
ÉQUIPE THÉODILE
THÉORIES – DIDACTIQUE DE LA LECTURE–ÉCRITURE
RÉSEAU DIDACTIQUE
E. A. 1764

Les cahiers THÉODILE n^o 6
décembre 2005

Université Charles–de–Gaulle — Lille 3

Les cahiers THÉODILE

COMITÉ DE RÉDACTION

M. J. Barbot, G. Bécousse, J. F. Berthon, M. F. Bishop, D. G. Brassart, L. Cadet, T. Charnay, C. Cohen Azria, L. Conraux, B. Daunay, I. Delcambre, J. Dolz, C. Donahue, A. Dubus, M. Fialip Baratte, R. Guibert, R. Hassan, A.-M. Jovenet, I. Laborde Milaa, D. Lahanier Reuter, M. Lebrun, G. Legrand, M. Morisse, É. Nonnon, M. Pagoni, M. C. Pollet, Y. Reuter, E. Rosen, J. M. Rosier, F. Ruelan (†), N. Salagnac, A. Trépaut, N. Tutiaux Guillon

RESPONSABLES DU COMITÉ DE RÉDACTION

I. Delcambre et Y. Reuter

RESPONSABLE TECHNIQUE

L. Conraux

COMITÉ SCIENTIFIQUE

G. Legros (Namur), J. P. Jaffré (CNRS), A. Petitjean (Metz), B. Schneuwly (Genève), C. Simard (Québec).

Pour se procurer les numéros des *Cahiers* THÉODILE, écrire à THÉODILE
en indiquant vos coordonnées précises :

Université Charles-de-Gaulle — Lille 3
— UFR des Sciences de l'Éducation —
Équipe THÉODILE (E.A. 1 764)
BP 149 – F 59 653 Villeneuve d'Ascq cedex

Sommaire

Rouba HASSAN & Yves REUTER	
<i>Présentation</i>	1
PROPOSITIONS POUR ANALYSER L'ACTIVITÉ DES ÉLÈVES	
Michèle GUIGUE	
<i>Propositions pour une orientation ethnologique : l'école comme territoire institutionnel</i>	2
Anne BARRÈRE	
<i>L'activité des élèves : une approche par le travail</i>	11
Maria PAGONI	
<i>L'activité de l'élève du point de vue psychologique</i>	19
Yves REUTER	
<i>Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique</i>	33
LES GENRES SCOLAIRES	
Nathalie DENIZOT	
<i>L'institution scolaire des genres littéraires</i>	41
Marie-France BISHOP	
<i>L'épreuve de rédaction au certificat d'études primaires et son influence sur l'enseignement du français vers 1950</i>	63
Marie-Christine DAVID-CHEVALIER	
<i>Le référent « genre » dans l'écriture descriptive : outil ou obstacle pour l'élève ?</i>	77
Maria PAGONI	
<i>La pratique de conseil de classe et son genre scolaire : la règle scolaire</i> . .	91
Anne-Marie JOVENET	
<i>La référence à la notion de genre pour étudier « les cas cliniques » : est-ce utile dans une perspective d'enseignement et d'apprentissage ?</i>	115
COMPTE RENDU DE LECTURE	
Maria KREZA	
BAZERMAN Ch. & RUSSELL D. (ed.) (1994), <i>Landmark Essays on Writing Across the Curriculum, California, Hermagoras Press</i>	
HERRINGTON A. & MORAN Ch. (ed.) (1992), <i>Writing, teaching and learning in the disciplines, New York, The Modern Language Association of America</i>	129

• COORDINATION DE CE NUMÉRO : Rouba Hassan & Yves Reuter •

Présentation

Ce sixième numéro des *Cahiers THÉODILE* s'organise autour de trois rubriques : l'analyse des activités des élèves, les genres en didactique et, conformément à notre tradition, des comptes rendus d'ouvrages étrangers. En revanche, la quatrième rubrique consacrée à la méthodologie n'apparaît pas dans cette livraison. On peut considérer qu'elle est, au moins provisoirement, remplacée par l'édition, en 2006 aux Presses Universitaires du Septentrion, des actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherche en didactique(s) (M.J. Perrin et Y. Reuter, eds) qui s'est tenu à l'IUFM de Villeneuve d'Ascq en juin 2005, la prochaine session ayant lieu en novembre 2006.

La première rubrique, intitulée *Propositions pour analyser l'activité des élèves*, regroupe les communications d'une journée de l'école doctorale ACCCES (Apprentissages, Comportement, Communication, Éducation, Société) de l'université Charles-de-Gaulle - Lille III, organisée par les équipes THÉODILE et PROFÉOR (Interactions, Professions, Éducation, Orientation) en mars 2005. Son objectif était de confronter différentes approches de l'activité des élèves. Quatre cadres théoriques et méthodologiques ont ainsi été discutés : ethnologique, avec Michèle Guigue, pour qui l'observation des pratiques et des manières de faire à l'école est fondamentale ; sociologique, avec Anne Barrère, qui insiste sur le travail et l'examen systématique des tâches ; psychologique, avec Maria Pagoni, qui se centre sur les activités mentales et leurs relations avec les actions et les systèmes symboliques de médiation ; didactique, avec Yves Reuter, en relation avec les apprentissages disciplinaires et la notion de valeur didactique.

Au sein de la seconde rubrique, *Les genres en didactique*, prennent place des articles renvoyant à des recherches en cours, articulées autour du séminaire central de THÉODILE, consacré aux genres et aux pratiques scolaires / didactiques. Nathalie Denizot interroge l'institutionnalisation des genres scolaires et les transformations ainsi que les mises en relation qu'elle impose. Marie-Christine David-Chevalier s'intéresse, quant à elle, au poids et aux effets, facilitateurs ou non, du référent dans l'écriture de descriptions au CM2. Marie-France Bishop analyse la transmission des valeurs au travers des rédactions sollicitant l'expérience vécue. Avec Maria Pagoni et Anne-Marie Jovenet, nous sortons du cadre de la didactique du français, ce qui amène à soulever de nouveaux problèmes. Ainsi, M. Pagoni montre comment les pratiques liées aux conseils de classe peuvent produire un genre spécifique qu'elle appelle « la règle de vie scolaire » et A. M. Jovenet questionne le statut des études

de cas dans un enseignement universitaire référant à l'approche clinique ainsi que les problèmes et les stratégies des étudiants qui y sont confrontés.

Le numéro se conclut sur le compte-rendu, effectué par Maria Kreza, de deux ouvrages américains de référence dans un domaine en pleine expansion, aux USA comme en France, celui des relations entre écrit, enseignement et apprentissages disciplinaires.

Rappelons enfin, avant de clore définitivement cette présentation, que les *Cahiers THÉODILE* peuvent (et doivent) accueillir des contributions issues d'autres laboratoires...

Rouba Hassan
Yves Reuter

Propositions pour une orientation ethnologique : L'école comme territoire institutionnel

Michèle GUIGUE
Université Charles-de-Gaulle — Lille III
Équipe PROFÉOR

PRÉAMBULE

Le texte qui suit a servi de support lors d'une intervention dans le cadre d'une journée de l'École doctorale ACCES – Apprentissage, comportement, communication éducation et société¹ – associant les équipes de recherche Theodile (Théories-didactiques de la lecture / écriture) et Proféor (Interactions professions, éducation, orientation). Ainsi le 14 mars 2005, cette thématique : « Analyser les activités des élèves » a été abordé sous différents angles, didactique, psychologique, sociologique, ethnologique. Je vais donc, en ce qui me concerne, aborder cette question d'un point de vue ethnologique en proposant un cheminement qui est une étape d'un travail en cours.

INTRODUCTION

Les écrits français, ou en français, en ethnologie de l'éducation, voire de l'école ou de la classe sont assez rares. C'est l'une des raisons pour lesquelles il ne s'agira pas, dans le développement qui suit, de faire un état de la question. Je vais plutôt saisir l'occasion de cette journée de réflexion collective pour proposer les éléments d'une orientation théorique (possible – parmi d'autres – dans ce champ disciplinaire) : comment pourrait-on se poser la question de l'analyse des activités des élèves dans une perspective ethnologique ?

UNE ORIENTATION ETHNOLOGIQUE

Tout d'abord un point sur les spécificités de cette orientation disciplinaire. J'en retiendrai ici trois grandes caractéristiques : 1 – son inscription dans une tradition holiste, 2 – qui plus est, paradoxalement, qualitative et de type micro, et 3 – son attention au quotidien de la vie des gens ordinaires.

¹ ED 452, université Charles de Gaulle – Lille 3.

La racine grecque *holos* signifie « en entier », et certes la construction d'un objet de recherche suppose des délimitations, des découpages, mais je vais préciser de quel point de vue il est malgré tout possible et légitime de revendiquer une approche holiste. Quant à l'aspect qualitatif, il implique, pour l'ethnologue, une étude faisant appel au moins partiellement à l'observation directe (entendue au sens strict : être là, voir et regarder, écouter, noter), c'est-à-dire une étude précisément contextualisée, limitée à un lieu circonscrit et à un moment déterminé, et par conséquent ne concernant qu'un nombre limité d'acteurs (l'exigence de l'observation directe suscite des limitations liées aux contraintes de la présence de l'observateur). Ainsi étudier en « entier » ne suppose pas, dans ce cadre disciplinaire, de s'éloigner pour avoir une vue d'ensemble, cela suppose, au contraire, de s'immerger, d'être au plus près, en quelque sorte au milieu, pour participer à l'intégralité de la vie ordinaire, quotidienne de la communauté, du groupe choisi. J'ajouterai qu'il faut entendre « intégralité » avec prudence, cette intégralité fait écho au terme *holiste* et signifie qu'une place est faite aux différentes composantes de la vie quotidienne, composantes intellectuelles, sociales et institutionnelles, émotionnelles...

Cette présentation conduit à mettre l'accent, en tout premier lieu, sur les élèves plutôt que sur les activités. En effet, pour analyser les activités des élèves, il importe d'identifier et de connaître ce groupe, autrement dit ce qui fait que l'on appartient, ou non, à un groupe dont les membres sont qualifiés d' « élèves ».

QU'EST-CE QU'UN ÉLÈVE ?

Un élève c'est un enfant, un jeune, un adolescent qui va à l'école, ou bien plus précisément qui est à l'école... Cette distinction est à retenir, même si elle reste momentanément en suspens. De même un enseignant est un adulte dont l'activité professionnelle (la compétence, la formation, la fonction) est d'enseigner dans le cadre d'une institution de type scolaire. Les rôles et les statuts sociaux d'élèves et d'enseignants sont interdépendants, et s'inscrivent dans une institution qu'est l'école (dont la maternelle, l'élémentaire, le collège, le lycée... sont différentes modalités. Et même, au sens générique, on pourrait ajouter l'université comme forme avancée d'école).

En dehors de l'école, ces statuts d'élève, d'enseignant sont en concurrence avec d'autres statuts et deviennent secondaires dans la mesure où chacune de ces personnes est alors identifiée prioritairement par d'autres caractéristiques individuelles ou sociales (le sexe, l'âge, l'appartenance à tel ou tel groupe, le quartier, la position dans telle ou telle institution...).

Un élève, c'est un enfant, un jeune, un adolescent... qui est à l'école, ou sur le chemin de l'école, en train de se préparer à, de penser à, sa journée scolaire, en classe comme dans la cour de récréation.

En effet, être élève ne se définit pas simplement par l'appartenance à une classe

d'âge, que ce soit celle de l'obligation dite « scolaire »² de 6 à 16 ans, que ce soit celle de la fréquentation de fait de structures scolaires ou parascolaires³. Être élève est un statut institutionnel. Le fait que l'institution école se soit cristallisée en des bâtiments clairement identifiables, que de plus ces bâtiments soient, désormais, de plus en plus souvent enclos de barrières marque une frontière très visible entre l'école et le hors école. Cet aspect, spatial et matériel, fait que l'institution symbolique qu'est l'école est clairement, manifestement, identifiable.

Cette inscription spatiale et matérielle caractéristique peut être retenue comme un indicateur ouvrant sur une perspective distanciée. Au lieu de partir de représentations sociales, de textes normatifs, faisons comme si nous étions sur une terre éloignée : considérons que cette approche va être un levier pour susciter de l'étrange, de l'exotique.

L'ÉCOLE COMME TERRITOIRE

L'institution « école » va donc être considérée sur le mode d'un territoire matérialisé par des bâtiments, des murs et des barrières.

Nous suivons en cela Maurice Godelier, d'une part, d'un point de vue théorique : « On désigne par territoire une portion [...] de l'espace sur laquelle une société déterminée revendique et garantit à tout ou partie de ses membres des droits stables d'accès, de contrôle et d'usage portant sur tout ou partie des ressources qui s'y trouvent et qu'elle est désireuse et capable d'exploiter »⁴. Le territoire renvoie ainsi à toutes les formes d'action concrètes, individuelles ou collectives, qui combinent gestes et conduites matérielles et symboliques que l'homme a inventé pour avoir prise sur les réalités tout autant visibles qu'invisibles qui le composent.

D'autre part, d'un point de vue pratique, méthodologique :

Si nous venions d'ailleurs, si nous ne pratiquons que médiocrement la langue indigène, que ferions nous ? Comme les ethnologues qui vont sur des terres lointaines, nous regarderions intensément ce qui se passe (en notant), pour repérer des règles, construire du sens. Pensons à la manière dont M. Godelier a étudié ce qui se passait dans un lieu circonscrit : « la maison des hommes » chez les Baruyas⁵.

Il y a une différence essentielle, peut-on rétorquer... Incontestablement, encore faut-il se mettre d'accord sur cette différence essentielle. Nous avons déjà une expérience de l'école. Certes, mais notre propre expérience et connaissance de notre univers nous embarrasse, un leitmotiv pour l'ethnologie du proche consiste justement à se demander comment « rendre le familier exotique ». Mais ce n'est pas là la

² Puisque que la loi stipule précisément l'obligation « d'instruction ».

³ Période qui s'étend alors de 3 ans à, approximativement, 24 ans, puisqu'on estime actuellement à 69 % les jeunes de 15 à 24 ans fréquentant des structures scolaires ou de formation.

⁴ M. Godelier (1984) *L'idéal et le matériel*, Paris, Fayard, p. 112.

⁵ M. Godelier (1982) *La production des grands hommes*, Paris, Fayard.

différence essentielle, la différence la plus corrosive... En revanche, l'écrit et l'existence de textes juridiques et normatifs de toutes sortes par centaines et par milliers de pages... qui écrivent et décrivent ce que doit être le monde, contribuent à composer une configuration sociale et territoriale spécifique. Toutefois n'est-ce pas une façon de rendre notre environnement exotique que de marginaliser délibérément ces écrits pour observer (strictement observer : être là, voir et regarder, écouter, noter – et pas vaguement comme lorsque l'on utilise observer à la place d'« étudier ») et, à la manière de l'ethnologue, de reconstituer les règles, le sens, à partir des usages... visant ainsi à mettre à distance les représentations construites à partir d'un entrelacement d'expériences personnelles, de normes intériorisées et de connaissances approximatives des textes.

Une telle approche peut réserver des surprises. Elle a l'avantage de mettre l'accent sur l'observable, sans que l'objectif ainsi fixé ne soit réduit à un parti pris positiviste. S'en tenir, au moins momentanément, strictement à ce qui se voit peut être stimulant, voire même paradoxalement déroutant, dans la mesure où cela conduit à s'écarter de représentations ou de normes qui font écran à la connaissance de réalités sociales quotidiennes.

IMPLICATIONS D'UNE CONCEPTION TERRITORIALISÉE DE L'ÉCOLE SUR L'ÉTUDE DES ACTIVITÉS DES ÉLÈVES

PREMIÈRE IMPLICATION : ce qui se passe à l'école (enceinte et bâtiments) porte, légitimement, le qualificatif de « scolaire », même si les variations de ce qui s'y passe sont importantes, on peut évoquer les ZEP, les REP... les classes européennes, les classes sport-études, etc., mais aussi les différents types de pédagogies du détour ou parfois de l'évitement, visant à retenir, remédier, remotiver... les élèves.

DEUXIÈME IMPLICATION : un élève est un enfant, un jeune, un adolescent... qui est dans l'enceinte de l'école, ou sur ses marges, c'est-à-dire sur le chemin de l'école, devant les grilles.

TROISIÈME IMPLICATION : les activités des élèves sont les activités qui se déroulent, de fait, dans l'enceinte de l'école, sans considération normative, ni réglementaire. Autrement dit, les activités des élèves recouvrent l'ensemble de ce qui est fait par les élèves, que cela passe inaperçu, que cela soit demandé et reconnu, prohibé et sanctionné, encouragé, accepté ou simplement toléré...

« Se comporter en élève », « bien faire son métier d'élève », sont des aspects plus restrictifs incluant des jugements de valeurs reposant sur des critères d'ordres divers (légaux, institutionnels, professionnels, sociaux, moraux...).

L'ÉCOLE : UN TERRITOIRE COMPLEXE ET DIFFÉRENCIÉ

L'école, espace partiellement bâti, est un territoire complexe, dont le cœur est la salle de classe, mais elle ne s'y limite pas. Pour poursuivre, je vais m'appuyer sur

un ouvrage de S. Mollo, *Les muets parlent aux sourds, Les discours de l'enfant sur l'école*⁶. Certes S. Mollo n'observe pas des classes, toutefois en étudiant la façon dont des élèves de CM 2 et de 6^{ème} écrivent à l'école, sur l'école, dans une situation typiquement scolaire, dans une rédaction « une journée à l'école », elle souligne des caractéristiques stimulantes et fécondes qui peuvent directement être mises en lien avec une approche territoriale de l'école.

A la première lecture ces rédactions sont ennuyeuses et décevantes et S. Mollo se demande ce qu'elle va bien pouvoir en faire : « Le déroulement du texte suit purement et simplement le rythme d'un emploi du temps. Il en a la sécheresse, le morcellement, les références constantes aux horaires et aux sonneries, l'absence de contenu manifeste »⁷. Dans ce contexte, une analyse de contenu sommaire permet de repérer que l'organisation spatiale d'une journée à l'école se développe dans trois zones distinctes que l'on pourrait qualifier de territoires secondaires :

– la zone extérieure à l'école, constituée essentiellement par la maison et les trajets domicile / école,

et à l'intérieur de l'école :

– une zone périphérique comprenant la cour de récréation, les couloirs, les escaliers, la cantine, le plein air,

– la classe, « sanctuaire de temple dont l'accès coïncide avec l'entrée du maître ».

Cependant, S. Mollo remarque aussitôt que ces zones sont reliées entre elles par des actions relatées avec minutie. Entre ces trois zones d'activité, il y a du « remplissage » (c'est le terme employé par l'auteur) qui constitue un espace de transition. Il ne s'agit pas à proprement parler d'une liaison narrative mais de ce qui permet le passage, et il faut donner un sens fort à ce mot :

– passage d'un statut à un autre : le statut d'enfant (qui part de la maison) au statut d'écolier (à l'école),

– passage d'un cadre à un autre : la maison / l'école, la classe / la cour de récréation.

D'un lieu à l'autre, d'un cadre à l'autre ce sont des éléments essentiels qui changent : les règles, les relations aux autres, une liberté relative ou la dépendance au maître...

Ce remplissage montre un espace de transition qu'elle nomme « espace interstitiel »,

⁶ Pour ce projet de recherche, S. Mollo part d'un constat : les adultes parlent à la place des enfants, ils tendent à considérer qu'ils savent mieux qu'eux ce qui les concerne. S. Mollo souhaitait connaître les représentations de l'enfant lui-même : comment voit-il l'école ? comment s'y perçoit-il ? Elle souligne : « il n'existe ... pas de choix méthodologique rassurant » (p. 31). Elle opte pour le recueil de rédactions : 650, dont elle soumet 90 textes de 90 élèves composant deux classes de CM2 (dont l'une est traditionnelle et l'autre de style pédagogie active) et une classe de 6^{ème}, à une analyse intensive.

Cet ouvrage étant épuisé et ancien est fort peu cité aujourd'hui, pourtant il pourrait avoir une place intéressante et féconde dans le champ des travaux qui portent sur ce que l'on nomme désormais « le métier d'élève » (1975, *Les muets parlent aux sourds, Les discours de l'enfant sur l'école*, Paris, Casterman, tout particulièrement les deux premières parties).

⁷ *Op. cit.*, p. 59.

l'enfant se prépare à assumer un changement de rôle. Ce remplissage a une fonction rituelle et institutionnelle. Il est si clairement marqué, et si important qu'il autorise, sans ambiguïté et sans hésitation, le découpage de ces rédactions selon les trois zones d'activités mentionnées. Là où S. Mollo croyait trouver des clichés, elle trouve des rituels qui régulent les relations sociales et donnent aux enfants / élèves⁸ « le temps et les moyens de passer d'une relation de dépendance à une vie collective, de la soumission à l'action »⁹.

Un second axe d'analyse centré sur l'usage des pronoms vient conforter cette interprétation. Les personnes et les modes d'interactions sont différenciés d'une zone à l'autre. Certes il s'agit là d'une remarque de bon sens, dans la classe le maître joue un rôle central, tandis que dans la cour on joue avec ses copains. Mais bien plus, les relations entre les différentes aires d'activités et l'usage des pronoms sont manifestes : « L'enfant ne passe pas au hasard d'un pronom à un autre, d'un terme désignant une collectivité – tout le monde, la classe, les élèves... au maître. [...] Il s'établit un véritable jeu de cache-cache entre le « nous », le « maître » et le « on ». La complémentarité des rôles s'inscrit dans la syntaxe. [...] C'est lorsque l'enfant est le plus isolé de ses camarades – il travaille seul, ne doit pas communiquer avec ses voisins – qu'il emploie les formules les plus indifférenciées ; c'est au contraire lorsqu'il retrouve ses camarades qu'il retrouve en même temps son identité et son individualité »¹⁰.

Ces élèves de 10–12 ans (CM 2 et 6^{ème}) ont développés des compétences sociales et langagières sophistiquées qui manifestent une reconnaissance subtile du fonctionnement du monde social.

LE TERRITOIRE ET SES MARGES

L'idée de territoire n'est pas développée par S. Mollo, mais une reprise de son cheminement en montre la fécondité. A une perspective descriptive qui constitue un premier niveau, au plus près de l'observable, s'articule un second niveau, celui des rituels qui ne s'inscrivent pas dans un espace spécifique, identifiable, différenciable, mais dans des interstices caractérisés par des usages, gestes et postures à la fois concrets et symboliques.

Poursuivant dans cette direction, on pourrait développer, selon d'autres thèmes ou d'autres modalités, une analyse des activités des élèves qui mettrait l'accent sur les rituels et les marges, par exemple :

⁸ Compte tenu de son approche à tonalité psychosociale, de son orientation initiale marquée par la différence d'âge et de statut adulte / enfant, S. Mollo recourt fréquemment au terme d'« enfant » et parfois à celui d'« écolier ». Cependant son insistance sur les dimensions institutionnelles de l'école et de la socialisation qui s'y développe permet un décalage lexical reconnaissant des évolutions thématiques et conceptuelles s'inscrivant dans l'usage actuel du terme « élève ».

⁹ *Op. cit.*, p. 67.

¹⁰ *Op. cit.*, p. 80.

- l'entrée dans le rôle d'élève, c'est-à-dire du dehors au dedans (en prenant deux références : l'école, la classe).
- l'usage des espaces périphériques à la manière de Julie Delalande qui a observé la cour de récréation¹¹. – l'usage des zones périphériques et interstitielles, par exemple celui qu'en fait Claude, collégien de 15 ans¹². Placé en internat par une ordonnance de garde provisoire pour négligence familiale et absentéisme scolaire, connu du chef d'établissement qui l'a personnellement reçu et accueilli, suivi par des professionnels – de l'école, de la prévention judiciaire de la jeunesse et de l'éducation spécialisée –, il parvient à vivre dans son collège, mais sans être en classe, pendant plusieurs semaines¹³. N'est-ce pas une manière d'être élève paradoxale, mais d'être un élève manifestant une connaissance efficace de l'établissement et de pratiques territoriales qui permettent d'être là, d'être vu, tout en étant oublié ?

EN CONCLUSION TRANSITOIRE, L'INSTITUTION COMME MANIÈRE DE FAIRE ET PRATIQUES

Ce thème : « analyser les activités des élèves » pouvait engager sur trois pôles : – celui des activités, – pas n'importe lesquelles, celles des élèves, – enfin celui de l'analyse, qui revenait à poser des questions méthodologiques : mode de recueil de données, caractéristiques des données recueillies et cadre de leur interprétation. Autant dire que les possibilités étaient nombreuses. Cet article, tout en présentant un détour, opère des choix tranchés : pour analyser les activités des élèves, il faut déterminer ce que sont des élèves. Et cette réflexion sur ce que c'est qu'être élève suppose de s'intéresser à l'école comme institution. L'itinéraire pouvait être long !

Schématiquement, trois grandes orientations théoriques peuvent guider une réflexion sur l'institution :

Une conception de l'institution comme superstructure, par exemple à la façon dont la développe Mary Douglas dans son ouvrage *Ainsi pensent les institutions*¹⁴ ou bien François Dubet dans *Le déclin de l'institution*¹⁵ notamment avec l'idée de « programme institutionnel ».

Une conception de l'institution comme ensemble de normes, notamment celles

¹¹ J. Delalande (2001) *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, PUR.

¹² M. Guigue (2003) « Des garçons décrocheurs et l'école », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (Le décrochage scolaire), vol. 36, n° 1, CERSE, Université de Rouen, pp. 85–107.

¹³ Lors de la reprise de sa scolarité, en décembre, il est affecté en 3^{ème} A, en raison de son effectif réduit. Rapidement, il rencontre, de sa propre initiative, les différents membres de l'équipe éducative et, invoquant le fait qu'il lui était impossible de travailler à cause d'élèves perturbateurs, il obtient d'aller en 3^{ème} D. Lors de la réunion parents/professeurs de février, il est apparu que Claude n'allait ni en 3^{ème} A, ni en 3^{ème} D. Il circulait dans les couloirs, allait parfois en permanence ou au CDI, visible au moment où les élèves le sont, invisible le reste du temps.

¹⁴ M. Douglas (1989), *Ainsi pensent les institutions*, Paris, Usher.

¹⁵ F. Dubet (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Éd. du Seuil.

précisément rédigées dans des textes et visant à définir et à organiser les modalités d'action à différentes échelles, de la plus globale à la plus locale.

En décidant de poser des jalons pour une approche territorialisée de l'école, j'ai fait le choix de la troisième orientation, celle qui insiste sur l'institution comme ensemble de pratiques et de manières de faire mises en œuvre par les acteurs, s'inscrivant dans le quotidien et participant à la construction sociale de la réalité¹⁶.

Certes, ces trois conceptions peuvent être considérées comme présentant différentes composantes complémentaires et interdépendantes de l'institution, toutefois cela ne signifie pas que l'on puisse placer ces composantes sur le même plan. Les ouvrages cités exposent des partis pris théoriques qui privilégient, avec une certaine radicalité, l'une ou l'autre de ces composantes. Porter attention à l'école comme territoire permet, sur un plan méthodologique d'articuler proximité et exigence de distanciation, sur un plan théorique de développer une conception associant cadre matériel et univers symbolique, tout en faisant une large place aux acteurs qui, dans l'ordinaire des situations quotidiennes, font exister les institutions.

¹⁶ Reprise du titre de P. Berger et T. Luckmann (1989) *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens/Klincksieck.

L'activité des élèves : une approche par le travail¹

Anne BARRÈRE
Université Charles-de-Gaulle — Lille III
Équipe PROFÉOR

L'activité des élèves n'a pas toujours été définie comme un travail à part entière, du moins en sociologie de l'éducation. L'attention analytique a souvent été focalisée sur la socialisation, la réussite scolaire, ou les inégalités entre élèves, le travail apparaissant comme relativement secondaire ou dépendant de ces problématiques majeures. D'une manière générale en sciences de l'éducation, c'est souvent le lien entre les processus d'enseignement et l'apprentissage que l'on a eu tendance à privilégier, le travail étant alors un intermédiaire moins étudié, voire oublié en tant que tel.

On peut pourtant soutenir qu'il y a un réel intérêt à le considérer comme une problématique autonome. Même si le travail scolaire n'est que préparatoire à une activité salariée, il porte aujourd'hui des enjeux sociaux qui en font une contrainte forte, sur un temps de plus en plus long. Il s'agit alors de définir l'activité scolaire comme un ensemble de tâches organisées et contraintes, insérée dans un rapport social particulier : le rapport pédagogique. Les auteurs qui ont envisagé cette perspective l'ont fait principalement au travers de trois approches : l'analyse des cadres organisationnels du travail scolaire et de leur évolution, celle de l'interaction en classe, celle des curricula et des pédagogies. La perspective qui est la mienne propose de considérer ce que l'on peut attendre d'un examen plus systématique de la manière dont les élèves s'acquittent de l'ensemble des tâches qui leur sont imparties dans le cadre scolaire.

LES CADRES ORGANISATIONNELS DU TRAVAIL À L'ÉCOLE.

La notion de forme scolaire² est fondamentale pour comprendre les contours et les contenus même des tâches scolaires. Le travail scolaire est ainsi d'abord fractionné dans un temps institutionnel organisé de manière morcelée, pour les élèves comme pour les enseignants. Mais il est aussi le lieu d'une coupure fondatrice entre les situations scolaires et les situations de la vie sociale. Il propose surtout une entreprise

¹ Ce texte est une version remaniée et adaptée d'un article à paraître en 2005, dans le *Traité de Sciences de l'éducation*, dirigé par Nicole Mosconi, aux Éditions Dunod.

² Vincent G. (1980) *L'école primaire française*, Lyon, PUL.

de déconnexion des signes et de la réalité : l'écrit scolaire, centre du système, est bien souvent classificatoire et auto-suffisant, ce qui est souvent un problème pour des élèves qui ne sont pas coutumiers de ce rapport au langage³. Enfin il existe à l'intérieur d'un rapport de pouvoir bien particulier, le rapport pédagogique, à la fois incitatif et évaluateur.

La longévité de cette forme scolaire tient à la façon dont elle a pu traverser des environnements idéologiques bien différents⁴ et à sa capacité d'adaptation à différents modèles normatifs : le bon élève obéissant, régulier, appliqué et intériorisant les règles⁵ a cédé en partie, mais en partie seulement, la place à l'enfant épanoui et autonome, plein d'initiative et de spontanéité, capable de discuter les règles. On peut également mentionner une tendance à l'effacement de la coupure entre l'école et son environnement, qui s'oppose à la sanctuarisation inhérente à un certain état de la forme scolaire⁶. Cet effort, articulé avec l'essor des pédagogies actives ou de projets, s'est traduit notamment par une meilleure contextualisation des savoirs ou des exercices, et l'introduction d'activités « réelles » dans le cadre scolaire. La contextualisation fait d'ailleurs aujourd'hui l'objet de critiques diverses dont la principale est de différer, pour les élèves de milieux populaires auxquels elle s'adresse de manière privilégiée, les difficultés cognitives et les processus d'abstraction⁷ qu'elle est censée résoudre en partie.

Mais profondément infléchie et diversifiée, la forme scolaire ne s'est pas réellement transformée. L'appel à l'autonomie de l'élève a pu être interprété en des sens très différents, également compatibles avec une définition plutôt traditionnelle de la discipline ; le déplacement de l'écrit vers l'oral apparaît parfois trop rhétorique pour être réellement significatif⁸ ; ensuite et fondamentalement la contrainte scolaire reste la même, même si elle passe par une injonction d'autonomie. Elle s'est même renforcée avec l'allongement des études et la diffusion d'un modèle pédagogique en dehors des murs de l'école au travers du péri-scolaire, de certains loisirs organisés pour les jeunes, voire des dispositifs de formation continue.

TRAVAIL ET INTERACTION

Mais à l'intérieur même de cette forme scolaire, on peut mettre l'accent sur l'organisation dans son ensemble, ou le noyau dur que constitue la classe, foyer considéré comme essentiellement interactif et beaucoup plus difficile à formaliser, voire

³ Lahire B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.

⁴ Vincent G., Lahire B. & Thin D. (1994) « Sur l'histoire de la forme scolaire », in Vincent G. (éd.), *L'éducation, prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL.

⁵ Durkheim É. (1992) *L'éducation morale* (1925), Paris, PUF, 1992.

⁶ Dubet F. (2002) *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

⁷ Terrail J.-P. (2002) *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute.

⁸ Altet M. (1994) « Comment interagissent enseignants et élèves en classe », *Revue française de pédagogie*, n° 107.

anarchique. Le travail scolaire est alors analysé au travers de l'interaction avec les pratiques enseignantes, elles-même étant souvent considérées à rebours au travers de leurs effets sur les élèves, et sur leur réussite scolaire.

Pourtant ces interactions sont difficiles à systématiser, et leur efficacité n'apparaît effective que dans un contexte éducatif donné, dont l'aspect multidimensionnel rend souvent périlleuse toute montée en généralisation⁹. De plus, bien des travaux actuels s'accordent sur l'impossibilité de réduire la pratique d'un enseignant à la mise en œuvre méthodique d'une procédure préalablement établie et soulignent les variations possibles des pratiques d'un même enseignant selon les contextes¹⁰. Dans le double sillage de l'interrogation, très vive en France, sur les inégalités sociales à l'école, et des travaux sur l'effet Pygmalion¹¹, on a pu cependant analyser comment les interactions, mais aussi l'évaluation¹², sont les véhicules « d'effets d'attente » positifs ou négatifs, liés à des stéréotypes sociaux ou culturels mais également de genre. L'approche des interactions en classe peut parfois donner l'impression d'éclater en un poudroiement de micro-événements multiples, que l'on hiérarchisera par rapport à sa problématique ou son approche. Une minute de cours suffit à porter des interprétations abondantes et riches, comme on le voit dans le livre : « Mélanie, passe au tableau », où l'interpellation d'une élève est considéré comme une interaction hautement significative, mais susceptible d'interprétations relativement divergentes¹³.

CURRICULA ET PÉDAGOGIES : L'ÉVOLUTION DU TRAVAIL SCOLAIRE PRESCRIT

L'étude des curricula, moins répandue en France que dans les pays anglo-saxons, aborde également le problème de la définition des tâches scolaires, par le biais des programmes, et des propositions d'activités scolaires diverses et évolutives comportant aussi souvent la définition de procédures et de méthodes de travail. Les premiers se sont considérablement transformés, en particulier dans l'enseignement secondaire, où le poids des matières littéraires s'est réduit au profit des matières scientifiques et techniques et où, en harmonie avec l'école primaire, les matières artistiques, manuelles et sportives ont connu un essor certain¹⁴. Les secondes ont été remodelées par les principes issus du continent des pédagogies nouvelles : une grande méfiance face aux tâches suspectées de ne pas favoriser l'activité cognitive et intellectuelle de l'élève (copie sous la dictée, pure mémorisation des connaissances,

⁹ Duru-Bellat M. (2002) *Les inégalités sociales à l'école*, Paris, PUF.

¹⁰ Bru M. (1992) *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, EUS.

¹¹ Rosenthal R. & Jakobson L. (1975) *Pygmalion dans la classe*, Paris, Casterman.

¹² Felouzis G. (1997) *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF.

¹³ Blanchard-Laville Cl. (sous la dir), *Tiens, Mélanie, passe au tableau*, Paris, L'Harmattan, 2002.

¹⁴ Baluteau F. (1999) *Les savoirs au collège*, Paris, PUF.

exercices d'application systématique d'une règle) ; l'appel à la participation orale de l'élève et à ses questions ; enfin, l'acceptation d'une certaine marge de manœuvre de l'élève, ou du groupe d'élèves face aux tâches scolaires en lieu et place d'une stricte exécution des consignes de l'enseignant. Il s'est donc agi à la fois d'enrichir en quelque sorte le travail de l'élève, pour le rendre synonyme d'une activité cognitive réelle, mais aussi de le rendre plus explicite, en mettant l'accent sur les techniques et méthodes proprement scolaires. L'alliance entre la sociologie critique et la pédagogie novatrice a conduit à la remise en question de la « pédagogie de l'implicite », incarnée par exemple par le couple cours magistral / dissertation, favorisant à la fois les familiers de l'écrit cultivé, et les détenteurs d'un bon capital linguistique acquis hors de l'école¹⁵. Plus récemment, cette volonté d'explicitation s'est accompagnée d'une volonté de reformuler les savoirs scolaires traditionnels, en termes d'objectifs et de compétences, en parallèle avec le monde du travail. Même si le processus a été plus fort à l'école primaire que dans le secondaire, et dans le secondaire technique et professionnel que dans le secondaire général, il a de toutes façons influencé, sinon les pratiques réelles, au moins les programmes officiels¹⁶.

Ces inflexions sont certes à nuancer au vu des situations concrètes, où les purs contrôles de connaissance et les cours magistraux sont loin d'avoir disparu, où le travail est toujours massivement défini dans un cadre mono-disciplinaire. Surtout, l'interrogation critique s'est prolongée, montrant l'existence de " nouveaux implicites " dans les nouvelles pédagogies, où la valorisation d'activités expressives, de la participation et de l'aisance orales rencontre souvent en écho les représentations, et pratiques des familles les plus favorisées socialement et culturellement. La pédagogie par objectifs a pu être aussi accusée de revenir à une taylorisation de l'acte pédagogique et se révélant être une fausse promesse de maîtrise¹⁷.

Il n'empêche que l'existence d'une pédagogie officielle modernisante, issue des champs différents de la réflexion sur l'éducation, répercutée à différents niveaux par les programmes, a transformé à bien des égards la définition du travail scolaire, dans le double sens de son enrichissement, au nom de la nécessité pour l'élève de mieux « construire » son apprentissage, et de sa technicisation, dans l'espoir que l'école, en s'appuyant sur des savoirs-faire purement scolaires, puisse mieux accomplir sa vocation démocratisante.

LES ÉLÈVES FACE À LEURS TÂCHES

On peut également, au travers d'une étude systématique des tâches, aborder comment les élèves investissent et transforment le travail qui leur est prescrit, et le consi-

¹⁵ Bourdieu P. & Passeron J. - C. (1964) *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.

¹⁶ Pour une critique cinglante de ce processus dans le primaire, cf. Le Goff J. - P.(1999) *La barbarie douce*, Paris, La Découverte.

¹⁷ Perrenoud P. (1999) *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.

dérer plus globalement, au-delà même de l'interaction en classe. Chaque tâche ou « faisceau » de tâches comporte à la fois des aspects objectifs, liés aux contraintes spatiales, temporelles, ou techniques qui l'encadrent et des dimensions plus subjectives, liées à la manière dont chaque acteur s'y investit, pense s'en acquitter, et s'en voit gratifié.

Le travail scolaire peut être considéré comme l'articulation de trois faisceaux de tâches : le travail quotidien en classe, le travail quotidien à la maison, et le travail évalué, dans quelque lieu qui se déroule, et qui est central pour les élèves. Chaque faisceau de tâche comporte ses propres difficultés.

LE TRAVAIL EN CLASSE

Le travail en classe dépend beaucoup des conditions générales de la paix scolaire stabilisée par chaque enseignant, et de la manière dont chaque élève combine l'écoute, la prise de notes, et la réalisation des consignes de l'enseignant, en s'engageant ou non dans la tâche.

Ainsi, les variations de degrés de la paix scolaire, ou de l'engagement réel des élèves dans la tâche décident largement de leurs conditions réelles de travail. On peut alors étudier des stratégies, plus ou moins maîtrisées, de freinage ou de résistance au travail qui prennent aussi la forme de « faire semblant » variables selon les pédagogies, le « faire semblant d'écouter » de la pédagogie traditionnelle devant un « faire semblant d'être actif » dans le cas des pédagogies nouvelles¹⁸. Les « vannes » et défis verbaux des adolescents déferlent parfois dans la classe, permettant aussi aux élèves de « garder la face » à l'intérieur de contextes stigmatisés¹⁹. Analyser le travail en classe suppose alors de comprendre comment un élève arbitre entre son identification aux pairs et à l'enseignant²⁰, comment il prend des notes et garde des traces du cours, quel degré de compréhension il a de ce qui s'est fait en classe.

Le travail en classe est aussi aux risques de l'ennui, de la lassitude, de la routine de la forme scolaire. L'allongement du temps de présence dans les salles de classe exige une reconstruction quotidienne du sens de la présence à l'école, certes plus facile lorsqu'on y est constamment valorisé que lorsqu'on y vit des processus de stigmatisation ou de relégation, mais auxquels sont confrontés peu ou prou tous les élèves.

LE TRAVAIL À LA MAISON

Le travail à la maison occupe une part plus importante du temps de l'élève, au fur et à mesure qu'il grandit. Si les devoirs à la maison, pourtant interdits officiellement

¹⁸ Perrenoud P. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

¹⁹ Lepoutre D. (1998) *Cœur de banlieue*, Paris, Odile Jacob. Van Zanten A. (2001) *L'école de la périphérie*, Paris, PUF.

²⁰ Dubet F. & Martuccelli D. (1996) *A l'école*, Paris, Seuil.

restent importants pour les enfants de l'école primaire, mais également pour les familles²¹, ils deviennent un élément décisif, parfois conflictuel, souvent méconnu de la relation pédagogique à partir du collège. Même s'il n'est pas simple de remonter de la description des tâches à leur efficacité scolaire, la manière dont les élèves travaillent chez eux, en partie pour « rattraper » ce qui n'a pas été fait en classe, influence leur façon de se situer scolairement, et de se considérer ou non comme un « bon élève ». L'organisation du travail collégien et lycéen intègre également des interrogations sur le type de tâches ou de contrôles pertinents que peuvent exercer les familles, ou encore sur le lien entre la vie juvénile et l'espace de temps consacré au travail scolaire, qu'ils se manifestent dans le choix des copains ou des loisirs²². A la maison, le travail en partie non prescrit laisse une marge de manœuvre aux élèves ; ils le considèrent souvent comme un moyen de « rattraper » ce qui n'a pas été fait en classe. Plus on progresse dans la scolarité, plus l'impératif enseignant de travail personnel ou autonome se traduit pour certains élèves par des tâches censées s'y conformer, et contourner l'apprentissage par cœur : production de traces écrites des cours, compilations de notes ou de manuels et d'annales. Mais cet impératif d'autonomie fait l'objet d'appréhensions bien différentes selon les élèves. Certains le trouvent très lourd à porter, faute de ressources pour l'assumer. L'autonomie, c'est alors parfois, la solitude, ou « la liberté de couler » comme l'écrit Bernard Lahire. En particulier dans la transition du collège au lycée, les élèves apprécient une plus grande autonomie comportementale, sans toujours assumer l'autonomie cognitive dont elle est censée s'accompagner.

