

COHÉRENCE ET IMPROVISATION

Marie-Michèle CAUTERMAN,
Collège de Marquette
Réseau Apprendre (MAFPEN)
Bertrand DAUNAY,
Lycée d'Haubourdin
Réseau Apprendre (MAFPEN)

INTRODUCTION

Le programme. Le manuel. Des progressions. Des séquences didactiques. Des grilles d'objectifs. Le cahier de textes de la classe... Tout semble fait pour aider – peut-être pour contraindre – l'enseignant à créer une cohérence, une logique, un ordre. On pourrait se demander ce qui apparaît de tout cela chez l'élève¹. Mais restons du côté de l'enseignant : qu'advient-il de l'ordre quand il s'expose aux élèves ? Que devient la logique de l'expert quand elle se confronte à celle de l'apprenant ? Quel est le destin de cette cohérence quand elle prend le chemin de la classe ?

Cet article veut illustrer une idée simple : *enseigner met à mal – voire rend illusoire – toute cohérence a priori*, quand l'enseignant met les élèves au centre de sa démarche pédagogique. Ce qui suit est le récit d'une séquence d'apprentissage dont la cohérence n'est pas une donnée de départ mais un *aboutissement*, dont la logique réside dans la prise en compte des réactions (de toutes les réactions) des élèves, dont l'ordre n'apparaît qu'au prix de multiples *désorganisations*.

On ne s'étonnera pas du *désordre* que peut représenter l'utilisation du *je* dans un article signé par deux auteurs... Disons simplement que ce qui suit est le fruit d'une réflexion et d'une rédaction communes, et que le choix d'écriture initial – faire un *récit* (fût-il *distantié*) d'une démarche pédagogique – impliquait de faire intervenir le *je* du *sujet* enseignant.

Soit, donc, un *je*, enseignant dans une classe de quatrième...

Au fil des stages, des lectures, des échanges entre collègues, des moments de créativité personnelle ou collective, s'accumulent sur mes étagères, dans des classeurs

1. Voir dans ce numéro l'article *La cohérence : le point de vue des adolescents*.

dans lesquels je mettrai de l'ordre quand j'aurai du temps, des exercices jugés intéressants, susceptibles de « servir un jour », et dont je ne fais rien. Plus exactement, il y en a que j'ai expérimentés, qui ont « marché », sans plus : c'est-à-dire que les élèves ont travaillé, y ont même pris plaisir, moi aussi, et qu'ensuite je me suis demandé ce qu'ils en avaient retiré. Il m'était venu l'idée, cette fois-là, de rassembler quelques-uns d'entre eux, tournant autour des problèmes d'anaphores et de désignation des personnages, et d'en gonfler mon « cartable de guetteur »². Le tout était de commencer...

1^{ère} ACTIVITÉ : LE LOUP ET L'AGNEAU

Le support est un texte de Bernard Friot dans lequel j'ai substitué à la désignation des deux personnages principaux (le loup et l'agneau) le pronom personnel *il* (ou *le*).

Les histoires se terminent toujours de la même façon

Le loup fait sa sieste. L'agneau s'approche doucement et lui saute sur le ventre.

La législation en matière de droits d'auteur ne nous permet pas de reproduire l'intégralité de ce texte dans la présente version numérique.

Le texte original est tiré de *Histoires pressées*, Bernard Friot, Milan Zanzibar (1988), réédité en Milan Poche junior (2007).

2. Voir dans ce numéro l'article de Séverine Suffys.

les dents. Puis il dit très tristement :

– J’ai fait tout ce que j’ai pu, vraiment tout ce que j’ai pu...

D’après Bernard FRIOT
Histoires pressées, Milan Zanzibar 1988

J’avais l’intention de demander aux élèves (classe de quatrième) de rétablir le texte initial en utilisant au maximum 7 fois *le loup* et 7 fois *l’agneau*. Mais pris d’une subite inspiration, je les invite à lire, à trouver le problème qui se pose à la lecture de ce texte, et en fonction de ce problème de rédiger une consigne.

Des problèmes, ils en trouvent ! Vincent s’étonne de la soumission du loup à l’agneau. Frédéric se demande pourquoi, cette fois-là, le loup dévore l’agneau. De telles questions montrent que des élèves ont rétabli le texte malgré le truquage destiné à le rendre obscur. Moi qui voulais leur montrer l’effet que ça faisait quand dans leurs rédactions ils utilisaient le pronom personnel sans se soucier des ambiguïtés !

