

# Revue... des revues | Notes de lecture

---

## Revue

*Le Français aujourd'hui*, n° 152, Scolariser pour intégrer. Les situations de handicap

*Le Français aujourd'hui*, n° 153, Enseigner l'écriture littéraire

*Enjeux*, n° 65

*Recherches*, n° 43, Enjeux de l'enseignement du français

## Ouvrages reçus

Marie-Claude Penloup (dir.), *Sur les chemins de l'invention*, Rouen, CRDP, 2006.

Jacques Crinon, Brigitte Marin et Jean-Claude Lallias, *Enseigner la littérature au cycle 3*, Paris, Nathan, 2006.

Bernard Devanne, *Lire, dire, écrire en réseaux. Des conduites culturelles* (cycle 3), Bordas, 2006.

Fernando Azevedo, *Literatura infantil e leitores. Da teoria às práticas*, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2006.

## Notes de lecture

Yves REUTER (éd.), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Lille, Le Septentrion, 2006, 345 p.

« Le 1<sup>er</sup> janvier 2003, Francis Ruellan s'est éteint à l'âge de 46 ans [...]. Sa thèse – *Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire* – a été soutenue le 14 janvier 2000 à l'université Charles-de-Gaulle-Lille 3 et représente un apport incontestable à la didactique du français [...] ».

C'est par ces lignes qu'Yves Reuter ouvre l'ouvrage d'hommage à celui qui fut le premier doctorant du laboratoire THÉODILE et dont la pensée mérite, indéniablement, d'être mise en valeur et en perspective. Loin de toute hagiographie, le livre est conçu comme un dialogue, un débat avec la pensée de Francis Ruellan afin que, comme l'affirme Dominique-Guy Brassart, « par-delà la mort de celui qui la portait, vive sa pensée ».

Introduit par Yves Reuter qui en présente l'architecture et les grandes lignes, l'ouvrage se décompose en trois grandes parties qui permettent de confronter

trois discours : celui de Ruellan, d'abord, par l'intermédiaire de deux articles, celui de cinq chercheurs, ensuite, dont quatre furent membres de son jury de thèse (D.-G. Brassart, B. Schneuwly, Y. Reuter, M. Brossard) et le dernier un interlocuteur privilégié (J.-P. Bernié), celui, enfin, de deux enseignants, collègues et amis de Francis Ruellan (M.-A. Ballenghien et B. Cauchy), partenaires de la recherche, les projets analysés s'étant déroulés dans la classe de Bruno Cauchy. Le premier mérite du livre, au-delà de l'évidente « humanité » du projet auquel il répond, tient à cette conception originale, stimulante et extrêmement formatrice qui donne accès à un débat auquel seuls, bien souvent, les soutenances de thèse ou la lecture des rapports permettent d'accéder. L'idée mériterait d'être reprise et systématisée dans une collection du type « Thèses en débat ».

Les deux articles de Francis Ruellan, publiés, l'un en 1999, l'autre en 2002, évoquent une démarche d'écriture en projet mise en place dans une classe de CM1 et conçue de manière à pouvoir observer, dans un contexte didactique considéré comme favorable, l'hétérogénéité des élèves au plan de leurs compétences d'écriture. Le mode de travail didactique (MTD) selon lequel s'effectue ce projet est minutieusement décrit et théorisé. Il fait alterner, de manière interactive, trois types de situations : les situations dites « fonctionnelles », qui sont les « moments de production d'écrit et d'apprentissage non formalisés », les situations « de structuration » qui sont, elles, des « moments d'enseignement formalisé » et, enfin, les situations dites « différées » qui correspondent à des débats à fonction problématisante. L'analyse du projet donne lieu à une étude très fine des parcours individuels de formation et des progrès effectués. Sa conception et son analyse conduisent Francis Ruellan à définir de façon très convaincante la notion de « compétence d'écriture ». Prenant un appui explicite sur les propositions de Gillet, Le Boterf, Dabène et Reuter<sup>1</sup>, il affirme : « nous pensons que devenir compétent consiste à savoir agir en mobilisant et en combinant des composantes hétérogènes (investissements, représentations, savoirs, opérations) qui, à l'intérieur d'une famille de situations, permettent la réalisation de tâches complexes, notamment par l'identification de problèmes et l'utilisation d'outils appropriés à leur résolution. L'axe d'intégration et de combinaison des savoirs est sans doute très dépendant des types de problèmes détectés et résolus par les élèves » (p. 67). L'étayage de l'autonomie est remarquablement décrit et interrogé et, dans cette perspective, le rôle du groupe et la co-élaboration des critères font, entre autres éléments, l'objet de développements très fins.