LE TRAVAIL ÉVALUÉ

Enfin, le travail évalué pose le problème de la compréhension des normes des prestations scolaires. Face à l'évolution curriculaire analysée ci-dessus, les élèves les plus fragiles scolairement ont tendance à opérer une re-standardisation, souvent problématique, des tâches scolaires les plus complexes, traditionnelles ou inspirées des pédagogies modernes. Ils peuvent alors tenter de transformer par exemple en contrôle de connaissances des tâches comme la dissertation²³. Par contre, le mouvement de technicisation des tâches scolaires est souvent débordé, surtout dans les matières littéraires, par une volonté d'expressivité et d'authenticité, propres à l'univers culturel des jeunes, qui font souvent malentendu, l'« expression de soi » attendue dans le cadre des exercices scolaires étant régie par des codes de distanciation et de présentation bien particuliers.

Mais, en particulier, suite à ces malentendus, l'évaluation scolaire ne reconnaît

²¹ Rayou P. (2000) *La grande école*, Paris, L'Harmattan.

²² Zaffran J. (2000) *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Paris, Syros. Van Zanten A. (2001) *L'école de la périphérie*, Paris, PUF.

²³ Rayou P. (2002), *La dissert de philo*, Rennes, PUR.

pas toujours l'effort, ou le travail fourni. Si le « bon » travail scolaire est, tautologiquement, celui qui permet d'apprendre, ou de réussir, ce qui n'est d'ailleurs pas toujours la même chose, l'ensemble du travail ne s'y réduit pas. Le travail inefficace, non reconnu par la note, n'existe pas forcément aux yeux des enseignants, alors qu'il occupe quand même un temps variable mais parfois considérable de la vie des élèves. Les expériences au travail des élèves varient alors fortement au vu de cette reconnaissance, les élèves travaillant beaucoup pour des prestations médiocres ayant un vécu scolaire particulièrement difficile, car vivant un écart permanent entre leur conformité aux demandes de l'institution et la médiocrité de la rétribution symbolique.

DU TRAVAIL SCOLAIRE AU TRAVAIL ENSEIGNANT

Un telle approche permet aussi d'articuler les tâches scolaires aux tâches enseignantes et d'essayer d'analyser l'interaction pédagogique à partir de leur interaction. La relation quotidienne de travail en classe est en effet la résultante de la manière dont ces deux ensembles de tâches s'articulent ou non, dans des effets de miroir ou d'asymétrie qui permettent d'envisager l'interaction pédagogique sans partir du seul face à face. Là où par exemple, les lycéens privilégient les traces écrites de cours, grâce auxquelles ils font le lien avec le travail à la maison, les enseignants portent davantage d'attention à la participation orale, gage selon eux de motivation et d'un cours réussi. Alors que c'est de la gestion de classe que les seconds se sentent sur-responsabilisés, voire culpabilisés, ne pas arriver à maintenir l'ordre étant un indice synthétique d'incompétence professionnelle, c'est par contre du verdict scolaire dans son ensemble, notes, passages, appréciations qualitatives, que les élèves se sentent responsables, malgré certaines stratégies discursives ou comportementales de déni. Face aux élèves sérieux et acharnés, ces « forçats de l'école » qui en viennent alors à une douloureuse perplexité sur eux mêmes, la stratégie des élèves ayant modéré leurs efforts au vu de leur manque de productivité s'avère, souvent seulement provisoirement bien sûr, subjectivement plus protectrice.

Au-delà des critères les plus objectifs de la réussite scolaire, on voit alors apparaître une topographie plus subjective, qui vient de l'analyse croisée des épreuves au travail des uns et des autres. Réussir ou échouer à l'école c'est aussi alors surmonter ou non un certain nombre d'épreuves définies institutionnellement, mais vécues très personnellement par les élèves²⁴.

CONCLUSION

L'approche de l'école ainsi esquissée comporte indéniablement un certain nombre de limites. La première d'entre elles est sans aucun doute le fait qu'elle ne pénètre

²⁴ Pour une lecture en ce sens, cf. Barrère A. « Les épreuves du travail à l'école », in Caradec V. & Martuccelli D. (sous la dir.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu*, Lille, Septentrion, 2004.

jamais vraiment dans le « noyau dur », cognitif du travail scolaire, et en cela, elle ne peut qu'être complémentaire d'autres disciplines comme la psychologie de l'éducation, ou de nouvelles avancées scientifiques, celles des sciences cognitives en particulier.

Mais elle dessine un espace analytique qui peut s'avérer pertinent à l'heure de poursuivre une interrogation critique sur l'école et de décroquer certaines de ses perspectives. D'abord elle peut amener des outils à la compréhension des trajectoires ou des carrières des élèves et des enseignants, plus ou moins linéaires, plus ou moins chaotiques, et surtout plus ou moins porteuses d'épreuves significatives pour les individus, au-delà même des contextes divers qu'ils traversent. Elle peut également renouveler le dialogue entre sociologie et pédagogie, le travail pouvant être un terme médian où s'articule une réflexion entre situations d'enseignement et situations d'apprentissage.

Elle peut enfin relancer un débat sur la manière dont le travail scolaire s'articule avec le monde du travail, non plus au travers de l'établissement de correspondances strictes entre parcours et emplois, mais en tenant compte de la nature des tâches effectuées et du degré d'autonomie et de créativité qu'elles permettent.

L'activité de l'élève du point de vue psychologique

Maria PAGONI
Université Charles-de-Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE (E.A. 1764)

INTRODUCTION

Cet article porte sur l'activité de l'élève du point de vue cognitif. Je vais me centrer sur l'activité d'apprentissage de l'élève et non pas sur son activité psycho-sociale ou affective en montrant les évolutions et les déplacements théoriques qui ont été opérés dans ce domaine depuis quelques décennies.

Les travaux qui portent sur l'analyse de l'activité d'apprentissage de l'élève du point de vue psychologique oscillent entre deux tendances. Une première tendance consiste à effectuer des recherches qui portent sur l'activité d'apprentissage de l'enfant à l'extérieur de la classe et par rapport à des tâches pas forcément scolaires. Ces recherches visent souvent l'étude du développement des compétences scientifiques, mathématiques ou langagières chez l'enfant¹. La deuxième tendance consiste à analyser l'activité de l'élève par rapport à des tâches disciplinaires précises et à poser des questions sur la nature des erreurs effectuées et les stratégies utilisées. Ces travaux touchent aux frontières de la didactique et posent inévitablement la question de la relation entre ces deux disciplines.

D'une façon générale l'objectif d'une approche psychologique de l'activité de l'élève est d'analyser l'activité mentale de celui-ci dans le cadre d'une tâche donnée et d'établir le lien qui existe entre cette activité mentale et l'action effective de résolution. Tout le travail du psychologue consiste à chercher les indicateurs de conduite qui lui permettront d'établir des hypothèses sur ce qui se passe dans « la boîte noire » de l'élève.

Un des points de départ de l'analyse de l'activité d'apprentissage de l'élève est la théorie de « traitement de l'information » développée par Newell et Simon (1972) qui a donné lieu à plusieurs recherches sur les processus de résolution de problème. Un problème peut être défini comme « toute situation à laquelle le répertoire de réponses immédiatement disponible chez un sujet ne permet pas à celui-ci de fournir une réaction appropriée » (Oléron, cité par Weil-Barais 1991 : 107). Le problème

¹ Pour une revue de travaux en psychologie du développement voir Bideaud J., Houdé O. & Pedinielli J. L. (1993), *L'homme en développement*, Paris, PUF.

peut être plus précisément défini comme un ensemble de données, un ensemble de questions qui précise le but à atteindre et un ensemble de contraintes qui délimitent les actions du sujet. Face à un tel problème l'activité du sujet est décrite comme un processus comprenant les éléments suivants (Weil-Barais 1991 et Richard 1990/1995) :

- la représentation du problème : l'interprétation que le sujet se donne des données initiales, du but à atteindre et des contraintes éventuelles du problème ;
- les traitements effectués par le sujet à partir des données initiales pour les mettre en relation avec les représentations déjà existantes (catégorisations, inférences, anticipations...);
- les procédures de résolution finales mises en œuvre par le sujet.

Tout au long de ce processus il y a deux autres éléments qui peuvent intervenir à tout moment :

- les connaissances ou représentations déjà existantes ;
- les opérations de contrôle de l'activité propre de l'individu.

En partant de cette définition générale de l'activité de résolution de problème, il y a des travaux qui mettent l'accent sur l'un ou l'autre aspect de ce processus².

L'ÉTUDE DES PROCÉDURES

Il y a une série de travaux qui portent sur les procédures de résolution de problème. Ce qui intéresse ici les chercheurs c'est de catégoriser ces procédures, d'étudier leur évolution et les présupposés psychologiques sur lesquels elles se basent. Prenons comme exemple la catégorisation des procédures utilisées par les élèves de la maternelle et des deux premières années du primaire pour effectuer une addition de nombres à un chiffre (voir tableau 1).

Du point de vue développemental, les chercheurs remarquent que le comptage du tout, qui se manifeste chez les plus jeunes, disparaît au début de l'école primaire. La procédure du comptage à partir du plus grand nombre augmente, passant de 30 % à l'école maternelle à 40 % en seconde année de primaire. Les stratégies de décomposition des nombres qui traduisent une bonne partie de l'addition sont peu fréquentes passant de quelques cas à 10 % des cas en seconde année de primaire.

L'évolution de ces procédures est étudiée aussi bien du point de vue mathématique que du point de vue psychologique. Le point de vue mathématique s'appuie sur une analyse préalable des principes du dénombrement et de la composition des nombres. On remarque par exemple qu'à partir de la procédure 4 l'enfant utilise le principe de cardinalité (il n'a pas besoin de recompter l'ensemble de la collec-

² Nous n'allons pas nous référer ici à des travaux plus spécifiques concernant la modélisation du processus de résolution des tâches particulières comme celles de compréhension de textes. Voir à ce propos Johnson-Laird (1983) *Mental models*, Cambridge, Cambridge University Press, et Van Dijk, Kintsch W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*, New York, Academic Press.

TAB. 1 – Procédures utilisées par les enfants pour effectuer une addition de nombres à un chiffre

<i>Procédure</i>	<i>Description</i>	<i>Exemple</i>
1. Comptage : compter des objets	Chaque nombre du problème est représenté par des objets. Chaque objet est ensuite compté en commençant par 1.	Pour résoudre $3 + 4$, l'enfant prend d'abord trois objets puis 4.
2. Comptage : compter sur les doigts à partir de 1	Chaque nombre du problème est représenté par les doigts, puis l'enfant compte les doigts en commençant par 1.	Pour résoudre $3 + 4$, l'enfant compte 3 doigts sur 1 main puis 4 sur l'autre. Puis il recompte tous les doigts en commençant par 1.
3. Comptage : comptage verbal à partir de 1	L'enfant compte mentalement en commençant par 1.	Pour résoudre $3 + 4$, il effectue mentalement 1-2-3, puis 4-5-6-7.
4. Comptage : comptage verbal en commençant par le premier nombre	L'enfant initialise un compteur mental interne au premier des deux opérandes, puis incrémente mentalement le compteur par pas de 1 avec autant d'unités que contenues dans le 2 ^{ème} opérande.	Pour résoudre $3 + 4$, l'enfant fait : (3), 4, 5, 6, 7.
5. Minimum : comptage verbal en commençant par le plus grand des deux nombres (= minimiser le nombre de pas à compter)	L'enfant initialise un compteur interne avec le plus grand des deux nombres, puis incrémente ce compteur par pas de 1 avec autant d'unités que contenues dans le plus petit des deux nombres.	Pour résoudre $3 + 4$, l'enfant fait : (4), 5, 6, 7.
6. Décomposition : calcul à partir de faits arithmétiques dérivés	L'un des deux opérandes est décomposé en deux nombres de sorte que l'un de ces deux nombres donne 10 une fois ajouté à l'autre opérande. L'autre nombre est alors ajouté à cette somme.	Pour résoudre $8 + 4$, l'enfant fait : $4 = 2 + 2$; $8 + 2 = 10$; $10 + 2 = 12$
7. Récupération	L'enfant récupère directement la solution stockée en mémoire.	Pour $8 + 4$, il répond directement 12

(D'après Lemaire, Duverne & Yagoubi 2002, cité par Weil-Barais 2004, p. 163).

tion), qu'à la procédure 5 il met en place le principe de la non pertinence de l'ordre et qu'à la procédure 6 il utilise le principe de décomposition additive qui est aussi une propriété fondamentale du système numérique. Du point de vue psychologique, l'acquisition de ces procédures nécessite des opérations mentales de plus en plus complexes comme celles de l'abstraction, de la symbolisation ou de la réversibilité de la pensée.

L'analyse des présupposés psychologiques qui déterminent l'évolution des procédures de résolution de problème dans un domaine disciplinaire donné suscite des débats de longue date. Dans le domaine du dénombrement par exemple, des travaux sont effectués depuis plus de soixante ans pour étudier les relations entre ordinalité, comptage et cardinalité³. On peut faire deux remarques à ce propos :

- l'intérêt porté sur les procédures est influencée par les travaux des psychologues du développement comme ceux de J.Piaget de H.Wallon du début du 20^{ème} siècle qui ont fourni beaucoup de données révolutionnaires et intéressantes sur le développement des capacités multiples de l'enfant et ont suscité des séries de travaux dans chaque domaine d'apprentissage spécifique.
- L'analyse psychologique des procédures amène en même temps à reconsidérer des principes des disciplines-mères concernées (mathématiques, sciences, littérature ...), d'où le dialogue instauré entre psychologie et didactique.

L'INTÉRÊT PORTÉ AUX SITUATIONS DE RÉOLUTION DE PROBLÈME

Il y a un certain nombre de travaux qui montrent qu'il ne suffit pas d'analyser les procédures de résolution, mais qu'il faut prendre en compte le contexte sémantique du problème qui est présenté aux élèves. Ces travaux s'intéressent par conséquent au contexte scolaire dans lequel se situe l'élève et aux tâches qui lui sont proposées dans ce contexte. Du point de vue psychologique, une des sources de l'intérêt porté aux situations de résolution de problème est la notion de schème d'action introduite par J. Piaget. Selon cet auteur le schème est une unité de conduite qui est transposable, généralisable, identifiable d'une situation à l'autre. Cette définition introduit l'idée qu'il y a des éléments de la conduite qui sont invariants d'une situation à l'autre et des éléments qui se transforment pour s'adapter à une nouvelle situation. On trouve ici un principe central du constructivisme selon lequel l'activité d'apprentissage est une adaptation active de l'individu aux situations problématiques rencontrées dans son environnement. Cette adaptation est appelée « active » pour deux raisons :

- elle est toujours guidée par le sujet en fonction des structures qu'il possède déjà (voir les notions d'assimilation et d'accommodation dans la même théorie) ;
- pour être construite, une conduite doit être opératoire c'est-à-dire doit servir au

³ Voir à ce propos Bideaud J., Meljac C. & Fischer J. - P. (1991), *Les chemins du nombre*, Lille, Presses Universitaires de Lille et plus récemment Bideau J. & Lehalle H. dir. (2002), *Le développement des activités numériques chez l'enfant*, Paris, Hermès.

sujet pour répondre à un problème, à une question que celui-ci se pose.

Les schèmes peuvent évoluer tout au long de la vie (exemple de la marche), ils se complexifient en fonction des situations qu'on rencontre et se coordonnent avec d'autres schèmes. Piaget a appliqué cette notion surtout à l'étude des schèmes sensori-moteurs construits aux premiers pas du développement de l'enfant comme celui de la marche et de la saisie des objets. C'est Vergnaud qui a repris cette notion pour essayer d'analyser les schèmes opératoires dans différents domaines d'apprentissage. Il part du principe que si l'on veut étudier l'acquisition d'une notion ou d'une compétence chez l'élève, il faut essayer de déterminer et de classer avec précision l'ensemble des problèmes qui sont proposés à l'élève, dont la résolution nécessite le recours à cette notion ou à cette compétence.

Dans une de ses premières recherches (Vergnaud & Durand 1976), il a fait une typologie des problèmes additifs susceptibles d'être proposés aux élèves du primaire. Il a donc distingué cinq catégories de problèmes additifs de complexité croissante qui incluent des opérations d'addition et de soustraction ainsi que l'usage de nombres relatifs. L'hypothèse soutenue était que les problèmes qui portent sur des compositions de transformations sont plus tardivement réussis que ceux qui portent sur des transformations d'états même si leur résolution nécessite la même opération comme c'est le cas dans les deux problèmes suivants :

– *Pierre a 6 billes, il joue une partie et il perd 4 billes. Combien de billes a-t-il après la partie ?* (problème de transformation d'états : état initial → transformation → état final demandé)

– *Paul joue deux parties de billes. A la première partie, il gagne 6 billes. A la deuxième partie, il perd 4 billes. Que s'est-il passé en tout ?* (problème de trois transformations).

L'étude a porté sur 140 enfants répartis également du CP au CM 2 dans un contexte d'entretien individuel et en comparant deux établissements scolaires : un établissement qui pratiquait la pédagogie active et un établissement standard. Les résultats montrent qu'il existe un décalage d'une à trois années entre les problèmes de transformations d'états et de composition de transformations, selon la nature des transformations (positive ou négative) et l'objet de la question (état final, transformation ou état initial). L'ordre établi entre les problèmes est le même dans les deux types d'école d'où proviennent les enfants, et il est le même pour les garçons et les filles. Ceci conduit les auteurs à considérer que l'ordre de réussite est dépendant de difficultés d'ordre logique (par exemple réversibilité de la pensée pour concevoir une situation initiale) ou d'ordre social (l'addition est associée dans la pensée des élèves aux notions de gain ou d'augmentation).

Par ailleurs, pendant les années 80, il y a eu une série de travaux qui portaient sur la construction de la représentation du problème avec des méthodes de recherche diverses comme le classement d'énoncés des problèmes ou la production d'énoncés

analogues. La résolution de problèmes insolubles où il n'y a pas de solution numérique possible par manque de données est particulièrement intéressante à ce propos. Les chercheurs d'une équipe de l'IREM (Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) de Grenoble, par exemple, ont proposé à des enfants de l'école primaire des problèmes du genre suivant : « *Dans un troupeau il y a 75 moutons et 5 chiens. Quel est l'âge du berger ?* » pour voir si les enfants effectuent une catégorisation sémantique des données du problème ou s'ils se lancent directement dans le calcul⁴. La grande majorité des enfants interrogés trouvent une solution à ce problème en effectuant un calcul à partir des données proposés dans l'énoncé. Brissiaud a repris le même énoncé⁵ mais en rajoutant un nouvel élément : « *Dans une autre classe, j'ai demandé à un enfant de faire un problème où l'on parle de 75 moutons et de 5 chiens ; je vais t'écrire le problème que l'enfant a inventé, et tu me diras ce que tu penses de ce problème* ». La consigne est ici un peu modifiée pour mettre l'enfant dans une position d'observation plutôt que dans une position de performance qui l'inciterait à trouver une solution à tout prix au problème posé. Dans ce contexte, la majorité des élèves considère qu'il n'y a pas de solution à ce problème. Ce résultat confirme l'hypothèse de l'auteur que les conduites de résolution des élèves dans la recherche précédente étaient un effet de rupture du contrat didactique qui est habituellement valable dans la classe de mathématiques : un problème proposé par le maître a toujours une solution, il faut donc en trouver une⁶.

On remarque donc que l'étude de la construction de la représentation du problème par les élèves conduit à l'analyse des facteurs qui influencent cette construction, facteurs aussi bien psychologiques (expérience précédente de l'élève) qu'institutionnels (conditions d'enseignement, contrat didactique). Ainsi les recherches sur l'activité d'apprentissage se déplacent de l'étude du développement des opérations logiques telles que Piaget les avaient étudiées (la réversibilité, l'identité, la réciprocité et la compensation) vers le sens, le contenu des notions construites et les situations (l'expérience à l'intérieur et à l'extérieur de la classe) qui les font naître.

L'ÉTUDE DES PROCESSUS DE CONCEPTUALISATION

C'est dans ce contexte que font leur apparition un certain nombre de travaux qui portent sur les processus de conceptualisation. Ces travaux répondent aux questions suivantes : comment se construit une notion scientifique ? Comment passe-t-on d'un système « ordinaire » d'explication du monde à un système scientifique ?

⁴ Sur l'origine des problèmes insolubles concernant « l'âge du capitaine » voir Baruk S. (1985), *L'âge du capitaine, de l'erreur en mathématiques*, Paris, Seuil.

⁵ Brissiaud R. (1987), « Quel contrôle de la validité d'un énoncé de problèmes chez des élèves de cours élémentaires 2^{ème} année ? » in Colomb J. & Richard J.-F. (dir.), *Résolution de problèmes en mathématiques et en physique*, Rapport de Recherche, INRP, 12, p. 61 – 88.

⁶ En ce qui concerne les effets du contrat didactique sur les réponses des élèves face aux problèmes insolubles voir Brousseau G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, p. 345 et suivantes.

Pour répondre à ces questions on peut dans un premier temps se référer à la théorie épistémologique de Bachelard et à la notion d'obstacle épistémologique. Selon cette théorie, la construction des connaissances scientifiques est un processus de déconstruction et de reconstruction. Les théories d'explication du monde constituent des systèmes et il n'y a pas de continuité possible dans le passage d'un système à l'autre. Par exemple il n'y a pas de continuité possible entre la théorie selon laquelle la Terre est plate et la théorie selon laquelle la Terre est ronde. La déconstruction d'un tel système peut être comparée à une Révolution scientifique qui fait avancer les disciplines scientifiques comme le décrit Kuhn (1972) dans son fameux ouvrage. Cette approche s'oppose à l'approche piagetienne qui décrit la construction des connaissances comme un processus de continuité. Ce processus passe bien évidemment par des étapes et des déséquilibres sans pourtant provoquer des ruptures radicales : chaque étape du développement intègre, tout en les dépassant, les étapes précédentes selon le principe d'intégration des stades du développement intellectuel.

La théorie de Bachelard a beaucoup influencé les principes de construction des tâches proposées aux élèves, conçus comme des situations-problèmes. Ainsi pendant les années 80-90 un grand nombre de recherches et de manuels pédagogiques ont vu le jour sur les notions de situation-problème, initialement dans le domaine des mathématiques et des sciences puis dans le domaine des sciences sociales et du français⁷.

Citons à ce propos une recherche effectuée au sein de l'INRP et publiée en 1993 portant sur la conceptualisation de la notion de *Nation* au Lycée. Partant du principe que les représentations fonctionnent par réseaux qui unissent les notions entre elles par différents types de relations (Guyon, Mousseau & Tutiaux-Guilon 1993) les auteurs définissent, dans un premier temps, le réseau conceptuel de la Nation renvoyant aux notions de mémoire, d'identité, de souche, de souveraineté, de territoire, d'unicité. Dans ce réseau chaque notion est liée aux autres par des relations précises. Par exemple la relation de différenciation entre Mémoire et Identité s'exprime de la façon suivante (*Ibid.* p. 91) :

- Le partage de la même histoire-Mémoire compose une des bases de l'identité du groupe en contribuant à la différenciation entre « eux » et « nous ».
- Plus l'identité s'affirme, plus la formation de la mémoire accentue la différenciation des parcours historiques de communautés voisines.
- Un fait historique peut être lu de manière différente. Par exemple, Charlemagne est tantôt reconnu comme empereur germanique, tantôt comme empereur des Francs.

L'analyse *a priori* de ce réseau conceptuel sert à déterminer les objectifs disciplinaires qui sont visés et le niveau de formulation qui est nécessaire pour analyser un

⁷ Sur les situations-problèmes voir le numéro spécial de la revue *Spirale*, n° 10/11, 1993 et Fabre M. (1999) *Situations-problèmes et savoirs scolaires*, Paris, PUF.

fait historique renvoyant à la notion de *Nation*.

Puis à partir d'un entretien avec des élèves de quatrième et de seconde, les auteurs dressent un tableau des obstacles possibles que les représentations actuelles des élèves à propos de la nation peuvent poser en précisant aussi quel est le progrès intellectuel qui peut être effectué face à cet obstacle et quels sont les exemples qui peuvent être étudiés pour mobiliser ce progrès. Un tel obstacle est par exemple la « conviction » qu'une longue durée de vie partagée est nécessaire à l'existence d'une nation. Le progrès intellectuel possible face à cette « conviction » est d'analyser la constitution d'une nation par des immigrants réunis par un projet à travers l'exemple des États-Unis en 1776 ou d'Israël à partir de 1948 (*Ibid.*, p. 185).

En s'appuyant sur cette étude préalable les auteurs proposent une série de situations-problèmes à trois classes différentes de lycée. Chaque situation-problème est suivie d'un dossier documentaire et est travaillée par un groupe d'élèves. Les interactions entre élèves sont enregistrées et retranscrites entièrement avec l'objectif de tracer le processus de construction du réseau conceptuel de la nation et les activités intellectuelles qui sont mobilisées par les élèves pendant ce processus. Ces activités se présentent de la façon suivante :

- Identification - reproduction
- Formulation du problème
- Interprétation
- Organisation en termes de mise en relation
 - Comparaison
 - Hiérarchisation
 - Discrimination
 - Structuration
 - Catégorisation
- Organisation en termes de produit :
 - Généralisation
 - Production d'informations nouvelles (par déduction ou induction).

Chacune de ces activités est analysée en détails pour montrer quelle est sa contribution au processus de conceptualisation. Voilà par exemple ce qui est dit à propos de la discrimination (*ibid.*, p.232) :

« *on ne fait pas la différence entre culture et nation* », (Sophie, 1^{ère}) – affirmation qui montre qu'elle distingue en fait les deux !, « *s'intégrer à la nation ... c'est tout-à-fait autre chose que s'intégrer à la société* » (Érik, 3^{ème}). Celle-ci joue un rôle qui peut être important pour mieux cerner les limites de chacun des concepts mobilisés, en particulier lorsqu'il s'agit de concepts que les élèves confondent aisément. Elle engendre à l'occasion un tournant dans la réflexion ; mais elle est aussi source de

blocage : les élèves savent rarement aller au-delà de ce constat.

L'étude finit en analysant le cheminement intellectuel des élèves aussi bien globalement que par référence à certaines études de cas et en questionnant les résistances observées au franchissement des obstacles.

Les études de ce type posent beaucoup de questions sur le lien qui existe entre activités langagières et activités intellectuelles, questions qui renvoient en même temps à l'analyse des processus de contrôle qui interviennent dans le cadre de la résolution de problème.

LES TRAVAUX CONCERNANT LES PROCESSUS DE CONTRÔLE

La théorie de Vygotsky joue sans doute un rôle très important dans l'étude des relations qui existent entre pensée et langage et de leur impact sur l'apprentissage. Selon cet auteur le concept central de la psychologie est celui d'activité, définie comme l'unité d'analyse intégrant les caractéristiques sociales-interactives et individuelles-cognitives des conduites.

Dans la composante individuelle-cognitive il distingue deux types d'activités : les activités réflexes élémentaires et les « activités psychiques supérieures » comme la mémoire, l'attention volontaire, la prise de conscience et la conceptualisation.

La composante sociale-interactive de l'activité se réalise au moyen d'instruments de communication, au rang desquels les signes verbaux jouent un rôle primordial. Ces instruments deviennent le maillon qui fait le lien entre les deux types d'activité : c'est par l'intériorisation progressive de ces instruments de communication que se construit la pensée consciente, qui prend en charge et « régule » les autres fonctions psychiques. Au terme de ce processus, la conscience devient « un contact social avec soi-même ».

Il résulte de cette idée fondatrice de l'interactionnisme social que les instruments sont des moyens de contact avec le monde extérieur aussi bien qu'avec soi-même (avec sa propre conscience) et que c'est donc au travers de leur étude que se réalisera l'unification de la psychologie. La méthode préconisée par Vygotsky est donc qualifiée de « méthode instrumentale », l'analyse des signes constituant pour lui « l'unique méthode adéquate pour étudier la conscience humaine ». L'interactionnisme social et la méthode instrumentale expliquent dès lors que les recherches que Vygotsky a conduites dans les domaines de la pédagogie, de la pathologie ou de la psychologie interculturelle ne sont pas de l'ordre de l'application à la pratique d'une quelconque « théorie fondamentale ». Cet auteur s'intéresse à la pédagogie parce que c'est dans l'institution scolaire que se fabriquent la plupart des instruments et la plupart des significations sociales ; et il compare le développement des fonctions psychiques supérieures dans des groupes culturels différents, par principe, parce que les significations et autres instruments dépendent de l'histoire de chaque

groupe et qu'il n'y a pas de « sujet universel » indépendant du groupe (Schneuwly & Bronckart 1985, Vygotsky 1997, Brossard 2004).

Dans cette optique, le processus de construction des concepts scientifiques est abordé comme un processus de co-construction et de négociation des notions à l'intérieur de la classe, ce processus étant en même temps lié à une distanciation de l'élève par rapport à sa propre activité. C'est par ces interactions sociales que s'effectue le passage d'une hétérorégulation de l'activité de l'individu avec l'aide d'un expert à une auto-régulation de sa propre activité.

Ces conceptions de Vygotsky s'ajoutent à deux autres :

– celles de Bruner qui considère que l'activité de résolution de problème est composée de trois éléments essentiels : l'intention (le but à atteindre pour l'individu) – le schéma de résolution effective du problème – les processus de contrôle qui s'effectuent de façon consciente ou non. Il décrit aussi, avec des outils méthodologiques assez précis les activités d'étayage de l'enseignant-tuteur qui aident l'élève à développer ce processus (Bruner 1983).

– Les travaux des anglo-saxons sur les modèles métacognitifs dont celui de Flavell est le plus connu en France. Selon cet auteur la métacognition a deux pôles. Le premier pôle est constitué par les *connaissances métacognitives* qui sont des connaissances stockées en mémoire et concernent aussi bien le sujet lui-même en tant qu'apprenant que les tâches et les stratégies qu'il mobilise pour apprendre. Par exemple, je sais que je suis plus performant le matin que le soir (sujet apprenant) ou je sais comment faire pour apprendre plus vite une leçon d'histoire (stratégie)... A l'autre pôle on trouve les expériences métacognitives qui sont des prises de conscience du sujet sur le déroulement de son activité et qui interviennent avant, pendant ou après l'exécution d'une tâche. A. Brown définit même ce contrôle par des processus spécifiques qui permettent au sujet de réguler son activité par une mise en rapport de ses processus et du but visé pour l'évaluer en permanence. Ces processus sont la planification, la prévision, le guidage, l'évaluation-régulation et l'évaluation terminale⁸.

Suite à ces théories une série de recherches sont effectuées, soit de façon expérimentale, soit dans des milieux ordinaires, pour analyser les activités d'accompagnement et de co-construction des apprentissages scolaires. (Doudin, Martin & Albanese, 1999).

Ainsi dans un numéro de *European Journal of Psychology of Education*, Palacio-Quintín (1990) indique toute une série de modes d'intervention de l'enseignant susceptibles de stimuler l'apprentissage. Elle met l'accent sur l'utilisation du langage en tant que système symbolique et instrument de la prise de conscience de ses propres actions. Elle relève également l'importance d'utiliser et de stimuler des modalités

⁸ Sur la théorie de Brown voir Doly A.-M. (1997) « Métacognition et médiation à l'école », in Grageat M. (coord.), Meirieu Ph. dir. (1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, pp. 17–61.

de représentations différentes (verbales, graphique, gestuelle). En procédant ainsi, le maître stimule l'apparition « d'une variété d'images mentales qui constitueront des éléments facilitateurs de la généralisation ».

Enfin, Palacio–Quintin met en exergue le rôle de questionneur dévolu à l'enseignant. Il s'agit, pour ce dernier, de savoir poser des questions qui permettent notamment à l'enfant de « réfléchir sur sa propre action et de prendre conscience du cheminement l'ayant conduit aux résultats obtenus » et de constater lui-même ses erreurs, de découvrir les raisonnements qui l'ont conduit à ces erreurs et de chercher des solutions adéquates ». Bref, il s'agit de développer les mécanismes d'autorégulation du fonctionnement cognitif de l'élève.

Dans un article en anglais publié en 1992 dans le *Journal of Learning Disabilities*, Montague illustre les effets bénéfiques d'un enseignement stratégique de type métacognitif sur des sujets de 12–14 ans ayant des difficultés d'apprentissage en mathématiques (cité dans Doudin, Martin & Albanese, 1999, pp. 290–293). L'auteur observe que l'enseignement de la résolution de problèmes avec des sujets en difficulté met généralement l'accent sur des séquences d'opérations comme lire, décider ce qu'il faut faire, résoudre et contrôler. Ces séquences sont utiles, mais ont peu d'effet sur les sujets en difficulté à cause du manque de compréhension de ce qu'ils peuvent faire et de l'insuffisance de l'autorégulation.

L'intervention consiste à expliquer à chaque sujet des stratégies et des processus cognitifs fondamentaux (lire pour comprendre, paraphraser pour traduire, visualiser pour transformer, hypothétiser pour planifier, estimer pour prédire, calculer et contrôler) et des stratégies métacognitives (s'auto-instruire en relation avec la connaissance et l'utilisation de stratégies, s'auto-interroger, s'auto-contrôler). Ces dernières sont mises en évidence grâce à des panneaux exposés sur le mur de la classe et des fiches. De plus, il existe du matériel constitué de leçons écrites, de cinquante problèmes pratiques, de graphiques enregistrant les scores et les temps employés tant sur le plan individuel que sur celui du groupe. Durant l'enseignement métacognitif, elle propose une stratégie de lecture pour la compréhension, en relation avec trois processus métacognitifs. Le sujet doit :

- se dire : « *je dois lire le problème. Si je ne comprends pas, il faut le lire de nouveau* ».
- s'interroger : « *ai-je lu et compris le problème ?* »
- se contrôler : « *est-ce que je comprends ce que je suis en train de faire pour trouver la solution ?* »

De manière analogue, ces trois processus sont appliqués à toutes les autres stratégies cognitives. Un tel entraînement métacognitif a un effet bénéfique : le sujet a tendance à maîtriser ses stratégies de manière auto-contrôlée. Le programme de Montague fait partie du courant de recherches portant sur les techniques d'auto-instruction qui ont pour but d'apprendre au sujet à suivre une série d'étapes de ma-

nière autonome.

CONCLUSION

Loin d'être exhaustive la brève présentation qui précède montre qu'il y a des tensions dans la recherche concernant l'analyse de l'activité d'apprentissage de l'élève du point de vue psychologique.

Une première tension concerne l'effort des chercheurs pour éclairer les relations entre trois pôles de l'apprentissage : l'action effective sur le réel ou le « faire », les représentations mentales, le système symbolique de communication dont le langage occupe une place importante (sans être le seul). Comment les représentations mentales implicites ou explicites guident l'action du sujet et inversement comment l'action fait évoluer les représentations mentales ? Quelles sont les relations entre langage et pensée ? Est-ce qu'on dit ce qu'on fait, est-ce qu'on fait ce qu'on dit, est-ce qu'on dit ce qu'on pense ? Est-ce que le langage est un simple reflet de la pensée comme le soutenait Piaget ou est-ce qu'il contribue à sa construction comme le soutenait Vygotsky ? Face à ces questions, des méthodes de recherche spécifiques ont été mises au point pour analyser les processus qui sont implicites ou souvent pas conscients dans l'action du sujet comme l'entretien clinique de Piaget ou l'entretien d'explicitation de Vermersch.

Une deuxième tension se crée entre les disciplines de référence utilisées pour analyser l'activité de l'élève. Bruner dit que pour comprendre, puis guider le processus d'apprentissage d'un élève on a besoin d'une bonne théorie de la tâche et d'une bonne théorie de l'élève. On a donc besoin d'une analyse *a priori* du domaine disciplinaire concerné et de la connaissance de l'élève en tant que sujet en développement. De cette double analyse résulte ce qu'on appelle une modélisation de la construction d'un objet disciplinaire donné. Tout en étant utile, cette modélisation n'introduit-elle pas un biais normatif dans le regard qu'on porte sur l'élève ? Ce biais apparaît d'une part par référence à l'objectif disciplinaire qui est visé (d'où la notion d'obstacle qui accentue le décalage par rapport à cet objectif) et d'autre part par référence à la « moyenne » des enfants en développement au même âge.

Ces deux tensions aboutissent à la nécessité d'analyser l'activité cognitive de l'élève en relation avec son vécu affectif et social et de construire une théorie « clinique » du sujet apprenant. Cette théorie nous amène à considérer l'activité d'apprentissage de l'élève comme triplement orientée, vers l'objet, vers le soi et vers les autres.

BIBLIOGRAPHIE

- Bideaud J., Houdé O. & Pedinielli J. L. (1993) *L'homme en développement*, Paris, PUF.

- Bideau J. & Lehalle H. (dir.) (2002), *Le développement des activités numériques chez l'enfant*, Paris, Hermès.
- Bachelard G. (1970), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- Brossard M. (2004), *Vygotski ; lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d' Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Bruner J. (1983), *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire*, Paris, PUF.
- Bulletin de Psychologie*, tome 56 (4), n° 466, juillet-août 2003, *Interaction, acquisition des connaissances et développement*.
- Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- Doly A.-M. (1997), « Métacognition et médiation à l'école », in Grageat M. (coord.), Meirieu Ph. dir. (1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, pp. 17–61.
- Doudin P.-A., Martin D. & Albanese O. (1999), *Métacognition et Éducation*, Berne, Peter Lang.
- Dumas-Carré A. & Weil-Barais A. (dir.) (1998) *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, Berne, Peter Lang.
- Fabre M. (1995) *Bachelard éducateur*, Paris, PUF.
- Fabre M. (1999) *Situations-problèmes et savoirs scolaires*, Paris, PUF.
- Garnier C., Bednarz N. & Ulanovskaya Irina (coord.) (1991) *Après Vygotsky et Piaget. Perspectives social et constructiviste. Ecole russe et occidentale*, Bruxelles, De Bœck Université.
- Grageat M. (coord.), Meirieu Ph. dir. (1997) *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF.
- Guyon S., Mousseau M.-J. & Tutiaux-Guillon N. (1993) *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*, Paris, INRP, Didactiques des disciplines.
- Kuhn T. (1972) *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- Lemeignan G. & Weil-Barais A. (1993) *Construire les concepts en physique*, Paris, Hachette Éducation.
- Lemaire P., Duverne & Yagoubi (2002), « Le développement des stratégies en situation de résolution de problèmes arithmétiques », in Bideau J. & Lehalle H. (dir.) *Le développement des activités numériques chez l'enfant*, Paris, Hermès.
- Newell A. & Simon H. A. (1972), *Human Problem Solving*, Englewood Cliffs (N. J.), Prentice Hall.

- Palacio–Quintin (1990), « L'éducation cognitive à l'école », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 5 n° 2, p. 231–242.
- Piaget J. (1947) *La psychologie de l'intelligence*, Paris, A. Colin.
- Richard J.-F. (1990–1995) *Les activités mentales*, Paris, Armand Colin.
- Schneuwly B. & Bronckart J. P. (dir.) (1985) *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Paris, Delâchaux et Niestlé.
- Vergnaud G. & Durand (1976) « Structures additives et complexité psychogénétique », *Revue Française de Pédagogie* n° 36, p. 28–43.
- Vergnaud G. (1996), « La théorie des champs conceptuels », in Brun J. (éd.) *Didactique des mathématiques*, Neuchâtel, Delâchaux et Niestlé, p. 197–274.
- Vygotsky L. (1934, 1997) *Pensée et Langage*, trad. F. Sève, Paris, La Dispute.
- Weil–Barais A. (1993) *L'homme cognitif*, Paris, PUF.
- Weil–Barais A. (coord.) (2004), *Les apprentissages scolaires*, Paris, Bréal.
- Weil-Barais (1991), « Résolution de problèmes », in Rossi J.-P. (dir.) *La recherche en psychologie, modèles et méthodes*, Paris, Dunod.

Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique

Yves REUTER

Université Charles-de-Gaulle — Lille III

Équipe THÉODILE (E.A. 1764)

Cet article vise à soumettre à la discussion quelques éléments concernant l'élaboration d'un cadre conceptuel susceptible de permettre, dans une perspective didactique¹, d'analyser ce que font les élèves. Dans cette optique, je proposerai d'abord quelques distinctions au sein du faire des élèves, puis un certain nombre de caractéristiques qui constituent autant d'axes d'analyse possibles, avant de revenir sur l'importance de ces questions pour les didactiques.

Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, il convient sans doute de justifier l'emploi du verbe « faire » qui pourrait paraître aussi vague que surprenant. J'avancerai donc trois raisons principales. En premier lieu, cela permet d'éviter de reprendre des termes qui drainent tendanciellement des associations à d'autres disciplines théoriques que les didactiques et donc des (pré-)significations. Tel me semble être le cas de *travail* plutôt associé dans le domaine de l'éducation à la sociologie² ou d'*activités*, renvoyant potentiellement, toujours dans le domaine de l'éducation, à la psychologie³. En second lieu, cela évite des confusions avec d'autres usages propres à certains mouvements pédagogiques en se donnant les moyens d'analyser le sens des distinctions en jeu : par exemple, *travail vs boulot*, chez certains praticiens du mouvement Freinet. Enfin, cela permet d'envisager ce que font les élèves de manière ouverte, en sachant que ce qu'ils font excède le travail prescrit et est complexe à analyser entre le sens qu'ils lui attribuent et la signification qu'on peut lui accorder dans une perspective didactique. Pour moi, *hic et nunc*, le *faire*, terme non spécifique (à la didactique ou à d'autres disciplines), constitue donc un outil transitoire, étape dans une élaboration à la recherche des concepts et des termes les mieux ajustés, socle

¹ Cet article est la réécriture, substantielle, de ma communication à la journée d'étude sur le travail des élèves, co-organisée par les laboratoires PROFÉOR et THÉODILE, le 14 mars 2005, dans le cadre de l'école doctorale ACCESS de l'Université Charles-de-Gaulle – Lille III, visant à confronter et à spécifier les approches sociologique (A. Barrère), ethnologique (M. Guigue), psychologique (M. Pagoni) et didactique.

² Voir les travaux et l'intervention d'Anne Barrère.

³ Voir l'intervention de Maria Pagoni-Andréani.

de base ou plaque tournante permettant d'inscrire dans des réseaux spécifiques les autres notions utiles et / ou en usage⁴.

QUELLE(S) PART(S) DU FAIRE DES ÉLÈVES INTÉRESSE(NT) LES DIDACTICIENS ?

Cette question se pose inéluctablement si l'on accepte de considérer que ce que font les élèves, en tant que sujets scolaires dans la classe ou en référence à elle (à la maison, par exemple), excède le travail sollicité par le maître à des fins d'apprentissage. Accompagnant ce faire « central », on peut ainsi repérer un faire « périphérique » plus ou moins licite et plus ou moins relié au faire central, sans que ces deux catégories se recoupent : ainsi, certaines pratiques peuvent être illicites et sans relation avec le travail sollicité (frapper son voisin, écrire une lettre d'amour en cours de mathématiques), d'autres illicites mais reliées au travail sollicité (copier, fabriquer des antisèches), d'autres encore licites mais non reliées au travail sollicité (faire autre chose lorsqu'on a terminé le travail demandé), d'autres enfin non sollicitées mais licites (avec certains maîtres) et reliées au travail prescrit (aller « plus loin », demander de l'aide à des personnes extérieures...) ⁵.

Dès lors, on peut sans doute avancer que c'est d'abord le faire central qui intéresse les didacticiens en tant qu'il est censé engager l'élève dans des apprentissages disciplinaires. Mais, il me semble qu'à côté de cet intérêt premier, on ne saurait sous-estimer ceux que présentent les pratiques composant le faire « périphérique » :

- en tant qu'elles informent sur le statut des disciplines : par exemple, ce faire a d'autant plus de chances d'être important que la discipline est moins légitime ;
- en tant qu'elles renvoient à des fonctionnements disciplinaires : il n'existe pas ou peu d'antisèches en APS ou en Arts plastiques, rêver est sans doute moins risqué en français qu'en carrosserie...
- en tant qu'elles mettent au jour le statut parfois paradoxal de certaines activités à l'école⁶ : lire quand on a fini son travail, quand on n'a plus rien à faire ou écrire comme punition...

1 COMMENT ANALYSER CE QUE FONT LES ÉLÈVES DANS UNE PERSPECTIVE DIDACTIQUE ?

Afin d'analyser le faire des élèves, dans une perspective didactique, je proposerai de le considérer en tant qu'il est soumis à des déterminations, qu'il est complexe,

⁴ Même si, à certains moments, je recourrai aux termes activités ou travail dans leur acception ordinaire afin d'éviter trop de répétitions ou de périphrases.

⁵ De surcroît, il ne s'agit pas de catégories binaires mais plutôt scalaires : le faire est plus ou moins sollicité, plus ou moins licite...

⁶ Ce statut paradoxal n'est donc pas réservé aux pratiques familiales, de surcroît en milieu populaire, comme c'est souvent répété...

qu'il produit des effets et qu'il a, plus ou moins, une *valeur didactique* qu'il convient, au demeurant, de spécifier.

LE FAIRE DES ÉLÈVES EST DÉTERMINÉ

Le faire des élèves, quel que soit d'ailleurs sa catégorie, est soumis à des déterminations issues d'ordres différents. Ainsi, l'*ordre scolaire*, sous ses multiples aspects et à ses multiples niveaux – celui de la *forme scolaire*⁷, celui des organisations nationales et locales (la circonscription, l'établissement...) - va déterminer les finalités de l'école, les statuts, droits et devoirs des acteurs... et structurer les modalités du travail scolaire : imposé, évalué, organisé par niveaux reliés à l'âge, coupé de la vie familiale et de l'insertion professionnelle, structuré par un espace et des temporalités spécifiques...

Complémentairement, l'*ordre pédagogique* va, au travers des modes de travail pédagogique⁸, organiser la démarche d'ensemble (avec une programmation et une progression imposées par le maître ou non), privilégier certaines modalités de travail (en groupes ou individuelles, par exemple), ainsi que certaines activités (écriture longue, textes libres...) au détriment d'autres (rédactions en temps limité...) en pesant sur la configuration des disciplines et leurs relations.

Ces deux ordres – en interaction constante – déterminent donc ce qui est prescrit et valorisé ou non tout en organisant la *relation pédagogique* au travers de tâches et de relations entre elles. Ainsi, ce que j'ai appelé le *faire central* (ou faire sollicité par le maître), relativement commun à l'ensemble des disciplines peut, peut-être, être spécifié au travers de six catégories d'activités, ici encore soumises à la discussion :

- comprendre ce qui est demandé, explicitement ou implicitement, ce qui est loin d'être simple si on pense aux travaux sur les consignes, les attentes implicites, la clarté quant aux situations et aux objectifs⁹, le malentendu communicationnel¹⁰...
- effectuer les tâches demandées qui, elles-mêmes, peuvent être regroupées selon qu'elles réfèrent au cours, aux exercices, aux leçons ou aux contrôles ;
- mettre en scène une attitude « positive » face au travail en manifestant son intérêt : participer, écouter, prendre des notes, poser des questions (« intelligentes »), bien présenter, aller plus loin que ce qui est exigé, construire une image du scripteur valorisée¹¹...

⁷ Sur cette notion voir, entre autres, G. Vincent, ed. (1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

⁸ Pour reprendre l'expression de Marcel Lesne, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, 1977.

⁹ Voir les travaux de Michel Brossard, notamment.

¹⁰ Voir les travaux de Jean-François Halté.

¹¹ Voir, par exemple, I. Delcambre et Y. Reuter, « Images du scripteur et rapports à l'écriture », dans *Pratiques*, n° 113 – 114, *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, juin 2002, p. 7 – 28.

- organiser son travail : en classe, à la maison ...
- intégrer les contenus (savoirs, savoir-faire...) en cherchant à apprendre et à comprendre ;
- manifester l'intégration des contenus en extériorisant les contenus demandés selon les modalités évaluatives sollicitées.

Cette typologie appelle quelques remarques. Elle met d'abord l'accent sur le fait que le travail demandé aux élèves est complexe et excède, de loin, la simple exécution des tâches sollicitées. Elle établit ensuite des relations avec certains problèmes ressentis par les élèves, et/ou certaines perturbations mentionnées par les maîtres : ne rien faire, perturber, faire ce que l'on peut, faire sans comprendre... Elle distingue ensuite ce qui est parfois relié un peu hâtivement : faire son travail / apprendre / réussir les contrôles ; apprendre / comprendre... Dans cette perspective, si construire des savoirs est bien la finalité affichée de l'ensemble de ces tâches, on peut néanmoins considérer qu'une grande partie de celles-ci peut-être réalisée sans qu'il y ait apprentissages réalisés, voire même volonté d'apprendre... Elle permet enfin d'établir une cartographie des lieux de difficultés possibles.

Mais ce faire requis, tendanciellement transdisciplinaire, est encore spécifié par les configurations disciplinaires : objectifs, contenus, modalités de travail, outils, supports...

Ainsi, du côté des contenus, le travail et les pratiques qui le constituent sont structurés par ce qui est visé (savoirs, savoir-faire, rapports à, valeurs...), la « nature » des objets étudiés (« physiques », langagiers...), le statut des savoirs et compétences (disciplinaires, outils, pré-requis¹²...), leur organisation synchronique (par exemple, en français, les relations entre les sous-domaines) et diachronique (*via* programmes, progressions ...). Ainsi, du côté des modalités de travail associées aux disciplines, les pratiques vont être formatées par de multiples facteurs tels :

- la quantité de travail ;
- la fréquence et le rythme de ce travail ;
- sa répartition : au sein de la journée ou de la semaine, en classe et/ ou à la maison¹³ ;
- les caractéristiques des situations, dispositifs et exercices : formes plus ou moins ouvertes, plus ou moins coopératives, types de consignes, genres, outils, supports... ainsi que produits sollicités ; leurs relations aux pratiques extrascolaires des élèves¹⁴, aux espaces professionnels et sociaux ;

¹² Ou disciplinaires, paradisciplinaires, protodisciplinaires pour reprendre la tripartition d'Yves Chevallard (*La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985/1991).

¹³ On sait à quel point cette répartition est liée au statut de la discipline...

¹⁴ Voir, par exemple, Y. Reuter et M.-C. Penloup, eds (2001), *Repères* n° 23, *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*.

– leur configuration synchronique aux différents moments du cursus : ainsi, en français, à la différence d'autres disciplines, on peut rencontrer les grandes catégories de tâches mentionnées, associées aux cours, aux exercices, aux leçons et aux contrôles, un large éventail de formes d'activités, des plus ouvertes (écriture créative) aux plus fermées (dictée), des plus investies (d'affects et de valeurs) aux plus distancées... sans oublier néanmoins ce qu'elles excluent (par exemple, toujours en français, les problèmes, démonstrations ou expérimentations...);

– leur configuration diachronique : ainsi, tendanciellement, l'évolution du français au sein du cursus peut se caractériser, entre autres, par un travail sur des unités de plus en plus longues et légitimes culturellement, de plus en plus formel et distancié, et un investissement se déplaçant de la génération de contenus à des commentaires sur les contenus et leur génération...

Ainsi encore – et ce n'est sans doute pas à sous-estimer – le faire sollicité va s'exercer en relation avec le *statut* qui est conféré disciplinairement à ce travail et qui peut s'envisager, notamment, au travers des *garanties* qui lui sont associées (*i. e.* est-il présenté comme une garantie de résultats ou non¹⁵ ?) et de la *valeur* qui lui est accordée (*i. e.* est-il présenté comme quelque chose de valorisé en soi ou comme la compensation de qualités manquantes¹⁶ ?).

Ainsi, dans cette perspective, le faire des élèves est fondamentalement analysé en tant qu'il est régi par des contraintes, essentiellement disciplinaires et qu'il constitue une réponse, une manière de faire avec (grâce à, contre) dont il importe de reconstituer la nature, le sens et les effets. Ce qui impose de prendre en compte sa complexité.

LE FAIRE DES ÉLÈVES EST COMPLEXE.

Ce faire est en effet complexe en ce qu'il articule au moins trois dimensions : une dimension matérielle (positions, procédures, gestes, supports, instruments, temps...), une dimension cognitive (les opérations mentales nécessitées et / ou mises en œuvre), une dimension signifiante (les significations qu'attribuent les sujets à ce qu'ils font, les affects et valeurs qu'ils y investissent...).

Ainsi reconstruit, il prend la forme de *pratiques* au sens que j'avais donné à cette notion¹⁷, soit une activité en tant qu'elle est située institutionnellement, spatialement et temporellement, qu'elle est structurée par de multiples dimensions en interaction, qu'elle est formatée par des dispositifs, des outils et des supports, qu'elle est inscrite dans des histoires, sociales, familiales, individuelles...

¹⁵ Par exemple, quel enseignant s'engage à ce que ses élèves progressent en orthographe s'ils effectuent le travail requis ?

¹⁶ Voir les distinctions, encore si fréquentes, notamment en français, entre les élèves selon qu'ils sont « laborieux » ou « brillants » ?

¹⁷ Voir *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 1996, p. 58 – 65.

Dès lors, on peut concevoir que des pratiques, matériellement identiques en apparence, soient associées à des opérations et/ou à des significations différentes et, conséquemment prises dans des relations différentes à des apprentissages. Ainsi, la prise de notes peut s'effectuer afin d'étayer la compréhension immédiate du cours, afin d'en fixer le maximum et de faire ultérieurement le tri de ce qui semble nécessaire à retenir, afin de sélectionner ce qui intéresse que ce soit central ou non, afin de servir à un pair qui ne peut assister au cours, afin de ne pas dormir... Toujours dans ce cadre, on peut concevoir que ce faire ne soit appréhendable qu'au travers de techniques et de méthodes de recherche diversifiées, croisant notamment observations et analyses de discours sollicités, traitements quantitatifs et qualitatifs, échelles différentes...

LE FAIRE DES ÉLÈVES PRODUIT DES EFFETS

De surcroît, ces pratiques produisent des effets, au-delà même des produits sollicités, effets qui concernent le sujet producteur (son intérêt, ses représentations de la discipline, de la tâche..., son « niveau »¹⁸), ses pairs, l'enseignant. En d'autres termes – et c'est le cas pour toute pratique – ce faire est producteur / transformateur.

Il me semble donc important, toujours dans une perspective didactique, d'essayer de rendre compte de ces effets, en privilégiant certains axes :

- celui des relations entre effets postulés et réalisés ;
- celui des relations entre manières de faire / opérations / significations et effets réalisés ; axes à rapporter aux apprentissages disciplinaires en jeu

LA VALEUR DIDACTIQUE DU FAIRE DES ÉLÈVES

Reste que, dans le cadre ainsi tracé, la question de la *valeur didactique* du faire des élèves est loin d'être réglée. Je m'en tiendrai ici à quelques propositions pour tenter, au moins, de la préciser, quitte à paraître très schématique voire caricatural dans leur formulation.

Ainsi, il me semble que cette valeur didactique n'est pas réductible à la valeur institutionnelle qui est souvent conférée aux pratiques des élèves en s'appuyant sur :
 – la plus ou moins grande conformité (apparente) de ce qu'ils font à ce qui est demandé ;
 – l'obtention d'une bonne note (renvoyant à l'adéquation du produit réalisé aux normes et aux attentes).

Cette valeur « institutionnelle » est difficilement acceptable en tant que telle dans un cadre théorique didactique pour de nombreuses raisons :

- le travail prescrit peut être jugé peu intéressant¹⁹ (rapporté aux théories didac-

¹⁸ Via les retours évaluatifs, notamment.

¹⁹ Cette dimension est souvent négligée dans les analyses. Elle est pourtant fondamentale, en didactique notamment, qui ne peut faire l'économie de la question de la pertinence didactique des pratiques

tiques, aux élèves concernés ...) et / ou peu générateur d'apprentissages²⁰ ;

- il n'existe pas équivalence simple entre produit conforme et apprentissage ;
- des pratiques non sollicitées, voire contournant ce qui est sollicité, peuvent être jugées intéressantes et générer des apprentissages²¹ ;
- certaines pratiques – jugées intéressantes ou conformes – peuvent se réaliser sans que le sujet leur attribue un sens didactique²² ;
- certaines pratiques peuvent être pourvues d'un sens disciplinaire par le sujet sans que cela soit le cas²³ ...

Ainsi, la *valeur didactique* se construit dans une articulation complexe entre pertinence du travail sollicité, pertinence des manières de faire²⁴, signification construite par l'élève et production d'effets d'apprentissages disciplinaires... Il s'agit donc d'une notion particulièrement complexe tant dans sa définition que dans les méthodologies à mettre en œuvre pour la (re) construire.

A l'issue de ce parcours bien trop cavalier, j'aimerais d'abord souligner en quoi et pourquoi le faire des élèves intéresse autant les didacticiens :

- parce qu'il est, au moins en grande partie, spécifique à la discipline et permet, en retour de la spécifier ;
- parce qu'il peut être considéré comme la médiation indispensable à la construction de contenus disciplinaires ;
- parce qu'il est, de ce fait, susceptible d'éclairer réussites et dysfonctionnements ;
- parce qu'il constitue aussi une mise en œuvre des représentations et des savoirs des apprenants ;
- parce qu'il est encore, au moins en grande partie, un effet de l'enseignement et donc, potentiellement, un analyseur de ses (dys-)fonctionnements ;
- parce qu'il est enfin ce sur quoi professeurs et élèves peuvent avoir prise et qu'il importe donc à la recherche d'éclairer.

Comme on peut s'en rendre compte, le faire des élèves est fondamental pour les didacticiens. Ce n'est d'ailleurs pas une préoccupation nouvelle si l'on songe aux recherches sur les situations, les tâches, les erreurs et leurs sources, les activités même de production... Dans ce cadre, on peut sans doute regretter que les échanges avec les sociologues, les psychologues ou les chercheurs en pédagogie n'aient pas été plus importants²⁵ comme si, chaque discipline, à intervalles plus ou moins ré-

d'enseignement mises en place.

²⁰ Voir le cas de certaines formes de dictées.

²¹ Par exemple, des échanges communicationnels entre élèves, interdits dans certaines classes.

²² Par exemple, des exercices d'expression écrite où, pour l'élève, l'important réside justement dans ce qu'il exprime et non dans l'apprentissage des modalités textuelles d'expression (*cf.* le malentendu communicationnel).

²³ « Baratinier » en français pour nombre de collégiens ou de lycéens.

²⁴ Qu'elles soient ou non, sollicitées, conformes, licites...

²⁵ Dans un sens comme dans l'autre.

guliers, redécouvrait l'intérêt de cette question sans éprouver le besoin d'aller voir dans les autres disciplines ce qui était capitalisable et ce qui spécifiait les différentes approches. Il n'en demeure pas moins que l'intérêt actuel en éducation pour le faire des élèves manifeste au moins trois déplacements importants par rapport à d'autres périodes :

- considérer qu'un sujet fait toujours (*i.e.* il n'existe pas de sujet passif ou, pour le dire comme l'« école de Palo-Alto », *un sujet ne peut pas ne pas faire*) ;
- ce faire n'est ni de l'ordre de l'évidence, ni de l'ordre de la simple application de ce qui est prescrit ;
- ce faire est digne d'intérêt et peut contribuer à éclairer les contenus disciplinaires, leur enseignement et leurs apprentissages.

L'institution scolaire des genres littéraires

Nathalie DENIZOT
Lycée Voltaire de Wingles
formatrice associée à l'IUFM Nord – Pas-de-Calais
Équipe THÉODILE (E.A. 1764)

La notion de *genre* a une place importante actuellement en cours de français, que ce soit dans les programmes du primaire ou du secondaire¹, et je me propose dans cet article de regarder de plus près la manière dont l'école (primaire et secondaire) institue les genres littéraires, et pour quels apprentissages. Cette approche est encore exploratoire², et restera essentiellement consacrée dans le cadre de cet article aux genres dits *littéraires*, pour lesquels je prendrai ici une définition assez large : les genres littéraires sont des catégories socio-historiques de textes, qui partagent des caractéristiques formelles, énonciatives et / ou thématiques. J'appelle *genres* des catégories diverses, sans les hiérarchiser en genres et sous-genres (je considère donc que le roman est un genre, et la science-fiction aussi), et j'inclus dans les genres littéraires les albums de l'école primaire ou des petites classes du collège³.

Je m'intéresserai dans un premier temps à la notion même de genre littéraire ainsi qu'aux différents genres pour voir dans quelle mesure ils sont ou non des objets disciplinaires, des objets didactiques, c'est-à-dire dans quelle mesure ils font l'objet d'un apprentissage. Puis je brosserai un tableau rapide de ce que les programmes disent des pratiques liées aux genres, en matière de lecture et d'écriture. Je finirai enfin en essayant de montrer, à travers deux exemples précis (la poésie au primaire et le corpus des textes anciens en 6^{ème}), comment l'école opère une sorte de *re-composition* générique, *c'est-à-dire* comment elle crée de nouvelles *configurations* génériques au service des apprentissages scolaires.

¹ Il n'en a pas toujours été ainsi, et d'autres classifications textuelles ont existé – ou existent encore – dans l'univers scolaire. Voir Denizot 2005.

² Elle s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat en cours portant sur les genres littéraires et les genres scolaires (scolarisation, construction, fonction et usages des genres dans la discipline français), sous la direction d'Yves Reuter.

³ On trouvera une histoire de la notion de genre littéraire ainsi qu'une présentation des différents modèles théoriques dans Canvat 1999.

LE GENRE LITTÉRAIRE COMME OBJET DISCIPLINAIRE

J'examinerai d'abord les programmes actuels de l'école, pour voir quelle place y occupent les genres littéraires, mais aussi quelle place occupe la *notion* même de genre littéraire.

Je laisserai de côté pour l'instant les programmes du primaire. En effet, les genres littéraires n'y sont pas véritablement des objets de savoir disciplinaires, puisque ni la notion elle-même, ni les genres n'ont à être enseignés en tant que tels⁴. Certes, on lit des contes en primaire, mais ce n'est qu'en 6^{ème} que la notion de conte est abordée pour elle-même, comme je le montrerai *infra*.

LA NOTION DE GENRE : UN SAVOIR DE COMPROMIS

Au lycée, dans les programmes actuels⁵ – et c'est une nouveauté par rapport aux programmes précédents – la notion de genre est tout d'abord un savoir *disciplinaire* (au sens que Chevallard 1991 donne à *savoir didactique* : on attend des élèves qu'ils sachent en donner une définition, des caractéristiques, qu'ils sachent utiliser la notion, etc.). Jusqu'alors, si les genres (le roman, le théâtre, etc.) avaient pu être des objets de savoir disciplinaires, il en était rarement de même pour le concept lui-même, généralement utilisé sans être réellement défini. Les nouveaux textes rompent nettement avec cet ancien état des choses :

L'étude des genres constitue une part importante de l'enseignement du français au lycée [...]. Elle a pour buts : [...] *la compréhension de la notion même de genre*.

Accompagnement des programmes de seconde et première, 2001, p. 14
c'est moi qui souligne.

La définition qui transparaît des programmes actuels et de leurs accompagnements ne réduit pas les genres à leurs formes, ni d'ailleurs aux seuls genres *littéraires*, comme le montrent ces deux extraits des documents d'accompagnement (DA), collègue et lycée :

Les genres sont des réalités historiques et culturelles qui codifient les pratiques discursives. DA 6^{ème}, p. 29

Les genres concernent aussi des textes, des œuvres et des documents *autres que littéraires*. Il est important de faire percevoir cette extension aux élèves.

DA 2^{de} et 1^{ère}, 2001, p. 14. C'est moi qui souligne.

⁴ Dire que les genres ne sont pas des savoirs disciplinaires en primaire ne signifie pas qu'ils sont absents des textes officiels : la notion de genre est présente dans les programmes actuels du primaire et l'expression « genre littéraire » est utilisée (une fois) dans le programme (au cycle 3). Certains genres sont cités ; certains font l'objet de lectures, voire d'étude. Mais le genre n'est pas en soi un objet de travail.

⁵ Les actuels programmes du lycée ont connu plusieurs versions successives entre 1999 et 2001. Celle que j'utilise est le dernier texte paru au BO en juillet 2001, qui annule les versions précédentes.

L'objectif est plutôt d'inscrire la littérature dans le cadre du « langage », avec une perspective assez nettement bakhtinienne : la littérature est pensée dans le cadre des *pratiques langagières* et des *genres du discours*. Mais d'autres précisions sont données, qui relient cette fois les genres à l'histoire littéraire :

Ils [les élèves] sont [...] amenés à aborder en seconde les quatre domaines généralement retenus : le récit, le théâtre, la poésie et la littérature d'idées. Mais ces notions risquent d'être trop générales et abstraites. [...] Aussi convient-il surtout de tenir compte des genres qui ont joué et jouent un rôle essentiel dans l'histoire littéraire, tout en montrant aux élèves que les genres sont également présents dans toutes sortes de textes et de discours.

DA 2^{de} et 1^{ère}, 2001, p. 14 ; c'est moi qui souligne.

Le texte officiel porte ici la trace des interrogations théoriques sur ce que recouvre le terme de genre, et sur les différents niveaux de catégorisation possibles (Genette & Todorov 1986 ; Schaeffer 1989). Mais il est clair que ce n'est pas sur un plan purement formel que la notion de genre intéresse les nouveaux programmes, puisqu'à l'« abstraction » et à la « généralité » du concept, les documents d'accompagnement opposent l'« histoire littéraire ». C'est cela qui revient d'ailleurs le plus souvent : plus que la catégorisation qu'ils permettent, les genres ouvrent sur des questionnements d'histoire littéraire :

L'étude d'une œuvre significative doit être au centre de l'étude d'un genre [...] L'associer avec la lecture – cursive – d'une deuxième œuvre ou avec un groupement de textes permet de *faire percevoir les évolutions du genre*.

La mise en situation historique constitue en effet la seconde préconisation importante. Les genres ne se comprennent pleinement qu'en fonction des contextes où ils trouvent leurs expressions les plus abouties. Aussi est-il recommandé d'éviter les approches qui relèveraient d'une poétique formelle.

DA 2^{de} et 1^{ère}, 2001, p. 15 ; c'est moi qui souligne.

Au lycée, les genres sont donc à la croisée de deux entrées essentielles des programmes du secondaire : le discours et les genres du discours d'une part ; la contextualisation des œuvres littéraires d'autre part. Entre linguistique et littérature, en quelque sorte, entre ancien et moderne sans doute aussi. La notion de genre est ainsi dans les nouveaux programmes une notion de compromis, voire de consensus, qui garde du sens dans les différentes configurations disciplinaires intriquées à l'école à l'heure actuelle (Halté 1992, p. 22 *sqq.*) : dans la configuration traditionnelle, qui a dominé jusqu'à la fin des années 1960, le *genre littéraire* est une notion pertinente pour l'étude de la littérature patrimoniale et de son histoire ; dans la nouvelle configuration, qui a émergé à partir des années 1970 et qui se caractérise surtout par l'introduction de nouveaux objets de savoir, le genre est aussi l'un de ces objets

disciplinaires nouveaux, que l'on s'intéresse aux « *mauvais genres* »⁶ ou aux *genres du discours* bakhtiniens. Dans tous les cas, la notion de genre reste donc une catégorie utile, d'autant plus commode qu'elle est polysémique, et qu'elle peut ainsi fonctionner comme une catégorie de *compromis* au sein des tensions qui structurent la discipline (Reuter, à paraître).

LES GENRES : DES OBJETS DISCIPLINAIRES POLYVALENTS

En même temps que la notion de genre accède à un statut particulier dans l'enseignement du français au lycée, certains genres font également l'objet d'une attention particulière, et sont, au collège ou au lycée, des objets de savoir disciplinaires.

LE LYCÉE.

C'est au lycée actuellement que la chose est la plus claire, puisque certains genres y sont explicitement cités comme « objets d'étude », en seconde et en première : le roman et la nouvelle⁷, le théâtre, la poésie, l'épistolaire et le biographique. A cette première liste peuvent être ajoutés d'autres genres comme le portrait (cité comme genre dans l'objet d'étude de la classe de seconde « L'éloge et le blâme »), l'essai, le dialogue et l'apologue (dans l'objet d'étude de première « Convaincre, persuader et délibérer »). Ce n'est donc pas seulement la *notion* de genre qui est un savoir disciplinaire, mais les genres eux-mêmes, à différents niveaux de catégorisation. On est ainsi loin de la naturalisation du genre qui a pu caractériser les programmes précédents. Mais le découpage qui conduit à distinguer ces genres n'est pas interrogé : chacune des catégories génériques est objet de questionnement didactique, mais pas le cadre dans lequel elles s'inscrivent. Les documents d'accompagnement ne font qu'effleurer le problème dans le paragraphe consacré aux genres, pour l'évacuer aussitôt.

Cependant, la notion présente aussi des difficultés théoriques. En effet, le terme de « genre » est appliqué parfois à des ensembles très vastes (le théâtre, la poésie, par exemple) ; parfois, au contraire, à des formes fixes de définition très stricte (par exemple, le sonnet, la ballade, etc.). Avec des lycéens, il ne s'agit pas d'entrer dans de tels débats – tout en les clarifiant au besoin –, mais de leur faire acquérir une connaissance analytique des principaux genres de la littérature occidentale.

DA 2^{de} et 1^{ère}, 2001, p. 14

Si la question du cadre théorique de référence peut paraître en effet complexe pour des lycéens, elle présente cependant un réel intérêt pour les enseignants : les catégories génériques, pas plus que les autres types de classification des textes, n'ont rien de *naturel* ; classer les textes, nommer des catégories, c'est aussi définir un

⁶ C'est le titre d'un numéro de la revue *Pratiques* en 1987.

⁷ Programme de seconde : « Le récit : le roman ou la nouvelle. Le but est de faire apparaître le fonctionnement et la spécificité d'un genre narratif. »

territoire. Le système générique choisi par l'école est fonction de la conception que l'institution scolaire se fait de la littérature, et de la façon dont elle délimite le champ du littéraire et de l'enseignable (Denizot 2005).

LE COLLÈGE

Au collège, l'étude des genres est également un point important du programme, et fait l'objet d'une rubrique spécifique qu'on retrouve pour les quatre classes, *Textes à lire. Approche des genres*.

EN SIXIÈME, trois genres sont évoqués dans cette rubrique : le conte (ou récit merveilleux), la poésie, le théâtre (et donc à peu près la triade traditionnelle⁸), avec la volonté manifeste de faire de ces genres, assez nettement identifiables, des objets de savoir *en tant que genre* :

A l'occasion de ces lectures [= lecture des *contes*], on repère les principales « lois du genre » en discernant les constantes de la structure narrative, ainsi que les dimensions sensible et symbolique des situations mises en scène. Il s'agit donc de toujours associer données formelles, sens et valeurs du texte, en évitant tout excès « techniciste » qui consisterait à n'étudier de l'œuvre que sa charpente narrative. DA 6^{ème} p. 37

L'approche de la *poésie* répond au goût qu'ont naturellement les enfants pour le langage et ses jeux. La réflexion sur l'écriture poétique viendra dans les années suivantes. Il s'agit donc de pratiquer des textes divers – à regarder, à lire, à dire, à écouter – et non de se livrer à des analyses approfondies. *id.*

Ce n'est qu'à partir du cycle 5^{ème} - 4^{ème} que le *théâtre* fera l'objet d'une étude plus approfondie. On peut cependant, dès la 6^{ème}, aborder de façon rapide le théâtre, par le biais d'un ou de quelques extraits, voire d'une œuvre brève, si cela s'inscrit dans un projet pédagogique spécifique et ne conduit pas à alourdir le programme. Le but est, ici, de situer le genre pour qu'il soit reconnu et que quelques-unes de ses grandes caractéristiques puissent être identifiées. *id.*

Si l'objectif est essentiellement qu'un élève de sixième puisse identifier certains genres (conte et théâtre) et en donner les caractéristiques principales, le statut des trois genres (conte, théâtre et poésie) n'est pas tout à fait le même. Le conte est nettement un genre à enseigner *en tant que genre*, avec ses « lois », non seulement dans sa dimension formelle, mais en prenant en compte d'autres dimensions : sens,

⁸ Genette (*Introduction à l'architexte*, 1979, repris dans Genette et Todorov 1986) montre comment les romantiques ont substitué aux catégories aristotéliciennes (épique, – c'est-à-dire essentiellement narratif – vs dramatique) une triade (épique, lyrique et dramatique) qui voit apparaître le lyrique, exclu de la Poétique parce que non fictionnel. Cette triade, prévu pour les genres poétiques (et donc à l'exclusion des genres en prose), s'est transformé en la trilogie moderne roman, théâtre et poésie, à la base de la plupart de nos classifications génériques.

symboles, et même valeurs ; seule l'histoire littéraire n'est pas encore une composante pertinente à ce niveau. Le conte est de ce fait un objet de savoir disciplinaire, didactiquement construit, puisque l'objectif est à la fois de savoir ce qu'est un conte (savoir le reconnaître), et à la fois de savoir des choses sur le conte (en connaître les propriétés et les caractéristiques). En ce qui concerne le théâtre, l'objectif est visiblement un peu différent : s'il est approché en tant que genre, il s'agit plutôt de savoir *identifier* ce genre, et pas forcément de construire des savoirs précis sur lui. En quelque sorte, le théâtre est en 6^{ème} un genre *en construction*, entre savoir disciplinaire et paradisciplinaire, pour reprendre les distinctions de Chevallard (1991 p. 50). En revanche, pour la poésie, la notion de genre n'est pas à étudier en tant que telle, pas plus qu'il n'est pas question d'identifier les lois du genre poétique⁹. La poésie en 6^{ème} fonctionne ainsi plutôt comme savoir-outil pour des apprentissages langagiers (à l'écrit et à l'oral), ce qui la place du côté des savoirs véritablement paradisciplinaires (Chevallard), qui doivent être connus plus qu'enseignés.

DANS LE CYCLE CENTRAL (5^{ÈME} ET 4^{ÈME}), on trouve tout d'abord dans cette même rubrique *Approche des genres, les genres narratifs* (roman, nouvelle et fait divers), le *théâtre, la poésie* et les *genres documentaires*¹⁰ (programme de 5^{ème}). Le programme prévoit aussi, dans une autre rubrique, une place accordée à des textes « choisis pour leur apport culturel », dans lesquels se glissent de nouveaux genres : le « roman de chevalerie » et le « récit de voyage », ainsi que des « textes de satire et de critique sociale du XVIII^{ème} siècle » (ce que l'on nomme généralement *littérature d'idées*). Pour la classe de quatrième, on retrouve les genres traditionnels : récit¹¹, théâtre, poésie, auxquels on ajoute la correspondance « en comparant les formes du genre épistolaire littéraire et celles de la correspondance quotidienne » (p. 70).

Les documents d'accompagnement, dans une rubrique « La formation des compétences du lecteur » précisent quant aux genres (p. 90–91) :

Au cours du cycle [5^{ème} et 4^{ème}], on s'attache à développer les compétences de lecture. [...]

[Les élèves] apprennent à distinguer les genres fictionnels et non-fictionnels, et surtout à identifier les caractères propres à différents genres narratifs (épopée, roman, conte, nouvelle), théâtraux (comédie, farce, drame) et poétiques (des formes fixes au vers libre).

Et plus loin :

⁹ La poésie à l'école est-elle un genre littéraire ? Je reviens sur cette question qui n'est simple qu'en apparence dans la suite de cet article, à propos de la poésie au primaire.

¹⁰ Dans le cadre de cet article, je laisse de côté les genres documentaires, puisque je me cantonne aux genres littéraires.

¹¹ Sur l'utilisation du terme « récit » pour désigner une catégorie générique englobante regroupant entre autres le roman et la nouvelle, voir la note suivante.

En 5^{ème} et 4^{ème}, l'attention portée aux genres se renforce : les codes qui les régissent déterminent pour une large part les horizons d'attente du lecteur. Ainsi les genres, loin d'être étudiés comme de simples instruments de classification de textes, sont mis en prise directe avec la lecture elle-même. Leur maîtrise progressive permet à l'élève d'élaborer, de vérifier ou de modifier les hypothèses qu'il forme en lisant et de s'approprier ainsi ses lectures.

Il y a donc deux objectifs dans ce travail autour des genres :

Tout d'abord, comme pour le conte en sixième, construire des savoirs proprement génériques (sur l'épopée, le roman, la nouvelle, etc.) : de ce point de vue, certains genres ont toujours été au programme, avec un statut clair de savoirs disciplinaires.

Mais l'étude des genres sert aussi (et en même temps) à développer des « compétences de lecture », comme le dit explicitement le texte officiel : l'accent est mis sur le cadrage générique, et les genres sont conçus comme des cadres de lecture, qui établissent des conventions de production et de réception, et qui constituent une sorte de code, de répertoire (de ce point de vue, ils fonctionnent comme les autres genres du discours). Dans cette optique, les genres sont des savoirs-outils, au service de l'enseignement-apprentissage de la lecture.

EN TROISIÈME, on retrouve la trilogie *récit, théâtre, poésie*, à laquelle vient s'ajouter l'*autobiographie*. Les documents d'accompagnement précisent :

Les genres. En 3^e, les grands genres abordés relèvent du récit, de la poésie et du théâtre ; on introduit des œuvres théâtrales complètes ainsi que des ouvrages où s'exprime la distanciation critique. Conduite en liaison avec l'histoire, l'approche des œuvres permet aux élèves de se situer dans la culture de leur langue. Enfin, la lecture des œuvres littéraires, tournée aussi vers le plaisir du texte, vise à enrichir et à structurer l'imaginaire ; elle permet du même coup de stimuler, dans l'exercice de l'écriture, la créativité des élèves. *Rappelons toutefois que les genres ne se limitent pas à la trilogie « roman, poésie, théâtre » et que, loin d'être seulement littéraires, ils codifient et caractérisent tous les discours, dont ils déterminent pour une part la structure et la prévisibilité.*

3^{ème}, p. 181 ; c'est moi qui souligne.

Le texte offre donc une ouverture vers les *genres du discours*, ouverture que l'on retrouvera, comme je l'ai dit précédemment, au lycée. Par ailleurs, si les genres sont toujours au service des compétences de lecture, ils sont également pensés dans le cadre des interactions lecture-écriture (sur lesquelles je reviendrai), et ils s'articulent avec l'acquisition d'une *culture*, notamment une culture d'histoire littéraire.

Au collège comme au lycée, le statut des genres est donc fluctuant, tantôt à chercher du côté des savoirs disciplinaires (et ce dès la 6^{ème}), tantôt du côté des savoirs paradisciplinaires (jusqu'en 1^{ère}). Polysémiques et polymorphes, les genres sont aussi polyvalents.

LES GENRES LITTÉRAIRES DANS LES APPRENTISSAGES

Quel travail propose-t-on avec les genres ? Quelles pratiques de lecture-écriture ? Et donc, qu'est-ce qu'on fait des genres à l'école, et à quoi servent-ils ?

GENRES ET SAVOIRS

Les genres peuvent tout d'abord être étudiés pour eux-mêmes, pour construire des *savoirs sur les genres*, ou sur la notion de genre : c'est le propre du secondaire, et ce dès la classe de sixième, avec le conte. Tous les genres ne sont pas cependant l'objet d'un travail en soi au même moment, et la progression est nette de l'école primaire jusqu'au lycée : plus on grandit, plus le genre en tant que notion devient objet de savoir, et plus les genres deviennent des objets de savoir.

Les genres servent aussi à construire des *savoirs linguistiques* sur le fonctionnement des textes et des discours, en particulier au collège : les genres narratifs sont liés au travail sur le discours narratif et descriptif, l'autobiographie permet un travail sur l'argumentatif, etc.

L'approche des genres de textes est liée à celle des formes de discours [...]. Si la notion en est complexe, et souvent floue, le genre est assez commodément repérable par la présence de dominantes discursives : le roman, le conte, par exemple, se caractérisent par la dominante narrative (avec éventuellement des éléments importants de description). Il est donc logique d'associer les premiers éléments de leur étude à celle des formes de discours. DA 6^{ème}, p. 29

Autobiographie et / ou Mémoires : on engage la réflexion sur le discours autobiographique, on observe comment le narratif s'y associe souvent à l'argumentatif.

Programme 3^{ème} p. 154

GENRES ET PRATIQUES DE LECTURE

Puisque les apprentissages liés à la lecture sont fondamentaux en classe de français, il n'est pas étonnant de voir l'étude des genres mise au service de ces apprentissages. Les genres servent ainsi à développer des compétences de lecture, avec l'idée qu'identifier les genres permet de mieux lire, en particulier les textes littéraires. C'est bien sûr le cas en primaire, à travers des genres comme les albums :

Faciliter la compréhension des textes narratifs (en situation d'écoute et de « reformulations alternées »)

La découverte d'albums ou d'histoires illustrées peut être, à l'école élémentaire encore, un moyen privilégié pour y parvenir. C2 p. 68

C'est surtout explicite en 5^{ème} et 4^{ème}, comme je l'ai montré *supra*.

Les genres servent également à développer des compétences de *lecture à voix haute* chez l'élève : c'est le cas de la poésie et des genres associés, ainsi que du théâtre, en primaire :

Avec les œuvres poétiques et théâtrales, les élèves, guidés par leur enseignante ou leur enseignant, prolongent l'interprétation en cherchant à la transmettre au public de leurs camarades ou à un public plus large. C3, p. 185

Plus généralement, les genres servent à découvrir la littérature, et à construire une culture, notamment littéraire. En primaire par exemple, les genres sont une entrée possible dans la découverte de la littérature :

Les lectures littéraires du cycle des apprentissages fondamentaux, comme celles des autres cycles, doivent donc être choisies avec soin et organisées en parcours qui permettent de retrouver un personnage, un thème, *un genre*, un auteur, un illustrateur... C2, p. 83

Pour que l'élève puisse acquérir des références culturelles, il importe que les lectures ne soient pas abordées au hasard, mais se constituent, tout au long du cycle, en réseaux ordonnés : autour d'un personnage, d'un motif, d'*un genre*, d'un auteur, d'une époque, d'un lieu, d'un format, etc. C3, p. 187

Dans le secondaire, l'étude des genres permet surtout de construire des *savoirs littéraires* (dès la 6^{ème}, puisqu'il y est déjà question de « lecture littéraire » et de « lecture analytique ».) et en particulier des savoirs d'histoire littéraire, particulièrement à partir de la classe de 3^{ème}. Au collège, les genres permettent même de *comparer* des textes, en particulier littéraires, et ouvrent ainsi sur des pratiques d'intertextualité, qui seront d'ailleurs évoquées pour ce même cycle dans les pratiques d'écriture avec les genres :

Pratiques discursives culturellement codifiées, les genres permettent d'appréhender des ensembles de textes d'un seul tenant, qu'ils soient littéraires ou non : la narration épique peut être reconnue dans un extrait de chanson de geste, mais aussi dans un article sportif ou dans une mise en scène cinématographique. L'intérêt d'une étude des genres est de préparer les élèves à une approche comparative des textes. 5^{ème} - 4^{ème}, p. 83

Dans cette optique, les genres sont aussi une des entrées possibles pour travailler sur la littérarité, sur la définition du littéraire, en distinguant genres littéraires et non littéraires.

