

# LES INTERACTIONS VERBALES ENTRE ÉLÈVES AU SERVICE DE LA RÉÉCRITURE ?

M.-A. BALLENGHIEN, F. RUELLAN, D.-G. BRASSART, Y. REUTER  
Équipe Théodile - Université Charles de Gaulle - Lille III

---

**Résumé :** Cet article étudie les interactions verbales entre élèves de CE2 dans une tâche de réécriture d'un conte au sein d'un travail en projet. Après avoir présenté le contexte et le mode de travail didactique associant situations fonctionnelles, situations de structuration et situations différées, les auteurs étudient précisément les échanges de trois élèves autour du texte de l'un d'eux et les effets produits dans la réécriture de ce texte. Ils montrent l'intérêt de ces échanges mais aussi leurs limites (certaines formes d'autorité, l'attention limitée au projet du scripteur, etc.) ainsi que les difficultés d'en inférer les aides apportées au scripteur et les modalités d'intégration de ces aides.

---

Les interactions verbales entre élèves sont très fréquemment évoquées dans la littérature concernant les pratiques de lecture-écriture et, plus largement, l'évaluation et la métacognition.

Ce sont leurs contributions éventuelles au développement du questionnement pertinent de l'élève sur ses productions écrites et ses conduites de scripteur qui sont envisagées ici, à travers une étude de cas. Nous analysons la réécriture d'un texte par un élève de CE2 suite à une discussion d'un premier jet avec deux autres élèves. Nous cherchons à comprendre comment a fonctionné la discussion, quels intérêts et quels problèmes elle présente et comment ces élèves de CE2 ont intégré et utilisé les critères progressivement élaborés au cours de moments de structuration antérieurs.

## 1. UN PROJET D'ÉCRITURE : LA RÉDACTION D'UN RECUEIL DE CONTES(\*)

Un projet a suscité les productions et les discussions entre enfants (1) : écrire un recueil de contes qui serait proposé aux familles et aux autres classes de l'école. Le projet devait initialement se dérouler sur six à huit semaines, selon une alternance de situations de production et de situations de structuration collective entre lesquelles s'intercalaient des moments de débat.

Après l'écriture par chaque élève d'un premier jet, une discussion collective sur les difficultés rencontrées en cours de production a fait naître de nombreuses questions et provoqué le besoin d'éclaircissements :

---

(\*) Sous-titres de la rédaction.

- "A quoi reconnaît-on un vrai conte ?"
- "Comment faire pour être sûr d'avoir écrit un conte ?"

Une activité de tri de textes a permis d'ébaucher des solutions et de générer d'autres questions. Dans ces temps de "mise à distance" sont apparus, progressivement, des "conseils pour écrire un conte", des critères conçus comme des aides potentielles pour l'élève qui tentait de se les approprier afin de transformer son écrit.

Parallèlement, pendant ces sept semaines, un moment était consacré, quasi quotidiennement, à l'écoute d'un conte proposé par l'enseignante ou un élève. Les enfants ont également emprunté à la bibliothèque de quartier des livres de contes et visionné des contes transposés en dessins animés.

## 1.2. Deux types de situations

Un des objectifs didactiques visé par ce projet était d'aider les élèves à prendre conscience que l'écriture d'un texte constitue une tâche complexe ("de résolution de problèmes mal formulés") qui mobilise des stratégies de rédaction et de contrôle de "haut niveau". Le mode de travail didactique (MTD) retenu (2) accorde aux élèves le temps d'explorer, de tâtonner, de rechercher, tout en veillant à leur proposer d'élaborer leurs propres repères pour leur permettre de résoudre les problèmes rencontrés. Il répond à un modèle "d'exploration-structuration" (ALLAL, 1986, p. 52) qui se comprend d'abord à partir de deux types de situations :

- les situations "fonctionnelles" (S.F.) : moments de production d'écrits et d'apprentissage non formalisés dans un but de communication et dont les paramètres sont définis par le projet ;
- les situations de "structuration" (S.St.) : moments d'enseignement formalisé privilégiant la construction de réponses aux problèmes rencontrés en situation fonctionnelle.

Pour les élèves, les S.F. sont des moments consacrés à la production de textes (lecture/écriture/révision/amélioration-réécriture) seuls ou accompagnés par l'enseignant ou par un (d')autre(s) élèves(s). Nous considérons que tous les moments d'analyse voués à la transformation de *son propre texte* sont des constituants intrinsèques des situations fonctionnelles. Ces moments d'analyse tendent également à développer les capacités à repérer les obstacles ainsi qu'à planifier le travail. Les différentes modalités de révision ou d'évaluation-auto-évaluation/évaluation mutuelle/co-évaluation - instrumentées ou non (Allal, Michel, 1993, p. 242) - y contribuent, même si elles sont plus ou moins décalées de l'activité de production elle-même. L'important est le centrage de l'élève sur *son texte dans la dynamique de la production*. C'est durant ces moments (3/4 fois par semaine), sans être constamment orienté par l'enseignant, que l'élève peut forger son autonomie de décision, apprendre à questionner ses choix, que ce soit pour l'amélioration du texte ou l'usage d'outils.