La réflexion embrasse tant de notions et l'ensemble est si dense qu'il offre une résistance à la lecture – en même temps que certaines redondances d'un article à l'autre – mais qu'il vaut la peine de dépasser tant la tâche à laquelle s'attelle Francis Ruellan est utile, qui consiste à définir, décrire et évaluer un mode de travail didactique (MTD) et des données empiriques, là où la pratique de classe (y compris en projet) s'accommode la plupart du temps d'intuitions, d'hypothèses implicites jamais vérifiées. Sa contribution à l'analyse et à la prise en compte de la diversité de parcours d'apprentissages est majeure.

---

1. Voir références p. 67 de l'ouvrage

Dans la seconde partie consacrée au débat sur le travail de Ruellan, celui-ci est à plusieurs reprises résumé et considéré sous des angles multiples que nous n'envisagerons pas tous ici. On retiendra, en particulier, la mise en perspective historique opérée par Dominique-Guy Brassart qui montre la filiation entre le MTD théorique de Ruellan et le Plan de rénovation, et plus encore, la pédagogie Freinet et de l'Éducation nouvelle. Le débat donne lieu aussi à une réflexion sur les relations entre pédagogie et didactique (Brassart et Reuter), pédagogie du projet et didactique du français (Reuter), faisabilité et modalités d'une analyse et d'une évaluation des modes de travail dans une perspective didactique (Reuter). La théorie des « situations », évoquée plus haut, est reprise dans plusieurs contributions, et en particulier celle de « situation différée » dont l'intérêt est souligné, sous des angles différents, par Jean-Paul Bernié et Bernard Schneuwly. Revenant lui aussi sur la notion de situation ainsi que sur celle de contexte, Michel Brossard invite, sur ce point, à un dialogue entre psychologues et didacticiens. Enfin, les choix originaux et engagés de Ruellan quant à son mode de travail de chercheur, attentif à la dynamique d'un projet de classe, assumant la position d'un chercheur-praticien en même temps que dessinant celle de praticiens-chercheurs, sont soulignés par Marie-Agnès Ballenghien et Bruno Cauchy. Sur ces différents points, les apports de Francis Ruellan sont manifestes et les travaux à venir en didactique du français ne pourront guère les ignorer.

Marie-Claude Penloup, université de Rouen

Philippe LEJEUNE, *Signes de vie. Le pacte autobiographique 2*, Paris, Le Seuil, 2005, 304 p.

Cet ouvrage de Philippe Lejeune, publié en 2005 aux éditions du Seuil, est un recueil d'articles et d'interventions réalisés entre 2000 et 2004 et dans lesquels les principaux concepts proposés au cours de ses trente années de recherche sont examinés, discutés, parfois redéfinis.

Ce cheminement qu'il est donné au lecteur de suivre dans sa mobilité, est l'histoire d'un parcours intellectuel, puisqu'il s'agit de revenir sur les formes et les limites des écritures autobiographiques. L'aspect fragmenté de l'ouvrage épouse l'idée de mouvance et de transformation et l'un de ses motifs est la constante évolution de la pensée et la crainte du dogmatisme. Philippe Lejeune relate, inlassable, ses surprises lorsqu'il relit ses propres textes, l'étonnement qu'il ressent face à certaines affirmations que parfois, trente ans plus tard, il renie<sup>2</sup>. Mais ce qu'il nous fait partager est l'enthousiasme du jeune chercheur qu'il était au début des années soixante-dix : « *J'ai la joie de voir mon corpus grossir, de baptiser mon territoire. J'ai l'allégresse de quelqu'un qui explore une île déserte, en négligeant peut-être quelques traces d'anciens explorateurs... J'ouvre des avenues, je fais des lotissements ! Je découvre l'Amérique ! – je me souviens comme j'étais heureux !* » (p. 13). À le lire, comme à lire l'entretien par lequel commence

