

Yves REUTER

LA GESTION DES VALEURS DANS LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

Résumé : Après un bref rappel des facteurs qui expliquent que la didactique de l'écriture ne peut échapper à la question des valeurs et des facteurs qui ont pu entraver la réflexion sur ce problème au sein de la didactique du français, cet article analyse la production d'un élève de collège en trois temps (dysfonctionnements, causes possibles, remédiations éventuelles) illustrant la complexité des relations valeurs-enseignement de l'écriture. Il se conclut en soumettant quelques propositions de recherche à la discussion.

Mots-clés : Didactique de l'écriture - Valeurs- — Axiologie - Analyse des erreurs - Stratégies de remédiation.

Cet article s'inscrit dans la lignée de travaux que je mène depuis plusieurs années maintenant sur l'organisation du texte (Reuter 1991) et plus particulièrement sur le personnage (Glaudes et Reuter 1996 et 1998) ainsi que sur l'écriture (Reuter 1996b) et l'évaluation de l'écriture (Reuter 1994). Il s'agit véritablement d'un « papier de travail », étape intermédiaire dans une démarche en cours qui ne cesse de me renvoyer à des questions concernant les valeurs.

Les objectifs de cet article sont finalement assez simples, apparemment du moins : essayer de montrer, à partir de l'analyse d'une copie d'élève, que l'on ne peut échapper à la question des valeurs dans la didactique de l'écriture ; préciser pourquoi, à mon sens, les réponses sont multiples et complexes ; réfléchir à la manière de les penser en dehors d'un certain nombre de préjugés qui ont pesé — et pèsent encore — sur l'histoire de la discipline et de sa didactique. Pour traiter ces objectifs, je procéderai en trois temps. Après un bref rappel des dimensions qui font que la didactique de l'écriture ne peut échapper à la question des valeurs ainsi que de certains facteurs qui ont compliqué la réflexion au sein de la didactique du français, je m'attarderai sur la production d'un élève (suivant le schéma d'un article précédent, Reuter 1994 : dysfonctionnements, causes possibles, remédiations éventuelles) avant de soumettre quelques propositions au débat.

L'OMNIPRÉSENCE DES VALEURS DANS LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

La didactique de l'écriture me semble constamment confrontée à la question des valeurs. Je me contenterai ici d'indiquer six points d'ancrage — parmi bien

d'autres possibles — des valeurs dans les pratiques d'enseignement-apprentissage de la scription.

Le choix des textes « de départ » (ceux que l'on étudie avant d'écrire et pour faire écrire) et celui — implicite — des textes « d'arrivée » (ceux que l'on demande de produire) constituent sans nul doute un marquage important. Ces choix sont combinés, de façon plus ou moins précise, avec des discours sur l'écriture, ses pratiques et ses finalités et renvoient ainsi, plus ou moins nettement et consciemment, à des « pratiques sociales de référence » (Martinand 1986).

Le choix de la théorie (des théories) des textes à laquelle se réfèrent les séquences d'enseignement constitue un second point d'ancrage important des valeurs. Diverses études ont pu montrer à quel point la neutralité postulée de nombre de ces modèles était illusoire aussi bien du point de vue de la transposition didactique (Nonnon 1994) que de celui des effets pédagogiques (Lahire 1993).

J'insisterai encore sur un phénomène qui me semble particulièrement remarquable dans ce cadre. Il existe en effet une sorte de paradoxe dans les reprises des théories « internes » des textes et notamment des récits, si l'on regarde ce qu'il en est fait dans les stages de formation, les ouvrages de vulgarisation et les manuels : les valeurs qui occupaient une place centrale dans ces théories — voir notamment Greimas 1966, 1970 et 1983 ; Grivel 1973 ou Hamon 1984 — ont été littéralement évacuées. Elles ont disparu derrière structures et schémas, fiction, séquences, actants, narration etc. On pourrait parler d'une double forclusion des valeurs : dans le choix des théories du texte, dans le choix de ce qui est présenté des théories sélectionnées.

