

## IL Y A DES CONSIGNES QUI FONT CHANGER D'AVIS

Félicie ROGER-RUYANT  
TZR – Dunkerque

**Sujet : Jour de rentrée**

« Non, maman, j'irai pas à l'école.

– ... »

Rédigez une suite en dix à douze lignes.

C'est avec ce « sujet » pondu en deux secondes avec mon maître de stage un 31 août que j'ai découvert l'écriture d'invention<sup>1</sup>. Je savais qu'il fallait faire écrire les élèves mais je n'avais aucune idée des modalités de cette partie de notre enseignement.

Mes cinquièmes de l'époque se sont donc mis à écrire leur dialogue sans se poser de questions, apparemment, pas plus que moi d'ailleurs. C'est à la lecture de leurs productions, que j'étais censée noter dans le cadre d'un « bilan d'acquisitions à l'entrée en 5<sup>ème</sup> » que je me suis interrogée : pourquoi les avoir fait écrire à ce moment-là ? pourquoi cette consigne, ce thème, cette formulation ? qu'est-ce que je voulais que leurs productions m'apprennent ? Excepté le fait que j'avais suivi les conseils de mon maître de stage, je n'en savais rien. Je n'ai pas noté leurs productions et j'ai décidé de réfléchir avant de faire les choses, ce qui n'est pas plus mal parfois.

---

<sup>1</sup> . Je nomme ici *écriture d'invention* ce que l'on désigne sous le terme de travail d'écriture au collège.

C'est donc en même temps que les élèves que je suis partie à la découverte de l'écriture d'invention...

A la lecture de la partie « écriture » des documents d'accompagnement collègue explicitant le rôle du cycle central dans l'apprentissage de l'écriture et la façon de passer d'une écriture spontanée à une écriture réfléchie pour enfin accéder au plaisir d'écrire – « ayant à leur disposition un plus grand nombre d'instruments pour l'organisation des textes, étant davantage conscients de la variété des destinataires et de l'effet produit par le texte écrit, maîtrisant mieux les formes de discours en fonction de leur visée, les élèves ressentent le plaisir d'un pouvoir accru de l'écriture. » – je me suis dit que si l'écriture d'invention existait dans un cadre scolaire c'était parce qu'elle pouvait permettre la mise en pratique de savoirs et de savoirs-faire tout en étant de par sa nature un lieu d'appropriation de l'écriture par l'élève.

Cette logique d'acquisition de savoirs et de savoirs-faire posés en termes d'objectifs précis à atteindre s'est alors doublée – dans ma pratique professionnelle – d'une logique évaluative. J'ai dans cette optique élaboré des sujets conformes aux critères d'évaluation que je me fixais. Puisque l'acte d'écrire s'apprenait, il était possible de travailler par objectifs qui eux-mêmes pouvaient être fixés, barricadés, échelonnés à l'intérieur de grilles d'évaluation des productions.

## LA TÂCHE, DANS L'OMBRE DE LA CONSIGNE

L'écriture d'invention, écriture longue, était dès lors presque toujours reléguée en fin de séquence. J'attendais de la part des élèves un réinvestissement de leurs apprentissages dans la production écrite. Les consignes d'écriture répondaient, pour la plupart, à la question « qu'est-ce que je veux évaluer ? »

Prenons l'exemple de la production écrite « clôturant » la séquence intitulée « la description : élémentaire mon cher Watson ! » L'objectif de cette séquence était d'apprendre à lire un récit policier. L'attention avait été portée sur les structures narratives du récit d'énigme, sa construction ainsi que sur l'espace romanesque et les personnages du genre policier. Plus précisément, les élèves avaient étudié les effets de la description de l'espace romanesque sur l'atmosphère du récit.

J'ai alors mis en place, en évaluation finale, un dispositif visant à investir les apprentissages de la séquence dans l'écriture. Voici la consigne sur laquelle les élèves ont eu à réfléchir :

*Un célèbre écrivain, Gaston Leroux, est en train d'écrire un roman policier intitulé Le mystère de la chambre jaune, mais il a un problème : son détective, Rouletabille, est en difficulté devant cette affaire.*

*Il se demande comment Mlle Stangerson a pu être victime d'une tentative d'assassinat alors que sa chambre, fermée de l'intérieur, aux fenêtres closes et sans cheminée, empêchait toute fuite du criminel. Tel est le mystère auquel ce fameux détective est confronté.*

*Vous allez aider Gaston Leroux à écrire son histoire. A vos côtés, il y a le personnage d'enquêteur que vous avez inventé. Il vous accompagnera pour résoudre cette énigme policière.*

**ATTENTION !**

*Vous devez respecter la structure du récit policier (séance 9). Inventez un titre pour chaque étape.*

Les élèves avaient leur classeur à leur disposition. Mais, cette aide n'était qu'une béquille branlante face au poids des contraintes d'écriture. Si je liste les apprentissages à investir dans la production écrite, les élèves avaient à :

- écrire à la suite de Gaston Leroux et donc prendre en compte le crime initial : la tentative d'assassinat de Melle Stangerson ;
- trouver un moyen de faire pénétrer le personnage de détective, qu'ils avaient créé au cours de la séquence, dans un roman policier où un détective, Rouletabille, est déjà présent ;
- se représenter la chambre jaune et décrire précisément le lieu du crime pour pouvoir résoudre l'énigme ;
- écrire dans un cadre : celui des étapes structurelles du récit à énigme ;
- intituler chacune des étapes du récit.

