d'auteurs attribuent à la recherche-action une fonction de compréhension, d'interprétation de l'action humaine, complexe, concrètement située, plutôt qu'une fonction d'explication par loi générale : « il est nécessaire de comprendre le monde tel que les acteurs le comprennent pour pouvoir expliquer leurs conduites » (Bouchard et al., repris par Goyette, Lessard-Hébert, 1987, 124). Ainsi, pour ces auteurs, la démarche qualitative permet, par le bais de la recherche-action, d'étudier l'acteur individuel et de lui faire une place.

En résumé, quand on parle de la dimension qualitative d'une recherche en didactique (au moins), cela renvoie habituellement à un matériau qualitatif et/ou à une approche qualitative (de type compréhension ou interprétation) de l'analyse du matériau, tous les deux étant définis par contraste avec la recherche dite quantitative.

Compte tenu de ces précisions, il est de fait évident que les recherches en didactique du français penchent fortement du côté du qualitatif, la nôtre y compris, puisqu'il s'agit d'une étude de cas (focalisation sur deux enseignants et deux classes principalement), avec des acteurs formés et expérimentés, puisque nous visons l'opérationnalisation d'un outil que nous n'envisageons pas comme figé ou à figer par des usages spécifiques généralisables, et dont nous allons observer le processus de construction par les enseignants et par les élèves, c'est-à-dire les significations et les fonctions qu'il prend pour les uns et les autres.

Si l'on se base sur les éléments décrits ci-dessus, la distinction entre recherche qualitative et quantitative semble assez opérationnelle. Toutefois, elle peut être critiquable ou présenter des limites, pour diverses raisons dont celles que l'on va évoquer ci-dessous.

2.2 Dépasser la dichotomie quantitatif / qualitatif

Scientifiquement, l'opposition entre recherche quantitative et qualitative est critiquée par nombre de chercheurs, notamment en éducation.

Sans entrer dans les détails ni évoquer tous les aspects critiqués, voici quelques motifs avancés[391] pour affirmer que cette « […] opposition entre le quantitatif et la qualitatif n'est pas le bon débat […] » (De Ketele et Maroy, 2006, 219).

Pour commencer par un point ponctuel et précis, Crahay (2006, 46) fait remarquer que les critères cités ci-dessus pour caractériser les données et leur traitement dans une recherche « qualitative », s'ils sont fréquemment attestés, ne concernent pas toutes les recherches de manière exclusive. Dans une étude de cas, il est, par exemple, courant de procéder à des quantifications. Plus globalement, il n'est pas rare de trouver des travaux hybrides qui entremêlent les approches compréhensive et explicative. Dès lors, en accord avec d'autres (Paquay, Crahay et De Ketele, 2006), Crahay estime que ces approches ne s'opposent pas, mais se complètent, voire s'allient, pour produire de l'intelligibilité scientifique.

Toujours à propos des critères de la recherche qualitative, Crahay (2006, 47) dénonce la superficialité de certains d'entre eux : l'opposition chiffres, symboles d'un côté et textes, discours de l'autre ne tient pas la route car on peut très bien introduire des données chiffrées pour au final comprendre une réalité et, plus grave, il est trompeur de percevoir le narratif, les mots et les discours comme situés du côté de l'interprétation et les chiffres du côté de l'objectivité. Toute forme de codage ou de symbolisation, que ce soit en mot, en dessin, en chiffre est un traitement ou une

[391] Nous les puisons tous dans les textes des différents contributeurs au livre en hommage à Huberman, *L'analyse qualitative en éducation* (Paquay, Crahay et De Ketele, 2006).

représentation transformante du réel, comme l'ont expliqué Vygotski (1934/1997), Goody (1977/1979) ou encore Olson (1994/1998).

En outre, selon ces auteurs, le débat est à repenser quand il va dans le sens d'une opposition entre nomothétique et herméneutique, le premier s'appuyant sur des données et des traitements quantitatifs et aboutissant à des lois, le second privilégiant les données et les traitements qualitatifs et débouchant sur du sens. « L'entreprise scientifique […] est une tentative d'objectivation du réel soumise à un certain contrôle empirique et social. » (De Ketele, Maroy, 2006, 222). En cela, il ne s'agit pas de choisir entre les deux approches en les opposant car elles se complètent. Outre le fait que « […] la démarche scientifique est dans son essence inductivo-hypothético-déductive » (Paquay, 2006, 19), il s'agit surtout de rechercher une qualité de recherche, une cohérence entre la démarche, les objectifs, les fondements épistémologiques et le terrain ou les objets étudiés (Vanhulle, 2006).

Dans ce sens, la question qualitative conserve toute sa pertinence si elle se tourne vers les critères qui fondent la qualité d'une recherche (en) didactique. Pour la didactique du français[392], le virage à amorcer est important : il s'agit de passer de critères relatifs à la quantité de données recueillies et traitées, relatifs à la finalité compréhensive ou interprétative de la réalité observée dans sa complexité, à un point de vue, généralement évaluatif, sur la qualité que présente une recherche. Cette réorientation renvoie en outre à l'interrogation sur la spécificité des recherches en didactique(s) posée au début de notre thèse.

2.3 De la recherche qualitative à la qualité de notre recherche

Prise dans ce sens, la question de la qualité nous intéresse au plus haut point et elle devient bien la suivante : au vu des spécificités de notre recherche, au vu de nos objectifs, à partir de quels critères pouvons-nous évaluer la qualité du travail effectué ? Un premier critère, énoncé par Vanhulle (2006) et cité précédemment, peut être celui de la cohérence à différents niveaux de la recherche. Van Der Maren (2006), pour sa part, stipule une nécessaire adéquation entre trois paramètres : la démarche, le produit et l'attitude du chercheur. Il insiste sur la transparence dans le

[392] Et sans doute d'autres didactiques, mais nous n'avons pas de données à leur sujet.

rapport de la démarche, sur le caractère limité, provisoire et conjectural des données, et sur l'attitude d'ouverture à la critique, de doute du chercheur.

Enfin, De Ketele et Maroy (2006) renvoient à trois critères classiques de qualité, trois critères « […] essentiels et incontournables, que la communauté scientifique a construits et précisés au fil du temps et continuera à construire et à préciser dans son devenir » (De Ketele et Maroy, 2006, 237) : pertinence, validité, fiabilité. Pour savoir si l'on satisfait à ces trois critères, les auteurs invitent à se poser successivement les trois questions suivantes : 1. Est-ce que je ne me trompe pas d'objet d'étude, de cadre conceptuel, de cadre problématique, de méthodologie, ainsi que de pertinence dans ma communication scientifique ? 2. Ce que je fais réellement correspond-il bien à ce que je déclare faire (à propos du dispositif de recueil et de traitement des informations, à propos de la rigueur conceptuelle et à propos de la validation des conclusions de la recherche) ? 3. Est-ce que la conceptualisation, le recueil et le traitement des données ainsi que l'énoncé des conclusions sont « suffisamment indépendants » de celui qui a conduit la recherche ? Pour ce dernier aspect, le terme *indépendant*[393] retenu par ces auteurs nous parait excessif au vu de l'implication du chercheur, raison pour laquelle nous l'avons fait précéder du quantificateur *suffisamment*. Personnellement, nous privilégierons l'idée de distanciation, d'explicitation et de transparence.

Pour une part, l'évaluation de notre recherche, sous cet angle qualitatif, peut déjà s'effectuer à cet endroit dans la thèse. Pour une autre part, il nous faut disposer de l'ensemble du travail pour poser ces questions de valeur scientifique, de pertinence du travail et de l'objet étudié. C'est la raison pour laquelle, nous y reviendrons en conclusion de la thèse, puis hors de celle-ci, à l'occasion d'échanges avec les membres de notre comité d'encadrement et de notre jury et d'autres pairs très certainement.

À ce stade d'avancement, nous pouvons déjà mettre en évidence le fait que toute cette partie méthodologique s'inscrit dans une volonté de rendre notre démarche claire,

[393] « Une recherche est d'autant plus fiable que les produits sont indépendants de celui qui a mené la recherche et auraient donc pu être le fait d'autres chercheurs » ; ou encore, « Pour être fiable et donc être indépendant de ceux qui ont conduit la recherche, le recueil et le traitement de 'information doivent autant que possible satisfaire à certaines conditions. » (De Ketele et Maroy, 2006, 245)

« transparente », et est menée dans un souci de faire correspondre le dit et le fait, même si le point de vue analytique que nous développons au fil des pages a été explicité après la mise en œuvre de notre expérimentation, puisque, avant celle-ci, nous n'avions pas parcouru toutes les références citées et que notre préoccupation était davantage tournée vers le choix des méthodes de recueil, la manière de construire un questionnaire, etc.

Nous tissons la « transparence » de notre démarche d'une part à l'aide de la description et de l'analyse du milieu, des acteurs, de la démarche, des motivations, d'autre part au moyen de nos réflexions et de nos précisions épistémologiques concernant la recherche-action, l'écologie, le qualitatif, l'innovation et l'opérationnalisation (traités tous les deux ci-après). Ces clarifications nous semblent en outre importantes pour permettre non pas la généralisabilité de notre démarche d'opérationnalisation mais sa transférabilité (Dufays, 2006, 163) et son ajustement à d'autres contextes, d'autres objets. Au-delà de cette partie méthodologique, les parties précédentes, parce qu'elles visent à délimiter la « cartographie épistémologique »[394], les fondements théoriques relatifs à la stéréotypie, à l'écriture, participent également à cette « transparence ». Cette délimitation préalable ne doit pas pour autant être vue comme un donné épistémologique clos puisque, par l'expérimentation et l'analyse des données, nous espérons participer à la construction des savoirs sur la stéréotypie et sur l'écriture, même très modestement.

En ce qui concerne la pertinence de la communication au fil des pages, des chapitres et des parties, vu le cadre doctoral, il nous parait assez évident qu'elle est guidée par le souci de valeur scientifique, c'est-à-dire par la visée de « production de connaissances utiles pour la communauté des chercheurs » (De Ketele et Maroy citant Verhoeven, 2006, 238), qui prévaut sur la pertinence sociale directe soit sur la « production de connaissances utiles à tels types d'acteurs de terrain « ici et maintenant » (*op. cit.*, 238).

[394] Nous empruntons ces termes à Vanhulle qui très justement estime que « […] les didactiques des disciplines auraient à faire inlassablement la cartographie des référents épistémologiques, méthodologiques et techniques auxquels elles renvoient » (2006, 167).

Pour ce qui est de la validité, nous nous en tiendrons à ce stade de la thèse à une remarque. Notre recherche étant de type exploratoire (et non orientée vers une vérification), une part de sa fiabilité repose sur l'enrichissement et le croisement des données pour mieux prendre en compte la complexité. Y participent : un relevé de données multiples (de différentes natures et à différents moments) – et donc dans la troisième partie des informations qui seront construites sur la base de l'analyse de données différentes –, la construction d'un outil par deux enseignants, une réflexion et une formation dialogiques préalables, une approche à la fois théorique et pratique.

Enfin, la fiabilité, d'abord théorique, profite de la crédibilité des références scientifiques explicitées et croisées, et la fiabilité méthodologique prend appui sur le souci de transparence dont nous venons de parler. Sur le plan de l'analyse des données, et bien que cette condition de fiabilité ne soit pas reprise par De Ketele et Maroy (*op. cit.*), la relecture par les enseignants impliqués participe selon nous à la fiabilité de l'interprétation des données analysées. Car s'ils ne sont pas les « codeurs » principaux de l'information, c'est-à-dire les personnes qui observent, transcrivent, analysent et évaluent l'information), ils n'en demeurent pas moins les acteurs et les collaborateurs réflexifs.

2.4 Quelques mots pour conclure

Notre recherche, comme la plupart des travaux de didactique du français, s'inscrit dans une perspective qualitative : étude de cas, choix d'intervenants expérimentés et formés, observation de la construction de l'outil et des significations pour les acteurs. Outre cette inscription assez évidente, les travaux sur l'approche qualitative nous intéressent surtout parce qu'ils fournissent des critères d'évaluation de la qualité de notre recherche. Transparence, cohérence, pertinence, fiabilité et validité se déclinent sur différents plans interconnectés (méthode de recueil et de traitement des données, cadre épistémologique, objectifs, objet étudié, communication, terrain considéré, énoncé des conclusions, etc.).

Si, à ce stade du travail, nous avons déjà pu mettre en avant certains traits de notre recherche qui préfigurent un souci qualitatif plus global (notamment un souci de transparence par la présentation et l'analyse détaillée du protocole expérimental, et

par une cartographie épistémologique à chaque étape de la thèse), c'est seulement au terme de l'analyse que nous pourrons juger de la pertinence du protocole méthodologique, de la pertinence des savoirs sur la stéréotypie pour la didactique de l'écriture, de la validité et de la cohérence conceptuelle, problématique et informationnelle tout au long du travail. Rendez-vous est d'ores et déjà pris en conclusion de thèse pour évaluer, sous ces différents angles, la qualité et très certainement les limites de notre recherche. Parmi les aspects qui seront évalués figurera la dimension innovante du travail pour les acteurs impliqués. Pour ce faire, il nous faut au préalable et dans un égal souci de transparence méthodologique et épistémologique, définir ce que l'on entend par innovation et par recherche-innovation. C'est donc à cette dimension que nous consacrerons le point suivant.

3. Une démarche hypothétique de recherche-innovation

Après la recherche-action et l'approche qualitative, le dernier cadre méthodologique par rapport auquel nous souhaitons situer notre protocole de recherche est celui de la recherche-innovation. À la lecture du descriptif qu'en donne Romian, nous sommes fortement tentée d'ainsi caractériser notre recherche car les éléments avancés coincident grandement avec ceux de notre démarche :

> « La recherche-innovation vise à construire des objets, des stratégies d'enseignement/apprentissage nouveaux (variations langagières, évaluations formatives des écrits, relations entre apprentissages sémiotiques et langagiers, résolutions de problème en Français[395]…) ; elle implique notamment un travail d'essais pratiques en classe, de problématisation, de conceptualisation ; elle tend à vérifier la "faisabilité", la validité théorique des innovations mises en œuvre. » (1999, 32, in Manesse, Hardy, Romian et Dabène)

Mais encore faut-il que l'objet étudié et les pratiques observées soient innovants : travailler l'écriture via des phénomènes de stéréotypie et des savoirs sur ces phénomènes en situation scolaire, est-ce réellement innovant ? Cette question est capitale, entre autres pour éviter une fâcheuse tendance, dénoncée entre autres par Plane (2006a), et qui consiste à appeler au changement, mais sans au préalable avoir pris en considération l'existant. Encore faut-il également que notre démarche et notre

[395] Majuscule dans le texte cité.

dispositif coincident avec les indices méthodologiques de la recherche-innovation. Ce sont les aspects que nous allons développer en nous attachant, pour commencer, aux sens attribués à la notion d'*innovation*.

Par rapport à l'organisation de tout ce chapitre consacré à l'analyse de notre démarche de recherche, il est à signaler que certains auteurs, dont Romian (1999), positionnent la recherche-innovation au sein de la recherche-action. Pour notre part, nous la distinguons de la recherche-action dans notre présentation car la réflexion présente ne portera pas sur la recherche-action mais sur les notions et les objectifs d'innovation, de changement, de nouveauté et de communicabilité. Nous nous demanderons entre autres comment cette notion se situe par rapport à celle de *changement* ou de *transformation* utilisée fréquemment en recherche-action.

3.1 Définition variationniste de l'innovation

Quel(s) sens est (sont) octroyé(s) au terme *innovation* ? Même si nous nous en tenons au cadre scolaire, le sujet est loin d'être simple et les définitions existantes multiples[396]. De la synthèse qu'en propose Cros (2001, 2004) – et sur laquelle nous prendrons régulièrement appui, en la croisant avec d'autres travaux, pour définir l'innovation – se dégage l'idée d'une notion complexe et variable qui, dès lors, s'enferme mal dans un cadre rigide. Les points de variation sont en effet nombreux :

- variation selon les usages sociaux que l'on en fait (favoriser la réussite de tous, favoriser ou condamner un régime politique, etc.) ;

- variation selon les valeurs déclinées (bonheur des élèves, nouveauté, ouverture à du différent, progrès, fuite en avant, originalité, différenciation, etc.) ;

- variation selon l'élément porteur de l'innovation et l'arrière-fond sur lequel porte l'innovation (par exemple l'innovation en écriture par un travail sur les brouillons) ;

[396] Françoise Cros (2001) nous signale plus de 300 définitions pour le seul terme d' « innovation » en éducation et en formation dans la banque de données « Nova » (www.inrp.fr).

- variation selon le contexte et les acteurs (qui reconnaissent ou non une pratique comme étant innovante) ;

- variation selon les liens que la démarche entretient avec d'autres éléments proches comme l'invention, le changement, le nouveau ;

- variation selon les raisons, avouables ou non, pour lesquelles un (ou des) enseignant(s) innove(nt) :

> « Les raisons pour lesquelles un ou des enseignants innovent sont […] multiples ; souvent, elles se conjuguent parce que le public élève a changé et que les exigences des parents ne sont plus les mêmes, parce que la pression sociale forte a modifié les exigences, parce que l'enseignant ne veut pas mourir de routine ; parce qu'il veut laisser sa marque sur l'éducation et sent qu'il a sur ses actes un certain pouvoir (Mendel, 1986). Et puis, il y a les professionnels qui savent utiliser les jeux institutionnels, les aides de toutes sortes à condition de passer par les fourches caudines institutionnelles. » (Cros, 2001, 11-12)

Remarquons toutefois que ces raisons comme les points de variation ne sont, pour la plupart, pas propres à l'innovation. On les retrouve dans les descriptions de l'activité enseignante, notamment dans le modèle que propose Goigoux (2007 a), qui rappelle que le enseignants agissent et ajustent leur action pour eux-mêmes, pour les élèves et pour les autres acteurs de la scène scolaire.

3.2 Vers des critères et des composantes stables de l'innovation

Si le premier trait caractérisant la notion d'*innovation* est la variation, revenons un instant sur l'approche de l'innovation en connexion avec d'autres objets voisins pour tenter de dégager d'autres critères. Le « jamais existé », qu'il s'agisse de l'écriture littéraire ou ici de pratiques scolaires, ce « jamais existé » sous cette forme concerne le domaine de l'invention, de la création. Freinet ou Montessori sont des inventeurs de pratiques pédagogiques et d'outils (comme le journal de classe) jusqu'alors inédits. « Ce n'est qu'ensuite quand les outils pédagogiques ont été exportés et intégrés dans des contextes différents que sont nées les innovations. Une innovation scolaire requiert une insertion de quelque chose de différent par rapport au contexte. » (Cros, *op. cit.*, 24). Il pourrait ainsi s'agir de l' « intégration de nouveau dans un système existant » où ce nouveau n'est pas intrinsèquement nouveau mais l'est « par rapport au contexte, par rapport à ceux qui le décrètent » (*op. cit.*, 23). À l'instar de la stéréotypie, on voit dans ces propos que l'innovation est une production éminemment

sociale et dialogique, subjective, contextualisée et interactive[397]. « Autrement dit, l'innovation tient essentiellement dans le comportement des acteurs et dans l'analyse du sens qu'ils donnent à leur action et dans les modes de valorisation qu'ils contribuent à mettre en œuvre » (*op. cit.*, 31).

Quelle que soit son instabilité, dans tous les cas, l'*innovation* n'est donc pas synonyme d'*invention* ou de *création* ; elle désigne un changement délibéré de l'ordre de l'introduction de nouveau ou de différent (par ailleurs existant) du point de vue des acteurs qui y prennent part (« Le cœur de l'innovation, c'est l'utilisateur » (Cros, 2004)). En outre, dans le cas de l'école, ce processus est lui-même générateur de changement :

> « Un des caractères particuliers de l'innovation scolaire est qu'elle est à la fois changement et productrice de changement. En effet, l'enseignement comme l'éducation cherche à produire du changement chez les jeunes qu'elle forme. Toute formation est une transformation, un changement. L'innovation porte sur ce changement : elle est changement sur du changement, dans une sorte de mise en abyme » (*op. cit.*, 26) .

Peut-être cela revient-il à dire que toute modification de l'action enseignante est susceptible – et heureusement – d'avoir un impact sur les élèves[398], et que l'action comme l'introduction d'outil(s) psychologique(s) (Vygotski, 1934/1997 ; Rabardel, 1999; Clot, 1999) ont un impact sur les utilisateurs (enseignants et élèves). Rappeler que l'activité enseignante est médiatisée par des instruments psychologiques ou didactiques, appelés à devenir des outils, entraine toutefois une relativisation du point de vue énoncé par Cros : le cœur de l'innovation, ce n'est pas seulement l'utilisateur mais aussi l'instrument social (matériel, technique ou langagier) devenant pour l'acteur un outil.

Forcément, dans cette vision, les processus d'innovation comme d'outillage, qui gagnent selon nous à être envisagés conjointement, ne sont pas entièrement prévisibles, en ce qu'ils supposent l'interaction d'un sujet et d'un contexte.

---

[397] Comme l'explique Cros, « c'est une donnée relative au contexte pas seulement institutionnel mais aussi psychique » (*op. cit.*, 24) dont le repérage s'effectue de toute manière de façon interactive.

[398] Et on peut aussi espérer que cela soit réciproque, c'est-à-dire que toute modification de l'activité des élèves ait un impact sur l'action de l'enseignant, auquel cas, il peut y avoir co-construction des savoirs.

Tenant compte de ces différents éléments, Cros définit l'innovation par le résumé suivant :

> « En conclusion, l'innovation scolaire comporte du nouveau tout à fait relatif (parfois une recombinaison de choses anciennes) ; elle est un changement intentionnel, volontaire et délibéré ; son déroulement relève d'un processus et elle poursuit des valeurs hautement défendues en décalage par rapport à celles existantes. » (*op. cit.*, 29)

On retrouve explicitement, dans cette définition, quatre des cinq composantes essentielles de l'innovation que pointe Cros (2004) : le nouveau (relatif, subjectif et contingent), le changement (conscient, volontaire, intentionnel et délibéré), le processus (l'innovation se construit au fur et à mesure, sans être pré-programmée) et l'action finalisée (sous-tendue par des intentions, des valeurs fortes déclenchant une action). La cinquième composante est le produit (support et/ou attestation de l'innovation). Ces cinq composantes constituent les cinq entrées possibles pour évaluer la part innovante d'un travail réalisé.

Dans ce qui précède, seule la question des valeurs ainsi que la faible place faite à l'outil et au social au profit de l'innovateur nous laissent perplexe. Certes les valeurs sont un élément important pour comprendre une innovation mais faut-il qu'il y ait forcément décalage avec les valeurs existantes ? Si l'innovation peut faire bouger les valeurs d'un individu, il nous semble aussi que la transformation des pratiques par l'introduction d'un nouvel instrument appelé à devenir outil[399] peut parfois ne pas chercher à modifier les valeurs de l'individu ou de l'institution où il s'inscrit, et plutôt prendre appui sur celles-ci. On touche alors la question cruciale de l'appropriation par l'acteur de l'élément ou instrument nouveau, « […] l'appropriation sociale et humaine d'un élément transformé ou inventé » (Cros, 2004, 18) et, ajouterons-nous, retransformé par le processus même d'appropriation et d'outillage. Nous reviendrons dans l'analyse de notre corpus sur cette appropriation. Nous pensons, en accord avec Cros, que « [d]ans l'éducation, cette appropriation vient de l'implication, de l'engagement, de la motivation et des représentations des enseignants » (*op. cit.*, 18). Mais elle est aussi dépendante du contexte disciplinaire et surtout de l'élément ou

[399] Sans utiliser ces termes et le cadre théorique qui y est attaché, Cros parle bien du fait que « [l]e produit entraine une onde de choc […] », mais elle n'y accorder pas pour autant une place centrale (2004, 17).

outil nouveau, et de valeurs, de pratiques sociales, de discours, bref d'une série d'éléments culturels que les outils comme les contextes disciplinaires charrient. Nous postulons notamment qu'un même instrument, le stéréotype par exemple, puisqu'il s'agira de lui dans les données analysées, ne sera pas approprié – c'est-à-dire ne deviendra pas outil – de la même manière et ne provoquera pas la même innovation dans deux contextes disciplinaires différents. Nos observations menées en classe de sciences (que nous n'exploiterons pas dans le cadre de cette thèse) semblent confirmer cette hypothèse.

3.3 L'innovation dans le couple « recherche-innovation »

Mais qu'advient-il de l'innovation une fois accolée au terme *recherche* ? Les éléments avancés pour envisager ce point de vue seront le fruit d'un croisement entre les données précédentes sur l'innovation, les caractéristiques de la recherche didactique, notre réflexion et démarche méthodologiques et des données émanant de travaux sur la méthodologie de recherche en sciences de l'éducation.

3.3.1 Innovation plus contrôlée

Dans un cadre de recherche scientifique, l'innovation ne peut conserver toute son imprévisibilité[400]. Elle devient plus « contrôlée »[401], dans le sens où elle est soumise à un cadrage, à un protocole, depuis la phase de conception jusqu'à la phase d'évaluation, et aussi dans le sens où elle exige une prise de distance[402], une interrogation et une évaluation de l'action.

Précisons néanmoins que plus « contrôlée » ne veut pas dire « totalement contrôlée » : ce type de recherche conserve une part incompressible d'imprévisibilité,

[400] Cros la décrit comme n'étant « ni linéaire, ni programmée » (*op. cit.*, 30).

[401] Guillemets en référence aux termes d'*innovation contrôlée* qu'utilisent quelques auteurs (dont Legrand, 1977, que renseigne Cros 2001, 1996) pour désigner ce type de recherche-action.

[402] Par ce point de vue, nous ne partageons pas l'avis de Cros, qui présente, à certains endroits, l'innovateur militant ou engagé comme « aveuglé ». Or, nous pensons que l'on peut être militant sans être aveugle ou aveuglé : « L'innovateur entre en croyance ; il s'aveugle de son désir de faire mieux, d'offrir la nouveauté comme perspective d'un paradis. Il s'identifie à son innovation : il devient militant et effectue les démarches permettant à son innovation d'exister et de convaincre les sceptiques. » (Cros 2001, 35)

car, comme le souligne Hameline, « [l']initiative démultiplie, désorganise, disperse, redistribue, inégalise, déséquilibre » (2004, 232). De même, la posture de distanciation et d'analyse ne signifie pas un désengagement ou une non-implication dans la recherche. Mettant en avant différentes formes d'implication en recherche, Bataille considère que s'impliquer permet de produire de l'innovation : « l'implication de l'adoptant le met en position d'être co-auteur de l'innovation ("l'adopter, c'est l'adapter")[403] » (1996, 119). Ôter ces dimensions d'implication et d'imprévisibilité, ce serait nier l'acte singulier et promouvoir la reproduction contrôlée plus que l'innovation. Ce serait aussi, dans certains cas, ne pas considérer l'enseignant comme un acteur ou un sujet impliqué dans la transformation de ses pratiques (Gather Thurler, 2004), mais comme un simple agent. Or de nombreux auteurs (dont Gather Thurler, 2004 ; Goigoux, 2007 a, Vanhulle 2006) s'accordent aujourd'hui sur le fait que la construction d'une professionnalité ou l'enrichissement des pratiques professionnelles, moteur important de l'innovation, passe par un positionnement des acteurs comme sujet de leur développement professionnel. Et plus le sujet est acteur professionnel et non simple exécutant,

> « […] plus la dimension réflexive prend de l'importance puisqu'il s'agit non seulement de franchir la distance entre travail prescrit et travail réel mais d'inventer[404] son propre travail, de rechercher des solutions à des problèmes inédits, donc d'innover » (Gather Thurler, 2004, 103).

Ces traits d'implication et de distanciation ont bien caractérisé notre recherche : besoin de poser et de respecter un cadre, un protocole de travail au sein duquel beaucoup d'éléments dépendaient des enseignants, co-auteurs de l'opérationnalisation, des élèves et du contexte, et nécessitaient des ajustements progressifs. En ce qui concerne leur travail, les enseignants l'expriment à plusieurs endroits lors de la séance d'analyse du travail mené et notamment au tout début de la séance :

> JERO : euh: donc / bah en fait vous avez la feuille du projet au début / c'qui est intéressant parce qu'on n'a pas du tout suivi ça finalement (rires)

[403] Et c'est bien parce que l'implication a un impact majeur sur l'innovation et sur l'opérationnalisation que nous analyserons et distinguerons la forme qu'a prise l'implication chez les deux enseignants collaborateurs, en début de troisième partie de cette thèse.

[404] On voit que, contrairement à Cros, Gather Thurler considère que le travail d'innovation peut relever de l'invention. Cette vision présente l'avantage de mettre l'accent sur le processus de recréation que peut constituer toute appropriation ou transformation.

> MAIT : ça nous rassure
> JERO : comme d'habitude
> THIE : c'est un classique
> JERO : euh: donc euh: 'y avait peut-être les deux premières séances telles qu'elles étaient envisagées et prévues qui ont été menées telles quelles après à partir de la séance 3 c'est devenu complètement autre chose (annexes, 23)

3.3.2 Mise en discours scientifique et communication

Une fois l'innovation située dans un cadre de recherche, une autre différence marquée est constituée par le travail d'explicitation, de mise en discours scientifique, le plus souvent sur le mode de la narration : l'innovation est alors prise dans l'articulation théorie-pratique et est reliée à un objectif de production de connaissances. Ces dimensions supposent un travail de problématisation, de conceptualisation puis de validation théorique de l'acte d'innovation. La réalisation de ces opérations, pointées par Romian dans sa présentation de la recherche-innovation, demande de la part de l'innovateur une prise de distance analytique par rapport à sa pratique, prise de distance qui n'est pas compatible avec l'aveuglement militant dont parle Cros. Contrairement à Cros, nous ne pensons pas que ce soit « l'aveuglement militant » qui entrave le plus la mise en discours scientifique mais la faible inscription dans la communauté discursive des didacticiens (Bernié, 2002), dont les enseignants innovateurs connaissent dès lors peu les formes et les pratiques discursives.

Dans notre cas, toutes ces opérations, bien présentes, sont prises en charge différemment selon les acteurs : les deux enseignants expérimentateurs ont tous deux fourni un gros travail d'explicitation témoignant d'une posture réflexive par rapport à leur action. À nouveau, la séance d'évaluation du travail (annexes, 21-52) en rend largement compte. On y voit, outre la présentation du travail fait, de nombreux échanges, notamment le suivant où les enseignants questionnent leur pratique, la place accordée au travail sur le stéréotype et son rôle, dans un dialogue avec les autres enseignants.

> FRAN : en quoi tu penses qu le fait d'avoir posé / moi c'qui m'a surprise dans le travail c'est le fait de rendre conscient chez les élèves cette idée de stéréotype / et c'est ça tu penses qui a fait que ça les a fait basculer de comprendre mieux ou de #
> JERO : oui / oui je pense parce que c'était clairement identifié / pour tout le monde c'était très clair

> FRAN : parce qu'on pouvait faire sans / on pouvait faire sans / je veux dire à un moment on pouvait continuer à travailler en disant bon on va écrire maintenant et ça ça allait ça ça allait pas et on voulait quelque chose qui ressemble ou qui ressemble pas / mais 'y a eu un travail bien spécifique sur le stéréotype qu'est-ce que c'est / puisque tu as travaillé #
> JERO : oui parce ce que ce qu'on voulait voir c'était surtout si le stéréotype peut aider à mieux écrire / donc pour ça il m'a semblé vraiment important de le: (geste signifiant « poser »)
> FRAN : d'accord / ouais
> NADI : mais le poème était un outil / un moyen pour définir le stéréotype ?
> JERO et FRAN : non
> CHER : le texte sur les Gaulois était un outil pour euh:
> JERO : l'outil c'était le texte sur les Gaulois
> MAIT : parce que par rapport au poème la définition du stéréotype dans le poème ils y arrivaient pas / c'est pour ça que t'as pris un autre exemple
> FRAN : non
> JERO : non / c'est parce que / sur les poèmes c'était vraiment pour euh: le travail qui avait été fait tout au début là c'était pour relever les stéréotypes qui existaient dans la classe / après il a fallu définir la notion de stéréotype mais à ce moment-là / quand ils travaillaient sur les poèmes euh: qu'est-ce qu'un poème pour toi et caetera / c'était pas du tout conscientisé chez eux / 'fin j'en avais pas du tout parlé quoi / en revanche c'était intéressant / parce que pour un gamin comme Thibault par exemple qui euh: qui dit sur la première feuille c'était euh écris un poème et qui n'a pas réussi à le faire / euh: quand on l'a mis a mal / finalement un poème ça a pas forcément de rimes et caetera / à la fin quand il a fallu réécrire un poème / lui il a réussi à écrire / donc c'est le fait / le fait d'avoir identifié les stéréotypes lui a permis quand même quelque part de mieux écrire
> NADI : donc c'est plutôt le stéréotype qui était un moyen / je cherche à savoir / entre le poème et le stéréotype ce qui a été mis en priorité au service de l'autre / est-ce que ça a été un échange #
> JERO : c'était vraiment le stéréotype au service de l'écriture (annexes, 32-33)

Pour ce qui est de la mise en discours scientifique, c'est principalement nous, en tant que chercheuse, qui l'avons réalisée, mais en communiquant nos écrits aux enseignants pour modification et validation avant toute communication publique[405], nous l'avons dit. Hormis ce travail de relecture, JF a également collaboré à une communication scientifique orale puis écrite sur le thème du sens et des valeurs de la recherche réalisée pour les différents acteurs impliqués (Kervyn et Faux, 2007). Cette communication et surtout sa préparation prennent ici valeur de formation et d'avancement de l'opérationnalisation par mise en discussion du travail dans la communauté scientifique. On peut donc considérer que tous les acteurs ont été, à leur façon, solidaires de la production de connaissances.

[405] Il y a là négociation potentielle entre le chercheur et les personnes impliquées sans cependant aller jusqu'à la réalisation d'une œuvre collective, l'émetteur principal étant le chercheur.

L'on peut aussi supposer que l'ancrage scientifique, la démarche de validation théorique vont modifier ou élargir le contexte dans lequel travaille l'innovateur et du même coup étendre l'interactivité, qui fonde et reconnait l'innovation, du niveau principalement local à un niveau disciplinaire, scientifique et, par là, à une dimension de communication scientifique au sein de la discipline. En d'autres mots, l'innovation est confrontée à deux autres dimensions. La parcelle d'originalité et de différence relative à l'acteur et à son contexte immédiat, s'inscrivant dans un contexte scientifique disciplinaire, dans une communauté discursive scientifique disciplinaire (Bernié, 2002) d'une part, se trouve interrogée par d'autres pratiques et d'autres critères avec lesquels elle est mise en relation. D'autre part, elle est poussée vers l'exposition et la communication à autrui au sein de cette communauté discursive. Dans notre travail, cette double modification par l'inscription dans la communauté discursive des didacticiens de français est bien réelle et constitutive du processus de recherche.

Pour réaliser cet ancrage scientifique, l'innovation, qui, hors de ce cadre, peut être avant tout une action de terrain, est menée en concertation avec un ou des chercheurs eux aussi impliqués dans la recherche-innovation et soutenant l'innovation, ce qui est évidemment notre cas[406]. Au sujet de l'engagement et de l'implication du chercheur, Weiss estime que « les "bénéficiaires" ou "destinataires" des résultats d'une recherche s'engagent en effet volontiers dans un projet innovateur, dans la mesure où les chercheurs en prennent l'initiative et contextualisent avec eux les données des recherches » (1996, 136).

C'est exactement le rôle que nous avons voulu tenir vis-à-vis des enseignants expérimentateurs, rôle significatif d'une implication massive, également visible par nos premières initiatives de diffusion[407], pour nous complémentaires au travail de thèse, et dont Huberman et Gather Thurler (1991) précisent l'importance dans ce type de recherche. En effet, lorsqu'ils détaillent les conditions favorables à l'innovation

[406] « On a pu s'apercevoir, que ce type de recherche ne pouvait être conduite que si les chercheurs eux-mêmes étaient impliqués dans les nouvelles pratiques et y croyaient fortement » (Cros, *op. cit.*, 58).

[407] Début de diffusion auprès de publics mixtes (outre les formations continues à l'IUFM d'Agen, conférence au CDDP d'Agen, de Bordeaux et de Pau en 2007et 2008, présentation de notre travail aux membres du laboratoire du CORAL, à Orléans, dans l'équipe dirigée par Lafont-Terranova et Colin, en 2006, aux formateurs de français et à des PEMFS de l'IUFM de Clermont Ferrand, puis de Gironde en 2008).

scolaire, ils citent l'amélioration des rapports entre enseignants et chercheurs, leur rapprochement dans des liens durables, l'engagement des chercheurs dans la valorisation des résultats de leur recherche. Cela signifie concrètement que la tâche du chercheur n'est pas accomplie une fois qu'il a publié dans une revue de renom, il lui faut multiplier les contacts, diversifier les initiatives envers les destinataires enseignants (conférence, formation, rédaction de propositions de mise en œuvre…) et adapter les diffusions des résultats aux publics-cibles. Selon ces auteurs (1991), l'implication du chercheur dans l'innovation scolaire passe donc par la construction de synergies avec les acteurs du terrain, de la conception des projets à la diffusion de leurs résultats par des initiatives variés (conférence, publications sous une forme attrayante, dans un langage compréhensible, tenant compte des besoins des enseignants…).

Autrement dit, pour Huberman et Gather Thurler, l'implication du chercheur en recherche-innovation se traduit par un effort de communication à pertinence non seulement scientifique mais aussi sociale scolaire (non exigible dans d'autres orientations de recherche, nous l'avons dit), car la fonction de communication joue un rôle tout à fait décisif dans le processus de changement et d'innovation. Dans l'optique d'une pertinence sociale, il revient au chercheur de réfléchir à la communicabilité de ses propos auprès d'un public d'enseignants non pas novateurs mais « ordinaires ». Il lui faut ajuster les dispositifs discursifs pour favoriser cette dynamique de migration des savoirs (Mondada, 2003, 317). Il lui revient de s'interroger sur les conditions nécessaires pour « réadresser » à la communauté discursive des enseignants des pratiques innovantes menées dans un cadre à la fois scientifique et scolaire, pour qu'une innovation soit recevable par d'autres enseignants et puisse être source de nouveaux changements didactiques positifs. À ce niveau, la portée de l'innovation et sa réussite ne dépendent pas uniquement des enseignants mais engagent également la responsabilité du chercheur, qui va devoir entre autres prendre en considération la réserve qu'émet Goigoux concernant la généralisation d'une innovation instrumentée :

> « Rien, pourtant, ne permet d'affirmer que les instruments qui se sont révélés efficaces pour conduire une recherche-innovation (et produire des effets sur les élèves) sont intrinsèquement pertinents pour l'enseignement ordinaire, ni que

> l'utilisation qu'en feront les maitres correspondra aux intentions des concepteurs[408]. » (2007, 60)

Pour synthétiser, l'on peut poser que l'acte et l'activité de recherche modifient l'innovation en ce qu'ils réduisent son imprévisibilité (sans chercher à l'annuler), qu'ils développent son appui sur la réflexion et la théorie, qu'ils la détachent des croyances aveuglantes et l'étudient dans sa complexité, qu'ils la situent dans l'articulation entre théorie et pratique ainsi que dans l'espace de communication scientifique et plus largement dans l'espace d'une communauté discursive scientifique disciplinaire, qu'ils lui attribuent, outre l'objectif de changement, celui de production de connaissances, qu'ils demandent un rapprochement et une collaboration entre les enseignants innovateurs et les chercheurs impliqués.

3.4 Protocole de recherche-innovation d'une part, réalisations et points de vue des acteurs d'autre part

Dans le point précédent, nous nous sommes attachée à préciser ce que devenait l'innovation dans une situation de recherche et nous avons du même coup montré que notre recherche, sur le plan du protocole retenu et réalisé, en avait les caractéristiques. Dès lors, nous pouvons, sous cet angle, la considérer comme une recherche-innovation potentielle. Elle n'est à ce niveau qu'hypothétique car, rappelons-le, l'innovation est, en partie au moins, un évènement subjectif et contingent. Il s'agit d'un élément nouveau qu'un sujet va adopter en l'adaptant, en adaptant plus ou moins ses pratiques, ses valeurs, son point de vue. En conséquence, l'un des questionnements qui traversera l'analyse de nos données dans la troisième partie portera sur l'innovation. Que font, avec la notion de *stéréotype*, deux enseignants a priori inscrits dans un protocole correspondant à celui d'une recherche-innovation ? Modifient-ils leurs pratiques ? Perçoivent-ils ces savoirs sur la stéréotypie comme un matériau nouveau porteur d'innovation(s) professionnelle(s) ? Le travail de formation en T1 sur les savoirs sur les phénomènes de stéréotypie a-t-il amené des innovations en classe de littérature ? Oui/non, pourquoi et comment ?

[408] Il ajoute en note que « [l]es opérateurs n'utilisent pas toujours les artefacts comme les concepteurs pouvaient s'y attendre » vu « l'inventivité des opérateurs » (Goigoux, 2007, 63). Ce point de vue rejoint celui de Gather Thurler (2004) énoncé ci-avant.

Outre le point de vue des enseignants, l'analyse des données devrait elle aussi nous permettre d'affiner les réponses à ces questions, en recoupant des indices variés qui échappent parfois aux enseignants quand ils sont dans l'action. Ainsi, si leur point de vue est capital, l'analyse permet elle aussi d'enrichir le regard porté sur l'action, notamment parce que, par l'apport du point de vue du didacticien, elle permet aussi de placer l'action enseignante et l'innovation possible dans le contexte didactique. En cela, l'opérationnalisation s'inscrit dans un processus de didactisation.

3.5 Quelques mots pour conclure

Processus dialogique, subjectif et contextualisé, situé entre la création et la reproduction, l'innovation a pour première caractéristique de véhiculer du changement sur le plan des pratiques, des produits, des valeurs, etc. Placée dans un cadre de recherche scientifique (et non pas entièrement écologique), la démarche d'innovation se modifie quelque peu au profit d'une certaine prévisibilité, d'une approche et d'un objectif plus réflexif et épistémologique, d'une exigence communicationnelle double (sociale et scientifique), d'une collaboration réciproque entre chercheur et enseignant tous deux impliqués. Dans la mesure où notre recherche empirique présente tous ces traits, les résultats obtenus sont susceptibles de relever de l'innovation. Pour cela, encore faut-il qu'aux yeux des acteurs impliqués et /ou d'après l'analyse des données par le chercheur, le travail effectué dans le contexte classe relève de l'innovation, du changement didactique positif et participe au développement professionnel des acteurs. Comme pour l'approche qualitative, le rendez-vous est d'ores et déjà pris pour, dans l'analyse des données (soit la troisième partie), traiter cette question.

4. En guise de conclusion : une démarche aux multiples facettes

Ce deuxième chapitre, qui avait pour objet l'analyse du dispositif d'opérationnalisation sous l'angle de la démarche méthodologique retenue, visait à questionner et à baliser la construction méthodologique de notre expérimentation

(présentée dans le premier chapitre) par le rapprochement avec des démarches existantes. Nous avons retenu, pour ce faire, la recherche-action, l'approche qualitative et la recherche-innovation parce que, telles que décrites dans la littérature existantes, ces trois entrées nous sont apparues d'emblée comme proches de notre démarche et pouvant éclairer ses enjeux et ses objectifs, le positionnement et le rôle des acteurs, les rapports entre la recherche et l'école, etc. Nous aurions pu privilégier d'autres entrées, sans doute elles aussi éclairantes. Nous pensons notamment à la recherche appliquée, à la recherche exploratoire ou à la recherche-développement que nous avons d'ailleurs abordées rapidement. L'objectif n'était pas de placer notre démarche dans un maximum de catégories existantes, mais d'analyser nos choix par leur mise en dialogue avec de l'existant convoqué et parfois réinterrogé (comme ce fut le cas pour la recherche-action).

À ceux qui s'interrogeraient sur la nécessité d'un tel « détour » descriptif et méthodologique, notamment sur la notion de *recherche-action*, nous ne pouvons que réaffirmer notre conception et notre méthodologie réflexives : interroger les cadres (celui de la recherche-action et ceux de l'approche qualitative, de la recherche-innovation) qui semblent appropriés pour situer le travail a un impact sur l'analyse du travail, qui s'en trouve ainsi réinterrogé et clarifié. En nous attardant sur ces notions méthodologiques, bien que cela reste très modeste, nous avons ajouté à notre travail une dimension d' « épistémologie méthodologique en didactique ». Notre troisième chapitre, qui est consacré à la notion d'opérationnalisation, s'inscrira d'ailleurs dans le même processus et aura la même configuration descriptive, analytique et épistémologique.

Avant d'entamer ce nouveau point, nous voudrions conclure ce chapitre en citant, sans les détailler, les aspects de notre démarche mis en évidence par les trois entrées sélectionnées. La partie sur la recherche-action a permis de pointer le fonctionnement dialogique de notre dispositif, sa situation par rapport à la pertinence sociale et scientifique, ses contraintes et ses limites. Elle a permis de développer le type de collaboration entre les acteurs et leur rôle, de s'interroger sur la forme que prend, dans notre protocole, le lien entre recherche et action et sur la forme et le sens à donner à la dimension écologique. Au sujet de l'approche qualitative, nous avons pu distinguer des critères de qualité qui soutiennent toute recherche – dont la nôtre – et

qui peuvent nous servir de base évaluative. Enfin, dans le point sur la recherche-innovation, nous avons insisté sur la relativité de la notion d'innovation. Même si notre protocole a les caractéristiques de ce type de recherche, le constat d'innovation dépend avant tout des acteurs et de leur contexte, voire de l'objet d'étude et de son contexte car si les savoirs sur la stéréotypie sont un objet fréquenté et balisé en sciences sociales et en didactique de la lecture, ils le sont moins en didactique de l'écriture.

Au final, sans vraiment de surprise, nous pouvons dire que, du point de vue de ses objectifs et de ses visées, notre opérationnalisation relève bien de l'approche de la recherche-action, qu'elle vise l'approche qualitative et du type recherche-innovation, et qu'elle peut également, vu la manière dont les trois ancrages précités ont été spécifiés, être qualifiée de recherche exploratoire, de recherche-développement de technique, de recherche formation, de recherche écologique, de recherche praxéologique, de recherche collaborative, de recherche de terrain et de recherche impliquée.

CHAPITRE 3 :
PRESENTATION ET SITUATION DE NOTRE DEMARCHE D'OPERATIONNALISATION A LA LUMIERE DU CONCEPT DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Tout travail scientifique comprenant la prise en compte d'un maximum de productions déjà réalisées sur le sujet traité, nous trouvons opportun de convoquer le concept de *transposition didactique* pour rendre compte de notre démarche d'opérationnalisation. Le choix de celui-ci tient, d'une part à son évidente proximité avec notre problématique, et d'autre part à sa fréquence en didactiques[409].

La question de la transposition didactique, conceptualisée d'abord en didactique des mathématiques par Chevallard, est non seulement liée à la dimension contributoire accordée à certaines disciplines ainsi nommées « […] parce qu'elles élaborent des connaissances que les théoriciens et praticiens […] considèrent utilisables dans la recherche en didactique visant le développement des pratiques d'enseignement » (Pagé, 1990, 11). Mais le plus souvent dans le champ didactique, parler de transposition revient aussi et surtout à s'interroger sur la légitimité des contenus d'enseignement-apprentissage, par la mise en perspective des lieux où ils prennent racine (savoirs savants, pratiques socialement attestées et identifiées). Ainsi, la transposition didactique invite à expliciter certaines des relations existant entre le scolaire et le savant ou d'autres pôles (les pratiques sociales, la noosphère, le domaine de réalité[410] notamment).

Pour positionner notre recherche par rapport à ce concept, nous débuterons en le présentant succinctement, notre objet ne consistant pas à détailler ou à réétudier la transposition didactique, ni à innover parmi la masse d'écrits critiques déjà réalisés

[409] Outre le nombre impressionnant de didacticiens qui y font référence, Martinand, dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, à l'article « Didactique », le fait apparaitre en première position parmi les concepts qu'a été amenée à construire la recherche didactique (2005, 269).

[410] Les termes de *noosphère* et de *domaine de réalité* seront définis dans les pages qui suivent.

sur le sujet. Nous commencerons par évoquer le modèle de la transposition didactique développé en didactique des mathématiques, puis son évolution, sa pertinence et ses limites pour d'autres didactiques et, de façon plus substantielle, pour la didactique du français, en considérant le niveau primaire du cursus scolaire. Ensuite, nous passerons notre démarche d'opérationnalisation au crible de ce concept hautement divulgué et des remarques énoncées à son propos dans des travaux actuellement en circulation, ceci donc dans le but de situer et d'expliciter clairement notre démarche.

1. Le modèle classique de la transposition didactique

1.1 L'inspiration

Le concept de *transposition didactique*, aujourd'hui ancré dans le champ didactique, provient à l'origine de la sociologie. Verret, s'intéressant au « temps des études » dans sa thèse de 1974, propose en effet, sans toutefois s'y attarder, une théorisation autour des savoirs transmis ou didactisés dans une formation universitaire d'Études Littéraires. Il y explique que le « temps étudiant » est déterminé par le temps didactique, lui-même réglé par les savoirs transmis et par leur scolarisation bureaucratique, visiblement donnée pour synonyme de la transposition didactique. Porteuse chez Verret d'une critique politique et sociale (qui disparait par la suite chez Chevallard), la transposition didactique des savoirs y est caractérisée par cinq traits ou opérations :

- la désyncrétisation du savoir (c'est-à-dire « […] la division de la pratique théorique en champs de savoir délimités donnant lieu à des pratiques d'apprentissage spécialisées »[411]) ;
- la dépersonnalisation du savoir (non associé à son fondateur) ;
- la programmabilité de l'acquisition du savoir (modifiant l'ordre des savoirs savants au profit d'une organisation en séquences raisonnées) ;

[411] Extrait de *Le temps des études* de Verret (1975, 146-147) repris par Chevallard (1991, 57).

- la publicité du savoir (ou sa transmission par définition en compréhension et en extension) ;
- le contrôle social des apprentissages.

Malgré un manque important de cadrage conceptuel et des zones de flous relevés entre autres par Bronckart et Plazaola Giger (1998), ce texte fondateur de Verret a le mérite de pointer la spécificité du savoir didactique[412] parmi différentes formes de savoir (le savoir inventé, le savoir mis en œuvre, le savoir mobilisé dans la transmission scientifique) et d'introduire une réflexion sur le phénomène de la transposition alors entendu comme « […] les *transformations*[413] que subit un savoir donné lors de l'exposition didactique, eu égard à l'allure qu'à ce même savoir dans le procès de transmission scientifique ou encore dans les procès d'invention et de mise en œuvre » (Bronckart et Plazaola Giger, 1998, 36).

1.2 La conceptualisation

Dès 1978, Chevallard, dans son ouvrage *Sur la transposition didactique dans l'enseignement de la statistique*, puis dans d'autres travaux ultérieurs[414], reprend l'étude des phénomènes de transposition didactique et les théorise pour réfléchir aux « genèses », aux « filiations » et aux « légitimités » des savoirs didactisés en mathématiques. Parlant de sa publication de 1985, Chevallard présente son travail comme « l'ébauche d'une *théorie*[415] des processus de transposition didactique », comme « une esquisse théorique » (1994, 135-136) dont le mérite est de rendre visible des phénomènes que nous côtoyons ordinairement sans les voir : les processus de transposition didactique. À l'aide de ce concept, il explique comment des objets du savoir mathématique se diffusent au niveau scolaire et deviennent des objets

[412] À ce sujet, Astolfi signale qu'à la même époque (1975) Halbwachs pointait lui aussi la spécificité du métier et du savoir du professeur de physique par rapport à la pratique et au savoir du physicien, dans un article intitulé « La physique du maitre, entre la physique du physicien et la physique de l'élève » (Astolfi 2005, 1000, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz).

[413] En italiques dans le texte de départ.

[414] Dont l'article écrit en 1982 en collaboration avec Johsua « Un exemple d'analyse de la transposition didactique – La notion de distance » fréquemment cité ou son ouvrage de 1985 *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, puis la seconde édition de cet ouvrage en 1991comportant d'importants ajouts, puis encore d'autres publications dont celle de 1994 coordonnée avec Arsac, Martinand et Tiberghien.

[415] Également en italiques dans le texte d'origine.

d'enseignement au sein du « système didactique » et de sa « relation ternaire » (enseignant, élèves, savoir mathématique) (Chevallard, 1991, 14-15).

Ces phénomènes de transposition didactique, Chevallard les inscrit peu à peu dans le vaste domaine de l'écologie didactique des savoirs, qui vise à problématiser le réel didactique. Selon Chevallard, au-delà des objets mathématiques et dans une logique de théorisation du didactique, tout savoir à enseigner puis enseigné procède d'une opération de transposition d'un savoir, préalablement existant en dehors de l'école, en particulier dans le domaine savant. Ainsi, dans une première étape, le passage d'un savoir savant à un savoir à enseigner nécessite une transposition didactique, qui s'effectue sous le contrôle majeur de ce que Chevallard nomme la noosphère, ce terme désignant un ensemble hétérogène de personnes qui conçoivent les contenus d'enseignement. Puis « le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est (aussi) appelé la *transposition didactique* » (1991, 39). Au sens large, il y a transposition didactique quand des éléments du savoir passent dans le savoir enseigné. Et au sens restreint, la transposition didactique désigne le passage d'un savoir savant ou d'un contenu de savoir précis au savoir enseigné.

Chevallard justifie l'importance qu'il confère au savant par le fait que « […] nul savoir enseigné ne saurait s'autoriser de lui-même […] » (1994, 146). C'est la raison pour laquelle les savoirs enseignés ont besoin du cautionnement épistémologique de savoirs savants suffisamment ressemblants.

Chevallard insiste également d'un point de vue théorique sur la distinction existant entre le savoir à enseigner (« le savoir-initialement-désigné-comme-devant-être-enseigné ») où la question de la transposition didactique n'est pas posée et le savoir réellement enseigné (« le savoir-tel-qu'il-est-enseigné ») (1991, 15), généralement non considéré au profit d'une fiction unitaire – le savoir enseigné doit apparaitre comme conforme au savoir à enseigner – que vient dénoncer le concept de transposition didactique. En ce sens, le concept de *transposition didactique* permet d'articuler l'analyse ou la logique épistémologique à l'analyse ou à la logique didactique. Il doit aider à chasser de nos consciences l'idée que cet écart est problématique car le savoir scolaire nécessite une reconstruction spécifique qui

empêche le calque simplifié sur le savoir savant, d'ailleurs, au final, dépersonnalisé, décontextualisé, linéarisé et alors profondément modifié[416].

Dans ces définitions apparait clairement la volonté de Chevallard de plaider pour une extension, en termes suffisamment généraux, des concepts introduits en didactique des mathématiques à toutes les didactiques. Ainsi, comme le signale et le prône aussi Johsua, le concept de *transposition didactique* est considéré comme « […] un outil aidant à la modélisation de phénomènes didactiques […] » (1996, 63).

Plus largement encore, Chevallard situe son approche, comme d'ailleurs toute approche didactique, dans le champ anthropologique, en entendant par « anthropologie » l'étude des « […] *systèmes anthropologiques*, soit les systèmes dont certains au moins des auteurs sont des *sujets humains*[417] » (1996, 57) [418].

1.3 Bilan

Même si la prétendue portée du concept de transposition didactique a fait et fait toujours l'objet de nombreux débats, on le verra, nombre d'auteurs rattachés à des didactiques différentes admettent, avec Bronckart et Plazaola Giger, que ces propositions de Chevallard « constituent une contribution à la constitution d'une science didactique[419], au-delà des spécificités des diverses matières d'enseignement (mathématiques, sciences, langues, etc.) » (1998, 37).

Il est sûr que l'on doit à Chevallard d'avoir approfondi et conceptualisé, dans ses travaux initiaux ou plus récents, le fait que :

---

[416] Cette reconstruction ou transposition, allant plus souvent qu'on ne pense, d'après Astolfi (2005), jusqu'à la création originale d'objets didactiques n'ayant pas comme tel d'équivalents dans le savoir savant (in l'article d'Astolfi sur la transposition didactique figurant dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, pour la 3e édition).

[417] En italiques dans le texte.

[418] Et Chevallard d'ajouter : « La physique, par exemple, appartient aux sciences de la *nature* ; mais la *didactique* de la physique appartient aux sciences de la *culture*. Le didacticien est l'anthropologue des systèmes didactiques, c'est-à-dire des systèmes d'interaction sociale où se réalise, dans des formes en général diversifiées, une *intention d'enseigner*. (L'idée d'intentionnalité classe sans risque d'erreur les didactiques parmi les "sciences de la culture"). » Ainsi, l'anthropologie, au sens que lui attribue Chevallard, regroupe ce que l'on désigne aussi « comme "sciences de l'homme et de la société", "sciences de la culture", "sciences humaines et sociales", "sciences sociales", "science(s) du comportement", etc. » (1996, 57).

[419] En gras dans le texte.

- le scolaire gagne à être étudié dans ses références au monde extérieur (monde savant tout au moins) ;
- les savoirs se transforment selon les contextes (institutions, niveaux où ils évoluent) ;
- la mise en forme didactique crée des contraintes à l'origine de la distance entre les savoirs savants et les savoirs scolaires ;
- le savoir de référence est doublement re-contextualisé : d'une part dans les disciplines et d'autre part dans la classe ;
- l'introduction de nouveaux savoirs répond à des motifs tels que l'obsolescence didactique (au regard de la modernité ou de l'évolution des savoirs savants) ou encore l'échec scolaire ou le besoin social ;
- l'introduction de nouveaux savoirs exige des conditions scolaires spécifiques de réussite ;
- le plus souvent, le temps didactique se déploie linéairement, par séquentialisation de l'enseignement ;
- il y a des acteurs externes (auteurs des textes officiels, auteurs d'articles de didactique ou de manuels scolaires, formateurs…) et internes (enseignants) qui pensent et agissent sur les savoirs scolaires, qui exercent une action de contrôle sur les variations de distance entre le savoir savant et le savoir enseigné ; l'ensemble de ces acteurs forme la noosphère du système didactique.

Ces apports ainsi que le souhait déclaré d'étudier avec objectivité le système éducatif ont nourri de façon majeure le champ didactique. Comme le constate Chevallard, le questionnement amorcé, l'esquisse proposée « […] fournissait une matière qui, en divers enseignements, fit l'objet de mises en scène renouvelées » (1994, 136). Cependant, le fait que la problématique de la transposition didactique se soit développée à propos de l'enseignement général de second degré des mathématiques à un moment critique de son enseignement, ce qui constitue aux yeux de certains un contexte très déterminant, a fait douter plus d'un de la généralisabilité de la théorie. De fait, vu la spécificité du contexte initial, la conception du savoir et de la recherche est-elle généralisable, réutilisable pour les autres didactiques ? De plus, les travaux de

Chevallard véhiculent, de manière plus ou moins explicite, des valeurs de société (primauté du savant et de l'académisme, conception assez applicationniste du métier d'enseignant et d'élève) auxquelles, nous le verrons, l'adhésion n'est pas systématique chez les didacticiens.

2. Évolution, pertinence et limites du concept de transposition didactique

2.1 Orientation générale : réceptions et réactions bi-directionnelles

Avant d'entrer dans le détail de l'analyse, plaçons-nous en surplomb par rapport aux écrits parcourus dans les disciplines autres que les mathématiques à propos de la transposition didactique. De ce point de vue, la réception du modèle de Chevallard semble s'être faite dans deux directions relativement bien dessinées : soit de manière prescriptive ou normative, avec souvent un fort investissement affectif (par Raisky, 1996, par exemple) et une perception du modèle comme outil bénéfique, adéquat ou dangereux pour le scolaire et le champ didactique, soit à un niveau strictement scientifique comme une construction théorique, comme un instrument à produire des questions, des connaissances, des ruptures (selon Schneuwly, par exemple, 1995b). Dans ce qui suit, nous avons choisi de faire état de ces deux tendances. En effet, bien que Chevallard invite, dans des écrits plus récents, à une réception scientifique, la réception didactique plurielle est intéressante car, quand bien même on pourrait lui reprocher de ne pas s'en tenir au point de vue strictement scientifique, elle témoigne d'un rapport à la science, aux valeurs, à la profession et à l'école du point de vue desquelles il est bienvenu que nous nous situions. Parallèlement, cette réception bidirectionnelle, qui dépend bien sûr des lecteurs de l'œuvre de Chevallard, peut également s'expliquer, selon nous, par l'écriture parfois polémique de l'auteur, par son emploi de termes provocants, de l'ordre de l'affect ou du jugement de valeur[420]. C'est pourquoi une réponse de type à la fois scientifique et normative ou affective ne

[420] Voir à ce propos la manière dont il juge la recherche-action, dont il parle des enseignants ou du miracle transpositionnel ; voir aussi les nombreux exemples qui relèvent de l'anecdotique ou tout au moins du cas particulier plus que de l'argumentation scientifique (1985, 1991, 1994).

nous parait pas étonnante, Chevallard lui-même se situant, partiellement au moins, aux deux niveaux.

2.2 Ouverture de la référence aux pratiques sociales

Dans le modèle dégagé, prescriptif selon Raisky et outil de recherche selon l'auteur, la spécificité du traitement didactique est à saisir « […] à la confrontation de ces deux termes (celui de savoir savant et de savoir enseigné), à la distance qui les sépare, par delà ce qui les rapproche et impose de les confronter » (1991, 20). De même, il considère comme didactisable uniquement le savoir savant élaboré par la communauté des chercheurs, communauté prise dans sa dimension sociale et historique[421]. Plus loin, il insiste beaucoup sur la distance courte qui doit séparer le savoir savant et le savoir enseigné pour que le premier valide le second. Ce sont ces références quasi exclusives au savoir savant qui vont être rapidement contestées ou pour le moins discutées par des didacticiens de différentes disciplines[422].

2.2.1 Introduction des pratiques sociales de référence dans le modèle de Chevallard

En 1986, Martinand, dans ses travaux sur la technologie au collège, ajoute, au savoir didactisable, les pratiques sociales de référence (pratiques domestiques telles que le repassage ou la cuisine, pratiques des techniques de l'artisan ou de l'ingénieur, etc.), sans toutefois contester la position, que nous qualifions de dominante, des savoirs savants qui demeurent pour Martinand un filtre d'analyse et de modélisation des pratiques, incontournable pour l'enseignement.

Néanmoins, la mise en évidence de cette autre source de légitimation des savoirs scolaires va faire écho auprès de nombreux didacticiens qui, à la manière de Caillot, trouvent le point de vue de Chevallard « […] sûrement réducteur pour des domaines autres que les mathématiques » (1996, 21).

[421] « Un savoir n'est pas savant en soi. C'est la Société qui le fait tel. » (Chevallard, 1994, 168).

[422] Comme par exemple Audigier en histoire et géographie, Ropé et Schneuwly, en français, Martinand en technologie, Astolfi, Crémieux et Tutiaux-Guillon en sciences et techniques.

2.2.2 Poids des pratiques sociales de référence dans la discipline français au niveau primaire

En français, le savoir académique, dont il est question en mathématiques, peut-il être la caution unique des contenus d'enseignement ? La discipline français a-t-elle pour référence ultime le savoir savant ?

Logique d'action et de compétences indiquée par les Programmes Officiels

Au niveau de l'enseignement primaire, parmi les pratiques sociales avancées par Martinand, les pratiques langagières ou compétences langagières occupent le premier rang et sont situées dans une logique d'action. Les Programmes Officiels de 2002 notamment sont très clairs à ce sujet à différents endroits :

> « Transmettre la langue nationale est l'objectif fondamental. […] Tout au long de l'école primaire, cet impératif doit être la préoccupation permanente des enseignants. […] Savoir lire et aimer lire sont les objectifs majeurs des premières classes de l'école élémentaire. Dès la fin du cycle 2, l'élève doit pouvoir lire avec aisance et comprendre un texte simple. […] L'apprentissage de l'écriture est une longue conquête qui se prépare dès l'école maternelle. A la fin du cycle 2, les élèves doivent pouvoir rédiger cinq à dix lignes, en maitrisant les problèmes du vocabulaire, de la syntaxe et de l'orthographe. Ce travail est prolongé au cycle 3 par la production de textes spécifiques des différentes disciplines : récits ou poèmes en littérature, courtes synthèses en histoire et en géographie, carnets d'expériences en sciences expérimentales, projets, petits scénarios en arts visuels… » (2002, 95-96)[423]

> « **La maitrise du langage et de la langue française**[424] constitue le premier pôle. Elle doit être, pour chaque enseignant du cycle 3, la priorité des priorités et une préoccupation permanente. Aucun élève ne doit quitter l'école primaire sans avoir cette assurance minimale dans le maniement du français oral et du français écrit qui permet d'être suffisamment autonome pour travailler au collège. » (2002, 203)

> « Ainsi, la maitrise du langage et de la langue française est une dimension présente dans toutes les activités du cycle 3, elle doit avoir une place précise dans chaque progression d'apprentissage et faire l'objet d'évaluations régulières. Bref, elle doit être un souci constant des maitres. Pour aider ces derniers à organiser leurs enseignements, un tableau récapitulatif des compétences relatives au parler, au lire et à l'écrire qui doivent être visées dans chaque domaine est proposé […]. » (2002, 204)[425]

---

[423] Extraits du préambule des Programmes de l'école élémentaire de 2002.

[424] En gras dans le texte.

[425] Les deux derniers extraits proviennent de l'introduction des Programmes pour le cycle des approfondissements (cycle 3).

Ducancel effectue la même analyse lorsqu'il étudie la pertinence du concept de transposition didactique pour l'enseignement, en maternelle et à l'école élémentaire :

> « La chose se complique quelque peu quand on prend en compte des enseignements dont la finalité première est de l'ordre des **compétences langagières** : savoir parler, lire, écrire…, et des sous-compétences qui les constituent : savoir prendre la parole, la conserver, parler à propos, réfuter, compléter, etc.… On est, alors, dans le domaine de **l'action langagière**, des **pratiques de communication** et des **pratiques discursives**[426]. C'est le cas en Maternelle et à l'Ecole élémentaire, bien évidemment. »

La rédaction des Programmes scolaires de 2002 en termes de compétences à acquérir et non uniquement en termes de contenus d'enseignement ou de connaissances n'est pas anodine : l'apprentissage concerne majoritairement l'action, la pratique efficace attendue en fin de cycle et non pas exclusivement des savoirs renvoyant à du savant. Cette orientation pédagogique se retrouve dans la notion de *compétence* qui, bien que polysémique, est présentée par Ropé dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation comme « [i]nséparable de l'action (et) […] liée aux notions de performance et d'efficacité dans chacun des domaines – économie, travail, éducation, formation – où elle est fréquemment sollicitée » (in Champy et Étève, 2005, 198). Parlant des compétences dans l'enseignement primaire, Arénilla, Gossot, Rolland et Roussel dans leur dictionnaire de pédagogie estiment pour leur part qu' « [e]lles ont eu le mérite de donner à l'enseignement une orientation résolument pragmatique et ont établi une cohérence avec la notion d'activité de l'enfant qui sous-tend toute pédagogie actuelle »[427] (2004, 55).

Le poids des normes : une large emprise sociale, culturelle et idéologique

En français, les pratiques de référence attestent aussi le poids social et culturel par le fait qu'elles sont porteuses de normes sociales et culturelles très marquées et partagées[428], pas suffisamment considérées dans le modèle de Chevallard et minorées au profit du savant. Telle est l'opinion de divers didacticiens du français dont Petitjean pour qui le français est « […] une discipline qui est particulièrement travaillée par des enjeux sociaux idéologico-culturels (normes du bien parler et du

[426] Mots soulignés par l'auteur par le style gras.

[427] Nous traiterons un peu plus loin de la place accordée à l'enfant dans la théorie classique de la transposition didactique.

[428] Voir à ce sujet l'article de Plane, « Qui décide de la norme ? » (2006).

bien écrire, valeurs afférentes aux panthéons des textes littéraires scolarisés…) » (1998, 18). Les Programmes Officiels pour l'école primaire, déjà cités, relayent l'importance de la culture[429] à de nombreuses reprises et pas seulement pour le français, comme par exemple à la page 204 : « Pas une minute ne doit être soustraite des enseignements qui donnent à chacun une solide culture » et plus loin, page 205 : « La littérature fait partie de cette culture sans laquelle la plupart des références de la conversation ordinaire (a fortiori de nos lectures) nous échappent. »

Pour ce qui est de l'emprise sociale particulièrement prononcée, elle tient au fait que la langue est utilisée par tout un chacun qui, dès lors qu'il l'utilise, estime la connaitre et pouvoir juger des orientations ou des décisions prises à son sujet. Les émois et les larges réactions publiques qu'ont suscités la réforme orthographique de 1990 ou les débats sur les méthodes et les manuels de lecture au cours préparatoire (CP)[430] en sont une bonne illustration. Chez Chevallard pourtant, le contrôle social sur la chose enseignée ne semble exercé que par la noosphère et par la sphère savante dotée d'une fonction de leadership. De même, la question de la légitimité des savoirs enseignés se joue, pour Chevallard, au niveau de la sphère savante et non au niveau populaire. En français, au vu des deux situations évoquées, où voix savantes, voix de la noosphère (dont fait partie le Ministère de l'Éducation Nationale) et voix populaire interviennent, la position suivante énoncée par Chevallard nous semble quelque peu idéaliste :

> « La sagesse commande qu'on n'y aille pas voir. Pas de trop près du moins. Telle est l'une des conditions de possibilité de toute transposition didactique. La Société a, en général (mais non toujours), le tact qui convient. Le contrôle épistémologique qu'elle exerce suit un plan de progressif *désintéressement.* » (1994, 151)

Pour l'écriture, le type de compétence visé par notre recherche, ce sont bien des pratiques sociales normées et en acte qui servent de référence majeure à

[429] La question de la culture scolaire mériterait d'être amplement développée. Y a-t-il une ou des cultures scolaires ? L'institution scolaire a-t-elle tendance à fonctionner isolément en construisant une culture singulière ? Les savoirs culturels enseignés à l'école sont-ils ceux utilisés dans la (les) société(s) culturelle(s) existant hors de l'école ? À ce sujet, la question posée par Chervel nous interpèle : la culture scolaire, est-ce la culture qu'on acquiert à l'école ou est-ce la culture qu'on acquiert qu'à l'école ? (1998) Cette interrogation de Chervel en suscite chez nous une autre : est-ce celle qu'on acquiert ou celle qu'on enseigne ?

[430] Pour un bref aperçu de débats récents, consulter le site internet du Café Pédagogique.

l'enseignement (bien écrire, bien orthographier…). En Observation Réfléchie de la Langue (ORL), il est évident que les savoirs normés d'orthographe, de grammaire, de conjugaison et de vocabulaire – quatre matières scolaires d'ailleurs données en sous-titre[431], après le titre ORL – restent incontournables. Ils apparaissent notamment sous la rubrique des compétences devant être acquises (« identifier les noms dans une phrase », « marquer l'accord sujet/verbe », « repérer et réaliser les chaines d'accord dans le groupe nominal »…). Toutefois, les Programmes Officiels de 2002 aiguillent vers un rapport à la norme moins « abrupt » que dans l'enseignement traditionnel de ces matières, étudiées davantage pour elles-mêmes : l'approche actuelle se veut réflexive, descriptive, comparative et donc plus scientifique. Et, aux côtés de l'attitude réflexive, la logique pragmatique de l'action chapeaute encore, tant dans la manière que dans les finalités.

> « Il s'agit, mentionne le document d'application sur l'ORL, de travailler sur certains faits de langue, à forte rentabilité morphologique et orthographique, qui méritent de ce fait qu'on y passe du temps (constituer un corpus d'observations, formuler des régularités, structurer les acquisitions pour les mémoriser…). […] Ces activités, par leur fréquence, visent à conduire des attitudes intellectuelles de questionnement, de mise en pratique des savoirs acquis, de transfert dans des situations nouvelles. […] Les jeux d'écriture renforcent ce travail et permettent une pratique contrôlée de la langue.» (2005, 7)

Par cet exemple, on entrevoit que, dans les Textes Officiels et dans leur mise en œuvre[432], le pôle du scientifique ou du savant et celui des pratiques sociales ne sont pas forcément en opposition mais peuvent être imbriqués.

Certes, dans les pratiques de classe, il est parfois délicat d'isoler les savoirs enseignés des compétences pragmatiques visées, car les uns comme les autres ne sont pas (et heureusement) forcément distincts et pas systématiquement explicités. Quelle est alors la référence et l'objectif principal de l'enseignant ? Fait-il de l'orthographe pour elle-même, pour la valeur et l'importance sociale, normée, élitiste qu'elle revêt, ou

[431] La présence d'un découpage axé sur les savoirs ou matières scolaires classiques (orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire), donnés en sous-titre, ne peut-elle pas être comprise telle une sorte de compromis entre les deux logiques, traditionnelles et de l'ORL ? Elle peut, nous l'avons rencontré chez plusieurs professeurs d'école en formation continue, susciter ou raviver des doutes interprétatifs ou conforter les maitres dans leur perception de programmes scolaires successifs qui rhabilleraient à leur mode les contenus traditionnels sans vraiment modifier quoi que ce soit et sans nécessiter dès lors de modifications importantes de leur pratique professionnelle.

[432] Mise en œuvre que nous avons eu l'occasion d'observer dans les classes des maitres formateurs de l'IUFM ou dans des classes visitées dans le cadre de notre travail de professeur d' IUFM.

dans un but communicationnel, pour que les élèves sachent écrire en respectant suffisamment la norme orthographique et lire en s'appuyant sur les indices orthographiques, ou encore pour les deux ? Dans le second cas, ce n'est pas le savoir orthographique pour lui-même qui est visé : il est au service du savoir écrire et du savoir lire correctement, au service de la maitrise de la langue vue comme un outil socioculturel de communication. C'est la question récurrente de l'utilité, du rôle et de la place à accorder aux savoirs déclaratifs, aux connaissances métalangagières dans la maitrise de la langue écrite qui est posée.

Pluralité des savoirs et puissance du jeu social et politique

En outre, en ce qui concerne les savoirs scolaires déclaratifs en français, on sait, notamment grâce aux travaux de Chervel (1977, 1988), que, pendant longtemps, la légitimité des grammaires scolaires n'était pas la linguistique mais le savoir bien lire et bien écrire qui justifiait/motivait l'existence de cette grammaire scolaire. Actuellement, l'ORL en tant que discours sur la langue, prend appui sur plusieurs savoirs : bien sûr la linguistique et ses différents courants mais aussi la psychologie cognitive par la démarche de résolution de problèmes qu'elle contient. N'assiste-t-on pas ainsi sous un certain angle à la victoire des cognitivistes sur d'autres courants académiques concurrents, faisant du même coup ressortir la pluralité des savoirs en jeu et la puissance du jeu social (évoqué, rappelons-le, par Chevallard au sein de la noosphère) ? C'est en tout cas l'avis de Caillot, selon qui « les contenus d'enseignement en français ne sont donc pas exclusivement le résultat d'une transposition didactique, mais plutôt, là encore, le résultat de luttes d'influence, de compromis, de victoires momentanées de telle ou telle école : un jeu éminemment social aux intérêts souvent contradictoires » (1996, 25).

L'actualité autour de la question de la lecture au CP nous fait ajouter la dimension, voire la domination, politique possible dans ce jeu d'influence. Malheureusement, alimentée par les prises de position de De Robien, Ministre de l'Éducation Nationale jusqu'en 2007, et par ses ordres, entre autres médiatiques, d'application stricte de la méthode syllabique au CP pour l'apprentissage de la lecture, l'actualité nous enseigne que la légitimité scientifique, la ressemblance ou la proximité du savoir enseigné avec le savoir savant à enseigner ne suffisent pas à protéger l'école. Cette légitimité est insuffisante « […] pour que le procès qui se joue autour de l'école ne voie

comparaitre l'Ecole qu'à titre de témoin, et de victime peut-être ; pour que le savoir enseigné ne fasse figure d'accusé » (Chevallard, 1994, 148). Hélas, ceci n'est vrai qu'à la condition d'une (re)connaissance de la recherche et de la liberté de la recherche par les pouvoirs en place. Au nom d'une prétendue légitimité scientifique, pourtant dénoncée par la grande majorité des chercheurs, mais en accord avec la vision stéréotypée qu'a l'opinion courante de l'objet considéré, le ministre s'attaque à l'institution scolaire et au savoir enseigné malgré sa conformité avec les Programmes Officiels en vigueur et avec les recherches récentes sur le sujet. Ainsi, bien que nous dénoncions la suprématie du savoir savant, il serait parfois bienvenu de la renforcer, de la légitimer et de rappeler sa nécessaire non-subordination au pouvoir en place.

Conclusion intermédiaire

Au regard de ces données, l'insistance sur le savoir savant et même, pour certains, sa survalorisation dans le modèle de la transposition didactique ne fait pas l'ombre d'un doute pour la didactique du français s'intéressant à l'école primaire. Le point de vue scientifique n'est qu'un des éléments influents sur les savoirs scolaires en français aux côtés d'enjeux sociaux, politiques, idéologiques et culturels, et de contraintes scolaires. Une réception étroite de la transposition didactique omet le poids de la société, de ses demandes et de ses pratiques dans la définition des contenus d'enseignement au profit du savoir savant alors que la didactique du français à l'école primaire n'a pas pour objectif la production de connaissances scientifiques en linguistique ou en littérature.

2.2.3 Nuances et élargissements consentis et/ou apportés par Chevallard

Nous en tenir à ces propos reviendrait à ne pas reconnaitre aux travaux de Chevallard leur profondeur théorique de questionnement. Les paragraphes précédents montrent tous l'importance ou la primauté du pôle social sous-estimé, aux yeux de beaucoup de didacticiens du français (mais pas seulement), dans le modèle de Chevallard. L'auteur s'est expliqué en plusieurs points sur ce sujet.

Signalons tout d'abord que face au cas de figure du français, Chevallard lui-même a rappelé que sa conceptualisation de la transposition didactique était une théorisation et non pas une peinture de chaque cas particulier du réel, qu'elle permettait d'éclairer

bien des aspects mais qu'elle montrait aussi des limites. Sans s'en expliquer davantage - ce passage reste dès lors pour nous assez énigmatique, il pose la question de l'existence ou non de savoir en français : « Le français, par exemple, est-il véritablement un savoir ? » (1994, 168)

Outre cette position de prudence épistémologique, Chevallard a peu à peu élargi son modèle en développant notamment la notion d'institution. Tout savoir ne vit pas uniquement dans les trois institutions déjà citées (la communauté savante pour le savoir savant, la noosphère pour le savoir à enseigner et l'école pour le savoir enseigné). Il vit sous différentes formes dans plusieurs institutions[433] différentes (par exemple l'institution enseignante, l'institution des latinistes, l'institution des avocats). Mais les formes de savoir en circulation dans ces institutions ne peuvent être approchées épistémologiquement qu'une fois reprises et intégrées par la communauté scientifique concernée (des mathématiques, par exemple, pour prendre l'illustration de Chevallard) qui en fait des objets de savoir savant[434].

Mais quelles sont ces formes de savoir institutionnel et d'où viennent-elles ? Dès 1985, *savoir* au sens large est entendu comme savoir et savoir-faire. Plus tard, à la question *qu'est-ce qu'un savoir ?*, Chevallard répond[435] par l'introduction de la notion de *pratique sociale* car « toute activité humaine est pratique sociale » (1994, 171). Ces pratiques sociales, dites *pratiques institutionnelles* (puisqu'elles vivent au sein d'institutions) s'articulent aux savoirs dans la mesure où elles supposent des savoirs. « Il n'est pas sans conséquence, en effet, affirme Chevallard, d'accepter l'idée qu'une pratique sociale donnée, assignée à une institution déterminée, suppose certains savoirs comme condition de possibilité. » (1994, 173). Faut-il en déduire que le savoir supposé reste premier ? Selon lui, toute pratique portant sur un domaine de réalité engendre virtuellement le besoin d'un savoir qui résulte d'une extériorité par rapport aux pratiques. Mais « [t]out savoir est, pour l'acteur, d'abord un *savoir en*

[433] Dans les écrits de Chevallard que nous avons parcourus, la notion d'*institution* n'est pas totalement définie. Elle correspond principalement aux « professions », aux orientations des « écoles spécialisées » où les « futurs acteurs » sont considérés comme les « futurs sujets de l'institution » (1994, 174-175).

[434] On en déduit que, pour Chevallard, le point de vue épistémologique est réservé et spécifique aux scientifiques. D'où notre question : le point de vue d'un expert, autre que scientifique, ne peut-il pas être d'ordre épistémologique ?

[435] Suite et grâce, dixit Chevallard, aux interpellations de didacticiens.

acte. Tout savoir est pratique sociale » (1994, 176). Cette conception du lien entre savoir et pratique sociale est partagée par Schneuwly pour qui toute pratique génère presque automatiquement un savoir y correspondant (1995).

Quels sont alors les savoirs enseignés à l'école ? Ce n'est pas la pratique sociale qui devient objet d'enseignement mais le savoir de cette pratique. Un objet doit être su pour être enseigné. Est exprimée en ces mots l'idée de modélisation des pratiques sociales de référence avancée par Martinand en 1986, réaffirmée par différents auteurs dont Schneuwly pour qui les « […] savoir-faire, ou plutôt ces manières d'être, de penser et de faire, pour devenir objet d'enseignement, passent nécessairement par une étape qu'on pourrait appeler de modélisation » (1995, 52). C'est, nous le supposons, cette même conception qui fait dire à Johsua que « [c]e n'est nullement "le français" que l'on enseigne aux jeunes habitants de France; ce n'est nullement une pratique qui est transmise, mais bien *des savoirs sur des pratiques du français*[436]» (1996, 70).

Pour Chevallard toujours, certains savoirs sont appris sans jamais faire l'objet d'un enseignement[437] car il y a des savoirs enseignables et d'autres non scolarisables. Ne sont pas scolarisables les savoirs qui ne sont pas « mis en texte de savoir » qui ne sont pas « apprêtés » (1985, chapitre 5). Cet apprêt du savoir consiste à respecter les contraintes énoncées par Verret (désyncrétisation, dépersonnalisation, programmabilité de l'acquisition, publicité, contrôle social des apprentissages). D'après Schneuwly (1995), c'est avant tout leur syncrétisme qui voue les savoirs à une acquisition globale, intuitive, personnelle et non scolaire. Aussi déplacerions-nous volontiers les propos de Chevallard vers l'idée qu'il n'y aurait pas, a priori, de savoirs non scolarisables, non enseignables, mais que certains savoirs ne font pas l'objet, dans nos traditions socioculturelles, de la mise en forme, de la désyncrétisation nécessaire à leur enseignabilité ou à leur scolarisation.

[436] Les italiques figurent dans le texte de Johsua. À moins que ce point de vue ne fasse allusion aux savoirs déclaratifs, mais nous en doutons fortement, sa formulation nous a semblé plus choquante ou provocante que claire vu l'usage extrêmement fréquent des termes « enseigner le français ». De surcroit, Johsua omet de signaler que l'enseignement de ce savoir vise l'acquisition d'une ou de plusieurs pratiques sociales intériorisées.

[437] « […] si l'on exige de l'acte d'enseignement une saisie réflexive de ses fins et l'exploitation de son intention didactique » (Chevallard, 1991, 57).

2.2.4 Hypothèse et conclusion intermédiaires

Dès lors, en recoupant ces éléments théoriques avec les remarques didactiques concernant la quasi omniprésence en français de pratiques sociales et culturelles, nous osons faire l'hypothèse que l'école se doit d'enseigner des savoirs apprêtés en vue de favoriser l'intériorisation de pratiques sociales correspondantes dans un domaine de réalité défini et négocié didactiquement ; elle doit, autrement dit, permettre le passage de l'extériorité à l'intériorité, avancé par Vygotski et ses héritiers.

Dans cette optique et comme nous l'avons également entrevu dans les Textes Officiels et les pratiques de classe, il n'y a pas d'opposition entre les savoirs, notamment savants, et les pratiques sociales, car ces deux éléments, selon notre lecture, sont interdépendants. Les pratiques sociales ou institutionnelles, en tant qu'activités humaines, génèrent des objets parmi lesquels figurent des savoirs, entre autres savants, qui peuvent être réinvestis dans ces pratiques. Apprendre des pratiques institutionnelles, c'est du même coup apprendre des savoirs issus de ces pratiques et réinvestis ou permettant ces pratiques. On est face à un mouvement de va-et-vient au sein duquel le savoir savant est un produit ou une production sociale, particulièrement valorisée, issue de la pratique du scientifique et la permettant. Dans ce schéma, tout savoir est bien pratique ; toute pratique implique bien du savoir.

En ce sens, on rejoint le point de vue de Chevallard lorsqu'il dit que le savoir se fait bien « métonymie » : il désigne « […] un tout qui inclut aussi domaine de réalité et pratique sociale »[438] (Chevallard, 1994, 176). La transposition didactique concerne alors ces trois éléments, dont le plus délicat à transposer pour Chevallard est le domaine de réalité ou « construit social » immense, difficilement transposable dans sa totalité. D'où la nécessité que nous avons signalée de le négocier dans une approche écologique des savoirs scolaires pour éviter d'obtenir un cadre artificiel néfaste à l'apprentissage.

À propos de l'imbrication des pratiques sociales et des savoirs scolaires, nous voudrions aussi attirer l'attention sur le fait que l'initiation, par l'école, à des

[438] Et, de la même manière, ne pourrait-on pas dire que la pratique se fait « métonymie » dans le sens où elle désigne un tout qui inclut aussi savoir et domaine de réalité ?

pratiques sociales à intérioriser (qui suppose et engage l'enseignement de savoirs) ne relève pas de l'évidence. Une centration sur des objets d'enseignement de l'ordre du savoir déclaratif (par exemple en orthographe) peut-elle suffire pour acquérir une pratique sociale mettant parfois en jeu divers savoirs (pratique sociale de surcroit complexe si l'on prend le cas de l'écriture pour laquelle la correction orthographique n'est qu'un des traits caractéristiques) ? L'apprentissage de savoirs scolaires n'aboutit pas naturellement à l'intériorisation de pratiques sociales reconnues et pratiquées en dehors de l'école. L'école crée aussi des pratiques sociales qui lui sont propres[439] et dont elle attend et mesure, via l'évaluation, l'intériorisation de l'élève. C'est d'ailleurs ce fonctionnement en vase clos de l'école qui génère ses propres pratiques scolaires (non légitimées autrement que par le système qui les a institutionnalisées) que dénonce Chevallard, pour qui le système scolaire doit se référer aux savoirs savants et, pourrions-nous à présent ajouter, aux pratiques savantes. S'il nous parait normal que chaque institution ait une part de pratiques et de savoirs qui lui sont propres, le développement de cette singularité est-elle problématique dans le cas de l'école dont le rôle est de permettre peu à peu l'intégration participative à la société, à sa culture et à ses institutions, par l'intériorisation de savoirs et pratiques amenant le développement des sujets élèves ? Nous répondons par l'affirmative dans le cas où la singularité prend le dessus au point d'empêcher ou de limiter la réalisation de la mission même de l'école. Le système scolaire ne peut se contenter de former de bons élèves, il lui revient aussi de faire advenir des sujets socialement et culturellement acteurs.

Quant à la question du savoir savant, en accord avec Schneuwly (1995) qui donne le point de vue de Johsua à propos des savoirs, nous pensons qu'aux côtés du savoir savant, le savoir expert ou d'experts – entendu comme le savoir « de ceux qui savent faire et savent ce qu'est ce qu'ils font et qui tirent leur légitimité de ces savoirs qui leur sont reconnus en tant que personne » (Schneuwly, 1995, 53) – peut servir de référence au scolaire et faire l'objet de processus de transposition didactique. Si des savoirs savants de psychologie cognitive, de linguistique, de littérature, de pédagogie sont convoqués pour le savoir enseigné, les savoirs de l'écrivain, du poète, du conteur, du typographe, du lecteur, du mathématicien, etc. le sont également.

[439] Faire une dissertation, résoudre des exercices à trous d'orthographe, de conjugaison ou de vocabulaire, etc.

D'ailleurs, le savant ne peut-il pas être perçu comme un expert du scientifique et des pratiques sociales ou institutionnelles qui y sont associées?

Nous pouvons en outre postuler que le savoir vu sous l'angle de l'expert incarne davantage la pratique sociale ou l'activité humaine intériorisée, la finalité de l'apprentissage du savoir scolaire formulée en termes de compétences attendues. Il nous semblerait en conséquence intéressant de le privilégier à l'école, même pour le savant[440].

Cette nouvelle perspective théorique, engagée et suivie en grande partie par Chevallard, permet d'envisager autrement les réserves formulées à l'encontre du concept classique de Chevallard. Plus ouvert, ce modèle intègre mieux certaines spécificités disciplinaires et certaines caractéristiques propres aux niveaux ou à l'orientation du cursus scolaire.

2.2.5 Validité du concept classique de transposition didactique et de la référence au savoir savant au-delà du contexte de l'école primaire

Etant donné que les contenus d'enseignement se modifient fortement d'un niveau scolaire à l'autre, le concept classique de *transposition didactique*, qui, en raison de la place qu'il accorde au savoir savant, posait fortement question au niveau de l'enseignement primaire, semble plus opérationnel pour étudier le fonctionnement disciplinaire du français au-delà du primaire, où la part consacrée au savoir spécifique et scientifique s'accroit progressivement. Pour le lycée, Veck et al. (1989) montrent en quoi il est à l'œuvre dans les Programmes et les manuels de français du second cycle du secondaire. Son analyse, menée autour de trois axes (rhétorique – argumentation – histoire littéraire), est assez convaincante. Mais elle porte uniquement sur des savoirs déclaratifs et se limite à des données situées hors de la classe (Programmes et manuels). Ceci amène Ducancel à dire que

> « [l]e concept de transposition didactique se révèle donc (moyennant quelques ajustements) opératoire pour décrire, en français, des enseignements qui reposent

[440] Dans ce cas-là, le savoir est personnalisé et ne répond pas au critère de dépersonnalisation du savoir scolaire avancé par Verret et Chevallard.

> sur et qui visent des savoirs déclaratifs : l'énoncé de métaconnaissances dans une métalangue instituée par l'école » (1996, 77).

Ces savoirs, reposant sur les opérations de généralisation et de conceptualisation débutent au cycle 3 « […] où les élèves commencent à devenir aptes à la conceptualisation et à la généralisation » et s'amplifient dès le collège où ils ont une « […] conscience réflexive sur les activités de langue plus élaborées […] » (MEN, 2005, 6, 9).

2.3 La question de l'ancrage temporel des savoirs scolaires en français : actualité et décalage

Concernant la nature des savoirs scolaires, il y a lieu d'ajouter une remarque concernant le décalage temporel, souvent considérable en mathématiques, entre le moment où un savoir scientifique est reconnu et le moment où il est scolarisé (c'est le cas pour la notion de *distance* étudiée par Chevallard et Johsua).

Raisky (1996) fait remarquer que ce décalage n'est pas envisageable en formation professionnelle agricole. Dans le champ du français, selon le niveau scolaire, les savoirs traités et leur proximité avec les pratiques sociales courantes d'aujourd'hui, l'actualité peut être ou non un critère relativement important. Dans le cas du cycle 3 de l'école primaire, en ORL, la langue observée est relativement variée[441] : issues de tous types d'écrits, littéraires et non littéraires, provenant de textes d'aujourd'hui et d'hier (mais majoritairement contemporains). Encore ancrée dans des enjeux communicationnels et de maitrise de la langue, la prédilection pour de la langue contemporaine, en ORL mais aussi en lecture et en écriture, semble évidente. Pour la lecture littéraire, dans la liste d'œuvres conseillées par le Ministère pour le cycle 3, liste d'ailleurs mise à jour régulièrement[442], les œuvres littéraires classiques et patrimoniales (« les classiques de l'enfance », les œuvres formant un patrimoine transmis de génération en génération) côtoient les œuvres de littérature de jeunesse

[441] En guise d'illustration, nous avons parcouru le récent manuel Littéo du CE2 (Louichon et Semidor, 2005). On y trouve des extraits de textes à observer choisis dans la littérature de jeunesse (des extraits de romans, de nouvelles, de contes, de bandes dessinées, de pièces de théâtre, de poésie) et appartenant à des auteurs figurant le plus souvent dans la liste des ouvrages conseillés au cycle 3 (Perrault, Roy, Moncombe et Piquemal, Tournier, Ribeiro, Gutman, Hugo, Desnos…) ou dans des manuels de sciences, de géographie, d'histoire, ou encore dans des dictionnaires (Robert Junior, 2004), des encyclopédies pour enfants (*La Grande Encyclopédie des enfants*, Nathan, 1999), des documentaires.

[442] En 2002, 2004 et 2007.

contemporaine « vivantes ». Dans les Programmes, leur lecture est recommandée dans une proportion de deux classiques pour au moins huit ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine (MEN, 2002a, 234). En poésie, si aucune orientation spécifique n'est donnée, on peut aussi considérer qu'il est important de faire découvrir aux élèves des œuvres classiques et des poèmes contemporains, pour qu'ils n'aient pas une vision limitée de cette catégorie littéraire très mouvante[443]. Pour l'écriture, les élèves de cycle 3 sont régulièrement invités à produire des textes dans de véritables situations de communication (correspondance avec une classe, réalisation de pages internet, affiches pour la fête de l'école, participation à un concours de poésie…). Ces situations ou projets inscrivent les savoirs traités dans l'actualité, gage de motivation et de non-« artificialité » pour les apprenants. Signalons de surcroit que le décalage temporel relevé dans les savoirs mathématiques enseignés participe à la dépersonnalisation du savoir scolaire, en tout cas peu compatible avec l'exercice d'écriture « à la manière de » ou même avec l'écriture personnelle, forcément liée à l'actualité du sujet apprenant.

2.4 Orientation applicationniste critiquée au profit d'une démarche davantage socioconstructiviste

2.4.1 Autour de la théorie classique de la transposition didactique

Le point précédent soulevait la question de la diversité du public d'élèves à laquelle sont confrontés nombre d'enseignants. Face à cette réalité, le profil des élèves apprenants, lui aussi dépendant de facteurs sociaux et culturels n'est-il pas, ou ne devrait-il pas être, parfois au moins, pris en compte pour évaluer la pertinence des contenus scolaires ? Le vaste travail mené en didactiques autour des représentations des apprenants est, à ce propos, assez exemplaire. En fait entre autres partie l'étude réalisée en didactique des sciences par Giordan et de Vecchi (1987) sur les « conceptions » des apprenants, dont Chevallard semble pourtant minimiser la portée[444]. De même, la place de l'enseignant peut difficilement être réduite à une

[443] Ce trait poétique comme d'autre sont étudiés dans leur rapport au traitement des stéréotypes dans la troisième partie de la thèse.

[444] Dans un appel à l'élargissement du champ d'observation des phénomènes didactiques et de leurs objets aux réalités de la classe (appel auquel nous consacrons le point suivant), Chevallard explique que « [l]a pratique de l'observation "naturaliste" de classe est demeurée marginale, liminaire » et que,

pratique professionnelle idéale, dans le prolongement direct ou dans l'application des recommandations ministérielles et des savoirs savants. Pour s'inscrire dans l'approche praxéologique des didactiques, c'est le décalage possible entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné, puis entre le savoir enseigné et le savoir appris ou restitué qui est à considérer.

L'écart possible entre le savoir enseigné et le savoir appris – soit le savoir considéré du côté de l'élève – ne constitue pas un pôle central des travaux de Chevallard qui s'arrête au savoir enseigné, posé comme un tout sans distinction entre le savoir préparé, celui qui est enseigné et celui qui est appris par l'élève, sur un axe vertical qui positionne le savant au sommet de l'échelle.

Dans cette vision assez uniforme, gommant partiellement les écarts liés au terrain, s'entrouvre, pour la didactique du français comme pour certaines de ses consoeurs, une autre limite ou tout au moins une orientation contestable de la théorie classique de la transposition didactique : son appui sur un modèle applicationniste et transmissif de l'enseignement-apprentissage et non sur un modèle constructiviste ou socioconstructiviste pourtant préconisé par les Programmes Officiels de 2002 pour toutes les disciplines, dont le français, et tous les cycles confondus.

Ce modèle applicationniste transparait dans les travaux de Chevallard au travers de termes tels que *transmission* de savoir par des *servants*, des *artisans naïfs* ou *acquisition* de savoirs par l'élève ; dans une approche socioconstructiviste, d'après Jonnaert, ces termes seraient remplacés par *médiation* par l'enseignant acteur et par *construction* des connaissances par l'apprenant. De même, selon ce dernier, le modèle socioconstructiviste favoriserait des termes comme *connaissances à construire à propos des savoirs codifiés* par rapport à *savoir codifié* (2006, 33). Raisky, pour sa part, résume la vision applicationniste de Chevallard en ces mots :

> « Au fondement se trouve la science, la technique (moderne) doit en être l'application, la pratique met en œuvre ce qui a été ainsi programmé. La science

quand elle a existé, c'était seulement à des fins technologiques d'ingénierie didactique : « Encore n'a-t-elle souvent porté que sur ces aspects qu'il semblait nécessaire de reconnaitre pour donner une base suffisante à la décision technologique juste : ce fut hier l'étude des "procédures", c'est aujourd'hui l'étude des "conceptions" - "spontanées" - des élèves » (1996, 25).

> est source quasi-unique du savoir sur la réalité et sur les actions qui doivent la transformer » (1996, 43-44).

Le système de société ainsi prôné a pour valeur suprême la science, l'académisme. Il délaisse l'apport fondamental et référentiel que peuvent constituer les pratiques concernant la nature des savoirs scolaires.

2.4.2 Élargissement de l'étude aux pratiques de classe

Nous avons signalé précédemment une évolution dans les travaux de Chevallard au sujet de l'intégration des pratiques sociales dans le modèle initial de la transposition didactique. De façon identique, pour la question de l'applicationnisme et pour la considération du savoir réellement enseigné dans la classe, il nous faut signaler un élargissement du point de vue initial de Chevallard[445].

Dans un texte publié en 1996, Chevallard reconnait tout à fait et dénonce ce qu'il nomme « la tendance jusqu'ici majoritaire » en didactique qui consiste à ignorer ce qui se passe réellement dans les classes. Il appelle même les didacticiens à entrer en crise, « […] crise nécessaire et féconde, crise de croissance qui pourrait aboutir à une mutation et à une *nouvelle phase de développement*[446] de la didactique » (1996, 24), à « […] une nouvelle technologie didactique » (*ibid.*., 26). La nouvelle perspective annoncée et réclamée par Chevallard n'est donc autre qu'un élargissement de l'objet didactique à « […] la pratique de l'observation "naturaliste" de la classe[…] » demeurée jusqu'ici marginale au profit d'une perspective technologique véhiculée par l'ingénierie didactique. Et Chevallard d'enchainer par ces propos :

> « […] on ne sait pas grand chose aujourd'hui sur ce qui se passe réellement dans les classes. Mais on veut moins savoir que changer[447] […]. En particulier, on

[445] Élargissement que nous n'avons toutefois pas lu dans des écrits consacrés à la transposition didactique. Signalons au passage que ces relevés d'évolution dans l'œuvre de Chevallard ne constituent en rien une critique négative, bien au contraire. L'évolution au fur et à mesure des recherches nous parait tout à fait naturelle et bienvenue.

[446] En italiques dans le texte.

[447]Dix ans plus tard, cette tendance est encore dénoncée par Plane dans un article commentant le rapport sur l'enseignement de la grammaire remis par Bentolila au Ministre de l'Éducation nationale : « La première chose qui frappe dans ce rapport, c'est qu'il manque un état des lieux. En effet, le rapport, après un long exorde dédié à la célébration de la grammaire, se consacre exclusivement à des injonctions : «Voici comment il faut enseigner la grammaire, voici les catégories à retenir », sans les justifier par une analyse de la situation qu'il prétend corriger. Or ce ne peut être qu'à partir d'une description objective et d'une analyse des situations que les décideurs institutionnels peuvent juger du

> comprend alors l'éviction prolongée de l'enseignant de notre champ d'étude : simple outil […] et trop fréquemment inadéquat, il avait moins à être connu qu'à être *remplacé*[448] – remplacé par cet enseignant imaginaire idéal […]. » (*ibid.*., 25)

Reconnaissance de la nécessité d'ouverture de son propre point de vue ou du concept de transposition didactique, reconnaissance de sa propre négligence du monde enseignant ou du peu de place qu'il lui est accordé dans la transposition didactique? On peut l'inférer car même si ce n'est pas formulé explicitement, Chevallard va jusqu'à estimer que « […] la rupture épistémologique dont il a parlé autrefois n'est alors qu'incomplètement accomplie » (*ibid.*., 26) et il poursuit en proposant une étude au croisement de la didactique et de la psychologie.

Dans tous les cas, cet appel à l'élargissement du champ d'observation des phénomènes didactiques et de leurs objets recoupe le point de vue socioconstructiviste ou la considération et le rôle à accorder aux acteurs de terrain, même si, chez Chevallard comme dans nombre de travaux, il est ici encore bien peu question de l'élève (ou quand il en est question c'est aussi pour le changer avant de le connaitre), du sujet apprenant ou du savoir réellement appris. Pourtant, Lahire, en empruntant les mots d'humour de Benoliel et Establet (1991, 29)[449] nous rappelle à sa façon la non-coïncidence entre ce que nous considérons comme le savoir enseigné et le savoir appris :

> « La production d'habitus homogènes dans toutes les sphères de la vie est un rêve de professeur. Aux transpositions culturelles souhaitées ou programmées, s'opposent bien des résistances : intérêts sociaux mobilisés dans des directions opposées, publics indifférents, matériaux culturels rebelles, sources de légitimité concurrentes. D'un côté les intentions des convicts scolaires, de l'autre, la vie sociale au grand air. » (1998, 34)

---

bien-fondé des mesures qu'on leur propose de prendre. Et nous autres, lecteurs, nous aurions bien aimé aussi savoir ce qui s'enseigne réellement dans les classes et comment cela s'enseigne. Une analyse de pratiques observées, une étude des manuels, une enquête auprès des enseignants, une synthèse des rapports d'inspection auraient pu fournir ce matériau. » (in site internet des *Cahiers Pédagogiques*, www.cahiers-pedagogiques.com, à la rubrique « l'Actualité vue par le CRAP » du 4 décembre 2006)

[448] En italiques dans le texte.

[449] Benoliel, R. et Establet, R. (1991), "Jeunesse et habitus : pertinence de l'hypothèse, impertinence des enquêtes", in *Cahiers du Cercom*, n°6, pp. 9-29.

2.5 Pour conclure

En conclusion, l'intérêt que représente le concept de *transposition didactique*, dans l'optique d'une approche scientifique du didactique, ne doit pas amener à négliger les critiques ou questions formulées à l'égard de cette théorie, car dans le cas contraire, la didactique du français courrait le risque d'un conformisme, néfaste à la reconnaissance de ses traits identitaires. Par ce point de vue, nous ne dénigrons nullement les approches qui s'inscrivent dans le ou la didactique générale. Nous plaidons pour un équilibre entre un questionnement propre et une ouverture essentielle de la didactique du français aux autres disciplines (didactiques et non didactiques), au risque cette fois de s'assécher faute de pertinence.

On peut alors dire que le concept de *transposition didactique* a favorisé et favorise encore de nombreuses réflexions, principalement épistémologiques, au sein du ou de la didactique et des didactiques, dont celle du français sur laquelle ont surtout porté nos remarques. De cette manière, on peut considérer que le modèle classique a évolué en subissant lui-même des « transpositions »[450] disciplinaires, parfois infidèles à la modélisation initiale de Chevallard, mais signifiant aussi par là son apport à la réflexion.

Du côté de la didactique du français au niveau du primaire, la réappropriation du modèle initial a consisté en une mise en évidence de l'emprise du social (puissance des normes) ainsi que du politique sur les savoirs scolaires, lesquels émanent donc parfois d'autres sphères que de la savante. L'évolution s'est aussi traduite par un ajout au sein des références légitimantes des pratiques sociales, culturelles et idéologiques, notamment au vu des compétences pragmatiques visées par les Programmes Officiels de 2002. Et cette focalisation nouvelle sur le pôle social a nécessité (et nécessite toujours) une étude du lien entre les savoirs et les pratiques sociales ainsi qu'une redéfinition de la notion même de savoir, allant dans le sens d'une ouverture aux savoirs en acte, aux savoir-faire, aux compétences et aux pratiques.

[450] Dans son acception courante de déplacement et d'adaptation.

Dans cette perception du savoir, qui concerne notamment la didactique du français au niveau du primaire, la distinction nette entre les objets d'enseignement et les compétences pragmatiques visées, entre le savoir savant et les pratiques sociales s'estompe au bénéfice d'une imbrication des pratiques sociales ou institutionnelles (à entendre en tant qu'activités humaines) et des savoirs multiformes. En effet, les pratiques sociales (la pratique de recherche scientifique est aussi un pratique sociale) génèrent et reposent sur des savoirs aux formes et aux étiquettes variés selon l'institution ou les pratiques (savoir, savoir déclaratif, savoir théorique, savoir d'expert, savoir d'action, savoir-faire, compétence, savoir-être, etc.). Du même coup, dans la partie de la didactique du français prise en compte comme dans d'autres didactiques, la sphère savante est appelée à être désacralisée au profit d'autres sphères véhiculant d'autres types de savoir.

Dans ce mouvement, d'autres différences émergent : le savoir de l'expert vient relativiser l'importance de l'opération de dépersonnalisation du savoir scolaire, les savoir-faire langagiers viennent réduire le décalage temporel entre les savoirs de référence et les savoirs scolaires, la désacralisation du savant facilite un intérêt réel à tous les acteurs du processus transpositif, et pas uniquement à ceux proches du savant, ainsi qu'une vision moins applicationniste et réductrice du terrain scolaire. Enfin, l' « artificialité » de la situation scolaire peut être limitée par une inscription des savoirs, partiellement au moins, dans l'actualité, par une place aux savoirs personnalisés ou intériorisés de l'expert, par une approche écologique des savoirs scolaires.

Ce dépliage et cette ouverture du modèle de départ, dont Chevallard lui-même a reconnu la nécessité et auquel il a pris part, a pour effet de rendre le concept de *transposition didactique* plus pertinent et plus puissant car plus nuancé et adapté à différents cas du réel. Cet affinage a par ailleurs suscité des interrogations à propos de la singularité des savoirs et des pratiques développés par l'institution scolaire.

3. Présentation et mise en perspective de notre démarche sous l'angle de la transposition didactique

Reprenons à présent la théorie de Chevallard concernant le concept de *transposition didactique* et l'analyse faite ci-dessus pour situer notre démarche.

3.1 Positionnement général : évidentes similitudes et écarts variés

Le premier mouvement global et l'organisation de cette thèse correspondent au modèle traditionnel de la transposition didactique dans le sens où nous avons considéré et valorisé du savoir savant que nous avons ensuite cherché à « transposer » dans le scolaire. Pris dans les champs linguistique, littéraire et des sciences sociales, nous avons extrait les travaux sur les phénomènes de stéréotypie de leur habitat savant, de leur « domaine de réalité » et de leur « niche » (à entendre comme fonction, comme profession) et nous les avons insérés dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la langue écrite. En cela, il y a bien transposition didactique, entendue comme le passage de savoir savant dans le savoir enseigné ou comme « […] l'élaboration d'un enseignable intentionnel et réfléchi qui trouve dans les savoirs savants convoqués des *justificatifs*[451] aux contenus et démarches qu'il propose » (Petitjean, 1998, 122).

Dans cette conceptualisation proposée par Chevallard, on a vu combien le savoir savant nourrissait le scolaire. Notre démarche, pour sa part, s'inscrit dans cette optique par un traitement triple du savoir savant. En effet, notre travail, qui d'une part a pris racine dans le postulat d'une efficacité des phénomènes de stéréotypie, étudiés dans la sphère scientifique, pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture scolaire, a, d'autre part, pris la forme, dans la première partie de cette thèse, d'une étude substantielle des savoirs savants impliqués, en l'occurrence les savoirs sur l'écriture et la didactique de l'écriture (notre champ) et les savoirs sur les phénomènes de stéréotypie (notre objet). Cette étude, nous l'avons dit, avait pour but d'extraire des savoirs académiques sur les phénomènes de stéréotypie au départ des sciences sociales, de la linguistique et de la littérature, pour les délocaliser vers une autre

[451] En italiques dans le texte.

discipline : la didactique de l'écriture[452]. Cette première externalisation de leur niche de savoirs savants a été suivie d'un début d'analyse portant sur la pertinence de ces phénomènes de stéréotypie pour notre champ didactique. Cette étape a elle encore pris appui sur des savoirs savants issus de la didactique du français ou de disciplines scientifiques de référence.

Centré sur la sphère savante, l'ensemble de ce premier mouvement de mobilisation des connaissances et de réflexion théorique s'inscrit bien dans le processus global de didactisation des savoirs et fonde la transposition et l'opérationnalisation didactiques, c'est-à-dire, au final, l'obtention de savoirs scolarisables.

Au sein du processus transpositionnel, un des phénomènes qu'a étudiés longuement Chevallard est l'introduction de nouveaux objets de savoir enseignés dans le système d'enseignement. Quelles transformations ont-ils subies en s'établissant dans un nouvel habitat ? Pourquoi et comment ont-ils été introduits sur le territoire scolaire ? De toute évidence, notre questionnement recoupe largement celui initié, développé et diffusé par Chevallard : pourquoi est-il intéressant d'initier à l'école un travail sur les phénomènes de stéréotypie ? Comment les introduire ? Quelle(s) transformation(s) ont-ils subie(s) en passant de l'habitat savant à celui de l'école ? Quelle est leur fonction ? Peuvent-ils devenir un outil d'écriture ? Toutes ces préoccupations participent bien de la posture du chercheur en didactique qui réfléchit sur les apports potentiels pour le scolaire. En cela, notre recherche s'inscrit dans ce domaine de l'anthropologie que Chevallard nomme l'écologie didactique des savoirs.

Néanmoins, outre ces lignes directrices communes, les similitudes ne sont pas totales. Nous avons pointé sur une série d'écarts de l'ordre de la divergence, de la nuance ou de la spécificité complémentaire. Sans du tout chercher à évaluer le travail de Chevallard (non seulement nous n'en avons ni la carrure ni la prétention mais en plus nous avons éprouvé une certaine difficulté à mesurer la portée, l'incidence de ces écarts sur le modèle de la transposition didactique), nous préférons dans ce qui suit nous en tenir à situer notre recherche au regard de la théorisation de Chevallard,

[452] Certes, l'on pourrait, à ce niveau déjà, entrevoir un mouvement « transpositif » si l'on s'en tenait à un critère de décontextualisation-recontextualisation du savoir pour définir la transposition. Le cadre conceptuel élaboré par Chevallard est cependant plus restrictif puisqu'il précise un aboutissement dans la sphère scolaire.

théorisation que nous estimons fort féconde pour notre propos. De cette manière, nous adoptons d'ailleurs l'optique de Chevallard pour qui « [l]oin de l'esthétisme vague qui gagne parfois le scientifique au repos, une théorie, ainsi, n'est jamais qu'un instrument. […] Il (le chercheur qui n'est pas pur spectateur) la servira *en s'en servant* » (1994, 136).

3.2 Au niveau des objectifs et des motivations

Tout d'abord, nous ne cherchons pas seulement ou avant tout, à travers cette opération, à légitimer du savoir scolaire. Notre questionnement ne porte pas sur la présence et l'origine ou la transformation de nouveaux objets enseignés relevés dans les classes, les programmes ou les manuels. Il n'est pas non plus entièrement motivé par une forte ou problématique obsolescence constatée au niveau de savoirs scolaires enseignés sur l'écriture[453]. Par ailleurs, nous visons à construire la rentabilité didactique supposée des phénomènes étudiés, par une consultation et une construction via le terrain scolaire. Ce second mouvement, nous le détaillerons plus loin, n'est pas en adéquation avec le modèle et les valeurs parfois implicitement défendues par Chevallard.

Le moteur de ces deux mouvements, c'est la nouvelle niche, pour reprendre les termes de Chevallard, ou la fonction postulée pour le cadre scolaire du savoir considéré, esquissée dans des domaines voisins. C'est le point de départ qui nous amène à nous interroger sur la transposition didactique, sur l'écologie didactique des savoirs, sur les conditions et les contraintes de réussite du changement voulu d'habitat et de fonction. Ce moteur nous conduit aussi à nous poser des questions singulières : le savoir étudié existe-t-il déjà ou non dans les classes, dans les Programmes Officiels ou les manuels, et sous quelles formes ? S'il existe, est-il reconnu et nommé explicitement comme tel, et est-il utilisé comme outil d'écriture ? Si ce n'est pas le cas, pourquoi n'existe-t-il pas ? Comment le mettre en place ou le renforcer ? Qu'apporte-t-il comme modifications des pratiques enseignantes ? Ces questions et cette démarche d'intégration, de création didactique d'un nouveau savoir scolaire intéressent visiblement Chevallard qui les formule – sans toutefois aller plus loin – au

[453] Quoique, en littérature, le travail sur les phénomènes de stéréotypie mette à mal l'idée romantique encore répandue dans les classes d'une écriture produit de l'inspiration, du don, de la création pure.

sujet d'une interrelation mathématique encore inexistante entre le théorème des milieux et le problème de la construction de la parallèle (1994, 144-145).

Ceci étant, les écarts cités ne doivent pas faire oublier que notre processus d'opérationnalisation repose sur des conceptions et des constats didactiques identiques à ceux qui motivent le travail de Chevallard. En effet, nous partageons avec Chevallard l'idée que le travail transpositif prend extrêmement souvent la forme consciente, délibérée d'une opération d'élémentarisation, culturellement perçue comme essentiellement anodine. Or, il s'agit d'une opération introduisant des changements radicaux du point de vue de l'écologie didactique des savoirs. Au résultat, si le produit est scientifiquement insuffisant, il peut être intéressant en termes didactiques, il peut servir d'initiateur, car les lois de l'écologie du savoir scolaire diffèrent de celles de l'écologie savante ou universitaire.

Par logique, nous partageons aussi avec Chevallard le principe du décloisonnement du scolaire, la nécessité de son ouverture à la société, entre autres savante, ainsi que l'importance d'une interrogation sur les conditions de réussite d'une telle opération.

3.3 Opérationnalisation vs transposition

Dans ce mouvement qui va de la théorie vers la pratique, notre objectif central n'est pas, comme déjà signalé, de valider des savoirs scolaires par leur assise sur des savoirs académiques, dans une valorisation à sens unique – ce serait dans ce cas un mouvement de l'ordre de l'aspiration ou de la domination par le savant. Il s'agit pour nous de construire l'objet scolaire et de lui conférer une validité didactique au sein de laquelle la pièce maitresse n'est pas exclusivement composée de référents savants.

C'est cette différence de focalisation et d'objectif qui justifie notre emploi du terme d'opérationnalisation, pour décrire le processus instauré, et non celui de transposition. Pour rendre les phénomènes de stéréotypie didactiquement opérationnels, il nous faut les transposer en nous focalisant au final sur l'élève, sur l'enseignant et sur les contenus scolaires recommandés. Aussi envisageons-nous l'opérationnalisation comme un processus complexe d'élaboration didactique à part entière (et pas de simples corrections, déformations ou adaptations), essentiel pour assurer non pas

uniquement ou avant tout la diffusion de savoirs savants mais une qualité, un ajustement et une pertinence des savoirs pour les apprenants et les enseignants concernés, en adéquation avec le fonctionnement et le contexte scolaires, le rôle de la didactique et les missions de l'école.

Cette manière d'investir la notion d'opérationnalisation fait écho à la vision praxéologique de la didactique, « […] celle dont le point d'aboutissement est la pratique dans la classe, celle, théorique pourtant, dont le but est d'argumenter aussi rigoureusement que possible, c'est-à-dire sans réductionnisme, des pratiques dans la classe » (Halté, 1995, 77). En ce sens, nous ne bornons pas notre angle d'observation aux savoirs enseignables, cœur de la didactique pour beaucoup, parce que, comme le rappelle Halté (1995), il y a aussi les « apprenables »[454] et que, dans le triangle didactique, les problématiques de l'intervention et de l'appropriation par l'élève ne peuvent être délaissées au profit d'une pureté territoriale de la didactique qui laisserait de côté les référents classiquement rangés dans le pédagogique.

Si, en tant que processus praxéologique, l'opérationnalisation ne peut en aucun cas faire l'économie d'un traitement approfondi de la situation didactique d'enseignement-apprentissage visé puis réalisé, il n'en va pas de même pour la modélisation classique du processus de transposition véhiculant, pour Petitjean, une vision simpliste des savoirs scolaires et un désintérêt pour le processus de transposition vécu en situation de classe par les professeurs et les élèves :

> « Il devrait apparaitre que la vision réductrice des savoirs scolaires fait système avec une représentation restreinte de la TD (transposition didactique) qui survalorise […], à l'intérieur du système didactique, le pôle du *savoir* au détriment des interactions entre les pôles élève et enseignant. » (1998, 23)

Dans la conception classique[455] de la transposition didactique, la non-interrogation par Chevallard du processus transpositif en situation de classe se perçoit dans le peu d'intérêt accordé aux élèves et aux enseignants qui, pour ce dernier, réalisent la part

[454] « […] ces savoirs qui ne sont pas des objets explicites d'enseignement mais qui conditionnent l'apprentissage des enseignables et ces savoir-faire très composites comme le savoir-lire ou le savoir-écrire qui ne se résolvent ni en savoirs savants, ni en simples sommes de savoir-faire » (Halté, 1995, 77-78).

[455] Puisque, nous l'avons dit, dans des écrits ultérieurs, il propose ce qu'il estime être une « révolution » dans la didactique et qui n'est autre que l'observation de l'enseignant en classe.

mineure de la transposition didactique, la majeure revenant à la noosphère. L'arrêt au seuil de la classe se perçoit aussi dans la tension qu'il pose entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné et dans la définition qu'il donne de ces notions. Telle qu'il la théorise, la transposition didactique se situe entre le produit extrascolaire d'un projet social formulé à l'adresse de la société et le savoir effectivement enseigné, sans distinction entre les savoirs préparé, enseigné et appris.

Notre vision de l'opérationnalisation s'avère très proche du processus de transposition dans la mesure où ce dernier n'est pas non plus réductible à une démarche simpliste d'élémentarisation, mais, contrairement à ce qui est parfois reproché à Chevallard, nous n'établissons pas de hiérarchisation entre les savoirs et les pratiques et les acteurs de terrain. À ce titre, il est à souligner qu'en aucun cas, dans l'opérationnalisation, le travail de l'enseignant ne peut être considéré comme mineur par rapport à celui de la noosphère. Il est au contraire central[456], comme la prise en compte des élèves l'est également.

3.4 Traitement important du savoir enseignable

Dans notre projet, outre la place accordée au savoir préparé, aux savoirs enseignés et appris, pour passer du savoir extrascolaire à enseigner au savoir préparé puis enseigné (c'est-à-dire deux formes de savoir ajustées en fonction d'un public réel visé), nous avons éprouvé la nécessité d'un travail explicite important autour du savoir enseignable[457], soit une forme de savoir en cours de transposition qui, hors d'un contexte et d'un profil précis de classe (enseignant et élèves) devient potentiellement pertinent par la forme et le contenu esquissés, en conformité avec les textes officiels, avec les missions et les programmes de l'école ainsi qu'avec ses règles et ses contraintes de fonctionnement. Cela revient, autrement dit, à établir « […] des savoirs de référence dans un système de savoirs qui n'est plus régi par la logique du champ

[456] Nous développons ce point de vue plus loin dans ce chapitre.

[457] Pour nous situer par rapport à d'autres travaux sur le sujet, signalons que cette étape du savoir enseignable jointe à celle du savoir préparé font partie de ce que Olga Galatanu nomme la *programmation didactique* (« entendue comme l'élaboration des contenus d'enseignement ») à laquelle s'ajoute la *programmation méthodologique* (« entendue comme l'élaboration des méthodes, stratégies et procédés d'enseignement, c'est-à-dire des modes de réalisation de l'acte d'enseignement ») suivies toutes deux dans l'espace-temps par la *communication didactique* (définie en premier lieu par le « contrat de communication », tel que l'envisage Charaudeau, et par les éléments qui déterminent la spécificité de la « situation de communication ») (Galatanu, 1996, 104).

disciplinaire (ou des champs disciplinaires dans notre cas) mais par une "logique didactique" » (Galatanu, 1996, 105). Les formes ou savoirs résultant de cette opération sont dits « curriculaires »[458].

Le passage réflexif par cette forme intermédiaire de savoir didactisé a permis d'explorer de façon approfondie la richesse didactique potentielle du savoir sur les phénomènes de stéréotypie traité, sans trop vite, trop fortement et de façon irrémédiable le contraindre aux habitudes, au déjà-là de la classe. De plus, intérioriser le savoir enseignable fut une étape-clé pour tenter ensuite des pratiques potentiellement innovantes mais aussi pour les analyser. Dans le T1 du protocole, il fut ainsi question des stéréotypes mais aussi des clichés, des proverbes et expressions figées, des jeux possibles sur les définitions de mots à partir des éléments prototypiques, des règles génériques en littérature. Divers traitements ont été évoqués : l'adhésion, la critique, voire la dénonciation, le détournement ou le jeu. La question des valeurs liées aux traitements de ces objets a également été discutée (invention, originalité, ouverture à autrui, socialisation…). Si au final seul le stéréotype a été travaillé dans les deux classes et principalement sur l'axe participation-distanciation en passant par sa dénonciation parfois, c'est avec cette arrière-fond qui a notamment resurgi lors de l'analyse a posteriori du travail effectué. Ainsi, dans l'échange suivant, l'on voit deux des enseignants collaborateurs non expérimentateurs souligner dans le travail fait la valeur d'ouverture, de différenciation non relevée par l'enseignant expérimentateur :

> FRAN : oui parce que si on se met du point de vue pédagogique c'qui est / voilà ce qui est intéressant même si tu le prends pour j'sais pas quoi / le stéréotype on l'a pris quand même / comme un / finalement un moyen / un outil à un certain moment de construire des savoirs ou de permettre #
> NADI : de diversifier ouais
> FRAN : donc c'qui est intéressant c'est / on part sur un point de vue différent / et donc qu'est-ce qui se passe / selon le point de vue / de ce point de vue seulement (rires)
> NADI : et malgré tout sur le plan idéologique / vérifier que / repérer que ceci est un stéréotype / et que on peut s'en détacher / c'est aussi une forme de détachement / même si c'est pour retourner vers du stéréotype
> THIE : oui oui oui
> FRAN : on prend distance

[458] Ces savoirs dits *curriculaires* supposent « […] des opérations d'organisation d'une progression et d'articulation des étapes de cette progression » (Galatanu, 1996, 105). Ce sont ces savoirs *curriculaires* qui seront ensuite reformulés énonciativement en cours préparé en fonction d'un public réel visé.