Si l'on s'en tient aux pratiques même de correction — et l'on sait à quel point les pratiques évaluatives constituent un des lieux de vérité de l'enseignement-apprentissage — nombre de critères inscrits dans la tradition du français manifestent encore ce poids des valeurs par la présence de *sur-normes* (François 1976), de notions peu explicables mais pourtant constamment utilisées : le style, l'originalité (et son repoussoir, la stéréotypie) etc.

Plus généralement, si l'on admet, comme c'est communément le cas aujourd'hui, qu'une didactique de l'écriture doit prendre en compte le lecteur, sensibiliser à sa présence et permettre de le penser, cela signifie aussi qu'elle doit complétement sensibiliser à des choix esthétique-éthico-pratiques : ajuster ou non les écrits face à une demande définie.

Complémentairement encore, il semble difficile d'ignorer — dans les pratiques et les théories didactiques — les investissements du scripteur ainsi que les modes de gestion de ces investissements qu'ils concernent la langue, les textes, l'écriture, les situations scolaires d'écriture, les contenus de pensée, l'imaginaire mis en jeu, etc. (Clanché 1987 et 1992, Kaici 1992, Reuter 1996) ? D'une certaine manière, l'importance actuelle accordée aux représentations peut être vue comme l'enregistrement de la nécessité de prendre en compte les investissements et les valeurs qui leur sont liées.

**DE QUELQUES OBSTACLES À LA RÉFLEXION
SUR LES VALEURS AU SEIN DE LA DIDACTIQUE
DU FRANÇAIS**

Si l'on m'accorde donc qu'il est difficile de penser la didactique de l'écriture, sans se confronter incessamment à la question des valeurs, comment expliquer qu'on l'ait jusqu'à présent aussi peu conceptualisée ? Ici encore, je m'en tiendrai à quelques repères provisoires, trop succinctement exposés.

Il me semble d'abord — et cela n'est spécifique ni de la didactique du français, ni de la didactique de l'écriture — que deux positions extrêmes polarisent en quelque sorte les approches de nombre de chercheurs. La première considère que les valeurs sont « hors » de la « science », comme si l'objet pouvait — très curieusement — englober tout à la fois la science, la recherche et le chercheur. Je dirais volontiers que cette position tend à confondre *objet* de la recherche et *position* de recherche. J'ajouterai encore que si l'on considère que les valeurs ont une place et un rôle important dans des pratiques données, il me semble qu'elles peuvent alors constituer l'objet de questions de recherche légitimes. Comment se construisent-elles ? Quelles places occupent-elles ? Quelles sont leurs fonctions ? etc. Cela est d'ailleurs le cas, depuis fort longtemps, dans de nombreuses autres disciplines : ethnologie, histoire, psychologie, sociologie, ... La seconde position, plus ou moins explicite selon les cas, consiste à affirmer — avec ou sans justifications — des valeurs, qu'elles soient posées comme éternelles ou non. On sait que cette seconde position a cristallisé nombre de discours dans la « préhistoire » et les origines de la didactique du français.

Ce que montre en tous cas la force d'attraction de ces deux positions, c'est — une fois de plus — à quel point il est difficile d'échapper aux valeurs. Cette polarisation constitue sans doute un obstacle d'autant plus important en français et en matière d'écriture qu'une bonne partie des chercheurs ont reçu une formation dans la discipline, à une époque et avec des concours tels que contenus et valeurs étaient consubstantiellement liés, *via* notamment la place de la littérature.

De surcroît, la didactique du français (en tant qu'espace théorique) se constitue historiquement dans des luttes politico-idéologiques (voir la naissance du *Français aujourd'hui*, de *Pratiques* ou les polémiques autour du *Lagarde et Michard*). De ce point de vue, elle a pu apparaître à tort ou à raison, plus idéologique et moins scientifique que d'autres didactiques. Cela pourrait expliquer, au moins en partie, que la tendance actuelle soit, en voulant prendre de la distance avec ces luttes qui entachent la discipline aux yeux de certains, à se réfugier dans le technicisme et la décontextualisation que j'évoquais précédemment, avec pour conséquence, d'éviter de penser la lecture, l'écriture et leur enseignement-apprentissage comme des *pratiques culturelles*.