Les S.St. se caractérisent par le décrochage de la production individuelle et la recherche de réponses décidées par le maître, dans un enseignement/apprentissage formalisé et collectif en fonction de ce qui a été repéré dans les S.F. Elles constituent des moments décontextualisés de construction de savoir/savoir-faire

à partir d'un problème précis, et sont éventuellement prolongées par des temps de travail individuel (jeux, fiches d'entraînement,...). On y travaille des éléments d'ordre scriptural, textuel (trame narrative), inter-phrastique (organisateurs) ou phrastiques (syntaxe, orthographe).

### 1.3. Leur articulation

Penser l'articulation S.F./S.St. afin de fonder les propositions d'interventions suppose de "réfléchir à la gestion des situations didactiques en référence aux activités (d'écriture) des élèves et aux façons de construire des modèles d'objets ou de pratiques, par l'attention aux erreurs des apprentis et non simplement (ou uniquement) par l'analyse des réussites expertes" (Reuter, 1994).

Ainsi, pour sélectionner les objectifs abordés durant les S.St., il est possible de partir de :

- [a] la fréquence des dysfonctionnement/erreurs exemplaires observées, en S.F., chez les élèves (productions, verbalisations) par l'enseignant ;
- [b] les "problèmes" identifiés par les élèves eux-mêmes au cours de leurs analyses (individuelles/par deux/par trois) engagés en S.F.

L'option privilégiée par le MTD consiste à débiter par [a] en essayant de développer [b]. Le passage progressif de [a] à [b], dans le déroulement du projet, constitue une indication du développement de la compétence. Cela signifie que l'ancrage du MTD se situe résolument en S.F. : [a] et [b] ne peuvent émerger, à notre sens, que d'une pratique régulière en S.F.

Entre S.F. et S.St., des situations de débats, "à fonction problématisante" (Halte, 1989, p. 19), permettent d'organiser et de mettre en scène les "conflits socio-cognitifs" à partir de l'analyse spontanée des activités d'écriture. Nous les appellerons avec Jaffré (1986, p. 68) des *situations différées* (désormais S.D.).

Si l'entrée privilégiée par les S.F. est la tâche à réaliser, ce sont les obstacles majoritairement rencontrés en S.F. et évoqués par les élèves eux-mêmes qui constituent la cible des S.D. Les S.F. sont les lieux où les savoirs se découvrent, s'expérimentent et se contrôlent, les S.D. contribuent au repérage collectif et décontextualisé de ces expériences.

Les S.D. sont censées "donner sens" à l'enseignement dans la mesure où celui-ci s'appuie sur des problèmes rencontrés dans la pratique, sur un désir collectif de traiter ces problèmes et sur un premier état de leur conceptualisation pour les apprenants eux-mêmes.

### 1.4. L'évaluation formative

C'est durant ces S.D. que s'enracine également la fonction formative de l'évaluation dans la mesure où elles permettent progressivement à chacun de clarifier ce qui est à faire et ce qui est à apprendre. Le principe même de l'évaluation formative consiste, pour chaque élève, à conférer du sens au questionnement et à intégrer l'usage motivé d'outils (grille de critères) au processus même de production. Il s'agit de faire percevoir à l'élève que son texte est un objet "questionnable" tout comme ses actes de production et de recontextualiser en S.F. les savoirs acquis en S.St. La verbalisation des critères en S.D. pour leur uti-

lisation recontextualisée en S.F. constitue une voie d'articulation des deux catégories de situations. Les S.D. ainsi conçues sont donc à la charnière entre S.F. et S.St. d'un côté, à l'articulation entre S.St. et S.F. de l'autre. C'est dire leur importance pour nous.

Au terme de sept semaines, tous les textes "terminés" ont été photocopiés en vingt exemplaires pour être soumis à la critique de la classe. Les élèves avaient décidé qu'il fallait l'aval du groupe pour que le conte puisse figurer dans le recueil. Les vingt textes ont été évalués, au cours de débats parfois longs (20 mn), avec de fréquents recours à la liste de critères disponible.

A l'issue des débats, le constat a été douloureux : peu de textes satisfaisaient entièrement aux conditions posées, aux critères formulés. Il fallait donc réécrire ... encore ! Certains élèves ont suggéré de "changer d'idée", d'écrire un autre conte. Leur proposition a été retenue. Est apparue aussi la nécessité, durant cette seconde phase du projet, de développer les régulations explicites (discussions par 2 ou 3) en cours de production. Cela s'est traduit par deux décisions :

- retravailler et rediscuter la liste de conseils à partir des découvertes réalisées au cours des débats collectifs pour la transformer en outil de suivi des réécritures (cf. documents 1 et 2) ;
- se choisir des partenaires pour discuter des transformations du texte.

Tout au long de cette seconde phase du projet, chaque état de texte a fait l'objet d'un échange critique à l'intérieur du petit groupe. Certains de ces échanges ont été enregistrés.

### **Document 1**

#### **COMMENT FAIRE UN VRAI CONTE ?**

- 1 - Il faut un titre qui corresponde au conte. Dans le titre, on met souvent le personnage principal. On peut mettre aussi le nom de l'ennemi, de l'endroit ou d'un objet magique et important.
- 2 - On peut décrire le personnage principal.  
Au début, il faut dire où et quand ça se passe et parler du personnage principal.
- 3 - Il faut quelque chose qui ne va pas pour le personnage principal.  
Ça commence bien pour les méchants et mal pour les gentils. Les problèmes dans un conte sont une attaque, être perdu, un vol, un enlèvement, un meurtre, une arrestation, un accident, être malheureux.
- 4 - Dans un conte, il faut quelque chose de merveilleux, de fantastique, d'imaginaire, qui n'est pas dans la réalité.
- 5 - Ça finit bien pour les gentils et mal pour les méchants. Il faut qu'à la fin le problème soit résolu.