> NADI : on conscientise au moins qu'y a une existence de stéréotype (annexes, 40-41)

De même, un des enseignants expérimentateurs, TL, évalue son travail en pointant des dimensions dégagées comme enseignables en T1 mais au final non travaillées dans la classe :

> THIE : pour réécrire / pour écrire autre chose / et dans l'idée / parce que c'était ça quand même qui était intéressant / pour après dans la réécriture / c'était de se dire bon bah finalement ces stéréotypes / est-ce que j'en ai joué ? alors quand je les ai relus et quand je les ai évalués là sur la fin / bah aucun n'en a joué / en fait ils sont passés d'un monde de stéréotypes à un autre groupe de stéréotypes / mais aucun n'a cassé les stéréotypes / aucun / aucun n'a construit quelque chose qui pourrait être à l'opposé
> CHER : non / mais j'crois qu'c'était pas ton objectif ↑
> THIE : beh / non c'était pas l'objectif / ‘fin c'était pas l'objectif mais quelque part ça m'a déçu un peu / mais peut-être que / parce que je me suis dit finalement / on a cassé un stéréotype pour en construire d'autres / en plus je pense que / dans ce qu'ils ont répondu / et dans leur production / ils ont bien mesuré qu'ils passaient d'un stéréotype à l'autre / ils en étaient conscients / donc bon c'est peut-être pas #
> NADI : c'est déjà bien de: effectivement de #
> THIE : oui non ça c'est pas mal
> NADI : de mesurer qu'un stéréotype #
> THIE : oui mais aucun n'a joué avec ça / n'a dit oh bah tiens euh: et si je le cassais quoi ↑ et si je le cassais et si j'étais euh: / alors évidemment on ressortait du tsunami alors un gamin du Sri Lanka et si je continuais à dire que la mer c'est super ↑
> CHER : alors que j'suis un gamin du Sri Lanka
> THIE : alors que j'suis un gamin du Sri Lanka
> CHER : donc passer dans la dérision l'humour le #
> THIE : voilà / parce qu'au départ c'était euh: c'était c'que j'avais imaginé et puis finalement ben / pris dans l'élan / j'l'ai complètement laissé de côté ça m'a complètement échappé (annexes, 39-40)

Pour plus de justesse et de nuance, nous voudrions toutefois faire remarquer qu’il nous a semblé parfois délicat, voire trompeur, de distinguer, de cloisonner totalement ou d’envisager dans une succession chronologique stricte ces différentes étapes de didactisation du savoir. Car dans la réalité de notre projet, dans la mesure où les acteurs connaissaient et partageaient l’objectif final d’opérationnalisation, et qu’ils connaissaient leur public élèves, des va-et-vient étaient présents entre l’élaboration de savoirs enseignables et l’élaboration de formes déjà potentiellement adéquates pour leur public spécifique. Des préoccupations méthodologiques ou de contenus pour leur public se mélangeaient parfois à la réflexion autour des savoirs enseignables. D’un

point de vue plus analytique, nous pensons que ces va-et-vient traduisent la double fonction endossée par ces enseignants, à la fois professeurs des écoles et collaborateurs impliqués dans une recherche.

3.5 Conception du savoir savant et des pratiques sociales de référence, et conséquences au niveau de nos choix méthodologiques

3.5.1 Égalité intrinsèque et pertinence contextualisée des savoirs et des pratiques

La conception qui sous-tend notre démarche est qu'il n'y a pas intrinsèquement de savoirs ou de pratiques supérieurs à d'autres savoirs ou d'autres pratiques. Les savoirs comme les pratiques sont pertinents par rapport à leur(s) contexte(s), à leur(s) institution(s). Le savoir-faire ou le savoir expert d'un peintre sera apprécié dans le cadre de son activité professionnelle mais peu pertinent ou reconnu dans le cadre professionnel d'une personne ayant un tout autre métier. Il en va de même des savoirs d'un chercheur et des compétences d'un élève de primaire.

3.5.2 Conséquences sur le traitement didactique des savoirs et des pratiques

En didactique praxéologique, l'importance des « apprenables », tels que les nomme Halté (1995), implique le recours fréquent à des disciplines contributives (psychologie, sociologie…) et/ou à des référents de type pédagogique. Elle nécessite aussi une démarcation de la notion de *savoir* des seuls objets d'enseignement en incluant ou en associant véritablement les savoir-faire et donc les moyens, au risque, comme le précise très justement Halté (1995), d'un brouillage des frontières classiques avec la pédagogie.

Cette remarque est tout à fait essentielle[459] pour caractériser et valider notre travail qui, de ce point de vue, opère un déplacement du savoir au savoir-faire ou savoir-écrire (et non pas à l'objet d'enseignement) et du savoir au moyen ou outil d'enseignement-apprentissage. Fil rouge ou essentialisation de notre démarche

[459] Si essentiel que nous nous permettons de la mettre en évidence par un saut de ligne malgré la continuité de l'idée qui justifierait sans doute plutôt la continuité de l'écriture au sein du paragraphe précédent.

d'opérationnalisation, ce double déplacement trouve son fondement dans le contexte praxéologique et il sera au centre de nos observations dans la prochaine partie consacrée à l'analyse des données.

Un autre prolongement de ce principe d'égalité et de pertinence contextuelle, c'est qu'à l'école, comme dans les autres milieux, l'appréciation des savoirs ou des compétences attendues ne se fait pas (ou ne doit pas se faire) au détriment des savoirs quotidiens ou des compétences quotidiennes, qui ne sont pas appelés à disparaitre mais sont peu à peu spécifiés/limités au(x) contexte(s) approprié(s), dans une logique d'apprentissage de la pluralité. C'est bien le point de vue que nous soutenons au sujet des stéréotypes, qui le plus souvent ne sont pas à supprimer mais à spécifier à un contexte de pertinence. Notre travail avec les enseignants collaborateurs s'est inscrit dans cette même logique : la mise au point de pratiques de classe dans le cadre de la recherche ne s'est pas faite au prix d'une dévaluation de pratiques déjà en place.

Une autre retombée visible dans le travail avec les enseignants concerne les types d'informations échangées. Les pôles savant et pratique étant constitutifs de la didactique praxéologique, durant le temps de formation, il y a eu une appropriation en profondeur des phénomènes de stéréotypie, en tant que savoir savant ou en tant qu'objet de connaissance scientifique, et en tant qu'objet didactisé pour les pratiques de classe, par une prise de connaissance de travaux déjà réalisés sur le sujet.

Par ailleurs, dans le cadre de la scolarité obligatoire, il est important, selon nous, que les savoirs soient suffisamment variés et non pas resserrés autour des savoirs scientifiques, et ce, pour favoriser la polyvalence[460]. Au niveau de l'école primaire, l'acquisition de compétences de base, où se recoupent savoirs et pratiques, communes à tous les enfants ne devrait pas faire l'ombre d'un doute[461]. Ces compétences de base, dont celles en écriture, sont d'autant plus respectables qu'elles permettent l'accès aux savoirs de type académique.

[460] Même s'il parait tout à fait normal qu'au fur et à mesure de l'avancement dans la formation, les spécialisations se dessinent plus nettement.

[461] Les propos de « noosphériens » promouvant un épurement des Programmes scolaires du primaire, soit en faveur de plus de certains savoirs, par exemple en grammaire de phrase, soit en faveur d'une réduction globale de la base de connaissances commune à tous les enfants, existent bel et bien et s'opposent à notre vision d'une école la plus égalitaire possible.

3.5.3 Conséquence sur la considération de la recherche-action et des acteurs enseignants

Chez Chevallard, l'écart dans le traitement des savoirs et des pratiques dénote une différence de valeur qui influe sur l'appréciation des types de recherche et sur les choix ou modèles éducatifs positivement considérés.

La recherche-action comme un espace d'expression pour les passions et la naïveté ?

Le modèle classique de la transposition didactique véhicule une conception scientiste (conception de la science et de la société dont la part la plus élaborée viendrait de la science, du savant) et une conception applicationniste de l'éducation (qui se résume avant tout en une transmission de savoirs issus du savant et en une réduction du rôle des acteurs enseignants et élèves) auxquelles nous n'adhérons pas et qui donc ne guident pas nos choix de recherche. En découle notre évident désaccord avec Chevallard lorsqu'il considère la recherche-action comme rangée du côté de la prise de position manichéenne, du volontarisme, des caprices et de la naïveté, comme si en recherche-action les acteurs n'étaient pas capables d'autre chose que d'une attitude empiriste, naturaliste[462] et passionnelle :

> « [...] le système d'enseignement, tout pétri d'humaine volonté, pourrait se modeler à la forme de nos désirs, dont il ne serait qu'une projection, dans la matière inerte d'une institution. Il est, ajoutera-t-on même, ce qu'on le fait et, en fin de compte, on y trouve ce qu'on y a mis. […] Cette foi naïve s'explicite, depuis plus de vingt ans, en un credo singulier : celui de la "recherche-action". Sous ce curieux vocable se cache bien autre chose qu'un style particulier de recherche, qui voudrait se prévaloir d'une dialectique renouvelée entre *epistémè* et *technè.* Toute une épistémologie, ou plutôt toute une idéologie de la connaissance s'y avance masquée qui, cependant, chez les plus rigoureux de ses partisans, s'avoue pour ce qu'elle est : un spiritualisme humaniste, qui doute de la réalité même de ce que l'on prétend ici "étudier-transformer" et proclame, de manière cohérente avec son aveu antimatérialiste, l'avènement d'"un paradigme scientifique nouveau". Rien de moins ! Le monde – ou plutôt cette miniature : le système éducatif –, étant œuvre humaine, consciemment ordonnée à une fin reconnue, ne serait que le fruit de nos volontés et de nos caprices. De nos volontés, certes quelquefois égarées, de nos caprices souvent égoïstes, qu'il faudrait redresser. Et c'est précisément à cela que nous devrions travailler. Tout le mystère

[462] Selon Chevallard, l'inscription de la didactique des mathématiques dans le champ de la connaissance scientifique tient au traitement de son objet comme étant « connaissable » (au sens où l'activité scientifique prétend connaitre le monde) et « techno-culturel » (au sens où son façonnement s'inscrit dans l'histoire), alors que, pour la recherche-action, cet objet est « de l'ordre de la nature entièrement ». Avouons-le, nous ne partageons pas du tout cette lecture de la recherche-action, au point de nous demander si nous parlons du même type de recherche.

> de cette mécanique que nous aurions créée s'épuiserait dans une tension de volontés – bonnes et mauvaises – et se travaillerait par un jeu de forces réduit à un semblable manichéisme. » (1991, 13)

Nous ne détaillerons pas l'importance que nous attribuons, même en recherche, à l'affect et à l'émotion, incontournables pour Vygotski et largement dénigrés par Chevallard[463], ni – et c'est lié – sur ce que nous considérons comme une survalorisation de la science et de l'objectivité scientifique.

Ainsi, la déconsidération de la recherche-action compte, en ses fondements, une simplification de type applicationniste et scientiste du terrain qui, de fait, dans le modèle classique de Chevallard, ne nécessite pas une étude et une consultation approfondie. En effet, une catégorisation unifiante et réductrice des acteurs ne pose pas de problème dans le modèle classique de Chevallard puisque la part majeure de la transposition didactique n'est pas l'œuvre des enseignants mais est réalisée par la noosphère qui intervient dans le choix des contenus à enseigner et sur le formatage scolaire des contenus que l'enseignant va devoir appliquer, en veillant à la conformité apparente du savoir à enseigner et du savoir enseigné. Opposée au travail qualitatif que nous avons mené avec quelques acteurs enseignants (et élèves)[464], la vision de Chevallard, de cette manière, favorise non pas la singularité de chaque acteur mais la désignation d'un corps professionnel dans son ensemble, qualifié davantage à partir de présupposés éthiques qu'à partir de constats empiriques[465]. Bien qu'il soit intéressant et parfois nécessaire d'unifier pour étudier et théoriser le dispersé, il faut au moins signaler que tous les acteurs ne se fondent pas dans le moule naturaliste, empiriste et volontariste en recherche-action ni dans le moule applicationniste dans l'enseignement[466]. En cela nous rejoignons l'appel lancé par Lahire à relativiser

[463] La perspective de Chevallard s'oppose à celle de Vygotski, attachée à l'élaboration d'une théorie de la conscience, reliant la pensée, le langage et les émotions du sujet. Dans son écrit *Théorie des émotions* (1933/1998), Vygotski accorde un rôle central – et non négatif – à la médiation des émotions sur l'action mentale et l'activité, alors que pour Chevallard la médiation des émotions va à l'encontre de la rigueur scientifique.

[464] Nous développerons leur oubli ou non-traitement par Chevallard ci-après, dans le paragraphe *Prise en compte et considération des élèves*.

[465] Chevallard semble en convenir lui-même lorsqu'il appelle à une révolution de la didactique fondée sur l'observation des pratiques enseignantes effectives jusque-là non considérées. En toute logique, selon notre hypothèse, cette focalisation nouvelle, pour Chevallard, sur les pratiques enseignantes devrait s'accompagner de plus d'ouverture vis-à-vis de la recherche-action, au moins en ce qu'elle valorise l'observation et l'analyse des activités réelles du terrain.

[466] L'enseignant reçoit des contenus déjà didactiquement formatés qu'il lui faut juste appliquer en effectuant les dernières modifications.

l'unicité[467], l'intemporalité ou la transposabilité (!) – « car la réalité sociale incarnée est toujours moins lisse et moins simple que cela » (1998, 20) – et à porter attention à la diversité ou à la singularité du réel que notre démarche qualitative de recherche-action permet justement d'approcher[468].

Dans cette optique, nous pourrions expliquer le caractère caricatural et trompeur que nous attribuons aux propos de Chevallard par la différence d'échelle de nos points de vue : macro pour Chevallard et micro dans les cas particuliers du réel que nous sollicitons.

Vision divergente des enseignants et de l'action enseignante

Si l'on creuse davantage cette explication ainsi que l'écart entre nos valeurs, nos conceptions sociétales et éducatives et celles présentes dans l'œuvre de Chevallard, notre désaccord relatif à l'intérêt potentiel de la recherche-action se formule aussi par notre vision divergente, à savoir soit monolithique soit plurielle, des enseignants et de l'action enseignante, voire de l'homme et de l'action. L'enseignant est-il voué à l'engluement dans sa pratique ? L'enseignant, comme tout acteur, n'est-il pas capable de pluralité et de réflexivité significatives ?

Une quantité importante de travaux sur le « praticien réflexif » sur la réflexion comme compétence professionnelle de l'enseignant[469] ont mis en évidence leur

[467] Les thèses de l'unicité et de l'homogénéité de l'acteur n'ont rien d'une évidence pour Lahire, même si elles sont souvent postulées ou affirmées et qu'elles permettent notamment les enquêtes et les statistiques sur les groupes. Aussi n'hésite-t-il pas à parler de « […] l'illusion ordinaire de l'unicité et de l'invariabilité […]» (1998, 23). Pour autant, il n'invite pas à suivre la voie de l'extrême inverse : « On ne peut cependant s'empêcher de percevoir immédiatement le risque inverse qu'il y a de tomber dans une sorte d'empirisme radical qui ne saisirait plus qu'un poudroiement d'identités, de rôles, de comportements, d'actions et de réactions sans aucune sorte de lien entre eux. » (*ibid.,* 24-25)

[468] Selon Lahire, en faisant varier plus systématiquement les cas du possible, en allant parfois jusqu'aux cas limites, on évite la généralisation abusive présente dans bon nombre de théories (1998, 12). On notera que, outre la valeur de cette remarque par rapport à la recherche-action, l'observation de Lahire correspond exactement à ce qui a permis de nuancer le concept classique de transposition didactique. L'ouverture à d'autres disciplines, à d'autres niveaux ou filières d'enseignement a permis d'affiner et d'enrichir le concept de transposition didactique.

[469] Pour n'en citer que quelques uns : D. A. Schön (1994), *Le praticien réflexif*, Montréal, Les Éditions Logiques ; J.-L. Héraud, M. Prouchet (1999), *Penser pour apprendre. Regard critique sur l'éducation cognitive à l'école*, Paris, Hatier ; P. Perrenoud (1998a), *Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation ; P. Perrenoud (1998b), *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation ; J.-L. Dufays et F. Thyrion (2004), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain.

potentiel réflexif et son importance. De façon proche, Barbier (1996) pointe le recours fréquent aux tentatives de production de savoirs à partir des pratiques, pour les pratiques et le cas échéant avec les acteurs de ces pratiques.

> « Très concrètement, dit-il, la production de savoir directement liés à l'action autorise l'expérimentation de dispositifs et plus largement de milieux de recherche correspondant à des champs de pratiques, dont les caractéristiques et les règles de fonctionnement ici explorées sont très différentes des caractéristiques et des règles de fonctionnement des milieux de recherche traditionnels. » (1996, 7-8).

En cela, c'est tout le courant du savoir dégagé de l'action que Chevallard semble réfuter et avec lui la possibilité d'être un enseignant réflexif.

Quant à la pluralité de l'acteur, Lahire (1998), dont le titre de l'ouvrage cité, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, est plus qu'évocateur, conçoit les configurations humaines comme rarement homogènes[470]. Il y invite à reconnaitre en l'homme sa capacité de distinction et d'incorporation d'une multiplicité de répertoires de contextes sociaux pertinents :

> « Ce que chaque acteur acquiert progressivement et plus ou moins complètement, ce sont autant des habitudes que le sens de la pertinence contextuelle (relative) de leur mise en œuvre. Il apprend-comprend que ce qui se fait et se dit dans tel contexte ne se fait pas et ne se dit pas dans tel autre. Ce sens des situations est plus ou moins "correctement" incorporé […]. » (*ibid.*, 42)

C'est ainsi qu'en termes de stéréotypie, nous l'avons dit en début de thèse, un même sujet peut fort bien afficher dans une situation une adhésion à un stéréotype et dans une autre situation une distanciation par rapport à ce même stéréotype. De même, Lahire nous rappelle, face au concept de *champ* de Bourdieu qu' « […] une même personne physique peut appartenir à plusieurs champs en même temps (champ politique et champ scientifique ; champ philosophique, littéraire et théâtral…) » (*ibid.*, 39).

[470] Parmi les nombreux exemples fournis, en voici un au sein du milieu professionnel : « En prenant notre zoom ou notre microscope, nous pouvons aussi distinguer, à l'intérieur de ces espaces institutionnels et spatiaux séparés et relativement cloisonnés apparemment homogènes, des différences internes importantes dans les types d'interaction qui s'y jouent, les situations sociales qui s'y vivent (une discussion autour de la machine à café entre collègues n'est pas une réunion officielle, ni le temps du travail solitaire ou en groupe). » (*ibid.*, 41)

Sur le plan discursif et stylistique cette fois, Bakhtine (1984) conteste aussi à sa façon l'unicité du sujet, de ses discours et de ses actes, lorsqu'il développe son principe de polyphonie, d'hétérogénéité discursive ou de variation des « genres discursifs » liés aux situations. Plus récemment, différents auteurs nourrissent eux aussi la thèse de la pertinence et de l'hétérogénéité contextuelles : Bernié (2002), Jaubert et Rebière (2003) dans leur développement de la notion de « communauté discursive » puis, au niveau sociologique ou didactique, Bautier et Goigoux (2004), Jaubert et Rebière (2005) qui, chacun à leur façon, montrent ou prônent la secondarisation des pratiques scolaires.

Aussi, face à ce qui est présenté comme une capacité ou une caractéristique humaine, nous ne voyons pas au nom de quoi les enseignants échapperaient à cette possible inscription plurielle, dans notre cas à la fois dans le champ scolaire de l'enseignement et dans le champ scientifique.

Si cette seconde n'est pas habituelle ou carrément nouvelle pour les enseignants, elle peut, d'après nous, faire l'objet d'un renforcement ou d'un apprentissage de l'ordre de la formation professionnelle. Dans notre groupe, la moitié environ des enseignants maitres formateurs avaient déjà participé à une ou plusieurs actions de recherche, pour l'autre moitié l'expérience était nouvelle. Mais globalement, tous disent l'avoir vécue comme un temps de formation et de réflexion, comme une ouverture ou un enrichissement professionnel. Et, comme exposé précédemment, tout au long du processus, nous sommes restée garante de la démarche scientifique et qualitative mais chaque acteur, dans un contrat établi au départ, a joué un rôle dans le groupe-chercheur, sans du tout être cantonné à de l'application dans sa classe.

Que penser alors des propos d'Halté, lorsqu'il dit que « [l]'exercice ordinaire du métier n'est pas compatible avec un accès à des savoirs de première main, dans des publications de recherche par exemple » (1985/1992, 52-53), ou de ceux de Vanhulle, qui, à l'inverse, estime que « [d]ès lors que des enseignants participent à l'implantation de nouveaux dispositifs et pratiquent […] des démarches réflexives, ils peuvent […] se *mettre en recherche* mais aussi *faire de la recherche* » (2006, 174) ? L'enseignement (au niveau primaire entre autres) est, à nos yeux, un métier prenant où la nécessité de gérer le quotidien de la classe non seulement ne demande pas de

fréquenter les savoirs (scientifiques) de première main, mais surtout laisse peu de temps et de disponibilité pour une prise de recul réflexive, pour un investissement des écrits et des objets de recherche dont la transposition au bénéfice des actions scolaires[471] n'est majoritairement pas à l'ordre du jour. C'est à nos yeux un des motifs qui, en France du moins, limite le point de vue énoncé par Vanhulle[472].

Si, de surcroit, nous considérons, à l'instar de Lahire (1998) ou de Weiss (1996)[473], que les pratiques courantes sont davantage marquées par le cloisonnement socioprofessionnel, intellectuel et hiérarchique que par l'innovation ou la diversification, alors, *de facto*, l'implication d'enseignants dans des activités de recherche devient concrètement vraiment difficile à envisager.

Mise au jour de conditions de mise œuvre de la recherche-action

Par l'énonciation de restrictions fortes, on peut faire l'hypothèse que Halté puis Lahire, dont le propos n'est pas de condamner toute possibilité de recherche-action, mettent au jour des conditions essentielles au fonctionnement d'une recherche-action. Suivant leur propos et l'interprétation que nous avons donnée, un tel mode de recherche exigerait alors des enseignants impliqués :

1. une posture réflexive par rapport à leur pratique et à leur milieu professionnels ;

[471] On pourrait ajouter, en référence à Verret, que ces savoirs de première main n'ont pas subi les opérations de didactisation caractérisant la transposition didactique et qu'ils sont par conséquent, en comparaison avec les savoirs scolaires (à destination des enseignants, des élèves et parfois des parents), davantage syncrétisés, personnalisés, non programmés, non soumis au contrôle social des apprentissages et non soumis à la publicité.

[472] Et c'est un des motifs et pour lesquels les enseignants non maitres formateurs (et donc non déchargés) contactés ne se sont finalement pas engagés dans ce qui leur paraissait, à juste titre, être un projet à l'investissement fort volumineux, nous l'avons déjà signalé.

[473] Weiss (1996), mentionnant les travaux de plusieurs auteurs (Pastiaux-Thiriat, Ouzoulias, Voyaume, Duncan), avance les données suivantes : les enseignants lisent peu la littérature pédagogique, ils valorisent surtout les écrits offrant des suggestions facilitant l'exercice quotidien de l'enseignement, soit les outils et les techniques pédagogiques (les manuels et les livres du maitre) ainsi que les informations institutionnelles (les documents officiels). Ils apprécient particulièrement «[…] les informations et les expériences communiquées oralement, relayées par les proches qui partagent les mêmes expériences ». Ils apprécient le travail avec d'autres collègues pour échanger les expériences, s'adressent plus volontiers aux personnes de proximité qu'aux spécialistes vus comme des personnes extérieures, trop éloignées de leurs pratiques. Ils recherchent des solutions à court terme et dont la mise en œuvre est simple. Les chercheurs, à l'inverse, prônent l'approche de la complexité, visent l'explication et la compréhension à moyen ou long terme, privilégient la communication écrite (eux aussi avec des collègues chercheurs), lisent beaucoup d'ouvrages de réflexion.

2. des temps et des espaces de disponibilité qui se traduiraient par une mise à distance de la gestion et des préoccupations de la classe ;
3. un accès à des savoirs de première main et un investissement de ceux-ci dont la nécessité serait, en outre, éprouvée ;
4. une inscription dans un fonctionnement professionnel hétérogène – ou plutôt dans des fonctionnements professionnels en partie au moins singuliers –, ce qui correspondrait à une pratique de décloisonnement socioprofessionnel, intellectuel et hiérarchique (si la recherche engendre des modifications de statut hiérarchique) ;
5. une connaissance du fonctionnement, des particularités et des exigences du monde de la recherche et de la recherche spécifiquement engagée et une adaptation de la manière de penser-parler-agir à cette institution et à cette recherche ;
6. de solides « motivations » (affectives, intellectuelles, sociales…) pour s'engager dans un travail conséquent ;
7. le partage de valeurs professionnelles non applicationnistes ou scientistes.

D'autres conditions seraient certainement à ajouter ou à préciser[474] pour assurer, en didactique(s), la qualité de ce type de recherche impliquant des acteurs de terrain.

Pour porter un regard critique sur la démarche de recherche-action que nous avons menée et illustrer les propos précédents, observons-la par rapport à ces critères successifs.

La posture réflexive a été essentielle pour nous tout au long du processus : depuis le recrutement où ce critère d'exigence était annoncé, jusqu'à l'évaluation des séances réalisées dans les classes[475] et à la mise en place d'un module de formation continue. Le seul frein visible[476] à l'entrée dans une réflexion approfondie fut le manque de

[474] À nous à présent de nous méfier de la théorisation généralisante.

[475] Voir annexes, pages 21 à52.

[476] Peut-être y en a-t-il eu d'autres mais ils n'ont pas été explicités et nous n'avons pas cherché à les faire émerger.

disponibilité de certains maitres formateurs impliqués[477]. Durant l'opérationnalisation, TL a été par moment fort pris par ses diverses responsabilités : professeur des écoles, directeur d'école, formateur TICE à l'IUFM. Il a dû par la force des choses limiter son implication dans la recherche et son apport réflexif. On voit ainsi comment le second critère, qui relève des contraintes ordinaires à de nombreux projets de recherche, nécessite une prise en compte réaliste et une vigilance particulière dans la mesure où il contraint fortement l'ensemble des autres critères énoncés.

En ce qui concerne le choix des enseignants collaborateurs, il s'est basé non pas sur leur parcours ou leur bagage scientifique préalable, mais sur leur expérience et compétence professionnelles, c'est-à-dire à la fois sur l'engagement didactique dans la pratique et les savoirs scolaires et à la fois sur la compétence professionnelle réflexive. Aussi la polyvalence de ces acteurs – et penseurs – amenés à enseigner de nombreuses disciplines et voués de la sorte à raisonner autrement qu'en termes disciplinaires apparait-elle comme un atout (critère 4). C'est alors, en effet, leur compétence professionnelle qui est sollicitée, sans doute plus facilement, dans la mesure où on risque moins de retranchement derrière la barricade du savoir savant, qui sert parfois chez des enseignants de matière(s) disciplinaire(s) de marque d'appartenance revendiquée à leur groupe social et professionnel, à leur corps disciplinaire (les marques du groupe légitimant leurs membres comme décrit en sciences sociales). Par contre, si nous n'avons pas été confrontée à l'écueil du retranchement disciplinaire, nous nous sommes beaucoup plus méfiée du retranchement derrière les pratiques d'enseignement (autre face du critère 4, du type : « toi, théoricienne, tu exposes la théorie et nous on met en place dans les classes » en lien avec le septième critère) qui aurait empêché l'accès et l'adaptation au savant (critères 3 et 5). Nous avons évité ainsi l'écueil que relève Raisky (1996) d'une vision disciplinaire qui se met difficilement au service d'un apprentissage professionnel et l'écueil d'une vision « praticienne » qui se met difficilement au service d'une démarche et d'un apprentissage scientifique, et du coup, dans les deux cas de figure, au service d'une transposition et d'une opérationnalisation didactique.

[477] Fixer une date de réunion qui convienne à tous en toute fin d'année scolaire ne fut pas possible tant les obligations des uns et des autres étaient chargées. C'est pourquoi dans la retranscription de la séance d'évaluation, on remarquera l'absence partielle d'une enseignante (Viviane Triniac) et l'absence totale d'une autre (Nathalie Morales), toutes deux ayant pourtant suivi le projet avec assiduité.

On voit dans cette analyse que les points 3, 4 et 5 ne sont pas autonomes les uns des autres. En effet, le travail sur des textes scientifiques et sur des écrits didactiques de type articles publiés dans des revues de recherche a participé à la connaissance du monde et des exigences de la recherche didactique. Il a favorisé l'adaptation au fonctionnement professionnel de la recherche. Avec du recul, il aurait même été intéressant de renforcer l'interaction entre les savoirs de première main et les acteurs du scolaire et de la recherche menée pour mettre ces derniers davantage en situation de découverte, d'appropriation du savoir savant. Mais nous avons limité cette interaction, à nouveau pour une question de temps, car la lecture et l'appropriation de textes se sont avérées des tâches aussi complexes que chronophages.

Quant aux deux derniers aspects (critères 6 et 7), ils ont principalement relevé des conditions préalables à l'engagement dans le projet, comme d'ailleurs le souhait de nourrir la réflexion sur les pratiques (critère 1).

Au regard de ces remarques, l'ordre de ces exigences devrait être modifié pour permettre un ordre plus cohérent. Le critère de disponibilité temporelle, très contraignant et influent, passerait en première position, suivi du critère de motivation puis de pratique réflexive et de portées non applicationnistes et non scientistes. Viendraient ensuite, de façon groupée, l'inscription dans un fonctionnement professionnel hétérogène, l'accès aux savoirs de première main et la connaissance, ainsi que l'adaptation au monde de la recherche.

En outre, pour rendre ces critères opérationnels, il est indispensable de les préciser et de les ajuster contextuellement, en fonction des objectifs et des modalités de chaque recherche et en fonction du rôle défini avec les autres acteurs (le chercheur initiateur de la recherche et les élèves dans notre cas) soumis eux aussi à des exigences.

Limiter l'artificialité de la situation scolaire

Avant de passer à un autre aspect méthodologique, nous voudrions encore formuler une remarque à propos de la vision plurielle de l'acteur, de la recherche-action et de l'artificialité. Le plaidoyer de Lahire pour une vision plurielle des acteurs sociaux n'est pas sans conséquence sur la gestion de l'artificialité des actes didactiques dont parle Chevallard. Pour éviter l'artificialité, l'on peut certes éviter de mettre les élèves

en situation d'apprentissage de résidus d'univers savants inaccessibles, lointains voire absents, refusant toute transformation écologique des savoirs. L'on peut aussi, pour ce faire, intégrer davantage à la recherche, au modèle, le contexte scolaire envisagé et les acteurs dans leur diversité. La nécessité pour Chevallard de déclarer l'adéquation, pourtant fictionnelle, entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné engendre un déni des réalités de la classe, de leur variabilité. Face à la récurrence de l'hétérogénéité des classes et des apprenants, pourquoi ne pas déclarer, aux côtés du principe de fictionnalité et en tension avec celui-ci, un principe tout aussi important de réalité, soit d'adaptation, de différenciation selon le public et le contexte[478]. La question est, il est vrai, délicate car les Programmes Officiels doivent être respectés. Mais en même temps, pour permettre à un maximum d'élèves l'appropriation des savoirs et des compétences attendus, on ne peut se contenter d'une vision simple et idéale d'un apprenant transparent et conforme. On remarquera d'ailleurs que les textes officiels, au niveau primaire, ne gomment pas la question de l'hétérogénéité mais la confirment et proposent des pistes de différenciation[479].

Le fait de déléguer aux enseignants collaborateurs le choix des phénomènes de stéréotypie testés ainsi que la construction et la réalisation des séquences, comme nous l'avons déjà expliqué, répond à notre objectif d'une recherche écologique, située au plus près des besoins et des réalités du terrain. Sans doute artificiel et certainement naïf aux yeux de Chevallard, notre schéma de recherche a voulu éviter l'écueil de l'artificialité des recherches scientifiques applicationnistes, en cédant une place importante aux acteurs de terrain, en leur laissant l'initiative. Quand, de surcroit, les enseignants collaborateurs sont sensibles à la question de l'hétérogénéité et ont recours au stéréotype et à son traitement pour la gérer (ce fut le cas dans les deux classes, nous le développerons dans la troisième partie), c'est non seulement le type de recherche, le scénario mais aussi l'acteur et l'outil qui, de façon conjointe, concourent à limiter cette artificialité de la situation scolaire.

[478] Perrenoud (1999) place, parmi les « dix nouvelles compétences pour enseigner », la capacité à concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation afin de permettre la gestion de l'hétérogénéité présente au sein du groupe-classe.

[479] C'est le cas par exemple dans le document relatif au Socle Commun de compétences (2007). Pour faire face au décrochage scolaire et à « l'infinie diversité des besoins » des élèves (2007, 9), il y est entre autres préconisé un soutien individualisé (« programme personnalisé de réussite » (*op. cit.*, 16).

Face aux dérives applicationnistes, le passage et l'analyse des savoirs savants par les pratiques scolaires participent selon nous de l'établissement du statut même de savoir ou discipline de référence, tributaire des contextes scolaires considérés. Cette conception justifie notre démarche d'opérationnalisation par la recherche-action. On voit ainsi comment l'étude de la dynamique transpositionnelle de Chevallard (où le savoir enseigné est placé en bout de parcours) nous aide à formuler un postulat de notre dynamique de recherche : les recherches scientifiques, les savoirs savants, tout comme les pratiques scolaires et les savoirs scolaires (à enseigner, enseignés, préparés, appris), peuvent profiter au développement de références pour l'enseignement-apprentissage. L'examen rapproché et bi-directionnel de ces deux pôles participe de leur validité didactique.

3.5.4 Proximité des pratiques (sociales) et des savoirs savants (de référence)

Le pôle des recherches ou des savoirs scientifiques et celui des pratiques ou des savoirs scolaires qui intéressent la didactique renvoient, selon des écrits ultérieurs à l'ouvrage de Chevallard de 1985, aux pratiques sociales de référence (pratiques de chercheurs, pratiques de lecteurs, pratiques de scripteurs…) très prégnantes, nous l'avons vu, dans la didactique du français à l'école primaire. Aussi avancerions-nous que, si les pratiques sociales sont contenues et intériorisées dans les savoirs, selon les contextes, elles transparaissent comme référence et comme objet de manière plus ou moins accrue.

Dans notre travail, ces pratiques sociales sont loin d'être absentes puisqu'elles sont centrales à la fois dans les compétences d'écriture considérées, dans le travail avec les enseignants et dans l'objet «savoirs sur les phénomènes de stéréotypie ». Pour illustrer ce dernier aspect, nous pouvons rappeler, en linguistique par exemple, les travaux de Putnam sur la définition des mots par la partie stéréotypée de leur signification[480]. S'opposant à l'approche componentielle et analytique, Putnam propose une description du sens en usage[481], fondée sur une reconnaissance de

[480] Les travaux de Putnam comme ceux de Kleiber auxquels nous faisons référence ci-après ont été présentés en début de thèse dans la partie consacrée aux phénomènes de stéréotypie.

[481] Usage certes relativement conventionnel et homogène comme certains le lui ont reproché, mais usage tout de même.

stéréotypes dans une société donnée. Cette association à un mot d'une idée ou représentation simplifiante mais répandue et normée socialement et culturellement permet le bon fonctionnement de la communication courante. De même, dans la notion de *prototype* développée par Kleiber, on trouve considérée une pratique, communément partagée, d'association du meilleur exemplaire à sa catégorie. On peut donc penser que notre objet, notre champ didactique et notre démarche, plutôt que de creuser l'écart entre les savoirs savants de référence et les pratiques sociales de référence, montrent leur proximité ou leur complémentarité.

Ce positionnement se décline dans notre travail en différents points. Nous voudrions en épingler certains.

3.5.5 Double validation de notre objet

Tout d'abord, comme nous l'avons déjà dit, nous avons choisi de valider doublement notre objet en le soumettant au test des pratiques effectives des enseignants et des élèves et en convoquant des savoirs savants issus de disciplines estimées (a priori et précédemment par nos pairs) de référence pour la didactique du français. Entre ces deux pôles, nous tenterons d'établir des ponts en fin de travail. De cette façon, le champ didactique constituera ce que Bronckart et Plazaola Giger nomment « […] un lieu de validation externe de propositions théoriques émanant des sciences sociales et humaines » (1998, 56). Plus qu'une double référence, il s'agit d'un croisement des savoirs et des pratiques dans l'optique d'une validation intrinsèque réciproque.

3.5.6 Action et interaction vs application

Ce croisement, ensuite, est, de toute évidence, peu compatible avec le modèle applicationniste et linéaire présent chez Chevallard. L'applicationnisme dont nous prenons distance se caractérise par « […] la sous-estimation des effets des variables liées à l'appropriation et à l'intervention didactiques ». La logique applicationniste « se satisfait […] d'une vision simple de l'apprenant comme sujet cognitif et considère l'enseignant essentiellement comme un transmetteur de savoirs construits » (Halté, 1992, 49). Certes, Chevallard a eu le grand mérite de montrer la spécificité du savoir didactique transposé et la complexité du processus transpositionnel qui

s'insinue dans toute pratique d'enseignement. En cela, par l'épaisseur qu'il donne au système éducatif et par la mise à jour de l'opacité de l'opération de transformation des savoirs, ses travaux limitent la logique applicationniste. Néanmoins, ses préoccupations portent bien plus sur la construction des savoirs scolaires que sur leur enseignement et sur leur appropriation par l'élève, qui sont tous deux considérés dans une perspective applicationniste.

Le modèle applicationniste a déjà fait l'objet de nombreuses critiques. Voici ce qu'en pensent Bronckart et Plazaola Giger :

> « Le champ éducatif a vu s'abattre sur lui une succession quasi ininterrompue de démarches applicationnistes […]. Démarches éphémères, toutes plus ou moins rapidement contestées et abandonnées, dans l'attente d'une future nouvelle « révélation scientifique ». Démarches inefficientes donc. D'abord parce qu'au-delà d'avancées techniques ou idéologiques indiscutables, elles transfèrent au champ éducatif les limites et les apories des courants scientifiques dont elles s'inspirent : […] limitation de l'espace de validité des grammaires modernes à quelques structures syntaxiques de base des langues accusatives, etc. […]. Ensuite parce qu'elles ne concernent que des aspects partiels ou limités des multiples phénomènes attestables dans les systèmes didactiques, aspects qu'elles contribuent, ce faisant, à surévaluer artificiellement. » (1998, 43)

Nos choix de recherche sont guidés par une approche socioconstructiviste de l'enseignement-apprentissage, par un modèle interactif et par une conception de la didactique du français en tant que champ ou discipline d'action et de recherche où les professeurs sont des acteurs du travail (et non des « servants »), où les savoirs sont divers (d'ordre pratique, scientifique et technologique, selon Raisky, 1996). On peut dire qu'il y a interaction entre les pôles, entre les savoirs scolaires (c'est-à-dire les savoirs à enseigner, enseignables, préparés, enseignés et appris), et les savoirs savants; et qu'il y a, entre les partenaires de ces pôles, rencontres ou conflits fondateurs de la transformation et de l'adéquation des savoirs à leurs contextes d'emploi. Notre dispositif de formation, professionnelle, faut-il le rappeler, et d'expérimentation cherchait bien à mettre en place cette rencontre qui dénote une conception des savoirs en acte.

Et, qui dit savoirs en acte, dit large place accordée aux différents acteurs dont les compétences et l'expertise sont indispensables pour garantir une recherche qualitative et limiter la prise de risque du chercheur.

3.5.7 Prise en compte et considération des élèves

Dans le pôle des acteurs, notre attention se porte aussi sur les élèves et sur leur apprentissage, qui, dans les écrits de Chevallard, même plus récents, restent assurément le parent pauvre. En accord avec Perrin-Glorian, nous rappelons que l'objet de la didactique est d'étudier les phénomènes d'enseignement mais que l'objectif est avant tout d'améliorer l'apprentissage des élèves et de développer leurs connaissances. En didactique, « le désir de connaissances des phénomènes est motivé par un désir d'action : on veut connaitre pour savoir comment agir » (1996, 35)[482].

Dans le modèle transpositif, les élèves restent à envisager de manière plus réaliste. Tous les enfants ne se trouvent pas en situation de « prodige » ou de « miracle scolaire ». À vrai dire, l'apparition soudaine du champ lexical de la magie et du mystère auquel a recours Chevallard quand il évoque le savoir transposé appris et parfois enseigné (« tenir du prodige », « miracle singulier », « garder ses mystères », « les miracles de l'apprentissage »…) nous laisse perplexe : pourquoi un tel flou, pourquoi un arrêt du questionnement ? Ailleurs, il désigne le savoir de l'élève par les mots « savoir à savoir », « savoir à apprendre » (1991, 76). Ses mots évoquant la tâche de l'élève en lien avec le savoir enseigné mettent bien en évidence la limite de la transposition telle qu'il l'a étudié.

Bien que nous ne nous retrouvions pas entièrement dans les termes de *transmission des connaissances*, de *vulgarisation*, de *structures d'accueil* ou encore d'*assimilation* (termes fréquents dans les années 80-90 et dans le courant cognitiviste), nous partageons amplement le point de vue de Giordan et de de Vecchi pour qui il est primordial en didactique (des sciences) de se pencher sur l'apprenant et sur ses conceptions car, faut-il le redire, « [u]n apprenant n'est nullement un sac vide que l'on peut "remplir de connaissances", et encore moins un objet de cire conservant en mémoire les empreintes qu'on y a moulées » (Giordan et de Vecchi, 1987/1994, 66). Aussi « [p]our l'enseignement des supports de la transmission des connaissances (enseignement, vulgarisation), si l'on veut atteindre un minimum d'efficacité, le premier travail doit nécessairement consister à connaitre ces structures d'accueil,

[482] M.-J. Perrin-Glorian in Cl. Blanchard-Laville, avec, Y. Chevallard, M.-L. Schubauer-Leoni (dir.) (1996), *Regards croisés sur le didactique. Un colloque épistolaire*, La Pensée Sauvage.

c'est-à-dire les conceptions des apprenants, telles qu'elles émergent dans les situations éducatives et non telles qu'on a prétendu les édifier » (*ibid*., 67).

Même si nous n'irions pas jusqu'à dire que « [c]e qui fait la formation, c'est moins l'acte d'enseigner que celui d'apprendre » (*ibid.* : 206), nous savons combien les conceptions et les représentations[483] des élèves peuvent relever de la stéréotypie. Il en sera amplement question dans l'analyse des données. En effet, lors du travail de l'écriture et des phénomènes de stéréotypie, les deux enseignants expérimentateurs ont tous deux choisi de porter leurs observations et d'agir, au moins dans les séquences réalisées en littérature, sur les stéréotypes potentiellement contenus dans les représentations initiales intervenant dans l'écriture chez leurs élèves. On peut donc déjà dire que les rapports entre ces « représentations initiales » ou ces « substrats préexistants » et la stéréotypie, dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture, ont été une des préoccupations importantes des enseignants collaborateurs dans le cadre de l'expérimentation.

Par ailleurs, au niveau du dispositif méthodologique dans le cadre de notre opérationnalisation, comme nous l'avons déjà signalé, nous voulions prendre en compte et observer les élèves dans leur possible hétérogénéité et spécificité, ce qui a nécessité des prises de données diversifiées : profil des classes et des élèves considérés, savoir initial et savoir final appris relevés et questionnés, savoir préparé et savoir enseigné interrogés sous l'angle de leur adaptation au public des élèves. Nous sommes néanmoins consciente que le fait d'avoir pris la séquence didactique comme unité d'observation en classe (même étoffée de données plus larges fournies par les enseignants et par les élèves, via les réponses aux questionnaires, l'interview de certains élèves, l'établissement par les enseignants du profil de leur classe et de leurs élèves) ne permet pas de saisir le développement des élèves dans toute son amplitude, car, de toute évidence, le rythme des élèves n'est pas forcément symétrique et calqué sur celui de la séquence. Le saisir aurait demandé un relevé beaucoup plus long dans

[483] Nous avons précédemment favorisé le terme de *représentation* à la suite, en didactique du français, de Barré-De Miniac, Garcia-Debanc et d'autres. Gordian et de Vecchi préfèrent pour leur part celui de *conception* ou de *construct* pour « […] mettre en évidence, disent-ils, le fait que les conceptions entrent dans un processus de structuration cognitive » (*ibid.*, 206). Dans les deux cas, ce mode de considération des apprenants s'oppose au modèle transmissif et distributif des savoirs où le professeur occupe la première voire l'unique place.

le temps. Comme le signalait JF (annexes, 35), au terme de l'expérimentation dans sa classe, si celle-ci était à refaire, il l'étalerait davantage, peut-être même sur toute une année scolaire, car, selon lui, certains enfants auraient eu besoin de plus de temps pour s'approprier les objectifs fixés. Cette orientation de recherche serait sans nul doute intéressante.

Pour clore ce point sur la place accordée aux élèves, celle-ci a été accrue par la collaboration avec des enseignants professeurs des écoles pour qui il n'est pas concevable de transposer un savoir, de tenter sa mise en œuvre dans la classe, sans garder à l'esprit le destinataire élève, sans s'ajuster à son profil et à ses besoins. Engager une recherche collaborative avec des acteurs n'évoluant pas dans la sphère savante favorise l'élargissement du questionnement aux sphères de pratiques et d'expérience de ces collaborateurs, sphères dont le chercheur universitaire est parfois éloigné.

4. Clôture du chapitre et réflexion sur la notion de *savoir*

Convoquer la notion de *transposition didactique* telle qu'elle a été modélisée et affinée par Chevallard, puis commentée et développée par d'autres didacticiens, nous a permis, non seulement d'expliciter notre positionnement didactique, épistémologique et idéologique, mais aussi d'affirmer l'inscription de notre travail dans le courant de l'écologie didactique des savoirs et dans la valorisation des processus de transposition didactique. Bien que notre démarche et notre analyse s'éloignent en certains aspects du point de vue de Chevallard et d'autres didacticiens, c'est dans la lignée de leurs interrogations et de leur recherche que nous plaçons nos investigations, qui relèvent en bonne partie d'un processus de transposition didactique.

Choisissant d'inscrire le processus transpositionnel dans une démarche plus globale d'opérationnalisation socioconstructiviste en partie pour et par le terrain scolaire, notre travail ne pouvait faire l'impasse sur un travail « transpositif » important, interne au temps et au champ scolaire, décortiquant bien plus que ne le propose

Chevallard, même dans des écrits plus récents, le savoir enseigné en savoir enseignable, préparé, enseigné et appris. Cette amplification repose sur une réelle prise en compte et sur une réelle valorisation du terrain, de tous ses acteurs ainsi que du savoir par l'action.

En ce sens, nous élargirions volontiers la définition classique de la transposition didactique pour y intégrer la dimension praxéologique centrale dans notre approche du processus d'opérationnalisation didactique. La transposition didactique entendue comme le passage du savoir vu comme un outil à mettre en usage au savoir vu comme quelque chose à enseigner et à apprendre, comme le propose Conne (1992), va dans ce sens.

Dans le cadre de notre recherche, notre travail « transpositif » d'opérationnalisation a consisté en un double déplacement et en une double transformation des savoirs savants initiaux : déplacement/transformation vers le savoir-écrire et déplacement/transformation vers l'outil ou le moyen d'enseignement-apprentissage, tous deux justifiés par l'approche praxéologique de la didactique (du français) que suggère Halté et qui comprend une reconfiguration de la notion de *savoir* :

> « Après tout, ne serait-ce pas, en fin de compte, cette révision de la définition de base de la didactique qu'il conviendrait d'opérer en précisant davantage la notion de *savoir*[484], en la démarquant notamment des seuls objets d'enseignement prévus par les chartes officielles, en incluant véritablement les savoir-faire ? C'est ce que prétend faire en réalité la didactique praxéologique, au risque, assumé, du brouillage des frontières. » (1995, 78)

Ainsi, à la légitimité des objets d'enseignement, nous avons ajouté celle des savoir-faire et des moyens. Et à la légitimité que le savoir savant procure au savoir enseigné, nous avons progressivement ajouté celle qui dépend des pratiques sociales (dont l'importance en didactique du français nous a poussée à clarifier le lien avec les savoirs ainsi que leur positionnement et leur relation au sein de la société et de l'école), puis du savoir (de l') expert. Ce dernier s'est avéré, lui aussi, difficilement contournable en didactique du français au primaire, vu l'incarnation qu'il représente des pratiques sociales visées et peu à peu intériorisées par l'apprentissage de savoirs sur ces pratiques.

[484] En italiques dans le texte.

Ce savoir personnalisé de l'expert, nous le trouvons également pointé par Barbier (1996/1998), qui propose une lecture épistémologique éclairante du terme extrêmement polysémique de *savoir*. C'est par une réflexion sur cette notion clé que nous voudrions conclure notre cheminement avec Chevallard et les auteurs qui ont nourri le concept de *transposition didactique.*

Reprenons tout d'abord notre développement antérieur sur l'articulation des savoirs et des pratiques. Au-delà de la question des savoirs scolaires, nous avons explicité le fait que toute pratique, mentionnée en tant qu'activité humaine, crée du savoir – le savoir par l'action/la pratique – et repose sur du savoir – l'action/la pratique par le savoir. Nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle, en fonction de l'institution produisant et/ou véhiculant ce « savoir pratique » ou cette « pratique sur », l'une ou l'autre de ces formes serait plus visible, plus affirmée (« savoir pratique » pour l'enseignement du français à l'école primaire et « pratique sur » dans le cas des mathématiques étudiées par Chevallard).

Néanmoins, dans tous les cas de figure, il résulte de cette conception que le terme « savoir » englobe la pratique, qui est perçue soit comme son résultat soit comme son initiatrice. En ce sens, « savoir » désigne autant ce qui est étiqueté comme savoir déclaratif, savoir pur, objet de savoir, que le savoir-faire, la compétence, le savoir procédural, voire le savoir-être. De même, les « pratiques » n'excluent pas les savoirs mais elles les comprennent.

L'éclairage sur la notion de *savoir* que propose pour sa part Barbier (1996/1998), éclairage du reste compatible avec le point de vue émis ci-dessus, porte sur la distinction entre les savoirs énoncés objectivés et les savoirs en tant que « composantes identitaires indissociables d'un agent individuel ou collectif » (*ibid.*, 10). Les premiers renvoient à des énoncés propositionnels faisant l'objet d'une valorisation sociale, se situant dans le registre de la vérité ou de l'efficacité, sanctionnés par une activité de transmission-communication où leur existence est distincte de ceux qui les énoncent ou se les approprient. Les seconds ont des référents constitués de composantes identitaires dans la mesure où leur présence est supposée, « […] inférée à partir de comportements, d'une pratique, d'une action ou d'un ensemble d'actions » (*ibid.*, 9). C'est la sphère sémantique des « capacités », des

« connaissances », des « compétences », des « aptitudes », des « attitudes », des « professionnalités » (*ibid.*, 9).

Deux formes de savoir donc, l'une où domine le pôle des actions, des pratiques et, pourrions-nous dire dans la lignée de Johsua, des experts, l'autre où domine le pôle du savoir objectivé.

Cette distinction s'avère à plus d'un titre éclairante et perspicace pour l'analyse de notre travail. Les recherches théoriques envisagées avec les professeurs collaborateurs sont distinctement du premier ordre : des énoncés objectivés, propositionnels sont « transmis ». Par contre, l'objectif de ce temps de formation consistait précisément à passer d'énoncés objectivés à des savoirs détenus, bientôt avérés par l'action enseignante, manifestés dans des compétences. L'opérationnalisation exigeait cette transformation et ne pouvait se contenter d'un maintien dans l'objectivé. Et le même schéma est attendu en classe : le professeur, d'investi, passe au rôle de « transmetteur » d'un savoir externe, transformé par le processus transpositionnel, énoncé en vue d'une appropriation identitaire par le collectif classe et par l'individu élève, qui pourrait tout aussi bien le traiter comme un savoir ou un énoncé scolaire externe, non impliquant. Mais dans ce cas là, y a-t-il développement du sujet ? Ne se cantonne-t-on pas au développement de l'élève ? De même pour l'enseignant, n'est-ce pas un enrichissement de son identité plurielle par plus de connaissances qui permet ensuite une « transmission d'énoncés » interrogée ?

Ce questionnement au sujet des conditions de mise en place de ces savoirs (ce qui n'est pas le propos de Barbier mais qui concerne bien la didactique) renvoie à notre interrogation antérieure sur la légitimité de l'école à fonctionner en autarcie par rapport aux savoirs enseignés. En accord avec Chevallard, nous pensons que le savoir enseigné ne saurait s'autoriser de lui-même car l'école n'est justement pas une institution close, autarcique, mais un produit et un outil social qui a pour mission de permettre l'appropriation par les élèves et via les enseignants de savoirs (au sens précisé ci-avant)[485]. Et ces savoirs sont eux-mêmes, comme le rappelle Chevallard dans sa critique de la recherche-action, objets construits socialement et

[485] Ainsi, la notion de *genre scolaire*, dont il sera question dans l'analyse des données, ne renverra pas à des formes et à des pratiques scolaires isolées.

historiquement et outil d'insertion et de développement : savoir scolaire construit dans le domaine savant de la discipline mathématique en évolution, mais aussi outil d'insertion dans la communauté courante/quotidienne et scolaire, dans la communauté des mathématiciens, dans la communauté des informaticiens, etc. et outil de développement du sujet et de ses compétences ainsi que de la ou des communautés où ce savoir est utilisé.

Pour toutes ces raisons et au risque de manquer sa mission d'intégration et de développement sociétal, nous pensons que, contrairement peut-être à d'autres institutions, l'école ne peut se contenter de générer ses propres savoirs.

Conclusion

Les mots-clés de notre thèse sont : phénomènes de stéréotypie, écriture, didactique, outillage et opérationnalisation. Nos premières parties ont délimité les domaines dans lesquels notre perspective d'étude des phénomènes de stéréotypie pour la didactique de l'écriture prend place : la recherche en didactique, les savoirs issus des sciences humaines sur la stéréotypie et les phénomènes de stéréotypie qui lui donnent forme, les fonctions actuelles de l'écriture, sa situation scolaire, les connaissances scientifiques disponibles sur le fonctionnement de l'écriture, sur le processus scriptural, sur le sujet scripteur et également sur le sujet apprenant. Dans ce tracé de notre « cartographie » épistémologique, il restait à exposer notre projet d'expérimentation, en l'occurrence notre choix d'un processus d'opérationnalisation, ses objectifs, son sens, sa scientificité, sa forme protocolaire méthodologique, ses acteurs, ses lieux, sa place dans le champ méthodologique empirique actuel, etc.

Comme nous n'avons pas opté pour une démarche préconstruite, mais pour une reconstruction sur la base de nos objectifs exploratoires, de notre objet d'étude, du terrain scolaire et en IUFM, et des acteurs impliqués, nous nous sommes attachée, dans cette deuxième partie, à exposer et à analyser cette reconstruction, avec un souci de transparence, gage, nous l'espérons, de qualité scientifique. En résumé, cette reconstruction s'est faite de la transposition vers l'opérationnalisation, de l'opérationnalisation vers la recherche-action, vaste catégorie, qui a elle-même été redéfinie selon des axes précisant ce type de recherche orientée vers la praxis. La reconstruction s'est encore faite des enjeux écologiques et praxéologiques directes à une dimension écologique et praxéologique en recherche, de la recherche déclarée innovante par considération de l'objectif poursuivi à une possible innovation évaluable par l'analyse des données recueillies, de l'inscription évidente parmi les recherches qualitatives à une réflexion sur la qualité de notre recherche.

On remarquera au passage que, tout au long de cette partie, nous avons développé davantage une *analyse a posteriori* de nos choix qu'un exposé de leurs *fondements a priori*, étant donné

que nous n'avions pas connaissance de tous les travaux que nous avons cités avant d'opter pour ce protocole[486]. Au terme de cette analyse, nous voudrions mettre en exergue trois points.

1. Il n'aura pas échappé au lecteur que la critique de la transposition didactique menée en vue de préciser le processus d'opérationnalisation recoupe des choix méthodologiques décrits dans le cadre de la recherche-action et de l'innovation. Il y a ainsi cohérence entre la démarche méthodologique retenue et l'objectif d'opérationnalisation, cohérence qui n'aurait pas été possible si nous avions privilégié un objectif de transposition didactique au sens classique qu'en donne Chevallard. Cette cohérence nous semble importante pour valider la pertinence méthodologique du travail.

2. L'objectif d'opérationnalisation de savoirs sur la stéréotypie en classe de CM2 prend lui-même place dans un objectif plus vaste d'outillage de la didactique de l'écriture et de ses acteurs. Selon cette formulation, on pourrait a priori penser que *opérationnalisation* et *outillage* se renforcent, dans une perspective d'ingénierie didactique instrumentalisant les savoirs sur la stéréotypie et les acteurs. Il n'en est rien et notre troisième partie se devra de le démontrer. Opérationnaliser pour outiller, ce n'est pas penser en termes d'élaboration et d'application d'un instrument par des enseignants au service de la recherche ou récoltant les fruits de celle-ci. C'est penser et organiser la rencontre d'acteurs, de leur terrain, de leurs pratiques, de leurs besoins, de leurs valeurs… avec un objet – des savoirs sur la stéréotypie –, son milieu, ses acteurs…, en présupposant d'une part que l'action réciproque de l'un sur l'autre va opérer des transformations et d'autre part que la rencontre peut être utile à l'un et à l'autre pour les buts que chacun poursuit ou alimente, en l'occurrence développer le savoir didactique, enrichir les pratiques d'enseignement de l'écriture, développer le savoir-écrire des élèves. Ces présupposés devront bien sûr être validés ou invalidés par l'analyse des données.

3. Pour finir, si la chercheuse que nous sommes adopte comme empan d'observation non pas l'opérationnalisation mais l'ensemble de notre recherche doctorale, il ressort que le temps d'opérationnalisation est celui où les dimensions praxéologique et écologique sont de loin les plus fortes. En effet, alors que, pour le reste de la recherche, nous nous adressons d'abord aux membres de notre communauté scientifique, durant l'opérationnalisation, nos premiers interlocuteurs sont les enseignants eux-mêmes, mis en situation de devoir faire classe avec

[486] Nous nous étions surtout documentée sur les types et les méthodes de recherche, sur leurs caractéristiques, les objectifs qu'elles soutenaient le plus régulièrement, sur les techniques de relevé des données, etc.

leurs savoirs sur la stéréotypie. Comme TL le disait dans le bilan de l'expérimentation, « mais la différence par rapport à vous, c'est que nous on avait les gamins en face » (annexes, 50). On est en prise directe avec le milieu, ses contraintes, avec l'enjeu praxéologique. On comprend pourquoi, dans cette partie, il a beaucoup été question de collaboration, d'implication, de savoir-faire, d'écologie ou de prise en compte du terrain, des élèves. Dès que l'on replace ce temps et cette démarche dans l'ensemble de la thèse, on se situe davantage dans un enjeu praxéologique indirect, où le besoin de pertinence sociale et professionnelle immédiate pour les enseignants collaborateurs va être interrogé par un besoin de pertinence scientifique et mis en dialogue avec celle-ci. On s'inscrit ainsi dans un enjeu praxéologique constant, à densité variable, et qui prend forme dans le fait que le savoir et l'analyse du savoir génère de l'action et que l'action et son analyse génèrent du savoir.

Place dès lors à notre troisième et dernière partie, qui sera consacrée à l'analyse de l'action des enseignants et des élèves.

TROISIÈME PARTIE :

ANALYSE DIDACTIQUE

DES DONNÉES

Introduction

La troisième et dernière partie de notre recherche est consacrée à l'analyse d'une part importante du matériau empirique relevé durant notre expérimentation, et plus précisément durant le temps d'opérationnalisation en classe (T2). Elle s'organise autour de deux questions centrales qui font chacune l'objet d'un chapitre : 1. Comment les deux enseignants expérimentateurs ont-ils opérationnalisé leurs savoirs sur les phénomènes de stéréotypie – et plus précisément sur le stéréotype, puisque c'est ce phénomène qu'ils ont choisi – en classe de littérature ? 2. Dans quelle mesure les savoirs sur le stéréotype tels que ces deux enseignants les ont opérationnalisés ont-ils outillé les élèves dans leur écriture de textes poétiques ?

En choisissant de privilégier ces deux axes, nous avons opéré une double sélection au sein même de notre corpus et de notre démarche d'outillage. D'abord, ainsi que nous l'avons déjà annoncé, nous ne focalisons pas notre attention sur la réception par les enseignants d'une formation initiale sur les phénomènes de stéréotypie tels qu'ils ont été étudiés par différentes sciences humaines, même si la question est intéressante et détermine en partie, on peut le supposer, le travail effectué en classe. Ensuite, nous explorons uniquement le travail qui a été réalisé à propos de l'écriture littéraire, et plus précisément de l'écriture poétique, et ce pour une double raison : d'une part parce que les données concernant cette partie sont à elles seules déjà très volumineuses (500 pages d'annexes), d'autre part parce que le corpus à propos de l'écriture non littéraire est moins homogène et moins propice à la comparaison, les deux enseignants ayant travaillé sur le compte rendu ; mais dans un cas il s'agissait du compte rendu scientifique et dans l'autre du compte rendu de visite[487]. En conséquence, cette focalisation sur l'écriture poétique nous fait entrer dans un domaine et une problématique que nous avons peu abordés jusqu'à présent : ceux de la création, de l'invention, de l'imaginaire, de la fiction, du sens esthétique. Cette focalisation nous amène à revisiter, sous cet angle spécifique, les données sur l'écriture et les phénomènes de stéréotypie, présentées dans les parties précédentes. Enfin, le choix de resserrer les savoirs scolarisés sur le stéréotype et sur les savoirs qui le concernent revient aux deux enseignants expérimentateurs**,** qui ont par ailleurs opté pour un travail sur la poésie. Ces précisions étant faites, il s'agit dans la présente

[487] Comme l'a souligné Bernié (2001), en dehors de la sphère scolaire, le compte rendu est intimement lié à l'existence d'institutions et ils se diversifient en fonction de ces institutions. Ainsi, si l'étiquette de *compte rendu* demeure d'une situation à l'autre, elle désigne des outils institutionnels variés, des genres discursifs spécifiques qui appellent à ce que le genre scolaire *compte rendu* ne soit pas traité uniformément mais diversement selon son ancrage disciplinaire et la sphère d'activité à laquelle il renvoie.

partie d'analyser comment chacun des deux enseignants opérationnalise ses savoirs sur le stéréotype en situation d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique, puis d'étudier la réception de ce travail par les élèves.

Pour mener cette analyse, nous allons, par moments, opter pour une mise en comparaison directe du travail effectué dans les deux classes, mais le plus souvent nous privilégions un temps d'analyse distincte des deux approches (vu la spécificité des objectifs et des activités de chacune), puis un temps de rapprochement. S'agissant d'une démarche exploratoire, nous n'allons pas à la recherche de preuves dans une logique de vérification d'hypothèses. Le mode de travail que nous privilégions cherche, d'une part, à augmenter la pertinence de l'analyse par la prise en compte des spécificités et de la complexité de la poésie, de l'écriture, de l'enseignement et de l'apprentissage, de la stéréotypie, des rapports entre la recherche et l'école… D'autre part, le mode d'analyse que nous avons adopté majoritairement vise à ouvrir l'investigation. Pour ce faire, nous prenons appui sur le cadre conceptuel exposé dans les parties précédentes (références sur le stéréotype, l'écriture, l'apprenant scripteur, l'outil, l'enseignement/apprentissage de l'écriture, la méthodologie) tout en essayant de conserver de l'espace pour l'ajustement aux données inattendues, pour de nouvelles entrées d'analyse, pour des perspectives complémentaires. À propos des références exposées précédemment qui sous-tendent nos manières d'analyser les données, nous pouvons mentionner, sans exhaustivité, les conceptions suivantes[488] :

- un savoir théorique et/ou pratique qui se construit et se reconfigure dans l'interaction ;
- le stéréotype comme une construction socioculturelle, une association plus ou moins figée de deux éléments situés dans une articulation entre le cognitif (ou représentationnel) et le langagier ainsi qu'entre l'individuel et le collectif, un matériau dialogique stable et fréquent pouvant entraver ou faciliter les apprentissages (notamment relatifs à l'écriture) ;
- des pratiques langagières dialogiques ;
- des discours singuliers et régis par des genres ;
- des instruments sociaux (cognitifs, langagiers, matériels, procéduraux) susceptibles d'outiller les acteurs qui se les approprient en les adaptant à leur contexte ;
- l'apprentissage considéré comme un processus interactionnel de construction et de

[488] Nous ne reprenons pas pour chaque point les auteurs de référence pour éviter d'alourdir cette introduction.

restructuration des savoirs par secondarisation et à travers la médiation d'outils et d'étayage ;

- la classe considérée comme un des lieux majeurs d'apprentissage de l'écrit où les élèves doivent trouver l'étayage et les outils nécessaires aux apprentissages visés ;
- des pratiques sociales d'écriture (multi)formelles et plurifonctionnelles, un processus scriptural cognitivement complexe, un processus textuel et discursif dialogique ;
- l'écriture et la réflexion comme deux puissants outils de développement des sujets ;
- une écriture littéraire dont l'élève a à faire l'expérience, plutôt que de la contempler à distance ;
- des enseignants expérimentés, formés, impliqués et réflexifs ;
- des élèves aux caractéristiques et aux rapports à l'écriture et à la stéréotypie socio-individuels multiples ;
- des textes d'élèves considérés comme des écrits d'apprentissage qui ne répondent pas à toutes les normes de l'écrit, des textes qui se construisent, qui mettent en place et se mettent en place progressivement ;
- un protocole expérimental hybride et exploratoire, un processus d'opérationnalisation en classe et hors de la classe (in vivo et in bureau, directe et indirecte) ;
- la recherche en didactique dans une nécessité de rigueur et de qualité scientifique à combiner avec des contraintes écologiques et des enjeux praxéologiques ;
- une chercheuse impliquée dans la praxis, distanciée dans l'analyse, soucieuse de rigueur et de pertinence.

Dans le cheminement global de la thèse, cette partie, pourtant finale, est centrale : d'abord, elle permet de vérifier la productivité des hypothèses et de la démarche et puis, elle achève notre processus d'opérationnalisation et construit l'outillage didactique. Avec cette analyse indirecte, à distance, nous ne sommes plus située dans les besoins immédiats de la classe mais nous restons au cœur de l'action scolaire dans la mesure où le questionnement des données contribue à prolonger la pratique, à l'éclairer en observant notamment les significations et les valeurs que reconstruisent les acteurs à propos du stéréotype. À plusieurs endroits, nous avons inséré des extraits de corpus assez longs pour rendre compte des enchainements d'énoncés, des mouvements discursifs ou des contextes d'apparition d'évènements discursifs considérés, et ainsi d'une partie de la construction des significations. De plus, nous avons, autant que possible, inséré dans le texte les extraits de corpus

mentionnés afin de rendre ce texte relativement autonome pour le lecteur et lui éviter une consultation incessante des annexes, néanmoins nécessaires pour accéder aux productions d'élèves et aux données complètes.

Ici non plus, nous n'adoptons pas une approche mécaniste de l'outil et de l'ingénierie didactique mais envisageons un processus d'outillage en construction et en contexte. Au final, dans cette logique, nous attendons des informations dégagées par l'analyse qu'elles nous éclairent sur les questions épistémologiques, praxéologiques et méthodologiques suivantes :

- Au vu de l'objectif affiché en recherche-innovation, ou de l'objectif de transformation incombant à la recherche-action, y a-t-il finalement innovation ou transformation chez les enseignants et/ou chez les élèves ? Où se situe-t-elle ? Quelles formes prend-elle ?
- Comment se construit l'outil didactique opérationnalisé ? Peut-on dégager des modalités d'usage du stéréotype favorisant l'outillage de l'écriture poétique ?
- Le processus d'opérationnalisation enrichit-il, modifie-t-il ou confirme-t-il nos savoirs sur le stéréotype ?
- Les informations obtenues valident-elles les choix méthodologiques réalisés ou amènent-elles à repenser le dispositif qui a été mis en place ?

CHAPITRE 1 :
DU COTE DES ENSEIGNANTS

Deux écoles distinctes, deux classes, deux profils différents, deux acteurs enseignants, deux séquences d'écriture poétique singulières, nous sommes bien dans une double étude de cas qui prend appui sur des données avant tout discursives et narratives : retranscription des séances de classe, retranscription de la séance d'évaluation du travail, documents réalisés par les enseignants pour présenter leur travail, supports de travail des enseignants.

L'objectif de ce chapitre, à savoir l'analyse de la construction de l'outil du côté des enseignants[489], est en fait double car il s'agit d'envisager tant le processus d'outillage orchestré par les enseignants pour les élèves – observation du scénario élaboré par chaque enseignant pour l'apprentissage de l'écriture poétique de ses élèves – que le processus d'outillage tel qu'il se manifeste dans la pratique des enseignants eux-mêmes – observation de l'outillage de leur propre pratique professionnelle. C'est sur ce second volet que viendra se greffer la question de l'innovation pour les enseignants : en quoi les savoirs sur le stéréotype ont-ils outillé ces deux enseignants ? Cet outillage a-t-il ou non apporté des pratiques ou des conceptions innovantes ? Pour ce qui est du premier volet, nous allons observer la manière dont la notion de *stéréotype* est introduite, présentifiée et problématisée auprès des élèves, les rôles, les valeurs, les significations et l'importance qu'elle prend, précisément dans l'activité d'écriture poétique. On se demandera alors en quoi les tâches qui ont été proposées et réalisées favorisent certains usages du stéréotype, les détournent d'autres usages, les diluent, les récupèrent, les noient… et finalement quelle conception de l'écriture et de la poésie l'usage du stéréotype retenu sert ou renforce. Nous serons également attentive au passage d'un savoir sur les stéréotypes à un savoir-écrire en classe avec les stéréotypes. Par le choix d'une focalisation sur ces différents aspects, nous nous situons bien dans une démarche principalement herméneutique, qui vise à prendre en compte les significations et les fonctions praxéologiques en construction.

[489] La classe étant un lieu d'interaction, « du côté » des enseignants signifie que nous focaliserons davantage notre analyse sur l'activité enseignante.

Pour ce faire, nous allons varier le « grain » de l'observation et les éléments analysés : profil des séquences, objectifs visés, objets travaillés, activités réalisées, échanges verbaux au sein de la classe et médiations à travers lesquelles les objets sont proposés et construits, tensions, imprévus et gestions de ces évènements, progression des discours individuels, etc.

Avant d'entrer dans cette analyse consacrée aux pratiques de classe, nous avons estimé nécessaire de présenter les profils des acteurs. Nous reviendrons également sur la singularité du travail des enseignants dans un contexte d'étayage dialogique et sur la validation par le chercheur des pratiques de classe recueillies. Ce préambule consacré aux acteurs sera suivi par une présentation synoptique des deux séquences sur lesquelles prendra appui la suite de l'analyse.

1. Préambule : profils des deux enseignants

1.1 Deux styles d'implication et de collaboration

À différents endroits dans la partie précédente (deuxième partie), nous avons évoqué des différences de profil entre les deux enseignants expérimentateurs, Thierry Lamarque (TL) et Jérôme Faux (JF). Nous avons signalé que TL était fort pris par ses responsabilités et fonctions autres que professeur d'école (PE) et maitre formateur (PEMF), puisqu'il était directeur de son école depuis plus de dix ans, et enseignant en TICE à l'IUFM depuis quatre ans. Dès lors, il n'avait accepté de s'impliquer dans le projet qu'avec la réserve initiale de pouvoir insérer le travail sur la stéréotypie dans sa programmation scolaire prévue, sans chambouler l'organisation et la planification de ses projets de l'année. Cette demande se justifiait par le découpage de son service entre ses différentes fonctions et du coup par un temps de présence assez réduit dans sa classe de CM2. JF, qui était pour sa part maitre formateur depuis peu dans l'école d'application rattachée à l'IUFM, n'affichait pas de réserve particulière, hormis un souci d'adéquation entre le travail sur les stéréotypes qu'il allait réaliser et les programmes scolaires en vigueur (soit ceux de 2002). Dès le départ, l'opérationnalisation des phénomènes de stéréotypie allait dès lors être menée par des acteurs sujets à des contraintes et à des prescriptions écologiques différentes.

Outre cette différence, il nous semble que les deux enseignants ont présenté tout au long de la recherche des styles différents d'implication et de collaboration qui conditionnent fortement le sens de leur travail et l'usage que l'on peut en faire. Jusqu'ici, nous nous sommes

contentée de relever leur implication dans une démarche qui se voulait collaborative. Il revient à présent d'interroger les données recueillies et de voir en quoi elles indiquent ou suggèrent des formes plus précises d'implication chez ces deux acteurs-clés.

1.1.1 Rapport à la recherche « à l'envers » ou « réfractaire » (TL)

Tout d'abord dans leur propre discours sur le travail réalisé, lors de la séance d'évaluation collective (annexe, 21-52), ils pointent eux-mêmes des écarts entre leurs rapports respectifs à la recherche et au projet. Dans un échange initié par une question de la chercheuse et relatif à l'apport qu'ils ont tiré de ce travail, et alors que JF vient de mettre en avant le fait que celui-ci l'a amené à se poser un tas de question, à « penser avec le stéréotype » puis à tenter une approche où les interrogations sur la langue et la poésie étaient liées, TL évoque explicitement une démarche réfractaire et inverse de celle qu'il perçoit chez JF:

> CHER[490] : […][491] moi j'avais encore une question pour vous c'est euh qu'est-ce que ce travail vous a apporté peut-être de plus ou de différent par rapport à vos pratiques habituelles ?
> **JERO[492] : '[493]fin /[494] déjà de prendre le temps de discuter de réfléchir / et puis de penser avec le stéréotype c'était pas dans mes habitudes[495]** *(rires)* // puis par rapport à la poésie
> *(changement de cassette, du coup une phrase ou deux manquent. Jérôme y expliquait qu'il avait apprécié de tenter une approche de type résolution de problèmes ou ORL[1] en littérature)*
> NADI : un côté poésie en ORL ?
> **JERO : non en fait le côté on se pose des questions on échafaude des hypothèses / 'fin c'est très / scientifique et pragmatique mais bon / euh on se pose beaucoup de questions / à partir d'un certain moment on a beaucoup de problèmes par rapport à ça / euh / et on se sert de ces problèmes là pour construire des choses** / après pour le reste de la démarche ça a été plus facile
> NADI : après le travail sur la poésie
> JERO : oui j'sais pas 'fin la transposition était moins difficile du moins pour la classe et pour moi aussi
> NADI : est-ce que tu crois que si tu avais commencé la même démarche non pas sur la poésie mais sur le compte rendu tu aurais aussi eu §[496]cette impression

[490] Les interventions de la chercheuse sont indiquées par les quatre premières lettres du mot chercheuse (CHER).

[491] […] indiquent un passage non retranscrit

[492] Les enseignants collaborateurs en dehors de leur classe sont désignés par les premières lettres de leur prénom indiquées en capitales d'imprimerie. Par exemple JERO (Jérôme), FRAN (Françoise), THIE (Thierry), MAITE (Maïté), NADI (Nadine) , VIV (Viviane).

[493] ' marque l'élision d'un phonème ou d'une syllabe.

[494] / ou // marquent la durée de pauses énonciatives.

[495] Nous avons mis en gras les passages qui nous semblent les plus significatifs.

[496] §… §§ signalent un chevauchement de parole.

d'ORL (inaudible)§§
JERO : §peut-être pas parce que **là ils§§ se sont rendu compte que sur la littérature on pouvait aussi se poser beaucoup de questions / 'fin on s'est rendu compte tous ensemble que sur la littérature on pouvait se poser plein de questions / sur la production d'écrits / au-delà de l'interprétation littéraire d'un texte mais là c'était vraiment sur autre chose // c'est vraiment la langue / on s'interroge sur la langue**
[…]
THIE : alors moi j'suis rentré à l'envers / encore une fois
(rires)
NADI : non différemment
CHER : pour autant qu'y ait un envers et un endroit
FRAN : parce qu'y aurait un endroit ↑[497]
THIE : non mais 'y avait un endroit qui était de rentrer avec euh:[498] partir d'une idée centrale des stéréotypes / et puis se dire qu'est-ce que je vais en faire autour / donc j'ai voulu jouer / 'fin inconsciemment j'ai joué les réfractaires / c'est-à-dire l'élève qui refuse quoi / c'est-à-dire que / non après tout j'ai ma façon de fonctionner / j'ai mes projets / et puis j'vais continuer sur c'que j'ai prévu de faire / d'ailleurs ça se confirme maintenant là / et puis j'verrais là-dedans c'que j'peux en faire / et puis comment j'peux essayer de me raccrocher puis faire quelque chose / alors du coup / en termes de réflexion euh: sur mes pratiques de classe ça m'a pas / finalement j'ai pas changé grand chose à mes habitudes / ça m'a pas forcément amené à me poser beaucoup plus de questions que d'habitude
CHER : PLUS[499] c'était pas l'objectif hein #[500]
THIE : non non mais bon voilà du coup euh: je continue / à me poser plein de questions
(rires)
THIE : mais ni plus ni moins (annexes, 47-48)

Aux différences écologiques déjà pointées, ce discours sur le travail mené met en exergue des rapports différents à la recherche engagée qui conditionnent la manière d'orchestrer l'opérationnalisation. Comme le décrit lui-même TL, sa position réfractaire va de pair avec un maintien de ses pratiques habituelles dans lesquelles il insère le travail attendu sur la stéréotypie, sans se poser « plus » de questions. Plus loin, il relie également cette posture à un besoin minimal de maitrise, certes délicat dans une recherche où il s'agit, non pas de mettre en application, mais de donner forme à un outil, ce qui engendre forcément une part plus ou moins importante d'inconnu

THIE : […] c'est vrai que c'est quelque chose qui me rassure à moi / 'faut que ce soit carré / mais c'est vrai que: si j'pars dans une analyse avec des échanges qui vont durer trop longtemps / c'qui me gêne au niveau de la classe c'est qu'à un moment ou un autre j'ai peur de perdre / pas la main sur la classe mais / perdre mon

[497] ↑ marquent une intonation nettement montante, mi-exclamative, mi-interrogative, portant sur la fin de l'énoncé.

[498] : marquent les allongements plus ou moins longs de syllabes.

[499] Les capitales signalent une forte insistance du locuteur.

[500] # marque l'interruption d'un énoncé par un interlocuteur.

> fil / conducteur / qui me guide / mes objectifs / donc j'aime bien / rassembler un p'tit peu tout ça par moments / **donc c'est vrai que l'idée de partir sur quelque chose que je maitrisais peu parce que la notion de stéréotype euh: j'suis parti là-dedans en me disant bon / et concrètement ça va nous donner quoi**
> CHER : ceci dit moi aussi hein / et *(s'adressant à JF)* toi aussi j'pense
> JERO : oui / pareil (annexes, 49)

En effet, lors de discussions entre les séances de classe (surtout entre les séances 4 et 6), JF nous exprime à plusieurs moments son impression de « naviguer à vue », de ne plus trop savoir où il en est.

1.1.2 Se poser des questions, plus de questions, d'autres questions (TL et JF)

Mais revenons un instant sur le « je continue à me poser plein de questions […] ni plus ni moins » car l'analyse de cette séance de bilan à partir de la thématique du questionnement nous parait révélatrice. D'abord, ce constat de TL peut traduire une attente, légitime et classique[501], de réponses de la part des chercheurs, mais du même coup peut-être une posture de co-construction enseignant-chercheur moins prégnante. Il est vrai, en outre, que l'opérationnalisation en classe a ouvert plus de questions qu'elle n'a apporté de vérifications ou de solutions puisque tel n'était pas l'objectif. À cet égard, le temps d'analyse nous parait plus propice pour dégager des pistes ou des réponses en matière d'outillage de l'écriture par la stéréotypie.

Ensuite, ainsi que nous l'avons reprécisé en introduction de cette partie, nous présupposions avoir affaire à des praticiens réflexifs, conscients du rôle majeur que joue le questionnement dans le développement des compétences professionnelles. D'ailleurs, le contenu des échanges de cette séance, notamment les propos mentionnant la part importante et constante de doute, de questionnement dans leur pratique du métier[502], l'illustre abondamment. C'est pourquoi nous ne nous attendions pas à ce qu'ils se posent plus de questions mais peut-être d'autres questions et surtout qu'ils questionnent ou problématisent (différemment) les textes, la langue, la poésie, les productions d'élèves à partir de savoirs sur le stéréotype. C'est ce que déclare faire d'entrée de jeu JF, qui met cet aspect à plusieurs reprises en avant dans

[501] Et bienvenue car, si les enseignants de surcroit PEMF n'attendaient plus rien des didacticiens, qu'adviendrait-il de la visée praxéologique des travaux de ceux-ci ?

[502] THIE : […] mais c'est vrai qu'j'suis toujours en doute
CHER : beh j'pense que tous les deux là *(s'adressant à TL et JF)*
JERO : oui / pour moi tout est clair ! (moue ironique)
FRAN : parce que le métier d'enseignant est un métier de doute ! On est sûr de soi du matin au soir ! *(rires)* Ailleurs dans l'échange, TL stipule encore « plus que vingt ans à douter » et JF « on se pose des questions », « on échafaude des hypothèses ».

l'échange et notamment dans l'extrait repris ci-dessus, où il répond à notre question sur l'apport du travail. À sa manière, c'est ce aussi ce que fait TL dans la présentation et l'analyse après coup de sa séquence et des productions écrites de ses élèves, qu'il questionne toutes les deux en termes de traitement du stéréotype :

> **THIE** : oui voilà / vraiment c'est très clair la mer ça fait penser aux vacances et à la chaleur / et en fait / pour tout le monde c'était ça / alors dit / d'une façon ou d'une autre / d'une façon plus ou moins poétique avec des mots plus ou moins bien choisis avec tout c'qu'on veut / mais c'qui revenait toujours c'était cette approche de la mer qui était liée aux vacances au soleil aux loisirs / et donc pour parler de cette notion de stéréotype on a essayé de la dégager de cette façon-là / stéréotype c'était l'idée de / finalement on a tous la même approche on a tous la même vision de la mer / parce qu'on est tous des p'tits Agenais et que / la mer pour nous bah c'est seulement juillet août / donc on l'associe fatalement à / les vacances le soleil et caetera / donc l'idée c'était / et si on essayait de sortir de ce stéréotype-là / **et là maintenant avec le recul / j'ai fait une grosse boulette parce qu'en fait dans l'analyse / 'y a quelque chose qui me gêne alors j'vais te *(la chercheuse)* le dire parce que c'est vrai qu'on n'en a pas trop discuté / j'ai essayé de les amener à changer leur situation c'est-à-dire je suis plus un p'tit Agenais / je suis quelqu'un d'autre qui a une autre approche de la mer / et qui va devoir écrire quelque chose / un poème sur la mer du coup qu'est-ce qu'il va écrire ? et en fait du coup on est passés d'un stéréotype à un autre**
> CHER : et oui
> FRAN : oui
> CHER : oui / mais c'est une boulette ? c'est ça la boulette ?
> **THIE** : non / la boulette c'est sur la fin / parce qu'en fait / o**n a cassé un stéréotype pour en construire un autre / à partir d'un autre en fait 'y en a trois stéréotype**s
> CHER : oui : ↑
> **THIE : parce que 'y a le stéréotype le nôtre au départ / 'y a le stéréotype sur le personnage qu'on va choisir / parce qu'on a déjà une vision de ce personnage-là / on a déjà des idées préconçues / et du coup / on va essayer d'imaginer quels sont ses stéréotypes à lui / en gros c'était ça quoi**
> CHER : ouais tout à fait
> **THIE : pour réécrire / pour écrire autre chose / et dans l'idée / parce que c'était ça quand même qui était intéressant / pour après dans la réécriture / c'était de se dire bon bah finalement ces stéréotypes / est-ce que j'en ai joué ? Alors quand je les ai relus et quand je les ai évalués là sur la fin / bah aucun n'en a joué / en fait ils sont passés d'un monde de stéréotypes à un autre groupe de stéréotypes / mais aucun n'a cassé les stéréotypes / aucun / aucun n'a construit quelque chose qui pourrait être à l'opposé**
> CHER : non / mais j'crois qu'c'était pas ton objectif ↑
> **THIE : beh / non c'était pas l'objectif / 'fin c'était pas l'objectif mais quelque part ça m'a déçu un peu / mais peut-être que / parce que je me suis dit finalement / on a cassé un stéréotype pour en construire d'autres / en plus je pense que / dans ce qu'ils ont répondu / et dans leur production / ils ont bien mesuré qu'ils passaient d'un stéréotype à l'autre / ils en étaient conscients /** donc bon c'est peut-être pas #
> NADI : c'est déjà bien de: effectivement de #
> THIE : oui non ça c'est pas mal
> NADI : de mesurer qu'un stéréotype #
> **THIE : oui mais aucun n'a joué avec ça / n'a dit oh bah tiens euh: et si je le**

> **cassais quoi ↑ et si je le cassais et si j'étais euh: / alors évidemment on ressortait du tsunami alors un gamin du Sri Lanka et si je continuais à dire que la mer c'est super ↑**
> CHER : alors que j'suis un gamin du Sri Lanka
> THIE : alors que j'suis un gamin du Sri Lanka
> CHER : donc passer dans la dérision l'humour le #
> **THIE : voilà / parce qu'au départ c'était euh: c'était c'que j'avais imaginé et puis finalement ben / pris dans l'élan / j'l'ai complètement laissé de côté ça m'a complètement échappé** (annexes, 38-39)

Par ce retour sur sa pratique dont il prend lui-même l'initiative à l'intérieur de son tour de parole et qu'il développe et poursuit sur plusieurs échanges, il est évident que TL lui aussi questionne et problématise l'écriture poétique à l'appui de ses savoirs sur la stéréotypie. Mais ce questionnement susceptible de modifier la pratique professionnelle vient après coup, après un temps de résistance et est alimenté par une insatisfaction vis-à-vis des textes poétiques produits par les élèves en fin de séquence. On peut faire l'hypothèse que cette « déception » va motiver un changement a posteriori vers d'autres pratiques favorisant l'apprentissage souhaité d'une écriture jouant avec le stéréotype.

1.1.3 Ouvrir sa classe et ses pratiques au chercheur (TL)

Concernant le questionnement et, de manière plus large, les échanges entre enseignants formateurs et chercheur, un autre aspect différencie TL et JF. Dans le long échange repris ci-dessus, TL s'adresse à la chercheuse pour lui donner un point de vue important, présenté comme non discuté (« […] j'vais te *(la chercheuse)* le dire parce que c'est vrai qu'on n'en a pas trop discuté […]). Ces propos sont assez représentatifs du mode de coopération entre cet enseignant et la chercheuse durant l'opérationnalisation dans cette classe. D'une façon générale, pendant le travail sur le terrain scolaire (T2), les échanges (entre ces deux interlocuteurs) questionnant le contenu des séances, les objectifs de la séquence ont été peu nombreux. D'une séance à l'autre, TL nous présentait la suite qu'il envisageait et résumait aussi ce qu'il avait fait entre les séances filmées, qui parfois concernait la poésie et s'insérait dans la séquence (séances ou activités nommées *bis* dans la présentation synoptique). Le résumé annexé de la séance 3[503] par exemple en rend compte. Il montre également une

[503] « TL discute avec la chercheuse pour lui expliquer la suite du travail qui consistera en un nouvel échange de poèmes, en une écriture sur post-it de l'animal ou du personnage reconnu, et dans l'authentification du texte lu en tant que poème ou non, à partir des critères dégagés précédemment. La chercheuse signale que "ça serait intéressant de voir si, dans leur productions écrites, les élèves entre eux ont ou pas la même représentation du pêcheur, du dauphin, de l'enfant du Sri Lanka". Thierry propose de traiter cette question le jeudi suivant, soit lors de la séance 5. » (annexes, 247)

suggestion de notre part à propos du traitement des stéréotypes. Celle-ci ne sera finalement pas mise en œuvre par TL, mais se retrouve dans l'analyse qu'il fait de sa pratique.

De ces éléments, on peut conclure que TL menait la construction et la réalisation de la séquence de façon indépendante et assez libre, en s'écartant parfois du protocole d'enregistrement[504] et sans chercher du soutien auprès de la chercheuse, laquelle avait fait le choix de n'intervenir qu'à la demande ou si l'objectif d'opérationnalisation des savoirs sur le stéréotype n'était pas respecté, ce qui n'était pas le cas ici. Ainsi, la collaboration entre chercheur et enseignant formateur dans ce temps de travail en classe a plutôt pris la forme d'une mise à disposition de la classe et des pratiques enseignantes au regard du chercheur, pour qu'il puisse y trouver matière à réflexion. Ce type de collaboration est soutenu d'une part par une attention, de la part de l'enseignant, à fournir des indications et des explications au chercheur entre les séances voire parfois pendant celles-ci[505]. D'autre part, il a été renforcé par le fait que l'enseignant se montrait soucieux de l'intérêt de son travail pour le chercheur. Ce souci, TL l'explicite à plusieurs reprises : avant le démarrage de la séquence lors de la présentation de son projet, en clôture de la séance 2 (« bon / tu as pu en tirer des choses ? »), puis dans la séance de bilan, à nouveau suite à notre invitation à l'autoévaluation:

> CHER : mais est-ce que ce que tu as fait te parait justifié ? / 'fin je veux dire te parait euh: c'est un peu la question si c'était à refaire / tu le referais ? ou euh:
> THIE : euh: par rapport aux productions des élèves certainement / parce que j'me rends compte que ça a quand même apporté pas mal de choses / et que ça les a amenés à se poser pas mal de questions / **par rapport à ce que toi tu attendais au départ / euh: j'en suis pas sûr du tout je sais pas si j'ai / si ça a vraiment : si tu as vraiment matière à**
> **CHER : moi ? si / oui oui**
> **THIE : oui ? / bon / mais c'est vrai qu'j'suis toujours en doute**(annexes, 49)

Quant à l'exemple suivant (tiré de la séance 5), il est représentatif de la part informative et explicative, qui est importante dans les énoncés de TL lors des échanges avec la chercheuse.

[504] Enseignante à l'IUFM, nous n'étions pas toujours disponibles pour observer et filmer dans les classes. Nous arrêtions donc un calendrier en fonction des contraintes réciproques. Les deux fois où TL a poursuivi le travail hors enregistrement, au départ, des activités très limitées étaient prévues (fin d'écriture ou relecture pour les élèves qui n'avaient pas terminé ; lecture de poème à la bibliothèque) qui se sont en fait étoffées au vu des besoins des élèves.

[505] Par exemple en séance 5 où il m'interpèle pour me faire part de la réaction d'une élève (Flora). Cet échange est cité dans le paragraphe suivant.

La dimension de *conseil* n'était pas absente[506] mais moins fréquente et située du côté de la chercheuse.

> **MAIT[507] (s'adressant à la chercheuse) : Bernadette ?**
> **CHER : oui ?**
> **MAIT : Flora elle vient de me dire quelque chose par rapport au stéréotype / elle me dit mais moi quand j'pense à la mer / j'pense pas forcément aux vacances / alors là une p'tite parenthèse / c'est que elle est chez nous depuis le mois de décembre**
> FLORA : non janvier
> **MAIT : janvier / et elle arrive de Bretagne** !
> CHER : ah oui c'est pas pareil
> MAIT : forcément ! forcément // par rapport à ce qu'on disait
> CHER : c'est un bon exemple
> MAIT : ben oui c'est bien tout ce qu'on vient de faire en plus
> (Discussion entre la chercheuse et le maitre)
> **MAIT : est-ce que tu as lu les nouvelles productions** (celles que les élèves viennent d'écrire) **?**
> **CHER : non / 'fin certaines mais euh: pas toutes**
> **MAIT : pour c'que j'ai vu j'trouve quand même qu'y a une nette amélioration**
> **CHER : moi j'trouve aussi (inaudible) / oui / et en tout cas une euh: / en tout cas une recherche / sur la forme poème**
> **MAIT : oui / et finalement j'crois qu'l'idée de reprendre des lectures / j'ai hésité / j'ai hésité à le faire / j'ai hésité à le faire à plusieurs reprises / je m'suis dit qu'y a des possibilités qui vont ouvrir à tellement de choses que (inaudible)** (annexes, 217-218)

1.1.4 Rapport impliqué à la recherche et concertation avec le chercheur (JF)

Les rapports avec JF durant le temps de travail en classe ont été assez différents en plusieurs points. Tout d'abord, si JF nous informait lui aussi du travail qu'il avait prévu de réaliser, par l'envoi de documents de préparation (annexes 61-68), et s'il était, lui aussi, soucieux de l'intérêt de son travail, il le formulait plus en termes de questionnements et d'ajustements pour faire de sa pratique un chantier de recherche dans lequel il était partie prenante. Son discours sur sa pratique et sa démarche, mentionné au début de cette section, en rend compte : se mettre en questionnement, dans une posture de « penser avec le stéréotype », et « tenter », « essayer de faire ». On voit ainsi comment l'outil que constitue la réflexion intervient dans le

[506] Une partie du résumé de la séance 3 donnée en note de bas de page juste avant contient un énoncé qui comporte une dimension informative si l'on considère son marquage dans le discours par l'emploi du subjonctif et d'une forme impersonnelle (« ça serait »), mais qui relève plutôt du conseil si l'on tient compte de la position qu'y occupe la chercheuse en tant que garante de l'opérationnalisation et des savoirs sur la stéréotypie.

[507] Les interventions des enseignants dans leur classe sont indiquées par les quatre premières lettres du mot maitre (MAIT).

passage de la notion de *stéréotype* comme instrument social à la notion de *stéréotype* comme outil personnel de pensée et d'action.

Ce rapport, qui nous a paru plus impliqué et plus typique d'une recherche classique (TL qualifie d'ailleurs d'*à l'endroit* le mouvement, qui va de l'entrée par les stéréotypes vers la réflexion sur ce qu'on va en faire), va de pair avec une relation qui est de l'ordre de la concertation avec la chercheuse. Entre les séances, les échanges sur le travail fait et à venir étaient réguliers. JF exprimait ses doutes, nous donnait son avis et nous demandait le nôtre sur des points précis ou sur l'ensemble de la séance, dans une forme d'échange coopératif qu'il initiait la plupart du temps, en venant nous trouver au fond de la classe, en nous demandant explicitement notre avis. L'étayage, destiné à favoriser la mise en place de l'outil, prenait alors la tonalité discursive de la validation (le plus souvent), de l'empathie et du conseil (parfois). Le résumé de l'échange donné en fin de cinquième séance va bien dans ce sens :

> *« [D]ialogue entre la chercheuse et Jérôme. Jérôme se demande comment il va orienter la prochaine séance, qui heureusement ne se passera pas de suite. Ils pensent qu'il faut revenir sur la notion de stéréotype et demande à la chercheuse son avis. Elle partage son point de vue et pense qu'il est important de voir avec les élèves ce dont ils ont à présent besoin pour écrire un poème. Jérôme se dit que si déjà ils ne pensent plus la poésie en termes de rime, il aura "déplacé quelque chose"*[508] *»* (annexes, 161)

Ces échanges comme les autres étaient relativement limités dans le temps (rarement plus de cinq à dix minutes), et le travail de préparation toujours fait par l'enseignant dont nous respections les orientations prises. Du coup, nous assistions à un travail qui se faisait en grande partie en dehors de nous, mais dans une posture collaborative et dans une posture affichée d'exploration tâtonnante de l'outillage par la notion de *stéréotype*.

À différents endroits, les échanges de la séance de bilan portent les traces de cette concertation (antérieure/installée et qui se (re)forme dans le présent discursif), tant au niveau des contenus du discours que de leurs formes. Dans le court extrait suivant, en dehors de l'allusion explicite à une discussion, les énoncés s'enchainent voire se coupent en validant le discours d'autrui par l'utilisation du mot « oui » ou par la reprise du discours de l'autre interlocuteur :

[508] En italique dans les annexes.

JERO : euh: donc euh: 'y avait peut-être les deux premières séances telles qu'elles étaient envisagées et prévues qui ont été menées telles quelles après à partir de la séance 3 c'est devenu complètement autre chose / euh: donc en fait le but du jeu au départ c'était surtout de faire émerger les stéréotypes concernant le texte poétique / et donc 'y avait toute une suite de petites activités à réaliser / donc la première c'était j'écris un poème / donc la consigne c'était juste ça à brûle-pourpoint / et #
CHER : mais j'me souviens qu'on en avait discuté en janvier parce que #
JERO : oui
CHER : on se demandait si c'était pas trop abrupte #
JERO : si c'était pas trop abrupte oui
CHER : comme euh: =[509] (annexes, 23)

Et l'échange se poursuit par une intrication des énoncés de JF et de la chercheuse qui se complètent et se valident à tour de rôle (par des marqueurs assertifs tels que « c'est ça », « voilà ») et que vient clôturer le commentaire d'une autre interlocutrice dont l'acquiescement semble indiquer le bon fonctionnement de l'échange :

MAITE : et ça et ça ?
JERO : ça c'est après c'est le questionnaire qui a eu lieu
CHER : avant j'pense
JERO : euh: qui a été donné avant oui au tout début
CHER : pour avoir des données avant
JERO : c'est ça
CHER : pour cadrer / euh: pour avoir des données qui concernaient les élèves avant et puis après le travail / à chaque fois euh:
JERO : 'y a eu un questionnaire au début / et à la fin
CHER : voilà
JERO : pour voir si 'y avait euh: 'fin si les représentations avaient bougé
CHER : oui c'est ça / avec des questions semblables dans les deux classes et puis avec des questions différentes *(concernant le questionnaire sur le compte rendu)* dans la mesure où
JERO : c'était pas le même projet
CHER : où le travail était différent
FRAN : d'accord (annexes, 24)

L'échange se poursuit toujours sur le même mode, où JF et la chercheuse se complètent et se valident en plus par des reprises de type reformulation :

CHER : donc ça / le premier / c'est Simon qui est au-dessus / c'est Simon / c'est bien un élève de Jérôme
JERO : oui
CHER : et ça c'est le questionnaire qu'il a rempli avant / donc c'est heu / ses représentations ce #
MAITE : ce qu'il pense lui avant
CHER : et on a bien insisté pour que ce soit leur point de vue #
JERO : oui qu'ils ne trichent pas / 'fin oui qu'ils disent vraiment ce qu'ils pensent et qu'y avait pas d'évaluations
CHER : qu'y avait pas une bonne réponse ni de mauvaise
JERO : voilà / exactement / donc c'était un écrit libre quoi / donc c'était / le numéro 1 c'est j'écris un poème / j'explique pourquoi mon texte est un poème et à

[509] = marque la fin d'un énoncé auto interrompu.

> l'issue je réponds à la question qu'est-ce qu'un poème finalement / et pour ceux qui avaient du mal / euh: 'y avait une autre consigne / 'fin c'était la feuille numéro 1 bis / où là c'était : j'écris un poème dont je me souviens / j'explique pourquoi ce texte est un poème et après qu'est-ce que c'est qu'un poème pour moi (annexes, 23-24)

1.1.5 Au final, deux styles de fonctionnement enseignant dans la collaboration ou l'implication

Si l'on met bout à bout tous les indices relevés, il en ressort deux profils d'enseignant expérimentateur, liés à deux styles d'implication et de collaboration en recherche. L'implication jouant un rôle clé dans l'appropriation de ce que Cros appelle *l'élément innovant* et que nous appelons *l'instrument* amené à devenir *outil*, ce constat est essentiel pour pouvoir par la suite estimer le rôle outillant de la notion de *stéréotype* pour les enseignants, ou la possibilité d'innovation ou tout au moins d'enrichissement professionnel généré par les savoirs sur le stéréotype (et plus globalement sur les phénomènes de stéréotypie.) comme par leur mise en œuvre dans la classe.

Du côté de JF

Chez JF, on trouve un mode opératoire d'implication qui peut être résumé comme suit : *je questionne dans différentes directions l'objet de la recherche, ma réception de l'objet, mes savoirs, ma pratique, les savoirs et la pratique des élèves, et j'essaie de questionner « autrement », ce qui dégage des pistes pour tenter de faire évoluer ma pratique professionnelle*. On peut paraphraser en disant : *je me mets en recherche et je mets ma pratique enseignante en chantier*. À moins que le second ne soit une condition ou une motivation pour le premier, ou que les deux ne forment qu'un tout, auquel cas ce peut être : *je me mets en recherche dans ma pratique enseignante*. Cela entraine deux conditions : *j'accepte de naviguer parfois à vue et je prends le temps de réfléchir, de construire.*

Cette implication va de pair avec une collaboration avec le chercheur, caractérisée par l'échange sur le travail, la concertation, le conseil, la validation et l'étayage quand il parait nécessaire. En cela, il y a bien co-construction, également dans l'évaluation du travail. Cela étant, le processus de changement est avant tout le fruit du travail de l'enseignant en recherche, lequel ne se contente pas d'attendre un apport émanant du chercheur.

Du côté de TL

Du côté de TL, on a une implication de départ plus prudente, « réfractaire », où le mode opératoire dominant exprimé est *je conserve mon mode de fonctionnement habituel, je ne modifie pas le prévu et j'y insère ou j'y raccroche l'objet de la recherche*. L'implication se circonscrit alors à un chantier plus limité. Sur le plan des conditions de travail, cela entraine a priori moins de chamboulement, une plus grande stabilité due à un avancement en terrain en bonne partie connu, un questionnement « ni plus ni moins » que d'habitude, un investissement en temps un peu plus limité, et un rapport plus libre aux contraintes de la recherche. Au-delà de l'opérationnalisation, en termes de diffusion du travail réalisé auprès d'un public enseignant, cet investissement limité est avantageux car il rend le travail plus facilement réappropriable par d'autres enseignants.

Durant ce temps de classe, la collaboration avec le chercheur relève alors peu de la co-construction de l'objet et de la séquence, l'enseignant les réalisant, avec peu de concertation et d'étayage direct externe[510]. Collaborer avec le chercheur signifie ainsi mettre à la disposition de celui-ci sa classe et ses pratiques professionnelles, notamment en y réalisant l'opérationnalisation des savoirs sur la stéréotypie. Cette forme de coopération se construit aussi par les démarches d'information et d'explication sur le travail et sur le contexte, et par un souci pour l'intérêt que constitue le travail pour le chercheur, perçu comme un observateur externe et un évaluateur plus que comme un collaborateur direct dans un projet de recherche commun. En termes d'attente vis-à-vis de la recherche, la posture de TL pourrait être la suivante : *j'attends l'avis de la chercheuse sur ma pratique par rapport à un objet sur lequel je ne me posais pas de questions jusqu'ici*.

Dans l'énoncé précédent, la forme modalisante *pourrait* est importante car on a vu à travers la séance de bilan que le rapport n'était pas celui-là : l'enseignant prend activement part à l'analyse de sa pratique en mettant à profit les apports de l'ensemble du processus d'opérationnalisation (T1 et T2)[511]. Son point de vue sur le stéréotype, et son questionnement à l'aide de cette notion – considérée de ce point de vue comme un outil d'analyse – nourrissent grandement le processus d'opérationnalisation et témoignent de son implication finale. La posture prudente ou réfractaire initiale n'a pas empêché l'opérationnalisation et l'implication dans le processus de recherche, mais en a modifié le cours et la forme.

[510] Car le temps de formation et d'échange précédent (T1) peut très bien constituer un étayage intériorisé.

[511] Nous pensons que le format de cette séance (regard ou analyse croisé(e) sur le travail, en présence du chercheur et de pairs impliqués, mais extérieurs à la classe) est propice à enrichir l'analyse.

Il était important d'expliciter cette différence de postures en tête de chapitre car elle a influencé tout le processus d'opérationnalisation en classe et donc les données recueillies. En conséquence, l'analyse de cette part du contexte[512] devrait permettre de percevoir plus finement la signification et la valeur que prend le stéréotype dans chacune des deux classes.

Avant de passer au point suivant, il nous reste à nous demander dans quelle mesure cette différence est pertinente pour notre recherche et ce qu'il en résulte en termes d'innovation et d'outillage..

1.1.6 Pour une diversité des enseignants impliqués en recherche

Si nous constatons ces écarts entre les deux enseignants, c'est parce qu'en amont, nous avons laissé l'ouverture à cette différence. Nous pensons en effet que collaborer uniquement avec des enseignants ayant un rapport à la recherche d'entrée de jeu « idéal » ou qui affichent une valorisation forte de la recherche ou du projet, ou encore qui se conforment aux attentes du chercheur sans formuler de contraintes particulières peut être nécessaire dans certains protocoles et amène un confort indéniable au chercheur qui prend moins de risques. Mais ce choix n'ouvre pas à une prise en compte de la diversité professionnelle et des contraintes des acteurs (manque de temps, besoin de stabilité, envie de conserver son mode de fonctionnement, besoin de maitriser, rapport réfractaire à la recherche, etc.).

Dans un processus d'opérationnalisation exploratoire, le fait d'avoir deux expérimentateurs assez différents, mais expérimentés et travaillant sur le même objet et sur la même compétence (compétence d'écriture poétique, telle qu'elle était formulée dans les Programmes de 2002) va nous permettre de comparer deux types d'opérationnalisation de savoirs sur la stéréotypie et ainsi deux processus d'outillage différents. La diversité des acteurs est pertinente à la condition, faut-il le préciser, que ceux-ci soient en posture de questionnement et d'opérationnalisation, ce qui était le cas de TL et de JF. C'est pourquoi, dans notre perspective praxéologique, épistémologique et exploratoire, nous estimons que cette diversité, même réduite à deux enseignants[513], a constitué une plus-value pour notre recherche.

[512] Au sens large, où les acteurs font également partie du contexte.

[513] Pour viser une représentativité de la diversité enseignante, il aurait évidemment fallu travailler avec un nombre plus important d'expérimentateurs.

1.1.7. Impact des styles sur l'innovation et l'outillage professionnel

À ce niveau déjà, sans encore avoir analysé les séquences, la distinction de ces deux styles d'implication et de collaboration mérite d'être reliée à la dimension innovante de notre dispositif, ainsi qu'à la question de l'outillage professionnel des enseignants par le travail sur et avec la notion de *stéréotypie* et de *stéréotype*. Au vu de ces deux styles décrits, peut-on considérer les enseignants comme des innovateurs. Leur style favorise-t-il leur outillage professionnel ?

Dans les éléments mis en évidence, la posture de JF semble en effet a priori propice à l'innovation, au changement, d'abord parce qu'il affiche son intention de faire évoluer sa pratique professionnelle, sa volonté de tenter une approche de la poésie et de l'écriture poétique, jusque là non pratiquée, avec un outil – la notion de *stéréotype* – nouveau pour lui. Quel que soit le résultat en termes didactiques, on est alors bien en présence d'une transformation intentionnelle et planifiée : plus qu'une simple transformation, l'innovation est « […] associée à l'idée d'un changement planifié […] et définie comme un changement intentionnel, voulu par un ou plusieurs acteurs qui auront travaillé avec plus ou moins de succès à le faire advenir » (Gather Thurler, 2004, 101). Mais encore faut-il que cette transformation enrichisse sa pratique professionnelle, que la perspective engagée sur la notion de *stéréotypie* et le travail réalisé en classe en ce sens alimentent ces compétences d'enseignant. Lors de la séance d'évaluation du projet, JF exprime à de nombreuses reprises l'intérêt qu'il a trouvé dans ce travail « avec les stéréotypes » (exemple (3)) et combien différentes activités menées lui ont semblé intéressantes (extraits (1), (2), (4):

> (1) JERO : oui / la feuille numéro 1 bis elle a été utilisée par quatre euh: quatre garçons / 'fin quatre euh: *(entrée de Nadine Boissié)* / et donc **là c'était intéressant** parce que / ça permettait de relever les stéréotypes / pour eux un poème c'est euh: quelque chose qui rime / qui a des strophes / qui a un titre / et où 'y a le nom de l'auteur souvent / voilà (annexes, 25)

> (2) JERO : et **c'était intéressant** parce que souvent c'était parce qu'il fallait mettre des rimes 'fin je me rappelle de Thibault (annexes, 26)

> (3) JERO : **'fin moi travailler comme ça j'ai trouvé ça très intéressant** parce que: en fait les stéréotypes c'est / finalement quand on parle de règles d'écriture et caetera ce sont des stéréotypes et euh: on ne mettait pas ce mot-là / avant / on travaillait par critères un peu mais euh: et euh: **ça a permis vraiment d'approfondir différemment un genre quoi / la poésie / moi j'ai trouvé ça super intéressant** puis ça a permis de débattre aussi beaucoup avec les gamins (annexes, 32)

> (4) JERO : donc ça a commencé par une discussion mais la question qui a été posée c'est bon beh pour vous un Gaulois qu'est-ce que c'est ça ressemble à quoi / **et donc**

> **là c'était très intéressant** parce que: beh en fait 'y a plein de stéréotypes qui sont arrivés (annexes, 30)

La fréquence avec laquelle revient le mot *intérêt* est révélateur de l'apport qu'a constitué ce travail pour lui. De plus, Le fait d'afficher une démarche réflexive, un questionnement important participe a priori aussi au développement de l'innovation et d'un outillage puissant. En effet, on sait l'importance de la conscience dans le développement humain (Vygotski, 1934/1985 ; Bruner, 1983 ; Bronckart, 2002), dans le développement de compétence enseignante (Dufays et Thyrion, 2004), dans la maitrise des outils (Rabardel, 2002).

En ce sens, du point de vue de l'acteur, on peut d'ores et déjà conclure que le travail sur la notion de *stéréotypie* et, plus spécifiquement en classe, sur la notion de *stéréotype* a outillé et enrichi sa pratique professionnelle.

En ce qui concerne TL, si on se focalise sur le critère de changement volontaire et planifié, il est évident qu'il est moins mis en avant que chez JF. Toutefois, il y a bien eu opérationnalisation de la notion de *stéréotype* en classe et donc usage volontaire et planifié de cette notion. La question à laquelle nous renvoie la posture de TL est alors de savoir s'il est nécessaire que l'acteur soit motivé par un désir de changement pour qu'il y ait innovation ou ouverture à de nouveaux outils, et enrichissement professionnel. Une telle question pourrait sembler inutile, tant la valeur de changement est prégnante et souvent postulée comme prioritaire, dans les discours pédagogiques et didactiques. Pourtant un auteur comme Hameline (2004), dans un souci de prise en compte des paradoxes, envisage d'un autre œil le métier et la carrière d'enseignant, et les raisons d'y laisser place à l'innovation. Citant le philosophe de Gourmont, il met en évidence la nécessité de stabilité et de constance comme raison d'être de l'innovation :

« "La constance est la raison de l'évolution, et l'évolution est la condition de la constance"[514]. Transformer, oui, mais pour quelle raison, et à quelle condition ? En raison de la constance. On ne change pas les choses pour que "ça bouge" mais pour que "ça se tienne". Et la condition pour que "ça se tienne", c'est que "ça bouge". (2004, 233)

Voilà qui n'est pas sans faire penser à la posture de TL qui opérationnalise la notion de *stéréotype* tout en affichant un souhait de conserver l'équilibre aves ses pratiques existantes, avec son mode opératoire prévu ou habituel. De ce point de vue, on aurait tort de considérer le style de TL comme moins innovant, malgré l'apparente opposition entre la recherche de

[514] De Gourmont, R. (1905), *Promenades philosophiques*, Paris, Mercure de France, p.93.

stabilité et l'innovation. En effet, le moteur de l'innovation peut être tout autant le désir de changer ou de faire évoluer ses pratiques que la recherche d'une stabilité de ses pratiques professionnelles. Aussi dans l'idée d'une diffusion de la notion de *stéréotype* en tant qu'outil scriptural, il est important de le penser dans une double perspective de stabilité et de changement professionnel[515].

En outre, on peut remarquer que TL, s'il opte pour une implication prudente et une forme d'attente d'un retour du chercheur par rapport à l'opérationnalisation réalisée, n'est pas pour autant un « exécutant » qui accomplit les tâches définies par les experts. Au contraire, on a bien affaire à un enseignant « professionnel » dans le sens que Gather Thurler (2004) donne à ce mot, soit un enseignant autonome, moteur de l'innovation, qui réfléchit sur sa pratique, et ses outils de travail (en partie après coup, une fois le travail mené, par l'analyse des résultats des élèves), et cela bien que sa motivation se situe plus du côté de la constance, ce qui va de pair avec une limitation de l'implication. TL et JF présentent, sous cet angle, le même profil « professionnel », à vrai dire essentiel dans un protocole tel que le nôtre où les enseignants mènent l'opérationnalisation dans leur classe.

Au final, on peut conclure qu'avec le travail d'opérationnalisation de la notion de *stéréotype*, TL a lui aussi innové dans son enseignement de l'écriture littéraire, mais avec un arrière-fond de constance. Il a mis au point un scénario en partie spécifique, qu'il n'aurait pas réalisé sans l'apport de la notion de *stéréotype* (extrait (1). Et de surcroit, il estime ce travail pertinent pour les élèves (extrait (2) :

> (1) CHER : tu crois que sans cette notion tu aurais abordé la poésie de la même manière ou pas ?
>
> THIE : j'aurais pas fait la deuxième partie ou j'l'aurais pas traitée de la même façon / ça c'est sûr / ça c'est sûr / c'est là que ça a changé j'aurais peut-être fait ça autrement j'sais pas comment parce que j'y ai pas trop trop réfléchi / euh: / c'est vrai que je sais pas trop mais euh: c'est sûr que cette deuxième partie là n'aurait pas existé sous cette forme-là ça c'est certain […] (annexes, 49)

> (2) CHER : mais est-ce que ce que tu as fait te parait justifié ? / 'fin je veux dire te parait euh: c'est un peu la question si c'était à refaire / tu le referais ? / ou euh:

[515] Alors qu'en formation professionnelle, la plupart des discours prônent, nous semble-t-il, le changement, sans souvent tenir compte du droit à la constance, voire du besoin de constance, pour « durer » toute une carrière, C'est pourtant un aspect professionnel que Goigoux invite à ne pas négliger : les enseignants « […] s'efforcent de trouver en classe un bien-être suffisant pour "tenir" chaque jour ou "durer" toute une carrière » (2007, 51).

> THIE : euh: par rapport aux productions des élèves certainement / parce que j'me rends compte que ça a quand même apporté pas mal de choses / et que ça les a amenés à se poser pas mal de questions […] (annexes, 49)

Il a dès lors modifié sa pratique professionnelle, mais sans tout chambouler. Même si le résultat escompté au niveau de la production des élèves le déçoit quelque peu et l'amène à repenser son travail, il exprime lui aussi l'intérêt de recourir à la notion de *stéréotype*[516].

Enfin, lors de la séance de bilan et tout au long du projet, il est à noter que les autres enseignants impliqués expriment eux aussi l'intérêt que présentent pour eux la notion de *stéréotype*, puis le travail réalisé par les deux expérimentateurs :

> FRAN : **oui mais c'est intéressant 'fin ça me parait intéressant justement de pouvoir euh / ce problème de se décentrer par rapport à une représentation stéréotypée qui est la leur** / **mettre à distance une représentation / moi j'trouve ça très riche du point de vue** alors / avec des CM2 et même si on avait des plus petits / apprendre à voir des points de vue différents bon enfin moi ça me parait un plus pour eux / bon / évidemment ils ont produit des choses différentes mais / j'crois qu'on va plus loin que ça quand eux ils se retrouvent dans cette idée de je raconte autrement / et je me mets à la place de quelqu'un d'autre quoi (annexes, 41)

Nous conclurons alors en constatant que la notion de stéréotype, inscrite dans le scénario d'opérationnalisation décrit et investigué différemment selon les enseignants, est adéquate pour outiller des acteurs motivés par la constance ou par le changement. On soulignera également que cette notion semble permettre tout autant des ajustements partiels des pratiques que des modifications plus importantes. L'outil professionnel que constitue la notion de *stéréotype* semble dès lors présenter un champ d'action large.

1.2. Étayage dialogique et singularité du travail enseignant, validation scientifique du chercheur

Le second point de ce préambule vise à préciser un des aspects de la collaboration entre enseignants et chercheur. Ce point est un ajout par rapport au plan initial et fait suite à une série de questions posées lors de mises en discussion de notre travail auprès de publics variés. Lors de ces échanges, un même type de questions revenait. Les séquences sont-elles le fruit d'une élaboration singulière de la part des enseignants expérimentateurs ? Ont-elles été élaborées collectivement ou sous la direction (voire sous l'influence) du chercheur ? À quelle

[516] Voir le long extrait cité dans le point 1.1.2. ci-avant.

fréquence le chercheur intervenait-il pour évaluer et réorienter le travail fait ? Est-ce que le rôle du chercheur se limite à l'analyse des données ou est-il aussi impliqué dans la réalisation du travail de terrain ? Est-ce que le chercheur valide et soutient le travail réalisé dans les classes ou est-ce que le travail est de la seule responsabilité des enseignants expérimentateurs ?

Ces questions posent toutes le problème de la singularité, de la propriété, de la part du collectif ou de l'autre dans l'individuel, en lien avec une conception plus ou moins applicationniste de l'opérationnalisation. Au-delà du côté pratique (« comment vous vous y êtes pris pour faire ? »), c'est la part dialogique[517] de la collaboration et du processus d'opérationnalisation qui est questionnée. Dans le point précédent (1.1.), la plupart des questions ici posées ont été traitées. C'est pourquoi nous nous contenterons de deux indications, l'une à propos du travail des enseignants, l'autre à propos de notre posture et de notre rôle d'évaluation ou de validation du travail enseignant.

1.2.1 Les séquences sont-elles le fruit d'une élaboration singulière de la part des enseignants expérimentateurs ? Ont-elles été élaborées sous la direction (voire sous l'influence) du chercheur ?

Chaque enseignant a élaboré et réalisé individuellement sa séquence (action individuelle) mais sur fond de formation (T1) au fonctionnement dialogique et dans un environnement collaboratif en T2 dont la forme a varié pour beaucoup en fonction des enseignants, nous venons de le voir. Au-delà de cette variation, dans les deux classes, nous nous contentions d'observer et de filmer et ne sommes intervenue que très rarement dans les échanges du groupe classe[518]. Néanmoins, il est évident que notre présence, notre circulation dans la classe, principalement dans des moments de travail individuel ou de groupe (où les élèves nous montraient leur travail et parfois nous demandaient un conseil ou notre avis), nos échanges informels avec les enfants et les enseignants avant ou après la classe, tous ces éléments sont loin d'être neutres ; ils sémiotisent les activités de classe. On peut par exemple légitimement penser que, pour les enseignants, notre présence rappelait et signifiait l'inscription dans un scénario d'opérationnalisation ainsi que l'objet stéréotype travaillé. TL a dès lors élaboré et mené sa séquence dans un contexte globalement sémiotisé par la recherche

[517] Pour une présentation de cet aspect dialogique, voir partie 3, chapitre 2.

[518] Nous sommes intervenue de façon planifiée pour nous présenter et expliquer le motif de notre présence lors de la première rencontre avec chaque classe et pour commenter les questionnaires. Nos quelques autres interventions (à notre initiative ou suite à une interpellation d'un enseignant ou d'un élève) non planifiées seront analysées dans la suite de ce chapitre.

et par la chercheuse, et dans un contexte d'étayage dialogique dominant et explicite en T1, plus effacé en T2[519]. Il en a été de même pour JF, sauf que l'étayage dialogique explicite avec la chercheuse est resté relativement présent en T2. L'usage des pronoms personnels dans la séance de bilan peut être une trace de cette élaboration personnelle et plus ou moins étayé. D'abord, on peut relever que les deux enseignants utilisent à différents endroits le « je » par lequel ils se nomment comme énonciateur et comme acteur du travail fait.

> JERO : oui / de toute façon toute la séquence c'est ça hein / **c'est ce que je voulais** / après j'pense qu'on a manqué un p'tit peu de temps (annexes, 33)

> JERO : oui dans la feuille que **j'leur avait donnée** après / alors ça c'était la première séance / ensuite la seconde séance **j'leur ai donné un corpus** de textes donc euh: c'est celui-là / donc 'y avait beaucoup 'y avait différents 'y avait 24 textes (annexes, 25)

> JERO : voilà / mais pour les aider **j'avais recopi**é le texte-là ces textes-là que vous avez ici pas soulignés en fait / et euh: # (annexes, 27)[520]

> THIE : […][521] **alors quand je les ai relus et quand je les ai évalués** là sur la fin / bah aucun n'en a joué / en fait ils sont passés d'un monde de stéréotypes à un autre groupe de stéréotypes / mais aucun n'a cassé les stéréotypes / aucun / aucun n'a construit quelque chose qui pourrait être à l'opposé
> CHER : non / mais j'crois qu'**c'était pas ton [522]objectif** ↑(annexes, 39)

> THIE : […] / euh mais je dis ça surtout par rapport à ce que **je suis en train de** faire en ce moment parce que / là pour l'instan**t j'ai toujours pas clarifié c'que j'vais faire la semaine prochaine par rapport au stéréotype** *(dans le compte rendu)* alors j'ai tout le week-end (annexes, 49)[523]

Ensuite, l'usage du « on », très usité dans cette séance, confirme un peu plus encore la différence de profil évoqué en 1.1. En effet, bien que parfois il soit délicat de reconnaitre le référent[524] (exemple 1 ci-dessous), on remarque que, chez JF, cette forme pronominale

[519] Pour ce qui est de l'étayage direct de la chercheuse ou du groupe de travail, mais il peut y avoir d'autres sources d'étayage dont l'intériorisation déjà mentionnée du T1.

[520] Pour JF, c'est également visible dans les exemples (1) et (3) qui suivent.

[521] La citation complète a été donnée précédemment.

[522] Ce « ton » est bien en dialogue avec le « je » précédent qu'il vient souligner.

[523] Pour TL, le premier long extrait donné dans ce chapitre était également riche en « je » marquant l'énonciateur-acteur du travail décrit.

[524] Ce qui n'est pas étonnant, vu que le « on » renvoie souvent à un référent non identifié et qu'il peut aussi représenter toutes les personnes du discours (Perret, 1994/2005).

désigne de temps à autre clairement les acteurs de la classe (JF et ses élèves ou avant tout ses élèves)[525] (exemple 2 et 3), parfois JF et la chercheuse (exemple 4) :

> (1) JERO : et là c'est peut-être là qu'**on a manqué** de temps parce que / c'est vrai que **on a mis à mal / tous les stéréotypes qui existaient / dans leur tête quoi finalement et qu'on a remplacé ça par rien et heu certains étaient très gênés / 'fin je pens**e à Valentin / qui heu / bon en plus il est arrivé dans la classe il était nouveau / 'fin y a plein de (inaudible) **et lui on l'a 'fin je l'ai beaucoup perturbé** / il était presque réfractaire à la fin / le dernier poème **qu'il m'a écrit** c'est les sanglots longs de Verlaine quoi en le recopiant qu'avec des fautes d'orthographe / là il était vraiment dans la # (annexes, 31)

> (2) JERO : voilà / ça a été répété plein de fois écrit plein de fois finalement / et à la fin de la première séance **quand ils ont eu fini de remplir leur feuille / c'est vrai qu'y a eu une question qui était euh: quelle est pour vous la définition d'un poème / donc là on a eu beaucoup de mal / 'fin ils ont eu beaucoup de mal à le définir** mais bon ce qui a été retenu c'est un poème ça rime / ça a des strophes /ça a des vers / et euh: 'y a souvent un titre / et parfois le nom de l'auteur / mais c'est pas obligé (annexes, 26)

> (3) JERO : oui après 'y a eu une grande discussion à la fin **quand ils ont fini de recopier** c'te phrase 'fin **/ quand ils ont eu fini** de travailler sur la feuille / 'y a eu une séance de discussion vraiment là-dessus où **on a essayé de fair**e : pas un tri de texte mais c'était / **j'voulais qu'ils aboutissent** à l'idée qu'en fait finalement tous les textes qui étaient présentés étaient des poèmes / et euh: et en fait §les avis étaient vraiment très très tranchés§§ (annexes, 27)

> (4) JERO : oui parce ce que ce qu'on voulait voir c'était surtout si le stéréotype peut aider à mieux écrire / donc pour ça il m'a semblé vraiment important de le: *(geste signifiant « poser »)* (annexes, 33)

Chez TL par contre, les « on » désignent presque toujours les acteurs de la classe, la communauté discursive classe (exemple 1 et 2 ci-dessous). Seul dans l'énoncé « alors j'vais te *(la chercheuse)* le dire parce que c'est vrai qu'on n'en a pas trop discuté », le «on » renvoie à TL et à la chercheuse et a valeur de « je + tu ».

> (1) THIE : voilà / et chaque fois donc q**u'ils ont eu à analyser / on a fait des échange**s dans la classe j'analyse les productions des autres et je dis je donne mon avis est-ce que oui ou non c'est un poème / et je dis pourquoi / pourquoi j'ai dit oui ou non / donc ça ce sont les arguments qui sont sortis / oui ou non / avec entre parenthèses des discussions / dans le non par exemple / **dans des groupes on m'a dit euh:** 'y a pas de rimes / et puis d'autres groupes ont répondu oui mais **on n'est pas obligés** / donc finalement c'était pas si euh: si flagrant que ça / euh donc 'fin **moi j'avais pas pour objectif 'fin on n'a pas dégagé réellement de stéréotype par rapport au poème parce que les enfants ont décrit** un p'tit peu de tout et

[525] Ici au moins (mais sans doute aussi quand le référent est difficile à identifier), on est proche de la « voie sociale » qui s'exprimerait ici au nom de la communauté classe (Thyrion, 203, 30).