GENRES ET PRATIQUES D'ÉCRITURE

Les pratiques d'écriture liées aux genres sont diverses, et varient notamment en fonction du genre considéré (roman ou poésie, par exemple), mais aussi en fonction du niveau : ce ne sont pas les mêmes genres qui sont convoquées en primaire et au lycée, par exemple.

LES GENRES AU SERVICE DES APPRENTISSAGES LANGAGIERS

Le théâtre est le genre le moins présent en production écrite, à tous les niveaux de l'école : les genres dramatiques ne sont pas l'objet de recommandations de pratiques d'écriture, ni en primaire, ni au collège. En ce qui concerne le lycée, l'écriture théâtrale peut trouver sa place dans le cadre particulier de l'écriture d'invention (voir *infra* p. 52), mais elle est alors un type d'écrit parmi beaucoup d'autres, qui font appel à des genres très divers, et rien de spécifique n'est prévu pour l'écriture de textes de théâtre. Cela tient sans doute au caractère très particulier des genres dramatiques : le théâtre est difficilement réductible à un texte, à moins d'occulter les comédiens, les metteurs en scène et tout ce qui fait d'une représentation théâtrale une pratique artistique et culturelle spécifique.

C'est la poésie qui semble, dans un premier temps, le genre le plus recommandé en terme de pratique d'écriture, que ce soit au primaire ou au collège, notamment parce qu'elle permet un jeu avec le langage, constamment mis en avant dans les textes officiels, au primaire comme au collège :

La pratique de l'écriture poétique développe la curiosité et le goût pour la poésie. Elle doit essentiellement se présenter sous forme de jeux combinant l'invention et les contraintes d'écriture. C3 p. 190

En faisant jouer sur les mots (sens, formes et sonorités), [les exercices d'écriture poétique] contribuent à développer les capacités d'écriture. 6^{ème}, p. 42

Un long paragraphe est même consacré à ces « exercices d'écriture poétique » au cycle central du collège :

Les exercices d'écriture poétique prennent surtout appui sur des consignes formelles qui sont, pour les élèves, plus stimulantes que contraignantes. Les exercices peuvent consister en des imitations de poèmes ; ils peuvent viser une écriture plus créative en proposant une forme (par exemple, le distique, le quatrain) ou un mètre (par exemple, l'octosyllabe ou l'alexandrin). On accorde une attention particulière aux consignes qui prennent en compte les aspects sonore et visuel de la langue : les élèves composent des poèmes à partir de sons, de rimes, de mots choisis pour leurs sonorités suggestives ; ils mettent en page mots, phrases et poèmes et peuvent aboutir, par exemple, à la réalisation de calligrammes. 5^{ème}, p. 109

Il faut cependant nuancer le propos : les programmes ne proposent jamais véritablement de faire écrire aux élèves de la *poésie*, mais de l'*écriture poétique*. Ce que l'on fait produire aux élèves, ce sont plutôt des « exercices », des sortes de gammes, qui semblent réduire la poésie à ses aspects formels. Il y a ici une ambiguïté de la définition même de la poésie, sur laquelle je reviendrai *infra* à propos des programmes de primaire.

La situation est plus complexe en ce qui concerne les genres narratifs : ils sont rarement *en tant que genres* convoqués dans des pratiques d'écriture, sinon dans des écritures en projet, comme par exemple dans ce passage du programme de primaire :

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...).

C3, p. 189

Généralement, quand il s'agit d'écrire autre chose que de la poésie, c'est la catégorie du « récit »¹² qui est convoquée, catégorie qui n'est pas à proprement parler un genre littéraire, ou bien encore celle du « narratif », qui ne désigne pas non plus un genre littéraire. En primaire, il est ainsi question de l'écriture d'un « récit » (p. 194) d'une vingtaine de lignes au cycle 3, ou d'un « texte d'au moins cinq lignes (narratif ou explicatif) » au cycle 2 (p. 94). Les pratiques d'écriture narratives sont donc tournées davantage du côté des formes de discours que des genres littéraires : il n'est jamais question d'écrire un texte relevant d'un des genres narratifs évoqués dans le programme, même lorsqu'il s'agit de genres brefs.

On retrouve la même situation au collège, à savoir que ce sont plutôt les formes de discours que les genres littéraires qui sont convoqués quand il s'agit d'écriture. En 6^{ème}, on privilégie l'écriture de textes narratifs, ainsi que les descriptions ; au cycle central, on travaille en plus sur l'explicatif, pour assurer une transition vers l'argumentatif, qui est au programme en 3^{ème}. Les genres sont au second plan, et s'il est question d'un genre comme la *lettre* à plusieurs reprises dans les pratiques d'écriture, elle est à chaque fois reliée aux formes de discours au programme dans chaque niveau : en 6^{ème}, il est question de la « lettre narrative » ; dans le cycle central, la lettre est en lien avec l'étude du dialogue, ou avec l'explicatif.

Dans tous les cas, les genres sont généralement, en production écrite, au service d'apprentissages langagiers non spécifiquement génériques. Comme en lecture, ce sont surtout des outils, qui permettent de construire des savoirs dans la discipline.

LES GENRES : DES OUTILS POUR ÉCRIRE

C'est au cycle central que l'on ne réduit plus les genres aux seuls apprentissages langagiers ou discursifs. Une petite place leur est faite dans une perspective d'interaction lecture-écriture et d'intertextualité. Les genres sont alors convoqués pour

¹² Ce terme de récit est ambigu, parce qu'il désigne selon les cas des objets disciplinaires différents. En production écrite, le « récit » est en soi un genre scolaire, plus particulièrement réservé aux petites classes, et qui a peu varié depuis le début du XX^{ème} siècle. En revanche, lorsqu'il s'agit de lecture, le « récit » est une catégorie générale, à la croisée des genres et des types : tantôt il désigne le discours narratif, indépendamment du genre – littéraire ou non – dans lequel il s'inscrit ; tantôt il désigne une catégorie générique englobante, regroupant différents genres littéraires (le roman, la nouvelle, le conte, etc.) (Daunay et Denizot, à paraître).

nourrir des pratiques d'écriture plutôt littéraires, ou pour s'initier à des pratiques d'écriture littéraires :

L'élève rédacteur est simultanément lecteur d'autres textes ; il y puise des contenus, des formes et des stratégies, il imite et transforme. En inscrivant les pratiques d'écriture dans une culture du texte, et en développant les possibilités d'une pédagogie de l'intertextualité, y compris du pastiche, l'enseignant souligne l'importance, dans toute production écrite, de la relation avec d'autres écrits mis en mémoire dans la communauté culturelle. L'écriture, même « imaginative », se travaille avec des matériaux pré-existants : ils concernent aussi bien le jeu des positions énonciatives, que les formes de discours, les thèmes, les motifs ou les genres. 5^{ème} et 4^{ème}, p. 84

En troisième, le genre devient réellement une référence en matière de pratique d'écriture, pas seulement littéraire – ce qui est donné comme une nouveauté –, dans une progression raisonnée par rapport aux classes précédentes :

La prise en compte des situations de discours, réelles ou fictives, fait partie intégrante de l'activité d'écriture. Les élèves ont déjà appris à introduire, au moment de la conception et de la rédaction du texte, l'image ou la personne de son destinataire. Ils doivent désormais comprendre, plus largement, que la situation de discours codifie la pratique d'écriture. Elle les conduit à choisir un ou des registres de langue et éventuellement à en assumer les variations, ainsi qu'à inscrire la réalisation de l'écrit à l'intérieur d'un genre : celui-ci peut être littéraire ou non littéraire, précisément répertorié (« nouvelle », « reportage ») ou non (« récit »), dans tous les cas l'écriture individuelle est plus ou moins directement déterminée par la codification culturelle des genres. Cette prise de conscience des genres d'écriture est un préalable à la possibilité de les associer, de les croiser, voire de les transgresser, dans la pratique concrète. 3^{ème}, p. 183

La rupture me semble en effet importante : dans ce cas, le genre est pensé comme une *aide* à l'écriture, et pas seulement comme un *exercice* d'écriture. La notion elle-même est d'ailleurs plus complexe, renvoyant à la définition du genre comme code, comme répertoire de formes communes, voire comme horizon d'attente, et retrouvant ainsi la dimension *sociale* du genre.

L'ÉCRITURE DES GENRES

Les pratiques d'écriture avec les genres peuvent aussi viser des apprentissages proprement génériques, comme l'indique ce paragraphe, extrait de la rubrique *Écriture* des documents d'accompagnement (et étrangement intitulé *Les genres d'écriture*, là où on lirait plus volontiers l'« écriture des genres ») :

c. Les genres d'écriture

Les élèves sont également conduits, au cours du cycle central, à prendre en

compte de manière plus précise les genres du récit : par exemple, l'importance de la « chute » dans la nouvelle, les éléments qui fondent le « merveilleux » dans le conte, la construction du héros dans le récit d'aventures, les ingrédients de la peur dans le récit fantastique, les techniques du réalisme dans le reportage, etc. Ils comprennent que leurs récits entrent dans des genres que la pratique culturelle a fixés et qui déterminent en partie la planification de l'écriture et les attentes de la lecture. 5^{ème} et 4^{ème}, p. 106.

C'est surtout une constante au lycée, où les textes officiels invitent les enseignants à mettre les genres explicitement au centre de l'écriture d'invention¹³.

Mise en œuvre des genres et registres, l'écriture d'invention doit être liée avec les contenus du programme : les genres et registres à privilégier chaque année sont ceux qui figurent dans le programme de l'année. DA, p. 91

L'écriture d'invention est ainsi fortement liée aux genres et aux apprentissages génériques qui sont au cœur du programme du lycée. Mais cette « écriture des genres », où les genres apparaissent comme les nouveaux modèles de l'écriture scolaire (Huynh 2003, p. 29), s'inscrit dans une situation de communication qui n'est pas celle des genres eux-mêmes : on est dans une sorte de fiction, comme souvent à l'école :

La particularité de la situation scolaire réside dans le fait suivant qui complexifie fortement la réalité : il y a un *dédoublement* qui s'opère, où le genre n'est plus seulement outil de la communication, mais en même temps objet de l'enseignement / apprentissage. L'élève se trouve nécessairement dans un espace du *comme si*, où le genre fonde une pratique langagière qui est nécessairement en partie fictive puisqu'elle est instaurée à des fins d'apprentissage.

Schneuwly et Dolz 1997 ; ce sont eux qui soulignent.

Ce dédoublement est à l'œuvre dans l'écriture d'invention, mais il n'est pas dénué d'une forme d'ambiguïté. L'écriture d'invention, contrairement aux genres scolaires traditionnels que sont par exemple le commentaire de texte ou la dissertation, se présente en effet comme une transposition de genres *extra-scolaires*, et c'est d'ailleurs le point commun de tous les sujets d'écriture d'invention que d'inscrire leur production dans des *genres écrits non-scolaires* (littéraires ou non) : lettre, préface, discours, apologue, nouvelle, fait divers, etc. Mais l'écriture d'invention fait semblant d'être non-scolaire. Puisqu'elle s'inscrit dans un cadre d'enseignement-apprentissage, son objectif n'est pas du tout celui des genres sociaux et/ou littéraires qu'elle feint d'imiter, et elle reste malgré tout une pratique d'écriture *scolaire*.

¹³ Une des pratiques d'écriture du collège et du lycée, devenue un des trois sujets au choix de l'EAF, et qui se veut une alternative au commentaire ou à la dissertation, en faisant produire aux élèves des textes à partir d'un autre texte, par exemple des discours, des lettres, des préfaces, mais aussi des scènes de théâtre, des extraits de genres autobiographiques, etc.

D'ailleurs, contrairement aux genres textuels auxquels elle se réfère, elle n'est pas un outil de communication : lorsqu'un élève produit un fait divers, une préface ou un apologue, il ne s'inscrit pas réellement dans une forme de communication non-scolaire, mais bien dans cette forme de communication très scolaire qu'est l'évaluation. En réalité, l'écriture d'invention est en effet surtout au service d'apprentissages divers, en même temps qu'elle est outil d'évaluation – à l'EAF notamment –. Et elle ne sert pas seulement à évaluer des compétences textuelles (ni même génériques) : certains sujets proposés à l'EAF ces dernières années sont clairement méta-textuels¹⁴, c'est-à-dire cherchent à évaluer des savoirs sur les textes, à la frontière du commentaire ou de la dissertation (Daunay 2003). Ainsi, au lieu d'être diluée dans la diversité même des consignes d'écriture et des genres qui la fondent, l'écriture d'invention gagnerait sans doute à être décrite comme un *genre scolaire*, avec des enjeux, des attentes et une énonciation scolaires. La difficulté actuelle de l'exercice (pour les enseignants comme pour les élèves) consiste justement en ce qu'elle n'apparaît pas assez nettement en tant que tel. A mettre l'accent sur la multiplicité des modèles génériques de l'écriture d'invention, on ne voit pas suffisamment ce qui fait l'unité de ce genre scolaire (Denizot, à paraître).

LA RECONFIGURATION SCOLAIRE DES GENRES LITTÉRAIRES

Les genres littéraires ne sont cependant pas uniquement des objets disciplinaires dont l'école s'empare à des fins d'enseignement-apprentissage, et il n'est pas possible de ne décrire l'institution scolaire des genres qu'en terme de scolarisation ou de transposition. Dans bon nombre de cas, l'école s'empare de genres littéraires (ou non-littéraires) et les redéfinit ou les reconfigure pour servir des intérêts scolaires.

GENRE LITTÉRAIRE ET CORPUS SCOLAIRE : LA POÉSIE EN PRIMAIRE

La classification des textes adoptée par l'école à telle ou telle époque ou à tel ou tel niveau lui permet d'abord de définir et de délimiter le corpus scolaire : les catégories adoptées (vers / prose ; siècles ; thèmes ; types textuels ; genres) permettent d'inclure ou d'exclure tel auteur, telle œuvre, tel genre (Denizot 2005). Dans les programmes actuels, la classification en *genres* tient une place importante dans la délimitation du corpus scolaire : relevant à la fois de la littérature et de la problématique plus large du discours, elle permet ainsi aux programmes de jouer avec les frontières entre le littéraire et le non-littéraire – ou bien de ne pas poser la frontière de façon trop rigide. Je prendrai comme exemple de cette mobilité qu'offre le genre le cas de la poésie en primaire.

¹⁴ C'est le cas par exemple de ce sujet donné à l'EAF en juin 2002 aux élèves de série littéraire : *Après la lecture de ce corpus, un des poèmes vous paraît correspondre plus particulièrement à ce que vous appréciez dans la poésie. Vous l'adressez à une revue de poésie et dans votre lettre d'accompagnement vous en défendez l'intérêt par rapport à d'autres types de poèmes. Vous rédigez cette lettre.*

deux occurrences sont associées à *texte* (du type : *texte et/ou poème*), et renvoient sans doute à la partition prose/poésie ; de même au cycle 3, les deux occurrences sont coordonnées à *nouvelles* ou *œuvres littéraires* (du type : *poèmes et/ou œuvres littéraires*). Selon les termes qui l'accompagnent, le poème est donc plus ou moins littéraire, et il l'est visiblement de plus en plus au fil des années.

Un même mouvement voit apparaître le terme *poétique* au cycle 3, et quasiment disparaître la *chanson*, alors qu'elle était massivement présente au cycle 1. La chanson joue nettement un rôle d'initiation à la poésie, et elle passe le relais progressivement. Son statut est de ce fait ambigu : elle appartient au genre poétique, mais tout se passe comme si elle devait disparaître pour que le genre se construise pleinement, sans elle.

On peut donc poser la question, au vu de la liste des formes poétiques proposée par le programme, de ce que recouvre le terme « poésie », ce qui revient à se demander quels genres sont considérés comme « poétiques », et de ce fait quelle est l'élasticité ou non du concept générique : selon qu'on le prend dans une acception purement *littéraire* ou non, on considérera les virelangues et les comptines comme poétiques, ou non.

Mais si l'on exclut les virelangues de la littérature, il faut alors admettre que la poésie a une existence en quelque sorte autonome, indépendamment de son ancrage dans le littéraire. Dans ce cas, il existerait en maternelle un genre poétique en dehors du champ traditionnel de la littérature, ou un genre du discours poétique. Mais il faut alors définir ce qu'on entend par discours poétique, d'autant que la poésie est, depuis toujours, le genre littéraire par excellence, au point même que le terme a pu être un synonyme de littérature. Cette assimilation conduit à penser avec plus de difficulté qu'il puisse exister de la poésie non littéraire (indépendamment d'un quelconque jugement de valeur sur les qualités littéraires ou non de la poésie en question), alors même qu'on concède facilement au récit de pouvoir être en dehors du champ de la littérature.

On pourrait sans doute faire le même genre d'analyse avec les genres argumentatifs, très présents au lycée, et qui permettent de la même façon de passer par dessus la frontière littéraire/non littéraire. Dans tous ces cas, la notion de genre permet de transcender la frontière littérature/non littérature, ou de la masquer : paradoxalement, c'est le genre littéraire ici qui permet de poser autrement la question de la littérature et de la littérarité.

LA RECONFIGURATION GÉNÉRIQUE : LES TEXTES FONDATEURS

Que ce soit pour la poésie ou pour les genres argumentatifs, l'école s'empare donc du concept malléable du genre pour donner une unité à un corpus qui pourrait paraître disparate, et pour reconfigurer des classifications génériques. C'est ce phénomène de *recomposition* et de *reconfiguration*, qui peut aller jusqu'à créer de

nouvelles catégories génériques et leur donner un nom, que je vais examiner, à travers l'exemple des textes fondateurs en sixième¹⁵.

Pour être parfaitement exact, l'appellation de *textes fondateurs* n'est pas le fait du programme, qui parle de « Textes issus de l'héritage antique » (Programmes et accompagnements 1999, p. 19), éventuellement de « culture fondatrice », mais elle apparaît dans la plupart des manuels, et elle est massivement employée par les enseignants.

Pour le programme de sixième, les textes fondateurs ne forment pas une catégorie générique : ils ne sont pas inclus dans la rubrique « Approche des genres », mais dans une autre qui lui est dédiée. Il faut dire que les textes antiques qui sont cités n'appartiennent pas tous aux mêmes genres, puisqu'il comportent des épopées classiques (Homère et Virgile) ou bien des poèmes (les *Métamorphoses* d'Ovide) ou des textes sacrés, essentiellement *La Bible*.

Les accompagnements donnent la clé de cette catégorie « antique », puisqu'on les retrouve sous l'intitulé « Sources culturelles : l'héritage antique » :

La lecture de quelques œuvres qui sont des sources culturelles majeures a pour objectif, avant tout, de permettre à l'élève de se situer dans le temps et d'acquiescer des références culturelles, en découvrant l'Antiquité dans ses deux grandes dimensions : la *Bible* pour l'héritage judéo-chrétien, et pour l'héritage gréco-romain, l'*Odyssee* d'Homère, l'*Énéide* de Virgile, et les *Métamorphoses* d'Ovide.
id., p. 36

Un autre passage de ces mêmes accompagnements est encore plus précis :

L'objectif est double :

1. initier tous les élèves à la connaissance d'une culture fondatrice (étude des grands mythes, éléments de civilisation) ;
2. permettre à chacun de repérer dans le monde actuel l'héritage gréco-latin. En particulier, on identifie dans le lexique français un certain nombre de racines latines et grecques afin de faire comprendre ce qu'elles ont de fécond pour la langue française.
id., p. 35

La mise au programme de ces textes « fondateurs » se fait donc au nom d'apprentissages culturels plus que littéraires, au nom d'une « culture commune » qui fonde la « civilisation ». On est en présence d'une sorte de genre anthropologique, et c'est sans doute en ce sens qu'il faut comprendre un autre passage, élargissant le champ des textes fondateurs, à propos du français langue seconde :

La lecture s'exerce avec des textes qui font partie des genres inscrits au programme. [...] Littérature pour la jeunesse, documentaires, manuels de la classe

¹⁵ Une analyse plus développée est faite dans Denizot (2004).

et courts extraits de *textes porteurs de références culturelles* (textes de l'Antiquité gréco-romaine, *Bible et Coran*, mythologies chinoise, hindoue, etc., adaptés aux univers culturels des élèves), peuvent être progressivement proposés.

id., p. 35 ; c'est moi qui souligne.

Ces objectifs culturels n'ont d'ailleurs rien de nouveau. Les « textes anciens traduits » étaient déjà au programme de sixième en 1977, avec un corpus très proche :

Extraits de la *Bible*, de l'*Illiade*, de l'*Odyssée*, de l'*Énéide*

On pourra proposer des lectures tirées des littératures orientales, des *Histoires* d'Hérodote, des *Métamorphoses* d'Ovide, des historiens latins (en particulier Tite-Live), des *Lettres* de Pline le Jeune. Programme du collège, 1981, p. 28

L'argumentaire semble, à première lecture et pour commencer, très voisin aussi :

De grands profits culturels sont à attendre des contacts avec une civilisation dont le monde contemporain est largement tributaire. *id.*, p. 64

Il y a pourtant une différence fondamentale, qui tient au fait que ces textes anciens sont pensés alors en complémentarité avec l'étude du latin : l'initiation proprement dite se fait en cinquième, mais elle est « préparée par des actions occasionnelles en sixième » (*id.*, p. 63) et les textes anciens sont ainsi traités par les instructions dans la rubrique « Français et latin (initiation au latin) : Classe de sixième (sensibilisation) ». L'argumentaire se poursuit donc ainsi :

Dans la classe de français, au fil des textes, se rencontrent des références et des allusions mythologiques ou historiques : une brève explication, un commentaire suggestif répondent à la curiosité des enfants et nourrissent leur imagination. L'intérêt qu'ils portent aux détails de la vie quotidienne les incite à se poser des questions sur les conditions d'existence, les mœurs et les coutumes de la famille romaine. Le professeur de français peut, pour les satisfaire, solliciter le concours de son collègue d'histoire. Cette collaboration est particulièrement souhaitable lorsqu'il s'agit de montrer, notamment à la faveur de visites organisées (monuments, sites, musées), des vestiges de la Gaule romaine ou de présenter des documents visuels sur le monde romain (photographies, diapositives, films), éventuellement sous forme de montages. La lecture constitue la principale ressource. Des ouvrages latins traduits sont abordés sous la conduite du professeur dans le cadre du programme. Des contes et légendes, des récits d'accès facile mettant en scène la vie à Rome ou des épisodes de l'histoire romaine fournissent des lectures personnelles, qui, le cas échéant, ont en classe des prolongements. p. 64

L'argumentaire pose donc d'abord des objectifs culturels : ils s'agit de sensibiliser les élèves à la culture latine, considérée dans un rapport de filiation, comme le

suggère l'allusion à la Gaule romaine. Pour ce faire, la discipline convoquée, outre le français, est logiquement l'histoire, à qui l'on va demander de collaborer pour éclairer les vestiges matériels de la civilisation latine. Dans cette optique, les textes anciens ont un statut ambigu, à la fois littéraires mais aussi (surtout ?) historiques, au sens où ils sont pour l'historien des documents (notamment les récits mettant en scène les romains, ou relatant des épisodes appartenant à l'histoire). La sensibilisation au latin fournit de ce fait un *cadre* pour l'étude de ces textes, cadre qui s'inscrit à la fois dans l'histoire de la discipline (et ses liens avec les langues anciennes) et dans ses fondements d'ordre idéologique (transmettre une culture, des valeurs). Mais, comme le latin n'occupe plus à l'heure actuelle la place privilégiée qu'il détenait encore dans les années 1970–1980, son affaiblissement ôte une partie de la légitimité des textes anciens. L'univers scolaire est donc en train de *reconstruire* une légitimité à ce corpus, et cette légitimation actuelle passe aussi par la légitimité que confère le genre. Autrement dit, la construction d'un genre « textes fondateurs » permet de reconfigurer le corpus, de lui redonner du sens. Mais cette reconfiguration ne reste pas dans le champ du genre anthropologique que j'évoquai *supra* : si le discours des textes officiels reste dans ce cadre, certains manuels et éditeurs de textes parascolaires vont plus loin, en décrivant de plus en plus ces textes fondateurs à la manière d'un genre littéraire (Denizot 2004).

Voici par exemple comment un manuel de 6^{ème} présente actuellement ces textes, à travers une page *Repères* intitulée justement « Les textes fondateurs », et dont voici l'essentiel (je laisse de côté la partie centrale du texte qui présente les trois « sources » de textes, la *Bible*, la littérature grecque et la littérature latine) :

On appelle textes fondateurs les *œuvres importantes*, héritées du passé proche ou lointain ; elles constituent les fondements, les *bases de la civilisation*, de la culture de nombreux pays occidentaux. [...] Toutes ces œuvres jouent encore aujourd'hui *un rôle essentiel dans la culture occidentale*, dans notre vie, notre façon de penser et d'agir. C'est pourquoi il est indispensable de les connaître, afin de *mieux comprendre qui nous sommes, qui sont les autres*. Le monde d'aujourd'hui s'explique par le passé, même lointain. Ainsi, des peuples que l'on croit différents sont parfois unis par l'héritage qu'une culture commune leur a laissé.

Pages 2000, p. 229 ; c'est lui qui souligne.

Le discours du manuel transpose le discours officiel, et met sans doute à jour une partie de ses non-dits, puisqu'il ne s'agit plus seulement de transmettre une culture, mais peut-être d'acculturer, et d'aider à la réconciliation de communautés que l'on suppose visiblement potentiellement antagonistes. Mais la transposition ne se contente pas de vulgariser, elle pose l'existence d'une catégorie, en utilisant une formulation typique des définitions et des textes de savoir (« on appelle... »), là où le programme se contente de poser des objectifs de lecture (« la lecture de quelques

œuvres qui sont des sources culturelles majeures a pour objectif... », voir *supra*). La reformulation institue le genre « textes fondateurs », auquel les deux chapitres donnent corps, tandis que la page de leçon « Repères », en figurant même au sommaire, lui donne sa légitimité.

Des phénomènes de recomposition identiques sont à l'œuvre également en ce qui concerne d'autres catégories génériques, mais que je n'évoquerai ici que rapidement :

– ce que les programmes actuels du lycée appellent le *biographique*, qui comporte les genres autobiographiques déjà au programme de l'école depuis plusieurs dizaines d'années maintenant, auxquels on a ajouté très récemment la biographie, le récit de vie et le roman biographique ou autobiographique : on recompose ici une catégorie générique qui ne va pas de soi, entre littéraire et non-littéraire (la biographie est traditionnellement un genre historique, le récit de vie vient plutôt de la sociologie), fiction et non-fiction.

– les « écritures de soi » à l'école primaire : M.-F. Bishop (2004) a montré le même genre de reconfiguration pour ce qu'elle a appelé les « écritures de soi » à l'école primaire, catégorie qui englobe toutes les formes de textes à la première personne, à divers degrés d'implication autobiographique, que le récit produit à la première personne soit réellement autobiographique ou qu'il soit en réalité assimilable à une fiction. Les écritures de soi fonctionnent ainsi comme un « archigenre », une catégorie générique scolaire, qui recompose plusieurs genres littéraires.

CONCLUSION

Catégorie importante à l'école actuellement, le genre est un outil polymorphe, et c'est à ce titre qu'il occupe une part non négligeable dans les pratiques de lecture et d'écriture, et dans l'enseignement-apprentissage du français. Au primaire comme au secondaire, le genre littéraire est un objet disciplinaire malléable : sa définition est mouvante, ses frontières aussi, et il peut être reconfiguré pour répondre aux demandes de l'institution. C'est sans doute cette souplesse qui fait de lui une notion incontournable. Si l'attention portée aux genres et le choix des catégories génériques par l'école témoignent de son rapport à la littérature, de la conception qu'elle s'en fait - et au delà de son positionnement face aux définitions possibles de la discipline " français ", le genre est aussi ce qui permet de délimiter et de définir un territoire : les genres littéraires scolarisés découpent le champ de la littérature à l'école ; les reconfigurations génériques et les redéfinitions des genres redessinent les contours de la littérature scolarisée et /ou scolarisable.

TEXTES OFFICIELS

Français, langues anciennes. Classes des collèges (6^e, 5^e, 4^e, 3^e), CNDP, brochure n° 6092, 1981 (réédition).

- Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnement*, CNDP, 1999 (réimpr.) [cité ici DA 6 à DA 3].
- Accompagnement des programmes. Français. Classes de seconde et de première*, CNDP, 2001. [cité ici DAL].
- Programme des enseignements de la classe de seconde générale et technologique. Français*, BO n° 28 du 12 juillet 2001.
- Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*, CNDP/XO Éditions, 2002. [cité ici C1].
- Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, CNDP/XO Éditions, 2002. [cité ici C2 et C3].

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BISHOP M. F. (2004) *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions, enjeux*, Thèse de doctorat sous la direction d'Yves Reuter, Université de Lille 3.
- CANVAT K. (1999) *Enseigner la littérature par les genres*, Bruxelles, De Bœck-Duculot.
- CHAVALLARD Y. (1991) *La transposition didactique*, Paris, La Pensée sauvage, réédition revue et augmentée.
- DAUNAY B. & DENIZOT N. (à paraître) « Le récit, objet disciplinaire ? », *Pratiques, Le récit dans les différentes disciplines scolaires*, Metz, CRESEF.
- DAUNAY B. (2003) « Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle », *Repères n° 57, Littérature et écriture d'invention*, Namur, CEDOCEF.
- DENIZOT N. (à paraître) « L'écriture d'invention : écriture des genres ou nouveau genre scolaire ? », *Pratiques n° 127 – 128, L'écriture d'invention*, Metz, CRESEF.
- DENIZOT N. (2005) « Classements en genres et autres classifications textuelles », *Recherches n° 42, Classer*, Lille, ARDPF.
- DENIZOT N. (2004) « Les textes fondateurs en sixième : traces d'apprentissage dans les programmes et dans les manuels », *Recherches n° 41*, Lille, ARDPF.
- GENETTE G. & TODOROV T. (dir.) (1986) *Théorie des genres*, Paris, Seuil, collection Points.
- HALTÉ J. F. (1992) *La didactique du français*, Paris, PUF.
- HUYNH J. A. (2004) « L'écriture d'invention, une pratique innovante ? », *Recherches n° 40, Innover*, Lille, ARDPF.
- PAGÈS A. (dir.) (2000) *À mots ouverts. Français 6^e*, Paris, Nathan.

- REUTER Y. (à paraître) « Les enjeux du français : questions pour la didactique », *Recherches* n° 43, *Les enjeux de l'enseignement du français*, Lille, ARDPF.
- SCHAEFFER J. M. (1989) *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Paris, Seuil.
- SCHNEUXLY B. & DOLZ J. (1997) « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères* n° 15.

L'épreuve de rédaction au certificat d'études primaires et son influence sur l'enseignement du français vers 1950

Marie-France BISHOP
IUFM Nord – Pas-de-Calais
Équipe THÉODILE (E.A. 1764)

A la fin du XIX^e siècle, l'école publique, sous l'influence de Jules Ferry et de Ferdinand Buisson, se réorganise de la maternelle aux écoles normales supérieures. L'ensemble est quadrillé par un réseau d'examens et de concours, parmi lesquels le certificat d'Études Primaires va occuper une place importante puisqu'il tient lieu d'unique validation des années passées à l'école élémentaire. C'est donc le premier maillon de la chaîne de certification et le seul pour de nombreux élèves. A ce titre, il connaît une forte popularité et apparaît comme emblématique de l'école primaire de la première moitié du XX^e siècle. Sa position finale en fait le point d'orgue des cinq ou six années passées sur les bancs de l'école et son influence, sensible dans toutes les disciplines, marque fortement l'enseignement du français. A ce titre, l'épreuve de rédaction est un bon exemple de l'incidence que l'examen a pu avoir sur l'enseignement de l'écriture à l'école. L'analyse peut en être envisagée sous trois aspects : d'abord l'histoire de l'examen, puis les conditions de l'épreuve, telles qu'elles figurent dans les textes officiels¹ et leur évolution en un demi-siècle et à titre d'exemple, quelques travaux d'élèves² rédigés en 1952.

A travers ces trois niveaux vont apparaître les particularités de l'examen et ses enjeux qui vont marquer profondément l'enseignement de la langue jusqu'aux années soixante. Il semble même que la rédaction du certificat d'étude puisse être considérée comme une matérialisation³ des objectifs de l'enseignement du français à l'école primaire jusqu'au milieu du XX^e siècle.

¹ La consultation des textes officiels de français est facilitée par l'important ouvrage d'André Chervel (1995) *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, T 2 et 3, INRP, Economica.

² Ces travaux sont issus du fonds du Musée de l'Éducation de Saint Ouen l'Aumône qui les a aimablement mis à la disposition des chercheurs.

³ Cette étude a été présentée au Séminaire d'Histoire de l'enseignement des sciences (INRP-ENS, Orsay), consacré à la « Matérialité pédagogique », le 20 avril 2005.

LA MISE EN PLACE DU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES⁴

Sans entrer dans une présentation de la genèse du CEP, on peut en signaler la longue gestation. En effet, le CEP existe sous des formes variées dans différents départements, à partir de 1866. C'est une circulaire de Victor Duruy, datée du 20 août 1866 qui en propose une première version. Déplorant l'insuffisance de l'enseignement et constatant une proportion importante d'adultes illettrés, le ministre souhaite donner une preuve tangible de la fin des études primaires. Dans ce but, il entend transformer un certificat existant mais qui n'était qu'une simple attestation signée à la fin de la scolarité, en véritable examen des connaissances portant sur les enseignements fondamentaux : lire, écrire, compter. Cette circulaire sera l'occasion pour un grand nombre de départements de mettre en place cet examen, sous des formes variées. Mais il faudra attendre 1880 pour qu'un texte ministériel en précise et en harmonise les modalités sur tout le territoire. Ce qui signifie que, durant dix années, sa mise en place est laissée à l'initiative des décideurs départementaux. Ainsi, dans le département de la Seine, le Directeur de l'enseignement, Octave Gréard, le met en place en 1869 par une circulaire⁵ qui servira de référence nationale quelques années plus tard.

Le 16 juin 1880⁶, Jules Ferry et Ferdinand Buisson⁷ imposent une réglementation uniforme et nationale pour le CEP. Toutes les modalités de fonctionnement y sont développées en neuf articles qui envisagent les conditions d'inscription, la nature des différentes épreuves selon le sexe des candidats, les éléments de correction et le déroulement des épreuves orales. Ce texte ne laisse aux recteurs et inspecteurs d'académie que le choix des sujets et la constitution des jurys. C'est donc à partir de cette date que le certificat devient un examen national qui sera définitivement institué par la loi sur l'enseignement obligatoire du 28 mars 1882, qui lui consacre son sixième article : « (Art. 6) – *Il est institué un certificat d'études primaires ; il est décerné après un examen public auquel pourront se présenter les enfants dès l'âge de onze ans. Ceux qui, à partir de cet âge, auront obtenu le certificat d'études primaires, seront dispensés du temps de scolarité obligatoire qui leur restait à passer. [...]* »⁸. Cet article va demeurer valide jusqu'au décret du 28 août 1989 qui l'abroge, supprimant ainsi définitivement le CEP qui aura existé plus de 100 ans.

L'histoire de cet examen n'est pas banale, comme le remarque Patrick Cabanel dans son très intéressant ouvrage *La République du certificat d'études primaires*,

⁴ L'ouvrage de Patrick Cabanel (2002) *La République du certificat d'études*, édité chez Belin, est une riche source de renseignements sur la genèse, l'évolution et la réalité de cet examen.

⁵ André Chervel, *op. cit.*, t 1, p. 270.

⁶ André Chervel, *op. cit.*, t 2, p. 59 – 62.

⁷ Ferdinand Buisson qui garde le poste de Directeur de l'Enseignement primaire de 1879 à 1896, a une grande influence sur la mise en place et l'évolution du CEP.

⁸ André Chervel, *op. cit.*, t 2, p. 97 – 98.

puisqu'il lui faut quatorze ans pour passer du stade d'initiative départementale à celui d'examen national. Cette situation qui est rare, (il y a peu d'exemples d'examens ayant existé dans les faits avant d'être institués par la loi), montre que le certificat répond à une nécessité de l'école primaire plus qu'à une décision ministérielle, ce qui conduit à faire deux remarques.

La première est que le certificat, entre 1866 et 1880, semble correspondre à un besoin des autorités scolaires locales qui doivent faire venir les élèves à l'école et les y maintenir. Pour cela, il leur faut marquer la fin des études primaires, la rendre tangible, pour en affirmer l'efficacité et justifier aux yeux des familles la nécessité d'envoyer les enfants à l'école. D'autre part, il leur est indispensable de trouver un moyen de maintenir les écoliers dans les classes le plus longtemps possible, avant la loi d'obligation scolaire, malgré la concurrence du travail aux champs et de la mise en apprentissage précoce. Seul un certificat de fin de scolarité reconnu par les employeurs et les familles peut apporter une valeur ajoutée suffisamment appréciable pour produire ces deux effets.

La seconde remarque est que cet examen semble également correspondre aux aspirations des familles qui désirent détenir une preuve matérielle du suivi d'un cursus scolaire, si mince soit-il, puisque partout où il est mis en place, il rencontre un grand succès. Il devient un viatique pour la vie professionnelle et même, dans le cas des élèves les plus brillants, il ouvre la possibilité de poursuivre des études, vers les cours complémentaires ou même vers les lycées. Il offre ainsi la possibilité d'accéder à des postes de fonctionnaires, le plus prestigieux, à cette époque, étant celui d'enseignant. Rapidement, ce certificat, qui n'est pas encore un examen national, touche la grande majorité des élèves du primaire, filles et garçons, ainsi que certains adultes. Il devient, en quelque sorte, pour les familles, la marque du mérite scolaire.

Le certificat correspond au besoin de donner une matérialité à la fin du cycle primaire. C'est pour cela qu'il entre dans les usages scolaires très rapidement, avant même son inscription dans la loi.

En 1880, les républicains reprennent en grande partie le certificat tel qu'il avait été présenté par Octave Gréard pour le département de la Seine, en 1869, mais ils l'adaptent à leur projet éducatif en harmonisant les différentes formes locales. En devenant national, l'examen devient démocratique puisqu'il entend offrir à tous, les mêmes conditions de passation, quelques soient les régions. Il devient aussi égalitaire en offrant une même certification à tous les écoliers, sans concours élitiste. De plus il s'affirme comme un examen laïc puisqu'on ne demande plus comme en 1869, à Paris, une « *rédaction ayant pour objet un récit emprunté soit à l'Histoire sainte, soit à l'Histoire de ...* ».

Cet esprit très « républicain » de l'examen est précisé par Jules Ferry dans une

Circulaire datée du 27 septembre 1880⁹, dans laquelle il développe ces différents points. Tout d'abord, il y affirme le rôle du certificat qui est « *la consécration ordinaire des études* » et qui doit reposer sur une réglementation uniforme. L'examen doit être égalitaire, démocratique, ouvert à tous, et servir de preuve officielle d'un niveau d'études suivies : « *Le certificat d'études primaires élémentaires n'est pas un semi-diplôme à l'usage de quelques jeunes gens d'élite se préparant à la carrière de l'enseignement. Il est destiné à devenir très général, à être recherché et obtenu par tout élève qui aura fait de 7 à 14 ans des études primaires régulières et complètes. Dans un temps qui n'est pas très éloigné, je l'espère, à chaque enfant qui se présentera pour entrer en apprentissage, le patron demandera son certificat d'études comme la garantie ordinaire d'une instruction et d'une intelligence moyenne.* ». Ensuite, il justifie l'abandon de l'instruction religieuse dans les connaissances évaluées, (alors que la loi sur la laïcité n'a pas encore été promulguée). Son argument est que : « *le véritable et seul certificat valable en matière de religion est délivré par l'autorité religieuse qui juge souverainement les catéchumènes.* ». Enfin, l'élément le plus marquant dans cette circulaire est la volonté de faire de cet examen un élément de reconnaissance et d'attestation d'une norme scolaire, située dans une moyenne accessible à tous, allant à l'encontre de l'élitisme du secondaire. Le ministre insiste en plusieurs endroits sur son caractère « moyen », et souhaite en fixer clairement les limites qui sont celles des pratiques scolaires usuelles : « *Il importe que ce titre puisse être acquis sans autre préparation que celle de l'école : par conséquent, il ne doit pas dépasser le niveau des études réellement et quotidiennement faites par la division supérieure de l'école primaire.* ». Mais les faits auront raison de cette proclamation égalitaire et le certificat deviendra pendant presque un demi-siècle la marque d'excellence du primaire. Seuls les meilleurs élèves y seront présentés, après quelques mois d'une préparation intensive. Rapidement, il ne sera plus le point final d'une scolarité moyenne, au contraire, il deviendra la ligne d'horizon des enseignements de fin de scolarité, marquant de son influence les différentes disciplines.

LES MODALITÉS DU CEP DANS LES TEXTES OFFICIELS

La lecture des textes officiels renseigne sur les différentes conditions et modalités de passation de l'examen. La première condition pour passer le certificat est l'âge. En 1880, « *aucun candidat ne pourra être inscrit s'il n'a au moins 12 ans au 1^{er} octobre de l'année de l'examen.* »¹⁰. Mais cette condition va varier au cours du siècle, s'adaptant aux conditions de la scolarité et aux nécessités sociales et politiques. En effet, il est nécessaire de répondre à deux contraintes antagonistes, d'une part maintenir les élèves dans les classes jusqu'à l'âge de la fin de scolarité, d'autre

⁹ 27 septembre 1880 – « Circulaire sur les examens du certificat d'études primaires », dans Chervel, t 2, p. 70 – 71.

¹⁰ André Chervel, *op. cit.*, t 2, p. 60.

part motiver l'obtention de l'examen par une sortie précoce de l'école.