Après avoir lu ensemble la consigne et tenter de dégager collectivement – mais j'imposais plus que je ne guidais – quelle était la tâche attendue en listant les contraintes, les élèves se sont mis au travail. La consigne de départ avait alors pris la forme d'une « consigne claire. »<sup>2</sup> C'est-à-dire que les contraintes d'écriture qui se fondaient dans le corps du sujet dans la consigne initiale s'en retrouvaient séparées, listées au-dessous.

Au bout de quelques minutes les questions ont repris. Ils ne s'en sortaient pas : comment investir tous leurs apprentissages dans la production écrite ? A ce moment-là je me suis rendu compte, que la charge des contraintes était naturellement trop lourde. Par ailleurs, en essayant de lister ensemble quelle pouvait être la tâche attendue, je supprimais dès le départ toute tentative par les élèves d'appropriation du sujet et de recherche des stratégies de résolution. Les clarifications ici n'étaient pas nécessaires et même sabordaient toute démarche d'écriture inventive. Ce que les élèves avaient comme aide ressemblait en réalité plus à une recette de cuisine compliquée à suivre pas à pas.

Marie-Michèle Cauterman et Isabelle Delcambre reviennent dans leur article « Pour des consignes floues »<sup>3</sup> sur ce type de consignes qui anticipent les critères d'évaluation des productions et qui sur-définissent le produit attendu : « du point de vue de l'enseignant, les consignes claires ont partie liée avec l'évaluation sommative, avec la conformité à une réponse attendue, à une norme, à la vérification d'acquis (...) Du point de vue de l'élève, la prise en compte de consignes nécessite un important travail de décryptage et d'élaboration de stratégies de résolution. »

J'ai alors interrompu les élèves dans leur questionnement et ils ont essayé, avec mon aide, de trouver les modalités de résolution du problème, des problèmes, posés

<sup>2</sup> . Voir article ci-dessous.

<sup>3</sup> . « Pour des consignes floues », M-M. Cauterman et I. Delcambre, *Recherches*, n° 27, 1997.

par la consigne. Ça nous a pris la séance entière. Lors de la séance suivante, ils ont enfin pu se mettre au travail et ils ont eu plus de temps que ce que j'avais prévu initialement pour écrire. En observant aujourd'hui leurs productions, ce que je vois ce sont des écrits saucissonnés, une juxtaposition de parties superficielles répondant chacune aux contraintes imposées. Sans leur questionnement, – en fait ils refusaient la quantité et l'hétérogénéité de cette consigne –, je n'aurais pas pu, à ce moment-là de l'année, comprendre que d'une part la consigne était trop complexe et trop difficile, et que d'autre part, investir tous les apprentissages de la séquence dans une production écrite à valeur d'évaluation sommative relevait d'une démarche irréaliste.

### **DES OBJECTIFS À ATTEINDRE AUX CRITÈRES D'ÉVALUATION... IL N'Y A QU'UN PAS...**

...que je m'étais dépêchée de franchir. Je bâtissais alors mes séquences dans une logique « apprentissage – évaluation par une écriture longue – remédiation » ? Finalement à quoi servait l'écriture d'invention dans cette logique évaluative. L'écriture en tant qu'évaluation formative n'était pourtant pas absente mais je trouvais que je laissais peu de place à l'écriture d'invention comme apprentissage, comme lieu d'acquisition d'outils techniques pour mieux écrire et pour mieux lire. Je n'allais pas vers l'apprentissage de la maîtrise d'outils d'écriture mais vers une écriture servant de dispositif d'évaluation d'acquis. J'avais jusqu'alors choisi l'écriture d'invention comme moyen d'évaluer des connaissances très précises, ce qui aboutissait à une impasse puisque tous les savoirs et savoirs-faire ne peuvent pas s'y investir sous peine de la réduire à un écrit forcé. Alors certes, l'écriture d'invention est un des lieux possibles pour le réinvestissement de connaissances et la progression dans leur acquisition, mais le choix de l'écriture d'invention comme évaluation finale ne me paraissait pas toujours justifié, une fois les textes d'élèves lus. Pour moi, les écritures créatives devaient être une ouverture : vers un apprentissage, vers la maîtrise de telle ou telle technique et surtout vers le plaisir d'écrire. Dans les faits, elle clôturait l'apprentissage.

### **« ÉCRIRE PARMİ »**

J'ai alors cherché comment intégrer l'écriture d'invention à mes séquences pour qu'elle devienne une situation d'apprentissage. Puisque pour la lecture des textes je pratiquais une « lecture d'invention », une lecture qui met les élèves dans une position de chercheurs, pour qu'ils aillent à la rencontre du texte, le fouillent, inventent des manières de le lire lorsque le texte se ferme à eux, il fallait que l'écriture devienne un réel mouvement de va et vient entre le texte et les élèves, une écriture inventive elle aussi. Je ne voulais plus les faire écrire pour évaluer seulement mais pour apprendre et pour lire.

Comme mettre les élèves en situation d'apprentissage lorsqu'ils écrivent était ma préoccupation première, il m'a paru que les faire écrire « parmi » – parmi la

séquence, parmi la progression dans l'acquisition de connaissances, parmi la lecture de textes – pouvait être le moyen de s'approprier, au fur et à mesure et en fonction de leur nécessité, les outils pour écrire.

C'est dans cette optique que s'est déroulée une séance prenant place dans une séquence intitulée « le récit de voyage : sur les traces de l'autre ». Cette séquence avait parmi ses objectifs celui de mettre en relief la diversité des regards portés sur l'autre, induite notamment par les différences de points de vue et des formes utilisées.