Il faut aussi, me semble-t-il, admettre qu'une des dimensions les plus difficiles à penser — ou du moins qui suscite le plus d'obstacles et cela quelle que soit la didactique voire le domaine scientifique — est celle qui concerne les praticiens, voire les chercheurs, comme *acteurs culturels*. On pourrait, en partie, expliquer ainsi la fortune de notions comme celles de *transposition didactique* ou de *représenta-*

tions des élèves qui, focalisant la perspective sur contenus ou apprenants, maintiennent relativement dans l'ombre les représentations, valeurs et investissements des professeurs et des chercheurs. Cela est d'autant plus dommageable dans notre domaine si l'on veut bien se souvenir que nombre de notions réunissent enseignants, chercheurs et lettrés (culture, littérature, polysémie...), contenus et valeurs.

L'ANALYSE D'UNE COPIE

J'en viens maintenant, après cette mise en place très générale et trop succincte, à l'analyse d'une copie choisie bien sûr à dessein, susceptible de préciser les questions que je me pose autour de l'articulation enseignement-apprentissage de l'écriture et valeurs. Il s'agit de la production d'un élève de troisième d'un collège du Nord de la France (dans la classe de M. Constant). Je m'étais d'ailleurs déjà servi de ce texte pour approcher les relations personnage-axiologie (Glaudes et Reuter 1996). Il avait été écrit dans le cadre d'une recherche qui portait sur l'intérêt des scènes romanesques en lecture et en écriture (Carpentier et alii 1994, *Pratiques* 1994). La consigne donnée aux élèves était : « Écrivez une scène de bagarre. Ce n'est pas une parodie. Vous n'êtes pas l'un des protagonistes. »

Dans la perspective qui m'occupe maintenant, j'analyserai cet écrit en trois étapes, suivant le modèle dont je m'étais servi dans un article antérieur : fonctionnements et dysfonctionnements ; causes possibles ; remédiations éventuelles, en essayant de préciser à chaque étape la place des valeurs.

« En août, cette année, un homme à l'air louche se promenait sur les quais de Marseille. Il arriva près du bateau « Le Louisiana », et s'engagea sur la passerelle avec l'intention de le cambrioler. A ce moment-là, des arabes surgirent sur le pont, et foncèrent vers lui. Il ne se dégonfla pas, et resta sur la passerelle. Mais il vît bientôt que sur cette passerelle, il serait vite dans la mer. Donc, il monta sur le pont et la bagarre commença. Un des deux arabes sortit un couteau et en menaça le voleur. Heureusement pour lui, le voleur était un karaté accompli, et d'un coup de pied, désarma l'arabe. Ensuite, il fit une série de coups qui firent vaciller l'arabe dans la mer. Le deuxième était judoka, et ils échangèrent des coups terribles, d'une vitesse surprenante et le cambrioleur allait succomber, quand l'arabe glissa sur le pont mouillé.

Alors, le voleur se redressa et mit un coup de pied dans les couilles de l'arabe et l'envoya d'un coup de poing contre une cheminée du bateau. Il le finit avec le couteau de l'autre arabe. Il y avait plein de sang sur le pont, et le voleur s'enfuit le cœur serré : c'était la première fois qu'il tuait un homme. »