Dans la loi de 1882, l'âge est abaissé à 11 ans, avec possibilité de quitter l'école après son obtention. Ainsi le CEP remplit bien sa fonction de borne finale et à ce titre, il permet d'obtenir une dérogation. Mais l'âge est ensuite remonté à 12 ans en 1910. Ce qui correspond au désir de maintenir les élèves dans les classes le plus longtemps possible.

En 1941 puis en 1946, l'âge du CEP est reculé et les élèves le passent à 14 ans. Il leur faut alors choisir entre l'examen d'entrée en 6^{ième}, instauré en 1933 et la classe de fin d'études. L'âge de 14 ans restera celui de l'examen jusqu'à sa disparition en 1989. Le certificat manifeste ainsi son ambiguïté. D'une part il offre toujours aux enfants des classes populaires une preuve tangible de la fin des études mais il entre en conflit avec un mouvement qui va vers l'ouverture du secondaire à une quantité de plus en plus importante d'élèves. Il matérialise l'étanchéité entre le secondaire et le primaire : le certificat apparaît, après la seconde guerre mondiale, comme une voie sans issue, destinée à marquer la fin des études pour les enfants du monde rural ou ouvrier.

L'entrée progressive des élèves dans le secondaire est le véritable facteur du déclin du CEP qui s'amorce dès la fin des années trente et sera effectif à partir de 1959, lorsque l'entrée en 6^{ième} se généralisera. On continuera à le passer en 4^{ième}, davantage comme entraînement que pour sa valeur intrinsèque qui n'existe plus.

Le second élément défini dans les textes officiels est l'ordre et le contenu des différentes épreuves. Celles-ci évoluent peu au cours du siècle. Ce qui est présenté en 1880 restera la base des différents textes :

Les épreuves écrites ont lieu à huis clos, sous la surveillance des membres de la commission ; elles comprennent :

- une dictée d'orthographe de vingt-cinq lignes au plus ; le point final de chaque phrase est indiqué ;*
- la dictée peut servir d'épreuve d'écriture ;*
- deux questions d'arithmétique portant sur des applications de calcul et du système métrique, avec solution raisonnée ;*
- une rédaction d'un genre simple (récit, lettre, etc.).*

André Chervel, *op. cit.*, t 2, p. 60.

L'arrêté précise, plus loin, que les jeunes filles « exécuteront, en outre, un travail de couture usuelle, sous la surveillance d'une dame désignée à cet effet ». Les épreuves orales comportent « La lecture expliquée et l'analyse d'une phrase marquée au tableau ; les éléments de l'histoire et de la géographie de la France ; des questions d'application pratiques sur le calcul et le système métrique ».

Dans cet ensemble, la dictée occupe une place capitale puisque tout élève ayant fait plus de cinq fautes dans la dictée est éliminé. Sanction immédiate des connais-

sances orthographiques, elle devient l'épreuve majeure et emblématique du CEP, dont les modalités de correction sont indiquées avec précision dans l'arrêté ministériel : nombre de points retirés par faute, barème des différentes fautes...

Cette importance accordée à l'orthographe et à la maîtrise de la langue écrite va profondément influencer les pratiques scolaires durant la première partie du siècle et la performance orthographique va demeurer l'une des premières préoccupations des français. Ferdinand Buisson tente d'en réduire l'importance et quelques années plus tard, cherche à instaurer un véritable débat autour de la dictée. En 1890¹¹, il lance comme sujet de réflexion pour les conférences pédagogiques, le thème de la dictée au CEP, avec trois questions qui servent de points de réflexion. Tout d'abord, il demande aux maîtres s'il faut la supprimer, alléguant : « *la mauvaise habitude qu'elle fait prendre de réduire l'étude de la langue à celle de la grammaire* » et l'importance excessive accordée à l'orthographe. La seconde question repose sur le constat que l'attention se porte sur les seules fautes de la dictée alors que les candidats en commettent de nombreuses dans les autres épreuves, pour cela il est envisagé de réunir dans la rédaction les questions de composition et d'orthographe. En dernier point, il est proposé de remettre en question le caractère éliminatoire de la dictée. Mais cette consultation ne produit aucun changement, le poids des habitudes et des pratiques est important et la dictée va conserver son statut d'épreuve maitresse¹².

Mais, cependant, à côté de l'incontournable dictée, apparaît un nouvel exercice qui, grâce au certificat, fait son entrée officielle dans les textes et dans les débats, il s'agit de la rédaction, qui a déjà été pensée par Duruy et Gréard comme une alternative à l'enseignement de la langue, mais qui n'est mentionnée officiellement qu'en 1880, dans cette présentation du CEP. Cet exercice relève plus du souhait des rénovateurs que des pratiques des instituteurs et ceux-ci vont l'adopter avec quelques réticences. C'est pour cela qu'il faudra attendre plusieurs années pour que les classes s'en saisissent réellement, et ce n'est qu'à partir du début du 20^{ème} siècle qu'on commence à en trouver dans les cahiers des élèves.

ÉVOLUTION DE L'ÉPREUVE DE RÉDACTION AU CEP

La présentation de l'épreuve de rédaction dans les textes officiels évolue au fil des arrêtés, manifestant les atermoiements du ministère face aux difficultés à mettre en œuvre un enseignement de l'écriture à l'école primaire.

En 1880, il est demandé : « *Une rédaction d'un genre simple (récit, lettre, etc.)* »¹³.

¹¹ André Chervel, *op. cit.*, t2, p. 147

¹² Voir sur cette question de l'orthographe et de son enseignement les ouvrages d'André Chervel (1998) *La culture scolaire*, Paris, Belin et de Pierre Boutan (1996) *La langue des Messieurs*, Paris, Armand Colin.

¹³ André Chervel (1995) *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, t2, INRP, Eco-

Ce même intitulé est repris en 1888, dans une circulaire qui précise les modalités des différents certificats¹⁴. Mais en 1891, un arrêté relatif au certificat d'études primaires¹⁵ en transforme radicalement les contenus, puisqu'il est demandé :

Une rédaction d'un genre simple portant, suivant un choix à faire par l'inspecteur d'académie, sur l'un des trois ordres de sujets ci-dessous :

- l'instruction morale ou civique*
- l'histoire ou la géographie*
- des notions élémentaires de sciences avec leurs applications à l'agriculture et à l'hygiène.*

Cette redéfinition de la rédaction mérite une attention particulière puisqu'il n'est plus demandé la composition d'un récit simple ou d'une lettre. Ce qui revient à dire que le principe d'une composition sur une matière issue de son propre fonds est abandonné. Au contraire, il est préconisé un exercice différent, prenant appui sur les connaissances mémorisées par les élèves dans les autres disciplines.

Ce changement est dû aux difficultés que connaît l'enseignement de la rédaction : les élèves du primaire ont de très faibles performances dans ce domaine, et les instituteurs qui ne s'y sentent pas à l'aise, manquent d'enthousiasme. Il est plus aisé d'enseigner la grammaire et l'orthographe pour lesquels ils disposent de supports pédagogiques bien rôdés, et d'exercices faciles à manipuler et à corriger comme la dictée ou l'analyse grammaticale. Alors que pour la rédaction, il n'y a pas de véritable méthode d'apprentissage, et dans tous les cas, les maigres références culturelles des élèves sont un frein à l'invention. En effet, comment leur apprendre à écrire quand il leur manque la matière même à partir de laquelle ils pourront rédiger ?

Même ceux qui ont cru en cet exercice reviennent sur leurs positions et on peut citer sur ce point une réponse d'Irénée Carré, grand défenseur de la rédaction contre la dictée. Il déclare en 1898, dans le *Manuel Général de l'Instruction Primaire*¹⁶ : « J'ai cru, je le confesse qu'il pouvait y avoir une rhétorique des écoles primaires. Je crains bien que ce soit une illusion partagée généralement par tous ceux qui ont été nourris aux études secondaires. Tout ce qu'on peut demander aux enfants de ces écoles, c'est de dire ce qu'ils ont vu, entendu ou appris ; c'est de juger un peu et d'exprimer ce qu'ils pensent ou ce qu'ils sentent ; c'est en un mot de donner, dans une rédaction claire et correcte, une réponse précise à une question posée. - Le candidat sait ou ne sait pas ; si on ne lui demande que ce qu'il doit savoir et qu'il ne le sait pas, il doit être refusé ; s'il le sait il doit aussi pouvoir l'exprimer dans un

nomica, p. 60.

¹⁴ 24 juillet 1888, « Dispositions additionnelles à l'arrêté organique du 18 janvier 1887 », dans André Chervel, *op. cit.*, t2, p. 140–141.

¹⁵ André Chervel, *op. cit.*, t2, p. 158.

¹⁶ Cité dans Pierre Boutan, *op. cit.*, p. 228.

français suffisant. ». Cette citation résume les différentes causes du changement intervenu en 1891. Tout d'abord, les élèves du primaire n'ont pas la matière suffisante pour écrire : leur manque de culture est une limite infranchissable. Deux possibilités s'offrent pour les faire écrire, la première est de prendre pour base la mémoire, c'est-à-dire faire usage de ce qu'ils ont appris et mémorisé en classe, et c'est le choix retenu par l'arrêté de 1891. Dans ce premier cas, la rédaction est une récitation, elle sert à vérifier les connaissances dans différentes disciplines. La seconde alternative est de les faire écrire à partir du quotidien ou de leur vécu : c'est ce qui sera mis en place, quelques années plus tard. Pendant seize ans, la rédaction du certificat d'études restera un exercice de mémoire, proche de la récitation et les textes officiels ne modifient en rien le règlement de 1891¹⁷.

C'est en 1917 qu'intervient une modification radicale de la rédaction du certificat d'études. Un arrêté ministériel¹⁸, en stipule le nouveau contenu, il est demandé : « *Une rédaction sur un sujet simple, emprunté à la vie courante (récit, lettre, portrait, description) ; durée : cinquante minutes* », ce qui correspond à la seconde possibilité envisagée précédemment, c'est-à-dire prendre appui sur les éléments de la vie quotidienne.

Paul Lapie, alors directeur de l'enseignement primaire, en précise le sens, dans une circulaire datée de 1918¹⁹ qui souligne l'importance du changement intervenu : « *La rédaction ne risque plus de devenir la récitation d'une page d'histoire ou de physique. Ce qu'on demande aux enfants, c'est de dire naïvement, en français, et sans désordre, ce qu'ils voient, ce qu'ils sentent et ce qu'ils pensent sur un sujet donné.* ». On peut remarquer le refus de toute confusion entre rédaction et récitation de leçons due au texte de 1891, pratique qui entraînait une dérive dans la préparation de l'examen transformée en bachotage. Pour trouver une parade à ce détournement de la fonction première du certificat et pour résoudre le difficile problème du manque de matière propre aux élèves de l'école primaire, les décideurs envisagent de prendre appui sur ce que les élèves portent en eux, c'est-à-dire ce qu'ils ont vu ou vécu.

La transformation de 1917 va modifier les pratiques scolaires, comme il est possible de le constater en parcourant les cahiers d'élèves, où l'on constate qu'il est très souvent fait appel à l'observation (raconter ce qu'on a vu dans la rue, dans les champs), aux événements de la vie quotidienne, ainsi qu'aux souvenirs. Et c'est à partir de 1920 que se rencontre le plus grand nombre de textes rédigés à la première

¹⁷ C'est ainsi que le 27 juillet 1908, un nouvel arrêté reprend les mêmes dispositions : « *Une rédaction d'un genre simple portant, suivant un choix à faire par l'inspecteur d'académie, sur l'un des trois ordres de sujets ci-dessous : l'instruction morale ou civique ; l'histoire et la géographie ; notions élémentaires des sciences avec leurs applications.* », dans André Chervel, *op. cit.*, t 2, p. 228.

¹⁸ « 19 juillet 1917 - Arrêté sur le certificat d'études primaires », dans André Chervel, *op. cit.*, t 2, p. 265.

¹⁹ « 9 mars 1918 - Circulaire sur le certificat d'études primaires », dans André Chervel, *op. cit.*, t 2, p. 267.

personne, par les élèves de cours moyen et de cours supérieur.

L'intitulé de l'épreuve change peu, dans l'esprit comme dans la lettre, jusqu'aux dernières circulaires de 1947²⁰. En 1938, il est fait référence, pour la première fois, à la vie personnelle de l'enfant : « *Une rédaction sur un sujet simple se rapportant à la vie personnelle de l'enfant (scolaire ou familiale)* »²¹. La demande glisse alors des faits quotidiens aux éléments extrascolaires et personnels. Le gouvernement de Vichy ne modifie pas cet intitulé, puisqu'en 1941²² la définition est très proche, mais plus complète, elle rassemble les événements de la vie personnelle et ce qui relève de l'observation du quotidien : « *Une rédaction sur un sujet simple se rapportant à la vie personnelle de l'enfant (scolaire ou familiale) ou à des événements dont il a pu être le témoin* ». En 1944²³ ce sont les termes de 1938 qui sont repris, ainsi qu'en 1946²⁴ : « *Une rédaction sur un sujet simple se rapportant à la vie personnelle de l'enfant* ». C'est ainsi que pendant trente ans, le jour du certificat, les élèves vont composer en faisant référence aux éléments de leur vie où en racontant des scènes ou des événements dont ils ont été témoins. La rédaction ne s'appuie ni sur leurs connaissances encyclopédiques, ni sur leur culture, mais uniquement sur les événements de la vie quotidienne et personnelle.

Une circulaire de 1946²⁵ apporte de nouvelles précisions à cette demande. Les sujets à tendance littéraire sont rejetés, ainsi que ceux dont la matière est l'imagination pure ou qui ressemblent à des dissertations de morale. Au contraire, il est indiqué que ce sont les souvenirs ou les scènes observées qui doivent être proposées : « *La quasi-totalité des thèmes se distribue entre les souvenirs directement inspirés de la guerre et la libération, les scènes de la vie familiale ou scolaire, du milieu rural ou urbain, les travaux et les travailleurs, la nature et les bêtes, les loisirs, les perspectives et les projets d'avenir. Cela sous la forme directe de récits, où la description, le portrait, interviennent discrètement* ». Il est également recommandé de proposer des lettres, à condition de rester dans le cadre des événements de la vie quotidienne et du vécu : « *L'essentiel est que le thème initial corresponde à des événements vécus et permette la sincérité. C'est pourquoi nous trouvons heureuse la formule qui*

²⁰ Ainsi, le 1^{er} février 1924, dans un arrêté, la demande est moins précise et se limite à la notion de simplicité : « *Une rédaction sur un sujet simple (récit, lettre, description, portrait, etc.)* », dans André Chervel, *op. cit.*, t2, p. 331.

²¹ « 23 mars 1938 – Arrêté modifiant le règlement du certificat d'études primaires », dans André Chervel, *op. cit.*, t2, p. 362.

²² « 14 septembre 1940 – Arrêté modifiant l'organisation du certificat d'études primaires », dans André Chervel, *op. cit.*, t3, p. 8.

²³ « 30 novembre 1944 - Arrêté sur le certificat d'études primaires », dans André Chervel, *op. cit.*, t3, p. 65.

²⁴ « 22 février 1946 - Arrêté modifiant le règlement du certificat d'études primaires », dans André Chervel, *op. cit.*, t3, p. 77.

²⁵ « 13 mai 1946 - Circulaire sur les épreuves écrites du certificat d'études primaires », dans André Chervel, *op. cit.*, t3, p. 81.

permet le libre choix de telle scène ou de tel incident. ». Une nouvelle circulaire de 1947²⁶, qui est le dernier texte officiel définissant les épreuves du certificat, avant son abolition en 1989, propose deux sujets au choix des candidats. : « Une rédaction sur un sujet se rapportant à l'expérience personnelle de l'enfant (ce sujet pourra être un compte-rendu, un rapport, une lettre,) Deux sujets seront proposés au choix du candidat. »

L'utilisation du vécu tout au long de cette longue période a pour fonction de permettre aux élèves de rédiger sans mobiliser des connaissances autres que celles qui sont les plus simples et les plus accessibles. La sollicitation des éléments autobiographiques va influencer durablement les pratiques de classes, et constituer l'un des supports de l'apprentissage de la rédaction à l'école primaire²⁷.

LA LANGUE DU CERTIFICAT²⁸

Pour illustrer cette analyse des textes officiels, il est possible de parcourir quelques rédactions de CEP. Pour cela nous disposons de copies d'examen passé à Pontoise en 1952, et conservées au Musée de l'Éducation de Saint Ouen l'Aumône. Elles constituent un corpus d'une vingtaine de documents qui peuvent offrir quelques renseignements sur les aspects matériels de la rédaction au CEP, ainsi que sur ses aspects linguistiques.

Sur le plan matériel, on peut noter que tous les candidats rédigent sur de grandes feuilles d'examen au quadrillage simple. Le nom est porté à droite, ainsi que le lieu de passation, ces informations sont dissimulées par le revers de la feuille pliée. La plupart des candidats ont écrit à l'encre violette, d'une écriture droite ou peu penchée. Ce redressement de l'écriture correspond à l'évolution de la calligraphie visible dans les cahiers d'élèves, peu après la seconde guerre. En 1952, les candidats ont eu à choisir entre deux sujets de rédaction. Le premier était un récit autoréférentiel de type descriptif : « Vous voyagez dans un train de banlieue ou dans un autobus bondé de voyageurs. Des scènes amusantes ou pittoresques se produisent. Racontez. ». Le second était une lettre sollicitant un JE qu'il est possible de considérer comme fictif : « Un de vos camarades est malade à l'hôpital. Vous lui écrivez pour le distraire et lui faire connaître des nouvelles de la classe, du village ou du quartier. ».

Dans le but de proposer quelques pistes d'analyse de la langue utilisée dans les copies de CEP, nous avons sélectionné, parmi les devoirs ayant développé le récit, ceux qui avaient obtenu les meilleures notes. Il s'agit de sept copies notées de 5 à 7.

²⁶ « 28 octobre 1947 - Arrêté réorganisant le certificat d'études primaires », dans André Chervel, *op. cit.*, t 3, p. 97 – 99.

²⁷ Marie-France Bishop (2004), *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004*, Thèse de doctorat, Lille 3.

²⁸ Patrick Cabanel, dans son ouvrage déjà cité, *La République du certificat d'études*, évoque « l'invention d'une langue », p.138.

La lecture de ce petit ensemble de devoirs réussis révèle quelques traits constants, certainement considérés par les examinateurs comme des réussites et encouragés dans les classes.

Le premier élément remarquable est la présence d'une ou plusieurs anecdotes, ce qui correspond à la consigne, puisqu'on demandait de rapporter des scènes amusantes ou pittoresques. Ces anecdotes sont généralement structurées, avec une introduction qui en indique les circonstances (lieu, moment et motif du déplacement) et qui place le narrateur dans la position de spectateur qui sera la sienne tout au long du récit : « *Chaque matin, je prends le train pour venir en classe. Ce matin-là de gros nuages s'amoncelaient dans le ciel et la pluie tombait. J'étais assise près de la fenêtre et regardais défiler les paysages.* ». Le plus souvent les scènes sont rapportées à l'imparfait et au passé simple. L'un des devoirs utilise le présent de narration, le voici reproduit dans sa totalité :

Voyageant un jour dans un autobus de banlieue. Je fus surpris par de petites scènes burlesques.

Cassée, blottie entre les voyageurs, une dame âgée soutenait un chien sur ses genoux. C'était un roquet jaune, grincheux et hargneux contre les voyageurs. Ce trajet me paru monotone ; accablé de chaleur, debout, rompu de fatigue, je me laissais aller à la rêverie. Malencontreusement mon pied écrasa violement la patte du représentant de la race canine : Aussitôt, fou de rage, il bondit, hurle, bouscule, mord à droite, à gauche ! Le car stoppe, tous descendent : Le roquet trône majestueusement sur les sièges abandonnés !

Un enfant blond voyageait dans les bras de sa nounou. Que de questions candides, de remarques gentilles posait-il : Son babillage nous amusait tous ! Loin de nous paraître sottes ses remarques frappaient mon esprit.

Comment pouvait-on s'ennuyer dans ce car tantôt c'était un grand monsieur qui écrasait les cors d'un petit bonhomme, tantôt c'était le monsieur au chapeau qui perdait ses bésicles mal assurées celles-ci glissaient à terre. Et le monsieur s'empressait de crier d'une voix aigrelette : « Mes bésicles ! ».

Que de scènes burlesques peuplaient un pareil voyage !

Trois devoirs utilisent le discours direct et l'un d'entre eux tente de retrouver un parler authentique :

En allant de Chantonay à Sainte Cécile vous pouvez voir de ces trains poussifs roulant en pleine campagne, à travers champ comme sur la route et qu'il faut pousser pour monter une côte un peu raide. J'étais ce jour-là dans un de ces wagons en bois et à côté de moi deux paysans discutaient de céréales en revenant, tous les deux de la foire.

– *J’t’au dit que mes choux sont ben plus beaux qu’les tiens ! disait l’un d’eux. Les miens poussent dans d’la bonne terre qu’j’arrose tous les jours...*

– *Ca, répondit l’autre, c’est point vrai ! Tu peux ben les arroser tous les jours, mais mes choux que j’engraisse — il voulait sûrement dire qu’il y mettait de l’engrais — sont ben aussi beaux que les tiens !*

Les devoirs reprennent à la lettre les conseils de préparation qui sont donnés dans les différents ouvrages de préparation, comme dans ce guide réédité entre 1954 et 1980²⁹ : « *Que lui demande-t-on ? 2 ou 3 lignes d’introduction pour présenter le sujet ; en général, le préambule doit répondre aux questions où et quand ? Le préambule doit être particulièrement bien rédigé. Il permet d’une part de situer le sujet, donc d’employer le présent. D’autre part, le correcteur est toujours plus indulgent quand il a une bonne impression au début de la lecture d’un devoir.*

Un développement comprenant 2 ou 3 paragraphes de quelques lignes. Que le candidat s’efforce d’être clair ; qu’il évite les phrases longues, l’emploi des mots de liaison (et, puis, mais ... et surtout qui, que, quand...). Ces mots peuvent souvent être remplacés par un point. Qu’il s’efforce d’écrire comme il entend parler, en évitant, cependant, l’emploi des termes vulgaires. »³⁰. La rédaction du CEP est l’objet d’un enseignement assez rigoureux dont chaque élément est défini avec précision.

Le second point remarquable commun à tous ces devoirs est l’emploi d’un vocabulaire peu usuel et d’un nombre important d’adjectifs qualificatifs. Le devoir reproduit précédemment en possède à lui seul plus de seize dont certains appartiennent au registre soutenu, voire littéraire : « *burlesque, cassé, blotti, jaune, grincheux, hargneux, monotone, rompu de fatigue, gentille, sotté, aigrette,...* ». Dans les autres devoirs réussis, on constate le même emploi de ce lexique recherché, et l’usage important d’épithètes systématiques : « *un enfant blond, une dame âgée, les voyageurs accablés de chaleur, rompu de fatigue, questions candides, remarques gentilles.* ». La qualification constitue une caractéristique de cette langue qui s’apprend dans la littérature scolaire et ne s’emploie que dans les rédactions. Les formules qui ne sont pas celles du quotidien sont empruntées aux lectures et dictées faites en classe. L’ensemble repose sur des expressions ou des emplois métaphoriques qui deviennent des sortes de clichés. Ainsi nous trouvons dans notre corpus : « *les jeunes enfants gazouillent, la course folle, les vertes prairies, les voix criardes des femmes...* ». Ces descriptions assez convenues de la réalité produisent un effet d’euphorisation du réel, par l’accumulation des images d’harmonie rappelant les illustrations d’Épinal. En voici un exemple dans l’un des devoirs : « *Là-bas, par la fenêtre, j’aperçois de vertes prairies où les vaches paissent. Un petit garçon se promène l’air triste ayant*

²⁹ Claude Michel, Louis Hubert & Michel Mallet (1954) *Le certificat d’études primaires*, Paris, Bordas.

³⁰ Claude Michel, Louis Hubert & Michel Mallet, *op ; cit.*, p. 9–10.

derrière lui un troupeau de chèvres. Oh, quelle merveille ! Un poulain et sa maman s'amuse bien tendrement. A les voir, ils ressemblent à des enfants criant et riant ensemble. [»]. La langue du certificat laisse des traces palpables dans la société, décelables, par exemple, dans la lecture des lettres des soldats de la Grande Guerre³¹. Et cette manière d'écrire influence également tout l'apprentissage de la rédaction dans le primaire, jusqu'au milieu du XX^e siècle. On en retrouve les mêmes procédés dans les cahiers tout au long du siècle du certificat. Comme dans ce cahier d'un élève de classe de fin d'études, conservé au Musée de l'Education de Rouen. Cette rédaction est datée du 12 octobre 1955 :

Vous gardez le troupeau au pâturage. Vos occupations, vos pensées.

C'est un frais matin de printemps. La rosée perle sur l'herbe fraîche et les feuilles luisent comme mouillées. Les oiseaux gazouillent, les petites gentianes s'ouvrent. Le soleil commence à briller. Les arbres touffus laissent échapper un doux parfum de fleurs. Tous les insectes bourdonnent et butinent.

Sur une pente verdoyante, je garde mon troupeau. Ce pré est entouré d'un côté d'un champ de blé parsemé de fleurs jaunes, de l'autre d'un sentier pierreux. Ici une haie épineuse, aux feuilles ovales aux fleurs bien blanches, empêche de brouter l'herbe du voisin.

Oh les belles bêtes ! Combien sont-elles ? Douze !

Elles broutent de bon cœur. D'un geste circulaire leur langue rassemble l'herbe près des solides mâchoires qui la broient. Leur fanon musculeux ballote à droite et à gauche. De temps en temps elles lèvent leur museau vers le ciel et hument l'air.

Comme dans les devoirs cités précédemment, on remarque un emploi systématique des adjectifs qualificatifs : « *fraîches, frais, petites, touffus, doux, verdoyante, parsemé, pierreux, épineuse, ovales, bien blanches, belles, circulaire, solides, musculeux* » et de certaines tournures métaphoriques, qui manifestent trois tendances. La première est la forte modalisation. L'univers décrit est harmonieux, tranquille, agréable, le registre est celui de la sérénité : « *frais, petit, doux, verdoyant, belle...* ». Là aussi, les adjectifs ont une fonction euphorisante. Ils transforment le réel. La seconde tendance est la précision de la description permise par certains adjectifs : « *touffus, parsemé, pierreux, ovales, circulaire, musculeux* ». Cette description rappelle le cours de science par l'exactitude des éléments fournis principalement dans le dernier paragraphe : « *le fanon musculeux ballote* ». La dernière tendance est, comme dans les exemples précédents, la recherche littéraire dans le choix du lexique

³¹ Voir l'ouvrage de Gérard Baconnier, André Minet et Louis Soler (1985) *La plume au fusil, les poilus du Midi à travers leur correspondance*, Toulouse, Privat.

en général, des adjectifs et des verbes plus particulièrement : « *verdoyant, gazouiller, parsemé, épineuse, bourdonnent et butinent ...* »

La langue utilisée n'est pas celle de la campagne normande, (le devoir provient d'une commune proche de Rouen), ni celle de la société en général. Il s'agit d'une langue scolaire apprise dans les dictées et les récitations et dont on se sert pour la rédaction du certificat. Certaines expressions rencontrées dans ces devoirs sont presque des lieux communs de la littérature scolaire : « *frais matin de printemps, la rosée perle, un doux parfum de fleur...* ». Cette langue sert à évoquer un monde aussi éloigné de la réalité que les souvenirs évoqués le sont du vécu des élèves.

Pendant un siècle, le certificat a été l'aboutissement des études primaires, à ce titre il a permis le développement de la rédaction comme exercice représentatif de l'enseignement du français. L'institution de cet examen et sa formidable popularité ont contribué à donner à l'enseignement de la composition en français ses traits spécifiques : l'usage des éléments de la vie personnelle des élèves, une structure rigoureuse et l'élaboration d'une langue particulière, imagée et littéraire. Ces éléments, liés par leur caractère artificiel et construit, constituent une sorte de rhétorique spécifique aux écoles primaires.

BIBLIOGRAPHIE

- Bacconnier G., Minet A. & Soler L. (1985) *La plume au fusil, les poilus du Midi à travers leur correspondance*, Toulouse, Privat.
- Bishop M.-F. (2004) *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004*, Thèse de doctorat, Lille 3.
- Boutan P. (1996), *La langue des Messieurs*, Paris : Armand Colin.
- Cabanel P. (2002), *La République du certificat d'études*, Paris : Belin.
- Chervel A. (1995), *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, T2 et 3, Paris, INRP, Economica.
- Chervel, A. (1998), *La culture scolaire, une approche historique*, Paris, Belin.
- Dancel B. (2001), *Un siècle de rédactions*, Grenoble, Centre régional de documentation pédagogique.
- Furet F. & Ozouf J. (1977), *Lire et Écrire, l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, éd. de Minuit.
- Michel C., Hubert L. & Mallet M. (1954), *Le certificat d'études primaires*, Paris, Bordas.
- Prost A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin.

Le référent « genre » dans l'écriture descriptive : outil ou obstacle pour l'élève ?

Marie-Christine DAVID-CHEVALIER
Université Charles-de-Gaulle – Lille III
Équipe THÉODILE (E.A. 1764)

Parmi les écrits scolaires, la description est un type de texte dont l'apprentissage est quasiment incontournable et relève d'une longue tradition scolaire (Vourzay, 2001). Pour cette double raison, la description a déjà fait l'objet de nombreuses recherches en didactique du Français qui, le plus souvent, prenaient appui sur des descriptions réalisées par des écrivains.

Cependant, une étude rapide des manuels scolaires actuels montre que si l'enseignement proposé s'est transformé grâce aux avancées de la recherche en didactique, les consignes d'écriture, quant à elles n'ont pas toujours évolué en conséquence. Notamment, l'analyse de ces manuels met en évidence un invariant : « le référent », c'est-à-dire l'objet auquel l'élève doit se référer pour en assurer la description. C'est ainsi que les consignes d'écriture proposent fréquemment des référents « image » avec des sujets (à prendre au sens de personnages et/ou de thèmes) qui peuvent être imaginaires mais qui représentent, le plus souvent, des sujets réels, ce que certains chercheurs regrettent (Tauveron, 1999) ou des référents « texte » inscrits dans un genre.

Or, que savons-nous de l'influence d'un « référent image » ou d'un « référent texte » sur les performances des élèves ? Existente-ils des référents qui facilitent l'écriture ou au contraire qui la perturbent ?

On peut légitimement s'interroger sur l'influence de tels référents sur l'écriture descriptive des élèves et cela d'autant plus que ces référents n'ont pas été véritablement sondés.

Cet article tente donc d'apporter quelques éléments de réponses. Il fait suite à une intervention dans le séminaire de l'équipe Théodile et reprend, en partie, les travaux exposés lors d'une communication (Chevalier-David, 2005) au colloque « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences » qui a eu lieu, à Nantes, en février 2005.

La problématique de la recherche présentée ici est centrée sur l'influence des référents sur l'écriture descriptive d'un personnage, auprès d'un public d'élèves du

CM 2.

Sensible à l'aspect sociologique de l'écriture pour son lien évident avec la notion de « préconstruits culturels » (Adam, 1999), j'ai choisi de confronter les écrits d'élèves issus de deux milieux socioculturels différents. Quatorze classes de CM 2 ont produit des portraits pour lesquels j'ai fait jouer les variables que l'on retrouve régulièrement dans les consignes des manuels scolaires.

Pour des raisons évidentes, je ne pourrais, dans cet article, qu'évoquer quelques-uns des résultats de cette recherche et je me concentrerais plus particulièrement sur l'influence du référent « texte inscrit dans un genre ».

Après avoir présenté succinctement la méthodologie mise en place et les variables retenues, j'exposerai quelques-uns des effets repérés, notamment sur :

- la longueur des textes produits,
- les types de textes réellement produits,
- les parcours descriptifs réalisés.

LE DISPOSITIF MIS EN PLACE ET LES VARIABLES RETENUES

Afin d'étudier un public vraiment hétérogène, j'ai choisi de confronter les écrits d'élèves issus de deux milieux socioculturels différents. Sept classes d'un secteur favorisé d'Arras, dans le Pas-de-Calais et sept classes d'un secteur en REP (Réseau d'Éducation Prioritaire), de l'ex-bassin minier du même département, ont participé à cette recherche qui s'est déroulée sur deux années consécutives sans qu'il s'agisse pour autant d'une étude longitudinale.

Chaque classe était en quelque sorte « jumelée » avec une classe d'un secteur opposé géographiquement et surtout socioculturellement puisque les classes avaient été sélectionnées en fonction du caractère dominant de la CSP¹ de l'ensemble des parents. Ces classes, ainsi associées, ont eu à produire les mêmes portraits, en tout début d'année scolaire et sans apprentissage préalable de la description, afin d'éviter un « effet maître » toujours possible. Au cours de la première année, j'ai expérimenté les variables « référent avec ou sans support visuel » ainsi que « référent personnage réel ou imaginaire » auprès de quatre classes de chaque secteur.

Au cours de la deuxième année d'expérimentation, j'ai abordé le « référent genre », en requérant la description d'un portrait auprès de six classes d'élèves répondant aux mêmes critères que précédemment. La description était sollicitée selon un mode d'insertion assez fréquent dans la littérature réaliste : la description est prise en charge par un des protagonistes de l'histoire qui découvre un nouveau personnage dont il fait le portrait.

Chaque groupe de deux classes a produit deux portraits à partir d'un court extrait littéraire, l'un inscrit dans un genre nettement identifié dans la consigne, l'autre sans

¹ CSP, Catégorie Socioprofessionnelle des Parents

genre identifiable, soit :

- un portrait répondant au « référent genre historique » puis un portrait sans genre,
- un portrait inscrit dans le « genre policier » puis un sans genre,
- un portrait inscrit dans le « genre science-fiction » puis un sans genre (voir annexes).

C'est ce dernier corpus (257 textes) obtenu à partir du « référent genre » qui nous intéresse plus particulièrement et que nous avons interrogé afin de déterminer l'influence du « référent genre » sur les performances des élèves en croisant les points de vue didactique et sociologique.

QUELQUES EFFETS REMARQUABLES DU RÉFÉRENT « GENRE »

Les recherches dans le domaine du descriptif ont fait la démonstration (Hamon, 1991) que l'écrivain construit sa description, non pas seulement selon la visée centrale du descriptif qui est de donner à voir l'objet décrit mais selon la fonction qu'il lui attribue. Par exemple, par rapport à la trame narrative, l'auteur peut se servir de la fonction régulatrice-transformationnelle de la description (Reuter, 2000) pour mettre en scène les transformations de l'objet décrit ou encore créer les conditions du suspense. Fonctionnaliser la description nécessite alors de penser son articulation avec le contexte narratif, ce qui demande des capacités d'écriture déjà bien établies. Le principe d'un parcours descriptif réfléchi, défini par Denis Apothéloz (Apothéloz, 1983) et repris par Yves Reuter (Reuter, 2000 a) introduit l'idée que la description s'élabore au cours de trois phases : le cadrage initial (l'objet est présenté dans sa globalité dès les premiers mots), le trajet (c'est-à-dire l'expansion de la description), le cadrage final (c'est-à-dire l'élément qui clôt la description, tout en reprenant, sous une forme ou une autre, le personnage dans sa globalité). En débutant cette recherche, mon intention première était d'analyser le corpus de textes, pour y découvrir la trace d'un tel parcours descriptif et voir dans quelle mesure certains référents dont le référent « genre » facilitaient son apparition. Cependant, deux éléments que je n'avais pas prévus et qui sont pourtant révélateurs de l'influence des référents, se sont imposés dès la première lecture du corpus de textes :

- la longueur des textes variait selon le référent,
- le type de texte réellement produit était également soumis à l'influence du référent.

INFLUENCE DU RÉFÉRENT SUR LA LONGUEUR DES TEXTES

Il va de soi que la longueur d'un texte ne constitue pas un critère de réussite en matière d'écriture descriptive puisque selon les intentions de l'auteur, le mode de présence de la description peut prendre de multiples formes qui vont de l'ellipse à la séquence expansée (Reuter, 2000 b). D'autre part, dans le cadre d'une consigne scolaire, on s'attend à ce que les élèves produisent une description d'au moins quelques lignes, ne serait-ce que pour la validation de leurs écrits.

Cependant, à la lecture du corpus de textes, il était visible que selon le référent soumis dans la consigne, il y avait des différences de performances concernant la longueur des textes. Pour assurer l'objectivité de ce critère, j'ai comptabilisé tous les mots de chaque texte et j'ai établi une moyenne des longueurs de textes pour chaque référent étudié.

À l'issue de ce travail de comptabilité, on remarque tout d'abord que globalement les élèves du secteur REP produisent des textes plus longs que ceux du secteur favorisé. Ce sont des résultats que l'on peut rapprocher de ceux observés par Christine Barré-De-Miniac (Barré-De-Miniac, 1997) qui avait proposé un travail d'écriture à de jeunes enfants (moyenne section, sous forme de dictée à l'adulte) de 2 secteurs géographiquement et socioculturellement différents et les élèves du secteur défavorisé s'étaient montrés plus prolixes que ceux du secteur favorisé. Ce qui lui faisait dire que « *les enfants de milieu défavorisé aimaient écrire, en tout cas tant que leur désir n'est pas endigué, par la conscience des normes qu'ils ne maîtrisent pas* ».

Un second constat s'impose. La comparaison faite avec des portraits écrits à partir d'un support visuel ou d'un nom de personnage, montre que le référent « genre » inscrit dans un extrait introductif freine, de manière générale, la disposition des élèves à produire des textes longs. À ce niveau de l'analyse, on pourrait penser que le support textuel est seul responsable de cet état de fait. En réalité, le « genre » joue bien un rôle non négligeable et l'on observe, notamment des variations selon le référent « genre » exploité et selon le public auquel il s'adresse. Ainsi le genre policier et le genre science-fiction développent davantage l'écriture des élèves en REP. Le genre historique profite, lui, au public favorisé et produit un effet inverse sur le public défavorisé.

Enfin, on relève que la longueur des portraits avec genre (du moins les trois retenus pour cette recherche) est supérieure à celle des textes « sans genre » que tous les élèves avaient à produire en deuxième portrait.

INFLUENCE DU RÉFÉRENT GENRE SUR LE TYPE DE TEXTE PRODUIT

Comme je l'ai dit précédemment, et dès la première lecture du corpus de textes, il s'est avéré qu'effectivement l'influence du référent pouvait être réelle mais qu'elle débordait largement du cadre des seuls éléments constitutifs de la description. Son influence sur la longueur des textes produits, nous l'avons vu, était un premier exemple de ces effets inattendus.

Une autre impression d'ensemble s'est très vite dégagée. Le référent avait comme autre effet majeur, celui d'agir sur le type de texte produit.

En effet, alors que la consigne d'écriture engageait plutôt les élèves à produire une séquence descriptive expansée, de nombreux textes présentaient des combinaisons de séquences descriptives, explicatives et narratives mais aussi des textes dans lesquels l'écriture narrative prenait le pas sur l'écriture descriptive et l'éclipsait to-

talement.

Dans l'ensemble du corpus des 2 années, j'ai relevé essentiellement 3 types de séquences textuelles :

– la séquence strictement descriptive qui présente le portrait physique et/ou moral du personnage, ce qui est tout à fait cohérent avec la consigne et les résultats attendus, comme dans l'exemple 1².

Le seigneur de ces lieux étaient là qui est descendus de son destrier. Il se présenta. Il avait les yeux bleus des longs cheveux blond il avait un haume un casque et des poulènes une armure. Il avait deux couteaux dans ses poulènes. Il s'appela le chevalier bleu. Son visage était rayonnant.

Exemple 1, secteur favorisé, référent « personnage genre historique »

– la séquence explicative (exemple 2) qui intervient en complément de la description ou sous la forme d'une digression vers un sujet annexe

Le personnage Jonathan : Il a des cheveux en pétards, il a un gros nez, des yeux bleu, sa peau est verte. Il n'a pas de pouce, il n'a que 8 doigts, il est pauvre, tout le monde le trête de grenouille parce qu'il a la peau verte, il a des oreilles pointues il est frère unique, il n'a pas assez d'argent pour aller s'acheter des habits de Marcs : adidas... il n'est pas trop doué pour le travaille.

Exemple 2, secteur REP, référent « personnage genre science-fiction »

– la séquence narrative (exemple 3) dans laquelle vient s'insérer la description,

Depuis qu'elle avait 3 ans elle rêve tout le temp à lui et à c'est 20 ans « le voi la il a pas de cheveux est costaux avec son habille de chevalier et son cheval qu'il avait décoret pour moi, il est si minion son chapeau ses bottes « comme ca se passer au moieux âge » Il été habilé avec son armure il est si beau et il ma dit sont nom pour la premire fois et il s'appelle Pascale.

Exemple 3, secteur favorisé, référent « personnage genre historique »

ou dans laquelle la consigne descriptive se dissout au fil de la plume, un peu (exemple 4), voire totalement.

Monsieur arrêter de pirater mon ordinateur « Mon petit jadore pirater les ordinateurs » Il avait un longt nes es cheveux en pétares un œil crevé une cicatrice a sa jou droite et un tatouage sur le bras gauche Je vais

² Les exemples présentés sont les textes complets écrits par les élèves (sauf pour les exemples 6, 7, et 8) et non pas des extraits comme leur brièveté pourraient le laisser penser. Dans le cadre de cette contribution, leur brièveté constituait justement un second critère de choix.

détruire ton ordinateur que sa te plait ou non Le garçon men il dit qu'il a un gros et méchant chien. Il alla chercher son minuscule petit chien. Petit tu me fais pas peur. Il alla chercher son déguisement et lui ficha la chair de poule. Est le garçon lui disait « Tu ré pares mon ordinateur » oui je vais le fair maintenant l'ordinateur fut réparer et le monsieur s'en alla et il crie je reviendrais plus jamais ici. Le garçon s'est parents arrivé.