Dans la séance qui nous intéresse, les élèves avaient eu à produire, après avoir étudié un texte de Bougainville narrant sa découverte des Tahitiens, leur propre récit de découverte d'un inconnu. La consigne était formulée ainsi : « Vous êtes en exploration à Halluin. Vous entrez dans la classe et vous découvrez un groupe de 26 personnes comme vous n'en avez jamais vu. Faites le récit de cette rencontre. »

Voici deux des productions des élèves intitulées « les élèves de la 5<sup>ème</sup> 1 » (le texte de Bougainville était introduit dans leur manuel par le titre « les Tahitiens ») :

A mon arrivée dans la pièce, car ces gens étaient tous entassés dans une pièce de petite taille, j'ai été surprise par leur comportement. Ils étaient tous assis dans des rangées parallèles les unes aux autres et ils n'avaient pas l'air de s'amuser. Ces garçons et ces filles n'avaient pas le droit de se parler, alors ils s'écrivaient de petits mots.

Devant eux il y avait une dame, habillée d'une étrange manière. Elle, elle était debout et sa table était beaucoup plus grande que celles des autres personnes.

J'en viens à leur habillement. Leurs vêtements étaient bizarres, il y avait même des filles avec de drôles d'objets autour du cou, ou même sur leurs oreilles, vous vous rendez compte ?

Comme ils ont vu que je les observais, ils m'ont regardée en rigolant, alors j'ai eu peur et je suis partie en courant.

Anissa

J'entre dans une pièce. Toutes les lumières sont allumées, elles me donnent mal à la tête. Tous les habitants de cette pièce sont petits, beaucoup plus petits que la grande personne qui parle. Cette dame a un piercing. Ça doit être un signe dans sa tribu. Elle écrit sur un grand rectangle noir et des fois, comme par magie, elle efface tout ce qu'elle a écrit.

Les petites personnes sont assises et des fois elles lèvent la main pour dire quelque chose, des fois pas. Les gens assis sont habillés tous différemment mais les filles ont des drôles de coiffures et des fois de la poudre moche au-dessus de leurs yeux. Ça leur donne un air bizarre. Les garçons ont presque tous des baskets. Ils doivent être très sportifs.

Je ne fais pas de bruit pour qu'ils ne me repèrent pas. Je prends des photos d'eux avec mon ordinateur portable numérique, ça me servira pour mes

recherches. Tout à coup une énorme sonnerie de pompier a retenti alors je suis parti pour de nouvelles aventures.  
Gaëtan

Ressortent dans les textes d'Anissa et de Gaëtan les outils que l'on avait pu observer dans les différents textes de la séquence pour raconter sa rencontre avec l'autre : outils descriptifs, verbes de vision, expression des sentiments.

Mais ce qui m'intéressait surtout c'était de confronter les différentes productions des élèves.

Ainsi, en groupe, ils avaient à lire les textes des autres membres du groupe, et à répondre aux questions suivantes : Quelle est la réaction de l'explorateur lorsqu'il rencontre ces personnes ? Décrit-il le groupe ou des individus en particulier ? De quels ordres sont les informations (psychologique, physique, mode de vie, coutumes) ?

Collectivement, dans un second temps, ils ont discuté du point de vue adopté par chacun. Du texte d'Anissa, par exemple, les élèves ont dit qu'elle portait un regard critique sur ces personnes, qu'elle ne regardait que ce qui lui était différent. Certains élèves ont ajouté qu'elle ne s'était intéressée qu'à leur apparence extérieure, ce qui cependant avait été le fait de la grande majorité de la classe. Enfin, au regard des différents récits de voyage lus en classe, ils ont eu à se demander pourquoi leurs points de vue sur l'autre étaient différents. Ils m'ont alors répondu : « c'est simple, on est tous différents, alors on ne peut pas regarder les gens de la même manière ». La sonnerie a retenti.

Séance suivante. Après les avoir invités à se demander par quels autres moyens que verbaux il était possible de faire le portrait d'un inconnu, parmi les moyens proposés, l'image est retenue. Je leur projette alors un tableau de Gauguin, intitulé « Tahitiennes à la plage », lié thématiquement donc au texte de Bougainville. Sans rien dire, les élèves notent sur leur feuille leurs premières impressions. Suit un échange oral où les élèves font appel aux textes étudiés précédemment pour décrire le tableau et pour analyser le regard porté sur les Tahitiennes par le peintre. Je leur propose alors, pour les renvoyer plus précisément au texte de Bougainville, un tableau comparatif permettant de confronter les points de vue optés respectivement par les deux auteurs-voyageurs. L'on aboutit dans un premier temps à un inventaire de points communs et de différences sans grand intérêt. Je les invite à se rappeler leurs propres productions. La confrontation de points de vue devient alors plus claire pour eux. Ce n'est plus seulement un face à face Bougainville-Gauguin mais la mise en parallèle de deux regards portés sur le même peuple, comme les élèves eux-mêmes avaient eu l'occasion de le faire à la séance précédente. L'échange oral reprend alors, dynamisé, les élèves étant devenus actifs de leur apprentissage puisque cette confrontation de points de vue faisait sens pour eux, au regard de leurs propres récits de voyage.

L'écrit d'invention, dans un tel cadre, a été le moyen de faire pratiquer aux élèves certains outils de la description étudiés en classe, de chercher dans les textes étudiés les outils adéquats pour raconter la découverte de l'autre. D'autre part, la lecture de leur production a favorisé une mise en lumière des enjeux de la séquence et leur a permis d'entrer dans la lecture du tableau de Gauguin. L'écriture

d'invention me semblait répondre naturellement aux objectifs que je m'étais fixés. Elle me devenait réellement un choix réfléchi.