**Document 2**

**POUR CORRIGER MON CONTE**

- 1 - Dans le dialogue, on met les verbes au présent.
  - 2 - Si le premier verbe du conte est au présent, on continue à mettre les verbes au présent.  
Si le premier verbe du conte est à l'imparfait ou au passé simple, on continue à mettre les verbes à l'imparfait ou au passé simple.  
Le passé simple et l'imparfait vont à deux.
  - 3 - Dans un conte, on ne doit pas parler de soi.
  - 4 - Il ne faut pas toujours répéter les mêmes petits mots (et, alors...).
  - 5 - Dans les contes, il y a toujours quelqu'un qui parle.
  - 6 - Il peut y avoir quelqu'un ou de la magie pour aider le personnage principal.  
Il peut y avoir un ennemi.  
Il peut y avoir d'autres personnages qui aident ou qui ne font rien.
  - 7 - Il ne faut pas toujours répéter le nom des personnages. On peut mettre il ou elle. On peut mettre aussi un nom avec un adjectif.
- ATTENTION : Quand on met il ou elle, on peut se tromper de personnage.**

**2. ÉTUDE DE CAS : LES TEXTES DE MOHAMED ET LA DISCUSSION AVEC CÉLINE ET GWLADYS**

C'est au début de la seconde phase du projet qu'a été écrit le premier texte de Mohamed (T1) suivi de la discussion avec Céline et Gwladys, et de la réécriture (T2).

**2.1. Analyse de T1**

**Document 3**

**MOHAMED T1**

**LE GRAND PRINCE ET LA SORCIÈRE**

*Il était une fois un grand prince. Qui avait des beaux habit. Il avait un pantalon verts et un pulo bleu. c'est chaussure était blanche. Il s'appelait Tom. Il habitait dans un château.*

*La sorcière avait des habits craqués et une maison vielle. la sorcière voulait être la princesse. Mes le prince ne voulait pas être son maris. Alors la sorcière s'ennervat et fessait des tour de magie. Elle n'arrêtait pas de fair des tour de magie.*

*La sorcière alla chez elle est fessait une notre potion magique. La sorcière prenait la potion et alla au château. Elle arriva du château et elle bois la potion magique.*

*Et elle se transforma en dragon. Elle disait au prince Tom de l'èpouser. Il dit : "Cinon je vais transformé ton château en feu". Le prince répondit oui.*

*Alors la sorcière se transforma en princesse jentil. Et le lendemain tous les gens du vilage était au mariage.*

*Et il vécur heureux et tous se remet en ordre et ca finit bien.*

FIN

La structure du texte initial de Mohamed possède, au moins formellement, la charpente narrative et certains traits du genre "conte" (SI, SF, pb,...), même si on peut estimer que les "phases" ou les traits sont peu intégrés. Ce texte présente cependant des problèmes textuels qui relèvent peut-être plus de la gestion thématique ou sémantique que de la structure textuelle elle-même.

Il semble tout d'abord que le prince soit introduit comme personnage principal dans la situation initiale alors que les développements du texte sont focalisés sur le problème et la quête de la sorcière. En outre, les qualifications du prince ("pantalon vert, pull bleu, chaussures blanches") ne sont ni conformes aux stéréotypes du genre, ni "récupérables", parce qu'elles seraient fonctionnelles au regard de l'intrigue. Toutefois, les descriptions du prince et de la sorcière révèlent un effet de contraste potentiellement intéressant ("beaux habits - château" VS "habits craqués - maison très vieille").

La sorcière est mentionnée pour la première fois avec un déterminant défini inadéquat (*la* sorcière et non pas *une* sorcière). Le cas est différent pour "voulait être *la* princesse" qu'on peut comprendre comme "l'épouse du prince", interprétation confirmée par la phrase suivante, "le prince ne voulait pas être son mari".

Le rôle thématique de la sorcière n'est pas très clair. Quel est le sens de sa quête ? Est-elle une "vraie" sorcière ? A-t-elle été l'objet d'une première transformation ? Pourquoi veut-elle devenir princesse (une non-sorcière) ? Le désir de la sorcière et sa transformation finale en princesse ne sont pas gérés, motivés.

Se transforme-t-elle elle-même en princesse (mais pourquoi pas plus tôt ?) ? Sa transformation est-elle le résultat de l'acceptation du prince (mais qu'est-ce qui maintenait la sorcière dans son état de sorcière ?) ? De fait, la solution choisie par la sorcière pour réussir à devenir princesse relève d'une incohérence narrative. Le choix des moyens pour atteindre le but recherché (se transformer en dragon pour séduire le prince) semble contradictoire, même si elle obtient du prince un "oui" qui semble tout aussi surprenant. La sorcière serait-elle donc une sorcière malgré elle, sachant que, si le prince y consentait, elle cesserait d'être une sorcière et/ou, (re-)deviendrait une princesse ? Le texte rend très hasardeuses les réponses possibles.