D’autres élèves repèrent une partie des problèmes : on ne sait pas qui hurle de rire, qui tricote...

D’autres encore voient bien de quoi il s’agit et cherchent à formuler correctement le problème en se souciant du métalangage : qu’est-ce que c’est déjà, « il » ?

C’est une classe hétérogène, quoi...

Je circule dans la classe, à ceux qui ont repéré le problème je dis d’écrire une consigne, quand ils ont écrit la consigne je leur dis de faire le travail, en précisant qu’il ne faut pas utiliser plus de 7 fois *le loup* et *l’agneau*. J’essaie de réorienter la réflexion de ceux qui ne sont pas sur la bonne piste. Je dis à toute la classe – ce que j’aurais sans doute dû faire plus tôt – que le texte de Friot a été trafiqué, et même que l’auteur ne serait pas content du tout si on lui disait qu’il avait écrit ça... Le bouche à oreille aidant, tout le monde se retrouve sur la même tâche. Il faut avouer que certains l’ont quasiment terminée (et en plus ils ont bon), alors que d’autres la découvrent enfin.

La diversité des rythmes, manifestation de surface d’autres diversités, est l’un des problèmes des classes hétérogènes. Tous les jours ça se passe comme ça sans que je sache vraiment à l’avance ce que je vais faire avec ceux qui finissent avant les autres... L’hétérogénéité des classes rend impossible la construction a priori d’un déroulement de cours cohérent. Il se trouvera toujours des élèves qui casseront la construction. Ou alors il faut ne pas les voir, les élèves, ne pas les entendre. Le cours-type, la programmation annuelle présupposent des classes de niveau homogène (ou à peu près), des classes conformes à une norme préétablie mais jamais vraiment définie qu’on n’appréhende qu’au travers de discours aussi vagues que péremptoires : « Ils ne sont pas au niveau quatrième » ; « Dans cette classe, 8 élèves ont le niveau, tous les autres sont en dessous. »³ ; ces « constats » ont pour corollaires les inquiétudes réelles qui

3. Source : un conseil de classe de fin de 1er trimestre. Au second trimestre, seuls les chiffres seront différents. Et au troisième trimestre, « ils » passeront en classe supérieure, sans, bien entendu, « être au niveau. ».

s'expriment quand, dans un collège de type « centre ville », on décide d'abandonner les classes homogènes : « Faut-il suivre le programme ou non ? Comment travailler avec des élèves de niveaux très différents ? »⁴. De telles questions révèlent le malaise professionnel d'enseignants qui craignent de ne plus être capables de préparer leurs cours, puisqu'ils ne savent plus pour qui les préparer, et qui redoutent que la réponse soit dans l'individualisation des préparations (une préparation par élève et par cours !).

La classe homogène existe-t-elle ? On entend rarement un enseignant dire qu'il a une classe homogène, par contre on en entend souvent regretter celles « d'autrefois ». Si elle existe, comment se définit-elle : homogénéité de niveau ? d'intérêt ? de rythme de travail ? de style cognitif ? d'âge ? ou plutôt, ce qui ne se dira jamais, homogénéité sociale ? Quoiqu'il en soit, le mythe de la classe homogène entretient celui d'une cohérence a priori, fondée sur la logique des contenus à transmettre. Dès lors que l'élève se rappelle à l'enseignant (et il le fait en particulier dans les classes dites hétérogènes), la cohérence est à penser autrement.

Heureusement, ce jour-là, les plus rapides sont gentils et les seconds ont envie de rattraper le retard. D'autre part, les échanges (pas explicitement recommandés, mais pas interdits) ont lieu au sein des groupes : « Là, c'est le loup... et là, c'est qui ? »... ; ils permettent à ceux qui avaient terminé de vérifier, aux autres d'aller plus vite. Tout le monde cherche, je ne remarque pas d'élèves qui se contentent de « copier sur le voisin », alors que tout à l'heure, lorsqu'il fallait trouver le problème et la consigne, ils ne s'étaient pas gênés ; avaient-ils tort ?