Mais si le *pour quoi* de l'écriture d'invention me paraissait trouver une réponse en l'utilisant pour entrer dans une séquence, aborder un thème, amorcer une lecture... en un mot pour mettre les élèves en apprentissage et non pas pour évaluer sommativement, il restait le *comment*. C'est-à-dire que mettre les élèves en situation d'apprentissage par le biais de l'écriture d'invention nécessitait d'inventer, en amont, les modalités pour la construction du savoir. En d'autres termes, les consignes d'écriture ne devaient plus être la mise en mots de critères d'évaluation mais être le déclencheur du travail de l'élève.

Je refusais la consigne, ce lien entre la tâche mise en place par l'enseignant et la future production de l'élève, comme étant un ordre de mise au travail, de mise à l'écriture dans un cadre établi et avec des outils fortement recommandés, comme je l'avais pratiquée par exemple pour le roman policier. Si je voulais évaluer les savoirs et savoir-faire des élèves, je pouvais utiliser d'autres moyens que l'écriture d'invention et si je voulais une écriture ne se réduisant pas à une bonne réponse à la question posée, il fallait que je mette en place d'autres dispositifs.

Des dispositifs qui permettent aux élèves d'interroger la consigne pour investir dans la tâche ce qu'ils savent faire et pas autre chose. Des dispositifs aussi qui soient aidants et non bloquants.

### « RELIS LA CONSIGNE »

Face aux problèmes que posait aux élèves la lecture et la compréhension de certaines consignes d'écriture, en particulier celles qui induisaient une tâche complexe à réaliser, je me suis dit, dans un premier temps, que la difficulté venait de la formulation même de la consigne : qu'elle n'était pas assez claire, que l'implicite de la tâche à effectuer ne pouvait pas leur permettre de se la représenter explicitement. Je passais alors, dans la phase de confection du sujet, du temps à reformuler, rayer, réécrire... Ce n'était pas une réussite pour autant. Je surlignais, soulignais, essayais différentes mises en page... La rafale de questions à sa lecture était la même et moi de mon côté, je répétais inlassablement : « relis la consigne attentivement, « tu as lu la consigne ? », « je viens de l'expliquer, tu n'as qu'à écouter », et puis j'ai fini par m'en lasser et par me dire que la formulation de la consigne n'était peut-être pas la seule en cause.

J'ai alors prêté plus d'attention à la formulation de leurs questions à la lecture d'une consigne et ce qu'elles sous-tendaient.

« Je ne comprends pas ce qu'il faut faire ». « Qu'est-ce qu'il faut qu'on fasse exactement ? », « Est-ce que je peux... Est-ce que j'ai le droit... Si je fais cela est-ce que... ? »

L'énoncé en tant que tel n'était pas problématique, le type de consigne si. Les consignes que j'élaborais, malgré les reformulations, les explications, ne déclenchaient pas toujours la réflexion et l'écriture. Je ne voulais pas qu'à la lecture

de la consigne les élèves se demandent ce qu'ils avaient le droit ou non de faire mais ce qu'ils pouvaient faire de cette consigne et à partir de celle-ci. Je voulais des consignes d'écriture ouvrant plusieurs possibles.

### « RÉÉCRIS TA CONSIGNE »

Puisque certaines consignes pouvaient piéger les élèves et que la conception de mes consignes piégeait également mes intentions initiales, j'ai donc commencé à m'interroger sur le rôle de la consigne à l'intérieur du trio consigne/tâche/production des élèves. Dès lors, partant des objectifs à formuler j'ai cherché quelles en étaient les formulations possibles. Quels types de sujet ? Suite de texte, écriture à partir d'une image, question, etc. Quelles formulations des contraintes d'écriture ? Séparées du sujet lui-même, intégrées à sa formulation, implicites, etc. Je cherchais et je cherche chaque fois à mettre l'élève face à un (ou des) problèmes qui, pour les résoudre nécessitent de sa part un réinvestissement de ses connaissances. Pour moi, l'écriture d'invention doit être un de ces lieux réservés à la réflexion personnelle, à la recherche d'outils adéquats et de réponses efficaces parmi ceux que l'élève a à sa disposition. Les réponses précises à des questions précises, il fallait que je les laisse à d'autres dispositifs d'évaluation.

Partant de cet espace à remplir, à écrire, entre la tâche dévolue aux élèves et le sujet qui la leur impose, je me suis penchée sur la formulation même de la consigne : en quoi la formulation d'une consigne peut-elle mettre l'élève au travail ?

Mais il conviendrait, pour revenir à cette question, de préciser ce qu'est une consigne, les formes qu'elle peut prendre et les formulations qui peuvent la faire varier.

Ainsi, Claudine Garcia-Deban<sup>4</sup>, par son inventaire des termes désignant la consigne d'écriture, jette un éclairage sur la diversité de productions que peut provoquer la consigne : *consignes, lanceurs d'écriture, déclencheurs, embrayeurs, sources d'écriture, inductions, motivations, ouvertures, stimuli pour l'imaginaire...* Et elle ajoute, « Ce sont des termes divers qui sont utilisés pour désigner les instructions qui provoquent l'écriture. Cette variété de termes est à la mesure de la diversité des sources d'écriture. » Et j'ajouterai que cette diversité de termes est aussi à la mesure des objectifs du professeur quant aux productions écrites de ces élèves. Qu'attend-il de leurs textes ?

Pour en revenir à ces différentes « sources d'écriture » dont parle C. Garcia-Deban, l'on peut faire écrire les élèves à partir de tout et sur tout. Dans cette optique la consigne d'écriture peut être un mot, un texte, une phrase suspensive, une question, une ellipse narrative. L'important étant d'écrire *à partir de*, la consigne scolaire demandant « à l'élève de procéder à une ou des opération(s) précise(s) pour aboutir au résultat souhaité afin de vérifier qu'il a acquis une (des) connaissances,

---

<sup>4</sup> . « Consignes d'écriture et créativité », *Pratiques*, n°89, mars 1996, p. 72-74.

qu'il maîtrise un (des) savoir-faire, qu'il est capable de les transférer dans une situation nouvelle »<sup>5</sup>.