En effet, après l'énoncé du problème "la sorcière voulait être la princesse. Mais le prince ne voulait pas être son mari", les tentatives de résolution ne sont pas concrètement précisées dans le passage apparemment redondant. "Alors la sorcière s'énerve... et faisait une autre potion magique". Qu'a réellement tenté la sorcière auprès du prince pour en arriver finalement à se transformer en dragon grâce à l'*autre* potion magique ? Faut-il interpréter les marques d'imparfait comme un réel imparfait ? D'où plusieurs tentatives magiques, – sur place, auprès du château –, qui échoueraient et obligeraient à la fabrication d'une potion en laboratoire, chez la sorcière ?

## 2.2. Analyse de la discussion

### 2.2.1. Analyse des interactions entre Mohamed et les évaluatrices

#### Document 4

#### DISCUSSION

Mohamed, Céline, Gwladys (Chaque enfant a noté au préalable ses remarques sur papier)

C1 : *Je trouve que y a trop de descriptions.*

G1 : *C'est exactement ce que j'ai dit.*

M1 : *Je te ferais dire que on peut, on peut.*

C2 : *Mais oui mais je trouve que y a trop de descriptions.*

M2 : *Je le laisse, je le laisse.*

C3 : *Et puis tu ne dis pas où ça se passe dans la première phrase.*

M3 : *Où ça se passe... Eh ! il était une fois un prince qui avait de beaux habits...*

C4 : *Mais ça c'est quand ça se passe... C'est quand, il était une fois. Et puis tu parles du personnage mais tu ne dis pas où ça se passe.*

M4 : *Où qu'il habite ?*

C5 : *Ouais.*

M5 (lisant) : *Ben là, il s'appelait Tom, il habitait un château.*

C6 : *Ouais, mais tu pourrais le mettre dans la première phrase.*

M6 : *D'accord.*

C7 : *Et puis après c'est ici, là, dans la phrase, tu pourrais mettre la sorcière. Enfin, tu pourrais parler de la sorcière parce que... on sait pas très bien euh...*

M7 : *Non. J'le laisse. On peut faire comme ça. Ou j'enlève un p'tit peu des descriptions du prince et je la mets là.*

C8 : *Ouais, mais je comprends pas, mais ça fait drôle parce que, regarde, tu vois, là tu parles du prince et puis après tu commences à dire "il y avait une sorcière". Alors, tu devrais le mettre dans la première phrase comme ça on saurait que tu parles de la sorcière.*

M8 (l'interrompant) : *Attends, ouais... "La sorcière avait des habits"... Je peux dire il était une... Non ! Je peux pas dire il était une fois.*

C9 : *Ben non parce que tu l'as déjà dit au-dessus.*

M9 : *Mais je peux dire...*

C10 : *Ben non, regarde...*

M10 : *La sorcière...*

C11 : *Attends ! Attends !*

M11 : *La sorcière... et la sorcière...*

C12 : *Eh, regarde, tu pourrais dire "il était une fois un grand prince, il avait de beaux habits, un pantalon vert, un pull-over"... Et puis après, ben, des chaussures, c'est pas la peine... "Il s'appelait Tom, il habitait dans un château. Et pas loin d'ici habitait une sorcière avec des habits tout craqués !".*

M12 : *Aah ! C'est mieux.*

C13 : *Parce que là, je trouve que ça fait un peu trop...*

M13 : *Ouais, d'accord ! Allez, on parle de celui-là de...*

C14 : *Mais non ! Gwladys elle a pas dit ses trucs !*

M14 : *Ah ouais !*

G2 : *Cette sorcière, j'veux dire, pourquoi elle... D'accord si elle veut épouser le prince, ça c'est son problème ; mais j'vois pas pourquoi elle lui jouerait des tours. Au contraire, elle essaierait de l'attraper, de, j'sais pas moi !*

M15 : *Là ? T'as dit elle faisait des tours ? C'est un problème. Elle faisait des tours parce qu'elle voulait se marier avec le prince, elle voulait devenir une princesse.*

G3 : *Ben justement, si elle était vraiment intelligente. Elle se serait transformée en une princesse. Pour comme ça, euh, que le prince il s'aperçoive de rien et que elle l'ait en surprise.*

M16 : *Moi j' préfère comme ça. Hein ouais ? J' préfère comme ça (comme le texte).*

C15 : *Ouais, mais c'est vrai que là euh, elle se mette en princesse...*

M17 : *Mais au début, après... Elle dit je vais me transformer au début mais après le prince il a pas voulu.*

G4 : *Ben oui, mais parce que elle lui a demandé... Justement, une sorcière ça lui arrive jamais de demander à quelqu'un si elle peut se transformer en autre chose...*

C16 : *Non non, moi, je suis la sorcière, moi je vais tout de suite me changer comme ça elle sera plus belle, comme ça le prince il l'épouse pour ça.*

M18 : *Ah ! J'ai compris. Alors, t'avais mis que ça ?*

G5 : *Ben, j'ai déjà dit tout c'que j'ai dit... Euh, un p'tit peu de ce que Céline elle a dit. Ah oui, si, j'ai oublié, ce que tu dis, ben c'est pas vraiment des habits d'un prince.*

M19 : *Ben si.*

G6 : *Ça serait mieux une couronne, tout ça...*

M20 : *Ah ouais ! Une couronne, une cape, j'vais mettre.*

G7 : *Et puis j'ai dit aussi que il n'y a personne qui aide dans ton texte. Il n'y a pas beaucoup de personnages.*