Fonctionnements/dysfonctionnements

Je commencerai par noter que ce texte présente indéniablement — en soi et *comparativement* à de nombreux autres écrits que nous avons recueillis — des aspects positifs. Il répond manifestement à la consigne : la bagarre, notamment, occupe la majeure partie de la copie, ce qui n'était pas le cas le plus fréquent dans no-

tre corpus. L'histoire est bien structurée autour du conflit central. La bagarre elle-même est correctement gérée textuellement, bien mieux que dans bien d'autres textes : elle comporte plusieurs phases avec une alternance de phases positives et négatives pour le personnage principal, une dramatisation et un retournement final ; elle ne se réduit pas aux coups : il est aussi fait mention des déplacements des protagonistes, des effets des coups, de la présence d'armes ; de surcroît, le lieu est fonctionnalisé (ce qui, là encore, est relativement rare dans notre corpus) : chute dans la mer, pont mouillé qui fait glisser l'un des protagonistes, cheminée où celui-ci est projeté... Les phases sont soulignées textuellement par des connecteurs (*à ce moment-là, mais, donc, ensuite, alors...*) employés à bon escient. La syntaxe ne pose pas de problème majeur et il en est de même pour l'orthographe. L'alternance passé-simple — imparfait est maîtrisée.

Bref, tout cela orienterait plutôt vers une évaluation positive, même si deux problèmes, classiques dans notre corpus, sont repérables. Le premier concerne les répétitions du mot *coup* (à cinq reprises), bien que les élèves de cet âge aient, en général, à leur disposition une variété de termes techniques (du côté des causes, on postulerait donc plutôt un manque d'activation du savoir qu'un manque de savoir). Le second problème, relativement récurrent dans le corpus, consiste en ce que nous avons appelé une *contamination stylistique* : le narrateur se laisse gagner par le style des personnages ou l'inverse. Ici, le narrateur, sans justification apparente emploie le mot *couilles*. Dans ce cas — j'y reviendrai — cela se produit d'ailleurs sans qu'il y ait eu d'échanges de paroles entre les personnages.

Mais, d'un autre côté, il me semble que ce texte présente un dysfonctionnement important. En termes presque savants, je dirais que la gestion des rôles (des personnages) en rapport avec l'axiologie est, pour le moins, problématique. En termes presque courants, j'avancerais que le personnage principal, d'abord posé de façon relativement négative, me semble devenir positif sans justification particulière et cela en relation avec l'émergence textuelle des *Arabes*, construits négativement sans justification particulière non plus. Je vais me permettre, afin de préciser le problème tel que je le construis, de détailler ce fonctionnement des rôles et de l'axiologisation.

L'orientation négative du personnage principal est posée dans les deux premières phrases au travers du groupe nominal le désignant (*un homme à l'air louche*) et du but qui lui est attribué (*avec l'intention de le cambrioler*). Le rôle thématique ainsi construit est repris et explicitement posé dans les phrases 7 et 11 (*le voleur*) ainsi que 10 (*le cambrioleur*). Le lieu indexé (*les quais de Marseille*), rend sans doute vraisemblable l'existence d'un tel rôle.

Cependant, cette orientation négative me paraît être très rapidement modifiée et même constamment contredite dans la suite du texte. Deux fonctionnements complémentaires concourent à cet effet : la dévalorisation liée aux Arabes et la revalorisation conséquence du personnage principal.

Ainsi, lorsque les Arabes apparaissent (phrase 3), il se retrouve de fait seul contre plusieurs Arabes (cas classique des héros de récits d'aventures). De surcroît les Arabes surgissent et foncent sur lui, *immédiatement et sans aucune justification* :

ils n'ont aucun rôle explicite. Ce pourrait être les propriétaires ou les gardiens mais aussi d'autres voleurs ayant un grief contre le personnage principal. En tous cas, leur rôle thématique — non construit textuellement — se réduit ici à la catégorie d'Arabes. Et la construction du statut héroïque du personnage initial me paraît confirmée par la proposition louangeuse du narrateur : *il ne se dégonfle pas*.

