

INDICES D'HÉTÉROGÉNÉITÉ DANS UNE DÉMARCHE D'ÉCRITURE EN PROJET

Francis RUELLAN
CFP Lille – Equipe Théodile Lille III

Comment composer avec l'hétérogénéité dans une démarche d'écriture par projet ? C'est à partir de l'analyse d'un module de travail en projet de huit semaines que se développera la réflexion sur l'hétérogénéité. Du 8 octobre au 16 décembre, les vingt-trois élèves de la classe de CM1 de Bruno Cauchy ont réalisé un recueil de contes à destination des correspondants et des autres classes primaires de l'école du Sacré Coeur, située dans le quartier populaire de Fives à Lille. Parmi les multiples aspects vers lesquels peut s'orienter l'étude de l'hétérogénéité dans un projet, c'est essentiellement vers les parcours différenciés d'écriture que sera portée l'analyse afin d'observer comment les élèves parviennent à mobiliser savoirs et opérations pour identifier et résoudre les problèmes d'écritures.

Le discernement des indices d'hétérogénéité sera établi dans la perspective de l'enseignement de *compétences* d'écriture. Afin de comprendre comment se sont construits ces itinéraires d'écriture, les principes du dispositif qui a permis aux élèves de lire/écrire et de réfléchir ensemble sur leurs pratiques de lecteurs et de scripteurs seront d'abord relatés. Ce sont ensuite les périodes successives du projet qui seront exposées en relevant les aspects déterminants de l'évolution de deux élèves.

QUE CHOISIR D'OBSERVER AU TITRE DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

Quand on pense à l'hétérogénéité d'une classe, les différences de rythmes d'acquisition et d'apprentissage des élèves, les différences culturelles et sociales

sont spontanément évoquées. Je souhaite aborder l'étude de certaines de ces différences en portant d'abord l'accent sur l'hétérogénéité des dispositifs d'enseignement-apprentissage que peuvent rencontrer les élèves lors de leur parcours scolaire.

Les indices d'hétérogénéité observés ne seront sans doute pas les mêmes dans une classe de CM1 dont l'enseignement du français est prioritairement axé sur les programmations *a priori* des notions dans chacune des sous-disciplines (orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire) et dans une autre classe de CM1 qui privilégie le travail par projet en accordant une large place aux explorations créatives des élèves en écriture et en lecture.

Dans la première classe, l'organisation est globalement conçue pour l'accomplissement de tâches fragmentées et quantifiables à partir d'objectifs ordonnés en progressions préalablement décidées par l'enseignant. Cette organisation vise, notamment, à faciliter le contrôle de ce que les élèves ont appris, comme on pense pouvoir le faire après une séance de grammaire et de conjugaison par un exercice noté par exemple. Dans la seconde classe, l'entrée par la tâche complexe, plutôt que par les notions, sollicite plus volontiers les initiatives des élèves sur un registre plus créatif. Cela appelle des formes de coopérations et de négociations qui supposent un partage des décisions et une gestion du temps plus souple. Pour l'élève, il ne s'agit pas tant alors de prouver qu'il a intégré des savoirs à l'issue d'une séance que d'éprouver la nécessité de leur recours et de leur utilisation, voire de leur réorganisation, en fonction des problèmes rencontrés lors de la réalisation du projet.

Quelles seront les manifestations d'hétérogénéité chez les élèves ?

- dans une classe favorisant l'accomplissement synchronisé de tâches identiques, individuelles avec une dominante écrite et un caractère peu interactif des consignes centrées plutôt sur les composantes phrastiques du texte. Il est probable que l'activité d'enseignement prévaut dans cette classe et impose sa logique à l'activité d'apprentissage en lui définissant ainsi sa place et ses modalités. Elle amènera à considérer l'hétérogénéité comme relevant essentiellement de l'ordre de la gêne, du problème et nécessitera des remédiations pour combler les lacunes.
- dans une classe qui fait la part belle aux productions de textes de plus longue haleine. L'analyse de ces tâches est assumée collectivement, en associant les interactions entre élèves et les temps de tâtonnements individuels, les consignes précises et le travail régulier d'explicitation des étapes et des priorités. On peut estimer que la logique en oeuvre dans la seconde classe, poussera à exploiter au moins certains des éléments d'hétérogénéité comme des conditions indispensables à la co-construction des savoirs et des personnes.

Il ne s'agit pas d'opposer, dans une présentation réductrice et caricaturale, les enseignants de deux classes réelles mais de tenter de comprendre les principes ou logiques – les modèles – qui sous-tendent les dispositifs d'enseignement et certaines des causes et des traitements de l'hétérogénéité qui leur sont associés.

La pratique pédagogique de chaque enseignant renvoie à un modèle pédagogique, souvent implicite, parfois peu conscient, qui oriente la façon dont il se propose de faire construire les savoirs de ses élèves en classe. Il est intéressant de

confronter l'explicitation éventuelle de ces modèles à la perspective que dessine Meirieu (1995, 221-228) quand il définit la mutation du métier d'enseignant et de l'organisation des apprentissages. Elle s'effectuerait par le passage d'une conception articulant les principes du taylorisme et du behaviorisme avec le contrôle des performances à une conception articulant la démarche de travail en projet, le socio-constructivisme et l'évaluation des compétences. C'est dans cette seconde perspective que je propose de situer la réflexion.

Faire construire les compétences des élèves est inscrit dans les instructions officielles depuis 1989. C'est précisément aux modalités de construction de ces compétences que je souhaite adosser la réflexion sur l'hétérogénéité. En esquissant une définition de la compétence et des propositions sur ses voies de construction, je pourrai sans doute mieux positionner la recherche d'observables sur l'hétérogénéité.

Devenir compétent revient à **savoir agir** en *mobilisant* et en *combinant* des composantes hétérogènes (représentations, savoirs, opérations) qui, à l'intérieur d'une famille de situations, permettent la réalisation de tâches complexes (Ruellan, 1999, 56). Selon les représentations qu'ils se font de la tâche complexe (ici, le conte à rédiger), les sujets peuvent l'appréhender de manières fort diverses et rencontrer des problèmes/réussites différents. La tâche n'est pas complexe au même degré pour tous et les processus d'appropriation des savoirs sont sans doute très dépendants des types de problèmes détectés et résolus par les élèves. Entrer dans la démarche pédagogique par la construction des compétences incite alors à promouvoir la sollicitation réciproque de l'agir et du savoir : d'une part en sélectionnant et en combinant (in-) consciemment les savoirs déjà acquis pour guider et réaliser l'action, d'autre part en générant d'autres savoirs par un retour réflexif sur l'action réalisée.

Il convient en conséquence d'envisager plusieurs voies pour le développement des compétences (Wittorski, 1998, 62-63). Celle qui relève de savoirs théoriques acquis sous l'effet d'un enseignement et supposés s'investir dans la pratique ne peut guère suffire à elle seule (voie 4). Deux autres voies s'avèrent indispensables. Celle qui s'établit à partir de l'action seule par essais-erreurs, par ajustements successifs des comportements sans accompagnement réflexif et celle qui combine un démarche d'essais-erreurs et une posture de questionnement par rapport à l'action produite (voies 1 et 2). Une troisième voie consiste à formaliser, par les outils critériés, les savoirs produits par une réflexion sur l'action.

Ces propositions sur la compétence et sa construction influenceront sur le dispositif de travail en projet qui sera présenté peu après. Elles orientent aussi la façon de concevoir l'hétérogénéité. En effet, ce qui sera observé ne sera pas indexé aux résultats obtenus par les élèves à l'issue des séances collectives centrées sur la construction de notions énoncées en termes d'objectifs. Les éléments d'hétérogénéité seront plutôt recherchés du côté des *capacités des élèves à mobiliser et à combiner les savoirs et opérations pour déceler, formuler et résoudre les problèmes* rencontrés dans leur parcours de réécriture. Sur l'identification des ressources investies dans l'action et sur la prise en charge de la responsabilité stratégique de la tâche, des éléments d'hétérogénéité seront aussi recherchés. Encore faut-il que soit proposé aux élèves un dispositif qui permette les cheminements dans l'écriture et les lectures, avec tous les détours nécessairement imprévisibles. Le

dispositif ayant conditionné les parcours individuels et les temps d'interactions durant les huit semaines du projet va être présenté avant d'aborder l'analyse de chaque étape du projet.

Ce dispositif d'enseignement de l'écriture se fonde sur la mise en oeuvre d'une alternance interactive (Meirieu, 1992), entre une *pratique régulière* de l'écriture (situations fonctionnelles), une *analyse « spontanée »* de l'activité d'écriture/lecture au cours d'échanges collectifs réguliers et non directifs (situations différées), articulée à une *analyse plus construite et formalisée* des problèmes d'écritures sous la tutelle de l'enseignant (situations de structuration). Un autre principe concourt à l'élaboration du dispositif. La volonté d'assumer collectivement l'analyse des ressorts complexes de la tâche d'écriture s'exerce par la co-élaboration de critères qui sont plutôt désignés en classe comme des « conseils pour écrire ». Ces critères sont censés contribuer à l'évolution des représentations des buts assignés (caractéristiques de l'écrit) et des moyens requis (opérations d'écriture, par exemple). Ils contribuent ainsi, à la construction d'un ensemble de références communes.

UN CONTEXTE DIDACTIQUE COMPOSÉ DE TROIS TYPES DE SITUATIONS ARTICULÉES

L'organisation didactique du module de travail en projet se fonde donc sur trois types de situations, articulées de manière à impulser à partir de la pratique d'écriture, une démarche réflexive et heuristique. Les choix conduisant à cette organisation ont déjà été argumentés par ailleurs (Ruellan, 1999, 55-60). Nous en relevons les éléments significatifs qui reposent d'abord sur une distinction essentielle à opérer entre deux types de situations alternées : les *situations fonctionnelles* et les *situations de structuration*. Ce projet s'est déroulé sur une période de 8 semaines entre le 7 octobre et le 16 décembre (46 heures) :

- les *situations fonctionnelles* sont des moments de production d'écrit et d'apprentissages non formalisés, dans un but de communication dont les paramètres sont définis par le projet. Durant ces situations, chaque élève a consacré du temps (explorer, tâtonner, discuter) à la création de son texte (lectures, écriture, révision, réécriture) en apprenant à forger son autonomie de décisions à tous niveaux du processus d'écriture. Pour rédiger leurs textes, les élèves ont pu, alternativement, travailler seul et en binôme et en trinôme et avec l'enseignant en utilisant les « listes de conseils pour écrire ». Sur un total de 78 situations, 34 situations fonctionnelles ont été dénombrées, soit 22 h 30 de temps effectif. Observons que la moitié du temps globalement dévolu au projet a été consacré à ce type de situation qui suscite, plus que les autres types de situations, l'apprentissage de l'organisation individuelle dans la réalisation de la tâche complexe (comment discerner les sous-tâches ? quel temps consacrer à quelle sous-tâche ?). Tous les moments voués à l'analyse et à la transformation du texte relèvent des situations fonctionnelles. Le questionnement de l'élève et les représentations générées au sein de ces situations globales constituent le centre de

gravité du dispositif. Les voies 1 et 2 évoquées précédemment s'éprouve lors des situations fonctionnelles.

- les *situations de structuration* sont des moments d'enseignement formalisé privilégiant le discernement des composantes (discursives, textuelles, linguistiques) du type d'écrit par le truchement des lectures et par l'identification/résolution de problèmes d'écriture relevés lors des situations fonctionnelles. L'enjeu des 20 situations de structuration (12 h) visait à accroître le pouvoir de questionnement des élèves sur leur propre texte, notamment à partir des problèmes suivants qui ont été abordés : situer les différents moments du conte, discerner les catégories de personnages, analyser la notion de « problème narratif » du conte, caractériser le marquage textuel du dialogue, élaborer un outil de verbes introducteurs du dialogue, discerner les bases temporelles du conte, rechercher des organisateurs variés, élaborer le contrat pour le traitement orthographique. Ces situations relèvent de la voie 4 de construction des compétences.

Comment faire en sorte que les problèmes repérés en situations fonctionnelles et traités en situations de structuration puissent effectivement aider les élèves à transformer leur texte conformément à leur projet narratif ?

C'est bien le sens d'une *alternance interactive* à promouvoir entre les deux types de situations : concilier les exigences de finalisation et de conceptualisation par une démarche de travail en projet qui permet, dans le même espace de production-apprentissage, à partir d'un processus de fabrication (réaliser le recueil de contes), d'effectuer les détours d'apprentissages nécessaires. L'alternance interactive postulée consiste à solliciter réciproquement l'activité d'écriture finalisée de l'élève en situation fonctionnelle et les savoirs formalisés en situations de structuration, mobilisables comme des outils pour le retour à l'écriture. Ce type d'alternance ne peut se décréter autoritairement par l'enseignant au risque de faire vivre une *alternance juxtapositive* sans interférences mutuellement profitables entre les deux ordres de situations. C'est l'élève qui vit l'alternance et celle-ci peut sans doute plus aisément se déployer à partir de son questionnement inscrit dans la complexité de sa propre pratique d'écriture.

Mais, c'est précisément ce type d'alternance qui est difficile à réaliser. Il n'est pas aisé d'engager réellement les élèves dans le processus de réécriture (comment les « motiver » ?). Si l'on parvient à motiver les élèves à s'impliquer dans le questionnement du texte (révision/réécriture), on peut éprouver bien des difficultés à rendre opératoires les activités de conceptualisation. Il est coûteux de réorganiser les classiques progressions centrées sur les notions de vocabulaire/grammaire/conjugaison qui aident peu à opérer sur le texte. Dans le dispositif proposé, il ne pouvait y avoir de « pilotage magistral » des parcours de réécriture des élèves à partir des propositions de structuration programmées à l'avance. L'apprentissage du pilotage s'est exercé individuellement pour chacun durant les temps réservés à l'écriture. En ce sens, *le faire n'est plus une simple application du savoir préalable sur/de la langue mais opération d'effectuation en même temps que processus d'appropriation* (Delforce, 1986, 18). Cela ne signifie pas que les élèves ne peuvent pas être « influencés » ou « guidés » dans leur parcours. Au contraire, les ressources

du groupe ont été sollicités mais ce guidage ne s'est pas effectué uniformément pour tous les élèves de la classe en fonction des seules propositions de l'enseignant. Le guidage a été plutôt le résultat d'une co-action de l'enseignant et des élèves par l'apprentissage d'une parole conjointe pour explorer les traits du genre d'écrit à produire, pour confronter les explicitations des procédures investies.