> d'ailleurs / dans les productions ça c'était les deuxièmes jets qui étaient là (annexes, 38)

> (2) THIE : parce que 'y a le stéréotype le nôtre au départ / 'y a le stéréotype sur le personnage qu'on va choisir / parce qu'on a déjà une vision de ce personnage-là / on a déjà des idées préconçues / et du coup / on va essayer d'imaginer quels sont ses stéréotypes à lui / en gros c'était ça quoi (annexes, 39)

On a vu que ce fonctionnement dialogique ne supprime pas les profils professionnels spécifiques des enseignants. En cohérence avec le point de vue bakhtinien développé au début de cette thèse, il n'y a donc pas concurrence entre dialogisme et singularité, et le mode de travail n'est pas celui de l'imposition du point de vue du chercheur dans une logique applicationniste. Nous ne sommes toutefois pas en mesure de quantifier ce fonctionnement dialogique. Nous en voyons des traces dans le discours des enseignants. Cela étant, à part pour s'interroger sur l'incidence et sur l'efficacité de la formation initiale (mais nous ne nous sommes pas fixé cet objectif), l'idée de quantifier le dialogisme, surtout si c'est pour mesurer ce qui relève des idées de l'un ou de l'autre, n'a pas vraiment de sens, pour autant que l'on considère qu'il y a toujours réappropriation, transformation, bref reconstruction par le sujet. C'est pourquoi les deux séquences résultent bien du travail des deux enseignants[526].

1.2.2. Est-ce que le chercheur valide et soutient le travail réalisé dans les classes, ou bien ce travail n'est -il que de la responsabilité des enseignants expérimentateurs ?

Quant à notre posture par rapport à leur travail, il est évident que nous soutenons et respectons le travail réalisé dans les classes. Dans la séance de bilan dont nous avons repris plusieurs extraits ci-dessus, les marqueurs linguistiques assertifs d'acquiescement (« oui », « tout à fait », « d'accord », « voilà »...) sont nombreux dans nos énoncés ; avec les reprises d'énoncé déjà évoquées, ils peuvent être interprétés comme une validation et un soutien des discours des enseignants. De même, les pronoms « on », déjà observés chez les enseignants, sont très fréquents dans nos énoncés et ils ont parfois une valeur collaborative, notamment dans l'échange suivant déjà cité :

> CHER : mais j'me souviens qu'**on** en avait discuté en janvier parce que #
> JERO : oui
> CHER : **on** se demandait si c'était pas trop abrupt # (annexes, 24)

[526] Au même titre que cette thèse est bien notre travail nourri par une diversité de points de vue.

Ce n'est pas pour autant que nous partageons toujours les choix qui ont été opérés en classe. Mais notre rôle de chercheur et notre validation se situent à un autre niveau. Lorsque nous avons choisi de déléguer la phase d'opérationnalisation en classe, ce n'était pas pour ensuite valider ou non le travail fait, pour départager ce qui était bien ou mal fait, et à refaire. Si c'est pour en arriver à ce jugement et à cette utilisation du travail enseignant, il est préférable d'opérer les choix et de les faire appliquer (dans une concertation et une forme de collaboration à définir). Notre rôle et notre validation ne se situent donc pas là. En tant que chercheuse, la validation que nous pouvons conférer à ce travail provient de la compréhension scientifique que nous sommes capable d'en produire dans le respect et la mise en dialogue des sphères scolaire et scientifique. Considérer le plus finement possible la complexité des situations étudiées, dégager les significations et les valeurs d'outil que prend le stéréotype, prendre en compte tout en les réinterrogeant les notions et le cadre épistémologique et méthodologique, là se situe la validation possible.

Lorsque nous analysons ce travail a posteriori, nous continuons de le déplacer[527] de la sphère scolaire vers la sphère scientifique et lui conférons une valeur didactique autre que celle qu'il a eue dans la classe, autre mais non sans lien avec celle-ci. La validation est de cet ordre, et c'est bien dans cet esprit que nous allons à présent analyser les séances, avec en toile de fond la différence de profils des deux enseignants.

2. Présentation synoptique[528] et analyse comparative des séquences réalisées

Dans cette section, nous étudierons l'opérationnalisation du point de vue des pratiques de classe effectives, organisées en séquences. L'empan d'observation sera donc celui de la séquence d'enseignement, dont trois aspects seront mis en évidence : les objectifs, les activités ou phases successivement déployées pour mettre en œuvre les objectifs, la répartition de ces activités et de ces objectifs en séances. Le but principal est de permettre au lecteur une prise de connaissance rapide de la séquence de JF (point 2.1.), puis de celle de TL (point 2.2.), par la saisie des contenus, des objectifs, des activités et de la chronologie. Ces

[527] Un peu plus car le travail était déjà inscrit dans un dialogue entre le milieu de la recherche scientifique et celui de la classe.

[528] Le terme *synoptique* est pris dans son sens courant et ne renvoie pas directement aux travaux genevois sur l'outil (Schneuwly, Dolz, Ronveaux, 2006), même si nous nous en inspirons pour le découpage des séquences présentées et pour le choix des indicateurs et des critères d'étude du stéréotype en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage.

deux présentations distinctes déboucheront sur une approche croisée concernant les deux éléments phares de cette thèse : la stéréotypie et l'écriture poétique.

Pour cette présentation, le principal découpage retenu dans le flux de la séquence d'enseignement est ainsi celui de l'activité enseignante menée avec les élèves dans le cadre d'une discipline, la littérature, activité dont nous rendrons compte par phrases nominales, narrativisations minimales et brèves citations d'énoncés extraits des séances de classe reconstruites. Le choix de l'activité se justifie par le fait qu'il s'agit d'un des éléments constitutifs de la dynamique de l'enseignement-apprentissage, comme le soulignent Schneuwly, Dolz et Ronveaux (2006, 184). Cette unité de dépliage de la pratique scolaire ne se réduit pas à la planification effective du travail de l'enseignant ; elle intègre aussi les ajustements réalisés dans l'interaction avec les élèves. En cela, l'*activité* de classe se situe au point de rencontre entre la *tâche demandée par l'enseignant et la tâche remodelée par l'élève qui la réalise*[529]. La délimitation adoptée pour l'activité s'inspire[530] de celle que proposent Schneuwly, Dolz et Ronveaux pour le synopsis: « Le déclencheur d'une activité est généralement une *consigne*[531] orale ou écrite, l'introduction d'un nouveau support matériel (texte, questionnaire, transparents, notes au tableau noir) ou la mise en place d'un nouveau dispositif (l'exercice, la lecture à voix haute d'un texte) » (2006, 184). Il peut y avoir changement d'activité quand il y a changement de tâche, changement de modalité ou de perspective par rapport à l'objet enseigné, changement d'objet enseigné, modification de l'approche du lien entre deux objets enseignés.

Ce découpage ou cette restructuration de la pratique de la classe constituera un premier niveau d'interprétation[532] de la part du chercheur, qui sera enrichi par la suite par d'autres points de vue et par des « grains » d'analyse plus fins. La comparaison des deux séquences (point 2.3), qui clôturera ce point de vue synoptique, permettra de dégager des axes prioritaires pour la suite de l'analyse.

---

[529] L'activité 24 (A24) qui va être présentée en est un exemple très visible : la discussion prévue par l'enseignant est réorientée par les élèves qui y sont co-acteurs. À côté de cette acception spécifique où *activité* désigne une unité du travail scolaire, nous continuerons parfois à utiliser le terme *activité* dans son acception plus générale, renvoyant à l'agir humain (l'*activité* cognitive, l'*activité* langagière, etc.).

[530] Nous n'avons pas suivi scrupuleusement le rapport au support qu'ils décrivent (maintien ou changement de support), et nous ne reprenons pas la hiérarchisation en niveaux dans laquelle s'insère la délimitation de l'activité.

[531] En italiques dans le texte cité.

[532] Voire un second, puisqu'il prend appui sur la transcription de ces séquences qui elle aussi est une opération interprétative.

2.1 Présentation de la séquence de JF

2.1.1 Présentation générale et analyse par objectifs

La séquence, telle qu'elle s'est passée, se déroule sur un empan temporel de huit séances qui ont duré entre trente et septante minutes chacune, que nous avons toutes filmées et retranscrites (annexes, 79-271). Pour cette séquence, l'enseignant a fixé comme objectif global de développer la compétence d'écriture poétique de ses élèves et d'ouvrir à une culture et à une pratique littéraires (plus) diversifiées en favorisant un traitement plus conscient et relativisé des manifestations langagières des stéréotypes d'inventio liés à la poésie en tant que genre scolaire[533], Cet objectif global, lui-même ancré dans l'objectif d'opérationnalisation, se décline en trois objectifs plus précis mis en œuvre en 25 phases ou activités successives, chaque activité répondant à un ou à plusieurs de ces objectifs, eux-mêmes parfois en chevauchement, nous y reviendrons. Dans le premier objectif fixé par l'enseignant (O1), il s'agissait de vérifier la présence, chez les élèves, d'une vision stéréotypée de la poésie et d'en même temps recueillir des données qui allaient pouvoir être mises en scène dans la suite du dispositif. Le deuxième objectif (O2), dont la pertinence et la forme dépendaient du premier, a consisté à traiter scolairement les stéréotypes relevés, en faisant émerger le phénomène et certains de ses effets, en montrant la diversité existant en poésie et en construisant la notion de *stéréotypie*. Le troisième objectif (03) visait à transformer le travail sur les stéréotypes et sur leurs effets, le travail sur la diversité poétique, ainsi que sur la notion de *stéréotype*, en outil d'écriture poétique, en insistant particulièrement sur les traitements possibles du stéréotype.

En formulant ces objectifs, nous sommes consciente que la part d'inférence la plus forte dans ce premier niveau interprétatif concerne la description de ces objectifs et l'attribution des activités à tel ou tel objectif, car nous reconstruisons des logiques d'actions enseignantes qui n'ont pas toujours été explicitées (voire perçues de manière consciente) ou qui ne l'ont pas toujours été dans ces mots.

[533] La distinction entre les genres littéraires et les genres scolaires en littérature est fondamentale pour la poésie. En effet, dans la communauté littéraire, l'étiquetage de la poésie en tant que genre est souvent contesté, vu la diversité des formes existantes (sonnet, calligramme, haïku, poème en prose, etc.), qui peuvent chacune former un genre particulier. À l'école primaire, la poésie est bien abordée en tant que genre, au même titre que le conte, le roman, le théâtre, la nouvelle. Il s'agit alors d'un redécoupage institutionnel, d'un classement, par le milieu et pour le milieu, d'objets existant par ailleurs. Dans une perspective bakhtinienne, on peut considérer qu'il s'agit d'une forme discursive stabilisée et partagée au sein de la communauté discursive scolaire. Nous détaillerons la notion de *genre poétique scolaire* dans la rubrique 2.3.

Ainsi, si l'on croise l'analyse que nous venons de faire avec les présentations faites par l'enseignant lui-même une fois le travail réalisé, on constate des écarts. Dans le schéma de présentation de sa séquence pour un écrit scientifique (Kervyn et Faux, 2007, 246) [534], schéma qui avait déjà bougé quelque peu par rapport à celui qu'il avait produit pour présenter le travail aux autres enseignants (annexes, 70), JF évoque bien des objectifs proches de ceux que nous venons d'énoncer : « faire émerger les possibles stéréotypes des élèves concernant la poésie / les poèmes ; inviter à une perception plus ouverte de la poésie / des poèmes et amener les élèves à conscientiser leurs stéréotypes la/les concernant ; écriture d'un poème en utilisant ou non les stéréotypes ». Ce point de vue, pourtant assez récent, ne contient pas deux éléments qui, aujourd'hui, nous semblent évidents et importants.

Le premier concerne le recueil d'un matériau de travail pour la suite de la séquence (O1). JF ne le mentionne pas alors qu'il s'agit d'une des caractéristiques fortes de son travail. À plusieurs reprises et tout au long de la séquence, il utilise en effet les productions orales et écrites des élèves (échanges, réponses à des questions, production de textes…), en organisant leur croisement avec des points de vue différents, avec d'autres sources. L'objectif de récoltes de données chez les élèves est une condition nécessaire pour organiser une mise en dialogue de points de vue internes à la classe, de points de vue intériorisés par chaque élève et de points de vue externes à la classe. Elle mérite d'être signalée.

Quant au second élément absent, il s'agit du travail sur les *effets* du stéréotype (O2 et O3) dans la classe sur le plan de l'écriture et de la réception poétiques (tout autant, voire plus, que sur la notion de *stéréotype* ou sur le stéréotype en lui-même). Si l'on prend appui sur le travail fait (et l'analyse nous le montrera amplement dans les points suivants), il est frappant de voir combien l'enseignant ne cherche pas seulement à « faire émerger les stéréotypes des élèves concernant un type d'écrit particulier : le texte poétique » ni à « amener les élèves à prendre conscience de stéréotypes qui les animent concernant le texte poétique »[535], même si c'est ce qu'il déclare vouloir faire et avoir fait. Son travail concerne beaucoup les effets de la stéréotypie par lesquels le stéréotype reprend forme dans la classe.

Enfin, nous voudrions pointer un troisième élément, non pas absent mais quelque peu divergent ou complémentaire, dont on voit les traces à différents endroits dans le corpus. JF

[534] Puisque nous avons élaboré l'article à deux, en amenant chacun notre partie et notre réflexion. Si le schéma a été conçu par JF, nous l'avons « approuvé », la finalisation de l'article nous revenant en tant que chercheuse. Nous pouvons dès lors considérer que nous avons modifié quelque peu notre analyse depuis.

[535] Formules utilisées dans le schéma à destination des enseignants du groupe de travail (annexes, 70).

parle d'écrire en O3 « en utilisant ou non le stéréotype » (Kervyn et Faux, 2007, 246 ; schéma annexé en page 70) ; dans la séance de bilan, il fait le constat suivant : « et au final ce qui s'est passé c'est qu'y a eu beaucoup de: 'y a eu très peu de gens qui n'ont pas du tout utilisé les stéréotypes […] » (annexes, 30). En fin de séance 8, avant le dernier temps consacré à l'écriture du texte poétique final, il dit également[536] :

> MAIT : […] autrement dit quand je vous dis / que vous pouvez écrire en utilisant les stéréotypes / ça veut dire que vous pouvez écrire / en faisant apparaitre des rimes / ou des vers ou des strophes / un sens / et puis le titre et le nom de l'auteur / dans vos poèmes / vous pouvez le faire / vous pouvez l'utiliser ça / vous avez le droit / vous pouvez faire un texte qui rime avec du sens / des vers des strophes et caetera / écrire un titre / ou alors vous pouvez faire complètement autre chose / et faire un texte qui n'a ni rime ni vers ni strophe ni sens ni titre ni / nom de l'auteur / d'accord ? C'était pour préciser la consigne / ça va ? (annexes, 207)

Nous évoquons *les traitements possibles du stéréotype*. Car écrire en évitant de mettre des rimes, n'est-ce pas finalement un mode de traitement de la rime ? JF lui-même l'évoque lors de la séance de bilan par une tournure à mi-chemin entre ces deux points de vue : « […] et ça a permis de lancer le travail sur l'écriture après qui a été soit je me sers des stéréotypes pour mieux écrire / soit j'écris en identifiant bien les stéréotypes et en faisant en sorte de ne pas du tout les utiliser » (annexes, 30). La nuance provient de la focalisation soit sur l'indice stéréotypé (je n'utilise pas la rime pour écrire mon poème) soit sur le processus cognitif de stéréotypisation[537] (pour ne pas mettre de rimes alors qu'au départ j'en mettais spontanément, je porte attention aux rimes pour essayer de produire de la « non rime », de moins stéréotypiser. On retrouve les deux approches de la stéréotypie (versant produit versant processus) présentes dans les travaux de sciences humaines sur le sujet (deuxième partie de la thèse).

Au final, il nous apparait que le regard que nous posons sur les objectifs recherchés dans cette séquence n'est pas en contradiction avec le point de vue qu'en donnait l'enseignant ; il le révèle différemment.

[536] Ces propos s'inscrivent dans un enchainement énonciatif très intéressant sur lequel nous ne nous arrêtons pas ici mais qui sera repris plus loin.

[537] Le sens attribué par les enseignants à la notion de stéréotype sera précisé dans la suite de ce chapitre.

2.1.2 Analyse par les activités

Les phases ou les activités (A) par lesquelles les objectifs cités ont été mis en place sont au nombre de 27. Ils s'enchainent de la manière suivante :

A1 : réponse individuelle des élèves à un questionnaire[538] (préparé par le chercheur en concertation avec l'enseignant) sur leurs pratiques d'écriture notamment poétique, sur leurs représentations de la poésie, de l'invention, du processus scriptural ;

A2 : écriture individuelle d'un poème (« J'écris un poème »)[539] ou, pour ceux qui éprouvaient des difficultés[540], transcription d'un poème connu ou copie d'un poème à partir des supports de la classe (« Je recopie un texte qui pour moi est un poème ») ;

A3 : explicitation par écrit et individuelle de ce qui fait que le texte produit ou recopié est un poème (« J'explique pourquoi ce texte est un poème »*)*, de ce qu'est un poème (« Qu'est-ce qu'un poème ? »), des difficultés éprouvées pour écrire un poème (« Je n'arrive pas à écrire un poème. J'explique pourquoi »*)* ;

A4 : lecture découverte individuelle d'un corpus de 24 poèmes[541] choisis par l'enseignant et présentés aux élèves comme des textes et non comme des poèmes ;

A5 : bref échange sur ce corpus, formulation de remarques par les élèves ;

A6 : copie individuelle d'un texte du corpus qui, pour l'élève, est un poème (« Je recopie un poème ») et, s'il le peut, d'un autre qui, pour lui, n'en est pas un (« Si je peux, je recopie un texte qui pour moi n'est pas un poème ») ;

A7 : explicitation écrite du choix de textes recopiés (« J'explique pourquoi ce texte est un poème » puis « J'explique pourquoi ce texte pour moi n'est pas un poème ») ;

---

[538] Annexes, pages 297 et 400 par exemple.

[539] Pour cette activité et les suivantes, voir les documents supports de classe fournis en annexes (59-78).

[540] Après quinze minutes, l'enseignant propose cette seconde consigne aux élèves qui estiment ne pas arriver à écrire un poème. Quatre élèves sur les seize choisissent ce nouveau travail.

[541] Le corpus figure en annexes dans les supports de cours. Il contient notamment des calligrammes de Guillaume Apollinaire, des haïkus de Shiki et Kyoshi, des poèmes en prose de Max Jacob et de Jean Rousselot, des poèmes en vers libres de Pierre Albert-Birot, Jean-Hugues Malineau, Pierre Coran, Maurice Regnaut, Raymond Queneau et Jules Supervielle, des poèmes libres de Richard Brautigan, des poèmes rimés de Jean-Pierre Duprey, Norge, Pierre de Ronsard et Arthur Rimbaud.

A8 : lecture à haute voix par les élèves des explications et définitions écrites en A 3 et discussion en groupe classe pour tenter de se mettre collectivement d'accord sur ce qu'est un poème (« on va discuter un p'tit peu sur ce qu'est pour vous un poème / donc tout le monde va donner un p'tit peu sa définition / on va essayer de faire une définition en commun ») ;

A9 : écriture sur une affiche de ce qu'est un poème pour la classe ;

A10 : discussion collective à partir de la synthèse produite (« ça convient à tout le monde cette définition ? »[542]) et de leur avis sur le corpus lu (« tous les textes du recueil / pour vous / sont-ils des poèmes ? »), notation au tableau des textes qui, pour eux, sont des poèmes, sont peut-être des poèmes, ne sont pas des poèmes ;

A11 : lecture d'un texte[543] évoquant la réception poétique ;

A12 : travail de compréhension de ce texte (« alors / comment vous devez être face à un poème ? ») ;

A13 : lecture d'un second texte sur la création[544] (« alors / comment ils écrivent les poètes ? / d'après ce texte ? ») ;

A14 : travail de compréhension de ce texte, début de mise en perspective avec leur réception du corpus de poésie et introduction du fait que tous les textes sont des poèmes ;

A15 : échange bref sur la définition écrite et sur le fait que tous les textes du corpus sont des poèmes (« qu'est-ce que vous en pensez de c'te définition finalement ? », « quelle a été votre réaction quand je vous ai dit hier que tous les textes du recueil étaient des poèmes ? ») ;

A16 : Lecture à haute voix par chaque élève de son poème (écrit en A 2.) et discussion brève autour de chaque production (« qu'est-ce que vous en pensez ? », « qu'est-ce que tu as voulu faire ? », « comment tu as fait ? », « est-ce que ça vous a procuré une émotion son poème ? »…) ;

---

[542] Tous les énoncés donnés entre parenthèses sont extraits du corpus, principalement, pour ceux qui suivent, des séances de classe retranscrites.

[543] Un texte de Jean-Hugues Malineau donné dans la postface de *Premiers poèmes pour tous les jours* (Milan Jeunesse, 2004) Ce texte, comme le suivant, fait partie des supports de classe donnés en annexes, pages 66-67.

[544] Texte de Jean-Pierre Balpe et Michel Boucher situé en préface de *Promenade en poésie* (Magnard, 1994).

A17 : introduction du terme de *stéréotype* par l'enseignant à partir d'un rapprochement entre les textes produits, leurs avis sur ces textes et les poèmes du corpus (« quand on compare vos textes à ceux du recueil / la grande différence c'est quoi ? »[545]), puis recherche du mot stéréotype dans le dictionnaire et explicitation collective de la définition lue (« formule banale / opinion dépourvue d'originalité »)[546] ;

A18 : discussion sur les critères sur lesquels s'appuyaient les élèves pour affirmer que les textes écrits et lus étaient ou non des poèmes (« donc la plupart du temps effectivement vous étiez // sur la présence de rimes »), discussion sur ce que signifie le terme *stéréotype* et sur le sens de la définition lue (« j'aimerais bien que vous la compreniez c'te définition / mais bon a priori 'y a des petits problèmes », « alors qu'est-ce que ça veut dire / sans originalité ») ;

A19 : illustration de la stéréotypie et des effets de stéréotypie (confrontation des représentations de la classe à propos des Gaulois à un texte d'historien[547] mettant en avant les stéréotypes courants sur ce peuple (« ce sont des idées que:: / donc à peu près tout le monde partage dans la classe », « y a des choses qui étaient un peu vraies et des choses euh: non / pas du tout »), discussion à partir d'autres exemples amenés par les élèves (« par exemple 'y a des gens qui croient en dieu mais c'est peut-être pas vrai / alors c'est peut-être un [stereoatip][548] on sait pas ? ») ;

A20 : discussion sur les stéréotypes de la classe à propos de la poésie et sur le rôle des stéréotypes et des savoirs sur les stéréotypes dans l'écriture (« dans l'écriture en quoi ça peut vous aider de savoir que vous avez des stéréotypes ? »), échange sur l'écriture poétique et sur la création (« quand on fait ça est-ce qu'on est dans la création est-ce qu'on crée un texte à soi ») ;

A21 : écriture individuelle d'un poème (« je vais vous demander de /m'écrire un poème ») ;

---

[545] L'enseignant cherchait à ce qu'ils prennent conscience de la place incontournable qu'ils accordaient à certains traits poétiques (rime, vers, titre, strophe…) pas toujours présents dans le corpus. Le débat n'était pas posé en termes d'opposition entre des textes d'élèves stéréotypés et un corpus original.

[546] L'introduction d'un nouveau support aurait pu justifier le passage à l'activité suivante mais il nous a semblé que la perspective ne changeait pas : l'activité d'introduction du terme et de découverte de son sens était présente avant et pendant l'usage du dictionnaire. À d'autres endroits encore (en A18 notamment), un découpage plus fin aurait pu être envisagé, mais à chaque fois il nous a semblé que les objets ou les approches étaient trop emboitées pour justifier un changement d'activité.

[547] Extrait d'un texte de Jean-Pierre Rioux « Autopsie de "nos ancêtres les Gaulois" » paru dans la revue *L'histoire*, n°27, octobre 1980.

[548] [ ] indiquent une transcription phonétique

A22 : rappel et résumé des échanges sur le stéréotype, sur son utilité, ses traitements en écriture (« oui donc vous avez utilisé des stéréotypes pour pouvoir écrire »), sur la reprise, la création et l'originalité ; réexplicitation de la consigne d'écriture (« donc / la consigne c'est / vous écrivez un poème / soit vous utilisez un stéréotype que vous connaissez / d'accord ça veut dire / j'peux mettre des rimes dans mon poème […] soit vous décidez d'aller à l'encontre des stéréotypes / vous les connaissez bien / vous les mettez de côté / vous faites quelque chose de /complètement original : mais qui reste un poème ») ;

A23 : suite de l'écriture individuelle d'un poème ;

A24 : travail de repérage des stéréotypes de la classe à partir d'un tableau reprenant les réponses données par les élèves en A1., A3., A9. (« quels sont les stéréotypes de la classe ? » ;

A25 : discussion et listage au tableau des stéréotypes de la classe concernant la poésie (« quels sont les mots qui reviennent le plus souvent ? »), puis réexplicitation des traitements possibles de ces stéréotypes en écriture poétique ; discussion sur les limites de la poésie et sur la légitimation d'un texte comme appartenant à la poésie (« mais /on peut/par exemple écrire zouzou blabla tralala / c'est un poème ! », « est-ce que ça peut être n'importe quoi ? », « il est identifié en tant que tel dans la société comme étant / poète /après toi tu peux dire ça ne me touche pas ») ;

A26 : suite et fin de l'écriture individuelle d'un poème ;

A27 : réponse individuelle à un questionnaire écrit[549] sur le poème produit, sur le sens attribué à la notion de *stéréotype*, sur son rôle dans l'écriture poétique, sur les représentations finales de la poésie, sur leur difficulté à écrire un poème et leur besoin pour en écrire.

Cette présentation sur le mode de la liste fait ressortir la forte présence d'activités de type discussion / échange / débat. Par la suite, il sera dès lors capital de prêter attention aux échanges verbaux pour observer le processus d'outillage par le stéréotype à l'œuvre dans cette classe. L'objectif de cette sous-partie étant surtout de donner une vue d'ensemble de la séquence, nous n'entrons pas davantage dans l'analyse de la forme et du contenu des activités, qui feront l'objet de rubriques suivantes, plus globalement consacrées à l'approche de l'écriture, de la poésie et du stéréotype.

[549] On trouvera des questionnaires remplis dans la partie 4 des annexes.

2.1.3 Répartition des activités en séances et en objectifs

Commençons par le découpage en séances, a priori simple dans la mesure où il désigne un espace horaire scolaire, qui correspond le plus souvent à une plage horaire consacrée à une discipline (ou un objectif interdisciplinaire ou encore à la réalisation d'un projet) dans l'emploi du temps de la classe. Sauf qu'en comparant l'analyse ici adoptée à celles que l'on trouve dans les documents jusqu'alors établis par JF et par nous-même au sujet de cette même séquence (Kervyn et Faux, 2007 ; Kervyn, 2007, schéma annexé, 70), il n'échappera pas au lecteur que nous en relevons huit alors que les écrits antérieurs en signalaient sept[550]. Une explication s'impose. À y regarder de plus près, ce que nous découpons aujourd'hui en séance 1 (S1) et en séance 2 (S2), et qui renvoie pour la première au questionnaire (A1) et pour la seconde à l'écriture d'un poème (ou copie d'un poème) (A2) et à l'activité 3 (A3)[551], était regroupé en une séance. Pourtant, il s'agit bien de deux espaces temporels distincts (A1 fait le 07/03/05 et A2 et A3 le 08/03/05). L'écart ne relève évidemment pas d'une erreur de distraction, l'explication est d'ordre interprétatif. L'activité de réponse au questionnaire (d'entrée (A1) comme de sortie d'ailleurs (A27) accolée aux activités des séquences prévues par les enseignants[552] fait-elle réellement partie de la séquence ? Ne s'agit-il pas d'un ajout, élaboré par la chercheuse[553], dû aux contraintes de relevé de données initiales et finales en recherche ? Dans les deux extraits suivants de la séance de bilan, il est bien abordé comme relevant de notre initiative et de notre confection. De plus, nous l'abordons comme avant et un après le travail, non comme un début et une fin de travail (comme pourraient peut-être le laisser penser les énoncés de JF) :

> (1) JERO : euh: qui a été donné avant oui au tout début
> **CHER : pour avoir des données avant**
> JERO : c'est ça
> CHER : pour cadrer / euh: **pour avoir des données qui concernaient les élèves avant et puis après le travail** / à chaque fois euh:
> JERO : 'y a eu un questionnaire au début / et à la fin (annexes, 24)

> (2) NADI : le questionnaire / vous avez le même parce que vous avez décidé ensemble de poser ce questionnaire là Jérôme euh: et = ?
> **THIE : du tout**

[550] On attire du coup l'attention du lecteur sur le décalage existant dans la numérotation des séances entre les documents fournis par JF et notre présentation ainsi que la transcription des séances. Concrètement, la séance 2 dans les documents de JF correspond à la séance 3 chez nous, la séance 3 chez JF à la séance 4 chez nous, etc.

[551] L'explicitation de ce qui fait que le texte produit ou recopié est un poème, de ce qu'est un poème.

[552] La situation décrite dans le cadre de la séquence de JF est la même pour la séquence de TL.

[553] Avec soumission aux enseignants pour nous assurer de sa compréhensibilité pour leurs élèves. La suite de l'échange de l'exemple 1(repris de façon plus longue précédemment) le précise bien.

> NADI : il me semble que c'est le même celui de Camille et de Simon
> **THIE** : oui c'est le même / **non mais ça c'est**
> **CHER: oui c'est le même / c'est moi qui l'ai euh: / 'fin j'l'ai soumis à chaque fois avant pour voir**
> **THIE : oui oui oui** (annexes, 42)

Par ses « du tout », « non », « oui oui oui » qui entrent en écho avec notre « c'est moi qui […] je », TL, en interaction avec nous, marque bien la distance entre cet objet et son propre travail. Dans cette optique, on peut légitimement extraire les A1 et A27 de la séquence. Toutefois, JF va se servir des réponses fournies par ses élèves en A1 pour mener d'autres activités (notamment l'A24). Et pour l'élève, on peut penser que le moment où démarre le travail et la réflexion sur l'écriture poétique, c'est lorsqu'il répond au questionnaire. Peu lui importe qu'il soit plus ou moins directement au service de la recherche. Dans le cadre de la classe, il s'agit d'une activité avant tout scolaire inscrite dans le travail sur la poésie en littérature.

Si l'on privilégie ce point de vue[554], on a bien huit séances dans lesquelles les activités se répartissent de la manière suivante :

<table>
<tr><th colspan="2">Séances (S)</th><td>Activités (A)</td><th>Objectifs (O)</th></tr>
<tr><td>30 mn</td><td>S1</td><td>A1</td><td>O1 (O2)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">60 mn</td><td rowspan="2">S2</td><td>A2
A3</td><td>O1
(O2)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">70 mn</td><td rowspan="3">S3</td><td>A4
A5</td><td>O1
(O2)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">A6
A7
A8
A9</td><td rowspan="2">O2</td></tr>
</table>

[554] Cette évolution, de notre point de vue, est liée au questionnement de l'équipe PAEDI sur notre approche de cette séquence. Nous la remercions pour cet enrichissement.

Séances (S)		Activités (A)	**Objectifs (O)**
55 mn	**S4**	A10 A11 A12 A13 A14	**O2** **O3**
38 mn	**S5**	A15 A16 A17	**O2**
52 mn	**S6**	A18 A19 A20 A21	**O2** **O2** **O2 – O3** **O3**
30 mn x 2	**S7**	A22 A23	**O3 (O2)** **O3**
55 mn	**S8**	A24 A25 A26 A27	**O2** **O2 - O3** **O3** **O2 -O3**

Pour ce qui est des objectifs, on voit dans ce tableau qu'il arrive qu'une activité serve plusieurs objectifs. Par exemple, dans l'A20, le débat sur les stéréotypes de la classe à propos de la poésie et sur leur rôle dans l'écriture renvoie explicitement aux objectifs de traitement scolaire de la stéréotypie explicité en O2 et à la transformation de ce travail en outil d'écriture (O3). Parfois, l'attribution des activités aux objectifs est délicate car, telle que nous l'avons définie, l'activité (entre la tâche fixée par l'enseignant et la remodulation qu'en fait l'élève qui y prend part) suppose que l'élève prenne part à l'objectif ou aux objectifs qui lui sont reliés. Or nous avons rarement les moyens de le vérifier[555]. Est-ce que les élèves qui lisent le corpus de poésie en A3 sont en train de prendre conscience de la diversité poétique ? Il faut

[555] Les échanges verbaux en classe peuvent fournir des indices mais un élève ne prenant pas la parole peut très bien aussi rentrer dans la découverte de la diversité poétique. Une évolution au niveau de l'écriture peut de même trouver sa source dans des activités différentes.

bien reconnaitre que le lien entre l'objectif et l'activité se tisse plus aisément ou avec plus de certitude côté enseignant que côté élève, pour qui il signifierait apprentissage ou possibilité d'apprentissage. C'est pourquoi, dans le tableau ci-dessus, nous avons privilégié le point de vue de l'enseignant dans la liaison des activités aux objectifs. Et nous avons donné la priorité aux objectifs prédominants. Ainsi les activités A4 et A5 sur le corpus de poèmes, par les tâches demandées, visaient d'abord le recueil de données et l'observation des possibles stéréotypes de la classe concernant la poésie. Ces activités pouvaient déjà ouvrir à la diversité poétique mais cet objectif n'était pas central à ce moment là de la séquence. C'est pourquoi l'O2 est noté entre parenthèses. Néanmoins, même côté enseignant, comme déjà exposé, il s'agit parfois de liens interprétatifs qui redécoupent et refaçonnent le regard sur l'objet séquence.

Nous allons à présent analyser la séquence de TL, avec les mêmes entrées que celles utilisées pour JF. En guise de conclusion de ce point 2, nous adopterons une approche comparative des deux séquences.

2.2 Présentation de la séquence de TL

2.2.1 Présentation générale et analyse par objectifs

TL a, pour sa part, axé sa séquence sur la production « imaginative » de poèmes sur le thème de la mer, à destination possible d'élèves d'autres écoles joignables via internet. Excepté le volet « imaginatif », cet objectif global est explicité aux élèves en début de séquence :

> **(1) MAIT** : […] alors / on va donc continuer de produire des p'tits poèmes / mais / avec une particularité / ce coup-ci **j'voudrais qu'on se limite à / un thème** / jusqu'à maintenant on avait plus travaillé sur la forme / **maintenant on va travailler sur / le thème / alors il y a en particulier un thème qu'on a beaucoup étudié / Alice**
> **ALI[556] : la mer**
> **MAIT** : on a beaucoup travaillé sur la mer / (notant au tableau : la mer) on a beaucoup travaillé sur la mer / et on va continuer à travailler sur la mer / pendant quatre semaines **on va essayer de créer / des petits poèmes / individuels / sur la mer** […] (annexes, 217)

> **(2) MAIT : et puis j'espère qu'on pourra aussi mettre / nos poèmes sur internet pour que les élèves des autres écoles du Lot-et-Garonne / puissent en profiter** […] (annexes, 218)

[556] Les élèves sont désignés par les premières lettres de leur prénom Par exemple, NICO (Nicolas), MATH (Mathilde).

Pour mener à bien cet objectif, qui intègre ou « raccroche » le projet d'opérationnalisation, TL a mis en place six séances de vingt à quatre-vingts minutes, au sein desquelles trois objectifs plus précis apparaissent. Le premier (O1) consiste à réaliser une écriture « diagnostique », c'est-à-dire qui donne à voir les représentations sur la mer utilisées dans l'écriture et la maitrise en production écrite du genre scolaire poésie, et ainsi les possibles stéréotypes présents à ces deux niveaux. Au vu des résultats observés, deux autres objectifs ont été fixés et travaillés. Il s'est agi d'une part de faire émerger le caractère stéréotypé, dans l'écriture, de la représentation de la mer chez les élèves et son effet sur l'écriture – on est à nouveau ici dans les manifestations langagières d'une stéréotypie d'inventio – pour mettre en place une écriture véhiculant un autre point de vue sur la mer (O2). D'autre part, l'enseignant a travaillé sur la dimension formelle du genre scolaire poésie par des relevés de ce qui le caractérise ou non en réception et en production, et a ensuite réinjecté ces connaissances dans l'écriture pour que les élèves produisent peu à peu des textes plus clairement identifiables comme textes poétiques (O3). Avant la fin de la mise en œuvre de l'O1, l'enseignant envisageait l'O3, comme l'O2, de manière ouverte car, d'un côté, les élèves avaient déjà écrit à plusieurs reprises des textes poétiques en soignant la forme. Selon lui, certaines caractéristiques formelles du genre étaient alors connues des élèves, et l'écriture pouvait présenter un aspect générique stéréotypé, comme dans la classe de JF. Il indique ce travail dans l'exemple (1) qui précède (« jusqu'à maintenant on avait plus travaillé sur la forme ») et il introduit l'activité dans la classe en le mettant en avant, dans un échange où les élèves confirment et complètent l'information :

> MAIT : ce matin / comme pour les trois jeudis encore à venir / tous les jeudis matin nous commencerons par quarante-cinq minutes / d'activité de création poétique / on appelle ça comme ça / on va écrire des p'tits poèmes / **vous avez déjà une certaine expérience maintenant de l'écriture des poèmes ↑**
> E+[557] : **oui**
> MAIT : **vous en avez écrit au cours du premier trimestre** avec Madame B. (la modulatrice)
> E+ : **oui**
> MAIT : **on en a écrit** #
> E+ : **avec Madame C**. (la stagiaire)
> E1 : et en CM1 (annexes, 217)

Et il y revient encore juste avant de lancer la première activité de la séance :

> **MAIT** : […] **vous avez tous / une idée / ou des idées / de ce que c'est qu'un**

[557] Quand plusieurs élèves énoncent simultanément (ou presque) un même propos, nous notons le E suivi du sigle +.

> **poème**
> **E+ : oui**
> **MAIT : ou de ce que ça peut être un poème**
> **E+ : oui** (annexes, 218)

De l'autre côté, comme il le dit lors du bilan, le travail antérieur consistait surtout en de l'écriture créative singulière plus qu'en un travail d'ancrage explicite dans le genre :

> THIE : donc l'idée c'était d'essayer de leur faire produire des poèmes sur le thème de la mer / et puis en me disant beh: **si les stéréotypes apparaissent ça peut être à deux niveaux soit c'est sur effectivement les poèmes / parce que malgré tout on a fait plein de création poétique mais peut-être qu'y a quand même des stéréotypes qui vont apparaitre / ou plutôt par rapport** au domaine euh / par rapport au thème choisi / donc on est partis sur les premières productions / et on a fait une première analyse en se posant la question déjà / est-ce que c'est un poème oui ou non / pour essayer de voir euh: déjà si effectivement on avait écrit des poèmes et puis par rapport à ces poèmes si des stéréotypes sortaient (annexes, 38)

Cet extrait, tout comme sa fiche de préparation[558], montre ainsi à la fois un ajustement au profil scriptural des élèves, la pertinence de l'O1 pour pouvoir profiler l'enseignement en fonction des élèves et une différence entre les deux classes en ce qui concerne l'expérience ou le bagage poétique et l'inscription en écriture dans le genre poétique.

Si l'on poursuit le rapprochement du point de vue de l'enseignant avec notre énoncé des objectifs, on remarque également que nous mettons davantage en avant l'imagination, car il s'agit selon nous du moteur de ce travail sur le stéréotype thématique et du moteur du traitement proposé pour ce stéréotype en littérature. L'enseignant, pour sa part, mentionne plutôt un objectif de changement de point de vue (« réécrire un poème en changeant de point de vue » (annexes, 75)). Ceci dit, son discours véhicule de façon récurrente les termes *imagination*, *imaginer*, *imaginaire*, et au travers des quelques exemples qui suivent (tirés des séances de classe), on perçoit que le travail observé vise à rendre les élèves scripteurs plus imaginatifs. Dans le premier exemple, on voit la place de l'imagination dans la consigne de préparation du second temps d'écriture (A11 dans le découpage par activités qui suit). Dans les exemples (2) à (4) (issus de l'activité A12), le maitre interpèle les groupes d'élèves pour collecter leurs réponses suite à l'activité A11, et l'on voit que, dans chacun de ses énoncés, il

[558] Dans la fiche de préparation de TL, on voit un souci d'observation en écriture des formes stéréotypées liées « au thème et **au « type d'écrit** » (annexes, 73-78). Il envisageait ainsi de prolonger l'écriture initiale de la manière suivante : « [L]es productions sont lues. **Une analyse en est faite portant sur les stéréotypes des enfants, tant sur le domaine de ce qu'est un poème** que sur les représentations qu'ils associent à la mer. » (annexes, 73)

s'adresse aux élèves en mentionnant l'opération d'imagination attendue. Enfin, l'exemple (5)[559] reprend la toute fin de l'A12 et pose explicitement cette dimension comme un trait plus général des écrits littéraires.

> (1) MAIT : alors / alors justement maintenant / justement maintenant / je vais vous donner un p'tit travail à nouveau en groupes comme tout à l'heure / **et je vais vous demander d'imaginer** / quelle situation / alors déjà je vais vous demander / qui pourrait avoir une relation différente de la nôtre avec la mer ? (annexes, 234)

> (2) MAIT : on va rester sur cette catégorie de personnes qui habitent au bord de la mer /// (s'adressant au groupe du fond à droite) alors qu'est-ce que vous avez imaginé ? (annexes, 236)

> (3) MAIT : oui danger peur méfiance / (désignant le groupe du fond à droite) vous qu'est-ce que vous avez imaginé ? (annexes, 237)

> (4) MAIT : carrière donc euh: travail / travail carrière // comme je vous avais demandé / d'imaginer plusieurs choses / est-ce que certains veulent compléter telle ou telle situation ? (annexes, 241)

> (5) MAIT : donc pour l'instant pour aujourd'hui on va en rester là // on va garder ces deux affiches / et jeudi prochain / ce qu'on fera / on reprendra nos poèmes / on les relira par rapport à cette affiche là et on essaiera / de se mettre / chacun dans la peau / dans la situation d'un de ces personnages-là
> CHAR : **même si c'est un animal marin ?**
> MAIT : **éventuellement pourquoi pas et même si j'étais un dauphin qu'est-ce que je ferais**
> E : ouais !
> MAIT : et on essaiera de réécrire / ou d'écrire un deuxième poème / en tenant compte / de ce qui est dans la colonne rouge / ok? / donc ça c'est le travail de jeudi prochain
> ALI : **mais on n'est pas sûr qu'il est #**
> **MAIT : c'est ce qu'on a imaginé donc on va écrire à partir de ce qu'on a imaginé**
> ZOE : ben oui
> MAIT : toute façon ce que pense un dauphin ou un poisson ça va être dur d'en être sûr / **on est dans l'imaginaire ! D'accord ? En ce moment on est en train de lire / un conte** / où (inaudible) **avec une <u>tortue léopard</u>**
> E : c'est une princesse
> **MAIT : ça vous choque pas ?! Et une tortue qui se transforme / une tortue qui se transforme en princesse de la mer**
> E : bah c'est bizarre
> MAIT : ça vous choque pas !
> E+ : bah si
> **MAIT : donc est-ce que c'est choquant / de pouvoir prendre à un moment / la place d'un poisson et d'imaginer c'qu'il peut ressentir ?**
> **E : ça nous choque pas parce qu'on sait qu'c'est un conte ↑**
> **MAIT : bah là on sait que c'est un poème qui sera imaginaire** / bien / vous

[559] Nous reviendrons ultérieurement sur cet extrait car il pose bien la question de la place et du traitement des stéréotypes dans une démarche d'écriture littéraire où sont prônées les valeurs de l'imaginaire et de la fiction.

> rangez tout ça / vous mettez la fiche avec les poèmes **dans la partie littérature** // et: et ça va sonner (annexes, 243)

Quant à l'effet ou au fonctionnement de la stéréotypie, il mérite également d'être souligné dans la mesure où, comme dans la classe de JF, il est central et même prédominant par rapport à la mise en avant de la notion de *stéréotype*, par exemple. Dans cette démarche d'opérationnalisation et d'utilisation, la notion de *stéréotype* est abordée au départ du constat d'un point de vue sur la mer, partagé par tous et lié à l'ancrage social :

> MAIT : et le repos / donc en fait / en fait / tous là / tous dans la classe / tous les petits Agenais / parce que quelqu'un a dit : tous les petits Agenais qui sont à euh: combien 200 kilomètres de l'océan / 225 kilomètres de l'océan / quand on leur parle de la mer / ils pensent à quoi ?
> MAR : au soleil / aux vacances
> E : surtout le soleil
> E : surtout aux vacances
> MAIT : ils pensent surtout / aux vacances / et à aller sur la plage
> E+ : oui
> MAIT : donc / quand on demande à des petits Agenais d'écrire un poème / sur la mer / bah ils associent des images / soleil / plage / vacances (annexes, 233)

Pour terminer cette analyse des objectifs, signalons que l'on peut également découper différemment O2 et O3, et mettre en avant un objectif de développement de connaissances (sur les caractéristiques de la poésie, sur le stéréotype et sur son effet) (O2) et un objectif d'utilisation de ces connaissances en écriture (O3). La première présentation offre toutefois l'avantage de mieux rendre compte de la construction de la séquence et de mettre au jour le contenu – en termes d'objectifs – des deux séances (nommées bis) qui ont été ajoutées et menées en notre absence. Celles-ci portent précisément sur l'O3, et non sur l'O2 où se concentrait l'opérationnalisation aux yeux de l'enseignant.

2.2.2 Analyse par les activités

Les objectifs que nous avons dégagés ont été mis en place via vingt-et-une activités. Le dépliage de cette séquence en activités nous a été relativement aisé, car l'enseignant verbalise assez fortement les changements d'activité ainsi que les modalités de mise en œuvre[560]. La

[560] La quatrième activité (A4), par exemple, est introduite par les énoncés suivants :

MAIT : […] // bien / est-ce que tout le monde a / ses mots / ses groupes de mots / ses idées
E+ : oui
MAIT : oui ? Donc maintenant / ma consigne elle va être très simple / sur la MÊME feuille / vous allez

seule hésitation a concerné le questionnaire d'entrée rempli quelques jours avant la suite du travail. Déjà interrogée dans la séquence de JF, sa place peut être encore davantage mise en cause ici car TL n'a pas utilisé ces données au cours de sa séquence. On ne peut alors dire, comme chez JF, qu'il intègre l'O1 de diagnostic par l'enseignant[561]. Si nous mentionnons malgré tout cette activité dans la séquence, c'est parce que les élèves entrent déjà dans le travail de la poésie par cette activité (et par souci de cohérence dans la présentation des séquences de JF et de TL).. En ce qui concerne les activités inscrites dans les deux séances bis, nous les notons dans la liste ci-dessous entre parenthèses pour signaler leur différence de statut pour l'enseignant et dans la recherche, par le traitement limité que nous pourrons en faire[562].

A1 : réponse individuelle des élèves à un questionnaire[563] (préparé par le chercheur en concertation avec l'enseignant) sur leurs pratiques d'écriture notamment poétique, sur leurs représentations de la poésie, de l'invention, du processus scriptural ;

A2 : présentation du projet et du travail sur l'écriture poétique ;

---

sauter deux trois lignes / pour bien séparer les mots que vous avez trouvés / de votre production / sur la même feuille vous allez écrire / votre poème / alors il est évident que vous avez peut-être besoin / que vous allez avoir besoin peut-être de faire un brouillon ↑
E+ : oui
MAIT : donc / sur votre cahier de brouillon / vous faites des essais // il est // 9h25 on n'est toujours pas passé à l'heure d'été / on va se dire que dans: 30 minutes / vous devez avoir terminé / le brouillon mais surtout / vous devez l'avoir recopié sur cette feuille // une consigne / sur la présentation / votre poème / votre production doit faire / comme tout à l'heure (écrivant au tableau) / 10 à 12 lignes // et / entre deux lignes / vous sautez / une ligne (annexes, 221)
En comparaison, JF explicite nettement moins la part organisationnelle et matérielle liée aux activités. Ceci dit, il utilise parfois des feuilles où les espaces d'écriture sont délimités (voir les copies d'élèves, annexes, 297-393). Mais au-delà, il nous a semblé être en présence de modes de fonctionnement intériorisés par tous les élèves et sur lesquels l'enseignant ne revenait plus ou quasi plus. Dans la classe de TL, certains élèves semblaient en revanche peu autonomes, centrés sur la tâche et préoccupés par des aspects matériels. Nous y reviendrons dans le chapitre 2 où nous profilerons les deux classes.

[561] De plus, nous n'avons pas pu entendre et enregistrer ce temps de réponse au questionnaire initial, car le trafic ferroviaire à destination d'Agen était bloqué ce matin-là pour cause d'accident. Ce qui relève du détail anecdotique de la vie quotidienne fait partie des aléas d'un scénario écologique où l'enseignant, absent de sa classe l'après-midi, ne peut déplacer d'une demi-journée la leçon prévue.

[562] Sur le plan méthodologique, dans l'idée d'une reprise de notre dispositif, il faudrait trouver des solutions pour rendre le protocole d'enregistrement moins dépendant des aléas écologiques. Confier une caméra à chaque enseignant durant tout le processus pour qu'il puisse enregistrer s'il décide d'ajouter une séance serait une initiative intéressante, mais difficile à mettre en œuvre pour une question de budget.

[563] Il s'agissait du même questionnaire dans les deux classes.

A3 : écriture individuelle de dix à douze mots ou groupes de mots qui évoquent la mer (« on va réfléchir un p'tit peu / et vous allez essayer / de trouver / dix à douze mots / ou groupes de mots / qui pour vous / évoquent la mer ») ;

A4 : écriture individuelle d'un poème sur la mer à partir des mots écrits en A2 (« d'accord ? Vous écrivez votre poème en 10 à 12 lignes / en vous inspirant des mots ou groupes de mots que vous venez d'écrire // vous utilisez le cahier de brouillon / mais dans 30 minutes / votre poème doit être recopié sur cette feuille que vous allez me rendre) ;

(A5) : lecture individuelle du poème d'un autre élève de la classe et notation d'un avis spécifiant si c'est un poème ou non et pourquoi ;

(A6) : échange en groupe classe à partir des textes lus pour définir ce qu'est et n'est pas un poème, listage sur une affiche des critères de la classe (« non ce n'est pas un poème parce que // oui c'est un poème parce que ») ;

(A7) : suite d'écriture et/ou relecture et amélioration du poème écrit en A2 ;

A8 : lecture individuelle et silencieuse d'un corpus de onze poèmes produits par des élèves de la classe en A2 et A6 (« ce que je vais vous demander de faire / dans un premier temps / seuls / c'est de lire / les 11 poèmes / individuellement / tranquillement dans vos têtes vous lisez les 11 poèmes / pour bien vous en imprégner ») ;

A9 : explicitation en sous-groupes des émotions ou sentiments ressentis à la lecture du corpus et des raisons de ce ressenti (« mais ce qui m'intéresse maintenant c'est en lisant ces poèmes / quels sont les émotions / les sentiments / qui dominent / qu'est-ce qu'on ressent / quand vous aurez rédigé quelques réponses / vous essayez de répondre à la question pourquoi // pourquoi on ressent ces choses-là ») ;

A10 : mise en commun des avis de chaque groupe et constat que « tout est positif », qu'ils aiment tous la mer (« vous allez nous dire ce que euh: vous avez trouvé comme information sur / qu'est-c'qu'on ressent quand on lit / ces poèmes par rapport à la mer ») ;

A11 : relecture silencieuse des réponses fournies par tous les groupes et constat du partage en écriture d'une part de ces caractéristiques liées aux vacances et à la mer (« donc / quand on demande à des petits Agenais d'écrire un poème / sur la mer / bah ils associent des images / soleil / plage / vacances ») ; introduction du terme de *stéréotype* pour désigner le phénomène

de partage de la représentation (« j'vous avais dit quand tout le monde a la même représentation de quelque chose ça s'appelle comment ? ») et constat que ce n'est pas toujours vrai ;

A12 : listage par groupe de personnes ayant un rapport différent à la mer et notation de leurs sentiments par rapport à celle-ci (« et vous allez essayer de lister / des personnes / qui pourraient avoir un rapport différent du nôtre avec la mer », « vous essayez de lister / des personnes / des situations qui sont différentes de la nôtre par rapport à la mer / essayez à côté chaque fois / de donner des sentiments différents ») ;

A13 : synthèse en groupe classe des réponses des différents groupes (« alors qu'est-ce que vous avez imaginé ? », « alors ces personnes au bord de la mer / qu'est-ce qu'elles ressentent par rapport à la mer ? ») et constat de la différence entre ces réponses et leur représentation spontanée sur la mer (« on est quand même loin de ce que vous avez dit dans vos poèmes »); réflexion sur la place de l'imaginaire en littérature ;

A14 : rappel du travail fait et explication de la consigne d'écriture poétique adoptant un autre point de vue sur la mer (« en 30 minutes essayez d'écrire chacun un petit poème d'une dizaine de lignes / choisissez sans nous le dire un personnage / que vous allez être pendant trente minutes parce qu'après on va essayer de retrouver qui vous avez choisi // vous écrivez un petit poème sur la mer mais en changeant de point de vue ») ;

A15 : écriture individuelle d'un poème présentant un autre point de vue sur la mer ;

A16 : lecture par chacun d'un texte produit par un autre élève de la classe en A14, évaluation et justification du fait que ce texte est ou non un poème et repérage du point de vue véhiculé sur la mer et des indices qui permettent d'en faire l'hypothèse (« est-ce que c'est oui ou non un poème et pourquoi c'est un poème ou pourquoi ce n'est pas un poème », « donc la deuxième question c'est / essayer d'imaginer / de quel point de vue il s'agit ») ;

A17 : mise en commun de l'avis de chaque élève sur le texte lu (« MAIT : alors Julien / oui ou non est-ce que c'est un poème alors maintenant tout le monde écoute ; JUL : non ; MAIT : non pourquoi ? », « alors Léa toi tu avais choisi quel point de vue ? »); notation sur une affiche de critères distinctifs des poèmes et rapprochement avec les critères déjà notés en A5 ; discussion sur certains critères ou points de vue (« et donc y a une phrase qui n'est pas très poétique ? et alors pourquoi elle est pas très poétique cette phrase ? », « Qu'est-ce qui lui manque pour être poétique ? Qu'est-ce qu'elle est qui fait qu'elle n'est pas poétique ? », « Il

parle trop des pêcheurs et des bateaux / c'qui te gêne / c'est / est-ce qu'il en parle trop ? Ou est-ce / la façon dont il en parle ? ») ;

(A18) : lecture et observation de la transformation d'un thème banal en poème (« / ça vaut peut-être le coup qu'on relise des poèmes / et des poèmes qui parlent de choses banales // et voir du coup / qu'est-ce qui fait que ça devient un poème ») ;

(A19) : discussion sur les procédés par lesquelles un thème banal devient un poème, en production et en réception ;

A20 : rappel / explication du travail fait en A17, A18, A19 ;

A21 : réécriture du poème fait en A14 en tenant compte des observations faites en A16, A17, A18 (« et on va essayer en tenant compte des remarques donc sur les petits post-it / et moi j'ai fait quelques petites annotations aussi / de le réécrire / de réécrire notre poème / là dans sa version définitive hein celle qui servira à l'évaluation / le réécrire en tenant compte des remarques / et puis peut-être aussi le réécrire en tenant compte de ce qu'on a lu pendant ces deux jours / qui peuvent peut-être nous aider ») ;

A22 : réponse au questionnaire final[564] (« madame Kervyn vous a préparé un p'tit questionnaire / auquel vous répondrez on prendra un p'tit quart d'heure vingt minutes pour répondre »).

2.2.3 Répartition des activités en séances et en objectifs

La répartition des activités et des objectifs en séances est présentée dans le tableau qui suit :

Séances (S)		Activités (A)	**Objectifs (O)**
20 mn	**S1**	A1	**/ (O3)**
50 mn	**S2**	A2 A3 A4	**O1** **(O2 - O3)**

[564] Ici encore, il s'agissait du même questionnaire que celui rempli par les élèves de JF.

Séances (S)		Activités (A)	**Objectifs (O)**
50 mn	**S2 bis**	(A5) (A6) (A7)	**O3** **(O1)**
80 mn	**S3**	A8 A9 A10 A11 A12 A13	**O2**
60 mn	**S4**	A14 A15	**O2 / O3**
60 mn	**S5**	A16 A17	**O2 / O3**
45 mn	**S5 bis**	(A18) (A19)	**O3**
60 mn	**S6**	A20 A21 A22	**O3 (02)** **/ (O2 - O3)**

La première séance comporte, comme pour JF, l'activité A1 de réponse au questionnaire. La deuxième séance regroupe les activités A2, A3 et A4 et forme clairement l'objectif O1 de recueil diagnostic. Toutefois, les élèves étant en questionnement sur la poésie dès le A1 et en possible réflexion sur le thème et sur la forme poétique en A2, A3, A4, les objectifs O2 et O3 sont signalés entre parenthèses dans le tableau qui précède. Pour ce qui est des séances 2 bis et 5 bis réunissant les activités notées entre parenthèses (A5, A6, A7, A18, A19), elles ont porté sur la mise en place de l'O3 (inscription de l'écriture dans le genre scolaire poésie). Seule l'activité A7 poursuivait aussi l'O1 puisque certains élèves y terminaient leur production commencée en A4. La séance 3 comprenait les activités A8 à A13 et a pour sa part permis de mettre en œuvre l'O2 (émergence du stéréotype et mise en place d'une écriture véhiculant un autre point de vue). La séance 4 et ses activités A14 et A15 a poursuivi l'O2 mais aussi l'O3 puisqu'il s'agissait pour les élèves de réaliser la seconde écriture poétique. De même, la séance 5 (A16 et A17) a porté sur les objectifs O2 et O3 par le travail (en lecture

puis à l'oral) sur le point de vue et sur les critères poétiques. Enfin, durant la séance 6, le travail a porté davantage sur l'O3 par les activités A20 et A21 et, de façon secondaire, sur l'O2 vu le travail de réécriture et le rappel des activités précédentes (notamment l'A17[565]). La séance 6 s'est clôturée par l'A22 de réponse au questionnaire final Celui-ci s'insérant dans le travail de classe et portant sur le travail fait, nous avons aussi signalé les objectifs O2 et O3 entre parenthèses dans le tableau ci-dessus reprenant la répartition.

2.3 Quelles approches de la stéréotypie et de l'écriture poétique ? Comparaison des objectifs, des activités et des séances

Quels sont les points saillants qui ressortent de la comparaison des deux séquences d'opérationnalisation ? Nous organiserons la réponse à cette question autour des deux axes clés de cette thèse : la stéréotypie et l'écriture. Nous envisagerons l'écriture globalement, puis plus spécifiquement l'écriture poétique.

2.3.1 La stéréotypie

Opérationnalisation du stéréotype

En ce qui concerne la stéréotypie, le contenu des activités et les objectifs montrent bien un même choix de travail sur le stéréotype cognitivo-langagier. Dans ces deux séquences, le terme *stéréotype* désigne bien des traces langagières de stéréotypie représentationnelle – que nous avons également nommée stéréotypie des idées ou d'inventio (Dufays, 1994 a) –, qu'il s'agisse des idées et des sentiments associés à la mer ou des représentations sur la poésie. Les caractéristiques mises en avant pour la repérer dans le discours sont à peu près identiques dans les deux classes : il est question de « même », d'éléments partagés par tous, qui reviennent très fréquemment, qui ne sont pas toujours vrais et que l'on peut faire évoluer. Les extraits suivants[566] montrent bien ces traits et l'association plus ou moins figée d'éléments (mer + vacances ; poème + rimes).

> (1) THIE : oui voilà / vraiment c'est très clair la mer ça fait penser aux vacances et à la chaleur / et en fait / **pour tout le monde** c'était ça / alors dit / d'une façon ou d'une autre / d'une façon plus ou moins poétique avec des mots plus ou moins bien choisis avec tout c'qu'on veut / mais **c'qui revenait toujours** c'était cette approche de la mer qui était liée aux vacances au soleil aux loisirs / et donc pour parler de cette notion de stéréotype on a essayé de la dégager de cette façon-là / stéréotype

[565] Il se peut que les activités A18 et A19 aient aussi traité de façon secondaire l'O2. Le non-enregistrement ne permet pas de l'affirmer.

[566] Les extraits (1) et (2) proviennent de la séance de bilan et tous les autres des séances de classe.

c'était l'idée de / finalement **on a tous la même approche on a tous la même vision de la mer** / **parce qu'on est tous des p'tits Agenais et que / la mer pour nous bah c'est seulement juillet août / donc on l'associe fatalement à / les vacances le soleil** et caetera (annexes, 39)

(2) THIE : oui sur le mot stéréotype c'est un peu compliqué mais **sur l'idée de euh: on a tous la même vision on a tous la même approche on a tous les mêmes idées préconçues et on peut en sortir** […] (annexes, 41)

(3) MAIT : nous **tous les petits Agenais chaque fois qu'on parle de la mer on voit / vacances / plage / mer**
E : mais c'est pas toujours vrai
MAIT : se baigner / loisirs / repos / seulement voilà le problème c'est qu'au bord de la mer il fait pas soleil tout le temps
E : il pleut des fois
JUL : mais ceux qui habitent à côté ils s'ennuient par exemple
MAIT : ceux qui habitent au bord de la mer ils ont pas la même remarque que nous euh: comme on fait là

(4) MAIT : […] pourquoi je dis que quand vous avez écrit des poèmes / euh / tous vos poèmes sont des / 'fin pas tous / mais pour la plupart d'entre vous c'est des stéréotypes / pourquoi ?
MAR1 : §parce que c'est des rimes§§
E : §**parce que**: **on dit tout le temps la même chose**§§
MATH : §**parce qu'on s'est attachés aux rimes**§§
MAR1 : §**parce que c'est pas original**§§
ENZO : §**ça se répète**§§
LAU2 : §**ça se répète tout le temps**§§ (annexes, 159)

(4) MAIT : §alors§§ / **en quoi c'est dépourvu d'originalité / c'est-à-dire qu'y a le plus grand nombre qui pense la même chose ? ou c'est / chacun pense une chose différente**
E+ **: le plus grand nombre pense la même** chose ! (annexes, 167)

On notera toutefois que, dans la classe de TL, apparait le fait qu'il s'agit d'une construction sociale (exemples (1) et (3)) alors que ce trait est peu explicité dans la séquence de JF. Par contre, dans les échanges issus de la classe de JF (exemple (4) et (5)), on voit ressortir l'effet en réception de non-originalité, sous-entendue chez TL (pas d'occurrence, si ce n'est une apparition *d'original* dans un résumé de situation de notre part) où se posera néanmoins la question de la banalité, sans toutefois qu'elle soit directement associée au stéréotype.

On remarque également que, dans les deux classes, les stéréotypes représentationnels – qui se manifestent dans les textes écrits ou dans les échanges – relevés par les enseignants puis par les élèves tiennent de la conception spontanée, qu'il s'agisse des vacances à la mer ou des vers d'un poème. JF le mentionne à un moment de la séquence : MAIT : euh: sauf que c'qui est stéréotype c'est que spontanément vous vous référez à ça / la première fois quand on vous

a demandé d'écrire un poème spontanément vous avez écrit un poème avec du sens / et un poème avec des rimes / d'accord ? […] (annexes, 198).

De plus, la présence des stéréotypes dans la production initiale illustre bien le fait que ces représentations communes sont disponibles chez les élèves et mobilisables assez facilement en situation d'écriture, comme nous l'avons exposé en début de thèse, ce qui n'est pas négligeable au vu de la complexité du processus scriptural[567]. Ils font ainsi partie du bagage culturel déjà-là, avec lequel les élèves abordent et traitent l'écriture poétique, sa forme, son thème, sauf que, par rapport aux représentations « classiques », ces stéréotypes sont simplifiants, partagés et non interrogés. C'est encore un point commun entre les deux classes : d'un côté comme de l'autre, avant l'intervention de leur enseignant, les élèves ne semblent pas conscients de la présence du phénomène, de ses effets homogénéisants sur l'écriture, de son mode de fonctionnement.

Excepté ces quelques variations, d'une manière générale, on constate que l'utilisation de la notion de *stéréotype* correspond assez bien aux définitions du phénomène, proposées lors du temps de formation initiale (T1), à savoir « représentation mentale culturelle préconçue; produit de l'imaginaire social, non fondé sur l'expérience et par lequel nous typifions ou généralisons le réel » et « partie de la signification ou représentation simplifiée, conventionnelle et courante, associée à un mot » (annexes, 16-20).

Seul le caractère « produit de l'imaginaire social, non fondé sur l'expérience » peut paraitre divergent. On nous parle en effet de petits Agenais qui stéréotypisent en se basant sur leur expérience de la mer et qui ensuite semblent sortir ou pensent sortir[568] du stéréotype en puisant dans ce qui peut fort bien apparaitre comme de l'imaginaire social. On est face à un « nœud » qui nécessitera de plus amples investigations. Où se situent précisément l'expérience singulière, le stéréotype et la stéréotypisation dans cette séquence ? Comment se construit et comment penser le lien entre l'imaginaire et le stéréotype ? Dans la mesure où cette séquence visait à rendre les apprenants scripteurs plus imaginatifs, cette dernière interrogation est capitale et elle sera placée au cœur de notre analyse des données concernant cette séquence. Dans le travail de JF, elle ne se pose pas avec la même intensité, parce que l'objectif diffère. Néanmoins, il semblerait que certains élèves mettent en avant leurs expériences poétiques scolaires antérieures ou qu'ils s'appuient sur celle-ci pour s'attacher,

[567] Cela laisse en suspens la question de savoir si leur présence est due au fait que l'activité scripturale demandée est complexe ou si elle est indépendante de la complexité de l'activité demandée.

[568] Comme déjà mentionné, TL l'a bien expliqué dans la séance de bilan.

en situation d'écriture, de lecture ou de débats, aux rimes, aux vers, aux strophes, au titre parfois. Dès lors, là aussi, il sera important d'observer où se situe exactement le stéréotype et la stéréotypisation. Quand un élève met en avant des rimes, des strophes, des vers, etc., en référence à des poèmes déjà lus, pratique-t-il une reprise hypertextuelle[569] (Genette, 2004), une forme d'hétérogénéité montrée ou encore un processus de stéréotypisation qui participe de l'hétérogénéité discursive constitutive[570] (Authier-Revuz, 1982) ?

Différence dans les représentations considérées

Si les deux enseignants se sont intéressés au même niveau de stéréotypie, ils divergent quant au type de stéréotype traité, puisque l'un s'est focalisé sur la forme poétique ou sur la composante formelle[571] du genre scolaire poésie, et l'autre, sur le contenu thématique. Si les deux dimensions[572] participent à la caractérisation du genre, entendu dans un cadre bakhtinien, et « […] fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l'énoncé […] » (Bakhtine, 1984, 265), le premier pose l'épineuse et difficile question du repérage et de l'identification formelle de la poésie, hors de l'école et à l'école. Il nous semble ainsi que ces deux objets ou composantes scripturales ne présentent pas le même degré ou le même type de complexité dans le cadre de l'écriture poétique, et qu'il faudra en tenir compte dans la suite de l'analyse. Ceci dit, TL effectue lui aussi un travail sur la construction formelle du genre, mais plutôt en sens inverse puisque sa démarche initiale de recueil des données avait mis au jour un faible marquage poétique dans les textes produits. Il sera dès lors intéressant de s'interroger sur cette différence de profil dans les productions et sur le rôle de quelques paramètres générateurs possibles de variations (la consigne, la tâche, la situation d'écriture, le passé scolaire des élèves...).

On voit aussi combien ces orientations, différentes quant à l'objet stéréotypé (contenu thématique ou structure formelle), s'inscrivent dans des enjeux littéraires à la fois spécifiques et complémentaires qu'exprime l'objectif général de chaque séquence : développer la part de l'imaginaire dans l'écriture littéraire d'un côté, et favoriser l'entrée dans une culture et dans des pratiques littéraires plus diversifiées de l'autre. Ces deux objectifs sont d'ailleurs bien en accord avec les programmes de 2002 alors en vigueur, selon lesquels « [l'] univers de [la] littérature se découvre aussi, dès l'école primaire, par la pratique de l'écriture. Cette

[569] Soit une reprise de texte(s) singulier(s), de l'ordre de l'imitation ou de la transformation..

[570] Pour rappel, l'hétérogénéité constitutive renvoie à l'interdiscours, à l'affirmation d'un dialogisme discursif généralisé et l'hétérogénéité montrée à la présence localisable d'un discours autre dans le texte.

[571] Bakhtine utilise les termes de *construction compositionnelle* (1984, 265).

[572] À laquelle s'ajoute le style.

expérience, plus exigeante [que celle de la lecture], permet à l'élève de commencer à prendre conscience des spécificités du monde des fictions » (MEN[573], 2002 a), 233-234). Il est évident que la pertinence du rôle outillant du stéréotype et de la notion de *stéréotype* pour l'écriture poétique scolaire devra être observée et évaluée au regard des ces enjeux.

Traitements et étiquetage

Outre cette différence, dans les deux classes, il est question de relever la présence potentielle du stéréotype, de le faire émerger, de le rendre plus conscient, de l'étiqueter langagièrement, pour en minorer l'effet restrictif et tenter d'écrire autrement. Dans les deux classes, le stéréotype relevé en début de séquence reçoit alors une valeur initiale quelque peu péjorative, celle couramment associée d'idée ou de représentation toute faite, « pas toujours vraie », partagée par un grand nombre, « dépourvue d'originalité (classe de JF), dont on peut « sortir » pour faire « varier » l'écriture (TL). Sa valeur négative dans le cadre de l'écriture poétique est clairement liée à la non-variation qu'il suscite dans le traitement thématique ou à la définition trop rigide et restrictive qu'il incite à donner de cette forme d'écriture. Autrement dit, dans les deux classes, l'aspect négatif central vient de son effet de schématisation par rapport à l'hétérogénéité du réel : un poème n'a pas toujours de strophes, de vers ; la mer n'est pas toujours associée aux vacances.

Les termes négativement connotés associés au stéréotype ou à l'élément stéréotypé relevé sont présents de façon plus nette dans les propos et la séquence de JF. Hors de la classe, il parle de « casser les stéréotypes », de les « mettre à mal »[574]. En classe, ces termes ne sont pas utilisés. Il est alors question du fait que « le stéréotype peut être un frein à l'originalité, à la création »[575], qu'il peut bloquer l'écriture en faisant du stéréotype une nécessité absolue (un élève le reprend dans l'extrait (4) ci-après). Par ailleurs, le stéréotype et le travail sur le stéréotype sont aussi valorisés en tant que soutien possible de l'écriture. JF l'exprime dans le temps de bilan (exemple (1), puis le verbalise à de nombreuses reprises en classe et discute avec les élèves de cette fonction d'aide (exemples (2), (3) et (4)). L'exemple (2) montre que cette fonction ne relève pas de l'évidence pour les élèves qui, au début de l'échange portant sur ce sujet, n'avancent pas d'arguments appropriés, même après de nombreuses activités sur le stéréotype. Les exemples (3) et (4) témoignent d'un début d'appropriation du soutien que peut procurer le stéréotype ; le (5), par contre, montre que certains élèves s'approprient plus nettement l'idée et le discours de l'enseignant ; ils reprennent les propos de l'enseignant en

[573] MEN : ministère de l'Éducation nationale

[574] JERO : […] c'est vrai que on a mis à mal / tous les stéréotypes qui existaient […] (annexes, 31).

[575] Nous reviendrons sur ce point plus loin dans ce chapitre.

les ajustant et mettent à leur tour en avant le rôle d'aide qu'amène la réflexion faite sur les stéréotypes.

> (1) JERO : oui parce ce que ce qu'**on voulait voir c'était surtout si le stéréotype peut aider à mieux écrire** / donc pour ça il m'a semblé vraiment important de le: *(geste signifiant « poser »)* (annexes, 33)

> (2) MAIT : parce que vous aviez des stéréotypes sur les poèmes / d'accord ? voilà // donc euh: ça peut être intéressant de savoir ça pour quoi ? **D'après vous en quoi c'est intéressant de savoir que: / qu'on a des stéréotypes ou / dans l'écriture en quoi ça peut vous aider de savoir que vous avez des stéréotypes ?**
> **LEO : bah par exemple quand on marque quelque chose et que c'est peut-être pas toujours vrai / bah on le barre / on doit pas mettre / il faut toujours / par exemple ça / alors que c'est peut-être pas toujours vrai il faut faire / faire attention à c'qu'on marque** (annexes, 179)

> (3) **MAIT : alors / en quoi ça peut être utile pour écrire un stéréotype ? Vous vous rappelez la première fois que j'vous ai demandé d'écrire un poème qu'est-ce que vous avez écrit ?**
> LEO : des rimes
> MAIT : spontanément
> E+ : des rimes et §des strophes§§
> LUCA : §des stéréotypes aussi§§
> **MAIT : oui donc avez utilisé des stéréotypes pour pouvoir écrire**
> **E+ : des poèmes**
> **MAIT : mieux / plus facilement en tous cas**
> **LUCA : pour avoir plus d'idées**
> **MAIT : pour avoir plus d'idées ou pour être moins embêté dans l'écriture du poème donc effectivement / un stéréotype ça peut être bien pour ça / on peut s'appuyer dessus pour écrire facilement / donc euh ça c'est très bien / en revanche / en quoi ça peut être embêtant quand on est dans l'écriture ?**
> ***(court silence)***
> **MAR1 : §on fait des fautes§§ / qu'on croyait justes et#**
> **MATH : §bah on sait pas trop§§ sur quoi on va parle**r (annexes, 191)

> (4) **MATH : on peut s'aider des stéréotypes** / on peut aussi recopier / 'fin la structure d'un poème
> MAIT : on peut prendre la structure pour soi et puis changer quelques mots ↑
> **MATH : voilà / §et aussi sinon on enlève les stéréotypes§§ et on prend quelque chose de nouveau** (annexes, 195)

> (5) **MAIT : oui ou alors plus simplement / ça peut aider à quoi un stéréotype ?**
> **MATH : ça peut aider à écrire un poème ↑**
> **MAIT : ça peut aider à écrire un poème / ça peut aider / à être / plus sur l'écriture / vous faire aller /** pardon / **facilement dans l'écriture / en revanche / ça peut être aussi un frein**
> **MATH : §dans l'écriture§§**
> **MAR1 : §parce que§§ / quand on voyait que dans tous les poèmes 'y avait des rimes / beh 'y avait certains qui arrivaient pas à écrire parce que / il fallait / parce qu'ils croyaient qu'il fallait absolument des rimes**
> **MAIT : voilà / donc ça peut être un frein à cause de ça et puis ça peut être aussi un frein / à l'originalité** (annexes, 194)

Ce dernier extrait[576] ainsi que le (3) montrent que le stéréotype se voit doter d'une bivalence scripturale : « frein » et « aide », processus inhibant l'écriture et ressource pour l'écriture. Néanmoins, dans les deux cas de figure, c'est bien le travail de prise de conscience qui rend le stéréotype outil scriptural et lui confère une valeur « plus neutre »[577]. C'est sur cette base qu'a lieu l'écriture du second poème : les élèves sont invités à prendre appui sur les stéréotypes vus, soit en en reproduisant soit en s'en distanciant.

TL, pour sa part, ne présente pas aux élèves ce phénomène comme négatif ou à éliminer. Dans sa classe, c'est beaucoup plus le mode du constat d'un fonctionnement que celui de la critique que nous relevons. Les élèves constatent la présence de leur stéréotype, à partir de quelques marqueurs (déjà cités[578]) et sont invités à en « sortir » par l'imagination d'un autre point de vue sur la mer :

> MAIT : est-ce que c'est oui ou non un poème et pourquoi c'est un poème ou pourquoi ce n'est pas un poème / ça c'est la première question / alors je vais effacer un p'tit peu / (essuyant le tableau puis y notant oui à gauche, non à droite, pourquoi

[576] Les exemples montrant la bivalence ainsi qu'un travail de réflexion sont nombreux dans le corpus. En voici un dernier :
MAIT : euh: sauf que c'qui est stéréotype c'est que spontanément vous vous référez à ça / la première fois quand on vous a demandé d'écrire un poème spontanément vous avez écrit un poème avec du sens / et un poème avec des rimes / d'accord ? Donc un stéréotype c'est / je / je dis pas du tout qu'c'est mal hein ↑ / ça / ça peut être bien pour quoi finalement un stéréotype ?
ENZO : bah pour écrire ↑
MAIT : bah ça peut être bien pour écrire / quand on n'a pas d'idée ou: quand on sait pas trop on peut se référer aux stéréotypes pour écrire son poème / d'accord ?
E+ : mmm
MAIT : en revanche ça peut être un frein pour quoi aussi ?
ENZO : bah
MAIT : ça peut être bien d'un autre côté / de temps en temps ça peut être moins bien / pourquoi ?
VAL : parce que quand on n'a pas d'idée pour les rimes et ben: (geste d'impuissance)
MAIT : bah on n'écrit pas / on a du mal à écrire / et puis quoi encore ? Autre chose on en avait parlé aussi de ça dans (pas de réponse des élèves) // on avait utilisé le mot originalité on avait parlé de ça / d'être original / si vous êtes / si vous écrivez des stéréotypes est-ce que vous pensez être original ? Dans votre texte ?
VAL : non / non
NICO : non / non parce que si tout le monde le pense c'est pas original
MAIT : d'accord (annexes, 198-199)

[577] Nous recourons aux guillemets car la notion d'originalité vient en fin de séquence s'ajouter à cette neutralité qui dès lors l'est peut-être moins. L'exemple signalé dans la note de bas de page précédente l'illustre. Nous y reviendrons dans le point 3.1 de ce chapitre.

[578] « […] quand tout le monde a la même représentation de quelque chose […] », « c'est pas toujours vrai » (annexes, 233), ou encore : MAIT : les stéréotypes c'était ce qu'on avait dégagé quand on s'est rendu compte qu'on avait tous écrit notre premier poème sur la mer / en parlant tous du soleil des vacances du bonheur de la plage / **ça c'était un stéréotype c'est-à-dire qu'on a tous le même avis le même euh: le même avis: la même opinion** / mais / du coup 'faut pas que j'fasse ça / là j'réponds à ta place (annexes, 276).

> au milieu) / oui / non / et chaque fois / pourquoi // d'accord / deuxième question à laquelle il faut réfléchir // **vous vous souvenez que lorsqu'on a écrit le deuxième poème / on a imaginé qu'on était quelqu'un d'autre / on a voulu varier le point de vue / pour essayer de sortir de nos stéréotypes** (annexes, 247)

La valeur que ce traitement confère aux stéréotypes n'est donc pas négative, mais neutre et simplement cognitive : ils permettent de percevoir un mode de fonctionnement. D'ailleurs, à la fin de la séquence et lors du bilan, TL réalise que la réécriture s'est faite également sur la base d'un recours aux stéréotypes, à d'autres stéréotypes sur les pêcheurs, le Sri Lanka, les dauphins, etc. : « […] et en fait du coup on est passés d'un stéréotype à un autre » (annexes, 39). C'est ainsi qu'il commente à un élève une des questions du questionnaire final (*As-tu utilisé des stéréotypes pour écrire ton second poème ?*) :

> MAIT (à un élève) : tu n'as pas compris la numéro 5 / 7 / as-tu utilisé des stéréotypes pour écrire ton poème / quand on a écrit le premier poème / on s'est rendu compte qu'on avait utilisé nos stéréotypes / **quand tu as écrit le second / est-ce que tu penses que tu as utilisé / d'autres stéréotypes / est-ce que toi dans ton imaginaire tu as construit d'autres stéréotypes ?** ou est-ce que tu as (inaudible) (annexes, 277)

En conséquence, dans la classe, on est non seulement en présence d'un élément de connaissance, mais aussi d'un ressort, conscient ou non, pour faire varier l'écriture. La valeur du stéréotype est ainsi nettement fonctionnelle et son traitement en classe n'a dévoilé qu'en partie son fonctionnement ou sa place dans le processus scriptural.

Hors de la classe, dans la séance de bilan, les seuls énoncés où une connotation péjorative apparait sont ceux où TL reprend les propos de JF lors de la présentation de sa séquence. On remarque que TL parle alors de « casser » le stéréotype pour en « construire » un autre, qu'il estime « avoir cassé un stéréotype ». Ce terme *casser* semble peu approprié vu la manière dont le stéréotype a été traité en classe, en l'occurrence sur le mode de l'explicitation et de la prise de conscience progressive des divers aspects du phénomène. On est ainsi sans doute face à une « contamination » des discours qui se reprennent et se construisent sur le déjà-dit, plus à notre avis qu'en présence d'un jugement réellement péjoratif :

> THIE : non / la boulette c'est sur la fin / parce qu'en fait / **on a cassé un stéréotype pour en construire un autre** / à partir d'un autre en fait 'y en a trois stéréotypes
> […]
> THIE : pour réécrire / pour écrire autre chose / et dans l'idée / parce que c'était ça quand même qui était intéressant / pour après dans la réécriture / c'était de se dire bon bah finalement ces stéréotypes / est-ce que j'en ai joué ? / Alors quand je les ai

> relus et quand je les ai évalués là sur la fin / bah aucun n'en a joué / en fait ils sont passés d'un monde de stéréotypes à un autre groupe de stéréotypes / **mais aucun n'a cassé les stéréotypes** / aucun / aucun n'a construit quelque chose qui pourrait être à l'opposé
> CHER : non / mais j'crois qu'c'était pas ton objectif ↑
> THIE : beh / non c'était pas l'objectif / 'fin c'était pas l'objectif mais quelque part ça m'a déçu un peu / mais peut-être que / parce que je me suis dit finalement / **on a cassé un stéréotype pour en construire d'autres** / en plus je pense que / dans ce qu'ils ont répondu / et dans leur production / ils ont bien mesuré qu'ils passaient d'un stéréotype à l'autre / ils en étaient conscients / donc bon c'est peut-être pas #
> […]
> THIE : oui mais aucun n'a joué avec ça / n'a dit oh bah tiens euh: et **si je le cassais quoi** ↑ et **si je le cassais** et si j'étais euh: / alors évidemment on ressortait du tsunami alors un gamin du Sri Lanka et si je continuais à dire que la mer c'est super ↑ (annexes, 39)

Concernant l'étiquetage du stéréotype, alors que pour les deux séquences, les modes de travail adoptés ne sont pas toujours les mêmes (outre le travail individuel et en groupe classe utilisé par les deux enseignants, TL recourt au travail en sous-groupes[579]), on remarque que, dans les deux classes, cette phase d' « étiquetage » (A11 chez TL et A chez JF) a lieu en groupe classe. Cette forme semble justifiée par le fait que, dans les deux cas, c'est l'enseignant qui présente un savoir à la classe. Nous aurons à observer ce savoir et à en préciser la forme. Est-il surtout de type lexical (il s'agit avant tout d'un nouveau mot de vocabulaire), de type notionnel ou conceptuel (il s'agit d'une nouvelle notion ou d'un nouveau concept), de type savoir-faire (savoir écrire un poème, savoir faire une tâche, savoir parler du phénomène…).

On observera également la façon dont le stéréotype est présentifié dans les deux classes, lors de l' « étiquetage » mais aussi en amont et en aval. Et en amont, le découpage en activités montre déjà que la phase d'étiquetage du savoir fait suite, dans les deux classes, à une activité d'écriture et de lecture, et surtout à une observation, à une analyse de l'écriture et de la lecture réalisée. Dans les deux cas, on a un ancrage dans les pratiques écrites effectives de la classe. Et on voit en outre que les savoirs sur la stéréotypie ont servi, pour les deux enseignants, d'outil d'analyse des pratiques écrites des élèves, et l'on peut faire l'hypothèse que, par un travail initial d'observation de leurs pratiques, c'est la transmission de cet outil aux élèves qui se met très progressivement en place. Ceci irait dans le sens d'un transfert organisé des outils culturels de l'enseignant vers les élèves, en vue de les rendre peu à peu plus autonomes.

[579] Cette différence peut s'expliquer par les styles pédagogiques propres à chaque enseignant, mais aussi par les effectifs de classe (16 élèves chez JF et 23 chez TL) ainsi que par le profil des élèves (plutôt homogène chez JF, et socialement, cognitivement et linguistiquement hétérogène chez TL).

Différence dans la place accordée au traitement du stéréotype

Concernant le traitement du stéréotype et son étiquetage, un aspect distingue nettement les deux séquences. Alors que leur durée est quasiment égale[580] (390 minutes chez JF et 420 chez TL, soit 6h30 et 7h) et qu'elles comptent au final chacune huit séances (en tenant compte des deux séances bis chez TL), si l'on comptabilise les descriptions d'activités où apparait le mot *stéréotype* ou bien les séances où apparait la problématique de la stéréotypie (au travers des documents de préparation et de la séance d'évaluation), on voit que la question est centrale et quasi permanente dans la séquence de JF et plus localisée dans la séquence de TL. De plus, si nous nous attachons aux occurrences du terme dans les séances retranscrites, sans encore préciser la répartition entre les locuteurs (enseignants/élèves/un élève précis), l'écart est également frappant : environ cent vingt occurrences entre S5 et S8 dans la classe de JF, et dix-neuf occurrences entre S3 et S6 dans la classe de TL. Le pointage langagier du phénomène et sa circulation dans la classe diffèrent donc grandement. Dans un modèle développemental où le langage est outil, cet indice ne peut être ignoré. Et son impact sur la construction de la notion et de sa dimension outillante devra aussi être envisagée. Au vu de l'analyse déjà effectuée, ces écarts peuvent se justifier notamment par la différence de complexité des objets, par les objectifs retenus, par la différence de style d'implication et de collaboration des deux enseignants.

Motivations du choix de travailler sur le stéréotype

Pour terminer cette observation des deux séquences sous l'angle de la stéréotypie, revenons quelques instants sur la focalisation des deux enseignants sur les représentations stéréotypées dans leurs manifestations langagières. Ce choix ne résultait pas d'une concertation entre les deux enseignants. Il peut d'ailleurs paraitre surprenant que, ayant retenu la poésie, ils n'aient pas choisi d'opérationnaliser des phénomènes de stéréotypie d'*elocutio* (Dufays, 1994) tels que les clichés ou formules figées, les proverbes ou les expressions figées, qui se prêtent bien à des transgressions ou à des ambigüités poétiques, à des défigements créatifs. Cette entrée aurait été, elle aussi, en adéquation avec les programmes de 2002 du cycle 3 qui préconisent « "le détournement" ainsi qu'une pratique d'écriture poétique se présentant essentiellement sous forme de […] jeux combinant l'invention et les contraintes d'écriture » (MEN, 2002, 238).

Alors, pourquoi un tel choix et qu'en penser d'un point de vue didactique ? Attachons-nous d'abord aux raisons pouvant justifier la focalisation sur ce type de stéréotype. Pourquoi avoir

[580] La durée de la séquence était laissée au choix des enseignants qui ne se sont pas concertés à ce sujet.

privilégié les représentations mentales et leurs manifestations langagières plus qu'un autre phénomène de stéréotypie ? Est-ce parce que celles-ci correspondent à l'acception la plus commune du terme et facilitaient dès lors l'entrée dans une démarche qui présentait de l'insécurité et dans un univers de savoirs scientifiques perçus comme complexes ? Nous ne disposons d'aucun élément sur lequel appuyer ces premières pistes interprétatives. Par contre, nous en avons en ce qui concerne les enjeux littéraires, les besoins des classes, ce qui avait déjà été travaillé et ce qui ne l'avait pas encore été, et les aspects de l'enseignement/apprentissage de la littérature que les maitres considéraient comme importants à mettre en place. En somme, ce sont surtout des motivations d'ordre scolaire, relatives à l'enseignement-apprentissage de la littérature qui ont été explicitées.

Pour JF, tout d'abord, la sélection du stéréotype a pris sens dans le contexte et avec les motivations suivantes[581]. Avant que cette séquence n'ait été menée, une première approche de la poésie avait été proposée aux élèves. Dans cette première séquence, pour produire des textes, ceux-ci avaient pris appui sur la lecture de textes existants, fortement analysés (tant au niveau de la structure que du sens), puis repris pour écrire « à la manière de… ». Tous avaient écrit, certains toutefois avec difficulté, d'autres sans plaisir. Cette approche avait été source de frustration pour l'enseignant, qui avait eu l'impression forte d'avoir écrit en appliquant une recette, bien pauvre pour de la poésie. Mais comment faire de la poésie autrement ? Ou encore comment, au sein d'une tâche scolaire, aboutir à des écrits plus diversifiés, et faire en sorte que les élèves puissent créer ou être davantage engagés dans l'écriture personnelle et moins dans l'application d'une recette ?

Par ailleurs, au cours de cette séquence, il avait été frappant pour l'enseignant, sensibilisé aux phénomènes de stéréotypie par la formation initiale (T1), de constater que, pour beaucoup d'élèves, la vision de la poésie semblait très stéréotypée, ce qui en permettait et en limitait sans doute la réception et la production ; ceci confirme tout l'intérêt de la notion de *stéréotype* en tant qu'outil de l'analyse scripturale.

C'est dans ce contexte où émergeaient la recherche d'une écriture plus personnelle, plus diversifiée et plus « originale », et le souhait de rendre consciente[582] la composante

[581] L'explication qui suit figure également dans l'article « Écriture poétique et stéréotypie en classe de CM2 : comment les différents acteurs impliqués donnent-ils sens et valeurs au travail réalisé ? » (Kervyn et Faux, 2007).

[582] Comme JF le précise aussi (Kervyn et Faux, 2007, 247), cette démarche de travail repose elle-même sur des valeurs idéologiques et pédagogiques, à savoir sur la conviction profonde que tous les élèves sont capables de réfléchir sur leur façon de réfléchir et d'écrire, y compris ceux qui n'ont pas une forte culture de l'écrit. On pourrait parler ici d'une conception égalitaire et d'une croyance en la capacité des

stéréotypée de l'écriture qu'a pris place et qu'a fait sens le choix d'un travail sur les stéréotypes. Il s'agira ainsi dans ce qui suit de voir si le travail réalisé a permis de rencontrer ses attentes et si la notion de *stéréotype* outille les élèves scripteurs dans ce sens.

TL, ensuite, semble avoir été motivé, dans son choix de travailler sur les stéréotypes, par trois facteurs didactiques également, dont les deux premiers sont, d'une part, de poursuivre et de compléter la découverte de l'écriture poétique déjà réalisée, par le travail de composantes et de dimensions scripturales jusqu'alors peu envisagées, et, d'autre part, d'inscrire le travail sur la stéréotypie dans le projet de classe prévu.

Comme cela a été énoncé par l'enseignant et par les élèves au cours de la deuxième séance[583], les élèves avaient déjà écrit des poèmes depuis le début de l'année scolaire. Le travail avait surtout consisté en de la reprise ludique de formes, de structures existantes variées pour créer d'après des modèles, « à la manière de ». Le dernier travail, mené avec une stagiaire, avait également abouti à l'élaboration d'un recueil illustré par les élèves. L'idée était alors de compléter cette approche centrée sur l'organisation formelle et, de façon plus limitée, sur le projet d'édition, par une entrée qui permette d'approfondir un peu plus l'écriture personnelle, créative[584] et l'expérience littéraire de la poésie.

Par ailleurs, TL tenait à ce que le travail sur l'écriture littéraire prenne place dans le projet pluridisciplinaire de la classe consacré au thème de la mer. Le travail en lecture qu'il venait de terminer portait ainsi sur le roman *Le mousse de la Santa Maria*[585] et s'inscrivait déjà dans cette perspective. Si l'on prend le souhait précédent en compte, on voit aisément comment s'est imposée l'idée d'une écriture poétique à partir d'une exploration de la composante

---

élèves à entrer dans les savoirs et à y entrer d'autant plus profondément s'ils sont co-acteurs de leur construction.

[583] **MAIT** : […] on va écrire des p'tits poèmes / v**ous avez déjà une certaine expérience maintenant de l'écriture des poèmes** ↑
E+ : **oui**
MAIT : vous en avez écrit au cours du premier trimestre avec Madame B. (la modulatrice)
E+ : oui
MAIT : on en a écrit #
E+ : **avec Madame C. (la stagiaire)**
E1 : et en CM1
THIB : quand est-ce qu'elle va nous rendre les poèmes ?
MAIT : elle vous les a pas rendus ?
E+ : non
MAIT : alors je pense qu'**elle est en train de les monter / pour en faire un p'tit / un p'tit livre**t comme on a fait nous un catalogue des romans (annexes, 217)

[584] TL parle « d'activité de création poétique » en début de S2.

[585] *Le mousse de la Santa Maria* de D. Hénard, chez Hachette Éducation (1993).

thématique du projet. Dans le rapport avec l'opérationnalisation de la stéréotypie, il a paru intéressant à l'enseignant d'observer comment le « sujet mer » ou le « monde mer » était construit et reconstruit par l'écriture, et d'observer si cette reconstruction empruntait et dégageait une vision stéréotypée du thème de la mer. De même, comme nous l'avons déjà signalé, il comptait observer si les formes poétiques qu'allaient adopter les élèves ne présentaient pas un aspect trop stéréotypé, pouvant, dans un cas comme dans l'autre, peut-être faciliter l'écriture, mais limiter la créativité.

Un dernier motif, et non des moindres, a poussé TL à privilégier un travail sur les représentations stéréotypées et leurs expressions : sa transversalité dans l'apprentissage[586]. Qu'il s'agisse de la représentation du nombre décimal en mathématiques ou de la représentation d'un mot en arts plastiques ou en en arts visuels, la notion de *stéréotype* peut être réinvestie, chaque fois pour pointer une représentation socialement partagée, fréquente, pas toujours vraie, associant de façon relativement figée deux éléments. Selon la situation, la représentation se manifeste et prend forme au travers d'un raisonnement mathématique oralisé ou dans le dessin réalisé. Ainsi, suite à la formation initiale et avant d'entamer l'opérationnalisation en littérature, l'enseignant s'en était déjà servi, précisément dans les deux cas de figure mentionnés. Dans le premier cas, il avait été sensible à l'importance de repérer et de prendre en compte les stéréotypes en tant que phénomène partagé pouvant tout à la fois entraver les apprentissages et mettre en avant des connaissances existantes, potentiellement tremplin pour les apprentissages[587]. Dans le second cas, il était question, comme en littérature, de représentations spontanées qui influaient sur les productions artistiques et les rendaient quasiment identiques, témoignant ainsi de l'imaginaire collectif.

Mettre en évidence les motifs de sélection du phénomène de stéréotypie opérationnalisé enrichit un peu plus encore le contexte de notre analyse et permet de pointer des valeurs conférées a priori à l'outil stéréotype dont nous aurons à observer la mise en œuvre.

Intérêts didactiques de ce choix

Que penser de ce choix ? Le fait que les deux enseignants sélectionnent le même phénomène de stéréotypie, alors que la stéréotypie est plurielle et qu'un panel assez vaste leur était proposé,. résulte, pour une part, de notre choix préalable de ne pas imposer la sélection de

[586] JF a lui aussi donné au stéréotype une dimension transversale en le réutilisant comme outil en sciences, dans un travail sur les phases de la lune comportant des écritures successives en vue de rendre compte de l'expérimentation et d'outiller le processus d'expérimentation et de construction des savoirs.

[587] Problématique traitée en début de thèse.

phénomènes différents, mais de laisser aux enseignants la décision en fonction de ce qui faisait sens pour eux, par rapport à leur classe, à leur programme, etc. Notre recherche se voulant exploratoire, cette entrée commune va permettre des analyses comparatives que nous n'aurions pas pu mener de la même manière si les phénomènes de stéréotypie retenus avaient été différents.

Néanmoins, à présent que nous comprenons mieux le choix des enseignants, nous pouvons encore nous demander si, au-delà de leurs pratiques, cette orientation est pertinente pour la didactique du français, de la littérature et de l'écriture. Cela revient à questionner la pertinence d'un travail sur les représentations stéréotypées et leurs manifestations langagières en classe de littérature, et plus généralement pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Puisque nous avons déjà évoqué ce point en début de thèse, contentons-nous de rappeler, pour la suite de notre analyse, qu'étudier des représentations et leurs traces verbales, c'est considérer, au travers des indices verbaux, tant un produit relativement stabilisé qu'un processus d'élaboration mentale par lequel nous interprétons les objets du monde, de façon variable selon les situations (Giordan et De Vecchi, 1990), tant des connaissances de type pré-requis (c'est-à-dire considéré avant qu'elles fassent l'objet de l'enseignement considéré) que des connaissances en cours de (re)construction. Ce point de vue sur les représentations s'accorde avec la manière dont les Programmes rappellent l'importance de travailler sur elles tout au long de l'apprentissage : « […] l'essentiel reste de permettre à chaque élève de restructurer ses représentations et de rectifier les manières de les formuler[588], grâce aux interactions de celui qui sait, c'est-à-dire le maitre » (MEN, 2002, 115). Il nous semble également que, vu la structure des séquences, qui débutent toutes les deux par un recueil des représentations (c'est-à-dire des manifestations langagières de ces représentations alors initiales et de type déjà-là), nous pourrons observer les moyens mis en œuvre pour faire de ces relevés des outils d'enseignement-apprentissage de l'écriture poétique dans le cadre du traitement de la stéréotypie. Mais avant cela, intéressons-nous de plus près à l'approche de l'écriture et de l'écriture poétique dans les deux séquences.

2.3.2 L'écriture

Par rapport aux données de cadrage sur l'écriture mises en avant dans la troisième partie, qu'est-ce qui caractérise l'approche de l'écriture, dans les deux séquences ?

[588] Et rappelons que, dans notre conception du langage comme outil de pensée et de développement, les mises en mots contribuent également à la restructuration des représentations et n'en sont pas que le résultat.

Interactions lecture-écriture et oral-écrit

Il est tout d'abord frappant que, dans ces séquences visant le développement d'une compétence scripturale, les élèves sont amenés à faire, outre l'écriture ou la production écrite, bien d'autres choses. Les activités mentionnent dans les deux classes des temps importants de lecture de textes, oralisées ou non, de débats ou d'échanges oraux dans lesquels les élèves donnent et construisent leurs avis sur les textes lus et écrits, sur la stéréotypie en cours de problématisation, sur la poésie dont ils poursuivent la découverte. On voit ainsi que l'écriture, ici poétique, n'est pas traitée comme une activité et une compétence isolée. Elle se tisse dans le lien lecture-écriture (que nous développerons ci-après) et dans le lien oral-écrit. Apprendre à écrire de la poésie, c'est dire, écouter ainsi que relire son poème ou celui d'un pair, c'est lire, oraliser et observer des textes de poètes, c'est dialoguer autour de ces textes dans un échange avec ses pairs et avec le maitre, c'est recourir aux outils écrits de la classe (dictionnaire, manuels, affiches, classeur) et en construire d'autres, à leur tour supports de lecture et aide à l'écriture. Ces interactions sont vivement conseillées dans les Programmes selon lesquels « [l'] apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont parfaitement complémentaires. L'un et l'autre sont en permanence menés de pair et se renforcent mutuellement » (MEN, 2002, 114). « L'élève doit apprendre à s'appuyer sur [l]es échanges [avec le maitre entre autres] pour structurer une connaissance incertaine, sortir d'une incompréhension, prendre conscience d'une erreur et la corriger » (MEN, 2002,115). Ces interactions sont aussi en adéquation avec une vision de l'écriture comme une pratique qui ne se réalise pleinement que dans la lecture et le lecteur, ainsi qu'avec une vision de la poésie comme une pratique habitée par le rythme[589] (Kibédi Varga, 1977).

Écriture, réécriture et processus d'apprentissage réflexif

De même, l'écriture n'est pas traitée comme un produit figé et à produire d'un seul jet. Dans les deux classes, on écrit, on reprend, on modifie et on rend une version finalisée. Entre le début de l'écriture et le texte final, viennent se greffer des activités susceptibles d'enrichir la réécriture. Ce mode opératoire, recommandé dans les programmes de 2002[590], est encore plus net dans la pratique enseignante de TL, qui procède de cette manière pour les deux productions écrites, alors que JF n'y a recours que pour la seconde (il n'y a en effet pas de réécriture alimentée par un travail de classe en A2, seulement la possibilité d'écrire au

[589] Aujourd'hui, le lecteur de poésie est le plus souvent solitaire et silencieux. Mais, sans une attention spéciale au rythme et à des indices d'oralisation, il y a rarement lecture poétique.

[590] Dans la liste des compétences générales devant être acquises en fin de cycle 3, on trouve en effet « réécrire un texte, en référence au projet d'écriture et aux suggestions de révision élaborées en classe et, pour cela, ajouter, supprimer, déplacer ou remplacer des morceaux plus ou moins importants de textes, à la main ou en utilisant un logiciel de traitement de texte » (Ministère de l'Education nationale, 2002, 220).

brouillon avant de recopier sur la feuille distribuée par l'enseignant), la première répondant prioritairement à l'O1 de recueil des données. Du même coup, on peut signaler que, dans les deux classes, il y a écriture poétique individuelle en début de séquence – où l'élève est invité à prendre appui sur son expérience antérieure de la poésie et de l'écriture poétique –, puis écriture poétique individuelle en fin de séquence (ou plus loin dans la séquence). Et, entre les deux, on observe un travail destiné à outiller, qui pour débuter, prend appui sur l'écriture initiale et se prolonge dans l'écriture finale qui n'est pas qu'un lieu de constat de l'apprentissage mais un lieu d'élaboration, de progression et d'apprentissage.

Et tout au long du processus, les enseignants cherchent à faire réfléchir, à faire émerger, à favoriser la prise de conscience, à outiller[591]. En plus de la démarche globale, l'analyse du corpus ci-dessous montre que certaines consignes ou questions des deux enseignants invitent explicitement à la réflexion ou attendent ce comportement (exemples (1) à (3) pour JF et (4) à (6) pour TL) :

> **(1) MAIT** : du corpus voilà / du recueil de: de TEXTES / j'explique pourquoi ce texte est un poème donc ça j'vous ai déjà posé la question hier / donc euh: **vous allez encore essayer de réfléchir / d'expliquer pourquoi le texte que vous avez recopié POUR VOUS est un poème** / ça va ? (annexes, 90)

> (2) MAIT : alors / est-ce que vous vous rappelez / euh: ce qu'on avait fait lors de la séance précédente ?
> E+ : oui
> **MAIT : vous avez réfléchi ?**
> *(certains élèves approuvent de la tête)* (annexes, 162)

> (3) MAIT : ou à l'arrière de la feuille / d'accord ? Ça va ? Vous pouvez soit la faire évoluer / soit vous pouvez la: rendre telle quelle / **mais vous réfléchissez qu'est-ce que c'est qu'un poème** vous essayez d'écrire des définitions sur ça / avec tout ce qu'on a fait derrière (annexes, 213)

> (4) MAIT : bon on arrête là / on relit tout ce qui est écrit là // **en fait / réfléchissez au poème que vous avez écrit vous** / là maintenant on n'est plus sur les 11 / il y a les autres / quand vous avez écrit vos poèmes / est-ce que quelque part / vous aviez toutes ces choses là en tête ? (annexes, 231)

> (5) MAIT : est-ce que c'est oui ou non un poème et pourquoi c'est un poème ou pourquoi ce n'est pas un poème / ça c'est la première question / alors je vais effacer un p'tit peu / (essuyant le tableau puis y notant oui à gauche, non à droite, pourquoi au milieu) / oui / non / et chaque fois / pourquoi // d'accord / **deuxième question à laquelle il faut réfléchir** // vous vous souvenez que lorsqu'on a écrit le deuxième poème / on a imaginé qu'on était quelqu'un d'autre / on a voulu varier le point de vue / pour essayer de sortir de nos stéréotypes (annexes, 247)

[591] Ici encore, cette pratique est concordante avec les recommandations officielles de 2002 qui stipule de réviser le texte, de le réécrire « […] en utilisant les outils construits par la classe » (MEN, 2002, 238).

> (6) MAIT : **d'accord / donc ça sous-entend peut-être que si je veux écrire un poème / il faut que je réfléchisse à une certaine façon d'écrire** / je peux écrire les mêmes choses / mais d'une autre façon pour essayer de les rendre un p'tit peu plus poétiques / oui ? Laris ! (annexes 268)

Dans ces deux séquences, l'apprentissage de l'écriture se veut ainsi réflexif et il allie développement des connaissances et développement des pratiques scripturales, dans des dosages et des imbrications qu'il nous faudra observer, principalement en ce qui concerne l'approche de la stéréotypie. S'agit-il au final d'une connaissance sur le stéréotype outillant la pratique scripturale, d'une pratique scripturale outillant la connaissance sur le stéréotype ? Lequel des deux est le moyen, lequel des deux le but ? C'est une des questions formulées à plusieurs reprises par un des enseignants collaborateurs lors de la réunion de bilan : « NADI : mais le poème était un outil / un moyen pour définir le stéréotype ? » (annexes, 33), « NADI : donc c'est plutôt le stéréotype qui était un moyen / je cherche à savoir / entre le poème et le stéréotype ce qui a été mis en priorité au service de l'autre / est-ce que ça a été un échange # » (annexes, 33). Nous observerons aussi comment s'enseigne et s'effectue le passage de la connaissance à la pratique scripturale et/ou vice versa. Enfin, nous serons attentive aux possibles traces et effets de prise de conscience du phénomène de stéréotypie chez les élèves, dans leur écriture poétique et dans leurs autres discours.

Place au sujet scripteur

Les objectifs et les activités des deux séquences laissent voir que la notion de *stéréotype* n'est pas sollicitée pour mettre en place une écriture surnormée , standardisée. À leur façon, selon les objectifs fixés et les modalités mises en œuvre, les deux enseignants visent l'écriture personnelle. On remarque en effet qu'ils laissent la place à un traitement diversifié et personnel du stéréotype pour écrire. Les élèves de TL sont invités à adopter un point de vue de leur choix sur la mer et, en outre, à ancrer leur texte dans le genre poétique scolaire à l'aide d'une liste de critères dans laquelle ils peuvent puiser, sans que l'un ou l'autre de ces critères ne leur soit imposé. On remarquera que, dans cette liste, figure comme critère de poéticité une écriture personnelle (annexes, 74). JF n'impose pas l'usage ou le non-usage des indices relevés comme stéréotypés dans le groupe classe, mais laisse le choix aux élèves : ils peuvent recourir à certains de ces critères ou ne pas y recourir ; ils peuvent également, s'ils le souhaitent, prendre appui sur les poèmes du corpus. Ils sont de surcroit invités à écrire un

poème « original »[592], à eux (« essayer de créer quelque chose qui est / à vous » (annexes, 189).

Créer ces possibilités de choix personnel nous semble essentiel pour permettre à chaque élève de s'essayer à l'écriture poétique, de s'y dire, d'y marquer ses préférences thématiques, stylistiques, esthétique, même si celles-ci peuvent paraitre stéréotypées aux yeux de l'enseignant. Comme l'exprime Marie (1) dans la classe de JF, « oui / quand on crée quelque chose on y met un peu du sien » (annexes, 182). Et globalement, au cours du travail ou dans les questionnaires[593], les élèves expriment, à leur façon, cette expérience de création poétique, notamment Mathilde et Léo dans la classe de JF :

> MATH : §non / en fait c'est notre poème à nous§§ (annexes, 186)

> LEO : en fait c'est ça c'qu'il a fait Baptiste / c'est de la création
> MAIT : d'accord
> MATH : c'est lui qui l'a fait (annexes, 187)

Au final, on peut noter que les élèves écrivent tous un texte qu'ils considèrent comme un poème et comme leur poème.

Écriture littéraire et écriture outil de travail en littérature

Dans les deux classes toujours, l'écriture est aussi un outil de travail en dehors du temps de production écrite poétique. On écrit la définition de la poésie qu'on vient d'élaborer, on note des personnages qui ont un autre rapport à la mer, on commente par écrit le texte d'un pair élève, on liste par écrit des critères d'identification pour la poésie, on recopie un texte du corpus, on répond à des questions. L'écriture est bien multifonctionnelle et multiforme, et on ne peut que se réjouir de cet usage scolaire préparant à la diversité des usages sociaux pointés au début de la troisième partie de ce travail, consacrée à l'écriture. On remarque aussi que les supports écrits sont assez variés : tableau, affiches, corpus de textes, manuel ou livres de la classe, cahier de brouillon, feuilles de cours, auxquels on ajoutera l'ordinateur pour la classe de TL. On peut en déduire, outre les déclarations enseignantes qui allaient dans ce sens, que l'on a bien affaire à deux classes où les pratiques scripturales sont fréquentes, nombreuses et diversifiées.

[592] On verra toutefois plus loin que cette notion d'« originalité » gagnerait à être remplacée par celle *d'écriture personnelle* justement et à inclure la reprise de stéréotypes.

[593] Nous y reviendrons plus en détails dans le chapitre 2.

Évaluation certificative ou non des productions écrites

Étant donné le nombre de points communs mentionnés ci-avant, on peut déjà conclure que les deux enseignants présentent, dans les séquences menées, une approche de l'écriture en bien des points semblable. Néanmoins, en ce qui concerne l'évaluation des productions écrites, les orientations des enseignants diffèrent. TL a choisi d'évaluer de manière certificative la production finale alors que JF a décidé au contraire que les productions ne seraient pas notées et l'a précisé aux élèves (« MAIT : donc j'vous passe une feuille / vous écrirez dessus / euh: bien sûr ce n'est pas évalué / 'fin on: a bien tout expliqué hier hein ? » (annexes, 84). Cette différence est loin d'être anodine. Selon nous, elle est susceptible d'influencer le comportement des élèves. On peut notamment penser que la relance d'un débat houleux par les élèves en séance 8, dans la classe de JF, ainsi que la résistance en écriture d'un élève (Valentin) n'auraient pas été aussi marquées dans une situation cadrée par l'évaluation.

Quant au choix des enseignants, au vu des éléments précédemment avancés, on peut interpréter cette différence comme l'expression d'une volonté, d'un côté de fonctionner comme d'habitude, et de l'autre, de marquer l'inscription dans un scénario inhabituel, exploratoire. Toutefois, indépendamment de la dimension certificative, les productions des élèves sont toutes évaluées, en O1 dans une perspective diagnostique et par la suite dans une visée d'apprentissage pour les élèves et de formation pour les enseignants.

Découpage ou non du processus scriptural

Une autre différence entre les deux séquences concerne le découpage ou non des tâches cognitives impliquées dans le processus scriptural. Peut-être n'était-ce pas là l'objectif de TL, mais on peut constater que, par l'approche et le travail sur le thème mis en place, il segmente les tâches, normalement emboitées et simultanées ou presque, en isolant partiellement ou en préparant le travail d'imagination sur le thème et sur les personnages. C'est donc la phase de planification, telle que l'entendent les cognitivistes dans la mouvance de Hayes et de Flower, qui fait l'objet d'un travail anticipé, isolé (mais pas pour autant clos, une fois le passage à l'écriture, bien sûr), à la fois en sous-groupe puis mutualisé au sein du groupe classe. JF, optant pour une activité unique, n'orchestre pas ce découpage de l'activité scripturale. Le non-découpage de l'activité ne signifie pas que l'activité scripturale s'effectue hors d'un étayage et d'un travail de préparation en amont. Ici encore, nous aurons à questionner les pratiques, en les mettant en relation avec les consignes, les objectifs et les enjeux littéraires, avec les difficultés et les capacités observées chez les élèves et avec les traitements de la stéréotypie.

Situations d'écriture et écriture en situation scolaire. Écrire pour communiquer et/ou écrire pour apprendre

Pour clore nos observations sur l'approche de l'écriture dans les deux séquences, il est important de relever que TL privilégie, de manière « souple » et en général tout au long de l'année, le travail en projet. L'objectif général et l'activité A1 le laissent apparaitre : il est question d'écrire pour d'autres élèves du Lot-et-Garonne, dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire sur le thème de la mer. La situation d'écriture présente alors une perspective communicative en plus de la finalité scolaire d'apprentissage. Le destinataire est triple : l'enseignant, la chercheuse, d'autres élèves. Ces trois destinataires sont mentionnés à des moments différents de la séquence (d'autres élèves en début de séquence[594], la chercheuse en fin de séquence, et l'enseignant à plusieurs moments de la séquence), au même titre d'ailleurs que l'objectif d'écriture de poèmes sur la mer.

Cette configuration en projet de la situation d'écriture n'aboutit cependant pas à de la « fiction d'écrits » (Halté, 1988, 39-40) ou à une complexification de l'écriture en situation scolaire (Reuter, 1996, 16) qui exigerait des élèves des compétences d'interprétation institutionnelle ou d'interactions contextuelles non enseignées. Le destinataire « autres élèves du Lot-et-Garonne » et la visée communicationnelle n'interviennent qu'en bout de course, après un travail explicite, dans les conditions « objectives » de production scolaire (Halté, 1988, 42). Nous ne sommes donc pas dans une situation de paradoxe ou de concurrence, mais bien dans une situation d'articulation, par échelonnement temporel, des visées de communication et d'apprentissage.

La séquence menée par JF, pour sa part, n'affiche pas de visée communicative. Le cadre de travail est celui de la situation scolaire de travail entre un enseignant et des élèves à des fins formelles d'apprentissage de compétences scripturales. On est alors en présence de ce que Joshua et Dupin (1993) [595] nomment une situation d'apprentissage « qui se suffit à elle-même ». Enfin presque car, s'il n'y a pas de destinataire externe à la classe avec qui l'on va communiquer, il y a tout de même la chercheuse, externe au groupe classe, mais présente dans la classe. Son statut, sa présence, bien que relativement silencieuse, et celle de caméras sémiotisent, nous l'avons dit, l'activité d'enseignement, mais également l'activité d'apprentissage (Filletaz et De Saint-Georges, 2008[596]). La non-évaluation des productions

[594] L'enseignant ne les mentionne plus par la suite, dans le temps d'enregistrement en tout cas.

[595] JOHSUA, S. et DUPIN, A. (1993), *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF, in l'habilitation à diriger des recherches de Jaubert (2007).

[596] Présentations orales aux Journées d'étude de Louvain-la-Neuve, *Approche multimodale de l'activité enseignante en situation scolaire et en formation professionnelle*, 6 et 7 juin 2008, dans le cadre du

confère aussi au travail un statut un peu hors de la situation scolaire habituelle. Ce statut situationnel légèrement différent du fonctionnement ordinaire caractérise aussi la situation scolaire dans la classe de TL mais de façon un peu moins prégnante, comme déjà signalé.

2.3.3 L'écriture poétique

Pour compléter l'analyse précédente, focalisons-nous à présent sur le volet poétique du travail d'écriture réalisé.

Un découpage institutionnel du littéraire

Le premier élément qui nous frappe dans l'analyse des séquences, c'est un traitement de la poésie en tant que « genre littéraire », au même titre que le conte, le théâtre ou le roman policier. Avant d'observer le découpage opéré dans les Programmes de 2002 ainsi que la position et les discours des enseignants, nous voudrions rapidement faire ressortir combien le traitement de la poésie comme genre littéraire à l'école relève d'un redécoupage du champ littéraire. De façon très laconique et à titre d'exemple, nous allons citer quelques logiques de classement, tout en rappelant que la catégorisation de la poésie au sein de littérature diffère selon les modèles et renvoie à des critères distinctifs peu stabilisés ou partagés.

Une première logique de classement consiste à référer au monde de l'édition et aux classifications qui y sont pratiquées. La poésie y figure bien comme une catégorie éditoriale donnant lieu à des collections spécifiques au sein des publications littéraires. Dans les classements littéraires de type endogène, la poésie est aussi régulièrement mentionnée comme une des grandes *formes littéraires* au même titre que la narration fictionnelle et que le théâtre. Cette catégorisation n'est pas sans faire penser au modèle exogène de Genette (2004). Réintégrant la triade aristotélicienne, il y situe la poésie en tant que *mode*, c'est-à-dire comme une catégorie constante au cours de l'histoire, à côté des modes fictionnel et dramatique. Sous cet angle, étudier la poésie, c'est observer comment elle intègre ou contraint les discours, dont les genres littéraires. On peut encore mentionner des catégorisations comme celle de Kibédi Varga[597], citée par Canvat (1999), où la poésie (au même titre que le narratif) se subdivise en genres : la ballade, le sonnet, le calligramme… (le narratif se déclinant pour sa part en roman, conte, nouvelle…).

---

projet « L'analyse multimodale des discours et ses applications dans les champs de l'enseignement et de la formation ».

[597] A. Kibédi Varga (1984), « Genres littéraires », in J.-P. de Beaumarchais, D. Couty et A. Rey, *Dictionnaire des littératures de langue française*, Paris, Bordas, p. 968.

Enfin, outre les découpages littéraires, les approches discursives, dont celle de Bakhtine (1984) sur laquelle nous prenons appui, rappellent que les genres sont des formes relativement stabilisées socialement, au sein de sphères d'échange, mais en constante reformation, reconstruction, renégociation, qui se croisent et s'interpèlent dans des mouvements interdiscursifs multiples. Au sein de ces genres de discours, la poésie apparait comme un genre « second », « complexe », « propice au style individuel »[598] (1984, 268), au même titre que les autres genres littéraires[599]. Ces genres seconds sont obtenus par « absorption » et « transmutation » des genres premiers, simples, rattachés à la vie quotidienne.

Malgré l'hétérogénéité de ces exemples et de ces théories et la brièveté de cette présentation, on peut en dégager l'idée que la poésie forme souvent une catégorie ou une « sorte de texte »[600] pour reprendre l'expression volontairement vague et englobante de Bronckart (1996, 74). Dans les classements littéraires, la poésie n'est souvent[601] pas considérée comme un *genre*, dans la mesure où elle regroupe des formes aussi variées que la ballade, la fable, le sonnet, le haïku, la poésie expérimentale ou « technico-objectiviste » (Fustier, 2003, 27)[602]. En tant que production verbale, elle se compose dans un va-et-vient entre du stabilisé, du partagé, du style singulier et du non défini.

Qu'en est-il à présent du côté scolaire ? Comme déjà évoqué, il est nécessaire pour l'institution scolaire d'organiser, de découper et d'étiqueter ses objets d'enseignement de façon efficace (en fonction de ses savoirs disciplinaires, de ses acteurs, de ses objectifs d'éducation et de formation, de ses contraintes matérielles…). Dans le volume horaire consacré à la littérature dans les programmes du cycle 3, une des activités importantes

[598] Style qui chez Bakhtine s'inscrit dans un cadre social et ne renvoie pas à du « purement singulier », puisque le sujet et le discours sont, par nature, sociaux.

[599] Bakhtine rappelle que les genres littéraires sont « […] des types particuliers d'énoncés qui se différencient d'autres types d'énoncés, avec lesquels ils ont toutefois en commun d'être de nature *verbale* (linguistique).

[600] La notion de sorte de texte désigne « […] tout ensemble de textes présentant des caractéristiques communes » (Bronckart, 1996, 74-75).

[601] Le débat à ce sujet est loin d'être clos, comme nous en avons fait l'expérience lors de l'échange qui a suivi notre communication au colloque de didactique de la littérature de Louvain (2007), entre autres parce que, comme le souligne Bronckart, « […] les multiples classements existant aujourd'hui restent divergents et partiels, et aucun d'entre eux ne peut prétendre constituer un modèle de référence stabilisé et cohérent […] » (1996, 76).

[602] Il s'agit plus d'un courant que d'une forme, en extension progressive depuis le milieu du vingtième siècle. Il se définit par une volonté radicale d'expérimentation esthétique, d'expérimentation de la matière verbale, par un souci de transformation du langage allant parfois jusqu'à la déstabilisation de la langue, la destruction des types, l'illisibilité fonctionnelle. Dans cette mouvance aux tendances multiples, on peut situer en vrac des auteurs tels que Sautreau, Bulteau, Heidsieck, Velter.

concerne l'écriture des écrits littéraires qu'il va falloir organiser, planifier : « La plupart des genres littéraires rencontrés en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture (conte, récit des origines, légende, nouvelle policière, nouvelle de science-fiction, récit de voyage fictif, fable, pièce de théâtre …) » (Ministère de l'Éducation nationale, 2002 a, 237). Un des systèmes organisateurs les plus évidents est le classement par « sortes » d'écrits littéraire.

Dans cette logique, le découpage suggéré pour ces écrits, et les manières d'étiqueter dans le processus de catégorisation varient quelque peu au fil des pages. Ainsi, dans la présentation de la liste des œuvres littéraires à lire, il est question de six catégories, rubriques ou genres[603] parmi lesquels figure la poésie. Un peu plus loin, dans la présentation générale du domaine de la langue française, partie littérature, la poésie est à nouveau mentionnée comme « genre » : « Les textes sont de genres divers : poésie, roman, théâtre » (Ministère de l'Education nationale, 2002 a), 83). En ce qui concerne l'écriture ensuite, il est question de « […] prolonger, compléter ou transformer un texte narratif, poétique ou théâtral. », puis dans la liste de compétences de fin de cycle, il est question d'une part d'« élaborer et écrire un récit […] » et d'autre part d'« écrire un fragment de texte de type poétique […] » (Ministère de l'Education nationale, 2002, 221).

Bref, les programmes officiels proposent des découpages des objets littéraires, où la poésie figure comme une catégorie que l'on peut légitimement nommer *genre littéraire scolaire* puisqu'il est le fruit d'une (re)construction, d'une (ré)organisation de la part de l'institution, spécifique mais – on va le voir – non sans lien avec les découpages et l'étiquetage pratiqués à l'extérieur de l'école. En soi, cette observation n'a rien d'étonnant : chaque contexte influe sur les objets, les pratiques, les savoirs et participe de leur constitution. « […] [S]elon le contexte, le terme *poème* peut avoir des significations légèrement différentes qui posent, chacune, des problèmes spécifiques. » (Stevenson, 1992, 158)

En ce sens, *genre littéraire scolaire* ou *genre poétique scolaire* renvoient également à la sphère d'échange qu'est l'école. Quand on parle de *genre poétique scolaire*, on est bien en présence d'un genre discursif marqué par la spécificité de la sphère d'échange scolaire, au sens où « […] chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses *types relativement stables* d'énoncés […] » (Bakhtine, 265). Aussi, cette notion de *genre poétique/littéraire scolaire*

[603] « La liste de 180 titres est organisée suivant six catégories : albums (35), bandes dessinées (13), contes (30), poésies (21), romans et récits illustrés (70) et théâtre (11). Dans chacune de ces rubriques, les ouvrages sont classés par ordre alphabétique d'auteurs » (MEN, 2002, 55). Un peu avant : « les enseignants pourront choisir librement quelques ouvrages en dehors de cette liste de référence sous réserve de respecter des critères de qualité et l'équilibre entre les genres » (MEN, 2002, 55).

doit-elle être entendue comme un espace hybride, comme un lieu de rencontre entre les discours, les pratiques, les objets, les pensées, les valeurs, voire les acteurs de la communauté littéraire et de la communauté scolaire[604]. On retrouve ainsi l'idée d'une nécessité de non cloisonnement du scolaire, formulée précédemment dans l'étude de la notion de *transposition didactique*.

Écriture du / dans le genre poétique scolaire

Par quelques exemples du corpus (principalement situés dans la séance de bilan), nous voudrions montrer que les enseignants collaborateurs traitent la poésie comme un genre littéraire et qu'il s'agit d'une des caractéristiques de leur enseignement-apprentissage de l'écriture poétique. Outre ce constat, il nous parait intéressant d'examiner comment ils situent la poésie dans le genre scolaire, comment cette notion de *genre poétique scolaire* se (trans)forme, se caractérise, dans leur discours et dans leurs pratiques, et s'accompagne d'autres indices caractéristiques de l'écriture poétique scolaire.