Ont alors commencé tâtonnements et errances parmi les méandres de la multiplicité des formulations d'une consigne d'écriture. Avant chaque écriture d'invention, je me demande quelle réflexion est-ce que je veux déclencher chez l'élève, dans quel objectif, pour quels investissements de savoirs et de savoir-faire dans la tâche. Ainsi, au cours d'une séquence intitulée « L'atmosphère d'un récit – Bizarre ! Bizarre ! » qui avait pour objectif d'éveiller les élèves à percevoir « l'autre côté du miroir » et de leur ouvrir de nouvelles perspectives de lecture du monde, j'ai cherché par quel moyen je pouvais les inciter à produire un texte décalé, à la coloration fantaisiste où la frontière même entre possible et impossible ne se conçoit pas en termes de réalité, et qui pourrait leur permettre d'aborder la lecture d'autres textes. Cette écriture nécessitait un lanceur qui ne les questionne pas sur ce que peut être un texte à l'atmosphère étrange mais au contraire, qui les fasse s'interroger sur les moyens et les enjeux d'un tel texte. Il fallait une consigne d'écriture qui leur permette, d'une part, de se positionner sur le sens des termes « atmosphère étrange » et d'autre part, de trouver par eux-mêmes les conditions d'écriture de l'atmosphère dans un récit. Il ne fallait donc surtout pas un sujet qui puisse s'enfler de sous-enseignes diverses à démêler mais un lanceur qui leur permette d'inventer une écriture inventive.

Jean-François Inisan<sup>6</sup> insiste sur la différence qui oppose les « déclencheurs de récit » aux « consignes » : « Les *déclencheurs de récit* introduisent une contrainte narrative dans le corps même de la phrase inductrice comme problème à résoudre (...) les *consignes*, de leur côté, s'expriment dans un type de méta-langage relatif à la grammaire de récit, de sorte que leur compréhension par les élèves peut poser difficulté et est extrêmement différente selon la manière dont tel concept narratif a déjà été abordé ou non. »

Le déclencheur de récit « Vous êtes dans la classe de français, mais elle n'est pas comme d'habitude, il y flotte une atmosphère étrange... » n'impose pas explicitement aux élèves un genre narratif, et pourtant cette production écrite intervient au cours d'une séquence où les élèves ont découvert des textes à l'atmosphère fantaisiste, insolite, étrange. Dès lors, ce déclencheur d'écriture a induit pour les élèves un ton particulier et des outils nécessaires pour le mettre en mots.

A l'oral et collectivement ils ont cherché comment, individuellement, ils pouvaient écrire sur la classe tout en faisant de ce lieu qu'ils connaissaient bien scolairement, un espace qui basculerait vers ce qu'ils ne peuvent jamais y voir. Chacun a parlé de ce qu'il aimerait ou n'aimerait pas voir dans la classe le temps d'un récit. Pour ce faire, pour créer ce nouvel espace, ils ont été amenés à poser les problèmes et à faire des choix. « Vous êtes dans la classe de français » : est-ce qu'il faut décrire la classe pour établir le cadre du récit ? Si on décrit la classe, y intègre-t-

<sup>5</sup> . Jean-Michel Zakhartchouk, cité par C. Garcia-Debanç, « Consignes d'écriture et créativité », *Pratiques*, n° 89, mars 1996, p. 72-74.

<sup>6</sup> . Dans l'ouvrage collectif publié au CRDP de Lille, *Apprendre le récit au collège*, 1993, p. 37.

on immédiatement des éléments étranges ou bien le bizarre peut-il venir de la comparaison entre la salle de classe habituelle et la salle de classe étrange ? Y-a-t-il des élèves dans cette classe ? Le décalage peut-il venir d'eux plutôt que du lieu ? Et à la fin du texte, est-ce que la situation se prolonge ou non ? Ces choix qu'ils avaient à faire ont alors fonctionné comme des contraintes. Le déclencheur d'écriture de départ est devenu mixte ; en lui adjoignant des contraintes les élèves l'ont doublé d'une consigne d'écriture. « Ecrire un récit étrange en introduisant dans le texte des éléments insolites » aurait sans aucun doute posé davantage de problèmes de compréhension aux élèves et aurait occulté tous les autres possibles de création par l'écriture d'une atmosphère.

Lundi 5 février 2000, je rentre en cours de français et je vois mes camarades assis sur leurs chaises. Dans cette classe, il y a cinq fenêtres avec des rideaux rouges et trois rangées de cinq tables face au tableau vert. Une armoire se trouve dans un coin et le bureau du professeur est face aux élèves.

Soudain je vois l'armoire s'ouvrir toute seule. Le tableau écrit seul, les élèves jouent à la playstation 2 et à la game boy advance au lieu de travailler. Tout ça est dû au bug de l'an 2000 du collègue Robert Schuman. Les pieds des tables se transforment en poireaux, les élèves en robots, les chaises en chien, les sacs à dos en singes de toutes races et le professeur en tête de cochon, queue de lion, cou de girafe, pattes de mille pattes et corps d'aigle avec les ailes.

Tout ça dura jusqu'à Pâques. Et à Pâques, les poules sont arrivées et ont remis tout ça dans l'ordre. Les élèves étaient très heureux que tout reprenne son ordre habituel. Ils félicitèrent les poules avant qu'elles ne partent. Elles leur donnèrent à chacun un lapin en chocolat noir et une poule en chocolat blanc.