Je laisse de moins en moins les élèves patauger indéfiniment ; quand leur recherche ne débouche pas, je renonce vite à la maïeutique et je donne la réponse – ou je laisse les circuits de communication naturels des élèves jouer leur rôle (un peu de « provoc » : les profs qui se plaignent des classes hétérogènes devraient laisser davantage les élèves tricher). Parfois, c'est vrai, ça n'avance à rien, mais de toute façon, s'ils n'ont pas trouvé, c'est que ce n'était pas dans leur « zone de proche développement »⁵, on reverra ça plus tard ; à d'autres moments, au contraire, ça produit un déclic : « Ah, c'était ça ! » « Tricher », pour l'élève, c'est dire la peur du risque pris individuellement, c'est signaler l'écart entre une exigence du professeur et une exigence personnelle, c'est dénoncer cette incohérence-là... Et tout compte fait, la cohérence, c'est aussi celle des groupes : l'apprentissage est social, pourquoi nier la part d'échanges qu'il implique, quand bien même cela irait contre une logique préalable, celle que fonde une morale de la réussite individuelle ?

4. Propos recueillis lors de la négociation d'un stage en établissement intitulé « Gérer les classes hétérogènes. ».

5. concept emprunté à Vygotsky. Voir B. Schneuwly et J.P. Bronckart (éd.), *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, 1985, p. 107-110.

Pas la peine de tricher, donc, le travail est faisable. Je ne rencontre pas d'erreurs monstrueuses. Une élève lit à voix haute son texte, on repère un petit problème, je signale les quelques variantes possibles et je lis le vrai texte de Friot.

Après ça, c'est moi qui patauge. Comment passer de cette activité qui a « marché » à quelque chose qui serait de l'ordre d'une connaissance déclarative transférable⁶ ? Je voudrais qu'ils tirent une conclusion de l'exercice. J'essaie plusieurs formulations : pourquoi je vous ai fait faire ça ? qu'est-ce qu'on peut en tirer comme conclusion pour l'écriture d'un texte ? à quoi ça peut vous servir dans les rédactions ? Il y a quelques bonnes réponses, mais les autres ne sont pas inspirés. On est samedi, il est 10 h moins 10, c'est la récré.

Le lundi, je remets ça. Surprise : ça soupire, et même ça râle : « Oh, encore ça, j'aime pas ce truc ! », marmonne Mélanie, juste assez fort pour que je l'entende, et tout en sortant le document. Je vois bien que d'autres partagent son mécontentement.

Permettre aux élèves d'exprimer leurs réactions négatives à l'annonce d'une tâche, sans étiqueter cela comme de « l'insolence ». Reconnaître le droit de râler. Exclure la parole de l'élève serait pour moi incohérent. Ça ne prend pas beaucoup de temps, ça n'a pas nécessairement d'incidence sur la décision du prof de faire ou non ce qu'il a prévu. Mais entendre l'élève qui affirme son déplaisir, c'est admettre que dans l'espace de la classe, il y a place aussi pour son contraire, le plaisir de faire, d'apprendre.

Cette fois-là, je suis étonné de l'ampleur de la protestation. Oh ! Ce n'est pas la rébellion, ça ne dure pas plus d'une demi-seconde, mais je perçois un malaise assez général. Ça n'est jamais arrivé. Je ne pense pas immédiatement à demander ce qui leur déplaît à ce point. C'est dommage, mais d'un autre côté, si je veux garder une certaine « autorité » dans la classe, il n'est peut-être pas opportun que je me montre trop sensible à la première protestation. Si ça se reproduit, il faudra que je réagisse différemment.

En fait je crois que sur le coup, je ne me pose même pas la question. Je veux moi aussi en finir, car je suis un peu sur un échec, ou du moins sur une insatisfaction : j'aime bien mon « exo » (un nouveau joujou qui ne m'a pas coûté cher), mais je n'ai pas réussi à faire passer les élèves de la tâche réussie à la réflexion sur cette tâche. Ce constat me renvoie à ce que je sais par ailleurs : les élèves sont capables de dire ce qu'ils font à l'école, mais sont perplexes lorsqu'on leur demande ce qu'ils ont appris⁷. Or cette cohérence de l'appris, la seule que je revendique, c'est celle du sujet : il est clair que je ne peux pas la construire a priori, mais ce que la « grogne » des élèves signifie, c'est que je ne peux pas non plus attendre des apprenants qu'ils la saisissent en cours d'apprentissage, sauf à parier sur l'intuition, qui ne peut être que celle de ceux qui savent

6. concept emprunté à la psychologie cognitive. Voir Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement* E.S.F. Collection Pédagogies, 1992.