La suite du texte ne fait que renforcer ces mécanismes. Les phrases 5 et 6 manifestent la lucidité du personnage principal et concrétisent son courage (non seulement il ne se « dégonfle pas » mais il conserve toute sa lucidité). La phrase 7 renforce le statut héroïque de celui qui affronte, *seul, deux* adversaires dont l'un est, de plus, armé. La phrase 8 renforce l'impression d'un narrateur pour le moins acquis à ce héros : la perspective évaluative que le texte amène à partager au travers de l'expression *Heureusement pour lui* est celle du voleur. En outre sa compétence est nettement affirmée : c'est un *karaté (ka) accompli* et, de fait, très précis puisque, d'un unique coup de pied il désarme l'Arabe. La phrase 10 est particulièrement intéressante en ce qu'elle met en place une phase classique et quasiment obligatoire dans les scènes de duel (Canvat et Dufays 1994) : celle où le héros a le dessous et risque de périr. La multiplication des adversaires correspond aussi à une gradation dans leurs compétences guerrières — *Le deuxième était judoka* — et dans les risques encourus par le personnage sympathique. Avec la phrase 11, il s'agit de la mise en place de la dernière phase, rituelle dans les duels, de l'ultime renversement de situation et de la victoire du héros. Les coups deviennent « définitifs » avec des effets puissants. J'attribuerais volontiers ici le terme *couilles* (évoqué précédemment) à l'empathie du narrateur pour son héros et au rapport qu'il entretient avec les Arabes. Il s'agirait d'une forme de *contamination stylistique* qui marquerait une double identification, *peut-être* : entre scripteur et narrateur, entre narrateur et personnage (façon sans doute inconsciente de contourner la consigne ou impuissance à la respecter en l'occurrence...).

Dans les deux phrases finales, 12 et 13, — même si cela peut choquer certains humanistes — le personnage assume jusqu'au bout son rôle héroïque en achevant son adversaire. Le côté « outré » de cette exécution (mais conforme à certains genres) me paraît compensé par les formes de ce happy-end assez stéréotypé qui met en relief — même si c'est d'une façon que l'on peut estimer primaire — la psychologie du personnage principal : *il s'enfuit le cœur serré, c'était la première fois qu'il tuait un homme*. Même si, de fait, le voleur est devenu un assassin, c'est la première fois, c'est en état de légitime défense, c'est avec tristesse. En tout cas, il est l'unique protagoniste auquel le texte accorde un minimum de psychologie, de sentiment, voire d'humanité. De surcroît, il repart quasi-innocent puisqu'il n'a tué qu'en se défendant et qu'il n'a pas volé.

Pour résumer cette analyse, je dirais que, du côté des dysfonctionnements, il me semble que l'on peut parler soit de deux problèmes connectés, soit d'un même problème appréhendable selon deux perspectives différentes :

- sur le plan *textuel*, on est en présence d'une modification, voire d'une inversion axiologique du rôle du personnage initial sans justification (voire *des* rôles

si l'on admet que la construction de départ du rôle du voleur appelait des rôles positifs) ;

- sur le plan *idéologique*, les acteurs « arabes » sont, pour le moins, connotés négativement, sans justification textuelle non plus ; ils apparaissent, en quelque sorte, comme des *pré-construits* fortement teintés de racisme.

Je conclurai provisoirement cette analyse par trois remarques. En premier lieu, elle me semble confirmer à quel point l'analyse des écrits des élèves, comme de tout scripteur, est sujette à discussion. En second lieu, elle me paraît manifester comment les valeurs sont omniprésentes, même si l'écrit choisi met exemplairement en lumière ces phénomènes. En troisième lieu, je souhaite attirer l'attention sur les modalités de l'analyse que j'ai menée : elle est absolument dépendante d'une certaine sensibilité aux approches narratologiques (notamment en ce qui concerne les personnages) et d'une certaine sensibilité aux questions de société (notamment en ce qui concerne le racisme). Elle est à ce titre *marquée* (et donc prise dans un jeu de valeurs). On pourrait ainsi se demander si ce n'est pas parce que je juge le texte idéologiquement inacceptable que j'ai mis en œuvre tous les moyens d'analyse dont je disposais pour chercher à prouver qu'il était mal construit textuellement...