M21 : *Ben il y a les gens.*

G8 : *Oui, mais ils font rien. Il faudrait mettre euh...*

C17 : *Une fée. Il faudrait une fée... Elle connaît la sorcière. Tu dis que... euh qu'elle sait que la sorcière ben, elle veut être une princesse.*

M22 : *Ouais mais... Ou bien je dis que la sorcière c'est pas une vraie sorcière. Et puis qu'elle a du malheur, elle est tout seule...*

G9 : *Et la fée veut l'aider.*

M23 : *Ouais...*

C18 : *Bon maintenant, on parle de mon texte...*

Mohamed est arrivé dans l'école en CE1. Né de parents algériens, c'était, à son arrivée, un enfant en situation d'échec dans les matières fondamentales. Suivi par l'enseignante, avec le soutien des parents, il a repris peu à peu confiance. En CE2, Mohamed donne l'impression d'un enfant qui se construit, qui cherche des appuis. Les traits marquants de son comportement sont le manque de confiance, mais aussi une grande volonté dans le travail. Dans le trio, Mohamed échange avec deux filles bien dans leur peau, à la prise de parole facile. Céline semble reconnue comme l'un des leaders du groupe filles, voire de la classe.

De fait, le rôle de leader est très clairement assumé par Céline qui intervient 18 fois, qui ouvre les discussions et les clôt (C1 - C18), qui dirige la discussion (elle distribue la parole en C14) et finit même les phrases.

Gwladys intervient beaucoup moins souvent, mais son rôle est cependant important. A trois reprises, elle désigne des problèmes sur lesquels le trio s'arrête (G2, G5, G7).

Quant à Mohamed, il intervient 23 fois, c'est-à-dire presque autant que Céline et Gwladys réunies (27 fois). Et il le fait en défendant ses positions de telle sorte que les autres – au moins stratégiquement – en tiennent compte. Cette fréquence et ces interactions méritent d'être soulignées : elles ne sont pas si courantes dans les échanges maître-élèves.

La discussion est organisée autour des changements d'interlocutrice (Céline, puis Gwladys) et des changements d'objets évalués (description et traitement du personnage de la sorcière, transformation de la sorcière en princesse, intervention d'un nouveau personnage). Il y a reprise d'une évaluatrice à l'autre car elles ont pointé des dysfonctionnements plus ou moins communs – ce qui est peut-être la marque d'un acquis –, avec parfois des propositions différentes (exemple, pour les habits du prince, C12 et G5-G6).

Mohamed oppose d'abord des refus normatifs aux évaluations normatives de Céline et Gwladys. Céline commence l'entretien d'une manière assez péremptoire "je trouve que y a trop de descriptions". Mohamed répond aussi fermement ("on peut, on peut", "je le laisse, je le laisse") en s'appuyant peut-être sur "l'autorité" que confère le critère n° 2 de la liste I ("on peut décrire le personnage principal"; cf. document 1). D'abord très réticent, se sentant agressé apparemment, Mohamed accepte les remarques quand elles deviennent plus construites et qu'elles débouchent sur des propositions de modification précises. Sur ce point, il accepte des propositions différentes. Céline lui propose de réduire la description du prince et de l'articuler avec l'introduction de la sorcière ("il s'appelait Tom, il habitait dans un château. Et pas loin d'ici habitait une sorcière avec des habits tout craqués !"), tandis que Gwladys est plus sensible au caractère non conventionnel des habits de prince ("ce que tu dis, c'est pas vraiment les habits d'un prince... ça serait mieux une couronne, tout ça...").

Comment interpréter ce changement d'attitude de la part de Mohamed ? Outre le fait que la situation n'est pas facile pour lui ("défendre un texte quand on manque d'assurance" cf. le passé scolaire de Mohamed), elle est peut-être compliquée par le "statut" des interlocuteurs garçon arabe/filles). On peut néanmoins penser que Mohamed comprend mieux le problème quand il peut comparer la version originale à une autre version proposée par les évaluatrices. Et même si on peut considérer qu'une proposition nouvelle acceptée représente une solution de facilité pour l'auteur (tâche de réécriture allégée ?), la critique accompagnée d'une suggestion précise de transformation du texte tend généralement à débloquer la situation d'interlocution.

La suite de la discussion semble évoluer au gré des acceptations de Mohamed par rapport aux critiques et propositions de ses interlocutrices. Il a manifestement entendu (et intégré !) leurs propositions. Mais il n'est pas certain que Céline et Gwladys aient été attentives au projet de Mohamed. Au début, elles pourraient bien avoir copié une attitude (normative) d'enseignant. Étaient-elles prêtes à écouter Mohamed au-delà de son écrit, à l'entendre s'exprimer sur son projet narratif ? Même si elle semblent disposer d'une vision plus pertinente de l'organisation du texte, Céline et Gwladys proposent leur compréhension de lectrices externes sans la tisser nécessairement avec ce que pourraient être des intentions de Mohamed.

Ainsi, la "logique" des actions de la sorcière est pointée par Gwladys (G2 - M18). Elle interprète "devenir la princesse" comme "épouser le prince" et remet en cause la stratégie de la sorcière qui utiliserait mal ses pouvoirs, mais elle ne se demande pas pourquoi la sorcière a un tel désir. Elle ne s'intéresse qu'aux moyens d'atteindre ce but et non à la construction textuelle du problème de la sorcière. De ce point de vue, il n'est pas certain que les propositions de Gwladys

et Céline soient ouvertes à une compréhension coopérative du projet initial de Mohamed et à la réussite de ce projet. En insistant sur le pouvoir de la sorcière de se transformer en princesse elle-même, elles font disparaître l'essentiel du problème narratif. Elles modifient toutefois cette orientation (G7 - M23) en minorant les pouvoirs de la sorcière via la nécessité (formelle au point 6 du document 2 ?) de faire apparaître d'autres personnages et par exemple une aide (la fée). De fait, la question des obstacles ou des opposants n'est jamais clairement posée.