Exemple 4, secteur REP, référent « personnage genre policier »

On constate donc, qu'à l'évidence, le référent « genre » permet de développer la description, soit de façon exclusive (exemple 1), soit en combinaison avec une autre séquence (exemples 2 et 3), la combinaison descriptif / narratif étant, de loin, la plus fréquente. À titre de comparaison, en présence d'un référent « avec support visuel » ou « sans support visuel » mais avec un référent nominal, on obtient de nombreuses combinaisons descriptif / explicatif alors que cette combinaison est plutôt rare avec le référent « genre ».

L'absence de genre provoque une diminution de la proportion de textes exclusivement descriptifs, au profit de textes plus volontiers composites. Ceci est notable dans les deux groupes sociaux observés. Par contre, le référent « genre policier » incite les élèves à produire une séquence à dominante narrative (exemple 4). Dans le groupe d'élèves en REP, on assiste même à une véritable dérive narrative supplantant totalement l'écriture descriptive demandée (Dans la classe en REP qui travaillait à partir du « genre policier », plus de 80 % des élèves ont raconté la suite de l'histoire en oubliant la demande descriptive).

On peut s'interroger sur les raisons qui ont conduit à un tel phénomène. Faut-il y voir la conséquence d'une absence de planification et la difficulté à contrôler l'écrit ? Peut être, ce genre très prisé des élèves (De Singly, 1989) et très prégnant dans les fictions qu'ils regardent, offre-t-il un nombre de scénarios tel que les élèves y puisent leur inspiration et perdent de vue la consigne. Sans doute, encore, la notion de description n'est-elle pas établie et se confond avec la narration. Enfin, il faut également noter que les élèves concernés par ce référent ont le plus souvent écrit un récit que Pierre. Clanché (Clanché 1988) nomme « texte promenade / rencontre »³ et qu'il signale comme étant un faible niveau de compétence d'écriture, ce qui correspond assez bien au niveau repéré dans l'ensemble de la classe concernée.

On peut en conclure que le genre policier, s'il motive manifestement l'écriture, ne favorise pas pour autant le travail descriptif des élèves les plus faibles.

L'ORGANISATION DESCRIPTIVE

À la recherche d'une éventuelle organisation descriptive, j'ai emprunté à Yves Reuter sa notion de parcours descriptif. Par la notion de parcours descriptif, j'en-

³ Les « textes promenade / rencontre », sont des textes sans scénario autre qu'une suite de rencontres entre divers personnages sans qu'aucune action ne se déroule.

tends donc la production de fragments descriptifs construits comme un parcours guidant le lecteur à travers trois phases : le cadrage initial, le trajet dans lequel s'inscrit l'expansion ou l'aspectualisation et enfin le cadrage final.

Quand un écrivain s'engage dans une description, on peut penser qu'il le fait en connaissance de cause (voir recherches dans le domaine du descriptif Adam, Hamon, Reuter), qu'il l'organise par rapport à la fonction qu'il lui attribue.

Quand on est confronté aux portraits écrits par les élèves, on a parfois des doutes quant à leurs capacités à organiser leur description et à la fonctionnaliser (hormis la fonction ornementale) tant on est conscient des multiples problèmes qui encombrant leur écrit. Ainsi dans l'exemple suivant 5, la séquence descriptive se combine bien avec une séquence narrative mais souffre de l'absence de ponctuation, de concordance des temps, de ruptures dans l'énonciation etc.... sans parler des problèmes orthographiques.

... il avait un homme dans la maison il à essayé de pirater l'ordinateur tu peut me leu démasque oui il avait la couleur noir det cheveux brain est il portait un grand mentaus noir en cuire et des crose bate noir tien il à voit donbait un couteaux cuisse il alas cher les détective est il trouvas son non il sappel entoni tribler. Il abite à vouquière la rue des flanc numéro 22 ont niva il arrivait chez lui est il lambarqua. Et il mètent en prison pandant 5 ans

Exemple 5, secteur REP, référent « genre policier »

Pourtant le parcours descriptif, tel qu'il a été théorisé, peut effectivement se rencontrer dans les textes d'élèves. Le texte 6 en est la preuve :

*Alice trouver cette personne étrange.
Elle avait un long blouson en cuir.
De grande bote.
Un coiffure très spéciale recouverte d'un voile noir.
Elle était très grande.
On aurait dit qu'elle ne voulè pas que l'on vois son visage. Surement qu'elle attendre quelqu'un à une heure pareille !*

Exemple 6, secteur REP, référent « sans genre »

Après le cadrage initial « cette personnage étrange », suit une aspectualisation qui reprend le côté étrange du personnage avec la qualification « spéciale » rapportée à la coiffure. Le « voile noir », élément de la coiffure n'est pas placé de façon fortuite mais annonce l'intention du personnage et traduit, de manière implicite, son caractère. La fonction narrative introduite dans ce bref passage est renforcée par la conclusion exclamative « Surement qu'elle attendre quelqu'un à une heure pareille ! » qui renvoie une fois de plus à l'aspect étrange du personnage.

On peut donc parler de parcours descriptif dans les productions d'élèves mais l'analyse quantitative et qualitative du corpus de textes montre d'une part (comme on l'a vu avec les problèmes de dérive narrative) que tous les élèves ne sont pas en mesure de le pratiquer et, d'autre part, comme nous allons le voir, que ce parcours peut prendre des formes diverses⁴, en fonction du genre du référent et en fonction du public d'élèves. Ceci appelle donc quelques remarques.

La première de ces remarques concerne le cadrage initial. On note, en effet, que le cadrage initial est massivement présent (dans 93 % des textes) dans l'ensemble du corpus. Les textes non cadrés correspondent essentiellement aux textes inspirés par le référent « genre policier » qui se sont laissés emporter par le narratif.

Si le pourcentage des textes avec cadrage initial est important, il cache, en réalité des maladresses dues à des erreurs d'interprétation du référent « texte » et sont notamment plus fréquentes en secteur REP. A titre d'exemples :

– la description n'a pas porté sur le personnage demandé (exemple 7) mais sur celui qui était censé être l'observateur, ici, Jonathan (voir en annexe la consigne « genre science-fiction »),

Jonathan a les yeux bleux...

Exemple 7, secteur REP, genre « science-fiction »

– le nom donné n'est pas celui du personnage demandé mais pris en dehors du texte (exemple 8), voire en dehors du contexte :

Isaac Asimov a sa tête elle a...

Exemple 8, secteur REP, genre « science-fiction »

– il y a erreur sur la qualité du personnage, en l'occurrence le sexe du personnage (exemple 9) :

Ro est un habitant ordinaire...

Exemple 9, secteur REP, genre « science-fiction »

La deuxième remarque porte sur la forme la plus accomplie du parcours, quand il existe, c'est-à-dire celle qui conduit jusqu'au cadrage final et qui relève des compétences dites « remarquables »⁵.

En comparant le cadrage initial avec le cadrage final (lorsqu'il était présent) et les éventuels recadrages internes, on peut, en effet, chercher à vérifier si, comme le propose Yves Reuter (2000, p. 83), on retrouve dans les productions, les trois grands types de parcours :

⁴ Les trois éléments qui constituent le parcours défini par Yves Reuter ne sont pas obligatoirement présents : on peut avoir un cadrage initial suivi d'une aspectualisation avec ou sans cadrage final, on peut avoir un cadrage initial seul ou une expansion seule.

⁵ Terme employé dans les Programmes Officiels jusqu'en 2002 pour qualifier le niveau de compétence le plus élevé pour des élèves de la fin du cycle III, il n'apparaît plus dans les nouvelles Instructions Officielles mais reste usité dans le milieu scolaire.

- un parcours dans lequel le portrait tracé n'évolue pas entre son cadrage initial, le trajet et son éventuel cadrage final, aucune modification ou précision ne venant altérer le contenu initial,
- un parcours qui voit le portrait évoluer entre le cadrage initial et le cadrage final sous l'effet d'une précision qui intervient au cours du trajet. Cette précision portant « sur l'identité ou la catégorie d'appartenance de l'objet, le rapport évaluatif dans lequel il s'insère »
- un parcours qui modifie et/ou rectifie plus ou moins le cadrage initial et qui peut provoquer un effet de surprise plus ou moins important.

Mais, avant d'analyser la qualité des parcours complets, encore faut-il s'assurer de la présence de parcours complets.

J'ai retenu dans la catégorie « parcours descriptif complet », les portraits dont le parcours correspondait aux caractéristiques énoncés précédemment, bien évidemment mais j'y ai inclus également d'autres portraits pour lesquels le cadrage final me semblait prendre la forme d'une réflexion qui relançait le genre, tout en faisant figure de clôture du passage descriptif et d'enchaînement avec le narratif, comme dans l'exemple 10.

L'homme qui était devant lui, avait ses mains sur les hanches, l'air imposant.

Il avait une sorte de combinaison grise et des gants noirs aux mains.

Ses chaussures étaient des baskets d'un bleu gris.

Une grosse montre électronique était enroulée autour de son poignet.

Il avait remplacé les lacets de ses baskets par des fils multicolores et un crayon mal taillé dépassait de la poche de sa combinaison

Il avait un sourire qui ne présageait rien de bon !

Exemple 10, secteur favorisé, référent « genre policier »

« *Un sourire qui ne présageait rien de bon* » désigne et précise bien, me semble-t-il, le caractère dangereux du personnage et l'emploi du verbe « *présager* » engage le scripteur et son lecteur dans une suite narrative possible. Une telle conclusion montre que l'élève a parfaitement intégré les lois du genre policier et saisi la fonction régulatrice-transformationnelle de la description, c'est-à-dire la fonction qui participe à la progression sémantique. Dans cet exemple, la progression sémantique passe par un axe temporel qui programme un contenu narratif à venir en relation avec l'impression qui se dégage du portrait.

Dans cette même catégorie, j'ai placé les portraits pour lesquels la réflexion ne relançait pas aussi nettement le genre mais clôturait, malgré tout, la séquence descriptive, comme dans l'exemple 11.

Il a l'air effreillant, il est tous mouillés, il est en train de regarder Alice dans les yeux. On a l'impression qu'il veut faire du mal à Alice. Alice

paraît gentille est-ce que lui orait ' elle fait du mal ?

Exemple 11, secteur REP, référent « sans genre »

Cela permettait de distinguer ces portraits de ceux (exemple 12) dont le trajet se terminait généralement de manière assez brutale.

L'homme était très grand et il semblait attendre quelqu'un. Il avait de grands pieds et ses chaussures était troué, son pantalon était troués aux genoux et il avait un chapeau. Son nez était grand et il y avait une morve qui coulait. Son tee-shirt ressortait de son pantalon et il avait un oeil au beurre noir .

Exemple 12, secteur favorisé, référent « sans genre »

Compte-tenu de ces précisions, on constate que le référent « genre » (tous genres et sans genre confondus) est effectivement un référent efficace pour la production d'un parcours descriptif complet, c'est-à-dire qui inclut le cadrage initial, le trajet et le cadrage final. Sur les 257 textes analysés, on obtient 22 % de portraits comportant un trajet et un cadrage final (cela représente un pourcentage relativement important, étant donné que le cadrage final est reconnu pour être souvent absent dans les portraits (Reuter 2000)), 68 % des textes se contentent d'un trajet seul et les 10 % restants sont des textes non descriptifs, on en a déjà vu les raisons.

La comparaison avec les résultats obtenus, lors de la première année d'expérimentation de cette recherche, avec les référents les plus souvent convoqués dans les manuels scolaires (personnage réel / imaginaire, avec ou sans support visuel, soit 373 textes) est riche d'enseignements. En effet, en présence d'un référent « réel / imaginaire », « avec ou sans support visuel », seuls 12 % des textes équivalent à un portrait conçu avec un trajet et un cadrage final et 85 % des textes n'offrent, au lecteur qu'un trajet seul.

La répartition en pourcentages des descriptions ayant un trajet avec cadrage final met donc en évidence l'intérêt du référent « genre ».

Celui-ci permet, à un plus grand nombre d'élèves, sans apprentissage préalable, d'aborder la description comme une séquence en relation directe avec une séquence d'un autre ordre, en l'occurrence le narratif. Le contexte narratif les y engage et crée les conditions propres à fonctionnaliser la description et le « genre policier » s'y prête tout particulièrement.

Quand on compare la répartition des différents parcours réalisés, les référents « genre policier » et « sans genre » obtiennent, tous les deux, les pourcentages les plus élevés de portraits avec trajet et cadrage final. La concordance de ces résultats s'explique par le fait que le référent « sans genre » laisse toute liberté au scripteur de recréer un genre : ce que font les élèves en recréant, d'eux-mêmes, un genre policier comme dans l'exemple 13.

Il avait un chapeau marron foncé, le teint rose, la veste un peu plus obscur que son chapeau, les cheveux plutôt sombres, les yeux fixe, le regard froid, le pantalon beige, le col de sa chemise soigneusement mit à revers, les chaussures brunes. Bref : il était mystérieux.

Exemple 13, secteur favorisé, sans genre

Un tel résultat n'est pas vraiment surprenant car le genre policier est un genre omniprésent dans les films, téléfilms et lectures des jeunes scripteurs.

Dans « Lire à 12 ans », François De Singly (1989) place la lecture de romans policiers en deuxième position parmi les lectures préférées des élèves de cette tranche d'âge, le roman d'aventure venant en première position dans leurs choix. Il spécifie également que le roman policier est particulièrement plébiscité dans les milieux supérieurs⁶ par rapport au milieu populaire. On peut donc penser que les jeunes scripteurs, familiarisés avec ce genre, sont capables de restituer des scripts particuliers au genre policier. Cette imprégnation produit des effets, notamment lorsqu'il s'agit de donner à voir l'image d'un « méchant ». L'extrait suivant le prouve.

Il était grand, brun, et avait d'épais sourcils. Son nez fin était aussi courbé que le reste de son visage au tein bazané et sa bouche se tordait en un méchant rictus. Son cou de taureau et sa carure imposante lui donnait un air redoutable. Ses petits yeux marrons lançaient des éclairs. Il était vêtu d'un pull miteux, d'un gilet en peau de mouton et d'un jean. Tout dans son aspect était repoussant.

Exemple 14, secteur favorisé : genre policier

Cependant, ces résultats encourageants obtenus avec le « référent genre », en général, ne doivent pas occulter les problèmes qu'ils suscitent. Le principal problème soulevé par ce référent est manifestement l'absence de productions descriptives repérée dans 10 % de ces textes.

En présence des référents « personnage réel / imaginaire », « avec ou sans support visuel », le taux des textes non descriptifs tombe à moins de 2,5 %. Le référent « genre » est, semble-t-il, tributaire d'un support textuel et sa lecture est une forme d'entrave à la bonne réception de la consigne.

Les référents « genre policier » et « sans genre » (ce dernier pour les raisons que l'on connaît) optimisent le pourcentage de parcours les plus complets auprès d'une population favorisée mais ils montrent aussi leurs limites car ce sont aussi ceux qui développent le plus de dérives narratives, en particulier auprès d'une population en REP. Outre les difficultés liées à la compréhension de l'extrait narratif, ces deux genres ont tendance à activer une séquence narrative plutôt qu'une séquence descriptive.

⁶ 28 % des jeunes interrogés dans les milieux favorisés placent le policier en tête de leur choix, contre 19 % en milieu populaire.

Le « genre historique », quant à lui, évite cette dérive narrative mais est source de disparités relativement importantes entre les deux secteurs socioculturels. Cette fois-ci sont les connaissances historiques et culturelles qui ont fait défaut aux uns (exemple 15) et qui ont souri aux autres (exemple 16).

- *Il est pas tros grand.*
- *Il est avec des bôte noir est d'un chapeau avec une plume.*
- *Est il est avec un pantalon bèlge et aussi le pule bèlge.*
- *Mes il n'avaient pas de moustache.*

Texte 15, secteur REP, genre historique

Il était magnifique avec son armure, sur l'armure, il y avait des petits morceaux de soie avec de l'or brodés dessus. Il avait une grande épé, u poignard et un grand et magnifique écu avec l'insigne de sa famille. Il revenait d'un tournoi.

Exemple 16, secteur favorisé, genre historique

CONCLUSION

Cette contribution ne peut donner qu'un aperçu des constats effectués, d'autant plus qu'elle fait l'impasse sur les résultats obtenus avec les autres référents exploités pendant cette recherche. Il y aurait donc encore beaucoup à dire et ces quelques paragraphes appellent un approfondissement. Cependant, aux regards de ces quelques éléments, il me semble évident que les référents sont inducteurs de conduites d'écriture différentes selon leur nature et selon le public qui est amené à les recevoir. Dans ces conditions, il est sans doute utile de repenser le rôle du référent proposé dans les consignes d'écriture.

Repenser le rôle du référent sous-entend qu'il ne doit plus être considéré comme un objet dévolu uniquement à l'évaluation sommative en fin d'apprentissage de la description mais qu'il participe, au contraire, pleinement à l'apprentissage du descriptif dans son ensemble. En conséquence, il faut sans doute le choisir en fonction des différents intérêts didactiques qui jalonnent son enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1999), *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.
- APOTHELOZ D. (1983) « Éléments pour une logique de la description et du raisonnement spatial », *Degrés* n° 35-36, Bruxelles.
- BARRÉ-DE MINAC C. (1997) *La famille, l'école et l'écriture : étude descriptive et comparative*, Paris, INRP.
- CHEVALIER-DAVID M. C. (2005) « Les performances des élèves dans l'écriture d'une description au cycle III : influence des référents proposés dans une

consigne d'écriture », Colloque « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences », IUFM de Nantes.

CLANCHÉ P. (1988) *L'enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre*, Páidos/Le Centurion, Paris.

DE SINGLY F. (1989) *Lire à douze ans*, Paris, Nathan.

HAMON P. (1991) *La description littéraire ; De l'Antiquité à R. Barthes : une anthologie*, Paris, Macula.

HAMON P. (1997) *Du descriptif*, Paris, Hachette.

REUTER Y. (2000a) *La description, Des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, ESF.

REUTER Y. (Mars/juin 2000 b) « La description : éléments de discussion autour d'un bilan provisoire », *Enjeux* n° 47/48, *La description*, CEDUCEF.

TAUVERON C. (1999) « Et si on allait voir du côté des écrivains... », *Les cahiers pédagogiques*, n° 373.

VOURZAY M.-H. (2001) « La description scolaire au secondaire de 1900 à 1960 », *Pratiques*, n° 109 – 110, p. 67 – 123.

ANNEXES : LES GENRES SOUMIS DANS LES CONSIGNES D'ÉCRITURE

Genre science-fiction

Consigne d'écriture : *Lis l'extrait du livre ci-dessous puis décris le personnage que voit Jonathan.*

Extrait modifié de *L'invité du ciel* de Isaac Asimov

Jonathan, un habitant de la planète CETI 4 visite pour la première fois, la planète Ander2...

« C'est à ce moment que Jonathan remarqua pour la première fois une Ro, habitante ordinaire d'Ander 2. Bien sûr, il ne savait pas encore ce que *c'était une Ro*, même si le dépliant les avait mentionnées. *Jonathan n'avait rien vu de pareil...* »

Genre policier

Consigne d'écriture : *Lis l'extrait du livre ci-dessous puis décris le personnage que voit Rob.*

Rob est seul dans la maison lorsqu'il entend un bruit suspect.

« Rob s'avança vers la porte du bureau. Elle s'ouvrit sans qu'il ait posé la main sur la poignée. Rob fut saisi de panique. L'homme qui se dressait devant lui, était l'un de ceux qui avait essayé de pirater l'ordinateur. *Rob observa l'homme avec attention...* »

Genre aventure historique

Consigne d'écriture : *Lis l'extrait du livre ci-dessous puis décris le personnage que voit Guenièvre.*

« Guenièvre pénétra dans une pièce vide du château-fort. Soudain, elle entendit des trompettes sonner. Elles annonçaient l'arrivée du châtelain. En regardant par l'étroite fenêtre, elle le vit descendre de son magnifique destrier. Quelques minutes plus tard, il se présenta devant elle. *Pour la première fois, elle découvrait le seigneur de ces lieux...* »

« sans genre »

Consigne d'écriture : *Lis l'extrait du livre ci-dessous puis décris le personnage que voit Alice.*

Assise dans un fauteuil du salon, Alice jeta un regard vers la fenêtre et posa le livre qu'elle était en train de feuilleter. La pluie s'était arrêtée mais la rue semblait déserte. Pourtant, une personne était debout sur le trottoir, *Alice se mit à l'observer...*

La pratique de conseil de classe et son genre scolaire : la règle scolaire

Maria PAGONI
Université Charles-de-Gaulle – Lille III
Équipe THÉODILE (E.A. 1764)

Le présent article s'inscrit dans le cadre des séminaires effectués les deux dernières années au sein de l'équipe THÉODILE sur la notion du genre. Il vise à analyser le conseil de classe en tant que pratique scolaire tout en posant la question du cadre disciplinaire dans lequel celui-ci s'intègre. Peut-on considérer qu'il y a un genre scolaire qui se produit dans le cadre de cette pratique et qui organise l'activité des élèves et de l'enseignant ?

Nous allons dans un premier temps analyser le conseil de classe en tant que pratique à travers trois discours :

- le discours institutionnel : ce que les programmes officiels en disent ;
- le discours pédagogique : le conseil de classe dans le cadre de la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle ;
- Le discours de la recherche : présentation des résultats de certaines recherches actuelles sur les conseils de classe.

LES PROGRAMMES OFFICIELS

Le terme de « conseil de classe » à l'école primaire renvoie à une réunion d'enfants qui, en présence du maître, discutent de leur vie scolaire : les règles de vie de classe, les problèmes posés, les projets à venir. D'autres termes peuvent être utilisés pour désigner cette pratique : réunions de coopérative (dans le cadre de la pédagogie Freinet), heures de vie de classe (au collège) ou encore débat, terme utilisé dans les programmes officiels de 2002 dans le cadre des objectifs de l'éducation civique (BO hors série n° 1 du 14 février 2002) :

« De plus, une demi-heure par semaine est réservée dans l'emploi du temps à l'organisation des débats dans lesquels la classe organise et régule la vie collective, tout en passant progressivement de l'examen des cas singuliers à une réflexion plus large. »

Cet objectif général est précisé dans la rubrique « Participer pleinement à la vie de son école » :

« Plus largement, les enseignants font comprendre la signification des contraintes justifiées de la vie collective par le surcroît de liberté qu'elles apportent. La petite société que constitue l'école permet de conduire cette réflexion de manière concrète dans le cadre des débats prévus à l'emploi du temps. Le règlement intérieur et les lois républicaines qu'il met en application dans l'école doivent y être expliquées comme une condition indispensable à toute vie collective, pour les élèves comme pour les adultes. Les règles de vie de classe sont élaborées par les élèves sous la direction du maître. Les difficultés nées de leur mise en œuvre sont régulièrement examinées afin d'en améliorer le fonctionnement et le respect. Ces débats sont l'occasion d'une mise en pratique de la communication réglée : ordre du jour, présidence de séance, compte rendu. Ces réunions auxquelles peuvent participer d'autres adultes de la communauté scolaire sont aussi l'occasion lorsque des conflits éclatent, de mener une réflexion approfondie sur ce qui relève de valeurs pour lesquelles il n'est pas possible de transiger ou, au contraire, du libre choix de chacun. »

Ces débats ont donc plusieurs fonctions d'apprentissage :

- apprentissages discursifs par l'initiation à ce que les programmes appellent une « communication réglée » ;
- développement d'une réflexion autour des règles de vie de classe et des lois républicaines ;
- développement d'une réflexion autour des valeurs qui fondent ces lois et ces règles ;
- utilisation de ces trois types d'apprentissages pour analyser et résoudre les problèmes de la vie scolaire.

Le terme de « débat » semble insuffisant pour saisir la spécificité de ces apprentissages au sein de l'éducation civique puisqu'il y a plusieurs types de débats (médiatique, philosophique ...) qui ont des objectifs différents et qui s'intègrent dans d'autres disciplines scolaires (Bour, Pettier & Solonel, 2003). La pratique du débat et ses fonctions au sein de l'éducation civique empruntent plusieurs éléments aux conseils de classe instaurés par la pédagogie Freinet et élaborés par la suite par la pédagogie institutionnelle. Un détour par ces approches pédagogiques semble donc indispensable pour comprendre le fonctionnement de cette pratique.

LA PÉDAGOGIE FREINET

Célestin Freinet a inventé une pédagogie coopérative soucieuse de l'émancipation des enfants du peuple et il a créé autour de lui un mouvement coopératif des enseignants pour mettre cette pédagogie en œuvre dans l'École publique Française. Cet objectif de la réussite du plus grand nombre continue à avoir une place centrale

dans le mouvement Freinet d'aujourd'hui. Pour atteindre cet objectif, il y a, pour les partisans de cette pédagogie, une condition centrale à prendre en compte : donner du sens au travail scolaire. Le conseil de coopérative constitue un outil important dans l'accomplissement de cet objectif. Sa fonction est de faire des propositions, de critiquer mais aussi de prendre des décisions qui favorisent l'organisation du travail et la régulation de la vie du groupe dans la classe et dans l'école. Il peut donc aussi créer de nouvelles institutions, institutionnaliser le milieu de vie commun (Peyronie 2003).

Dans cette optique, le rôle du conseil de coopérative est fortement politique. Il doit prendre des décisions qui concernent la classe, valider les propositions du conseil d'élèves concernant l'ensemble de l'école (propositions qui doivent être validées dans chaque classe) mais aussi exécuter les décisions prises préalablement (changer, par exemple, la disposition spatiale des pupitres) et exercer un jugement sur l'application des lois de la classe (analyser les situations de délit et prendre des décisions sur leur résolution). Ce fonctionnement démocratique se base en même temps sur des principes moraux forts tels que la sincérité de la relation maître-élève et le respect de ce dernier, la réciprocité des relations entre les élèves, la coopération et l'entraide.

LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

Dans certaines transformations de la pédagogie Freinet, notamment avec la Pédagogie Institutionnelle (PI) on remarque un déplacement progressif de la fonction politique du conseil de classe vers une fonction à la fois relationnelle et morale (Haerberli 2004). Fernand Oury, le principal initiateur de la PI s'appuie sur trois courants : la pédagogie Freinet et ses techniques de production ; la dynamique de groupe et l'observation de l'élève dans le groupe-classe ; la psychanalyse qui aide à éclaircir l'affect et l'inconscient dans la classe en s'appuyant sur la force de la parole exprimée. Le « conseil de coopérative », désignée comme l'« institution instituante » a comme fonction principale de promulguer des lois nouvelles ou d'évaluer la pérennité des anciennes en examinant l'usage qui en est fait (Oury & Vasquez 1967). Mais il a aussi une fonction d'épuration qui consiste à faire du conseil un outil pour « soigner le groupe ». La parole joue un rôle important dans cette fonction d'épuration : discuter des conflits pour s'exprimer, apaiser les tensions, échanger sur les solutions possibles. Ces conseils ont aussi une fonction d'éducation morale, comme le montre Jacquet-Francillon (2003). Il met en évidence que malgré le fait que cette fonction n'est pas vraiment analysée ni explicitée de façon claire par les créateurs de la PI, elle régit tout le fonctionnement du conseil de classe, en introduisant les éléments suivants :

- elle privilégie les relations de réciprocité en admettant l'idéal de la reconnaissance mutuelle des semblables dans le cadre d'une sociabilité de pairs et en énonçant l'éga-

lité des membres du conseil de classe devant la loi ou la règle ;

- elle privilégie une entrée aux notions de loi et de droit qui créent une sorte de langage commun, un symbolisme partagé dans lequel le groupe devient un « nous » ;
- elle contribue à l'éducation à la responsabilité des enfants ;
- à travers l'appréhension du semblable et la réciprocité, il s'avère que la constitution du sujet moral dans la classe coopérative exige ce qu'on pourrait appeler une épreuve de bienveillance et de sollicitude envers l'autre souffrant ou misérable.

Dans des travaux plus récents de la pédagogie institutionnelle on trouve surtout la fonction d'épuration du conseil développée dans une perspective psychanalytique. Francis Imbert considère que l'institution dans la PI a une fonction symbolique forte qu'il appelle médiation ; elle s'interpose dans les relations « duelles », les triangles pour tempérer les passions et empêcher les rapports de séduction ou de manipulation (Imbert 1996). Cette triangulation des relations duelles renvoie aux premières relations de l'enfant avec sa mère et son père. La relation de la mère à l'enfant est une relation fusionnelle, une relation d'indifférenciation complète. Dans cette relation complémentaire, de parfaite satisfaction où chacun est la chose même de l'autre, la mère est d'une certaine façon « hors la loi » parce que cette relation tend vers l'inceste, un des interdits fondamentaux. La mère ne peut pas autoriser l'enfant à tendre vers l'inceste au Nom du Père qui intervient dans cette relation duelle pour imposer la Loi. Le Père joue donc le rôle du médiateur qui intervient dans la relation duelle pour canaliser la passion. Le Père et sa représentation symbolique, la Loi, jouent un rôle fondamental dans la structuration du sujet parce que, selon Lacan, le sujet n'existe pas en dehors de la Loi. Il est dans une situation de confusion et de fusion.

La loi instituée dans la classe joue le rôle du tiers impersonnel. L'institution dans la PI, c'est l'apprentissage du vivre ensemble par la confrontation à l'interdit, à l'autre. En édictant des limites, la loi protège les relations maître-élève mais aussi la relation entre élèves de plusieurs risques : le risque de réduire la relation dans un rapport de forces ; le risque de chercher à imposer des désirs infinis ou, au contraire, tomber à l'état narcissique de la toute puissance.

Les lois fondamentales que l'institution cherche à faire respecter, sont des lois éthiques, des interdits de base. La loi zéro, fondatrice, ou même institution zéro, est de ne pas nuire, ne pas faire du mal à un être humain quel qu'il soit. Cette loi se traduit par la suite par trois autres lois, plus particulières (Pain 1993 : 67 – 68) :

- la loi du lien spécifique, qui interdit la dissémination de la relation sexuelle au sein de la famille mais aussi au sein des institutions éducatives et professionnelles ;
- la loi qui interdit le meurtre ;
- la loi d'une culture du travail qui interdit le refus de coopérer.

A côté de ces lois fondamentales d'autres lois ou règles de vie plus spécifiques peuvent être instaurées pour faciliter leur respect et leur opérationnalisation. Ces lois et règles se posent à travers l'échange, c'est pourquoi elles constituent des inter-dits.

La parole est donc intimement liée à l'instauration de la loi et il est important pour l'élève d'apprendre à utiliser la parole et à écouter la parole de l'autre. La parole réglée par la « loi » est aussi rempart contre la violence : sans parole possible, c'est la violence qui parle.

Dans cette optique, le conseil est le lieu du collectif, le lieu où se font les lois du collectif. Il est là pour éviter que quelqu'un de particulier fasse sa loi ou ignore la loi. C'est en même temps le lieu du lien social, « l'espace-temps fondateur, où l'on respire en commun ». Mais ce qui est important à souligner c'est que le conseil s'appuie sur une vie de groupe préalable, un ensemble d'activités communes qui existent et qui se développent. Il a besoin d'une matière de vie en commun pour fonctionner (Pain 1993 : 70) :

Mais pour la pédagogie institutionnelle, un conseil, ça se gagne, ça se produit, dans le tissu du groupe, des groupes, cherchant du collectif, et ça ne prend du sens qu'en fonction des activités, des responsabilités, du travail commun. Chacun et le collectif ont à y trouver une place. Donc, on ne commencera pas par le Conseil, même si l'on démarre par une réunion, mais par la vie et les techniques de vie, et il est alors élémentaire de faire de la vie scolaire si l'on veut tenir conseil de délégués, ou conseil de classe, et surtout les tenir dans le respect des élèves et des enseignants, des personnes. La loi, c'est le résultat d'un travail, d'un processus, qui est toujours à refaire, à vivre.

On remarque donc que dans le discours pédagogique il y a deux fonctions du conseil de classe qui sont plus particulièrement mises en avant : une fonction de socialisation politique et une fonction d'épuration des relations interpersonnelles, chacune renvoyant à des cadres théoriques différents (socio-pédagogique et psychanalytique) et à des approches de la loi correspondantes (législatif et symbolique / morale). Certains théoriciens de la pédagogie institutionnelle cherchent à montrer la cohérence ou la continuité qui existe entre ces deux approches (Pain 1993 : p. 61) :

Le mouvement Freinet est un laboratoire, une machine à produire du concept, à partir de la pratique théorique de l'institution scolaire qui est la sienne. Les objets, les outils, les structures, de la classe Freinet, ouvrent un champ de travail privilégié pour les Sciences Humaines. C'est ce qu'avait compris Célestin Freinet, et c'est ce qui fit l'originalité de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury. Intégrer à l'analyse de la classe les apports conceptuels les plus marquants des Sciences Humaines : la psychanalyse ; sur laquelle se jouait le conflit politique que l'on sait ; mais aussi la psychologie sociale, la dynamique de groupes, et maintenant pourquoi pas la psychosociologie cognitive et génétique, la systémique ...

Comment ces discours pédagogiques tout autant que ceux des programmes officiels, trouvent leurs échos dans les pratiques actuelles des enseignants ? Est-ce qu'il y a des recherches à ce propos ?

LA PRATIQUE DES CONSEILS DE CLASSE AUJOURD'HUI

Il n'y a pas, à notre connaissance, de recherches actuelles sur les conseils de classe en France métropolitaine. Mais nous allons présenter les résultats de deux recherches concernant l'île de la Réunion et les écoles primaires à Genève.

L'ENQUÊTE À L'ÎLE DE LA RÉUNION

L'enquête réalisée par Marsollier (2004) part du constat que la réalité pédagogique des conseils de classe reste relativement opaque et soulève les questions suivantes : Avec quelle régularité fonctionnent ces instances ? Selon quel degré de démocratie ? Quels sont les différents styles de conseils mis en oeuvre dans les classes, et, pour chacun d'eux, les rôles que s'assigne l'enseignant lors de ces réunions ? Quels sont les objectifs visés par les maîtres ? Quelles difficultés rencontrent-ils ?

Pour répondre à ces questions une recherche par questionnaire a été menée de juin 2001 à novembre 2003, avec la collaboration de professeurs d'écoles membres du groupe ERIDE (groupe d'Echanges et de Recherches sur les Instances Démocratiques à l'Ecole) auprès de 295 enseignants dans les classes de cycles 2 et 3 à l'île de la Réunion.

L'enquête révèle que seulement 5 à 10 % des enseignants interrogés font un conseil « de temps en temps » et que 2 à 4 % font un conseil « régulièrement » c'est-à-dire une fois par semaine. Ce résultat montre d'une part que les membres qui font le conseil sont peu nombreux et se trouvent souvent isolés dans leur équipe. Il montre, d'autre part, que, malgré le fait que la régularité des réunions demeure une des conditions principales de leur efficacité la tendance qui domine est d'importer une simple technique sans l'inscrire nécessairement dans une pédagogie particulière variable discriminante quant aux fonctions que le maître attribue au conseil et au rôle qu'il joue durant les séances du conseil. A titre indicatif on peut remarquer que 53,4 % des enseignants qui font le conseil de temps en temps déclarent présider eux-mêmes le conseil, pourcentage qui baisse à 27,1 % pour les enseignants qui le pratiquent régulièrement. En revanche, 46 % de ces derniers déclarent que c'est un élève élu qui préside le conseil, ce qui est le cas pour seulement 25 % des enseignants de l'autre catégorie.

On voit aussi qu'à la question « quelles raisons poussent le plus les enseignants à pratiquer le conseil ? » les réponses des enseignants des deux catégories (ceux qui le pratiquent de temps en temps et ceux qui le pratiquent régulièrement) présentent certaines différences (NDLR :tableau 1).

– « Créer une bonne relation avec les élèves » (68,3 % / 51,2 %) : les maîtres qui

TAB. 1 – Les raisons qui poussent les enseignants à pratiquer le conseil

Quelles raisons poussent le plus les enseignants à pratiquer le conseil ?	Enseignants pratiquant le conseil	
	<i>de temps en temps</i>	<i>régulièrement</i>
Apprendre aux élèves à mieux communiquer	73,3 %	82,9 %
Les responsabiliser	71,3 %	80,5 %
Créer une bonne relation avec les élèves	68,3 %	51,2 %
Leur apprendre à régler leurs conflits	61,4 %	70,7 %
Construire et respecter des lois	60,4 %	53,7 %
Rendre les élèves plus autonomes	59,4 %	65,9 %
Créer un espace d'écoute et de parole	57,4 %	73,2 %
Susciter la coopération et la solidarité	51,5 %	53,7 %
Leur donner confiance en eux	52,5 %	51,2 %
Motiver les élèves	44,6 %	58,5 %
Faire moins de discipline	25,7 %	17,1 %
Leur permettre d'initier des projets	20,8 %	46,3 %

Marsollier 2004

pratiquent régulièrement le conseil ne se reposent pas uniquement sur cet outil pour créer un bon climat dans la classe.

– « Créer un espace d'écoute et de parole » (57,4 % / 73,2 %) : une telle motivation n'est logiquement pas compatible avec le choix d'une pratique ponctuelle, c'est pourquoi cet item trouve un plus large écho parmi les maîtres qui ont institué cette pratique.

– « Leur permettre d'initier des projets » (20,8 % / 46,3 %) : cette catégorie est beaucoup plus représentée chez les maîtres qui intègrent le conseil dans le fonctionnement quotidien de leur classe. Pourtant, on remarque en général que ce sont les conditions relationnelles de vie scolaire et notamment l'apprentissage de la communication qui sont privilégiées dans le choix de cette pratique, bien avant l'élaboration de projets d'apprentissages par les élèves, tel que le préconisait pourtant C. Freinet. On peut supposer que cette instance est davantage perçue aujourd'hui comme un outil au service de la pacification des relations entre élèves que de l'organisation pédagogique des apprentissages.

En ce qui concerne les principales difficultés rencontrées par les maîtres lors des conseils, le tableau ci-dessous (NDLR :tableau 2) montre que dans les classes où le conseil est institué, les élèves semblent débattre mieux, et les maîtres déclarent éprouver globalement moins de difficultés pédagogiques, hormis sur le plan de la « gestion du temps », ce qui, d'une certaine manière, peut être considéré comme un indicateur de réussite et donc comme une contrainte de bonne augure.

TAB. 2 – Les difficultés rencontrées par les maîtres

Les principales difficultés rencontrées par les maîtres lors des conseils ?	Maîtres pratiquant le conseil	
	<i>de temps en temps</i>	<i>régulièrement</i>
Maintenir l'écoute	61,4 %	43,9 %
Structurer les débats	35,6 %	34,1 %
Laisser les élèves débattre	32,7 %	17,1 %
Gérer le temps	28,7 %	34,1 %
Guider le président	11,9 %	17,1 %
Susciter des projets	16,8 %	12,2 %
Autres difficultés	2,0 %	4,9 %

Marsollier 2004

Par rapport aux raisons d'arrêt de la pratique du conseil, on trouve en première position le trop-plein de « dénonciations » qui décourage certains à se lancer (37,9 %). En deuxième position apparaît le manque du temps nécessaire à cette pratique (34,5 %), ce qui peut être interprété comme une tendance à sous-estimer le temps consacré à l'écoute des élèves et à méconnaître sa contribution à l'augmentation de l'autonomie et la responsabilisation de ces derniers. Sont aussi évoquées trois raisons qui renvoient à la peur de perte du contrôle de la classe : grande agitation des élèves (34,5 %), provocation d'un bruit excessif (31 %) et présence de dérives (27,6 %), tandis que le manque de confiance des enseignants dans l'efficacité de cette pratique apparaît aussi comme un argument assez fréquent (27,6 %).

Signalons finalement que 81,5 % des enseignants qui n'ont jamais pratiqué le conseil attribuent ce choix à la non connaissance de cette démarche. Par ailleurs des entretiens effectués avec les enseignants révèlent que cette crainte est alimentée par plusieurs questions : comment présenter cette instance la première fois aux élèves ? Quels sujets peut-on traiter ? Les élèves peuvent-ils tout dire ? Quelles libertés peut-on accorder aux élèves ? Quel rôle l'enseignant doit-il s'attacher à tenir ? Comment susciter de véritables débats ?

Sans avoir beaucoup de détails sur la démarche méthodologique de cette enquête (mode de passation et d'analyse du questionnaire), nous considérons que ses résultats sont indicatifs de la confusion qui existe actuellement autour des pratiques du conseil de classe. La recherche concernant le déroulement du conseil dans les écoles primaires de Genève soulève aussi des questions de ce type.

LA PRATIQUE DU CONSEIL DANS LES ÉCOLES GENEVOISES

La pratique des conseils de classe ou d'École s'est développée dans les Écoles primaires genevoises lors des années 1990. A la suite d'une enquête menée dans les

établissements primaires du canton en 1999, Laplace estimait que 650 des 1285 enseignants à la tête d'une classe à Genève pratiquent le conseil¹. Cette généralisation récente des conseils s'explique en partie par le contexte genevois lié au mouvement de rénovation de l'École primaire genevoise qui pousse chaque établissement à développer son projet pédagogique propre, en partie à un contexte plus général de montée des préoccupations autour des problèmes de violence scolaire et d'indiscipline. La très grande liberté laissée aux enseignants et l'absence de directives officielles ont comme conséquence des pratiques relativement hétérogènes la part d'appropriation est relativement importante de la part des enseignants. Laplace qui se réclame du courant de la PI, fait deux constatations importantes sur le conseil de classe et ses fonctions : l'instrumentalisation du conseil et l'éducation à la démocratie (Haerberli 2004).