Quelques hypothèses sur les causes de dysfonctionnements

Si j'en viens maintenant à formuler quelques hypothèses sur les causes possibles des dysfonctionnements que j'ai relevés, l'analyse se complique encore (surtout en l'absence de dispositifs d'entretien avec le scripteur).

Une première remarque s'impose cependant. Si j'estime qu'il existe des problèmes, c'est en fonction d'une construction — arbitraire — de l'image de l'auteur. Cette image exclut *a priori* certaines intentions ayant pu présider à la réalisation de ce texte : ironie politique (anti-raciste) ou subversion esthétique « avant-gardiste » (subversion d'écrits monologiques avec des « bons » et des « méchants » clairement marqués et l'exposition de sentiments humanistes).

Une seconde remarque vient en complément de celle-ci. Si j'estime qu'il existe des problèmes, c'est aussi parce que je juge peu acceptable, *scolairement en tout cas*, un texte suspect de racisme. Comme on peut s'en rendre compte, l'analyse des dysfonctionnements et de leurs causes potentielles se fonde sur des positions, des valeurs, des représentations du lecteur et des positions, des valeurs, des représentations qu'il prête au scripteur. Elle est, de ce fait, toujours contextualisée.

J'ajouterai une troisième remarque liminaire. Si je pose la question de *ces* dysfonctionnements (et non d'autres), c'est que j'estime qu'elle peut être posée à ce niveau-là et avec cet (ces) élève(s)-là (ce qui ne serait pas forcément le cas, soit avec des enfants plus jeunes, soit avec des enfants en grande difficulté). En d'autres termes, je constitue en problème ce qui me semble pouvoir l'être dans un cadre donné, bien d'autres difficultés ayant été maîtrisées.

Après toutes ces remarques, il n'en reste pas moins vrai — et mon analyse des dysfonctionnements étayait cela — que je considère (toujours *a priori*) que la cause principale des problèmes de ce texte peut être énoncée de la façon suivante : les valeurs (i.e. le racisme) du scripteur, en tant que préconstruit, ont fait dysfonc-

tionner le système des rôles et l'axiologie de cet écrit. Mais, ici encore, mon « anti-racisme » ne m'aveugle-t-il pas ? Bien d'autres hypothèses sont en effet envisageables. Certaines sont très classiques. Par exemple un manque de connaissances ou d'activation des connaissances quant à certains fonctionnements narratifs, notamment les rôles et l'axiologisation. D'autres ont une apparence plus moderne. Par exemple une insuffisance dans les opérations de planification. Il resterait alors à préciser si elle est due à un manque de maîtrise de ce mécanisme ou à un temps trop court imparti au travail des élèves. Ou encore une insuffisance dans les opérations de révision (due elle-même à un manque de maîtrise ou à un temps trop court ?). Ou bien un manque de contrôle de l'investissement qui distinguerait les élèves en réussite, sachant se masquer et se protéger dans une stéréotypie scolaire acceptable, des élèves en difficulté (Kaici 1992, Reuter 1996). Il convient ici de remarquer que manque de contrôle de l'investissement et, par exemple, insuffisance dans les opérations de révision peuvent tout à fait se combiner (voir Fabre 1990 sur les corrections soustractives comme effacement de la subjectivité). On pourrait encore invoquer soit des difficultés de décentration ou une construction erronée du destinataire, soit à l'inverse une décentration réussie — même si elle déplaît à l'enseignant et au chercheur — avec une construction précise du ou des destinataire(s) et des effets recherchés (par exemple : conforter une image négative auprès d'un enseignant ; plaire à certains copains...). On pourrait aussi « élargir » un peu plus les interprétations sans pour autant s'éloigner véritablement de ce qui a déjà été avancé : manque d'intérêt quant à l'écriture ou à ce type d'écrit, volonté de provoquer etc. J'en oublie sans doute.