Cependant, les rôles de l'enseignant ne se réduisent pas, ils se déplacent. Partir de la pratique ne veut pas dire rester dans la pratique. C'est le passage de la pratique à son analyse structurée qu'il revenait à l'enseignant d'instaurer afin de fonder la possibilité d'expériences pour les élèves. Dans le dispositif, ce passage s'est effectué par la médiation des situations différées. L'interprétation du « déplacement » des rôles de l'enseignant nécessite la prise en compte d'une rupture. Elle consiste à faire le deuil de l'action de l'élève contrôlée de bout en bout par l'enseignant. En essayant de se libérer de la pression du souci d'« efficacité » immédiate, on peut commencer par accepter d'accorder du temps aux élèves pour qu'ils s'expriment sur leur propre pratique d'écriture.

C'était précisément le sens des *situations différées* que de rendre publique le questionnement plus confidentiel qui avait déjà été engagé, sans doute timidement, au moins par quelques uns, seul dans les lectures ou face au texte en train de s'écrire ou dans les interactions en binômes/trinômes ou avec l'enseignant en situations fonctionnelles (S.F.). Les questions ou remarques ou embarras rencontrés par certains ont pu ainsi être partagées en grand groupe. Ils ont aussi permis à l'enseignant de solliciter la réflexion des élèves en prenant appui sur leurs propres verbalisations. Cela peut s'engager de manière improvisée sans autre exploitation apparente mais cela peut également déboucher sur la formulation d'un problème qui sera approfondi en séance de structuration. Ces situations sont appelés « différées » (Jaffré 1986 : 59), *parce qu'elles se servent des activités d'écriture pour repérer les problèmes fondamentaux mais « diffèrent » la recherche de solutions plus élaborées*. Ce sont des débats à *fonction problématisante* (Halté, 1989, 19), premiers moments d'explicitation qui prendront une tournure plus formalisée en situations de structuration (S.St.).

Situations intermédiaires entre les S.F. et les S.St., les situations différées constituent, en interface, des zones de médiation qui séparent et articulent. Elles permettent, d'une part, de finaliser les S.St. à partir de problèmes identifiés et formulés, le plus tôt possible et le plus souvent possible, par les élèves eux-mêmes lors de débats suscitant des conflits socio-cognitifs et elles visent la mobilisation d'une ou de solution(s) accessible(s) aux élèves de retour en S.F. Pour le dire autrement, elles contribuent à créer une distance suffisante pour une construction décontextualisée, mais encore familière pour les élèves, de l'espace de problème en S.St. et elles visent à recontextualiser les voies de réponses en S.F. par l'appropriation cognitive individuelle des coordinations collectives. Les situations différées relèvent de la voie 3 de construction des compétences. Durant les huit semaines du projet, 11 heures sur un total de 46 ont été consacrées aux 24 situations différées.

Toutefois, ce ne sont pas les trois types de situations articulées qui valent en eux-mêmes. Ce qui est à révéler, c'est plutôt la manière dont les élèves les ont investies pour se piloter de manière plus autonome dans l'activité. Les savoirs et

opérations se sont élaborés au gré des espaces d'initiatives et d'interactions selon des *itinéraires personnels* empreints de ruptures, d'anticipations et de réorganisations peu apparentées à une progression linéaire à petits pas. Il nous reste à relever les dimensions constitutives de l'hétérogénéité et leur éventuel traitement en parcourant les étapes successives du projet.

LES MANIFESTATIONS D'HÉTÉROGÉNÉITÉ AU FIL DES ÉTAPES DU PROJET

Le découpage du projet en six périodes est une construction *a posteriori* pour les besoins de l'analyse dans un souci de communication.

- 1 – Lancement du projet
 - = contextualiser le projet d'écriture (8 au 13 octobre).
 - = premiers repères pour l'écriture du premier jet (14 au 21 octobre).
- 2 – Rédaction de la première version du conte (24 – 25 octobre)
- 3 – De l'apprentissage de la révision à la première réécriture (7 au 10 novembre).
- 4 – Rédaction des deuxième et troisième versions conjointement à la co-élaboration de critères (14 – 22 novembre).
- 5 – De la co-élaboration des critères à leur appropriation individuelle (24 novembre – 3 décembre).
- 6 – Vers un pilotage plus autonome par la mise en relation des critères appropriés (4 décembre au 16 décembre).

Pour faciliter la compréhension des événements vécus en classe, il convient de préciser la signification de ce découpage en « périodes ». En consultant le cahier-journal, les écrits de préparation de l'enseignant et les productions des élèves, on s'aperçoit que les séances successives qui s'étalent sur deux mois se présentent comme un continuum, un long mouvement inspiré des principes pédagogico-didactiques énoncés précédemment dans cet article. Mais cette démarche de travail en projet, précisément parce qu'il s'agit d'un projet, a été vécue à la fois comme une activité à planifier et comme une véritable improvisation à de nombreux moments de la démarche. Pour l'enseignant, il s'agissait de prévoir, d'anticiper et en même temps d'accepter voire de susciter l'imprévu. Accueillir ce qui n'est pas nécessairement attendu s'avère une attitude clef de l'animateur de projet qui vise à la fois l'émergence de la parole et des initiatives des élèves, une atmosphère de créativité et l'accomplissement du projet individuel de l'élève sans que celui-ci soit dilué dans le projet collectif. Ces trois dimensions interdépendantes à promouvoir ne pouvaient faire l'objet d'une programmation stricte décidée à l'avance par l'enseignant. Il s'agissait plutôt de créer, avec les élèves, des espaces de paroles conjointes pour que les intérêts et besoins des élèves et ses objectifs d'enseignement puissent se confronter afin de décider de l'organisation à venir.

En conséquence, le découpage du continuum en six périodes que nous proposons (Ruellan, 1999, 64-68) n'était absolument pas établi *a priori* avant le projet. Ce découpage résulte d'un compromis entre la volonté de restitution du divers vécu au jour le jour par les élèves et une formalisation inhérente à la

communication de ce projet. Si certaines décisions étaient déjà prises par l'enseignant (lectures individuelles quotidiennes et ébauche de grille de critère avant la rédaction de la première version du texte, réécritures conjointes des textes et des grilles de critères, propositions de structuration, etc.), en revanche le temps consacré à ces activités, le moment et la manière précise de les aborder et de les prolonger éventuellement par des activités de structuration non prévues ne se décidaient que chemin faisant, en fonction des réactions et des propositions des élèves.

Lancement du projet-élaboration des premiers repères en vue de l'écriture (7 - 21 octobre)

Vingt à vingt-cinq minutes de discussions quotidiennes, durant la première semaine (7 au 13 octobre), ont permis de contextualiser le projet d'écriture (préciser les destinataires, situer l'échéance du projet aux vacances de Noël, décider d'écrire individuellement et de constituer une bibliothèque de contes pour en lire pendant les huit semaines du projet). C'était la période la plus informelle pour donner le temps à chacun d'entrer dans l'« idée du projet ». En outre, trente minutes par jour ont été consacrées à la lecture individuelle de contes. Durant ces moments de lecture, aucune exploitation systématique n'est proposée. Pour garder la trace des contes lus, les élèves ont été incités à relever le titre du conte, les noms de l'auteur, de l'ouvrage et de l'éditeur. L'enseignant a également lu ou raconté un conte par jour.

Durant la deuxième semaine (14 au 21 octobre ; 6 S.F. (3 h 45) ; 2 S.D. (1 h 30) ; 6 S.St (4 h 05) ; 6 états provisoires d'outils co-élaborés), l'enseignant souhaitait amener les élèves à se constituer des repères pour l'écriture du premier jet en s'appuyant sur les délibérations collectives portant sur les lectures déjà engagées et qui se sont poursuivies. Pendant ces cinq jours de classe, les critères progressivement élaborés étaient censés susciter des opérations d'anticipation. L'enjeu de cette étape fut surtout le sens même des outils critériés, leur intérêt et leur utilité aux yeux des élèves. Mais en amont de la construction finalisée d'outils critériés, il s'avéra que développer les échanges en grand groupe à partir des lectures fut un objectif à part entière.

La présentation des activités de ces cinq jours contextualisera les remarques qui suivront.

- vendredi 14

1 - S.F. - 9 h - 9 h 30 - Répondre individuellement à trois questions sur l'écriture du conte : Quand on s'apprête à reprendre son premier jet pour le réécrire, à quoi reconnaît-on que ce texte est un conte ? Qu'est-ce qui est facile à écrire ? Qu'est-ce qui est difficile ?

2 - S.F. - 9 h 30 - 10 h 00 - Discussion collective autour de la question : *qu'est-ce qu'un conte ?*

- lundi 17

3 - S.F. - 8 h 40 - 9 h 10 - Lecture individuelle de contes

4 - S.D. - 9 h 10 - 10 h - Discussion sur la place et le rôle des personnages (élaboration outil n° 2).

5 – Etude dirigée – 16 h 00 - 16 h 20 – Placer les moments successifs du conte et les personnages sur la ligne du conte (la trame narrative a été désignée ainsi par les élèves).

– **mardi 18**

6 – S.F. – 8 h 40 - 9 h 10 – Lecture individuelle de contes.

7 – S.D. – 9 h 10 - 9 h 50 – Discussion sur les types de personnages et les moments de la structure du conte (élaboration outil n° 3).

8 – Etude dirigée – 16 h - 16 h 20 – En référence aux contes lus, trouver des personnages de chaque type.

– **jeudi 20**

9 – S.F. – 8 h 40 - 9 h – Lecture individuelle de contes.

10 – S.St. – 9 h - 10 h 15 – Recherche collective sur le rôle des personnages du conte Aladdin (élaboration outil n° 4).

11 – Travail du soir – Sur un conte de son choix, placer les personnages dans les catégories.

– **vendredi 21**

12 – S.St – 8 h 40 - 10 h – Définir les différentes catégories de personnages (élaboration outil n° 5).

13 – S.St. – 10 h 30 - 11 h 30 – Définir les moments successifs de la ligne du conte (élaboration outil n° 6).

Il n'est pas possible ici, dans la configuration de cet article, de préciser ce qui a provoqué cet enchaînement d'activités, ni de rapporter les propositions des élèves. Encore une fois, cet enchaînement n'était pas prémédité par le maître de la classe. Il résulte de ce que les élèves en ont fait avec l'enseignant.

Pour élaborer les critères, instituer des temps d'échanges

Toutefois, c'est bien lui qui a décidé de poser la question sur la réécriture le vendredi 14 dans un souci d'anticipation car une brève discussion informelle sur le sujet s'est déroulée la première semaine du projet. En revanche, l'enseignant souhaitait axer la discussion du lundi 17 (9 h 10 - 10 h) sur les différents « moments » du conte mais les échanges ont plutôt porté sur les personnages. Voici deux des questions que se sont alors posés les élèves : *La sorcière est-elle toujours méchante ? Le héros intervient-il toujours au même moment dans le conte ?* De cette discussion, a émergé très peu de repères écrits. Le bilan a consisté à poser qu'on n'est pas « obligé » d'imaginer un personnage type (par exemple, le prince comme héros) et qu'on n'est pas « obligé » de faire intervenir les personnages à un moment précis du conte.

Cette discussion a-t-elle eu une fonction d'exploration en initiant pour la première fois à un questionnement très ouvert ? A-t-elle sensibilisé les élèves à l'utilité de repères communs pour faire oeuvre personnelle ? Par ce jeu de questionnement, c'est la fonction médiatrice du critère, en tant que signe langagier, qui peut commencer à se déployer (Deleau, 1989, 34). Les critères sont façonnés pour les besoins de l'activité collective en rendant possible l'accord sur les buts de la tâche et une mise en convergence des représentations, au moins sur les caractères

spécifiques du genre. Simultanément, ces critères constituent un moyen de s'influencer soi-même, d'orienter sa propre conduite.

De fait, les formalisations très lacunaires des outils des trois premiers jours tendent à prouver que l'activité collective de questionnement et d'échange a été plus importante que le résultat lui-même concrétisé par les outils. On peut même considérer que la création d'une véritable situation discursive (Brossard, 1989), constituait l'objectif des premières situations différées des lundi et mardi (SD n° 4 et n° 7). C'est-à-dire que les élèves ont commencé à apprendre à s'instituer en tant qu'interlocuteurs en désignant des *objets de pensée communs*, des critères. Même s'ils se sont effectivement investis dans les échanges des deux S.D., il n'est pas du tout certain que les élèves aient perçu alors l'intérêt de ces temps de verbalisation, d'exploration et de négociation des premières significations communes. Comment les élèves vont-ils se construire des représentations plus adaptées d'eux-mêmes en tant qu'interlocuteurs lors de ces situations différées censées les aider à se piloter dans la complexité de l'activité d'écriture ? Les situations différées suivantes devaient contribuer à construire cette *clarté cognitive* relative au dispositif et permettre aux élèves de prendre part aux décisions d'organisation grâce à une meilleure connaissance de ses rouages.

Exploiter l'hétérogénéité des représentations sur la trame narrative pour élaborer un outil plus complexe

En relation avec l'émergence de la fonction médiatrice des critères, la constitution de l'outil n° 6 sur la ligne du conte a pu se réaliser grâce aux représentations hétérogènes des élèves sur la trame narrative. Tentons de montrer que l'hétérogénéité s'est révélée être ici un atout pour le groupe. Voici l'outil tel qu'il a été rédigé à la date du vendredi 21 octobre.