> (1) JERO : 'fin moi travailler comme ça j'ai trouvé ça très intéressant parce que: en fait les stéréotypes c'est / finalement **quand on parle de règles d'écriture** et caetera ce sont des stéréotypes et euh: on ne mettait pas ce mot-là / avant / **on travaillait par critères un peu** mais euh: et euh: **ça a permis vraiment d'approfondir différemment un genre quoi / la poésie** / moi j'ai trouvé ça super intéressant puis ça a permis de débattre aussi beaucoup avec les gamins (annexes, 32)

> (2) FRAN : et là un moyen pour euh:
> THIE : **pour modifier une forme**
> FRAN : **pour modifier une représentation très rigide à la limite ou quasi rigide d'un: d'un genre** (annexes, 42)

> (3) FRAN : voilà / l'effet produit / et on est tout à fait je crois que c'est à peu près le seul / donc c'est peut-être intéressant de voir comment cet élève évolue **quand on travaille plus nous sur la représentation du genre** / lui il est pas / **il est dans les effets produits par ce genre-là** / **quel est son rôle quelle est sa fonc**tion sociale éventuellement ou sa fonction euh: (annexes, 43)

> (4) -Pourquoi avoir parlé de stéréotype lors de la dernière séance ? Discussion.
> - prendre conscience de la prédominance du stéréotype dans l'écriture : spontanément, pratiquement tous ont utilisé des rimes et ont fait en sorte que leur texte ait du sens.
> - de ses limites pour une d**éfinition nuancée du genre** (il a été difficile de produire une définition de la poésie, il y avait beaucoup de « parfois ») (annexes, documents de préparation de JF, 59-70)

[604] En ce qui concerne les pratiques dans le cadre scolaire, il ne faut pas négliger les contraintes de découpage horaire, de travail dans une classe, assis à une chaise. Comme le remarque Lecarme (2003), écrire un poème à date fixe, à heure fixe peut choquer, surtout pour ceux qui conçoivent l'écriture poétique comme relevant de l'inspiration : « […] vous ne vous sentez pas en état de grâce ? Pas d'importance : on va faire du travail d'établi. La transe ça nuirait plutôt. » (Lecarme, 2003, 32)

(5) FRAN : […] euh: et nous qu'est-ce qu'on attend à l'école ? / **c'est-à-dire qu'est-ce que / dans la production d'écrit / par rapport à ce type d'écrit / ce genre littéraire / qu'est-ce qu'on attend / qu'attend l'école ? / qu'est-ce que c'est un poème pour l'école est-ce que c'est la même chose qu'à l'extérieur** / **est-ce qu'on le lit de la même façon** est-ce que / et ça c'est posé enfin moi je le reçois / je peux me tromper mais euh:
JERO : mais j'suis pas sûr qu'on ait les mêmes attentes tous d'ailleurs / par rapport à une production d'écrit poétique (annexe, 44)

Ces extraits ont comme point commun d'étiqueter la poésie ou le poème comme genre littéraire. Dans l'extrait (1) et (4), on voit l'association qui est faite entre la poésie en tant que genre littéraire et l'activité de recherche de critères, de définition, de règles d'écriture caractéristiques du genre. L'exemple (6) ci-après, tout comme les activités des séquences (A5, A6, A16, A17, A18, A19 chez TL et A3, A7, A8, A9, A10, A15, A18 chez JF) le montrent aussi. On peut faire l'hypothèse qu'à l'école, le classement de la poésie comme genre littéraire, au même titre que la nouvelle, le conte ou la fable favorisent la mise en place de traitements similaires et de spécifications par des procédés identiques[605] : recherche de traits typiques, essai de définition, établissement de la carte d'identité du genre, écriture à partir de prototypes, ces démarches étant de surcroit recommandées par les programmes (2002, 238). Cela fait probablement[606] partie de ce que Martin critique comme étant un travail sur la poésie plus que sur les poèmes, dont « […] la force […] est toute dans la spécificité, l'historicité du poème discours qui en fait la valeur » (2003, 22). Ainsi, l'approche scolaire que Martin critique et qui semble caractériser ce que nous nommons l'écriture dans le genre et du genre poétique scolaire ne permettrait pas d'exprimer ni de percevoir la force des poèmes. Dans le cas de l'écriture poétique à l'école, on peut en effet douter que la généricité suffise à promouvoir un impact esthétique, à favoriser l'expérience poétique et esthétique, et constitue le seul objet nécessaire d'un apprentissage. En même temps, l'école, pour permettre un apprentissage de l'écriture poétique, peut-elle se passer de cette généricité (ou faire l'impasse sur celle-ci) au profit de l'écriture singulière de poème ?

[605] Cette hypothèse recoupe un récent constat, fait par Butlen, Mongenot, Slama, Bishop et Claquin, au niveau de l'enseignement de la lecture poétique par des professeurs débutants : « Paradoxalement, la lecture de textes poétiques […] peut aussi, lors de cette prise de connaissance minimale, être opérée selon une procédure proche, se résumant en une reformulation narrative minimale qui n'implique aucune perception particulière du texte par un individu-lecteur. Un jeune enseignant interrogé sur sa démarche indique ainsi, à propos d'*Échanges* [J. Supervielle, *Gravitations*, 1925], qu'il s'est demandé *quelle est l'histoire racontée dans ce poème.* » (2008, 202)

[606] Nous disons « probablement » car Martin critique cette approche sans vraiment décrire les pratiques effectives des enseignants qui s'y inscriraient : « Après tant d'années de fondation, de rénovation et de structuration de l'enseignement de la poésie, les pleurs et les grincements de dents des défenseurs de la poésie me font penser que le contraire est préférable : pour faire attention aux poèmes, il faut abandonner la poésie ou, autrement dit, ne cherchons pas la poésie pour aller aux poèmes. » (2003, 22)

Singularité et appartenance générique

Revenons un instant sur la distinction entre poème spécifique et poésie générique qui sous-tend le point de vue de Martin. Dans les consignes d'écriture (notamment en A2 pour JF et en A4 pour TL) et au cours des séquences, les enseignants, mais aussi les élèves, parlent bien plus de *poème(s)* que de *poésie.* On relève dans les annexes (documents des enseignants et transcriptions) 82 occurrences pour *poésie* et plus de 300 pour *poème(s)*. Est-ce à dire que ces séquences sont plus centrées sur les poèmes que sur le genre poésie ? À notre avis, dans l'usage, les mots *poème* et *poésie* ne signifient pas d'un côté le discours individuel et de l'autre la catégorie. Dans les consignes « Écris un poème » ou « Vous écrivez un poème sur la mer », sans modèle explicite fourni, l'élève est appelé à produire un texte singulier. Mais pour y parvenir, il doit avoir intériorisé des représentations de poèmes, des exemples, des règles du genre, des prototypes, des caractéristiques sous forme de règles d'écriture, etc. La raison profonde réside dans le fait que tout énoncé, soit toute utilisation de la langue, pris isolément est singulier mais inscrit dans une sphère sociale d'échange. On voit alors que le terme *poème* ne s'oppose pas à celui de *poésie* dans le contexte de ces deux classes, dans les activités de lecture comme d'écriture. Quand un élève commente par écrit un poème de Brautigan[607] de la façon suivante : « Ce n'est pas un poème. Il n'y a ni strophes, ni phrases, ni rimes, ni majuscules. Rien », il renvoie tout autant à la signification « type » au sens de « loi », d' « espèce » ou de « genre », qu'à la signification individuelle, « singulière » ou « token », qui matérialise le type de diverses façons, pour reprendre les termes de Peirce[608].

Nous pensons que c'est là une caractéristique (voire une ambigüité parfois) importante de l'écriture dans le genre scolaire poésie. On souhaite que les élèves scripteurs produisent un poème singulier et typé. On souhaite qu'ils soient sujets scripteurs et qu'ils témoignent d'une maitrise du genre enseigné[609]. C'est dans ce contexte que prennent place les observations des enseignants et qu'avec eux, l'on peut se demander où situer l'équilibre entre des traits très stéréotypés, sans doute prototypiques[610] d'une certaine poésie envisagée à l'école et réduisant la spécificité-singularité énonciative, et des traits très effacés ou flous par rapport à

[607] Neuf corbeaux : deux dans le désordre Neuf corbeaux : deux dans le désordre 1,2,3,4,5,7,6,8,9

[608] L'opposition *type-token* s'applique à toute expression linguistique, le *type* renvoyant à une entité autonome et stable, le *token* aux matérialisations singulières du *type* (in Chauviré, C. (1995), *Peirce et la signification. Introduction à la logique du vague,* Paris, PUF, p. 97).

[609] Selon les cas, les consignes ou les activités privilégient l'un ou l'autre, ou les deux comme dans notre corpus.

[610] Surtout que, rappelons-le, les programmes de 2002 insistent sur l'utilisation des prototypes dans l'écriture littéraire : « le recours aux prototypes doit être permanent, soit pour dégager des caractéristiques susceptibles de guider la mise en œuvre du projet, soit pour répondre aux questions que sa mise en œuvre ne manque pas de poser » (Ministère de l'Education nationale, 2002, 238).

l'inscription dans un type. C'est toujours dans ce contexte qu'apparaissent les objectifs d'écriture poétique plus imaginative pour TL, plus diversifiée et « originale » pour JF. Dans ces séquences, nous ne sommes donc pas en présence d'un travail soit de la « poésie » soit du « poème », au sens où Martin l'entend. Mais avec les enseignants, nous faisons l'hypothèse qu'un type de travail ne nuit pas d'office à l'autre ; nous les envisageons plutôt comme complémentaires.

Hors de l'école, un des traits des œuvres littéraires, surtout contemporaines, consisterait à échapper aux catégories, à les brouiller, à les contester, à les ignorer, ou à se situer dans l'intergénéricité (Ahr, 2008[611]). Cette distanciation par rapport au générique est alors un indice du style et de la singularité de ces œuvres et des œuvres littéraires actuelles. La question du style et de la singularité est donc centrale aujourd'hui en littérature et concerne l'enseignement de la littérature, mais elle dépasse aussi très largement ces domaines[612]. Dans le modèle bakhtinien (1984), la notion de *style*, entendu comme un choix qu'opère le locuteur parmi les possibles de la langue, s'applique à tous les discours, littéraires ou non, et se pose en relation avec les formes d'énoncés historiquement stabilisées et socialement situées. Le style est ainsi posé comme une des caractéristiques du genre bakhtinien. « Le style entre au titre d'élément dans l'unité de genre d'un énoncé. » (1984, 269) Néanmoins, lorsque le genre relève des sphères artistiques ou littéraires, il est plus propice au style individuel, c'est-à-dire à refléter une individualité dans la langue de l'énoncé […] » (*op. cit.*, 268). En arrière-fond, on retrouve la distinction et l'imbrication entre la part sociale et la part individuelle, la part stabilisée et la part mouvante des écrits, de l'écriture ou du discours. « [T]oute activité de langage va donc sans cesse composer entre d'un côté, du cerné, du nommé, du stabilisé et de l'autre, du non cerné du non défini que cette activité même introduit aux fins de déplacer les repères de connaissance ou de compréhension établies et par là, négocier des représentations nouvelles et personnelles des choses » (Vignaux, 1988[613], cité par Galatanu, 2007). Là où le domaine littéraire met plus en avant la part individuelle et singulière de l'acte créatif, les enseignants observés et plus largement l'institution scolaire typifient des pratiques littéraires tout en tentant le créatif, en oeuvrant pour l'expérience littéraire individuelle, dans la perspective d'un enseignement des pratiques sociales scripturales.

[611] « Apprentissage des genres littéraires et métissage générique », communication faite aux Journées d'études *Apprendre avec les genres en lecture et en écriture, 1er et 2nd degré*, IUFM de l'Académie de Versailles, le 24 mai 2008.

[612] Voir à ce propos le numéro 135-136 de la revue *Pratiques* et notamment l'article de présentation de Petitjean, « Le style en question » (2007).

[613] Référence précise non mentionnée dans l'article de Galatanu.

Critères génériques stables (voire fixes) et/ou construction générique interrogée

Les extraits cités ci-dessus confortent cette double perspective : les enseignants visent l'écriture individuelle et la diversification progressive de l'écriture, et questionnent la forme, les représentations du genre, la prédominance d'indices tels que la rime. Dans une approche qui cherche à caractériser, les critères formels et la rime ou la versification classique sont en effet pratiques, ce qui expliquerait qu'on ait affaire à « un fantôme entêté » (Lecarme, 2003, 33). Un fantôme entêté bien pratique, voilà une désignation qui irait fort bien au stéréotype ! Et pourtant, si, comme dans l'exemple (4), on s'attache à définir la poésie de façon nuancée, il est important de reconnaitre que celle-ci dépasse la versification classique (Kibédi Varga, 1977 ; Denizeau, 2000), qu'elle ne tient pas toujours en une page (Martin, 2003, 24), qu'elle ne se limite pas aux productions d'avant les années soixante (Fustier, 2003[614]), quitte à malmener certains stéréotypes ancrés dans certaines pratiques poétiques scolaires.

Quand différents défenseurs de l'enseignement de la « poésie-poèmes » dénoncent ces traits, perçus comme caractéristiques des pratiques scolaires et du genre scolaire poésie, ils envisagent alors ce genre dans sa fixité et sa rigidité. C'est cette rigidité que tente justement de « casser » JF avec un corpus varié et en partie contemporain[615] (bien que chaque poème choisi tienne en moins d'une page…). Quant au travail de TL, il peut être vu comme une tentative de développement, dans une même séquence, du « type » et du « token »[616] : recherche du singulier par l'écriture d'un poème plus riche en charge imaginaire et moins stéréotypé thématiquement, et recherche d'une maitrise nuancée du genre par la mise au jour de critères définitoires multiples, notamment stylistiques[617].

[614] C'est le constat qu'il fait dans l'article « Situation de la poésie française contemporaine » : « Même les enseignants les plus intéressés par le sujet auront du mal à citer des noms postérieurs à Bonnefoy ou Jacottet. C'est à croire que la poésie s'est arrêtée au début des années soixante, qu'aucune œuvre majeure n'a émergé depuis. » (2003, 26)

[615] Ce choix de JF correspond à des principes didactiques que prône Siméon : « La seule façon de promouvoir chez les élèves une représentation ouverte et dynamique de ce qu'on entend par poésie, de leur faire appréhender le corpus non comme un inventaire de formes canoniques mais comme l'exploration d'un champ illimité de métamorphoses, c'est de substituer à l'ordinaire perspective diachronique, type Lagarde et Michard, une saisie simultanée des plus diverses modalités poétiques : le classique avec le contemporain, le français avec l'étranger, le primat formaliste avec le lyrisme, le häiku avec l'élégie, etc. » (2003, 10)

[616] C'est aussi le cas de JF mais qui met davantage en avant le « type », nous semble-t-il.

[617] On verra plus loin que dans le tableau reprenant les caractéristiques d'un poème apparait « écriture personnelle ». On peut y voir une place accordée au style individuel bakhtinien.

La manière dont ces deux enseignants approchent le genre poétique scolaire ne va pas dans le sens de son assèchement ou de son isolement. L'échange qui suit (extrait (5)) montre en effet que nous n'avons pas affaire à des acteurs qui isolent l'objet et les pratiques scolaires littéraires ; ils questionnent le rapport à l'objet et aux pratiques littéraires, ils s'interrogent sur la manière dont l'école va tisser ce rapport en privilégiant plus certains aspects ou certains autres. C'est ainsi la forme à donner au genre poétique scolaire tout autant que son enseignement qui font l'objet de réflexion. Le traitement donné au stéréotype en écriture poétique s'inscrit au cœur de cette réflexion et participe à la configuration et à la reconfiguration de cette forme. L'extrait suivant montre encore combien les échanges lors du bilan posait bien ces enjeux, bien au-delà de la simple question de l'utilisation ou non des rimes :

> CHER : parce que toi aussi Viviane tu m'as dit que t'avais essayé des choses dans ta classe
> VIV[618] : oui euh: non parce que Françoise elle dit que vous aviez des enfants et moi j'étais complètement frustrée / que vous vous ayez des choses à faire / et que moi *(rires)*
> THIE : mais #
> FRAN : mais tu dois avoir des choses à faire sur les stéréotypes ↑
> VIV : beh j'avais pas spécialement des choses à faire mais comme je suis frustrée / c'est vrai que j'ai essayé mais alors très modestement pas de sortir des stéréotypes mais de mettre en place des stéréotypes / ça a été vraiment quelque chose de très modeste / surtout qu'après je me suis rendu compte qu'au cycle 2 on n'avait rien à faire au niveau du texte poétique / en fait j'étais dans le flou / donc #
> FRAN : on travaille sur les écrits littéraires hein ↑ on n'en a rien à faire #
> **VIV** : je me suis dit tu peux truander tu fais une séquence / donc j'ai truandé / **moi ça a été vraiment la construction chez les gamins d'une sorte de poésie et donc la mise en place des stéréotypes au niveau de la poésie**
> CHER : et **lesquels ?**
> **VIV :** et bah **j'avais pris deux poèmes / 'y avait l'histoire des rimes des majuscules des strophes des vers / <u>tu vois</u> les règles**
> CHER : et elles étaient en place ou pas ?
> **VIV** : pas toutes non / pas toutes / **et puis voir aussi que c'est pas systématique**
> FRAN : donc il faut prendre la suite au CE1
> **MAITE : donc voilà nous on met en place et puis eux après ils déplacent tout !**
> FRAN : oui mais c'est ça
> **CHER : mais c'est ça le protot: / §il faut des bases quoi§§**
> **FRAN : §on parlait de stéréotypes§§ et de qualité d'écrits il faut le construire à un moment pour qu'ils puissent voir toutes les variations** [...]
> **CHER : c'est un peu la question des caractéristiques de la poésie / et de quelles caractéristiques / qui sont à découvrir / à mettre en place**
> **VIV : voilà / à poser quoi** (annexes, 51)

[618] Pour l'échange suivant, il est important de préciser que Viviane enseigne au CP, Maïté et Françoise au CE1.

Les questions discutées étaient bien les suivantes : les enseignants doivent-il enseigner une forme prototypique du genre poétique scolaire ou tenter de nuancer une vision restrictive, en sachant que ces choix redessinent localement au moins le genre scolaire et les connaissances des élèves ? Et faut-il introduire des variations dans le traitement du genre et du stéréotype selon l'âge des enfants ? Ainsi, quand les programmes recommandent un recours permanent aux prototypes en écriture littéraire et le repérage des caractéristiques des textes littéraires (MEN, 2002, 238), le prototype est-il un point de départ à nuancer ou un aboutissement de la connaissance visée ? Comment définir un équilibre entre l'apport du type et du prototype et quel serait ce prototype dans le cas de la poésie à l'école ?

L'échange suivant témoigne lui aussi du questionnement sur la forme à donner au genre poétique scolaire pour qu'il ne soit pas trop réducteur, sur les critères à privilégier. Doivent-ils être formels ? Que faire de l'effet sur le récepteur ou alors de l'intention du scripteur ? Ces dernières questions ajoutent aux remarques précédentes une réflexion sur l'enjeu de l'écriture poétique à l'école. Peut-on écrire des poèmes seulement pour apprendre cette pratique ou faut-il un enjeu autre ? L'enjeu ne serait-il pas davantage du côté du sujet scripteur ?

> FRAN : oui mais **là on est sur l'enjeu / et donc / à l'école qu'est-ce qu'on privilégie ?** / est-ce que on est euh #
> JERO : là c'était clairement euh: 'fin dans mon esprit c'était plus l'un ou l'autre quand même
> FRAN : et oui et oui
> JERO : et donc casser / **qu'est-ce que c'est qu'écrire avec des rimes / euh: ça peut être une difficulté justement pour écrire un texte pour faire plaisir à quelqu'un quoi** / j'pense à Thibault qu'arrive pas à écrire sans faire avec des rimes quoi / euh: **mais finalement l'enjeu il est passé au second plan / c'est plutôt le côté formel qui a été retenu**
> FRAN : et oui alors **est-ce qu'on cherche ça ?** / Mais après tout **oui enfin ça peut se justifier** aussi j'veux dire qu'à un moment on a / d**ans les instructions officielles on nous dit euh: les élèves doivent être capables de produire un poème et caetera donc quelque part il nous faut ces stéréotypes / et d'un autre côté le poème il est fait effectivement il y a des enjeux particuliers qui sont de toucher de faire rire de / provoquer une émotion il a bien di**t
> JERO : **la curiosité et caetera**
> FRAN : **provoquer une question** et lui il le dit et c'est vrai que les autres / **alors est-ce que dans notre approche justement ça pose pas ce problème là dans le fait de choisir/ on met de côté un peu cette dimension /** 'fin chez pas c'est quelque chose qui me #
> MAITE : **on est dans le domaine des arts quand même / faut qu'on se méfie de pas être trop réducteur** quand même

Pour conclure cette première série de réflexions sur l'écriture poétique, on peut faire l'hypothèse que la codification sociale et culturelle que forme le découpage en genres

littéraires scolaires conditionne l'enseignement-apprentissage de l'écriture poétique à l'école primaire. En tension ou en équilibre entre le recours à des modélisations prototypiques, à des critères génériques stables, et la nécessité de singularité pour faire œuvre et devenir expérience littéraire, l'enseignement de la poésie dans ces deux séquences se cherche et interroge les traitements les plus appropriés pour le stéréotype. D'un côté, on sent déjà poindre des avantages de l'ordre de l'unité intégrante, du pivot ou de la base pour construire des compétences d'écriture poétique. De l'autre, se profile l'importance de former des sujets scripteurs qui s'essaient à la singularité de l'œuvre et du langage et, qui soient ouverts à la diversité stylistique, formelle, thématique, littéraire.

L'écriture poétique de ces deux séquences ainsi contextualisée et classifiée n'est pas isolée par les enseignants mais recherche le dialogue avec la sphère, les objets, les pratiques et les savoirs littéraires[619]..

Articulation lecture-écriture : différences sur le plan des textes lus pour écrire de la poésie

Si l'on s'attache aux textes lus en classe au fil des différentes activités, on constate que, assez tôt dans la séquence, JF organise la rencontre avec un corpus de vingt-quatre poèmes variés extraits de recueils de poésie, auquel viennent s'ajouter deux textes sur la réception et l'écriture poétique, ainsi que les textes produits par les élèves (lus oralement). Le cours de littérature se fait ici un lieu de croisement de textes produits à l'extérieur et à l'intérieur de l'école, de textes de littérature et sur la littérature.

Il est intéressant de penser que, dans une telle perspective, l'objet et le genre poème envisagés à l'école ainsi que les savoirs les concernant se mêlent à des objets et à des formes sociales autres qui, dans une perspective de transposition didactique élargie (car il ne s'agit pas de savoirs savants), les légitiment. Dans ce dialogue, ces éléments se reforment et se refaçonnent réciproquement. De ce point de vue, l'élève a la possibilité de mettre sa production et sa représentation stéréotypée en dialogue avec un objet scolaire a priori non pas figé dans la sphère scolaire, mais relié à la sphère littéraire, dont les objets et les discours sont certes refaçonnés par la sphère scolaire qui les intègre. On est donc dans un va-et-vient, dans un espace de transformation et dans un schéma où la diversité littéraire scolaire visée par l'enseignant est nourrie et légitimée par des textes de la sphère littéraire (texte littéraire et sur le littéraire). La question sera alors de voir comment cette diversité est utilisée / « scolarisée » et placée en dialogue avec le stéréotype et la stéréotypisation relevée. Il sera intéressant

[619] Nous renforcerons nous-même ce dialogue entre les séquences réalisées et les savoirs sur la poésie dans la rubrique 3.1.

d'observer chez les élèves, dans leurs discours oraux et dans leur production écrite, la rencontre, la tension probable entre l'objet multiforme qu'est la poésie (hors de l'école et ici faite objet scolaire) et la stéréotypie que nous avons décrite en début de thèse comme homogénéisante.

La démarche de TL, si on l'observe à partir des textes lus durant la séquence, n'opère pas de façon identique. Le dialogue est d'abord interne à la classe (on se lit entre élèves, on est lu par l'enseignant, on commente et on annote les textes des autres[620]). La classe peut alors être vue comme une sphère homogène, lieu de stéréotype et de stéréotypisation (on a tous la même représentation de la mer en tant que petits Agenais), et comme un espace possible de diversification (on peut avoir un point de vue différent de celui d'une autre personne de la classe à propos d'un texte écrit/lu, et on peut imaginer d'autres points de vue sur la mer) rendus possibles par la multitude des expériences et des discours accumulés. On voit du même coup que l'axe homogénéisation-diversification méritera ici aussi d'être observé. Et on constate déjà qu'il ne repose pas sur le même matériau ou sur la même source de diversification. Quant à la mise en dialogue avec des poèmes non produits par la classe, elle se limite à quatre poèmes et n'intervient que plus tardivement (A18), comme soutien à la réécriture finale et dans une forme que l'enseignant évoque en termes de relecture, d'observation dans les livres de la classe, de mise en avant à l'oral d'indices poétiques sans pour autant que ces poèmes cadrent trop l'écriture finale :

> MAIT : […] **on a pris / dans les deux livres dont on disposait / dans notre livre de lecture et puis dans notre livre de français / on a lu / trois ou quatre poèmes / qui parlaient de choses banales**
> MAEL : ponctuation
> MAIT : un poème sur la ponctuation / un poème sur la pluie
> ANSO : (inaudible)
> E (Christopher ?) : sur l'école aussi / l'école
> MAIT : l'école / euh: une armoire / 'fin que des choses très banales / fourmis / fourmis / et puis on a essayé de voir quand même comment les poètes ils arrivaient à faire en sorte que / ce soit quand même poétique / et donc après on a dégagé plusieurs choses / vous voyez là où j'ai commis une erreur c'est qu'**on n'a pas écrit / on a beaucoup parlé on a lu on a discuté et puis j'l'ai pas on l'a pas écrit / alors j'sais pas si c'est une erreur parce que j'voulais pas non plus trop écrire / parce que comme on a le deuxième jet à faire j'voulais pas que ce soit trop quand même / un cadre après** […] (annexes, 272)

On a bien une rencontre avec des poèmes mais issus de livres de la classe[621], et cette source est ressource mais elle n'est pas l'objet d'un enseignement-apprentissage formalisé.

[620] Cette activité est mise en avant dans les Programmes de 2002 qui recommandent de réviser le texte écrit « […] en s'appuyant sur les annotations des autres élèves ou du maitre […] » (MEN, 2002, 238).

[621] Il s'agit notamment du manuel scolaire *L'atelier de français. CM2*, publié chez Bordas (1996).

Néanmoins, la recherche de poèmes et leur sélection s'effectuent avec les élèves, alors que dans la classe de JF le corpus est donné par l'enseignant dans la matérialité scolaire des feuilles de cours. Le contact avec les ouvrages poétiques n'a pas lieu. Une fois encore, ces observations seront à mettre en relation avec les objectifs des séquences.

Inscription des élèves dans le genre scolaire poésie

Pour clôturer nos remarques sur la forme qu'a prise l'écriture poétique au cours de ces deux séquences, nous voudrions attirer l'attention sur un aspect de la réception de ce travail de l'écriture poétique côté élèves, par rapport aux attentes des enseignants. Dans les deux classes, les retranscriptions des séquences semblent montrer que l'écriture dans le genre poétique scolaire attendu est loin d'être évidente pour la majorité de ces élèves. Aux yeux des enseignants, les uns présentent, en écriture au moins, un rapport très (trop ?) stéréotypé à la poésie, l'écrit des autres contient peu (trop peu ?) d'indices formels du genre poétique scolaire. Quant à la caractérisation du genre par les élèves, dans une forme interrogée et dans une version satisfaisante pour l'enseignant[622], elle parait elle aussi difficile, incertaine, variable même parfois. Elle est en tout cas le lieu de nombreuses interrogations sur lesquelles nous reviendrons plus longuement dans le deuxième chapitre.

Comment expliquer ce premier constat (que nous affinerons dans le second chapitre de cette troisième partie) ? Cette difficulté partagée est-elle due aux tâches d'écriture proposées ? Est-elle due à l'approche par genre, à la complexité du genre poétique scolaire ou de la poésie elle-même ? La difficulté est-elle exactement la même dans les deux classes et au sein de chacune des classes ? Est-elle imputable à l'âge des élèves, à une trop grande complexité des activités scripturales demandées par rapport à leur développement ? Est-ce imputable à la part de nouveauté du travail ? Vu l'étendue des paramètres susceptibles d'intervenir, l'analyse de cette difficulté scripturale ne sera pas simple. Pour répondre à notre objectif d'opérationnalisation, il nous faudra également envisager l'imbrication du travail sur le stéréotype dans cette difficulté scripturale. En quoi cette difficulté a-t-elle à voir avec le traitement réalisé de la stéréotypie ? Que peut apporter le travail sur la stéréotypie face à cette difficulté ? Comment prendre en compte cette difficulté dans l'élaboration de l'outil et dans notre réflexion sur l'outil ?

[622] En effet, spontanément, ils caractérisent tous la poésie.

2.4 Pour conclure cette section

Profiler les séquences par leurs objectifs, par les activités successivement réalisées au cours des séances a permis de dégager, dans un premier temps, une vue d'ensemble du travail de classe et, dans un second temps, les approches de la stéréotypie, de l'écriture et de l'écriture poétique communes et spécifiques aux deux séquences considérées. Au fil de l'analyse, nous avons formulé une kyrielle de questions qui nous ont permis de déplier quelque peu la complexité. Au sein de cette complexité, des axes situés au croisement de plusieurs interrogations nous apparaissent essentiels pour analyser l'opérationnalisation du stéréotype en situation d'écriture poétique. Il s'agit d'un axe assez général – les indices de poéticité – que nous traiterons majoritairement et de deux entrées plus spécifiques – les mouvements d'homogénéisation-diversification et le passage du réel fictionnalisé à l'imaginaire mis en images poétiques.

Le premier axe, sujet du point 3 qui suit, va consister à questionner les traitements du stéréotype au regard de quelques indices caractérisant la poésie. Avec le deuxième axe, nous souhaitons observer plus finement la manière dont le stéréotype et le processus de stéréotypisation par définition homogénéisant et réducteur (re)prend forme et est géré dans la classe pour atteindre la diversité scripturale recherchée. Enfin, dans le troisième axe, nous questionnerons le rôle et le traitement du stéréotype dans le développement d'une écriture poétique plus imaginative et fictionnelle.

Privilégier cette entrée plus large puis ces deux axes plus spécifiques, c'est forcément laisser de côté d'autres entrées intéressantes. Toutefois, notre choix se justifie par un souci de dépasser la réflexion générale sur le traitement scolaire de la stéréotypie que viendraient illustrer des pratiques enseignantes, pour mener une analyse centrée sur le travail des enseignants. Ainsi, les trois axes retenus tiennent compte de leurs objectifs scripturaux (écrire un poème, diversifier l'écriture, rendre l'élève scripteur plus imaginatif) ainsi que des caractéristiques et des traitements dominants du stéréotype relevés dans les classes (homogénéisation de la pensée, du genre poétique et de l'écriture ; ressource simple, spontanée, disponible ; phénomène à conscientiser, à complexifier ou à fictionnaliser).

L'objet du point 3 va donc consister, non pas à répondre à toutes les questions posées précédemment, tel n'est pas notre but, mais à focaliser notre propos sur le point le plus englobant : les indices de poéticité. C'est au travers de ce point, central dans les deux séquences de classe décrites, que nous allons poursuivre l'analyse, côté enseignant, de l'outillage de l'écriture poétique par des traitements scolaires de la notion de *stéréotype*. Nous

y aborderons les deux séquences de façon directement croisée, en développant, selon les indices poétiques, tantôt davantage une séquence, tantôt davantage l'autre. Au terme de cette analyse, nous envisagerons l'opérationnalisation en nous plaçant, cette fois, du côté des élèves et en observant notamment leurs traitements des indices de poéticité. Quant aux deux autres axes, qui constituent des angles d'analyse plus fermés et plus spécifiques à l'une ou l'autre des deux séquences, ils gagnent à être traités une fois l'activité[623] des enseignants et des élèves décrite. C'est pourquoi, nous les réservons pour une relecture finale des données récoltées et analysées.

3. Indices poétiques et opérationnalisation de la notion de *stéréotype*

Comment et par quels moyens un poème s'impose-t-il au lecteur ? Autrement dit, certains indices permettent-ils de supposer qu'un texte donné n'est plus un énoncé verbal « quelconque » mais se veut poème ? Cette problématique, empruntée à Kibédi Varga (1977, 7), est au cœur d'un nombre assez important d'activités dans les deux séquences. Néanmoins, notre perspective ne se situe pas principalement du côté du texte donné, mais bien du côté du texte à produire, dans une interaction lecture-écriture. Aussi la première question à laquelle nous allons nous atteler est-elle la suivante : par quels indices pouvons-nous identifier les poèmes – envisagés en tant que textes existants et à produire – sans trop les restreindre ? Cette réflexion prenant place dans notre processus d'opérationnalisation de la stéréotypie en vue d'un outillage pour la classe de littérature au cycle 3, cette première question est au service de la seconde : en quoi les traitements du stéréotype ainsi que le contenu et les objectifs des séquences analysées rejoignent-ils ou non certains indices poétiques ? Comment ces indices donnent-ils sens et valeur aux traitements du stéréotype envisagés par chaque enseignant ? En ce sens, nous n'avons pas pour objectif ou prétention d'établir une liste exhaustive des indices poétiques existants, ni de tenter une étude définitoire globale de la poésie[624] ; nous nous en tiendrons à quelques indices pertinents par rapport aux traitements du stéréotype mis en scène dans les deux classes.

[623] Dans le sens général qui renvoie à l'agir humain.

[624] Ce travail forme un sujet de thèse à lui seul tant, selon les cadres théoriques, les périodes considérées ou encore la considération de la réception ou de la production poétique, le traitement de la poésie et des indices varient. Si, par exemple Kibédi Varga (1977) agence les indices relevés autour du principe rythmique qu'il estime essentiel, Siméon invite plutôt à percevoir la poésie comme un « problème », une « incongruité » :« […] tant au niveau,des modes dominants du penser et du sentir,

3.1 Caractériser un objet et des pratiques complexes et mouvantes, est-ce possible ?

Le repérage de propriétés poétiques est loin d'être simple et univoque. Tous les acteurs s'accordent sur le fait que la poésie est équivoque, oscillations, ouverture à l'expérimentation, variations sociales et historiques[625]. Comment, dès lors, la définir ou tout au moins la caractériser si ce n'est par sa variabilité et sa multiplicité ? En réponse à la question « Qu'est-ce que la poésie ? », Gide notait dans la préface de son *Anthologie de la poésie française* :

« C'est aussi qu'il est fort difficile d'y répondre, la Poésie[626] échappant essentiellement à quelque définition que ce soit. La poésie est comparable à ce génie des Nuits Arabes qui, traqué, prend tour à tour les apparences les plus diverses afin d'éluder la prise, tantôt flamme et tantôt murmure ; tantôt poisson, tantôt oiseau ; et qui se réfugie enfin dans l'insaisissable grain de grenade que voudrait picorer le coq » (1949, 10-11).

Dans leur description ou leur approche de la poésie contemporaine, Ceysson (2004), Fustier (2003), Martin (2003), parmi bien d'autres, continuent de souligner les frontières mouvantes, le déplacement des limites et la complexité de la poésie. Qu'en conclure ? Faut-il renoncer à toute définition et à la mise en évidence de traits distinctifs ? Est-il préférable de s'en tenir à un constat de diversité et de métamorphose ? On peut toutefois légitimement faire l'hypothèse qu'il existe des indices qui président au rassemblement de ces multiples textes sous l'étiquette de poème ou de poésie.

3.2 Nécessité de dégager des indices poétiques

De plus, dans le cadre de notre processus d'opérationnalisation et outre la question du sens et de la valeur posée en introduction, il est nécessaire d'être au clair avec ce qui caractérise réellement la poésie pour pouvoir évaluer la présence ou non de stéréotypes et de stéréotypisation, pour mesurer la part de schématisation, de rigidification. Ainsi, en termes de savoir et de stéréotypie, que penser des critères avancés par les élèves et par les enseignants ? Que penser, par exemple, des critères évoqués par les élèves de TL lors de la séance 2bis, puis renotés sous forme de tableau par l'enseignant (annexes, 74) ?

---

que des pratiques ordinaires du langage ou des conventions ou valeurs sociales, la poésie – c'est sa fonction et son enjeu – fait problème » (2003, 9).

[625] « L'idée que se fait un peuple cultivé de ce qu'est ou de ce que doit être la poésie varie à chaque génération ; tout comme, en un même temps, elle varie de peuple à peuple. » (Gide, 1949, 9)

[626] Majuscule dans le texte de Gide.

Bilan lecture analyse des poèmes des CM2 école Scaliger

Oui, c'est un poème	Non, ce n'est pas un poème
- elle aime bien la mer *(on peut aussi écrire un poème sur ce qu'on n'aime pas).* - des rimes, des vers, jouer avec les mots - des jeux de mots - c'est « bien » - la forme de présentation fait penser à un poème - on voit que c'est un poème, c'est bien fait. - « marrant » (*pas toujours*) - ça fait plaisir à lire - un texte « personnel » - les mots s'assemblent « tous seuls » - quand on le lit, on voit « les images » - ça nous fait rêver.	- tu racontes, tu décris (6 fois) - toutes les phrases parlent de choses différentes, pas de lien. - Pas de retour à la ligne - « *pas toujours vrai* » (imaginaire : discussion dans la classe sur ce sujet) - pas de rime (« *on n'est pas obligé* ») - des exemples - parle du tourisme - mélange de « texte », « documentaire » et « poésie » - listes, répétitions

Ensuite, chercheurs en littérature et didacticiens de la littérature reprochent depuis longtemps à l'école (mais ce reproche ne lui est pas spécifique[627], et sa récurrence montre qu'il s'agit d'un stéréotype également présent en dehors de l'univers scolaire) de s'attacher aux indices de la versification classique. Mais de quels autres éléments dispose-t-elle ? Sans réponse, on ne pourra nuancer les stéréotypes, aller au-delà du constat d'incomplétude et de résistance que formulait JF lors de la séance de synthèse :

> JERO : […] c'est vrai que on a mis à mal / tous les stéréotypes qui existaient / dans leur tête quoi finalement et qu'on a remplacé ça par rien et heu certains étaient très gênés […]'fin je pense à Valentin / qui heu / bon en plus il est arrivé dans la classe il était nouveau / 'fin y a plein de (inaudible) et lui on l'a 'fin je l'ai beaucoup perturbé / il était presque réfractaire à la fin […] (annexes, 31)

Et on pourra difficilement outiller des élèves comme Cendrine (dans l'exemple (1)) ou Maëlys (dans l'exemple (2)) qui éprouvent des difficultés à justifier pourquoi un texte est un poème si celui-ci ne présente pas de rimes ou/et d'ajustement typographique particulier.

> (1) CEND : alors moi j'ai mis oui [oui le texte que j'ai lu est un poème]
> MAIT : oui ?
> CEND : **parce que on comprend tout**
> **MAIT : et ça c'est propre au poème ?**
> **CEND : non ! on comprend tout et on voit euh: qu'il parle de la mer**
> **MAIT : oui non mais ça la mer / on en est sûrs maintenant / est-ce que c'est un poème oui ou non ? qu'est-ce qui te fait dire que c'est un poème ?**
> **CEND : euh: on comprend tout**
> **MAIT : on comprend tout heureusement**
> **CEND : euh: oui mais des fois 'y a des textes qu'on comprend rien**

[627] Gide reprochait déjà à ses pairs d'accorder trop d'importance aux règles prosodiques, aux recueils de vers et à la rhétorique (1949).

MAIT : ah bon ?
E+ : oui
E (Gullian ?) : oui c'est vrai c'qu'elle dit
MAIT : bon alors attends / **on comprend de quoi il est question d'accord / pour autant est-ce que c'est un poème ? parce que 'y a des textes narratifs / des textes documentaires pour lesquels on comprend tout aussi heureusement / donc ça suffit pas le fait de tout comprendre / qu'est-ce qui te fait dire à toi que ça c'est un poème ?**
(pas de réponse de Cendrine)
MAIT : pas de réponse / bon […] (annexes, 251)

(2) MAIT : bon / Maëlys
MAEL : oui c'est un poème
MAIT : pourquoi ?
MAEL : parce que ça raconte la vie d'un pêcheur
MAIT : et la vie d'un pêcheur c'est poétique ↑
(rires)
MAIT : non mais je sais pas ! tu me dis / oui c'est un poème parce qu'elle parle de la vie d'un pêcheur / donc ça veut dire que la vie d'un pêcheur c'est tout le temps tout le temps poétique / le texte par lui-même / qu'est-ce qui te fait dire que c'est un poème ?
MAEL : c'est bien
MAIT : alors qu'est-ce que ça veut dire c'est bien ? // ça t'a plu en le lisant ça t'a plu t'as trouvé ça joli ↑
MAEL : oui (annexes, 262)

Pour éclairer notre opérationnalisation, mais aussi au-delà de notre projet, pour outiller la compréhension et la production des élèves, n'y a-t-il pas des indices en nombre suffisant dont peut s'emparer l'école ? La non-définition ou la non-mise au jour d'indices n'est peut-être pas problématique en littérature, mais elle l'est davantage pour l'école, où la catégorisation est un puissant outil cognitif et développemental et où l'on a besoin de savoirs sur les objets et les pratiques à enseigner. Aussi, même si c'est de façon lacunaire et très rapide, tentons d'identifier des traits qui participent à la reconnaissance d'un texte en tant que poème (par son auteur, son lecteur ou son éditeur) et qui sont impliqués dans le processus d'opérationnalisation du stéréotype observé.

3.3 Diversité, métamorphose et en conséquence relativité

Les premiers aspects, déjà cités, sont de toute évidence d'une part la diversité (de forme, de style, de thème[628]) existant entre les poèmes qui peuvent être considérés comme un genre bakhtinien laissant une grande place au reflet de l'individualité dans la langue, c'est-à-dire au style individuel. Cette diversité, d'autre part, n'est pas sans lien avec le caractère mouvant

[628] Pour reprendre les trois dimensions bakhtinienne du genre dont il ne faut pas oublier qu'elles fusionnent dans l'énoncé.

régulièrement signalé pour cette « sorte de textes », mouvance elle-même due à la variation dans les traitements accordés aux indices poétiques[629]. Aussi tous les traits que nous allons citer par la suite doivent-ils être perçus comme espaces de variations, de transformations, de jeux, d'analogies, d'évitement parfois et non pas comme des indices figés[630]. En cela, le poème et la poésie contrastent avec le fonctionnement de la stéréotypie, caractérisée, on l'a mis en évidence[631], par la stabilité, la fixité, le même et la réduction[632]. Dès lors, lorsque la poésie est envisagée sous l'angle de la diversité et du changement, on comprend que les phénomènes de stéréotypie non mis à distance (tels que les locutions figées ou clichés de langage, le prototype, le stéréotype) reçoivent a priori une valeur négative ou limitative, comme c'est en partie le cas dans la classe de JF. On peut ainsi dire que la fixité et le retour du même dans la stéréotypie (qu'elle soit d'*elocutio*, de *dispositio* ou d'*inventio*) sont en tension avec la métamorphose et l'expérimentation poétique. C'est à notre avis ce qui fait que la valeur plus « neutre » ou fonctionnelle attachée au stéréotype perçu comme outil d'écriture n'efface pas sa valeur restrictive en termes d'« originalité », dans l'opérationnalisation de JF. Il s'agit alors de voir quels traitements du stéréotype vont permettre de ne pas trop réduire la diversité et l'originalité.

Ces premiers traits poétiques globaux en entrainent un deuxième : la relativité des critères définitoires énoncés. Autrement dit, les propriétés citées sont fréquentes mais non essentielles à toute poésie, à tout poème. Ainsi la dimension sonore caractérise bien des poèmes mais

> « [o]n ne peut pas non plus spécifier le terme [poème] en disant qu'un poème est quelque chose qui nous invite à nous concentrer sur la pure sonorité des mots […]. Autrement dit les propriétés énumérées ne sauraient être utilisées pour expliquer une fois pour toutes la signification du terme "poème" » (Stevenson, 1992, 171).

On comprend alors pourquoi les élèves de la classe de JF ont eu du mal à se mettre d'accord sur la définition d'un poème en A8 et A9. Cette activité a donné lieu à de nombreuses

[629] On pourrait dire qu'il s'agit là d'une caractéristique générale de la production littéraire contemporaine faite de métissage, de transferts, d'insubordinations génériques, ou encore qu'il est question de la singularité de chaque œuvre qui déplace ou utilise à sa façon le générique pour un usage unique de la langue. Ceci n'empêche pas que la poésie (récente surtout) soit, plus que d'autres formes scripturales, caractérisée par la transformation et la diversification.

[630] Nous aurions pu placer ces aspects généraux en fin de notre parcours des indices. En choisissant de débuter avec ceux-ci, nous souhaitons en faire une condition de réception, pour appeler à percevoir le traitement de ces indices de façon non figée. Cela ne revient pas à mettre en doute les indices qui vont suivre, ni la valeur didactique d'une recherche de critères génériques, puisqu'on ne peut penser en termes de métamorphose et de variation de traitement que ce qui a été posé préalablement comme base commune à cette « sorte de textes »..

[631] Voir la deuxième partie sur les phénomènes de stéréotypie.

[632] Sans toutefois oublier qu'elle est construction sociale, culturelle et historique et donc relative sous ces aspects.

négociations concernant la part stéréotypée des indices associés à un poème. Globalement, ces négociations se sont étalées sur la séance. Lors du travail de définition, on constate que ces mouvements aboutissent à des affaiblissements discursifs progressifs de la part stéréotypée associée au poème. L'exemple (1) montre un premier échange en groupe classe, en début de séance 3 au sujet des rimes et du sens. On y voit déjà plusieurs initiatives de minoration du stéréotype, puis deux retours énonciatifs le renforçant, légèrement pour le premier, massivement pour le second. On remarquera également que l'enseignant se contente le plus souvent de répéter les propos des élèves, en y ajoutant parfois une modalité interrogative, et d'acquiescer (par des « d'accord »). Dans l'extrait (2), en situation d'élaboration de la définition (fin de la séance 3), on voit que l'affaiblissement est davantage stabilisé au niveau du discours. Il n'y a pas de contestation de l'amoindrissement du stéréotype proposé successivement par deux élèves ; et quand l'enseignant interroge précisément le caractère relatif du phénomène, il est confirmé par plusieurs élèves.

(1) LAU1 : un poème c'est qu'y a au moins des rimes / et des phrases qui ont un sens
MAIT : alors des rimes et des phrases qui ont un sens
E : pas obligé
MAIT : pas obligé ? #
MATH : pas obligé qu'y ait des / des phrases qui ont un sens / ça pourra / ça pourra dire quelque chose euh / qui ait pas un sens
MAIT : d'accord
E : 'y a pas tout le temps des rimes ?
MAIT : 'y a pas tout le temps des rimes ?
E+ : non
E : §non c'est pas obligé§§
MAIT : §d'accord§§ / c'est pas obligé qu'y ait des rimes pour vous
E : (plusieurs) : non
CARO : y'en a souvent mais:
MAIT (s'adressant à Marie 2 ou Caroline) : oui / vas-y
E (Marie 2 ou Caroline ?) : en tous cas un poème c'est un texte avec des rimes qui parle de quelque chose et qui a un sens
MAIT : donc c'est un p'tit peu comme c'qu' a écrit Laure / donc c'est un texte qui a des rimes / qui a un sens / et qui parle de quelque chose / d'accord / Nicolas (annexes, 96)

(2) MAIT : 'y a quand même une chose que vous oubliez de dire / tout le monde en a parlé / les rimes / y'en a ou pas ?
E+ : oui
E : parfois
E : c'est pas obligé
MAIT : parfois ?
E+ : oui
MAIT : des rimes aussi parfois (l'enseignant le note au tableau) (annexes, 101)

Il est très appréciable, en termes de conscience de la diversité poétique, que les élèves soient parvenus à une définition commune grâce à ces affaiblissements des stéréotypes, rendus dans la définition finale par des adverbes réduisant la portée des critères formels retenus : « MAR2 (lisant) : un poème est **souvent** constitué de strophes / de vers et de rimes / un poème **n'**a **pas forcément** de sens mais est **souvent** organisé / il a **parfois** un titre et la signature de l'auteur » (annexes, 107).

Plus loin dans la séquence, quelques échanges, dont celui qui suit, indiquent que certains élèves relativisent encore davantage leurs critères stéréotypés initiaux. L'enchainement des propos d'Enzo, Luca et Marie montre également combien chacun s'approprie ses critères à sa manière :

> ENZO : les poèmes ça a pas de règles fixes
> MAIT : ça n'a pas de règles fixes / oui mais est-ce que tu le savais au départ
> ENZO : non
> LUCA : on peut pas écrire une définition des poèmes en fait
> MAR1 : mais on fait ce qu'on veut dans un poème / si on met de la ponctuation on en met si on veut / des strophes / 'y en a pas toujours / en fait 'y a pas trop de règles (annexes, 161)

Par cet exemple, on voit chez ces élèves une nette prise de conscience du caractère relatif, non seulement d'un ou de deux traits particuliers, mais de tous les indices formels du genre. On assiste alors un apprentissage qui se réalise dans le sens d'une minoration très forte en discours des stéréotypes, minoration liée à une découverte du fonctionnement global de la poésie. De façon plus large, par les temps de débats très nombreux, par la rencontre de poèmes variés et la confrontation avec les réponses de la classe, toute la séquence de JF se présente comme une -mise en scène qui vise à permettre aux élèves de s'approprier le caractère relatif des critères poétiques. Et l'on voit combien, lorsqu'on en a pris conscience, ce caractère relatif détricote, amoindrit ou remet en mouvement la relation entre la poésie et certains traits définitoires (rimes, vers, strophes, sens, titre…)[633].

Dans la classe de TL, on trouve aussi quelques énoncés[634] où les élèves affirment le caractère non obligatoire de critères mentionnés.

[633] On voit dans le point 3.2 comment le travail s'opère plus précisément et nous explicitons davantage les déplacements des élèves, déjà visibles dans les extraits cités, dans le chapitre 2.

[634] On en trouve globalement moins que dans la classe de JF mais cela est en partie au moins lié au non-enregistrement des séances portant sur les critères poétiques.

(1) AYOU : c'est pas un poème ↑
MAIT : ce n'est pas un poème / pourquoi ?
AYOU : '**y a pas de / de jeu de mots** ↑
E+ : c'est pas obligé (annexes, 252)

(2) KEYN : c'est un poème
MAIT : c'est un poème / pourquoi ?
KEYN : **'y a des rimes / et c'est beau**
MAIT : alors
THIB : **mais c'est pas obligé qu'y ait des rimes**
MAIT : bah / c'est pas obligé mais là en l'occurrence 'y en a / il y a des rimes / c'est beau on l'a déjà dit […] (annexes, 255)

Cependant les échanges enregistrés portent moins sur cet aspect que dans l'autre classe, notamment parce que, comme nous allons le voir dans le point qui suit, les critères sont d'emblée assez nombreux. C'est le constat que fait l'enseignant lors du bilan, dans une logique de comparaison avec le travail présenté par JF. On peut en conclure que, dans la classe de TL, l'intérêt du traitement du stéréotype ne se situe pas à ce niveau.

THIE : voilà / et chaque fois donc qu'ils ont eu à analyser / on a fait des échanges dans la classe j'analyse les productions des autres et je dis je donne mon avis est-ce que oui ou non c'est un poème / et je dis pourquoi / pourquoi j'ai dit oui ou non / donc ça ce sont les arguments qui sont sortis / oui ou non / avec entre parenthèses des discussions / dans le non par exemple / **dans des groupes on m'a dit euh: 'y a pas de rimes / et puis d'autres groupes ont répondu oui mais on n'est pas obligés** / donc finalement c'était pas si euh: si flagrant que ça / euh donc 'fin moi j'avais pas pour objectif 'fin **on n'a pas dégagé réellement de stéréotype par rapport au poème parce que les enfants ont décrit un p'tit peu de tout** et d'ailleurs / dans les productions ça c'était les deuxièmes jets qui étaient là (annexes, 38)

3.4 Recours obligé à de multiples indices

De ces deux premiers indices découle un troisième : pour couvrir la diversité et faire face à la relativité des critères, l'on ne peut s'en tenir à une liste très restreinte d'indicateurs tels que les vers et le jeu sur le prédicat, au risque de la rendre non valide et, sur le terrain scolaire, d'encourager une vision très fermée et peut-être stéréotypée de la poésie. Le listage par TL d'une série de critères (A5, A6), qui sont repris et que l'on continue de compléter ou de préciser (A16, A17, A19) au fil des lectures et des écritures, est, dans cette perspective, bienvenu. Plutôt que de chercher à verrouiller l'écriture poétique par un nombre restreint de critères, la pratique enseignante de TL laisse place à la diversité, ce qui ne cautionne pas des représentations fermées de la poésie mais qui, en même temps, ne facilite peut-être pas

l'écriture poétique pour certains élèves. De fait, il est plus aisé de s'en tenir à l'application d'un découpage en vers, par exemple que d'avoir le choix entre divers critères, de plus pas toujours clairement opératoires pour écrire, on va y revenir. On retrouve là un des atouts du stéréotype portant sur le genre : il permet d'ancrer l'écriture dans le genre par l'usage d'éléments relativement stabilisés, connus du plus grand nombre (au sein de sphères d'échange véhiculant ce genre).

Quant à JF, sa démarche globale et son objectif d'ouverture à la diversité poétique en « cassant »[635] les stéréotypes trouve ici, après le caractère relatif des critères, sa seconde justification. En effet, dans sa classe, on est bien face à des stéréotypes génériques liés à une connaissance, à une activation ou à une valorisation d'indices peu relativisés et restreints. Si l'on s'en tient au sens courant attribué à *relativiser*, les deux opérations ou les deux traits vont de pair : « Faire perdre son caractère absolu (à qqch.) en le mettant en rapport avec qqch. d'analogue, de comparable, ou avec un ensemble, un contexte » (*Le Nouveau Petit Robert*, 1994). Arrêtons-nous quelques instants pour analyser plus en profondeur le traitement des stéréotypes qui est mis en place pour ouvrir à la diversité poétique.

3.4.1 Multiplier et relativiser les indices plus que casser les stéréotypes

Limiter l'effet bloquant de la stéréotypie générique, qui enfermerait la connaissance et l'expérience poétique dans un nombre étroit de critères vus comme incontournables et exclusifs, nécessite l'apprentissage progressif de différents indices relatifs, seuls capables de couvrir un tant soit peu l'hétérogénéité formelle de la poésie. Ce point de vue permet de préciser le « casser les stéréotypes » exprimé par JF. Pour réaliser l'objectif de diversification de l'écriture, traiter ou « casser » le stéréotype revient à l'amoindrir en relativisant les indices et en les multipliant. On retrouve ainsi l'idée qu'à l'école, accéder à un savoir et à une pratique plus complexe et plus consciente passe parfois par une mise à distance du stéréotype simplifiant et homogénéisant. L'expression un peu englobante de « mise à distance » gagne ici en clarté et en délimitation.

Du coup, quand on précise ainsi le traitement du stéréotype, en tenant compte de la spécificité poétique et des objectifs de l'enseignant, le verbe « casser » ne convient plus vraiment, ni d'ailleurs les étapes suggérées par JF lors du bilan (JERO : ce serait plutôt sur l'année en fait/ c'est-à-dire qu'à des moments euh: là on a tout cassé / ce serait plutôt au premier trimestre et puis après / au second trimestre on reconstruit et puis au troisième on revient bien (annexes,

[635] JERO : c'est sur cette séance qu'on a cassé tous les stéréotypes […] (annexes, 29).

35)). De fait, par les deux opérations suggérées, on est directement dans une reconfiguration, dans une reconstruction de la représentation poétique, puisque l'amoindrissement du stéréotype provient de l'introduction de nouveaux savoirs. Les élèves peuvent être déstabilisés, ils peuvent avoir besoin de temps, de répétition, d'espace de négociation, d'appropriation progressive, mais ils ne sont pas sans rien, face à une table rase. Cette conception de l'apprentissage par restructuration rejoint le modèle développemental vygotskien exposé précédemment[636], où les concepts scientifiques n'effacent pas les concepts quotidiens mais réorganisent le système. Nous devons alors réinterroger l'impression qu'a JF d'avoir « cassé » des stéréotypes et de ne pas avoir suffisamment « reconstruit » par la suite[637].

Les échanges qui précédent l'un des moments où il formule cette évaluation nous semblent éclairants[638] Ils prennent place dans une discussion sur les réponses fournies par les élèves au questionnaire de fin de travail (A27)

> JERO : et après 'y a la question / **as-tu pris en compte les stéréotypes pour écrire ton poème**
> CHER : oui / la question 6
> JERO : oui **ils ont eu du mal à répondr**e / pour certains
> CHER : oui et la 5 aussi peut-être que tu as encore des stéréotypes / et la 4 aussi qu'est-ce qu'un stéréotype pour toi? / Heu certains avaient bien compris / pour d'autres ça semble en cours
> JERO : oui
> CHER : mais / il faudrait faire le calcul / mais à mon avis les trois quarts les quatre cinquièmes ont bien perçu pour la 4 / maintenant la 5 et la 6 **c'était plus difficile pour eux**
> JERO : **voilà / est-ce que j'ai utilisé des stéréotypes finalement pour écrire**
> CHER : **donc les définitions du mot ça allait mais de là à en faire un outil conscient en écriture et un outil d'analyse de son écrit**
> JERO : **à le conscientiser[639] ça, ça a été très difficile**
> **CHER : c'était beaucoup plus difficile !**
> JERO : **et là c'est peut-être là qu'on a manqué de temps parce que / c'est vrai que on a mis à mal / tous les stéréotypes qui existaient / dans leur tête quoi finalement et qu'on a remplacé ça par rien et heu certains étaient très gênés** / 'fin je pense à Valentin / qui heu / bon en plus il est arrivé dans la classe il était nouveau / 'fin y a plein de (inaudible) et lui on l'a 'fin je l'ai beaucoup perturbé / il était presque réfractaire à la fin / le dernier poème qu'il m'a écrit c'est les sanglots longs de Verlaine quoi en le recopiant qu'avec des fautes d'orthographe / là il était vraiment dans la #

[636] Voir le point consacré au cadre vygotskien dans la deuxième partie sur l'écriture.

[637] Dans le chapitre suivant, nous observerons davantage les discours oraux et écrits des élèves, leur évolution, le travail mené en classe afin de voir si cet avis de l'enseignant se confirme et comment.

[638] Pour comprendre le point de vue de l'enseignant, nous avons besoin de prendre en compte un extrait assez long.

[639] Dans le sens de « en prendre conscience ».

CHER : §la résistance / provocation§§ / puisque tout peut être un poème #
JERO : §la résistance ouais la provocation§§ donc j'vais écrire n'importe quoi / mais c'était intéressant / j'ai débattu longuement avec lui et euh: bon **j'l'ai pas fait bougé d'un iota** / il a gentiment réécrit un poème quand même après / et qui était pas mal d'ailleurs
CHER : et à la fin en l'interrogeant / parce que j'ai essayé de questionner euh: quelques élèves / qui avaient / 'fin que tu me disais qui avaient des profils différents dans la classe / et lui / pour lui clairement ces séances ne servaient à rien / parce que de toute façon il gardait sa position / et pour lui c'était de la perte de temps / euh:[...]
NADI : tu l'as peut-être dit aussi / **l'évolution entre la première et la dernière interrogation sur qu'est-ce qu'un poème / elle est assez visible l'évolution chez les élèves** / 'fin chez Simon c'est évident
JERO : alors / chez Simon c'est / 'fin chez lui c'est très flagrant / **j'dirais que pour beaucoup d'élèves c'est assez flagrant** aussi
NADI : d'accord (annexes, 31-32)

Ce passage est très riche. Y sont cités, de façon parfois approximative, plusieurs points qui semblent non acquis ou en cours d'appropriation par certains élèves au terme de la séquence : en l'occurrence, la signification du terme *stéréotype*, l'appropri ation du traitement conscient du stéréotype dans l'écriture – et donc du stéréotype comme outil d'écriture –, et la capacité à verbaliser ce traitement et à se doter d'un outil d'analyse de l'écriture et du stéréotype. On assiste là à une explicitation de la difficulté d'opérationnaliser la notion de *stéréotype* comme outil d'écriture jusqu'à ce niveau de clarté cognitive : la complexité, l'abstraction est très grande pour des élèves de CM2 ! En outre, cela semble dépendre du « bon vouloir »[640] des élèves de modifier ou non leur point de vue sur la poésie.

Vu sous cet angle, tout n'est en effet pas construit au terme de la séquence, et bien du temps va être nécessaire pour permettre à tous les élèves d'effectuer ces apprentissages. Cependant, si l'on se réfère aux travaux de psychologie cognitive que nous avons cités dans notre partie sur l'écriture (Gombert, 1990, 1991), à Vygotski (1935/1985) ou encore à Bruner (1983), la conscience linguistique n'est qu'en cours de développement à cet âge. Les difficultés mentionnées ne sont dès lors pas étonnantes, d'autant que le travail sur la poésie n'a duré que quelques semaines[641]. Ces difficultés qui émergent dans les réponses au questionnaire sont d'ailleurs tout aussi marquées (voire plus marquées) dans la classe de TL[642]. On voit en tout cas que les zones de construction en cours se situent davantage dans le traitement du

[640] La résistance est difficile à expliquer

[641] Et c'est une illusion de penser qu'on peut asseoir ce genre de démarche et cette procédure de conscientisation par une seule séquence.

[642] Deux des questions du questionnaire final, pourtant élaboré en concertation avec les enseignants, semblent ainsi dépasser les capacités de la plupart des élèves. Ce n'est pas tant la formulation qui leur pose problème que ce qui y est interrogé.

stéréotype dans l'écriture poétique. On peut ainsi penser, mais ce sera à vérifier par l'examen des productions d'élèves, que c'est dans l'articulation du savoir sur la poésie et du savoir écrire relatif au poème que la construction a été balbutiante, non achevée. Car, comme il s'agit de développer une compétence scripturale, il faut que les deux opérations majeures qui la constituent – multiplier et relativiser les critères – soient rendues opératoires pour que les élèves deviennent réellement capables d'écrire de manière diversifiée et, en ce sens, plus « originale » :

> MAIT : voilà / tout ça pour dire que le stéréotype peut être un frein à l'originalité à la création / d'accord ?
> E+ : oui (annexes, 193)

3.4.2 Multiplier et relativiser les indices pour une écriture plus originale ?

Tentons de placer l'objectif d'« originalité », cité à plusieurs reprises par JF, dans le sillage de ces deux opérations et de la stéréotypie. Qu'entendre par « original » dans ce contexte précis ? Dans la fiche de préparation relative à la séance de réécriture d'un poème, rendre son écrit « original » signifie s'éloigner des stéréotypes[643]. En classe, lors de la réalisation de cette séance, écrire de façon « originale », c'est « essayer de faire / complètement autre chose »[644], « créer quelque chose à [soi] », « ne pas reprendre des idées de structures qui sont stéréotypées », c'est « décider de les [les stéréotypes connus] mettre de côté / et d'inventer / [son] texte / à [soi] vraiment »[645], c'est décider « d'aller à l'encontre des stéréotypes », « vous

[643] « Pour écrire mon poème, je peux : 1. utiliser des stéréotypes (moyen toujours disponible que peuvent développer ceux qui ont bloqué par « manque d'inspiration » car écrire n'est pas qu'inspiration) ; 2. m'éloigner des stéréotypes (rendre son texte original). » (annexes, 68)

[644] MAIT : par exemple vous pouvez faire apparaitre des rimes dans votre poème / vous avez le droit / aucun problème avec ça / vous pouvez aussi reprendre des idées stéréotypées / alors par exemple / des exemples d'idées stéréotypées / par exemple / vous m'en avez donné tout à l'heure sur les Gaulois / d'accord / vous pouvez reprendre des idées partagées / et sinon vous pouvez aussi / **vous pouvez aussi essayer de faire / complètement autre chose** / c'est-à-dire que vous pouvez **ne pas reprendre des idées de structures qui sont stéréotypées** / vous pouvez faire en sorte que votre poème n'ait pas de rimes par exemple / **vous pouvez essayer d'être complètement / original / et euh essayer de créer quelque chose qui est / à vous** / d'accord ? Mais vous pouvez aussi / reprendre des choses stéréotypées / ça va ? C'est clair pour tout le monde ? (annexes, 189)

[645] MAIT : alors vous pouvez écrire avec des stéréotypes en vous référant à des textes qui existent déjà: ou à des idées par exemple les Gaulois avec leurs moustaches et caetera / c'est pas un problème du tout vous pouvez le faire / mais v**ous pouvez aussi essayer d'être original / et euh: vous connaissez les stéréotypes donc vous pouvez décider de les mettre de côté / et d'inventer / votre texte / à vous vraiment** (annexes, 193)

le mettez de côté / vous faites quelque chose de / complètement original / mais qui reste un poème / »[646].

Relativiser les indices stéréotypés et multiplier les indices vont-ils suffire aux élèves pour écrire un poème (complètement) « original » ? Si être « original » signifie « s'éloigner des stéréotypes », la réponse est oui. Comme nous l'avons vu, relativiser la prégnance d'un stéréotype, c'est déjà l'amoindrir, l'éloigner. Si c'est « mettre de côté » les critères stéréotypés, « aller à l'encontre », relativiser ne suffit pas, il faut avoir mis en place d'autres indices pour que l'écriture reste poétique. Si c'est « inventer un texte à soi vraiment », « faire complètement autre chose », il faut aussi disposer d'autres indices. Et dans ce cas, on peut se demander si la reprise d'une écriture singulière, « à la manière de », ne relevant pas du stéréotype mais de l'hypertextualité (Genette, 2004) ou de l'hétérogénéité montrée (Authier-Revuz, 1982) peut être une solution perçue comme « originale » ? Il semble que ce ne soit pas le cas.

> MATH : non §c'est pas original de recopier un poème§§
> MAIT : c'est pas mal / alors / mais quand vous êtes dans euh: imaginons / 'y en a qui ont repris la cimaise et la fraction / est-ce que / Simon toi tu l'as fait est-ce que tu penses que tu es original ?
> SIM : bah non parce que je reprends l'idée de:
> MAIT : voilà / tout ça pour dire que le stéréotype peut être un frein à l'originalité à la création / d'accord ?
> E+ : oui
> MAIT : alors vous pouvez écrire avec des stéréotypes en vous référant à des textes qui existent déjà: ou à des idées par exemple les Gaulois avec leurs moustaches et caetera / c'est pas un problème du tout vous pouvez le faire / mais vous pouvez aussi essayer d'être original / et euh: vous connaissez les stéréotypes donc vous pouvez décider de les mettre de côté / et d'inventer / votre texte / à vous vraiment (annexes, 193)

Dès lors, écrire un poème « original », c'est écrire sans véhiculer de stéréotypes et sans reprendre un procédé connu. La tâche d'écriture devient très difficile… Et de ce point de vue encore, c'est sûr, l'apprentissage ou la reconstruction est loin d'être achevée. De plus, qu'est-ce que faire *complètement* autre chose, être *complètement* « original », créer quelque chose à soi, inventer un texte à soi vraiment ? Il ne faudrait pas que ces présentations de

[646] MAIT : d'accord ? donc / la consigne c'est / vous écrivez un poème / soit vous utilisez un stéréotype que vous connaissez / d'accord ça veut dire: j'peux mettre des rimes dans mon poème / euh j'peux dire euh / j'peux parler de la couleur du citron euh: c'est des stéréotypes tout ça vous pouvez le faire / soit **vous décidez d'aller à l'encontre des stéréotypes / vous les connaissez bien / vous le mettez de côté / vous faites quelque chose de / complètement original / mais qui reste un poème / d'accord ?** (annexes, 194)

l'originalité[647] masquent qu'en discours nous sommes inévitablement sur une base de reprise, de réutilisation langagière. Par ces énoncés, l'enseignant se rapproche de l'idéologie romantique de la création, à laquelle s'oppose la vision dialogique. Ainsi, en fin de séquence, il nous semble que la valorisation de l'apprentissage scriptural dialogique dans lequel prend place l'usage de la stéréotypie est mis en concurrence avec une représentation romantique, répandue, sans doute tenace et refaisant surface dans le discours alors qu'on ne l'attendait pas si on se réfère à la fiche de préparation déjà citée – on reconnait là le mode de fonctionnement du stéréotype, qui, en l'occurrence, affecte ici la représentation qu'a JF... du traitement même du stéréotype ! On a ainsi un bel exemple de la persistance du stéréotype et de la prégnance de l'originalité romantique en littérature. À preuve, on remarque que la reprise du stéréotype, autorisée par l'enseignant qui l'évoque à plusieurs reprises[648], est perçue comme non « originale », qu'elle soit relativisée ou non. Le bref échange suivant montre que cette perception de l'enseignant semble[649] partagé par certains élèves :

> MAIT : […] on avait utilisé le mot originalité on avait parlé de ça / d'être original / si vous êtes / si vous écrivez des stéréotypes est-ce que vous pensez être original ? Dans votre texte ?
> VAL : non / non
> NICO : non / non parce que: si tout le monde le pense c'est pas original
> MAIT : d'accord
> NICO : 'fin tout le monde le pense oui (annexes, 199)

Il est toutefois important de relever que cette conception de l' « originalité » se cristallise lors de l'écriture. De plus, juste avant l'écriture, on assiste dans le débat à un glissement de la réflexion depuis l'idée de création, attachée à l'écriture personnelle et envisagée de façon assez ouverte et en accord avec l'idée d'un sujet scripteur qui apprend la littérature en s'y essayant, à celle d'originalité posée en tension nette avec le stéréotype. Le professeur se focalise alors sur l'idée d'originalité sans la travailler, sans saisir les perches que certains élèves lui tendent (notamment Léo). L'extrait suivant montre également que plusieurs élèves ne perçoivent pas la reprise textuelle et l'usage de stéréotypes comme spécialement opposés à une écriture personnelle :

> MAIT : […] est-ce que quand on écrit en: utilisant un stéréotype est-ce qu'on est quand même dans la création ?

[647] Présentation sans explicitation de ce en quoi peut consister l'originalité, c'est bien là le problème pour les élèves.

[648] Voir les bas de page précédents.

[649] « Semble » car il est difficile de savoir s'il s'agit d'une « contamination » par le discours et le point de vue de l'enseignant ou s'il s'agit de leur représentation.

E+ : oui
MAIT : vous pensez que vous créez quand même / votre texte à vous ?
E+ : oui
MATH : Baptiste il a créé son texte
MAIT : Marie ?
MAR1 : bah oui on peut s'aider des autres #
MATH : parce que on peut s'aider des autres mais on fait son poème à lui
(on frappe à la porte. Un élève d'une autre classe demande du matériel)
MAIT : vous êtes sûrs de ça ?
E+ : oui
MATH : non
MAIT : est-ce que vous pensez / euh: qu'est-ce que c'est la création qu'est-ce que c'est créer quelque chose ?
MAR1 : oui / quand on crée quelque chose on y met un peu du sien
MATH : de l'émotion
MAIT : 'y avait un mot qu'on avait utilisé / le mot originalité vous vous en rappelez ?
E+ : oui
MAIT : est-ce que vous pensez que quand vous reprenez un stéréotype vous êtes dans l'originalité ?
LEO : dépourvu d'originalité
MAR1 : oui / dépourvu d'originalité
LUCA : bah oui
MAIT : ah oui ? pourquoi ?
LUCA : peut-être que#
LEO : si / bah si on est original
LUCA : ça peut être original origi/ original parce que: ça: ça peut parler de quelque chose d'imaginaire ↑
LEO : bah non / moi j'trouve que c'est original parce que / à force que par exemple on écrive euh: un poème euh: comme ça / c'est original de mélanger euh: deux textes ou euh prendre / carrément recopier le même poème / c'est original parce que personne ne l'avait fait avant ↑
MAR1 : recopier le même
MAIT : d'accord / §alors§§
MATH : non §c'est pas original de recopier un poème§§
MAIT : c'est pas mal / alors / mais quand vous êtes dans euh: imaginons / 'y en a qui ont repris la cimaise et la fraction / est-ce que / Simon toi tu l'as fait est-ce que tu penses que tu es original ?
SIM : bah non parce que je reprends l'idée de:
MAIT : voilà / tout ça pour dire que le stéréotype peut être un frein à l'originalité à la création / d'accord ?
E+ : oui (annexes, 193)

On voit bien dès lors comment la valeur de « neutralité » fonctionnelle qu'acquiert le stéréotype une fois rendu conscient est bien remis en tension, chez l'enseignant et dans la classe, avec la valeur d'originalité, valeur d'originalité qui a tendance à masquer la conception d'une écriture de l'ordre de la création personnelle. Pourtant, si on pense aux manières d'exprimer par l'écriture ce caractère relatif, on peut aboutir à des options scripturales touchant à la diversité poétique qui, pour l'élève paraitront nouvelles, créatives et

dès lors « originales » : diminuer le nombre de rimes, les déplacer en tête de vers, jouer avec ces rimes en y introduisant une variation phonémique, les espacer, bref faire, comme en poésie, de ce « relativiser » un espace de variation, de transformation, de jeu[650] pouvant aller jusqu'à l'évitement et au recours à d'autres indices. Cette perspective permet d'aboutir à plus de modalités d'écriture, que soit un recours non « original » aux stéréotypes ou une mise au placard de stéréotypes en vue d'être « original ». De plus, continuer à utiliser les rimes mais en sachant qu'elles ne sont pas obligatoires peut créer l'occasion de se demander pourquoi on les conserve (par gout esthétique, pour leur apparente simplicité…). On voit ainsi que le fait de relativiser les stéréotypes dans l'écriture peut apparaitre comme une ouverture possible à la diversification du traitement des stéréotypes, ainsi qu'à la prise de conscience de leurs attraits esthétiques.

Enfin, la notion d'originalité gagne, selon nous, à être envisagée de façon relative, car ce qui est original pour un élève ne le sera pas spécialement pour un autre ou pour le maitre. Ce point est capital pour permettre à chaque élève de développer son goût et ses capacités d'écriture personnelle par l'appropriation et le traitement dialogique d'autres écrits et d'indices stéréotypés, en fonction de sa zone prochaine de développement. Ainsi, on ne peut que donner raison à Léo quand il associe l'originalité à la perception et au vécu individuel :

> LEO : c'qu'on ressent / par exemple quand on est attachés à quelque chose bah on trouve ça original (annexes, 159)

Pour les différentes raisons que nous venons d'évoquer, il nous parait plus approprié d'encourager les élèves à une écriture personnelle, où les traitements possibles du stéréotype participent à développer le style individuel[651]. De plus, la mise en avant de la dimension personnelle n'enlèvera pas la possibilité pour l'élève d'apprécier l'originalité, toute relative,

---

[650] Dans la classe de JF, Luca fait une proposition qui va dans ce sens mais qui ne semble pas comprise de l'enseignant :

LUCA : par exemple faire des rimes ? on peut faire le citron est marron comme euh:
MAIT : oui / par exemple
LUCA : comme#
E : citron
LUCA : ça fait stéréotype et c'est original et / ça fait des rimes
MAIT : oui mais / est-ce que c'est un stéréotype là le citron dont il parle ?
MAR1 : bah
MAIT : non / c'est pas un stéréotype / le stéréotype c'est le citron il est jaune
MAR1 : ah oui il peut être vert
LUCA : ah oui (annexes, 194)

[651] On remarquera à ce propos que Bakhtine, quand il parle du style au sein des genres discursifs, l'associe à l'individualité dans la langue de l'énoncé et non à l'originalité.

de son texte. L'article rédigé en collaboration avec JF (Kervyn et Faux, 2007) va dans ce sens et montre l'évolution de l'enseignant sur ce point, puisqu'il n'y est plus question d'écriture « originale » mais d'écriture personnelle.

La nécessité de relativiser et de multiplier les indices étant ainsi posée, venons-en à l'étude des indices poétiques traditionnellement évoqués. Nous évoquerons, sans classement de fréquence ou d'importance, et sans souci de complétude, la typographie, la brièveté, la versification, la sonorité et le rythme, l'image, la surprise et l'émotion esthétique, l'édition et l'histoire. Le découpage adopté répond à un souci de clarification mais il ne renvoie pas à un découpage au sein des œuvres, où le plus souvent ces traits s'entremêlent. Commençons par des indices grâce auxquels, selon Canvat (1999), un lecteur « non expert »[652] (plus proche de l'apprenant que l'« expert ») arrive à distinguer de la poésie :

> La poésie se repère le plus souvent par sa disposition typographique particulière, par sa forme versifiée, régulière ou libre. L'apparition du poème en prose, puis l'abandon, par les poètes de la modernité de la versification classique ont sans doute rendu problématique l'identification de la poésie, mais le lecteur, même non expert, sait souvent d'expérience reconnaitre la poésie, identifiable grâce à d'autres critères, comme la brièveté, par exemple, ou l'utilisation particulière ("imageante") du langage. » (Canvat, 1999, 79)

3.5 L'agencement typographique particulier et la brièveté

Débutons avec ces deux indices très différents mais tous deux aisément repérables, très fréquents et faciles à mobiliser dans une logique d'amenuisement des stéréotypes par une multiplication des indices ou, d'ailleurs, par une accumulation des stéréotypes de fait rendus plus relatifs par la présence des autres.

3.5.1 L'agencement typographique particulier

L'agencement typographique particulier, dont parle Canvat, est une dimension matérielle et textuelle beaucoup investie en poésie. La majorité des poèmes du corpus fourni par JF présente un ajustement typographique : alignement décalé, retour à la ligne inopiné ou selon la versification, taille ou type de caractère différents, soin typographique à dimension esthétique allant jusqu'au calligramme. Cette dimension est assez simple à repérer ou à distinguer de la typographie linéaire des romans ou des nouvelles, de la typographie découpée

[652] Pour l'usage des guillemets et la discussion de ce terme, voir le chapitre 1 de la deuxième partie consacrée à l'écriture.

et alignée sur la gauche du théâtre, de celle en colonnes de la presse, etc. C'est ainsi un des indices relevés par les élèves de TL et notés dans le tableau de synthèse réalisé :

> oui c'est un poème : « la forme de présentation fait penser à un poème » ;
> non, ce n'est pas un poème : « pas de retour à la ligne ».

Ces remarques émises par des élèves face aux poèmes de la classe montrent leur connaissance de ce critère. Par contre, pour outiller en production les élèves de cette classe qui n'arrivent pas à faire identifier leur texte comme un poème, la première formulation gagnerait à être précisée : outre le retour à la ligne, quelles peuvent être les formes de présentation propres au poème?

Malgré sa récurrence, le jeu sur la typographie, est jugé insuffisant par beaucoup d'auteurs. Kibédi Varga montre qu' « [à]elle seule, la typographie ne fait pas le poème ; comme critère elle est insuffisante, elle n'est qu'un moyen susceptible de suggérer son existence » (1977, 9). Néanmoins par son côté suggestif, la typographie est un indice poétique non négligeable en lecture comme en écriture pour les élèves. On le constate en lecture à propos du poème n°4 du corpus fourni par JF, *Une faim de loup* de Rousselot. Ce texte ne présente pas d'agencement typographique particulier. Il pose problème aux élèves car, par son thème et sa typographie, ceux-ci le considèrent comme un conte : MAR1 : *(inaudible)* ça fait penser au petit chaperon rouge mais / on inverse en fait (annexes, 183).

Il peut paraitre étonnant que, dans la classe de JF, peu d'élèves mentionnent cet indice pour définir la poésie. Vu ce faible recours, cet indice peut présenter un intérêt réel pour relativiser les stéréotypes, d'autant que les poèmes du corpus l'illustrent avec beaucoup de diversité (de la typographie se contentant de suivre le découpage en vers au calligramme, en passant par l'éviction du critère) et que des discussions autour de la forme « anormale » de certains d'entre eux ont lieu dans la classe. C'est le cas notamment à propos du poème de Regnaut (poème n°1 dans le corpus), qui, écrit partiellement de la droite vers la gauche, intrigue les élèves et est identifié par certains comme un poème par d'autres pas, vu sa « forme bizarre », son « organisation spéciale », « à l'envers » :

> MAIT : Arthur Rimbaud on en avait un p'tit peu parlé // (montrant le poème n°1 du corpus) celui-ci là ?
> E : non
> LEO : si si ! si c'est un poème !
> NICO : on n'arrive pas à lire
> MATH : **c'est un poème avec une organisation spéciale**

MAIT : d'accord / pour qui ce n'est pas un poème ?
ENZO : moi j'sais pas trop
LUCA : **c'est pas parce qu'il a une forme bizarre que c'est pas un poème!**
MATH : oui c'est avec une organisation spéciale c'est tout
MAIT : d'accord / chut / alors le 1 est-ce que c'est un poème ?
E+ : oui
E : non
THIB : **à l'envers**
LUCA : oui il **faut le lire dans l'autre sens**
MAIT : il faut le lire à l'envers / mais donc c'est un poème
E+ : oui (annexes, 89)

3.5.2 La brièveté

En ce qui concerne la brièveté ou le fait de « tenir en moins d'une page », dans la classe de JF, on aurait pu s'attendre à ce que cet indice de longueur, qui caractérise presque tous les poèmes étudiés à l'école primaire, soit régulièrement repris par les élèves, voire fasse l'objet d'une stéréotypisation (un poème, c'est toujours court pour tous les élèves de la classe). Si ce n'est pas le cas, ce trait aisément identifiable est convoqué par les élèves à quelques reprises dans les débats de la classe, notamment dans l'exemple ci-dessous. Il s'agit ici encore d'un élément déjà disponible chez certains élèves et pourtant peu exploité. Il pourrait lui aussi facilement enrichir leurs critères mais devrait sans doute être relativisé par quelques contre-exemples[653] et quelques variations pour favoriser une diversification de l'écriture poétique (poème d'un vers, poème d'une dizaine de mots[654]…).

LUCA : t'as déjà lu un poème de trente-huit pages ?
LEO : bah / Arthur Rimbaud il est bien long ↑
MATH : oui mais il fait pas trente-huit pages
LEO : mais on peut prendre un extrait (annexes, 182)

Dans la classe de TL, la question de la brièveté ne s'est pas posée vu que la consigne demandait de rédiger un texte poétique en une dizaine de lignes. Toutefois, cette consigne précise de longueur a peut-être influencé sous d'autres aspects l'écriture des élèves. De fait, l'enseignant insiste sur le nombre de lignes et reprécise la consigne en ce sens :

[653] Chez un auteur aussi étudié à l'école primaire que Prévert, de très nombreux poèmes font plus d'une page (voir par exemple son ouvrage *Histoires* (1963), qui s'ouvre sur le poème *Encore une fois sur le fleuve*, long de vingt-et-une pages, ou l'ouvrage *La pluie et le beau temps* (1955), dont la table des matières renseigne peu de poèmes d'une page). En réalité, la brièveté dépend des unités de comparaison. Ainsi, par rapport au roman, le poème est toujours plus bref.

[654] Si les élèves s'en servent comme modèle, cela risque de poser problème aux enseignants qui visaient surtout un apprentissage de la production écrite et une évaluation de la production écrite !

> **MAIT** : donc / sur votre cahier de brouillon / vous faites des essais // il est // 9h25 on n'est toujours pas passé à l'heure d'été / on va se dire que dans: 30 minutes / vous devez avoir terminé / le brouillon mais surtout / vous devez l'avoir recopié sur cette feuille // **une consigne / sur la présentation / votre poème / votre production doit faire / comme tout à l'heure** (écrivant au tableau) **/ 10 à 12 lignes // et / entre deux lignes / vous sautez / une ligne**
> **THIB** : **ah oui / on compte les dix**
> **MAIT** : **10 / plus une ligne sautée à chaque fois**
> E : **c'est-à-dire** (inaudible) **phrase**
> **MAIT : je saute une ligne / je réécris une phrase / je saute une ligne / d'accord ? vous écrivez votre poème en 10 à 12 lignes** / en vous inspirant des mots ou groupes de mots que vous venez d'écrire // vous utilisez le cahier de brouillon / mais dans 30 minutes / votre poème doit être recopié sur cette feuille que vous allez me rendre / Anne-Sophie je t'écoute
> **ANSO : c'est un poème normal qu'on doit écrire ↑**
> **MAIT : c'est un poème / je n'ai rien d'autre à dire / normal déjà je ne sais pas ce que c'est un poème normal / donc c'est un poème** (annexes, 221)

La question d'Anne-Sophie n'est pas anodine : quelle forme peut-on donner à l'écriture poétique avec une telle consigne ? Le poème doit-il être « normal » (et ce terme sera utilisé en entretien par d'autres élèves pour différencier le travail fait dans cette séquence et des créations poétiques jouant sur la langue à partir de modèles) ? Autrement dit, le poème doit-il se présenter sous la forme d'une dizaine de vers avec ou sans rimes[655] ? À moins que « normal » renvoie à un texte ordinaire, linéaire, composé de phrases ? La réponse fournie par TL vient nuancer quelque peu cette consigne, en insistant sur *un poème* et en discréditant le qualificatif *normal.* Toutefois, au vu du nombre de textes obtenus qui décrivent ou racontent un souvenir de vacances à la mer ou des impressions liées à la mer, sans présenter d'indices poétiques nets, on peut faire l'hypothèse que ce qui devait être une indication de longueur, classiquement donnée en nombre de lignes, a influé dans ce sens. Cet élément ne présente pas de lien direct avec le traitement de la stéréotypie, mais il a influé sur les formes (et peut-être sur le contenu) que les élèves ont données à leurs textes.

3.6 La versification, la sonorité et le rythme

Venons-en présent à la versification, pratiquée aujourd'hui de manière beaucoup plus libre et moins codifiée qu'autrefois[656].

[655] Pour autant que « normal » renvoie chez les élèves au stéréotype du poème en vers et en rimes, ce qui n'est pas sûr vu les textes poétiques produits.

[656] La poésie était bien souvent ramenée à des questions de quantité syllabique, de césure, de e muet, d'enjambement, d'hiatus, de rimes, etc. (voir les traités classiques de versification de Richelet, de Quicherat, du Père Mourgues…).

3.6.1 Indices très prégnants

Bien que les vers, les rimes et les strophes (pour reprendre les trois indices les plus cités par les élèves) ne semblent plus toujours guider et encore moins contraindre les poètes de ces dernières générations, ces éléments restent des marques poétiques par excellence pour bien des lecteurs et des scripteurs amateurs. Et l'on peut dire, sans risque d'exagération, que l'association stéréotypée de ces indices et de la poésie, tout comme celle des vacances et de la mer, dépasse largement les frontières des classes observées et du milieu scolaire. Il faut dire que les poèmes en prose restent moins nombreux et, comme le signale Canvat (1999), plus difficiles à repérer pour le néophyte. De plus, si les enseignants du primaire, pour de bonnes ou de moins bonnes raisons[657], choisissent de focaliser l'enseignement de la poésie sur ces critères contribuant à façonner le stéréotype, la prédominance de ces critères provient aussi de certains manuels, même récents, qui continuent à faire de la rime, des vers et des strophes les caractéristiques premières des poèmes. Ainsi, dans *L'atelier de poésie* de Lemaitre et Coran (2007), la présentation du poème commence par ces deux phrases : « Le poème est un ensemble de vers. Le vers est tout simplement une ligne du poème » (2007, 15). Et la présentation se poursuit par un exemple commenté de la manière suivante : « Ces quatre vers forment une strophe. Les strophes sont espacées ». Les auteurs donnent ensuite les deux strophes suivantes du poème pour terminer sur une explication de la rime : « Rimer un poème, c'est répéter, à la fin des vers, des sons identiques » (2007, 15). Si l'acquisition de savoirs sur la poésie peut évidemment prendre appui sur ces critères, il pourrait aussi d'entrée de jeu les relativiser quelque peu par l'ajout d'un « souvent » comme l'ont fait les élèves de JF dans leur définition (*Le poème est souvent un ensemble de vers*) Dans le manuel, c'est à la page suivante seulement qu'apparaissent rapidement cités les critères de « musique », de « rythme » et l'existence de poèmes en prose « qui ont leurs propres cadences, leurs propres rythmes ».

3.6.2 Présence modérée de ces indices dans la classe de TL

Compte tenu de ces stéréotypes bien ancrés et largement répandus, on peut s'étonner de la faible présence des vers, des rimes et des strophes dans la classe de TL et de l'écart entre les données obtenues à ce sujet dans les deux classes. Certes les rimes sont signalées à plusieurs reprises par les élèves de TL, et le retour à la ligne est mentionné dans le tableau synthétisant ce qu'est ou non un poème, mais ces éléments, mentionnés comme des indices poétiques, ne

[657] Développer la conscience phonologique, débuter par des critères simples et très visibles ou alors faire ces choix en considérant que seuls les poèmes proches de la versification classiques méritent d'être enseignés pour former une vraie culture littéraire…

semblent pas présentés comme une contrainte forte. Comment expliquer ce contraste ? La consigne d'écriture a peut-être joué[658]. Néanmoins, dans les questionnaires d'entrée, les élèves évoquent aussi moins fréquemment ces indices[659]. On peut légitimement penser que ce sont le passé et la culture scolaire des élèves qui expliquent une part au moins de l'écart. Le fait d'avoir pratiqué des créations poétiques et non de la poésie « normale » intervient assez probablement. Ceci ne ferait que confirmer, si besoin en était, le caractère social et culturel des phénomènes de stéréotypie.

3.6.3 Quelles valeurs accorder à ces indices ?

Outre ce constat d'écart initial, quelle(s) valeur(s) donner à l'absence ou à la présence de stéréotypes formels ou génériques dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture poétique ? Dans la classe de JF, nous avons vu que ces stéréotypes pouvaient être tout à la fois un soutien à l'écriture poétique, une garantie de produire un texte facilement identifiable comme poème, une source de blocage de cette écriture et un frein à l'imagination. Dans cette classe, il semble donc que la présence de stéréotypes génériques initiaux, dus à l'idée qu'écrire de la poésie requiert nécessairement ces indices, ne soit ni un gage de qualité ou de facilité scripturale ni un gage de médiocrité ou de difficulté scripturale. Tout va dépendre de l'usage ou du traitement des stéréotypes fait par chaque scripteur.

Dans la classe de TL, on ne peut pas dire que l'absence ou la faible présence de ces indices génériques bloque le processus scriptural, puisque tous les élèves ont produit un texte. Par contre, les textes produits n'étant pas tous identifiables comme des poèmes, il semble que, pour certains élèves, l'absence de ces stéréotypes formels gêne l'inscription dans le genre poétique scolaire. D'autres élèves ayant produit un texte identifiable comme poème, on en conclut également que l'absence de ces stéréotypes ne garantit pas grand-chose, tout va dépendre de la manière dont chaque sujet le gère.

Reste la question de l' « originalité ». Est-ce que les poèmes initiaux produits dans la classe de TL sont plus « originaux » ? Si nous donnons à la notion d'*originalité* la signification évoquée par JF, c'est-à-dire la mise à l'écart des stéréotypes attendus ou le « faire autrement » mais en restant dans le genre, on obtient une réponse mitigée. En effet, il ressort des productions des élèves que certains empruntent surtout à la description ou à la narration.

[658] Parler de lignes et de phrases, soit de deux normes habituelles d'écriture, ne favorise peut-être pas l'inscription dans le genre poétique.

[659] On y reviendra dans le chapitre 2 de cette cinquième partie.

Ces élèves-là sont donc engagés dans d'autres modes scripturaux dominants et leur texte présente peu d'indices poétiques, même si leur intention est bien de produire un poème. Quant à ceux dont les textes sont davantage reconnaissables en tant que poèmes, ils ont recours, pour les uns, à des formes assez habituelles ou attendues : rimes, vers, calligrammes, et, pour les autres, à des indices plus variés. Dès lors, la faible présence dans la classe de stéréotypes génériques, traditionnellement associés à la poésie, ne va pas spécialement de pair avec une « originalité » ou une diversité des textes produits, ou avec un style individuel poétique.

3.6.4 Assouplir le figement et prendre conscience du stéréotype

Comme les vers, les rimes et les strophes occupent une place importante chez les élèves de JF, nous voudrions analyser de façon plus détaillée leur fonctionnement et leur traitement. Mobilisés de manière répétée par les élèves dans des tâches différentes (en écriture, en lecture, à l'oral), ces trois indices génériques fonctionnent bien en association assez figée et stabilisée avec le poème[660]. Et dans la discussion pour savoir si tous les textes du corpus sont des poèmes, les premiers textes reconnus comme poèmes sont ceux qui présentent tout à la fois des vers, des rimes, des strophes et un titre. Seul le 19 d'Eluard ne présente pas de rime, mais un travail sur d'autres aspects sonores (allitérations, répétitions de mots…). Parmi les poèmes cités dans l'extrait qui suit, le seul qui ne fait pas l'unanimité (le 21 d'Albert-Birot) présente une mise en forme particulière avec un découpage en vers qui tient aussi du calligramme et des jeux sur les rimes.

> MAIT : bon / alors on va essayer d'aller un p'tit peu plus vite / de quels textes vous êtes sûrs / euh: / pour vous quels textes sont des poèmes ? / pour être plus précis / ceux dont vous êtes sûrs / que pour vous c'est que des poèmes / Valentin vas-y
> VAL : le 19
> MAIT : a**lors le 19** / tout le monde le voit ? / (lisant) pour vivre ici / je fis un feu l'azur m'ayant abandonnée et caetera / pour vous / **c'est un poème**
> **E+ : oui**
> MAIT : d'accord / quoi encore ? // Léo ?

[660] Lors de la dernière séance, en reparcourant le tableau reprenant leurs réponses antérieures, ils citent les éléments les plus présents suivants :

MAIT : bon / alors (notant au tableau)
MATH : rimes / vers / strophe
MAIT : alors / 'y a le mot rimes
E+ : vers / vers et strophes
MAIT : vers
E+ : strophes
MAR1 : rimes c'est le plus
LEO : et sens aussi
E+ : sens

LEO : le **cinquième**
MATH : où ça ? / ah oui
MAIT : on continue / Justine ?
JUST : **le sixième**
MAIT : le sixième Zoziaux
JUST : oui
MAIT : **pour tout le monde c'est un poème**
E+ : oui
MAIT : très bien / Luca ?
LUCA : **le 21 ?**
MAIT : le 21 (lisant) euh: parce que mes yeux sont ouverts ah les beaux poèmes que font les enfants qui jouent et aussi les guerriers / le 21 est un poème ?
E+ : **non**
MAIT : non / pourquoi ?
LAUR1 : euh: je sais pas expliquer
MAR1 : **c'est p't'être que les ha ha / les** =
(brouhaha)
MAIT : on n'est pas tous d'accord
(brouhaha)
MAIT : très bien / (inaudible) / Mélanie ?
MEL : le / le **vingt-troisième** ?
MAIT : alors le 23 (lisant) mignonne allons voir si la rose qui ce matin avait déclose et caetera / c'est un poème ?
E+ : oui!
MAIT : bien / y'en a d'autres ou pas ?
E+ oui
MATH : **le 24**
MAIT : c'est un poème ?
E+ : oui
MAR1 : Arthur Rimbaud
MAIT : Arthur Rimbaud on en avait un p'tit peu parlé […] (annexes, 119-120)

Dans la classe de JF toujours, au sein de la versification, ce n'est pas le vers mais bien la rime qui est accolée le plus systématiquement au poème lu ou produit. En fin de séquence, par un retour sur leurs réponses antérieures, les élèves vont être amenés à identifier une fois encore cette récurrence et vont, grâce au travail de relativisation orchestré, expliciter[661] d'une part, le phénomène de stéréotypie (ou en tout cas son effet récurrent et partagé) et d'autre part, leur apprentissage du caractère relatif des indices stéréotypés.

LEO : […] 'y a tout le temps le mot rimes
MAIT : oui / donc finalement quel est le plus grand stéréotype §dans la classe ?§§
E+ : §rimes§§
MAIT : celui que pratiquement tout le monde a / c'est que un poème / ça a forcément / des rimes / même si euh: après souvent vous me dites / §oui mais enfin§§ parfois 'y en a pas
SIM : §c'est pas obligé§§

[661] Et sans doute cette explicitation signifie-t-elle une prise de conscience.

> E+ : oui
> MAIT : la plupart du temps quand vous avez écrit votre poème la première fois vous avez tous mis des rimes
> E+ : oui (annexes, 206)

Il y a alors un double déplacement : les élèves passent de la réponse individuelle à un constat de stéréotypisation partagée, et ils passent du respect de la contrainte stéréotypique à son assouplissement. Toutefois, l'ordre et le découpage ne semblent pas être celui-là, puisqu'on assiste à des traces de relativisation (notamment lors de l'essai de définition commune) avant que le constat de stéréotypisation ne soit amené par l'enseignant (A17). En même temps, les premières verbalisations à l'oral et en groupe classe montrent que l'indice est partagé. On a donc une imbrication des deux processus de déplacement qui prend forme dans l'interaction de la classe.

Dès lors, un scénario d'enseignement-apprentissage visant à relativiser les indices génériques stéréotypisés diagnostiqués chez les élèves (scénario assez classique pour modifier une représentation initiale) ne permet pas de décrire la séquence de JF. La spécificité de cette séquence, c'est d'avoir mis en interaction la relativisation des indices de versification et la prise de conscience du stéréotype. Ce choix n'est pas à minimiser si l'on postule, dans la lignée de Vygotski (1934/1985), de Bruner (1983) ou de Rabardel (2002), que la conscience est outil. Prendre conscience du fait que la représentation selon laquelle *un poème a toujours des rimes* est un stéréotype, modifie le rapport du sujet au poème, à la rime et à leur lien. Les savoirs sur les phénomènes de stéréotypie auraient pu servir uniquement à l'enseignant pour diagnostiquer la présence de stéréotypes et ensuite travailler sur leur assouplissement par une multiplication des indices, sans s'employer à faire prendre conscience aux élèves du processus de stéréotypisation à l'œuvre. Dans un cas, les savoirs sur la stéréotypie ne sont directement[662] outil que pour le maitre, dans l'autre ils outillent aussi directement les élèves[663].

Si l'on reprend les éléments déjà posés, il apparait alors que la relativisation des stéréotypes est non seulement corrélée à une multiplication des indices mais aussi à une explicitation

[662] Directement car la pratique outillée de l'enseignant va, on le souhaite, avoir un effet sur l'apprentissage des élèves sans pour autant que ceux-ci aient directement accès à l'outil.

[663] La place que nous accordons à la prise de conscience dans l'apprentissage de l'écriture littéraire s'écarte de la pratique de l'artiste, qui n'est pas toujours conscient de son art et de ses procédés créatifs, comme le rappelle François (1993, 174). Mais, selon nous, ne pas rendre explicite les procédés risquerait de renforcer les inégalités culturelles entre les élèves qui ont été exercés à la distanciation par leur milieu d'origine et les autres. En conséquence, nous pensons qu'il s'agit là d'une pratique nécessaire dans l'enseignement-apprentissage.

forte du stéréotype. Celle-ci justifie des retours sur les réponses précédemment produites et des insistances sur les stéréotypes de la classe, alors même que leur relativisation a déjà commencé et que le figement n'est déjà plus tout à fait le même. La remarque de Mathilde ci-après met en avant le fait que, pour certains élèves, en fin de séquence, les déplacements ont bien eu lieu :

> MAIT : donc c'est les stéréotypes de la classe / concernant / les poèmes / (écrivant au tableau) ça ce sont / vos stéréotypes
> MATH : §mais maintenant on a changé§§ (annexes, 207)

À vrai dire, les indicateurs discursifs de mouvements sont très fréquents dans les échanges : *avant, plus maintenant, au début, maintenant, qu'est-ce qui a changé…*S'y ajoute l'usage des temps verbaux (passé/présent), les points d'interrogation et les autres indices d'incertitudes signalant des remises en question, ou encore la mention du nouveau point de vue quand l'ancien est convoqué, ce qui donne lieu à des chevauchements de points de vue, parfois en désaccord (dans l'extrait (2)) :

> (1) LEO : alors en fait / **j'suis pas d'accord avec Valentin** vu qu'on peut avoir toute la liberté avec / un poème alors que **avant on savait** pas trop / **on savait pas** trop c'qu'**il fallait** mettre / **on était** un p'tit peu / si y'**avait** une rime et que (mimant le geste de l'écriture) / **ça marchait pas** la deuxième **on savait pas trop si il fallait / si il fallait** tout effacer euh (annexes, 180)

> (2) MAIT : **avant** que je vous présente le recueil **c'était** quoi pour vous un poème ? *(brouhaha)*
> E (SIM?) : **c'est un texte qui avait des rimes ?**
> MAIT : c'est un texte qui **avait** des rimes
> E : des strophes
> MAR1 : **des rimes 'y en a pas toujours** (annexes, 160)

Autrement dit, dans cette séquence, mettre à distance les stéréotypes relevés, c'est mettre et remettre en mouvement les représentations stéréotypées et leurs manifestations langagières, notamment par l'activité langagière ici outillante. Les mouvements consistent à se représenter et à verbaliser le fait que ces critères ne sont pas obligatoires, qu'il y en a d'autres tout aussi pertinents, que ce sont des stéréotypes et que, pour cette raison, on a tendance à y revenir et à penser de cette manière. Pour créer ces mouvements, l'enseignant a organisé la rencontre et la confrontation avec des textes poétiques variés, avec des avis de poètes, la rencontre et la

confrontation des avis, des réponses et des écrits de la classe ; il a aussi exemplifié le stéréotype et son mode opératoire.

3.6.5 Passer du cas particulier à la catégorie

Face à ce traitement, face aux écrits et aux propos des élèves[664] et au regard des indices poétiques de la sonorité et du rythme, essentiels en poésie, nous voudrions formuler une remarque et une proposition didactique, concernant les traitements de ces indices poétiques, plus ou moins stéréotypés selon les classes. Que sont les vers, les strophes et les rimes si ce n'est des éléments d'ordre essentiellement rythmique ? Pourquoi ne pas considérer les rimes dans une perspective de musicalité, aux côtés des allitérations, des onomatopées, des combinaisons de sons, des transformations phoniques de mots existants, des formations sonores ne renvoyant pas à des formes lexicalement attestées, des associations de sons et de sentiments, des images sonores de mots[665] ? Si l'on poursuit l'idée de mettre en mouvement les stéréotypes, plus que de les supprimer ou de les éviter, ou l'idée de fournir aux élèves des indices suffisamment opérationnels pour écrire de la poésie en utilisant la richesse des indices poétiques, ne gagnerait-on pas à replacer les rimes dans la catégorie plus vaste de la sonorité poétique, de l'expressivité sonore, où les combinaisons de sons peuvent aller jusqu'à remplacer la recherche de sens lexical et d'enchainements logiques ?

Dans ce cas, la mise à distance du stéréotype se ferait par insertion de l'indice stéréotypé dans un espace de fonctionnement et de ressources créatives plus vaste et plus en adéquation avec la diversité poétique ; et l'importance ou la valeur accordée à la rime par certains élèves (voire par tous) pour lire ou écrire de la poésie, plutôt que d'être contestée, serait située dans le cadre de la dimension sonore et rythmique[666], réellement importante en poésie. On serait alors dans une démarche de modification et de reconstruction du savoir par complexification, diversification, ce qui entrainerait un affaiblissement du stéréotype sans « désoutiller » l'élève. Car la rime lui fournit un repère en lecture et en écriture, réducteur mais relativement

[664] Et sans doute aussi en réponse à l'impression de non-reconstruction de JF et au questionnement de TL et des enseignants collaborateurs, car même si la recherche didactique ne doit pas répondre directement aux besoins du terrain (Crahay, 2006 ; Reuter, 1999), elle n'a pas à renoncer à sa dimension praxéologique.

[665] La poésie d'Eluard[665] selon Gide (et notamment les vers suivants tirés de *Blasons des fleurs et des fruits* (1941): Rose pareille au parricide / Descend de la toile de fond / Et tout en flammes s'évapore) appelle à ce type de réception : « Le lecteur n'a plus précisément à comprendre mais à se prêter. Les sons rythmés évoqueront en lui je ne sais quel faisceau de sensations où la raison n'a rien à voir, la raison raisonneuse […]. » (Gide, 1949, 52)

[666] Après vérifications, nous avons constaté que le terme *rythme* et *sonorité* ou encore *musique* sont absents dans la séquence retranscrite de JF.

efficace. La rime est bien ce « signe plus voyant, plus extérieur », moyen efficace pour créer l'illusion d'un poème chez le lecteur « moyen », selon Kibédi Varga (1977, 44). Son traitement dans une catégorie plus vaste et plus en accord avec les traits poétiques permet de rendre le savoir littéraire plus complexe et d'ainsi contrer l'effet simplifiant du stéréotype. On est bien dans une logique de secondarisation du savoir et des pratiques littéraires (Bautier et Goigoux, 2004 ; Jaubert et Rebière, 2005).

On peut encore paraphraser en exploitant les traits d'une notion incluse dans la stéréotypie et dire qu'il s'agit d'envisager la rime comme le *représentant catégoriel,* c'est-à-dire « […] un exemplaire typique d'une catégorie qui est employé comme représentant de toute la catégorie » (Pépin, 2007, 199) ou encore comme le *prototype* de la catégorie *dimension sonore* sur laquelle on va désormais attirer l'attention des élèves jusqu'alors davantage focalisés sur le *prototype* (ou initiés au *prototype*). Et, comme le décrit Kleiber, le prototype est alors non pas le meilleur représentant de sa catégorie au sens où il présente un maximum de traits de la catégorie mais le meilleur représentant dans le sens où socialement il est le plus véhiculé, le plus partagé (2004).

La même logique permet de passer en classe des *représentant catégoriels* ou des *prototypes vers* et *strophes* à la catégorie du rythme, toutefois très diversement définie selon les auteurs. Kibédi Varga (1977) considère les exigences rythmiques, aux formes multiples et variables selon les époques, comme le critère poétique majeur. Il y intègre l'attention à des niveaux langagiers très variés (les phonèmes et la syllabe, les mots, les expressions et les collocations, les propositions, la syntaxe, la ponctuation…) ainsi qu'à des phénomènes multiples (rime, métaphore, répétition, accentuation, effet de surprise ou de discordance, expressivité sonore…). Ainsi, qu'il y ait déplacement de l'ordre attendu dans la logique d'enchainement du thème et du prédicat, répétitions lexicales ou syllabiques, modification dans la répartition des rimes, ou surprise provenant d'une libération de contraintes ou d'automatismes, tous ces éléments façonnent le rythme du poème, à leur manière et dans une diversité extrême. On voit dès lors tout l'intérêt pour l'école de *déplacer* l'attention des élèves sur ce ressort poétique, même si tous les auteurs n'accordent pas au rythme une place aussi centrale et n'entendent pas la notion de manière aussi large.

3.6.6 Décloisonner et mettre en relation

Pour le rythme comme pour la sonorité (englobés dans le rythme ci-dessus et ci-dessous par des élèves de TL), il nous parait plus adéquat d'envisager de *déplacer* l'attention et de mettre

en relation plutôt que d'*attirer* l'attention sur cette dimension poétique. En effet, dans les deux classes, l'attention est attirée sur les questions de rythme, de « musique », d'« oreille », mais le lien entre les vers, les strophes, les rimes et ces deux dimensions n'est pas formellement établi. Rythme et jeu sur les sonorités viennent s'ajouter aux traits classiques, mais sans les englober. On assiste ainsi à un isolement des indices classiques régulièrement stéréotypés par rapport aux principes ou aux ressorts qui les légitiment. Et l'on peut supposer que cette coupure est un des effets du processus de stéréotypisation : celui-ci concentre l'attention sur le produit plutôt que de favoriser l'inscription dans une logique de fonctionnement global de la poésie.

Nous allons citer quelques extraits assez longs pour montrer que, quand sont convoqués le rythme et la « musique », les vers, les strophes ou les rimes n'y sont pas explicitement associés et vice versa. Dans la classe de TL (extrait (1)), Zoé évalue un texte de la classe comme non poétique, notamment en raison de son manque de « musique ». S'ensuit une discussion pour expliciter le sens à donner à ce terme en poésie, et l'on y voit qu'à aucun moment le lien n'est fait avec les indices de rimes et de vers pourtant référencés au tableau, sur une affiche qui sert de support de travail. Cette analyse vaut aussi pour la classe de JF (extrait (3)), où, à l'inverse, sont mises en avant les rimes et les reprises de sons formant ces rimes dans un poème précédemment lu en classe (*Le bateau ivre* de Rimbaud). Mais à aucun moment on ne s'éloigne de la versification pour envisager le travail sonore et rythmique de la poésie.

(1) ZOE : non
MAIT : non ce n'est pas un poème / pourquoi ?
ZOE : parce qu'on comprend pas toutes les phrases
MAIT : problème de compréhension / ensuite
ZOE : et c'est un p'tit peu trop lourd 'y a pas de musique
MAIT : **trop lourd / ah bah je comprends ce que tu veux dire / trop lourd / il n'y a pas de musique**
ZOE : il s'agit d'un pêcheur
MAIT : il s'agit d'un pêcheur / qui est-ce qui l'a écrit
ZOE : Christopher
MAIT : ah / du coup / il est pas là il pourra pas nous dire non plus / oui Flora ?
FLORA : ça veut dire quoi pas de musique ?
MAIT : ah beh voilà / il va falloir répondre / il va falloir répondre / Zoé / qu'est-ce que ça veut dire 'y a pas de musique dans un poème ? 'y a jamais de musique dans un poème ↑
ZOE : mais si
FLO : 'y a le rythme
MAIT : alors / comment est-ce que tu peux expliquer ça Zoé ? qu'est-ce que tu voulais dire ? est-ce que tu es d'accord avec ce que dit Camille ? Camille elle dit #
CAMI : c'est pas moi qu'ai dit
MAIT : non / qui c'est qui l'a dit / qui c'est qu'a parlé de / ah c'est Florian alors qu'est-ce que tu dis Florian ?

FLO : bah: 'faut qu'y ait des: du rythme
MAIT : 'faut qu'y ait du rythme ↑
E+ : non
MAIT : Léa ?
LEA : c'est parce qu'il faut le lire en rythme un p'tit peu ↑
MAIT : le lire en rythme
MARIA : quand on fait une lecture orale
MAIT : oui
MARIA : il faut montrer l'expression du rythme dedans
MAIT : d'accord
MARIA : donc un poème si on le lit / il faut montrer l'expression du rythme dedans
MAIT : d'accord / le poème il faut qu'il y ait quelque chose qui s'exprime et puis il faut que ça ait effectivement du rythme / comme une musique / bon / au fait qui avait posé la question sur la musique ?
E+ : Flora
MAIT : est-ce que ça / est-ce que la réponse te satisfait ?
FLORA : oui (annexes, 255)

On ne sait pas ce que Zoé entendait par « musique ». Par contre, on voit, d'une part, que plusieurs élèves de la classe n'associent pas rythme et poésie, et, d'autre part, que le rythme est réduit à la lecture orale rythmée. La seconde fois où il est explicitement question de rythme dans la classe, c'est à nouveau en association avec la lecture à voix haute, avec le débit de lecture oralisée. L'enseignant associe aussi au rythme le jeu sur des phonèmes, mais sans approfondir cette dimension.

(2) CEND : et pour lire il fallait aller assez vite quand on lisait
MAIT : alors après / d**ans la lecture du texte quand on jouait sur le rythme et qu'on se rendait compte que ça changeait des choses** / avec les fourmis minuscules
THIB : mini minuscules
MAIT : mini minuscules et cætera
CEND : il fallait aller vite pour lire les fourmis mini minuscules
MAIT : voilà / et du coup sur ces fourmis fourmis mini mini minuscules / qu'est-ce qu'on avait aussi ? On avait des jeux sur ?
E : sur le rythme
ANT : sur les [i] et les [y]
MAIT : voilà sur les sonorités on entendait des [i] des [y] […] (annexes, 273)

Dans l'exemple (3), extrait de la séquence de JF, il apparait nettement qu'il est question de rimes et de sons repris, de syllabes et de nombre de syllabes, de strophes, de répétition de mots et de vers, sans que ces divers éléments nommés « règles d'écriture » soient reliés au(x) principe(s) plus englobants de sonorité et de rythme.

(3) MAIT : (lisant à nouveau) j'étais insoucieux de tous les équipages / porteur de

blés flamands ou de cotons anglais / quand avec mes haleurs ont fini ces tapages / les fleuves m'ont laissé descendre où je voulais
E+ : [aʒ]
E+ : [œʀ]
E : y'en a que deux
E : dans les deux **strophes** que tu nous as lues 'y a toujours [œʀ]
MAIT : d'accord / pour vous / alors en fait pour vous une **rime** c'est le même **son** à la fin de toutes les phrases ↑
E+ : non
MAIT : quand la première phrase se termine par [aʒ] il faut que toutes les #
E+ : non
ENZO : non / pas toujours / par exemple là ça finit par [wa] / et là ça finit par [ɛ]
MAIT : d'accord / [wa] / [ɛ] / [wa] / [ɛ]
ENZO : ou sinon ça peut faire: [wa] / [wa] / [ɛ] / [ɛ]
MAIT : d'accord / mais est-ce que tu es d'accord pour dire quand même que dans le poème de Rimbaud **'y a des rimes** ?
LEO : oui
MAIT : d'accord / donc 'y a des rimes parfois / et après / alors / est-ce que tu peux expliquer un peu cette histoire de **syllabes**
VAL : bah par exemple **'y a des règles de syllabes / par exemple y'en a huit des octosyllabes / des alexandrins** euh:
MAIT : alors c'est quoi des alexandrins ?
VAL : bah c'est douze syllabes
MAIT : douze syllabes / c'est à dire que dans un vers 'y a douze syllabes
VAL : oui
[…]
MAIT : alors on pourrait le faire euh: bon on va pas le faire maintenant parce que c'est un peu long mais effectivement si on s'amuse à compter les syllabes dans certains poèmes / bah on retrouve le même nombre pratiquement à chaque vers / d'accord ? / Donc en fait l'écrit les syllabes ça peut être important / ça fait partie de ce qu'appelle euh: **des règles d'écriture** / ça va ? / Quoi encore ? / Parce que là bon pour l'instant on a des éléments mais 'faudrait l'écrire la définition maintenant
MATH : mais / des fois 'y a des **mots qui reviennent à chaque début de strophe**
MAIT : oui
MATH : comme « je suis » par exemple / toujours 'y a =
MAIT (notant au tableau) : donc 'y a des **répétitions** / soit de mots / 'fin **de mots** (note entre parenthèses « mots » à côté du terme « répétitions ») / d'accord /
E : **des vers** ↑
MAIT : des vers / c'est quoi un vers
E : c'est une ligne ↑/ **c'est une ligne d'un poème**
E : une petite ligne qu'est pas finie
E : c'est une ligne
MAIT : bon c'est une ligne / (notant entre parenthèses « ligne » à côté du mot « vers ») tout le monde est d'accord c'est une ligne ?
E+ : oui (annexes, 102-104)

Plus loin dans la séquence, la lecture d'un texte de Malineau (A11) amène cette ouverture, mais furtivement, puisqu'une seule phrase y fait allusion :. « […] il [le poète] t'invitera à ouvrir grand tes yeux, tes oreilles… […] » (annexes, 66). Et, ici encore, les échanges autour de ce texte n'établissent pas le lien entre les indices stéréotypés mis en exergue et cette

invitation du poète. Et juste après, lorsque les élèves reparcourent le corpus de poèmes à la lumière, notamment, du texte de Malineau (A14), il y a échange sur le poème n°6 (*Zoziaux* de Norge) : en appelle-t-il à la logique ou à l'oreille ? Dans ce cas de poème en rimes, le déplacement qui pourrait se construire n'apparait pas :

> (4) MAR1 : pour la logique Les zoziaux ↑
> MAIT : pour la logique les zoziaux pourquoi ?
> MAR1 : parce que Amez ben li tortorelle / c'est aimez bien les tourterelles / ce sont des zoziaux / qui roucoulent pour l'oreille / des ronrons si beaux / tous jolis =
> MAIT : pourquoi il a écrit comme ça l'auteur ?
> ENZO : c'est pour faire comme si il parlait à un oiseau en fait
> MATH : comme si c'était un oiseau qui parlait
> MAIT : non / euh / 'y a quelqu'un qui avait dit que ce texte-là on avait l'impression qu'il avait été écrit dans le langage des enfants
> LEO : oui c'est moi
> MAIT : qu'est-ce que vous pensez ? *(lisant)* Amez bin li tortorelle Ce sont des zoziaux Qui rocoulent por l'oreille Di ronrons si biaux
> MATH : des zoziaux ! des zoziaux / des zoziaux / des zoziaux !
> MAIT : alors / là l'auteur vient jouer sur quoi ?
> *(brouhaha)*
> MAIT : d'accord mais / §il joue sur quoi ?§§
> E : §la logique§§
> MAIT : la logique ?
> MATH : non non
> MATH : sur les mots ?
> **MAIT : ou sur juste l'oreille ? sur le son que ça fait ?**
> **E+ : oui**
> **MATH : oui sur les sons**
> **MAIT : bon / oui ?**
> **LAU2 : moi j'aurais plutôt dit qu'c'était du patois** parce qu'à un moment il met « amez bin » « amez bin »
> MAIT : ouais / c'est parce que d'habitude #
> LAU2 : d'habitude on dit « amez bine » quand c'est du patois
> ENZO : amez bin li tortorelle
> *(brouhaha)*
> MAIT : oui / amez bin / oui li tortorelle *(désignant Luca du doigt)* vas-y (annexes, 130)

Au regard de ces différents exemples, nous pensons que ce glissement de l'attention et cette mise en relation, n'effaçant ni le point de départ (des traits très cités et parfois stéréotypés) ni le point d'arrivée (des principes de fonctionnement plus vaste) ou encore le parcours (prise de conscience du mouvement opéré), esquissent encore un autre type de mise en mouvement des possibles stéréotypes de la classe de littérature.

3.7 L'image poétique

L'indice que nous allons analuser occupe également une place privilégiée en poésie. Il s'agit des images, de la tendance qu'ont de nombreux textes poétiques à faire voir, à signifier par

représentations imagées. Dans les deux classes, des élèves relèvent cette dimension du texte poétique et y semblent sensibles, principalement en lecture. C'est le cas entre autres de Marie (1) dans la classe de JF. Lors d'un échange portant sur l'attention aux images de la part du poète, elle précise que le récepteur lui aussi peut y être sensible : MAR1 : *oui mais nous quand on lit une poésie on peut s'imaginer la scène ↑*(annexes, 125). C'est aussi ce que semble dire Charlotte à la lecture d'un texte d'élève de la classe et qu'expanse TL en terme d'image précisément :

> CHA : on rentre dans le poème ↑
> MAIT : on rentre dans le poème / donc ça revient à l'image c'est ça ? (écrivant sur l'affiche) on rentre / dans le poème (annexes, 253)

Avec cette entrée, comme avec la sonorité et/ou le rythme, on ne se situe pas dans l'observation de niveaux ou d'unités langagières ou textuelles précises, telles que la typographie, la ponctuation, les vers, les rimes. Il s'agit d'un mode de fonctionnement poétique qui implique potentiellement tous les niveaux ou toutes les unités du langage. Ainsi, ce fonctionnement par image est parfois obtenu par ressemblance, comparaison, métaphore, métonymie, synecdoque ou hyperbole, parfois par périphrase, parfois par une typographie singulière, parfois par des enchainements syntaxiques ne dévoilant pas les liens logiques, par de la rareté ou de la redondance lexicale, ou encore par l'association inattendue de termes qui, dans cette combinaison, échappent au sens commun conventionnel et renvoient à nos expériences lexicales antérieures. Les possibilités créatives illimitées qu'offre le langage sont l'espace de travail du poète, des détournements de la norme introduisant des images ou des sonorités surprenantes, aux ambigüités sémantiques, en passant par les associations inattendues et les créations lexicales ou sémantiques. Lorsque TL interroge ses élèves pour qu'ils rappellent quelques techniques observées, par lesquelles un thème banal peut se métamorphoser en poème, Léa et Maria donnent des exemples qui puisent dans cette richesse des possibles langagiers, détournant les normes, les formules attendues, au profit de l'image poétique, sans préciser les formes langagières autrement qu'en parlant d'image et de comparaison.

> ZOE : des images
> MAIT : des images
> MARIA : des comparaisons
> MAIT : des comparaisons / des comparaisons qui pouvaient être poétiques / sur la pluie on nous parlait pas de pluie mais euh: de gouttelettes de perle / de:
> LEA : des cheveux d'or du soleil
> MAIT : les cheveux d'or du soleil qui essuient les pieds de la pluie / c'est autre chose que le soleil chasse les nuages quoi / bon

MARIA : (inaudible) les feuilles des arbres qui tombent et les arbres qui pleurent
MAIT : voilà (annexes, 272)

3.7.1 Effort d'interprétation « imaginante »

Certains auteurs font de l'image poétique le pendant de la description dans les textes non poétiques, description qui permet aussi de « faire voir ». Mais l'image poétique a la particularité de demander au lecteur un effort d'interprétation, d'imagination, vu l'étrangeté des combinaisons réalisées, vu la prise de distance avec le conventionnel. C'est exactement ce que fait voir l'échange suivant à propos du texte de Brautigan *Neuf corbeaux : deux dans le désordre* qui, nous l'avons signalé, pose problème aux élèves par son originalité, sa prise de distance avec les indices stéréotypés ou conventionnels. En même temps, l'on voit que cette étrangeté amène certains élèves à l'interprétation « imaginante » qui leur permet de commencer à réceptionner le texte comme un poème, malgré son écart par rapport aux stéréotypes :

LUCA : euh: je sais qu'y'en a qui disent / 'fin si / qui disent que c'est pas un poème même moi / mais **Neuf corbeaux dont deux dans le désordre / ça fait imaginer des corbeaux**
MAIT : oui
MAR1 : sur un fil
MAIT : donc là il fait appel à votre imagination
LUCA : oui ça fait imaginer des corbeaux / et même / même si y'en a qui disent que c'est pas un poème / même moi je trouve pas que c'est un poème / mais ça fait imaginer / ça fait faire imaginer #
MAIT : est-ce qu'il vous procure une émotion ? Ce texte ?
LUCA : oui
E : non
LAU2 : si un peu
LEO : si on lit pas le titre non !
MAIT : hein ?
LEO : si on lit pas le titre non / parce que sinon un / deux / trois
MAIT : oui mais attention / là 'y a un titre : Neuf corbeaux : deux dans le désordre
SIM : moi ça m'fait penser / à des corbeaux avec des numéros attachés comme ça
ENZO : ouais des corbeaux sur un fil électrique
SIM : et deux qui sont mal placés
MAIT : d'accord / est-ce que vous pouvez dire que c'est un poème ?
MATH : oui
ENZO : euh un p'tit peu à cause du titre
MAIT : un p'tit peu à cause du titre ?
MATH : si quand même
THIB : et grâce au titre (annexes, 131)

Certains élèves concèdent qu'il peut s'agir d'un poème, dans la foulée de la lecture et du commentaire du texte de Malineau qui, outre sa dimension rythmique, invitait aussi le lecteur à chasser les images et à imaginer : « […] c'est lui [le poète] qui est le plus à même de t'inviter à ton tour à devenir ce **chasseur d'images**, d'odeurs, de sensations. […] Il en appellera à ta logique comme **à ton imagination**, à ta sensualité comme à ta sensibilité, à ton humour comme à ta raison » (annexes, 66). On peut en déduire que l'étrangeté abordée avec un étayage approprié est encore un autre moyen de mettre les stéréotypes en mouvement ou d'accentuer ce mouvement, car les élèves qui prennent part à la discussion ne semblent pas les plus attachés aux stéréotypes[667]. Cet effort interprétatif et imaginatif face à des textes étranges n'est pas sans faire penser à l'intérêt des textes résistants dont Tauveron a récemment précisé le sens, par opposition à la vogue actuelle de l'« illisible » en littérature de jeunesse à l'école primaire :

> « Un texte "résistant" n'est pas un texte "difficile", encore moins un texte "tordu", comme on a pu me le reprocher. Ce n'est pas non plus un texte qui repousse les avances de son lecteur mais au contraire le "drague", pour reprendre la jolie formule de Barthes. C'est un texte intrinsèquement intéressant pour de jeunes enfants, dans son contenu et dans sa portée morale, symbolique ou philosophique, un texte qui les invite d'abord dans l'"immersion fictionnelle", les autorise à fréquenter les "lieux brûlants de l'anecdote"[668], […] mais qui, pour une raison ou pour une autre, présente un problème de compréhension et/ou d'interprétation, non rédhibitoire, excitant intellectuellement, surmontable dans et avec la communauté des lecteurs dont fait partie l'enseignant. » (2007, 458)

Bien que Tauveron évoque davantage le texte narratif, on voit aisément combien l'étrangeté du poème de Brautigan peut inviter à « l'immersion fictionnelle » imageante avec l'aide de l'enseignant. Toutefois, et peut-être est-ce dû à la prégnance des stéréotypes initiaux et/ou aux consignes, au départ il n'y a pas eu problématisation mais rejet de ce texte : « ce n'est pas un poème », « il n'y a que des chiffres », « il n'y a pas de texte ». Dans ce cas, vu l'écart abyssal entre leurs représentations stéréotypées de la poésie et ce texte, il a d'abord fallu amener les élèves à problématiser (Fabre, 1999), par le travail sur le texte de Malineau, par mise en place d'un questionnement collectif sur la poésie, pour qu'ensuite ils puissent percevoir là « un problème d'interprétation non rédhibitoire » et entrer dans « le problème du poème » (Siméon, 2003). Cela dit, la perception d'une résistance du texte ne les a pas amenés automatiquement à interpréter la poésie en termes d'images, d'étrange ou de « problème ». Même au terme de quelques activités à ce propos, on constate qu'ils passent de manière un peu confuse de l'effort d'interprétation des images qui est attendu de la part du lecteur à

[667]Ce sera à confirmer ou à nuancer par les informations sur les élèves, dans le chapitre suivant.