2. « Et puis, il faut que je fasse un dernier aveu. Il y a dans *L'Autobiographie en France* un passage dont je rougis aujourd'hui et qui devrait me faire exclure de la très démocratique Association pour l'autobiographie », p. 18.

ce numéro, on est en droit de penser que ce bonheur de la recherche reste viv, aujourd'hui encore. La métaphore de la découverte des terres inconnues est certainement à entendre aussi dans son sens littéral. Il a fallu nommer un genre encore peu défriché, en cerner les principales caractéristiques grâce au concept de pacte autobiographique et en délimiter les frontières. C'est sans doute sur cette question des frontières que Philippe Lejeune semble avoir le plus fait bouger ses positions et ce n'est pas un hasard si l'un des derniers articles du recueil se nomme « Frontières » (p. 229) et évoque les limites du genre. En effet, son intérêt unique pour l'autobiographie de type rousseauiste est rapidement dépassé. La lecture de Leiris ou de Roubaud, par exemple, le conduit à revoir la première définition. Mais l'un des tournant important de sa réflexion est sans doute le moment où il prend conscience que l'autobiographie n'est pas un musée d'écrivains, que c'est un genre qui appartient à tous les hommes désireux de laisser une trace de leur vie. Ce changement de regard sur ce qu'on peut appeler les « écritures ordinaires »<sup>3</sup>, lui permet d'élargir ses centres d'intérêt et de travailler sur les cahiers, les journaux et toutes les formes d'écriture de soi, allant jusqu'aux blogs. Ce changement marque une étape fondamentale que l'auteur n'hésite pas à comparer, avec malice, à une conversion : « *Ma conversion de 1986 m'a placé devant un champ nouveau à explorer* » (p. 28).

À travers ces articles, Philippe Lejeune se raconte, cet ouvrage se lisant comme une autobiographie intellectuelle. S'y dessine l'itinéraire du chercheur qui non seulement se souvient mais tente parfois de s'expliquer ou de se justifier en utilisant le mouvement de rétrospection qui est l'une des caractéristiques du genre : « *Je me retourne en arrière et je regarde trente ans avant* » (p. 12). La vie de l'auteur devient un cheminement dont les grandes étapes sont reprises, commentées, d'un texte à l'autre : la définition, le pacte, la « démocratisation » de l'autobiographie, la création de l'Association pour l'Autobiographie (APA), en 1992, l'intérêt pour la génétique textuelle, etc. La question de l'autobiographie est toujours au centre de cet ouvrage, non seulement comme objet d'étude mais comme référence et comme interrogation. Par un jeu de miroir, l'auteur, dans son dernier article, « Dérives », s'interroge sur sa propre écriture : est-ce un portrait en mouvement ? « *C'est peut-être la dixième fois que je vais faire cet exercice : dresser un portrait de mon travail, un autoportrait de "moi en chercheur"* » (p. 239). Est-ce un journal ? une autobiographie ? « *29 mars 02 (avion). Il ne faut à aucun prix écrire cette conférence, c'est-à-dire la transformer en autobiographie, fixe et morte, il faut continuer à la laisser vivre* » (p. 239) ? Est revendiqué le droit d'évoluer, de changer dans ses recherches et dans ses centres d'intérêt : « *Il faut à tout prix conserver les versions successives, qui témoignent de mes évolutions, et de leur prise de conscience ; ici comme ailleurs c'est le dossier génétique qui devient la vraie œuvre (si on peut parler d'œuvre pour un exercice comme celui-ci)* ». (p. 239).

---

3. En référence à l'ouvrage dirigé par Daniel Fabre, *Écritures ordinaires*, 1993, Paris : Editions P.O.L./Centre Georges-Pompidou.