(outil n° 6) *La ligne du conte*

1. *On présente quelques personnages, l'ambiance ;*
2. *Présentation du problème ;*
3. *Le problème se complique, intervention du méchant ;*
4. *Essai de résolution du problème. Cette partie est plus ou moins longue ;*
5. *Résolution du problème (il peut y avoir un autre problème) ;*
6. *Problème résolu (joie, fête) ;*
7. *Phrase finale.*

Cet outil est présenté sur une flèche orientée de gauche à droite, comme pour une frise. Il propose sept parties. Or le lundi 17, quatre jours auparavant, 15 élèves sur 23 avaient argumenté par écrit que la ligne du conte (expression choisie par les élèves pour désigner la trame narrative) comprenait trois parties. Parmi ces propositions, on peut notamment lire ceci : *Début/milieu/fin (Nicolas) ; Début/malheur/ça finit bien (Marie) ; Tout le monde vit heureux/les méchants interviennent/les héros sauvent le monde (Josquin) ; il était une fois/il se passe quelque chose/à la fin, ça se termine bien (Daouhia)*. Ces 15 élèves reprenaient la tripartition qui s'esquissait dans l'outil n° 1 résultant de la discussion du vendredi 14

en réponse à la question « Qu'est-ce qu'un conte ? » Cet outil est constitué de l'ensemble des réponses des élèves. Les apports de la majorité des élèves (15 sur 19 qui ont argumenté une position) n'ouvraient donc pas à l'éventualité d'une formalisation plus complexe de la trame. Pourtant, Cynthia et Julien avaient un tout autre point de vue. Pour Cynthia, il y a 6 parties et Julien estime qu'on ne peut pas les compter.

Cynthia : *Il y a six parties : « Titre/il y avait une fois/présentation des personnages/problème/problème résolu/ils vécurent heureux ».*

Julien : *Il peut y avoir des contes qui ne finissent jamais, alors les parties on ne peut pas les compter : « Titre/il était une fois/le méchant crée le problème/le problème est résolu/le méchant reçoit une correction/ils eurent beaucoup d'enfants ».* (Ces points de vue seront-ils adoptés par le groupe ?)

À la fin de ce temps de rédaction individuelle (lundi 16 h - 16 h 20), les élèves ne connaissent pas leur points de vue respectifs, bien sûr. La situation différée du lendemain sur la base de ces écrits (7 - SD - 9 h 00 - 9 h 45), a débouché sur une idée très floue de la structure du conte (outil n° 2 : *Il y a une présentation et 2 à 6 parties*). Au moins la discussion avait-elle permis de questionner la configuration en trois parties, majoritaire jusque-là. Ce n'est que le vendredi suivant que l'outil n° 6 a intégré les apports de Julien et Cynthia. Il constituait un saut qualitatif important dans la mesure où la trame était dorénavant formalisée comme se nouant et se dénouant autour d'un problème (présentation, complication, essai de résolution, résolution) et non plus selon une scansion temporelle (début/milieu/fin).

Les élèves avaient-ils conscience de se constituer une base d'orientation en vue de l'écriture du premier jet avec l'élaboration de ces outils ? Quels intérêts percevaient-ils à cette collaboration ? Pressentaient-ils, à ce moment précis, qu'ils s'engageaient dans un travail récursif de planification/révision qui allait se poursuivre tout au long du processus d'écriture ?

Rédaction de la première version (24 - 25 octobre)

Ces deux jours ont été détachés comme une étape du projet car ils constituent un temps de retour à soi pour la préparation du premier jet et sa rédaction.

Lundi 24 octobre

15 - S.D. - 9 h - 9 h 15 - Discussion collective pour déterminer les éléments nécessaires à la création du conte (élaboration de l'outil n° 7).

16 - S.F. - 9 h 15 - 10 h 00 - Recherche individuelle pour choisir les personnages...

17 - Etude dirigée - 16 h 00 - 16 h 20 - Lire et analyser individuellement le conte « Belle si belle aux yeux tristes ».

Mardi 25 octobre

18 - S.F. - 8 h 40 - 10 h 00 et 10 h 30 - 11 h 30 - Rédaction du conte.

La discussion du lundi a abouti à l'outil n° 7. Pour inventer leur conte, les élèves estimèrent avoir besoin *des fiches de réflexion sur le conte : les personnages, la ligne du conte, qu'est-ce qu'un conte ?*. Ils ont besoin aussi *d'imagination, d'idées et de courage* ainsi que *du dictionnaire et du Bescherelle*. La construction de la

compétence scripturale nécessitant « le pilotage de l'activité complexe *planifiée* » (Brassart, 1991, 94), l'enseignant avait choisi, au lieu d'entrer d'emblée dans la rédaction du premier jet, de sensibiliser les élèves à une approche plus contrôlée du processus de planification de haut niveau. Ce processus peut certes s'éprouver voire se découvrir et s'approfondir de manière réursive par un recadrage des buts, par des représentations plus affinées des opérations *durant la réécriture même* mais cela risque d'être très coûteux en termes de transformations à opérer alors. Ceci dit quels sont les élèves qui utiliseront les outils avec ce souci d'organisation anticipée ?

Les écrits de préparation de onze élèves ont pu être observés (16 – S.F.). L'outil n° 5 (définition des rôles des personnages) est utilisé par les onze élèves qui ont adopté les mentions de l'outil (héros, méchant...). L'outil n° 6 (ligne du conte) est explicitement utilisé par quatre élèves seulement. De Josquin qui présente brièvement les personnages à Nathan qui annonce également le problème inséré dans une trame développée, il s'avère que recruter le personnel du conte a constitué la tâche prioritaire.

Ces quarante-cinq minutes ont indéniablement exercé une fonction d'anticipation. Ceci se vérifie tant pour le choix des personnages que pour la prévision globale de déroulement du texte, à la lecture du premier jet. Les personnages et rôles préalablement sélectionnés par Josquin, Sylvana, Maxime, Nathan et Nicolas sont effectivement repris dans leur première version. Marie a remplacé un personnage principal (Père Noël/magicien). Anne, Cynthia et Gérald ont renoncé aux personnages secondaires. Céline a ajouté deux personnages secondaires, tout comme Alexis (magicien, vipère). Les propositions de Nathan (ligne du conte en six parties) et de Nicolas (résumé) sont fidèlement suivies pour la trame du premier jet.

Les différences entre élèves constatées dans l'utilisation des outils appellent-elles un traitement spécifique ? C'est quasiment le premier moment où les élèves sont amenés à mobiliser et combiner les outils pour une tâche d'écriture. Sans doute conviendrait-il d'amener les élèves à percevoir la diversité des positionnements des uns et des autres, dans le rapport entre l'écrit de planification du 24 octobre et le premier jet du 25 octobre, en étude dirigée par exemple. Cela n'a pas été fait à ce moment du projet. Il est sans doute difficile de faire plus car il ne s'agit pas d'imposer l'outil et d'induire un rapport normatif mais de permettre à l'élève de construire peu à peu son propre rapport à l'outil. Par exemple, il pourra accepter ou refuser de questionner son texte avec certains critères parce qu'il (n') en voit (pas) l'intérêt. Il pourra aussi reformuler d'autres critères. L'enseignant, au moment même où il perçoit ces différences, ne peut certifier que telle procédure pour tel élève sera plus efficace qu'une autre. Il convient de laisser aussi aux élèves le temps de s'impliquer dans leur activité.

D'ailleurs, son action est moins centrée sur la certitude de l'efficacité que sur celle, plus incertaine, de la construction du sens et de la prise de responsabilité par l'élève. A ce moment du projet, il s'agit en effet de permettre aux élèves d'oser leurs choix, de s'engager résolument dans l'activité, certes accompagnés de l'enseignant mais sans que celui-ci ne puisse en contrôler toutes les étapes ni en déclencher mécaniquement le déroulement. Ce sont les tâtonnements et les élans de l'élève qui vont prendre possession de l'espace/temps qui s'ouvre à la création. Au moment

même où le maître accepte de ne pas décider (il ne se laisse pas aller à la tentation de « maîtriser » ou il parvient à lutter contre l'anxiété de ne pas « maîtriser »), à ce moment-là, l'élève peut apprendre à décider, à choisir. *La situation, parce qu'elle est conçue dans sa globalité et échappe au conditionnement linéaire, parce qu'elle est offerte à l'activité personnelle imprévisible et invisible de l'apprenant, elle représente une sorte de « déprise » du pouvoir du formateur qui permet au sujet de prendre lui-même le pouvoir sur son apprentissage* (Meirieu, 1995, 226). Cette conception me semble tout aussi ajustée pour l'accueil des premiers jets qui est typiquement un temps fort d'émergence d'hétérogénéité.

Deux heures de l'emploi du temps avait été dégagées. Les élèves ont rédigé leur texte sur le « cahier de réécriture » dénommé ainsi parce qu'il recueille les tentatives successives d'écriture pour chaque projet. En moyenne, les premières versions ont été rédigées en 65 minutes. Mais cette moyenne masque des écarts très importants (– 30mn = 1 élève ; – 45mn = 2 ; – 60mn = 9 ; – 75mn = 2 ; – 90mn = 5 ; – 105mn = 2 ; +120mn = 1). Ces différences très marquées pourraient constituer un véritable obstacle dans une organisation qui n'est pas conçue pour permettre le déploiement de l'activité de l'élève. Probablement, ces nécessaires différences n'apparaîtraient même pas si on proposait aux élèves d'écrire en trente minutes et deux pages maximum par exemple. L'hétérogénéité dans la gestion du temps pour la création du texte constitue un premier élément qui semble prouver que les élèves se sont emparés de l'espace d'initiatives qui leur étaient proposé. Les élèves ont rédigé leur texte le mardi 25 octobre, entre 9 h et 11 h 30. Le soir, ils étaient en vacances et leurs textes sont restés en classe. Ils les ont retrouvés le 7 novembre.

Voici, les premiers jets de Philippe (440 mots) et de Alexis (148 mots) qui donnent un aperçu de l'hétérogénéité des productions (23 écrits entre 148 et 575 mots, moyenne de 327 mots). Le texte de cette première version a été fidèlement retranscrit tel qu'il est rédigé dans le cahier de l'élève (titre souligné, passage à la ligne, changement de page signalé par ----, ponctuation, orthographe).

Première version de Philippe

Noël, le jour du Père Noël.

La veille de Noël, tout le monde prépare le dîner, dans un tout petit village, dans une petite maisonnette, les parents été entrain de faire des cartons d'invitation et les petits enfant fabriqué de jouet en carton puis de beaux dessin enbalets dans du papier cadeau, quand ils eurent finit, ils allèrent au sapin que papa avait coupé dans le bois. Ils prenaient les paquets plennes de guirlandes et les jettèrent sur le grande sapin de Noël, mais ils remarquèrent qui manquait quelques chose.)

un enfant s'écria :

« oui ils manquent les boules qui vont avec les guirlandes ».

un autre dit :

« allons les chercher au magasin, ces boules de toutes

les couleur »

« bonne idée » dit le premier.

mais le troisième dit tout bizarrement :

« où sont les clés de la porte ? »

« Elle sont dans la poche de manteau à maman » dit le deuxième.

« Passons par le garage, puisque maman à oublié de fermé la porte de la voiture, le manteau de maman est dans la voiture » dit le troisième.

« mais papa à mis l'alarme » dit le premier.

« mais le boitier et tombé de la poche de la voiture à droite » dit le deuxième.

Ils ramassèrent le boitier et alla chercher les boules.

Quand ils revenèrent du magasin, ils ouvrit vite la boîte et les accrochèrent vite au sapin.

Après ils dinèrent. Un des trois enfant entendre des aboyement craintif dans le jardin. Il vu un chien abandonné, alors ils l'adoptèrent.

La nuit de Noël arrivèrent, tout le monde avait accroché sa chaussette avant d'allé dormir. Le père Noël descenda de la cheminer de la maisonnette et déposa les cadeaux selui de l'enfant qui avait trouvé était tros gros. la chaussette tomba. le chien ouvrit l'oeil il ne vit rien parceque le père Noël été cachait derrière le chien. alors le chien se rendorma dans ses beaux rêves. alors le père Noël cousu une plus grande chaussette pour le garçon après il métat le cadeau de l'enfant dans la chaussette est s'en alla.

son traîneau s'éttait pris dans un piège à loup, alors les rennes poussa et le sorta de là à l'aube, l'enfant descenda est vu la grande chaussette avec le cadeau que le père Noël lui avait mit, ils étaient tous joyeux de leurs cadeaux et même le brave chien. la maman avait de belles assiettes neuves. et le père un belle hâches. le diner il y avait de marrons glacés et de la fondue avec toutes sortes de sauces.

FIN

Malgré une organisation en paragraphes qui n'est pas vraiment assumée, la lecture de ce récit est aisée. Au début, parents et enfants sont affairés aux préparatifs. Puis on assiste aux délibérations des trois enfants (sans prénoms) pour parvenir à sortir de la maison afin d'acheter des boules pour le sapin. Ils reviennent du magasin quand arrive l'heure du repas. Dans le jardin, un chien abandonné aboie craintivement. Il est adopté par les enfants. Durant la nuit de Noël, le Père Noël doit

coudre une plus grande chaussette pour l'un des enfants afin d'y déposer son cadeau. Le matin, tout le monde découvre son cadeau, même le chien.

Avec ce premier jet, Philippe montre qu'il sait globalement construire un récit. La progression des informations est cohérente, toutefois, on peut s'interroger sur le traitement du personnage du petit garçon qui a trouvé le chien et qui semble avoir un cadeau plus important que les autres. L'enchaînement des paroles des personnages et leur disposition conventionnelle semblent maîtrisés hormis l'usage du discours attributif (répétition du verbe « dire »). Mais pour autant, l'arrivée du Père Noël près du sapin est-il de nature à faire de ce récit un conte merveilleux ?