[668] Barthes, R. (1973), *Les plaisirs du texte*, Paris, Seuil, p.21.

l'imagination nécessaire à l'auteur. Ce qui n'apparait plus dans leur propos, c'est précisément l'image poétique qui donne à voir.

> **MAIT** : (inaudible)/ maintenant / en quoi c'est un poème ? est-ce que 'y en a qui peuvent répondre à cette question ? **Pourquoi un deux trois quatre cinq sept six huit neuf est un poème ?**
> **LUCA : c'est son imagination à l'auteur / c'est / il a / il a écrit c'qui lui est passé par la tête / c'qu'il imaginait / 'fin ça le faisait ressentir quelque chose**
> MAIT : vous vous rappelez du titre ?
> MATH : oui neuf corbeaux
> LAU2 : deux dans le désordre
> MAIT : deux dans le désordre
> **LUCA : ça devait lui faire penser à quelque chose quoi euh:**
> **MAIT : alors qu'est-ce qui est poétique là-dedans ?**
> **LEO : parce que il dit que / c'est son imagination à l'auteur / mais un auteur de livres de bandes dessinées lui aussi il a de l'imagination ↑**
> **LUCA** : oui mais lui c'est pas dans le sens euh: **c'est pas des phrases poétiques** / ça lui fait pas penser à quelque chose (annexes, 181)

3.7.2 Ressources langagières pour imager et rendre étrange

Dans la classe de TL, les élèves repèrent la fonction imageante, mais parviennent plus difficilement à verbaliser et sans doute à concevoir ces « phrases poétiques » qui la distinguent de la description. Ci-dessous par exemple, Laurent ne semble pas en mesure d'expliciter la spécificité de l'image poétique, et probablement qu'il ne perçoit pas la construction langagière qui rend l'image poétique, étrange, particulière.

> **MAIT** : bon / Laurent / **oui ou non poème ?**
> **LAU : oui**
> **MAIT : pourquoi ?**
> **LAU** : **parce que on voit bien l'image** du tsunami / du Sri Lanka
> **MAIT : alors / on voit l'image / et puis ?**
> **LAU : on voit bien c'qui s'était passé** / et c'est #
> **MAIT : mais est-ce que ça suffit pour faire un poème ? Parce que dans un article de presse on voit aussi très bien si c'est bien écrit on voit aussi très bien c'qui se passe / donc qu'est-ce qui fait que c'est un poème ?**
> LAU : (pas de réponse)
> **MAIT : tu peux rien dire de plus ?**
> **LAU : non** (annexes, 253)

Comme la saynète (au sens d'un ensemble d'échanges sur un même thème (François, 1993)), s'arrête là, on peut se demander comment lui et les autres élèves vont pouvoir s'emparer de

ce trait de l'image pour faire évoluer leur écriture poétique. En cela, l'observation de poèmes transformant un thème banal en poésie (séance 5 bis) était, à notre avis, nécessaire.

Arrêtons-nous davantage sur la difficulté de cet élève et sur la séquence de TL. Ce sur quoi Laurent ne met pas de mots et sans doute de représentations, c'est ce que décrit bien Kibédi Varga : « Elle [l'image] nous fascine parce que, comme l'étrangeté poétique, elle se trouve à la limite que nous nous sommes conventionnellement tracée entre le réel et l'irréel » (1977, 216). Dans les propos d'élèves cités, on voit dès lors combien, dans la classe, l'indice de l'image ne suffit pas pour situer celle-ci à la limite entre le réel et l'irréel.

3.7.3 Rapprocher et distinguer description et image poétique

Pour amener les élèves à situer l'image poétique à cette frontière, il nous semble opportun de la mettre en relation avec la description et de la distinguer de celle-ci. C'est ce que l'enseignant tente de faire par la mise en perspective avec le texte de presse, dans l'exemple inséré ci-avant. Mais l'on voit combien cette mise en relation semble précisément non évidente et non problématisée par les élèves. D'un côté, ils estiment certains textes de leurs pairs non poétiques, car trop descriptifs ; de l'autre, ils notent bien le côté imagé parmi les critères poétiques. Mais ce dernier n'est pas explicitement délimité par rapport au « trop descriptif » signalé pour certaines productions, par certains élèves, comme le montre l'extrait suivant :

> MAIT : […] bon / Antoine / oui ou non c'est un poème ?
> ANT : oui
> MAIT : oui c'est un poème pourquoi ?
> ANT : parce qu'on s'y croit
> *(rires)*
> MAIT : bon / bon / c'est tout donc
> ANT : oui
> **MAIT** : au niveau de la forme de l'aspect du point de vue euh: rien de plus ? **Donc si on t'écrit quelque chose qui est une description très précise qui te permet de construire l'image toi tu considères que c'est un poème ↑**
> **ANT : oui**
> *(rires)*
> MAIT : c'est ça la définition d'un poème ?
> ANT : non:
> MAIT : j'suis pas sûr que ça suffise quand même […] (annexes, 257)

Cette difficulté se confirme, voire s'amplifie dans l'écriture. Beaucoup d'élèves en effet décrivent pour « faire voir » et reçoivent comme commentaire pour leur réécriture « tu décris

trop », sans que le lien avec l'image et avec les ressorts langagiers permettant de rendre cette image créative soit commenté. On voit là que l'outillage consisterait d'une part à permettre aux élèves de problématiser le lien entre « tu décris trop » et « ce texte est poétique car il y a des images ». D'autre part, qu'il s'agit pour les élèves de découvrir les mécanismes langagiers qui permettent de faire voir de façon poétique, en tendant vers l'irréel et en se basant sur l'imagination. En effet, ce travail sur l'image repose aussi sur ce que Jean nomme la « fonction imaginante » (1994, 59) et qui a été mise en avant par de nombreux auteurs (dont Rodari, 1979 ; Reuter, 1996 ; Dosnon, 1996).

3.7.4 De l'image « reçue » à l'image poétique

Cette perspective nous parait tout à fait en phase avec l'objectif d'écriture plus « imaginative » et le travail prévu sur les stéréotypes. En effet, dans cette classe, il est beaucoup question d'image de la mer, spontanée et stéréotypée, puis décalée[669], ainsi que d'imagination. Une des manières de relire l'objectif est alors la suivante : comment permettre aux élèves de passer d'une image mentale et verbale spontanée et stéréotypée de la mer à une image mentale et verbale poétiquement imagée, c'est-à-dire non descriptive (ou moins descriptive), plus imaginative, située entre le réel et l'irréel, et ainsi moins conventionnelle ou attendue et donc moins stéréotypée. Autrement dit, il s'agirait de prendre distance par rapport à ce que nous appellerions des « images reçues »[670] mentales et verbales au profit d'images mentales et verbales poétiques. Par ce passage d'une énonciation quotidienne simple à une énonciation plus complexe et plus littéraire, ce travail revient à rendre l'écriture poétique des élèves davantage *secondarisée*, au sens restreint du terme directement rattaché au cadre bakhtinien[671]. Autrement dit, il s'agit d'apprendre aux élèves à concevoir davantage leur écriture comme un « phénomène de la vie littéraire-artistique » et moins « de la vie quotidienne » (Bakhtine, 1984, 267), en leur procurant des outils – notamment un travail sur le stéréotype – qui leur permettent d'effectuer ce passage.

Dans cette optique, le travail générique sur le thème et sur les représentations stéréotypées de la mer, et le travail sur la forme poétique se rejoignent autour d'une attention à l'image poétique. Écrire un poème de manière (plus) imaginative revient à mettre en relation un thème ou une image thématique moins attendu(e), moins stéréotypé(e) et une forme

[669] MAIT : et alors du coup quelle image de la mer on a si on est poissonnier […] (annexes, 240)

[670] En référence aux termes *idées reçues* (Amossy, 1991).

[671] Ce qui n'empêche pas que le sens plus étendu que lui donnent Jaubert et Rebière (2005) ou Bautier et Goigoux (2004) soit également valable.

langagière quelque peu étrange, non (moins) conventionnelle. À moins que ce ne soit une forme langagière étrange qui rende une image thématique, peut-être stéréotypée, particulière, et vice versa. Cette approche qui lie thème et forme langagière a en outre l'avantage de sortir d'un fonctionnement où l'élève part d'une idée, la « traduit » en mots, dans une forme directement poétique, s'il y arrive, ou normale puis poéticisée[672]. L'imagination est alors non seulement liée au thème mais aussi à la langue qui acquiert une plus grande force créatrice.

À notre avis, cette manière de préciser la dimension imageante de la poésie confère à l'opérationnalisation envisagée par TL toute sa pertinence. En effet, on se situe dans une zone qui correspond tout à la fois à l'objet poésie étudié, aux choix d'opérationnalisation et d'objectif scriptural de l'enseignant et à du non-acquis chez les élèves.

3.8 Surprise et émotion poétique

Dans les paragraphes précédents, nous avons évoqué à plusieurs occasions la dimension d'étrangeté, d'inattendu, de surprise ou encore d'inhabituel qui est souvent associée à la poésie. L'effet poétique consiste ici à surprendre le lecteur, à l'étonner, à créer un choc ou un écart par rapport à ce qu'il s'attendait à voir, à entendre ou à sentir, par rapport aux normes. Nous sommes encore en présence d'un fonctionnement qui peut prendre appui sur des aspects langagiers et textuels multiples : une rupture de rime, une absence de titre (comme dans les poèmes n°15, 16 ou 20 du corpus de JF), une transgression syntaxique ou sémantique... Dans l'idée d'une interaction entre l'auteur et les lecteurs faisant aboutir l'œuvre par leur lecture, Kibédi Varga considère que « [l'] intentionnalité poétique commence au moment de l'écart le plus léger par rapport à ce que le lecteur considère comme habituel, comme mètre, comme prose "pure" […]. [Cet] écart se manifeste au lecteur par le caractère insolite et étrange de sa perception » (1977, 20). Siméon évoque, pour sa part, « un dérangement linguistique et conceptuel », un « dépaysement » et un « étonnement » (2003, 9-10). Cet étonnement ou cette étrangeté ne sont pas objectifs, ils se forment dans le lecteur et évoluent d'une lecture à l'autre, « […] entre les deux pôles de la banalité et de l'originalité » (Kibédi Varga, 1977, 42). Cette manière de poser l'intentionnalité poétique nous semble très intéressante pour la classe, pour des activités de lecture de textes à intention poétique, produits ou non par la classe (notamment (A5), (A6), A16, A17, A18 chez TL et A5, A6, A10, A15 A16 chez JF). Une des questions à poser aux élèves pourrait alors être : qu'est-ce que tu perçois d'étrange, d'inhabituel ou d'étonnant dans ce texte ? Et de même, dans l'écriture, comment vas-tu t'y

[672] En soi, l'intention de l'enseignant de découper la difficulté n'est pas critiquable mais elle peut conduire à rendre la langue plus « transparente » que source de création.

prendre pour étonner ton lecteur ? Et si tu essayais de nous surprendre ? Mais ici encore, ce que le scripteur apprenant va considérer comme écart, comme « originalité » pourra sembler conventionnel et assez banal à l'enseignant ou à un autre élève.

3.8.1 Rendre le stéréotype étrange

À ce propos, est-on surpris par un stéréotype ? Est-on étonné de l'association de la mer et des vacances, ou de l'association de la poésie et des vers, des rimes et des strophes ? Par définition, un stéréotype ne surprend pas. Dès qu'on connait le stéréotype, l'effet qu'il produit n'est pas celui de la surprise[673], qu'il soit reconstruit réflexivement ou non, qu'on y adhère ou qu'on ait pris distance par rapport à celui-ci, comme pour toute autre forme de stéréotypie. Au contraire, il rassure par des explications familières, directement disponibles et fonctionnant comme des évidences. Il conforte un groupe par le partage de valeurs, de contenus ou de formulations communes qui activent des réseaux sémantiques balisés par la stabilité et la récurrence du stéréotype (Pépin, 2007). Il fournit des repères culturels stables, notamment pour la lecture (Dufays, Gemenne, Ledur, 2005). Par contre, s'il s'agit des formes langagières des représentations stéréotypées, des expressions figées, des prototypes, des clichés, etc., dans la mesure où ils sont connus et attendus, une fois transformés, déplacés, transgressés, ajustés, contournés, ils peuvent créer la surprise ou le sentiment d'étrangeté chez le lecteur ou l'auditeur, plus que d'autres phénomènes non attendus ou moins connus. D'autant plus que ce qui suscite l'étrangeté, ce n'est pas « […] l'inconnu inconnaissable mais l'inconnu susceptible d'être appréhendé […] » (Kibédi Varga, 1977, 21)[674]. Se profile alors encore un intérêt supplémentaire à utiliser les phénomènes de stéréotypie – et notamment les stéréotypes – dans l'écriture poétique et à les mettre en mouvement chez les élèves pour qu'ils deviennent support de création, zone d'étrangeté poétique.

D'un point de vue didactique, on voit bien dans les classes qu'on est face à un matériau déjà là, disponible immédiatement, peu couteux cognitivement, relativement peu discriminant socioculturellement (pour peu qu'il s'agisse de phénomènes de stéréotypie quotidiens et largement partagés, comme c'est le cas dans les deux classes) qui, non mis à distance par un ou plusieurs des procédés pointés, peut entraver l'imagination, la création, l' « originalité » et l'écriture dans le genre. À l'inverse, une fois mis à distance, ces stéréotypes peuvent devenir

[673] Sauf si on s'attendait à ce que le texte ne comporte pas ce stéréotype.

[674] En cela l'étrange et le résistant sont définis de manière assez proche et l'on peut paraphraser Tauveron (2007) en disant que ce n'est pas l'illisible mais le surmontable qui permet l'étrangeté. Ces points de vue sont également en concordance avec celui de Vygotski (1934/1985) lorsqu'il définit la zone prochaine de développement.

un support privilégié pour créer notamment l'étonnement poétique. Ce matériau, par définition spontané et normé, peut permettre aux élèves de « faire l'essai de la subversion poétique », sur laquelle insiste Siméon (2003). Dans le texte de Balpe lu avec les élèves (A13), l'idée que les poètes « modifient de vieilles règles » pour écrire leurs textes peut être en partie interprété dans ce sens. C'est bien ce que cherche TL quand il propose de mettre à distance le point de vue stéréotypé sur la mer[675] et ce que vise JF quand il valorise une écriture « originale » qui se passerait des stéréotypes.

Finalement, que ce soit pour créer un effet de surprise, du rythme et/ou une image, les exemples d'utilisation de phénomènes de stéréotypie sont très nombreux. Puisque nous en avons très peu parlé jusqu'ici, nous pouvons prendre comme illustration des stéréotypes d'elocutio, et notamment les expressions figées. Dans le corpus distribué par JF, le poème n°7 de Soupault (*Ah bien c'est du joli*) montre comment une série d'expressions relativement figées (« ça vous fera une belle jambe », « vous voilà dans de beaux draps », « tout est bien qui finit bien » …) toutes suivies de l'interjection *Ah*, qui détourne au passage la structuration rimée, peuvent servir l'écriture poétique. Et lors des lectures de poèmes écrits en début de séquence, on voit que certains élèves sont sensibles à l'effet inhabituel qu'amène la levée de contrainte syntaxique au sein d'une séquence de mots (Gross, 1996). Luca relève ainsi dans le texte de Marie ce qui lui parait être un défigement transgressif, créateur d'ambigüité ou de jeu sémantique. Mais ce que le lecteur-auditeur perçoit comme une intention poétique, n'était qu'une erreur d'accord…[676]

> LUCA : euh / aussi / sans l'faire exprès / elle a fait un jeu de mots / quand elle a fait (se levant et regardant sur la feuille de Marie) / la terre / peut être vert / le vers de: (traçant une ligne dans l'air avec ses doigts) / parce que d'habitude c'est verte
> MAIT : oui
> LUCA : peut-être vert / ça rime et en même temps ça fait vers
> E : de terre !
> LUCA : non vers / la phrase quoi !
> MAIT : oui oui on a compris / (s'adressant à Marie) tu étais consciente de ça ou: / ou t'avais juste oublié le:
> MAR1 : non non / j'ai oublié le e
> MAIT : d'accord : t'as oublié l'accord / très bien // Mathilde ? ou Léo (annexes, 143)

[675] Et c'est ce point de vue subversif qu'il s'attendait à trouver dans les productions finales.

[676] Cela dit, c'est un bon exemple d'éveil à l'étrangeté et un discret imprévu plus intéressant à relever du côté de l'effet poétique sur le lecteur que du côté de la norme.

On en revient ainsi à l'idée que les expressions figées ou les stéréotypes, en tant que fruits d'une catégorisation, d'un figement ou d'une réduction mentale et/ou langagière très commune, voire incontournable, ne sont pas d'office néfastes pour l'écriture poétique, qu'ils n'assèchent pas spécialement l'imagination, ni ne gomment la surprise et l'émotion pour peu qu'ils reçoivent un traitement approprié.

Pour éviter toute confusion, précisons encore que les indices de poéticité que nous énumérons ne sont pas tous ni d'emblée des stéréotypes. De même, la description de vacances à la mer, la présence de rimes ou de strophes ou le fait d'écrire de la poésie avec ou sans vers ne relève pas d'office du stéréotype. Comme posé en début de thèse, il y a stéréotype en cas d'association figée – et par là de réduction du réel – de deux éléments, par les élèves ou par toute « communauté de penser-parler-agir » constituée. En cela le stéréotype ne peut être envisagé hors de l'articulation du cognitif et du langagier et hors du lien entre l'individuel et le social. Il y a stéréotype dans la classe parce que les rimes présentes en écriture (notamment) étaient incontournables et spontanées pour la plupart des élèves, comme elles le sont d'ailleurs pour d'autres communautés discursives. Les images, le rythme, la typographie, la surprise et l'émotion esthétique n'étant associés que ponctuellement et par certains élèves à la poésie, sans, en plus, porter de trace de réduction, sont, dans les deux classes, des indices de poéticité non stéréotypés. Selon le traitement qu'ils vont recevoir dans la classe, ces indices peuvent tout autant devenir eux-mêmes de nouveaux stéréotypes, source de figement, ou participer au développement d'une représentation ouverte et dynamique de la poésie.

3.8.2 Surprise ET émotion esthétique

Pour conclure ce point sur la surprise et le traitement des stéréotypes dans les séquences observées, nous voudrions citer deux cas où il y a bien eu surprise et où il pourrait y avoir jeu sur les stéréotypes, et qui pourtant ont posé problème dans la classe de JF. Il y a, d'une part, le premier texte « poétique » final produit par Valentin, qui consiste en une reprise d'un poème classique, volontairement truffé d'incorrections orthographiques[677]. D'autre part, il s'agit d'une remarque de Simon qui a initié une relance du débat dans la classe en fin de séquence :

> **SIM** : mais euh / mais / **on peut / par exemple écrire zouzou blabla tralala / (riant) c'est un poème !**
> E+ : *(rires)*
> MAIT : qu'est-ce que vous en pensez ?

[677] Cet écrit ne figure pas dans les annexes car l'élève n'a pas voulu le rendre.

LEO : il a raison !
E : c'est un poème
LUCA : oui c'est un poème / puisque c'est ce qu'il a pensé / c'est ce qu'il / c'est ce qu'il pense
E : oui mais=
MAIT : ça mérite / ça mérite d'être discuté ça / la question c'est est-ce qu'on peut écrire n'importe quoi ?
(brouhaha)
E : §**'faut mettre un titre** quand même§§
MAIT : **est-ce que je prends un mot qui me passe / §qui me passe dans la tête je l'écris** et ça c'est §§/ (s'adressant à un élève) tu n'écoutes pas: / on perd du temps / **est-ce que ça on peut le faire ?**
E+ : oui
E : bah oui
LUCA : ben oui / **ça peut être un poème / ça peut / pas avoir de sens / mais / on n'a pas fait le poème avec euh: beaucoup de / d'intérêt / donc c'est pas trop un poème**
MAR1 : parce qu'il peut 'y avoir du sens ou pas / et là 'y a pas de sens donc euh=
MAIT : vous vous rappelez le texte que je vous avais distribué là dessus ?
E+ : oui
MAIT : pourquoi il écrit le poète ?
BAPT : bah pour s'exprimer ↑
MAIT : oui
(brouhaha)
MAIT : chut chut / attends / (inaudible) / vas-y
LAU1 (ou JUST ?) : pour que les gens quand ils lisent ce poème ils aient une émotion et ils sentent euh un sentiment ↑
MAIT : **alors on peut se mettre du côté de: du lecteur effectivement / quand on lit un poème / vous <u>ressentez</u> beaucoup d'émotion / ça on peut le faire** […] (annexes, 208)

Par la production de Valentin et cet extrait, on voit bien que la surprise, l'étrangeté voire la transgression[678] ne suffisent pas pour produire l'effet poétique. Selon certains élèves, il faut en plus, non seulement un travail qui suscite l'intérêt, comme le fait remarquer Luca, mais surtout l'intention de produire une émotion esthétique. Et si la notion d'émotion est souvent convoquée dans les interactions à propos des différents textes, un seul élève la mentionne dans la phase de récolte de données (O1). On ne peut donc pas dire qu'il s'agisse là d'une dimension spontanément associée à la poésie ou à l'écriture poétique par les élèves de cette classe[679].

[678] Cela dit, la réaction de ces deux d'élèves vont dans le sens des propos de Siméon (2003) pour qui la poésie est un appel à la transgression qui dérange les normes scolaires.

[679] D'ailleurs, lorsque cet élève, Nicolas, lit sa proposition, les échanges se font très brefs, on constate des hésitations (euh, baah) dans les réponses et seul Nicolas parvient à paraphraser pour expliquer le sens.

NICO : un poème est un texte qui a des vers / parfois des rimes et qui peut émouvoir des personnes

Pourtant, cette dimension est jugée centrale par les experts. Déjà en 1966, Cohen commençait son étude de la *Structure du langage poétique*[680] en évoquant l'*émotion poétique* et l'*impression esthétique* : « "Poésie" a ainsi désigné l'impression esthétique particulière produite normalement par le poème. C'est alors qu'il est devenu courant de parler de "sentiment" ou d'"émotion poétique" » (1966, 7). C'est bien cette émotion poétique produite par l'œuvre qui est mise en avant à la fin de l'extrait cité et que, dans la classe de TL, des élèves expérimentent à leur niveau et verbalisent en « c'est beau », « ça procure une émotion », « ça fait plaisir à lire », « c'est marrant ». C'est encore cette impression esthétique qu'évoque Léo, lors d'une discussion sur la spécificité des poèmes : LEO : « bah si quand même / des fois ça te touche un p'tit peu ou ça te fait un p'tit peu peur / t'as toujours une émotion dans un livre » (annexes, 181). Émotion ou expérience esthétique différente dans le réel et dans les œuvres selon Jauss[681] ,car dans le réel « [n]ous sommes englués dans nos rapports avec les autres par toutes les relations d'ustensité ou d'habitude. D'où le fait a contrario qu'un enfant comme un adulte ressent plus fort ses héros de roman que les tristes personnages du réel » (François, 1993, 177).

3.8.3 Écriture littéraire et expérience esthétique

Dans la lignée de Schaeffer (2000), nous pensons néanmoins que la dimension esthétique n'est pas propre à la littérature ou même à l'art (même si ce champ entretient un lien fort et

---

MAIT : qu'est-ce que vous en pensez de ça ?
E : émouvoir ?
MAIT : émouvoir
E : oui / oui parce que #
MAIT : euh: c'est quoi émouvoir ?
E : euh: on peut euh:: #
MATH : baah ::
MAIT : chut / alors c'est quoi être ému ?
NICO : c'est être touché
MAIT : c'est quand un texte procure une émotion / c'est ça ?
NICO : voilà
E+ : oui
MAIT : et donc tous les poèmes procurent une émotion ?
E+ : non
MAR1 : non pas tous
E : pas tous
CARO : mais certains oui
MAIT (se penchant sur la feuille de Nicolas) : attends si je relis / qui peut émouvoir les personnes / oui / en revanche 'y a des vers / parfois des rimes
NICO : oui
MAIT : et en tous cas dans l'ensemble ça peut émouvoir / d'accord / Simon ? (annexes, 96)

[680] Cohen, (1966), *Structure du langage poétique*, Paris, Flammarion.

[681] Jauss, H. R. (1974/1978), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.

constitutif avec l'expérience esthétique)[682], qu'il s'agit avant tout d'une expérience humaine et subjective, sous-tendue par une articulation forte entre le cognitif et l'affectif[683]. De ce point de vue et pour deux raisons au moins liées à la conception du langage et de l'écriture, il nous semble important de ne pas survaloriser, comme c'est parfois le cas, la dimension esthétique en réception (au dépens de la production) (Marlair, 2007). La première raison, fondamentale, concerne le rapport du sujet au langage. L'écriture, notamment littéraire, n'est-elle pas parfois une rencontre et une expérience cognitive et affective du sujet avec le langage (Barré-De Miniac, 2000 ; Penloup, 2000) ? Les ateliers d'écriture poétique tels que les conçoit Ducom[684], par exemple, privilégient le cheminement du sujet, son expérience avec et dans la langue par l'écriture de création. Selon Schaeffer, ce caractère subjectif de la relation esthétique est source de développement non seulement personnel mais aussi humain[685] :

« […] tout donne à penser que c'est justement le caractère subjectif de la relation esthétique qui a été – et qui continue d'être – responsable du développement, de la diversification et de l'enrichissement perpétuel des conduites esthétiques de l'humanité. » (2000, 74)

La seconde raison tient à la conception de la lecture et de l'écriture et est liée au fait que l'écriture se forme en interaction forte avec la lecture. A propos de l'écriture (littéraire ou non), nous avons en effet expliqué combien le processus scriptural englobe une activité de lecture et de relecture (Fabre, 1990 ; Grésillon et Lebrave, 1984 ; Hayes, 1995) et combien l'écriture, en tant qu'activité langagière, est reprise et remise en mouvements de discours existants (François, 2005). L'écriture littéraire se réalise alors aussi au départ d'expériences esthétiques antérieures, de lecture entre autres. À l'échelle de la classe de littérature, on voit dans notre corpus que certains élèves sont tentés par la reprise de poèmes qui leur procurent de l'« émotion ».

> MATH : si pour nous c'est un poème / on peut faire un poème comme ça si c'est pour nous un poème
> MAIT[686] : pourquoi ?
> MATH : parce que ça nous procure des émotions ça nous fait de sentiments alors

[682] « […] l'étude de la conduite esthétique ne saurait être réduite à la réception des œuvres d'art. L'indépendance logique des deux problématiques ne signifie pas qu'il n'y ait pas de liens entre les deux séries de conduites. Il existe au contraire des liens *de fait* extrêmement étroits entre les conduites esthétiques et la création artistique, et ce dans la plupart des cultures. » (Schaeffer, 2000, 45)

[683] Ce qui rejoint le point de vue de François lorsqu'il évoque l'affect : « […] il me semble impossible de dire qu'il y a une division de principe entre d'un côté la vie cognitive, de l'autre la vie affective. » (1998, 57)

[684] Voir les *Cahiers de poèmes* (secteur Écriture et Poésie du GFEN) et notamment les numéros 71 (*Oser l'imaginaire à l'école*) et 70 (*L'atelier et la création*).

[685] Ce qui recoupe le modèle développemental de Vygotski (1934/1985).

[686] Il s'agit ici de JF.

nous on a envie d'en refaire un
MAIT : bon / tu peux le faire oui (annexes, 188)

Ce choix du modèle, déterminé par une émotion esthétique non gênée par les contraintes stéréotypiques, traduit bien le fait que l'écriture ne doit pas être isolée de l'expérience esthétique de chaque sujet. Nous pensons, au contraire, que l'écriture contribue dans ce cas à étoffer[687] la disposition esthétique dans le sens où l'écriture devient un mode possible d'expression et d'appropriation, voire de prolongement, de l'émotion esthétique. Cet exemple montre en outre combien la mise à distance du stéréotype et l'expérience esthétique, laquelle est traversée par des essais interprétatifs et imaginatifs de l'étrange (illustrés dans les extraits précédents), sont imbriqués. Autrement dit, la mise à distance du stéréotype est à la fois la condition et le résultat de cette expérience esthétique. La mise à distance du stéréotype se fait expérience esthétique et l'expérience esthétique se fait mise à distance du stéréotype[688].

Ainsi, dans la classe de JF et concernant l'activité de production finale d'un poème, l'écriture de certains élèves à partir de textes repris du corpus peut être interprétée comme la répétition d'un mode opératoire d'écriture poétique connu (les élèves ont déjà écrit de cette manière avec l'enseignant) ; elle peut aussi exprimer un prolongement d'expérience esthétique liée à une mise à distance des stéréotypes.

3.9 Le critère institutionnel

Bien des aspects fréquemment associés à la poésie mériteraient encore d'être approfondis, mais il nous semble que les entrées retenues nous ont déjà permis de bien préciser les traitements des stéréotypes ainsi que la valeur de ces traitements dans les deux séquences analysées. Avant de conclure en synthétisant la manière dont se profile l'outil opérationnalisé au vu de ces différentes données, nous souhaitons citer un dernier indice de reconnaissance

[687] Étoffer car, bien qu'elle ne soit pas innée, la disposition esthétique a déjà pu germer chez la plupart des élèves à la suite des expériences culturelles qu'ils ont vécues.

[688] Nous ne pensons donc pas, comme pourrait le laisserait entendre les propos d'une des enseignantes collaboratrices, que le travail avec les stéréotypes génériques s'oppose à l'expérience esthétique :

FRAN : et oui alors est-ce qu'on cherche ça ? / Mais après tout oui enfin ça peut se justifier aussi j'veux dire qu'à un moment on a / dans les instructions officielles on nous dit euh: les élèves doivent être capables de produire un poème et cætera **donc quelque part il nous faut ces stéréotypes / et d'un autre côté le poème il est fait effectivement il y a des enjeux particuliers qui sont de toucher de faire rire de / provoquer une émotion** il a bien dit
JERO : **la curiosité** et cætera
FRAN : **provoquer une question** et lui il le dit et c'est vrai que les autres / **alors est-ce que dans notre approche justement ça pose pas ce problème là dans le fait de choisir/ on met de côté un peu cette dimension** / 'fin chez pas c'est quelque chose qui me # (annexes, 44)

poétique, plus externe (sans l'être tout à fait) au texte et à son élaboration. Il s'agit de l'inscription du texte dans le réseau éditorial et de sa reconnaissance par la patine de l'histoire. Quand TL consulte avec les élèves les manuels de la classe pour observer des poèmes édités en tant que poèmes et repris dans des instruments pour la classe, il prend appui sur une validation institutionnelle, au départ externe à l'école. Ce critère historique et éditorial, proposé entre autres par Martin (2000), est important pour s'appuyer, même de façon indirecte[689], sur les pratiques et les produits sociaux et culturels externes à l'école mais référents pour la discipline scolaire littérature. Dans la classe de TL, les poèmes édités sont convoqués à cette fin : il s'agit d'observer comment font les poètes pour transformer un thème banal en poème. C'est bien le poète, son œuvre et ses pratiques qui sont invités dans la classe et viennent nourrir les savoirs sur l'écriture poétique, les représentations sur la poésie. Il en va de même dans la classe de JF, où l'insertion d'un corpus de poèmes édités en tant que tels permet la rencontre avec d'autres pratiques de l'écriture poétique et d'autres objets appelés à interroger les élèves sur leurs stéréotypes. La mise en mouvement des stéréotypes passe ici par une ouverture à des savoirs et à des pratiques sociales de référence dont nous avons déjà souligné l'importance dans le processus de transposition didactique.

3.9.1 Nuancer les jugements esthétiques personnels

Dans notre corpus, ce critère historique mais surtout éditorial a également l'avantage de mettre à distance la variabilité des évaluations esthétiques personnelles (favorables ou défavorables) au profit de critères plus « neutres[690] » ou en tout cas sociaux et historiques. C'est ce qu'exprime Françoise, une des enseignantes collaboratrices, lors du bilan :

> FRAN : **parce que tu peux pas dire que c'est n'est pas un alors que c'est est un / si on veut travailler justement sur des représentations différentes de ce que peut être un poème par rapport au stéréotype du genre** / c'est montrer je pense / c'est ce que fait Barthes c'est / ce n'est pas / donc **ça c'est des poèmes on le sait parce que je les ai pris dans un recueil de poèmes / et moi la seule chose que j'ai trouvée avec les élèves de CE2 c'est pareil / ils m'ont dit c'en n'est pas un / et on a cherché d'où ils venaient / ah oui c'est un recueil de poèmes c'est un / ah / et alors là / questionnement / remise en cause de leur savoir** sur / sur euh: (annexes, 27)

[689] Puisque les pratiques et les produits littéraires sont transformés en objet scolaire.

[690] Le terme *neutre* est utilisé par Stevenson mais nous ne sommes pas persuadée que la reconnaissance éditoriale et historique soit « neutre ».

Le recours à ces critères permet de transformer un énoncé du type *ce n'est pas un poème, il n'a pas de rimes* en *Je n'apprécie pas ce poème car il n'a pas de rimes*. La différence est de taille car, dans le premier cas, le stéréotype bloque la (re)connaissance poétique et, par conséquent, probablement aussi la rencontre esthétique avec l'œuvre. Dans le second énoncé, la diversité poétique et le caractère non obligatoire du stéréotype sont verbalisés et ainsi partiellement (re)connus. On est alors face à deux rapports différents à la poésie : un rapport d'ignorance (le stéréotype masque la diversité poétique dès lors ignorée par le sujet) et un rapport de préférence (le sujet se dit touché par un critère ou particulièrement attaché à ce critère). Toutefois, il ne faut pas négliger le fait que l'énonciation de cette préférence renforce tout de même un stéréotype. Cette préférence restreint elle aussi la connaissance, car elle limite l'expérience esthétique, qui est un mode de connaissance essentiel de la poésie. Dès lors, il y a différence entre les deux positions discursives, différence qui peut être perçue comme un premier apprentissage, sans pour autant que l'ouverture recherchée soit atteinte dans le second cas.

C'est face à certaines prises de position d'un élève (Valentin, dans la classe de JF) que nous ressentons cette distinction comme indispensable, pour que, du côté de l'élève, la question du jugement esthétique n'entraine pas un déni de connaissance et d'apprentissage et, du côté du maitre, la position de l'élève ne soit pas réduite à celle d'un locuteur et d'un apprenant qui refuse. L'extrait suivant donne à voir combien la mise en œuvre de cette distinction est délicate et nécessaire. Pour Valentin, l'apprentissage consisterait à passer de son premier énoncé à un énoncé du type *Moi ce sont les poèmes avec des rimes que je préfère*. On peut aussi faire l'hypothèse qu'une entrée par l'expérience esthétique plus que par le savoir sur la poésie, dans un contexte favorisant cette rencontre esthétique, complèterait bien cette démarche et permettrait peut-être à des élèves comme Valentin, résistants au savoir, de rencontrer la poésie :

> MAIT : d'accord / d'autres idées ? // Valentin
> VAL : euh: pour moi un poème c'est avec des rimes
> MAIT : mmm / tu restes / tu restes sur ta position ou: tu en bouges pas ? même si tu sais qu'y a plein de poèmes qui existent et euh: sans rimes pour toi c'est quand même quelque chose qui rime
> VAL : oui
> MAIT : d'accord / le stéréotype est bien ancré / c'est difficile de *(rires)*
> MAR1 : de le faire changer d'avis
> MAIT : et pourtant je:: / (inaudible) un poème n'a pas forcément de rimes en tous cas
> E+ : oui (annexes, 180)

3.9.2 Des sphères d'activité en tension

Le critère éditorial est utilisé par JF et il prend, dans la classe aux yeux de quelques élèves, une valeur persuasive, sans doute liée au fait que les élèves sont alors amenés à construire des références à des pratiques sociales extrascolaires, à des pratiques littéraires et éditoriales, et plus largement à une sphère d'activité (Bakhtine, 1984) qui leur est quasi inconnue. De surcroit, ces pratiques sont amenées par un acteur scolaire qui leur demande de rompre avec des représentations et des pratiques langagières construites en bonne partie à l'école ! L'extrait suivant reprend quasiment toute une saynète où se négocie la valeur à accorder à ce critère et, en toile de fond, la portée que l'on peut attribuer à ses propres critères de gout. Apparait alors clairement la manière dont, dans la classe ,ce critère éditorial a partie liée avec le jugement esthétique. Et nous faisons l'hypothèse que la revendication de jugement esthétique est d'autant plus forte qu'elle repose sur l'affirmation d'un stéréotype lié à la poésie (dans un poème, il y a des rimes) et sans doute d'une autre idée partagée, du type *on a le droit de penser librement*. Une des fonctions sociales et discursives du stéréotype, ne l'oublions pas, est de servir d'argument d'autorité. S'affirme ainsi dans la classe, au travers des discours et des modalisations des sujets, une vaste autorité sociale en tension avec les pratiques de la communauté éditoriale et de la communauté des poètes ou des littéraires.

> MAIT : mmm / Valentin
> VAL : mais tu (l'enseignant) dis que / ce sont tous des poèmes / mais ça dépend qui ↑/ parce que c'est / c'est la vie / c'est euh: / tu vas pas nous dire / tu vas pas nous ordonner de penser que: c'est un poème ↑c'est comme si euh#
> MAIT : je ne t'ordonne pas de penser que ce sont tous des poèmes / je te dis simplement que ce sont TOUS des poèmes / mais je ne t'ordonne pas
> VAL : oui mais ça dépend qui / ça dépend qui dit qu'c'est un poème
> MAIT : ah c'est pas parce que c'est moi qui le dis hein ↑ / c'est pas moi qui décide que ce sont des poèmes / ce sont TOUS des poèmes / ce sont tous des poèmes par le / pour la simple et bonne raison que j'ai trouvé ces textes dans des recueils de poésie / donc ils sont identifiés en tant que tels / c'est pas moi qui l'ai décidé j'ai pas dit que neuf corbeaux deux dans le désordre c'était un poème c'est pas moi qui l'ai décidé ça / C'EST un poème
> LEO : mais on le savait pas au début que c'était un poème
> SIM : mais ça dépend qui#
> MAIT : c'est un poète qui l'a écrit / il voulait jouer avec la langue il a voulu faire ça
> VAL : oui mais ça dépend qui ↑ça dépend de qui ça peut être un poème
> E : peut-être que si#
> MAIT : j'comprends pas ce que tu veux dire / §c'est-à-dire que§§ / si celui qui écrit#
> LEO : §ça dépend de son opinion§
> VAL : oui voilà ça dépend de son opinion / voilà / ça dépend de quand on lit
> ENZO : celui qui lit / ça dépend de son opinion ça peut-être un poème pour lui
> MAIT : c'est toi / tu veux dire qu'c'est toi qui décides si les gens sont des poètes ou pas en gros ?
> VAL : oui

MAIT : qu'est-ce que vous en pensez de ça ?
E : non
LEO : ben si / ben si il a raison / quand par exemple on voit une peinture / si on dit que / l'auteur c'est un artiste ou pas / s'il a bien fait ou pas=
MATH : ben oui c'est nous qui juge / mais quand même c'est un poète
MAIT : qu'est-ce qu'un poète à la base ?
LEO : un artiste ↑
MAIT : oui / qu'est-ce qu'il fait ?
MATH : quelqu'un qui écrit / qui fait que écrire toute la journée
MAIT : il écrit quoi ?
MATH : il écrit des textes qui:
MAIT : il écrit des poèmes / donc quelqu'un qui écrit des poèmes / est un poète / après toi l'idée / le / le ressenti que tu en as / tu peux décider que cela ne te touche pas ou que ça te touche / ça c'est / ça te regarde c'est comme quand tu es face à un tableau quand Picasso a peint ses premiers tableaux 'y en a qui étaient morts de rire / c'est les gens qui décident que: ça ça me touche / ça ça ne me touche pas mais toi tu peux pas dire lui c'est pas un poète et lui c'est un poète / § c'est pas §§
VAL : §oui mais§§ tu peux pas nous ordonner de dire que c'est PAS un poète / mais TOI tu peux te dire §que c'est pas un poète§§
MAIT : § ah tu peux te dire §§ c'est un poète / mais c'est un poète médiocre son texte ne me touche / absolument pas / ça tu peux le dire / n'empêche que c'est un poète / d'accord ? / bah oui c'est identifié en tant que tel § il écrit de la poésie §§
VAL : ça dépend / ça dépend de qui 'y en a un qui va dire C'EST un poète et 'y en a un autre qui va dire C'EST PAS un poète
MAIT : non / il est identifié en tant que tel dans la société comme étant / poète / après toi tu peux dire ça ne me touche pas / c'est tout ce que tu peux dire
VAL : tu peux dire euh#
MAIT : (souriant) t'es têtu hein ? Mais vas-y continue
VAL : mais normalement / c'est toi qui dis / si c'est un poète ou pas / tu es juge de toi-même tu vas pas euh / l'autre il va pas dire#
MAIT : non c'est pas toi qui décides / si: telle ou telle personne est un poète ou pas / c'est pas toi
VAL : mais pour toi / pas pour les autres
MAIT : pour toi mais c'est ton jugement à toi
CHER : c'est toi qui choisis ? / pour un architecte § ou un comédien §§ c'est toi qui choisis ?
MAIT : § exactement §§
VAL : bah non mais euh:
MAIT : c'est-à-dire qu'y a des gens qui peuvent décider que moi je ne suis pas un maitre ? je suis pas d'accord / je suis un maitre
MATH : bah oui parce que § tu nous apprends des choses §§
MAIT : 'y a pas à discuter là-dessus bon après / vous pouvez vous dire bon bah: c'est pas un maitre terrible ou c'est un: voilà#
VAL : mais non parce que § 'y a quelque chose qui vous juge §§
MAIT : § n'empêche §§ que je resterai un maitre
VAL : oui mais / t'as / t'es / t'es / t'as: / t'as eu un concours ↑
MAIT : oui j'ai passé un concours oui
VAL : oui voilà c'est ça / alors que le poète lui il a pas de:
MAIT : si / il publie
VAL : oui il publie mais il peut / moi j'peux publier c'qu'a dit Simon et puis voilà j'suis un poète
MAIT : je suis pas sûr
E+ : non

> MAIT : non non / justement / tu peux / tu peux proposer le texte de Simon / à un éditeur euh: qui euh: ne l'éditera pas parce que ça ne le touchera pas et qu'il n'identifiera pas ça en tant que poésie / un poète c'est quand même quelqu'un qui est reconnu par euh: pas ses pairs par la société et par le milieu littéraire en particulier
> MAR1 : l'éditeur il se met à la place du lecteur en fait / § pour voir si ça touche ou pas §§
> MAIT : § oui §§
> MATH : § et puis 'y a des gens qui= §§
> MAIT : le / le but de l'éditeur c'est de: / c'est de vendre des livres / voilà
> MATH : 'y a des gens qui lisent les poèmes#
> MAIT : on arrête là parce que: là il est déjà et demi et que: vraiment il faut que vous écriviez / et d'autant plus que: cinq minutes avant la fin on va tous s'arrêter parce qu'on a un p'tit questionnaire à remplir / un questionnaire de fin (annexes, 210-212)

L'argument éditorial convoqué est important pour étiqueter les écrits repris dans la classe en tant que poèmes, pour questionner les jugements de valeur et mettre le stéréotype en mouvement. Toutefois les résistances de quelques élèves, qui perçoivent cet argument comme prescriptif et non comme descriptif, nous interpèlent. Dans l'extrait cité, le critère éditorial et la légitimation que l'enseignant lui apporte peuvent paraitre survalorisés, car tempérés ni par le critère de réception ni par le critère historique. On remarque ici que le critère historique, absent dans la séquence de JF (comme dans celle de TL d'ailleurs), aurait pu apporter une double nuance qui sans doute aurait atténué l'aspect prescriptif : d'une part un poème édité peut très vite tomber dans l'oubli, d'autre part les critères génériques classiquement associés à la poésie ont été incontournables à une époque et sont ainsi très présents dans les poèmes, aujourd'hui encore beaucoup lus, de cette époque.

Par ailleurs, pour faire face à la difficulté des élèves à se représenter des pratiques sociales qui leur sont visiblement étrangères, la venue d'un poète[691] voire d'un éditeur de poésie dans la classe aurait été très enrichissante[692]. Elle aurait permis de décloisonner le savoir scolaire, de rendre le savoir de l'expert[693] abordable pour les élèves et peu à peu référent. Cela dit, tel qu'il est présenté et utilisé dans la classe, le critère institutionnel ne suffit pas pour apprendre à écrire des poèmes, dans le sens où il ne déplie pas la richesse des indices poétiques. D'où l'importance de croiser ce critère avec les précédents. Un bon exemple de la progression du

[691] Voir notamment l'initiative *Poètes dans la classe* menée dans certaines académies françaises.

[692] C'est une des pistes de prolongement de la séquence que nous avons envisagée avec JF au terme du travail.

[693] Savoir de l'expert et pratiques sociales de référence auxquels la notion de *transposition didactique* doit accorder une place, pour le français à l'école primaire en tout cas, comme nous l'avons souligné dans le chapitre consacré à la transposition didactique (troisième partie).

discours et du débat par le biais d'indices aussi variés que l'édition, la brièveté, l'expérience esthétique, l'interprétation de l'étrange ou l'imaginaire concerne un très long passage, déjà cité par bribes précédemment[694], à propos de l'« étrange » poème de Brautigan.

4. Traitements et valeurs des stéréotypes en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique

Dans la section qui s'achève, notre objectif consistait à mieux cerner les traitements et les valeurs accordés aux stéréotypes, au regard de quelques dimensions caractéristiques de la poésie souvent abordées dans les séquences analysées : variété et métamorphose, agencement typographique et brièveté, versification, sonorité et rythme, image poétique, surprise et émotion esthétique, édition et histoire.

Des mises en mouvements et des opérations multiples

De la variété et de la transgression poétique, nous avons dégagé l'inévitable relativité des indices cités et la nécessité de les multiplier pour lire, écrire et parler de la poésie. En termes de traitement des stéréotypes et en ce qui concerne l'opérationnalisation réalisée par JF d'abord, ce premier constat valide sa démarche déclarée, qui consiste à « casser » les stéréotypes pour ouvrir à la diversité, tout en la nuançant fortement. En effet, si le figement cognitif et langagier du stéréotype s'oppose bien au renouvellement et à la diversité poétique, ce qui lui confère une valeur initiale plutôt négative de phénomène limitant l'expérience poétique, son traitement en classe s'apparente bien plus à une mise en mouvement des stéréotypes constatés, plutôt qu'à leur démolition ou leur éviction.

Cette mise en mouvement, plus qu'un « cassage » ou qu'une suppression, s'explique d'abord par la nature même du stéréotype. En effet, d'une part, même s'il fige et schématise, ce phénomène n'est pas pour autant dénué de pertinence (les poèmes ont souvent des rimes), d'autre part il (pré)existe socioculturellement en dehors de la communauté classe et se reforme de façon variable contextuellement. La mise en mouvement se justifie aussi par le processus d'apprentissage et d'outillage où l'acquisition de savoirs plus complexes n'annule pas les savoirs quotidiens, mais les transforme. De plus, l'apprentissage et l'appropriation de

[694] Pour éviter les redites, nous renvoyons aux pages 180 et 183 des annexes (début du passage avec l'énoncé *MAIT : vous vous rappelez le poème sur le corbeau par exemple ?* et fin avec *MAIT : l'écriture est dans le titre / dans : dans c'qui est écrit // est-ce qu'y a d'autres poèmes qui posent problème mis à part celui-ci ?*).

la fonction outillante s'effectuent par de nombreux échanges entre les enseignants et les élèves sur les représentations stéréotypées, sur les indices verbaux de cette stéréotypie, échanges progressivement repris, questionnés, intériorisés, prolongés par des élèves qui en tirent des propos singuliers[695]. Enfin, le processus de relativisation tel que nous l'avons défini nécessite un rapprochement avec d'autres critères, d'autres contextes, ce qui le lie à la multiplication des indices poétiques. Pour ces trois raisons, il parait ainsi justifié de penser que, dans la classe de JF, le traitement majeur des stéréotypes consiste en des mises en mouvement.

En situation, ces mises en mouvement cognitives et langagières, qui transforment diversement les représentations stéréotypées ainsi que leurs manifestations langagières, vont d'une manière ou l'autre tenter d'atténuer le figement existant, chez les élèves, entre la poésie et les indices stéréotypés. Ces mises en mouvement vont chercher à relativiser la prépondérance de ces indices, leur caractère incontournable, notamment en tant qu'arguments d'autorités dans le débat (*c'est ou ce n'est pas un poème*), sans pour autant les gommer ou nier leur marquage en tant que stéréotypes. Par cette orientation, les représentations stéréotypées et leurs traces langagières sont appelées à perdre peu à peu leur valeur négative au profit d'une valeur davantage relative liée à un amoindrissement du processus cognitif et langagier de stéréotypisation, en situation de travail scolaire de la poésie.

L'observation du corpus sous l'angle des indices poétiques a également permis de préciser les opérations formant ce mouvement et ce changement de valeur. Jusqu'ici, nous avions surtout évoqué une mise à distance des phénomènes de stéréotypie par une prise de conscience et un travail scolaire spécifique. L'analyse par les indices a permis de montrer que cette mise à distance s'opère, selon les situations, par une ou plusieurs des démarches suivantes, parfois fortement imbriquées et conjointes dans ce que l'enseignant et les élèves donnent à voir : relativisation (« oui mais ce n'est pas obligé »), multiplication des indices, prise de conscience qu'il s'agit de stéréotypes et prise de conscience de leurs effets, problématisation et interprétation « imaginante » de l'étrange, intégration de repères sociaux et culturels externes à l'école, déplacement de l'exemple prototypique vers la catégorie[696]. En même temps, l'analyse semble aussi montrer que, si toutes ces démarches participent à la mise à distance et à la transformation des stéréotypes, la mise à distance des stéréotypes favorise la prise en compte d'indices multiples, la problématisation et l'interprétation imageante de

[695] On peut y voir une forme de mémorisation, mais qui prend appui sur de l'interaction et de la reconfiguration.

[696] Comme exposé précédemment, ce dernier processus n'a pas été observé mais nous semblerait pertinent à susciter au vu des besoins que nous avons constatés.

l'étrange, l'intégration de repères externes à l'école et le déplacement du prototype à la catégorie. En cela, les stéréotypes, par le traitement opéré, prennent une valeur fonctionnelle d'outil pour l'enseignement-apprentissage de la poésie et de l'écriture poétique.

Conception de la notion de stéréotype et conséquences sur l'outillage didactique

Il semble que les deux démarches soient fortement imbriquées et qu'elles se problématisent et se transforment mutuellement, au point qu'il nous est impossible dans les données de dire laquelle provoque l'autre. De ce point de vue, une description globale en termes de mise en mouvement convient bien. L'outil transforme et l'instrument est transformé. Cette réciprocité est-elle dérangeante ou anormale ?

Tout dépend, à notre avis, de la conception du stéréotype et de la transformation qui sous-tend notre analyse. Soit on considère les stéréotypes en tant que produit socialement et culturellement figé, en tant que représentations stabilisées, partagées par un grand nombre et dont le discours porte la trace. Dans ce cas, en classe, on ne transforme pas les stéréotypes, mais le rapport aux stéréotypes. Ils étaient inconscients, on les rend conscients, ils étaient incontournables, on apprend à les relativiser. Bref, dans cette conception, le sujet est traversé par des phénomènes sociaux plus vastes que lui, pour une bonne part indépendants de lui et qu'il gère diversement. C'est cette gestion qui peut faire l'objet d'un enseignement-apprentissage. Outiller avec les stéréotypes, c'est alors apprendre à se servir de ce déjà-là qui demeure là, principalement extérieur. Autrement dit, l'enseignement-apprentissage ne transforme pas le phénomène de stéréotypie considéré, mais il agit pour modifier, rentabiliser ou contrôler ses usages et ses effets.

Une autre conception consiste à ne pas donner consistance au stéréotype comme un produit figé, mais comme un processus en constante formation et négociation dans l'interaction. Dans ce cas, l'accent est mis sur le sujet qui, selon les contextes, stéréotypise de façon faible ou forte la représentation et ses énoncés. Le stéréotype prend alors forme et force et n'existe que par son activation dans le discours. De ce point de vue, outiller avec le stéréotype et la notion *de stéréotype*, c'est, en situation, apprendre à donner une forme appropriée à la représentation et à ses manifestations langagières en les minorant ou en les renforçant.

Notre conception du *stéréotype*, de la transformation et de l'apprentissage repose sur la conception d'un sujet et d'instruments historico-culturellement situés. Le sujet s'outille en s'appropriant et en transformant, dans l'interaction, des pratiques, des savoirs, des objets culturels existants. Cette conception rend compte du fait que le sujet est agi par sa culture et par des stéréotypes « cognitivo-langagiers » en tant que phénomènes socioculturels qui le

dépassent et ne lui sont pas propres. Mais le stéréotype agit tout autant qu'il est agi, car le sujet s'approprie le stéréotype ou les savoirs sur le stéréotype, et le modifie par l'interaction avec d'autres outils, dont l'écriture, le débat ou la conscience. Le sujet le modifie également selon les situations et les nouvelles communautés discursives où, par le sujet, il prend place. L'outil transforme le sujet, ses savoirs, ses pratiques, etc. ; et le sujet, ses savoirs, ses valeurs et ses pratiques transforment l'instrument en le faisant outil, dans un va-et-vient entre l'interne et l'externe, entre l'individuel et le collectif. Dans cette perspective, le stéréotype et est à la fois sédimenté dans et par des usages répétés et normés, et transformé par les pratiques contextualisées. Le stéréotype ainsi que la notion de *stéréotype* peuvent devenir un outil pour l'enseignement-apprentissage de la poésie et, par cette action outillante, ils vont transformer cet enseignement-apprentissage ; devenant outil dans ce contexte, des usages du stéréotype ainsi que la notion de *stéréotype* et les savoirs qui la concernent sont eux-mêmes transformés.

De ce point de vue, les stéréotypes repérés dans la classe continueront à circuler dans l'espace socioculturel qui leur donne forme, tout comme, d'ailleurs, les savoirs sur les stéréotypes utilisés en classe continueront à circuler dans les communautés scientifiques de référence. En cela, les stéréotypes et les savoirs sur les stéréotypes continuent d'exister, quelles que soient les initiatives prises dans la classe. Néanmoins, le travail effectué transforme les stéréotypes et la notion de *stéréotype* au sein de la classe et en chaque sujet de la classe, tout comme le travail sur les stéréotypes et sur la notion transforment potentiellement les sujets de la classe, leur rapport à la poésie ou à l'écriture poétique, par exemple[697]. Il n'est dès lors pas abusif de parler de stéréotypes et de savoirs sur les stéréotypes qui, en classe, dans et par l'activité discursive, scripturale, réflexive de tel ou tel élève et de l'enseignant, sont mis en mouvement, se transforment, changent de valeur. On a affaire à des objets sociaux qui cheminent dans la classe et se transforment singulièrement. Dans ce contexte collectif, le traitement dominant du stéréotype consiste à le mettre en mouvement par des opérations diverses – et notamment par l'apport de la notion de *stéréotype* – en vue de transformer à la fois les stéréotypes, les sujets élèves et leurs savoirs, leurs pratiques, leur rapport à la poésie et à l'écriture poétique. Et cette opération entraine une transformation de la notion de *stéréotype*, autrement dit sa scolarisation, entendue comme un ajustement à la sphère scolaire ou à la communauté discursive classe, à ses acteurs et à la discipline littérature.

[697] Cette possible transformation sera précisément l'objet du chapitre suivant. Toutefois, l'empan temporel de l'expérimentation étant court, nous n'envisagerons pas la transformation du sujet, son développement. Nous nous limiterons à l'apprentissage et à l'observation de mouvement, notamment en ce qui concerne le rapport à l'écriture poétique.

Au niveau cognitif et discursif, dans la classe de JF, la transformation se traduit notamment par un recours à des indices variés, que l'on questionne, discute, relativise, remet en tension et en complémentarité, sans pour autant que les indices initialement stéréotypés chez les élèves (et existant comme tel dans la société) soient gommés et perdent leur valeur argumentative (Galatanu, 2007). Ils gardent, en cas de doute, une certaine valeur d'autorité, par leur signification partagée ; ils restent un argument de poids sans être indispensables pour la plupart des élèves.

> SIM : §ah oui il a fait un acrostiche§§
> MAIT : il a fait un acrostiche / §d'accord ?§§
> LUCA : enfin c'est à dire en fait j'voulais écrire des phrases à partir de#
> **MAIT : pourquoi tu n'en es pas content ?**
> **LUCA : euh / parce que ça veut rien dire en fait**
> MAIT : ça veut rien dire ?
> **SIM : ça veut rien dire mais on a dit que / un poème c'était pas obligé d'avoir du sens dans le recueil/ et en plus là il est très joli**
> E : ouais
> MAIT : toi tu le trouves très joli ? *(Simon acquiesce de la tête)*
> MATH : moi j'trouve que c'était bien / **même si 'y a pas de sens j'trouve que c'était bien et euh / j'ai ressenti qu'c'était un p'tit peu de l'humour quand il a dit la crête d'un cobra** ou un truc comme ça
> MAIT : d'accord // est-ce que c'est un poème ?
> E+ : oui
> MATH : non un acrostiche j'sais pas si c'est un poème
> E : bah oui c'est un poème
> **LEO : y'avait des rimes**
> **MAIT : y'avait des rimes** ?
> LEO : oui / deux à la fin j'crois
> **MAIT : d'accord**
> **LUCA : oui avec s'en alla / § cobra et s'en alla** §§
> MAIT : §est-ce que y'en a qui§§ sont pas d'accord avec / le fait que son texte est un poème ou tout le monde est d'accord ?
> E : si (annexes, 147)

Le recours au critère de la rime pour s'assurer qu'il s'agit d'un poème intervient à un moment d'hésitation dans l'échange. Il rallie tous les élèves parce qu'il remet en avant un argument connu de tous et dont l'efficacité et la non-contestation reposent sur le fait que l'association entre les éléments est posée comme étant une « relation naturelle », évidente, même si par ailleurs, cette association est relativisée. On peut en déduire que Léo a reconstruit ou est train de reconstruire une nouvelle zone de pertinence pour l'usage du stéréotype, moins étendue, plus en adéquation avec les besoins de l'échange. Le stéréotype n'est pas supprimé, il conserve sa valeur d'autorité et d'évidence, mais son usage ou sa zone de pertinence se resserre, laissant la place et montrant la place faite à d'autres arguments. C'est encore un autre mode de relativisation du stéréotype qui permet d'ouvrir à la diversité poétique

Multiplier les indices : un effort minimal ?

On voit également dans cet échange combien les indices jouent de façon complémentaire et enrichissent les échanges. C'est pourquoi, il est profitable pour les élèves qu'un maximum d'indices poétiques typiques fassent peu à peu partie de leur bagage culturel, comme base pour percevoir et produire des différences. Nous rejoignons en cela le point de vue de Stevenson :

> « De nombreux poèmes sont "typiques", au sens où ils ont des valeurs élevées [pour beaucoup de propriétés] […]. Donc, lorsque nous apprenons à apprécier, à critiquer ou à écrire des poèmes, nous devons développer une sensibilité spécifique pour chacune des propriétés correspondantes. Si nous ne devenions sensibles qu'à certaines d'entre elles, aux dépens des autres, nous nous comporterions de manière peu productive, car nous passerions à côté de certains aspects des poèmes typiques qu'autrement nous aurions pu apprécier, au prix d'un effort supplémentaire minime » (Stevenson, 1992, 179).

Nous partageons entièrement cet avis : nous aussi, nous trouvons nécessaire de sensibiliser les élèves à un maximum d'indices typiques des poèmes, sans nous en tenir à quelques-uns seulement. Néanmoins, nous doutons qu'un « effort minime » suffise pour dépasser une stéréotypie quand celle-ci est forte au départ. En particulier, pour de jeunes élèves, l'« effort » d'abstraction, de relativisation, de multiplication, de prise de conscience, d'interprétation « imaginante », d'ouverture à l'étrange, de catégorisation plus générale et de resserrement du rôle ou de la zone de pertinence n'est, à notre avis, vraiment pas à minimiser. Le risque d'une sous-évaluation de ces opérations serait, selon nous, de passer à côté d'une réelle transformation, d'une réelle mise en mouvement du figement de la représentation et de ses manifestations langagières.

Mise en mouvement par déplacement

Pour ce qui est du travail de TL, l'observation d'une mise en mouvement se confirme amplement. Le scénario d'enseignement-apprentissage ne vise pas la suppression ou la destruction du stéréotype dont certains élèves notent fort justement qu'il ne leur est pas propre. Il s'agit avant tout de « déplacements ». Ce mode opératoire par déplacements qu'évoque l'enseignant ne va pas dans le sens d'un mouvement du prototype vers sa catégorie, mais d'une représentation spontanée courante ne créant pas d'effet de surprise chez le lecteur vers d'autres représentations également disponibles chez les élèves, mais moins attendues.

Dans cette classe, le stéréotype est avant tout traité comme un fonctionnement de pensée qui dépasse d'emblée le cadre de la poésie ou de la littérature. Bien que, spontanément, il

restreigne l'imagination, ce qui lui confère une connotation péjorative, la première valeur qui domine dans la classe est celle d'outil d'observation et de description d'un mode de fonctionnement cognitif et langagier, et de ses effets. Dans la mesure où sa détection permet de relancer l'écriture en la faisant varier, il intervient comme un ressort d'écriture plus imaginative au sein même du processus scriptural, c'est-à-dire du processus d'écriture-réécriture interne au sujet et orchestré dans la classe. Le traitement du stéréotype, à l'origine des déplacements, consiste en une observation, une description reposant sur une mise au jour et une explicitation, voire une prise de conscience du phénomène, puis une transformation de l'association figée de la mer et des vacances au profit d'autres associations disponibles chez le sujet (par exemple la mer et le travail de la pêche). On peut parler de déplacements dans la mesure où les apprenants ont d'abord recours au stéréotype qui leur est le plus familier et au travers duquel ils disent leur réalité en écriture, puis qu'ils délaissent au profit de la reconstruction d'autres stéréotypes. Ces stéréotypes constituent ainsi un réservoir de savoirs socioculturels non basés sur l'expérience, activables pour créer, la création étant entendue comme un remodelage singulier de matériaux existants. Il en résulte que les stéréotypes acquièrent une valeur et une fonction d'outil d'écriture, du type ressort ou ressource pour une écriture poétique de moins en moins convenue.

Par ailleurs, nous avons tenté de problématiser le besoin, propre à cette classe, de formaliser l'écriture pour qu'elle prenne davantage des marques typiques de la poésie, et le traitement accordé aux stéréotypes dans le but de rendre l'écriture plus imaginative. Nous avons ainsi suggéré de lier le travail sur l'image mentale stéréotypée et le travail sur l'image poétique, car chercher à faire voir au lecteur une image spontanée ou non pour le sujet, banale ou non, mais en y glissant un soupçon d'étrangeté et d'émotion esthétique, transforme contextuellement le stéréotype et le place au cœur de la poésie, en évitant la description. Les « images reçues » deviennent, par cette mise en œuvre, une base pour confectionner des images poétiques.

Pour terminer cette conclusion, resserrons nos observations sur l'outillage non plus fourni et formé par l'ensemble de la séquence, mais sur l'outillage apporté à l'écriture d'un poème. Pour écrire un poème en fin de séquence, de quel(s) outil(s), émanant du traitement des stéréotypes en classe et des savoirs sur les stéréotypes engrangés par les enseignants, dispose l'élève ?

Outillage pour écrire un poème

Dans la classe de JF, l'outillage jusqu'ici pointé dans cette conclusion n'enrichit pas spécifiquement les compétences d'écriture. C'est d'ailleurs un des traits caractéristiques de la

séquence réalisée : l'écriture poétique ouvre et clôt la séquence au cours de laquelle par ailleurs les élèves travaillent la réception de poèmes, l'interprétation (notamment par des débats interprétatifs), le genre scolaire... De ce point de vue, l'outillage concerne la culture poétique et littéraire des élèves, le genre scolaire et l'écriture. On peut dès lors se demander comment, dans une approche aussi vaste, l'apprenant scripteur en poésie est outillé.

On peut résumer l'ensemble du dispositif visant à outiller les élèves scripteurs comme suit. Avec le travail engrangé, les élèves[698] ont été amenés à mettre progressivement en mouvement le caractère stéréotypé de traits qu'ils associaient spontanément à la poésie, notamment dans l'écriture, au profit de traits relativisés, problématisés et plus nombreux, au profit d'exemples poétiques très variés, et au profit d'une prise de conscience du caractère stéréotypé de certaines de leurs représentations et de l'effet sur la lecture, sur l'écriture et sur la reconnaissance et l'appréciation poétique. Les stéréotypes de la classe ont été listés au tableau et sont présentés comme pouvant être soit une ressource possible pour écrire son poème (je peux utiliser des vers, des rimes, des strophes, une signification convenue…), soit une liste d'éléments à éviter pour écrire autrement, de façon plus « originale ». Les stéréotypes – et plus particulièrement ces deux modes de traitement indiqués pour les stéréotypes de la classe – cadrent l'écriture et forment la consigne principale. Les stéréotypes et leur traitement sont alors proposés comme outil cadrant l'écriture ou apportant une contrainte (par rapport à la consigne d'écriture initiale *écris un poème*).

En d'autres mots, on peut considérer que les élèves sont invités à mettre individuellement en mouvement leur écriture, principalement à partir de la prise de conscience des stéréotypes, de leur relativité et de leurs effets, dans un choix qui revient à chaque élève. Les effets les plus soulignés, à ce moment de la séquence, sont la limitation de l' « originalité », le blocage ou le soutien de l'écriture. Le grand absent de cette consigne, c'est la possibilité explicite d'appui sur les indices et les traitements qui ont participé à la mise à distance du stéréotype tout au long de la séquence. En cela l'enseignant n'a pas poussé le traitement des stéréotypes jusqu'à l'écriture, par des opérations multiples, qu'il avait mises en œuvre jusque là. Ce traitement n'est pas explicité par l'enseignant au moment de la consigne et des conseils d'écriture. Cela dit, la circulation discursive, dans la classe, continue à rendre présents ces opérations et ces indices jusqu'au dernier débat, alors que l'écriture a déjà commencé. Mais même s'ils ne sont donc pas absents, ils ne sont pas systématisés en tant que ressources d'écriture. Or, vu l'imbrication et la réciprocité entre la mise à distance des stéréotypes et ses opérations, il

[698] Nous considérons ici le bagage enseigné et non pas encore le bagage appris. C'est pourquoi, nous n'introduisons pas à ce niveau de distinction entre les élèves. La réception par le groupe classe et par des sujets scripteurs aux profils variés sera envisagée dans le chapitre 2 de cette cinquième partie.

aurait été intéressant de les ajouter, par exemple, sous la forme d'une liste de ressources d'écriture complémentaires aux indices stéréotypés. Ceci aurait permis de matérialiser les mises en mouvement déjà effectuées en tant qu'outils potentiels d'écriture.

Au terme de cette analyse, nous comprenons mieux l'impression de JF selon laquelle le fait de « casser » les stéréotypes aboutit à une reconstruction, et nous en trouvons la cause ici, dans l'insuffisante jointure entre les mises en mouvement antérieures, très denses, et la consigne d'écriture finale. L'impression de manque résulte du fait que les savoirs sur la poésie, sur le stéréotype et sur les stéréotypes de la classe concernant la poésie ne sont que partiellement transformés en outils pour le savoir-écrire. On peut, à ce titre, interpréter le débat inauguré en toute fin de séquence par une remarque de Simon[699] comme un indice de tension dans ce passage à l'écriture. C'est d'autant plus frappant que sa prise de parole suit celle où l'enseignant rétrécit encore la consigne d'écriture[700]. L'objectif de *faire complètement autre chose* additionné à la non-systématisation d'autres possibilités aboutit à une proposition explosive, à une transgression forte[701] de ce que peut être l'écriture scolaire. L'analyse des productions des élèves et des réponses aux questionnaires devrait nous montrer si, en effet, une systématisation des savoirs à mobiliser dans l'écriture aurait été nécessaire ou si, en son absence, les élèves sont malgré tout arrivés à transférer dans l'écriture des processus de mise en mouvement des stéréotypes.

Pour ce qui est de la séquence de TL, la question de l'outillage de l'écriture ne se pose pas de la même manière. Tout d'abord, par les activités proposées, l'usage du stéréotype se situe directement dans des tâches d'écriture ou relatives à celle-ci. On a ainsi un outillage par le stéréotype plus limité, qui concerne peu le développement de compétences en réception littéraire ou encore la question de l'interprétation voire de l'inscription formelle dans le genre poétique. Cette dernière dimension est très présente dans la séquence, mais l'outillage par le stéréotype et les savoirs sur les stéréotypes ne porte quasiment pas sur cet aspect (si ce n'est par la problématisation suggérée liant « image mentale reçue » et image poétique). Vu que

[699] […] mais /on peut/par exemple écrire zouzou blabla tralala / c'est un poème !

[700] MAIT : §oui§§ / votre première idée / plus celle de maintenant / autrement dit quand je vous dis / que vous pouvez écrire en utilisant les stéréotypes / ça veut dire que vous pouvez écrire / en faisant apparaitre des rimes / ou des vers ou des strophes / un sens / et puis le titre et le nom de l'auteur / dans vos poèmes / vous pouvez le faire / vous pouvez l'utiliser ça / vous avez le droit / vous pouvez faire un texte qui rime avec du sens / des vers des strophes et caetera / écrire un titre / ou alors vous pouvez faire complètement autre chose / et faire un texte qui n'a ni rime ni vers ni strophe ni sens ni titre ni / nom de l'auteur / d'accord ? c'était pour préciser la consigne / ça va ?
E+ : oui
SIM : mais euh / mais / on peut / par exemple écrire zouzou blabla tralala / (riant) c'est un poème !
E+ : *(rires)* (annexes, 207)

[701] Les rires expriment le caractère transgressif.

l'usage du stéréotype et des savoirs sur les stéréotypes s'inscrivait directement dans une perspective de pratiques scripturales, nous n'avons pas repéré de tensions lors du passage à l'écriture au niveau du traitement des stéréotypes. Les tensions se situaient davantage dans la capacité à écrire un texte reconnaissable en tant que poème, à doter son texte, dans la réécriture, d'indices poétiques. Il sera à ce titre intéressant d'observer les indices d'inscription dans le genre poétique scolaire utilisés en écriture et déclarés dans les questionnaires par les élèves. Correspondent-ils aux indices déclarés stéréotypés dans la classe de JF ou présentent-ils davantage de diversité et de relativité ?

Outillage et conscience du stéréotype

Si nous n'avons pas perçu de tension dans l'usage du stéréotype dans l'écriture, cet usage a toutefois suscité chez nous une interrogation avec laquelle nous avons cheminé au cours de ce travail de thèse : faut-il qu'il y ait conscience des composantes de l'activité pour que celles-ci deviennent outil ou outillage ? Faut-il que les élèves soient conscients du stéréotype ou qu'ils réutilisent des stéréotypes pour que ce phénomène devienne pour eux outil ?[702] À notre avis, la question gagne à être posée différemment. Les outils sont des moyens d'action et de développement potentiel pour le sujet. La conscience, comme l'activité langagière, en tant qu'outils, sont donc des moyens d'action et de développement scriptural potentiels. Pour que peu à peu les actions et les outils s'inscrivent dans le développement du sujet scripteur, il est capital que ce dernier les intériorise en prenant distance par la prise de conscience. S'approprier, maitriser demande d'intérioriser par une mise à distance réflexive de l'activité, qu'elle soit langagière ou non. La conscience, à ce titre, est un outil développemental très puissant appelé à agir sur le processus d'outillage, sur la formation, sur l'organisation et sur l'usage des outils[703]. On peut ainsi déduire que l'outil sera d'autant plus puissant qu'il est rendu fortement conscient. On suppose alors que, si les élèves prenaient conscience qu'ils continuaient à utiliser des stéréotypes pour écrire, cette seconde prise de conscience renforcerait l'outil et l'outillage des élèves.

[702] En règle générale, la question concerne aussi les enseignants, mais elle ne s'est pas posée dans notre travail vu que nous entamions la collaboration avec les enseignants par un temps de formation où la stéréotypie faisait l'objet d'un travail explicite de conscientisation. Ceci dit, pour les jeunes élèves, cette question contient un pan développemental (biologique et social) possiblement restrictif : quel est le niveau de prise de conscience dont est capable un enfant de 10-11ans (dans notre cas) ? Sous cet angle au moins, la question ne se pose pas du tout de la même manière pour des adultes, ici enseignants.

[703] Tout comme l'écriture et plus généralement le langage sont eux aussi des outils développementaux très puissants appelés à agir sur d'autres outils, sur leur émergence, leur organisation et leur usage.

Soutenir cette conception, c'est faire l'hypothèse de degrés, de niveaux ou de forces dans la conscience, comme l'ont fait avant nous Fabre-Cols[704] (1990) notamment. Il est en effet séduisant de considérer la conscience comme un continuum allant de la non-conscience à la conscience en passant par l'épiprocessus[705]. Ceci dit, nous pensons que toutes les situations impliquant des outils ne nécessitent pas la même intervention de la conscience, voire la même intensité de conscience. La situation d'écriture mise en place par TL en est un bon exemple : les élèves écrivent tous leurs poèmes successifs en recourant à l'outil que forment les stéréotypes, sans en être conscients la seconde fois. En tant que moyen pour atteindre un but toujours situé, un outil gagnera ou non en puissance, en efficacité une fois qu'il se doublera de l'outil de conscience[706].

En ce qui concerne la didactique, cette conception nous ramène ici aussi à l'importance de la situation scolaire : la situation (telle que choisie par l'enseignant, ou telle qu'elle va réellement avoir lieu) va nécessiter, chez les élèves, une approche plus ou moins consciente de l'outil envisagé. L'analyse des deux séquences corrobore largement ce point de vue. De fait, dans la situation mise en place par TL, on voit que le stéréotype peut tout à fait jouer son rôle d'outil d'écriture, alors que la situation ou la manière de gérer les activités demande un recours à l'activité réflexive moins important que dans la situation d'apprentissage mise en place par JF. On voit combien le fait de poser la question en termes d'obligation de conscience est limitatif car chaque situation modifie les données. Ceci dit, introduire des situations où un degré important de conscience est nécessaire[707] reste capital pour augmenter le potentiel de l'outil et pour du coup augmenter la maitrise progressive de cet outil, ainsi que la maitrise et l'autonomie du sujet acteur outillé. Ce choix de situations nécessitant un fort rôle de la conscience pourrait être un prolongement intéressant pour le travail de TL.

Cela dit, la seconde situation d'écriture mise en place, même si elle ne nécessitait pas un usage conscient du stéréotype de la part des élèves, aurait fort bien pu déboucher sur une nouvelle prise de conscience du rôle du stéréotype dans l'écriture. Il y avait là une occasion d'apprentissage que l'enseignant aurait pu offrir aux élèves. De plus, cet apprentissage possible portait précisément sur le rôle du stéréotype comme ressort d'une écriture plus

[704] Sans toutefois recourir dans ses analyses au concept d'épilinguistique, comme nous l'expliquons dans la rubrique consacrée à la textualisation en traces et aux ratures comme témoin de l'activité métalinguistique (deuxième partie).

[705] Voir le modèle métalinguistique de Gombert(deuxième partie).

[706] Dans cette logique, il faut admettre l'idée que la conscience n'est parfois pas un moyen approprié, qu'elle peut nuire à l'activité, à la réalisation du but recherché.

[707] On retrouve le thème et l'importance de la nécessité déjà évoquée dans la deuxième partie sur l'écriture.

créative ou secondarisée. Les élèves auraient alors pu constater combien il s'agit d'un stock d'images collectives reçues, activables dans, par et pour l'écriture. Cet apprentissage s'inscrivait pleinement dans l'objectif général de la séquence. Pourquoi dès lors l'enseignant n'a-t-il pas perçu cette opportunité ? Il avance lui-même, dans son discours d'analyse de sa pratique, un élément de réponse lorsqu'il évoque son omission d'un usage ludique et détourné du stéréotype :

> THIE : voilà / parce qu'au départ c'était euh: c'était c'que j'avais imaginé et puis finalement ben / **pris dans l'élan / j'l'ai complètement laissé de côté ça m'a complètement échappé** (annexes, 40)

On est ainsi, nous semble-t-il, face à une situation assez courante d'absorption par l'activité de classe de l'acteur qui n'adopte pas (ou qui n'adopte qu'après coup) une position de distanciation et d'analyse du travail qui est en train de se faire. Il faut dire que l'activité (qui consistait à changer de point sur la mer en adoptant celui d'un autre personnage dans l'écriture poétique) fonctionne bien dans la classe. Les élèves participent activement, ils ne semblent pas éprouver de grandes difficultés à réaliser les tâches. Les échanges dans la classe concernent des aspects importants en termes d'apprentissage littéraire, notamment la distinction entre le réel et la fiction, la nécessité de construire son personnage, de l'étoffer en imaginant ses pensées, sa situation pour enrichir l'écriture. Il n'y a pas d'indices de difficultés ou de manques qui signalent un besoin de modifier le travail.

À notre avis, cette facilité, ce constat d'un travail qui se met en place et se réalise aisément repose justement en partie sur l'usage de (nouveaux) stéréotypes ! Par leur disponibilité, leur côté économique sur le plan cognitif, leur aspect connu de tous, ils facilitent l'activité et ne favorisent le questionnement distancié, ni chez l'enseignant ni chez les élèves qui sont eux aussi dans la tâche et non dans une écriture qui prend appui sur un usage conscient du stéréotype. D'ailleurs, il n'est quasiment plus question explicitement du stéréotype durant ces activités. Ceci explique en partie[708] le fait que les élèves n'en font pas un usage ludique, car il n'en est plus vraiment question.

Cette situation est intéressante car elle met en avant certains traits de fonctionnement du stéréotype sur lesquels il est important d'attirer l'attention dans une perspective d'outillage scolaire et didactique. D'abord, le stéréotype peut apporter un certain confort de travail, c'est un facilitateur du travail scolaire. Ensuite il avance masqué, autrement dit, on l'utilise le plus

[708] La consigne d'écriture qui ne mentionne pas ce usage y est aussi pour beaucoup.

souvent inconsciemment. Enfin, on l'utilise d'autant plus inconsciemment qu'il homogénéise, harmonise et facilite l'activité qui ainsi ne parait pas devoir être mise en question. Il ne nous semble pas exagérer de considérer qu'il a tendance à anesthésier la réflexion. On est ainsi en présence d'un phénomène qui agit bien comme un outil, qui gagnerait à être utilisé de façon consciente mais qui, justement, a tendance à anesthésier la conscience. En conséquence, il ne faut pas minimiser la difficulté que peut représenter, pour l'enseignant mais surtout pour les élèves, l'opération de prise de conscience d'un phénomène qui a tendance à avancer masqué !

Dans cette optique, le scripteur expert est celui qui a à sa disposition une profusion d'outils qu'il est capable de solliciter simultanément quand nécessaire, selon les situations (une représentation stéréotypée sur les dauphins, la conscience de ce stéréotype qu'il va ainsi pouvoir transformer s'il le souhaite, des indices génériques formels sur la poésie, un bagage lexical étendu, une bonne orthographe…). Mais, ici encore, pour dépasser la simple réutilisation mimétique dans des situations présentant de fortes similarités, pour ajuster l'outillage aux besoins de situations nouvelles ou complexes pour le sujet, pour mettre ces deux éléments en relation, une réflexion sur la situation, sur les potentialités des outils, sur l'adéquation supposée de ces derniers avec la situation est nécessaire. Cet aspect concerne la propriété de la conscience, que Bruner nomme *systématicité* et qui désigne la mise en relation entre des éléments ou des évènements et la formation de « cartes cognitives » (Bruner, 1983, 284). Mettre l'enfant-élève en zone prochaine de développement ou en zone prochaine d'apprentissage pourrait alors passer par la mise en place de situations d'écriture peu à peu plus complexes ou nouvelles[709], nécessitant l'intervention de la conscience en tant qu'interaction intériorisée et en tant que mise en relation entre un outil et une situation.

Ce point de vue sur l'outil, envisagé dans la relation située entre un moyen et un but, est aussi éclairant pour la séquence de JF. Le but consistant à écrire un poème sans recourir aux stéréotypes nécessite pour l'élève d'avoir intériorisé et transformé les indices et les opérations pointées, et d'être capable de les activer dans la situation nouvelle (par rapport à la lecture et au débat) et complexe qu'est l'écriture. De plus, la focalisation sur la conscience dans ce processus met en avant que « ne pas recourir aux stéréotypes pour écrire son poème » revient

[709] À ce propos, il faut veiller à ce que l'action d'enseignement ne soit pas réglée ou déterminée par l'aval didactique, c'est-à-dire par l'évaluation normée, car dans ce cas, au lieu d'enrichir l'apprentissage scriptural par l'introduction progressive de situations variées et complexes, l'enseignement se réduirait aux seules situations d'évaluation normées. L'école, au lieu de préparer à écrire dans toutes les situations, préparerait à une pratique scripturale d'évaluation. Dès l'instant où, dans le Socle Commun par exemple (2007), le seul développement concerne les grilles d'évaluation à destination du livret de l'élève, c'est malheureusement une dérive possible, sans doute renforcée par des annonces d'évaluation des maitres et des écoles sur le résultat de leurs élèves.

à ne pas les verbaliser mais peut nécessiter de les traiter cognitivement pour penser à écrire autrement.

Au vu de tous ces éléments, le débat opposant ceux qui estiment que l'intensité et la régularité de la pratique scripturale (écrire plus) entraine le développement des compétences scripturales, et ceux qui privilégient les activités ou l'approche réflexive(s) en écriture risque d'être peu productif, sans l'introduction des dimensions de *moyens* et de *buts* et sans une considération de l'écriture et de la conscience comme des terrains propices l'un pour l'autre.[710] Il s'agit bien de deux outils qui s'auto-alimentent, qui parfois « se nécessitent » sans se substituer l'un à l'autre.

Des indices génériques opérationnels pour l'écriture poétique

Enfin, étudier ces deux séquences sous l'angle de l'outillage de l'écriture a attiré notre attention sur la nécessité de rendre opérationnels pour l'écriture les indices génériques, qu'ils se présentent ou non comme des stéréotypes dans les discours des élèves. On a vu que, dans la classe de JF, le passage de savoirs (tirés de la réception de textes plus que d'une interrogation sur le « comment j'ai fait et je peux faire pour écrire ») au savoir pour écrire était délicat. On peut faire le même constat dans la classe de TL, bien qu'il ne s'agisse pas de savoirs stéréotypés ou traités comme tel. La plupart des indices poétiques, tirés des textes écrits par les élèves mais en situation de réception par d'autres élèves, sont peu précis pour outiller des élèves qui ne savent pas directement produire un texte identifiable en tant que poème : parler d'« image », de « musique » est important mais ne renseigne pas l'élève sur les procédés par lesquels on produit une image ou une musique dans l'écriture poétique[711]. Avec les enseignants impliqués, nous avons ressenti l'importance de travailler dans la langue, au plus près des unités de la langue, de construire avec les matériaux linguistiques. Ce n'est pas pour rien que l'écriture poétique est souvent décrite en termes d'investigation du matériau verbal (Lecarme, 2003), de rencontre en profondeur avec le langage (Rousset, 2005).

Traduire les indices génériques en des procédés linguistiques concrets et vice versa, dégager des traits caractéristiques opérationnels dans l'écriture sont des activités nécessaires pour réellement outiller les élèves. Ou alors, soit l'écriture poétique reste une pratique vague, mal définie, ou encore une pratique qui vise davantage l'écriture en général que celle de la poésie,

[710] Dans les deux classes, les enseignants ont eu recours à l'écriture pour permettre aux élèves de prendre conscience des stéréotypes. Et l'on voit aisément combien la seconde écriture poétique dans la classe de JF était à nouveau propice à cette prise de conscience.

[711] Nous formulons cette remarque sous réserve que l'enseignant n'ait pas oralement explicité les procédés scripturaux durant l'une des deux séances non filmées.

soit elle s'en tient uniquement, volontairement ou non, à un travail de copie de poèmes ou de techniques repérées dans des poèmes, à la réalisation guidée d'une tâche, ou encore à l'expression d'un mystère qui ne se dévoile qu'à ceux qui y prêtent l'oreille, sans mise en place d'une approche réflexive, linguistique et esthétique globale du genre poétique scolaire. Dans une telle approche, l'écriture poétique restera collée à la tâche singulière, au contexte, et elle mobilisera peu de savoirs sur la nature des poèmes et sur les modalités de leur écriture, si ce n'est des stéréotypes ou des cas particuliers non représentatifs de la diversité et de la richesse poétique. On est loin du scénario catastrophe qui vient d'être évoqué dans les séquences analysées qui, néanmoins, comme on l'a vu, pointent des difficultés et montrent des besoins.

Tâtonner, ajuster, transformer, faire sens… : traces d'outillage et d'innovation

Les enseignants, en choisissant des consignes d'écriture poétique, sans reprise d'un modèle, d'un cas particulier, ont tous deux donné au travail poétique une dimension générique et à l'écriture des élèves une dimension à la fois singulière et générique. Ils n'ont pas choisi la facilité, ni pour eux ni pour leurs élèves. Les élèves tâtonnent, essaient, et nous donnent à voir, au travers des discours oraux et écrits, leurs représentations sur la poésie, l'état de leur outillage dans l'écriture et la lecture du genre qu'ils intériorisent peu à peu, par stéréotypage, par exemplification singulière, par questionnement, relativisation… Les enseignants eux aussi à leur niveau tâtonnent, ajustent, essaient. JF cherche à « casser » les stéréotypes génériques pour faire place à des savoirs et à des pratiques plus complexes, mais il finit par constater lui-même qu'il n'a pas construit suffisamment l'outillage pour l'écriture des critères qu'il a mis en débat. TL pensait les connaissances formelles sur la poésie suffisamment en place, voire stéréotypées. Il y consacre finalement plus de trois séances, ajoute une observation de techniques d'écriture poétique au vu des difficultés et des curiosités des élèves, et aboutit au constat qu'il a laissé de côté le jeu transgressif sur le stéréotype.

Nous n'avons ainsi pas décrit des pratiques routinisées[712]. Nous avons décrit des pratiques qui se cherchent, et suivi des enseignants qui tentent d'opérationnaliser la notion de *stéréotype* au plus près des besoins de la classe, dans le genre poétique scolaire. En somme, nous avons observé et accompagné des enseignants qui cherchent à donner sens à la notion par leur pratique et qui cherchent à donner sens à leur pratique par la notion. On rejoint ainsi le point de vue de Gather Thurler pour qui l'innovation est avant tout une histoire de sens à

[712] Ce qui ne veut pas dire que ces pratiques professionnelles ne présentent pas de schèmes professionnels, c'est-à-dire de « […] forme organisée et stabilisée de l'activité d'enseignement pour une certaine variété de situations appartenant à une même classe » (Goigoux, 2007, 54, référant à Vergnaud, 1987).

donner : « Le sort d'une innovation dépendra fortement du sens que lui attribuent les acteurs, en particulier ceux auxquels on demande de transformer leur pratique. » (2004, 102)

Autant d'indices de pratiques qui transforment et se transforment, qui ne satisfont pas toujours les acteurs, qui n'atteignent pas toujours leur but formulé en termes de transformation des pratiques scripturales des élèves, mais qui amènent des connaissances susceptibles de déclencher de nouvelles pistes, de nouvelles formulations pour les objectifs, de nouvelles démarches pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture poétique en termes d'outillage par la notion de *stéréotype*.

Au final, y a-t-il innovation ? Oui, il y a transformation et réflexion qui chemine avec l'outillage de ces « professionnels (Gather Thurler, 2004). Mais au vu du travail réalisé, il nous semble que c'est moins la certitude d'innovation qui importe et bien plus le mouvement de construction et la richesse de questionnement qui accompagnent la transformation des pratiques, en tant qu'indices d'enrichissement des compétences professionnelles d'enseignement de la poésie, enrichissement que devrait aussi permettre le partage de l'analyse effectuée.

Par l'analyse que nous avons faite de ces pratiques et de cette double opérationnalisation de la notion de *stéréotype*, nous avons d'une part cherché à didactiser ce travail, c'est-à-dire à le situer dans la communauté discursive des didacticiens, pour qu'il outille la didactique ; d'autre part, cette analyse didactique a permis de finaliser l'opérationnalisation scolaire par quelques propositions qui respectent les objectifs choisis par les enseignants et qui répondent aux besoins, aux difficultés mis au jour par les enseignants eux-mêmes et/ou par l'analyse. Nous n'avons ainsi pas le sentiment de nous être positionnée en creux, dans l'analyse comme avec ces propositions, car notre maitre mot n'a pas été d'analyser le travail pour l'évaluer mais « […] comprendre le travail pour mieux le transformer » (Goigoux, 2007, 47*)*.

.

CHAPITRE 2 :
DU COTE DES ELEVES

Dans le chapitre précédent, nous avons décrit et analysé la manière dont les enseignants ont opérationnalisé la notion de *stéréotype* et comment cette notion outillait leur pratique professionnelle et se profilait en tant qu'outil élaboré pour l'apprentissage de l'écriture poétique. À partir de cette analyse et dans une logique de savoir en acte, nous avons mis en avant des modalités d'usage de la notion de *stéréotype* et du stéréotype en classe de littérature. Ces diverses modalités, dégagées de l'analyse de l'activité d'opérationnalisation de la notion de *stéréotype*, sont apparues comme importantes ou prometteuses pour atteindre les objectifs d'apprentissage de l'écriture poétique formulés par les enseignants et parfois reconfigurés par l'analyse. Par cette première démarche d'analyse des données, notre attention s'est portée principalement sur l'enseignant, sur son activité de transformation d'un « savoir objectif » (Barbier, 1996) ou de ce que Grize (1996) nomme *connaissance* vers un savoir investi singulièrement dans la pratique de classe.

Toutefois, ce mouvement de savoir par l'action et par son analyse exige de ne pas s'en tenir à une représentation vague d'un élève modèle ou imaginé. Comme nous avons pris le temps d'analyser les données du côté des enseignants, il nous faut accorder une attention aussi grande aux élèves dans ce processus d'opérationnalisation. Analyser leurs textes produits sous l'angle du stéréotype, leurs réponses aux questionnaires, leur activité en classe va nous permettre de confirmer, de compléter, de nuancer les résultats dégagés jusqu'ici et la valeur didactique d'outil potentiel évoquée pour la notion de *stéréotype* et le stéréotype lui-même. Comme déjà signalé, vu l'empan de travail limité à une séquence et la difficulté à s'assurer de l'effet direct des pratiques enseignantes sur l'apprentissage scriptural des élèves, nous décrirons avec prudence ; nous considèrerons des écarts, des déplacements, des modifications, comme autant d'indices possibles d'un apprentissage et d'un développement des compétences scripturales. Aussi, l'étude de la valeur didactique potentielle de la notion de *stéréotype* et du stéréotype aura ici encore une dimension exploratoire, et ne cherchera pas à apporter des preuves de l'efficacité d'un travail sur le stéréotype.

De manière analogue au plan adopté dans le chapitre précédent, nous commencerons l'analyse par un préambule descriptif concernant le profil des classes, le rapport des élèves à l'écriture, à la poésie, aux savoirs[713] scolaires, voire à l'école. Pour ce faire, nous croiserons les déclarations des élèves, les informations reçues des enseignants et les observations issues de la retranscription des séances de classe. Ensuite, nous focaliserons notre attention sur les données initiales, relatives à l'objectif 1 (O1)

[713] Au sens large où les savoirs incluent les pratiques (voir quatrième partie, chap. 2).

des enseignants : les stéréotypes relevés par les enseignants se confirment-ils ? Quelles formes prennent-ils ? Sont-ils identiques dans les activités initiales d'écriture, de lecture et d'échanges oraux ? Comment les élèves se positionnent-ils singulièrement dans ce constat collectif de présence de stéréotypes ? L'absence de stéréotypisation des indices formels dans la classe de TL se confirme-t-elle et de quelle manière ? Nous poursuivrons en analysant, du côté élèves, les diverses mises en mouvement, les déplacements des stéréotypes relevés dans les séquences réalisées ainsi que leur présence dans les productions finales et leur effet sur ces productions. Cela revient à observer leurs usages et leur relativisation en situation de classe et d'écriture en classe. Y a-t-il homogénéité au sein de chaque classe ? Si ce n'est pas le cas, où se situent les traces d'hétérogénéité et quelles places, quels traitements ont-elles dans le processus d'enseignement-apprentissage de chaque classe ? Concernant l'écriture poétique finale et le questionnaire, il s'agira d'observer là encore le traitement du stéréotype : les élèves ont-ils ou non recouru aux stéréotypes, de manière consciente / explicitée ou non ? Ont-ils construit ou sont-ils en train de construire un savoir sur le stéréotype et de quel ordre ? Le cas échéant, ce savoir s'avère-t-il outillant pour écrire un poème et pour approcher la poésie ? Trouve-t-on trace de déplacements et de mises en mouvements ? Qu'en est-il de l'objectif général fixé par chaque enseignant ? Comment est-il rencontré ?

Les supports que nous privilégierons pour effectuer toutes ces observations seront les réponses aux questionnaires[714], les séances de classe retranscrites, les productions écrites initiales et finales, et parfois des écritures intermédiaires (dans la classe de TL). L'ensemble de ce riche matériau est proposé en annexes. Les réponses aux questions que nous avons estimées les plus importantes pour notre analyse[715] sont reprises dans des tableaux synthétiques (annexes, 281-294) qui permettent de saisir plus rapidement l'ensemble des réponses fournies par un même élève au cours de la séquence ainsi que l'ensemble des réponses fournies par tous les élèves à une même question. À quelques occasions, nous mentionnerons des données issues des entretiens finaux réalisés. Toutefois, ce sera de façon occasionnelle car, dans ces entretiens qui ont été menés en toute fin de projet, les élèves parlent davantage du compte rendu. De plus, le savoir sur le stéréotype qu'ils y présentent et leur rapport au

[714] Dans le questionnaire final, nous avons introduit trois différences au sein des questions posées dans les deux classes : « Peux-tu expliquer quel est le lien possible entre les stéréotypes et l'écriture d'un poème ? » dans la classe de TL à la place de « Peux-tu expliquer en quoi les stéréotypes sont importants ou non pour écrire un poème ? » chez JF ; « As-tu utilisé des stéréotypes pour écrire ton poème ? oui – non – un peu. Si non, pourquoi ? Si oui ou un peu, comment ? » chez TL à la place de « As-tu pris en compte les stéréotypes pour écrire ton poème ? oui – non – un peu. Si non, pourquoi ? Si oui ou un peu, comment ? » chez JF. L'ajustement de la première s'explique par la spécificité de chaque séquence, l'ajustement de la deuxième par la trop grande difficulté de la question, d'après TL, pour ses élèves. Quant à la troisième différence, elle consiste en une question supplémentaire posée dans la classe de TL : « Pour toi ce poème, par rapport au premier, est-il plus original – aussi original – moins original – aussi peu original ? Pourquoi ? » Toutefois, avec le recul de l'analyse, nous pensons que cette question aurait également été la bienvenue dans la classe de JF.

[715] Parce qu'elles portaient sur les représentations sur la poésie, sur l'écriture poétique, sur le stéréotype et sur son usage.

stéréotype ou à l'approche scolaire qui en a été faite ne peuvent être directement reliés au travail de littérature puisqu'ils s'inscrivent dans une logique pluridisciplinaire, et méritent d'être traité dans cette perspective. C'est aussi la raison pour laquelle nous n'avons pas repris ces entretiens en annexes[716].

1. Préambule : profil des classes

Un mot d'explication tout d'abord sur l'organisation de notre propos dans cette section, sur le titre *Profil des classes* et sur la conception de l'outil didactique à laquelle ces choix de présentation renvoient. Pour chacune des deux classes, que nous évoquerons l'une à la suite de l'autre, il sera question du profil du groupe classe et d'éléments attachés aux profils d'élèves particuliers. Pour la classe de TL, les deux points de vue se croiseront tout au long de la présentation, et pour la classe de JF, nous avons opté pour un découpage avec un point supplémentaire pour présenter deux profils singuliers d'élèves. Par ce découpage, nous ne cherchons pas à isoler le profil singulier de chaque élève en vue d'observer les parcours individuels au cours de la séquence. Notre première unité d'analyse est bien le groupe classe pour lequel et avec lequel chaque enseignant a réalisé la séquence décrite. Néanmoins, étudier un groupe classe ne revient pas à ignorer les sujets qui le composent ; au contraire, il s'agit d'observer et de comprendre des élèves en tant qu'ils sont inscrits dans un projet scolaire et dans une communauté d'apprentissage et de développement. Ainsi, quand nous consacrons notre attention au profil du groupe classe, nous nommons régulièrement des élèves, nous citons leur propos et évoquons des positionnements singuliers qui participent à caractériser le groupe classe. Et dans le point *Profils singuliers d'élèves* adopté pour décrire la classe de JF, nous n'omettons pas que notre empan d'analyse privilégié est la classe, mais nous considérons qu'il est nécessaire d'expliquer certains profils singuliers pour mieux comprendre l'unité classe.

Préciser cette conception est important car elle oriente significativement la valeur didactique que nous attribuons au stéréotype et à la notion de *stéréotype.* Si, dans les perspectives psychologiques de Vygotski ou Rabardel (exposées dans la première partie), l'outil et l'outillage concernent le sujet et ont ainsi une valeur développementale individuelle, la didactique, pour sa part, ne peut penser ses instruments appelés à devenir outils de la même manière[717]. En effet, le rôle de l'école et plus spécifiquement de chaque enseignant consiste à outiller non pas un ou des individus mais un groupe classe, peu à peu institué en tant que communauté de discours, de pensée et d'agir. Nous postulons alors que la valeur didactique d'un instrument appelé à devenir outil ne s'observe pas principalement

[716] Nous tenons ce matériel (cassettes audio et VHS) à disposition des membres du jury.

[717] Quand elle considère les élèves ou les enseignants en situation de formation initiale ou continue.

au niveau individuel, mais dans le découpage institutionnel du milieu considéré, c'est-à-dire le groupe classe[718]. Autrement dit, la problématique-clé de ce chapitre est d'abord d'analyser en quoi et comment l'opérationnalisation de la notion de *stéréotype* réalisée par chaque enseignant semble outiller la classe d'apprenants scripteurs qui y prend part, au regard des objectifs recherchés par l'enseignant. D'autre part, posant que, dans la situation collective scolaire, les objets prennent une signification sociale et sont reconstruits par les usagers des groupes (Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2006, 177-178), il s'agit d'observer quelles significations les élèves construisent pour le stéréotype et comment ils les construisent dans le cadre de la séquence.

1.1 Profil de la classe de JF

1.1.1 Homogénéité socioculturelle et homogénéité d'apprentissage

Si l'on prend d'abord l'unité classe, on a affaire à un groupe très réduit (seize élèves) par rapport à l'effectif habituel d'élèves par classe à l'école primaire. Ce groupe présente un profil socioculturel et un profil d'apprentissage relativement homogène – nettement plus homogène que le groupe classe de TL –, dans la mesure où il n'y a pas d'enfant scolarisé de façon instable voire irrégulière (pas d'enfant issu du voyage, nouvellement arrivé en France ou très régulièrement absent), pas d'enfant présentant des troubles psychologiques importants, ni en très grande difficulté sociale et/ou scolaire. Une bonne partie de la classe est scolarisée dans cette école depuis plusieurs années, ce qui crée également une certaine stabilité au sein du groupe classe et une forme d'homogénéité.

1.1.2. Rapport à la poésie et à l'écriture

Dans le questionnaire initial (annexes, 281-294)[719], neuf élèves sur les seize disent aimer « plutôt bien »[720] la poésie, quatre disent l'aimer « un peu », un « pas du tout »[721], un « pas trop » et un « énormément ». Justine, qui entoure le « pas trop », nuance son choix dans son explication : « je n'aime pas trop les apprendre mais j'aime les écouter et les recopier ». On a ainsi un groupe classe qui affiche un rapport plutôt positif à la poésie et qui, dans les explications fournies, met en avant des

[718] Voire, si le dispositif méthodologique permet de l'observer, au niveau du cycle ou du niveau scolaire considéré.

[719] Par commodité, nous renvoyons aux tableaux de synthèse.

[720] L'échelonnement proposé allait de « pas du tout » à « énormément », en passant par « pas trop », « un peu » et « plutôt bien ». Le choix de cinq niveaux comme des questions nous revient ; la formulation des items comme de l'ensemble du questionnaire a été arrêtée avec les enseignants en vue de poser un minimum de difficulté de compréhension aux élèves.

[721] Il s'agit de Valentin dont il va être question ci-après.

motifs variés et des pratiques assez diversifiées : « ça raconte une histoire assez bien », « c'est joli à écouter », « elle [la poésie] raconte quelque chose tout en étant assez douce ou vive », « j'aime bien les rimes », « quand on est triste, on lit une poésie joyeuse et tout va beaucoup mieux », « c'est calme et en plus c'est moi qui l'invente », « j'aime inventer des choses à écrire », « j'aime la poésie mais pas quand il faut écrire, pas trop », « je n'aime pas trop les apprendre mais j'aime les écouter et les recopier ».

Si on y ajoute les réponses données[722] concernant l'écriture, à savoir 1 « pas du tout »[723], 1 « pas trop »[724], 4 « un peu » 5 « plutôt bien », 6 « énormément », le rapport positif à l'écrit se confirme. Quant aux explications fournies, elles sont à nouveau variées. Thibault, Baptiste et Valentin mentionnent une appréciation négative de leur propre pratique[725] (« je n'écris pas très bien ») qui explique leur positionnement en « un peu », pour les deux premiers, et en « pas du tout » pour Valentin. Mélanie et Marie 2 [726] mettent en avant un critère esthétique : « je trouve ça joli la forme des lettres », « je trouve ça beau d'écrire ». Si on analyse transversalement les réponses à cette question, écrire, c'est corriger, inventer des textes ou des définitions en sciences, inventer un chapitre, poser des questions, donner son avis, recopier du tableau, recopier une leçon, raconter et expliquer. Nous avons été frappée par le fait que la moitié des élèves mentionnent l'invention. Toutefois, on peut supposer qu'ils ont été influencés dans leur réponse par le commentaire oral fait par l'enseignant et le bref échange portant sur cette question[727] :

> MAIT : donc / euh: / juste une p'tite remarque / euh: / la question 5 c'est / la question 7 pardon c'est est-ce que tu aimes écrire en classe ? / ça veut dire quoi écrire ? / vous le comprenez comment en fait ?
> MATH : bah écrire § euh: §§ par exemple écrire écrire une leçon ↑ écrire euh:
> MAR1 : § écrire ? §§
> E : des questions ↑
> E +: écrire::
> LAUR 1 : recopier
> MAIT : donc c'est recopier quelque chose ou:
> E : voilà
> MATH : écrire quand on va au tabl #

[722] 17 réponses en tout car Thibault fournit deux réponses.

[723] Il s'agit à nouveau de Valentin.

[724] Il s'agit de Léo qui le justifie de la manière suivante : « je trouve ça fatigant, mais on peut laisser envahir notre imagination ».

[725] Auto-appréciation négative qui explique leur positionnement en un peu pour les deux premiers et en « pas du tout pour Valentin

[726] Lorsque deux élèves ont le même prénom dans la classe, ils sont différenciés par un numéro suivant leur prénom. (par exemple, Marie 1 et Marie 2).

[727] Commentaire justifié par le fait que certains élèves semblaient comprendre *l'écriture en classe* dans le sens du geste graphique mais qui, par les exemples précis, orientent les réponses formulées.

> MAIT : alors / quand on dit écrire on parle pas du geste d'écriture / on parle pas de la graphie // quand on dit écrire c'est est-ce que vous AIMEZ écrire en classe est-ce que vous aimez euh: inventer des textes / est-ce que vous aimez euh: poser des questions sur euh / des définitions est-ce que vous / voilà c'est ça
> CHER[728] : y peut y avoir les deux ou d'autres #
> MAIT : y peut y avoir les deux / c'est vrai // y peut y avoir les deux (annexes, 82)

Cette influence manifeste ne remet toutefois pas en cause le rapport majoritairement positif des élèves à l'écriture.

En conséquence, nous décrivons une opérationnalisation de la notion de *stéréotypie* qui a pris forme dans une classe où les élèves ont déjà un bagage et une pratique poétiques non négligeables, ainsi qu'un rapport relativement positif à ce genre littéraire scolaire. Ce rapport s'ancre dans des motifs qui varient selon les élèves mais qui témoignent d'une expérience du littéraire déjà existante. Cette expérience comme le genre sont par ailleurs bien scolaires puisque les élèves signalent avoir déjà écrit des poèmes « en classe », « presque tous les ans en classe », « en littérature et dans toutes les autres classes », « à l'école », « il y a quelques mois en CM2 ». Seul Nicolas ne mentionne pas l'école et déclare en avoir écrit « il n'y a pas très longtemps à la maison »[729] ; trois autres élèves évoquent l'école et la maison (« j'en ai écrit chez moi, en classe et les autres années d'école »). On peut également penser que, pour une bonne part des élèves, cette expérience du littéraire prend notamment appui sur l'écriture[730] avec laquelle ils entretiennent une relation globalement positive. Chez trois élèves, Lucas, Mathilde et Marie 1, cette relation est explicitement posée. Lucas, par exemple, écrit à propos de la poésie : « j'aime inventer des choses à écrire ». Justine en outre met en avant son gout pour la copie de poèmes, que nous pouvons entendre comme un outil scriptural de réception littéraire. Au final, seul Léo, Thibault, Baptiste et Valentin affichent un rapport plus délicat avec l'écriture (pas forcément poétique), à prendre en compte dans le processus d'opérationnalisation.

1.1.3. Écarts importants au niveau des interactions verbales

Concernant cette communauté classe toujours, une autre caractéristique assez flagrante et conséquente en termes d'analyse des données[731] concerne la dynamique des échanges. Dans les nombreuses situations d'échanges collectifs, la répartition de la parole entre les élèves et leur implication verbale

[728] CHER désigne la chercheuse.

[729] Il note toutefois dans la question 5 aimer « plutôt bien » écrire en classe « parce que chez moi je n'écris presque pas ».

[730] Dans une articulation avec la lecture individuelle, l'écoute de textes, parfois l'oralisation.

[731] Et sans doute en termes d'apprentissage, mais nos données sont trop resserrées temporellement pour pouvoir l'observer.

est fortement inégale. Que l'on porte notre attention sur une séance ou sur l'ensemble de la séquence, on remarque assez rapidement que certains élèves ne s'inscrivent pas ou ne s'inscrivent que très occasionnellement en tant que locuteurs dans les échanges. D'autres, par contre, initient les échanges, interrogent, répondent directement aux questions de l'enseignant, reprennent les propos d'autrui pour avancer le leur et sont en cela des éléments moteurs des échanges.

L'écart au niveau du nombre de prises de parole entre les élèves les plus silencieux et ceux qui mènent les échanges est assez saisissant. Ainsi, sur l'empan de la séquence[732], on ne totalise que 7 prises de parole pour Justine, 8 pour Mélanie, 13 pour Laure 1, 14 pour Thibault, 23 pour Marie 2, 25 pour Caroline, 27 pour Nicolas et 38 pour Baptiste[733]. Sur ce plan et contrairement à TL, JF ne régule pas les échanges en distribuant la parole à tous. Il a même plutôt tendance à donner la parole aux élèves moteurs[734], soit à Léo, Mathilde, Enzo et Marie 1, qui se situent entre les 100-120 prises de parole (pour Enzo et Marie) et les 180-200 (pour Léo et Mathilde). Entre ce groupe et le précédent, l'on trouve Lucas, Valentin, Simon, Laure 2, pour qui l'on comptabilise entre 55 et 80 prises de parole. Dans les extraits précédemment cités, on a vu que ces élèves, s'ils ne sont pas en première ligne quantitativement dans les échanges, peuvent initier de nouveaux questionnements, interroger de façon singulière, apporter une interprétation « imaginante » différente. Ils ne sont pas du tout en seconde position dans les échanges, ce qui rappelle que le nombre de prises de parole est un indice significatif, mais à croiser avec d'autres aspects de l'interaction discursive.

Concernant les premiers élèves, ils ne prennent pas (ou prennent très peu) part verbalement à l'activité de négociation de la signification et de la valeur du stéréotype. Ils ne manifestent pas verbalement leur possible activité de relativisation des indices stéréotypés et d'ouverture à la variété du genre poétique par les différentes opérations épinglées. Bien que les interactions verbales entre les élèves et l'enseignant constituent un espace dialogique et dialogal[735] privilégié de circulation et de construction du sens et des significations (Boiron, 2004), et plus globalement des discours, la faible inscription verbale dans ces interactions ne signifie pas pour autant que ces élèves ne sont pas en train

[732] Nous prenons appui uniquement sur les discours identifiés comme appartenant à tel ou tel élève dans les échanges, ce qui crée une légère marge d'imprécision.

[733] Ces élèves n'affichent pas pour autant tous un rapport négatif à la poésie et à l'écriture. Mélanie aime « plutôt bien » la poésie et « énormément l'écriture » ; Justine « pas trop » et « un peu » ; Laure 1 « un peu » la poésie et «énormément l'écriture ; Marie 2 aime « énormément » la poésie et l'écriture ; Caroline « plutôt bien » la poésie et « énormément » l'écriture…

[734] L'usage de la caméra permet notamment de repérer les élèves qui lèvent le doigt, sollicitent la parole et ne sont pas interrogés par l'enseignant. On remarque ainsi que Thibault ou Mélanie gardent parfois la main levée pendant un long moment sans recevoir la parole de l'enseignant. En visionnant les enregistrements, nous nous sommes demandée si la présence d'un chercheur dans la classe ne poussait pas l'enseignant à davantage interroger ou laisser faire les élèves les plus moteurs dans les échanges en littérature.

[735] C'est-à-dire un espace de dialogue communicationnel.

d'intérioriser ces discours, ces dialogues, générateurs de mouvements cognitifs et discursifs. Autrement dit, nous n'en déduisons pas que ces élèves ne participent pas ou ne sont pas actifs ; le fait qu'ils alimentent peu le débat ou le dialogue collectif ne signifie pas qu'ils ne débattent pas intérieurement.

Comme notre observation du travail de mise en mouvement des stéréotypes repose majoritairement sur les échanges verbaux, nous pourrons difficilement mettre en avant des déplacements, des zones de résistance, des hésitations ou tout autre mouvement discursif, pour les élèves qui prennent très peu la parole. Nous devrons nous contenter d'une comparaison entre les productions écrites initiales et finales.

1.1.4. Profils singuliers d'élèves

Pour mieux comprendre ce groupe classe, son fonctionnement, nous éprouvons le besoin de clarifier deux profils plus singuliers, deux sujets qui, de façon différente, dessinent les frontières de ce groupe. Valentin d'abord, par son côté peu scolaire ou réfractaire (et dont le corollaire très scolaire pourrait être, d'après l'enseignant, Justine ou Caroline), puis Thibault pour ses difficultés d'apprentissage de l'écriture (dont Marie 1 pourrait être le corollaire opposé).

Valentin

Cet élève a intégré la classe le jour où a commencé l'expérimentation et après un tour du monde à la voile de six mois. Ce détail n'est pas anecdotique en termes d'enseignement-apprentissage, car, du coup, cet élève n'a pas intériorisé les fonctionnements de la classe, les manières de procéder de l'enseignant et n'a pas la même approche du métier d'élève et de l'apprentissage. Il affiche d'ailleurs un rapport au savoir, à l'école et à l'autorité différent des autres élèves. Là où d'autres élèves, tel Simon, interrogent, dans l'interaction de la classe, les limites de la poésie de manière transgressive (SIM : mais euh / mais / on peut / par exemple écrire zouzou blabla tralala / (riant) c'est un poème !)[736], Valentin, juste après, s'en prend directement à l'enseignant qui lui semble vouloir imposer ses choix :

> VAL : mais tu (l'enseignant) dis que / ce sont tous des poèmes / mais ça dépend qui ↑/ parce que c'est / c'est la vie / c'est euh: / tu vas pas nous dire / tu vas pas nous ordonner de penser que: c'est un poème ↑c'est comme si euh# (annexes, 210)

> VAL : §oui mais§§ tu peux pas nous ordonner de dire que c'est PAS un poète / mais TOI tu peux te dire §que c'est pas un poète§§ (annexes, 211)

[736] Annexes, 207.

De même, en fin de séquence, c'est lui qui réécrit les *Sanglots longs* de Verlaine en truffant le texte d'erreurs orthographiques (avant d'écrire à la demande de l'enseignant un autre poème), affichant ainsi qu'il se permet de ne pas respecter la tâche et par là les règles du métier d'élève, ce que les autres élèves ne se permettent pas de faire. Dans l'interview finale, il dit que le travail sur la poésie n'a servi à rien, et dans le questionnaire final, qu'il conserve « l'idée de la rime ». Au vu de ces éléments, il n'est pas du tout sûr qu'il maintienne son attachement à la rime, aux indices de versification classique uniquement pour une raison de persistance du stéréotype. Et sa prise de position n'exclut pas non plus qu'il ait fort bien perçu la diversité poétique et le fonctionnement du stéréotype. Il définit d'ailleurs le poème en fin de séquence comme « un texte poétique avec des rimes (mais pas forcément de sens) » et déclare avoir changé de perception par rapport au sens. Vont en outre dans ce sens la définition qu'il donne du stéréotype (« une opinion souvent partagée par tout le monde ») et le fait qu'il note avoir pris en compte les stéréotypes pour écrire son poème (« parce que le texte à l'origine a des stéréotypes » et « parce que je l'ai recopié avec des fautes »). Il est dès lors difficile de démêler, chez lui, la part de résistance au système scolaire, aux choix pédagogiques de l'enseignant, au savoir sur la poésie elle-même, ainsi que la part d'influence de ses gouts esthétiques, de son rapport déclaré négatif à l'écriture et à la poésie. En effet, il écrit dans le questionnaire initial ne « pas du tout » apprécier la poésie (sans justifier sa réponse) ni l'écriture (« parce que j'écris mal »).

Thibault

Un autre élève de la classe de JF, Thibault, présente un profil quelque peu différent. Bien qu'il ne soit pas en grande difficulté scolaire, il éprouve des difficultés importantes à l'écrit (lecture et écriture[737]). Pour lui, écrire et surtout écrire correctement reste difficile, et son rapport à l'écriture, surtout à l'écriture créative, est mitigé. À la question *Est-ce que tu aimes écrire en classe ?,* il note ainsi d'une part « pas trop », « j'aime pas me corriger », et d'autre part « plutôt bien » « en sciences et en technologie car je [suis] scientifique ». Son choix d'écriture finale d'un poème à partir de la reprise du texte de Pennac *Les droits imprescriptibles du lecteur* qui l'avait touché prend ainsi une valeur particulière et semble bien prolonger une émotion de sujet lecteur.

1.2 Profil de la classe de TL

1.2.1 Diversité et difficulté d'apprentissage

La première caractéristique de cette classe, composée de 23 élèves, est la diversité existante au sein du groupe des élèves. Cette hétérogénéité se constate sur différents plans, en partie interreliés. D'abord, en comparaison avec la classe de JF, on note plus de fluctuations au sein du groupe : Flora est arrivée

[737] Ses écrits repris en annexes attestent en effet des difficultés syntaxique, graphique et orthographique.

de Bretagne en janvier, Sophia, originaire du Maroc, a rejoint la classe fin octobre, un élève, issu du milieu du voyage, était présent lors de notre prise de contact avec la classe et à la troisième séance, puis a quitté l'établissement. D'autres élèves, par contre, sont dans cette école depuis le début de leur scolarité ou en tout cas depuis plusieurs années. Aussi, sous cet angle, la classe présente-t-elle un noyau stable d'élèves qui ont une histoire scolaire commune et une part plus mouvante.

Ensuite, sur le plan des apprentissages et du développement[738], nous avons constaté de nets écarts entre les élèves. Il semble que plusieurs élèves (dont Ayoub, Antoine, Laurent, Laris, Jasmine, Maëlys, Christopher)[739] éprouvent parfois des difficultés, confirmées par l'enseignant, à développer des connaissances plus détachées de l'action, à entrer dans l'abstraction, dans l'apprentissage réflexif ou dans certaines formes de complexité des apprentissages, alors que d'autres semblent très à l'aise dans l'acquisition de savoirs nouveaux, plus abstraits ou détachés de l'action et dans leur mise en relation avec l'existant, avec leurs pratiques scripturales notamment. Dans les échanges de classe, ces décalages ressortent à différents endroits, entre autres quand il s'agit de justifier en quoi le texte lu est ou non un poème. Dans l'extrait ci-dessous, Jasmine ne convoque qu'un indice, « ça fait plaisir à lire », certes essentiel en réception esthétique et dans la construction de son identité de lectrice, mais non suffisant pour caractériser un poème[740]. Ayoub, pour sa part, limite son analyse à un indice sans tenir compte de son caractère non obligatoire, lequel avait pourtant été mentionné dans les échanges et noté sur l'affiche fixée au tableau.

> MAIT : tant mieux jusque là ça va / Jasmine / oui ou non c'est un poème?
> JAS : oui
> MAIT : alors oui pourquoi ?
> **JAS : ça fait plaisir à lire**
> **MAIT : alors ça fait plaisir à lire // ensuite**
> **JAS : c'est une personne du Sri Lanka**
> MAIT : personne du Sri Lanka qui est-ce qui avait écrit ?
> E+ : Marie
> MAIT : Marie ? ah beh alors on saura pas parce que Marie est malade alors / Ayoub / poème ou pas poème ?

[738] Comme déjà signalé, notre analyse ne porte pas sur le développement au cours de la séquence, bien que notre travail cherche à favoriser le développement du sujet scripteur. Autrement dit, il s'agit ici d'un constat de développement déjà existant et en cours mais que nous ne lions pas directement à l'effet de l'action de classe observée.

[739] Cette liste n'est pas à prendre comme un étiquetage ou une catégorisation rigide, car l'hétérogénéité entre les sujets est complexe. Comme on le verra plus loin pour Antoine par exemple, de faibles productions écrites, liées en partie au moins à un rapport négatif à l'écrit, n'empêchent pas visiblement une activité de construction des savoirs et une participation aux échanges à l'oral. Et une difficulté face aux apprentissages scolaires abstraits n'empêche heureusement pas Laris d' « adorer » écrire.

[740] L'extrait montre aussi que l'enseignant ne l'amène pas à rechercher d'autres indices. Par sa reprise « personne du Sri Lanka », il valide le discours et le réoriente en demandant « qui est-ce qui avait écrit ? ». Cette interaction avec le maitre (soucieux de faire passer tous les élèves et d'alors parfois accélérer le rythme) ne place pas cette élève en situation d'apprentissage de l'intérêt, voire de la nécessité qu'il y a à recourir à différents indices.

AYOU : c'est pas un poème ↑
MAIT : ce n'est pas un poème / pourquoi ?
AYOU : 'y a pas de / de jeu de mots ↑
E+ : c'est pas obligé
MAIT : j'crois qu'on en avait déjà parlé de ça (annexes, 252)

Cette tendance à la réduction du savoir[741] et à la simplification de son usage, le rendant par là-même non efficace, contraste avec l'aisance de certains élèves à se remémorer les savoirs, à les nommer de façon précise, comme on le voit dans l'extrait ci-après. On constate d'ailleurs que l'enseignant sollicite ses élèves, ci-dessous Zoé, lorsqu'il s'agit de faire émerger un nouvel élément ou un savoir important peu stabilisé. On perçoit aussi que Maria puis Cendrine embrayent directement en amenant de nouveaux éléments[742], que Léa puis Thibault et Antoine co-construisent également le savoir en exemplifiant les propos de l'enseignant ou répondant à sa question, montrant par là leur inscription dans le contenu des échanges :

MAIT : […] mais on a dit qu'y avait certaines euh: certaines choses dans ces textes qui parlaient de banalités au départ / qui faisaient qu'au bout d'un moment ça devenait intéressant ça devenait poétique / est-ce que vous vous souvenez ce qu'on avait dit ? entre euh mardi après-midi et puis hier matin / **Zoé ? tu as gardé certaines choses en mémoire ?**
ZOE : 'y avait des jeux de mots (inaudible)
MAIT : voilà / alors ça s'appelait pas des jeux de mots on avait dit c'étaient euh des formes #
ZOE : des images
MAIT : des images
MARIA : des comparaisons
MAIT : des comparaisons / des comparaisons qui pouvaient être poétiques / sur la pluie on nous parlait pas de pluie mais euh: de gouttelettes de perle / de:
LEA : des cheveux d'or du soleil
MAIT : les cheveux d'or du soleil qui essuient les pieds de la pluie / c'est autre chose que le soleil chasse les nuages quoi / bon
MARIA **: (inaudible) les feuilles des arbres qui tombent et les arbres qui pleurent**
MAIT : voilà
CEND : et pour lire il fallait aller assez vite quand on lisait
MAIT : alors après / dans la lecture du texte quand on jouait sur le rythme et qu'on se rendait compte que ça changeait des choses / avec les fourmis minuscules
THIB : mini minuscules

[741] En voici encore un autre exemple, déjà cité concernant la non-mise en relation de l'image et de la description par les élèves :

LAU : parce que on voit bien l'image du tsunami / du Sri Lanka
MAIT : alors / on voit l'image / et puis ?
LAU : on voit bien c'qui s'était passé / et c'est #
MAIT : mais est-ce que ça suffit pour faire un poème ? parce que dans un article de presse on voit aussi très bien si c'est bien écrit on voit aussi très bien c'qui se passe / donc qu'est-ce qui fait que c'est un poème ?
LAU : (pas de réponse)
MAIT : tu peux rien dire de plus ?
LAU : non (annexes, 253)

[742] L'extrait a déjà été cité. Nous nous permettons néanmoins de le réintroduire car il illustre bien le rôle de moteur que jouent certains élèves dans le groupe classe.