Philippe Lejeune, depuis *Le Moi des demoiselles*<sup>4</sup>, a créé un style qui lui est propre celui d'une écriture universitaire qui serait en même temps écriture de soi. Non pas de manière accidentelle, occasionnelle, comme lorsqu'au détour d'une page, sans crier gare et presque honteusement, le Je de l'essayiste laisse apparaître un Je plus intime, mais dans une démarche volontaire qui consiste à mettre en relation l'objet étudié et la pratique personnelle. Or l'objet est justement l'écriture personnelle, que ce soit l'autobiographie ou le journal et, Philippe Lejeune, à travers ces textes, raconte sa relation intime et mouvementée avec le journal ou son premier amour pour l'autobiographie. Son écriture se fait parfois plus personnelle, et soit par désir de provocation (« Votre enfance en cinq leçon », p. 155) ou pour répondre à une problématique précise (« Lucullus dîne chez Lucullus », p. 215), ce sont des événements de sa vie, liés à une pratique d'écriture privée, qui sont évoqués.

Marie-France Bishop, IUFM du Nord-Pas-de-Calais

Marie-Hélène ROQUES (coord.), *Les écritures du « je »*, Paris, Bertrand-Lacoste, 2006, Collection Parcours didactiques, 269 pages.

Cinq ans après leur précédent ouvrage (*L'autobiographie en classe*, Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, 2001), les auteurs reprennent et approfondissent leur réflexion à partir des données théoriques nouvelles et des récentes publications en matière d'autobiographie. Ils soulignent d'emblée l'impasse dans laquelle les professeurs de français sont placés entre l'exigence institutionnelle d'enseigner l'autobiographie inscrite au programme de la classe de troisième depuis 1999 et l'obsolescence des manuels dont les présupposés théoriques sur ce point particulier ne sont plus d'actualité. Écrits pour la plupart d'entre eux à partir des toutes premières analyses du genre autobiographique de Philippe Lejeune<sup>5</sup>, les manuels en usage dans les classes ne tiennent pas davantage compte de l'évolution rapide du genre du point de vue de l'édition. Par exemple, ils ne mentionnent pas les œuvres « indécidables », comme celles appartenant à l'autofiction, publiées au cours des dernières décennies.

Pour les auteurs, « l'incertitude générique » de l'autobiographie conduit donc à repenser l'enseignement/apprentissage de cette notion. Plutôt que de définir le pacte autobiographique comme une donnée fiable alors qu'il ne s'applique qu'à une partie des autobiographies, il s'agit désormais de mettre l'accent sur la didactique de la réception et d'engager les élèves dans une réflexion sur le pacte à partir de leurs lectures personnelles et des analyses d'ouvrages conduites en classe. Pour ce faire, les auteurs invitent les enseignants à se tourner vers la littérature de jeunesse, d'une part en raison de la richesse du corpus qui permet d'aménager des parcours de lecture adaptés aux lecteurs

4. Philippe Lejeune, *Le Moi des demoiselles*, 1993, Paris, éd. du Seuil. Cet ouvrage, consacré aux journaux des jeunes filles du XIX<sup>e</sup> siècle, est rédigé sous la forme d'un journal de recherche.

5. Philippe Lejeune publie *Le pacte autobiographique* en 1975 (Le Seuil), réédité en 1996 (Points Seuil). Il infléchit son point de vue dans les ouvrages moins connus tels que *Moi aussi*, Paris, Le Seuil 1996 et *Pour l'autobiographie*, Paris, Le Seuil, 1998.

d'aujourd'hui, mais surtout parce que, d'autre part, elle propose un grand nombre de romans à la première personne.

L'autofiction, ainsi désignée par Doubrovski lorsqu'il y a détournement du pacte autobiographique, fait l'objet de la première partie de l'ouvrage. Elle y est définie comme la forme postmoderne de l'autobiographie. Souvent considérée à tort comme plus mensongère que l'autobiographie, l'autofiction en serait en fait la forme explicite en favorisant la mise en place d'un dispositif d'écriture ouvert à l'altérité. La pratique de la fragmentation et de la rupture, la manifestation inattendue de l'inconscient, la contradiction, le clivage, la dualité... sont parmi les choix discursifs les plus représentés dans l'autofiction.