Remédiations potentielles

Si néanmoins, j'en reste au dysfonctionnement sur lequel j'ai mis l'accent et à la cause que j'ai privilégiée (le racisme comme préconstruit faisant dysfonctionner le système des rôles et l'axiologisation), je peux me poser au moins deux types de questions. Que vont viser les remédiations et selon quelles modalités ?

Tout d'abord que cherche-t-on à faire « bouger » : la compétence textuelle (ou du moins les performances), l'idéologie, ou les deux ? La question est sans doute moins triviale qu'elle ne paraît de prime abord. Cela signifie par exemple, selon les réponses apportées, que l'on peut affirmer qu'un seul type d'idées est toléré à l'école. Ou alors que peu importe si les idées sont différentes pourvu qu'elles n'apparaissent pas en tant que telles et qu'elles soient transformées textuellement. Cela a pu être défendu à une certaine époque par des didacticiens du français, certes plutôt de « gauche » et certes face à des idées ressenties comme étant plutôt de « gauche »... Ou alors peut-on accepter d'améliorer le système des rôles et l'axiologie du texte, dans le cadre idéologique supposé être celui de l'élève (c'est-à-dire, en convergence avec des idées pédagogiques « progressistes », essayer de montrer à l'élève comment améliorer son texte à partir de ses idées et/ou de son projet...) ? C'est-à-dire, par exemple, en transformant le personnage initial en propriétaire ou en gardien du bateau ou en un quelconque justicier et les Arabes en voleurs. Ou bien en faisant des Arabes les gardiens d'un bateau de trafiquants de drogue ?

LA GESTION DES VALEURS DANS LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

La question des objectifs visés, *pourvu qu'elle soit pensée jusqu'aux solutions textuelles envisagées*, me paraît donc fondamentale en ce qu'elle désigne à son tour la place des valeurs dans les stratégies de remédiations évoquées ou mises en place.

Si je décide maintenant que les deux — idéologie et compétence textuelle — sont à travailler. Selon quelle(s) stratégie(s) mener cette action ? Je me trouve, au moins, devant trois grands choix possibles. Le premier concerne les acteurs impliqués et le mode de construction des dysfonctionnements. Va-t-on préférer que les dysfonctionnements soient construits et désignés par l'enseignant ? Va-t-on construire des situations telles que l'on espère que cet élève, et seulement lui, va pouvoir les préciser ? Va-t-on mettre en place des dispositifs tels que l'on estime que les élèves de cette classe vont pouvoir saisir ces dysfonctionnements ? Le second choix consiste à se centrer soit sur la question du système des rôles, soit sur la question de l'idéologie, soit sur les relations entre les deux. Le troisième choix concerne la cible prioritaire (et les modalités) de l'intervention : le texte à modifier ou l'adolescent à transformer...

En fonction de quelle(s) priorité(s), éducative au sens large ou didactique au sens étroit par exemple, vais-je effectuer mes choix ? En fonction de quelles valeurs et de quelles représentations ? En fonction de quels rapports entre principes et pragmatisme contextuel ?

COMMENT CONCLURE ?

Comment conclure un « papier de travail » qui pose autant de questions et témoigne d'autant d'indécision ? D'abord de façon quelque peu assurée en réaffirmant, à l'issue de ce trajet, deux conclusions d'un article antérieur déjà consacré à l'analyse d'une copie (Reuter 1994) : toute analyse des dysfonctionnements d'un écrit, de leurs causes possibles et des remédiations envisageables est complexe et toujours sujette à discussion ; il n'existe pas de relation mécanique entre dysfonctionnements, causes et remédiations. Ensuite en soulignant ce que j'ai noté tout au long de cette démarche : les valeurs sont omniprésentes dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture. L'analyse d'un écrit, des causes des problèmes et des remédiations envisagées le confirme amplement. En conséquence, cela me paraît être une nécessité pour la didactique (théorique) de penser ce jeu des valeurs.