L'instrumentalisation du conseil consiste dans le détournement des fonctions pédagogiques en outil de maintien de l'ordre scolaire et de lutte contre la violence. La pratique du conseil a en effet des effets d'apaisement des relations, parce qu'elle médiatise les relations par des règles, parce qu'elle permet l'expression et l'existence de chacun, l'échange entre tous sous l'égide de la loi. Une deuxième caractéristique mise en avant par les enseignants dans la pratique des conseils est la finalité d'éducation à la démocratie. Le conseil en tant que pratique de participation des élèves à la vie collective est vu comme le lieu d'apprentissage démocratique. La référence démocratique est cependant très peu réfléchie : la conception qu'ont les enseignants de la démocratie est très procédurale (vote, élections, tour de parole, etc.); elle se réduit souvent à la prise de décision par le vote à la majorité. Les dimensions liées à la culture démocratique (débat, controverse ou la discussion autour des valeurs démocratiques) ne sont que trop rarement envisagées par les enseignants ou la seule valeur du respect est souvent évoquée. La référence à la démocratie pose une autre question : celle du pouvoir réel accordé aux élèves. Une enquête menée dans le cadre d'un mémoire de licence dit bien l'ambivalence de la question, comme le signale Haerberli (2004) . Sur la question de la régulation de la parole et, dans une moindre mesure, sur l'intérêt des pratiques de conseil pour développer l'écoute et le respect de l'autre, les élèves et les enseignants partagent un avis positif. Par contre, sur la question de la décision, les élèves pensent que ce sont les enseignants qui ont le droit de décider tandis que les enseignants ont l'impression de laisser le droit de prise de décision aux enfants sauf si elle touche à des questions de sécurité.

LE CADRE DISCIPLINAIRE DU CONSEIL DE CLASSE

Les recherches qui précèdent révèlent qu'il y a des confusions autour du déroulement et des fonctions du conseil des classes. Soit les enseignants semblent être

¹ Laplace a effectué sa thèse sur les conseils de classe dans les écoles primaires genevoises (2002). Ses résultats sont cités par Ph. Haerberli dans son article publié dans *Spirale* en 2004.

méfiant à l'égard de cette pratique qui leur pose beaucoup de questions, soit ils ont tendance à l'isoler du cadre pédagogique qui l'a fait naître et donc à détourner son fonctionnement.

Face à ce constat, on peut aussi supposer que les conseils de classe gagneraient en clarté si on les intégrait dans un cadre disciplinaire. Le point de départ de ce cadre serait la question suivante : qu'est-ce qu'on apprend dans le cadre de ces réunions ? Quels sont les objets qui y sont traités et les compétences qui y sont développées de la part des élèves ? Pourquoi peut-on les intégrer dans le cadre de l'éducation civique et non pas dans le cadre d'une autre discipline ?

La notion du genre scolaire pourrait nous aider à répondre à ces questions. En faisant référence aux travaux effectués au sein du séminaire THÉODILE², nous définissons le genre scolaire comme *le produit d'une pratique ou d'un ensemble de pratiques qui s'inscrit dans un cadre institutionnel précis et qui, par des spécificités qui lui sont propres, fait avancer l'apprentissage des élèves dans un domaine disciplinaire donné*. Est-ce qu'il y a des genres scolaires qui se produisent dans le cadre des conseils de classe ? Avant de répondre à cette question nous allons définir le cadre disciplinaire de l'éducation civique.

Les travaux de la didactique de l'éducation civique, qui ont été développés les dix dernières années par François Audigier et l'équipe de l'INRP, proposent la théorie du droit comme cadre de référence de l'éducation civique aussi bien à l'école primaire qu'à l'enseignement secondaire pour accompagner la réforme de l'éducation civique qui s'est progressivement mise en place à partir de l'année 1995-1996. Le point de départ de cette innovation était que « *l'éducation civique n'est pas un enseignement de normes imposées de façon plus ou moins impérative, mais cherche à développer la connaissance critique des lois, de leur production, de leur application, de leur signification.* » (Audigier & Lagelée 1996 : 38). Les arguments qui soutiennent l'importance de l'initiation juridique dans l'enseignement de cette discipline sont nombreux : – dynamiser la relation droits-devoirs, en insistant sur la réciprocité des droits alors que, le plus souvent, les droits sont associés, pour les élèves, au monde des adultes et les devoirs au monde des élèves ; – intégrer les connaissances juridiques dans la vie scolaire, en montrant que la définition et l'application des règles scolaires se basent sur des principes du droit ; – analyser les problèmes de l'actualité dans leurs différentes dimensions et favoriser l'expression de jugement et de prise de décision à leur égard ; – inscrire l'éducation civique dans une perspective européenne en faisant référence à la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés

² Voir à ce propos le numéro 5 des *Cahiers THÉODILE* notamment dans la rubrique Analyse des genres scolaires, les articles de Lahanier-Reuter, « Genres dans une classe de mathématiques - première approche » ; de Daunay, « Le commentaire : exercice, genre, activité ? » et de Bishop M.-F., « Place, rôle et enjeux des écritures de soi dans la pédagogie Freinet ».

fondamentales.

Il ne s'agit pas donc d'introduire à l'école « la peur du gendarme » pour légitimer le pouvoir des adultes et juridiciser la vie scolaire, risque qui a été pourtant soulevé et analysé par certains théoriciens (Ray 2003). Il s'agit, au contraire de montrer avec transparence la démarche de mise en place de la loi et de susciter une réflexion auprès des élèves sur les valeurs qui la fondent et les conditions de son application. Cette approche inscrit l'éducation civique, comme nous l'avons souligné ailleurs (Pagoni 2000), dans l'intersection de trois domaines de la vie sociale : le juridique, le politique et le moral. Le droit est donc abordé non pas d'un point de vue normatif et institutionnel (connaître la loi et l'appliquer) mais plutôt dans une perspective pragmatique. Selon cette perspective, le droit est un discours codifié qui est fait par l'homme pour l'homme et qui peut évoluer dans sa forme et dans son contenu. Une de ses fonctions principales est d'être un outil de résolution des conflits sociaux. Le critère de sa validité est double : d'une part, défendre les droits de l'homme qui constituent son fondement et, d'autre part, être pertinent et opérationnel pour orienter, gérer, évaluer l'activité humaine dans des contextes particuliers (Robert 1999).

LA RÈGLE SCOLAIRE EN TANT QUE GENRE SCOLAIRE

Ainsi posé, le cadre disciplinaire de l'éducation civique nous emmène à supposer que le conseil de classe produit un genre scolaire particulier qui est la règle scolaire. Celle-ci présente les caractéristiques suivantes :

- du point de vue discursif, elle est formulée sur un mode prescriptif qui vise à guider l'action des acteurs scolaires à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Elle révèle l'obligation d'effectuer une action et par conséquent, elle constitue le guide de l'évaluation d'une action au sein de l'école. Elle prend le plus souvent la forme d'une proposition qui se formule initialement oralement mais qui se stabilise souvent sous une forme écrite figurant dans le cahier des élèves et/ou dans le cahier du conseil ou affiché dans la classe et/ou dans l'école.

- Elle organise l'activité des élèves et des enseignants au sein du Conseil de classe vers deux objectifs disciplinaires de l'éducation civique :

- développement de certaines « compétences citoyennes » définies par Audigier (2000) qui déterminent la socialisation des élèves dans un système démocratique : respect de la parole de l'autre, formulation d'une proposition de vote, respect du résultat d'un vote, responsabilité face aux tâches assumées, capacité à intervenir dans un débat public, capacité à coopérer, capacité à résoudre les conflits selon le droit démocratique.

- conceptualisation des notions morales et juridiques qui s'intègrent dans le champ de la loi (droit, justice, responsabilité, respect...) et organisent le fonctionnement des règles de la vie scolaire. Ces notions peuvent, d'une part, aider les élèves à

se représenter le système de socialisation démocratique mis en place dans l'établissement : objectifs des différents conseils (conseil de classe, conseil d'école, conseil des maîtres, etc.), rôle et mode de construction du règlement intérieur, rôle des délégués, nécessité du vote, etc. Elles peuvent, d'autre part, aider à la formation du jugement personnel des élèves : être capable de se positionner face à une situation de conflit et de justifier son opinion, de faire un choix et de le soutenir.

– Elle se développe dans un cadre spatio-temporel spécifique qui est celui du Conseil de classe. Elle peut évoluer, disparaître ou encore se transformer en sous-entendu parce que sa formulation dépend du niveau scolaire et des pré-requis des élèves et s'inscrit dans l'histoire de la classe et de l'école.

– Elle ne constitue pas un genre didactique parce qu'elle n'est pas autonomisée ni visible en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage. Elle constitue plutôt un outil de socialisation de l'élève qui sert à véhiculer les apprentissages mentionnés plus haut et un produit des activités mises en place au sein du conseil de classe. Mais ce produit est très rarement mis en relation avec le cadre disciplinaire de l'éducation civique. Par contre elle constitue un genre scolaire parce que sa production répond aux besoins institutionnels spécifiques de l'école. C'est pourquoi on trouve au sein de l'école des règles de différentes catégories : des règles qui sont des lois au sens législatif du terme et qui sont valables aussi à l'extérieur de l'école (il ne faut pas voler), des règles qui sont plutôt des valeurs (il faut se respecter), des règles de procédures (il faut passer aux toilettes pendant la récréation) ou encore des règles de connivence qui sont très spécifiques à une classe ou à une école (il ne faut pas mâcher des chewing-gum).

Dans cette optique, le genre scolaire se définit comme le produit d'une pratique scolaire qui a une forme sémiotique particulière, qui se trouve à l'intersection de trois sphères : institutionnelle, pédagogique et disciplinaire et qui organise l'activité des élèves et de l'enseignant au sein de cette pratique. Ainsi, pratique, activité et genre constituent trois éléments qui s'intègrent l'un dans l'autre : la pratique est constituée par un ensemble d'activités qui, à leur tour, se construisent autour d'un genre pour le développer, lui donner une forme.

Cette définition du genre diffère de la notion du genre professionnel définie par Yves Clot. Selon cet auteur le genre est plutôt un ensemble d'activités qui se développent en situation, d'où la formulation de « genre d'activités » qui est utilisée dans le cadre de ses travaux :

Moyen d'action pour chacun, le genre n'en est pas moins histoire d'un groupe et mémoire impersonnelle d'un milieu de travail. On dira parfois simplement genre, pour abrégé. Mais il s'agira toujours des activités attachées à une situation, des manières de « prendre » les choses et les personnes dans un milieu donné. A ce titre, comme instrument social de

l'action, le genre retient une histoire. Il est constitutif, sous cet angle, de l'activité personnelle qui s'accomplit à travers lui. Y. Clot, 1999 : 30

Selon lui, le genre peut se définir comme l'ensemble des activités engagées par une situation, convoquées par elle. Il est une sédimentation et un prolongement des activités conjointes antérieures et constitue un précédent pour l'activité en cours. Dans cette optique, les activités individuelles tirent leur signification des fonctions qu'elles parviennent ou non à " remplir ". De manière générale, l'activité individuelle ne sait pas par où commencer quand le sujet n'est pas capable d'émettre des hypothèses raisonnées sur le genre auquel elle appartient : Entre le genre et l'activité du sujet il y a le style. Le style individuel devient la transformation des genres par un sujet, en moyens d'agir dans ses activités réelles. Autrement dit, le mouvement par lequel ce sujet se libère du cours des activités attendues, non pas en les niant, mais par la voie de leur développement. Le style réalise l'affranchissement du sujet à l'égard de la situation, à travers le renouvellement des présupposés génériques de l'activité... Le style, loin encore d'être un attribut psychologique invariant, est toujours situé à l'intérieur du genre ou, plus exactement, au point de collision entre les variantes du genre qu'il fait jouer les unes sur les autres de manière diversifiée selon les moments. (p. 43-44).

Tout en introduisant des éléments intéressants, comme celui d'histoire et de mémoire d'un « genre » d'activités professionnelles et d'un « style » choisi par le professionnel, cette définition du genre met de côté le contenu des situations dans lesquelles s'inscrivent les activités en question. Par contre, concevoir le genre en tant que produit organisateur d'un ensemble d'activités permet de saisir la spécificité de celles-ci et le cadre dans lequel elles s'inscrivent. Elle permet aussi de voir ces produits comme des lieux de rencontre de l'activité des élèves et de l'enseignant, comme des objets d'une co-construction commune.

Nous allons par la suite illustrer ces positions avec un exemple précis.

UN CONSEIL DE CLASSE EN CM 1 DANS LE CADRE DE LA PÉDAGOGIE FREINET

Nous allons analyser le déroulement d'un conseil de classe en CM 1 dont le maître s'inscrit explicitement dans le cadre de la pédagogie Freinet. Dans cette école, les conseils de classe font partie des trois conseils principaux qui déterminent le fonctionnement de l'école : les conseils de chaque classe, le conseil d'école qui est constitué par deux délégués de chaque classe et le conseil des maîtres. Si une proposition se fait dans le conseil d'une classe, cette proposition va être votée dans le conseil de l'école. Inversement, si un problème est soulevé au conseil de l'école et que celui-ci propose une nouvelle règle, cette règle se met par la suite au vote dans les classes et, si nécessaire, au conseil des maîtres. Pour la constitution du règlement

de l'école, les parents font aussi leurs propositions.

Le conseil de classe se réunit une fois par semaine et a une fonction de prise de décision, d'exécution et de jugement : c'est là que sont discutées et votées les décisions concernant les problèmes de comportement des enfants ainsi que la validité des jugements exprimés à leur égard : est-ce qu'un enfant est accusé à juste égard ou non ? Les décisions prises à ce propos renvoient au système de sanctions utilisé dans cet école. La sanction principale, pour toutes les classes, est la perte de l'autonomie qui permet aux enfants de circuler librement dans la classe pour effectuer leur travail et dans l'école au moment de la récréation. La seule récompense, c'est l'autonomie. Le système d'acquisition et de conservation de son autonomie peut avoir de légères différences d'une classe à l'autre. En CM 1 chaque enfant commence la semaine avec un capital de 6 croix qu'il peut garder ou perdre progressivement en fonction de son comportement. Si l'enfant garde ses croix il a un brevet vert (autonomie accordée) et s'il les perd il a un brevet rouge (autonomie refusée). Ce système d'évaluation est intégré dans le règlement de la classe qui, par ailleurs, présente les règles suivantes (qui peuvent évoluer tout au long de l'année en fonction des besoins) :

- parler à voix basse ;
- lever le doigt ;
- Quand quelqu'un parle :
 - on se tait,
 - on ne se lève pas,
 - on ne lui tourne pas le dos ;
- on doit toujours avoir son porte-vue avec soi ;
- les violences physiques et verbales sont interdites ;
- être autonome c'est soigner son travail, avoir ses croix, respecter son contrat.

Pour le bon fonctionnement de la classe, il y a une liste des responsabilités que les enfants assurent à tour de rôle toutes les semaines. Avoir la responsabilité d'une activité signifie non seulement exercer cette activité lui-même mais aussi veiller à ce que les autres n'empêchent pas cette activité à se produire. Par exemple, le responsable de la propreté de la classe est censé veiller à ce que la classe reste propre ce qui lui donne le droit de dénoncer un enfant qui refuse à ramasser le papier qu'il a jeté par terre.

La distribution de la parole, pendant le Conseil, se fait par le « responsable de la parole » et les différents temps constitutifs du Conseil (temps de propositions et de discussion) sont souvent mesurés à l'aide d'un sablier.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Pour analyser comment les règles de vie de classe organisent l'activité des acteurs au sein des Conseils de classe observés, nous allons utiliser trois indicateurs.

Le premier indicateur est la distinction du corpus en épisodes. Un épisode consti-

la classe où on met un échantillon de tout le matériel nécessaire pour les activités de classe, comment le responsable gère-t-il le prêt de ce matériel ? Par contre les épisodes 2 et 3 portent sur la prise de décision concernant la non application d'une règle. Que peut-on ou doit-on prendre en compte pour appliquer une sanction qui, elle aussi, est définie selon une règle ? Chaque question posée est suivie par une procédure stable de trois parties : discussion sur le problème, propositions et vote.

Si l'on regarde maintenant l'analyse de l'activité discursive de l'enseignant, on obtient le tableau présenté ci-dessous.

Fonctions de l'intervention de l'enseignant en CM 1

Classes	Fonctions	CM 1	
Évaluation	Accepter	9	
	Réfuter	9	
	Exprimer un jugement	6	
	Critiquer	2	
	<i>Total partiel</i>	26	16,3 %
Éclaircissement	Reformuler	29	18,24 %
	Justifier	15	9,43 %
	Interpréter / expliquer	18	11,32 %
	Formaliser	4	
	Demander une précision	8	
	Informar	0	
	Assurer	0	
<i>Total partiel</i>	74	46,6 %	
Gestion des procédures	Rappeler une règle	6	
	Recentrer la discussion	6	
	Demander la participation	9	
	Annoncer une action	11	
	Prescrire	7	
	Ordonner	15	9,43 %
	Attribuer à une responsabilité	1	
	Proposer / se proposer	4	
<i>Total partiel</i>	59	37,1 %	
TOTAL	159	100 %

Les catégories présentées dans ce tableau sont le produit d'une analyse propositionnelle du discours retranscrit de l'enseignant. Elles sont inspirées de la grille des actes de langage et regroupées selon les travaux concernant les fonctions d'intervention de l'enseignant. On retient trois grandes fonctions : fonction d'évaluation,

fonction d'éclaircissement et fonction de gestion des procédures.

Nous allons présenter certains exemples pour montrer comment sont utilisées surtout les fonctions d'éclaircissement et de gestion des procédures qui sont les plus représentées.

La reformulation est très souvent utilisée par l'enseignant surtout au moment du vote : avant celui-ci pour rendre claire la proposition de chaque élève et répéter celles qui sont finalement retenues et soumises au vote mais aussi après le vote pour synthétiser le résultat de celui-ci. Cette fonction apparaît clairement dans l'extrait suivant du premier épisode où le maître intervient systématiquement pour reformuler les propositions des élèves concernant le problème suivant : est-ce que, sur la liste des « métiers », on monte, on descend ou on tire au sort pour changer des responsables chaque semaine ?

-
48. A.1 Je prend la parole le sablier de discussion est terminé nous passons aux propositions
49. Az Gwendoline ?
50. M Proposition on est dans la sablier de proposition
51. Az Je prend la parole je propose qu'on xx les rangs
52. M Je note la proposition autre proposition ?
53. Az Julien ?
54. J.2 Moi je propose que si on change de sens on recommence tout xxxx
55. M On tire au sort tu veux dire ah oui donc la proposition de Julien c'est qu'on retire tout au sort comme on a fait beaucoup de fois les responsabilités et après on redescend ça c'est une proposition claire on recommence plus on descend autre proposition ?
56. Az Christina ?
57. Ch Moi c'est une proposition comme Julien je propose que celui qui est tout en haut comme Aziz il descend tout en bas et celui qui est au deuxième cran il monte au premier
58. M On monte au lieu de descendre on monte
59. Az Gwendoline ?
60. Gw Euh
61. M On est dans les propositions là Gwendoline plus dans la discussion
62. Az Il y a encore des propositions à donner ? non alors on passe au vote
63. M Alors il y a trois propositions on descend d'un cran on recommence tout plus on descend ou on monte d'un cran alors on va voter pour chaque proposition là vous ne votez pas deux fois de la même façon c'est toujours un problème je répète proposition d'Aziz on descend celle de Julien on recommence tout au tirage au sort et on descend et proposition de Christina on monte
64. J.2 Non xxxx →

65. M Compliqué j'avais compris on recommence tout bon ok première proposition on descend d'un cran votez
66. Az Dix verts tu as déjà voté toi ?
67. M Baissez les verts on est toujours sur la première proposition
68. Az Celui qui a déjà voté il baisse
69. M Ou non tout le monde garde son carton levé et tu comptes les verts les rouges
70. Az Dix verts sept rouges deux blancs
71. M Ah non gardez votre carton en l'air les verts un deux trois ça c'est quoi neuf dix les rouges six les blancs deux ça fait dix-huit c'est bon alors pour la deuxième proposition on recommence plus on descend mais normalement la première va être acceptée
72. Az Xxx
73. M Ben oui ceux qui ont voté vert à la première ils vont voter rouge ou blanc à la deuxième quatre verts troisième proposition on monte xxx c'est juste pour vérifier donc c'est bien la première proposition qui est acceptée puisqu'il y avait dix verts sur dix-huit donc on descend tout d'un cran maintenant on va passer aux propositions là bas allez allez dépêche toi on traîne la première ?

Notons que cette proposition de règle qui est finalement adoptée : « on descend d'un cran toutes les semaines dans la liste des métiers pour changer des responsables » est écrite dans le cahier du Conseil de classe (sa seule trace écrite) et elle s'applique toutes les semaines jusqu'à ce qu'un élève propose une meilleure idée soumise au vote dans un autre Conseil. Ce type de règles alimente donc la mémoire de la classe et fait évoluer son fonctionnement.

Un peu plus loin dans la discussion on trouve une intervention de l'enseignant qui formalise les propriétés d'une proposition (fonction de formalisation) et révèle son caractère de « guide d'action » pour l'élève qui sera concerné par la responsabilité en question. Il s'agit d'un extrait du troisième épisode où les élèves essaient de définir la tâche du responsable du matériel et un élève fait une proposition de vote qui ne correspond pas à cette tâche :

198. J.1 Moi je propose xxx on va noter tous les noms et celui qui par exemple prend un stylo bleu il marque un rond et si le soir il ne le rend pas il ne marque pas de croix et si le lendemain il le rend là il marque une croix
199. A.1 Je prends la parole le sablier de discussions est terminé nous passons aux propositions
200. Az Je propose qu'on prenne tous les stylos qu'on a et qu'on les mette là bas
201. M Oui mais la proposition à voter c'est pas ça soit c'est celle de Julien soit c'est celle de Samir pour voter il faut donner une phrase sur laquelle on peut voter si tu propose qu'on range tout ça le responsable du matériel il va le faire suivant la proposition qu'on va voter

En ce qui concerne les fonctions d'interprétation et de justification, on les voit apparaître au troisième épisode quand il s'agit de prendre une décision sur Naïma qui est accusée d'avoir parlé à haute voix, c'est-à-dire transgresser une règle de la classe, ce qui lui coûte deux croix. Le maître intervient (99) pour montrer l'enjeu de la position de Naïma qui joue son autonomie pour la semaine suivante (fonction d'interprétation) toute en précisant au passage les fonctions des lois dans la classe : les lois sont faites pour qu'on vive tranquillement dans la classe (fonction de formalisation) et en rappelant les devoirs des responsables des métiers : il faut savoir accepter que les responsables fassent leur métier sur l'affaire de Naïma (fonction de prescription d'une action). Un peu plus loin (101) le maître propose qu'une exception soit pourtant faite sur l'affaire de Naïma (proposition, fonction de gestion des procédures) parce que la semaine d'après toute la classe va en classe transplantée sauf Naïma et que par conséquent, il est inutile mais aussi malheureux de la laisser perdre son autonomie (fonction de justification) :

-
75. N Ben on m'a enlevé deux croix et je parlais à la petite voix
76. Az Alexandre ?
77. A.1 C'est pas vrai elle dit toujours ça dès on lui enlève une croix pour une bonne raison xxx
78. Az Grégory ?
79. Gr Moi aussi je t'ai entendu parler à la grosse voix
80. Az Gwendoline ?
81. Gw A la première je suis d'accord elle a parlé à la petite voix mais à la deuxième à la grosse voix
82. Az Christina ?
83. Ch En fait la première elle avait parlé à la grosse voix la deuxième elle est allée voir Alexandre xx pour ses oiseaux et après elle a parlé à la grosse voix elle a dit ah comme ils sont
84. Az Alexandre ?
85. A.2 C'est vrai ce que Christina a dit elle est venue elle a regardé les hamsters et elle a parlé à la grosse voix
86. Az Xxx aussi je regardais les hamsters et elle a mos une croix mais j'ai dit c'est pas grave parce que je parlais à la grosse voix Valérian ?
87. V C'est comme moi j'avais retiré une croix à xx parce qu'elle parle à la grosse voix à Olivia donc j'ai retiré une croix aussi à Olivia parce qu'elles parlaient ensemble à la grosse voix et après elles disaient qu'elles ne parlaient pas à la grosse voix
88. Az Julien ?
89. J.2 Moi je trouve que ceux qui mettent les croix ils font leur métier et il faut faire comme Aziz il faut pas dire non je n'ai pas parlé à la grosse voix
90. Az Je prend la parole non mais quand vous n'êtes pas autonome vous n'allez pas rester pas autonome toute l'année c'est pour une semaine c'est tout Naïma ? →

91. N En fait la première j'étais d'accord les deux de jeudi j'étais pas d'accord et ce vendredi xxx
92. Az Christina ?
93. Ch Ben moi aussi j'avais parlé à la grosse voix et on m'a dit retire toi une croix et je me suis retiré une croix c'est tout
94. Az Alexandre ?
95. A.2 Avant les vacances quand le maître était pas là xxx retiré une croix parce que je lui ai dit que j'avais dit un gros mot alors il est parti demander xxx
96. A.1 Je prend la parole le sablier de discussion est terminé
97. Az Tu as des propositions à donner Naïma ?
98. N Xxx c'est celui qui dit tu enlèves une croix xxx et c'est les autres qui disent que xxx
99. M On est dans le sablier de proposition pas de discussion donc il faut faire une proposition alors toi tu en as fait une Naïma elle est en train de jouer son autonomie pour la semaine prochaine parce qu'elle n'a que trois croix elle ne peut pas en gagner une aujourd'hui elle peut en gagner une demain ce qui en ferait quatre il en manquerait une donc elle essaye de défendre sa position pour ne pas perdre son autonomie les lois sont faites on les a discutées et votées pour qu'on puisse vivre tranquillement dans la classe maintenant il faut savoir accepter que les responsables fassent leur métier sur l'affaire de Naïma comme elle ne vient pas en classe transplantée la semaine prochaine je pense que ce n'est pas ++ bon
100. Az Xxx
101. M Non justement je pense que ça passera inaperçu mais il faut que tu fasses attention Naïma donc moi je propose qu'elle ait son autonomie la semaine prochaine parce qu'elle ne vient pas en classe transplantée je trouve que c'est malheureux et je ne voudrais pas qu'elle perde en plus son autonomie donc moi je demande qu'on lui rétablisse une des deux croix qu'elle avait

Cette brève analyse montre qu'il y a trois, au moins, types d'apprentissages qui se construisent autour du genre « règle de la vie scolaire » tout au long de ce Conseil : *Apprentissages conceptuels*

Ils peuvent concerner :

- l'explication des propriétés de la règle qui est l'objet du vote :
 - elle doit être cohérente et fonctionnelle,
 - elle est un moyen de contrôle du bon fonctionnement de la classe (elle doit protéger la classe des abus de pouvoir, d'inégalités ...),
 - son application ne doit pas gêner le travail du responsable concerné.

Ces propriétés apparaissent sous forme d'arguments dans le discours des élèves et de l'enseignant mais elles ne sont pas formalisées sous une forme prescriptive et généralisée.

- la formulation, faite par l’enseignant, des propriétés d’une proposition de vote (d’une nouvelle règle de procédure) :
 - cette proposition doit être claire et donner des orientations d’action
- la formulation, faite par l’enseignant, des propriétés des lois :
 - elles sont faites pour vivre tranquillement dans la classe,
 - elles ont des exceptions,
 - elles sont différentes d’une société à l’autre (d’une classe à l’autre) parce qu’elles sont décidées par ses membres.

Apprentissages concernant l’acquisition des certaines « compétences citoyennes » :

- Il faut respecter le temps de distribution de la parole
- Il faut savoir accepter la décision de ceux qui font leur métier
- Il faut respecter les procédures de vote, ne pas voter deux fois.

Ces règles apparaissent aussi sous forme d’arguments dans la discussion ou sous forme de directions (fonction de gestion des procédures) données par l’enseignant.

Apprentissages concernant des « aides méthodologiques » pour assurer le bon fonctionnement du conseil :

- Il faut noter toutes les décisions prises dans les conseils (inscription du conseil dans la mémoire de la classe)
- Il faut noter ce qu’on veut dire pour ne pas l’oublier (méthodologie de la discussion).

Ces règles apparaissent aussi sous forme de directions (fonction de gestion des procédures) donnés par l’enseignant.

CONCLUSION

Loin d’être exhaustive l’analyse qui précède vise à soutenir l’idée selon laquelle le Conseil de classe peut aussi être considéré comme une pratique qui fait avancer les apprentissages des élèves dans le domaine disciplinaire de l’éducation civique. Dans cette optique « la règle scolaire » peut être considérée comme le produit de cette pratique qui organise l’activité des élèves et des enseignants.

Cette hypothèse offre un cadre théorique et méthodologique possible pour étudier la variété des pratiques des Conseils de classe observées actuellement (voir les recherches présentées ci-haut). Elle permet de montrer que la spécificité de chaque pratique ou de « style » d’enseignement, comme le dirait Yves Clot, est intimement lié à la construction d’un produit disciplinaire qui lui donne son sens.

Il reste à définir de façon plus précise les caractéristiques de ce genre disciplinaire qui, comme on vient de le montrer, se situe entre l’oral et l’écrit, entre l’implicite et l’explicite. L’examen d’un corpus de classes plus important peut offrir cette possibilité.

BIBLIOGRAPHIE

- AUDIGIER F. (2000), *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- AUDIGIER F. & LAGELÉE G. (dir.) (1996) *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*, INRP, Didactique des disciplines.
- BAUBÉROT J. (1997), *La morale laïque contre l'ordre moral*, Paris, Seuil.
- BOUR T., PETTIER J.-Ch. & SOLONEL M. (2003) *Apprendre à débattre ; vie collective et éducation civique au cycle 3*, Paris, Hachette.
- Cahiers pédagogiques* (janvier 1996), n° 340, *Éduquer à la citoyenneté*.
- Cahiers pédagogiques* (mai 1998) n° 364, *La droit à l'école*.
- CANIVEZ P. (1995), *Éduquer le citoyen ?*, Paris, Hatier.
- BOURETZ P. (1991) *La force du droit*, Paris, Esprit.
- CAPITANESCU A., NICOLET N., (1999) *Le conseil de classe. Ses origines. Aujourd'hui quelques freins et facilitateurs de sa pratique*, Genève, Fapse, UNIGE.
- DUBOIS V. & LABORDE A. (1999), *Initiation à la démocratie : l'exemple des conseils de classe à l'école primaire genevoise*, Genève, Fapse, UNIGE.
- HAEBERLI P. (2004) « Les conseils de classe, du symbole au droit », *Spirale*, Lille : Université de Lille, n° 34.
- IMBERT F. (1996) *Médiation, Institution et loi dans la classe*, Paris, ESF.
- JACQUET-FRANCILLON F. (2003) « La pédagogie institutionnelle comme éducation morale », in *Le Télémaque*, n° 23, p. 55 – 63.
- LAPLACE C. (2002) *Approche clinique des pratiques du conseil d'élèves dans l'École genevoise (1990-2001)* Genève, Université de Genève (thèse de doctorat).
- MARSOLLIER C. (2004) « Modalités organisationnelles et relationnelles privilégiées par les maîtres de cycles 2 et 3 dans leurs pratiques du « conseil d'élèves » : le cas des écoles réunionnaises », communication au Congrès de l'AECSE, CNAM, septembre 2004.
- PAGONI M. (1999) *Le développement socio-moral ; des théories à l'éducation civique*, Lille, Septentrion.
- PAGONI M. (2000) « L'éducation morale à la lumière de la psychologie : la question de la formation du jugement en situation », *Carrefours de l'éducation*, numéro spécial *Psychologie et Éducation*, n° 9, janvier-juin, p. 76 – 94.
- PAGONI M. (2004) « La tâche de l'élève en éducation morale et civique », in *Spirale : Pour une approche plurielle du travail scolaire*, n° 33, coordonné par Anne Barrère, janvier, p. 11 – 26.

- PAGONI M. (2003) « La place de la norme dans les albums de jeunesse pour des enfants de 3–6 ans », *Le Télémaque*, n° 23, p. 99–115, dans le cadre de la coordination du dossier *Éducation morale : nouvelles questions, nouveaux conflits ?* avec la participation de S. Ernst, F.-J. Francillon, J.-P. Martin, J.-F. Rey et C. Xypas.
- PEYRONIE H. (2003) « En classe coopérative avec Célestin Freinet », dans Xypas C. (dir.) *Les citoyennetés scolaires*, PUF, p. 165–187.
- PIAGET J. (1997) *L'éducation morale à l'école ; de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, édition de C.Xypas, Paris, Anthropos.
- OURY F. & VASQUEZ A. (1993) *Vers une pédagogie institutionnelle* Vigneux, Matrice.
- OURY F. & POCHE C. (1997) *Qui c'est l'conseil ? La loi dans la classe*, Vigneux, Matrice.
- PAIN J. (1993) *La pédagogie institutionnelle d'intervention*. Vigneux, Matrice.
- RAY J.-F. (2003) « L'école sous l'emprise du droit : recours ou détour ? » in *Le Télémaque*, n° 23, p. 39–46.
- ROBERT F. (1999) *Enseigner le droit à l'École*, Paris, ESF.

La référence à la notion de genre pour étudier « les cas cliniques » : est-ce utile dans une perspective d'enseignement et d'apprentissage ?

Anne-Marie JOVENET
Université Charles-de-Gaulle – Lille III
Équipe THÉODILE (E.A. 1764)

Il s'agit dans cet article de s'interroger sur le travail autour d'un cas clinique, à partir de données empiriques issues de travaux intermédiaires réalisés par les étudiants en licence de Sciences de l'Éducation. Est-ce que la notion de genre peut nous aider à entrer dans les démarches d'enseignement et d'apprentissage de cet objet ? Nous pouvons résumer l'objectif autour de quelques questions :

- Comment les étudiants identifient-ils le « cas clinique » ? Quels recours peuvent-ils trouver dans d'autres lectures pour définir et comprendre ce qu'est un cas clinique ?
- Quelle activité mettent-ils en place autour de l'étude d'un cas clinique (à partir de la présentation faite en cours, mais aussi de leur passé d'étudiant) ? Se servent-ils des concepts étudiés, font-ils des rapprochements entre les différents cas, entrent-ils dans une démarche de compréhension de la psychanalyse... ?
- Quel intérêt émerge de l'étude de tels cas en Sciences de l'Éducation ?

A partir de ces interrogations se dégagent également d'autres enjeux d'apprentissage, comme les répercussions que cette étude peut avoir sur la production de recherche empirique demandée aux étudiants, ou encore l'intérêt de la conscience disciplinaire, dans une filière plurielle comme les Sciences de l'Éducation.

COMMENT DÉFINIR L'OBJET DE RECHERCHE ET CERNER LES ENJEUX ?

L'objet tourne autour des ζ ? Le premier mot manque déjà faute d'être suffisamment générique pour être une bonne définition du cas clinique. Données ? Cas ? Exemples ? Ces différents termes induisent une méthode de recueil de traitement, une connotation pathologique (devenue sociale), une visée illustrative... Prenons la question autrement : il s'agit de s'interroger sur la façon dont les étudiants qui arrivent en licence de Sciences de l'Éducation et venant de parcours très divers

donnent un statut à cet objet « extrait de la réalité » qu'on leur propose de lire, de comprendre et de savoir utiliser dans le contrôle des connaissances. La question sous-jacente est de savoir s'il est utile que les étudiants identifient ce qu'est un cas clinique pour entrer dans la discipline dénommée par C. Blanchard Laville, référence en la matière : « psychologie clinique d'inspiration psychanalytique ». C'est ce que je vais tenter d'explorer à partir d'écrits qu'ils ont produits pendant l'année 2004, au sein de la spécialité présentée comme la plus générale : Éducation et Formation. Mais l'intérêt ne s'arrête pas là. Deux cas me semblent relever du même problème. Le premier porte sur le traitement que ces étudiants font subir à leurs propres « données » quand ils analysent entretiens ou observation dans les dossiers ou les mémoires. Ce qui est jugé « interprétation hâtive », « commentaire sans fondement », « négligence dans le choix des indicateurs, ou dans la rigueur de leur définition » semble participer de ce flou. Le second a trait à la confusion qui semble régner dans les esprits lorsqu'on aborde un objet de recherche thématique en confrontant deux références théoriques. A travers les méthodes de recueil et de traitement de données « imposées » décèlent-ils la marque d'un genre lié à une discipline ?

Si l'ouvrage de J. F. Chiantaretto (1999) *L'écriture de cas chez Freud* pose le problème de l'écriture de cas cliniques dans les débuts de la psychanalyse, il ne résout pas la question de son étude dans le cadre d'une discipline universitaire, et à plus forte raison dans le cadre d'une discipline plurielle comme les Sciences de l'Éducation.

Si l'on compare le rôle des « données extraites de la réalité » dans le champ de la psychologie expérimentale et dans le champ de la psychanalyse, on peut aboutir à ordonner la démarche du premier champ : questionnement s'appuyant sur les résultats de recherches antérieures, présentation du plan expérimental (présentation des populations, des méthodes, des variables), résultats et mise en évidence des variables explicatives, conclusions et réserves sur d'éventuels facteurs supplémentaires, propositions d'autres recherches. Les différents aspects du compte-rendu écrit renvoient de façon non équivoque à la définition de la démarche expérimentale telle qu'elle est présentée notamment dans l'ouvrage coordonné par M. Robert (1988) : « *le type de données qu'il convient de recueillir n'est pas déterminé par le problème avec lequel on est aux prises, mais plutôt par la solution provisoire que le chercheur tente de lui apporter en posant une hypothèse* ». Cette affirmation est renforcée quand l'auteur ajoute : « *le précepte selon lequel on doit rassembler les données sans être guidé par une hypothèse sur les relations entre les faits étudiés, se détruit lui-même et personne ne s'y conforme dans la réalisation d'une recherche scientifique puisqu'il faut déjà avoir une idée de ce sur quoi le chercheur portera son attention* ». C'est bien l'hypothèse qui est centrale pour s'intéresser aux données extraites de la réalité. Du point de vue du cas clinique présenté dans un enseignement dit de psychologie clinique d'inspiration psychanalytique en Sciences de l'Éducation, que

je résume par la formule : « la psychanalyse pour comprendre l'enfant en situation d'apprentissage scolaire », qu'allons-nous trouver comme définition ? Le texte qui a servi de « tâche » pour s'interroger sur ce que les étudiants en écrivent, est extrait de M. Mannoni (1965, rééd. 1998 : *Le premier rendez-vous avec le psychanalyste*). Or, ni dans cet ouvrage ni dans ceux de Dolto, ou d'A. Cordié, qui sont utilisés en cours pour la présentation de « cas » aux prises avec des difficultés scolaires, ne se trouve de définition du cas clinique. On pourrait même oser dire qu'il règne une certaine confusion dans l'utilisation des termes.

Il est seulement possible en comparant les différents cas rapportés de lister les différents ingrédients qui les composent : présentation de la personne au centre de la consultation mais aussi de la (ou des) personne(s) qui l'accompagne(nt), de son environnement plus large, du motif de la demande, du comportement pendant la rencontre, des paroles échangées mais aussi des renseignements appris par le psychanalyste et d'éléments de son questionnement voire de son interprétation en référence aux concepts ou théories psychanalytiques, du résultat de cette première rencontre, de la cure, éventuellement des événements marquants de celle-ci ou de son interruption brusque...

Il semble ainsi que le récit de cas clinique tel que ces ouvrages le donne à lire appartienne au compte-rendu du traitement réalisé par le psychanalyste clinicien. Pourtant on sait bien que dans la pensée de Freud traitement et théorie sont intriqués selon sa fameuse définition de 1923 en ce qui concerne les trois niveaux (procédé d'investigation des processus psychiques, méthode de traitement et ensemble de conceptions nouvelles qui forment une nouvelle discipline scientifique) et la précision qui suit la définition : « c'est en fréquentant l'inconscient par la connaissance et la clinique que se forge le savoir psychanalytique ».

Dans l'avant-propos, M. Mannoni indique le sens de sa démarche : « *j'apporte ici des notes brèves prises à l'issue de la première consultation. Elles résument, dans leur sécheresse même, une situation. Qui sont ces enfants dont les parents viennent consulter pour des troubles...* » Elle précise le sens de son classement « *j'ai groupé au hasard les entretiens qui précèdent d'après le motif de la consultation. Il s'en dégage un classement forcément arbitraire...* ». Le mot « cas clinique » n'est pas utilisé ici alors qu'il figure en titre de chaque récit. Les étudiants ont étudiés le cas I en cours, c'est le cas VI qui leur sera proposé dans cet examen blanc.

A. Cordié dans *Les cancrs n'existent pas*, utilise le mot « cas clinique » dans le titre de sa deuxième partie et démarre sans introduction, en exposant ainsi cinq cas par les prénoms et complète le chapitre par un complément théorique.

Dolto dans *l'image inconsciente du corps* relève en fin d'ouvrage : cas cliniques de troubles de l'image du corps. Ainsi selon l'ordre des pages où ils sont présentés, douze cas sont listés par leur prénom, leur âge et ce qu'on peut qualifier de symptôme et de sens du symptôme (46 Frédéric : sourd, instable, rôle du prénom perdu).

Une petite note d'une quinzaine de lignes commence ainsi : « *je ne pense pas que ce soit un hasard si la majorité des exemples porte sur des garçons* » : Notons donc que les cas cliniques sont devenus des exemples.

La question que l'on peut déjà se poser est de savoir comment les étudiants font la différence entre les deux modes de présentation : expérimentale et clinique, en se demandant comment leur passé d'étudiant dans d'autres disciplines, ou leur formation professionnelle ou encore leurs « acquis de l'expérience » peuvent résonner en eux – à leur insu (!) – à la lecture de ces textes. Ainsi, conformément à l'interrogation soulevée par nos collègues de « clinique en Sciences de l'Éducation » à la première journée d'étude à Nanterre en 2003, nous nous demandons : Comment les aidons-nous à acquérir cette posture clinique ? C'est ce que nous allons tenter d'examiner maintenant.

LE « CAS CLINIQUE » EST-IL UN GENRE REPÉRABLE PAR LES ÉTUDIANTS ?