Cela dit, Mohamed a-t-il un projet narratif clair ? En M17, il évoque une transformation, durant la phase des tours de magie, que son texte ne contient pas explicitement ("elle a dit je vais me transformer au début mais après le prince il a pas voulu"). Opère-t-il une confusion quant aux "pouvoirs" attribuables à la sorcière et au prince conformément aux rôles thématiques conventionnels du conte (ici le refus du prince *neutralise* le pouvoir de la sorcière) ou alors la sorcière n'est-elle décidément pas une "vraie" sorcière ? En M22, Mohamed montre qu'il avait peut-être l'intuition de la trame narrative de son texte ("ou bien je dis que la sorcière, c'est pas une vraie sorcière. Et puisqu'elle a du malheur, elle est toute seule..."), à moins qu'il n'en prenne conscience ou ne l'invente dans/grâce à l'interaction.

La séquence G8 - C17 - M22 - G9 constitue bien, de ce point de vue, une génération de contenu narratif à trois qui permet peut-être à Mohamed de prendre conscience qu'une sorcière qui a besoin d'aide est impuissante et donc n'est pas une vraie sorcière, et que, du coup, elle est "humaine". Il se peut aussi que le trio génère une variante sans se rendre compte qu'elle est différente de la solution antérieure (G2 - M18 : la sorcière se transforme en princesse elle-même), comme si celle-ci, pourtant acceptée, n'était pas perçue comme satisfaisante. Il n'est pas sûr, à ce moment de l'interaction, que les trois élèves se représentent le texte de la même façon. Céline et Gwladys pensent peut-être que la fée aidera la sorcière à se transformer en princesse pour pouvoir épouser le prince, tandis que Mohamed pourrait d'abord maintenir le mariage suivi de la transformation en princesse.

Avant d'observer les transformations éventuelles opérées en T.2, nous allons poursuivre l'analyse en situant plus explicitement les problèmes identifiés au fil de la discussion, par rapport aux critères élaborés par la classe comme aides à la réécriture.

### **2.2.2. Relations entre problèmes identifiés et critères élaborés par les classes**

Nos trois élèves repèrent la plupart des problèmes (textuels) de T1. Ils ont développé une analyse "spontanée" du texte en évoquant de temps à autre et plus ou moins explicitement, les critères des grilles (documents 1 et 2). Se sont-ils servis (et comment ?) des acquis successifs résultant de la première phase du projet et récapitulés en tant que critères ? Certains critères ont été "convoqués" :

- la référence au critère 2 du document 1 ("on peut décrire le personnage principal") fait office de justification quasi absolue pour Mohamed qui ne situe guère l'intérêt "fonctionnel" de la description (C1 - M2) ;

- c'est le même critère ("où et quand ça se passe") que relève Céline avec ses réparties sur les constituants de la situation initiale (C3 - M6) ;
- peut-on estimer que Gwladys fait référence au critère n° 3 ("problème pour le personnage principal : être malheureux...") en évoquant le problème de la sorcière (G2 - M18) ?
- Gwladys reprend quasiment la formulation du critère n° 6 du document 2 en G7 ("il peut y avoir d'autres personnes qui aident").

On doit cependant noter que de G2 à M18, la complexité du problème soulevé ne peut trouver d'appui dans les critères de la liste et que de C7 à C13 émerge un problème qui n'a pas de critère en référence. On voit ici comment la pratique permet aux élèves de construire des questions qui auront des réponses en S.D. et en S.St. La formulation des critères vaut peut-être moins par elle-même que par le type de rapport qu'elle instaure au texte et à sa rédaction.

La co-élaboration de critères par le jeu des articulations des situations (SF/SD/SSt) aide-t-elle l'auteur à réécrire son texte ? Les discussions de ce type relèvent-elles (et/ou favorisent-elles) l'appropriation opératoire des critères ?

Pour Mohamed, on peut constater une évidente sensibilisation (intégration ?) aux critères. S'il y a intégration, elle est sûrement partielle (tous les critères ne sont pas mentionnés et d'ailleurs ne doivent pas nécessairement l'être) et apparemment peu opératoire, voire mécanique. Comment se représente-t-il l'apport d'un critère ? Pense-t-il qu'il suffise de pouvoir pointer l'emploi ajusté des critères pour s'assurer d'avoir écrit un "bon" conte ? Perçoit-il chaque critère comme un impératif à intégrer (sous quelle forme ?) dans le texte ?

Le recours à la grille constitue-t-il une aide artificielle ou une étape nécessaire pour une aide réelle qui permettra, par exemple, de dépasser la construction formelle de la trame narrative ? L'étude de la discussion ne permet pas de répondre de manière tranchée à ces questions.