> MAIT : mini minuscules et cætera
> **CEND : il fallait aller vite pour lire les fourmis mini minuscules**
> MAIT : voilà / et du coup sur ces fourmis fourmis mini mini minuscules / **qu'est-ce qu'on avait aussi ? on avait des jeux sur ?**
> E : sur le rythme
> **ANT : sur les [i] et les [y]**
> MAIT : voilà sur les sonorités on entendait des [i] des [y] […] (annexes, 273)

Dans les questionnaires[743], les écarts se manifestent aussi, notamment dans un énoncé de Laris où cette élève n'introduit pas de distinction entre l'activité et la situation d'écriture poétique et le stéréotype alors présenté en tant que poème : « Un stéréotype pour moi, c'est un poème qui n'est pas différent des autres poèmes » (annexes, 294). On constate également, chez certains élèves, des difficultés de verbalisation de leur point de vue, des difficultés d'analyse et d'explicitation de leur écrit, de leur activité d'écriture et de la stratégie adoptée pour écrire. Si on parcourt les réponses fournies par Antoine dans le tableau (annexes, 295), on est frappé par la pauvreté de l'analyse verbalisée. Il recopie, pour le stéréotype (question 5), la définition du dictionnaire ; à la question 8 « Finalement, comment as-tu fait pour écrire ton poème ? », il note « normalement » ; pour décrire la poésie (question 2), il parle de « texte romantique », sans référence aucune aux critères mentionnés en classe. L'aspect lacunaire de ses réponses témoigne d'un rapport à l'écriture de l'ordre de « je n'aime pas du tout écrire », alors qu'il s'investit davantage dans les échanges oraux de la classe comme l'illustre l'extrait précédent. Christopher, pour sa part, nous rend sa feuille en nous disant qu'il n'arrive pas à répondre à la question 8 concernant la manière dont il s'y est pris pour écrire un poème, ni à celle sur le lien entre le stéréotype et l'écriture (question 6). Il ne semble pas conscient de la procédure employée pour écrire, alors que, parallèlement, plusieurs élèves montrent, dans leur réponse à la question 8, qu'ils ont bien perçu et se sont approprié le processus ou la démarche scripturale convoquée par l'enseignant pour les amener à écrire un poème. Anne-Sophie note ainsi : « j'ai pensé à quelque chose et j'ai écrit tout ce que je pense en faisant des rimes et des jeux de mots » De même, Florian écrit : « j'ai pris des idées et j'ai essayé de faire des images ». On peut dès lors penser que ces élèves sont des apprenants scripteurs qui peu à peu développent une conscience de leurs outils et des stratégies d'écriture, alors que d'autres, également sujets scripteurs, ont plus de mal à développer des savoirs relatifs aux pratiques d'écriture.

Outre les apprenants cités, globalement, sur l'ensemble de la classe, les élèves de TL ont plus de difficulté que ceux de JF à comprendre les questions et à y répondre. Si dans la classe de JF, seules les deux questions concernant le lien entre l'écriture et le stéréotype ont semblé difficiles à certains

[743] Par commodité, ici et plus loin, nous renvoyons principalement aux tableaux de synthèse des réponses. Dans ces tableaux, comme quand nous insérons des extraits d'élèves, nous avons fait le choix de rétablir une orthographe conventionnelle pour plus de lisibilité.

élèves, la difficulté est plus généralisée dans la classe de TL. Dans l'extrait suivant, on constate qu'Anne-Sophie ne comprend pas le sens de *à présent* dans la question 2, et un autre élève le sens de *plus ou moins* [744], puis que Jasmine et Cendrine demandent un éclaircissement au sujet de la question 3.

> **ANSO : à présent qu'est-ce que ça veut dire ?**
> **MAIT : à présent c'est maintenant / maintenant qu'on a fait tout ce travail pour toi qu'est-c e que c'est un poème ? si tu devais définir un poème qu'est-ce que tu dirais ?**
> […]
> MAIT : quelle question ?
> **JAS : la 3**
> **MAIT : par rapport à la première idée que tu avais en tête / c'est-à-dire avant qu'on commence le travail / tu avais une idée d'un poème / peut-être pas avec la mer mais: / tu avais une idée d'un poème / c'que c'était un poème / maintenant / dans cette classe aujourd'hui / est-ce qu'il y a quelque chose dans cette idée qui a changé ? est-ce que tu vois le poème différemment ? est-ce que tu as une autre idée de ce que c'est (inaudible) / ce qui est partagé par rapport à avant / et puis / si quelque chose a changé**
> CHER : si rien n'a changé tu mets rien
> MAIT : et voilà / si rien n'a changé tu ne mets rien // **(s'adressant à un autre élève) plus ou moins ça veut dire c'est pas franchement oui c'est pas franchement non / oui ça parait bien mais / pas complètement**
> ALIX : moi j'y arrive pas
> MAIT : non c'est pas possible / Alix / te connaissant / ce n'est pas possible / si Alix me dit / je n'y arrive pas / alors là / je serai / là vraiment / depuis le début de l'année ce n'est pas arrivé une seule fois que tu me dises je n'y arrive pas / ça va pas commencer aujourd'hui
> (Antoine demande s'il peut utiliser le dictionnaire pour la question 5. L'enseignant le lui autorise)
> (discussion inaudible avec Alix)
> MAIT : Christopher j'aimerais bien que tu cesses de t'agiter et de faire du bruit / parce que / toi tu es sur ton dictionnaire mais 'y a des camarades qui n'ont pas terminé leur poésie et qui ont besoin de se concentrer / donc vous cessez de vous agiter / oui ?
> **CEND : j'comprends pas la question ↑**
> **MAIT : avant qu'on fasse le travail / t'avais déjà vu / t'avais déjà lu des poèmes / donc tu en avais une idée / t'avais une représentation de ce que c'était un poème / tu imaginais les choses par rapport à un poème / maintenant qu'on a terminé ce travail / est-ce que par rapport à ce que tu pensais avant / est-ce qu'il y a des choses / sur le poème qui ont changé (inaudible) / et par contre est-ce qu'il y a des choses qui restent pareilles ?**
> **CEND : oui** (annexes, 275-276)

Thibault, en outre, nous dit oralement qu'il trouve les questions bizarres, qu'il n'a pas l'habitude d'avoir des questions comme celles-là. Si l'on additionne la séquence décrite, les difficultés face aux

[744] Ailleurs, dans le corpus, on relève par exemple que le mot *pénombre* est connu de certains élèves qui l'ont utilisé dans leur poème mais inconnu pour d'autres :

JAS : c'est quoi la pénombre ?
MAIT : c'est quoi ?
JAS : la pénombre
MAIT : la pénombre / c'est quand il fait sombre / dans la pénombre c'est quand on manque de lumière (annexes, 248).

questionnaires et cette remarque, on peut penser que la pratique réflexive est moins poussée dans cette classe[745]. Et vu les questions d'éclaircissement lexical et de compréhension, de l'usage parfois restreint de l'écriture[746] pour parler de l'écrit et de soi écrivant, on peut également penser que le bagage langagier est moins élevé que dans la classe de JF. Or l'on sait combien ces deux dimensions, la conscience et le langage socialement déclinés sous des formes et des pratiques diverses sont des outils potentiels très puissants qui se renforcent mutuellement.

1.2.2 Hétérogénéité linguistique

Si l'on poursuit sur le volet linguistique, une élève, Sofia, est « nouvellement arrivée en France »[747]. Auparavant scolarisée régulièrement au Maroc, son niveau de français, au moment de l'expérimentation, lui permet de mener les mêmes activités que les autres élèves, avec à chaque fois un étayage spécifique de la part de TL[748]. Ainsi, dans le cadre de la séquence, elle produit de petits textes poétiques et elle remplit elle-même les questionnaires, avec des réponses brèves souvent, en sollicitant parfois une aide de TL pour la compréhension des questions ou pour la formulation de ses idées. Outre Sophia, deux autres élèves, Laris et Ayoub, sont en situation de plurilinguisme, le français étant pour eux la langue de scolarisation. Toutefois, leur niveau linguistique ne dénote pas particulièrement dans la classe : Laris, tout comme Sophia d'ailleurs, déclare aimer « énormément » écrire, et Ayoub « pas du tout », mais pour une raison non linguistique sur laquelle nous reviendrons plus loin : « à force on a mal au poignet, taper à l'ordinateur, c'est plus facile ».

1.2.3 Rapport à la poésie et à l'écriture

Enfin, élargissons le volet linguistique en observant le rapport de ces élèves, sujets scripteurs, à la poésie, d'abord, et à l'écriture, ensuite. Qu'en ressort-il en ce qui concerne le profil de la classe ? Concernant la poésie, un peu plus des deux tiers[749] des élèves déclarent l'apprécier « plutôt bien »,

---

745 TL en est conscient et il estime qu'une séquence comme celle de JF ne pourrait pas fonctionner dans sa classe parce que pas mal d'élèves n'ont pas le même niveau de réflexion.

746 Pour ce qui est de l'écriture, nous l'analyserons principalement dans le point 2 de ce chapitre

747 Cette appellation est abrégée sous le sigle d'ENAF. Par ENAF, le Ministère désigne « […] tout élève, entré sur le territoire français depuis moins de 12 moins, non francophone ou n'ayant pas une maitrise suffisante des apprentissages scolaires qui leur permettraient d'intégrer une classe du cursus ordinaire » (Bulletin Officiel, circulaire n°063, 20 mars 2002).

748 Durant notre présence en classe, TL lui réexpliquait systématiquement les consignes, une fois les autres élèves au travail. Il relisait avec elle une partie des documents en prenant le temps de lui expliquer certains termes, des expressions, les idées importantes du texte. En écriture, il fonctionnait parfois en dictée à l'adulte ou demandait à certains élèves de l'aider.

749 16 élèves sur 22, Keyne étant absent lors de la première séance.

Anne-Sophie même « énormément », pour des raisons plutôt récurrentes. « Je trouve ça joli » ou « c'est beau », « ça fait plaisir », « c'est agréable à lire », reviennent en effet à plusieurs reprises, sous cette forme précise ou dans une version proche comme « ce n'est pas agressif », « c'est amusant ». Le motif qui domine largement est ainsi lié à la réception esthétique du côté du plaisir et du beau. Dans une perspective où l'école doit permettre aux élèves de devenir des sujets lecteurs qui intériorisent et pérennisent le gout de lire, ces propos d'élèves ne sont pas à sous-estimer : ils montrent qu'ils se construisent comme sujets aimant lire de la poésie.

Outre cette réponse, peu d'élèves mentionnent d'autres critères[750]. Laurent dit aimer « apprendre des poésies ». Seul Thibault, Zoé et Marie évoquent des critères davantage ou également formels : « il y a des rimes » (Thibault), « quand c'est un calligramme, c'est joli » (Zoé), « c'est amusant de jouer avec les mots et les textes » (Marie). Quelques élèves situent cette émotion esthétique du côté de l'écriture dans cette question (Marie, Laris et Léa, qui écrit : « j'aime bien écrire, même si je fais beaucoup de fautes »), mais parfois de façon négative ou mitigée, comme Flora, qui exprime qu'elle n'aime pas la création poétique (et déclare ne « pas trop » apprécier la poésie »), ou Ayoub (qui l'aime « un peu »), qui répond : « je n'aime pas écrire mais j'aime imaginer ». Quant aux trois derniers élèves (Gillian, Julien et Sophia), ils n'aiment « pas trop » (Gillian) ou « pas du tout » (Julien et Sophia) la poésie, sans en expliquer le motif. Seul Gillian signale : « à force, ça devient rasoir ». Ce dernier point de vue ne va évidemment pas dans le sens d'une intériorisation qui pousse à prolonger l'expérience du littéraire.

Quant au rapport déclaré à l'écriture, dans le questionnaire, 7 élèves indiquent aimer « énormément » l'écriture, 8 élèves « plutôt bien », 3 « un peu », 1 « pas trop » et 3 « pas du tout ». Il s'agit ainsi d'une classe où dans l'ensemble les élèves apprécient l'écriture. Parmi les quatre élèves qui affichent le plus de réticence (Gillian, Julien, Antoine, Ayoub), Antoine ne justifie sa réponse que par « je n'aime pas écrire », les trois autres déclarent que « l'écriture fait mal aux mains », que « l'ordinateur est plus facile ». Vu la grande ressemblance de leur réponse et sa reprise également par Christopher, on peut penser qu'il y a eu oralisation et « contamination »[751]. Pour les autres, les motifs évoqués sont assez variés : « j'aime parce qu'on apprend plein de choses » (Cendrine), « on apprend plein de mots » (Camille), « j'aime bien faire de belles lettres et ça m'aide à mieux écrire » (Laurent)[752]. Plusieurs

[750] Antoine fournit une explication qui nous laisse perplexe et qu'il n'a pas pu nous expliquer oralement (il ne savait plus pourquoi il avait noté cette idée) : « j'aime bien chanter ». Ses autres réponses, très brèves (par exemple à la question qu'est-ce qu'un poème , il répond « un texte »), ne nous permettent pas d'éclairer davantage cette réponse.

[751] N'étant pas dans la classe au moment où les élèves ont rempli le questionnaire (comme nous l'avons déjà signalé), cette interprétation n'est qu'une hypothèse que nous pourrions aussi formuler pour la question 3 (« Comment as-tu fait ou comment ferais-tu pour inventer un poème ? »). Néanmoins, si l'orientation des réponses est proche pour la question 3, les formulations diffèrent, ce qui n'est pas le cas pour la question 5.

[752] Il a ainsi compris *écrire* dans le sens du geste graphique.

élèves évoquent le plaisir d'écrire et d'inventer : « ça me donne du plaisir » (Maëlys), « j'aime inventer des histoires » (Flora), « on invente et c'est notre imagination et j'adore ça » (Anne-Sophie), « j'aime bien écrire, inventer, produire et ça me fait plaisir ». On note enfin deux auto-évaluations critiques d'élèves (Léa et Florian) qui disent faire beaucoup de fautes ou mal écrire mais tout de même aimer l'écriture, le français. À nouveau, ces diverses réponses montrent qu'au-delà des difficultés possibles, ces apprenants scripteurs ont en grande majorité intériorisé un gout pour l'écriture, une envie d'écrire ou la vision d'une écriture qui permet d'apprendre, d'inventer.

1.2.4 Pour conclure cette section

Au vu de ces premiers éléments, l'opérationnalisation de la notion de *stéréotype* a lieu dans une classe où la plupart des élèves déclarent apprécier la poésie et encore plus l'écriture. Ils trouvent la poésie jolie, ont du plaisir à en lire, pour certains à en écouter ou en écrire. Ils disent aimer inventer et apprendre en écrivant. Seuls 3 ou 4 élèves indiquent être en froid avec l'une ou l'autre, voire avec les deux. Tous notent avoir déjà écrit des poèmes, en avoir « parfois » ou « un peu » inventé. Cette pratique de l'écriture poétique semble avoir lieu principalement dans le cadre scolaire, et pour 4 élèves[753] également à la maison.

Sans encore avoir considéré les textes poétiques ou même les réponses proposées pour exprimer ce qu'est la poésie, au niveau linguistique et cognitif, on observe que la pratique réflexive semble moins poussée et le niveau global moins élevé que dans la classe de JF, car les disparités entre les élèves sont grandes. Ainsi, expliquer en quelques mots pourquoi elle aime la poésie ou l'écriture semble une tâche extrêmement compliquée pour Jasmine, qui note « je n'arrive pas à expliquer ». Manque de mots pour dire et penser ? Faible niveau réflexif pour penser et dire ? Bien que s'interroger sur les facteurs à l'origine de ces disparités soit capital pour permettre à tous les élèves d'apprendre (Bautier), nous n'investiguerons pas ce domaine et nous nous limiterons à l'observation de l'usage du stéréotype par les élèves dans le cadre de la séquence décrite, avec pour finalité notamment d'affiner le(s) traitement(s) du stéréotype qui peut (peuvent) leur être proposé(s). Pour ce faire, nous observerons si le traitement de la notion de *stéréotype* mis en œuvre par l'enseignant outille le groupe classe, c'est-à-dire tous ces apprentis scripteurs, malgré les écarts importants, et de quelle(s) manière(s). Il sera également intéressant d'analyser si l'usage du stéréotype diffère ou non chez ces élèves, et, s'il diffère, en quoi. Autrement dit, la question de l'outillage pour une telle classe est aussi de savoir quelles sont les conditions pour qu'un travail sur le stéréotype favorise l'apprentissage d'une écriture poétique plus imaginative, à la fois et simultanément pour des scripteurs ayant du mal à se détacher de la tâche et pour des scripteurs entrant facilement dans la pensée réflexive.

[753] Il s'agit de Léa, charlotte, Flora, Zoé

1.3 Pour conclure : deux terrains d'opérationnalisation assez différents

Des quelques entrées que nous venons de parcourir, il ressort assez majoritairement que l'opérationnalisation a lieu dans deux contextes classe assez dissemblables. En effet, bien qu'il s'agisse de deux classes de CM2, d'écoles situées au centre d'Agen, les écarts sont significatifs : groupe plutôt stable et homogène linguistiquement et socioculturellement dans la classe de JF, groupe plus hétérogène et avec des arrivées et des départs courants chez TL ; groupe où l'on constate une aisance sur le plan de la verbalisation de son point de vue, de sa démarche, des modes opératoires ainsi qu'une capacité à réfléchir sur ses pratiques et une compréhension aisée des questions, et groupe où, pour un nombre représentatif d'élèves, l'écrire sur l'action, la prise de recul par rapport à la tâche est difficile ; groupe où les interactions verbales sont inégales quantitativement entre les élèves et groupe où la parole est davantage répartie au sein de la classe ; groupe où le bagage poétique semble important et exprimé de façon diverse, et groupe où il est également bien présent mais évoqué avec un nombre restreint de critères très généraux.

Les deux enseignants sont tout à fait conscients de l'hétérogénéité existant entre leurs classes respectives ainsi qu'entre leurs pratiques professionnelles. Il en est question lors de la séance de bilan, où TL rappelle l'hétérogénéité des élèves au sein de sa classe (extrait (1)), puis s'accorde avec le fait que, pour bien des élèves de sa classe, le travail de prise de conscience proposé par JF aurait été (quasi) inaccessible (extrait (2)). D'où sa conclusion sur le fait qu'il ne pourrait réaliser une telle séance dans sa classe (extrait (3)) :

> (1) CHER : […] et sinon j'ai trouvé aussi dans la comparaison des deux classes qui ont des profils quand même assez différents / qu'ils avaient un niveau d'abstraction assez élevé quand même / alors que dans ta classe j'pense à Maëlys à: (inaudible) qui bloquent [...]
> THIE : par rapport à ce que tu disais sur l'abstraction ?
> CHER : beh que ta classe a un autre profil
> THIE : ah bah oui
> CHER : avec des élèves dont le niveau est parfois euh:
> THIE : ah j'ai une classe très hétérogène
> CHER : voilà / plus hétérogène
> THIE : à tout point de vue (annexes, 37)

> (2) CHER : […] euh: / maintenant moi j'ai l'impression que le travail de conscientisation que tu as fait dans ta classe aurait été très difficile pour euh / j'peux pas mesurer mais au moins pour un tiers de tes élèves
> THIE : ah ben oui
> CHER : parce que déjà dans la manière de répondre au questionnaire et de caler sur les questions / j'ai senti un net décalage dans les profils

> (3) j'vous l'ai dit à tous les deux mais est-ce que les séances de l'un et de l'autre on aurait pu les euh
> JERO : les faire dans l'autre sens ↑
> CHER : est-ce que ça aurait fonctionné ↑

THIE : non (annexes, 45)

Malgré ces différences – qui renvoient à l'hétérogénéité des apprenants – que l'on se doit de mettre au jour pour définir le contexte d'opérationnalisation et d'outillage, ces deux classes ont toutefois au moins deux points communs importants. Comme nous l'avons dit, dans les deux classes, la majorité des élèves apprécient la poésie et surtout l'écriture, et un tiers, voire un quart, des élèves environ mettent en avant des réticences. Leurs propos nous rappellent, si besoin en est, que déjà en CM 2, les élèves ne sont plus de purs novices en matière d'écriture et de littérature. Ils ont déjà accompli un trajet d'apprentissage, ils ont déjà construit des rapports aux langages et aux œuvres qui, dans le domaine de la poésie, relèvent avant tout d'un apport ou d'une construction scolaire, ce qui n'empêche pas, nous l'avons vu au travers des premières réponses analysées, qu'il puisse s'agir d'une expérience individuelle et sociale tout à la fois.

Considérer ce parcours déjà réalisé, comme l'ont fait les enseignants, par la mise en œuvre de leur premier objectif (O1), reviendra dans ce qui suit à observer où ces élèves en sont dans leur pratique d'écriture poétique et dans leur propos ou leur savoir sur ce genre littéraire et sur l'écriture de ce genre. Cette prise en compte, au niveau du groupe classe, de la construction des sujets écrivants est nécessaire pour faire de l'opérationnalisation et du processus même d'outillage un accompagnement dans l'apprentissage de l'écriture et non un « kit » d'enseignement de l'écriture. En d'autres mots, l'analyse qui va suivre ne doit pas être entendue comme une mise en évidence de manques ou d'écarts par rapport à de la norme poétique scolaire ou de la norme scripturale. Il s'agit de se demander, comme dans le chapitre consacré aux enseignants, comment accompagner ces classes de sujets ou d'acteurs pour leur permettre de s'approprier les usages de l'écriture, ici poétique.

2. Analyse des données recueillies dans la classe de JF

La question à laquelle nous allons nous attacher dans cette rubrique est la suivante : dans chacune des deux classes, dont nous venons d'établir le profil, quels usages du stéréotype peut-on déceler en tout début de séquence, en situation d'écriture poétique, en situation de discours sur la poésie et son écriture, et en situation de lecture (dans la classe de JF) ? Y répondre revient à nous servir de la notion de *stéréotype* comme d'un outil de description pour, comme l'ont fait les enseignants, analyser les données initiales concernant l'écriture poétique et la poésie. Il s'agit dès lors de reparcourir ces données, dans la posture du chercheur en didactique fortement outillé en termes de savoirs sur les phénomènes de stéréotypie et qui n'est pas contraint par le rythme et par la gestion de la classe mais

par la qualité scientifique. Dans cette optique et dans notre volonté de comprendre les pratiques pour les transformer, nous privilégierons les entrées retenues par les enseignants (stéréotypisation de la forme poétique chez JF et stéréotypisation du thème plus que de la forme chez TL), sans toutefois nous y limiter.

2.1 Usages initiaux du stéréotype chez les élèves de JF

Dans cette classe, les données initiales sont assez nombreuses puisque, en plus de notre questionnaire, l'enseignant a consacré plusieurs activités au recueil des données et au relevé des représentations de ses élèves. Pour chaque élève, nous disposons ainsi des réponses aux questionnaires, de la production d'un texte poétique suivi des réponses à deux questions : « J'explique pourquoi mon texte est un poème ? » et « Qu'est-ce qu'un poème ? », du copiage après lecture d'un texte du corpus, considéré comme un poème puis d'un autre ne l'étant pas pour l'élève, copiage accompagné des réponses aux intitulés suivants : « J'explique pourquoi ce texte est un poème », « J'explique pourquoi ce texte pour moi n'est pas un poème ». Toutes ces données correspondent ainsi aux activités A1, A2, A3, A6, A7.

L'on pourrait étendre la phase initiale en considérant qu'à l'oral encore, il s'est agi de recueillir des données (par l'activité A8 par exemple). Néanmoins, puisqu'il ne s'agit plus vraiment de données individuelles mais d'un premier travail d'échanges en groupe classe, nous nous limiterons ici aux données déjà citées en y ajoutant juste quelques informations prélevées dans l'activité orale A5 située entre la lecture du corpus et le copiage individuel de poèmes.

Comme précédemment, côté enseignant, choisir un découpage d'analyse de ces données relève déjà de l'interprétation. Notre objectif étant d'enrichir ou de nuancer la lecture faite par les enseignants déjà présentée pour enrichir l, nous n'avons pas opté pour une présentation systématique, activité par activité, ou même par type d'activité (activité de production écrite, activité de lecture et de copiage, réponse à des questions) car pour cette dernière, les questions posées renvoyaient elles-mêmes à des contextes et à des activités différentes et risquaient alors de ne pas avoir la même valeur. En effet, des questions consistant à demander à un élève ce qu'est pour lui un poème dans un questionnaire, ou juste après une activité d'écriture poétique, puis encore après une activité de réception de textes poétiques, ne peuvent être considérées d'après nous comme équivalentes : elles ont un ordre et un contexte d'apparition que nous ne pouvons ignorer. Bref, après de nombreuses hésitations, nous avons opté pour une présentation parcourant les données en fonction des résultats qui émergeaient et en fonction de l'analyse déjà effectuée dans le premier chapitre. Dans ce croisement des données, nous accorderons un peu plus d'importance aux textes poétiques produits individuellement par les élèves. Ainsi, nous confirmerons d'abord la présence de stéréotypes, ensuite nous déclinerons divers constats

qui nécessitent de ne pas s'en tenir au seul constat de présence des stéréotypes. Enfin, pour conclure, nous en envisagerons les retombées en termes d'outillage.

2.1.1 Confirmation de la présence de stéréotype à propos de la poésie

Sans vraiment de surprise, au vu des données déjà convoquées dans notre analyse, il ressort du croisement de tout ce matériau tout d'abord un appui récurrent sur certains indices de poéticité. Ces indices servent tant à définir un poème qu'à en écrire ou à poser une évaluation concernant l'appartenance au genre poétique en lecture.

Dans les réponses aux questions

D'abord, si l'on prend en compte l'ensemble des tableaux synthétisant les réponses de tous les élèves, lors des activités A1, A3, A6 et A7, on comptabilise 51 occurrences pour le critère de la rime, 32 pour le vers (que les élèves nomment aussi *ligne*[754]), 23 pour les strophes (aussi nommés *paragraphes*[755]). La présence de majuscules est citée 11 fois, le titre 10 fois, le sens est évoqué 6 fois dans des formulations telle que « mon texte est un poème car il a des strophes, des rimes et qu'il raconte quelque chose » (Mathilde) ou « un poème c'est un texte avec des rimes qui parle de quelque chose et qui a un sens » (Marie 2). Ce premier relevé global fait déjà ressortir qu'en termes quantitatifs, la rime, le vers et les strophes semblent en effet être des stéréotypes très prégnants et partagés au sein du groupe classe. Par contre, les indices du sens, de la majuscule et du titre, à certains moments cités comme des stéréotypes de la classe par l'enseignant, n'en sont pas forcément au départ pour tous les élèves, dans les réponses aux diverses questions en tout cas. En effet, bien qu'il s'agisse d'indices fréquents dans les poèmes, et qu'ils soient peut-être stéréotypisés dans certaines sphères sociales ou dans d'autres tâches scolaires, ils ne nous semblent pas suffisamment récurrents et partagés pour être ainsi considérés dans la classe, en début de séquence, en tout cas[756]. Par contre, dans la logique de multiplication des critères, ils peuvent être facilement convoqués vu qu'ils sont déjà en circulation dans la classe.

Dans les productions de poème

[754] Thibault par exemple note : « une ligne qui se termine par le même son qu'une autre ligne », Simon évoque « plusieurs strophes où il y a le même nombre de lignes ».

[755] Marie 2, notamment, écrit : « c'est un poème parce qu'il y a des rimes et il y a des paragraphes ».

[756] Cela n'empêche pas qu'ils le soient peut-être pour certains élèves, nous y reviendrons.

Ensuite, lorsque l'on étudie les textes poétiques écrits par les élèves[757] ou recopiés[758], on constate que tous les élèves ont recours à plusieurs de ces traits pour écrire leur poème : le plus souvent 4 voire 5 indices et au minimum 2 (dans le cas de Laure 2 et de Léo). En ce qui concerne la nature des indices présents, tous utilisent les vers, 11 la rime (soit tous sauf, Laure 1, Laure 2, Marie 1 et Léo), 13[759] les majuscules en début de vers, 9 élèves[760] découpent en strophes, 11 élèves donnent un titre à leur poème. Quant au critère de sens, encore faut-il savoir ce que ces élèves entendent par là. S'agit-il d'idées compréhensibles, d'une unité thématique visible ou d'un thème traité de façon constante, par des idées qui se succèdent sans être trop décousues, sans se présenter au lecteur comme un ensemble d'associations incongrues ? Dans les échanges de classe, on voit à ce propos que Lucas estime avoir produit un poème (un acrostiche) qui n'a pas de sens, ce qui lui pose problème. Son poème en effet, par rapport à la plupart des poèmes de la classe, ne présente pas d'unité thématique aussi évidente, mais une unité de construction à partir de la règle de l'acrostiche.

> MAIT : d'accord // très bien / quelqu'un d'autre ? ne soyez pas timides / c'est quoi / euh / Lucas ?
> LUC : euh non / parce qu'en fait j'l'ai pas fini et en plus j'voulais le changer
> MAIT : lis-le quand même
> LUC : oh non / j'ai pas envie
> MAIT : après tu peux dire aussi pourquoi tu es pas content / mais / montre nous c'que tu as fait / juste
> LUC : euh (lisant sa feuille et riant) / la pleine lune commence à s'épaissir / (inaudible) dans le ciel / euh: c'est (inaudible)
> MAIT : j'comprends pas / 'fin on comprend pas // (se dirigeant vers Lucas) tu veux que je le lise ? (prenant la feuille de Lucas) alors **la pleine lune commence à s'épaissir / un visage clair dans le ciel / cela prédit un orage beau comme la crête d'un cobra / à demi liquide la roche commence à fondre / surpris par cela le visage s'en alla** //(désigne Marie 1 du doigt)
> […]
> **MAIT : pourquoi tu n'en es pas content ?**
> **LUC : euh / parce que ça veut rien dire en fait**
> **MAIT : ça veut rien dire ?**
> **SIM : ça veut rien dire** mais on a dit que / un poème c'était pas obligé d'avoir du sens dans le recueil / et en plus là il est très joli (annexes, 146)

Qu'en conclure (1)

De ces premières données, nous pouvons déjà déduire des informations globales importantes que nous affinerons par la suite. Tout d'abord, il apparait que, en situation d'écriture poétique et en situation de

[757] 15 au total, Enzo étant absent.

[758] C'est le cas pour Valentin, Thibault, Laure 1 et Justine, ces deux dernières ayant d'abord écrit un poème puis pris la feuille 1 bis (voir les données les concernant dans les annexes (pages 311, 299, 340 et 353).

[759] Valentin ne les met pas quand il transcrit de mémoire le début de *Sanglots longs* de Verlaine, et Mathilde les met en début de phrase syntaxique et non de vers.

[760] Ceux qui ne le font pas ont le plus souvent écrit un texte très bref (par exemple Léo ou Laure 2).

réponse à des questions, les élèves ne recourent pas exactement aux mêmes indices poétiques ou y recourent avec une fréquence ou une intensité différente. Alors que la rime est de loin le critère le plus cité dans les énoncés sur la poésie, cet indice est devancé en écriture par la majuscule et surtout par le vers, qui devient, à l'échelle de cette classe, le premier indice ou ressort formel scriptural. Le titre et les majuscules, peu cités dans les énoncés écrits des élèves sur la poésie, sont nettement plus présents en écriture. Ensuite, on remarque que les indices formels en circulation dans l'écriture sont globalement plus nombreux et partagés que ceux cités dans les réponses aux questions. Il semble ainsi que ces indices soient spontanément convoqués et fortement partagés au moment de l'écriture[761].

J'explique (pourquoi mon texte est un poème, pourquoi ce texte est un poème…)

Les réponses obtenues à la question qui suit directement l'écriture (« J'explique pourquoi mon texte est un poème ») vont dans le sens de ces observations. En effet, à l'exception de Léo et de Laure 1[762], d'une part, les élèves justifient que leur texte ou le texte copié relève de la poésie en prenant appui explicitement sur certains de ces indices. La rime, citée par 10 élèves, s'y retrouve à nouveau en tête, suivie des vers (mentionnés 6 fois), des strophes (4 fois), des majuscules ou du titre (3 utilisations pour chacun de ces deux indices). Globalement, d'autre part, les indices cités sont nettement moins nombreux que ceux présents juste avant en écriture. La plupart des élèves citent deux ou trois critères[763] : « Mon texte est un poème car il y a des rimes et des vers » (Nicolas), « Car il y a des vers, des strophes et un titre » (Marie 1). L'on retrouve, comme évoqué ci-avant, une faible mention des majuscules et du titre pourtant très présents dans les poèmes. On peut ainsi en conclure que la valeur explicative et justificative maximale que ces élèves attribuent aux indices formels précités est attribuée, dans cette situation, aux rimes et aux vers : je peux dire que mon texte est un poème car il a des rimes et/ou des vers.

Ce constat est peu étonnant car, à notre avis, il s'agit là des deux indices les plus prégnants et les plus distinctifs dans les représentations collectives concernant le genre poésie. De plus, la fonction ou valeur du stéréotype est alors celle de l'évidence partagée qui sous-tend des propos situés. Cette valeur, déjà pointée, est évoquée par différents auteurs, dont Amossy : « La stéréotypie entendue au sens large du terme[764] fournit son soubassement au discours argumentatif en le fondant sur une strate

[761] Consciemment ou non, de façon automatisée ou non, nous y reviendrons.

[762] Léo note : « C'est un poème car on ne va pas trouver ce texte dans un roman ou dans un conte » et Laure 1 « parce que je trouve intéressant de faire une poésie avec le corps humain ».

[763] Seul Valentin n'en cite qu'un (« parce qu'il y a des rimes ») et Lucas 4 (« Il y a des vers, des majuscules et quelques rimes »).

[764] *La stéréotypie* au sens large aussi appelé *appareil stéréotypique* désigne pour Amossy (1994) différents modalités du préconstruit : idées reçues, représentations sociales, lieux communs, schèmes collectifs figés. Le *stéréotype* au sens strict est prélevé sur la *doxa* d'une époque. Amossy le définit dans la tradition des sciences

d'images et d'idées familières susceptibles de produire un effet d'évidence » (1994, 47). Quand Justine, par exemple, note : « Je pense que c'est un poème si on met le ton à l'oral. Et puis il y a des rimes », le début et la fin de son énoncé mettent en avant une opinion personnelle dont elle ne semble pas certaine et qu'elle renforce par une opinion courante et admise, à plus forte valeur argumentative.

On retrouve exactement la même valeur argumentative en A7 dans les réponses aux questions[765] qui suivent le recopiage d'un texte poétique et puis d'un texte que les élèves jugent non poétique : « Ce n'est pas un poème car il n'y a ni strophes, ni phrases, ni rimes, ni majuscules : rien ! Ca ne peut donc pas être un poème. » Cette explication, fournie par Simon, montre bien la valeur accordée aux stéréotypes : sans eux il n'y a rien, pour cet élève, qui prouve qu'il s'agit d'un poème, dès lors leur absence l'amène à déduire que ce n'est pas un poème. De même, Baptiste, quand il évoque le premier poème du corpus note : « son seul inconvénient c'est qu'il n'a pas de titre ». L'absence de ce critère, moins couramment associé à la poésie que la rime, fonctionne néanmoins de la même manière dans le discours argumentatif de l'élève, qui le perçoit dès lors comme un inconvénient. Pour répondre à ces deux questions, tous les élèves font ici encore appel à au moins un indice (Enzo) et le plus souvent à deux ou trois, à l'exception ici encore de Léo, qui justifie sa réponse de la façon suivante : « Il a écrit "poésie" donc c'est un poème ». L'indice le plus cité est toujours la rime (12 fois), puis les strophes (11 fois) et les vers (8 fois).

2.1.2 Que conclure de la présence de stéréotypes ?

Tout d'abord, les remarques qui précèdent nous permettent déjà de reformuler et de préciser notre première conclusion : les indices spontanément convoqués en situation initiale diffèrent quelque peu selon la fonction que le sujet élève leur attribue en situation, c'est-à-dire en tant que base pour écrire ou base pour argumenter. Pour argumenter en faveur de leur propre poème, ils ont tendance à faire appel au noyau dur, le plus partagé et courant, qui a valeur universelle ou valeur d'argument d'autorité. Pour écrire leur poème, ils prennent appui sur des indices plus nombreux et partagés, ce qui n'est pas sans conférer une certaine richesse scripturale à leur production.

Ensuite, qu'en est-il de cette observation du point de vue de la notion de *stéréotype* puis de l'apprentissage scriptural ?

---

sociales comme « […] une image préconçue et figée qui détermine nos manières de penser, de sentir et d'agir » (1994, 53).

[765] « J'explique pourquoi ce texte est un poème » et « J'explique pourquoi ce texte pour moi n'est pas un poème »

Du point de vue de la notion de stéréotype

Si l'on tente d'envisager cette analyse sous l'angle de la notion du stéréotype, plusieurs remarques peuvent être formulées. Premièrement, il est à souligner que la valeur argumentative repose davantage sur une représentation mentale collective et partagée, alors que quand on parle d'indices génériques présents dans le discours écrit des élèves, on traite plus du matériau langagier, bien que le premier mentionne des manifestations langagières et le second fasse appel comme tout processus scriptural à une activité cognitive complexe qui intègre l'activité de représentation mentale du genre, d'exemple du genre.

Deuxièmement, dans les deux cas, on a effectué le repérage d'indices ponctuels, que ce soit en écriture ou dans les discours sur l'écriture poétique ou sur la poésie. On peut toutefois se demander si ces caractéristiques ponctuelles et formelles ne renvoient pas à une représentation plus générale de la poésie traditionnelle du 19e siècle, représentation encore très prégnante aujourd'hui et prototypique.

Troisièmement, on peut se demander si les indices de poéticité relèvent de la stéréotypie et du stéréotype ou ne doivent pas être uniquement considérés comme des marques du genre. En effet, lorsqu'il s'agit de la représentation collective d'images préconçues et simplifiées, comme la représentation formelle de la poésie du 19e , la question ne se pose pas : on est en présence du stéréotype « dans son sens strict » (Amossy, 1994). À l'autre extrémité, s'en tenir à la présence de vers, de rimes, de strophes dans un poème, nous l'avons déjà dit, ne suffit pas pour parler de stéréotype ou de stéréotypisation[766]. On peut alors penser que « Un poème a des rimes et des vers » ou « un poème a des rimes, des vers, des strophes et un titre » sont des actualisations du stéréotype au sens strict, qui le reconstruisent et le manifestent diversement en situation. Avec ce point de vue, nous ne considérons plus l'écriture poétique mais bien des discours sur la poésie et sur l'écriture. Dans notre corpus comme dans cette classe, c'est là une ressource non négligeable pour attester un figement. Car l'usage de la notion de *stéréotype* comme outil de description des productions de textes doit se faire avec l'interrogation suivante : en quoi le corpus langagier porte-t-il des traces de la présence de stéréotypes ou du processus de stéréotypisation ? En quoi réactive-t-il le stéréotype ? Pour s'en assurer, il est nécessaire de percevoir des marques de préconstruit représentationnel de l'ordre de figements collectifs stabilisés socialement. Il faut qu'il y ait réduction mentale de la poésie ou de l'écriture poétique au profit de traits stabilisés et socialement partagés. Le constat d'indices récurrents, partagés et de surcroit déclarés nécessaires pour reconnaitre un texte en tant que poème sont bien dans cette classe des indices de ce type. Méthodologiquement ou didactiquement, ce constat nécessite de

[766] Ce n'est pas parce qu'il y a présence dans l'écriture d'indices génériques qu'il y a stéréotypisation, car cela reviendrait à dire que tout propos, se moulant dans un genre du discours, est stéréotypisé. Cette acception très extensive du stéréotype repose la question des frontières entre le typique, le générique et le stéréotypé.

croiser les sources, c'est-à-dire de disposer au minimum de plusieurs productions poétiques et idéalement de discours sur le stéréotype.

Quatrièmement et dernièrement, nous voudrions insister sur le fait que ce relevé d'indices est constructif et pertinent à nos yeux pour la didactique à la condition qu'il s'inscrive dans une attention au processus, dans une attention à la manière dont l'élève et la classe s'approprient le stéréotype, le reconstruisent, l'actualisent, dans la dynamique du social et de l'individuel, du langagier et du cognitif[767].

Du côté de l'apprentissage scriptural

En termes d'acquis ou d'apprentissage déjà réalisé, ce n'est pas rien. Sans prendre en compte pour le moment les indices périphériques[768] cités par l'un ou l'autre des élèves, on est en présence d'élèves qui, lorsque l'on croise toutes les données initiales (production de poèmes et réponses aux questions en différentes situations), connaissent et mobilisent un nombre relativement important d'indices de poéticité partagés, stabilisés et récurrents : vers, rimes, strophes, titre, majuscules, sens. Certains de ces indices sont plus fortement mis en avant dans l'écriture ou dans les énoncés sur l'écriture ou la poésie. Nous interprétons cette variabilité comme une tendance, dans ce groupe classe, à déjà moduler l'usage d'indices plus ou moins fortement stéréotypés (non perçus comme tels, rappelons-le) au besoin fonctionnel des situations. Cela sous-entend que l'on a affaire à des élèves qui présentent une capacité significative de mise en mots, de verbalisation de leur pensée, de leurs actions. Cela sous-entend également que, pour en tout cas 13 élèves sur 15, beaucoup de ces indices génériques sont fonctionnels, opérationnels en écriture. Ce constat renforce l'hypothèse selon laquelle les indices stéréotypés du genre poétique, en tant qu'ils appartiennent au préconstruit et sont disponibles immédiatement, peuvent être un puissant ressort individuel d'écriture, chez les scripteurs qui arrivent à écrire un poème sans aide extérieure, sans matrice ou contrainte particulière (puisque telle était la consigne d'écriture).

Enfin, si l'ensemble de l'analyse réalisée dans cette rubrique 2.1.1. confirme bien la présence de stéréotypes dans les données initiales, elle attire aussi notre attention sur diverses variations directement liées à la circulation de ces stéréotypes dans la classe, c'est-à-dire à la prise en compte de la dynamique liée au stéréotype. Cet aspect, susceptible d'engendrer de l'hétérogénéité entre les apprenants et d'orienter le traitement des stéréotypes, demande à être considéré. C'est dès lors par cet aspect, peu mis en avant dans la séquence décrite du côté de l'enseignant, que nous allons poursuivre.

[767] Ainsi la discussion qui consiste à poser si oui ou non les indices génériques relèvent de la catégorie du stéréotype nous semble peu porteur pour la didactique, car elle envisage souvent les indices plutôt que de mettre au centre le processus.

[768] Ce qui ne veut pas dire que ces indices moins utilisés soient moins importants ou pertinents.

2.1.3 Traitements diversifiés des stéréotypes hors de l'écriture poétique

À y regarder de près et en croisant attentivement les données recueillies, les stéréotypes relevés, malgré leur stabilité et leur fréquence, sont loin de présenter des usages et des formes complètement homogènes, stables et partagés. Ils ne sont en outre pas les seuls éléments formels génériques sur lesquels les élèves prennent appui pour écrire leur poème ou pour écrire sur la poésie et sur l'écriture poétique. Avant d'envisager dans le point suivant les disparités dans l'écriture poétique, nous voudrions mettre en avant quelques-unes de ces variations.

Variations individuelles dans les réponses à des questions fort proches

Dans les réponses aux questions sur la poésie, une première tendance à la variabilité se dessine. L'on constate en effet qu'un même élève peut fournir des réponses quelque peu différentes à des questions fort proches mais posées à des moments différents et/ou rattachées à des activités différentes (réponse au questionnaire (A1), question faisant suite à l'écriture (A3), puis à la lecture du corpus et à la copie de textes pour eux poétiques puis non poétiques (A7)). Ainsi Laure 1 répond successivement : « Un poème est une phrase qui a des rimes »[769], « Un poème c'est qu'il y a au moins des rimes et des phrases qui ont un sens et ça doit nous plaire », « Parce qu'il y a un titre et ça rime », « D'abord il n'y a pas de titre et aussi ça ne rime pas »[770]. Marie 2, pour sa part, fournit les réponses suivantes : « C'est un texte avec des rimes, avec des adjectifs », « Un poème c'est un texte avec des rimes qui parle de quelque chose et qui a un sens », « C'est un poème parce qu'il y a des rimes et il y a des paragraphes », et « Ce n'est pas un poème parce qu'il n'y a pas de texte, à la place il y a des chiffres et ça ne veut rien dire »[771]. Pour Laure, si l'appui sur la rime demeure d'une réponse à l'autre, d'autres critères apparaissent ponctuellement : le sens, la réception esthétique du côté du plaisir et le titre. On peut alors considérer qu'il s'agit d'indices connus mais sollicités moins spontanément ou constamment que la rime. Cette observation est aussi valable pour Marie 2, qui conserve trois fois la rime mais convoque par ailleurs un critère de construction syntaxique, le thème et le sens, et les paragraphes. Quant à Léo, il ne conserve pas un même indice dans toutes ses réponses mais utilise soit la rime soit les genres littéraires et, dans la première réponse, un indice d'émotion esthétique : « Un poème est un texte avec des rimes (pas toujours) et qui est très délicat ou délicat et triste », « Un poème est un texte qui a des rimes (pas toujours) », « Il a écrit "Poésies" donc c'est un poème », « J'ai vu qu'il y avait écrit "La Fable du monde" ».Au travers de ces trois exemples, on perçoit que l'usage personnel des indices de poéticité peut être à la fois stable et variable, même si ces indices sont stéréotypés.

---

[769] Ici et plus loin, nous prenons encore appui sur les tableaux synthétiques reprenant les réponses des élèves (annexes, 281-287).

[770] Commentaire à propos du troisième poème du corpus, un haïku de Kyoshi (annexes, 62).

[771] L'élève évoque le poème de Brautigan, *Neuf corbeaux : deux dans le désordre* (annexes, 64).

Variabilité individuelle et collective dans les questions concernant l'écriture poétique

Si l'on considère ensuite les deux questions se rapportant à l'écriture poétique, l'une, située dans le questionnaire, portant sur la manière d'écrire un poème (*Comment as-tu fait ou comment ferais-tu pour écrire un poème ?*) (A1), et l'autre (A3), portant sur les critères de reconnaissance du texte écrit comme poème (*J'explique pourquoi ce texte est un poème*), et si on se permet déjà de croiser ces réponses avec les informations orales données par certains élèves sur la manière dont ils s'y sont pris pour écrire leur poème (A16), on remarque également de fortes variations. Caroline qui, en A1, note « Je lirais des livres pour me donner des idées » écrit en A3 pour expliquer en quoi son texte est un poème « il y a des rimes et pas de ponctuation ». Lors de la discussion en classe, elle évoque à la fois son travail à partir du mot *bonhomie*, qui lui semblait convenir pour un poème, et son souhait de ne pas simplement faire des rimes mais de raconter quelque chose :

> MAIT : d'accord / pourquoi t'as choisi ce mot bonhomie ?
> CARO : bah parce que: j'sais pas trop
> LUC : c'est en histoire on l'a fait en histoire
> MAIT : tu sais pas trop ? pourquoi t'as choisi ce mot ?
> **CARO : bah en fait / j'avais / j'avais dans la tête le mot bonhomie / et puis euh : j'trouvais que ça allait bien sur un poème** (annexes, 140)

> MAIT : d'accord // et Caroline / tu l'as écrit parce que tu voulais dire quelque chose ou tu l'as écrit parce que / tu as choisi bonhomie pour faire des rimes ? en [i] ?
> CARO : bah / bah c'était / c'était pas pour (inaudible)
> MAIT : j'comprends pas c'que tu dis
> **CARO : c'était pas pour écrire le mot bonhomie juste pour faire des rimes en [i]**
> **MAIT : tu voulais raconter des choses**
> **CARO : ouais** (annexes, 142)

Mélanie aussi, à l'oral, explicite son attention au thème en plus des rimes, alors qu'à l'écrit elle évoque surtout des critères formels (« J'ai pris les mêmes règles d'écriture que dans un autre poème et j'ai inventé mon texte », « Il y a des rimes et des paragraphes ») :

> **MAIT : alors quand tu l'as écrit t'as fait attention à quoi ?**
> **MEL : aux rimes ↑**
> **MAIT : aux rimes**
> **MEL : euh: / j'ai voulu parler de mon lapin aussi**
> MAIT : d'accord
> LEO : qui s'appelle vraiment Lilou (annexes, 152)
> MEL : oui *(rires)*

Chez Léo, l'écart est aussi frappant. Il note dans le questionnaire « Je mettrais des rimes », il explique que son texte est un poème car « on ne va pas trouver ce texte dans un conte ou dans un roman » et explique à l'oral un souhait de structurer son texte selon la construction des proverbes :

> MAIT : qu'est-ce que tu as voulu faire ?
> LEO : bah en fait j'voulais / j'voulais mettre un p'tit peu comme des proverbes et j'ai cherché dans les dictionnaires des proverbes et 'y en avait pas alors j'ai essayé d'en inventer
> MAIT : d'accord (annexes, 148-149)

Enfin, Simon mentionne un processus d'écriture poétique centré sur le thème dans le questionnaire (« Je trouverais un sujet et là je commencerais à inventer et à écrire mon poème »), uniquement des critères formels assez précis dans l'activité A3 (« parce qu'il y a plusieurs strophes, il y a le même nombre de lignes et il y a des rimes ») et son travail conjoint sur les deux aspects à l'oral. Néanmoins l'extrait montre qu'il évoque avant tout son attachement au sujet et n'en vient aux critères formels et à un critère esthétique que relancé par un questionnement précis et insistant de l'enseignant :

> MAIT : quand t'as écrit ton poème Simon / tu voulais faire quoi ? t'attacher à quoi ?
> SIM : beh / en fait / en fait au début j'ai juste cherché mon sujet j'ai mis le premier truc qui m'passait par la tête et j'ai cherché / à le / 'fin à en faire un poème
> MAIT : c'est-à-dire ? quand tu dis je cherchais à en faire un poème tu voulais faire quoi ?
> SIM : c'est-à-dire je cherchais un mot / un sujet / et après / je m'en sers pour faire un poème / je réfléchis pas vraiment à l'avance à ce que je vais faire
> MAIT : d'accord / j'insiste excuse moi mais / c'est quoi un poème ? donc t'as une idée qui te vient à la tête et après tu / tu essaies d'écrire des mots et tu transformes ça en poème / ça veut dire quoi ?
> SIM : ce que j'veux dire / c'est que / je prends un sujet / je / et après je le transforme en poème en essayant de le faire rimer en essayant de faire quelque chose de joli avec
> MAIT : d'accord / comment tu fais pour le transformer en poème ? à quel moment tu dis ça c'est un poème ?
> SIM : bah / quoi ?
> *(rires)*
> MAIT : à quel moment tu te dis ça c'est un poème ? à quel moment tu te dis / bon / ce que j'ai écrit / c'est un poème
> SIM : et ben quand je l'ai terminé quand je / si je trouve que c'est joli à entendre / et qu'y a au moins une ou deux règles du poème
> MAIT : d'accord / est-ce que tu t'es attaché aux rimes ? est-ce que t'y as fait attention ?
> SIM : oui j'ai un peu fait attention aux rimes / et aussi au nombre de / vers dans les strophes
> MAIT : d'accord / au nombre de vers dans les strophes ?
> SIM : bah j'ai fait deux strophes et dans les deux strophes 'y avait cinq vers
> MAIT : d'accord (annexes, 153-154)

Nous citerions encore volontiers d'autres exemples tant il nous semble riche et intéressant de s'intéresser aux ressorts, aux processus scripturaux mis en œuvre par les élèves. On voit en tout cas, par les quatre exemples donnés, combien les indices formels stéréotypés constituent des ressorts, mais pas les seuls pour ces élèves. L'appui sur un thème, une idée que l'on souhaite développer semble également très important, tout comme parfois une idée de structure et au final un regard esthétique sur son écrit.

Nous remarquons aussi que, dans le questionnaire, c'est à propos des réponses à la question relative à la manière de faire un poème (A1) que l'on trouve le moins d'indices formels stéréotypés explicités[772]. En fait, seuls Enzo, Thibault et Léo s'en tiennent, dans leur réponse, aux indices stéréotypés. Enzo, par exemple, note « Je mettrais des rimes et des vers » et Thibault « Au début de chaque ligne on met une majuscule et j'ai fait une strophe qui rime avec une autre ». Chez les autres élèves, il est beaucoup question de reprise de poème (« J'ai pris un poème qui me plaisait et j'ai pris sa construction » (Marie 2)), d'écriture « à la manière de » (Valentin) et/ou alors d'invention, d'inspiration (« Je m'inspire d'une histoire ou d'un poème » (Mathilde) ou « Je me suis inspirée de ce qui m'entourait et je l'ai écrit tout en imaginant autre chose » (Laure2)).

Il est également intéressant d'observer que les deux élèves qui n'ont pas produit de poème en A2, Valentin et Thibault, ainsi que Laure 1 et Justine – qui en ont produit un, mais, doutant de leur production, ont ensuite choisi la feuille bis – ont tous fait des propositions en A1. Justine dit prendre exemple sur des livres de poèmes, recopier des exemples et inventer des rimes. Valentin, nous l'avons dit, écrit « à la manière de ». Laure affirme qu'elle cherche un mot puis une phrase et un paragraphe, et Thibault dit mettre des majuscules, faire des strophes et des rimes. Mais, dans la situation d'écriture, tous évoquent principalement un manque d'idées : « Je n'ai plus d'idées »(Valentin), « Je n'arrive pas à écrire un poème parce que je n'ai pas d'idée » (Justine), « Parce que je n'ai pas d'idée dans la tête même si je regarde dans le dictionnaire ça ne m'inspire pas » (Laure 1) et « J'ai pas d'idées, j'arrive pas à me concentrer, j'ai du mal à trouver des rimes » (Thibault). Pour deux ou trois élèves, on peut dès lors penser que les conditions d'écriture sans modèle, sans thème, sans autre contrainte que celle d'écrire un poème, les ont gênés pour écrire[773].

Dans cette analyse des discours sur l'écriture, on retrouve tout à la fois des variations au sein des réponses fournies par un même élève, selon les situations et les activités, et par le groupe classe.

Recours à d'autres indices et mouvements d'amoindrissement ou de renforcement des stéréotypes

En outre, si l'on considère les réponses que le groupe classe donne en lien avec chaque activité, on note qu'une série d'autres traits, moins récurrents que les précédents, sont utilisés (« une poésie est un texte [...] qui peut émouvoir une personne » (Nicolas), « c'est souvent petit » (Thibault), « on écrit des mots qu'on ne dit pas toujours » (Marie 1), « un poème c'est beau à entendre » (Enzo), « c'est agréable à lire et à entendre » (Simon), « Il n'y a pas de ponctuation » (Caroline). De même, dans

[772] Alors que dans les énoncés explicatifs qui suivent l'écriture, ceux-ci sont fortement utilisés, comme explicité précédemment.

[773] On sait combien les contraintes peuvent étayer la création scripturale. Cependant l'objectif principal de l'enseignant en A2 n'était pas de favoriser l'écriture poétique mais d'observer les traitements de la stéréotypie en écriture avec une consigne d'écriture de poème, dans l'identification (ou non) du texte produit (ou recopié) comme relevant de la poésie, dans les difficultés à écrire un poème.

l'écriture, dont il va être question, quelques élèves jouent, sans le mentionner, sur la typographie, insèrent un dessin ou des images poétiques.

Comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent, convoquer d'autres indices participe à relativiser le stéréotype et à enrichir les ressorts possibles pour l'écriture poétique. À propos de la relativisation, les usages initiaux des stéréotypes font déjà ressortir des divergences : parfois en discours le stéréotype cité est amoindri parfois il est réaffirmé dans toute sa rigidité. Mélanie et Léo amoindrissent par exemple l'importance de la rime par l'usage de l'adverbe *parfois* (« C'est un texte qui a parfois des rimes » écrit à deux reprises Mélanie). Laure 2 et Simon notent eux aussi en A3 que « […] les rimes ne sont pas obligatoires » (Simon). Et pour Justine, « [i]l **peut** y avoir **quelques** rimes ». Parallèlement à ces diverses réductions discursives, Laure 1 insiste au contraire sur la nécessité de la rime et du sens par un énoncé dans lequel elle en fait des conditions minimales de poéticité : « Un poème, c'est qu'il y a au moins des rimes et des phrases qui ont un sens ». Simon aussi, dans sa remarque au sujet du poème de Brautigan qui ne contenait ou n'était « rien » vu l'absence de rimes, de strophes, de phrases, de majuscules, réaffirme la dimension incontournable de certains de ces stéréotypes formels. Cela dit, la plupart des énoncés des élèves reprennent les stéréotypes de façon plus neutre : « Mon texte est un poème car il a des strophes, des rimes et qu'il raconte quelque chose » (Mathilde). Quant à Baptiste, il relativise déjà d'une autre manière les indices stéréotypés ponctuels en signalant plutôt l'usage de règles d'écriture qui organisent le poème : « C'est un texte qui raconte une histoire et qui a des règles d'écriture spéciales ».

Les observations que regroupe cette entrée sont capitales car elles signifient que non seulement d'entrée de jeu quelques élèves relativisent déjà certains stéréotypes mais qu'en plus d'autres indices de poéticité sont connus de certains élèves. Il y a ainsi des ressources, un potentiel de mise à distance des stéréotypes dans la classe qui côtoient des usages très figés de certains stéréotypes et des usages plus neutres, selon les élèves et les activités.

Pour conclure cette section

Cette variabilité (individuelle et collective, rattachée à la séquence ou à une activité) fait clairement ressortir que, dans ses actualisations langagières, la représentation dominante au sein de la classe n'est ni totalement figée ni exclusive. Elle rappelle que toute représentation et tout phénomène langagier, même stéréotypés, sont constitutivement, en partie au moins, hétérogènes (Authier-Revuz, 1982), et que la signification donnée à la poésie contient une partie stable et une partie mouvante et évolutive, que le discours charge et décharge (Putnam, 1990). Cela revient à ne pas concevoir le stéréotype comme un produit totalement figé et à privilégier une approche où « [s]ses contours et ses contenus ne sont pas déterminés clairement : ils se défont et se reforment incessamment au gré du contexte […] » (Amossy, 1991, 21). Parce que le stéréotype émerge dans des réappropriations singulières qui le

reconstruisent en contexte, « […] l'homogénéité [qu'il procure] ne supprime pas tout à fait la différence ; même sous une forme atténuée celle-ci subsiste toujours » (Amossy, 1991, 21). Cette variabilité constatée à divers niveaux dans cette classe réaffirme la part collective de prêt-à-penser, de préexistant qu'empruntent la parole et l'écriture ainsi que la part singulière de la pensée, de la parole et de l'action. C'est en ce sens que nous allons examiner les poèmes des élèves en nous focalisant sur la manière dont ils gèrent le matériau stéréotypé.

2.1.4 Traitements des stéréotypes et disparités scripturales

Cinq profils distincts

Sur le plan des textes produits par les élèves, dans un éclairage commun avec les autres données récoltées, nous avons repéré des traitements et des effets des stéréotypes très hétérogènes. En analysant conjointement les productions (A2) et les autres données recueillies (A1, A3, A7, A16 principalement), cinq profils semblent se dégager :

1. *Le stéréotype, convoqué au moment de l'écriture, bloque ou empêche explicitement l'écriture*. Ce premier profil semble bien être celui de Thibault qui, d'une part, dans le questionnaire, est un des seuls élèves à déclarer un processus scriptural uniquement basé sur des indices formels (rimes, strophes, majuscules) et, d'autre part, explique qu'il n'arrive pas à écrire de la façon suivante : « J'ai pas d'idées, j'arrive pas à me concentrer, j'ai du mal à trouver des rimes ». Si l'on parcourt transversalement toutes les réponses qu'il donne de A1 à A3, on constate une focalisation très forte sur la rime, qui semble être pour lui une condition de poéticité et d'écriture poétique. Cet indice qui peut constituer un ressort pour l'écriture poétique, peut aussi entraver l'écriture si l'élève n'arrive pas à le satisfaire. D'où l'importance de multiplier les ressources scripturales.

2. *Le stéréotype, pourtant connu, partagé et valorisé, n'est pas convoqué au moment de l'écriture, ce qui n'empêche pas l'écriture mais entrave la reconnaissance comme poème du texte produit.* L'élève qui se trouve dans ce rapport et cet usage du stéréotype est Laure 1. Alors que, hors de sa production poétique, elle a tendance à fortement associer la poésie aux rimes, elle compose un poème presque sans rime[774], puis déclare ne pas être sûre que son texte soit un poème, sans faire allusion à l'absence de rime mais en évoquant, nous l'avons dit, une absence d'idée, d'inspiration. Bien qu'elle note après son poème « je trouve intéressant de faire une poésie avec le corps humain », elle finit par recopier un poème avec des rimes en en donnant le commentaire suivant « C'est un poème qui a un sens, qui plait et qui a de l'imagination ». Juste après, elle réaffirme que « dans un poème il y a au moins des rimes ».

[774] Texte produit (le sigle # signale le changement de ligne) : Le soleil # Le soleil est chaud comme # nos oreilles # Le soleil brûle sur # nos lèvres # Le soleil enflamme # nos poumons.

Ce qui est frappant chez cette élève, c'est la segmentation qu'elle opère entre l'usage de la rime en tant que valeur poétique et en tant qu'outil scriptural, et sa non-association de la rime au processus scriptural plutôt envisagé du côté de l'inspiration, de l'idée. On peut dès lors penser qu'une prise de conscience du fait que la rime peut être à la fois une base pour l'écriture et une marque de poéticité non obligatoire libérerait le regard qu'elle porte sur sa propre production.

3. *Le stéréotype, convoqué non explicitement (non consciemment ?) au moment de l'écriture, soutient ou facilite l'écriture.* Contrairement aux deux premiers profils, celui-ci ne concerne pas ou peu l'usage des indices les plus fortement stéréotypés ou le noyau dur du stéréotype relatif à la poésie (la rime et les vers), mais les indices comme les majuscules, les strophes, le titre. Ces indices, comme nous l'avons dit, sont très présents dans l'écriture poétique et semblent bien fonctionner sur le mode du préconstruit cognitif et langagier stable et partagé, mais sont pourtant peu explicités. Marie 2 et Justine, par exemple, ont toutes deux recours aux majuscules en début de vers, au titre, au découpage en strophes pour écrire leur poème mais ne les mentionnent pas comme outil d'écriture et/ou n'y font pas référence pour justifier le fait que leur texte est un poème. Notons encore que, face à un tel traitement du stéréotype, il est assez délicat d'évaluer la conscience ou le degré de conscience que présente l'élève du phénomène. Le fait qu'il ne mentionne pas la rime dans son discours accompagnant l'écriture ne peut être interprété que comme une hypothèse de mobilisation non consciente du stéréotype.

4. *Le stéréotype, convoqué explicitement au moment de l'écriture, soutient ou facilite l'écriture.* Cet usage scriptural du stéréotype est fréquent dans cette classe. Ainsi, Mathilde a recours aux rimes, aux strophes et au sens (à entendre ici comme un ensemble de significations partagées organisées autour d'une unité thématique dont les rhèmes sont relativement attendus[775]) pour écrire son poème et les mentionne pour appuyer le fait que son texte est un poème).

5. *Le stéréotype, convoqué explicitement au moment de l'écriture et hors de l'écriture, est mis à distance dans l'écriture*. Quelques élèves présentent selon nous cette distanciation dans l'écriture. Marie 1, par exemple, écrit un poème sans rime et ne note nulle part la rime comme indice poétique. Cette absence qu'elle commente à l'oral ne signifie pas qu'elle méconnait cet indice : elle le sait non obligatoire.

> MAR1 : non moi j'suis pas d'accord avec Laure parce que / moi j'ai pas trop voulu mettre de rimes et puis on n'est pas obligés d'en mettre / c'est pas parce que dans ton poème §'y en avait que moi j'suis obligée d'en mettre §§ (annexes, 143)

[775] Si on adopte l'entrée thématique choisie par TL, on remarque à ce titre que la manière dont elle aborde la découverte d'une galaxie relève du stéréotype (découvrir une galaxie = découvrir d'autres planètes où il y a un peu de vie, des êtres peut-être gentils, etc.

De même, Léo et Laure 2 ne ressentent pas la nécessité de la rime. Ils écrivent un poème sans rime et précisent que cette dernière n'est pas obligatoire.

En termes de profilage du groupe classe, et bien que ces traitements du stéréotype peuvent, pour certains, être cumulatifs[776], la répartition entre ces traitements n'est pas du tout équilibrée, puisqu'une nette majorité d'élèves se retrouvent dans les profils 3 et 4, alors que les profils 1 et 2 ne renvoient qu'à 1 ou 2 élèves et le profil 5 à 3 d'entre eux. Il apparait alors assez nettement que pour la majorité de cette classe, ce prêt-à-penser sur la poésie est aussi et déjà un prêt-à-écrire, parfois bloquant mais le plus souvent outillant.

Deux profils supplémentaires pour mieux rendre compte des sujets scripteurs

Toutefois, à y regarder de plus près, nous remarquons qu'un élève ne se retrouve dans aucune de ces catégories en tant que sujet scripteur tentant de produire son propre poème. Il s'agit de Valentin, qui n'invente pas de poème car il n'a « plus d'idées », qui recopie le début des *Sanglots longs* de Verlaine et déclare ce texte poétique « parce qu'il y a des rimes », et ailleurs évoque soit les vers, soit le sens et les rimes, soit l'écriture « à la manière de », soit encore, de façon tautologique, « un texte poétique »[777]. Lorsqu'il recopie de mémoire, et qu'il valide son choix de texte par les rimes, il peut être considéré comme rejoignant le profil 4. Néanmoins, cet appui sur la rime ne suffit visiblement pas pour lui permettre d'écrire son propre texte. Il nous semble alors opportun d'ajouter un traitement qui serait : *Le stéréotype, convoqué au moment de l'écriture et en dehors, ne suffit pas pour écrire un poème.* Cette formulation ne nous satisfait qu'à moitié car elle pourrait laisser entendre que le stéréotype suffit parfois à l'écriture poétique, ce qui est fortement réducteur. En même temps, nous avons, pour Valentin, peu d'indices initiaux pour élaborer une formulation plus précise. Nous n'avons pas les traces discursives d'un blocage par le stéréotype comme pour Thibault. Au vu du nombre restreint d'indices que Valentin exprime par rapport aux autres élèves de cette classe, nous pourrions par contre émettre l'hypothèse que le fait de disposer de peu d'indices abordés de façon fortement stéréotypée ne facilite pas la création poétique. Avec cette hypothèse, le traitement du stéréotype formulé ci-avant deviendrait alors : *Un nombre restreint d'indices poétiques fortement stéréotypés, convoqués au moment de l'écriture et en dehors, limitent l'écriture poétique.*

[776] Un élève peut prendre explicitement appui sur certains indices stéréotypés et se servir d'autres indices sans les mentionner.

[777] En A3, à la question « qu'est-ce qu'un poème ? », il répond « un texte poétique ».

Pour une autre élève encore, les usages du stéréotype mentionnés ne nous semblent pas suffisants. Il s'agit cette fois de Justine, que nous avons pourtant citée pour illustrer le troisième profil, à savoir *Le stéréotype, convoqué non explicitement (non consciemment ?) au moment de l'écriture, soutient ou facilite l'écriture*. Cependant, là où cette lecture n'est pas suffisante pour elle, c'est qu'après avoir écrit son poème, elle demande la feuille bis, destinée à « ceux qui n'arrivent pas à écrire un poème », et signale un manque d'idées. Par son explication (« Je pense que c'est un poème si on met le ton à l'oral. Et puis il y a les rimes »), on peut penser qu'elle n'est pas sûre d'elle. Le fait de percevoir dans son texte uniquement l'indice stéréotypique le plus saillant (la rime) – indice qu'en plus elle n'utilise pas toujours en fin de vers – et non pas tous les autres signes de poéticité, plus ou moins communs, participe probablement à son hésitation. Pour rendre compte de cette lecture interprétative, il nous faut ajouter un profil, situé entre le deuxième et le troisième : *Le stéréotype, convoqué non explicitement (non consciemment ?) au moment de l'écriture, soutient l'écriture mais ne participe pas à la reconnaissance du texte comme poème ou comme forme attendue.*

Pour conclure cette section

Au total donc, dans une classe au profil plutôt homogène, ce sont pas moins de sept traitements différents du stéréotype qui sont à l'œuvre dans l'écriture poétique. Ces usages du stéréotype vont de la relativisation du noyau dur du stéréotype pour plus de liberté et de possibilités scripturales à l'entrave de l'écriture poétique, en passant par l'identification de son texte comme poème ou au contraire la non-identification ou le doute par rapport à celui-ci.

Ici encore, répondre à la question de l'origine de cette hétérogénéité dans l'écriture est délicat. Outre le fait que le stéréotype n'homogénéise jamais totalement les pensées et les discours, que le processus discursif reconfigure et modifie en permanence le prédonné, on évoquera, sans davantage s'y attarder, une inévitable hétérogénéité d'apprentissage et de développement entre individus, qui n'est pas sans lien avec des rapports variés à l'écriture, à la poésie, à l'école, comme nous l'avons évoqué dans le point 1 de ce chapitre.

2.1.5 Qu'en conclure en matière d'outillage de l'enseignement-apprentissage de l'écriture poétique?

Par rapport à ce que nous avons déjà mis en avant dans le premier chapitre en matière d'outillage par la notion de *stéréotype*, que nous apporte l'analyse que nous venons d'effectuer ? En quoi ces observations des données recueillies auprès des élèves enrichissent-elles et complètent-elles les modalités déjà mises en avant pour faire de la notion de *stéréotype* un outil d'enseignement et

d'apprentissage de l'écriture poétique ? Trois éléments méritent, selon nous, d'être remarqués, notamment en matière de gestion de l'homogénéité pour une plus grande diversité scripturale :

- En situation d'enseignement et/ou d'apprentissage de l'écriture, il parait peu approprié d'approcher le stéréotype ainsi que l'homogénéité et l'hétérogénéité liées au stéréotype comme des produits ou des phénomènes figés, clairement délimités. On a plutôt l'impression de se trouver face à un continuum dont le curseur se déplace en fonction du contexte, de l'activité, des interactions, des indices poétiques, de l'enjeu notamment. En ce sens, travailler en écriture avec la notion de *stéréotype* demande que l'enseignant soit vigilant à ces deux aspects, au moins pour les raisons développées ci-dessous.

- Sans considérer la forte hétérogénéité entre scripteurs inscrits dans des sphères socioculturelles très différentes[778], mais en nous penchant sur une situation d'homogénéité socioculturelle et discursive apparente, le croisement des données fait néanmoins ressortir des marques de variation, notamment entre les apprenants sur le plan du traitement de la stéréotypie, traitement dont nous pensons qu'il s'agit d'une compétence scripturale importante à (faire) acquérir. Or cette hétérogénéité discrète, quelque peu masquée par l'homogénéité socioculturelle et par l'homogénéisation des énoncés que provoque la stéréotypie, risque, dans le direct de la classe, de passer inaperçue, alors qu'elle nécessite, de la part de l'enseignant, une prise en compte pour permettre à tous les élèves de faire du traitement conscient du stéréotype un outil d'écriture adapté à leur profil scriptural.

À ce propos, en accord avec JF, il nous a semblé qu'un démarrage de séquence (assez classique) sur les représentations initiales, uniquement relevées par un échange oral collectif et suivi de la transmission du savoir à apprendre, ou encore un démarrage uniquement par l'écriture sans questionnement sur le processus de stéréotypisation aurait sans doute occulté une part au moins de l'hétérogénéité relevée – et, par là même la richesse et le niveau réel des élèves quant au traitement de la stéréotypie en écriture. Ces deux démarrages n'auraient par conséquent pas permis ou auraient moins permis à l'enseignant d'ajuster la suite de la séquence et de moduler les propositions d'emploi du stéréotype en fonction du niveau réel des élèves et de leur marge d'apprentissage potentiel.

- L'attention à l'hétérogénéité que nous préconisons ici ne doit cependant pas amener l'enseignant à omettre le nécessaire travail de monstration à faire au sujet de l'homogénéisation. Quand JF cherche à faire prendre conscience des stéréotypes de la classe et amène les élèves à construire la notion de *stéréotype,* il est bien dans cette démarche. À ce sujet, nous pensons que permettre aux élèves de prendre conscience de l'homogénéisation que la plupart d'entre eux opèrent entre autres en écriture,

[778] Hétérogénéité que peut également mettre en avant l'étude des phénomènes de stéréotypie (Kervyn et Dufays, 2003).

c'est les outiller vers une plus grande maitrise de leur écriture. Les faire passer d'une pratique homogénéisante individuelle le plus souvent inconsciente à un constat explicite d'homogénéisation partagée et généralisée nous parait essentiel pour permettre la compréhension du fonctionnement du stéréotype, pour montrer qu'il s'agit d'un ressort d'écriture efficace et pour mettre en place des stratégies ou des manières d'écrire plus diversifiées et explicitement dialogiques (dialogue avec les autres productions de la classe, avec les textes du corpus, avec les propos échangés au sein de la classe, avec les textes des deux poètes évoquant la poésie, etc.[779]).

Poursuivons notre analyse en nous penchant sur la suite de la séquence ainsi que sur les données finales, en privilégiant toujours le matériau récolté auprès des élèves.

2.2 Analyse des données intermédiaires et finales

Comment évoluent les élèves de cette classe au cours de la séquence et que se passe-t-il au final en ce qui concerne leur compétence d'écriture poétique avec l'outil *stéréotype* ? Au vu du constat initial d'homogénéité et d'hétérogénéité discrète que nous venons de dresser, la question centrale ne va pas seulement consister à observer les mises à distance, les résistances, les déplacements ou les opérations de relativisation décrites dans le premier chapitre. Il va plutôt s'agir d'observer comment ces opérations se conjuguent, dans la classe, avec l'homogénéisation et la sédimentation que provoquent les stéréotypes et avec l'hétérogénéité initiale dans les usages des stéréotypes.

Pour analyser le processus de mise à distance des stéréotypes et de construction de l'outil, nous disposons des données finales et de la retranscription des débats ou des échanges qui ont eu lieu en groupe classe. Malheureusement, pour une bonne part des élèves, le croisement de ces deux sources d'informations sera limité car, comme nous l'avons signalé, les prises de parole sont très inégales au sein de la classe. C'est pourquoi, profiler le groupe classe en nous basant fortement sur les échanges retranscrits ne nous parait pas pertinent : cela reviendrait à laisser de côté un tiers des élèves, voire plus. En conséquence, nous envisagerons le positionnement du groupe classe à partir des poèmes produits et des réponses au questionnaire final et nous enrichirons cette analyse par des informations issues des échanges et des débats successifs.

Dans ce va-et-vient entre les données finales et celles qui précèdent, nous allons veiller à observer autant que possible, pour ce qui est des échanges dans la classe, les discours d'élèves et de scripteurs qui présentent des rapports initiaux nettement différents aux stéréotypes. De fait, l'analyse des données initiales nous a permis de dégager des profils différents sur lesquels nous allons prendre

[779] Avec l'idée qu'il n'y a dialogue que s'il y a parenté et différence réelle (François, 2005).

appui. Toutefois, notre intention de prise en compte de la diversité va être limitée au vu d'un premier constat qui ne relève sans doute pas du hasard : les profils 1, 2 et 7, assez excentrés par rapport aux postures fréquentes dans la classe, correspondent à des élèves qui prennent très peu la parole : Thibault, Laure 1 et Justine. Ce constat à lui seul est déjà significatif de la représentation limitée des hétérogénéités au sein des débats et des échanges dans la classe. Par contre, Valentin, qui intervient régulièrement durant les échanges, est le seul qui répond au profil 6. Nous analyserons dès lors ses prises de parole, de même que celles d'autres élèves situés dans les profils 3, 4 et 5.

L'organisation de notre analyse sera quasiment similaire à celle adoptée dans la rubrique 2.1. Nous allons commencer par un point de vue général sur les écrits produits, puis nous analyserons les réponses aux questions portant sur la poésie, ensuite celles se rapportant à la notion de *stéréotype*. Riche de ces diverses observations, nous finirons par nous pencher sur les poèmes produits par les élèves et les données se rapportant directement à l'écriture.

2.2.1 « J'écris mon poème » : quelques observations générales

Comme on l'a vu dans le premier chapitre, les élèves ont été amenés à réécrire un poème en tenant compte du travail, des textes, des échanges et des réflexions accumulés durant la séquence. Leur travail d'écriture (brouillon, relectures, modifications, écriture d'un nouveau texte, etc.) s'étale sur les trois dernières séances (A21 en S6, A23 en S7 et A26 en S8) au cours desquelles les consignes de travail sont reformulées et donnent lieu à de nouveaux échanges.

Dans ce contexte d'écriture, détaillé précédemment et différent de celui de début de séquence où ils avaient été amenés à écrire en une seule séance, tous les élèves produisent un texte qu'ils considèrent comme un poème de leur crû. En effet, à la première question, « Trouves-tu que ce que tu as écrit est un poème ? », ils répondent tous « oui » et à différents endroits s'énoncent comme sujet scripteur de leur texte : Valentin, Simon, Laure 1, Enzo et Mathilde parlent de leur texte en recourant au possessif « mon poème », « ma poésie », « mon travail ». Beaucoup décrivent l'opération d'écriture en utilisant le pronom personnel « je » : « j'ai trouvé ça rigolo de chercher des mots […] et j'ai pensé beaucoup au titre et puis après j'ai cherché ma poésie » (Laure 1), « J'ai écrit ce texte sans penser aux autres » (Caroline), « J'ai repris des rimes et des répétitions. Les idées me sont venues à la tête et j'ai écrit » (Justine).

Quels que soient les indices et les opérations mis en avant, ces élèves sont bien engagés dans un processus d'apprentissage où ils se disent en tant que sujets scripteurs et font l'expérience de l'écriture poétique. On peut dès lors déjà conclure que le traitement des stéréotypes n'entrave pas l'inscription dans une écriture poétique personnelle. On constate aussi qu'à la dernière question, « As-tu manqué de

quelque chose pour écrire ton poème ? », ils répondent tous « non », sans doute justement parce qu'ils ont tous produit un texte qu'ils considèrent comme leur poème. Par rapport aux profils repérés en début de séquence, les profils 1, 2, 6 et 7[780] ne sont dès lors plus représentés dans la classe. Nous y voyons une marque nette d'évolution ou de changement au niveau de l'écriture.

Avant de nous focaliser sur ces poèmes, nous allons d'abord scruter les indices poétiques et les représentations de la poésie puis les indices concernant le stéréotype et les représentations de la notion de *stéréotype*.

2.2.2 Indices de poéticité et représentation de la poésie

Les réponses fournies aux questions 1, 2, 3 et 7[781] du questionnaire contiennent quelques traces de maintien des positions, des représentations et des savoirs initiaux, et beaucoup de mouvements. Nous allons les énumérer en commençant par les maintiens.

Maintien d'indices non problématisés

En début de séquence, Baptiste et Léo avaient tous deux émis des indices de poéticité non utilisés par les autres élèves : « c'est un texte qui a des règles d'écriture (il est organisé) » (Baptiste) et « on ne va pas trouver ce texte dans un conte » (Léo). Dans le questionnaire final, en réponse à la première question, ils reprennent tous les deux mot pour mot leur explication. Ce maintien de position s'explique selon nous par le fait qu'au cours de la séquence ces deux entrées n'ont pas été problématisées. En ce qui concerne la différenciation ou la transformation d'un écrit d'un autre genre en poème, le sujet aurait pu être abordé via le poème de Rousselot, *Une faim de loup*[782], qui interpèle les élèves par sa proximité avec le conte (extraits (1) et (2)). Quant aux règles d'écriture (extraits (3) et (4)), Baptiste et Léo notamment les citent dans les discussions, mais il nous semble que, bien qu'elles soient reprises par l'enseignant, elles restent traitées de manière confuse, voire stéréotypée, et n'amènent rien de plus que les notions de rimes, vers, de nombre de vers dans une strophe. Bref, on ne peut pas dire que la notion permette de relativiser la rime et les vers par une catégorisation plus générale. L'exemple (4) montre combien la notion d'organisation évoquée par Baptiste n'a pas été

[780] Soit le stéréotype, convoqué au moment de l'écriture, bloque ou empêche explicitement l'écriture (1) ; le stéréotype, pourtant connu, partagé et valorisé, n'est pas convoqué au moment de l'écriture, ce qui n'empêche pas l'écriture mais la reconnaissance comme poème du texte produit (2) ; le stéréotype, convoqué au moment de l'écriture et en dehors, ne suffit pas pour écrire un poème (6) ; le stéréotype, convoqué non explicitement (non consciemment ?) au moment de l'écriture, soutient l'écriture mais ne participe pas à la reconnaissance du texte comme poème ou comme forme attendue (7).

[781] Question 1 : « Trouves-tu que ce que tu as écrit est un poème ? Pourquoi » ; question 2 : « Qu'est-ce qu'un poème à présent pour toi ? » ; question 3 : « Par rapport à la première idée que tu avais d'un poème, qu'est-ce qui a changé / qu'est-ce qui reste pareil ? » ; question 7 : « Finalement, comment as-tu fait pour écrire ton poème ? ».

[782] Poème n°4 du corpus (annexes, 62).

traitée dans la multiplicité des combinaisons et des organisations langagières possibles en poésie. On peut ainsi considérer qu'il y a maintien de ces critères car ces deux entrées n'ont pas été associées au travail sur le stéréotype.

(1) MAIT : l'écriture est dans le titre / dans: dans c'qui est écrit // est-ce qu'y a d'autres poèmes qui posent problème mis à part celui-ci ?
E : non
MAR1 : si un peu / une faim de loup moi
MAIT : une faim de loup / sur le conte ?
(brouhaha)
MAIT : bon
(brouhaha)
MAR1 : (inaudible) ça fait penser au petit chaperon rouge mais / on inverse en fait
MAIT : oui mais vous vous rappelez du second texte que j'vous avais passé qu'était une préface cette fois-ci qui disait / les poètes pour écrire un texte qu'est-ce qu'ils font souvent ?
MATH : ils s'aident de= / non non rien
MAR1 : si des contes anciens des sujets anciens
MAIT : ouais ils utilisent des sujets anciens / détournent des règles qui existent déjà / c'est en ça que ce texte est un poème / d'accord il a pris un conte qu'était connu de tout le monde puis il l'a détourné
LAU2 : c'est la grand-mère qui mange le loup
MAIT : oui là c'est la grand-mère qui mange le loup / bien / LUC ? (annexes, 183)

(2) LAU2 : prendre des contes et=
MATH : ils peuvent s'inspirer
LUC : ils prennent le dictionnaire / comme dans le::
MATH : ils peuvent prendre des idées des autres aussi
MAIT : oui / et s'en inspirer pour écrire leur propre texte
E+ : oui (annexes, 185)

(3) **BAPT : un poème est un texte qui a des règles d'écriture** / et qui a un titre / et il peut être signé
MAIT : ok / et qui peut être signé / alors ça c'est vrai que vous êtes nombreux à l'avoir écrit / il doit y avoir un titre / et souvent ça doit être signé / **et vous avez aussi beaucoup parlé de règles d'écriture : qu'est-ce que c'est ça ? / des règles d'écriture / qu'est-ce que c'est pour toi une règle d'écriture ?**
BAPT : c'est euh: comment il est organisé le: #
MAIT : c'est l'organisation du texte en fait
VAL : c'est les strophes ?
MAIT : c'est les strophes ?
VAL : euh non pas les strophes euh: #
E : tout ce qui euh::
VAL : les syllabes !
MAIT : les syllabes ?
VAL : ouais
MAIT : 'y a un nombre de syllabes déterminé qu'il faut compter et cætera
E : mais c'est pas obligé qu'y ait un titre
E : oui parce que sur les feuilles qu'on a 'y a des poèmes où 'y a pas de titre (annexes, 97-98)

(4) **SIM : à mon avis oui étant donné qu'on peut respecter aucune règle d'écriture**
E : beh si
MAIT : ah parce que si 'y a pas de règle d'écriture c'est n'importe quoi ?
BAPT : non / c'est pas des règles d'écritures ça
MAIT : chut chut
LEO : parce que / 'y a pas de règles d'écriture / mais si par exemple / on prenait pas des règles d'écriture / on mettait / on écrivait comme si c'était un texte ce serait / comme si c'était un vrai texte d'un roman ce serait pas un poème ↑annexes, 2□□1

Maintien ou revendication du droit au stéréotype de la rime

Concernant la position de Valentin à propos des rimes, nous pouvons également parler de maintien voire de renforcement. Dans le questionnaire final, cet élève met en avant les rimes pour justifier le fait que son texte est un poème, pour définir un poème et pour signaler son usage des stéréotypes. Cela n'a rien d'étonnant car, si l'on reprend quelques-uns de ses propos énoncés au cours des échanges, on peut déjà y lire son attachement à la rime. Dans le premier exemple, il réagit au poème de Laure 2. Alors que tous les autres élèves s'accordent sur le fait que c'est un poème, il affirme une position différente argumentée par son attachement à la rime :

MAIT : d'accord / pour tout le monde c'était un poème ou pas ?
E+ : oui
VAL : non
MAIT : non ?
VAL : non moi j'pense pas / un poème pour moi c'est quelque chose qu'a des rimes / je sais qu'on n'est pas obligés mais / pour moi c'est quelque chose qui a des rimes (annexes, 145-146)

Plus loin, lorsque l'enseignant interroge les élèves sur la raison pour laquelle il avait introduit le mot *stéréotype*, la réponse de Valentin montre qu'il s'est focalisé, dans la réception des discours antérieurs de la classe, sur l'affirmation d'absence de rimes. C'est bien à cette généralisation-là (*on a dit qu'un poème n'avait pas de rimes*) de propos de la classe relatifs à certains poèmes qu'il réagit et qu'il s'oppose.

MAIT : alors pourquoi on avait parlé de ça ? vous vous rappelez ou pas ? je reviens quand même à la question
VAL : euh / on avait dit que: / (inaudible) on avait dit qu'y avait pas de rimes et donc on avait dit qu'ça avait pas de règles alors
E+ : non (annexes, 165)

Vu sous cet angle, on lui accorde néanmoins que les propos *un poème n'a pas de règles*, parfois énoncés dans la classe, auraient mérité une reformulation du type *ce poème n'a pas les règles*

attendues/que j'attendais ou *ce poème répond à d'autres règles que celles attendues* ou encore *les poètes jouent et prennent des libertés avec les règles* et donc *quand j'écris un poème, je peux prendre des libertés et jouer avec les règles*. En termes de stéréotypie, cela devient par exemple : *quand j'écris un poème, je peux prendre des libertés et jouer avec les règles stéréotypées qui me viennent spontanément et que les gens s'attendent à trouver.*

Du pareil mais qui évolue

Enfin, concernant le maintien, il est intéressant de remarquer que parfois ce que des élèves signalent comme des maintiens à la question 3 (« ce qui reste pareil ») porte tout de même des traces de changement. Ainsi, Mathilde note : « c'est qu'un poème est libre et qu'il fait ressentir de l'émotion ». Lucas pour sa part reprend des indices qu'il citait déjà − « les majuscules à chaque début de ligne et un titre » − c'est-à-dire les deux ou trois indices les plus prégnants mais peu sujets à stéréotypisation forte, sans cette fois citer les rimes ni recourir au mot *vers.* On peut alors considérer qu'il y a tout à la fois maintien et déplacement de l'attention vers des indices jusque là moins mis en avant.

De « nouveaux » critères (1) : l'émotion

Sur le plan des mouvements, nous relevons tout d'abord la présence d'autres critères ou de nouveaux critères – nouveaux pour les sujets qui les énoncent ou par rapport à leur discours antérieurs considérés. Le plus fréquent concerne l'émotion, le gout ou l'expérience esthétique : « quand quelqu'un va lire mon poème, il va ressentir un sentiment » (Mathilde), « c'est beau à entendre » (Marie 2), « C'est quelque chose qu'on ne peut pas définir qui transmet une émotion » (Enzo), « C'est beau et ça crée un sentiment » (Simon), ou encore « Un poème est libre, il y a une règle : toucher le lecteur » (Léo). Dans la mesure où ce critère a été à de nombreuses reprises discuté dans la classe, valorisé par l'enseignant et par les textes de référence lus (Malineau et Balpe, annexes, 66), il s'inscrit bien dans les apprentissages recherchés au cours de la séquence. La première fois qu'il est amené dans les échanges, c'est par Nicolas, qui le mentionnait dans sa définition initiale. L'enseignant reprend l'indice et le met en questionnement dans la classe (« c'est quoi émouvoir ? », «et donc tous les poèmes procurent une émotion ? ») et conclut sur le fait que tous les poèmes peuvent émouvoir[783].

[783] NICO : un poème est un texte qui a des vers / parfois des rimes et qui peut émouvoir des personnes
MAIT : qu'est-ce que vous en pensez de ça ?
E : émouvoir ?
MAIT : émouvoir
E : oui / oui parce que #
MAIT : euh: c'est quoi émouvoir ?
E : euh: on peut euh:: #
MATH : baah ::
MAIT : chut / alors c'est quoi être ému ?
NICO : c'est être touché
MAIT : c'est quand un texte procure une émotion / c'est ça ?
NICO : voilà

Ensuite, cet indice revient lors de la lecture du texte de Malineau, où Léo le repère et le met en avant (« LEO : mais 'faut / il dit qu'il faut écouter avec émotion / euh / il faut devenir chasseur d'images d'odeurs il faut essayer de recréer l'environnement qu'on nous parle ! (annexes, 124)). Plus loin, Laure 2 et Enzo l'utilisent pour tenter de redéfinir la poéticité des textes :

> LAU2 : ben la sensi = 'fin on est sensi = 'y a des poèmes: / on est touchés / on pleure parce que c'est triste
> MAIT : d'accord
> LAU2 : on rigole parce qu'ils sont marrants
> MAIT : et donc là celui-ci ? / le calligramme ?
> ENZO : ben là on peut pas dire qu'y ait une émotion dans le texte: (annexes, 128)

L'enseignant lui aussi reprend ce critère de l'émotion à plusieurs reprises pour interroger les textes du corpus et de la classe, et leur réception par les élèves. (MAIT : « est-ce qu'il vous procure une émotion ? ce texte ? » (annexes, 132) ou « Mathilde t'as ressenti quoi comme émotion ? » (annexes, 138), ou encore « d'accord / vous ressentiez quoi quand elle lisait son poème ? ça procure une émotion ou pas ? » (annexes, 140)). Par ces usages, il réaffirme le fait que cette dimension est un indice poétique. Par la suite, en différents endroits, des élèves réintroduisent d'eux-mêmes le critère de l'émotion dans les échanges. Léo et Lucas, par exemple, le reprennent pour tenter de spécifier la poésie (annexes, 181). Lucas, encore, le reprend avant que l'indice soit répété et ainsi validé par l'enseignant (exemple (1)). Dans l'exemple (2), déjà cité, Mathilde en fait en motif central de sa réécriture. Enfin, l'exemple (3) montre que même des élèves, qui jusque là ont peu pris part à la discussion, le véhiculent dans leur discours :

> (1) MAIT : mais / bon on va essayer de creuser un tout p'tit peu puis après on va: on va arrêter et on va passer à la (inaudible) / euh: pourquoi ce texte-là est un poème ? vous vous rappelez du texte que j'vous avais fait lire qu'était un peu long qu'était une postface d'un: / d'un recueil ? qu'est-ce qu'il disait sur le poète ?
> LUC : ça fait ressentir des émotions !
> MAIT : ça fait ressentir des émotions (annexes, 182)

> (2) MATH : si pour nous c'est un poème / on peut faire un poème comme ça si c'est pour

---

E+ : oui
MAIT : et donc tous les poèmes procurent une émotion ?
E+ : non
MAR1 : non pas tous
E : pas tous
CARO : mais certains oui
MAIT (se penchant sur la feuille de Nicolas) : attends si je relis / qui peut émouvoir les personnes / oui / en revanche 'y a des vers / parfois des rimes
NICO : oui
MAIT : et en tous cas dans l'ensemble ça peut émouvoir / d'accord / Simon ? (annexes, 98)

> nous un poème
> MAIT : pourquoi ?
> MATH : parce que ça nous procure des émotions ça nous fait de sentiments alors nous on a envie d'en refaire un (annexes, 188)

> (3) MAIT : chut chut / attends / (inaudible) / vas-y
> LAU1 (ou JUST ?) : pour que les gens quand ils lisent ce poème ils aient une émotion et ils sentent euh un sentiment ↑
> MAIT : alors on peut se mettre du côté de: du lecteur effectivement / quand on lit un poème / vous ressentez beaucoup d'émotion / ça on peut le faire / si vous vous référez au poème qui s'appelle le zoziaux si vous vous rappelez ? (annexes, 208)

Par ces différents extraits, le mécanisme d'appropriation et d'utilisation outillante d'un indice, au départ tout à fait abordable pour les élèves et essentiel en poésie, apparait assez nettement. On peut penser que cet indice avait déjà été mis en circulation en littérature dans les cours ou les classes antérieurs. Toutefois, excepté Nicolas, les élèves ne le mentionnaient pas spontanément comme critère de poéticité vu la primauté des indices formels dans la représentation stéréotypée de la poésie. Les exemples ci-dessus montrent alors comment le processus d'enseignement-apprentissage l'a remis en avant, l'a réactivé et a provoqué une modification de la représentation. Du côté de l'apprentissage, ces exemples montrent que l'indice est mis en circulation dans l'espace discursif, puis progressivement repris, prolongé par des échanges entre élèves et devient matière à des questionnements et à des propos singuliers d'élèves[784]. Bien que nous n'ayons observé ce phénomène que sur une très courte durée et dans le cadre forcément contraignant de la séquence de classe, ces actes langagiers font apparaitre les formes sociales et personnelles dans ce processus d'outillage : « […] au niveau social d'abord (interpsychologique), ensuite à l'intérieur du sujet (intrapsychologique) et de nouveau sur un plan social-personnel – « étranger-personnel », dit Bakhtine[785] […] » (Clot, 1999/2004, 122).

Ce qui est ici formulé et constaté n'est rien d'autre que l'hypothèse très intéressante, aujourd'hui assez répandue et suivie[786], d'une conception générale du développement psychologique, conception que reformulent à leur façon différents auteurs, dont Clot, qui la résume de façon particulièrement claire :

> « […] [P]our le sujet, tous les objets, les outils, les signes et les activités des autres à son égard – pris dans des genres et réveillés dans les échanges – sont – d'abord source de son

[784] On peut y voir une forme de mémorisation mais qui prend appui sur de l'interaction et de la reconfiguration.

[785] Esthétique de la création verbale (1984, 392).

[786] En didactique du moins, car dans les récents documents officiels français (ceux concernant le socle commun et les pré-programmes de 2008), c'est davantage la conception d'un sujet par nature trop libre et à remettre sur les rails de la collectivité qui prédomine.

développement puis ils deviennent des moyens au service de son activité personnelle, laquelle, en retour, leur donne une "deuxième vie". Le développement consiste pour le sujet à mettre le monde social à son service, à en faire un "monde pour soi" afin de s'y intégrer, c'est-à-dire de le reformuler en participant à l'élaboration de nouvelles significations […]. » (Clot, 1999/2004, 122)

Les élèves, en réutilisant à leur façon cet indice d'émotion esthétique pour l'écriture et l'identification de leur propre poème, modifient leur représentation initiale stéréotypée de la poésie et s'inscrivent dans ce développement d'une dimension sociale et culturelle pour eux-mêmes.

De « nouveaux » critères (2) : la richesse du sens

Le critère de la richesse du sens, ensuite, vient lui aussi étoffer la représentation de la poésie chez certains élèves qui ne le mentionnaient pas au début. Il est ainsi mis en avant par Thibault, Mélanie et Valentin, mais dans la foulée ceux-ci le relativisent. Thibault note : « Ça a du sens, c'est imaginé », puis, dans ce qui a changé, « Les rimes et le sens (parfois) ». Valentin, de même, ajoute au critère de la rime celui du sens, mais en notant « Un texte poétique avec des rimes (mais il n'y a pas forcément de sens) » puis, dans ce qui a changé, « l'idée du sens ». On remarque aussi que Thibault ajoute au critère du sens celui de « l'imaginaire », de « l'imagination » qu'il note ensuite dans ce qui reste pareil, bien qu'il ne l'ait pas noté précédemment. Quant à Justine et Baptiste, ils mentionnent dans les critères « une signature » en signalant entre parenthèses « (pas toujours ») ou « parfois ». Ces constats correspondent eux aussi à ce qui était recherché par l'enseignant, puisque ces élèves accroissent le nombre d'indices de référence sans visiblement créer de nouveaux figements.

Traces de défigement des stéréotypes

Le deuxième type de mouvement très présent concerne justement la relativisation des indices auparavant associés de façon fortement figée voire incontournable à la poésie. Ces traces langagières de défigement ou d'amenuisement du stéréotype sont présentes chez plus des trois quart des élèves et touchent surtout la rime, mais aussi des indices que nous avons décrits comme plus périphériques dans les représentations très courantes de la poésie, et qui viennent compléter cette première association. Concrètement, certains élèves, comme Nicolas ou Mélanie, énoncent leur point de vue antérieur, en prenant distance par l'usage du passé : « Je pensais que dans un poème il y avait tout le temps des rimes » (Nicolas), « Je croyais au début que dans un poème il y avait toujours des rimes »[787] (Mélanie). D'autres minorent le stéréotype en mentionnant son caractère non obligatoire ou sa présence « parfois » seulement : « Les rimes ne sont pas obligatoires, ni le sens. Il y a parfois la

[787] Son propos nous a étonné car, dans le questionnaire initial, elle relativisait déjà les rimes en notant qu'un poème est « un texte avec parfois des rimes ». Peut-être n'en était-elle pas persuadée ou alors ce pourrait être un effet de l'insistance de JF sur la présence de la rime dans la classe, nous y revenons un peu plus loin..

signature de l'auteur et un titre »(Justine), « Ce qui a changé, c'est qu'il n'y a pas obligé des rimes, des strophes, des vers, et qu'un poème n'a pas forcément de sens » (Mathilde), « Il n'y a pas forcément de rimes ou de vers » (Enzo). Dans les propos de Mathilde, on perçoit, outre la minoration, un appui sur un nombre de critères plus importants, tous mis en avant dans la classe. A nouveau, l'objectif de relativisation et de multiplication des indices voulus par l'enseignant est fortement mis en scène au fil des séances.

Relativisation globale de la représentation de la poésie : plus de règles d'écriture ?

Dans les réponses, on relève en outre une relativisation, non pas ponctuelle et portant sur certains indices, mais globale (« J'ai tout changé par rapport à ce que j'avais mis la première fois » (Simon)), où l'on a parfois l'impression qu'à la représentation de la poésie classique du 19e succède un espace ou une forme sans règle absolue ou sans constante obligatoire. Ce sont probablement les frontières floues de la poésie et sa constante métamorphose que l'on voit apparaitre dans les discours et très probablement dans les représentations de ces élèves, mais aussi la construction non achevée d'une telle représentation. Au sein de cette nouvelle approche de la poésie, nous relevons trois tendances. Les propos de Nicolas illustrent la première : « Un poème n'a pas forcément de définition, on peut juste dire qu'il a ses règles d'écriture pour lui ». Cela revient à dire qu'il n'y a pas de règles ou de critères partagés, chaque poème est spécifique et répond à son organisation propre. La deuxième approche avance plutôt qu'il n'y a pas de règles d'écriture : « Un poème est un texte qui n'a pas de règle d'écriture » (Marie 1), « C'est un texte qui n'a pas de règle » (Caroline).

Face à ces deux premières approches, la question cruciale est de savoir ce que ces élèves entendent par *règles d'écriture.* Comme plus haut, les variations, voire les incohérences au sein des réponses, montrent que cette notion est floue et ne renvoie pas à des unités langagières et à des traitements langagiers clairement identifiés, susceptibles d'outiller l'écriture. Ainsi, Laure 2 donne successivement ces deux réponses pour la question 3 : « Je ne savais pas qu'un poème n'avait pas de règles d'écriture. » puis « Je savais qu'il était souvent organisé », alors même que Baptiste avait présenté en classe les règles d'écriture comme l'organisation du poème (voir l'extrait repris ci-avant) ! Chez Laure 2, cette remise en cause des règles d'écriture va visiblement de pair avec une (sur ?)valorisation de l'inspiration : « Je me suis donné une idée bien précise (la nature qui a été la mienne, la ville…) et j'ai écrit. L'inspiration est venue seule ». Quant à Caroline, elle répond à la question 3 de la façon suivante : « Nous avons eu moins de difficultés car nous savons qu'il n'y a pas de règles d'écriture », puis continue par : « Il y a toujours des rimes ». Veut-elle alors dire qu'on trouve quand même des poèmes en rimes, mais que celles-ci comme les autres indices de poéticité formels ne sont pas obligatoires ? La réponse de Lucas semble prendre encore une autre direction : « Un poème maintenant pour moi, il n'a pas de règles propres » puis « Qu'il a des majuscules à chaque début de ligne et qu'il a un titre ». Garde-t-il, dans la remise en question des rimes et des vers comme seuls

critères stables la présence d'un titre et de majuscules en tête de vers ? Au travers de ces quelques exemples apparait une remise en question de la représentation formelle stéréotypée de la poésie, mais aussi l'élaboration d'une nouvelle représentation aux contours incertains et mouvants d'un élève à l'autre.

Au final, nous avons l'impression que cette formule représente dans les discours de ces élèves la remise en question des indices ou de certains indices présentés comme stéréotypés dans la classe et qui (pourtant) leur fournissent un cadre d'écriture. Nous faisons l'hypothèse que la présence d'une telle formule contestant de façon plutôt excessive et floue les critères formels est liée au souci de l'enseignant de « casser » les stéréotypes, sans reconstruction finale suffisante d'autres indices et sans mise en place suffisante d'un traitement distancié des stéréotypes sur le plan de la langue, qui s'avère pourtant si important en poésie.

Toutefois, deux élèves au moins ont davantage construit ce traitement distancié, qui forme la troisième tendance. Celle-ci apparait clairement si l'on rapproche des réponses fournies par Léo ou par Mathilde. En effet, Mathilde, au vu des réponses qu'elle donne, semble avoir perçu que la liberté ne consiste pas en un effacement des critères, mais en un traitement variable de ceux-ci, puisqu'elle note comme changement leur caractère non obligatoire et qu'elle fait suivre cette remarque par « un poème est libre ». Plus tard,, elle redéfinit une dernière fois un poème par trois critères : « [1] Un poème fait ressentir de l'émotion à certaines personnes ; [2] c'est quelque chose qui n'est pas n'importe quoi ; [3] c'est quelque chose qui a des stéréotypes parfois » (annexes, p. 371). Les indices stéréotypés ne sont pas gommés au profit d'un « vide », d'un « n'importe quoi ». Ils sont relativisés et abordés de façon ouverte, aux côtés d'un autre indice donné en premier et lui aussi relativisé : l'émotion esthétique. Chez Léo, cette tendance est encore plus nette. Si l'on relie les trois énoncés qu'il donne en réponse aux questions 2 et 3, on comprend bien que, pour lui, les critères sont existants et stables mais que leur traitement est libre : « Un poème est libre, il y a une règle : toucher le lecteur » puis mentionnant ce qui a changé pour lui dans son approche de la poésie : « Les règles de lecture et de construction »[788] et ce qui reste pareil : « Les rimes, le sens, les vers, le titre et le nom de l'auteur ». Cela lui permet du coup de percevoir et d'énoncer, en réponse à la question 5 [789], que les stéréotypes sont des bases pour l'invention scripturale : « Ils [les stéréotypes] sont importants car grâce à eux nous pouvons inventer des règles d'écriture ».

Usage de la notion de stéréotype pour expliquer ce qu'est un poème

[788] En référence aux textes lus de Malineau et de Balpe qui abordaient ces deux aspects.

[789] « Peux-tu expliquer en quoi les stéréotypes sont importants ou non pour écrire un poème ? »

Enfin, un dernier mouvement provient de l'utilisation même de la notion ou du terme de *stéréotype* pour expliquer ce qu'est un poème. Dans les réponses aux questions 1, 2 et 3, 4 élèves y ont recours de façon différente. À la question « Qu'est-ce qu'un poème ? », Laure 1 écrit : « C'est un texte qui a des stéréotypes : des rimes, des vers, des strophes, du sens, un titre ». Le déplacement pour elle ne consiste pas en une remise en cause de ces indices, mais au contraire en une prise de conscience qu'il s'agit d'indices et d'outils stables qu'elle peut utiliser pour caractériser un poème et pour en écrire. C'est d'ailleurs ce qu'elle va faire et expliciter dans les réponses aux questions 6 et 7 : « J'ai surtout flashé sur les rimes et puis sur le sens », « J'ai fait des rimes et puis j'ai voulu faire du sens ». Même si elle ne relativise pas les stéréotypes, elle n'est pas passée à côté de l'apprentissage, selon nous, car cet usage des stéréotypes lui sert réellement d'outil scriptural[790]. Ensuite, Baptiste, Marie 2 et Mathilde caractérisent la poésie en précisant qu' « il peut y avoir des stéréotypes » (Baptiste). Ils en font pour leur part un critère conscient et relativisé.

Pour conclure cette section

Par rapport à l'objectif que s'était fixé l'enseignant, à savoir de développer la compétence d'écriture poétique de ses élèves et d'ouvrir à une culture et à une pratique littéraire (plus) diversifiée en favorisant un traitement plus conscient et relativisé des manifestations langagières des stéréotypes liés à la poésie, un bout de chemin a bien été parcouru par les élèves, qui expriment d'ailleurs tous, à la question 3, des modifications de points de vue. En référence aux opérations de mise à distance que nous avions pointées dans le premier chapitre, nous avons repéré dans les réponses des élèves une augmentation du nombre d'indices poétiques, une prise de conscience du caractère stéréotypé de la rime et d'autres indices plus périphériques, une relativisation de certains indices, l'inscription (pas toujours convaincante) d'indices stéréotypés dans la catégorie plus englobante des règles d'écriture.

Par contre, on remarque que certains indices présents dans les réponses initiales ou dans la séquence ne sont pas repris par les élèves. Ainsi, aucun d'entre eux ne définit la poésie à partir du critère éditorial et historique. Il est vrai que ce critère n'avait pas fait l'unanimité dans la classe et n'avait été évoqué que sous le volet éditorial. Le critère de la brièveté, cité par Thibault au début, n'a pas refait surface, mais cet élève reprend celui de l'imagination, qu'il est d'ailleurs le seul à nommer. Le jeu d'agencement typographique, présent dans le corpus notamment à travers les deux calligrammes, tout comme les critères du rythme ou de l'étrange, qui n'avaient pas fortement retenu l'attention, ne sont pas non plus mentionnés.

Enfin, en termes d'hétérogénéité, ce premier niveau d'analyse semble indiquer que les disparités entre apprenants restent importantes, mais que tous ont évolué. En termes d'homogénéisation, on peut au

[790] Nous y reviendrons dans la rubriques d'analyse des poèmes.

moins apprécier que le stéréotype n'a plus gêné l'écriture ou la reconnaissance des textes produits comme poèmes et que la mise à distance des stéréotypes se généralise dans la classe.

Pour poursuivre l'analyse, nous allons à présent traiter les réponses qui concernent directement la notion de *stéréotype* et le traitement scriptural de celui-ci.

2.2.3 Construction de la notion de stéréotype et prise de conscience de son rôle outillant

Nous avons vu, dans le premier chapitre, qu'une des manières de mettre à distance les stéréotypes a consisté, dans la classe à faire prendre conscience du stéréotype et de ses manifestations langagières et à construire la notion même de *stéréotype*. Qu'en est-il de ces aspects et du rôle outillant du stéréotype et de la notion construite au terme de la séquence ?

Nous allons découper notre analyse en deux points : 1. la compréhension de la notion de *stéréotype* et les critères définitionnels retenus ; 2. la compréhension de cette notion en tant qu'outil d'écriture. Le troisième aspect relatif au stéréotype, qui apparait dans le questionnaire concerne directement l'écriture poétique et l'usage du stéréotype et/ou de la notion de *stéréotype* en tant qu'outil d'écriture. Il sera dès lors abordé dans la rubrique 2.3.

2.2.3.1. Compréhension de la notion et critères définitionnels retenus

Commencer par cet aspect revient à d'abord observer les savoirs construits par les élèves sur le stéréotype. Comment le définissent-ils ? Quand on prend en considération l'ensemble des réponses finales obtenues à la question « Qu'est-ce qu'un stéréotype pour toi ? », on constate que tous les élèves attribuent une signification à ce terme et que celle-ci, dans la plupart des cas, a bien été comprise. Leur réception de la notion tourne autour de deux ou trois critères définitionnels.

Critères définitionnels (1)

Le premier élément définitionnel concerne la nature même de l'objet : c'est « une opinion » (Valentin et Enzo), « une idée » (Simon, Marie 1 et 2, Laure 2, Justine, Mathilde, Lucas, Léo), « un avis » (Nicolas et Caroline). Trois élèves le désignent avec un terme plus flou : c'est « quelque chose » (Thibault et Baptiste), c'est « un sujet » (Mélanie). Toutefois Thibault le délimite directement par le terme « cru » (« c'est quelque chose cru »). On retombe ainsi sur la nature d'opinion, de croyance, d'idée. Enfin, seule Laure 1 le rapproche directement du matériau langagier : « c'est qu'il y a des rimes, des strophes, des vers, du sens, un titre ».

Critères définitionnels (2)

Le deuxième élément définitionnel à l'aide duquel les élèves reconstruisent le sens de cette notion tourne autour de sa dimension collective, de son usage « partagé par le plus grand nombre de personnes » (Marie 1). Hormis Mélanie, Enzo, Marie 2 et Laure 1, les autres élèves mentionnent cet élément dans des formules variables, accentuant et délimitant diversement cette dimension partagée : Léo parle juste d' « une idée partagée », Lucas d'une idée « qui est partagée par plusieurs personnes », Justine d' « une idée qui est pour l'ensemble de la classe », Thibault de « quelque chose cru par beaucoup de gens », Valentin d' « une opinion souvent partagée par tout le monde ».

On note que Mélanie pour sa part ne met pas l'accent sur l'aspect collectif mais, au contraire, sur le sujet qui véhicule cette opinion : « c'est un sujet que tu penses ». Par la présence du pronom personnel *tu,* elle raccroche davantage la signification à son expérience. On relève le même phénomène dans l'énoncé de Marie 2 mais qui cette fois attribue au terme de *stéréotype* une signification opposée à la définition admise : « c'est une idée à nous qui n'est pas forcément pour les autres ». La réponse qu'elle fournit à la question suivante (« Peux-tu expliquer en quoi les stéréotypes sont importants ou non pour écrire un poème ? − Oui, en disant mon opinion ») confirme sa mauvaise compréhension de la notion.

Quant à Enzo, il ne renvoie pas à une collectivité nombreuse non définie ou à la communauté classe, mais aux « pauvres d'originalité » (« Une opinion des pauvres d'originalité (p.248) »). Par la mention du numéro de page, il renvoie au dictionnaire consulté mais aussi indirectement d'après nous à l'opposition de fin de séquence que l'enseignant avait introduite entre l'usage des stéréotypes et l'originalité. Bien qu'à aucun moment JF n'ait dévalorisé de la sorte l'usage des stéréotypes, l'opposition faite en classe ouvre la porte à ce type de reprise définitionnelle, évidemment contraire à une acception dialogique et neutre de la notion. Avec une définition aussi fermée et négative, l'élève saute la question suivante relative à l'importance possible des stéréotypes en écriture et affirme sur sa lancée qu'il n'a pas pris en compte les stéréotypes pour écrire son poème « car c'était totalement différent de mon travail ». Si cet élève est le seul de la classe à donner cette signification et à faire du coup un usage très restrictif et péjoratif de la notion, plus globalement, ici comme pour les indices de poéticité, la variabilité des appropriations témoigne de leur caractère singulier, et de leur décalage toujours possible avec le savoir enseigné.

Le problème de la référence au dictionnaire

Avant de passer au troisième indice, arrêtons-nous un instant sur la référence au dictionnaire. Le recours au dictionnaire dans la classe pour rechercher les mots inconnus, vérifier une signification est un geste pédagogique et didactique tout à fait appréciable. Sauf que, dans notre contexte d'opérationnalisation, la réponse d'Enzo nous fait douter du bien-fondé de son usage. En effet, dans la

plupart des dictionnaires vont figurer des définitions reprenant l'acception courante du stéréotype, comme « opinion dépourvue d'originalité ». La consultation du dictionnaire et l'effort de compréhension de la définition, par ces élèves de 10-11 ans, risquent de mettre en tension l'emploi non péjoratif de la notion de *stéréotype* en tant qu'outil et le sens repris dans le dictionnaire. Dès lors, nous voyons là plus une source de difficulté et de confusion par rapport à notre perspective qu'une aide pour l'élève. En observant à nouveau la transcription des séances sous cet angle, nous pensons que la tension avec l'originalité est en partie liée à la place faite par l'enseignant à cette définition, qui, comme on le voit dans l'exemple repris ci-dessous, est difficile pour les élèves :

> MAIT : *(prenant un dictionnaire)* je vous relis la définition si vous voulez de: du mot stéréotype
> MATH : on bloquait sur la définition on savait pas c'que ça voulait dire
> […]
> MAIT : donc formule banale / opinion dépourvue d'originalité
> E : ah oui oui oui oui
> MAIT : voilà c'était ça // alors / est-ce que ça vous parle ou pas du tout ?
> ENZO : c'est une opinion très simple
> […]
> BAPT : c'est que c'est pas original
> LAU2 : dépourvu ça veut dire qu'y en a pas
> MAIT : chut chut chut chut
> ENZO : c'est qu'c'est simple en fait
> E : bah oui
> ENZO : sans originalité c'est pas /
> E (MATH?) : c'est classique
> ENZO : voilà / c'est quand par exemple euh:
> MAIT : pardon / vas-y ? c'est quand par exemple ?
> ENZO : c'est dur à expliquer mais bon / *(montrant du doigt)* bon / là 'y a une poubelle / là 'y a des trous / c'est plus original que si 'y avait pas de trous / 'fin c'est déb= / c'est / c'est bête comme exemple d'accord / enfin voilà
> MAIT : bon / on est pas du tout sur le mot stéréotype
> ENZO : ah
> LEO : <u>c'est c'que j'disais moi</u>
> MAIT : vas-y
> LEO : bah moi j'pensais par exemple / en revenant un p'tit peu sur ton exemple / c'est par exemple euh / le tableau / quand on dit tableau à quoi ça nous fait penser ? c'est un p'tit peu ça j'crois / ou c'est quelque chose qui nous fait penser à un tableau mais qui est original
> MAIT : *(rires)*
> LEO : si / si tu nous as dit la définition c'est pas pour rien
> MAIT : oui / j'aimerais bien que vous la compreniez c'te définition / mais bon a priori 'y a des petits problèmes
> […]
> MAIT : alors qu'est-ce que ça veut dire / sans originalité
> BAPT : c'est ce que tu penses toi mais qu'est pas original
> MAIT : c'est ce que tu penses toi ? alors / en quoi c'est pas original ?
> BAPT : bah parce que:#
> LEO : c'est toi qui le pense alors ça:=
> MATH : c'est pas original / c'est
> MAIT : chut
> VAL : si c'est (inaudible) qui le pense j'vois pas pourquoi c'est:

LAU2 : par exemple c'est / une opinion dépourvue d'originalité par exemple c'est / la glace / c'est bon / et puis 'y en a un autre qui dit voilà / la glace c'est / c'est#
E : pas bon !
LAU2 : comme ça / §ça me fait penser à=§§
MAIT : §alors§§ / en quoi c'est dépourvu d'originalité / c'est-à-dire qu'y a le plus grand nombre qui pense la même chose ? ou c'est / chacun pense une chose différente
E+ : le plus grand nombre pense la même chose !
E+ : chacun pense une chose différente !
E : tout le monde
[…]
LEO : c'est chacun qui pense / 'fin non pas chacun / c'est quand une personne pense ça / une autre personne pense ça / ben là c'est original !
MAIT : alors qu'un stéréotype ce serait quelque chose qui est partagé par plein de monde ?
E+ : oui
[…]
E : moi non plus j'comprends pas (annexes, 165-167)

Malgré les essais et efforts interprétatifs des élèves, on voit combien cette définition basée sur l'absence d'originalité leur pose problème. On peut au final apprécier le fait que seul Enzo ait retenu cette acception, qui est pour nous de l'ordre de la dérive significationnelle. Cela dit, cela s'explique par le fait que l'enseignant amène les élèves vers l'aspect « partagé par un grand nombre » et a par la suite davantage insisté sur cette dimension, notamment à partir de l'exemple sur les Gaulois et encore juste avant l'écriture finale (« MAIT : oui mais tu te rappelles / le stéréotype c'est quoi ? il est partagé par le plus grand nombre / alors (annexes, 207). Et un peu plus tôt, on peut, par exemple, repérer que Lucas reformule la définition du dictionnaire en remplaçant le critère d'originalité par celui de l'étendue de l'usage : « LUC : c'est une opinion qu'on pense partout / mais qui est pas forcément juste » (annexes, 203).

Critères définitionnels (3)

Le troisième et dernier élément définitionnel réside dans le fait que l'idée stéréotypée « n'est pas forcément vraie ». Ce critère est repris par les deux tiers de la classe, soit tel quel (Nicolas, Baptiste, Mélanie, Caroline, Thibault, Mathilde), soit à travers des formules très proches (« qui n'est pas forcément juste » (Lucas), « (qui n'est) pas toujours vraie » (Léo et Justine), « elle peut être fausse » (Laure 2)). Cependant, en observant déjà les réponses aux deux questions suivantes relatives à l'usage de la notion en écriture, nous constatons que Laure 2 et Marie 1 opposent cet élément définitionnel au fait de vouloir écrire ce que l'on pense « vrai » : « Je voulais écrire un poème avec des idées vraies » (Marie 1) et « je voulais parler de choses vraies » (Laure 2). Toutes deux disent ne pas avoir eu recours au stéréotype pour ce motif. Leur interprétation et leur usage de la notion sont intéressants car ils témoignent d'une compréhension générale du phénomène. Autrement dit, ces élèves ne réduisent pas la notion de *stéréotype* à l'usage de rimes ou de vers ou à la présence des moustaches chez les Gaulois ! En cela, elles généralisent et construisent un savoir pertinent au-delà de la tâche. Cette

généralisation entraine un déplacement de focalisation (qui n'est pas inapproprié) de la forme au contenu. Mais elle va aussi de pair avec une opposition au « dire vrai », au souhait de se dire par l'écriture qui mériterait d'être questionné dans le champ de la littérature. Le stéréotype entrave-t-il l'écriture de soi, ou l'écriture d'idées perçues comme « vraies » ? Cette dimension, qui s'est posée de façon cruciale dans la classe de TL[791] se retrouve donc aussi dans cette classe, dès que les élèves transfèrent la notion de *stéréotype* de la forme au thème.

Regard sur ces critères définitionnels dans les échanges de classe

Pour refermer ce premier point consacré à la compréhension de la notion de *stéréotype* – compréhension dans l'ensemble déjà assez élaborée et où l'on retrouve (comme pour l'indice d'émotion esthétique) des traces d'appropriation et d'usage singulier du sens collectif enseigné, nous voudrions renvoyer à quelques extraits des échanges de classe qui montrent eux aussi l'appropriation de la notion et des zones d'ombre dans le processus de construction de signification(s). La première fois que JF amène le terme, il le lie d'abord à l'usage de la rime :

> MAIT : […] la plupart d'entre vous quand même vous vous êtes attachés à ce qu'il y ait des rimes ?
> *(sonnerie)*
> E+ : oui
> MAIT : ça sonne / on appelle ça un stéréotype (annexes, 158)

L'extrait assez long qui suit vient directement après l'introduction du mot et la lecture de la définition proposée dans le dictionnaire. On est en présence d'une situation de constat conclusif d'un figement initial, basé sur les éléments de définition pointés dans les réponses obtenues dans le questionnaire : « une opinion », « partagé par tous » et « pas toujours vrai ». La notion est introduite alors que tout un travail de mise à distance, mentionné par les élèves, a déjà eu lieu. C'est alors le maitre qui, par ses énoncés, revient et insiste sur cette représentation antérieure, sur son origine, sur sa forme, alors que les élèves ont plutôt tendance à énoncer la relativisation du savoir, relativisation qu'ils sont en train de construire.

> MAIT : avant que je vous présente le recueil c'était quoi pour vous un poème ?
> *(brouhaha)*
> E (SIM?) : c'est un texte qui avait des rimes ?
> MAIT : c'est un texte qui avait des rimes
> E : des strophes
> MAR1 : des rimes 'y en a pas toujours
> MAIT : la plupart hein ?
> E : c'est tout

[791] C'est la raison pour laquelle nous l'aborderons à partir des données récoltées dans cette classe.

MAIT : oh oh / arrête / tu t'assois // alors / au tout début avant que je vous présente le recueil de textes / pour tout le monde / pratiquement / c'était une opinion qui était partagée par pratiquement toute la classe / c'était un texte qui avait des rimes
MATH : et des strophes
MAIT : d'accord / comment vous l'avez su ça ? que ça avait des rimes
MATH : avec les poèmes qu'on a appris
MAIT : c'est les poèmes que vous avez appris ?
BAPT : qu'on a déjà lus
MATH : qu'on a lus par-ci par-là
MAIT : d'accord / et / est-ce que tous les poèmes ont des rimes finalement ?
E+ : non
MAIT : en plus vous me l'aviez dit hein
MATH : pratiquement#
E : pas toujours
MAIT : la plupart d'entre vous vous m'aviez dit / dans les poèmes 'y a / 'y a des rimes mais pas toujours / 'y a des strophes mais parfois (désignant Enzo du doigt)
ENZO : les poèmes ça a pas de règles fixes
MAIT : ça n'a pas de règles fixes / oui mais est-ce que tu le savais au départ
ENZO : non
LUC : on peut pas écrire une définition des poèmes en fait
MAR1 : mais on fait ce qu'on veut dans un poème / si on met de la ponctuation on en met si on veut / des strophes / 'y en a pas toujours / en fait 'y a pas trop de règles
MAIT : d'accord / mais votre idée de départ c'était quand même / un poème / ça a des rimes / ça peut avoir des vers / des strophes
MAR1 : oui mais#
MAIT : parfois des titres
MAR1 : mais on a vu plus tard que=
MAIT : d'accord / donc la première idée que vous avez eue / sans qu'on travaille dessus / c'était un stéréotype / c'est quelque chose qui était partagé par un grand nombre d'entre vous dans la classe
E : oui
MAIT : bon / on en reparlera (annexes, 160-161)

Ce travail de monstration du stéréotype de la part de l'enseignant est très marqué dans les échanges, en amont de l'étiquetage par le terme de *stéréotype* et en aval, notamment lors de la dernière séance où les élèves travaillent sur le tableau reprenant leurs réponses antérieures pour dégager les stéréotypes de la classe (annexes, 204-206). Les exemples dans le corpus où l'enseignant insiste sur la présence de la rime, repère et met en avant dans les propos des élèves ce qui relève du stéréotype sont extrêmement nombreux. Le plus souvent, ils consistent en une répétition de l'indice langagier participant du stéréotype. En guise d'illustration, nous avons retenu un extrait où le phénomène est particulièrement prononcé. Il fait suite à la lecture par Marie 1 de son poème sans rime. Cette absence de rime gênait visiblement Laure 2 qui le signale, avant que la discussion ne se déplace vers le contenu thématique du poème (pour certains élèves proches d'un cours de géographie). Alors que la discussion n'avait pas centralement porté sur la rime, on voit dans l'extrait comment l'enseignant réintroduit cette dimension en l'accentuant en fin d'échanges sur ce texte :

> MAIT : d'accord // bien / tout le monde est d'accord c'est un poème pour tout le monde ça ?
> E+ : oui
> (Mathilde lève le doigt, l'enseignant la désigne)
> MATH : non mais / c'est moyen parce que c'est un p'tit peu ouais / un p'tit peu de la géographie / un p'tit peu ça / et un p'tit peu un poème
> MAIT : d'accord / mais ce qui gêne certains surtout c'est que ça rime pas donc / je le retiens hein !
> LEO : mais on n'est pas obligés qu'ça rime !
> MAIT : oui mais bon / ça peut aussi en déranger certains qu'ça ne rime pas […] (annexes, 144)

On assiste alors à une mise en scène où l'enseignant accentue le stéréotype, insiste fortement sur l'homogénéisation des propos des élèves pour leur permettre d'en prendre conscience, tout en proposant des supports variés et en appelant à laisser la place à d'autres indices. On peut penser que ce va-et-vient simultané, où le stéréotype est renforcé pour être montré et relativisé, fonctionne notamment parce qu'au départ dans la classe, comme nous l'avons constaté, ces deux ressources étaient présentes. L'enseignant peut renforcer sans risque de figement plus important car certains élèves relativisent très vite et amènent cette dimension dans le discours, et que les supports proposés tirent vers la diversification[792]..

