

Conversion didactique en classe de français à propos de l'écriture d'une nouvelle

Sandra Cadiou

Introduction

Comment un élève apprend-il à écrire ? On reconnaît aisément que l'écriture ne se réduit pas à un apprentissage technique déshumanisé et qu'il y a un investissement personnel dans celui-ci : quelque chose de singulier s'y joue. Souvent ramenée à l'idée d'inspiration et de talent, l'écriture serait selon cette perspective difficile à enseigner ou à apprendre, puisque certains seraient dotés de ce talent et d'autres non. M'éloignant de cette approche, je veux examiner cet investissement dans l'apprentissage de l'écriture suivant l'approche de la didactique clinique.

Depuis Freud, l'écriture est un objet d'investigation pour la psychanalyse (Freud, 1907/2010, 1908/2011a). Dans le champ des recherches cliniques orientées par la psychanalyse en éducation et formation, les chercheur·e·s qui se sont intéressé·e·s à l'écriture soulignent sa dimension créatrice et de réalisation de soi, faisant d'elle un outil pour penser en recherche et permettre aussi son utilisation pour les formateurs ou les enseignants. Je m'inscris dans cette vision créative et personnelle de l'écriture, pour observer l'apprentissage. La didactique clinique (Carnus et Terrisse, 2009, 2013) de dimension psychanalytique peut permettre d'appréhender la question de l'investissement singulier dans l'écriture. Quels éléments de nature psychique seraient présents dans ce savoir-écrire, tant dans l'apprentissage que dans la production d'écriture ? Par savoir-écrire, j'envisage l'aptitude à produire un texte et ici plus particulièrement un texte de fiction. En quoi cet investissement psychique dans l'écriture construit-il un savoir-écrire ? Autrement dit, en quoi y aurait-il conversion didactique, pour reprendre le concept de Pablo Buznic-Bourgeacq (2005, 2008, 2016), cette fois-ci du côté du sujet-élève ?

Je souhaite interroger cet apprentissage de l'écriture en classe de français en lycée professionnel pour cerner, non pas l'entrée dans l'écriture, mais plutôt son apprentissage progressif, bref le quotidien du travail de l'élève en classe de français. C'est à travers l'exemple de l'écriture de la fiction en lycée professionnel que je mènerai cette investigation.

Cadre théorique

Le cadre théorique de la didactique clinique offre un éclairage psychanalytique pour appréhender les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage. Il repose sur l'hypothèse de l'inconscient freudien en considérant le sujet singulier, assujetti et divisé par son entrée dans le langage. Le sujet est « pris dans le didactique » (Carnus et Terrisse, 2013), ce qui signifie que l'enseignant ou l'élève noue des relations privées, intimes, c'est-à-dire relevant de la sphère personnelle, avec l'institution scolaire et le savoir. La didactique clinique envisage les configurations de savoirs chez les enseignants sous un angle un peu différent de la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991) ; il s'agit de s'inspirer du modèle freudien de conversion, à savoir que des symptômes apparaissent comme mode de résolution de conflits psychiques. Yves Chevallard a proposé l'expression « conversion didactique » pour désigner l'étude didactique des transformations du savoir selon divers champs théoriques (Blanchard-Laville, Chevallard et Schubauer-Leoni, 1996). Pablo Buznic-Bourgeacq s'est emparé de cette expression pour tenter de rendre compte de la dimension psychique présente dans le savoir. Ainsi, pour cet auteur, la conversion didactique désigne « les origines expérientialles et la dimension subjective des processus transpositifs qui orientent le contenu et la forme de l'activité didactique de l'enseignant en classe » (Buznic-Bourgeacq, 2016, p. 2).