Première version de Alexis

Le pauvre et le riche.

*Il était une fois un pauvre et un riche le pauvre il sauve
des gens et le riche donné de grain de maïs.*

Le pauvre et était connu dans le monde andier.

*Mais le riche et était connu dans l'amadier du monde
le riche ablé un magasin on l'appelle vipere mais était l'ami
du héros.*

*Mais le riche il sias vai avoir pasque le magasin s'ait été
transforme avec son épée magique et son amis était vipere*

Vipere lui permet de le dé savoir sui il a un danjé

Et pui lui servia de suivre les trace.

*Mais les complice du méchant son pasie bette que sa il a
ausie une vipere.*

*Mais le héros lui il a une vipere et un tracons magique
et puis il a une licorne.*

Et les graine de maïs s'et du poisons.

Et l'épée de du metale étoilé.

*Mais le riche avais une flute qui attir les rats et puis
les souris et puis les chauve-souris.*

*Et puis le riche Et le pauvre son amis. Et le riche
promis de pue donné de poisons.*

Et le monde et sauvé.

*Mais le riche en prauvite sur le héros mais le héros savais
que le riche en prauvité sur lui alaur il dit a sa vipaire
va espioné le riche alor la vipere va epioné le riche.*

Le riche avai u une paure de loup.

Alors le riche et vais complice se tisine a caros.

Commesa le pauvre serat tranquile

Fin

Après une première lecture, ce récit est peu compréhensible. Il raconte un affrontement entre un « pauvre », un « riche » et leurs amis et complices respectifs. La situation initiale présente le pauvre qui sauve des gens et le riche qui donne des

grains de maïs. On apprend plus tard que le maïs est empoisonné. Le riche serait-il jaloux de n'être connu que de la moitié du monde alors que le monde entier connaît le pauvre ? Le personnage du magicien nous est présenté de manière très confuse (lignes 5 à 8). S'appelle-t-il vipère ? Est-il l'ami du « héros » ? Ce héros est-il le pauvre ?

La suite du récit présente les forces en présence : les complices du « méchant » (le riche ?) avec une vipère et une flûte qui attire rats, souris et chauve-souris ; le héros (le pauvre ?) a une vipère, un crayon magique et une licorne. Mais il n'y a pas de confrontation puisqu'on apprend ensuite que le riche et le pauvre deviennent amis ce qui sauve le monde puisque le riche promet de ne plus donner de poison... mais il en profite quand même pour tromper le pauvre qui lui envoie sa vipère pour l'espionner. Finalement, le pauvre sera tranquille car il réussit à faire très peur au riche.

Trois commentaires peuvent être apportés dans la perspective de la réécriture. Tout d'abord, Alexis pensera-t-il à motiver la confrontation entre le pauvre et le riche. Celle-ci n'est pas explicitement motivée même si on peut penser que les rôles de sauveur et d'empoisonneur appellent ces personnages l'un contre l'autre. Deuxièmement, cet univers très manichéen (pauvre/riche, héros/méchant, sauveur/empoisonneur) peut être exploité dans le genre du conte merveilleux. Alexis peut-il produire une progression thématique plus maîtrisée en dépassant la succession de propositions peu articulée comme l'indique l'usage répété des connecteurs (et, mais) à chaque début de phrase ? Enfin, relevons que Alexis nomme ses personnages en reprenant les termes « héros », « méchant », « complices ». Il utilise (abusivement ?) le métalangage forgé en classe pour désigner les fonctions des personnages (cf. outil n° 5 annoncé précédemment). Quel rapport aux outils cela dénote-t-il chez lui ?

Un aperçu sur l'hétérogénéité des 23 premiers jets

Pour donner un aperçu de la diversité des 23 productions, on peut les envisager sous les points de vue de la trame narrative et de l'univers fictionnel.

Concernant la trame narrative, les productions peuvent être classées en trois catégories. La première catégorie de trame (5 textes) présente un enchaînement d'actions explicite mais dont la dynamique ne s'articule pas clairement autour d'une quête réelle ou d'un problème à résoudre. La deuxième catégorie de trame (10 textes) présente des textes plus clairement construits à partir de la manifestation d'un déséquilibre et de la recherche d'un nouvel équilibre. Mais on ne retrouve pas tous les éléments de la configuration attendue pour le conte (absence de situation finale, résolution trop vite amorcée...). Ce qui caractérise les textes de la troisième catégorie de trame (5 textes) c'est la présence du problème, du chemin vers sa résolution aboutissant à une situation finale en lien avec la situation initiale.

Trois catégories également d'univers fictionnel. Dans la première catégorie, les textes relatent le « vécu quotidien » de l'enfant et de l'adulte à la maison ou de l'élève en classe sans référence au merveilleux (2 textes). La deuxième catégorie de textes intègre des éléments merveilleux (personnages ou objets) désignés comme tels (fée, dragon, baguette, potion) mais sans que les fonctions du merveilleux opèrent pour

autant ou dans un univers souvent encore très déterminé par le « réel quotidien » de l'élève (14 textes). Enfin, les textes de la troisième catégorie mettent en scène des pouvoirs merveilleux sans nécessairement la présence de personnages typiquement merveilleux. L'univers est installé du début à la fin sans intrusion d'éléments hétérogènes (7 textes).

En combinant les deux entrées, on observe que quatre textes sur vingt-trois seulement relèvent des troisièmes catégories de trame et d'univers merveilleux, répondant ainsi aux critères du genre conte merveilleux. Ceci relativise la portée des outils et du travail de critériation (et donc de sélection et de hiérarchisation) commencé avant l'écriture. Mais l'enseignant ne se faisait pas d'illusion sur le « réinvestissement » attendu des élèves pour le premier acte d'écriture. C'est surtout dans l'analyse de ce premier jet que sont attendus les effets de l'élaboration des critères ne serait-ce que dans la prise de conscience de la nécessité du recours aux outils. De ce point de vue, si la catégorisation des trames narratives et des univers fictionnels des premiers jets montre l'hétérogénéité des productions, c'est aussi et surtout le regard que l'élève porte sur son texte que l'enseignant a tenté d'apprécier progressivement les jours suivants. Quels sont les élèves (in-) consciemment démunis et les élèves (in-) consciemment munis sur quelles composantes du texte ? Il n'est pas indifférent pour l'enseignant d'observer que pour deux productions présentant des déficiences assez semblables l'un des deux auteurs soit capable de désigner et solutionner un dysfonctionnement majeur quand le second s'en révèle (momentanément ?) incapable. Si l'enjeu du dispositif didactique est bien de faire construire des compétences, et pas seulement de rassembler 23 productions dans un recueil, il vise alors aussi *le guidage de la construction des représentations* (Dabène, 1991, 7). Durant les périodes suivantes, il s'agissait précisément de faire évoluer les productions par la transformation du premier jet et de faire évoluer les représentations par la modification des critères. C'est conjointement la réécriture du premier jet et des critères qui allaient être entrepris : agir pour savoir et savoir pour agir.

De l'apprentissage de la révision à la première réécriture (7-10 novembre)

Après les vacances, le lundi 7 novembre, Philippe et Alexis comme tous leurs camarades ont retrouvé leur texte soit 13 jours plus tard. Ils se sont réinvestis dans cette aventure collective et ce parcours individuel de lecture et de réécriture de 5 semaines. Quel regard ont-ils porté sur leur texte ? Comment le dispositif les a-t-il amenés à envisager leur texte comme un objet questionnable ?

Apprendre à questionner le texte

Comment aider les élèves à reprendre leur texte et à se saisir des outils déjà construits pour le questionner ? Comment les aider à discerner les réussites et les problèmes ? Il revient sans doute à l'enseignant de repérer lui-même les réussites et problèmes à traiter prioritairement, mais pour autant lui faut-il intervenir sur le texte

de l'élève ? Si la réponse est oui, doit-il le faire en présence ou en l'absence de l'élève ? Doit-il « corriger les copies » et les « rendre » aux élèves ?

Si c'est bien par le jeu des multiples interactions que l'élève peut devenir compétent, en passant peu à peu d'une pratique conjointe des régulations à leur mise en oeuvre progressivement plus autonome en situation d'écriture et de réécriture, alors l'accompagnement de l'enseignant ne peut plus s'inscrire dans le seul *rapport au texte de l'élève*. C'est plutôt dans la perspective de *l'évolution du rapport des élèves au texte* et à l'écriture que ceux-ci peuvent être accompagnés. Ce qui est en jeu, c'est la mutation des rôles de l'enseignant vers des conduites de médiation. Concrètement, dans la perspective de la réécriture et de l'apprentissage de la révision, comment aider l'enseignant à ne pas intervenir... en laissant la possibilité aux élèves d'interagir ? La seconde dimension de la construction *solidaire* de l'autonomie peut alors s'instaurer. La première fut l'élaboration conjointe des critères commencé avant le premier jet et qui va se poursuivre lors des premiers temps de la réécriture, (troisième période et quatrième période). La deuxième dimension prend maintenant la forme de travail en binômes et en trinômes pour questionner les textes avec l'appui des outils critériés.

Lundi 7 novembre

19 - S.F. – 8 h 30 - 8 h 45 – Retour sur les enjeux du projet.

20 - S.F. – 8 h 45 - 8 h 55 – Lecture individuelle de la première version.

21 - S.D. – 8 h 55 - 9 h – Echange d'impression sur la lecture.

22 - S.F. – 9 h 15 - 9 h 45 – Evaluation mutuelle des premières versions en trinômes.

23 - S.D. – 9 h 45 - 10 h – Bilan collectif sur les échanges en trinômes.

Mardi 8 novembre

24 – 8 h 35 - 9 h 05 – Evaluation mutuelle en trinômes (suite).

25 - S.D. – 9 h 05 - 9 h 20 – Suite du bilan. Relevé des constats de dysfonctionnements (élaboration de l'outil n° 8).

26 - S.St. – 9 h 20 - 10 h 00 – Critique du conte de Julien.

27 - S.St. – 15 h 10 - 15 h 40 – Critique du conte de Jérôme.

Jeudi 10 novembre

28 - S.D. – 8 h 40 - 9 h 05 – Reformulation des constats de dysfonctionnements énoncés le 8/11(S.D. 25) en conseils pour écrire.

29 - S.F. – 9 h 05 - 9 h 15 –

30 - S.D. – 9 h 15 - 9 h 30 – Discussion sur la manière d'aborder la réécriture : transformer le texte totalement ou partiellement.

31 - S.F. – 9 h 30 - 10 h 15 – Réécriture. Seconde version.

De la situation fonctionnelle n° 20 à la situation fonctionnelle n° 31, l'enseignant n'est donc pas intervenu sur les textes des élèves. Il n'y eut ni annotation sur les textes ni même dialogue avec un élève au sujet de son texte. Ainsi pour permettre à chaque élève de construire une distance avec le premier jet, il y eut le temps (13 jours), les pairs (échanges en trinômes, discussions collectives), les outils critériés et le dictionnaire mais pas l'aide de l'enseignant durant cette troisième étape. Il s'agissait d'accorder aux élèves la co-responsabilité des premières décisions de réécriture.

Apprendre à questionner le texte à plusieurs

Durant la situation fonctionnelle n°22, les élèves se sont retrouvés en trinômes. Chaque élève du groupe a lu le conte des deux autres élèves. Après la lecture, un tableau en trois colonnes est complété et remis à l'auteur du texte. Le lecteur est incité à poser par écrit « ce qui va », « ce qui ne va pas », et « ce qui pourrait être amélioré dans le texte ». Avant de nous interroger sur la portée de ces remarques critiques pour le guidage de la réécriture, notons que les 113 propositions rédigées par les élèves se répartissent comme suit :

- trame narrative : 31 (10 / 14 / 7) (ce qui va / ce qui ne va pas / à améliorer)
- personnages : 26 (3 / 10 / 13)
- fiction : 24 (11 / 7 / 6)
- titre : 17 (5 / 6 / 6)
- ponctuation : 6 (0 / 5 / 1)
- orthographe : 6 (0 / 5 / 1)
- problème : 5 (2 / 1 / 2)
- dialogues : 4 (0 / 2 / 2)
- graphie : 4 (0 / 1 / 3)

Soixante-seize pour cent des remarques évaluatives des élèves désignent des aspects discursifs (trame narrative, problème narratif, personnages). Inversement, 10% des remarques renvoient aux aspects orthographiques et à la ponctuation. Faut-il y déceler une conséquence significative de l'attention conjointe exercée sur les dimensions textuelles lors des discussions collectives et inscrites dans les outils ? Sans doute, même s'il convient de préciser que les élèves se situent, à ce moment de la démarche, dans une phase de signalisation des éléments à travailler et qu'il convient pour eux d'approfondir la signification des propositions apportées. En effet, les catégories « trame narrative », et « fiction », notamment sont très ouvertes dans ce classement. La catégorie « trame narrative », par exemple, intègre des remarques aussi évanescentes que *début, ça suit bien, préciser les choses au milieu* ou des remarques plus générales comme *remanier l'histoire et se relire, rallonger le texte* ou des remarques très spécifiques *dire comment la princesse tua le dragon, donner un nom à la sorcière et au loup*. Soit dit en passant, si certains élèves ont rédigé des observations qui relèvent de l'outil n° 6 sur la trame narrative d'autres ont repris des énoncés plus réducteurs des outils antécédents, montrant par là leur faible appropriation des derniers critères plus complexes sur la « ligne du conte ».

Même si ces remarques écrites constituent un appui pour un échange oral entre les élèves et peuvent donc être rédigées avec concision, il reste que le souci de désigner les problèmes de manière précise est donc très diversement partagé selon les énoncés. La proposition *trouve d'autres noms de personnages* est plus utile pour l'auteur que celle qui mentionne *des personnages* dans la colonne du tableau intitulé « ce qui est à améliorer ». Idem pour *on ne sait pas où vit la sorcière* et *Mère Noël, ça ne va pas* dans la colonne « ce qui ne va pas ».