Nous voudrions ensuite revenir sur une « zones d'ombre », qui attire notre attention. Il s'agit en fait de significations construites par les élèves qui ne prennent pas la direction souhaitée, qui s'écartent de la signification recherchée. Dans ce que nous désignons comme une « dérive significationnelle » entre le savoir à apprendre et le savoir appris, il y a cette idée de « vérité » qui oriente Marie 1 et Laure 2 vers une interprétation qui n'était pas celle recherchée par l'enseignant. À nouveau, en reparcourant les échanges oraux, il nous semble qu'à ce niveau les explications introduites dans la classe n'ont pas suffi pour ces élèves ou ont trop insisté sur la dimension *fausse*, notamment dans ce passage qui clôt l'exemple sur les Gaulois.

> MAIT : bref / don / chut / donc qu'est-ce que c'est qu'un stéréotype ? est-ce que vous avez mieux compris ?
> E+ : oui
> MAIT : alors / qu'est-ce que c'est qu'un stéréotype ?
> BAPT : c'est quelque chose qui est partagé par tout le monde / sauf que c'est pas très très vrai
> LUC : c'est pas tout le temps vrai
> MAIT : c'est pas tout le temps vrai ?
> LEO : c'est pas complètement vrai
> MAIT : c'est pas complètement vrai ? / même ça peut être carrément faux euh: les moustaches par exemple

[792] Seule Laure 1 au final semble ne pas mettre à distance le stéréotype. Pour elle, le jeu d'homogénéisation a peut-être été trop présent.

> ENZO : mais peut-être / par exemple 'y a des gens qui croient en Dieu mais c'est peut-être pas vrai / alors c'est peut-être un [stereoatip] on sait pas ? ça c'est# (annexes, 174)

Concernant la poésie, pour ne pas insister trop lourdement sur le fait que le stéréotype n'est pas toujours vrai et permettre de passer de cet exemple sur les Gaulois à l'écriture des enfants, il serait intéressant d'une part de rappeler la dimension historique : à une époque, la poésie présentait toujours des rimes et les poèmes étaient toujours rimés. D'autre part, il serait utile, pour construire l'outil d'écriture littéraire, de repositionner cette observation par rapport à l'écriture d'un poème et de bien poser que se représenter les poèmes et en écrire avec des vers et des rimes n'est pas « faux », que l'usage d'une structure formelle stéréotypée n'empêche pas de donner un avis que l'on estime vrai ou de faire de la poésie un espace d'écriture de soi. Plus loin dans la séquence, la question du faux lié au stéréotype dans le cas des moustaches gauloises va d'ailleurs être reposée par Enzo, qui conteste, à raison, l'aspect « faux » pour ce qui concerne les rimes et les vers. On y voit aussi que cette remise en question de l'aspect « faux » amène l'enseignant à formuler un nouveau trait définitionnel pour le stéréotype, à notre avis tout à fait intéressant, et qui pourrait être davantage mis en avant dans la classe[793].

> ENZO : oui mais c'est pas trop / des stéréotypes parce que quand on parle euh / par exemple des Gaulois dans le texte ils nous ont dit qu'y en avait pas du tout / de stéréotype mais 'y a des rimes dans les poèmes ↑ / 'fin oui / 'y a des rimes dans les poèmes
> MAIT : euh: sauf que c'qui est stéréotype c'est que spontanément vous vous référez à ça / la première fois quand on vous a demandé d'écrire un poème spontanément vous avez écrit un poème avec du sens / et un poème avec des rimes / d'accord ? (annexes, 198)

De tels apprentissages nécessitent, c'est évident, un temps d'enseignement et d'apprentissage bien supérieur à la séquence. Ces dérives dans la compréhension de la notion de *stéréotype* (ici opposée au « vrai » et avant à l' « original ») que l'on retrouve dans les réponses des élèves nous renseignent sur la complexité de la notion et sur la difficulté de la construire, sur les questions qu'elle suscite une fois mise en circulation dans la classe. On voit aussi combien cette notion de *stéréotype* renvoie, dans l'écriture littéraire, à la question de la forme générique, à la question de l'originalité, à celle du vrai et du vrai pour soi, ce qui ajoute la question de la singularité. Bref, elle est au centre de préoccupations majeures, ce qui en rend l'enseignement-apprentissage en tant qu'outil à nos yeux réellement pertinent.

Pour clore ce point, il est important de souligner que la séquence réalisée a permis à tous les élèves de commencer à construire la notion de *stéréotype*, à des rythmes variables, avec sur certains points des

[793] Dans la séquence analysée, il ne sera pas repris par la suite.

interprétations différentes. Ces dérives sémantiques[794] doivent dès lors être perçues comme des indications du stade où sont arrivés les élèves au terme d'une séquence. Elles indiquent des pistes et des besoins pour prolonger l'enseignement et l'apprentissage, ou des réajustements possibles dans la manière d'introduire la notion.

Compréhension de la notion en tant qu'outil d'écriture

Comprendre le terme de *stéréotype* et pouvoir en donner une définition montre l'acquisition – en cours – d'une connaissance, d'un savoir notionnel qui ne constitue pas pour autant un outil d'écriture. De même, et bien qu'on se rapproche de l'usage scriptural, observer comment les élèves perçoivent et justifient l'importance (ou non) du stéréotype, posé en tant que notion, ce n'est pas encore observer l'usage qu'ils en font dans leur propre écriture. Autrement dit, il s'agit d'analyser ici encore la construction de la notion, par ces élèves, sous l'angle de son utilité scripturale. Cependant, comme précédemment, nous évoquerons parfois déjà le traitement du stéréotype et de la notion de *stéréotype* en écriture, quand les données analysées l'éclairent.

Quelles réponses obtient-on à la question « Peux-tu expliquer en quoi les stéréotypes sont importants ou non pour écrire un poème ? ». Dans les différentes explications des élèves, nous repérons quatre types de réponse. Le premier, aisément repérable, est l'absence de réponse. Ces blancs constatés chez Valentin, Lucas, Caroline et Enzo peuvent être interprétés comme correspondant à une difficulté réelle à répondre. Il faut dire que la question est loin d'être simple puisqu'elle porte sur la conscience de l'usage de la notion. On est loin de l'usage non explicité ou explicité du stéréotype lui-même dont il était question dans les profils 3 et 4 décrits précédemment[795].

Le deuxième type de réponse (que l'on trouve chez Baptiste, Mélanie, Justine et Simon) va dans le sens d'une réaffirmation du caractère non obligatoire du stéréotype : « On n'est pas obligé de mettre des stéréotypes » (Mélanie), « Ils ne sont pas importants vu qu'ils ne sont pas obligés pour un poème »

[794] Elles sont aussi parfois délicieuses, notamment lorsque, dans la séance, qui suit l'introduction du mot stéréotype (séance 6), Enzo en fait un mot belge ! :
MAIT : alors ça c'était lors de la séance précédente / mais on avait terminé par quoi ? 'y avait un mot qui avait été dit
MAR1 : oui ! st= st=
ENZO : **oui c'était un mot belge**
MAIT : (rires) non c'était pas un mot belge
ENZO : §oui mais c'est comme avec les frites !§§
MAR1 : §stéro:= stéré§§
LEO : mais non c'était un exemple ça Enzo
MAIT : c'était un exemple pour bien vous faire comprendre mais ça avait pas trop marché
MAR1 : stéréo:= stéréo:=
ENZO : STEREOTYPE ! (annexes, 164)

[795] C'est sans doute cette complexité qui explique aussi la réponse décalée fournie par Laure 1 (« Parce qu'on a trouvé qu'il y avait presque que des rimes et un sens »). Comme nous l'avons déjà mentionné, ses énoncés montrent une appropriation non distanciée du stéréotype.

(Justine) ou « Ils ne sont pas spécialement importants car pour écrire un poème il faut juste une idée de départ » (Simon). Ce point de vue émis par Simon nous laisse perplexe, d'autant qu'à la question suivante, il déclare avoir utilisé les stéréotypes, notamment en écrivant son poème en rimes, et, qu'interrogé sur la manière dont il s'y est pris pour écrire, il note : « j'ai pris une idée, un mot et je l'ai transformé en poème ». Il semble dès lors avoir bien compris la notion de *stéréotype*. Nous faisons l'hypothèse que dans la première réponse, il renvoie notamment au poème de Brautigan, qu'il commente parfois pendant les discussions en disant « c'est l'idée de l'auteur », « c'est son imagination ».

Les réponses les plus nombreuses – qui forment le troisième type – en font une aide à l'écriture : « Ça peut donner des idées » (Thibault), « Ça peut aider à faire d'autres poèmes » (Marie 2), « Ça peut aider des personnes à écrire un poème » (Nicolas). Marie 1 et Léo ajoutent même une dimension d'aide à l'invention ou à l'originalité, contrebalançant par là le point de vue d'Enzo : « Les stéréotypes peuvent aider à écrire et être original » (Marie 1) et « Ils sont importants car grâce à eux, nous pouvons inventer de nouvelles règles d'écriture » (Léo). Ces deux lectures du stéréotype ou ces deux re-constructions de la notion contrebalancent l'avis émis par Enzo et montrent combien les points de vue et les réceptions varient et même divergent au sein de la classe.

L'argument de l'aide à l'écriture et de l'apport d'idées (tout comme la relativisation de l'importance accordée à la rime) correspond à des points de vue qui ont circulé dans la classe :

> MAIT : […] donc un stéréotype c'est / je / je dis pas du tout qu'c'est mal hein ↑ / ça / ça peut être bien pour quoi finalement un stéréotype ?
> ENZO : bah pour écrire ↑
> MAIT : bah ça peut être bien pour écrire / quand on n'a pas d'idée ou: quand on: sait pas trop on peut se référer aux stéréotypes pour écrire son poème / d'accord ? (annexes, 198)

Les élèves reprennent soit dans les mots (ou presque) de l'enseignant, soit, comme Simon, Léo ou Laure 2, de façon plus singulière, témoignant par là d'une appropriation personnelle importante de l'usage de la notion. Mais, comme en témoigne le cas de Laure, une appropriation *personnelle* n'est pas nécessairement *en adéquation avec le point de vue attendu par l'enseignant*.

2.2.4. Écriture poétique et stéréotype

Ce dernier volet de notre analyse est évidemment capital, puisqu'il concerne directement l'objectif majeur de l'enseignant et de la recherche : faire du stéréotype et de la notion de *stéréotype* un outil d'écriture.

Pour analyser l'usage final du stéréotype et de la notion de *stéréotype* dans l'écriture poétique, nous allons surtout prendre appui sur les poèmes écrits en fin de séquence ainsi que sur les réponses aux questions « As-tu pris en compte les stéréotypes pour écrire ton poème ? Pourquoi / comment ? » et « Finalement comment as-tu fait pour écrire ton poème ? ». Nous nous appuierons également sur l'analyse déjà effectuée.

Commençons par une observation relative au processus scriptural. Comment les élèves ont-ils fait pour écrire leur poème ? Ont-ils privilégié une pratique de reprise de poèmes du corpus lus et travaillés en classe pour écrire « à la manière » d'un de ces textes ? Ont-ils écrit sans prendre appui sur un modèle textuel précis ? Dans la mesure où l'enseignant leur laissait le choix du processus et qu'ils avaient déjà pratiqué ces deux modes scripturaux, il est intéressant d'observer leur choix et de voir s'il entraine des différences en termes d'usage du stéréotype ou de la notion de *stéréotype*. Sur les 16 élèves que compte la classe, 7 ont inventé un poème et 9 ont repris soit un poème du corpus, soit un autre poème connu.

Les élèves qui n'ont pas pris appui sur un poème précis décrivent la manière dont ils s'y sont pris pour écrire de la façon suivante : « J'ai écrit ce texte sans penser aux autres » (Caroline), « J'ai inventé un texte qui me plaisait » (Mélanie), « J'ai utilisé des rimes » (Marie 2), « Les mots me sont venus à la tête et j'ai écrit » (Justine), « J'ai pensé aux animaux et ça m'a aidée et j'ai pensé à faire quelque chose d'original » (Mathilde), « Je me suis donnée une idée bien précise […] et j'ai écrit. L'inspiration est venue seule » (Laure 2), « J'ai pris un mot et je l'ai transformé en poème » (Simon). Les éléments mis en avant pour décrire le processus scriptural sont très variés : le plaisir, l'attention au thème ou au sujet choisi, l'attention aux mots (et la transformation en poème), les rimes, le souci d'originalité, l'exemplaire unique conçu sans dialogue explicite avec les autres textes. On constate dans cette partie de réponse qu'à l'exception de Marie 2, qui indique la rime comme procédé d'écriture utilisé, les autres élèves ne mentionnent ni des indices stéréotypés ni la notion de *stéréotype*.

En revanche, si l'on ajoute les informations notées à la question concernant leur prise en compte des stéréotypes pour écrire leur poème, quatre de ces élèves répondent affirmativement. Par leur réponse, Mathilde, Justine et Simon montrent qu'ils ont bien compris ce qu'était un stéréotype et qu'ils ont choisi de l'utiliser pour écrire leur poème : « Oui. J'ai utilisé les stéréotypes car je n'avais pas d'autre idée » (Mathilde) « Un peu. J'ai repris des rimes et des répétitions (Justine), « Oui. En mettant ces stéréotypes dans mon poème, comme des rimes par exemple » (Simon). On peut dès lors conclure que pour ces trois élèves il y a outillage conscient du stéréotype (en situation d'écriture poétique sans appui sur un poème précis existant), outillage corrélé à la compréhension de la notion de *stéréotype* notamment en tant qu'outil pour écrire un poème. Pour Marie 2, qui disait utiliser des rimes, il y a également outillage conscient en situation d'écriture poétique sans reprise de modèle précis, il y a

aussi compréhension de la notion de *stéréotype*. Par contre, avec la réponse qu'elle formule au sujet de la prise en compte des stéréotypes pour écrire son poème, à savoir *Oui, en disant mon opinion*, nous ne sommes pas sûre qu'elle ait fait de la notion un outil d'écriture personnelle, au-delà de l'usage signalé en classe et qu'elle note (« ça peut aider à faire d'autre poème »). Autrement dit, elle nous semble témoigner d'un savoir sur le stéréotype et d'un usage conscient des indices stéréotypés plus que d'un usage outillant de la notion elle-même. Et pour ces quatre élèves, on peut apprécier le fait que Simon et Marie 2 trouvent leur poème « beau (à entendre) » et que Mathilde trouve compatible de rechercher l'originalité et d'avoir recours aux stéréotypes (ce que l'on comprend en lisant son poème, qui ne présente plus de rimes systématiques en fin de vers mais des répétitions de sons ou de mots à l'intérieur des vers ou entre les vers).

En ce qui concerne les trois autres élèves (Laure 2, Mélanie et Caroline), elles notent ne pas avoir pris en compte les stéréotypes pour écrire leur poème. Au vu des explications qu'elles donnent et des poèmes qu'elles ont réalisés, elles n'ont pas compris la dimension outillante de la notion de *stéréotype* pour l'écriture, voire la notion elle-même. Mélanie et Caroline recourent très nettement aux vers, au titre, aux majuscules, au travail sur le sens. Toutes les deux utilisent la rime mais de façon non systématique. Mélanie justifie d'ailleurs le fait que son texte est poétique par la présence des rimes et (de la densité) du sens dans son poème. Quant à Laure 2, elle prend pas mal de liberté par rapport à la représentation poétique stéréotypée. Elle écrit un poème qu'elle découpe en vers mais ponctue normalement et qui pourrait fort bien devenir un poème en prose. Aussi ces trois élèves présentent-elles en écriture un usage assez fortement distancié par rapport au stéréotype représentationnel. Mais cet usage ne va pas de pair avec une construction du rôle de la notion en écriture, vu dans le cas de Laure ce que nous avons nommé dérive sémantique vers le vrai. Dans le cas de ces élèves on peut dire qu'il y a outillage du stéréotype mais que l'articulation entre l'usage du stéréotype, le savoir sur le stéréotype et le savoir-écrire avec le stéréotype reste à construire.

Passons ensuite aux neuf élèves qui ont inventé un poème en s'appuyant sur un autre poème existant. Hormis Laure 1 qui ne signale pas cette reprise, tous la renseignent à la question « comment as-tu fait pour écrire ton poème ? » ou à la question portant sur la prise en compte des stéréotypes dans l'écriture de leur poème. Ainsi, si, pour les sept élèves précédents, le stéréotype formel apparaissait comme un outil d'écriture aux côtés d'une attention au thème, d'une volonté de faire passer une émotion, ici le stéréotype, s'il est signalé et présent dans l'écriture, sera un ressort d'écriture aux côtés de la reprise d'une forme ou d'une structure poétique existante.

Nous allons débuter par Thibault et Marie 2. Le premier a pris appui sur les droits imprescriptibles du lecteur de Pennac, non présent dans le corpus[796]. Et Marie 2 a réutilisé le principe d'inversion des personnages (présent dans le poème n°4 de Rousselot, annexes, 62) dans une fable de La Fontaine. Tous deux nous semblent présenter un usage du stéréotype et une compréhension de la notion de *stéréotype* assez similaires à ceux de Mélanie, Caroline et Laure 2. En effet, au-delà de l'usage du stéréotype émis en classe (« ça peut donner des idées »), leurs réponses montrent qu'ils ne perçoivent pas le rôle du stéréotype dans leur propre écriture. Thibault évoque la présence facultative du sens et de la rime dans ce qui a changé, mais il déclare ne pas avoir pris en compte les stéréotypes : « Non. J'aime pas ça ». Marie 2 dit s'inspirer des poèmes cités, réalise un poème en vers et rimé mais note elle aussi ne pas avoir pris en compte le stéréotype (pour privilégier « des idées vraies »). On est alors à nouveau en présence d'élèves qui définissent correctement la notion de *stéréotype*, qui montrent ainsi l'acquisition d'un savoir sur la notion, qui recourent tous les deux aux stéréotypes dans l'écriture (dans le cadre de la reprise de la structure de poèmes existants) mais qui déclarent une pratique sans ce dernier.

Deux autres élèves, ensuite, présentent un autre usage du stéréotype. Il s'agit de Léo et de Valentin, qui s'appuient chacun sur un poème absent du corpus. Il peut paraitre à première vue surprenant qu'on les associe alors qu'ils affichent des rapports assez différents au stéréotype. En fait, au-delà de cette différence, tous deux, par leurs réponses, montrent qu'ils ont compris la notion, et ils en font un ressort d'écriture explicite, conscient, aux côtés de la reprise d'un poème existant. Ils signalent ainsi avoir pris en compte le stéréotype : « Oui parce que le texte à l'origine a des stéréotypes. Un peu parce que je l'ai recopié avec des fautes » (Valentin), « Un peu en reprenant un poème » (Léo).

Viennent ensuite Lucas, Nicolas, Baptiste et Enzo qui ont tous en commun de déclarer ne pas prendre en compte les stéréotypes et de reprendre la structure ou la règle d'écriture d'un poème du corpus (*Neuf corbeaux : deux dans le désordre* pour Nicolas et Baptiste, et *La cimaise et la fraction* de Queneau pour Lucas et Enzo (annexes 63-64)). Les 3 premiers élèves ont visiblement compris la notion de *stéréotype* mais ont fait un autre choix d'outil d'écriture, à savoir la reprise d'un poème à partir duquel ils produisent leur propre poème. Autrement dit, le stéréotype ne constitue pas pour eux dans cette situation leur ressort scriptural, et sa présence est fortement minorée par le choix même du texte source. Ainsi, Baptiste déclare ne pas avoir pris en compte les stéréotypes pour la raison suivante : « je n'avais pas très envie d'en prendre » ; Lucas explique que son outil d'écriture a plutôt été l'écriture à la manière de Queneau (« Non. Parce que j'ai pris un mot dans un texte qui existait déjà

[796] Poème qui relève de ce que certains nomment *la bibliothèque intérieure* (voir le dernier colloque de didactique de la littérature qui s'est tenu à Bordeaux en avril 2008 où il a beaucoup été question de cette dimension). L'appui sur ces sources textuelles connues témoignent d'une certaine culture littéraire chez ces élèves.

et j'ai regardé 4 mots plus tard dans le dictionnaire ») ; et Nicolas note d'abord « Non car ce n'est pas très important », puis il barre le « non » au profit du « un peu » sans changer l'explication. À l'oral, il nous explique que dans le poème qu'il a choisi, les stéréotypes ne sont pas vraiment importants. Ces trois élèves ont ainsi un profil très proche de celui de Léo et Valentin en matière de compréhension de la notion, mais si les premiers ont fait le choix d'utiliser les stéréotypes (un peu au moins), les seconds ont préféré écrire à partir de poèmes du corpus qui s'écartaient de la représentation stéréotypée et en présentaient peu d'indices langagiers. On peut faire l'hypothèse que leur choix d'une écriture différente répond à la consigne formulée par l'enseignant : soit utiliser les stéréotypes, soit faire autrement. Ils ont trouvé le moyen de faire autrement en reprenant des poèmes du corpus bâtis autrement.

Pour ce qui est d'Enzo, il utilise le même procédé de reprise d'un texte du corpus qui ne correspond pas à la représentation stéréotypée d'un poème rimé et versifié, découpé en strophes et ayant du sens. Il déclare lui aussi ne pas avoir pris en compte les stéréotypes (« Non. Car c'était totalement différent de mon travail »). Cependant, contrairement aux trois élèves précédents, sa non-utilisation volontaire n'est pas corrélée à la compréhension souhaitée de la notion de *stéréotype* mais à une dérive sémantique déjà explicitée.

Enfin, une dernière élève, Laura, présente une compréhension et un usage du stéréotype très particulier par rapport au restant de la classe. Elle reprend un texte du corpus, mais ne le note pas lorsqu'on l'interroge sur la manière dont elle s'y est prise, et à aucun moment dans ses réponses elle ne montre une prise de distance par rapport au stéréotype. Au contraire, à notre avis, ses énoncés renforcent le stéréotype, jusqu'à gommer la reprise d'un texte source au profit des rimes : « j'ai fait des rimes puis j'ai voulu faire du sens ». Dans son cas, le stéréotype lui sert bien d'outil d'écriture. Il s'agit même de son outil majeur, mais son usage est pleinement participatif, c'est-à-dire que par son écriture et ses propos, elle re-sédimente le stéréotype sans prendre conscience de son caractère relatif.

En résumé, au moins quatre profils dans l'usage du stéréotype et de la notion de stéréotype

Pour décrire les diverses positions des élèves, nous avons porté attention aux aspects suivants, que nous avons repérés d'abord dans l'écriture via les réponses aux questionnaires :

1. usage ou non des indices génériques renvoyant à la représentation stéréotypée de la poésie ;
2. si usage des indices, relativisé ou non ;
3. si usage relativisé, de quelle(s) manière(s) (minoration plus ou moins forte, prise de conscience de l'usage, construction de la notion, appui sur d'autres indices, usage moins régulier, renvoi à la catégorie plutôt qu'à l'indice prototypique…) ;

4. si non-usage des indices stéréotypés, pourquoi et comment (choix esthétique, rejet du stéréotype, dérive sémantique, reprise d'un texte source éloigné de la représentation stéréotypée, écriture d'un texte non poétique…) ;

5. corrélation entre le savoir sur la notion (ses critères définitionnels, sa valeur et son usage en écriture) et l'usage des indices stéréotypés dans l'écriture (renforce l'usage, relativise l'usage, écarte l'usage).

Si l'on résume les positionnements des élèves sur la base de ces critères, on distingue au moins cinq types d'usage du stéréotype et de la notion de *stéréotype* en écriture poétique. Toutefois, ceux-ci dessinent plus des tendances générales que des cadres stricts et fermés. En effet, au sein de chaque cadre, les élèves que nous y situons présentent entre eux des nuances en matière d'écriture ou de savoir sur le stéréotype que nous ne cherchons pas à gommer.

1. Utilisation forte des indices génériques associés au stéréotype, sans trace de relativisation (si ce n'est peut-être un début de prise de conscience du caractère stéréotypé, mais à relativiser par le fait que la notion ne semble pas encore construite sur des critères génériques mais reste dépendante et réduite au constat d'indices stéréotypés). Dans ce cas, le stéréotype joue pleinement le rôle d'outil et d'aide à l'écriture dans la mesure où il devient la ressource majeure, explicite et consciente d'écriture, mais sans diversification possible de l'écriture par relativisation du stéréotype.

   (Usage constaté chez Laure 1)

2. Utilisation d'indices génériques associés au stéréotype, avec traces de relativisation diverses et variables d'un scripteur à l'autre (appui sur peu d'indices stéréotypés, usage plus libre des indices génériques, introduction de « nouveaux » indices de poéticité, conscience de l'usage de ces indices…), sans aide en écriture de la notion de *stéréotype* ou d'un début de conceptualisation du stéréotype déclaré non pris en compte (malgré un début de savoir théorique sur celui-ci) et semblant même parfois entraver la conscience de l'usage des indices stéréotypés. Dans ce cas, le stéréotype relativisé est, aux côtés d'autres indices, un outil d'écriture et de diversification scripturale, sans que la notion de *stéréotype* ne soutienne l'écriture ou la conscience des indices stéréotypés disponibles. Parfois même, l'interprétation de la notion peut constituer une entrave à l'usage conscient des indices stéréotypés. L'élève est dans ce cas plus outillé pour écrire diversement, mais le stéréotype peut parfois perdre de son potentiel outillant à cause d'une construction inappropriée de la notion.

   (Usage constaté chez Laure 2, Thibault, Mélanie, Caroline et partiellement chez Marie 1)

3. Utilisation explicite d'indices génériques associés au stéréotype, avec traces de relativisation diverses et variables d'un scripteur à l'autre (appui sur peu d'indices stéréotypés, usage plus

libre des indices génériques, introduction de « nouveaux » indices de poéticité, conscience de l'usage de ces indices, appui sur la compréhension de la notion de *stéréotype*…) et soutien ou accompagnement[797] de ce choix d'écriture par une compréhension de la notion de *stéréotype*. Dans ce cas, le stéréotype conscient et relativisé est, aux côtés d'autres outils, un outil d'écriture et de diversification scripturale, soutenu ou accompagné par un savoir sur le stéréotype (qui en tout cas n'entrave pas l'usage du stéréotype).

(Usage constaté chez Marie 2, Simon, Mathilde, Justine, Léo et partiellement Valentin)

4. Très faible utilisation ou non-utilisation des indices génériques associés au stéréotype au profit d'une écriture différente, basée sur la reprise hypertextuelle d'un texte source. Dans ce cas, l'outil d'écriture n'est pas le stéréotype mais l'hypotexte choisi en partie au moins pour son écart avec le stéréotype dès lors relativisé et dont la signification enseignée, en tant que notion, est comprise et sert d'appui dans le choix scriptural..

   (Usage constaté chez Baptiste, Lucas, Nicolas et partiellement chez Enzo ou Marie 1)

Par rapport à ces quatre tendances majeures, on voit que trois élèves occupent des positions un peu décalées ou à cheval sur deux catégories. Ainsi, Marie 1 et Enzo, par la signification qu'ils attribuent à la notion de *stéréotype* et qui entrave la conscience de l'outil, figurent plutôt du côté du deuxième type. Mais, dans la mesure où leur ressort d'écriture n'est pas le stéréotype mais la reprise textuelle, ils se positionnent aussi dans la quatrième entrée. Puis, il y a Valentin, qui ne peut être situé en 1 ou 2 vu que, d'après nous, il comprend la notion, mais refuse dans l'écriture d'en relativiser certains aspects. Dès lors, pour que tous les élèves soient représentés, nous devrions, comme pour l'écriture initiale, ajouter deux entrées :

- Utilisation non explicitée ou très faible, voire inexistante, des indices génériques associés au stéréotype au profit d'une écriture basée sur la reprise hypertextuelle d'un texte source. Dans ce cas, l'outil d'écriture n'est pas le stéréotype mais l'hypotexte. Ce choix qui se veut un écart par rapport au stéréotype prend appui sur une dérive sémantique qui provoque une limitation de l'outillage, voire une entrave à celui-ci.
- Utilisation explicitée d'indices génériques associés au stéréotype qui prend appui sur une compréhension de la notion mais ne s'accompagne pas ou quasi pas de trace de relativisation visant une diversification poétique, par refus ou par choix. Dans ce cas, le stéréotype et la notion de *stéréotype* aident à l'écriture mais sans contribuer à sa diversification.

[797] Accompagnement plus que soutien par exemple dans le cas de Justine, qui déclare les stéréotypes « pas importants vu qu'ils ne sont pas obligés pour un poème ».

2.2.5 Qu'en conclure en matière d'outillage de l'enseignement-apprentissage de l'écriture poétique?

Pour conclure cet examen des données initiales recueillies chez les élèves en les reliant aux divers aspects mis en avant dans le premier chapitre, le dernier pan de notre analyse pour la classe de JF nous permet d'affiner encore notre réflexion sur l'outil. De l'analyse qui précède, nous souhaitons dégager quelques points importants.

Le premier concerne la nécessaire distinction entre le stéréotype et la notion de *stéréotype*, et leur valeur d'outil scriptural pour les élèves. Le dispositif d'opérationnalisation tel qu'il a été réalisé a bien consisté en une transformation de la notion de *stéréotype* en outil : les enseignants se sont emparés de la notion et en ont fait un outil d'enseignement et d'apprentissage dans leur classe respective. JF, plus que TL, a accordé du temps à l'enseignement de savoirs sur le stéréotype. Ainsi, dans cette classe, le stéréotype comme la notion de stéréotype ont été travaillés et pensés comme outil d'écriture. L'analyse des données fait néanmoins ressortir que, pour un bon tiers de la classe, la construction de la notion est difficile et pose des difficultés de compréhension et d'utilisation en écriture, difficultés qui dans certains cas vont jusqu'à limiter les possibilités outillantes du stéréotype. La question qui doit alors être posée est celle de la pertinence d'un travail sur la notion de stéréotype à cet âge où l'on sait que la pensée complexe, le « méta » et le processus de conceptualisation et d'abstraction ne sont qu'en cours d'installation chez l'enfant. La deuxième question à laquelle nous renvoie ce constat est celle de la pertinence de la manière dont l'enseignant a introduit la notion. À ce sujet et en accord avec sa propre perception, il nous parait évident que l'empan de la séquence est trop court pour permettre à toute la classe[798] de construire une notion au point de la rendre opérationnelle pour écrire. Car c'est bien là qu'apparaissent les difficultés les plus marquées. La plupart des élèves sont capables de définir le stéréotype sur une base de deux ou trois critères, d'en mentionner l'intérêt pour écrire, par des périphrases, des reformulations approximatives, qui sont autant d'indices d'un travail en train de se faire (Nonnon, 1990). Mais lorsqu'il s'agit de passer de ce savoir à un savoir-écrire avec la notion de *stéréotype*, les difficultés deviennent les plus prononcées. Ceci dit, ces difficultés ainsi que les énoncés d'élèves plus chaotiques que l'analyse permet de relever sont autant de pistes à tenter pour étoffer la construction de l'outil.

Par le constat de difficultés dans le passage entre le discours sur le stéréotype et son usage en écriture, nous retombons sur une observation faite en fin du premier chapitre, à savoir que toutes les opérations de mise à distance du stéréotype auraient gagné à être plus explicitement présentées comme nouvelles ressources d'écriture. La construction de la notion de *stéréotype* fait bien partie des activités de mise à

[798] Et même les autres élèves si l'on pense en termes de construction dans la complexité de la notion.

distance. De ce point de vue, l'hypothèse formulée se confirme, sauf que, s'agissant de la construction de la notion, il n'est pas question d'un léger travail supplémentaire de transformation ou de présentation mais d'un travail de plus longue haleine. À propos des autres opérations de mise à distance, l'écriture et les réponses de nombreux élèves en portent les traces : mentions très fréquentes d'autres indices, notamment l'émotion esthétique, énoncés relativisant le recours nécessaire à la rime et au vers, textes jouant sur la disposition typographique ou sur la signature, textes prenant des libertés par rapport à la rime, aux strophes, au titre ou au sens. Si tous les textes produits peuvent sans difficulté être identifiés en tant que poèmes (à l'exception peut-être de celui de Valentin dont l'hypotexte poétique sera reconnu sans qu'on puisse considérer la réécriture qu'il en propose comme un que poème), quelques énoncés sur la poésie ont tendance à gommer un peu abusivement les règles et les traits formels, faisant ici encore écho au besoin de relativiser plus que de casser.

Concernant la relativisation, l'absence ou la présence d'indices génériques référant et participant à une représentation stéréotypée de la poésie, il est à noter que la consigne d'écriture finale permettait l'appui sur un texte source, par exemple issu du corpus fourni. Grâce à cette liberté laissée aux élèves, nous pouvons mettre en avant un autre point important qui confirme et amplifie une hypothèse précédemment émise. Tous les élèves qui ne font pas du stéréotype un ressort scriptural signalent qu'ils reprennent un poème existant, sa structure, son principe d'organisation, ses règles d'écriture. On voit ainsi que, par ses contraintes très cadrantes, ce mode scriptural scolaire permet d'éviter les productions formellement très stéréotypées, mais il ne permet pas de connaitre les manifestations scripturales des stéréotypes des élèves et ne suffit pas pour mener un travail en écriture de construction des stéréotypes génériques, de prise de distance, de relativisation par l'écriture. En cela les deux modes d'écriture sont complémentaires et peuvent se cumuler. Il n'est pas étonnant que ce soit Léo − cet élève qui montre une compréhension fine de la notion de *stéréotype*, une relativisation immédiate de la rime, puis une relativisation générale sans pour autant supprimer les règles (LEO : §oui mais§§ / oui mais / dans les règles / 'fin 'y a pas de règles d'écriture dans le poème mais / si 'y en aurait une / ce serait parfois toujours) − qui déclare tout à la fois reprendre un poème et faire attention aux stéréotypes, « importants car grâce à eux nous pouvons inventer des règles d'écriture ». C'est bien dans cet espace d'invention que peuvent se rencontrer et se renouveler ces deux modes scripturaux et que peut aussi prendre place le jeu sur les stéréotypes, non mis en avant par l'enseignant et quasiment pas utilisé spontanément par les élèves.

À côté de Léo, il faut aussi considérer le cas de Laure 1, qui ne reconnaissait pas son texte produit comme un poème, n'avait pas d'inspiration, mais là produit avec plaisir en « flashant sur les rimes et le sens ». Ainsi, même si la classe est d'allure homogène, les disparités y étaient importantes dès le début de la séquence et elles le sont restées en fin de séquence. Néanmoins, les déplacements sont multiples et, à ce titre, l'observation faite dans cette classe semble montrer combien privilégier un

travail réflexif, de distanciation par rapport au stéréotype et de monstration de l'homogénéisation présente dans le processus d'écriture et dans les représentations qu'ont les élèves de l'objet ou de la pratique enseignée, est une source importante d'apprentissage scriptural pour tous les élèves.

Outre le genre scolaire enseigné et les fluctuations au sein même du stéréotype, l'hétérogénéité des rapports aux objets et aux pratiques enseignés et, plus globalement, l'hétérogénéité d'apprentissage et de développement sont, à nos yeux, incontournables, omniprésentes au sein de l'unité classe. On voit dès lors combien une classe au profil socioculturel et aux énoncés d'apparence homogène reste traversée par diverses hétérogénéités qui, une fois prises en compte – ce qui certes oblige à complexifier l'approche de l'objet et des discours, et parfois la pratique enseignée −, peuvent devenir un moteur d'enseignement et d'apprentissage, et un enjeu délicat d'enseignement équitable.

Dans ce sens, si une harmonisation, à partir d'une homogénéisation existante, est recherchée dans la classe, elle ne pourra être effective et socioculturellement équitable que si elle est la conséquence d'un apprentissage pour tous, ce qui nécessite parfois une prise de conscience, d'abord de la part de l'enseignant puis de la part des élèves, de l'homogénéisation que charrie la stéréotypie. Ainsi, dans notre développement, le problème n'est pas lié à l'hétérogénéité dont la didactique cherche souvent la réduction (Caitucoli, 2003), le problème serait plutôt lié à l'homogénéité et à l'homogénéisation, et à leur tendance à masquer l'hétérogénéité.

Ainsi, pour devenir un outil pour la didactique de l'écriture, tant pour l'enseignant que pour l'élève, le stéréotype devrait faire l'objet d'un traitement explicite et spécifique. Côté enseignant, cela nécessite parfois des modifications dans des gestes professionnels qui sont valorisés par ailleurs, comme l'usage du dictionnaire pour construire le sens d'un mot, car ils s'avèrent, dans ce cas, inappropriés. Ce traitement explicite gagnerait à intégrer la prise en compte de l'effet homogénéisant de la stéréotypie, qui est potentiellement attractif mais aussi réducteur, car il occulte les hétérogénéités et est rarement perçu par les élève. Il s'agirait aussi de souligner la tension qu'un tel traitement de la stéréotypie peut provoquer d'une part avec l'hétérogénéité constitutive de tout enseignement-apprentissage en classe, d'autre part, avec l'hétérogénéité plus ou moins prononcée de l'objet ou de la pratique enseignée, et enfin, avec l'hétérogénéité due au non-figement des stéréotypes.

3. Analyse des données recueillies dans la classe de TL

Qu'en est-il à présent pour les élèves de TL ? Pour traiter les données de cette classe, nous procèderons de la même manière que pour la classe de JF : nous analyserons d'abord le matériau

initial puis les données intermédiaires et finales ; nous clôturerons chacun de ces deux volets d'analyse par une mise en perspective de nos observations en vue d'enrichir notre visée d'outillage de la didactique de l'écriture. De temps à autre, nous établirons des liens entre cette analyse et les observations faites dans la classe de JF pour pointer des similitudes, des spécificités ou des divergences entre les deux classes.

L'objectif et le niveau de stéréotypie traité n'étant pas les mêmes que dans la classe de JF, nous ajusterons nos entrées à la spécificité de la séquence. Nous ferons ainsi attention à la manière dont le traitement scriptural du thème de la mer se fait ou non trace de la représentation stéréotypée évoquée : « la mer ça fait penser aux vacances et à la chaleur […] c'qui revenait toujours c'était cette approche de la mer qui était liée aux vacances au soleil aux loisirs » (annexes, 38). Nous observerons aussi l'aspect formel des textes produits, puisqu'il semblait difficile pour certains élèves d'écrire un texte reconnaissable, en tant que poème, par l'enseignant et d'autres élèves. Les indices sont-ils absents ? En quoi le profil de cette classe est-il différent en matière de stéréotypie formelle par rapport à la classe de JF ? Qu'en est-il du traitement des images de la mer ? Enfin, nous tenterons également de mieux comprendre la situation du stéréotype (et de la notion de *stéréotype*) par rapport au vécu relaté, par rapport à l'expérience réelle de la mer qui se dit dans l'écriture. Le stéréotype permet-il de rendre compte de son expérience singulière ? Transforme-t-il le vécu ? S'il est un outil pour se dire et dire sa perception dans l'écriture, comment agit-il ? Est-il, dans l'écriture scolaire littéraire, réellement opposé à l'expérience singulière comme évoqué dans la notion pensée en sciences sociales ?

3.1 Usages initiaux du stéréotype chez les élèves de TL

Les données initiales dont nous disposons pour la classe de TL sont composées des réponses au questionnaire d'entrée[799] et des productions poétiques de chaque élève, précédées d'une liste de mots concernant la mer, production et liste réalisées lors de la deuxième séance[800]. Elles sont dès lors moins variées que dans la classe de JF, mais volumineuses vu le nombre plus important d'élèves.

3.1.1 La représentation de la mer dans les textes produits : des stéréotypes bien présents

Rappelons d'abord que, pour pouvoir parler de stéréotype, c'est-à-dire estimer que l'écriture véhicule et reforme l'expression d'un stéréotype, il est essentiel de ne pas s'attacher à un indice ponctuel mais

[799] La plupart des réponses sont reprises dans les tableaux synthétiques qui figurent dans les annexes (annexes, 291-293). Keyne étant absent le jour du questionnaire, nous disposons pour lui seulement du texte poétique produit.

[800] Il ne s'agit donc pas des textes retravaillés et rendus à l'enseignant lors de la séance 2 bis, après un premier travail sur la forme poétique. Ceci explique les écarts avec les textes repris par l'enseignant comme base de travail lors de la séance 3, qui sont, pour leur part, les textes issus de la séance 2 bis (voir annexes, 76).

de considérer un nombre important d'indices, présents soit dans un même écrit, soit dans plusieurs écrits. Ainsi, comme la présence de la rime ou des vers à elle seule ne signifie pas qu'il y a stéréotype au sujet de la poésie, un indice seul de vacances ne signifie pas qu'il y a stéréotype quant au thème de la mer. C'est dès lors à la récurrence que nous allons faire attention, sans pour autant mettre de côté les indices qui ici encore singularisent la représentation, la transforment, l'amoindrissent ou au contraire la mettent en évidence.

Récurrence de certains mots associés à la mer

Le premier élément qui frappe à la lecture des 23 copies des élèves de cette classe, c'est la fréquence avec laquelle ils associent certains termes à la mer. Avec comme consigne d'écrire une dizaine de mots qui évoquent au mieux la mer pour eux[801], on obtient en effet 20 fois le mot *poisson*, 17 fois le mot *coquillage*, 12 fois le mot *vague*, 11 fois le mot *sable*, 10 fois *plage*, *soleil* et *crabe*, 9 fois *algue* et *bateau*, et 7 fois *mouette, pêcher/pêche* et *nager/se baigne*r[802].

Ces termes qui sont associés de façon courante et commune au mot *mer* en construisent le sens commun. Si, à l'instar de Putnam, dont le point de vue est avant tout sémantique, on considère le stéréotype comme une partie de la signification qui répond à une opinion courante associée au mot (comme le jaune pour le citron ou les rimes pour le poème), on peut déjà à ce stade considérer que la mer est abordée, par l'association de ces mots, dans son sens courant et conventionnel. Pour cet auteur, ces éléments stéréotypés ont également une force descriptive en discours, dans la mesure où le stéréotype est conçu comme un faisceau de traits sémantiques qui permet en usage de décrire et de définir un mot. C'est bien l'usage qu'en font ces élèves qui, pour évoquer la mer, ont notamment recours à ces éléments reçus et auxquels on pouvait s'attendre.

Confirmation de la présence de représentations stéréotypées dans les textes d'élèves (1)

Reste à voir ensuite comment, dans l'actualisation discursive de l'écriture poétique individuelle, ces différents mots sont associés à la mer et participent à sa description ou à sa mise en image, et si cette description ou mise en image véhicule des opinions courantes sur la mer. Il s'agit alors d'observer si on est en présence dans l'écriture de représentations stéréotypées plus vaste du type *la mer ce sont les vacances à la plage* que viennent renforcer l'usage de la couleur bleue, du sable chaud, du soleil et de

[801] « […] vous allez essayer / de trouver / dix à douze mots / ou groupes de mots / qui pour vous / évoquent la mer / alors évoquer la mer ça peut être euh: des objets des animaux mais ça peut être aussi des idées / des sentiments / des émotions / dix à douze mots ou groupes de mots / qui pour vous / évoquent le mieux la mer // […] je vous rappelle / vous pouvez faire des recherches sur / des objets / des animaux c'est ce qu'on a dit en premier / mais ça peut être aussi des idées / des émotions / des sentiments liés à la mer / quand vous pensez à la mer / comment vous ressentez / cette idée-là de la mer / qu'est-ce que ça évoque pour vous (annexes, 218-219).

[802] Nous avons aussi observé les occurrences des termes vacances, chaud/chaleur, dauphin, étoile de mer, rocher, château de sable, bonheur, beau/joli/beauté, bronzer, s'amuser/jeu/jouer, eau, baleine, requin, bleu, vent, phare, plonger/plongée. Mais ils apparaissent tous moins de 7 fois.

la pêche aux crabes, ou alors d'un autre type (par exemple la *mer du nord et son ciel bas et gris*, sa baignade dans l'eau froide et sous la pluie, son sable humide, etc.). Autrement dit, ces termes communément associés à la mer et qui en définissent une acception partagée et courante sont-ils des indices d'une représentation stéréotypée générale à propos de la mer ?

À l'analyse des 23 textes écrits par les élèves, le constat, fait par l'enseignant, de stéréotypisation, de présence de représentations partagées sur la mer se confirme amplement. « J'adore la mer c'est joli c'est beau [...] Ce que j'aime le plus à la mer … c'est les très beaux couchers de soleil » (Zoé), « Voilà les joies de la mer » (Anne-Sophie), « La mer c'est joli comme une chose qui brille » (Christopher), « Dans la mer on nage et on s'amuse. Et les bateaux au loin eux aussi sont beaux » (Charlotte), « Les mouettes volent paisiblement dans l'air, les poissons nagent avec les enfants » (Laurent), « La mer donne envie de nager sur elle. Les gentils dauphins nagent dans la mer ? La mer est la mère des animaux marins » (Ayoub), « La mer c'est super ! » (Flora). Ces premiers extraits rendent bien compte que les représentations de loin les plus véhiculées à propos de la mer sont positives et idéalisent un lieu, un moment passé à la mer. Les aspects positifs tiennent parfois à la beauté (« Quand on fait de la plongée tu vois des plantes des animaux tout ça est si beau » (Léa)), parfois au climat idéal (« Tandis que les mouettes volent dans le ciel bleu. La mer me fait penser au beau temps » (Maëlys), parfois à l'amusement et aux activités que l'on peut y pratiquer (« j'adore pêcher et attraper des crabes qui se montrent et qui se cachent dans le sable » (Julien)), parfois aux sentiments qui y sont associés (« Les vacances au bord de la mer, c'est émouvant et réjouissant » (Marie), « nager c'est la liberté » (Alix)). En cela, on comprend qu'une façon de rendre l'écriture plus imaginative a été de proposer aux élèves d'envisager d'autres points de vue sur la mer, notamment moins idylliques, moins enjolivés.

Si l'on recoupe et compare plus précisément les textes poétiques de ces élèves, on ne dégage pas une mais plusieurs représentations stéréotypées dominantes. Il y a d'abord la plus soulignée par l'enseignant, celle du « petit Agenais / qui part en vacances au bord de la mer » (annexes, 235) : « la mer pour nous bah c'est seulement juillet août / donc on l'associe fatalement à / les vacances le soleil et cætera » (annexes, 38-39). Comme le note Camille dans son poème, « La mer ça fait penser aux vacances et à la chaleur ». Charlotte, Alix, Flora, Camille, Zoé, Julien, Jasmine[803], Anne-Sophie et Marie (soit 9 élèves sur 23) évoquent clairement une période de vacances. Tous, à l'exception de Marie, nous emmènent dans des descriptions poétiques ou dans des images de vacances estivales idéales, voire de rêve (« Je me baigne et plonge dans l'eau profonde et où le soleil tape sur la mer » (Julien)).

[803] Jasmine n'évoque pas explicitement les vacances mais de nombreux éléments renvoient à cet univers et à ses activités (chasse au trésor dans le sable, trouver des coquillages, se baigner, s'asseoir dans le sable et regarder les bateaux).

Une évocation de vacances : des rapports multiples entre réel et imaginaire

Si certains de ces élèves semblent s'attacher plus, par certains éléments, à dire leur vécu d'enfants (château de sable, passer du temps dans les vagues, marcher sur des algues, s'enterrer dans le sable, ramasser les coquillages), ces éléments de vraisemblance textuelle[804] s'entremêlent ou sont entremêlés avec l'imaginaire, dans des liens et des formes multiples que permet la fiction (François, 1993, 176-177)[805]. Selon nous, le stéréotype tout comme l'écriture poétique œuvrent à s'échapper de certaines contraintes du réel. De fait, par le jeu du stéréotype qui embellit, qui dissémine du rêve et puise dans l'imaginaire social, et par la liberté que procure l'écriture poétique, tous ces élèves ont quitté l'écriture « compte rendu » de l'expérience réelle, du vécu fait d'insatisfaction, de friction et de désir pour un espace plus libre et imaginaire qu'est celui de la fiction. Ainsi, on est bien disposé à croire, dans le plaisir de l'imaginaire et dans le désir des vacances idéales qu'« à Cancale il fait beau et il y a la plage, la mer, les coquillages, les rochers, les crabes, les huitres, les algues, le sable et surtout le soleil flamboyant » (Flora). Il s'agit bien d'une réalité revue et fictionnalisée au travers d'une vision commune et partagée de la mer et des vacances à la mer, dans l'espace de l'écriture poétique ouverte aux rapports multiples entre le réel et l'imaginaire.

Certains textes portent assez nettement les traces de ce mélange ou du recours plus marqué à l'un ou à l'autre. Charlotte, par exemple, introduit son texte par « J'aime la mer et je n'y vais pas souvent » et le termine par « Ce que je préfère dans la mer, c'est les vagues. C'est le lieu où je pourrais passer le plus de temps ». Entre les deux, le *je* fait place au *on* auquel sont associées différentes actions attendues en vacances (« Dans la mer on nage et on s'amuse […] Sur la plage on s'enterre dans le sable. […] là bas on ramasse plein de jolis coquillages »), ainsi qu'à des descriptions plus générales sans pronom personnel et mettant en discours des mots communément associés au mot mer (« La mer est jolie et le ciel est bleu » […] Et les bateaux au loin eux aussi sont beaux […] Dans le ciel le soleil brille […] les poissons nagent dans l'eau »). On trouve la même construction dans le texte de Zoé qui s'ouvre sur « j'adore la mer c'est joli c'est beau », se poursuit par « On peut nager dans la mer et courir dans le sable » et se clôture par « Ce que j'aime le plus à la mer … c'est les très beaux couchers de soleil ». L'alternance marquée par le *je* est aussi très forte dans le texte de Maëlys qui, comme on l'explicitera plus loin, commence par une description fictionnelle de l'univers marin et s'achève sur « À chaque fois que je vais à la mer, il faut que je sois dans le sable […] ». Dans le texte de Camille, le *je* apparait une fois (« J'adore nager et dormir sur le matelas pneumatique »). Dans d'autres textes, les deux sont

[804] C'est-à-dire toutes les implications réalistes qui ouvrent dans le raconté textuel un espace de « comme si » c'était la réalité.

[805] « Autrement dit, il faut reconnaitre qu'il n'y a pas de rapport simple entre réel et imaginaire si l'on veut comprendre le statut de la fiction et le type de plaisir qu'elle procure. » (François, 1993, 176) De même, [i]l n'y a pas deux mondes à logiques différentes, celui du réel et celui de la fiction. C'est un peu plus multiple et intriqué que cela. » (François, 355)

plus mêlés sans qu'on sache vraiment quelle est la part de réel et d'imaginaire. C'est le cas du texte poétique de Jasmine écrit en *nous* et en *on*, au présent et au futur, ou de celui de Julien écrit en *je* et qui semblent tous deux évoquer à la fois un vécu singulier et un rêve ou un désir socialement partagé.

Plus généralement, ces indices renvoient à l'intrication du social et de l'individuel, du générique et du spécifique en chacun de nous, que résume cette question posée par François : « Quel rapport entre pensée de "on" et pensée de "je" en nous ? » (2006, 31). Le même auteur poursuit par la réflexion suivante :

> « Et avons-nous un quelconque savoir qui nous permettrait de distinguer le commun du non-commun, aussi bien en nous que dans notre saisie du monde ? Il y a suffisamment d'évidence pour répondre quelque chose comme "un peu mais pas vraiment" » (François, 2006, 31).

En cela, ces textes ne renvoient pas précisément ou uniquement à l'expérience de vacances vécues. Ils mêlent, dans des dosages différents et pas assurément distingables, l'inspiration du vécu, du rêve singulier, l'inspiration de l'imaginaire collectif et de ses stéréotypes actualisés dans des sources et supports multiples (récit de voyage, publicité de tours opérateurs…). Ainsi, prendre distance dans et par l'écriture avec cette vision de la mer, ce n'est pas exactement prendre distance avec mon vécu réel de vacances mais avec ce mélange de commun et de non-commun qui forme ces images spontanées auxquelles j'associe la mer en contexte d'écriture poétique[806]. Et il en va de même avec la seconde représentation stéréotypée, elle aussi positive, que l'on trouve abondamment dans les textes poétiques de ces élèves.

Confirmation de la présence de représentations stéréotypées dans les textes d'élèves (2)

La seconde représentation stéréotypée ne renvoie pas aux vacances estivales mais au reportage « Thalassa » sur un univers merveilleux qui fait rêver, qui nous dépasse, qui est habité par les requins, les baleines, les poissons, etc. : « Dans la mer il y a des requins, des dauphins, des poissons, des pieuvres et des étoiles de mer » (Laris), « Il y a les requins, la baleine, les coquillages […] Ce qu'il y a dans la mer il n'y a pas dans la terres […] Il y a de belles choses de magnifiques choses » (Sophia), « quand on part sous l'eau on passe du civilisé et bruyant à un autre monde celui du silence le monde sous-marin. Quand on part c'est un autre monde merveilleux dont nous ne sommes pas les maitres qui t'ouvre ses portes : les épaves, le corail, les crabes, les poissons un monde où règne le silence qu'on ne peut pas détruire » (Léa), ou encore « Dans l'eau les poissons, les baleines, les requins, les méduses, les crabes, les crevettes, etc. nagent dans l'eau salé. […] Les gentils dauphins nagent dans la mer » (Ayoub), « Les algues se déposent sur les piques des oursins. Les mouettes volent dans l'air et piquent

[806] Car en contexte de suivi du journal télévisé, par exemple, ou de cours de biologie, on peut penser que les images spontanées ne seront pas les mêmes.

leur bouche pour attraper les harengs. Les dauphins nagent et mangent mais ils ont très gentils si on ne leur fait pas de mal » (Florian).

Avec cette représentation stéréotypée, l'imaginaire collectif et les savoirs schématisants ou caricaturaux sur la mer se mêlent de façon différente au vécu réel, à l'observé, et donnent au final aux écrits des élèves une dimension fictionnelle variée. Chez Léa, l'expérience personnelle de plongée est idéalisée dans une association entre son expérience et le stéréotype pointé ; chez Florian, la description se fait plus précise, vraisemblable, moins fortement stéréotypée, et renvoie au savoir communément admis sur les dauphins. Dans leurs productions, Laris, Sophia et Ayoub mettent en avant des animaux très fréquemment associés au monde marin[807]. Sophia y ajoute son gout pour la mer et la beauté de ce qu'on y trouve (« J'aime bien la mer […] Il y a de belles choses de magnifiques choses ») dans un alliage de vécu, de savoir commun et d'idéalisation.

Par ces quelques exemples, on voit combien l'actualisation dans l'écriture de ces deux stéréotypes peut varier. C'est sur la part de variation liée aux stéréotypes, variation peu prise en compte par l'enseignant, que nous allons mettre l'accent dans le point suivant.

3.1.2. De multiples variations liées à l'usage des stéréotypes relatifs au thème

Dans la rubrique précédente, tout en pointant la présence de deux représentations stéréotypées dominantes, nous avons observé combien les manifestations dans l'écriture de ces deux stéréotypes étaient diverses en ce qui concerne la dimension fictionnelle, ou plus précisément le tissage entre le générique et le spécifique dans le fictionnel. Nous voudrions poursuivre nos observations en évoquant d'autres textes poétiques jusqu'ici peu, voire non envisagés.

Des textes hybrides

Parmi les productions d'élèves dont nous n'avons pas encore fait mention ou que nous n'avons que très peu évoquées, on trouve des textes qui font appel aux deux stéréotypes et ont ainsi un aspect hybride[808]. Celui de Laurent notamment s'ouvre sur une description imagée du monde marin (« La mer emporte les crabes et les coquillages dans l'eau profonde ») et s'achève deux lignes plus loin par une vision d'enfants en vacances dans un monde idéalisé (« Les enfant s'amusent sur leur planche, avec les vagues, avec le sable, à nager et à grimper aux palmiers »). Dans le texte de Maëlys, on

[807] L'énumération d'une série d'animaux ou d'éléments associés à la mer peut être un effet de la consigne, mise en œuvre par ces élèves par l'inscription successive des mots préalablement notés dans les phrases du texte. Cette mise en œuvre textuelle se retrouve chez des élèves plutôt faibles en production écrite.

[808] Globalement, on remarque que peu de textes déjà mentionnés présentent un profil totalement uniforme, mais ceux que nous allons citer sont particulièrement caractérisés par ce mélange des deux stéréotypes relevés.

retrouve la même structure de texte débutant sur des images décrivant un monde marin quelque peu caricatural et fictionnalisé (« La mer fait des vagues et se jette sur la plage. Les poissons nagent dans le large, les crabes marchent sur le sable. Les pieuvres gigotent leurs tentacules ») s'achevant sur une allusion explicite à ses vacances à la mer (« À chaque fois que je vais à la mer il faut que je sois dans le sable, que je fasse un château de sable ou ramasser des nacres »). Les textes poétiques de Cendrine et de Christopher ne font pas pour leur part allusion à l'un puis à l'autre de ces deux stéréotypes. Le tout s'entrecroise sans allusion explicite aux vacances, par petites touches successives, comme on le voit dans ce long extrait du poème de Christopher : « les crabes restent au sable. Les dauphins sont malins contre les requins. Le soleil fait briller la mer. Ma grand-mère nage dans la mer, elle trouve une étoile de mer. Les coquillages se cachent dans la mer ou sous le sable ».

Des traitements différents de ces stéréotypes

Le texte de Cendrine que nous venons d'évoquer présente, outre le mélange des deux stéréotypes, une phrase qui rompt avec l'univers enchanté décrit par ailleurs : « Mais attention ! La mer est très dangereuse, car il y a des requins, des raies, des poissons dangereux »[809] ; ensuite il se poursuit par « sous cette jolie eau, en dessous, il existe un monde merveilleux où vivent des poissons, des hippocampes et des étoiles de mer ». Cendrine n'est pas la seule à avoir marqué, dans l'écriture, un écart avec la représentation collective des vacances idéales à la mer ou avec l'image préconçue d'un univers merveilleux. Ainsi, Maria, alors qu'elle intègre dans la construction de son texte certains des mots couramment associés à la mer (sable, rocher, coquillage, vagues), s'en sert pour évoquer une mer « froide », « gonflée de vagues », « des rochers glissants », du « sable dans les yeux » peu « pratique pour chercher les coquillages ». Seule la fin du texte, ajouté en séance 2 bis, ouvre sur une note plus positive (« Mais aussi plus loin des côtes de Bretagne tant de fonds inexplorés où règne le calme »). On est dès lors bien en présence d'une écriture où la représentation stéréotypée diverge de celle qu'ont convoquée spontanément la majorité des élèves.

On peut encore citer le texte de Marie qui évoque des vacances à la mer mais en atténuant fortement le stéréotype en fin de texte, par un changement de point de vue : « Dans la mer, les poissons se sauvent pour ne pas se faire attraper par les touris[t]es embêtés ». On retrouve le même procédé dans le poème de Florian : « À Arcachon et à Saint-Jean-de-Luz, les poissons et les coquillages n'aiment pas les bateaux ». Globalement, son texte active peu les deux représentations collectives citées. La phrase suivante, par exemple, irait même plutôt en sens inverse : « À la plage l'eau fait durcir le sable ». Quant au poème de Gillian, il a pour particularité de puiser dans les deux représentations et de parfois les minorer, parfois y participer, sans doute parfois sous l'influence de l'organisation rimée qu'il a

[809] Cet écart pourrait lui-même être ressenti par le lecteur comme une allusion à une autre représentation communément associée à la mer, faisant la part belle à ses dangers, à ses requins mangeurs d'homme, etc.

choisie. Cela donne ainsi : « La pêche c'est rigolo mais [pas] trop. Les poissons sont peu mignons. La plage est remplie de coquillage. Dans les fonds marins il y a des requins. […] La bataille d'eau c'est amusant mais pas tout le temps. Naviguer ça me donne la nausée. Nager c'est la liberté ».

Pour finir l'observation thématique des textes poétiques de cette classe, il nous reste à traiter deux textes – ceux d'Antoine et de Thibault – qui n'ont pas encore pris place dans l'analyse réalisée. Il faut dire que l'écriture de ces deux textes ne nous semble pas nettement sous-tendue par les deux stéréotypes pointés. Ainsi le thème de la mer, dans le poème d'Antoine, est avant tout marqué par les mots ou groupes de mots que l'élève lui associe : « Les vagues qui claquent contre le sable, les pêcheurs qui pêchent des poissons et des crabes. L'eau salée, les bancs de sables, marée haute et marée basse, la mer restera toujours naturelle ». Seul ce dernier élément pourrait orienter vers la seconde représentation stéréotypée mais de façon discrète. Quant au texte de Thibault, il développe différemment le thème de la mer puisqu'il y est principalement question de la pêche et du métier de pêcheur, abordé sur le ton de l'anecdote (« Les pêcheurs font la pêche à pied qui est bien difficile d'ailleurs car dès qu'ils attrapent des coquillages, les mouettes, les cormorans, les albatros et les goélands les leur chipent »). Seule la toute fin de son texte, mais de façon allusive seulement, peut être vue comme un indice référant au premier stéréotype très présent dans la classe.

3.1.3. Que conclure de ces usages des stéréotypes dans une perspective d'outillage de l'enseignement-apprentissage de l'écriture poétique ?

Dans l'analyse qui précède, nous avons confirmé la stéréotypisation de l'aspect thématique de l'écriture poétique et relevé non pas un stéréotype dominant mais deux, certes assez proches, et qui dans certains textes d'élèves d'ailleurs, se croisent et donnent à leur poème, sous cet angle, une forme hybride ou mixte. Dans cette étude du versant thématique, nous avons aussi mis en évidence des différences entre les élèves, que nous pouvons lire comme des variations du rapport à notre culture (voire aux cultures représentées dans la classe), nous avons discuté du rôle joué par le stéréotype dans la dimension fictionnelle de l'écriture. C'est sur ces aspects que nous allons revenir, dans la perspective d'un outillage de l'enseignement-apprentissage de l'écriture poétique par le stéréotype et la notion de *stéréotype*.

Pour commencer, il est nécessaire d'insister sur la place prépondérante qu'occupe le stéréotype dans la dimension thématique de l'écriture poétique observée chez ces élèves. De sa forte présence, on peut déduire qu'il constitue bien un moteur scriptural qui mérite d'être travaillé, dans le sens où il nourrit l'écriture et l'imaginaire convoqué entre autres en écriture.

Revenons ensuite sur la question du stéréotype et de son lien avec le réel, l'imaginaire et la fiction, auxquels nous ajoutons le vrai, tel qu'il se pose dans la classe de JF.

Si l'on s'accorde pour envisager les stéréotypes comme des représentations collectives et fréquentes, préconçues et schématisantes qui s'actualisent diversement dans le discours[810], on peut admettre que ce phénomène alimente notre imaginaire en lui apportant une dimension sociale de pré-pensé. Ainsi, ce pré-pensé en circulation dans les discours de communautés plus ou moins étendues se mêle-t-il à nos expériences singulières, les revisite, les motive, est revisité, dans ce qui forme une relation instable et variable du stéréotype au réel et du réel au stéréotype. Bref, il s'inscrit peu à peu dans le paysage social de nos pensées et de nos propos, dont nous avons déjà souligné à plusieurs reprises le fonctionnement dialogique. Nous est-il extérieur ? L'avons-nous incorporé ? Peut-on le considérer comme vrai, réel ou comme parlant de soi en tant que sujet, s'il relate nos désirs, nos rêves, nos peurs, notre gout du beau, nos croyances ? Par ces questions, on voit bien, à l'instar de François (1993, 2006) qu'il n'y a pas de frontière nette entre le réel et l'imaginaire, ni entre le réel et la fiction, ou entre la pensée ou la parole singulière et la pensée ou la parole collective. Dans cette optique aussi, le dire « vrai » auquel font allusion Marie et Laure 2 dans la classe de JF (et que l'on peut entendre dans le contexte de leur écriture comme le souhait de se dire et/ou de dire des idées qui nous sont importantes et « vraies ») n'est pas opposé au stéréotype qui participe à la construction de ce qui fait sens pour nous, de notre expérience et de notre perception.

Pour revenir sur l'imaginaire, puisque l'enseignant cherchait à rendre les élèves scripteurs plus imaginatifs, pour leur permettre d'écrire des textes plus diversifiés, l'enjeu de secondarisation discursive et littéraire évoqué dans le premier chapitre ne consiste donc pas à passer d'un quotidien réel à un espace plus littéraire car laissant plus de place à l'imaginaire et à la fiction. Il s'agit de revenir sur ce mélange du réel et de l'imaginaire, empreint de stéréotypes, de le transformer peut-être en l'ouvrant à d'autres représentations, en les diversifiant, en les détournant pour créer de l'inattendu, de la surprise. « L'imaginaire comme capacité à ressentir en nous l'altérité de l'autre », nous dit François (2006, 365).

Aussi n'est-ce nullement une entreprise de dévalorisation de l'imaginaire collectif et personnel qui transparait dans l'écriture initiale dont il est question, mais au contraire une initiative qui va se servir de ce déjà construit, de cette pensée plus ou moins intériorisée pour en jouer et les rendre plus singuliers aux yeux du scripteur lui-même et peut-être aux yeux du lecteur. Car la question est bien ici encore de faire passer les élèves d'une situation d'écriture personnelle perçue par eux comme

[810] Ou dans d'autres formes d'expression que nous n'étudions pas.

singulière à des écritures personnelles plus diversifiées par la prise de conscience du même, de la part d'identique en tant qu'action du stéréotype.

Comme dans la classe de JF, la monstration de l'homogénéisation qu'entraine le stéréotype est centrale pour atteindre ce but. Mais ici aussi, et de façon plus forte sans doute que dans la classe de JF, elle se fait en laissant de côté une grande part des hétérogénéités déjà présentes dans les textes des élèves. Or nous pensons que la prise en compte de ces hétérogénéités ici aussi relativement discrètes est importante pour observer le savoir-écrire initial des élèves dans leur diversité. D'autre part, une fois relevées, ces hétérogénéités peuvent servir pour la classe de sources de diversification des représentations et enrichir l'imaginaire spontané ou « premier » des élèves. Le potentiel stimulant de cette mise en commun des différences dans les représentations nous parait d'autant plus prometteur que nous avons affaire à une classe socioculturellement hétérogène, ce qui explique pour une part, sans doute, la diversité relevée.

Sans par là critiquer ou minimiser la pertinence et l'intérêt du travail réalisé par TL, le relevé de cette hétérogénéité liée aux stéréotypes dessine d'autres voies possibles de séquence et d'outillage. Travailler avec le stéréotype peut tout aussi bien prendre la forme, plus évidente, d'un traitement des stéréotypes et de leur face homogénéisante que la forme d'une attention aux hétérogénéités discrètes liées au traitement des stéréotypes. Par ailleurs, ce constat d'hétérogénéité, déjà fait chez JF, confirme le fait qu'une représentation stéréotypée homogénéisante, même dominante, ne gomme pas les hétérogénéités en écriture et que ces disparités en écriture gagnent à être perçues et prises en considération.

Nous allons poursuivre l'analyse en prenant cette fois pour entrée les indices formels de poéticité.

3.1.4 Les indices formels de poéticité dans l'écriture poétique et en dehors

Dès le premier coup d'œil sur les textes produits, on se rend compte que les critères des vers et des strophes, la présence d'un titre, l'absence de ponctuation, l'usage des majuscules en début de vers ne sont pas très présents[811]. De ce point de vue, les écrits initiaux produits dans les deux classes sont très différents. Face à cet écart, la question est de savoir, d'une part, si les élèves de la classe de TL utilisent d'autres critères formels de poéticité et lesquels, et d'autre part, quels sont les critères qu'ils associent de façon générale à la poésie, en dehors de l'écriture. Présentent-ils ou non dans leurs réponses une représentation stéréotypée du genre scolaire poésie ? Dans la mesure où le travail de

[811] Ici encore, nous considérons les textes produits lors de la séance 2 et non pas leur version retravaillée dont rend compte le document de classe de TL (annexes, 76).

l'enseignant concernant la notion de *stéréotype* ne porte pas sur l'aspect formel, notre analyse sera plus synthétique. Nous interrogerons aussi le lien entre le travail thématique et sa forte stéréotypisation, la consigne et les formes textuelles observées.

Nous traiterons, dans l'ordre, l'ensemble des réponses au questionnaire dans lesquelles nous porterons attention aux divers critères de poéticité donnés par les élèves, et ensuite les textes produits.

Dans les réponses au questionnaire

Ce dont les élèves parlent le plus lorsqu'ils répondent à la question « Qu'est-ce qu'un poème pour toi ? », ce n'est pas de la rime, citée 12 fois (soit par la moitié de la classe environ) et encore moins des vers, qu'aucun élève ne mentionne, mais de l'effet esthétique en réception et/ou en production. Certains élèves ne définissent le poème qu'à travers ce critère : « Un poème c'est un texte qui fait plaisir à lire et qui est parfois rigolo » (Thibault), « Un poème est un texte pour faire plaisir » (Julien). En ce qui concerne davantage la réception poétique, ils évoquent un texte « qui fait plaisir à lire » (Léa, Cendrine, Gillian, Thibault), « qui est joli à voir » (Camille, Léa), « joli à entendre » (Anne-Sophie), un texte qui « est triste ou amusant » (Christopher), « amusant, qui fait s'évader » (Maria). Plutôt[812] du côté de la production, un poème est un texte qui « rapporte quelque chose qu'on ressent » (Flora), « avec nos émotions, avec nos tristesses, avec de l'action ou qui est rigolo » (Laurent). On trouve encore « ça a de l'humour » (Laris), c'est un texte « pour faire joli » (Alix).

Si l'on poursuit l'analyse par l'entrée des critères de poéticité, il est frappant de constater que, outre les vers, ne sont pas mentionnés les strophes (ou paragraphes), le titre, l'absence de ponctuation. Quant à la rime, elle est tout de même bien présente et constitue le seul critère donné dans le cas d'Ayoub[813] (« Pour moi un poème est un texte avec des rimes »). Pour les autres élèves, sur les 12 qui la citent, 3 la relativisent : Christopher parle de « parfois avec des rimes », Maria d'un texte qui fait s'évader ou avec des rimes » et Léa d'un texte « qui fait parfois des rimes ».

Quant aux autres indices, 4 élèves de cette classe évoquent le sens, par des formulations variées. Ainsi, Maëlys puis Florian notent pour unique définition : « c'est un texte qui parle de quelque chose » (Maëlys) et « Un poème c'est une petite histoire » (Florian). Flora, parmi d'autres indices, note « c'est poétique et ça a du sens ». On peut noter au passage que la réponse que propose Maëlys est peu précise et spécifiante, de même que le début de l'énoncé de Flora. Elles ne sont pas les seules dans la classe à avoir recours à une proposition vague, voire carrément tautologique dans le cas de Jasmine,

[812] *Plutôt* car parfois il est difficile de dire si les énoncés évoquent la réception ou la production. De plus, les éléments notés peuvent souvent être valables pour l'ensemble du processus de lecture-écriture.

[813] Et quasiment pour Sophia qui écrit : « C'est une lecture avec des rimes, avec des mots ».

qui note uniquement « C'est un texte poétique », ou d'Antoine, qui s'en tient à « un texte ». Laris aussi note « Un poème pour moi, c'est poétique, c'est bien et ça a de l'humour ». En ce sens, le critère le plus utilisé après la rime n'est pas le sens mais de l'expression floue ou qui donne à voir une représentation floue.

À l'opposé de ce flou, d'autres élèves font appel à des traits ou à des exemples de formes poétiques très précis. Alix parle d'un texte avec « des comparaisons », Camille, Charlotte et Zoé[814] évoquent le calligramme (et aussi l'acrostiche dans le cas de Charlotte). Et Camille associe directement cette forme à l'effet esthétique : « c'est joli à voir quand c'est un calligramme ». Marie ajoute, à la présence de rimes, les jeux de mots, qu'elle relie elle aussi à un effet esthétique (« texte rigolo »). Zoé commence par définir un poème par des images : « Un poème c'est des images qu'a l'auteur ». Enfin Anne-Sophie positionne le poème du côté du vécu ou de la fiction : « Un poème pour moi, ça raconte ce que l'on aime ou quelque chose qui n'existe pas ». Ces derniers aspects, par leur précision et l'établissement dans certains cas du lien entre l'effet et le procédé, sont très riches en matière d'outil scriptural.

Que ressort-il de ces observations ? Hétérogénéité forte et approche peu formelle du genre

Cette synthèse croisée des réponses confirme la grande hétérogénéité d'apprentissage et de bagage littéraire au sein de cette classe. Alors que quelques élèves ne proposent pas encore de mots précis et de critères spécifiques pour évoquer la poésie, d'autres ont déjà commencé à tisser des liens entre la dimension esthétique et des outils formels ; d'autres[815] encore, relèvent déjà 3 ou 4 critères appropriés. De ce point de vue, l'outillage de départ pour écrire un poème est très inégal.

Par ailleurs, il est frappant de voir combien ces élèves portent un autre regard sur la poésie, où l'aspect formel ne domine pas, contrairement à ce que nous avons pu observer dans la classe de JF. Ce relevé est de plus tout à fait concordant avec les textes produits, où le registre de l'effet esthétique est bien plus riche et présent que celui des règles formelles du genre. Se pose évidemment la question des raisons ou de l'origine de cet écart. Comme les élèves déclarent avant tout pratiquer la poésie à l'école, cela laisse penser qu'ils n'ont pas eu le même enseignement, qu'ils n'ont pas vécu la même approche de la poésie. Puisque nous ne disposons pas du parcours scolaire détaillé de chaque élève ou de données longitudinales, nous devons nous limiter au semestre passé dans les classes. Pour ce qui concerne la littérature, il nous a semblé que, dans la classe de JF, les savoirs sur la littérature étaient davantage mis en avant, alors que dans celle de TL, l'apprentissage reposait plus sur l'expérience, sans

[814] Zoé l'évoque dans sa réponse à la question 4 (« Est-ce que tu aimes la poésie ? Peux-tu expliquer pourquoi ? »).

[815] En fait, il s'agit pour bonne partie des mêmes : Zoé, Anne-Sophie, Maria, Marie, Charlotte, Camille, Alix

pour autant que ces deux volets ne soient absents ou totalement distincts l'un de l'autre dans l'une des deux classes. En cela, il nous semble[816] que les séquences enregistrées sont représentatives de deux tendances dans l'enseignement et l'apprentissage du littéraire.

Verbalisations du processus scriptural

Les deux observations conclusives que nous venons de faire se confirment dans les réponses obtenues à la question « Comment as-tu fait ou comment ferais-tu pour inventer un poème ? ». En ce qui concerne l'appui sur des critères formels du genre, seul Flora en note : « J'essaye d'inventer un titre et j'écris des choses dessus qui ont du sens qui riment ». Elle semble toutefois douter de la rime puisqu'elle l'efface[817] ensuite. Globalement, si l'on considère les discours de l'ensemble de la classe, l'unité privilégiée pour écrire un poème est le thème. Celui-ci est verbalisé par 12 élèves (soit la moitié de la classe environ), parfois sans autre procédé complémentaire, au travers de formulations multiples, comme par exemple « Je me suis inspiré d'un thème » (Julien), « Je pense à quelque chose qui m'intéresse et je parle de lui » (Cendrine), « Je me suis inspiré d'un animal que j'aime bien ou d'autres choses que j'aime bien » (Ayoub), « On pense à quelque chose et on écrit ce que l'on pense[818] » (Florian), « J'écris sur un thème que j'aime ou à quoi je pense » (Charlotte). Le thème est souvent choisi parmi ce que les élèves aiment (« J'écris un poème en rapport avec ma passion » (Thibault) ou ce qu'ils trouvent intéressant, joli, amusant (« Je pense à quelque chose de joli ou d'amusant » (Anne-Sophie). Cet élément recoupe tout à fait le traitement observé à propos du thème de la mer. On peut donc en conclure que cette caractéristique dépasse le poème initial recueilli et est de l'ordre d'une perception stabilisée à propos de la poésie. En résumé, pour beaucoup d'élèves de cette classe, écrire un poème, ce n'est pas – d'abord ou aussi – penser à une forme langagière, c'est avant tout choisir ou penser un thème qu'ils apprécient, qui les intéresse, et en parler. Spontanément donc, ils ne déclarent pas penser le poème et son thème par l'écriture.

Les autres procédés énoncés sont caractérisés soit par le flou soit par la précision des stratégies scripturales avancées, comme dans les réponses formulées à la question précédemment analysée. Le flou prend ici la forme de l'imagination (« Avec mon imagination » (Laurent), « J'imagine » (Sophia)[819]) ou de l'inspiration (« Je m'inspire de quelque chose » (Maëlys)), voire de l'inspiration quelque peu romantique (« Je ne sais pas, ça vient tout seul » (Maria)) ou encore de l'invention

[816] Mais cela serait à confirmer par des observations étalées sur une année, voire plus.

[817] Nous donnions comme consigne aux élèves de barrer plutôt que d'effacer pour que nous puissions avoir accès aux hésitations, aux modifications. Par habitude, certains élèves ont tout de même effacé à quelques endroits. A plusieurs reprises, quand nous le constations, nous leur avons demandé de réécrire le segment effacé au crayon.

[818] On retrouve la vision d'une langue transparente, qui sert à transcrire les idées.

[819] Vu la situation d'apprentissage du français où se trouve Sophia, cette réponse (comme d'autres formulées ailleurs) est courte, mais on ne sait pas si c'est seulement parce que l'élève manque de connaissances linguistiques pour en dire plus ou si c'est là l'essentiel de son opinion.

personnelle hors du principe dialogique (« J'ai tout inventé dans ma tête » (Gillian)). À l'opposé, Laris, Léa et Antoine disent s'inspirer de leur lecture ou d'autres poèmes.

Quant aux stratégies particulières ou précises, outre la reprise de poèmes existants, il y a celle de Christopher, de Jasmine et d'Alix, qui s'articule sur le ou les mots, voire sur la phrase (« J'écris une liste de mots et j'essaie de faire des phrases » (Christopher), « Je m'inspire d'un mot et je le décris » (Jasmine). Cette deuxième stratégie entre en résonance avec la construction sémantique du mot par le stéréotype qui le décrit (Putnam, 1985) et correspond au poème qu'elle a écrit où tous les mots associés à la mer sont attendus et forment la structure d'un texte assez prévisible, sans surprise. On retrouve une démarche proche chez Alix qui note : « Je pars sur un sujet que j'aime ou que je n'aime pas[820], je trouve quelques mots ayant un rapport avec le sujet et puis j'écris mon poème en m'aidant de mes mots ». Bien que cette question ne se rapporte pas au poème produit en classe sur le thème de la mer, on constate qu'Alix aussi a écrit un poème conforme au stéréotype. Aussi voit-on bien, au travers de cette stratégie d'élève, comment la consigne proposée par l'enseignant peut favoriser un traitement fortement stéréotypé du thème.

Comme autre stratégie scripturale précise, on trouve celle que propose Thibault : « Je fais un dessin et après j'écris un poème en rapport avec le dessin » ou Anne-Sophie : « Je pense à quelque chose de joli ou d'amusant et j'écris ce qui me passe par la tête sur un brouillon et puis je rédige ». Ici encore, on a affaire à deux élèves qui lient l'attention au thème à un procédé plus concret d'écriture. Pour finir, on retiendra la stratégie de Marie, qui a bien compris que l'écriture littéraire consistait en un espace de jeu sur le vraisemblable et le fictionnel : « J'ai fait comme si je dévoilais mes émotions et ma tristesse ».

Les indices de poéticité dans les textes produits

De toute évidence, les observations effectuées sur les textes produits recoupent et confortent les observations avancées à partir de l'analyse des réponses au questionnaire. En effet, ce qui ressort de manière dominante des textes poétiques, ce sont les quatre traits suivants :

1. On constate un faible recours, voire un non-recours aux indices formels traditionnels présents dans les textes des élèves de JF, à savoir les vers, les strophes, les rimes, les majuscules en tête de vers, l'absence de ponctuation (ou une ponctuation distribuée différemment), le titre. Les textes de Léa, d'Ayoub, d'Antoine, de Thibault, par exemple, ne comportent aucun de ces indices, celui de Laurent uniquement le titre « La mer ». En ce qui concerne les vers, une bonne partie de la classe (notamment Camille, Florian, Charlotte, Jasmine, Maëlys, Zoé, Keyne et Cendrine) découpent leur texte par des retours à la ligne et parfois des sauts de ligne à la fin de chaque phrase grammaticale. On

[820] On notera au passage que cette élève est la seule à envisager un thème non apprécié.

peut y voir une pratique ou un apprentissage de la versification et/ou un effet de la consigne du maitre qui demandait d'aller à la ligne à la fin de chaque phrase. C'est en tout cas le découpage le plus présent dans les textes. Maria, cependant, a découpé en vers, sans faire correspondre ce découpage à celui de la phrase grammaticale. Quant au titre, quand il est noté, c'est toujours « La mer ». Ce titre n'a dès lors pas fait l'objet d'un investissement par les élèves.

2. Parmi les indices formels précités, la rime est bien, avec le découpage en vers, celui qui semble le plus intervenir dans l'écriture. Dans le poème de Maria par exemple, les rimes sont présentes tout au long du texte. Par contre, si l'on considère l'ensemble des productions de la classe, la pratique de la rime est loin d'être systématique et s'avère assez libre dans la mesure où elle n'est pas toujours placée en fin de vers, et qu'il s'agit le plus souvent de répétitions sonores de fins de mots. Ainsi, Gillian structure son texte par des rimes internes au vers, du type « Les poissons sont peu mignons. La plage est remplie de coquillages. Les crustacés sont bons à manger ». Christopher les place parfois de la même façon, parfois en fin de vers : « Le soleil fait briller la mer. Ma grand-mère nage dans la mer. » Quant à Flora et Alix, elles les placent à l'intérieur de leur texte, qui se présente sans découpage en vers : « Les couleurs de l'été nous font rêver. S'il fait un peu chaud [on] saute dans l'eau. » (Flora) et « Pour naviguer il faut être concentré et nager c'est la liberté » (Alix). Enfin Marie en use par ci par là.

3. Dans tous ces exemples, pour les élèves, il s'agit de rimes. À nos yeux, cette pratique assez libre est très riche et intéressante à mettre en avant en tant que dimension sonore et rythmique. Si on observe les textes sous cet angle, en laissant un peu de côté l'indice prototypique de la rime, on pointe de nombreuses allitérations et assonances[821] : « j'adore pêcher dans les rochers et attraper des crabes qui se montrent et qui se cachent dans le sable » (Julien), « les vagues font bouger les algues, les crabes restent au sable » (Christopher), « Toute la journée des algues viennent sur les rochers, dans les campings les touristes viennent la journée se mouiller » (Marie), ou encore « La mer fait des vagues et se jette sur la plage. Les poissons nagent dans le large, les crabes marchent sur le sable » (Maëlys).

On trouve aussi des répétitions de mots ou de structures syntaxiques, notamment dans le poème de Keyne, construit sur un principe de reprise du même début de phrase (« Quand je regarde la mer je me rappelle tous mes souvenirs. Quand je regarde la mer je pense à beaucoup de choses. J'aime bien regarder le ciel puisque c'est la couleur d'une larme de pleurs. J'aime bien regarder le ciel puisqu'il y a le soleil […]»). On en relève également dans le texte d'Antoine qui reprend des mots et qui débute par deux relatives et poursuit avec des appositions nominales qui rythment son texte : « Les vagues qui

[821] Qui parfois même se font consciemment au détriment de la norme (« Je préfère le poisson c'est plus bon ! » note Zoé).

claquent contre le sable, les pêcheurs qui pêchent des poissons et des crabes. L'eau salée, les bancs de sables, marée haute et marée basse […] ». Cet extrait du poème d'Antoine, ainsi que d'autres textes, contient également des modifications de la construction canonique de la phrase ou des mises en valeur d'éléments par le découpage en vers. Les trois premiers vers du poème de Zoé peuvent être perçus de la sorte : « J'adore la mer c'est joli c'est beau. On peut nager dans la mer et courir dans le sable. Et regarder passer les bateaux à voile. » C'est aussi très visible dans le texte de Maria : « Ce n'est pas pratique pour chercher de vieilles coquilles [changement de vers] Ou leurs habitants ». Quant à Anne-Sophie, plusieurs de ses vers débutent par un déplacement de complément et une inversion du sujet et du verbe, par exemple : « Au port sont rangés les bateaux des pêcheurs qui vont pêcher ». Ces procédés ne sont, pour la plupart, pas relevés par les élèves bien qu'ils participent au travail langagier poétique.

4. C'est sur l'observation de cette richesse poétique formelle autre que la présence de rimes, de vers, de strophes, d'un titre, de majuscules que nous voudrions poursuivre et refermer cette analyse. Si l'on s'attache à observer les critères formels qui nourrissent l'abord poétique du thème de la mer et le traitement des stéréotypes thématiques, on peut pointer des ressources susceptibles notamment de décrire ou de raconter poétiquement, de montrer par image poétique. Et même si ces éléments sont parfois tâtonnants dans leur mise en œuvre ou isolés au milieu d'un texte trop descriptif, ils sont des ressources à mettre en avant. Parmi ces éléments, on trouve notamment un travail lexical : des mots inattendus, recherchés, parfois à forte valeur expressive ou des tournures peu conventionnelles, telles « Les pieuvres gigotent leurs tentacules » chez Maëlys, « les larmes de pleurs »[822] chez Keyne, « chercher de vieilles coquilles ou leurs habitants » chez Maria, « les mouettes piquent leur bouche pour attraper les harengs » chez Florian. Plusieurs élèves utilisent aussi des comparaisons ou des rapprochements de réalités pour évoquer la mer : « La mer c'est joli comme une chose qui brille c'est plus grand qu'un éléphant » (Christopher), « J'aime bien regarder le ciel puisque c'est la couleur d'une larme de pleurs » (Keyne), « il y a des poissons comme des fleurs » (Sophia). Anne-Sophie donne à voir à son lecteur par le biais du calligramme en forme de vagues. Florian et Sophia procèdent en invitant le lecteur à se décentrer et à observer avec eux quelques éclats singuliers : les algues qui se déposent sur les piques des oursins, le sable qui s'en va des orteils.

[822] Visiblement, TL souligne cette formulation pour que l'élève la corrige. Pour notre part, nous lui trouvons une valeur expressive appréciable.

3.1.5 En conclusion pour les données initiales

En proposant une entrée dans l'écriture poétique à partir du thème, l'enseignant demandait[823] aux élèves de mettre en œuvre la procédure la plus citée spontanément par les élèves de la classe et très probablement la plus convoquée pour aborder l'écriture d'un poème. Ceci explique en partie au moins pourquoi tous les élèves écrivent sans difficulté leur liste de mots puis leur poème. Une autre raison à cette absence de difficulté tient à notre avis à l'usage massif de stéréotypes concernant le thème de la mer. La convocation dans l'écriture de ces stéréotypes thématiques est orientée par la représentation que les élèves ont du genre scolaire poésie, à savoir l'idée qu'un poème est un texte qui fait plaisir, qui est agréable, et que, pour en écrire, on part d'un thème qui nous plait. Ainsi, écrire un poème sur la mer revient, pour la majorité des élèves, à aborder dans ce thème des aspects qui les attirent, qu'ils aiment : la plage, les vacances, la beauté de la nature, des animaux fascinants, etc. Les stéréotypes qu'ils utilisent à leur insu sont dès lors positifs et renvoient aux désirs de ces jeunes scripteurs, à leur imaginaire, personnel et social, plus ou moins et différemment incorporé. Leur écriture mêle ainsi le réel et le vraisemblable, l'imaginaire et le fictionnel, dans des dosages singuliers qui nous échappent en partie.

En termes d'outillage avec le stéréotype et la notion de *stéréotype*, cette analyse montre combien la représentation du genre ou de l'écriture du genre oriente le traitement des stéréotypes liés au thème. C'est pourquoi travailler à diversifier et à mettre à distance le traitement des stéréotypes relatifs au thème peut être renforcé si, dans la classe, enseignant et élèves traitent aussi la représentation du genre et les formes scripturales qu'il peut prendre.

Cette écriture obtenue dans la foulée d'une consigne abordable et laissant un bel espace pour les usages des stéréotypes laisse apparaitre des besoins, des apprentissages en cours ou à peine esquissés, ainsi que des ressources relative à ce que des élèves sont déjà capables de faire. Parmi les aspects considérés[824], on situe les besoins du côté de la diversification du traitement des stéréotypes, voire de la diversification des stéréotypes pour favoriser une écriture moins attendue et plus secondarisée. Un autre besoin concerne le renforcement de la poéticité ou de la forme poétique à donner à l'écriture. Concernant cet aspect, nous n'avons pas constaté dans l'écriture de traces très marquées d'une représentation formelle stéréotypée de la poésie, contrairement au constat fait dans la classe de JF. Par contre, beaucoup de textes présentent une richesse poétique formelle dans l'abord du thème, presque à l'insu de leurs auteurs et de ces enfants lecteurs qui n'explicitent pas cette richesse ou uniquement par « c'est beau », « ça fait plaisir », ou par des formules peu précises. Cette ressource gagnerait à être

[823] Sans le savoir sans doute.

[824] Il n'aura pas échappé à nos lecteurs que nous n'avons pas porté attention à l'orthographe, à la correction de la langue.

épinglée, précisée pour permettre aux élèves de mieux identifier le travail langagier qui participe de la poéticité, de la richesse thématique et ainsi outiller ceux dont le texte, aux yeux du lecteur, n'est pas ressenti comme de la poésie, principalement parce qu'il se contente de raconter ou de décrire. De même, nommer ces manières de traiter le thème dans les outils du langage pour essayer de rendre l'écriture plus poétique peut outiller les élèves en réception, pour percevoir et expliciter[825] la poéticité d'un texte lu. Cette remarque englobe les traitements des stéréotypes liés au thème. En effet, on trouve déjà à ce propos une série de traitements langagiers différents, diversement décalés qui constituent autant de ressources possibles pour mener le travail dans une classe hétérogène où les traitements des stéréotypes sont ici aussi multiples, malgré une relative homogénéité apparente.

Face à ce constat de besoins et de ressources, et par là d'hétérogénéité, nous serons attentive dans l'analyse des données intermédiaires et finales à la manière dont l'enseignant prend en compte ces données initiales, au-delà du fait qu'il a choisi de travailler sur l'inscription dans le genre poétique et sur la diversification du stéréotype concernant la mer.

3.2 Analyse des données intermédiaires et finales

Pour poursuivre l'analyse, nous allons observer ce que deviennent les besoins et les ressources initiaux des élèves à travers les données finales et la séquence réalisée, dont une part importante était consacrée au traitement du stéréotype. À propos des données finales, elles contiennent à nouveau les réponses des élèves[826] à un questionnaire portant sur le poème réalisé en fin de séquence, sur leurs représentations de la poésie, les modifications et les maintiens par rapport à leurs représentations initiales, ainsi que sur leur perception du stéréotype, de son lien avec l'écriture, de leur usage de celui-ci dans l'écriture. Ces données finales sont surtout composées des versions successives du poème réalisé. Selon ce que les élèves ont produit et rendu, nous disposons de une à trois versions différentes par élève. Certaines contiennent en outre des annotations de l'enseignant. En plus de ces données nominatives, nous disposons de quelques écrits sur des post-it qui correspondent aux réactions d'un élève à la lecture du texte d'un autre élève de la classe. Comme nous ne connaissons pas toujours l'auteur du post-it placé sur la copie lue, nous les traiterons comme des éléments en circulation dans la classe concernant la réception textuelle et les critères de poéticité.

[825] Nous avions vu que plusieurs élèves n'arrivaient pas à expliquer pourquoi le texte lu était ou non pour eux un poème.

[826] Maria, Maëlys et Marie ne l'ont pas rempli. Pour ces trois élèves, nous ne disposons dès lors que de leur production finale. Pour les autres élèves, ici encore, la plupart des réponses sont reprises dans les tableaux de travail donnés en annexes, pages 294 à 296. Nous ne noterons donc pas à chaque fois la référence et renvoyons le lecteur à ces tableaux, comme pour les rubriques précédentes de ce chapitre.

Nous commencerons cette analyse finale par l'observation de la forme poétique, dans l'écriture textuelle et dans le questionnaire, sans toutefois entrer dans les détails, puisque le travail sur la notion de stéréotype et sur le stéréotype ne concernait pas cette dimension scripturale. Nous traiterons ensuite les connaissances acquises en cours d'apprentissage à propos de la notion de stéréotype et de son rôle dans l'écriture et l'usage que les élèves en font dans leur propre texte.

3.2.1 « Je réécris un poème » : quelques remarques à partir d'une attention à la forme poétique

En situation initiale, nous n'avions pas observé de nette stéréotypisation de la forme poétique, si ce n'est une allusion aux rimes chez la moitié des élèves, mais celles-ci s'amenuisaient et s'assouplissaient dans l'écriture poétique. Se dégageait une sensibilité nette aux effets poétiques mais systématiquement associés à des procédés concrets d'écriture. Que constate-t-on en fin de séquence ? Assiste-t-on à l'émergence de stéréotypes ou d'autres outils langagiers, dans l'écriture et/ou dans les réponses concernant l'écriture ? Dans la mesure où nous n'avons pas assisté aux séances 2 bis et 5 bis durant lesquelles la forme poétique a été travaillée, nous ne chercherons pas à tirer des conclusions au sujet des modalités d'enseignement. Nous nous limiterons à constater quelques mouvements et quelques caractéristiques au niveau des discours des élèves.

Importance des écritures successives

Sur l'ensemble des écrits des élèves, on constate tout d'abord de nombreuses modifications entre la première et la dernière écriture. Autrement dit, pour pas mal d'élèves, la réécriture constitue un espace de suppressions, d'ajouts, de déplacements, de transformations tout à fait bienvenu. Dans les écrits de certains élèves, c'est particulièrement frappant. Si l'on prend, par exemple les productions de Cendrine (annexes, 533-535), on voit une forte évolution entre le premier jet où elle accumule des idées exprimant des aspects péjoratifs sur la mer et le dernier où elle n'en a retenu que quelques-unes, qu'elle rend sonores, rythmées, visuelles, par un jeu typographique, une répétition syntaxique, une phrase exclamative, des comparaisons, des onomatopées. Elle signale elle-même dans le questionnaire qu'elle trouve que son texte est un poème car elle a fait des comparaisons, et qu'il a évolué « parce qu'il y a des images et qu'il est plus beau ». Pour Julien aussi (annexes, 493-495), on observe une réécriture qui insère un découpage en vers, une dimension typographique par l'ajout d'un souligné en forme de vagues, des métaphores et plus de rimes (« Avant le tsunami, tout était paradis. Maintenant c'est un cauchemar »), l'insertion de termes plus recherchés (« la mer recèle de nombreux dangers »). Lui aussi déclare dans le questionnaire que « les phrases sont mieux construites, il y a plus de rimes », et plus loin il dit avoir procédé en utilisant des « comparaisons ». On peut prendre comme dernier exemple les écrits d'Alix (annexes, 415-417). On y voit qu'elle ajoute des retours à la ligne, pour

renforcer le découpage en vers, trois vers qui expriment la lutte du pêcheur contre la mer ici personnifiée, ainsi qu'un titre et sa signature d'auteur. Elle transforme également la dernière idée, très probablement suite à l'annotation de l'enseignant (« très léger »).

Dans d'autres cas, les transformations sont plus limitées. On peut citer en guise d'illustration le texte d'Antoine, qui se modifie par la correction de deux erreurs orthographiques indiquées par TL, la suppression d'une redondance (« des pêcheurs qui pêchent ») et la complexification du dernier vers[827], tous deux pointés comme « à modifier » par l'enseignant. Parfois même, on remarque que certains élèves ne modifient quasiment rien d'un jet à l'autre. Maëlys, par exemple, se contente de disposer son texte en calligramme. Il en est de même pour Ayoub, qui ajoute juste un dessin de vagues. Jasmine ne fait que deux corrections orthographiques indiquées par l'enseignant et transforme « super bien » en « fantastique ». Bref, si une majorité d'élèves mettent à profit la réécriture pour peaufiner leur poème, ce n'est pas le cas de tous. Il reste à se demander pourquoi, de quels outils ils disposent pour pouvoir progresser par cette réécriture, et si elle est nécessaire pour tous. En effet, dans le cas de Maria, on voit qu'elle ne modifie pas le déjà écrit – en cela il n'y a pas réécriture – mais se contente de poursuivre pour au final produire un poème où le thème est traité de manière riche et poétique[828].

Qu'est-ce que « bien écrire » en poésie ?

Pour ce qui concerne les annotations de l'enseignant, dans le poème d'Alix mentionné juste avant, comme dans d'autres poèmes, nous constatons que les demandes de modification vont à plusieurs reprises dans le sens de la norme ou du « bien écrire » : suppression de tournures oralisantes ou familières (ici « le froid glagla », chez Gillian « La mer ça casse les pieds je préfère skier »), suppression de répétitions lexicales (« Moi » puis « À moi » dans le texte de Charlotte, « On […] On » puis deux fois « désastre » chez Florian), modification d'une expression non conventionnelle (« Le matin s'est réveillé » dans le poème de Marie). Dans la plupart des cas cités pourtant, nous trouvons justement que ces écarts par rapport au « bien écrire » sonorisent, donnent à voir ou créent de l'inattendu. Si l'école se doit d'apprendre aux élèves les normes de l'écrit, il lui faut aussi ajuster ces normes en fonction des écrits pour ne pas enseigner l'écrit, mais des écrits sociaux multiples. Dans cette optique, nous ne pensons pas que la poésie soit le lieu propice pour l'apprentissage des règles stylistiques scripturales traditionnelles. Au contraire, elle est le lieu où les élèves peuvent sentir les écarts, leurs effets, jouer sur les formes conventionnelles attendues.

[827] « Les pêcheurs sont heureux parce qu'il y a des poissons » devient « les pêcheurs partent avec leur canne et leur hameçons ».

[828] Cela s'explique sans doute par sa manière de procéder qu'elle décrit elle-même : MARIA : mais / pour / pour bien décrire / c'qu'il faudrait faire / c'est euh: avant d'écrire le poème / on réfléchit beaucoup / et à la place après de tout de suite écrire / on / on commence à écrire / et on réfléchit euh: j'sais pas (annexes, 268).

Illusoire séparation du thème et de la forme dans le travail scriptural

Globalement en tout cas, qu'il s'agisse des textes d'Antoine, d'Alix, de Cendrine, de Julien, ou encore de Thibault, de Léa, de Laris ou de Charlotte, on observe un travail d'écriture où le thème et la forme évoluent conjointement. Certes, les élèves déclarent souvent penser d'abord au thème, et TL lance l'écriture en insistant plus sur le thème pour ensuite revenir sur la forme donnée aux écrits[829]. Mais on voit combien, par ces mises en mots successives, l'approche du thème se précise, se nuance, s'enrichit.

Cette remarque est capitale car elle oblige à ne pas isoler les stéréotypes thématiques et à se poser la question de l'outillage langagier par lequel les élèves vont pouvoir approcher ces stéréotypes en poésie, les préciser, les nuancer, les former ou les déformer dans et par le langage poétique. Elle demande aussi au lecteur et à l'enseignant de ne pas se contenter de relever la présence de stéréotypes thématiques mais d'observer la manière dont ils prennent forme dans l'écriture et dans le langage plus ou moins poétique utilisé par les élèves.

Si l'on passe en revue les réponses obtenues dans le questionnaire à propos des stratégies utilisées pour écrire le poème[830], bon nombre d'élèves continuent à mettre fortement en avant les idées et l'imagination dans la réalisation poétique, passant quelque peu à côté[831] du rôle joué par l'écriture et le langage dans la formation et l'évolution des idées, du thème. « J'ai pensé ce qui est bien dans la mer » (Ayoub), « J'ai écrit mon poème avec mes idées » (Laurent), « J'ai pensé à une idée et j'ai écrit » (Camille), « J'ai pensé à la mer que j'ai été et c'est comme ça que j'ai écrit mon poème » (Keyne), « avec de l'imagination et j'ai essayé de me mettre dans la peau de ce personnage » (Flora). Pour prolonger avec les mots de Flora, on peut penser que l'apprentissage consisterait alors à se mettre en outre dans la peau du poète, faisant du langage et de l'écriture son outil de travail et sa matière. Cela dit, quand on observe l'ensemble des réponses fournies, on voit que la plupart des élèves citent par ailleurs des indices langagiers. Seuls Antoine, Sophia et Ayoub n'en mentionnent aucun, nous y reviendrons plus loin.

Concernant encore le processus scriptural ou la démarche d'écriture poétique, on constate différentes perceptions ou explicitations de la procédure mise en place par l'enseignant. Dans les énoncés d'Antoine et de Jasmine, on ne retrouve pas du tout cela. Antoine dit ainsi avoir procédé « normalement » pour écrire son poème. Quelques élèves pour leur part s'en tiennent à la démarche de

[829] Cette conception d'une écriture où d'abord l'on réfléchit aux idées avant de rédiger est très répandue et visiblement partagée par TL qui la mentionne dans une discussion à propos de la manière d'introduire une description dans un poème : « MAIT : ah bah moi je sais pas non plus dis moi / on commence par poser les idées ↑ / et après on commence à rédiger ? » (annexes, 268).

[830] À la question « Finalement comment as-tu fait pour écrire ton poème ? » principalement.

[831] Ou explicitant peu ce rôle de l'écriture.

recherche d'idée puis d'écriture (« J'ai écrit les idées qui me sont venues à l'esprit et avec ça j'ai construit mon poème » (Léa). Chez douze élèves[832] par contre, on retrouve un, deux, voire trois aspects mis en avant dans la démarche : « J'ai utilisé des comparaisons » (Julien), « J'ai pensé à ce qui est bien dans la mer » (Ayoub), « j'ai pris des idées et j'ai essayé de faire des images », « Je me suis mise dans la peau d'un enfant du tsunami et j'ai écrit ce qui me passait par la tête. Ensuite, je reconstruisais les phrases sous forme poétique » (Charlotte), « J'ai écrit des mots sur la mer et j'ai écrit en m'aidant de ces mots » (Alix), « Pour écrire mon poème, j'ai fait une liste de mots, avec ceci je me suis aidée de ces mots et j'en ai fait des phrases » (Laris).

On peut alors estimer que certains élèves se sont approprié (ou s'étaient déjà approprié et ont renforcé) une procédure scripturale ou des éléments de procédure scripturale, qu'ils vont pouvoir réutiliser. Pour d'autres, il est moins sûr qu'ils puissent réutiliser la démarche ou certains aspects de cette démarche, au-delà de la tâche précise qu'ils viennent de réaliser. Dans notre perspective, reste à savoir la place et le sens que l'élève attribue au stéréotype dans cette démarche plus ou moins acquise. Ce sera l'objet d'un point ultérieur.

Un échelonnement d'évolutions formelles

Revenons aux textes poétiques produits. Bien que l'empan temporel de notre observation soit court, ne l'oublions pas, et que l'apprentissage de l'écriture poétique doit s'envisager dans la durée, observe-t-on, dans les textes définitifs et par rapport cette fois à la production faite en tout début de séquence, une évolution sur le plan des indices de poéticité ? Nous ne chercherons pas, en analysant ces productions, à estimer si un texte a suffisamment d'indices de poéticité pour pouvoir être déclaré *poème*[833]. Ayant affaire à des apprentis scripteurs et à des textes à intention poétique, ce qui importe, c'est d'observer par le biais de ces critères et des mouvements opérés ou en cours à ce niveau comment ces scripteurs arrivent peu à peu (ou n'arrivent pas encore) à inscrire leur intention d'écriture poétique dans le genre scolaire *poésie* caractérisable par le contenu thématique, la forme et le style des énoncés. Il ne s'agit dès lors pas de faire des indices formels des normes figées, alors que l'appréciation de poéticité relève tout de même en partie de la subjectivité et de la culture du lecteur ou du scripteur.

En orientant dans ce sens notre analyse, on observe tout d'abord, sur l'ensemble de la classe, un texte dont l'auteur, Laurent, ne parait pas encore assez outillé pour pouvoir différencier suffisamment, dans l'écriture, la narration de la poésie. Il « raconte », comme cela lui est signalé. Il en est d'ailleurs

[832] 12 sur 20 et non 23 vu que Maria, Marie et Maëlys n'ont pas répondu à ce questionnaire, rappelons-le.

[833] Ce qui pourrait rapidement déraper vers une survalorisation quantitative des indices et omettrait d'une part que la poésie a justement parfois comme caractéristique de transgresser les règles du genre et d'autre part que la reconnaissance et la réception textuelle fluctue en fonction des lecteurs.

conscient. Il estime son texte seulement en partie poétique et s'en explique par « je crois que j'ai raconté ». Laris avait elle aussi produit un texte narratif en première version. Elle arrive toutefois à le retravailler, avec l'aide de l'enseignant, pour l'orienter un peu plus vers la poésie : elle supprime des marques spatio-temporelles (« très tôt le matin », « je suis sortie **de ma maison** », « quand je suis partie », « puis », etc.), ainsi que l'usage du passé composé, elle tente un découpage en vers qu'elle signale d'ailleurs pour justifier le fait que son texte est un poème.

D'autres élèves reprennent la même mise en forme poétique ou les mêmes indices que ceux utilisés dans le texte initial. C'est dans le texte de Keyne que le phénomène est le plus visible. De fait, cet élève réutilise la structure binaire construite sur une répétition syntaxique, présente dans son texte initial, ainsi que les rimes internes aux vers et des rimes finales : « Je préfère conduire mon bateau que de me baigner dans l'eau. Je préfère courir que rire dans mon bateau ». Il en est lui aussi conscient, puisqu'il note : « ce qui a changé est la moitié de la phrase » et estime son texte poétique car, dit-il, « j'ai fait des rimes, j'ai bien présenté, j'ai parlé de la mer, j'ai fait des vers et c'est beau ». Gillian recourt à nouveau au principe de la sonorisation et du rythme via des rimes internes aux vers (« quand je me lève tôt j'ai mal au dos »). Dans le poème de Charlotte, on retrouve à nouveau une poéticité qui repose avant tout sur un découpage en vers, ce qui correspond pour elle à « Les phrases sont construites sous forme de poème ». Cette élève déclare de plus que « tout » reste pareil. Comme changement, elle note qu'« on pouvait faire de la comparaison et des images », mais elle n'en fait pas.

Chez d'autres, on ne voit que de très légers changements. Antoine ajoute juste un découpage en vers et s'en tient à un poème assez minimaliste. Zoé conserve un découpage en vers, des majuscules et quelques répétitions sonores, en ajoutant toutefois une comparaison (« Pour nous la mer c'est comme un immeuble qui sûrement va encore s'écrouler sur nous ») dont elle se sert pour identifier son texte en tant que poème dans le questionnaire. Elle le note en outre comme élément nouveau concernant sa représentation de la poésie, au même titre que l'aspect non obligatoire des rimes. Il est dès lors clair que l'apprentissage pour elle a porté sur cet aspect. Anne-Sophie ajoute une touche sonore par répétition de la voyelle finale (« Jouer devant les bateaux que c'est rigolo ») qu'elle met en exergue pour déclarer son texte poétique, mais pour le reste, elle refait un calligramme et recourt à nouveau à des constructions syntaxiques non canoniques (non usage de la construction en sujet – verbe – complément) et à la personnification.

Enfin, chez quelques-uns, les modifications visibles dans l'écriture sont plus importantes. Ayoub, qui avait écrit en début de séance un texte sans vers, sans dimension sonore marquée et qui s'ouvrait sur une accumulation de mots relatifs à la mer, laissant une impression de liste, écrit un poème en vers, avec des comparaisons (« les jours de beau temps, la mer dort comme un bébé dans son berceau »), avec des jeux de contrastes et un dessin de vagues. Chez Flora, on assiste également à un

enrichissement de l'écriture poétique. Son écrit initial s'ouvrait lui aussi sur une liste puis donnait à voir une écriture organisée autour de la rime interne au vers (« S'il fait un peu chaud, [on]° saute dans l'eau »). Là les indices sont plus riches : découpage en vers, jeu sonore et syntaxique, image par contraste (« Cette vague calme tout d'un cou dangereuse […] La mort est prête à nous envahir. La vie s'est éloignée dans la pénombre de la mer »). Cette évolution scripturale va de pair pour elle avec une évolution de son rapport à la poésie et de sa représentation de la poésie. Elle, qui au départ disait ne pas aimer la création poétique, écrit « j'aime mon poème », puis, pour indiquer ce qui a changé : « Je croyais qu'un poème ce n'était qu'un petit texte qui nous rapporte rien ».

Au final, on constate en écriture une grande hétérogénéité : des mouvements importants ou légers, des maintiens ou encore l'apparition de nouvelles difficultés. Pour l'unité classe, on ne peut dès lors parler ni d'absence de traces d'apprentissage ni d'apprentissage collectif très marqué dans l'écriture concernant les indices de poéticité. Ceci dit, tous les élèves[834] considèrent leur texte comme un poème, pour des raisons diverses. Nous allons poursuivre en croisant ces raisons avec les représentations de la poésie mentionnées dans le questionnaire en réponse aux questions : « Qu'est-ce qu'un poème à présent pour toi ? » et « Par rapport à la première idée que tu avais d'un poème, qu'est-ce qui a changé ? qu'est-ce qui reste pareil ? »[835], puis avec les avis émis par les élèves en réaction à la lecture des textes d'autres élèves.

3.2.2 Représentation et réception poétique : les indices poétiques de référence

Définition et représentation de la poésie

Comment au terme de la séquence, ces élèves définissent-ils ou évoquent-ils la poésie ? Recourent-ils à de nouveaux indices ou répartissent-ils différemment les indices déjà présents en début de séquence ?

Si l'on repart des indices précédemment énoncés, on observe que les élèves mentionnent toujours beaucoup l'effet esthétique, surtout sous la forme de *ça fait plaisir (à lire)*, peu sous d'autres formes[836]. On retrouve ce critère et cette formulation plus de 20 fois dans les réponses aux 3 questions, très certainement parce qu'elle a été notée au tableau, reprise, répétée en classe et qu'elle figure encore

[834] Seul Laurent émet un avis mitigé, nous l'avons signalé.

[835] Il est à signaler que cette question a été comprise de plusieurs manières par les élèves. Certains ont évoqué l'évolution de leur représentation au cours de la séquence mais d'autres renvoient à l'écart entre le premier et le second jet de leur production finale ou à l'écart entre leur écriture initiale d'un poème et l'écriture de fin de séquence. Bref, certains ne réfèrent qu'à l'activité d'écriture immédiate, d'autres à l'activité d'écriture étalée sur la séquence et d'autres encore s'en détachent pour évoquer leur représentation du genre.

[836] Gillian note « qui évoque nos émotions ».

sur une affiche accrochée au mur de la classe. Viennent ensuite les rimes, citées à 13 reprises, puis les vers et les images, tous deux 9 fois. Pour les vers, si Keyne ou Christopher utilisent le mot *vers*, d'autres parlent de *phrases* (Camille), de *construction des phrases* ou *du texte* (Julien, Charlotte) ou de *présentation correcte* (Léa). Au vu des textes produits, nous pensons, sans certitude, qu'ils songent avant tout au découpage en vers. Quant aux jeux de mots, ils reviennent 6 fois, les allusions à la description ou à la narration 5 fois et les comparaisons 4 fois. Comme pour le plaisir de lire, tous ces traits ont été répétés, écrits, lus et sont affichés en classe. La ponctuation, les strophes ou le rythme, non notés, ne sont pas énoncés. Comme critère non cité, on trouve uniquement « les expressions qui me plaisent » de Flora et « un poème c'est quelque chose de positif ou de négatif » de Zoé. La dernière dimension que nous trouvons également est celle du thème, surtout mentionné parmi les éléments qui ont changé ou qui sont restés pareils.

On voit ainsi que les indices exprimés sont nettement plus réduits que ceux qui sont présents dans la classe, qu'ils ne correspondent pas toujours à ceux réellement utilisés dans l'écriture poétique (notamment à propos des jeux de mots assez peu constatés) et qu'ils ont tendance à se limiter au savoir mis en évidence (ce qui n'a rien de bien étonnant). On constate aussi peu de changement par rapport aux indices évoqués en début de séquence, si ce n'est à propos des images, des jeux de mots et des comparaisons. Mais ces éléments sont énoncés par peu d'élèves. Enfin, on peut se réjouir du fait que la poésie continue à faire plaisir, même lorsqu'elle évoque une mer froide, un tsunami, une dure vie de pêcheur.

Je donne un avis sur le texte écrit par un autre élève

Que nous apporte comme information complémentaire la prise en compte des notes des élèves sur post-it et des échanges de classe où ces notes ont été lues et parfois discutées ?

Sans détailler les réponses au cas par cas, mais en nous attachant à ce qui semble le plus significatif pour l'ensemble du groupe classe, nous arrivons au constat suivant : les élèves passent à côté des indices de poéticité ou de caractéristiques majeures (positives ou négatives) du poème lu et ne verbalisent quasiment aucun trait poétique. Ainsi, pour le texte d'Alix, l'avis du lecteur ne contient aucun indice poétique : « elle parle de la vie d'un pêcheur… c'est bien ». Pour celui de Florian, on lit « on voit bien l'image », sans remarque sur le fait que son texte raconte trop. Cette remarque est aussi valable pour le texte de Léa que le lecteur trouve beau, parlant de la mer, présentant quelques rimes, sans relever l'aspect trop narratif. Quant au texte d'Anne-Sophie, Laris le dit trop descriptif, alors qu'il ne l'est pas et qu'il présente bien d'autres traits intéressants à mettre en commun :

> MAIT : alors non ce n'est pas un poème pourquoi ?
> LAR : parce que ça décrit

MAIT : parce que ça décrit / on l'a déjà écrit
LAR : descriptif
MAIT : d'accord / quel était le point de vue ?
LAR : j'ai pas trouvé
MAIT : t'as pas réussi à déterminer quel était le point de vue / qui est l'auteur ?
LAR : Anne-Sophie
MAIT : Anne-Sophie / alors Anne-Sophie ?
ANSO : un dauphin (annexes, 269)

Pour illustrer notre propos, on peut encore prendre l'exemple du texte de Flora. à propos duquel nous avons souligné l'émergence de plusieurs indices poétiques tout à fait pertinents. Or l'avis noté sur le post-it est le suivant : « C'est une histoire (ça raconte). Il n'y a pas de jeu de mots, il n'y a pas de rimes ». On a l'impression que l'élève, ici Ayoub[837], s'est servi des indices notés sur l'affiche de la classe pour donner un avis qui ressemble au final à un placage d'indices. Et les échanges en classe, s'ils permettent de nuancer cet avis, n'aboutissent pas à une analyse plus fine du poème. L'extrait qui s'y rapporte, déjà repris précédemment, montre quelques échanges sur ces indices, mais rien sur le texte de Flora lui-même :

AYOU : c'est pas un poème ↑
MAIT : ce n'est pas un poème / pourquoi ?
AYOU : 'y a pas de / de jeu de mots ↑
E+ : c'est pas obligé
MAIT : j'crois qu'on en avait déjà parlé de ça
ANT : pas vrai et pas de rimes (*se référant à l'affiche sur la poésie*)
MAIT : euh:
E : pas de rimes
MAIT : il a pas joué avec les mots / attention parce que les jeux de mots ça peut être aussi toute autre chose qu'un poème hein ↑ / si je joue avec des mots pour faire rire / Maria ?
[…]
MAIT : […] donc Ayoub ?
AYOU : (*inaudible*) il s'agit d'une personne qui a vécu un tsunami
MAIT : vécu un tsunami / qui est-ce qui a écrit ?
AYOU : Flora (annexes,

Bien qu'il soit intéressant d'apprendre aux élèves à donner leur opinion sur un texte lu, ceux-ci ne nous semblent pas suffisamment outillés pour être en mesure de donner un avis qui puisse éclairer l'élève scripteur ou lui indiquer des outils de réécriture. Cela dit, parfois, l'avis est assez approprié, notamment pour le texte de Laurent (« Non, il décrit. C'est une histoire »), mais, même dans ce cas, il n'indique pas comment passer à une écriture plus poétique. L'enseignant en semble conscient, puisqu'à la dernière séance il aide individuellement chaque élève pour lui donner des pistes de réécriture. On remarque aussi que ces avis de lecteur sont, à quelques reprises, le point de départ

[837] Identifiable par la lecture qu'il fait du post-it en classe et la réponse de Flora.

d'échanges sur des aspects précis, comme par exemple le recours à un vocabulaire un peu plus recherché en poésie, la possibilité d'écrire sur du banal, la musicalité du poème, la nécessité de décrire mais pas trop. On est là au cœur du travail poétique. Cependant, comme dans la classe de JF, nous avons l'impression que ces échanges ne suffisent pas toujours pour outiller tous les élèves scripteurs. En ce sens, il est regrettable à nos yeux que la diversité des indices poétiques ne soit pas davantage relevée et montrée pour mettre en œuvre ce que l'enseignant vise et formule lui-même à la fin de cet extrait concernant la description :

> THIB : mais ils disent de pas décrire alors il faut pas décrire ↑
> MAIT : ah donc c'est toi l'auteur du texte ?
> THIB : bah oui
> MAIT : c'est ça ?
> FLORA : oui
> MAIT : alors / du coup on a un problème / il faut pas décrire mais il faudrait quand même décrire un peu
> *(brouhaha)*
> MAIT : donc / donc / je repose ma question encore une fois / c'est la même chose que pour Florian / est-ce que c'est / la description qui pose problème ou est-ce que c'est la façon de l'écrire ?
> ZOE : beh il faut essayer de bien décrire=
> MAIT : alors / s'il te plait / Zoé est-ce que tu veux bien parler plus fort ?
> ZOE : on peut / on peut / on peut essayer si on décrit pas trop on peut essayer de **bien décrire** par exemple **il faut trouver le juste milieu il faut quand même décrire un p'tit peu pour qu'ce soit pas trop vide mais pas énormément pour que ce soit pas trop lourd**
> MAIT : d'accord / il faut trouver un juste milieu il faut donner suffisamment d'éléments de description pour qu'on puisse construire une image / mais pas trop pour ne pas qu'ça devienne trop lourd / ensuite est-ce que quelqu'un a autre chose à dire ? Maria ?
> […]
> MAIT : par rapport à la description / est-ce que c'est le fait de décrire qui pose problème ou la façon dont on décrit ? si je fais une description par exemple avec une liste / de tout ce qui compose un univers / est-ce que c'est un poème ?
> E+ : non:
> MAIT : dans la mer je trouve des coraux des poissons des euh: et cætera et cætera est-ce que ça peut être un poème ?
> ANT : bah oui
> ZOE : mais c'est lourd ! c'est trop:
> MAIT : alors pourquoi c'est lourd ?
> ZOE : parce que c'est (*inaudible*)
> MAIT : oui ?
> […]
> LEA : on a l'impression que c'est quelqu'un qu'a écrit une liste de plusieurs choses et euh: #
> MAIT : bon / alors / la question c'est la description / c'qui nous gêne c'est / est-ce que c'est le fait qu'on ait décrit / ou est-ce que c'est la façon dont on décrit ↑
> ZOE : plutôt la façon dont on décrit
> **MAIT : d'accord / donc ça sous-entend peut-être que si je veux écrire un poème / il faut que je réfléchisse à une certaine façon d'écrire / je peux écrire les mêmes choses / mais d'une autre façon pour essayer de les rendre un p'tit peu plus poétiques** (annexes, 267-268)

Si l'enseignant va peu effectuer ce travail de réflexion sur « une certaine façon d'écrire » en groupe classe, il va néanmoins le mettre davantage en œuvre en conseillant individuellement chaque élève dans le temps de réécriture de la dernière séance. Le résumé qui en est donné dans les annexes et que nous reprenons ci-dessous illustre combien il est sollicité par les élèves et ajuste ses conseils en fonction des besoins de chacun. Cette sollicitation intense de l'enseignant est liée, selon nous, au nombre réduit d'outils collectivement construits et opérationnels pour écrire et à l'écart entre ce construit collectif et le profil singulier des productions. Les progressions ainsi constatées d'une version à l'autre du texte poétique final ainsi que du poème initial au poème final s'expliquent entre autres par cet outillage au plus près des besoins de chaque élève apporté par l'enseignant.

> *(L'enseignant va ensuite répondre à Anne-Sophie et lui explique qu'il a noté son léger désaccord avec l'avis donné sur le post-it. Il s'adresse ensuite à Sophia pour lui signifier que le début de sa production était bon, et que par la suite il y avait beaucoup d'idées à mettre en forme poétique. L'enseignant répond ensuite à Julien pour lui expliquer que sa formulation n'est pas « française ». Marie le sollicite à son tour, ne sachant pas quoi faire. Le maitre lui indique des « soucis d'orthographe », de référents pronominaux, de répétitions. Flora l'interpèle de nouveau, le maitre lui dit que selon lui son texte est un poème et qu'il faut simplement qu'elle reformule quelques passages. À Léa il indique que son texte fait penser à Alerte à Malibu, qu'il y a quelques incohérences telles que d'essayer de se noyer involontairement. À Maria il rappelle qu'elle n'est pas obligée de reproduire les poèmes lus, qu'ils ne doivent pas devenir un carcan. TL aide Anne-Sophie en lui faisant préciser ce qu'elle veut dire à propos de son dauphin, par quel moyen elle va expliquer qu'il est intelligent. La chercheuse passe également dans les bancs pour répondre aux questions des élèves. Le maitre rappelle à Cendrine que la question première est de savoir ce qu'elle veut écrire et d'essayer d'imaginer comment son personnage pense et vit la mer, en lui demandant par exemple ce qu'évoque le bruit des vagues pour des victimes du tsunami. Il aide ensuite Sophia. Les élèves réclament tous son attention et attendent son passage. Ils travaillent individuellement mais en discutant parfois avec leurs camarades. Christopher joue avec ses voisins plus qu'il ne travaille. Marie a un problème avec le choix des temps des verbes. TL lui demande si elle trouve que c'est le présent ou le passé qui fonctionne le mieux dans son texte. Camille montre son texte à l'enseignant et lui demande si elle peut dire que le sable joue. Il l'y encourage en lui suggérant d'imaginer par exemple que le sable joue avec le vent, la mer, les serviettes... Il lui explique qu'elle peut essayer de parler du sable de manière originale. Flora montre à nouveau son texte au professeur, qui la complimente sur la qualité des changements qu'elle a introduits dans son texte et l'encourage à poursuivre pour ce qui reste du texte. Il rappelle ensuite Laurent à l'ordre. Maria lui demande son avis sur son texte. TL lui demande ce qu'elle en pense elle. Elle veut savoir si une phrase « marche bien », et il lui conseille de vérifier si cette phrase fonctionne avec le reste du texte)* (annexes, 274-275)

3.2.3 Que conclure de ces usages des indices de poéticité ?

Les différents angles d'analyse retenus pour lire ces productions d'élèves font ressortir des mouvements, des déplacements d'un jet à l'autre, des reprises de procédés, des textes narratifs ou descriptifs qui bougent vers le poétique. Tous ces mouvements, qui ne constituent pas des déplacements spectaculaires, mais plutôt de l'écriture en cheminement, montrent des scripteurs qui

cherchent des formes et de l'émotion poétiques, des manières de réaliser une image, de faire plaisir au lecteur et de se faire plaisir à soi-même comme scripteur en dehors des sentiers mieux dessinés qu'offre la représentation stéréotypée de ce qu'est formellement un poème et des indices langagiers qui permettent d'en rendre compte. Un ou deux élèves (Keyne assez clairement et Gillian probablement) cependant ont l'air de fonctionner de la sorte et ne remettent pas en question leur stratégie et le stéréotype dans cette séquence. Maria semble aussi tenir à la rime, et l'enseignant lui « rappelle qu'elle n'est pas obligée de reproduire les poèmes lus, qu'ils ne doivent pas devenir un carcan » (annexes, 274)

Pour les autres, l'absence de stéréotype ancré fait d'autant plus ressortir le besoins d'outils d'écriture poétique. Un bon nombre d'élèves n'en sont pas dépourvus, grâce au travail déjà réalisé en poésie très certainement, et grâce à leur appropriation d'indices, de formes, d'expression. Mais nous faisons l'hypothèse qu'une explicitation du « comment ça marche une image, comment on fait pour provoquer une image en écrivant, comment on décrit juste suffisamment » aurait permis des progrès plus marqués. Déjà en observant les textes de la classe, des tas d'approches poétiques du matériau langagier peuvent être montrées : jeu des contrastes, formule inattendue, rapprochement de deux univers différents, personnification, suppression de la ponctuation ou utilisation de la ponctuation expressive, découpage en vers ne suivant pas la phrase canonique, densification des évocations de l'évidence vers l'opaque ou l'étonnant, jeu typographique, onomatopée, rupture syntaxique, jeux de mots... Il s'agirait bien de profiter d'un savoir-faire en partie déjà construit et à moitié ignoré, qui permettrait d'outiller sans renforcer ou mettre en place des stéréotypes non interrogés.