Il s'agit donc de considérer l'élève comme un sujet de l'inconscient, au sens proposé par la psychanalyse. Comment celui-ci entre-t-il en ligne de compte dans l'écriture d'une nouvelle en classe de français ? Comment la situation d'apprentissage, et la production écrite qui en est issue, sont-elles affectées par la dimension psychique de l'élève ? La didactique clinique a fait de la conversion didactique un de ses concepts clés, en tant qu'elle « permet d'étudier la conversion du contenu de l'expérience au sens large (pas seulement corporelle) du sujet en contenu d'enseignement élaboré et transmis par le sujet enseignant » (Carnus et Terrisse, 2013, p. 141). Ce concept rendu efficient du côté de l'enseignant par une accumulation de cas (Ben Jomaa, 2011 ; Bréard, 2014 ; Desvages-Vasselin et Buznic-Bourgeacq, 2012 ; Jourdan et Brossais, 2011 ; Léal, 2012 ; Touboul, 2011, cité par Buznic-Bourgeacq, 2016, p. 3) s'est ouvert à d'autres disciplines que l'EPS. Pourrait-elle maintenant s'ouvrir aussi au sujet-élève ?

Cet article, issu d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation (Cadiou, 2018), tente de répondre à cette question.

Méthodologie

J'ai suivi quatre élèves en lycée professionnel durant une séquence d'écriture d'une « nouvelle à chute » en classe de français. Le matériel de recherche analysé est constitué du verbatim de l'enregistrement vidéo de la séquence qui a duré douze heures, de la transcription d'entretiens semi-directifs individuels menés avec les élèves le lendemain de chaque cours et

un an plus tard, ainsi que de tous les textes écrits par les élèves en classe.

Il s'agit des diverses versions de la nouvelle et des exercices écrits antérieurs à la nouvelle. Je n'ai pas assisté physiquement aux cours, mais je plaçais la caméra au début des cours menés par l'enseignante avec la classe concernée.

La séquence observée a commencé par la lecture de trois nouvelles comportant une chute afin de caractériser ce genre. L'enseignante a donné de courts exercices consistant à repérer des éléments significatifs d'une nouvelle à chute – personnages, temps, focalisation – ou à écrire autour du texte – pastiche, chute. Ces exercices ont été faits en binômes choisis par les élèves et validés par l'enseignante, durant trois séances de deux heures chacune. Ensuite, durant les trois dernières séances de deux heures chacune, l'enseignante a demandé à chacun d'écrire individuellement une nouvelle à chute.

Pour tenter de repérer ce qui se joue dans l'écriture de la nouvelle du côté de l'élève, j'ai mobilisé la méthode en trois temps de la didactique clinique : le « déjà-là », l'« épreuve » et l'« après-coup » (Carnus et Terrisse, 2009, 2013).

Dans le temps 1, soit l'analyse des trois nouvelles, on dégage un « déjà-là » avant le travail d'écriture de la nouvelle à chute, rendant compte d'éléments conceptuels, intentionnels et expérientiels (Combis-Carnus, 2001) à savoir, entre autres, du rapport au savoir et à l'écriture de l'élève, et aussi de son histoire scolaire. Ceux-ci permettent de dégager des réseaux de significations propres au sujet, qui pourront être potentiellement à l'œuvre dans l'écriture, tant dans son apprentissage que dans la production écrite.

Le temps 2 – celui de « l'épreuve » pour la didactique clinique – correspond à la rencontre de l'élève avec le sujet-enseignant et le savoir de l'écriture de la nouvelle à chute, soit le temps de l'écriture individuelle. C'est ici qu'on peut repérer la conversion didactique de l'élève (Cadiou, 2016) : comment des éléments de nature psychique repérés au temps 1 du déjà-là interviennent-ils dans la situation d'apprentissage et la production du texte, comment sont-ils au cœur de la constitution de ce savoir-écrire ?

Enfin, le temps 3 de « l'après-coup » se situe un an plus tard et permet une reprise *a posteriori* des élaborations de l'élève et des miennes.

Je vais présenter le cas de la conversion didactique de Blow, l'un des quatre élèves que j'ai suivis. Pour cela, je suis la démarche temporelle proposée par la didactique clinique : je commencerai par son « déjà-là », avant de présenter « l'épreuve » de l'écriture jusqu'au sens remanié par celui-ci dans « l'après-coup ». Ces trois étapes supposent un continuum de causalité entre elles dont la construction du cas tâche de rendre compte.