Lors du bilan collectif engagé sur les intérêts des échanges en trinômes (S.D. n° 23), des élèves relèveront ces approximations. Charlotte ne comprend pas ce que Gérald désigne comme un problème sans l'explicitier et sans apporter de solution (*le*

perroquet, ça ne va pas mais on ne sait pas pourquoi). Anne estime que Alexis lui a posé des questions qui ne le font pas avancer dans le conte. Stéphane avance que les critiques qu'il a apportées à Maxime au sujet de l'orthographe ne vont pas beaucoup l'aider. D'ailleurs, pour cette première séance de travail en trinôme, il ressort que les apports résultent plutôt des lectures descendues des deux autres élèves que des échanges. Charlotte, grâce à la lecture du conte de Cynthia, dit avoir découvert que *les paroles de personnages se disposent en passant à la ligne*. Cynthia a envie d'améliorer son conte après la lecture des descriptions des personnages et des lieux du conte de Anne.

De fait, dans les trinômes, les apports entre élèves furent très inégaux. Philippe qui fut l'un des six élèves interviewés à cinq reprises pendant le projet estima ne pas avoir été aidé durant les deux temps d'échanges en trinômes. L'analyse des propositions des trois élèves permet de valider son opinion. Ce qui est visé c'est autant le développement de l'attitude de questionnement que la proposition d'une solution immédiate. Cette attitude pourra être développée au fil des prochains échanges en trinômes (période 5) et leur fonctionnement sera interrogé lors des situations différées adjacentes.

Pointer ensemble les composantes du texte à réinterroger

Certaines des remarques évaluatives rédigées seront énoncées oralement par leurs auteurs lors des S.D.23 et 25 et retenues comme critères : *ce n'est pas un conte parce que l'auteur se met dans l'histoire (ex : je crois même que la maman), il manque la phrase finale, il ne faut pas mettre la date et les jours*. La deuxième séance de travail en trinôme (S.F. 24) a permis de poursuivre les lectures et échanges entamées. Lui a succédé un second bilan (S.D. 25) qui a débouché sur la production de l'outil n° 8.

Outil n° 8

Lecture du conte des autres

Cela m'a aidé à voir l'importance de ces points.

- mise en place du dialogue
- description des images
- donner des détails (personnage, histoire)
- remplacer le verbe "dire"
- la ponctuation
- dire ce que deviennent les personnages
- l'auteur n'est pas dans le texte

Dans l'échange, j'ai écouté, j'ai discuté et j'ai envie de réécrire.

- résolution rapide du problème
- oubli d'un passage
- trop d'erreurs : empêchent la lecture
- écriture : empêche la lecture
- les dates (ex : 25 décembre = le jour de Noël)

Discussion car pas d'accord.

– réel --- Stéphane --- Gérald, Maxime.

Ces énoncés sont des constats de dysfonctionnement qui indiquent ce qui doit sans doute être travaillé dans la plupart des textes. Cependant en l'état de leur formulation, ils sont trop peu précis pour contribuer à résoudre les problèmes d'écriture. Ils ont donc été repris et reformulés lors des S.D. suivantes. Trois énoncés ont déjà fait l'objet d'une discussion plus approfondie lors de cette S.D.25 (ponctuation, disparition des personnages, phrase finale). A l'issue de cette situation différée, les élèves ont sans doute éprouvé pour la première fois que les « critiques » des autres seraient une des composantes du projet. Pour réaliser le recueil de contes, pour rédiger son propre conte, on ne sera pas seul.

En proposant à la classe un retour sur l'échange, l'enseignant a indiqué, en substance, que les élèves :

- avaient écouté les critiques des autres, les avaient admises et cela leur a donné envie de se servir des conseils pour réécrire leur conte ;
- avaient écouté les critiques des autres et les avaient contestées. Il a été proposé que les élèves qui étaient dans ce cas de figure se rencontrent et essaient de se comprendre (c'est le cas de Stéphane, Gérald et Maxime). Si l'accord ne se fait pas, on peut soumettre le problème à la classe (c'est le cas du texte de Julien qui sera étudié par tous lors de la S.St. 26).

En somme, les analyses engagées à partir des lectures de contes publiés avant l'écriture du premier jet, se sont poursuivies à partir des propres écrits des élèves. Les situations différées ont permis le déploiement de l'espace discursif à partir de l'analyse des premiers jets cette fois. Elles ont aussi initié corrélativement une approche plus précise des sous-tâches d'écriture par les énoncés de l'outil n° 8. Un certain nombre de sous-tâches ne se découvrent qu'en avançant et ne peuvent être anticipées avant l'écriture au risque d'être imposées formellement aux élèves. En cela, la finalisation d'ensemble de l'activité d'écriture (explicitement initialement le statut de l'écrit, permettre une représentation de l'écrit appuyée sur des savoirs déjà constitués) s'est accompagnée alors d'une finalisation déglobalisée des tâches. Réécrire, c'est respecter des contraintes qu'on découvre aussi en avançant et faire des choix. *On ne peut se contenter de rendre le texte de plus en plus conforme à une représentation fixée au début, il est indispensable de gérer les modifications intervenues dans cette représentation ; des points se sont affinés, d'autres sont apparus, etc. Les choix à faire, plus limités et plus techniques, sont ceux qui donnent sens à la réécriture* (Séguy, 1994, 24).

Transformer les constats de dysfonctionnements en conseils pour réécrire

Comment transformer en conseils pour réécrire les constats de dysfonctionnements relevés dans l'outil n° 8 ? Après avoir désigné en partie ce qui était à améliorer, il convenait maintenant de se donner des conseils pour se dire comment cela pouvait être fait. C'était l'enjeu de la S.D. n° 28 qui n'a pas abouti à

des reformulations opératoires. Les élèves ont semblé seulement entrevoir l'intérêt de cette transformation et l'enseignant a éprouvé bien des difficultés à s'expliquer sur le sens de cette transformation. Il apprend aussi à piloter la conduite globale de l'ensemble du débat (approfondir ou non le débat sur tel point précis, continuer à évoquer plusieurs thèmes...). Finalement, les élèves se sont prononcés individuellement et par écrit vis à vis de chacun des constats de l'outil n° 8 dans la perspective des décisions de réécriture. La S.D. n° 29 fut un échange sur les stratégies pour réécrire : reprendre tout le texte ou reprendre certains aspects ? Ecrire une seconde version du texte initial ou rédiger un autre texte ?

Si Marie hésite à reprendre la totalité du texte ou des passages grâce aux critiques apportées par Nathan et Jérôme, il semble au contraire que la majorité des élèves qui se sont exprimés choisissent de tout réécrire du *début à la fin* mais pour des raisons différentes. Charlotte veut rectifier dans chaque partie. Anne veut réécrire parce qu'il y a beaucoup de fautes d'orthographe et qu'on ne comprend pas vraiment bien. Nicolas veut "*reprendre pareil mais avec des dialogues*". Gérald veut faire parler les personnages à la ligne et veut dire ce que deviennent les personnages. Julien annonce qu'il va *reprendre un peu des passages* notamment grâce aux apports de Josquin qui a dit que des *choses n'allaient pas*. De manière un peu lapidaire, on peut ainsi relever que ces élèves ne semblent pas effrayés par la tâche de réécriture et qu'ils s'appuient sur des critères énoncés pour exprimer leurs décisions. Tous les élèves ont débuté en même temps cette seconde version. Par la suite les réécritures successives s'effectuèrent selon des parcours singuliers. Les versions suivantes ne débiteront plus au même moment pour tous les élèves.

En commençant à rédiger leurs remarques dans les trois colonnes du tableau, il est peu probable que les élèves aient pris conscience qu'ils s'engageaient dans un processus d'aide qui irait en s'amplifiant dans les semaines suivantes. Aider l'élève à se responsabiliser dans la prise en charge du pilotage dans l'activité d'écriture ne se limitait pas à prendre des initiatives pour transformer le texte. Cela consistait aussi à prendre des initiatives pour s'insérer dans le tissu d'interactions. Au fil des semaines suivantes, il s'agissait d'initiatives pour former les binômes/trinômes en S.F., solliciter une aide ou en apporter, énoncer une procédure ou un problème en S.D., proposer l'étude (d'une partie) de son texte en S.St. L'un des enjeux primordiaux du dispositif, c'est d'encourager l'élève à essayer dans l'activité conjointe, des conduites de questionnement (détection/diagnostic/résolution de problème) qu'il va tenter seul parallèlement. En relation avec les quatre voies de développement de la compétence énoncées au début de l'article, il convient en effet de préciser avec Elisabeth Nonnon (1992, 53) que *au-delà d'un « effet » cognitif direct qui se manifesterait à travers la confrontation, dans une interaction donnée, lors d'une situation d'apprentissage privilégiée, c'est plutôt à la faveur d'un tissu d'interactions fréquentes, à la fois diverses et redondantes, que se construirait, de façon médiatisée et à long terme, et qu'évolueraient, à l'intérieur du groupe, attitudes, schèmes cognitifs et valeurs*. Cette proposition et la référence théorique au paradigme théorique de l'interactionnisme social (Schneuwly, 1987) inspirent les interprétations qui seront portées sur l'alternance de temps d'écriture individuel et de confrontations entre pairs lors des trois périodes suivantes.

Rédaction des deuxième et troisième versions conjointement à la co-élaboration des critères (14-22 novembre)

Durant six jours effectifs de classe, les élèves se sont attelés à deux tâches interdépendantes. Une tâche à dominante individuelle a consisté à rédiger la seconde version pour tous et la troisième version, à son début, pour quelques uns (soient 5 S.F., 3h30). Il y eut également l'explicitation en collectif des constats de dysfonctionnements relevés le 8 novembre (cf. outil n°8) à transformer en conseils pour réécrire (soient 5 S.D., 2h50). Par exemple, le lundi 14 novembre, deux constats ont été repris (S.D. n°33), "*disparition d'un personnage*" et "*oubli d'un passage*". Ce second constat a été transformé en deux conseils : "*il faut se mettre l'histoire dans la tête pour ne pas oublier un passage*", "*il faut prendre la ligne du conte pour ne pas oublier un passage*". Le mouvement oscillant entre l'écriture individuelle et les tentatives de discernement en collectif au gré des trois types de situations est inhérent à l'alternance interactive promue par le dispositif. C'est la construction conjointe de l'espace discursif et de l'espace mental (Brossard, 1989) qui se joue progressivement et à leur rythme pour les élèves. Il y eut, en outre, quatre situations de structuration pour analyser le problème narratif du conte de Cynthia (S.St. n°39), pour analyser deux contes d'auteurs afin de caractériser le marquage textuel du dialogue (S.St. n°43 et 44), pour élaborer un outil de verbes introducteurs du dialogue (S.ST. n°46).

Durant cette période, l'hétérogénéité s'est affirmée dans les parcours d'écriture. La grande diversité des parcours sera présentée lors de la sixième période. Après avoir découvert leur premier jet, nous suivrons plus précisément l'évolution de Philippe et de Alexis durant ces trois dernières périodes.

On peut déjà observer, que **Philippe** a terminé sa deuxième version le 18 novembre et qu'il commence alors sa troisième version. Le seul point commun entre le premier jet et le second texte, c'est le titre. Ce nouveau récit propose une fiction ancrée dans un univers merveilleux avec de nouveaux personnages : les souris, Julien et Juliette, le chat roux et la chatte, un personnage à la fois petit garçon et sorcier. Il ne s'agit donc pas de l'amélioration du premier texte mais de la composition d'un autre texte. Il est probable qu'une réappropriation du projet ait amené Philippe à répondre de manière plus ajustée aux buts assignés par le groupe lors des échanges collectifs. Ce second texte qui propose une intrigue plus complexe est aussi plus long que le premier (440 / 706 mots). Philippe a entrepris la rédaction d'un troisième jet en développant la situation initiale par une description de l'endroit où vivent les deux souris notamment.

Alexis occupera toutes les S.F. de cette quatrième étape à rédiger un récit beaucoup plus long (148 / 913 mots) qui accumule de très nombreuses péripéties, toujours sur le thème de l'affrontement encore assez peu motivé entre le pauvre, prénommé Artur, et le riche. Le texte est écrit toutes les lignes, ce qui donne un aspect peu aéré, très compact aux blocs du texte. L'absence de ponctuation, une segmentation des mots hasardeuse et une orthographe très déficiente ne facilitent pas la lecture du texte. Cependant le récit apparaît beaucoup plus structuré que le premier jet, encadré par une situation initiale et une situation finale. Les nombreux problèmes qui apparaissent sont trop vite résolus grâce aux pouvoirs considérables

d'un nouveau personnage, parmi d'autres, la boule de cristal. Visiblement, Alexis a presque exclusivement porté ses efforts sur la fiction et la construction du récit.

Ce sont les élèves qui décidaient eux-mêmes de l'opportunité d'entreprendre une nouvelle version du texte. Par exemple, Cynthia a rédigé deux textes achevés (401 et 431 mots) et deux versions partielles (168 et 280 mots) pour le 22 novembre, dernier jour de cette période. L'enseignant était l'un de leurs interlocuteurs. Ses interventions avaient pour but de faciliter les prises de conscience du (des) problème(s), ce n'était pas des injonctions portant en elles-mêmes la solution. D'ailleurs l'accompagnement de l'enseignant ne s'inscrit pas seulement dans son rapport au texte de l'élève mais bien plus dans le souci de l'évolution du rapport des élèves au texte, à la réécriture, aux outils, aux pairs, au dispositif et à eux-mêmes.