Ce serait aussi l'occasion de faire prendre conscience de la force du langage et de son rôle dans la création, dans l'imagination, de faire expérimenter le rôle de l'écriture et du travail langagier dans l'élaboration des idées, loin de la représentation d'une langue ou d'une forme langagière transparente qui permet d'énoncer ses idées. Par les écritures successives que contient le corpus, nous avons pu mettre en avant cette imbrication de la forme et du contenu à laquelle le stéréotype thématique n'échappe pas. Ainsi, outiller avec la notion de *stéréotype* et le stéréotype thématique en écriture, c'est en envisager les formations, déformations, transformations par et dans le langage et le genre concerné, bien plus que rechercher des idées puis les mettre en forme poétique. On retrouve ici encore la nécessité de lier le langagier et le cognitif lorsqu'on envisage la notion de *stéréotype*. C'est dans cette perspective que nous envisager la suite de l'analyse en nous focalisant sur le stéréotype et la notion de *stéréotype*, sa compréhension, son traitement.

3.2.4 Construction de la notion de stéréotype et de son rôle dans l'écriture

Significations attribuées à la notion de stéréotype

Quelles significations les élèves donnent-ils à la notion de *stéréotype* en fin de séquence ? Les premiers élèves à répondre au questionnaire n'en donnent pas de bien précise car, visiblement, ils ne savent plus ce que signifie ce mot. En effet, la transcription des échanges de la classe mentionne que des élèves vont trouver l'enseignant pour obtenir une explication, et que celui-ci finit par en donner une à quelques élèves, comme le montrent les deux extraits suivants :

> (Charlotte vient ensuite demander à l'enseignant ce qu'est un stéréotype, car elle ne s'en souvient pas. Il lui répond que c'est quand on pense tous la même chose, comme quand tout le monde associe la mer aux vacances) (annexes, 275)

> ANSO : (question à propos des stéréotypes)
> MAIT : les stéréotypes c'était ce qu'on avait dégagé quand on s'est rendu compte qu'on avait tous écrit notre premier poème sur la mer / en parlant tous du soleil des vacances du bonheur de la plage / ça c'était un stéréotype c'est-à-dire qu'on a tous le même avis le même euh: le même avis: la même opinion / mais / du coup 'faut pas que j'fasse ça / là j'réponds à ta place (annexes, 276)

Du même coup, les questions posées dans le questionnaire sont à considérer d'abord comme posant problème à divers élèves. Ensuite, les éléments notés sont à voir comme des réponses pour certaines échangées au sein de la classe. Va dans ce sens le fait qu'Antoine, n'arrivant pas à répondre, est autorisé par l'enseignant à utiliser un dictionnaire. Ainsi circulent dans la classe l'explication du maitre et la définition du dictionnaire[838], définition que l'on retrouve au final chez Antoine, Christopher et Sophia. Cet oubli de la notion n'est guère étonnant vu qu'elle a été peu évoquée au fil de la séquence, ainsi que nous l'avons signalé dans le premier chapitre. Vu ce contexte de remémoration étayée par l'enseignant et le dictionnaire, il nous est difficile d'attribuer aux réponses une valeur de savoir construit et intériorisé par les élèves. C'est dès lors avec cette réserve que doivent être interprétées les observations qui suivent.

Dans les réponses données, on relève deux énoncés minimalistes ou construits sur un seul élément définitionnel. Il s'agit de celles de Florian et de Camille : « une idée » pour le premier et « c'est en commun »[839] pour la seconde. Dans les autres énoncés, on trouve le plus souvent la dimension de « même », de « semblable » ou « pareil » et/ou l'idée de « commun », de partagé par « tous » ou « tout le monde » : « c'est quand on a la même idée » (Thibault), « Une personne qui a la même idée que d'autres personnes » (Jasmine), « Pour moi c'est quand plusieurs personnes parlent de la même chose et c'est les mêmes idées » (Gillian), « Un stéréotype pour moi, c'est un poème qui n'est pas différent

[838] « Idée commune, banalité (syn. cliché) ».

[839] Qui vient peut-être aussi de la mise en circulation de la définition du dictionnaire consulté.

des autres poèmes (Laris), « C'est qu'on pense tous la même chose » (Ayoub), « Un thème et tout le monde à la même idée » (Anne-Sophie), ou encore « Un stéréotype est écrire les mots pareils » (Keyne).

Les exemples cités font aussi apparaitre que le stéréotype désigne parfois un poème, parfois l'écriture, souvent une situation ou une idée. Ces différences nous semblent révélatrices de degrés de généralisation ainsi que d'appropriation et de compréhension variées. De fait, par leurs réponses, Keyne, Charlotte[840] ou Laris montrent une réception de la notion de *stéréotype* fortement attachée à la tâche d'écriture poétique, alors que Thibault, Gillian ou Cendrine[841] en donnent une explication et donc une signification beaucoup plus générale.

Par rapport à l'approche de la notion de *stéréotype* qui a été réalisée lors des séances précédentes, principalement la séance (S3), on relève une double réduction. D'une part, il n'est plus question du fait que le stéréotype n'est pas toujours « vrai » au sens où il consiste en une vision et en une expression réductrice du réel – et/ou de l'imaginaire, doit-on ajouter, au vu des représentations initiales sur la mer dans les textes poétiques des élèves. D'autre part, sa dimension socioculturelle passe elle aussi à la trappe, alors qu'elle est le fondement de la tâche d'écriture réalisée. En effet, quand l'enseignant demande aux élèves de se mettre dans la peau d'un personnage, d'un animal qui a une autre relation à la mer, il s'agit de tenter de se décentrer de son milieu, de sa condition socioculturelle pour envisager la mer et écrire différemment. En cela on voit que l'écriture n'a pas été l'occasion ou le lieu d'un renforcement ou d'une explicitation de cette caractéristique. En d'autres mots, il n'y a pas eu de retour sur cet aspect de la notion, ou de construction explicite de ce volet socioculturel de la notion de *stéréotype* par l'écriture. Ce premier constat tend à confirmer le fait que si la notion de *stéréotype* est outil d'élaboration de la séquence, les élèves n'ont pas eu explicitement recours à la notion pour réécrire un poème.

[840] « Un stéréotype pour moi c'est quand tous les poèmes parlent du même avis » (Anne-Sophie).

[841] « Un stéréotype c'est qu'on a tous la même idée (on a dit que la mer c'était beau) ».

La notion de stéréotype dans son rapport à l'écriture

Penchons-nous ensuite sur les liens que les élèves font ou ne font pas entre la notion de *stéréotype* et l'écriture poétique, dans le questionnaire. Dans la mesure où nous ne prenons en compte ici que les verbalisations des élèves sur ce lien, ce sont les savoirs sur la notion de *stéréotype* dont il est encore question et non pas celle du savoir écrire avec le stéréotype ou la notion de *stéréotype* (sujet de la prochaine rubrique). Contrairement au travail mené dans la classe de JF, dans cette classe la notion de *stéréotype* n'a pas été explicitement envisagée comme un outil d'écriture. Concrètement, TL ne leur a pas dit qu'ils pouvaient utiliser leur(s) stéréotype(s) sur la mer. Il s'agissait plutôt, nous l'avons précisé dans le chapitre précédent, de permettre aux élèves de prendre distance par rapport au(x) stéréotype(s) concernant la mer en faisant place à d'autres représentations. En conséquence, la sixième question posée[842] dans le questionnaire les interrogeait de façon assez ouverte sur le lien qu'ils établissaient entre la notion de *stéréotype* et l'écriture poétique. Et la suivante[843] leur demandait d'expliquer leur usage ou leur non-usage des stéréotypes pour écrire leur poème.

Par leurs énoncés, cette fois non échangés dans la classe et non objets d'un étayage de la part de l'enseignant, les élèves nous donnent à voir de façon plus précise la signification qu'ils ont construite ou sont en train d'élaborer ou de ne pas élaborer. Ainsi, environ un tiers des élèves qui ont répondu au questionnaire montrent qu'ils ont bien compris la notion de *stéréotype* comme renvoyant à de l'identique et à du partagé. Camille note, par exemple : « On parle souvent de la même chose » puis « Non je ne voulais pas avoir les mêmes idées que les autres ». Laurent écrit : « C'est que les stéréotypes s'écrivent dans les poèmes » puis « Non je n'en ai pas utilisé car j'ai changé d'idée ». Léa montre qu'elle aussi a compris la notion : « Les Agenais pour la mer c'est les vacances, le soleil… On leur demande de faire un poème sur la mer, tout ça va ressortir » ensuite « Non parce que j'avais envie de faire un poème original et qu'il y a beaucoup de monde qui les a utilisés ». Enfin, on peut encore citer les énoncés de Gillian : « c'est quand quelqu'un écrit un poème et que quelqu'un a les mêmes idées » et « Je ne sais pas il faut que je compare avec quelqu'un ». Ces élèves sont ainsi capables à la fois de définir de façon générale la notion de *stéréotype* et de la situer en écriture par rapport au travail réalisé. Par leurs réponses, ils suggèrent aussi que l'écriture peut être l'espace du même, du commun, du semblable et du différencié, du singulier, de l' « original » ou personnel.

Concernant l'usage du stéréotype, toutes ces réponses vont dans le sens soit d'une volonté de non-usage des stéréotypes, soit d'un usage qui s'ignore par non-connaissance de ce que font les autres, c'est-à-dire par non-connaissance de ce que peuvent être les représentations collectives et stabilisées en circulation dans la société ou dans la classe à propos des dauphins ou des pêcheurs, par exemple.

[842] « Peux-tu expliquer quel est le lien possible entre les stéréotypes et l'écriture d'un poème ? »

[843] « As-tu utilisé des stéréotypes pour écrire ton poème ? […] Pourquoi ? […] comment ? »

C'est aussi ce qu'exprime Alix : « Je ne sais pas [si j'ai utilisé des stéréotypes pour écrire mon poème]. Il faudrait que je compare avec les autres ». Si dans le premier cas de figure les stéréotypes cherchent à être évités et dans l'autre non, il n'y a dans les deux cas pas d'usage volontaire du stéréotype.

Pour ce qui est des autres élèves, les réponses révèlent plutôt des zones de flou, des points de compréhension divergente avec celle attendue et exprimée en classe ou des limites dans la signification attribuée à la notion. Ce qui se dégage de la réponse que donne Zoé, c'est bien un rapport flou entre la notion de *stéréotype* et l'écriture : « Oui il peut y avoir un lien ». Et lorsqu'elle évoque son poème, son énoncé est intéressant d'un point de vue fictionnel mais il ne dit pas grand-chose de la place faite aux stéréotypes ou d'une possible utilisation de la notion comme outil d'écriture : « Un peu. J'ai un peu inventé et j'ai un peu écrit ce que je savais sur le tsunami ». La réponse proposée par Charlotte est du même type : « Un peu. J'ai pensé ce qu'un enfant du tsunami pense de la mer ». Pour plus de la moitié des élèves, les réponses indiquent surtout qu'ils n'ont pas construit ce rapport – ou qu'ils ne l'ont pas construit suffisamment pour pouvoir l'expliciter. En ce qui concerne la question 6, 4 élèves (Laris, Charlotte, Thibault, et Christopher) ne donnent pas de réponse, Jasmine écrit « J'arrive pas », Alix « Je ne sais pas », Flora « J'ai du mal à trouver un stéréotype » . Cendrine note même « Je pense qu'il n'y a pas de lien », puis, de façon contradictoire, qu'elle a « un peu » utilisé les stéréotypes pour écrire son poème. Quant à la question portant sur l'usage des stéréotypes pour écrire leur poème, c'est-à-dire sur la conscience qu'ils peuvent avoir de leur usage des stéréotypes ou de sa valeur dans l'écriture, si on obtient au global 10 « non », 2 « oui » et 6 « un peu », on observe que les « non » ne sont parfois pas justifiés (Flora et Christopher) ou renvoient à des réponses qui nous laissent dubitative quant à la compréhension de la notion et du rôle des stéréotypes dans l'écriture. Laris, notamment, déclare : « Non, je n'ai pas utilisé de stéréotypes car je n'en ai pas besoin ». Pour ce qui est des deux « oui », ils renvoient à une mauvaise compréhension de la notion de *stéréotype*. Pour Ayoub, le fait que tout le monde pense au thème de la mer, sans autre spécification, est un stéréotype (« Oui, on a tous utilisé le même thème »), et pour Keyne, le détournement est de l'ordre d'une focalisation sur les mots (« J'ai utilisé des stéréotypes comme vague, mer, algues… »).

Qu'en conclure à propos de la construction de la notion de stéréotype ?

Si l'on pose la question en termes de savoir acquis sur les stéréotypes, notamment comme outils pour écrire en fin de séquence, on peut dire que certains élèves ont construit un savoir à partir des critères du commun et du même. Ce savoir leur fait envisager l'écriture comme une pratique et comme un ensemble de productions qui peuvent être soit partagées et identiques, soit singulières et différentes, et il les amène à se demander si les autres ont écrit ou non la même chose qu'eux. D'autres élèves semblent avoir compris le savoir définitionnel général sur le stéréotype, sans pour autant s'être approprié clairement sa fonction dans l'écriture. Trois ou quatre élèves enfin ne manifestent pas qu'ils

ont développé un savoir sur le stéréotype ou semblent avoir mal compris la notion (c'est le cas d'Ayoub, de Keyne et d'Antoine). Cela dit, au vu des explications qu'ils donnent, nous ne pensons pas que ce savoir (ou non-savoir) ait entravé l'écriture poétique[844] comme c'était le cas dans la classe de JF. Dans le cas d'Antoine, on observe aussi que son appui sur le dictionnaire l'amène à envisager péjorativement le stéréotype en écriture (« Ce n'est pas bien »)[845]. Certes, ce recours au dictionnaire qui intervenait après l'écriture n'a pas pu entrainer de limitation de l'écriture. Il confirme cependant le détournement de la signification qu'introduit cet instrument.

Au final, on est dès lors en présence d'une hétérogénéité importante qu'il va falloir croiser avec l'usage des stéréotypes thématiques en écriture. Car si, au terme de la séquence, l'appropriation de la notion de *stéréotype* est limitée – mais en concordance avec une séquence qui a moins misé sur son développement en tant que tel que sur sa mise en œuvre –, cela ne signifie pas pour autant que le stéréotype lui-même n'outille pas l'écriture et les scripteurs sans qu'ils ne le cherchent.

Avant de passer à l'observation de l'écriture poétique, nous voudrions encore faire remarquer que, bien que la plupart des questions posées dans le questionnaire soient identiques, elles ne nous paraissent pas présenter exactement la même signification dans les deux classes du fait que le contexte dans lequel elles s'inscrivent – à savoir les séquences décrites – est très différent. Ainsi, dans la classe de JF, où la notion de *stéréotype* est fort mise en exergue, on peut penser que la question « as-tu utilisé des stéréotypes pour écrire ton poème ? Pourquoi ? Comment ? » comme les réponses renvoient autant à la notion de *stéréotype* qu'au stéréotype ou à des manifestations de ce stéréotype. La même question et les réponses à cette question dans la classe de TL, où le recours à la notion de *stéréotype* est central, mais peu travaillé dans la classe, renvoient au stéréotype lui-même, même si, pour répondre à la question, il faut avoir construit la signification du terme *stéréotype* et dès lors un début de savoir susceptible de devenir peu à peu notion. C'est pour la même raison que, dans la rubrique suivante, nous parlerons bien plus des usages du stéréotype que des usages de la notion de *stéréotype*.

3.2.5 Traitements du stéréotype (et de la notion de stéréotype) dans l'écriture

Rappel du contexte d'écriture

Un mot d'abord sur le contexte de l'écriture. Pour rappel, les élèves ont eu pour consigne d'adopter un autre point de vue sur la mer. Afin de leur faciliter l'adoption de ce nouveau point de vue, un premier travail de groupe suivi d'une mise en commun a abouti à une évocation de différents personnages ayant un rapport différent à la mer. Pour chacun, une première caractérisation de leur rapport à la mer

[844] Sans doute parce qu'il était beaucoup plus limité.

[845] Il est le seul de la classe à l'approcher négativement.

a été énoncée et notée sur une affiche (voir annexes, 77). Ces différentes caractéristiques oralisées et notées sont proposées comme base d'écriture et on va retrouver leurs traces et leurs utilisations diverses dans les poèmes. On peut reprendre à titre d'exemple l'extrait concernant des personnes ayant vécu un tsunami, que plusieurs élèves vont reprendre pour écrire leur poème.

> MAIT : chaque fois qu'on fait des synthèses / la première des choses / c'est d'écouter les autres / alors le groupe Cendrine Ayoub Julien Jasmine
> CEND : alors euh: une personne qui vit au bord de la mer par exemple au Sri Lanka euh:
> MAIT : (*écrivant au tableau ce point et les suivants*) alors / une personne / qui vit au bord de la mer / et pas n'importe où
> CEND : par exemple au Sri Lanka
> MAIT : au Sri Lanka / alors / pour cette personne / la mer / qu'est-ce que ça va évoquer ?
> CEND : **'y a du danger**
> MAIT : alors / 'y a du danger
> JAS : **de la peur**
> MAIT : de la peur
> CEND : **des tsunamis**
> MAIT : des tsunamis
> CEND : **'y a de la méfiance**
> MAIT : de la méfiance
> CEND : **avec les tsunamis / la mort de leurs proches**
> MAIT : et la mort // (*s'adressant au groupe de gauche*) j'aimerais bien que ce groupe-là écoute au lieu de discuter
> […]
> E (Marie ?) : c'est par rapport à Cendrine quand elle a dit euh / tout à l'heure danger méfiance mort / mais 'y a pas tous les gens qui ressentent ça ↑
> MAIT : ceux qui habitent au bord de la mer au Sri Lanka tu crois aujourd'hui que: ils sont tous #
> E (Marie ?) : *inaudible*
> MAIT : d'accord / mais là / on était d'accord on a discuté tout à l'heure / on était d'accord pour se dire qu'on était / aujourd'hui / 7 avril donc 3 mois et demi après le tsunami / parce que évidemment / la semaine avant / la semaine avant que ça se passe ils avaient certainement une autre image de la mer / mais là on s'est dit on se pose à ce moment précis // c'est bon vous voulez rajouter quelque chose là-dessus ?
> ALIX : **danger peur méfiance**
> MAIT : oui danger peur méfiance / (*désignant le groupe du fond à droite*) […] (annexes, 235-237)

Dans ce contexte, les élèves ne prennent pas appui sur un hypotexte pour écrire leur poème[846]. Ils sont tous en situation d'écriture hors reprise d'un modèle précis, ce qui ne les empêche pas de réutiliser, par exemple, la présentation du calligramme.

Dans ce contexte, quelles mises en œuvre de la consigne observe-t-on et de quelles manières le changement de point de vue permet-il une secondarisation du stéréotype et de l'écriture ? Quels types

[846] Aucun ne déclare un appui sur un poème précis, nous n'en avons pas remarqué et TL ne nous en a pas signalé.

de distanciation avec les stéréotypes initiaux observe-t-on dans l'écriture ? C'est à ces questions que nous allons nous attacher.

Traitement (1) : maintien des stéréotypes initiaux

Concernant les stéréotypes initiaux, dans l'ensemble des textes poétiques, on dégage trois traitements dominants que nous allons détailler. Le premier traitement consiste en un maintien prédominant des stéréotypes initiaux et ce, malgré qu'il y ait parfois changement de point de vue. Trois textes d'élèves sont en effet avant tout caractérisés par l'expression de ces stéréotypes dégagés précédemment. Il s'agit du second[847] texte de Sophia (« La mer est belle quand il fait beau. Il y a des poissons des dauphins qui plongent. Il fait beau. Le sable est chaud […] »), du second texte de Christopher, qui s'ouvre sur le même vers (« La mer est belle quand il fait beau Elle est belle comme un arc-en-ciel […] Les poissons s'accrochent aux algues pour jouer avec les vagues. La mer ondule les poissons jouent ») et de celui de Keyne (« Quand je suis sur mon bateau ça me fait plaisir de voir la mer […] »), dont seul le dernier vers est un peu discordant (« Je préfère courir que rire dans mon bateau »). Selon nous, dans ces trois textes, il n'y a pas d'indices de défigement du stéréotype, ce qui signifie que l'écriture est bien construite avec le stéréotype. Toutefois, on relève une légère transformation grâce au déplacement du point de vue vers le pêcheur chez Keyne et vers les poissons chez Christopher et Sophia[848].On trouve aussi de légères marques de relativisation, notamment dans le vers introductif de Sophia et Christopher, qui laisse sous-entendre que la mer n'est pas toujours magnifique, que, par mauvais temps, elle peut ne pas être belle.

Dans le cas de Sophia et surtout de Christopher, qui abandonne son premier texte distancié au profit d'un second où réapparait largement le stéréotype d'une mer bleue sous le soleil, on peut faire l'hypothèse que ce stéréotype est si prégnant que, malgré le travail de classe et une première écriture marquée par l'écart au stéréotype, c'est finalement sur celui-ci que ces élèves reviennent pour écrire leur texte. On peut aussi voir là une utilisation par « économie » : ne pas s'encombrer d'un travail de prise de distance cognitivement et linguistiquement lourd alors que le travail d'écriture et d'inscription dans le genre poétique sont en eux-mêmes déjà difficiles.

[847] Son premier texte commence par évoquer la vie d'un pêcheur, puis bascule en faveur du stéréotype et du texte repris en seconde version.

[848] Surtout par l'ajout des calligrammes en forme de poisson.

Traitement (2) : effacement des stéréotypes initiaux

Le deuxième traitement consiste en un effacement massif des traces des stéréotypes initiaux au profit d'autres représentations ou d'une représentation inversée. Dans ce cas, l'impression qui domine, c'est bien que le changement de point de vue gomme littéralement ces stéréotypes initiaux auxquels on ne trouve pas d'allusion. C'est le cas des textes de Flora et Florian sur le tsunami, de Laurent, Alix et Gillian (surtout son second texte) sur la pêche et de Thibault sur le dauphin. On peut citer en guise d'exemple un extrait du texte de Laurent qui a fait appel à peu d'indices poétiques mais a bien changé de point de vue : « […] Un peu plus tard, des orages éclatèrent, des vagues énormes se forment, une vague arrive sur le bateau, elle s'éclata juste [sur] le bateau […] ».

Cela dit, à y regarder de plus près, cet effacement massif n'est pas toujours intégral. Si l'on considère le texte de Maria sur un personnage habitant au bord de la mer, celui de Camille sur le sable, d'Ayoub sur le tsunami et le premier texte de Christopher sur un pêcheur, bien que l'effacement de stéréotypes forme le traitement principal, on retrouve de brèves et discrètes allusions au(x) stéréotype(s) qui fonctionnent comme des présupposés ou des fondements partagés qui sous-tendent le discours. Ainsi, quand Maria évoque des « touristes énervants » en bord de mer, la réception de cette information et le décalage qu'elle peut susciter chez le lecteur reposent sur la connaissance en toile de fond de la représentation familière des vacances idéales à la mer. De même, lorsque Christopher fait dire à son pêcheur « je ne peux même pas m'amuser », l'adverbe *même* renvoie lui aussi à l'idée, commune et partagée au sein de sa communauté, de la mer comme un lieu de jeux et d'amusement estival. On peut encore citer, dans le texte de Gillian (version 1), le vers « Pour mes vacances je veux aller aux Pyrénées », ou dans celui de Camille, « L'hiver la plage est tranquille, il n'y a pas de touristes. Le sable est seul, il en profite ».

En réception, ces liens dépendent évidemment de l'activité d'interprétation du lecteur qui va ou non « reconnaitre » le stéréotype et lire l'écart par rapport à celui-ci (Dufays, 1994 a et b). Du côté de l'écriture, ces éléments indiquent que l'absence massive du stéréotype dans le texte se fait par un retournement ou une inversion du stéréotype, toujours bien présent en toile de fond et dont le texte garde des traces, ici discrètes. C'est pourquoi, on considère cet effacement comme une distanciation maximale dans le texte par rapport au stéréotype et non comme une éradication du stéréotype qui, comme déjà dit, continue d'exister par d'autres discours, d'autres pensées qui lui donnent forme et consistance, et par l'activité du lecteur pour peu qu'il soit sensible à « […] ces évidences qui se glissent subrepticement dans les dessous du texte […] » (Amossy, 1994, 51).

Si l'on s'attache à l'effet d'originalité ou à l'objectif d'apprentissage d'une écriture poétique moins attendue, il faut admettre que même les premiers textes mentionnés sans traces explicites des stéréotypes initiaux peuvent être reçus comme plus originaux, c'est-à-dire personnels ou moins

attendus, pour autant qu'y soit lu un écart par rapport au stéréotype initial occulté, stéréotype dont la présence est alors de l'ordre du présupposé, du non-dit qui va de soi. Envisagé de la sorte, le fait de rendre son texte plus imaginatif revient moins à gommer à tout prix tous les indices du stéréotype qu'à faire en sorte que le stéréotype se laisse deviner, par exemple au détour d'un adverbe, d'un vers y faisant allusion. Ces usages du stéréotype, entre l'implicite et le « à peine explicite », deviennent alors autant d'invitations pour le lecteur à partager avec le scripteur le plaisir de la différence et de l'imaginaire moins convenu. Rendre son texte plus imaginatif relève bien du jeu avec l'outil scriptural stéréotype.

Traitement (3) : apparitions distanciées des stéréotypes initiaux

Le troisième traitement s'inscrit dans le prolongement du précédent, à la différence que l'allusion ou le recours au stéréotype est plus explicite. Ce troisième type d'usage du stéréotype, lui aussi distancié ou relativisé, prend, dans les textes et l'écriture des élèves, des formes multiples mais qui toutes fonctionnent sur le principe de l'explicitation du stéréotype peu ou fortement mise en concurrence ou complétée par l'expression d'autres points de vue sur la mer. Quelles sont ces formes de traitement du stéréotype ? Nous en identifions six, que nous allons décliner comme autant de possibles textuels – évidement non exhaustifs – directement liés à l'outillage scriptural par le stéréotype :

- Le renversement : cet usage se retrouve dans les textes de Maélys, de Zoé ou encore de Marie. Il consiste soit à commencer par énoncer le stéréotype puis à le renverser, soit à commencer l'écriture par un autre point de vue pour ensuite réintroduire explicitement le stéréotype en fin de poésie. À titre d'exemple, voici le début du texte de Maëlys et son renversement : « Quel beau temps au Sri Lanka ! Les gens se baignent dans l'eau turquoise. Quand tout à coup, une vague géante arrive sur l'île […] ». En sens inverse, le texte de Marie évoque d'abord l'hiver, le port désertique, les coquillages gelés et au dernier vers renverse la situation (« Mais c'est l'été et la plage s'est ensoleillé »), laissant le lecteur imaginer le bonheur lié à ce retour de l'été. Dans les textes de ces élèves, on peut noter que le renversement est à chaque fois renforcé par des marqueurs spatiotemporels (avant – maintenant, hiver – été, usage des temps du passé – passage au présent, quand tout à coup).

- L'alternance : toute la première version du texte de Camille est construite sur ce principe d'affirmation du stéréotype directement suivi et contrebalancé par un point de vue qui le nuance, voire le rend caduque : « […] L'été c'est bien d'habiter à côté de la mer à part tous les touristes qui marchent dans les rues. C'est agréable de se baigner mais il y a tellement de gens qu'on ne peut pas se baigner tranquille. » On retrouve la même organisation textuelle dans le poème de Jasmine, où l'affirmation du stéréotype dans un vers est suivie dans le vers suivant d'un point de vue qui l'affaiblit, créant, outre l'atténuation du stéréotype, parfois aussi du flou,

de l'ambigu, voire une certaine incohérence qui peut être intéressante en poésie si elle est rendue poétique. Les deux vers suivants montrent bien cette alternance : « Jeter les filets dans l'eau, attraper les poissons, j'adore ça. Mais la mer pour moi ce n'est pas fantastique ». On pourrait considérer ce mode de traitement comme une série de renversements successifs ponctués eux aussi par le connecteur *mais* ou *à part que.*

- L'allusion négative : dans ce cas, le stéréotype est très peu explicité. Le texte ne donne à voir qu'une allusion ou deux au stéréotype, mais pour énoncer qu'on n'est pas dans ce cas de figure, pour énoncer la prise de distance. De ce point de vue, il s'agit de traces juste un peu plus visibles ou explicites que dans la catégorie précédente où le stéréotype était masqué et émergeait par de subreptices traces. Ces écarts très limités qui se disent, on les trouve par exemple dans la production de Cendrine (« La mer est peut-être magnifique mais très dangereuse » (version 1)), de Julien (« Avant le tsunami, tout était paradis. Maintenant c'est un cauchemar ») ou de Charlotte (« Depuis le tsunami j'ai très peur de la mer. Dans mon cœur j'ai toujours l'angoisse que ça se reproduise. Ce paysage que je trouvais beau à ma naissance, maintenant je n'en ai plus la même vision. Moi, les vagues ne m'endorment pas […] »). On peut considérer qu'ici le renversement n'est énoncé que de façon brève et limitée.

- L'apparition ponctuelle : le stéréotype n'est plus dominant, généralisé par une constellation d'indices mais encore juste présent dans un vers, sans être contesté comme dans l'usage précédent. En somme, de généralisé, il passe à une apparition ponctuelle qui, de par son isolement, pourrait ne pas être perçue comme un indice du stéréotype hors de la séquence envisagée. On voit cet usage dans le second texte de Laris qui évoque un pêcheur et dont un vers fait remonter les plaisirs de la mer : « je suis un pêcheur joyeux avec mes beaux poissons ». Il en est de même dans le premier texte d'Antoine, où l'on trouve : « Les pêcheurs sont heureux parce qu'il y a des poissons ».

- L'interférence : ici le stéréotype n'est pas renversé ou pointé ponctuellement, formulé négativement. Il est associé dans le discours poétique à un autre élément qui a priori lui est opposé car il n'appartient pas à l'univers imaginaire auquel réfère le stéréotype. Dans les textes de Léa, la mer magnifique est ainsi associée à l'idée de suicide[849].

- Le déplacement (ou déguisement) : cet usage, nous l'avons trouvé dans le texte d'Anne-Sophie, qui conserve un point de vue assez idyllique sur la mer mais l'associe à la vie d'un dauphin. Du même coup, par ce nouvel habillage qui le fait passer du vacancier au dauphin, le

[849] Si on en fait une lecture du point de vue du sujet qui se dit dans l'écriture, l'idée de suicide chez une enfant de 10-11 ans interpèle…

stéréotype peut surprendre davantage.

Que penser de ces traitements par rapport aux objectifs de la séquence?

Tous ces usages relevés sont certes parfois mis en œuvre de façon approximative, mais ils témoignent d'une grande diversité dans la réalisation de la consigne et dans l'utilisation des éléments collectivement associés aux différents personnages (le pêcheur, le marin, l'enfant ayant vécu un tsunami, etc.) avant l'écriture. On aurait pu s'attendre à ce que ce travail préalable limite la variété de l'écriture poétique, mais on observe plutôt combien, à partir d'une base commune, ces scripteurs ont abouti à des traitements variés des stéréotypes. Ainsi, bien que l'enseignant n'ait pas pris en compte l'hétérogénéité initiale et ait franchement homogénéisé le point de vue de la classe (en considérant que tous les poèmes véhiculaient le stéréotype idéalisant la mer et l'associant aux vacances), on constate au final de très nombreux mouvements dans l'écriture, certes facilités par la mise en place d'une situation d'écriture très étayée sur le plan thématique. On peut aussi relever que, si presque tous les élèves se sont servis de cette base, proposée comme point de départ pour l'écriture poétique, mais non imposée, Léa et Camille s'en sont écartées.

En termes de traitements du stéréotype et d'outil scriptural, malgré l'hétérogénéité de la classe, presque tous les élèves ont mis en œuvre dans leur écriture un ou plusieurs usage(s) distancié(s) des stéréotypes initiaux. On est en effet bien loin de la vision idéalisée de la mer associée aux vacances ou aux splendeurs d'un milieu naturel. Bien que cette pratique d'enseignement-apprentissage ne s'appuie pas pour tous les élèves sur la conscience d'un traitement du stéréotype, comme les réponses au questionnaire l'ont indiqué, elle permet d'aboutir à des productions poétiques moins conventionnelles et plus variées. Elle apprend aux élèves à secondariser leurs idées sur le thème traité, à les complexifier et ce, quel que soit le thème traité. En effet, ces idées renvoient tantôt à leur vécu, tantôt à des connaissances sur le tsunami ou sur les dauphins, tantôt encore à l'imaginaire collectif, les trois n'étant pas toujours franchement distincts.

Au vu de ces observations, l'objectif (O2) de la séquence, qui consistait à faire émerger le caractère stéréotypé, dans l'écriture, de la représentation de la mer chez les élèves et son effet sur les productions écrites, pour mettre en place une écriture véhiculant un autre point de vue sur la mer est atteint. Et si quelques élèves manifestaient déjà des points de vue différents sur la mer dans leur production poétique initiale, les déplacements sont ici beaucoup plus prononcés et généralisés dans la classe. Ceci dit, pour une élève comme Maria qui avait déjà écrit un texte différent, nous ne sommes pas sûre que la séquence, lui ait apporté beaucoup, du point de vue du traitement thématique.

Quant à l'objectif général formulé en termes de production « imaginative » de poèmes sur le thème de la mer, si on entend par imagination le fait de penser autrement, diversement,voire de manière

divergente, l'objectif est lui aussi atteint. Les points de vue sur la mer présents dans les poèmes prennent des directions assez variées et divergentes par rapport aux stéréotypes. Toutefois l'imagination résulte à nouveau à notre avis d'un mélange entre de l'imaginaire collectif en partie intériorisé, du vécu, d'informations glanées dans les différentes sphères discursives où évoluent les élèves. Quand Zoé dit que, pour le premier poème, elle exprimait ce qu'elle vivait et que pour le second elle a un peu inventé et un peu écrit ce qu'elle savait sur le tsunami, on est bien dans un mélange imaginatif où l'élève met à distance ce qu'elle nomme son vécu – et qui pour nous renvoie aussi à une part des stéréotypes à laquelle elle adhère et qui fait alors partie de sa réalité[850] – au profit d'informations et d'un imaginaire social auxquels elle adhère moins ou différemment et qui relève alors plus pour elle de la fiction ou du vraisemblable. Il faut dire que la consigne appelant à changer de point de vue est propice au « faire comme si » que note très justement Flora quand elle évoque la poésie : « on imagine comme si c'était en réalité ». Il n'est plus question de se référer à sa réalité de « petit Agenais », mais d'imaginer et de « faire comme si » on était un autre personnage. Et dans ce jeu où l'imaginaire et le fictionnel tentent de se rendre vraisemblables, où les élèves écrivent « avec de l'imagination », en essayant « de [se] mettre dans la peau du personnage », il ne serait guère étonnant de retrouver des stéréotypes, c'est-à-dire de l'imaginaire collectivement admis, pas complètement faux, toujours voisin d'une certaine réalité.

Présence d'autres stéréotypes dans l'écriture ?

Pour clore cette analyse des données textuelles de ces élèves, il nous reste à traiter un aspect qui rejoint une observation émise par TL lors de la séance de bilan. D'après lui, les élèves ont quitté un stéréotype pour en utiliser d'autres, à son insu. Cette hypothèse est en effet assez probable. Bien que nous disposions d'un nombre moins important d'écrits consacrés à un même personnage, de nombreux indices nous font croire que de nouvelles représentations schématisantes et socialement partagées sont présentes. D'abord en classe, on remarque que les élèves sont assez d'accord pour attribuer les mêmes caractéristiques à certains personnages. L'enseignant leur signale d'ailleurs à plusieurs reprises que l'information énoncée a déjà été dite. Dans le questionnaire ensuite, on relève que certains élèves disent qu'ils ont écrit les idées qui leur venaient, qui leur passaient par la tête (Charlotte, Léa, Anne-Sophie (un peu)), et d'autres, qu'ils ont imaginé, inventé (Gillian, Flora, Zoé). On est alors sur du spontané, disponible immédiatement et relativement partagé, empreint d'imaginaire

Dans les poèmes, si l'on prend les deux textes sur le dauphin (Thibault et Anne-Sophie), cet animal y est présenté comme gentil, joueur et curieux. Si l'on considère la figure du pêcheur, son métier est difficile (dans les textes d'Alix, de Laurent, de Christopher (texte 1)), il affronte les tempêtes, le froid

[850] Nous avons prévu d'approfondir ce lien entre le stéréotype, l'imaginaire, le vraisemblable et la fiction juste après la thèse, dans le cadre d'une contribution à un ouvrage collectif sur la fiction (dirigé par J.-L. Dufays et S. Plane) qui sera publié par l'AIRDF en 2009.

et le vent (dans les poèmes d'Alix, de Laurent, de Christopher, et de Laris (légèrement présent)). Quant aux textes relatifs au tsunami, ils associent à ce phénomène tout l'attirail de la catastrophe à grande échelle : horreur, méfiance, peur, danger, tristesse, désastre, meurtre, destruction. Les formulations varient d'un texte à l'autre, mais ces éléments reviennent dans tous les poèmes écrits sur ce sujet (Maëlys, Julien, Ayoub, Zoé, Charlotte, Florian, et Flora). Sans entreprendre une analyse plus détaillée de la gestion de ces indices, en considérant ceux-ci, nous partageons le point de vue de TL et pensons que de nouveaux stéréotypes ont bien contribué à marquer la distance avec les précédents. Nous pensons même que leur présence et leur activation préalable a facilité l'écriture du second poème et a conféré aux séances 3 et 5 (S3 et S5) une certaine fluidité vu l'accord fréquent des acteurs sur le plan des échanges thématiques. Il nous faut dès lors conclure que mettre à distance un stéréotype peut fort bien s'effectuer, consciemment ou non – ici ce n'était pas conscient – par le recours à un autre stéréotype. L'outillage par le stéréotype est alors double : secondarisation de l'écriture par mise à distance du premier et prise de distance par adoption du second.

3.2.6 Qu'en conclure en matière d'outillage de l'enseignement-apprentissage de l'écriture poétique ?

L'impression finale face à ces textes d'élèves, c'est que la consigne de changement de point de vue a entrainé une grande partie de cache-cache textuel avec les stéréotypes initiaux. Dans ce jeu, Keyne n'a peut-être pas tout à fait compris les règles[851], Sophie et Christopher ont d'abord caché leur stéréotype mais ils ne l'ont pas laissé caché jusqu'à la fin de l'écriture. D'autres l'ont tellement bien caché dans leur texte qu'il reste au lecteur à l'inférer, par exemple à partir de son sentiment de lire un texte non convenu, ou à partir de traces textuelles discrètes. Certains ont caché le stéréotype derrière un autre stéréotype. D'autres encore ont joué à d'abord l'afficher pour ensuite le métamorphoser ou le faire disparaitre, ou parfois l'inverse. Quelques-uns l'ont juste déguisé, attribué à un autre personnage. D'autres enfin ont déclaré l'avoir caché ou lui font faire des apparitions ponctuelles. Bref, dans cette classe, le mot *stéréotype* circule peu, la conscience de travailler sur les stéréotypes n'est pas prédominante, par contre l'enrichissement de l'écriture par des usages multiples des stéréotypes est bien réalisé. L'usage du stéréotype comme outil pour développer les compétences d'écriture poétique est une évidence.

À notre avis, il serait intéressant d'ajouter une séance ou deux pour montrer aux élèves comme ils ont été ingénieux, pour leur montrer d'autres techniques de dissimulation et de jeu avec le stéréotype que la leur et les effets possibles sur le lecteur, et pour ainsi leur permettre dans une prochaine activité d'écriture de choisir plus consciemment un ou deux traitements parmi plusieurs traitements possibles

[851] Il faut dire qu'il a été absent à plusieurs reprises durant la séquence.

du stéréotype. Préconiser un tel prolongement revient à vouloir développer des connaissances ou des savoir-faire scripturaux à partir d'un traitement scolaire qui montre et explicite comment, dans l'écriture réalisée, l'usage du stéréotype est outil de diversification et de secondarisation de cette écriture. Si dans les différents textes, on voit combien le stéréotype est déjà outil d'écriture, cette proposition le renforcerait en lui ajoutant une dimension consciente, de l'ordre de savoirs sur les usages du stéréotype en écriture.

Si on compare le travail effectué par TL et les résultats qu'il a obtenus sur le plan thématique au travail et aux résultats de JF sur les indices de poéticité, on remarque un écart important. Les mouvements beaucoup plus importants au niveau du traitement des thèmes et des stéréotypes s'expliquent par une situation d'enseignement-apprentissage nettement plus cadrée de ce point de vue et un étayage collectif plus important et directement opérationnel pour l'écriture. Cela dit, ces usages du stéréotype laissent entrevoir la nécessité d'un travail langagier inscrit dans le genre pour affiner ces usages divers du phénomène. Ainsi, il est intéressant de se demander comment effectuer un renversement qui produise un effet poétique. N'est-ce pas l'occasion de créer un effet de surprise, de changer le rythme du poème, de jouer sur la typographie ? Les connecteurs spatiotemporels ou logiques sont-ils indispensables en poésie ou peut-on se contenter d'images ? Concernant l'effacement du stéréotype au profit d'un usage implicite ou peu explicite faisant appel à l'interprétation du lecteur, c'est l'occasion de tenter de dire en masquant, par métaphore et ellipse. Le jeu des contrastes est l'occasion de s'essayer à des associations inattendues, issues d'univers différents créant des images parfois curieuses, bref de l'étrange. Ce travail, où les traitements du thème et de la forme poétique se rejoignent, où le scripteur s'essaie à des usages de la langue entrainant des modifications du thème ou appelant des ajustements de la forme textuelle, ne peut bien sûr être envisagé que dans un étalement temporel dépassant l'école primaire, où l'apprentissage de l'écriture poétique est, rappelons-le, de l'ordre de l'initiation.

Conclusion

Dans cette partie, il s'est agi de considérer le travail réalisé au sein des deux classes d'expérimentation. Notre attention, dans le premier chapitre, s'est portée sur le travail effectué par les enseignants. Nous avons tout d'abord mis en évidence deux styles d'implication et de collaboration qui conditionnent fortement la construction de l'outil et le sens donné à l'opérationnalisation. Faire émerger ces deux styles était important pour interpréter finement les données recueillies. Dans la perspective de leur probable utilisation future pour la formation des enseignants, cette distinction permettra en outre d'intégrer cette donnée dans la transposition du travail.

Par le croisement de l'ensemble des données recueillies, l'analyse de chacune des séquences d'enseignement-apprentissage de l'écriture poétique a abouti à la mise en évidence du processus d'outillage à l'œuvre. Pour ce faire, nous nous sommes attachée à décrire des pratiques, des significations en construction, des renforcements de figements ou, au contraire, leur relativisation. Il est ressorti des traitements soit plus réflexifs soit plus ancrés dans la tâche d'écriture, des sens et des valeurs, parfois en tension avec l'usage dialogique de la notion de *stéréotype*, parfois aussi en tension avec la nécessité en écriture de faire interagir les représentations mentales avec le matériau langagier et les caractéristiques du genre poétique scolaire. Au final, nous avons dégagé, de la description et de l'analyse de ces pratiques, des conditions et des modalités d'usage du stéréotype et de la notion de *stéréotype* en écriture poétique. Loin de nourrir une approche techniciste de l'outil, elles nous semblent essentielles pour penser la mise en œuvre scolaire de l'apprentissage et, à plus long terme, du développement d'un savoir-écrire de la poésie. Nous sommes consciente que la pertinence de ces conditions et de ces modalités est variable selon les contextes scolaires, mais nous postulons que, au-delà de ces variations, le processus de stéréotypisation à l'œuvre est relativement constant.

L'analyse des données recueillies auprès des élèves a permis de nuancer et de compléter la formulation de ces conditions et de ces modalités. Au niveau des élèves encore, c'est le processus de distanciation et, dans une moindre mesure, de participation au stéréotype qui a le plus retenu notre attention. Dans les deux classes, le dépliage de ce processus a mis en évidence des hétérogénéités multiples, liées aux usages du stéréotype et aux profils culturels des apprentis scripteurs. De ces variations observées dans les textes poétiques et dans les discours sur ces textes ou sur le genre poétique scolaire, nous avons dégagé une série d'opérations cognitivo-langagières qui déplient le processus de distanciation. Il s'agit d'opérations telles que la relativisation, la prise de conscience du caractère stéréotypé et de ses effets, la problématisation et l'interprétation imaginante de l'étrange, le déplacement de l'exemple prototypique vers la catégorie, l'intégration de repères culturels externes à

l'école, la multiplication des indices génériques, l'attention à la multiplicité des formes textuelles de figement et défigement stéréotypiques (entre autres le renversement, l'alternance, l'effacement, l'allusion négative, l'allusion ponctuelle, l'interférence, le déguisement). Sans chercher à reprendre ici l'ensemble des résultats de notre expérimentation, il nous semble que ces données sur le processus de distanciation – régulièrement évoqué en production et en réception littéraire – peuvent constituer un apport pour la réflexion didactique, dans la mesure où ils permettent de faire avancer la problématique suivante : comment permettre aux élèves de mettre à distance une première forme et/ou un premier contenu scriptural(e) poétique relativement spontané(e), et d'ainsi peu à peu entrer dans une posture d'écriture littéraire secondarisée[852] ? Ces diverses opérations de distanciation, non exhaustives, parfois enchevêtrées, inscrites dans le processus d'écriture lui-même ou dans les discours sur l'écriture, constituent, à nos yeux, autant de ressources possibles pour enseigner la complexité, la diversité et la créativité générique en littérature, et ainsi permettre un accès plus important à la composante stylistique dont nous avons souligné l'importance dans les genres littéraires.

Enfin, l'hétérogénéité dans les usages des stéréotypes, sur laquelle repose ce processus de distanciation, appelle à complexifier le modèle didactique massivement préconisé en matière de traitements des stéréotypes, à savoir d'abord enseigner la maitrise des stéréotypes et ensuite enseigner leur variation ou une posture de prise de distance. En effet, l'observation des discours et des textes montre que le groupe classe n'est pas homogène en ce qui concerne le traitement des stéréotypes : si un élève ne connait pas et dès lors n'use pas encore d'un stéréotype, un autre élève de la classe peut déjà en avoir pris distance. Permettre à tous les élèves d'apprendre au sein du groupe classe demande ainsi de panacher les traitements enseignés. En outre, nous pensons qu'il n'y a pas, de façon tranchée, un stade d'usage figé et uniforme des stéréotypes et un autre stade distancié, mais des usages et des formes de figement et de défigement qui, une fois repérées, sont autant de sources potentielles de variation textuelle.

[852] Par « écriture secondarisée », nous entendons, dans la lignée de Bakhtine, la mise en œuvre d'une conception de l'écriture davantage perçue comme un « phénomène de la sphère littéraire-artistique » et moins « de la sphère quotidienne », sans pour autant accorder aux formes discursives littéraires une valeur supérieure.

CONCLUSION GENERALE

Cette recherche a eu pour visée l'outillage de la didactique de l'écriture et de ses acteurs par l'opérationnalisation de savoirs sur les phénomènes de stéréotypie en classe de cours moyen 2e année.

Pour mener à bien cette opérationnalisation – entendue comme un processus de transformations d'un savoir principalement théorique en un savoir contextualisé dans, pour et par la sphère scolaire –, nous avons opté pour un protocole de type recherche-action. Ce protocole nous a permis d'observer et d'analyser comment deux enseignants collaborateurs se sont emparés de la problématique des phénomènes de stéréotypie, comment ils ont exploré la notion de *stéréotype*, lui ont donné un sens et en ont fait un outil pour leurs propres pratiques d'enseignant ainsi que pour leurs élèves apprentis scripteurs.

Plutôt que de chercher à conclure cette thèse par un résumé des aspects importants développés au fil des parties et des chapitres, nous allons exposer synthétiquement quelques points formant le « capital » de l'opérationnalisation et de l'analyse des données, soit un ensemble de savoirs épistémologiques et/ou praxéologiques issus de l'action mise en dialogue avec la théorie. Pour ce faire, nous allons nous focaliser sur quatre aspects, comme annoncé précédemment. Le premier, d'ordre épistémologique, concerne les savoirs sur le stéréotype dégagés de l'action. Les deux suivants consistent à répondre à la question *comment et à quelles conditions enseigne-t-on l'écriture poétique avec le stéréotype et la notion de stéréotype.* Le quatrième concerne l'innovation qu'a engendrée l'usage de la notion de stéréotype.

1. La focalisation sur le processus discursif et textuel lié à l'usage du stéréotype et de la notion de *stéréotype* permet de faire ressortir quelques traits caractéristiques. Il s'agit tout d'abord d'un phénomène résistant par rapport auquel certains élèves ont du mal à prendre distance. Il donne ainsi l'impression d'avancer masqué et semble circuler le plus souvent inconsciemment dans les discours. En situation, ses reconstructions divergent selon le contexte et selon le bagage social et culturel des sujets élèves ainsi que des enseignants.

Toutefois ces variations semblent en partie masquées par son effet homogénéisant[853] prononcé, comme nous l'avons notamment souligné en ce qui concerne la perception des discours des élèves par les enseignants. Soulignons en outre que les élèves semblent régulièrement percevoir les stéréotypes dont ils usent comme des phénomènes individuels, qui leur sont propres et non comme des phénomènes dialogiques à dimension collective. Signalons enfin que si ces quelques aspects n'apparaissent pas comme nouveaux, leur prise en compte est toutefois nécessaire dans une perspective d'outillage de la didactique et de ses acteurs.

2. Ensuite, en situation d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique, comme en situation d'analyse des pratiques de classe considérées, on note qu'il se charge de différentes valeurs et fonctions Il est tout d'abord équitable dans la mesure où il facilite l'écriture du plus grand nombre. Il participe à la fictionnalisation ainsi qu'au marquage générique et stylistique des textes. Il est perçu par les enseignants soit comme en tension avec l'originalité, soit comme nécessitant une mise à distance pour permettre la créativité et une écriture plus imaginative. On lui relève également une fonction importante d'analyse des textes produits et d'enrichissement professionnel, nous y reviendrons.

3. L'analyse du matériau recueilli permet de dégager des connaissances concernant le traitement de la notion de *stéréotype* en classe de littérature. Mettre en avant des conditions et des modalités d'usage ne signifie pas que nous envisageons l'outil didactique dans une perspective techniciste. Nous pensons plutôt que la mise en évidence de tels paramètres sont essentiels pour favoriser la mise en œuvre du développement scriptural des élèves.

Tout d'abord, au sujet du traitement des stéréotypes et de la notion de *stéréotype*, l'analyse des pratiques enseignantes indique que chercher à « casser » le stéréotype est un leurre et risque de provoquer du vide. Tout porte à croire qu'un traitement scriptural distancié consiste non pas à gommer les stéréotypes existants mais à insuffler du mouvement aux produits figés que sont les stéréotypes. Concernant le processus de mise à distance des stéréotypes, des opérations cognitivo-langagières multiples interviennent. Elles consistent notamment en une prise de conscience du phénomène, en une relativisation par mise en relation avec d'autres éléments, ou par déplacement dans une catégorie plus vaste. Il peut encore s'agir de défiger plus ou moins fortement le stéréotype, ou de faire place à d'autres stéréotypes moins attendus. Dans ces perspectives, utiliser le stéréotype revient à lui construire une nouvelle

[853] L'homogénéisation est entendue comme un processus d'effacement ou de réduction des singularités.

zone de pertinence. Outiller l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture poétique demande de rester vigilant face à un phénomène qui, comme on l'a dit, avance masqué et a un effet anesthésiant sur la perception. Il est en outre nécessaire de ne pas le considérer comme un phénomène homogène, mais comme un espace de manifestations hétérogènes en contexte.

La prise en compte des données recueillies auprès des élèves renforce le constat d'une diversité scripturale initiale en matière de stéréotypie et d'une homogénéisation de leur lecture par l'enseignant. Celui-ci risque alors de passer à côté d'une richesse textuelle et du niveau réel de chaque élève concernant le traitement des stéréotypes. Cette prise en compte de la diversité scripturale des élèves nous amène à douter de la justesse du traitement classiquement recommandé pour le stéréotype en écriture, à savoir maitriser un stéréotype puis le mettre à distance pour ensuite s'approprier un nouveau stéréotype un peu plus élaboré et ainsi de suite. Une analyse discursive des textes d'élèves indique des usages multiples, des figements divers quel que soit le stéréotype concerné. En ce sens, en écriture littéraire il ne s'agit pas seulement d'un apprentissage par succession de stéréotypes de plus en plus complexes, mais aussi d'un apprentissage de traitements textuels divers : renversement, alternance, interférence, allusions négatives etc.

Concernant la notion de *stéréotype* selon l'intensité avec laquelle elle a été envisagée durant la séquence, les élèves en reconstruisent plus ou moins aisément le sens. Il en va à peu près de même pour le savoir sur le rôle possible des stéréotypes en écriture. Le recours à la notion de *stéréotype* pour écrire un poème semble quant à lui beaucoup plus problématique, voire source d'entrave à cette écriture. La complexité réflexive attachée au processus de conceptualisation pour des élèves de CM2 explique largement ce constat. On peut alors en déduire que le recours à la notion de *stéréotype* en tant qu'outil d'apprentissage de l'écriture est très (trop pour une grande partie des élèves) complexe. La difficulté pourrait aussi s'expliquer par l'empan de courte durée de la séquence considérée dans notre recherche.

Signalons enfin que le stéréotype devient un outil d'écriture plus puissant dans la mesure où l'élève en prend conscience. Selon nous cependant, cette prise de conscience n'est pas indispensable pour qu'il y ait déjà outillage didactique. Contrairement à l'outil psychologique, il permet l'apprentissage et l'enseignement à un groupe-classe. Par ailleurs, tenter d'éviter un stéréotype revient parfois à en utiliser un autre. Ici encore, plutôt que de chercher à enseigner l'évitement du stéréotype, il nous parait plus approprié d'apprendre aux élèves à le traiter de différentes manières. Pour conclure ce point, il nous semble essentiel, en situation d'enseignement et d'apprentissage d'écriture de traiter le stéréotype au « ras du

texte », soit dans les manifestations langagières de la stéréotypie, parfois en tension, plus qu'en interaction explicitée, avec une centration sur les représentations mentales.

4. Venons-en à l'innovation. Se donner pour but l'innovation et comme outil la notion de phénomène de stéréotypie peut sembler contradictoire, surtout si l'on reprend les propos conclusifs sur l'innovation que donne Cros : « Nous dirions pour conclure que l'innovation scolaire concentre toutes les caractéristiques de la modernité des sciences occidentales » (2001,87). Selon nous, l'innovation, notamment caractérisée par la transformation des pratiques, est à mettre en lien avec l'outillage didactique professionnel des enseignants. En effet nous constatons que l'outil utilisé, en l'occurrence la notion de *stéréotype*, amène les enseignants collaborateurs à mettre en place de nouvelles pratiques. L'innovation, bel et bien présente, est générée, en partie au moins, par l'outil et par le protocole d'expérimentation retenu qui laisse une grande liberté aux enseignants collaborateurs. Selon Gather Thurler en effet, les enseignants sont les principaux acteurs de leur développement professionnel. Cette vision encourage des dispositifs de recherche où le principal acteur est l'enseignant. Notre protocole de recherche-action, par son ouverture a permis de travailler avec des enseignants présentant chacun un style de collaboration et d'implication différents. Cette diversité, même réduite à deux enseignants, nous a permis de recueillir des données multiples et variées.

De ce point de vue notre choix méthodologique initial nous semble approprié. Il nous a permis de comprendre finement le processus d'outillage engagé et de développer des savoirs didactiques sur la notion de *stéréotype* en tant qu'outil professionnel pour les enseignants et en tant qu'outil d'apprentissage de l'écriture poétique pour les élèves. Nous espérons en outre que l'explicitation du protocole et la clarté de l'analyse ont offert à notre lecteur des gages suffisant de qualité scientifique.

Pour conclure, nous voudrions évoquer quelques perspectives qui restent à approfondir. Tout d'abord, il serait intéressant de compléter notre description et notre analyse de pratiques d'enseignement et d'apprentissage par une étude fouillée portant sur des artefacts, tels les manuels scolaires, les programmes du primaire belges et français, pour observer, dans une perspective synchronique et diachronique, la place et le traitement qu'ils octroient au stéréotype. Il serait aussi intéressant d'accorder davantage d'attention aux acteurs : théorie sur le sujet scripteur, notion heuristique de *rapport à*, perspective sur les genres d'activité de l'enseignant. A ce sujet, nous aimerions étudier la stéréotypisation des gestes professionnels des enseignants dans la perspective ouverte par Clot. Toujours concernant les acteurs, une étude longitudinale portant sur l'outillage de l'écriture par la notion de stéréotypie donnerait nettement plus accès à la dimension développementale du sujet scripteur dont ne peut rendre

compte l'empan temporel de la séquence. Par ailleurs, nous souhaitons approfondir la dimension fictionnalisante et vraisemblabilisante du stéréotype. Nous espérons enfin pouvoir nous consacrer aux temps 1 et 3 de notre analyse (T1 et T3) qui concernent tant la formation des enseignants que la construction de savoirs didactiques sur le sujet.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.

ABRIC, J.-C. (dir.) (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.

AIRDF (1998, 2005), *Texte d'orientation,* document en ligne sur le site de l'AIRDF, http://mercure.fltr.ucl.ac.be/airdf/, section orientation.

ALAMARGOT, D. et CHANQUOY, L. (2004), « Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes », in Piolat, A. (dir.), *Écriture. Approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, pp.125-146.

ALBARELLO, L. (2003), *Apprendre à chercher* : *l'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles, De Boeck.

ALCORTA, M. (1998), « Une approche vygotskienne du développement des capacités d'écrit. Le brouillon : un outil pour écrire », in Brossard, M. et Fijalkow, J., *Apprendre à l'école : perspectives piagétiennes et vygotskiennes*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 123-151.

ALLEMAND, J. et QUET, F. (1999), « De la variation à la variété… Éléments de réflexion pour une approche didactique de la poésie à l'école », in *Le Français aujourd'hui*, n°127, pp. 52-59.

AMOSSY, R. (2002), « Stéréotype », in Charaudeau, P. et Maingueneau, D., *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, pp. 544-548.

AMOSSY, R. (1997), « La force des évidences partagées », in *ÉLA*, n°107, pp. 265-278.

AMOSSY, R. (1994), « Stéréotypie et argumentation », in Goulet, A. (dir.), *Le stéréotype. Crise et transformations*, Caen, Presses Universitaires de Caen, pp. 47-62.

AMOSSY, R. (1991), *Les idées reçues : sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan.

AMOSSY, R. et HERSCHBERG-PIERROT, A. (1997), *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société,* Paris, Nathan.

AMOSSY, R. et ROSEN, E. (1982), *Les discours du cliché*, Paris, Société d'édition d'enseignement supérieur.

ARÉNILLA, L., GOSSOT B., ROLLAND M.-C. et ROUSSEL M.-P. (2004), *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Bordas.

ARSAC, G., CHEVALLARD, Y., MARTINAND, J.-L. et TIBERGHIEN A. (1994), *La transposition didactique à l'épreuve,* Grenoble, La Pensée Sauvage.

ASTOLFI, J.-P. (1993), « Trois paradigmes pour les recherches en didactique », in *Revue Française de Pédagogie*, n°103, pp. 5-18.

ASTOLFI, J.-P. et DEVELAY, M. (1989), *La didactique des sciences*, Paris, PUF.

AUDIGIER, F. (1995), « Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question. Entre les définitions officielles et les constructions des élèves », in *Spirale*, n°15, pp. 61-89.

AUTHIER REVUZ, J. (1982), « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours », in *DRLAV*, n°17, pp. 1-78.

BAILLEUL, M. (dir.) (2005), *Enseignants, formateurs et recherche(s) en IUFM. Pluralité d'approches : formation et recherche(s)* (tome 2), Paris, L'Harmattan.

BAKHTINE, M. (1984), *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.

BARBIER, J.-M. (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

BARBIER, R. (1977), *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars, pp. 63-84 et pp. 114-130.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (2008), « Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique » » in *Diptyque* n°12.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000), *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (dir.) (1996), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles - Paris, De Boeck / INRP.

BARRÉ-DE MINIAC, C., BRISSAUD, C. et RISPAIL, M. (dir.) (2004), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, l'Harmattan.

BARRÉ-DE MINIAC, C., DELANNAY B. et PIBAROT, J. (1997), *La famille, l'école et l'écriture : Étude descriptive et comparative*, Paris, INRP.

BARRÉ-DE MINIAC, C. et LÉTÉ, B. (1997), *L'illettrisme : de la prévention chez les enfants aux stratégies de formation chez les adultes*, Bruxelles, De Boeck / INRP.

BARTHES, R. (1993), « Écrivains et écrivains », in *Œuvres complètes*, tome 1, pp. 1278-1281.

BARTHES, R. (1975), *Roland Barthes par Roland Barthes*, Paris, Seuil.

BATAILLE, M. (1996/2003), « Une formation à l'analyse des pratiques par la recherche » in Mesnier, P.-M. et Missotte, P., *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'harmattan, pp. 167-170.

BATAILLE, M. (1981), « Le concept de "chercheur collectif" dans la recherche-action » in *Les Sciences de l'éducation*, n°2-3, pp. 37-38.

BAUMGARTEN, A.-G. (1988), *Esthétique*. Paris, L'Herne.

BAUTIER, É. (2002), « À travers les écrits réflexifs des élèves : la complexité négociée d'une situation d'écriture didactique », in *Pratiques*, n°115-116, pp. 51-60.

BAUTIER, É. (1995 a), *Pratiques langagières et pratiques sociales*, Paris, l'Harmattan.

BAUTIER, É. (1995 b), *Travailler en banlieue*, Paris, l'Harmattan.

BAUTIER, É. et BUCHETON, D. (1995), « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? », in *Le Français aujourd'hui*, n°111, pp. 26-35.

BAUTIER, É. et GOIGOUX, R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », in *Revue Française de Pédagogie*, n°148, pp. 89-100.

BEACCO, J.-C. (2008), « L'approche par compétences de la "culture-civilisation" en classe de langue : les composantes de la compétence culturelle/interculturelle », conférence faite le 09/04/2008 à la journée d'étude du DEFLE, Université de Bordeaux 3.

BEACCO, J.-C. et MOIRAND, S. (1995), « Autour des discours de transmission de connaissances », in *Les analyses du discours en France. Langage*, vol. 29, n°117, pp. 32-53.

BEGUIN, A. (1982), *Lire-écrire : pratique nouvelle de lecture au collège*, Paris, L'École.

BERNARDIN, J. (1997), *Comment les enfants rentrent dans la culture écrite*, Paris, Retz.

BERNIÉ, J.-P. (2005), « "Les situations différées" de Francis Ruellan : fécondité et zones d'ombre d'un espace de problématisation » in Reuter, Y. (dir.), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 141-168.

BERNIÉ, J.-P. (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive " : un apport à la didactique comparée ? », in *Revue Française de Pédagogie*, n°141, pp.77-88.

BERNIÉ, J.-P. (2001 a), « Les raisonnements en langue naturelle : un parcours sur topoï ? », in *Clichés et clichage,* n°59, pp. 45-59.

BERNIÉ, J.-P. (dir.) (2001 b), *Apprentissage, développement et significations. Hommages à Michel Brossard*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.

BERNIÉ, J.-P. (2001 c), « Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation », in Bernié, J.P. (dir.), *Apprentissage, Développement et Significations*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.

BERNIÉ J.-P., GOIGOUX R. (2005). « Quels concepts pour quelle analyse de l'activité des enseignants de français ? », in *Lettre de l'AIRDF*, n°36, pp. 3-4.

BERNIÉ, J.-P., JAUBERT, M. et REBIÈRE, M. (2004), « Significations et développement : quelles communautés ? », in Moro, C. et Rickenmann, R., *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck, pp. 85-104.

BERNIÉ, J.-P., JAUBERT, M. et REBIÈRE, M. (2003), « L'hypothèse "communauté discursive": d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? », in *Cahiers de Théodile,* n°4, pp. 51–80.

BISHOP, M.-F (2004), *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004* : *places, fonctions et enjeux,* thèse sous la dir. de Reuter, Y, Lille, Université Charles de Gaulle.

BOIRON, V. (2005), « Compréhension et développement de l'enfant comme apprenti interprète. Définition des modes d'accès et d'implications didactiques », in Rouchier, A. (dir.), *Didactiques : quelles références épistémologiques ?*, cédérom, IUFM d'Aquitaine – AFIRSE.

BOIRON, V. (2004), *Conduites et mouvements interprétatifs lors de relectures d'albums et de reprises narratives dialoguées. Interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Paris, Université Paris V.

BORÉ, C. (2007), « L'écriture scolaire entre stéréotype et idiolecte », in *Pratiques*, n°135-136, pp. 217-239.

BORÉ, C. (2004), « Discours rapportés dans les brouillons d'élèves : vrai dialogisme pour une polyphonie à construire », in *Pratiques*, n°123-124, pp.143-169.

BORÉ, C. (2000), « La mise en mots de la fiction dans l'écriture longue », in Fabre-Cols, C. (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck, pp. 173-195.

BOUCHÉ, C. (1974), *Lautréamont. Du lieu commun à la parodie*, Paris, Larousse.

BOUNOURE, A., DELCHAUX, M. et BOYER, R. (1986), *Les univers culturels des lycéens et des enseignants*, Paris, INRP.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURGAIN, D. (1977), « Fonctions et représentations de l'écrit », in *ÉLA*, n°28, pp. 63-68.

BOURGEOIS, E. et PIRET, A. (2006), « L'analyse structurale de contenu, une démarche pour l'analyse des représentations », in Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M., *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp.179-192.

BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P. et RAYMOND, P. (1995), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Les Éditions Logiques.

BRASSART, D.G., GARCIA-DEBANC, C., HALTE J.-F., LEBRUN, M., PETITJEAN, A., LEGROS, G. et ROPÉ, F. (1990), *Perspectives didactiques en français*, Actes du colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles, Metz, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.

BRIGAUDIOT, M. (dir.) (2000), *Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, Hachette Education.

BRONCKART, J.-P. (1999/2002), « La conscience comme "analyseur" des épistémologies de Vygotski et Piaget », in Clot, Y. (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, pp. 17-43.

BRONCKART, J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. et PASQUIER, A. (1985), *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.-P. et GATHER THURLER, M. (dir.) (2004), *Transformer l'école*, Bruxelles, De Boeck, pp. 99-125 et pp. 219-235.

BRONCKART, J.-P. et PLAZAOLA GIGER, I. (1998), « La transposition didactique : histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », in *Pratiques*, n°97-98, pp. 35-58.

BRONCKART, J.-P. et SCHNEUWLY, B. (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

BROSSARD, M. (2004), *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

BROSSARD, M. (1998), « Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit », in Brossard, M. et Fijalkow, J., *Apprendre à l'école : perspectives piagétiennes et vygotskiennes*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 37-50.

BROSSARD, M. (1989), « Espace discursif et activités cognitives », in *Enfance*, n°42, pp. 49-56.

BROSSARD, M. et FIJALKOW, J. (1998), *Apprendre à l'école : perspectives piagétiennes et vygotskiennes*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.

BROSSARD, M., LABROILLE, M., LAMBELIN, E., NANCY, B. et RONGAUD-SABBAH, D. (1996), « Rôle du contexte dans les écrits scolaires : recherche sur les productions écrites d'élèves d'un lycée professionnel » in Barré-de Miniac, C. (dir.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles - Paris, De Boeck / INRP, pp. 71-84.

BRUN, B., CONTAT, M, DE BIASI, P.-M., FENOGLIO, I et GRÉSILLON, A., (2003) *Modalités d'approche et d'appropriation du document de genèse,* Conférence tenue le 3 novembre 2003 et disponible en ligne à l'adresse http://www.diffusion.ens.fr/index.php?idconf=76&res=conf (page consultée le 28/03/2008).

BRUNER, J. (1986/2000), « Cultures et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres », Paris, Retz.

BRUNER, J. (1983, réed. 2002), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire,* Paris, PUF.

BUCHETON, D. (dir.) (1997), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Versailles, CRDP de l'académie de Versailles.

BUCHETON, D. (1995), *Écriture réécriture. Récits d'adolescents*, Neuchâtel, Peter Lang.

BUCHETON, D. (1994), « Vécu, affects et réécriture de récit », in *Le Français aujourd'hui*, n°108, pp. 21-29.

BUCHETON, D. et CHABANNE J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF.

BUTLEN, M. (2005), « Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ? », in *Le Français aujourd'hui*, n°149, pp. 45-54.

Cahiers de poèmes (2005), n°71 « Oser l'imaginaire à l'école ».

Cahiers pédagogiques (2003), n°417, « Poésie poésies ».

CAILLOT, M. (1996), « La théorie de la transposition didactique est-elle transposable ? » in Raisky C., Caillot M. (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique*. *Débat autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck Université.

CAITUCOLI, C. (2003), « À propos de la notion d'hétérogénéité », in Caitucoli, C. (dir.), *Situation d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, pp. 117-134.

CANELAS-TREVISI, S., MORO, C., SCHNEUWLY, B. et THÉVENAZ, T. (1999), « L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe », in *Repères*, n°20, pp. 143-162.

CANVAT, K. (1999), Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire, Bruxelles, De Boeck / Duculot.

CARLIER, G., COLLES, L., DARRAS, E., DUFAYS, J.-L., GERARD, P., PAQUAY, L. et VANDER BORGHT, C. (2001), *Quels critères pour évaluer des recherches en didactique ?*, document disponible sur Internet à l 'adresse http://www.grifed.ucl.ac.be/Grifed-crit%20rech%20didact.pdf (page consultée le 20 août 2008).

CATACH, N. (1978, 9e éd. 2003), *L'Orthographe*, Paris, PUF.

CEYSSON, P. (2004), « Faire écrire de la poésie : six formules plus une pour les ateliers d'écriture poétique », in *L'École des lettres des collèges,* n°13, pp. 135-148.

CHABANNE, J.-C. et BUCHETON, D. (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexif, Paris*, PUF.

CHAMPY, P. et ETEVE, C. (dir.) (2005, 3e édition entièrement revue et mise à jour), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz.

CHARAUDEAU, P. (2007), « Le stéréotype, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux », in Boyer, H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, tome 4, Paris, L'Harmattan, pp.49-62.

CHARAUDEAU, P. (1995), « Une analyse sémiolinguistique du discours », in .*Langages*, vol. 29, n°117, pp. 96-111.

CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

CHAROLLES, M., HALTÉ, J.F., MASSERON, C. et PETITJEAN, A. (1989), *Pour une didactique de l'écriture*, Metz, Pratiques / Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.

CHERVEL, A. (1998), *La culture scolaire : une approche historique*, Paris, Belin.

CHERVEL, A. (1992), « L'école, un lieu de production d'une culture », in Audigier F. et Baillat G., *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage,* Paris, INRP, pp.195-198.

CHERVEL, A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires », in *Histoire de l'éducation*, n°38, pp. 59-119.

CHERVEL, A. (1977), *…et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.

CHEVALLARD, Y. (1996), « Correspondance épistolaire », in Blanchard-Laville, C., Chevallard, Y., et Schubauer-Leoni, M.-L. (dir.), *Regards croisés sur la didactique. Un colloque épistolaire*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CHEVALLARD, Y. (1994), « Les processus de transposition didactique et leur théorisation », in Arsac, G., Chevallard, Y., Martinand J.-L. et Tiberghien, A., *La transposition didactique à l'épreuve,* Grenoble, La Pensée Sauvage, pp. 135-180.

CHEVALLARD, Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* suivi de *Un exemple de la transposition didactique* par Chevallard, Y. et Johsua, M.-A, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CHEVALLARD, Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné,* Grenoble, La Pensée Sauvage.

CHISS, J.-L. (1993), « Hétérogénéité des apprenants et traitements des contenus disciplinaires », in Lebrun, M. et Paret, M.-C., *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français,* Neuchâtel – Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 180-183.

CHISS, J.-L., DAVID, J. et REUTER, Y. (dir.) (1995), *Didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan.

CHISS, J.-L., FILLOLET, J. et MAINGUENEAU, D. (2001), *Introduction à la linguistique française*, tomes 1 et 2, Paris, Hachette.

CHISS, J.-L., LAURENT, J.-P., MEYER, J.-C., .ROMIAN, H. et SCHNEUWLY, B. (1988), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck Université.

CHISS, J.-L. et PUECH, C. (1996), « La genèse de l'écrit : constitution d'un objet de recherche et frontières disciplinaires », in *ÉLA*, n°101, pp 99-111.

CHRISTIN, A.-M. (1996), « Les origines iconiques de l'écriture », in Barré-De Miniac C. (dir.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles - Paris, De Boeck / INRP, pp. 21-34.

CLAUW, C., DUFAYS, J.-L. (2007), «La contextualisation des apprentissages en classe de français : quelles pratiques effectives ? Présentation d'une recherche en cours et étude de cas », Communication au colloque international L'école et les savoirs : la question du sens, Sousse (Tunisie) du 8 au 10 février 2007.

CLAUW, C., DUFAYS, J-L., THYRION, F., VERCRUYSSE, B., CARLIER, G., PAQUAY, L. & MOTTIER LOPEZ, L. (2006), « Comment les enseignants du secondaire supérieur favorisent-ils un apprentissage contextualisé authentique ? Revue de la littérature et recherche exploratoire dans des classes de français et d'éducation physique », in *Actes du 4e Congrès des chercheurs belges en éducation*, Bruxelles, Ministère de l'éducation, pp. 117-120.

CLOT, Y. (2007), « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », in *Éducation et didactique*, n°1, pp. 83-94.

CLOT, Y. (1999/2004), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

CLOT, Y. (1999/2002 a), « De Vygotski à Léontiev, *via* Bakhtine », in Clot, Y. (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, pp. 191-212.

CLOT, Y. (dir.) (1999/2002 b), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute.

COGIS, D. (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles. École / Collège*, Paris, Delagrave.

CONNE, F. (1992), « Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique », in *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, n° 2.3, pp. 221-270.

CRAHAY, M. (2006), « Qualitatif – Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? », in Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M., *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp.33-52.

CROS, F. (2004), *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*, Paris, L'Harmattan.

CROS, F. (2001), *L'innovation scolaire*, Paris, INRP.

CROS, F. (1996) et ADAMCZEWSKI, G. (dir.), *L'innovation en éducation et en formation*, Bruxelles, De Boeck.

CULIOLI, A. (1984), « En guise d'introduction », in Grésillon, A. et Lebrave, J.-L. (dir.), *La langue au ras du texte*, Lille, Presses Universitaires de Lille, pp. 9-12.

DABÈNE, M. (1996), « Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural », in Barré De Miniac, C., *Vers une didactique de l'écriture*, Bruxelles - Paris, De Boeck / INRP, pp. 85-99.

DABÈNE, M. (1995), « La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture », in Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P., *La production de texte. Vers un*

modèle d'enseignement de l'écriture, Montréal, Les Éditions Logiques, pp.151-174.

DABÈNE, M. (1990), « Les pratiques d'écriture : représentations sociales et itinéraires de formation », in *Éducation permanente*, n°102, pp. 13-19.

DABÈNE, M. (1988), « L'adulte et l'écriture », in Chiss, J.-L., Laurent, J.-P., Meyer, J.-C., Romian, H., Schneuwly, B. (dir.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck, pp. 13-22.

DABÈNE, M. (1987), *L'adulte et l'écriture,* Bruxelles, De Boeck / Wesmael.

DAUNAY, B. (2008), *Invention d'une écriture de recherche en didactique du français*, tome 1, dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Lille, Université Lille 3 – Charles de Gaulle.

DAUNAY, B. (2007 a), « État des recherches en didactique de la littérature », in *Revue française de pédagogie*, n°159, pp. 139-189.

DAUNAY, B. (2007 b), « Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature », in Dufays, J.-L. (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain, pp.35-44.

DAUNAY, B. (2005), « Les ambiguïtés des textes officiels sur l'écriture d'invention », in *Pratiques*, n°127-128, pp. 17-30.

DAUNAY, B. et DUFAYS. J.-L. (2007), « Méthodes de recherche en didactique de la littérature », in *Lettre de l'AIRDF* n°40, pp. 8-13.

DAVID, J. (2001), « Méthodologies et validité des recherches en didactique du français », in Marquilló Larruy, M. *(dir.), Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les Cahiers FORELL / Université de Poitiers, pp. 89-98.

DAVID, J. (2000), « Étudier les textes d'enfants : revue de travaux », in Fabre-Cols, C. (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck / Duculot, pp. 274-288.

DAVID, J. (1996), « Acquisition de l'écriture, quelles convergences méthodologiques ? », in *ÉLA*, .n°101, pp. 112-125.

DAVID, J. (1994), « Écrire, c'est réécrire. De la pertinence des ratures chez les écoliers », in *Le Français aujourd'hui*, n°108, pp. 6-20.

DAVID, J. et PLANE, S. (1996), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège,* Paris, PUF.

DAVID, J. et DELAS, D. (1994), « Écrire au brouillon », n° spécial. *Le Français Aujourd'hui*, n° 108.

DAVID, J. et FAYOL, M. (1996), « Comment étudier l'écriture et son acquisition ? », in *ÉLA*, n°101, pp. 5-125.

DE CARLO, M. (1998), *L'interculturel*, Paris, Clé International.

DE CARLO, M. (1997), « Stéréotype et identité », in *ÉLA*, n°107, pp. 279-290.

DE CERTEAU, M. (1980/1990), *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.

DE CORTE, E., GEERLIGS, T., PETERS, J., LAGERWEIJ, N. et VANDENBERGHE R (1996), *Les Fondements de l'action didactique*, Bruxelles, De Boeck.

DE KETELE, J.-M. et MAROY, C. (2006), « Quelles critères de qualité pour les recherches en éducation ? », in Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M., *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp.219-249.

DE KETELE, J.-M. et ROEGIERS, X. (1996, 3e éd.), *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck Université.

DE LANDSHEERE, G. (1986), *La Recherche en éducation dans le monde*, Paris, PUF.

DELEAU, M. (1989), « Actualité de la notion de médiation sémiotique de la vie mentale », in *Enfance*, n°1-2, pp. 31-38.

DELORME, C. (1987), *L'évaluation en questions*, Paris, ESF Éditeur.

DELORME, C. (1982), *De l'animation pédagogique à la recherche-action, perspectives pour l'innovation scolaire*, Lyon, Chronique sociale.

DE MULDER, W. (2001), « La linguistique diachronique, les études sur la grammaticalisation et la sémantique du prototype. Présentation », in *Langue française*, n° 130, pp. 8-31.

DENIZEAU, M.-T. et LANCON, D. (dir.) (2000), *La poésie à l'école. De la maternelle au lycée*, CRDP d'Orléans.

DENIZOT, N. (2005), « L'écriture d'invention au lycée : écriture des genres ou nouveau genre scolaire ? », in *Pratiques,* n°127-128, pp. 31-44.

DE QUEIROZ, J.-M (1995/2006), *L'école et ses sociologies*, Paris, Armand Colin.

DESROCHE, H. (1981), *La recherche coopérative comme recherche-action*, Actes du colloque de recherche-action de Chicoutimi (Québec), UQAC.

DEVELAY, M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF Éditeur.

Diptyque (2006), n°5 « Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivant ».

DOLZ, J. et SCHNEUWLY B. (1997), « Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement » in *Repères,* n°15, pp. 27-40.

DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1996), « Apprendre à écrire ou comment étudier la construction des capacités langagières », in *ÉLA*, n°101, pp. 73-86.

DOMINICY, M. (1999), « Les stéréotypes et la contagion des idées », in *Langue française*, n°123, pp. 105-127.

DONAHUE, C. (2002), « L'écrit scolaire comme acte de négociation : l'institution scolaire et les mouvements textuels des scripteurs individuels », in *Pratiques*, n°115-116, pp. 61-72.

DOQUET-LACOSTE, C. (2004), « Genèse des textes, genèse des scripteurs : regards sur la langue dans l'écriture », in Piolat, A. (dir.), *Écriture. Approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 233-250.

DOQUET-LACOSTE, C. (2003), *Étude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de cours moyen 2, année 1995-1996*, thèse de doctorat, Paris 3, Lille, ANRT.

DORMOY D. (2001). « Deux figures de scripteurs poètes ou de quelques questions à la didactique de l'écriture » in *Enjeux* n°50, pp. 39-52.

DOSNON, O. (1996), « Imaginaire et créativité : éléments pour un bilan critique », in *Pratiques,* n°86, pp.5-24.

DREYFUS, M. (2007), « Production et déplacement de stéréotypes en situation d'entretien », in Boyer, H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, tome 4, Paris, L'Harmattan, pp. 77-87.

DUBOST, J. (1984), « Une analyse comparative des pratiques dites de recherche-action » in *Connexions*, n°43, pp. 9-23.

DUCANCEL, G. (1996), « Les parcours des savoirs dans l'enseignement du français à l'école », in Raisky C., Caillot M. (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débat autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck Université.

DUCANCEL, G. (1988), *Problèmes d'écriture*, Paris, INRP.

DUFAYS, J.-L. (dir.) (2007 a), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

DUFAYS, J.-L. (2007 b), « Stéréotyper, suspendre, rouvrir : le chantier sans fin de la lecture et de l'apprentissage », in *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, tome 3, Paris, L'Harmattan pp. 81-90.

DUFAYS, J.-L. (2006), « Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de la littérature », in Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M. (2006), *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp.143-164.

DUFAYS, J.-L. (2001), « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique .de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires », in *Enjeux,* n°51-52, pp.7-29.

DUFAYS, J.-L. (1997), « Stéréotype et Didactique du français : histoire et état d'une problématique », in *ÉLA*, n°107, pp. 315-328.

DUFAYS, J.-L. (1994 a), *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga.

DUFAYS, J.-L. (1994 b), « Stéréotype et littérature : l'inéluctable va-et-vient », in Goulet, A. (dir.), *Le stéréotype. Crise et transformations*, Caen, Presses Universitaires de Caen, pp.77-90.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (2005), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck (2e éd. revue de *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck / Duculot, 1996).

DUFAYS, J.-L. et KERVYN, B. (2004), « L'écriture littéraire, une combinaison de stéréotypes », in *L'école des Lettres des collèges (R à CL)*, n° spécial sur L'écriture littéraire, pp. 69-83.

DUFAYS, J.-L. et MAINGAIN, S. (1999), « Stéréotypes et apprentissage de l'écriture ou comment aider l'élève à devenir l'auteur de son texte », in *Le français aujourd'hui*, n°125, pp. 44-51.

DUFAYS, J.-L. et THYRION, F. (dir.) (2004), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

ECO, U. (1985). *Lector in fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs, Paris,* Grasset.

EGGS, E. (1994). *Grammaire du discours argumentatif*, Paris, Editions Kimé.

ÉLA (1997), « Stéréotypes et alentours », n°107

ELALOUF, M.-L. (1998), *Réfléchir sur la langue. Pour enseigner le français de la maternelle à l'Université*, Paris, Delagrave / CRDP de l'Académie deVersailles.

FABRE-COLS, C. (dir.) (2000), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck / Duculot.

FABRE, C. (1994), « Ce qui vaut pour un manuscrit d'écrivain vaut-il pour un brouillon d'écolier ? », in *Le Français aujourd'hui*, n°108, pp. 97-102.

FABRE, C. (1991), « La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits », in *Repères*, n°4. pp.49-58.

FABRE, C. (1990), *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, .Ceditel / L'Atelier du Texte.

FABRE, C (1986), « Des variantes de brouillon au cours préparatoire », in *ÉLA*, n°62, pp. 59-79.

FABRE, C. et CAPPEAU, P. (1996), « Pour une dynamique de l'apprentissage : Lecture / Écriture / Réécritures », in *ÉLA* n°101, .pp.46-59.

FABRE, D. (1993), *Écritures ordinaires*, Paris, P.O.L.

FABRE, M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.

FALARDEAU, E. (2003), « Pour une mise à distance des stéréotypes socioculturels : l'exemple de *L'écume des jours* », in *Pratiques*, n°117-118, pp. 165-170.

FAYOL, M. (1997), *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.

FAYOL, M. (1996), « La production du langage écrit », in David, J. et Plane, S., *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF, pp. 9-36.

FAYOL, M. (1993), « Quelques remarques à propos de l'acquisition et de la mise en œuvre de stratégies » in *Enjeux*, n° 30, pp. 35-41.

FAYOL, M. (1985), *Le récit et sa construction*, Neuchâtel – Paris, Delachaux et Niestlé.

FAYOL, M. et HEURLEY, L. (1995), « Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte », in Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P., *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Les Éditions Logiques, pp. 17-48.

FAYOL, M et SCHNEUWLY, B (1988), « La mise en texte et ses problèmes » in Chiss, J.-L., Laurent, J.-P., Meyer, J.-C., Romian, H. et Schneuwly, B, *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits,* Bruxelles, De Boeck Université, pp. 223-240.

FOULIN, J.-N. (1989), « La production écrite chez l'enfant de CE1 et de CE2 : étude en temps réel », in ÉLA, n°73, pp. 35-46.

FRANÇOIS, F. (2006), *Rêves, récits de rêves et autres textes. Un essai sur la lecture comme expérience indirecte*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas.

FRANÇOIS, F. (2005a), « Subjectivation, constances et variations dans quelques textes d'élèves de CM2 », in *Langage et société*, n°111, pp. 73-95.

FRANÇOIS, F. (2005b), *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Lyon, ENS Éditions.

FRANÇOIS, F. (1999/2002), « Mot et dialogue chez Vygotski et Bakhtine », in Clot, Y. (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, pp. 213-232

FRANÇOIS, F. (2000), « Comment lisons-nous, interprétons-nous des récits d'auteurs-élèves ?, in Fabre-Cols, C. (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck / Duculot, pp.257-269.

FRANÇOIS, F. (1998), *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation,* Paris, L'Harmattan.

FRANÇOIS, F. (1993), *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.

FUSTIER, R. (2003), « Situation de la poésie française contemporaine », in *Cahiers pédagogiques,* n°417, pp.26-28.

GAGNÉ, G., LAZURE R., SPRENGER-CHAROLLES, L. et ROPÉ, F. (1989), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle* (2 tomes), Bruxelles, De Boeck Université.

GAGNÉ, G., PAGÉ, M. et TARRAB, E (1990), *Didactique des langues maternelles*, Bruxelles, De Boeck Université.

GALATANU, O. (2007), « Pour une approche sémantico-discursive du stéréotypage à l'interface de la sémantique théorique et de l'analyse du discours », in Boyer, H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, tome 4, Paris, L'Harmattan, pp. 89-100.

GALATANU, O. (1999), « Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée », in *Langue française*, n° 123, pp. 105-127.

GALATANU, O. (1996), « Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmalinguistique », in Barbier, J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 101-118.

GARCIA-DEBANC, C. (1996), « Tâches d'écriture et processus rédactionnels : de l'observation aux implications didactiques ? », in *ÉLA* n°101, pp.60-72.

GARCIA-DEBANC, C. (1995 a), « Incidences de la nature des tâches d'écriture sur les processus rédactionnels, in Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P., Raymond, P., *La production de texte. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Les Éditions Logiques, pp. 193-220.

GARCIA-DEBANC, C. (1995 b), « Le lire dans l'écrire », in *Pratiques*, n°86, pp. 71-92.

GARCIA-DEBANC, C. (1993), « Enseignement de la langue et productions d'écrits », in *Pratiques*, n°77, pp. 3-23.

GARCIA-DEBANC, C. (1990), *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'analyse syntaxique de Metz, Université de Metz.

GARCIA-DEBANC, C. et FAYOL, M. (2002), « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens », in *Pratiques*, n°115-116, pp. 37-50.

GATHER THURLER, M. (2004 a), « Stratégies d'innovation et place des acteurs », in Bronckart, J.-P. et Gather Thurler, M., *Transformer l'école*, Bruxelles, De Boeck, pp.99-125.

GENETTE, G. (1979 et 1991/2004), *Fiction et diction* précédé de *Introduction à l'architexte*, Paris, Seuil.

GENOUVRIER, É. et PEYTARD, J. (1970), *Linguistique et Enseignement du français*, Paris, Larousse.

GIDE, A. (1949), *Anthologie de la poésie française*, Paris, Gallimard.

GILLY, M. (1989). « Les représentations sociales dans le champ éducatif », in Jodelet, D. (dir.), *Les représentations sociales,* Paris, PUF, pp. 383-406.

GIORDAN A. et DE VECCHI G. (1987/1994), *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. (1990, 2e éd.), *Les origines du savoir*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

GOIGOUX, R. (2007 a), « Un modèle de l'analyse de l'activité des enseignants », in *Éducation et didactique*, n°3, vol. 1, pp. 47-69.

GOIGOUX, R. (2007 b), « Les didacticiens sont-ils encore soucieux de favoriser les apprentissages des élèves les moins performants ? », in *La Lettre de l'AIRDF*, n°40.

GOIGOUX, R. (2005), « Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français », in Mercier, A. et Margolinas, C. (dir..), *Balises en didactique des mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, pp. 17-39.

GOIGOUX, R. (2001), « Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maitre de lecture », in Bernié, J.-P. (dir.), *Apprentissage, développement et significations. Hommage à Michel Brossard*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 129-154.

GOMBERT, J.-É. (1991), « Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite », in *Repères*, n°3, pp. 143-156.

GOMBERT, J.-É. (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.

GOMBERT, J.-É., FAYOL, M. (1987), « Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire de recherches psycholinguistiques », in *Repères*, n°73, pp. 85-95.

GOODY, J. (2006), « La littératie, un chantier toujours ouvert » in *Pratiques*, n°131-132, pp.69-75.

GOODY, J. (1968/2006), « La technologie de l'intellect » in *Pratiques*, n°131-132, pp. 7-30.

GOODY, J. (1977/1979), *La raison graphique*, Paris, Les Éditions de Minuit.

GOODY, J. et WATT, I. (1968/2006), « Les conséquences de la littératie », in *Pratiques*, n°131-132, pp. 31-68.

GOULET, A. (dir.) (1994 a), *Le stéréotype. Crise et transformations*, Caen, Presses Universitaires de Caen.

GOULET, A. (1994 b), « L'écriture du stéréotype dans la littérature contemporaine », in Goulet, A. (dir.), *Le stéréotype. Crise et transformations*, Caen, Presses Universitaires de Caen, pp.181-202.

GOYETTE, G. et LESSARD-HEBERT, M. (1987), La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation, Paris, Eska.

GRÉSILLON, A. (1994), *Éléments de critique génétique : lire les manuscrits modernes*, Paris, PUF.

GRÉSILLON, A., BRUN, B., CONTAT, M., .DE BIASI, P.-M. et FENOGLIO, I. (2003), *Modalités d'approche et d'appropriation du document de genèse*, conférence donnée le 03/11/2003, documents disponibles sur Internet à l 'adresse http://www.diffusion.ens.fr/index.php?idconf=76&res=conf (page consultée le 4 septembre 2008).

GRÉSILLON, A. et LEBRAVE, J.-L. (dir.) (1984), *La langue au ras du texte*, Lille, Presses Universitaires de Lille.

GRIFED (2001), *Quels critères pour évaluer des recherches en didactique ?* (document de travail disponible sur Internet à l 'adresse http://www.grifed.ucl.ac.be/Grifed-crit%20rech%20didact.pdf (page consultée le 4 septembre 2008).

GRIZE, J.-B. (1996), « Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif », in Barbier J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 118-129.

GRIZE J.-B. (1981), « L'argumentation : explication ou séduction », in *L'argumentation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 29-40.

GROSS, G. (1996), *Les expressions figées en français*, Paris, Ophrys.

GROSSEN, M. (2001), « La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie ? Un essai de mise au point », in Bernié, J.-P. (dir.), *Apprentissage, développement et significations. Hommage à Michel Brossard*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 59-76.

GUITTET, A. (1994), *Développer des compétences par une ingénierie de la formation*, Paris, ESF Éditeur.

HALTÉ, J.-F. (2002), « Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle », in *Pratiques*, n°115-116, pp.15-28.

HALTÉ, J.-F. (1985/1992/1998, 3e éd.), *La didactique du français*, Paris, PUF.

HALTÉ, J.-F. (1995), « Interaction : une problématique à la frontière », in Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y., *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan.

HALTÉ, J.-F. (1989 a), « Savoir écrire, savoir faire », in *Pratiques*, n°61, pp. 3-28.

HALTÉ, J.-F. (1989 b), « Analyse de l'exercice dit "la rédaction" et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture », in Charolles, M., Halté, J.-F, .Masseron, C., Petitjean, A., *Pour une didactique de l'écriture*, Metz, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université / Pratiques, pp. 9-47.

HALTÉ, J.-F. (1988), « Les conductions de production de l'écrit scolaire », in Chiss, J.-L., Laurent, J.-P., Meyer, J.-C., Romian, H. et Schneuwly, B., *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck Université, pp.35-44.

HALTÉ, J.-F., PETITJEAN, A. et PLANE, S. (dir.) (2002), *L'écriture et son apprentissage*, *Pratiques*, n°115-116.

HAMELINE, D. (2004), « Transformer l'école : une topique des contradictions vives », in Bronckart, J.-P. et Gather Thurler, M., *Transformer l'école*, Bruxelles, De Boeck, pp. 219-234.

HAVELOCK, E.A. (1974/1981), *Aux origines de la civilisation écrite en Occident*, Paris, Maspero.

HAY, L. (2002), *La littérature des écrivains. Etudes de critique génétique*, Paris, Corti.

HAYES, J.R. (1994/1995), « Un nouveau modèle du processus d'écriture », in Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P., *La production de texte. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Les Éditions Logiques, pp. 49-72.

HEINICH, N. et SCHAEFFER, J.-M. (2004), *Art, création, fiction. Entre sociologie et philosophie*, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon.

HERSCHBERG PIERROT, A. (2007), « Style et genèse des œuvres », in *Pratiques*, n°135-136, pp.163-176.

HERSCHBERG PIERROT, A. (1980), « Problématique du cliché », in *Poétique*, n°43, pp. 334-345.

HUBERMAN, A.-M. et GATHER THURLER, M. (1991), *De la recherche à la pratique. Éléments de base et mode d'emploi*, Berne, Peter Lang.

JAFFRÉ, J.-P. et DUCARD, D. (1996), « Approches génétiques et productions graphiques », in *ÉLA* n°101, pp.87-86.

JAUBERT, M. (2007 a), *Du contexte, à la communauté discursive et aux gestes*, Note de synthèse présentée en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des Recherches, Bordeaux, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

JAUBERT, M. (2007 b), *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.

JAUBERT, M. et REBIÈRE, M. (2005), *Emergence d'un concept en didactique du français : la secondarisation*, Actes du colloque international Didactiques : quelles références épistémologiques ?, cédérom, IUFM d'Aquitaine – AFIRSE.

JAUBERT, M. et REBIÈRE, M. (2004), « S'essayer à l'écriture littéraire à l'école élémentaire : un enjeu pour la littéracie », in Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., Rispail, M. (dir.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan.

JAUBERT, M. et REBIÈRE, M. (2003), « Activité littéraire et émergence d'élèves "écrivains" à l'école », in *Repères* n°26-27, pp. 203-217.

JAUBERT, M., REBIERE, M. et BERNIE, J.-P. (2003), « L'hypothèse "communauté discursive" : d'où vient-elle, où va-t-elle ? » in *Les cahiers Théodile,* n°4, pp. 51–80.

JEAN, G. (1994), *La poésie, les enfants, l'école. Une rose inutile et nécessaire*, Toulouse, Éditions Sedrap.

JEAN, G. (1987), *L'écriture mémoire des hommes*, Paris, Gallimard.

JODELET, D. (dir.) (1984/1989), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

JOHSUA, S. (1996), « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? » in Raisky C., Caillot M. (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique*. *Débat autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck Université.

JORRO, A. (2004), « Écrire… oui mais comment ? », in Piolat, A. (dir.), *Écriture. Approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 147-160.

JORRO, A. (1999), *Le lecteur interprète*. Paris, PUF.

JONNAERT, P. (2006**), «** Action et compétence, situation et problématisation », in Fabre, M. et Vellas É. (dir.), *Situations de formation et problématisation,* Bruxelles, De Boeck Université, pp. 31-40.

JONNAERT, P. et LAURIN, S. (dir.) (2005), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

KERVYN, B. (2008 a), « Étude et opérationnalisation de phénomènes de stéréotypie pour la didactique de l'écriture », in Loiseau, M., Abouzaid, M., Buson, L. (dir.), *Autour des langues et du langage : perspective pluridisciplinaire*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, pp.389-396.

KERVYN, B. (2008 b), « Écriture et stéréotypie : phénomènes homogénéisants, mises en œuvre hétérogènes », in *Repères*, n°38 (à paraitre).

KERVYN, B. (2008 c), « Le socle commun et l'écriture dans le socle commun : observations sous l'angle de la stéréotypie », in Dubois-Marcoin, D. et Tauveron, C. (dir.), *Français, langue et littérature, socle commun : quelle culture pour les élèves, quelle professionnalité pour les enseignants ?*, Lyon, INRP (à paraitre).

KERVYN, B. (2007), « .Les phénomènes de stéréotypie : essai d'outillage pour la didactique de l'écriture, in Boyer, H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, tome 3, Paris, l'Harmattan, pp. 151-162.

KERVYN, B. (2006), «Une formation au service de la recherche et une recherche au service de la formation », in Robert, A. (dir.), *Formation des enseignants : quels scénarios ? Quelles évaluations ?*, Actes du colloque IUFM d'Anthony Val de Bièvre, cédérom, mars 2006.

KERVYN, B. (2005), « Entre didactique du français et disciplines connexes : emprunts et validités de la notion de stéréotype », in Rouchier, A. (dir.), *Didactiques : quelles références épistémologiques ?*, cédérom, IUFM d'Aquitaine – AFIRSE.

KERVYN, B. (2003), « Le stéréotype : outil langagier, cognitif et social au service des disciplines scolaires », in Bernié, J.-P., Jaubert, M. et Rebière, M. (dir.), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, CD Rom, IUFM d'Aquitaine - Université Victor Segalen Bordeaux 2.

KERVYN, B. et DUFAYS, J.-L. (2003 a), « Le rôle des stéréotypes dans l'écriture fictionnelle au collège », in *Enjeux*, n°57, pp. 53-64.

KERVYN, B. et DUFAYS, J.-L. (2003 b), « Quels usages du stéréotype dans l'écriture au secondaire ? Observations et propositions », in *Pratiques*, n°117-118, pp. 208-218.

KERVYN, B. et FAUX, J. (2007), « .Écriture poétique et stéréotypie en classe de CM2 : comment les différents acteurs impliqués donnent-ils sens et valeurs au travail réalisé ? », in Dufays, J.-L. (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, pp. 243-254.

KIBÉDI VARGA, A. (1977), *Les constantes du poème. Analyse du langage poétique*, Paris, Éditions Picard.

KLEIBER, G. (1990/2004), *La sémantique du prototype*, Paris, Presses Universitaires de France.

KLEIBER, G. (1988), « Prototype, stéréotype : un air de famille ? » in *DRLAV*, n°38. pp. 1-61.

KYHENG, R. (2003), « Aux origines du principe dialogique. L'étude de Jakubinskij : une présentation critique », in *Texto Textes et Cultures [en ligne]*, vol. VIII, n°4, disponible sur http://www.revue-texto.net/Inedits/Kyheng/kyheng_Jakubinskij.html (consultée le 14 juin 2008).

LAFONT-TERRANOVA, J. et COLIN, D. (2006), « La question de la norme dans le discours d'enseignants de collège » in *Dyptique,* n°5, pp.105-131.

LAFONT-TERRANOVA, J. et COLIN, D. (2005), « L'écriture en français et dans deux autres disciplines : représentations d'enseignants, in Falardeau, É. (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Actes du 9e Colloque international de l'AIRDF, cédérom, Québec, AIRDF.

LAHIRE, B. (2004), *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.

LAHIRE, B. (1998/2001), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

LAHIRE, B. (1993/2000), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

LAHIRE, B. (1996), « Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit », in Barré-De Miniac, C. (dir.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles - Paris, De Boeck / INRP, pp. 115-128.

LAMOTHE-BORÉ, C. (1998), *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction : le cas des brouillons scolaires*, Thèse de doctorat de Sciences du Langage, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble 3.

LANGOUET, G. (1985), *Suffit-il d'innover ?*, Paris, PUF.

Langue française (1999), « Sémantique du stéréotype », n° 123.

LAURENT, J.-P. (1988), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits,* Bruxelles, De Boeck Université.

LEBRUN, M., et PARET, M.-C. (1993), *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français*, Neuchâtel – Paris, Delachaux et Niestlé.

LECARME, P. (2003), « Neuf affirmations à rebours » et « Propos techniques », in *Cahiers pédagogiques*, n°417, pp.15-16, 32-33.

Le Français aujourd'hui (2006), « Enseigner l'écriture littéraire », n°153.

Le Français aujourd'hui (1996), « Il y a poésie et poésie », n°114.

Le point sur… (2005), n°16 « L'illettrisme ».

LE ROUX, A. (2005), « Analyse d'une situation de formation à et par la recherche » in Bailleul, M. (dir.), *Enseignants, formateurs et recherche(s) en IUFM. Pluralité d'approches : formation et recherche(s)* (tome 2), pp. 127-145.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. et BOUTIN, G. (1997), *La recherche qualitative,* Bruxelles, De Boeck.

LÈVINE, J. et MOLL, J. (2001), *Je suis un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, ESF Éditeur.

LEYENS, J.-P., YZERBYT, V. et SCHADRON, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*, Liège, Mardaga.

LITLI, A.-M. (2002), « Poésies de l'école et stéréotypes », in *Les cahiers de Robinson, n*°11.

LOUICHON, B. et SEMIDOR P. (2005), *Littéo cycle 3 CE2,* Paris, Magnard.

LURIA, A.-R. (1987/1998), « Contribution à l'étude de la genèse de l'écrit chez l'enfant », in Brossard, M., Fijalkow, J., *Apprendre à l'école : perspectives piagétiennes et vygotskiennes*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 201-211.

MAINGUENEAU, D. (1996), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil.

MAINGUENEAU, D. (1990), *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas.

MAINGAIN, S. et DUFAYS, J.-L. (2001), « Propositions pour un modèle variationniste des compétences rédactionnelles », in *Enjeux*, n°50, pp.11-23.

MANESSE, D., HARDY, M., ROMIAN, H. et DABENE, M. (1999), « Points de vue sur la recherche-action », in *Repères*, n°20, pp.29-42.

MARLAIR, S. (2007), « Sens et compétences : quel enseignement de la littérature ? », in Dufays, J.-L., *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, pp. 161-169.

MARTIN, S. (2006), « Vers le sujet du poème dans les lectures/écritures », in *Le Français aujourd'hui*, n°153, pp. 53-60.

MARTIN, S. (2003), « À trop chercher la poésie, les poèmes se perdent », in *Cahiers pédagogiques,* n°417, pp. 22-25.

MARTINAND J.-L. (2005 3e éd. Entièrement revue et mise à jour), « Didactique », in Champy P. et Eteve C., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, pp. 268-269.

MARTINAND J.-L. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.

MAUREL, M. (2000), « De la copie à l'écrit personnel », in Fabre-Cols, C. (dir.) (2000), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck / Duculot, pp. 131-150.

MERCIER, A., SCHUBAUER-LEONI, M.-L. et SENSEVY G (2002), « Vers une didactique comparée » in *Revue Française de Pédagogie*, n°141, pp. 5-16.

MERLE, P. (2002), *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte.

MESNIER, P.-M. et MISSOTTE P., (1996/2003) *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'harmattan, pp. 69-90.

MIALARET, G. (2004), *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Paris, PUF.

MICHAUD, Y. (1999), *Critères esthétiques et jugement de goût*. Paris, Hachette.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007 a), *École et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir. Le socle commun de connaissances et de compétences*, Paris, SCÉRÉN CNDP / XO Éditions.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007 b), *Grille de référence. La maitrise de la langue. Livret de connaissances et de compétences*, document en ligne à l'adresse http://eduscol.education.fr/D0231/Grille_pilier1.pdf (page consultée le 03/10/2008).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006), *Le langage à l'école maternelle*, SCÉRÉN CNDP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005), *Observation réfléchie de la langue française,* Document d'accompagnement disponible sur Internet à l 'adresse http://www.ac-guadeloupe.fr/circonscriptions/sainte-rose/all%20pdf/pdf_mdl/Grammaire_Version_hebrard.pdf (page consultée le 05 septembre 2008).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004), *Lire au CP (2). Enseigner la lecture et prévenir les difficultés*, SCÉRÉN CNDP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003), *Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser l'apprentissage au long du cycle*, SCÉRÉN CNDP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002 a), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Paris, Scéren CNDP / Xo Éditions.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002 b), *Lire au CP. Repérer les difficultés pour mieux agir*, SCÉRÉN CNDP.

MONDADA, L. (2003), « Le langage en action », in Mesnier, P.-M. et Missotte, P., *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer*, pp. 69-90.

MONTANDON, C. (dir.) (2003), E*xpérimenter des dispositifs pédagogiques pour apprendre autrement à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.

MORIZOT, D. (2004), « L'écriture : une médiation de l'absence », in Piolat, A. (dir.), *Écriture. Approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 269-282.

MORO, C. et SCHNEUWLY, B. (2001), « Réflexion duelle sur le rôle du signe à l'étape préverbale du développement et retour sur la thèse vygotskienne de la double racine de la pensée et du langage », in Bernié, J.-P. (dir.), *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, pp.77-92.

NONNON, É. (1990), « Est-ce qu'on apprend en discutant ? Un exemple d'interaction maitre-élèves en Section d'Éducation Spécialisée », in François, F., *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel – Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 147-212.

OCDE, (2003), *De nouveaux défis pour la recherche en éducation*, Paris, Editions de l'OCDE, pp. 9-20.

OLSON, D.R. (1994/1998), *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz.

ORANGE, C. (2007), « Quel milieu pour l'apprentissage par problématisation en Sciences de la Vie et de la Terre ? », in *Éducation et didactique*, n°2, pp. 37-56.

PAGÉ, M. (1990), « Rapports entre la recherche et l'enseignement de la langue maternelle » in Gagné, G., Pagé, M. et Tarrab, E*, Didactique des langues maternelles*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 112-116.

PAQUAY, L. (2006), « Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? », in Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M, *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 14-29.

PAQUAY, L., CRAHAY, M. et DE KETELE, J.-M. (2006), *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles, De Boeck.

PENLOUP, M.-C. (2008), « L'écriture extrascolaire indice du rapport à l'écriture des apprenants. L'exemple de l'alternance codique dans les écrits Personnels » in *Diptyque* n°12.

PENLOUP, M.-C. (2006), « Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques », in Lafont-Terranova, J. et Colin, D., *Diptyque* n°5, pp.81-104.

PENLOUP, M.-C. (2005), « De l'incidence de l'écriture d'invention sur le statut de l'écriture des élèves », in *Pratiques,* n°127-128, pp. 133-142.

PENLOUP, M.-C. (2002), « Questions scolaires à l'écriture extrascolaire », in *Pratiques*, n°115-116, pp. 195-203.

PENLOUP, M.-C. (2000), *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*, Paris, Didier.

PENLOUP, M.-C. (1999), *L'écriture extra-scolaire des collégiens*, Paris, ESF Éditeur.

PENLOUP, M.-C. (1994), « Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture », in *Le Français aujourd'hui*, n°108, pp. 30-38.

PEPIN, N. (2007), « Stéréotypes en interaction. Eléments d'une grammaire de l'identité », in Boyer, H., *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Paris, L'Harmattan, pp. 191-202.

PERRENOUD, P. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF Éditeur.

PERRENOUD, P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF Éditeur.

PERRET, M. (1994/2005), *L'énonciation en grammaire de texte*, Paris, Armand Colin.

PERRIN-GLORIAN, M.-J. et REUTER, Y. (dir.) (2006), *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

PETITJEAN, A. (1998), « Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique », in *Pratiques*, .n°97-98, pp. 105-132.

PETITJEAN, A. (1989), « Écrire en classe : enjeux cognitifs, linguistiques et didactiques », in Charolles, M., Halté, J.F., Masseron, C. et .Petitjean, A., *Pour une didactique de l'écriture*, Metz, Pratiques / Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, pp. 107-139.

PETITJEAN, A. et PRIVAT, J.-M. (dir.) (1999), *Le français comme discipline : cent ans d'Instructions Officielles*, Actes du colloque de Metz.

PETITJEAN, A. et ROMIAN, H. (dir.) (1985), *Recherches actuelles sur l'enseignement du Français. Belgique – France – Québec – Suisse* (tome I et II), II[e] colloque international de didactique et pédagogie du français (langue maternelle), Paris, INRP-MEN.

PEYTARD, J. (1995), *Mikhaïl Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*, Paris, Bertrand-Lacoste.

PIOLAT, A. (dir.) (2004), *Écriture. Approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

PIOLAT, A. (1987), « Mobilisation des connaissances et planification », in Chiss, J-L., David, J. et Reuter, Y. (dir.), *Didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan, pp. 285-304.

PIOLAT, A. et PELISSIER, A. (1998), *La rédaction de textes. Approche cognitive*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

PLANE, S. (2006 a), « Qui décide de la norme ? », in *Cahiers Pédagogiques* n°440, pp. 9-54.

PLANE, S. (2006 b), « Singularités et constantes de la production d'écrit – L'écriture comme traitement de contraintes », in Lafont-Terranova, J., Colin, D., *Diptyque* n°5, pp. 33-54.

PLANE, S. (2006 c), « Médium d'écriture et écriture littéraire », in *Le Français aujourd'hui*, n°153, pp. 33-40.

PLANE, S. (2004 a), « Quelques éclaircissements sur un malentendu : les technologies informatisées et l'apprentissage de l'écriture », in Piolat, A. (dir.), *Écriture. Approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 161-180.

PLANE, S. (2004 b), « L'écriture n'est que réécriture : de la réécriture de l'écrivain à la réécriture de l'élève », in *L'École des lettres des collèges,* n°13, pp.57-68.

PLANE, S. (2002), « Apprendre l'écriture : questions pour la didactique, apports de la didactique », in *Pratiques*, n°115-116, pp. 7-13.

PLANE, S. (1996), « Écriture, réécriture et traitement de texte », in David, J. et Plane, S., *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF, pp. 37-77.

POUYETO, J.-L. (2001), *Illettrismes et cultures*, Paris, L'Harmattan.

Pratiques (2006), n°131-132, « La littératie autour de Jack Goody ».

PUTHOD, M.-F. et GUIBOURDENCHE, P. (2004), *L'histoire de l'écriture*, Mouans-Sartoux, PEMF.

PUTNAM, H. (1988/1990), *Représentation et réalité*, paris, Gallimard.

PUTNAM, H. (1985), « Signification, référence et stéréotypes », in *Philosophie*, n°5, pp. 21-44.

QUET, F. (2007), « Les mirages de l'interprétation. Quelques remarques sur l'introduction d'un programme de littérature au cycle 3 », in *Les cahiers du lire-écrire à l'école*, n°1, pp. 171-186.

QUET, F. (2000), « Vouloir dire et savoir écrire dans les textes qui paraissent rompre le "contrat didactique" », in Fabre-Cols, C. (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck / Duculot, pp. 243-256.

RABARDEL, P. (1999/2002), « Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue », in Clot, Y. (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, pp.265-290.

RABARDEL, P. (1997), « Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet », *in* Moro, C. et Schneuwly, B., *Outils et signes. Perspective actuelle de la théorie de Vygotski*. Neuchâtel, Peter Lang.

RABATEL, A. (2005), « La visée des énonciateurs au service du lexique : points de vue, (connaissance et) images du monde, stéréotypie », in Grossmann, F., Paveau, M.-A. et Petit, G., *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG, pp. 229-245.

RAISKY C., CAILLOT M. (dir) (1996), *Au-delà des didactiques, le didactique*. *Débat autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck Université.

RASTIER, F. (2001), *Arts et sciences du texte*, Paris, PUF.

RASTIER, F. (1989), *Sens et textualité*, Paris, Hachette.

RAULIN, D. (2006), *Les programmes scolaires. Des disciplines souveraines au socle commun,* Paris, Retz.

RAYNAL, F. et RIEUNIER A. (1997, 5e éd. 2005), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF Éditeur.

REBIÈRE, M. (2001), « Une notion venue d'ailleurs… la posture », in Bernié, J.-P., *Apprentissage, développement et significations. Hommage à Michel Brossard*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, pp.191-208.

Recherches (1997), n°27, « Dispositifs d'apprentissage ».

Recherches (1989), n°10, « Apprentis-sages et stéréotypes ».

Repères (2006), n°34, « L'écriture de soi et l'école ».

Repères (2006), n°33, « La fiction et son écriture ».

Repères (2002-2003), n°26-27, « L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire ».

REUTER, Y. (dir.) (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques,* Bruxelles, De Boeck.

REUTER, Y. (2006), « Penser les méthodes de recherches en didactique », in Perrin-Glorian, M.-J., Reuter Y. (dir.), in *Les méthodes de recherche en didactique*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

REUTER, Y. (dir.) (2005), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

REUTER, Y. (2002), « Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français », in *Pratiques*, n°115-116, pp. 29-36.

REUTER, Y. (1996/2000), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF Éditeur.

REUTER, Y. (1999), « Recherche en didactique et enseignement », in *La lettre de la DFLM*, n°25, pp. 24-28.

REUTER, Y. (1996), « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture », in *Pratiques,* n°86, pp. 25-44.

REUTER Y., BRASSART D.-G. (1992), « Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français », in ÉLA, *n°87,* pp.11-24.

REUTER, Y. et CARRA, C. (2005), « Analyser un mode de travail pédagogique "alternatif" : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet" », in *Revue française de pédagogie*, n°153, pp. 39-53.

RICOEUR, P. (1985), *Temps et récit : Le temps raconté,* tome 3, Paris, Seuil.

RIEGEL, M. (1990), « La définition, acte du langage ordinaire. De la forme aux interprétations », in *La définition*, Actes du colloque : La définition organisé par SELE de l'Université Paris-Nord, Paris, Librairie Larousse, pp. 86-95.

RIEUSSET-LEMARIE, I. (1994), « Stéréotype ou reproduction de langage sans sujet », in Goulet, A. (dir.), *Le stéréotype. Crise et transformations*, Caen, Presses Universitaires de Caen, pp.15-34.

RIFFATERRE, M. (1979), *La production du texte*, Paris, Seuil.

RIFFATERRE, M. (1970), « Fonction du cliché dans la prose littéraire », in Delas, D., *Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion.

RISPAIL, M. (2000), « Écrire pour se rassurer : entre pratiques de l'oralité et appropriation du scriptural scolaire », in Fabre-cols, C. (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck / Duculot, pp. 224-242.

ROCHEX, J.-Y., (2001), « Se mettre à l'épreuve pour apprendre : pour une dialectique des rapports entre pensée et affect », in *Les Cahiers de l'ISP*, n°33, pp 80-93.

ROCHEX, J.-Y. (1999), « Vygotski et Wallon : pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect », in Clot Y. (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute.

ROCHEX, J.-Y. (1998), « Expérience scolaire et travail de subjectivation », in Barbier J.-M., Galatanu, O., *Action, Affects et transformation de soi,* Paris, PUF, pp 193-209.

ROMIAN, H. (1979), *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, Presses Universitaires de France ;

ROMIAN, H., MANESSE, D., HARDY, M. et DABENE, M. (1999), « Points de vue sur la recherche-action », in *Repères*, n°20, pp.29-42.

ROPÉ, F. (1990), *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*, Paris, Éditions Universitaires.

ROPÉ, F. et TANGUY, L. (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.

ROUSSET, C. (2005), « Carrefour des métaphores », in *Cahiers de poèmes,* n°71. pp. 5-20.

ROUXEL, A. (1997), *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

RUELLAN, F. (2001), « Indices d'hétérogénéité dans une démarche d'écriture en projet », in *Recherches*, n°35, pp. 99-135.

RUELLAN, F. (1999), *Un mode de travail didactique pour l'enseignement – Apprentissage de l'écriture au Cycle 3 de l'École Primaire*, Thèse pour le doctorat en Sciences de l'Éducation, Y. Reuter (dir.), Lille, Université Charles de Gaulle-Lille III.

SAMOYAULT, T. (2001/2005), *L'intertextualité. Mémoire de la littérature,* Paris, Armand Colin.

SARRAZY, B. (1995), « Le contrat didactique », in *Revue Française de Pédagogie,* n°112, pp. 85-118.

SAUSSURE (DE), F. (2002), *Ecrits de linguistique générale*, Paris, Gallimard.

SAUSSURE (DE), F. (2002), « De l'essence double du langage » in Saussure de, F. *Ecrits de linguistique générale*, Paris, Gallimard

SAUSSURE (DE), F. (1967/1995), *Cours de linguistique générale,* Paris, Payot.

SCARDAMALIA, M. et BEREITER, C. (1998), « L'expertise en lecture-rédaction », in Piolat, A. et Pelissier, A., *La rédaction de textes. Approche cognitive*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

SCHAEFFER, J.-M. (2004), « Fiction et croyance », in Heinich, N. et Schaeffer, J.-M., *Art, création, fiction. Entre sociologie et philosophie*, pp.163-186.

SCHAEFFER, J.-M. (2000), *Adieu à l'esthétique*, Paris, PUF.

SCHNEUWLY, B. (2002), « L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse », in *Pratiques*, n°115-116, pp. 237-246.

SCHNEUWLY, B. (1995 a), « Apprendre à écrire. Une approche socio-historique » in Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P., in *La production de texte. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Les Éditions Logiques, pp.73-101

SCHNEUWLY, B. (1995 b), « De l'utilité de la transposition didactique », in. Chiss, J.-L, David, J., Reuter, Y. (éds.), *Didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan.

SCHNEUWLY, B. (dir.) (1990), *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY, B. (1989), « La conception vygotskienne du langage écrit », in ÉLA, n°73, pp. 107-117.

SCHNEUWLY, B. (1988), *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY, B. (1985), « La construction sociale du langage écrit chez l'enfant », in Schneuwly, B., Bronckart, J.-P. (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé, pp.169-202.

SCHNEUWLY, B. et BRONCKART, J.-P. (dir.) (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. et RONVEAUX, C. (2006), « Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés », in Perrin-Glorian, M.-J. et Reuter, Y., *Les méthodes de recherche en didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 175-190.

SIMARD, C. (1997), *Eléments de didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck Université.

SIMÉON, J.-P. (2003), « Le problème avec la poésie », in *Cahiers pédagogiques*, n°417, pp. 9-11.

SIROTA, R. (1993), « Le métier d'élève », *Revue Française de Pédagogie*, n°104, pp. 85-108.

ST-ARNAUD, Y. (1992), *Connaître par l'action*, Montréal, PUM.

STEVENSON, C.L. (1992), « Qu'est-ce qu'un poème ? », in Genette, G., *Esthétique et poétique*, Paris, Seuil, pp. 157-202.

SUBLET, F. (1996), « Au vif des mots, au cœur des choses : recherches INRP en poésie dans les années 70 », in *Repères*, n°13, pp. 103-129.

SUR, F. (2001), « Comment se situe l'institution scolaire face à l'innovation ? », in Cros, F., *L'innovation scolaire*, Paris, INRP, pp. 109-112.

TAUVERON, C. (2007), « Regards subjectifs sur ces huitièmes rencontres », in Dufays, J.-L., *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (partie Bilan et perspectives), Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, pp. 457-463.

TAUVERON, C. (2002 a), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*., Paris, Hatier.

TAUVERON, C. (2002 b), « L'enjeu de l'écriture littéraire à l'école », in *Les Actes de la DESCO*, *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements,* Versailles, Scéren – CRDP de l'académie de Versailles, pp. 121-126.

TAUVERON, C. (1999 a), « Comprendre et interpréter les textes à l'école », in *Repères,* n°19, pp. 9-38.

TAUVERON, C. (1999 b), « Écriture et créativité. Constantes et glissements en trente ans de recherches dans les équipes 1er degré de l'INRP », in *Repères*, n°20, pp.57-81.

TAUVERON, C. et SÈVE, P. (2005), *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier.

THYRION, F. (2006), « Argumenter par écrit : quelle didactique ? », in Lafont-Terranova, J. et Colin, D., *Diptyque* n°5, pp.55-80.

THYRION, F. (1997), *L'écrit argumenté : questions d'apprentissage*, Louvain-la-Neuve, Peeters.

THYRION, F. et ROSIER, L. (2003), *Langue Référentiel*, Bruxelles, De Boeck.

TOCHON, F.-V. (1990), *Didactique du français. De la planification à ses organisateurs cognitifs*, Paris, ESF Éditeur.

VAN DER MAREN, J.-M. (2006), « Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche », in Paquay, L., Crahay, M. et De

Ketele, J.-M., *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 65-80.

VAN DER MAREN, J.-M. (1996/2004 2e éd.), *Méthodes de recherche pour l'éducation,* Bruxelles, De Boeck Université / PUM.

VAN DER MAREN, J.-M. (2003 2e éd.), *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.

VANHULLE, S. (2006), « Quelle plus-value la recherche didactique peut-elle apporter aux sciences de l'éducation ? Discussion méthodologique de la recherche de J.-L. Dufays », in Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M., *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp.165-176.

VECK, B., FOURNIER, J.-M, LANCREY-JAVAL, R. et ROBERT, M. (1989), « Un concept pour l'analyse didactique des objets d'enseignement en français : la transposition » in *Revue française de pédagogie,* n°89*,* pp.47-53.

VERGNAUD, G. (2000), *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette Éducation.

VEYRAT-MASSON, I. (1989), « Les stéréotypes nationaux et le rôle de la télévision », in *Hermès 5/6*, pp. 237-253.

VIOLLET, C. (1994), « De la lecture de soi à la réécriture », in *Le Français aujourd'hui*, n°108, pp.88-96.

VYGOTSKI, L.S. (1929/2004), « Psychologie concrète de l'homme », in Brossard, M., *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 225-255.

VYGOTSKI, L.S. (1933/1998), *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique*, Paris, L'Harmattan.

VYGOTSKI, L.S. (1934/1985/1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

WEISS, J. (1996), « Modèle développemental et inférentiel de l'apprentissage de la lecture », in Fijalkow, J. (dir.), *L'entrée dans l'écrit*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, pp.151-168.

WERLY, N. (1997), « Entre cliché et images. Les intermittences de l'écriture poétique en français langue étrangère », in *ÉLA*, n°107, pp. 329-344.

WIRTHNER, M. (2006), *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail. Observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Genève, Université de Genève.

ZALI, A. et BERTHIER, A. (1997), *L'aventure des écritures. Naissances*, Paris, Bibliothèque nationale de France.

ZARATE, G. (2007), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

ZARATE, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

Debout le jour
Debout le jour
Au bout des bras
Ce que tu veux
Tout se peut

Dejardins