Il faut ici se rappeler les premières hésitations dans le choix d'un synonyme servant de définition : s'agit-il d'exemples, qui leur permettent de mieux comprendre les concepts, ou proches de leurs expériences, comme l'expriment les étudiants interrogés sur « leur sentiment par rapport au cours » ? Peuvent-ils mettre à la place de ces « exemples de cas cliniques » n'importe quelle donnée empirique ? Doivent-ils commenter ces cas comme ils ont pu le faire avec le cas de X ou Y, dans leur pratique ou leur enseignement professionnel ? C'est à ce flou que la notion de genre peut apporter une réponse.

Trois types d'ouvrages à leur disposition seront successivement examinés, à la recherche d'une définition qui construirait le genre : ouvrages centrés sur la psychanalyse, ouvrages sur les méthodes en Sciences Humaines ou encore ouvrages utilisant ces données cliniques. Trois ouvrages de chaque catégorie seront évoqués. – Regardons trois ouvrages récents sur la psychanalyse. Dans Séchaud et coll. (1999) *Psychologie clinique, approche psychanalytique*, le « cas » se trouve inséré dans quelques lignes de comparaison : « *la psychologie expérimentale vise l'étude des phénomènes généraux avec une méthodologie quantitative. La psychologie clinique privilégie le cas unique dont elle peut extraire un modèle de fonctionnement* ». Bourdin (2000) *La psychanalyse de Freud à aujourd'hui. Histoire, concepts, pratiques* est intéressant à deux titres. Sa quatrième de couverture indique « *rédigé de façon claire pour un public non spécialiste, ce précis de psychanalyse est ponctué de nombreuses vignettes explicatives sur des œuvres, des cas ou des rêves célèbres* ». Il est complété d'un lexique de plus de trois cent cinquante mots ou expressions propres à la discipline... dans lequel ne figure pas « cas clinique ». Mais à la page 30 sous le titre « Dora » pourtant l'auteur note « *En 1901, Freud rédige son compte-rendu du traitement de Dora, récit de cure qu'il publiera en 1905 et qui forme le premier*

des cas cliniques restés sous le titre des Cinq psychanalyses, exemples principes de la pratique clinique de Freud et de la façon dont il élabore sa théorisation ». Enfin dans Bertrand (2004) *Trois défis pour la psychanalyse, clinique, théorie, psychothérapie*, le chapitre 9 porte le titre : « La méthode d'étude de cas » et le chapitre 11 : « l'histoire de Monsieur C. », et l'index ne comporte aucune rubrique en référence au cas clinique.

– Les ouvrages plus généraux en ce qui concerne les disciplines ou les méthodes sont-ils plus explicites ? *L'homme en développement* (1993) de Bideaud, Houdé & Pédinielli qui regroupe théories et méthodes autour des « pères fondateurs » Freud, Piaget et Wallon, définit la méthode clinique comme celle « *qui part des cas (singularité) utilise la totalité de la situation – y compris l'engagement de l'observateur et l'analyse de cet engagement – pour aboutir à une généralisation* » et décrit dans les pages qui suivent de façon spécifique la méthode clinique Piagétienne. L'ouvrage de F. Danvers *Sept cents mots clefs pour l'Éducation* révisé en 1994 définit la clinique en référence à l'acception médicale « *fait au lit du malade* » pour indiquer ses applications dans d'autres champs : « *le terme clinique définit une méthode, un type d'approche... approche clinique de l'entreprise, de la création artistique, du conseil en orientation* ». Quant à Mucchielli (1996) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en Sciences humaines et sociales*, il évoque la méthode des études de cas sans référence au cas clinique, et en la présentant comme susceptible de deux « *stratégies différentes selon que l'on adopte une approche déductive ou inductive* ». Ainsi précise-t-il qu'en ce qui concerne l'analyse du cas, Yin (1984) explique qu'il y a peu de formules toutes faites pour guider le chercheur et que chacun doit développer son propre style.

– Enfin si nous regardons trois ouvrages utilisant la psychanalyse en référence à des problématiques de Sciences de l'Éducation, il est frappant de constater que C. Blanchard-Laville : *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2001) comme P. Vallet : *Désir d'emprise et éthique de la formation* (2003) utilisent respectivement les termes d'« histoire de » et de « vignette clinique » tandis que J. Rouzel (2002) : *Le transfert dans la relation éducative* utilise l'expression « approche d'un cas clinique » à propos d'une rencontre entre un jeune et une éducatrice en explicitant ainsi son titre : « *pour initier in vivo, si l'on peut dire la question du transfert, je présenterai une étude clinique* ». Ce qui est étonnant, c'est bien que la même position d'enseignant, assistant social ou éducateur, en référence à la psychanalyse, mais non thérapeute, donne lieu à l'usage de termes différents.

Un flou existe bel et bien. D'un côté, la psychanalyse de Freud présente les cas en références au traitement, de l'autre, des cas présentés en référence aux problématiques scolaires, sans qu'il soit permis d'entrer dans ces démarches avec des outils adaptés. La question est bien celle de la psychanalyse en Sciences de l'Éducation, telle que la pose Blanchard Laville dans la revue de questions proposée dans la *Re-*

vue Française de Pédagogie. Les Sciences de l'Éducation peuvent-elles entrer dans la discipline, ou seulement en recevoir des « exemples » à titre d'illustration ? Sont-elles trop proches ? Trop éloignées ? C'est cette question qui est ouverte ici. Nous allons voir comment les étudiants se « débrouillent », mais la question de fond restera ouverte.

QUELLE ACTIVITÉ LES ÉTUDIANTS METTENT-ILS EN PLACE AUTOUR D'UN CAS CLINIQUE ?

L'étude porte sur un corpus « examen blanc » proposé aux étudiants comme exercice les préparant à l'examen final. Le texte choisi est un cas clinique (le cas VI) exposé par M. Mannoni (1965, rééd. 1998), alors que le cas I a été étudié en cours. Une question écrite sur la feuille est destinée à orienter leur travail : « *Comment l'approche psychanalytique du développement – en Sciences de l'Éducation – permet-elle de s'interroger et de comprendre ce cas clinique ?* ». Les étudiants sont prévenus que ces copies d'examen blanc me serviront à étudier « comment les étudiants comprennent les sujets d'examen ». Je leur demande leur accord et leur rappelle le jour prévu en leur disant que s'ils ne souhaitent pas participer à cette étude, qu'ils écrivent en haut de leur feuille « *ne pas photocopier* ».

La question posée se veut très large... pour voir quel(s) mot(s) va (vont) guider leur activité et donc quel(s) aspect(s) du cours a priorité pour eux (c'est ainsi que je me formule le problème à ce moment-là). On part d'une toute petite question : lisent-ils ? Comment lisent-ils ? Que considèrent-ils comme important en rapport avec la discipline ? A ce moment, l'objectif est double : - attirer leur attention sur la spécificité de l'approche clinique c'est-à-dire sur les liens entre « investigation... traitement... ensemble de conceptions... » selon Freud - sans pour autant les laisser s'enfermer dans le piège du commentaire que l'on peut appeler « pseudo-psy ».

Quelques conseils peuvent leur revenir en mémoire à propos de la lecture d'autres textes (on comprend à l'aide de concepts, on peut rapprocher d'autres cas... l'approche psychanalytique invite à s'interroger et non donner une opinion ou juger... la différence entre théorie et thérapie est à prendre en compte... en Sciences de l'Éducation on adopte une approche théorique...au sujet du développement de l'enfant).

A partir de là, la correction effectuée en cours les invite à prendre en compte les aspects occultés, leur donne une note sur 24 en mettant à l'écart le commentaire (4/20) et leur promet un sujet d'examen avec ces aspects plus formalisés. Toutes les copies ont été rendues individuellement et dans ces entretiens informels, beaucoup d'entre eux avouent qu'ils sont venus pour voir, sans avoir révisé, et ne savent pas que c'est important. La discussion s'engage parfois autour de ce qu'ils ont écrits sur la feuille de texte. Ainsi quelques feuilles s'ajoutent au matériel constitué, trop peu nombreuses pour être prises en considération. Une nouvelle interrogation se fait jour en considérant l'écart entre ce qu'ils ont écrit « près du texte » et dans

la feuille à rendre. 58 étudiants étaient inscrits en début d'année. Entre 40 et 50 participaient au cours. 29 sont venus ce jour-là et une copie portait la mention : « ne pas photocopier », le corpus comprend donc 28 copies.

Dans un premier temps les copies sont examinées autour du découpage de la question : « *Comment l'approche psychanalytique du développement en Sciences de l'Éducation permet-elle de s'interroger et de comprendre ce cas clinique ?* » selon l'aspect qui semble prioritaire dans leur appréhension de la question et l'on prévoit ainsi quatre catégories :

- entrée par « approche psychanalytique »
- entrée par les concepts qui permettent de « comprendre »
- entrée par les autres « cas » étudiés qui peuvent se rapprocher de celui-là
- entrée par une manière de se positionner : « s'interroger »

Toutefois l'entrée par « les autres cas » n'est pas retenue, une autre entrée que je qualifierai pour le moment de « commentaire » à partir du texte, semble prégnante dans certaines copies tandis que deux autres aspects vont être remarqués pendant cette première lecture qui ont quelque chose à voir avec la façon de se positionner face à la tâche : l'annonce de la méthode, ou du plan qui sera suivi et le fait qu'un type d'entrée engage une position forte comme établir des liens de causalité, passer des affirmations au pronostic ou aux prescriptions. Il semble aussi comme dans toute catégorisation, qu'il soit difficile de classer certaines copies selon « telle entrée » parce que plusieurs aspects semblent cohabiter.

Quatre groupes se dégagent qui seront nommés ainsi :

- « approche psychanalytique » et comprend cinq copies
- « concepts maîtrisés et bien utilisés » comprenant seulement trois copies
- « s'interroger et comprendre » avec onze copies
- « commentaire du texte » avec neuf copies

« APPROCHE PSYCHANALYTIQUE »

L'approche qui est ici nommée « psychanalytique » révèle que la lecture du texte s'appuie sur les concepts types de la psychanalyse : inconscient, refoulement, symptôme, pour la compréhension de la situation scolaire de Martine : « *D'après le titre, le motif de la consultation est une « chute scolaire » or le problème se situe bien souvent ailleurs et les difficultés scolaires ne sont que le symptôme d'un conflit inconscient qui pose problème précisément parce qu'il n'est pas identifié* » ou encore « *l'approche psychanalytique du développement permet dans une filière comme la Science de l'Éducation de repérer les symptômes qui troublent un élève au cours de son apprentissage scolaire et d'en comprendre le sens exact et quelles sont les ramifications au sein de la famille.* (alinea dans la copie) *En effet les problèmes scolaires sont généralement le déclenchement d'une analyse mais ils n'en sont pas la cause* ». On peut noter aussi que « l'approche psychanalytique » devient (sans

le dire) l'approche du psychanalyste : « *la psychanalyse nous permet de voir les symptômes mais surtout de comprendre le sens de ce symptôme afin que dans une situation d'échec scolaire, un élève soit bien orienté vers un professionnel de la psychanalyse* » Toutefois un certain flou demeure : « *S'il y a problème à l'école pour Martine, les solutions proposées seront pour un avenir proche car il est déconseillé de vouloir s'improviser spécialiste. L'échec scolaire est une chose très fréquente chez les élèves mais elle n'est pas toujours traitée de façon judicieuse alors qu'il suffit parfois de comprendre le sens de ce symptôme* ».

« CONCEPTS MAÎTRISÉS »

Dans ces copies on peut remarquer que les concepts sont assimilés, explicités ou utilisés de façon telle qu'ils ne peuvent qu'être maîtrisés de façon correcte : « *A l'adolescence le complexe d'Œdipe réapparaît. Pour l'expliquer je m'appuierai sur la description que Freud donne de l'appareil psychique...* », ou encore : « *Dans le cadre de la cure psychanalytique les réactions de Martine sont reliées à des mécanismes de défense « peurs nocturnes, réactions phobiques » manifestations symptomatiques de troubles psychiques* ».

C'est à partir de ces concepts que sont établis des liens entre ce cas et d'autres cas et entre différents concepts

« *Ce cas a des similitudes avec celui de Lucile dans l'œuvre de Braconnier les bleus de l'âme. Ce sont toutes deux des adolescentes. Cette période de la vie est une transition car on passe de l'enfance à l'âge adulte. Winnicott et Dolto emploie une métaphore pour désigner l'adolescence...* » . Ce recouplement de cas et de concepts permet de « comprendre » : « *nous comprenons que la résolution de ce conflit n'est pas possible...* » Après avoir rappelé le cas de Lucile, l'étudiant ajoute « *le complexe d'Œdipe dont la résolution débouche sur une symbolisation des pulsions, fonde ainsi les assises narcissiques du sujet. Dans le cas de Martine...* » et en conclusion : « *Ainsi nous pouvons comprendre que des liens très forts se sont constitués entre Martine et sa mère contre le chef de famille, ...* »

« S'INTERROGER ET COMPRENDRE »

On peut ici voir que l'activité est en rapport avec ce que les étudiants ont identifié en cours du « genre » en rapport avec la psychanalyse : la position à avoir face à une situation de ce genre n'est ni d'affirmer, ni de porter un jugement mais de se poser des questions, ou d'élargir le champ des questions que l'on peut se poser face à un refus ou un échec scolaire. Mais ce qui semble intéressant dans cette catégorie, c'est de voir que l'interrogation peut se décliner selon différentes positions d'engagement du lecteur. On retrouverait ici un lien entre genre, activité et position. Cinq sous-catégories semblent se présenter que je nommerai : « prudence implicite », « interrogation explicite », « position émanant du psychanalyste », « interrogation en JE »,

« s'interroger pour comprendre ».

– La « prudence implicite » s'exprime essentiellement à travers des modalisateurs qui tentent de gommer l'impression d'affirmation entourant les concepts ou les théories, en termes de « peut-être », de « probablement » ou de formes empruntées à l'oral, et à l'oral pédagogique : question-réponse.

– L'interrogation dite « explicite » ici s'appuie dans un premier temps sur l'emploi de termes invitant à la prudence comme « peut », « semble », « on pourrait » pour se résoudre dans un questionnement affiché. Ainsi « nombre d'éléments semblent même insignifiants... évidemment toutes les composantes n'apparaissent pas dans un si court extrait... les personnes n'évoquent pas forcément des phénomènes qui pourraient... l'approche psychanalytique nous invite à nous interroger ».

– Ce qui était resté impersonnel dans les deux premiers cas devient personnel dans les deux cas suivants : soit que le sujet qui s'interroge est le psychanalyste « lors de la consultation, le psychanalyste doit toujours s'interroger sur ce qui se cache derrière le symptôme... ici la chute scolaire est un symptôme » ou que le sujet qui s'interroge soit l'étudiant lui-même : « ce qui m'interpelle d'emblée dans le cas de Martine c'est que la chute scolaire est toujours considérée comme un symptôme à prendre en compte alors que la réussite de la cadette ne provoque aucun questionnement de la part des parents ». Cette dernière copie indique bien que l'interrogation ou le questionnement apparaît un passage obligé par rapport à de tel cas. Dans un troisième cas, l'interrogation prise en charge par l'étudiant lui permet de comprendre : les deux démarches sont de toute évidence reliées : « si l'on s'attache à l'origine des relations entre Martine et son père, je pense que l'origine de cette situation provient de l'attitude du père. En effet ce dernier semble engendrer... ainsi nous pouvons comprendre que des liens très forts se sont constitués entre Martine et sa mère... »

« COMMENTAIRE DU TEXTE »

Ce quatrième groupe nommé ici « commentaire du texte » tente de regrouper les copies qui n'ont pas pris comme référence du travail ni « l'approche par les éléments de la psychanalyse » comme l'inconscient, le refoulé, ni les concepts utiles ici comme la position œdipienne, ni l'interrogation essentielle à la compréhension, soit que l'on trouve dans ces copies, une sorte de paraphrase par des mots du vocabulaire courant, soit par ce que des erreurs se glissent dans l'utilisation des concepts ou des théories sous-jacentes. Neuf copies sont classées dans cette catégorie. Pour tenter de comprendre ce qui se glisse dans l'activité lorsque le genre en référence à la discipline n'est pas perçu, il paraît intéressant de donner là encore quelques exemples des différentes positions possibles.

D'une façon générale, on peut remarquer que dans quatre copies, le travail est présenté selon une certaine organisation, parfois annoncée. Ce peut être suivre les paragraphes, ou suivre les « personnages » un à un. Des termes concernant le tra-

vail rappellent d'autres travaux vraisemblablement connus des étudiants : « étude de cas », « analyse du texte », comme cette copie le dit : « *afin de mieux comprendre ce texte, je vais l'analyser paragraphe par paragraphe* ».

On peut aussi remarquer les différentes façons dont les « mots » du texte sont repris dans ces commentaires :

- un mot ou toute une citation (avec ou sans guillemets) est inséré dans le commentaire,
- des mots synonymes, issus du vocabulaire courant remplacent ou accompagnent ces mots du texte,
- des mots que l'on pourrait qualifier de « mots-chocs » sont ajoutés comme dans les exemples suivants « *le Nom du Père est lâché* », « *bourreau des cœurs* », « *duo de choc* »
- les mots des concepts sont utilisés dans un faux-sens ou même un contre-sens

Une autre façon de regarder le travail produit dans ces copies consiste à s'intéresser à la façon dont s'organise le raisonnement. Ces copies contiennent souvent des affirmations fortes, appuyées comme cela vient d'être dit, par un choix sémantique qui interpelle. Ces affirmations sont souvent mises en valeur par une interrogation qui les précède, copiant ainsi une formulation pédagogique orale. Mais d'autres enchaînements sont à noter : des affirmations se présentent dans un rapport de causalité, comme dans cette copie : « *en effet la mère ne valorise pas du tout le père lorsqu'elle parle de lui à sa fille. Cela peut provoquer une faille dans le développement de la fille. De plus cela ne permet pas à Martine de réaliser un œdipe correctement. Martine s'identifie à sa mère, d'où son goût pour le sport* ». Mais cet enchaînement de causalité peut aussi déboucher sur un pronostic « *Tout cela pousse le père à ne pas avoir une bonne image de sa fille aînée et donc à crier... et donc par là Martine continue à haïr son père, à le considérer comme un « bourreau »... on entre dans une « chaîne » sans fin* ». D'autres enchaînements de causalité entraînent un discours prescriptif. L'enchaînement des affirmations est ainsi caractéristique d'une position intéressante à analyser.

COMMENT POSER LE PROBLÈME DE L'UTILITÉ DU « GENRE » ?

Au final, deux copies, classées dans la catégorie « commentaires » permettent de poser le problème aux confins des notions de genre et d'activité, en termes didactiques :

Après sa période de latence, son complexe d'Œdipe la replonge dans les mêmes situations connues dans l'enfance lors de la découverte de la différenciation des sexes (entre 3 et 6 ans phase phallique) cette phase la renvoie au passé. Elle veut plaire à son père comme dans l'enfance mais il y a un hic, son père préfère sa sœur cadette... sa mère en a contre

son mari... et alors Martine dit : « on n'a pas idée d'avoir épousé un garçon comme ça ». Mais elle pense plutôt qu'elle ne voudrait plus se marier avec lui. Il lui a fait du mal alors elle rejette de son esprit l'idée du mariage père-fille... De plus elle ajoute ce que la mère ne dit jamais « seule ma sœur l'intéresse » La jalousie est dévoilée (pourquoi la cacher plus longtemps ?)... La chute scolaire est un effet de cette relation père-fille qui a échoué. Comme pour punir son père de son « infidélité envers sa sœur », elle laisse tomber ses études et ne pense plus qu'à des matières annexes... la chute scolaire de Martine n'est donc pas due à un manque de compréhension dans ses cours... Martine a décidé de refuser le travail.

Dans cette autre copie, on remarque nettement comment description de la situation, explication avancée et prescription s'enchaînent : « *Martine n'a pas une image positive de son père et ne veut donc pas le séduire et la mère s'évince elle-même en parlant de son mari de cette manière.... Comme elle refuse l'oedipe, elle fait tout pour déplaire à son père en sabotant ses résultats scolaires qui sont pour elle la seule façon de l'atteindre (« rien ne compte pour lui, sauf le travail ») Elle entre alors dans le faux-self car elle s'empêche de réussir... Martine doit réussir à sortir du conflit qui concerne ses parents pour pouvoir être à nouveau dans le self et vivre pour elle et non pour satisfaire ou mécontenter l'un ou l'autre de ses parents. Elle n'a pas à choisir son camp. »*

En résumé la question pertinente en matière d'enseignement et d'apprentissage qui se fait jour, ne tourne-t-elle pas autour de la catégorie « commentaire » ? Existe-t-il différentes formes de commentaire ? En relisant après cette étude, les « bonnes copies », ou du moins celles qui ont obtenu de bonnes notes à cet examen blanc, il apparaît que c'est bien ici le lieu de l'interrogation : l'activité se traduit par des affirmations fortes concernant les attitudes, faits et gestes de Martine et de son entourage père, mère et sœur... affirmations qui semblent déplacées dans un cas, valables dans un autre. Qu'elles soient nuancées par des modalisateurs ou des formes interrogatives ne change rien à l'appréciation. Ce qui est en jeu c'est ce qu'on pourrait nommer compréhension de surface ou compréhension en profondeur, c'est-à-dire mise en cause de la dimension de l'inconscient comme une entité du psychisme. Le genre réside dans cette définition de l'inconscient, le concept fondateur de la psychanalyse. Ainsi se retrouve la question sans cesse soulevée par Blanchard La-ville (1999, 2001) : *peut-on parler de référence à la psychanalyse sans en admettre toute la réalité ?* En rejetant cette dimension, le commentaire produit des formules comme « *Martine n'a pas une idée positive de son père, elle ne veut donc pas le séduire* » ou encore dans l'autre copie : « *elle rejette de son esprit l'idée du mariage père-fille* ». Renonçant à cette dimension de l'inconscient, on s'inscrit dans

une toute autre démarche. Selon la comparaison évoquée au début entre données expérimentales et données cliniques, tout se passe comme si ce qui est associé par les étudiants à la méthode expérimentale en psychologie se rapporte à la vérification d'hypothèses tandis que ce qui se rapporterait à la méthode clinique serait la compréhension de « cas », c'est-à-dire de situations concrètes dont l'intérêt en Sciences de l'Éducation aurait à voir avec la pratique enseignante ou éducative. Autrement dit, s'inspirer de la thérapie psychanalytique servirait à appliquer de bonnes solutions aux problèmes des enfants, attitude qui se retrouve à l'identique dans certains mémoires des étudiants : les données recueillies font l'objet de commentaire tantôt explicatif, appréciatif ou prescriptif en ne s'appuyant sur aucun indicateur relevant de la discipline, et dans le quel s'engouffrent toutes prises de positions personnelles non élucidées.

Faut-il poser le problème plus largement sur l'enseignement et l'apprentissage de cette discipline particulière en Sciences de l'Éducation en se demandant comment se fait le transfert (au sens didactique) de la psychanalyse enseignée dans les UFR de psychologie à cette approche dénommée clinique d'orientation psychanalytique, en Sciences de l'Éducation ?

Pour engager une interrogation sur ce « pont à construire » entre deux disciplines à finalités différentes, revenons au texte fondateur de Freud publié à propos du « cas Dora » en 1905 : « *la publication de mes observations reste pour moi un problème difficile à résoudre... les malades n'auraient pas parlé s'ils avaient pensé la possibilité d'une exploitation scientifique et en vain on leur aurait demandé leur autorisation de publier... toutefois le médecin a des devoirs non seulement envers le malade mais envers la science* ». Freud évoque bien ici ces deux niveaux de la psychanalyse toujours actuels : le traitement du malade et le développement de la science, ou autrement dit la psychanalyse désignant le travail d'un praticien et un ensemble de conceptions sur le psychisme. Il affirme très clairement que si son objectif est bien d'aider à la technique psychanalytique il est en même temps l'accroissement des connaissances : « *il va de soi qu'une seule observation même complète, même indubitable ne peut fournir de réponses à toutes les questions que pose le problème de l'hystérie* ».

Dolto quant à elle se situe dans le même cadre lorsqu'elle décrit sa méthode à propos du cas Dominique (1971) : « *en théorie psychanalytique les écrits cliniques au sens de protocoles des séances sont rares. La documentation verbale et graphique que Freud nous a donnée de certains de ses cas – pour la psychanalyse d'enfant, je pense à Hans, à l'homme aux loups – nous est d'une aide pourtant considérable, à côté des déductions théoriques qu'il en a tirées. Il ouvrait par là la porte à notre réflexion personnelle et à nos critiques formatrices* ».

Mais, si Freud évoquait déjà l'attitude possible du lecteur « *je sais... que des médecins voudront lire comme un roman à clef destiné à leur divertissement* », Dolto

va beaucoup plus loin dans la description de formes de transfert, au sens psychanalytique. Ainsi en présentant le cas Josette dans *Psychanalyse et pédiatrie* (première parution 1939) annonce-t-elle « ceci n'est qu'un de ces cas plus moraux que psychiques, devant lesquels la thérapeutique habituelle reste inefficace et ce sont des cas que ne voit jamais le psychiatre mais le médecin de médecine générale » pour ajouter en évoquant la réaction d'un confrère : « il est très difficile de suivre objectivement la relation d'un cas psychanalytique. Ce n'est pas une question d'intelligence, c'est une question d'affectivité. La psychanalyse réveille, à cause de leurs pulsions refoulées, une angoisse importante chez beaucoup d'adultes... il est évident que si j'avais parlé par exemple du traitement d'une fracture par un nouveau système de contention, ce même médecin n'aurait été qu'indifférente ou intéressée, sans que les réactions affectives se missent à jouer ».

Cette dernière réflexion de Dolto rend incontournable la prise en compte de la position vis-à-vis de « l'objet de thérapie » ou de l'objet de recherche comme je l'ai déjà évoqué à propos de la position de scripteur de l'étudiant et de son choix d'objet de mémoire (Jovenet, 2002, 2003). Respecter la méthode expérimentale revient à respecter une procédure en se tenant à l'extérieur, entrer dans la compréhension de cas cliniques suppose d'entendre la résonance inconsciente en soi-même. Ce n'est pas seulement des rapports entre genre et activité dont il est question mais du lien complexe entre genre, activité et position ou engagement personnel. Le présent travail n'est finalement qu'une ébauche pour examiner le lien entre ces questions.

BIBLIOGRAPHIE

- BERTRAND M. (2004) *Trois défis pour la psychanalyse – clinique, théorie, psychothérapie*, Paris, Dunod.
- BIDEAUD J., Houdé O. & Pedinielli J. L. (1993) *L'homme en développement*, Paris, PUF, col. Premier cycle.
- BLANCHARD LAVILLE C. (1999 b) *L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques*, *Revue Française de Pédagogie* n° 127.
- BLANCHARD LAVILLE C. (2001) *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.
- BOURDIN D. (2000) *La psychanalyse de Freud à aujourd'hui* Paris, Bréal.
- CHIANTARETTO J. F. (1999) *L'écriture de cas chez Freud*, Paris, Anthropos, dif. Economica.
- CORDIÉ A. (1993) *Les cancren n'existent pas*, Paris, éditions du Seuil, Col. Points.
- DANVERS F. (1994, 2^e édition revue) *Sept cents mots clefs pour l'éducation*, Lille, PUL.

- DOLTO F. (1939) *Psychanalyse et pédiatrie*, Paris, Seuil, 1971.
- DOLTO F. (1971) *Le cas Dominique*, Paris, Seuil.
- DOLTO F. (1984) *L'image inconsciente du corps*, Paris, Seuil. col Points.
- FREUD S. (1^{re} publication 1905) *Cinq psychanalyses*, Paris, PUF (1^{re} éd. 1954).
- JOVENET A. M. (2002) « Écrire un mémoire de recherche qui concerne le « je » : une position de scripteur interdite ? » *Spirale* n° 29, p. 247 – 264.
- JOVENET A. M. (2004) « Tensions entre engagement et écriture de recherche », *Pratiques* n° 121–122, p. 143 – 156.
- MANNONI M. (1965) *Le premier rendez-vous avec le psychanalyste*, Paris, Gallimard, (col. TEL 1998).
- MUCCHIELLI A. (1996) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* Paris, Armand Colin.
- ROBERT M. (dir.) (1988) *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, Paris, Maloine et Québec, Edisem.
- ROUZEL J. (2002) *Le transfert dans la relation éducative – Psychanalyse et travail social*, Paris, Dunod.
- SÉCHAUD E.(dir. 1999) *Psychologie clinique – Approche psychanalytique*, Paris, Dunod.
- VALLET P. (2003) *Désir d'emprise et éthique de la formation*, Paris, L'Harmattan, col. Savoir et formation.

Compte-rendu de lecture

Maria KREZA

BAZERMAN Ch. & RUSSELL D. (ed.) (1994), *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum*, California, Hermagoras Press.

HERRINGTON A. & MORAN Ch. (ed.) (1992), *Writing, teaching and learning in the disciplines*, New York, The Modern Language Association of America.

Writing Across the Curriculum (WAC – Écrire à travers les disciplines) est un courant pédagogique qui s'est développé aux États-Unis au début des années 80, suite à des réformes pédagogiques qui avaient eu lieu en Angleterre dans les années 70 sous le nom « *Language Across the Curriculum* ». A l'origine, il s'agissait d'une réponse pédagogique à des « déficiences » importantes dans les compétences d'écriture constatées chez un grand nombre d'élèves et d'étudiants. WAC met en évidence l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture au sein de toutes les disciplines au collège ainsi qu'à l'université et souligne le besoin d'une coopération active entre les enseignants des différentes disciplines pour construire cet enseignement.

On distingue deux composantes principales du WAC : le « *Writing to Learn* » – Écrire pour apprendre – et le « *Writing in the Disciplines* » (WID) – L'écriture dans les disciplines. La première approche met l'accent sur l'écriture en tant que moyen pour favoriser l'apprentissage (« *learning* ») et développer le mode de pensée des apprenants (« *thinking* »). Quant au WID, il souligne l'importance d'introduire les élèves et les étudiants, à travers l'écriture, à des pratiques et des conventions langagières propres à chaque discipline. Ces deux aspects renvoient à des activités d'écriture différentes mais apparaissent comme complémentaires au sein du WAC. Selon les objectifs qu'elle poursuit, chaque institution met l'accent et valorise l'un ou l'autre aspect.

Charles Bazerman et David Russell, professeurs d'Anglais et de littérature anglaise, ont rassemblé et republié en 1994 des articles, qui datent pour certains, du début du siècle dans le but de présenter les principaux axes du WAC et ses applications dans les domaines scolaire et universitaire. A la fin de leur ouvrage, ils se réfèrent au WID, qui constitue, lui, le thème principal de l'ouvrage collectif coor-

donné par Anne Herrington et Charles Moran, directeurs pendant longtemps des programmes d'écriture dans les universités. Les différentes contributions de ce dernier ouvrage portent sur l'écriture dans les disciplines, « *Writing in the disciplines* » – WID – où l'accent est mis sur la particularité de chaque discipline en tant que « communauté discursive ».

L'écriture a longtemps et uniquement été une préoccupation des départements universitaires ou des disciplines relatives à la langue et la littérature. Le mouvement pédagogique WAC souligne l'importance de son enseignement dans toutes les disciplines du « curriculum » à l'école et à l'université (Martin, Russell, in Herrington & Moran 1992) car l'écriture constitue une composante fondamentale de tous les cours.

Un grand nombre de « programmes d'écriture » ont été mis en place, au sein de l'enseignement secondaire et supérieur grâce au WAC. Il s'agit d'ateliers d'écriture (*workshops*) coordonnés par des professeurs d'anglais. Ces ateliers visent principalement à offrir aux enseignants de différentes disciplines des stratégies et techniques d'écriture et d'enseignement, qu'ils pourraient ensuite adapter dans leur pratique quotidienne, selon les besoins de leurs élèves ou étudiants et de leur discipline (Fulwiler, MacDonald & Cooper, in Herrington & Moran 1992). Les enseignants commencent par l'analyse de leurs propres écrits, ce qui leur permet de prendre conscience de leurs compétences scripturales et de se mettre à la place de leurs élèves pour restructurer leur enseignement. Parfois, le public de ces ateliers est directement constitué d'élèves ou d'étudiants, qui sont formés par des professeurs d'anglais sur des techniques d'écriture appliquées à des disciplines diverses.

Écrire aide à mieux apprendre. L'écriture est, selon Langer (in Herrington & Moran 1992), « *un véhicule d'instruction d'une importance majeure dans chaque discipline* ». En écrivant les élèves et les étudiants doivent planifier, organiser et présenter leurs idées sous des modes spécifiques à chaque discipline ou même interpréter, présenter, classifier, généraliser. Ils apprennent ainsi à réfléchir de façon active et critique sur le contenu de chaque cours (Fulwiler, in Bazerman & Russell 1994) et, en même temps, ils prennent progressivement conscience de la spécificité de chaque champ disciplinaire (Langer, in Herrington & Moran 1992).

Mais quels types d'activités d'écriture faut-il proposer aux élèves pour atteindre ces objectifs ? Fulwiler (in Herrington & Moran 1992) propose le « journal personnel » (*personal journal*) où l'élève ou l'étudiant présente par écrit ce qu'il a appris et ses réflexions sur ce qu'il a appris. Mac Donald et Cooper (Herrington & Moran 1992) sont plutôt en faveur du journal dit « académique » (*academic journal*), dirigé principalement par le professeur, où l'accent est mis sur le développement des pratiques scripturales et des modes d'écriture et de pensée spécifiques à chaque cours. Les activités proposées favorisent le développement des compétences scripturales générales et transposables d'une discipline à l'autre ou / et le développement

des compétences d'écriture spécifiques à chaque champ disciplinaire.

Dans les deux ouvrages présentés ici, on porte une attention particulière à l'influence du « facteur » enseignant (son comportement, ses consignes, ses attentes) sur l'écrit des élèves. Il est pratiquement le seul public de leur écriture et est en même temps celui qui les évalue (Herrington, in Herrington & Moran 1992 ; Martin, D'Arcy, Newton, Parker, in Bazerman & Russell 1994). Cela crée une relation particulière entre les enseignants et les apprenants, rarement explicitement définie. Par conséquent, il y a souvent des « malentendus » réciproques provoquant des effets sur l'écrit des élèves ou des étudiants ainsi que sur l'évaluation effectuée par les professeurs. Il est donc important pour les enseignants d'essayer de comprendre leurs élèves, de conceptualiser la façon dont ils pensent et se réfèrent à ce qu'ils apprennent (Langer, in Herrington & Moran 1992).

L'analyse des écrits des élèves ou des étudiants est une façon pour le professeur d'accéder en partie à leur mode de pensée et de recueillir des informations sur les processus qu'ils mettent en place lors de leur écriture, afin d'adapter son enseignement à leurs besoins et de mieux les aider à s'améliorer. Selon les auteurs de ces deux ouvrages, cette analyse ainsi que le feedback qui en résulte peuvent être bénéfiques aussi bien pour les enseignants que pour les élèves ou étudiants (Odell, in Herrington & Moran 1992) dans la mesure où ils l'effectuent ensemble : « *as they try to « read us », we try to « read them »* » (Herrington & Moran 1992). L'élève apprend à réfléchir sur son écrit (Royester, in Herrington & Moran 1992) et à prendre conscience de ses compétences et performances et peut ainsi essayer de les améliorer (Odell, in Herrington & Moran 1992 ; Emig in Bazerman & Russell 1994). On rencontre ici une proposition proche de ce que Reuter (1996) appelle une « *situation distancée* », où « *l'apprentissage passe par la distance à la pratique, par la réflexion, par les discours sur l'écriture et les écrits* ». Dans une telle situation, l'écrit des élèves devient aussi un lieu de contact, de « communication » et d'« enrichissement mutuel » pour l'enseignant et les apprenants.

Les auteurs de ces deux ouvrages mettent aussi en lumière l'influence majeure des différents contextes disciplinaires et professionnels dans tout enseignement-apprentissage ayant lieu à l'école et à l'université (Bazerman). L'écrit demandé au sein des cours s'inscrit toujours dans un cadre socioculturel donné avec son public et ses normes. Chaque discipline constitue une « communauté discursive ». C'est la nature de chaque discours disciplinaire qui porte en soi la nature même et le sens propre de chaque discipline (Britton, in Herrington & Moran 1992) et qui la différencie des autres disciplines (Spanier, Dunlap, in Herrington & Moran 1992).

L'écriture constitue pour l'élève et l'étudiant le moyen d'entrer, souvent de façon active (Bazerman), dans ces différentes communautés discursives auxquelles il est confronté pendant l'enseignement secondaire ou supérieur. Dans une perspective sociolinguistique, l'élève et l'étudiant doivent apprendre les conventions sociales et

s'initier aux rôles sociaux de l'écriture propre à chaque discipline (Herrington). Ils doivent aussi s'approprier différents modes d'écrire et de parler spécifiques à chaque « communauté discursive » (Parkinson McCarthy, in Bazerman & Russell 1994). Cependant, cela n'est pas également accessible pour tous. Myers, Berkenkotter, Huckin et Ackerman (in Bazerman & Russell 1994) le montrent clairement en analysant, du point de vue sociologique, la construction sociale des écrits professionnels et des écrits des adultes qui essaient d'entrer dans des communautés discursives diverses. Chaque élève et chaque étudiant est un sujet avec sa propre histoire, il appartient à un certain milieu socio-économique, il a ses propres valeurs, qui ne sont pas toujours en cohérence avec celles de la communauté discursive dans laquelle il essaye d'entrer. L'influence de ces facteurs sur son écriture doit être sérieusement prise en compte par les enseignants (Marsella, Hilgers, Mc Laren, Fulwiler, in Herrington & Moran 1992).

Le programme WAC, dont les principaux axes ont été présentés auparavant, a été largement mis en œuvre par des institutions de l'enseignement secondaire et supérieur en Angleterre et aux États-Unis. Même s'il est difficile d'en évaluer les résultats, les deux ouvrages soulignent l'enthousiasme qu'il suscite dans les discours concernant son efficacité.

Les réflexions des enseignants qui ont appliqué ce programme dans leurs cours (Abbott, Bartelt, Fishman, Honda, in Herrington & Moran 1992 ; Royster, in Herrington & Moran 1992 ; Martin, in Herrington & Moran 1992 ; Fulwiler, in Herrington & Moran 1992 ; Kinneavy, in Bazerman & Russell 1994 ; McLeod, in Bazerman & Russell 1994) sont confirmées par des recherches empiriques qualitatives et expérimentales (MacDonald & Cooper ; Hilgers & Mc Laren ; Fulwiler, in Herrington & Moran 1992) qui mettent en évidence les apports positifs de ce programme pour les élèves et les étudiants ainsi que pour les enseignants.

L'enseignement de l'écriture, tel qu'il a été conduit à travers ces programmes, aide les apprenants à construire des connaissances d'une discipline à l'autre mais aussi des compétences communes à travers les différentes disciplines. Les élèves et les étudiants apprennent à utiliser l'écriture pour mieux agir et inter-agir avec des personnes au sein d'une discipline donnée (« communauté discursive ») mais aussi à travers des disciplines différentes.

Ce mouvement pédagogique essaye à la fois de motiver les enseignants (Russell, in Bazerman & Russell 1994 ; Royster, in Herrington & Moran 1992) et de les faire réfléchir, de façon critique, sur leur enseignement et leurs valeurs disciplinaires. Toute situation d'enseignement-apprentissage de l'écriture doit être explicitement définie pour que les élèves ou étudiants et les enseignants puissent se comprendre mutuellement. De cette façon un climat de confiance et une meilleure communication pourraient s'installer entre eux.

Un des apports fondamentaux de ce mouvement est également la mise en valeur de la coopération entre les différents enseignants et le développement d'un forum de discussion sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture au sein de chaque discipline mais aussi à travers toutes les disciplines faisant partie du « curriculum » de l'enseignement secondaire et universitaire. Chaque discipline est ainsi considérée comme « culture spécifique » dans une culture plus générale, celle du collège ou de l'université.

Pour que les élèves profitent réellement d'un enseignement de l'écriture systématique et efficace, il est important que le WAC soit appliqué, « horizontalement », à tous les départements disciplinaires et, « verticalement », à tous les niveaux d'enseignement, du collège jusqu'à l'enseignement universitaire (Kinneavy, in Bazerman & Russell 1994). Ce qui nécessite des changements structurels au sein des institutions.

Même si les deux ouvrages présentés ici datent des années 90, ils se réfèrent à un sujet toujours d'actualité aux États-Unis et en Angleterre : écrire dans les disciplines et à travers les disciplines préoccupe, de plus en plus, d'institutions d'enseignement secondaire et supérieur. En outre, de plus en plus de publications portent sur ce sujet et plusieurs sites Internet sont créés par les institutions qui adoptent le WAC (voir aussi le site officiel du WAC).

En France, on ne trouve pas souvent des programmes spécifiques de formation à l'enseignement de l'écriture tels que pratiqués au sein du WAC. En France, contrairement au WAC, où l'accent est mis sur l'enseignement de l'écriture et le travail de l'enseignant, on met l'accent, ces dernières années, sur le sujet-scripteur. La prise en compte et l'analyse de son point de vue, de ses représentations, de ses investissements et des opérations qu'il met en œuvre lors de son écriture, sont de plus en plus mis en lumière (voir Reuter, Barré de Miniac 2000 ; Delcambre, Reuter 2000 ; *Pratiques* n° 113 – 114, *Spirale* n° 29).

« Écrire dans les disciplines où à travers les disciplines » implique de mettre l'accent sur l'importance de l'enseignement de l'écriture au sein de tout champ disciplinaire mais en même temps la mise en valeur du point de vue de celui qui apprend à écrire et de ses compétences et performances. Articuler ces deux aspects peut promouvoir de nouvelles pistes de réflexion et de recherche