Louis

Le texte de Louis est révélateur de sa perception de la notion d'atmosphère étrange et de son inscription dans le récit. Comme la plupart des textes de la classe il commence par décrire le lieu en énumérant tous ses éléments afin que le lecteur comprenne bien qu'au départ tout est normal. D'autres ont comptabilisé avec précision le nombre de chaises et de radiateurs, les chiffres venant apporter une preuve scientifique de la normalité. Puis, avec brutalité, l'insolite pénètre dans la classe et tout se modifie. Louis a fait le choix de transformer la réalité scolaire. La fin de son texte montre qu'il a choisi de ne pas opter entre un retour à la normale ou un prolongement de cet état. Tout est en effet remis en ordre mais par des poules qui offrent du chocolat à tout le monde avant de repartir.

Après la lecture en classe de leur texte, les élèves ont découvert d'autres récits dans lesquels la réalité connue est biaisée, sans cesse mise en doute. En fin de séquence, au regard de leurs productions, ils ont alors été amenés, en groupe, à comparer le corpus de textes étudiés et à s'interroger sur la création même d'une

atmosphère étrange. Naissait-elle seulement d'une comparaison d'avec la réalité, ou pouvait-elle être incluse en elle comme si toute réalité contenait en elle les germes de son irréalité ?

Le déclencheur d'écriture a amené les élèves à se positionner par rapport à leur propre perception de la notion d'étrange induite par la dualité possible-impossible. S'inventer des dispositifs d'écriture, dans le cadre de cette séquence, allaient leur permettre de mieux ressentir les textes qu'ils allaient lire.

Ce type de consigne n'anticipe pas *a priori* pour l'élève de critères d'évaluation des productions. Ne se figurant pas une réponse précise, il prend l'initiative de la construction du problème. Et pour ce faire, il est bien obligé de créer ses propres contraintes, d'en trouver les modalités de résolution et donc de réinvestir les savoirs qui lui sont propres. C'est en canalisant ses idées à l'intérieur d'un cadre contraignant qu'il parvient ensuite à écrire. Dès lors, même s'il y a adéquation entre la demande et ce qui est écrit, la manière qu'a l'élève de s'approprier la consigne est unique. Il n'y a pas une production unique pour une consigne unique mais bien des interprétations et donc des réalisations possibles. Si tel n'était pas le cas, évaluer un écrit d'invention engendrerait nettement moins de problèmes.

Dans son article « Ecole, écrit et créativité », Nicole Biagouli-Bilous<sup>7</sup> indique que « ce que l'on mesure, ce ne sont plus des écarts (...) mais des déplacements du sujet, du texte, de la culture, qui peuvent être soit des décentrages soit des recentrages par rapport à ce que l'on attendait ». En effet, on ne peut pas lire leurs écrits d'invention au regard d'une norme préfixée, mais plutôt en se demandant comment les élèves se sont appropriés le sujet.

De mon côté, ne pas formuler au préalable des attentes précises quant à leurs productions permet la surprise à leurs lectures, et, dans le cadre d'un écrit noté, l'invention de critères d'évaluation. L'invention des élèves m'obligeant à inventer une lecture de leurs textes *a posteriori*.

## « LE PREMIER PAS QUI AIDE »

Mais si la conception même de la consigne est essentielle au déclenchement de l'écriture, cette phase solitaire pour le professeur ne doit pas avoir pour miroir la solitude de l'élève face à la consigne. Seul, le nez sur sa consigne, l'élève peut peiner à répondre à la question « est-ce que ce que j'ai envie de faire de cette consigne correspond à la tâche induite ? ». Au professeur d'accompagner l'élève dans sa réflexion, sans faire de suggestions mais en l'aidant à diagnostiquer la consigne.

Puisque à l'écriture d'invention correspond une dimension créative de l'écriture, l'échange préalable qui la prépare doit être lui aussi créatif. Quand dans le cadre d'une production écrite, je sens que les élèves ont besoin de se mettre seuls au travail, on interrompt le dialogue et à chacun de trouver ses propres modalités de résolution. Cela étant, malgré cet échange préliminaire à l'écriture, il reste, chaque fois, des élèves qui s'égarèrent ou qui ne trouvent pas de moyen pour résoudre le

<sup>7</sup> . N. Biagouli-Bilous, « Ecole, écrit et créativité », *Le français aujourd'hui*, « écritures créatives », n° 127.

problème posé. Pendant la phase de travail individuelle, l'échange continue, mais cette fois entre l'élève et moi.

« Identifier les problèmes et faire des choix, cela l'élève peut le faire seul : il le fait avec ses pairs, et sous la conduite de l'enseignant, dont le rôle est d'impulser la réflexion des élèves en collant au plus près de leurs perceptions, de leurs formulations et de leurs possibilités de développement. La consigne floue implique une présence active de l'enseignant, non pas pour rendre la consigne claire ni pour expliquer ce qu'il faut faire, mais pour accompagner l'élève dans son effort pour interpréter, s'appropriier les contraintes et le sens de la tâche ; cela signifie aussi accepter les tâtonnements, les interprétations non prévues, se débarrasser d'attentes trop précises... » Le rôle de guidage de l'enseignant, M-M. Cauterman et I. Delcambre<sup>8</sup> le préconisent dans le cadre de consignes floues, c'est-à-dire de consignes qui obligent les élèves à identifier les diverses procédures de résolution de la tâche puisque celle-ci n'est pas précisée en détail. Toutefois, que les consignes soient plus ou moins implicites, rendre les élèves capables de lire une consigne et par là de se représenter les opérations nécessaires à la réalisation de la tâche ne se fait pas sans mal. L'élève n'est pas au départ un lecteur de consignes, d'autant plus lorsqu'il est en cinquième. A la situation d'apprentissage dans laquelle l'élève est plongé lorsqu'il écrit, doit s'associer un apprentissage de la lecture d'une consigne. En effet, de la lecture d'une consigne dépendra l'investissement par l'élève de celle-ci.