Comme il ne s'agit pas de transformer le texte « à la place de » l'élève mais d'étayer sa prise en charge de la responsabilité de l'activité et de l'aider au discernement des dysfonctionnements, c'est dans l'attention portée à la façon dont l'élève s'efforce de faire sens que peuvent s'inscrire les propositions de l'enseignant lors du dialogue avec l'élève. Ainsi, la façon dont s'implique un élève dans l'énonciation des critères en grand groupe, son utilisation des outils, sa capacité à solliciter les discussions en binômes, etc. sont parmi d'autres des indices de la participation de l'enfant à la « communauté de recherche » qui s'institue progressivement en faisant émerger un univers commun de références, un ensemble de décisions partagées qui pourront s'intérioriser pour aider à la prise de décisions plus autonomes.

L'enjeu du dialogue de l'enseignant avec l'élève est d'affermir le « dialogue » de l'élève avec son texte, c'est-à-dire d'évoluer de certaines formes de régulations externes vers l'autorégulation en interagissant dans la zone de proche développement. De ce point de vue, les procédures de guidage de l'enseignant, *les interventions de l'adulte ne sont pas que facilitatrices, mais elles ont un rôle constitutif* (Brossard, 1992, 194). Sur le processus qui conduit des régulations externes à l'autorégulation, l'enseignant ne peut pas intervenir de la même façon avec un élève qui n'a qu'une représentation très fragmentaire de la tâche, qui ne peut intervenir sur son texte qu'accompagné par des sollicitations qu'il cherche à comprendre peu à peu à l'intérieur d'un projet plus personnel *et avec un élève qui se parle à lui-même, occupant les deux pôles de l'interaction par les questions et les réponses qu'il s'apporte* (Brossard, 1992, 195).

Pour le second élève ayant déjà exploré les conduites d'autorégulation, une discussion sur une identification/diagnostic du problème et des voies de réponses peut sans doute suffire. Les références communes partagées mais aussi les capacités à reprendre pour soi, afin de s'orienter, les termes de la discussion avec l'enseignant et à les prolonger au moment d'opérer sur le texte peuvent permettre une exploitation fructueuse par l'élève. Quant au premier élève, ce qui conviendrait, c'est plutôt un dialogue qui ouvre en amont sur la relation tâche/contexte de production, sur les mobiles de l'élève pour l'activité afin d'identifier des points d'appui communs de référence sur les représentations de la tâche avant de porter la discussion sur le texte. Il reviendra sans doute à l'enseignant de rédiger des questions et des propositions de réponses sur le cahier de l'élève en relation avec les propositions émergent de la discussion. L'élève pourra alors exploiter cet écrit co-rédigé pour se construire sa

proposition créative personnelle avant de retrouver à nouveau l'enseignant ou un autre élève et poursuivre le travail de réécriture.

De la co-élaboration de grilles de critères à leur appropriation individuelle (24 novembre au 3 décembre)

Les conseils pour réécrire élaborés lors des cinq situations différées de l'étape précédente ont été rassemblés et présentés en trois fiches-outils. Pour cette cinquième étape, sur le plan des critères, l'activité dominante n'est plus leur élaboration mais leur utilisation. Les situations différées ont sensiblement changé de fonction puis qu'elles ont participé cette fois à l'appropriation des critères pour des décisions d'écriture censées être plus lucides et autonomes. Les processus interpersonnels contribuent à générer des processus intra-individuels, les coordinations collectives sont appelés à s'intérioriser en tant que décisions individuelles plus argumentées pour la réécriture. L'activité de réécriture s'est effectuée moins individuellement que lors de la quatrième étape. Les parcours se sont nettement différenciés après la rédaction du deuxième jet, à un rythme propre à chaque élève. Durant les six situations fonctionnelles consacrées à la réécriture (4 h 10), les élèves se sont disposés à leur choix en binômes et/ou individuellement et/ou en trinômes.

Cinq des six S.D. se sont successivement centrées sur les critères utilisés/non utilisés pour questionner le texte (24/11), sur le parcours réalisé par chacun : nombre de versions, sous-tâche actuellement travaillée, problème(s) à résoudre (27/11), sur le bilan relatif aux intérêts et limites des échanges en trinômes (28/11), sur les décisions de réécriture (29/11, à deux reprises avant et après la S.F.). La sixième situation différée (2/12), à nouveau orientée sur un bilan de parcours, a débouché sur la conception d'un outil de pilotage. Cet outil correspondait pour les élèves au souci de ne pas oublier de choses importantes et de visualiser sur une feuille tout ce à quoi il fallait penser si on voulait écrire un conte et le rendre intéressant à lire. En somme, après avoir travaillé successivement sur les composantes essentielles du conte, il convenait de relever un peu la tête, d'approcher un peu plus consciemment l'ensemble de ces composantes et peut-être quelques unes de leurs relations. Ce fut l'objet de la période suivante. Enfin, les cinq situations de structuration ont porté sur le marquage textuel des paroles de personnages (24 et 25 novembre), l'emploi des temps du récit (25 novembre et 1 décembre) et la recherche d'organismes variés (3 décembre).

Philippe a continué la rédaction du troisième jet qui s'avère effectivement une tentative d'amélioration du deuxième jet plutôt qu'une rédaction d'un nouveau récit. Il a inséré de nombreux dialogues, retiré le personnage du petit garçon qui se transformait en sorcier et supprimé toute référence à Noël. Son texte s'annonce encore plus long que le précédent.

Alexis a réalisé deux versions partielles, très courtes (181 et 101 mots) en guise de troisième et quatrième jets. Le troisième jet s'arrête, après la situation initiale, à la présentation des objets magiques d'Artur et propose une réécriture du dialogue entre la boule de cristal et Arthur, bien plus compréhensible que celui de la version précédente. Le quatrième jet n'est que la reprise de la première page du troisième jet

mais avec une écriture plus affirmée (lettres plus grandes, traits nets et moins hésitants) et l'orthographe traitée en partie.

Vers un pilotage plus autonome par la mise en relation des critères appropriés (4 au 16 décembre)

Des élucidations collectives en situations différées et en situations de structuration (espace discursif) aux représentations individuelles plus affinées de la tâche et des problèmes à traiter (espace mental), c'est le sens du parcours qui s'achève ici. Les conduites plus autorégulées à mettre en oeuvre supposent de devenir attentif à l'ensemble des composantes du texte découvertes au cours de l'investigation.

Six situations fonctionnelles ont été consacrées à la réécriture (5 h). Deux situations différées (5 et 6 décembre) ont permis à chacun d'exprimer un bilan individualisé grâce à l'outil « Mon conte et moi ». Deux autres S.D. en relation avec deux situations de structuration (8 et 9 décembre) ont porté sur l'élaboration des contrats individuels pour traiter les erreurs d'orthographe. Deux S.F. ont enfin été réservées pour la lecture des contes à voix haute devant la classe.

Philippe a terminé sa troisième version en recentrant l'intrigue sur les trois personnages principaux après l'abandon du personnage garçon/sorcier. En gardant les éléments essentiels de l'intrigue (situations initiale et finale, les souris piégées par le fromage, le chat manipulé par le sorcier, la révolte du chat), Philippe a inséré de nombreuses scènes et objets magiques ou les a déplacées en leur conférant parfois une autre fonction (la bassine d'eau chaude : ébouillanter la chatte/fondre les clés). Finalement, du premier au troisième état de texte, on constate de nettes améliorations pour certains des critères sur des écrits à chaque fois significativement plus longs (440/706/1232 mots). Progressivement, l'ancrage dans le registre du merveilleux s'est réalisé, l'intrigue s'est complexifiée tout en devenant plus lisible et les relations entre personnages ont été mieux définies. La troisième version montre donc l'ajout de nombreuses scènes, l'insertion de paroles de personnages, l'emploi plus varié d'organismes, la segmentation de phrases plus aboutie. La maîtrise des temps du récit est égale sur les trois textes. C'est donc sur une distance à chaque fois plus longue que Philippe a réussi à discerner et à combiner les critères forgés en classe, au gré de choix narratifs remis en question à chaque version.

Alexis a réalisé une cinquième version. Avec le même titre, on retrouve Artur comme personnage principal et l'opposition riche/pauvre mais cette fois-ci clairement justifiée à partir des enjeux familiaux. En ne reprenant que quelques fils narratifs de la très longue et peu maîtrisée deuxième version, Alexis s'est attelé à une restructuration réussie en faisant émerger un contexte permettant de finaliser de manière crédible la quête d'Artur avec l'intervention déterminante du père à trois reprises. Au fil des cinq versions, Alexis a su transformer un « récit accéléré » en un conte dans lequel s'inscrivent des paroles de personnages très fonctionnelles (discussion père-fils pour retourner à la mine, affrontement père-riches avant la situation finale). Malgré une orthographe très peu maîtrisée qui n'a été travaillée que dans les deux dernières versions, Alexis ne s'est pas privé d'investir centralement la construction d'un univers fictionnel et les relations entre personnages dans une

intrigue finalement structurée. Il a conservé les éléments clés de l'organisation de départ mais en innovant sur les lieux (la maison familiale, la mine le village) et les actants (le père, le monsieur qui embauche, la tasse) durant le dernier jet et en supprimant le personnage de la boule qui disposait de trop de pouvoirs. En revanche, on constate peu de progrès, malgré quelques tentatives, pour la disposition conventionnelle des dialogues et la disposition en paragraphes.

Au début de cet article, j'avais proposé que ce n'était pas tant l'évaluation des savoirs à l'issue des séances de structuration qui allait être observée au titre de l'hétérogénéité – même si ce n'est pas négligeable bien sûr – que leur *utilisation* pour parvenir à solutionner les problèmes d'écriture à tous niveaux. Cette option permet de situer un rapport d'hétérogénéité sur le plan de la compétence, c'est-à-dire en référence au *savoir mobiliser et combiner* des savoirs et opérations pour identifier/résoudre les problèmes inhérents à la réalisation de la tâche complexe. Que pouvons-nous observer dans les parcours de Philippe et Alexis ?

Philippe et Alexis¹ ont tous deux pris des risques pour transformer considérablement leur texte. Toutefois, Philippe a investi pratiquement toutes les notions construites en séance de structuration et donc tous les critères façonnés en classe pour opérer les transformations en trois versions quant Alexis ne pouvait manipuler que les critères relatifs à la trame narrative (outil n° 6) et aux personnages (outil n° 5) en cinq versions. Il est probable que Philippe n'a fait qu'activer, en partie, un « savoir mobiliser et combiner » *déjà là* bien qu'il dise lui-même avoir appris durant ce projet que le conte se construisait à partir du problème que devait résoudre le personnage principal. Il est remarquable que Alexis se soit autant investi dans la construction de l'histoire d'Artur sur la base toujours maintenue de l'opposition riche-pauvre sans se laisser inhiber par une graphie et une orthographe peu maîtrisées.

Il est intéressant aussi de comparer les parcours de Philippe et Cynthia dont le point commun est d'avoir utilisé tous les critères produits en classe. C'est notamment leur capacité à interroger presque immédiatement les composantes du texte pointées lors des discussions dans le groupe qui est à remarquer chez eux quant d'autres élèves ont besoin de temps entre le moment où l'on désigne collectivement un nouvel élément, le moment où ils vont décider de porter l'attention sur cet élément et le moment où ils vont opérer la modification si elle s'impose. Cependant Cynthia et Philippe ont utilisé les critères de manière nettement différente. En effet, Philippe a *combiné* dans une même version le traitement de problèmes rapportés à des critères différents (discursif, inter-phrastique, linguistique), tandis que Cynthia a *étalé* le traitement des problèmes au fil des versions en privilégiant pour une version un problème spécifique (redéfinition du rôle d'un personnage « délaissé » au début du récit), puis pour la version suivante un autre problème. Cynthia, contrairement à Philippe, a gardé pour ses neuf versions dont trois partielles la même structure narrative (pour un texte d'une moyenne de 500 mots à rapporter aux 1200 mots de la

1. Toutes les versions successives de Philippe et Alexis sont reprises et analysées dans Ruellan, 2002.

troisième version de Philippe) et qu' elle a délibérément consacré les trois dernières versions uniquement à la correction orthographique.

Par ailleurs, sur le continuum du « devenir compétent », on ne peut guère placer sur le même point, Julien qui rédige en trois versions un texte de 1390 mots en réussissant à mobiliser et combiner la quasi totalité des outils critériés et Jérôme qui rédige en neuf versions dont trois partielles un texte de 230 mots en « étalant » le traitement relatif à trois critères (clarifier les rôles des personnages, insérer des dialogues avec une disposition conventionnelle, traiter quelques types d'erreurs d'orthographe), sans qu'aucun de ces aspects ne semble maîtrisé dans l'écriture malgré une réelle amélioration entre le premier et le dernier état du texte. La confiance en soi est apparue comme une différence très marquante entre ces deux élèves. Elle s'est observée dans les prises de paroles en classe (57/9 pour les douze situations différées enregistrées), dans les prises de risque pour transformer le récit, dans les propositions de coopération. Jérôme est l'élève qui a éprouvé le plus de difficultés à oser écrire comme il le dit lui même. Il présente les mêmes insuffisances qu'Alexis sur les plans syntaxiques et orthographiques mais contrairement à celui-ci, il ne s'en est pas vraiment libéré pour prendre des décisions relatives au remaniement de la structure narrative, même s'il a desserré l'étau au fil des versions qu'il entamait pourtant à chaque fois sans faiblir. D'autant plus qu'il prenait confiance en lui. *J'apprends en recopiant* disait-il. À la question qui lui était posée lors de la dernière semaine, « quel conseil donnerais-tu à un garçon de ton âge qui voudrait écrire un conte ? », il répondait *Il faut se lâcher*. Il indiquait ainsi le point où pouvait s'amorcer la compétence : questionner son texte en composant avec les images négatives de soi. Durant les trois premières semaines du projet, le fait d'accéder aux élucidations émergeant du groupe, en somme de comprendre les critères qui s'énonçaient constituait déjà pour lui une étape décisive. Il s'est ensuite aperçu que percevoir l'intérêt du groupe pour le choix du type de ponctuation du dialogue, par exemple, ne suffisait pas. Il convenait également d'indexer sa compréhension des nouveaux repères construits à un pouvoir de transformation de son propre texte. A la fin du projet, Jérôme a montré lors de deux entretiens qu'il se soumettait moins à la loi énoncée par le groupe et qu'il quittait un rapport déferent aux outils pour adopter un point de vue plus critique.