### 2.3. Analyse de T2

#### Document 5

#### MOHAMED T2

##### LE GRAND PRINCE, LA SORCIÈRE ET LA FÉE

*Il était une fois un grand prince qui avait de beaux habits une grande cape et une couronne en or il habitait dans un château à 3 mètres habitait une sorcière par vraiment Méchante.*

*La sorcière comme elle se sentait seul sans Marie elle dans la forêt et d'un coup apparait une fée Et dit "Tu veux que je t'aide" non je n'ai besoin de être la fée allait chez elle et la sorcière cria la fée la fée et la fée revena et aida la sorcière et Même le prince ni mariée se sans t'ai seul comme la fée savait que le prince sans t'es seul. Alors la fée fessa un amour entre le prince et la sorcière. Alors la sorcière alla au château croisa le prince et il se maria avec la sorcière et la fée transforma la sorcière en princesse. Il vécut heureux.*

FIN

Le titre a changé, consacrant le rôle important que Mohamed a attribué à ce nouveau personnage qu'est la fée. En tant qu'adjuvant, elle dispose du savoir ("elle savait que le prince se sentait seul") et du pouvoir magique ("la fée fit un amour entre le prince et la sorcière... la fée transforma la sorcière en princesse").

La sorcière a, cette fois, un rôle thématique que Mohamed a essayé de préciser ("une sorcière pas vraiment méchante"). Mais la qualification psychologique du personnage est sous-exploitée. Le problème/but de la sorcière perd en visibilité : se marier mais pas forcément avec un prince. Il n'y a pas d'interaction entre le prince et la sorcière autre que par le truchement de la fée, qui seule connaît les deux manques psychologiques (car la sorcière, aussi, "se sentait seule").

Les qualifications du prince, qui n'est plus nommé, sont plus adéquates au genre, mais le parallélisme avec la sorcière (beau château/maison très vieille) n'apparaît plus. L'introduction de la sorcière ("une sorcière", à trois mètres de là") procède apparemment d'une tentative de lui donner une place textuelle plus conforme à son rôle en l'introduisant plus vite mais la proximité, spatiale, apporte peu de choses. Elle est d'ailleurs abandonnée, au profit d'un autre lieu.

Au regard de la discussion, Mohamed a assurément intégré un certain nombre de propositions de Céline et Gwladys. Certaines développent la cohérence (description du prince, introduction de la sorcière), d'autres l'éloignent peut-être de son projet initial. Ainsi, l'apparition de la fée, qui fait tout, est conforme aux conséquences prévisibles de la discussion, mais elle n'est pas conjuguée avec l'exploitation de l'idée esquissée par Mohamed (M22). Il demeure que les arguments de Céline et Gwladys ont produit des modifications avec un risque d'effet d'autorité. Mohamed a intégré fonctionnellement l'apport de la fée mais sans développer sa propre idée simplement posée formellement. Cependant, les choix opérés résultent d'une révision qui s'est prolongée sur les points essentiels du texte (description, problème de la sorcière, résolution). Ces déplacements par rapport aux premiers points de vue sont-ils bénéfiques pour Mohamed ? De quelle façon lui permettent-ils de développer son autonomie en tant que scripteur ?

Les réponses de Mohamed, à un entretien, apportent, peut-être, quelques éléments d'appréciation. Elles permettent de confirmer certaines positions et tout d'abord le caractère un peu mécanique de l'intégration de critères ainsi que des propositions de Céline et Gwladys (M1, M4, M5). Il en est de même pour l'effet d'autorité pressenti que révèlent assez nettement les réponses M2, M3, M5.

## **Document 6**

### **QUESTIONNAIRE**

Enseignant : - *Avais-tu des idées dans la tête avant d'écrire ton texte ? Lesquelles ?*

Mohamed 1 : - *Oui. Je savais que j'allais dire "il était une fois"... et puis qu'y avait un problème, qu'ils sont malheureux, qu'ils sont seuls... le prince et la sorcière... ça allait se finir bien.*

Enseignant : - *Y a-t-il des idées qui sont venues en cours de route ?*

Mohamed 2 : - *Oui. La fée... puis la... la fée, qu'elle vient. Quand on avait fait sur le magnétophone, Gwladys, elle m'avait dit qu'il fallait ajouter quelque'un.*

Enseignant : - *As-tu utilisé la feuille (de critères) qu'on a faite ? A quel moment ?*

Mohamed 3 : - *Oui... pour voir si c'était vraiment un conte... Après... pour qu'elle me disent si y avait encore des choses à changer.*

Enseignant : - *Que faut-il savoir du conte qu'on va écrire avant de commencer ?*

Mohamed 4 : - *Ben, il faut, il faut un titre, un titre qui corresponde au conte... Décrire le personnage principal. Faire un problème et mettre des personnages... et puis à la fin, "ça résolue".*

Enseignant : - *Est-ce que tu vois quand quelque chose ne va pas dans ton texte. Que fais-tu alors ?*

Mohamed 5 : - *Non... je vais demander à mon groupe... et si elles disent que ça ne va pas, eh bien je vais changer.*

Enseignant : - *A quoi ça sert de réécrire ?*

Mohamed 6 : - *Ben, il faut faire un conte ! Il faut changer. Alors, si on veut faire un conte, si on n'a pas mis des trucs bien, si il manque des trucs, alors il faut recommencer.*

Enseignant : - *Qu'est-ce qui te paraît le plus difficile quand tu réécris ?*

Mohamed 7 : - *Le problème... Parce qu'il faut trouver des idées pour qu'il arrive un malheur au personnage principal.*