Pour ce faire, interroger les représentations qu'avaient les élèves d'une consigne m'a paru le moyen de comprendre ce que signifiait la consigne pour eux et d'utiliser ce constat pour en concevoir de mon côté.

### « COMPLÉTEZ LES TROUS ! »

Ainsi, en fin d'année, dans le cadre d'une lecture en réseau sur le thème des pirates, et ce lors d'une séquence menée en parallèle avec une classe d'un autre collège, nous avons demandé aux élèves de produire l'évaluation finale de l'autre classe.

Par groupe de quatre, les élèves avaient à imaginer une activité – dont le type leur était proposé (décrire une image, production écrite, changement de point de vue, compréhension de lecture, exercice de transformation grammaticale, tester son vocabulaire de la piraterie) – et à en formuler la consigne.

Voici ce qu'a imaginé un groupe comme production écrite, il s'agit d'écriture dans un texte.

Mamadou Courage

Complétez les trous !

La rançon du plus fort est toujours la meilleure.

Début de la page 95

<sup>8</sup> M-M. Cauterman et I. Delcambre, « Pour des consignes floues », *Recherches*, n° 27, 1997, p. 128.

Dans la cabine du commandant, les négociations vont bon train.  
 (les autres élèves écrivent ici) [...] (3-4-5 lignes)  
 Décontracté, les pieds sur le bureau en bois précieux du commandant, Requin-vert se nettoie les ongles avec un coupe-papier de luxe.  
 -J'exige la rançon en argent liquide, dit-il au micro  
 [...] (5 lignes)  
 -vous buvez trop, dit le commandant. Mon brandy (alcool) réveille les morts.  
 [...] (5 lignes)  
 -vous êtes trop gourmand, dit un père.  
 [...] (2 lignes)  
 Il avale son brandy, réfléchit, réclame une autre rasade (un autre verre).  
 [...] (3 lignes)  
 fin de la page 97

Leur activité est intéressante parce qu'elle alterne souci de clarté, prise en compte du destinataire, aides et absence de guidage, absence de conditions préalables à la réalisation de la tâche, absence de représentation du destinataire.

« Complétez les trous ! » ce qui revient à dire « vous voyez les trous ? et bien débrouillez-vous pour les remplir ». Le point d'exclamation montre qu'ils ont voulu rendre le travail plus attractif et donc qu'ils ont voulu faire agir l'élève. Pourtant pour ce groupe, il leur est difficile d'imaginer que ce qui est évident pour eux peut ne pas l'être pour les autres. Quant à la manière de s'adresser à l'élève, de le cibler, elle est quasiment inexistante si ce n'est le « les autres élèves écrivent ici », un peu abrupt mais qui témoigne du souci *a posteriori* d'aider les élèves, d'expliquer plus clairement la consigne initiale. « 3-4-5 lignes » : visiblement ils ne savent pas trop ce qu'ils attendent des élèves. Mais pour les avoir écoutés pendant la rédaction de l'évaluation, je sais qu'ils n'arrivaient pas à se mettre d'accord : les quatre membres du groupe ont alors choisi le nombre de lignes à écrire dans les quatre ellipses suivantes... Enfin, les explications entre parenthèses des mots qui leur paraissaient difficiles contredit l'absence de béquille de la consigne d'écriture. L'alternance entre guidage de l'élève et implicite de la tâche à réaliser est évidente. Mais les consignes que je leur propose ne tombent-elles pas parfois dans les mêmes écueils ? Est-ce que je mesure toujours les pré-requis nécessaires à l'identification d'une tâche ?

Autre activité, autre groupe : décrire un personnage.

Décrivez le personnage : Barbe-Noire (image p 33)  
 / 2.5 portrait physique et moral (caractère - vêtements - gros - grand)  
 / 0.5 armes

(10 lignes max.) en utilisant au moins : 2 énumérations  
5 adj. qualificatifs

En lisant cette consigne, j'en ai eu des sueurs froides : ils proposaient aux élèves le type de consigne que je ne voulais plus leur proposer et que je croyais ne plus leur proposer. La raideur de la consigne de départ « décrivez un personnage : Barbe-Noire » vient probablement du fait que le groupe avait comme type d'exercice « décrire une image » mais les sous-consignes imposant deux parties – portrait physique et moral puis description des armes du pirate – ainsi que les sous-sous-consignes – longueur du texte, liste des éléments obligatoires – me renvoient à ce sujet sur le roman policier. Ils se sont mis dans la peau d'un professeur qui a en tête une réalisation précise de la tâche demandée et qui souhaite, par l'écriture, évaluer les outils nécessaires à la description vus au cours de la séquence. Par ailleurs, le « gros-grand » dans la parenthèse montre qu'ils ont voulu aider l'élève en lui donnant des exemples de réalisation possible de la tâche.

Après avoir rédigé leurs activités, les groupes se les sont échangés. Voici les conseils qui ont été donnés au groupe « Mamadou courage ! » :

- Vous ne dites pas s'ils doivent continuer le texte, après tout ils peuvent mettre ce qu'ils veulent dans vos trous ;
- Si c'est des dialogues qu'ils doivent écrire, il faut rajouter qu'ils doivent faire attention à la mise en page ;
- 3 lignes, 4 lignes, 5 lignes, il faut savoir !

Pour reformuler leur consigne, les élèves du groupe ont essayé de faire leur activité. Ils ont ensuite rajouté dans le bas de la feuille que « les autres élèves peuvent écrire à chaque fois entre trois et dix lignes », prenant alors en compte la diversité des élèves et se représentant une classe avec des niveaux hétérogènes, comme leur groupe.