Le déjà-là : d'où Blow écrit-il ?

Préliminaire

Au cours des entretiens réalisés avec lui, Blow déclare qu'il aime bien le français, même s'il préfère les mathématiques. Malgré son orthographe difficile – « *j'ai des problèmes pour heu de fautes d'orthographe quand même* » –, écrire lui plaît. Il a d'ailleurs une activité d'écriture extrascolaire avec les jeux de plateau entre amis, dont il écrit les possibles scénarios. Traduit de l'anglais *board game*, les jeux de plateau sont collectifs, fonctionnent avec un plateau sur lequel jouer et renvoient souvent à des jeux dit « de rôles », que chaque joueur adopte au sein d'un scénario. Et c'est le cas pour Blow. J'ai demandé aux élèves de choisir leur pseudonyme : ils font un travail d'écriture, un travail de création et ce choix devient un signifiant pour la recherche. En entretien, Blow explique le sens du sien : « *alors il me semble que ça veut dire souffleur en anglais je crois ouais* ». C'est donc celui qui manie le souffle avec sa force et sa violence. Il précise que ce pseudonyme s'est imposé de lui-même : « *j'aime bien c'est le surnom en fait que au départ un ami m'avait donné / au début quand on jouait à un jeu un jeu de rôle là aussi / et là depuis lors je m'appelle comme ça* ». On note l'influence des jeux de rôles en ligne : « *les RPG (Role playing games) en ligne, forums dans lesquels les fans se livrent à des jeux de rôles par l'écriture en incarnant un personnage d'un univers donné* » (Penloup, 2018, p. 6). Par ailleurs, Blow supporte mal l'enfermement : « *j'ai fait un stage en informatique / et je pouvais pas il fallait que je sorte / fallait que je souffle* ». Autrement dit « *I had to blow* ».

Un « cursus particulier »

Le début de la scolarité de Blow a été difficile, en raison de son hospitalisation durant la journée, à l'âge de trois ans. Blow reste évasif sur la raison de cette hospitalisation : « *heu je me rappelle plus trop* ». Il garde cependant des souvenirs du lieu de son hospitalisation comme d'un endroit où étaient réunis des enfants présentant des symptômes plutôt psychiques : « *il y avait plus d'enfants qui avaient des problèmes de comportement / y avait des gens qui avaient des troubles de personnalité un peu de tout* ». Il a suivi une scolarité à mi-temps et pour l'autre partie du temps, des soins à l'hôpital, « *avec les médecins les éducateurs les psychologues* ». Mais c'est difficile et, un jour, il n'en peut plus : « *j'ai craqué / et heu j'ai arrêté d'aller à l'école pendant les quatre derniers mois je crois* ». Vers ses 12/13 ans, il en finit avec l'hôpital et reprend une scolarité à temps plein en Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). À ses yeux, cela ressort toujours de son « *cursus particulier* » car « *c'est plus spécialisé pour les enfants qui ont du mal et tout ça* ». Pour autant, c'est grâce au stage de SEGPA qu'il trouve une orientation qui lui plaît, en aménagement paysager, et son intégration dans un parcours classique. Après une première année difficile, Blow parvient à suivre l'enseignement. Il entre dans un lycée en CAP et poursuit ses études : « *là je suis ici en bac pro [...] et ben ça se passe bien* ».

Les stages ont compté pour Blow, comme celui en plomberie avec son père qui lui a permis de découvrir le monde professionnel dans un cadre sécurisant et familier. Blow appréhende les contacts avec le monde extérieur : côtoyer les gens l'inquiète. Ainsi, il choisit de rester dans le même lycée et évite l'internat. Il vit avec ses limites. On se rappelle que le stage en informatique l'étouffe et qu'il a exprimé le besoin de souffler. Il se considère timide : « *parce que je suis pas très à l'aise à l'oral et surtout quand il y a beaucoup de monde* ». La cause se trouve dans son passé : « *c'est mon vécu qui fait ça quoi* ». Blow évoque le passé comme un temps douloureux qui a laissé des traces : « *j'ai vécu quand même la perte de quelqu'un [...] beaucoup de personnes que j'aimais* ». Il semble que la mort soit devenue un objet de fascination en tant qu'élément de son questionnement existentiel qui détermine son triple rapport à la lecture, au savoir et à l'écriture.