Enseignant : - *Est-ce que c'est facile d'enchaîner ses idées quand on écrit ?*

Mohamed 89 : - *Ça vient tout seul.*

Enseignant : - *Est-ce que ça t'arrive de t'arrêter en cours de route ?*

Mohamed 9 : - *J'ai dû m'arrêter un petit peu pour réfléchir... A qu'est-ce qui va se passer.*

Enseignant : - *Est-ce que parfois tu t'arrêtes à cause d'un mot que tu ne sais pas écrire ? Que fais-tu alors ?*

Mohamed 10 : - *Je regarde qu'est-ce qui ne va pas sur mon conte, pas sur les mots et après je corrige, quand j'ai terminé d'écrire la fin eh ben je corrige les mots.*

En M7, Mohamed propose un point de vue tout à fait en phase avec l'analyse d'un élément transversal à T1, à la discussion et à T2 : la difficulté pour lui de définir le problème du personnage principal et de le résoudre. Par ailleurs, les dernières réponses (M6, M8, M9, M10) ne nous éclairent pas sur les représentations de Mohamed concernant la démarche de réécriture. Ce fait est à rapprocher de l'état actuel de ses connaissances sur le conte (M4), effet des S.St-S.D., et présenté sous forme de liste traduisant le caractère (provisoirement ?) formaliste de ses conceptions.

Cet article a tenté d'articuler deux dimensions : la construction raisonnée d'un modèle didactique et une analyse précise des discussions entre élèves, de leurs effets, de ce qu'elles permettent et de ce dont elles témoignent quant au développement de la compétence scripturale.

A l'arrivée, il témoigne de l'écart entre les effets postulés du modèle et les effets constatés. Cet écart est sans doute frustrant. Il relativise la découverte enthousiaste des interactions entre élèves, enthousiasme qui oblitérait leur étude précise...

On peut cependant tirer de ces données quelques éléments positifs : les formes de la discussion par elles-mêmes qui permettent aux élèves de confronter leurs perspectives, d'évaluer l'écart entre le vouloir dire, le dit et la réception, le maniement des critères, les effets dans la réécriture, etc.

On peut aussi s'interroger sur deux points précis :

- Faut-il travailler les formes mêmes de la discussion (argumentation...) pour rendre les interactions plus opératoires ? Mais ne serait-ce pas multiplier les objectifs de haut niveau auprès d'élèves jeunes ?
- Comment déterminer – à partir de tels matériaux – le degré de développement d'une compétence, le niveau d'intégration de concepts, etc. ?

Ce qui soulève deux problèmes importants. Le problème méthodologique de l'appréhension des modes de fonctionnement cognitifs et de leur évolution. Et celui du temps. En effet, les éléments issus de l'entretien confirment l'importance de l'histoire ainsi que la nécessité méthodologique de disposer d'un ensemble de documents (T1, T2, D, E) pour apprécier les capacités de réécriture d'un élève et leur évolution.

Ces textes et discussions ne constituent qu'un moment du cheminement des élèves. Sans cette mise en perspective, une analyse des dysfonctionnements et points de vue (implicites/explicites) adoptés par les élèves risquerait d'apporter une image figée du processus, alors que l'intérêt même du MTD proposé est la dynamique de questionnement qu'il suscite, étaye et amplifie.

## NOTES

- (1) Ce CE2 compte 20 élèves, issus de milieux populaires. Il s'agit de la classe de Marie-Agnès BALLENGHIEN. En CE1, ces élèves avaient produit des textes (lettres, faits de vie, récits imaginaires,...). Ils s'étaient familiarisés avec les débats collectifs et la nécessité de réviser et de réécrire.
- (2) Les "pratiques provoquées de communication" de D.G. BRASSART et C. GRUMEZ (1984) ainsi que les situations "différées" et "décrochées" de J. P. JAFFRÉ (1986) ont, notamment, inspiré nos propositions.  
La maîtrise de M. A. BALLENGHIEN sous la direction de D. G. BRASSART et Y. REUTER et la thèse en cours de F. RUELLAN, sous la direction de Y. REUTER, développent la présentation du mode de travail didactique.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLAL, L. (1986) : "La pédagogie par objectifs est-elle compatible avec des situations d'apprentissage complexes ?" *Éducation Permanente*, 85, pp. 51-59.
- ALLAL, L. (1993) : "Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ?" dans ALLAL L., BAIN D., PERRENOUD P., *Évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neufchâtel, Paris, pp. 81-98.
- ALLAL, L., MICHEL, Y. (1993) : "Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite" dans ALLAL L., BAIN D., PERRENOUD P., *Évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neufchâtel, Paris, pp. 239-264.
- BRASSART, D.G., GRUWEZ, C. (1984) : "Pour une didactique de la compétence de communication. Les Pratiques Provoquées de Communication (P.P.C.)" *Repères*, n° 62, pp. 65-73, INRP.
- HALTE, J.F. (1989) : "Savoir écrire, Savoir faire". *Pratiques*, n° 61, pp. 3-28. Metz, CRESEF.
- JAFFRÉ, J.-P. (1986) : "Construire des savoirs sur la langue : le cas de l'orthographe". *Rencontres pédagogiques*, n° 11, pp. 56-68, INRP.
- REUTER, Y. (1994) : "La didactique du français. Propositions". *INFOREC* n° 16. Actes de la Session Nationale de l'Association des Formateurs en CFP.