Quant au groupe « Barbe-Noire », ils se sont mis à écrire et m'ont demandé au bout de quelques minutes : « est-ce qu'on pourrait ne pas faire la liste de tout ce qu'il faut parce qu'on n'a pas envie de raconter tous les mêmes choses sur le pirate ? ».

En posant cette question, en s'interrogeant sur leur propre consigne, ils mettent de côté leur statut d'élève. En essayant de faire pour faire ils évaluent eux-mêmes la réussite de la tâche. Et si dans un premier temps ils s'étaient imprégnés des consignes qu'ils reçoivent quotidiennement pour les imiter, ils se sont aperçu ensuite que leurs exigences d'écriture étaient trop contraignantes. Ils m'ont alors renvoyée, par effet-miroir, à certaines de mes consignes, de celles qui les empêchent de faire des choix d'écriture qui font sens pour eux.

Depuis j'essaie de tenir compte de leurs représentations. Concrètement, je tente de mesurer les conditions requises pour l'exécution de chaque tâche pour les insérer dans la consigne.

Ma réflexion sur l'écriture de consignes par les élèves a été relancée depuis par la lecture de l'article de Bertrand Daunay et de Michèle Lusetti<sup>9</sup>. En effet, dans l'activité qu'ils proposent, l'écriture de consignes par les élèves s'est doublée de leur évaluation par d'autres élèves – sous la forme d'annotations. Le but étant d'analyser quelles compétences avaient leurs élèves pour élaborer individuellement et pour d'autres qu'eux-mêmes les deux types d'écrits scolaires que sont les consignes et les annotations. Les élèves A devaient donc élaborer des consignes permettant aux élèves B de reproduire des figures géométriques. Les élèves B leur retournaient ensuite leurs consignes annotées pour qu'ils les réécrivent mais cette fois-ci en groupe. Les rôles A et B avaient été ensuite inversés. Leur démarche est intéressante dans la mesure où le rôle du professeur n'incombe pas, dans cette activité, à celui-ci mais à l'élève qui doit produire activement ce qu'habituellement il lit passivement. Produire une consigne pour apprendre à mieux les lire, c'était aussi au départ mon objectif. Toutefois, faire écrire des consignes aux élèves, de la façon dont je l'ai fait, me sert peut-être plus à moi pour relire mes consignes et écrire celles à venir. Pour qu'écrire des consignes aide à mieux les lire, pour les élèves, et que soient mis en lumière les enjeux communicationnels et les processus de compréhension qu'appelle leur lecture, il aurait sans doute fallu que les élèves aient un retour sur leurs consignes par les élèves de l'autre classe et qu'ils les réécrivent ensuite.

## À LEURS AVIS

J'ai retracé ici quelles représentations j'avais de l'écriture d'invention et des consignes qui la déclenchent lors de mon année de stage. C'est en les confrontant à celle qu'en avaient les élèves que ma réflexion a pu évoluer. Mais ce face à face – qui se situe dans le lieu même de la consigne d'écriture – se prolonge encore et nourrit mon questionnement. Ainsi, un an après, en interrogeant d'autres cinquièmes sur ce qu'ils pensaient de l'écriture d'invention et des consignes, voici les réponses que j'ai eues :

- *Les sujets sont pas mal, il faut avoir de l'imagination et des fois c'est très différent de ce que les profs ils veulent* : Elise a l'impression, et sans doute à juste titre, que ce qu'elle crée doit répondre à un modèle préétabli ;
- *Ce qui est bien avec l'invention d'une petite histoire c'est qu'on a une liberté totale*, et Claire continue en disant, *pour les rédactions les sujets sont déjà choisis et c'est dommage, car on n'a aucune liberté*. Lorsque je lui ai demandé ce que c'était pour elle que la différence entre une petite histoire et une rédaction elle m'a répondu *que ça dépendait de la consigne, qu'il y avait des consignes pour les histoires à inventer complètement et les consignes pour les rédactions où il faut respecter des choses*. Elle fait donc ici la distinction entre deux types de consignes et donc pour elle, entre deux types d'écrits ;
- *J'aime pas ça au début, mais après j'aime bien car je trouve que c'est marrant d'inventer et à chaque fois je trouve tout le temps une histoire même s'il y a plein*

---

<sup>9</sup> . B. Daunay et M. Lusetti, « FIGUREZ-VOUS ...Deux types d'écrits scolaires : consigne et annotation », *Recherches*, n° 21, 1994, p. 188.

- de fautes*, Sébastien évoque ici ce moment où l'élève doit résoudre un problème et élaborer sa stratégie de résolution de la consigne ;
- *Les sujets sont marrants mais je n'aime pas les rédactions...* ;
  - *C'est nul, je comprends jamais rien* ;
  - Plus étonnant, la réponse de Laetitia qui écrit une histoire pour parler de l'écriture : *Il y avait un homme qui conduisait et tout à coup sa voiture est tombée dans un fossé. Cet homme est tombé dans un coma profond et quelques années plus tard, il est mort.* Cherche-t-elle à me signifier ce qu'elle a envie d'écrire et que mes consignes ne lui ont pas permis de produire ?

Les consignes que je leur ai proposées cette année m'ont paru plus faciles à concevoir, je passais moins de temps sur cette étape que l'année dernière. Pourtant, ces réflexions d'élèves déclenchent de nouvelles questions, appellent à réinventer mes consignes. Ces phrases montrent que les élèves ont une conscience aigüe de l'importance de la consigne quant à l'écrit à produire. En avons-nous toujours autant ?