Dans la deuxième partie, les différents objectifs d'apprentissage : effets de l'écriture blanche sur le lecteur, valeur thérapeutique de l'écriture de soi, sincérité et mentir-vrai, implication et distance... sont analysés du point de vue théorique et déclinés en propositions didactiques diverses : séquences, groupements de textes, lectures cursives... Les séquences comme « Guerre et je » pour interroger la nature du lien entre auteur et lecteur ainsi que la sincérité des auteurs au travers des dédicaces, ou encore comme « Mémoire des sens » qui décrit une situation d'écriture de soi à partir d'objets déclencheurs de souvenirs d'enfance (carambars, sacs de sable, photographie, poème sonore...)... offrent des parcours didactiques et pédagogiques convaincants, cherchant à lever les éventuelles réticences des enseignants à faire écrire les élèves sur des questions intimes. Les professeurs doivent comprendre que, dans les écrits demandés aux élèves, l'accent ne doit pas être mis sur le souvenir narré mais sur le style utilisé pour le présenter. Les auteurs prolongent là encore les réflexions amorcées dans leur premier ouvrage sur la place et le rôle de l'écriture et de la réécriture dans la problématique du « je ».

Le chapitre suivant débute par la retranscription de la mise en place du carnet personnel en classe de troisième. Défini sur le mode de l'échange entre l'élève et le professeur, le carnet est alimenté de diverses manières : librement par les élèves qui y consignent leurs impressions de lecture ; sous l'impulsion du professeur qui, à intervalles réguliers, les engage dans des écrits réflexifs sur les apprentissages reçus en cours de français. Par ailleurs, il s'agit aussi de penser le carnet comme une base de références « braconnées » dans les textes d'auteurs ou dans des reproductions d'œuvres plastiques et dans laquelle l'élève pourra puiser pour nourrir ses écrits personnels. La deuxième expérience concerne l'écriture de dédicaces à *la manière de...* et montre l'intérêt de « forger sa pensée sous la tutelle des aînés, poètes et écrivains, avant de prendre son envol ». Le chapitre se termine sur la présentation d'un atelier d'écriture autobiographique en classe d'accueil et sur une expérience intergénérationnelle d'écriture de soi qui témoignent de la diversité des approches pédagogiques proposées.

La dernière partie est consacrée à la formation des enseignants et aborde la préparation au concours d'enseignement, la formation initiale et continue des professeurs à l'écriture à la première personne et la question de la correction des copies... Le sous-chapitre *L'espace autobiographique aux concours* fournit au

candidat au CAPES des éléments susceptibles de nourrir sa réflexion didactique. On y trouve un dossier de préparation à l'épreuve orale sur dossier du CAPES externe de lettres modernes portant sur le préambule des *Confessions* dans les manuels de troisième. Vient ensuite une analyse des manuels de troisième parus en 1999 et de ceux parus en 2003 sous différents angles : l'exposition de la problématique, la clôture de la séquence, la place de la langue et la préparation au brevet, mais aussi les sommaires et les propositions d'écriture.

Une sélection de *Cent titres en « je », autobiographies, romans à la première personne et journaux intimes dans la littérature de jeunesse et la littérature à succès*, est présentée de manière argumentée en annexe du livre. Classés par thèmes (racines ; racismes, différences ; enfance gâchée, enfance maltraitée ; liberté confisquée ; journaux intimes et romans de l'intimité ; romans graphiques autobiographiques ; pour les douze-treize ans), les ouvrages sont brièvement résumés. Des entrées didactiques sont suggérées. Les textes et extraits d'œuvres analysés au fil des pages sont également reproduits.

À noter le souci des auteurs d'établir au fil des pages des liens entre l'école et le collège, le collège et le lycée et d'insister sur la nécessité de poursuivre d'un cycle à l'autre certains apprentissages sensibles comme ceux relatifs à la question de la sincérité par exemple. Destiné autant aux enseignants du secondaire qu'aux formateurs, l'ouvrage a le mérite de proposer une solide contribution tant théorique que pratique au débat soulevé par l'enseignement d'un genre en pleine évolution.

Christa Delahaye, INRP

Danièle COGIS (2005) : *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*. École/Collège, Paris, Delagrave, 2006, Collection « Pédagogie et formation », 428 pages.