Philippe, Julien et Cynthia ont en commun d'avoir su utiliser tous les critères pour introduire avec pertinence d'autres éléments qui assuraient une fonction dans le texte. Alexis et Jérôme ont en commun de n'avoir su utiliser que quelques critères. Cynthia et Jérôme ont en commun d'avoir réparti sur les versions successives nombreuses le traitement des problèmes avec les critères qu'ils ont su utiliser. Selon des cheminements singuliers, tous ont amélioré leur texte avec plus ou moins d'ampleur. Il est sans doute préférable de savoir combiner l'utilisation de plusieurs critères sur une seule version et je considère que c'est sûrement un indice du développement de la compétence de passer d'une utilisation étalée des critères à une utilisation combinée des critères. Cependant, il convient de constater que si certains élèves acquièrent très tôt dans le projet, un discernement ajusté des composantes du texte et des opérations à articuler dans l'écriture sur une même version, d'autres élèves découvrent progressivement ces composantes et ces opérations en reprenant tout ou partie de leur texte plusieurs fois. Est-il possible de faire l'économie de ce

chemin là pour ces élèves si l'on veut bien se rappeler que l'une des intentions didactiques majeures était de responsabiliser l'élève dans la réalisation de son projet narratif, c'est-à-dire d'apprendre, en interactions avec d'autres élèves, à forger son autonomie de décisions à tous niveaux du processus d'écriture ? Il s'agit là d'un des faits les plus significatifs de l'hétérogénéité observés dans ce module. Il sera précisé après la présentation des vingt-trois parcours de réécriture.

ANALYSE DES PARCOURS DE RÉÉCRITURE DES 23 ÉLÈVES

La distinction effectuée entre le traitement combiné et le traitement étalé des problèmes désignés par les « conseils pour écrire » constitue un des éléments qui a permis de catégoriser les parcours des 23 élèves. Les versions finales proposent des textes plus longs, mieux structurés globalement et localement que les premiers jets (moyennes du nombre de mots : 327 et 493). Cent trente-neuf versions ont été rédigées dont 40 versions partielles. Le nombre moyen de versions est de 6,61 dont 1,90 versions partielles. Quinze élèves sur vingt et un ont eu recours aux versions partielles. L'analyse de ces versions partielles conduit à relever les spécificités suivantes :

- 13 concernent les situations initiales par l'ajout de micro-séquences descriptives, l'ajout ou la suppression d'un personnage, l'explicitation des mobiles d'un personnage, l'ajout ou la suppression de répliques ;
- 2 concernent la réécriture de la situation initiale enchaînée avec celle de l'événement déclencheur ;
- 3 concernent la réécriture de la situation finale ;
- 2 reprennent la phase de résolution du conflit ;
- 3 constituent la réécriture de scènes de combat (expansion ou clarification) et 2 autres, la confection de pièges destinés à l'adversaire ;
- de nombreuses versions partielles assez longues (moitié ou deux tiers du texte) ont permis l'ajout ou la suppression de répliques, le remaniement de la chaîne anaphorique d'un personnage, le remplacement du verbe dire par des synonymes, la ponctuation conventionnelle des dialogues, l'orthographe, la segmentation conventionnelle des phrases.

Ces constats permettent de confirmer que les élèves ont opéré de nombreuses relectures en cours d'écriture privilégiant divers aspects du texte et que réécrire, ne fut pas nécessairement *tout* réécrire.

Pour rendre lisible la communication du cheminement de chaque élève, la présentation a été organisée à partir de trois entrées, suggérées par les remarques précédentes : la clarification des enjeux, l'expansion narrative et la reprise au gré des réécritures d'une même histoire ou de plusieurs histoires différentes. La clarification des enjeux concerne essentiellement les motivations trop implicites des personnages qui gênent la compréhension du récit. Par expansion narrative, on peut entendre les scènes remaniées, expansées de micro-séquences descriptives ou dialoguées et aussi la création de nouvelles scènes, la transformation de sommaires en scènes, l'apparition de nouveaux personnages. Dix-sept élèves ont gardé la même

histoire (cinq catégories) au fil des versions et quatre ont changé d'histoire (trois catégories).

Même histoire de la première à la dernière version

- 1 - Enjeux très peu clarifiés, pas d'expansion narrative, traitement des contraintes de bas niveau essentiellement.
P. (4) (II/2---II/2) ; S. (9/5) (II/2---II/2) ; X. (3) (II/2---II/2).
Les chiffres, parenthèses et flèches signifient ceci pour S., par exemple : S. a rédigé neuf versions dont cinq partielles. Le premier jet se situait dans la catégorie II de l'univers fictionnel et dans la configuration 2 de la trame narrative (cf. explication des catégories de trame et d'univers fictionnel présentés lors de la troisième étape du projet). Idem pour la dernière version (II/2).
- 2 - Enjeux peu clarifiés, expansion narrative.
J.P. (9/5) (II/2---II/2).
- 3 - Enjeux clarifiés, remaniement de scènes, pas d'expansion narrative.
A. (9/2) (II/3---II/3) ; N. (4) (II/3---II/3).
- 4 - Enjeux clarifiés, expansion narrative.
 - a) - Expansion combinée dès TV2 (deuxième jet de la même histoire).
J. (3/1) (III/3---III/3) ; J. (2) (III/3---III/3).
 - b) - Expansion étalée au fil des versions depuis TV2.
D. (8/1) (III/2---III/3) ; C. (3) (II/2---II/2) ;
Cy. (9/3) (III/2---III/3) ; Sy. (9/4) (II/2---II/2).
 - c) - Expansion étalée à partir de TVn.
An., TV6, (10/2) (II/2---III/2) ; Ni., TV6, (11/5) (II/2---II/2) ;
- 5 - Enjeux clarifiés, expansion puis recentrage.
J.V. (7/1) (III/2---III/3) ; Au. (7/2) (II/2---II/3) ; Al. (5/2) (II/1---III/3).
Pour comprendre ce type de parcours, prenons l'exemple de celui de J.V. Les versions 2, 3 et 4 clarifient l'histoire du premier jet qui comportait trop d'implicites. La version 5 constitue une tentative de complexification très foisonnante que la version partielle suivante semble à nouveau réduire. La version 7 allège le récit de la version 5 avec le traitement des erreurs d'orthographe et de la ponctuation.

Histoires différentes – T1 puis T2

- 1 - Expansion combinée.
P.D. (3) (I/1---III/3).
- 2 - Expansion étalée.
M. (7/1) (II/3---II/3).

Histoires différentes - T1 puis T2 puis T3

- C. (6/1) (I/1---III/3) ; G. (11/3) (II/1---III/3).

Tous les élèves de la classe ont écrit, réécrit, amélioré leur texte sur les critères textuels spécifiques du conte hormis les trois premiers élèves cités (cf. 1 - Enjeux

très peu clarifiés, pas d'expansion narrative, traitement des contraintes de bas niveau essentiellement). L'évolution des réécritures s'est apparentée à l'évolution de l'élaboration des critères : d'abord centrés sur les problèmes discursifs et textuels (rôles fonctionnels des personnages, péripéties pour la « complication » du problème, le positionnement et l'expansion des situations initiale et finale...), puis sur le marquage textuel des dialogues, la morphologie verbale et l'orthographe. La ponctuation de la phrase et l'orthographe ont été abordés en dernier par nombre d'élèves, notamment par ceux qui étaient particulièrement démunis sur ces plans. Ces élèves ont pu s'investir dans la construction narrative sans se focaliser ou se bloquer constamment sur les problèmes d'orthographe.

Grâce à leurs nombreuses discussions, les élèves se sont construits un ensemble de repères pour écrire et réfléchir sur leurs écrits. Ces critères/repères ont orienté leur questionnement en hiérarchisant les problèmes à identifier et à traiter d'une manière non dogmatique. Par le jeu des reformulations et des recadrages successifs, ces critères ont *médiatisé* le rapport individuel à l'activité d'écriture. Ces critères constituent simultanément aussi les (nouveaux ?) savoirs communs que les élèves ont pu se constituer *sur* l'action et *pour* l'action au fil des 78 situations articulées (cf. voies 1, 2 et 3 du développement de la compétence). Le groupe s'est donc progressivement constitué comme une instance de production (concevoir et réaliser le recueil de contes) et une communauté de chercheurs (partager sur des problèmes communs et construire des propositions de réponses à transposer dans le texte).

Mais les références communes ont été construites et ont été investies au gré de parcours très différents de par le nombre de versions, le volume d'écrit, l'utilisation combinée ou étalée des critères, la capacité à gérer la tension sur le traitement des dimensions textuelles et linguistiques. Les représentations de la tâche devenaient tendanciellement plus précises à mesure que les critères se reformulaient. Cela provoquait de nouvelles initiatives de transformation de la part des élèves.

Réécrire cinq, six fois... et plus, est-ce bien raisonnable ? Voilà une proposition qui est de nature à effrayer nombre d'enseignants. « Réussir à impliquer les élèves dans l'écriture (premier jet) et dans la reprise de cet écrit, c'est déjà très appréciable mais les motiver pour des réécritures renouvelées, c'est autre chose ! Et puis réécrire autant, cela doit être lassant, voire profondément décourageant pour les enfants ». Ces propos reviennent assez fréquemment quand on évoque les enjeux et les modalités de la réécriture en formation d'enseignants. Ce qui est souvent peu interrogé par ces personnes évoquant le manque d'implication des élèves pour la réécriture, c'est le contexte de production qu'il proposent aux élèves. Non pas le contexte de communication (but et enjeu de l'écrit, destinataire...) mais tous les éléments du contexte de production des écrits, c'est-à-dire les conditions concrètes offertes aux élèves pour lire-écrire, réécrire : le temps dégagé, la fréquence des séances d'écriture, les propositions d'accompagnement, la dynamique du groupe, les temps d'échange et de réflexion portant sur les procédures d'écriture et pas seulement sur le texte, l'intérêt que l'enseignant porte lui-même à l'activité, etc. La volonté de décrire le dispositif au fil de l'article répond au souci de prendre en compte l'analyse du contexte de production pour analyser les comportements des élèves et pour tenter de comprendre comment s'est construite la motivation.

Reprendre le texte plusieurs fois, ce n'est certainement pas économique en temps ni en énergie pour l'enfant dans la mesure où la réécriture n'a jamais été une recopie du texte. Alors pourquoi ne pas réécrire en ne reprenant que tel ou tel passage du texte ? Nous avons vu que cette option avait été prise par quinze élèves mais que qu'elle restait minoritaire comparée à l'ensemble des réécritures qui s'opéraient le plus souvent sur la totalité du texte. En « imposant » une telle option, surtout aux premiers moments de réécriture, l'enseignant aurait sans doute amené les élèves à remanier de façon trop décontextualisée une partie du texte dans la relative méconnaissance des changements qui affectent les autres composantes du texte. En choisissant de réécrire comme ils l'ont fait, les élèves avaient-ils l'intuition que les modifications locales pouvaient avoir des retentissements sur la cohérence globale ?

Il s'avère très difficile pour l'élève de décider que tel ou tel passage doit relever d'une transformation. Durant l'opération de révision, le passage à transformer ou le problème à résoudre ne se distingue pas comme un en-soi, comme un fusible apparent qu'il suffirait de remplacer. Au contraire, le passage à transformer n'est pas clairement délimité et le problème à résoudre est, au départ plutôt mal défini et souvent imbriqué à d'autres aspects du fonctionnement du texte. D'autre part la détection d'un réel dysfonctionnement ne rend pas automatique sa résolution. En outre, entre l'intention d'une transformation et sa réalisation, la prise de conscience de l'ampleur du problème peut amener l'élève à hésiter ou à renoncer. L'écriture doit sans doute lui apparaître comme un tout. En écrivant, il doit apprendre à la fois à se désengluier d'une vision confusément globalisante du texte et des opérations et à se départir d'une perception hypostasiee d'une élément qu'il ne sait pas mettre en perspective avec les enjeux discursifs inhérents au projet. Pour ces raisons, on peut comprendre que les élèves éprouvent bien des difficultés à se départir d'une certaine proximité avec tout le texte. Certains élèves construisent la conscience du texte dans son organisation globale en lien avec ses composantes articulées et peuvent sans doute plus facilement planifier, même mentalement, en ayant moins besoin de réviser/réécrire pour ajuster le texte en train de s'écrire au projet visé (Brassart, 1991). D'autres élèves découvrent en cours de réécriture les vertus de la planification.