7. Voir dans ce numéro la fin de l'article *La cohérence : le point de vue des adolescents*, IV, 2.

déjà... La cohérence, en fait, se construit, et mon rôle consiste à créer les cadres de cette construction.

Et donc, si je les force un peu, là, à se mettre au travail, c'est que je sais que j'ai encore à leur proposer des « exercices » qui, dans leur déroulement, pourront donner sens aux précédents. Et je sais aussi que cet apprentissage spécifique s'intégrera à un autre, plus large. Ainsi me viendra l'idée, à quelque temps de là, d'amener les élèves à reconstruire, eux aussi, une cohérence a posteriori, en les faisant revenir sur des activités antérieures pour en retrouver le sens, l'intérêt. Concrètement, cela veut dire que quelques semaines plus tard, j'ai demandé aux élèves, par groupes, de dresser la liste des nouvelles travaillées depuis le début de l'année (titre, auteur) et d'indiquer pour chacune ses particularités, « les raisons pour lesquelles je vous les ai fait lire. » (problèmes de narrateur, point de vue, etc.). Voilà le fil qui relie, dans ma pratique, deux types d'activités (ce travail sur les pronoms, l'étude de nouvelles) qui n'avaient à l'origine pas grand rapport entre elles. Et ce fil, ce sont les élèves qui le tisseront : j'y perds de ma sécurité, mais je gagne en efficacité...

J'abandonne mes questions de samedi et j'attaque plus directement le problème en demandant aux élèves à quels endroits du texte on est obligé de remettre « le loup » ou « l'agneau ». Réponses : en début de phrase... en début de paragraphe (je montre que ce n'est pas vrai) et finalement : quand ça change de personnage. Je fais écrire vite fait cette conclusion au dos du document, et on passe à autre chose.

2^{ème} ACTIVITÉ : EXERCICES DE MICHEL CHAROLLES

Le lendemain mardi, après une heure d'orthographe (correction de dictée, grille d'évaluation), je sors une feuille où sont reproduits des exercices de Michel Charolles (*Pratiques* n° 60, *Les personnages dans une tâche rédactionnelle*). L'un des exercices (p. 96) se présente sous forme de devinettes :

« A la fête foraine, Marc et Philippe font un concours de tir à la carabine. Le second est un excellent tireur, le premier, très myope, a oublié ses lunettes. Qui devrait logiquement l'emporter ? »

Les élèves le repèrent dès la distribution : c'est par là que nous commençons. Travail de groupe efficace : peu d'erreurs après les discussions, problème seulement pour la dernière devinette, où la chaîne anaphorique est plus difficile à remonter. Nous passons à un autre exercice (p. 94 de l'article de Charolles), qui demande de trouver des phrases pouvant précéder celles qui sont proposées ; exemple :

— ...
Pendant que celui-ci casse les bûches, celle-là les empile.

Travail de groupe, inscription par chaque groupe de sa solution au tableau, phrase par phrase, les élèves réagissent quand ils voient une erreur. Stéphanie (une bonne élève) m'aide bien parce que pour la phrase « Chacun d'entre eux choisit une direction différente », elle est la seule à proposer une phrase précédente comprenant des prénoms masculins et féminins, que d'autres élèves jugent fausse, ce qui donne l'occasion de s'expliquer. Il reste 10 minutes, vous terminez vite fait l'exercice en groupe, et vous me remettez le tout au propre pour la semaine prochaine.

N'est-ce pas là très exactement une progression ? Peut-être, avec en moins l'illusion qu'elle pourrait se justifier : pourquoi cette activité après la précédente ? Y a-t-il moyen d'argumenter sérieusement sur un tel choix ? Un manuel se doit de le faire, pour ne pas donner l'impression d'être dans du « bricolage ». Mais l'enseignant dans sa pratique sait bien que toutes les argumentations ne valent que peu de chose face aux aléas de la situation d'apprentissage. Ce n'est souvent qu'après coup que la « progression » peut être jugée valide – et si elle ne l'est pas, on changera pour une année prochaine l'ordre des exercices, par exemple. Pour se rendre compte peut-être que finalement, pour cette classe, ce qu'on avait fait l'année précédente aurait sans doute mieux convenu... A moins que l'on se rende à l'évidence : l'apprentissage est un va-et-vient permanent, où ce qui précède prend sens grâce à ce qui suit, où la cohérence n'est pas une donnée de départ mais un (éventuel) acquis de l'expérience.