En matière de didactique de l'écriture, j'avancerai provisoirement quatre propositions que je souhaite soumettre au débat. Il me semble tout d'abord nécessaire de revenir sur la conceptualisation des relations axiologie-fonctionnements textuels et de leur place dans l'enseignement-apprentissage, en se demandant si, dans l'espace didactique, il ne serait pas intéressant de la construire en interaction avec l'écriture et la lecture. En d'autres termes, je pense qu'un modèle didactique des écrits, considérés dans leurs relations avec la lecture et l'écriture — s'il est possible —, serait sans doute préférable à trois modèles juxtaposés (texte — lecture — écriture). Je crois aussi indispensable de préciser, de typologiser et de justifier l'espace des possibles en ce qui concerne les valeurs exprimables à l'école et leur

Y. REUTER

opérationnalisation selon les disciplines. J'avancerai encore qu'il est important de penser les conditions de la *contextualisation* nécessaire pour construire de façon pertinente les écrits, les problèmes rencontrés, leurs causes et les remédiations envisagées. J'avancerais enfin que, pour restreindre les risques d'éclatement liés à la contextualisation, il s'avère aussi urgent de construire des classes de situations, d'élèves, de problèmes...

Yves REUTER

Université Charles de Gaulle - Lille 3
Équipe THEODILE-CREL (E.A. 1764)

Abstract : After a brief recall of the factors which explain that didactic of writing cannot escape the questioning of values and of the factors which have been able to hinder reflection about this problem within didactic of french, this paper analyses the production of a Junior Secondary School pupil in three times (dysfonctionnaires, possible causes, eventual remediations) showing complexity of relations between values and teaching of writing. It ends with submitting to discussion some propositions for research.

Keywords : didactics of writing - Values - Axiology - Strategies for improvement.

Bibliographie

- Canvat K. & Dufays J.-L. (1994) « Scènes de genres : lectures-duels » — *Pratiques* 81.
- Carpentier R., Féliers C., Hugodot J., Pollet C., Roelens F. & Vieghe E. (1994) : *Écrire-lire des scènes romanesques en quatrième-troisième*. Rapport de recherche (3014). Paris : INRP.
- Clanché P. (1987) « Le monde à l'envers : pédagogie du français et traitement de la consigne en classe de seconde » — *Revue Française de Pédagogie* 81.
- Clanché P. (1992) « L'enfant de neuf ans, le réel et l'imaginaire » — *Cahiers Binet-Simon* 632.
- Chevallard Y. (1985) *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Fabre C. (1990) *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : L'Atelier du texte.
- François F. (1976) « Norme et surnorme » — *Repères* n° Spécial, *Analyse de textes d'enfants*.
- Glaudes P. & Reuter Y (1996) *Personnage et didactique du récit*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, *Pratiques*.
- Glaudes P. & Reuter Y. (1998) *Le personnage*. Paris : PUF (QSJ).
- Greimas A.J. (1966) *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- Greimas A.J. (1970) *Du sens*. Paris : Le Seuil.
- Greimas A.J. (1983) *Du Sens II*. Paris : Le Seuil.
- Grivel C. (1973) *Production de l'intérêt romanesque*. Paris, La Haye : Mouton.

LA GESTION DES VALEURS DANS LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

- Hamon P. (1984) *Texte et idéologie*. Paris : PUF.
- Kaici A. (1991) « L'histoire d'un enfant perdu » — *Cahiers Binet-Simon*, 1992.3.
- Lahire B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires, Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- Martinand J.-L. (1986) *Connaître et transformer la matière*. Berne : P. Lang.
- Nonnon E. (1994) « Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité : niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit au collège » — *Recherches 20*.
- Pratiques 81* (1994) *Scènes romanesques*.
- Pratiques 86* (1995) *Lecture/écriture*.
- Reuter Y. (1991) *Introduction à l'analyse du roman*. Paris : Dunod.
- Reuter Y. (1994) « A propos des relations dysfonctionnements-causes-remédiations dans l'évaluation » — *Recherches 21*.
- Reuter Y. (1996a) « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture » — *Pratiques 89*.
- Reuter Y. (1996b) *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris : ESF.