En l'occurrence, Philippe et Alexis ont découvert *durant* leur parcours de réécriture les intérêts de la planification qu'ils n'avaient pas investis avant le premier jet. Il s'agit bien d'une prise de conscience émergeant de l'analyse de l'activité rédactionnelle plutôt que d'une acquisition de savoirs sur le mode déclaratif extérieur à l'activité elle-même. Philippe et Alexis se sont plongés immédiatement dans l'activité d'écriture le 25 octobre. Philippe disait n'avoir pas d'idées avant de commencer à écrire et pour Alexis, *au début, on ne savait pas ce qu'il y avait... on écrivait comme ça vite, vite... on ne savait pas... on inventait tout alors c'est ça moi j'ai inventé un riche et un pauvre... j'avais pas encore inventé la boule et tout ça*. Et pourtant, avec les autres élèves de la classe, ils avaient élaboré des outils (trame, personnages) qu'ils ont même investi la veille de la rédaction du premier jet pour penser à leur histoire. On peut se demander si l'émotion émanant de la création pas à pas ne serait pas un obstacle au processus de planification pour certains élèves. Au moment d'engager la réécriture et donc de changer d'histoire (le 10 novembre), Philippe a évolué sur l'intérêt de la planification :

- « – Qu'est ce que tu donnerais comme conseil à quelqu'un qui voudrait écrire un conte ?
 – Qu'il réfléchisse d'abord à plusieurs problèmes et qu'il en choisisse un seul avant de commencer et qu'il essaye de trouver quelques idées.
 – Quelques idées ?
 – Comme moi, quand j'avais fini, j'ai réfléchi et j'ai réécrit ? J'ai cherché quelques idées, c'est là que m'est venue l'idée des souris. »

Alexis a également évolué, un peu plus tard avant de commencer la cinquième version (1er décembre), voici ce qu'il répond à la même question :

- « – Si vous avez huit ou neuf ans, il faut avoir des aides. Par exemple, la ligne du conte... d'abord trouver l'ambiance, quelques personnages, présenter le problème... après on doit essayer de résoudre le problème... pour faire un conte il faut trouver la fin du conte
 – Tu penses qu'il faut d'abord connaître la fin du conte ?
 – ça aide oui. »

De fait, l'élan créatif de la première version a sans doute dépassé les éventuels calculs anticipateurs de la construction du récit. Il s'avère alors que l'enseignement de la planification ne peut reposer uniquement sur le souci de la construction d'une esquisse de plan préalable même avec l'appui des outils. L'analyse des contraintes rencontrées en conséquence de l'absence de planification et notamment celle de l'effort coûteux de révision permet l'évolution des représentations. Chacun doit faire son chemin. Ainsi, Alexis aurait-il compris et adopté les propositions de Philippe le 10 novembre alors que lui-même ne faisait le même constat que 20 jours plus tard ? Cynthia qui n'a jamais changé de structure narrative disait avoir pensé avant le premier jet à connaître la fin du conte avant de commencer. Amener les élèves à échanger de telles propositions sur les procédures d'écriture en situations différenciées (bilans réguliers) et en études dirigées est une dimension constitutive de l'enseignement des compétences. Au cours du dernier entretien, Philippe a repris l'idée d'une conception anticipée mais en y associant l'idée qui consiste à *trouver en avançant*.

Ces enfants se sont investis dans une action finalisée par un projet collectif dont l'aboutissement supposait l'apport de chaque production individuelle. Chacun s'est orienté dans son activité en repartant de là où il se trouvait à l'issue du premier jet, en avançant comme il l'a pu, accompagné/accompagnant (par) les autres élèves et le maître dans le déploiement de son questionnement et dans sa recherche tâtonnante des outils adaptés au traitement des problèmes qu'il a appris progressivement à identifier. Le fait est que c'est l'élève qui (apprend à) auto-régule(r) son activité à partir des divers apports qu'il peut solliciter. Le dispositif, avec les 22 h 30 consacrées aux situations fonctionnelles, était conçu pour favoriser ces processus d'autorégulation. L'action de chaque élève est orientée par le but, la représentation du résultat final à atteindre qui en régle le déroulement. L'achèvement de cette action apparaît comme une rencontre entre deux objets de nature différente. L'un est la *représentation* du but à atteindre et l'autre le *résultat* en train de s'obtenir, tout à fait concret lui (le énième état du texte). Mais comme la représentation du but se modifie par le fait même que l'action s'exerce et également sous l'impulsion des critères reformulés, comment l'élève peut-il gérer ces modifications ?

Un autre élément permet d'appréhender l'hétérogénéité des parcours des élèves. Gérard Malglaive (1984, 103) distingue le niveau d'aspiration et le niveau d'exigence. *Le niveau d'aspiration correspond à un investissement portant sur l'objet à atteindre, alors que le niveau ou degré d'exigence porte sur l'objet obtenu. Au dynamisme des deux objets en cause dans l'action, correspond donc un dynamisme énergétique, tantôt réglé sur l'objet à obtenir et pouvant par exemple conduire à remettre cent fois le métier sur l'ouvrage, tantôt réglé sur l'objet pouvant amener à privilégier le fait d'avoir obtenu un résultat sur le résultat qu'on aurait pu obtenir.* La façon dont l'élève intériorise et manifeste cette tension entre exigence et aspiration, constitutive de son rapport à l'écriture s'est exprimée dans l'espace d'initiative que constituait les situations fonctionnelles. Ne pas prendre en compte cette dimension, c'est peut-être s'exposer au risque d'être pris en flagrant délit de légèreté par ces élèves-auteurs qui s'investissent sans tricher, sans faire semblant dans le projet et dans une activité qui requiert par moments toute leur vitalité.

CONCLUSION

Le contexte de production et d'apprentissage du projet, structuré par le processus d'alternance des trois types de situations a pu constituer un environnement favorable pour le déploiement de compétences et de représentations de l'activité d'écriture qui se situent à distance de représentations suscitées par la tradition scolaire centrée sur les sous-disciplines du français (orthographe/grammaire/conjugaison). En somme, construire des compétences et enseigner à les construire renvoie à une conception de l'apprentissage et de l'enseignement qui pourrait être énoncé ainsi avec Gérard Malglaive (1988, 60), *Apprendre que ce soit à la faveur de l'expérience où à la faveur d'un enseignement réglé consiste en un cycle récursif fait de deux moments articulés : le moment du faire où le savoir s'investit dans les activités, le moment du savoir où ce qui est déjà connu dans la pratique se ré-élabore à un niveau supérieur de formalisation. Enseigner, c'est conduire les élèves sur le chemin de ce cycle récursif, ce qui suppose que le savoir proposé soit susceptible de s'investir dans l'action ; que les connaissances tirées de l'action soient le point de départ de nouvelles acquisitions pour l'élaboration desquelles ceux qui apprennent doivent mobiliser et repenser ce qu'ils savent déjà.*

Associées aux moments d'activité individuelle, les multiples situations d'interactions dans les trois types de situations en alternance ont-elles permis la mise à distance et le dépassement d'images-écrans et de représentations-obstacles du texte et de l'écriture ?

Nombre de représentations de l'écriture, décrites par Yves Reuter (1996, 96-98 et 71-74) et Maurice Mas (1994,74) par exemple, peuvent constituer des obstacles ou générer des tensions de nature à contrarier très fort voire empêcher l'activité d'écriture. Certaines d'entre elles me semble avoir été particulièrement sollicitées et interrogées durant ce module de travail en projet.

– L'écrit a-t-il pu apparaître plus clairement comme le résultat d'un processus de travail de reprise d'un matériau langagier (première version) en fonction du sens

élaboré (mobiles conscientisés, buts progressivement définis), plutôt que comme la traduction d'une pensée préexistante ?

- Le « savoir-écrire », plutôt que d'être apparenté à une somme d'apprentissages linguistiques programmés par l'enseignant pour être « réinvestis » dans l'activité d'écriture, a-t-il pu être perçu comme la mise en relation d'opérations et de savoirs autant découverts dans l'analyse de l'écrit et de l'activité d'écriture qu'« enseignés » en dehors de celle-ci ?
- Une représentation éventuelle de l'écriture envisagée comme un don qui ne s'apprend pas réellement et répond à une inspiration a-t-elle évoluée vers une représentation de l'écriture intégrant la prise en compte de l'effet à produire sur le destinataire (faire rêver le lecteur, le « faire s'évader ») et nécessitant une construction textuelle par approximations et recadrages successifs ?
- La relecture du texte produit par l'élève a-t-elle été finalement envisagée comme une opération récurrente sur divers aspects du texte dans la prise en compte des enjeux discursifs ?
- Les lectures des textes de référence ont-elles été aussi perçues en réponse à des enjeux conscientisés par les élèves (construire un outil de planification, résoudre un problème d'écriture...).

Les réponses à ces questions n'appartiennent pas seulement à l'enseignant s'efforçant d'évaluer les savoirs appropriés par chaque élève ou aux parents désireux d'obtenir des repères sur le travail de leur enfants. Enseigner des compétences, cela revient aussi à amener les élèves à reconnaître eux-mêmes les savoirs qu'ils se sont construits au cours du cheminement. Pour être plus précis, trois dimensions peuvent être associées à la construction et à la valorisation des compétences :

- savoir mettre en relation l'identification de problèmes et l'utilisation d'outils appropriés à leur résolution ;
- savoir identifier ses ressources investies dans l'activité ;
- savoir identifier et valoriser les savoirs construits durant le projet.

Ces trois dimensions qui constituent autant de registres d'hétérogénéités ont été délibérément observés au cours des situations fonctionnelles. Car ce sont durant les situations fonctionnelles que les savoirs s'investissent, les procédures se découvrent, les outils critériés s'expérimentent comme des « conscientiseurs » plutôt que comme des outils techniques à caractère injonctifs voire normatifs et que s'exerce l'apprentissage du « savoir mobiliser et combiner » intrinsèque au développement de la compétence. Pour aider les enfants à se situer sur les trois dimensions, les bilans et le temps d'auto-évaluation de fin de projet eurent un rôle prépondérant.

Les bilans réguliers réalisés lors des deux dernières périodes notamment avaient pour but d'inviter chacun à se situer en désignant les sous-tâches réalisées et à réaliser, en s'efforçant d'expliciter sa position, en écoutant les autres en faire autant. Le temps d'auto-évaluation de fin de projet, dans l'esprit de l'évaluation par port-folio (Allal, 2000,) a consisté à rédiger pour chaque élève son point de vue sur les apprentissages effectués au regard de tous les critères élaborés ensemble.

Au fil de leurs parcours diversifiés, à partir de savoirs « déjà là » hétérogènes, les élèves se sont construits de nouveaux savoirs conceptuels et opératoires différents. On peut ainsi en relever quelques uns :

- parvenir à mieux organiser son récit en articulant de nouveaux épisodes à la structure déjà élaborée qui se trouve ainsi complexifiée tout en développant sa cohérence (Philippe, version 3) ;
- parvenir à mieux organiser son récit en réduisant le nombre de personnages et d'épisodes (Alexis, version 5) ;
- s'investir dans la mobilisation et la manipulation des éléments fictionnels sans se laisser inhiber par les contraintes syntaxiques et orthographiques provisoirement non traitées (Alexis, version 2) ;
- réussir à passer d'une utilisation « étalée » à une utilisation « combinée » des critères pour le traitement conjoint des problèmes textuels et linguistiques (Alexis, version 5) ;
- découvrir les limites d'une planification pas à pas et les coûts de révision qu'elle entraîne (Alexis, version 5 et Philippe, version 2) ;
- associer les intérêts d'une planification de l'ensemble du texte aux intérêts d'une planification pas à pas (Philippe) ;
- expliciter les procédures permettant d'aider un pair à prendre des décisions de transformation du texte (Cynthia) ;
- prendre confiance en soi au fil des réécritures en parvenant à oser des transformations (Jérôme).

La prise en compte de l'hétérogénéité dans une démarche de travail par projet qui a été décrite suppose d'accepter de partir des savoirs et des savoir-faire déjà là tels qu'ils apparaissent dans le premier jet au regard de l'enseignant et au regard des élèves qui apprennent progressivement à les identifier. Cela suppose aussi d'apprécier le chemin parcouru en tenant compte du point de départ. Chacun a cheminé en participant aux échanges pour se constituer des repères communs et en sollicitant des échanges pour transformer son texte, notamment à partir des éléments pointés dans/par le groupe. Cela a abouti à des parcours très différents qui ont exigé des prises de conscience mais qui ont aussi permis de « muscler » sa confiance en soi. Le développement de la confiance en soi comme un savoir-faire (Bruner, 1983) est un élément constitutif de la construction de la compétence. Ce fut un des indices d'hétérogénéité et il a été retenu comme un des éléments de progrès observés.

Bibliographie

- Allal L. (1999), « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire » dans Dolz J. et Ollagnier E. (Eds) *L'énigme de la compétence en éducation, Raisons éducatives*, 1-2, 77-94.
- Brassart D.G. (1991), « Planification-révision. réécriture provoquée au CE2 et au CM2. Effets de l'âge et de l'origine socioculturelle », *Repères*, 4, 93-110.
- Brossard M. (1989), « Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotskienne », *Enfance*, tome 42, 1-2, 49-56.

- Brossard M. (1992), 174 Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire », *Enfance*, tome 46, n °4, 189-200.
- Dabène M. (1991), « Un modèle didactique de la compétence scripturale », *Repères*, 4, 9-23.
- Deleau M. (1989), « Actualité de la notion de médiation sémiotique de la vie mentale », *Enfance*, tome 42, 1-2, 31-38.
- Delforce B. (1986), « Conception de l'évaluation du texte et de l'apprentissage : la logique contrastée de deux systèmes de référence ? », *Bulletin du Certeic*, 7, 9-20.
- Malglaive G. (1984), « Fonctions et domaines de significations de l'évaluation pédagogique des résultats de la formation ? », *Pratiques* n °44.
- Malglaive G. (1988), « Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes », *Education permanente* n °92, 53-61.
- Meirieu P (1992), « La logique de l'apprentissage dans l'alternance » *Actes du colloque « Les jeunes et l'alternance »*
- Meirieu P. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, E.S.F.
- Nonnon E.(1992), « le rôle des échanges verbaux et de la verbalisation dans les démarches d'apprentissage », *Innovations* n °23-24, CRDP Lille, 43-84.
- Reuter Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris E.S.F.
- Ruellan F. (1999), « Un mode de travail didactique pour l'enseignement de compétences en production d'écrits » *Spirale* 23, 53-73.
- Ruellan F. (2002), « Evolution du rapport au texte et à l'écriture dans une démarche de travail en projet » *Pratique* n °110-111.
- Séguy A. (1994), « Ecrire et réécrire en classe : pour quoi faire ? » *Repères* n °10, INRP, 13-32.
- Schneuwly B. (1987), « Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky », *Journal européen de psychologie de l'éducation*, vol. I, 4, 5-16.
- Mas M., Plane S., Turco G.. (1994), « Construire des compétences de révision/réécriture au cycle 3 de l'école primaire », *Repères*, n °10, Paris, INRP, 67-82.
- Wittorski R. (1997), « La construction des compétences par et dans l'alternance », *Pour*, 154, 95-104.