3^{ème} ACTIVITÉ : LE NAUFRAGÉ

Semaine suivante, lundi. Charolles, encore, avec « Le naufragé » (article déjà cité, p. 80-81). Il s'agit d'une bande dessinée en 5 vignettes, mettant en scène un personnage sur le point de se noyer et deux autres, en barque, venant à son secours et l'amenant sur une île. Deux versions sont proposées dans l'article, « l'une supposée "facile" dans laquelle les trois personnages sont différenciés (couleur des cheveux, vêtements), l'autre dite "difficile" qui est semblable, sauf que l'on a éliminé tout trait descriptif susceptible de distinguer les protagonistes ». Je reprends la consigne de M. Charolles :

« En précisant bien ce que font les différents personnages sur chacune des vignettes, racontez ce qui se passe dans la bande dessinée (et seulement ce qui s'y passe), sachant que votre lecteur ne l'aura pas sous les yeux. Les vignettes sont dans l'ordre ».

J'introduis une contrainte supplémentaire : on n'a pas le droit de donner des noms aux personnages. J'ajoute cette contrainte parce que mon objectif n'est pas de voir ce que feraient spontanément les élèves, mais de leur apprendre quelque chose (en l'occurrence, à varier leurs modes de désignation des personnages dans les récits). Pour la même raison, je choisis la version dite « difficile », pour que les élèves soient contraints d'utiliser des pronoms (personnels, démonstratifs, indéfinis, relatifs).

Ça m'intéresse bien de chercher, lorsque je dispose d'un matériel destiné à une évaluation initiale, comment je peux le « récupérer » pour en faire un outil d'apprentissage. Charolles voulait « apprécier la capacité des élèves à gérer les risques de confusion entre personnages ». Même si mes élèves ne sont pas du même niveau (il s'agissait de CM¹, CM² et sixième), je n'ai pas l'intention de vérifier ce qu'il a trouvé ; il me suffit de situer les productions écrites de mes quatrièmes par rapport à son échantillon. Je trouve en revanche pertinent de travailler sur la base de ses conclusions : ni reproduction de l'expérimentation, ni applicationnisme – autres avatars de la cohérence a priori.

Travail individuel. Coups d'oeil par-dessus les épaules. Stéphanie a réglé ça en trois lignes. Rudy commence toutes ses phrases par « je vois ». Je précise la consigne, en demandant d'indiquer en marge « vignette 1, 2, etc. » et d'aller à la ligne. Ça repart. Sandrine, une élève très effacée qui donne l'impression de s'ennuyer profondément en cours et a de mauvais résultats, se défonce : descriptions minutieuses, trouvailles pour expliquer l'attitude des personnages ; peut-être parce que Sandrine, je l'ai prise à part pendant une récré pour discuter avec elle, savoir pourquoi elle était comme ça. A la fin de l'heure, certains ont fini, d'autres non, mais tous sont à peu près sur les bons rails.

Après la récré, je décide finalement de mettre à profit la coupure pour considérer que c'est terminé. Nouvelle consigne : cherchez dans votre texte les mots qui désignent les personnages. J'écris ensuite au tableau ce qui en résulte : « celui qui ramait », « le naufragé », « l'homme qui allait se noyer », etc. Je fais une erreur : je ne fais pas attention au fait que personne ne pense à mentionner « il », « le », et pourtant ils ont utilisé des pronoms personnels dans leurs textes. La moisson est assez riche ; nouvelle consigne : classer. Je précise que je veux obtenir des « paquets » d'expressions où on emploie le même « procédé » pour désigner les personnages. Jackie me fait expliquer deux fois, et finalement elle classe les dénominations selon les référés (elle regroupe les mots qui renvoient au naufragé, etc.). D'autres élèves proposent des classements non linguistiques : les expressions qui utilisent la place du personnage, ses actions, son physique. Quelques-uns se fondent sur des critères linguistiques, sans toutefois utiliser le métalangage. C'est moi qui l'introduis. Je signale aux élèves qu'ils n'ont pas utilisé les mots de l'exercice qu'ils doivent me rendre le lendemain (ce dernier... celui-ci... l'autre, cf. 2^{ème} activité) et je les ajoute. Le « secrétaire de séance » note tout cela. Je demande aux élèves de reprendre leur texte et de l'améliorer en utilisant le plus possible de « procédés » différents. Ce n'est pas terminé, j'annonce qu'ils auront 5 minutes le lendemain.