L'orthographe est un vaste chantier ! Et à plus d'un titre... Danièle Cogis nous montre combien une approche étroite ne saurait répondre aux nécessités d'une pédagogie efficace de l'orthographe. Pour cela, l'auteur a choisi une approche multiple qui va du fonctionnement de la langue jusqu'à la diversité de sa mise en œuvre dans l'orthographe, certes, mais au-delà. Elle installe ainsi l'idée que l'orthographe est bien un plurisystème et que ce plurisystème connecte son utilisateur à une variété de mondes cognitifs. Ce n'est pas seulement la variété des fonctionnements du système orthographique qui est convoquée, mais la complexité, la diversité, de l'activité intellectuelle qu'induit l'orthographe. Pour rendre compte de cette diversité Danièle Cogis s'attaque effectivement à plusieurs chantiers d'envergure.

Première qualité de l'ouvrage, il ne cantonne pas l'apprentissage à la dimension institutionnelle que constituent les *Instructions officielles* et les cycles d'apprentissage. La volonté de construire une perspective continue pour les enseignants des cycles primaires et secondaires est déjà un début de réponse à la problématique

liaison CM2-6<sup>e</sup>. Gageons que si toutes les didactiques s'attaquaient au problème avec autant de conviction, la « liaison » ne ferait plus problème.

Seconde grande qualité de l'ouvrage, il fait explicitement le point sur les difficultés conceptuelles que les élèves peuvent éprouver à apprendre. Là encore, il est bien des disciplines où ces connaissances sur l'élève ne sont pas suffisamment vulgarisées. Symétriquement, le fait d'aborder les difficultés de mise en œuvre que l'enseignant peut rencontrer donne un équilibre intéressant au travail réalisé. On trouve ainsi une description précise des comportements que peut/doit adopter l'enseignant pour aider l'élève à surmonter ses difficultés propres. Mettre en regard les difficultés des uns et des autres permet donc d'objectiver les pratiques de classe. L'un des principaux obstacles à l'évolution des dites pratiques étant vraisemblablement un rapport à l'étude de la langue, l'objectivation de la difficulté des uns et des autres est une réponse aux réticences qu'on voit apparaître, par exemple, dans la mise en œuvre de l'Observation Réfléchie de la Langue au cycle 3. À ce titre, les chantiers complémentaires apparaissent être des problèmes qui répondent bien à la demande de pratique raisonnée des fonctionnements linguistiques.

Troisième qualité et non des moindres, le livre contient une description suffisamment précise du fonctionnement orthographique. De ce point de vue, le savoir savant transmis aux enseignants est pertinent et justifie les propositions pédagogiques qui suivent. La difficulté à penser un changement dans sa pratique professionnelle vient, entre autres, à une maîtrise très insuffisante des fonctionnements linguistiques. Les souvenirs scolaires, la formation pour les concours de recrutement et l'information dispensée dans une formation professionnelle de plus en plus étriquée, ne suffisent certainement pas à construire les savoirs nécessaires. Ici, les informations sont présentes et, au dire des premiers utilisateurs rencontrés, fort accessibles.

Il est cependant un outil qui semble un peu négligé dans l'ouvrage : la typologie d'erreurs. La typologie présentée page 212 est certes pertinente, d'autant qu'elle propose en regard de chaque type d'erreur des pistes de travail pour l'enseignant. On peut néanmoins regretter le fait que la construction par les élèves, ou qu'une utilisation plus systématique ne soit pas proposée. L'usage par les élèves d'un outil de classification de leur propre variation orthographique contribue sans nul doute aux différents domaines didactiques définis tout au long de l'ouvrage (changement des conceptions, appropriation du système...). Ainsi l'exercice de la « phrase du jour » est une situation remarquablement efficace pour permettre l'évolution des conceptions enfantines. Mais c'est aussi l'une des meilleures situations pédagogiques pour faire construire rapidement une typologie d'erreurs à une classe. Curieusement, si l'utilisation d'un codage typologique est proposé dans la partie consacrée à l'orthographe dans la production d'écrits, la constitution de la typologie par la classe n'apparaît pas.

Ce point ne saurait cependant éclipser les grandes qualités de ce très utile outil mis à la disposition des formations, initiales, continues et de formateurs.

Jean-Pierre Sautot, IUFM de Lyon