Lundi soir, je reproduis le classement. J'ajoute les pronoms personnels en faisant allusion au premier exercice. Ma première idée était de faire un tableau avec le titre de chaque rubrique (pronom personnel, D+N, D+N+relative, etc.), mais je préfère une présentation qui mette en valeur ce que les élèves ont trouvé, c'est-à-dire les exemples et leur regroupement.

**Comment faire pour désigner clairement les personnages
dans un texte, sans faire de répétitions ?**

1) On peut utiliser les pronoms personnels il, elle, ils, elles. Mais attention : il faut être sûr que le lecteur va savoir de qui on parle. Par exemple, dans le texte de B. Friot « *Les histoires se terminent toujours de la même façon* », on ne peut utiliser « *il* » pour désigner l'agneau que si dans la phrase d'avant on a parlé de l'agneau.

2) *celui qui allait se noyer*
celui qui est assis
celui qui était dans le fond
celui qui est à l'avant
celui qui rame
celui qui s'appuie sur le palmier

celui qui, celle qui,
ceux qui, celles qui.

3) *les sauveteurs*
les payeurs
le naufragé
le rameur

On utilise un groupe nominal
composé d'un déterminant et
et d'un nom.

4) *l'homme mouillé*
un jeune garçon
les deux hommes dans le bateau

On utilise un groupe nominal
posé d'un déterminant, d'un nom,
et d'un adjectif ou d'un
complément.

5) *l'homme qui tire le bateau*
le garçon qui allait se noyer
l'homme qui est tombé à l'eau

On utilise un groupe nominal
composé d'un déterminant, d'un
nom et d'une proposition relative

6) *le plus mince*
le plus gros

On utilise des mots qui comparent
les personnages.

7) *l'un... l'autre*
le premier... le second... le dernier... ce dernier
celui-ci... celui-là
(formes que l'on peut mettre au féminin et au pluriel)

Pour désigner les personnages, on peut s'appuyer sur :

- a) ce qu'ils font, leur rôle : *le rameur, le naufragé*
- b) leur place : *l'homme qui était à l'avant, celui du fond*
- c) leurs traits physiques : *le plus mince.*

J'ai conscience que ce tableau est, au regard des savoirs disciplinaires et de leur cohérence intrinsèque, contestable. Je me rappelle certaines séances de T.D. de linguistique, en fac, où on faisait une critique en règle de tel manuel

pourtant « novateur » : qu'est-ce qu'il prendrait, mon tableau ! Mais justement, il n'est pas fait pour figurer dans un manuel ; je dirais même qu'il est vigoureusement déconseillé au lecteur de l'utiliser en l'état. Il a été produit ce jour-là, avec ces élèves-là ; il est le résultat d'une interaction professeur-élèves, et c'est cela qui lui donne sa cohérence. Ce n'est qu'un outil, provisoire, transitoire, imparfait, mais pédagogiquement opératoire. Il représente une sorte de compromis entre ce que je voudrais qu'ils comprennent et ce que la plupart d'entre eux semblent prêts à comprendre ; je dis bien : « la plupart d'entre eux », car dans la classe, à côté de ceux pour qui il est peut-être superflu (Stéphanie ? Jackie ? Diana ?), il y a ceux qu'il aide à franchir une étape, et ceux pour qui il est trop difficile de toutes façons (Sabrina ? Samira ? David ? Rudy ?). En définitive, je ne peux pas vraiment anticiper cela. Je peux tout juste faire l'hypothèse que ce n'est pas trop éloigné de la majorité des élèves.

Mardi matin, je donne le tableau et je demande de terminer le travail, en soulignant les désignations des personnages et en précisant en marge le numéro correspondant. Cela prend beaucoup plus que 5 minutes... ça prend même toute l'heure. Je circule, je suis très sollicité. Les productions sont nettement meilleures, mais les élèves ne repèrent pas toujours correctement dans leur texte les procédés utilisés. Ils ne voient pas les pronoms personnels, segmentent mal les relatives. Je relis, souligne ce qu'ils ont oublié, les aide à identifier. J'ai beaucoup de difficultés avec une élève (je ne sais plus qui) qui répond lorsque je lui demande ce que c'est « le » : c'est le naufragé, donc ça correspond au n°3 de la feuille. Je m'aperçois aussi que certains ne soulignent pas ce qui n'est pas mot pour mot un exemple de la feuille ; ce qui me fait penser que la présentation que j'ai choisie ne convient pas, ou alors il faudrait faire un exercice avec d'autres vignettes, de manière que les exemples soient très différents ; mais je n'ai pas d'autre exercice, et je ne sais pas dessiner, et puis je perdrais l'intérêt de la réécriture. Je récupère toutes les productions. Je vais les lire, mais sûrement pas les noter ; peut-être rectifier quelques erreurs, en taper une ou deux...

Je suis souvent confronté à ce problème après une démarche aussi longue, incluant des écritures et des réécritures : je me vois mal dire aux élèves de ranger ça, c'est bon, on passe à autre chose. Je ne vois pas non plus ce que je peux en faire. Impossible de noter. Analyser, peut-être, mais on n'a pas le temps de le faire finement à chaque fois. Je peux aussi repérer des problèmes que je n'avais pas vus dans le feu de l'action, des cas particuliers d'élèves. Mais dans un travail comme celui-là, l'élaboration est plus importante que le produit final, et surtout, ce qui m'intéresserait, c'est de savoir si ça a des chances d'être réinvesti dans les productions futures. Ce n'est qu'un exercice ; les élèves peuvent-ils accepter de travailler pour apprendre, et pas seulement parce qu'ils risquent d'être notés ? « Madame, ça va compter ? » : rien d'étonnant à cette question. Et, s'ils ne la posent pas, tout travail mérite un retour, sous forme de note ou sous une autre forme. Ah, si j'étais sur une logique – apparemment cohérente – « cours – exercices d'application – devoirs de contrôle », pas de problème !

Finalement je taperai quatre productions, choisies parce qu'elles permettent de retrouver la diversité des procédés. Elles deviendront un nouvel outil, auquel on se référera ensuite lors de travaux d'écriture ; un critère « désignation des personnages » sera en effet introduit – quand le sujet s'y prête – dans les grilles d'évaluation de rédaction.

J'abrège le récit de cette succession de séances. La suite est faite comme ce qui précède d'exercices préparés, de moments où, au vu des réactions et des productions des élèves, je me suis dit : « Et maintenant, qu'est-ce que je fais avec ça ? », de prises de décision immédiates ou différées. Improvisation, certes ; éclatement, impression que « ça » part dans toutes les directions, désordre, côté brouillon, oui. Mais pas incohérence. Le garant de la cohérence, c'est en définitive l'élève.

CONCLUSION

N'était-ce pas prévisible ? En voulant montrer le rôle de l'improvisation, des tâtonnements, des allers et venues, des interactions, du *réel*, pour illustrer une cohérence *a posteriori*, nous avons dû *décrire* l'émergence d'exercices, en leur donnant de ce fait une vie autonome – et, pour le lecteur, une cohérence *a priori* : il est possible pour tout un chacun de se l'approprier, d'en faire une « fiche de cours »... Quoi de plus normal ? Mais ...

Si l'on entend l'enseignement comme la mise en place de situations d'*apprentissage*, c'est le parcours de l'élève qui créera la cohérence, non le savoir préalable de l'enseignant. Cela n'est pas sans conséquences : une telle conception fragilise l'enseignant dans sa pratique quotidienne ; à moins d'admettre qu'il peut puiser sa force dans son *respect* de l'élève, *des* élèves, qu'il accepte de guider sans prétendre que le sentier est déjà battu ...

Est-il besoin de le dire ? Cette idée là renvoie bien sûr à une *cohérence* : ce n'est pas celle de la fiche de cours, et elle n'a pas de référent universitaire ; elle tient au domaine des *valeurs*. C'est reconnaître qu'en didactique, « l'éthique constitue la toile de fond sur laquelle tous les autres champs prennent du sens. »⁸.

8. Michel Develay, *op. cit.*, p. 90.