Rapports à la lecture, au savoir, à l'écriture et questionnement existentiel

Blow est un lecteur compulsif, selon des périodes qui alternent avec les jeux vidéo. Et dans ces moments-là, il dévore les livres : « *c'est quatre à cinq heures dans la journée quoi* ». Il aime les mangas, leur intrigue – « *j'étais à fond dessus / fallait que je sache la suite* » – et le mélange d'images et de texte : « *j'aime [...] le mélange des deux* ». Il aime aussi les livres portant sur la mort : « *pour essayer de trouver des réponses bon je sais que je trouverai pas trop non plus parce que on sait presque rien dessus* ». La dimension existentielle de son rapport au savoir est habitée par cette réflexion métaphysique : « *oui c'est vrai / la mort moi c'est vrai que ça m'intrigue et c'est vrai que ça ça me passionne / peut-être pas mais enfin / ça me pose beaucoup de questions / qu'est-ce qu'il y a après / ce genre de questions quoi [...] c'est vrai que c'est intriguant [...] je regarde beaucoup plus de livres dessus* ».

Blow lit, mais il écrit aussi pour en savoir plus sur la mort. Son triple rapport à la lecture, au savoir et à l'écriture est lié à son questionnement existentiel : « *et je me dis / que c'est pour ça que moi j'écris des histoires sur heu / la mort le fait que y a le paradis et les enfers ou que y a la réincarnation ça dépend ouais y a plein de religions qui parlent de ça hein / et c'est vrai que c'est intéressant / ouais c'est c'est c'est un sujet qui me / qui m'intéresse* ».

De son propre aveu, Blow dit que c'est un peu son style : il relie clairement son passé douloureux à sa manière d'écrire. L'épisode de l'hospitalisation et la perte d'êtres chers semblent nourrir une fascination morbide qui rejaillit sur son écriture. En cela, on peut parler de conversion didactique : des éléments de nature psychique sont à l'œuvre dans son écriture.

Une écriture « trash »

Sa souffrance s'est gravée dans sa vision du monde, marquée par la fragilité de certains êtres, ainsi que la douleur liée à la perte et à l'enfance. Par exemple, dans l'exercice 1 d'écriture en binôme, il met en scène un

personnage qui se suicide : « *Il avait vu sa mort et pour éviter cette atroce souffrance, il décida de se pendre* ». Blow explique qu'il écrit « *souvent des choses assez crues* », ce qu'il qualifie de « *trash* » en indiquant que c'est lui qui a eu l'idée de la pendaison. Et il commente son geste ainsi : « *là la personne on voyait bien qu'au début il souffrait jamais et là un peu de souffrance a fait craquer c'est / comme un coup de vent sur l'arbre qui tombe / les pins un coup de vent sur un pin et il tombe* ». Le souffle du vent abat son coup mortel et rappelle aussi le souffle de son pseudonyme. « *C'est des choses qui arrivent* » : cette expression revient dans sa parole comme un leitmotiv au sujet d'évènements fâcheux.

Car quelque chose est déjà bien construit chez lui qui marque son écriture comme ses lectures. Cet imaginaire se rapporterait à la perte et à l'enfance : « *peut-être que c'est parce que j'ai vécu des choses dures que je raconte ça enfin j'ai pas vécu ça hein mais / j'ai vécu des choses dures et peut-être que je vais les faire transmettre déjà peut-être sur des livres écrits peut-être [...] parce que j'ai pas vécu ça mais j'ai vécu quand même la perte de quelqu'un [...] du coup ça ça marque ça trace dans les textes* ». Et à ma question : « *tu sens que les sentiments ils viennent d'un endroit très précis de ton histoire ?* », il répond : « *souvent c'est plutôt l'enfance* ». On peut parler d'écriture « *trash* » chez Blow qui se caractérise par la mort principalement, mais aussi la violence, le répugnant, la souffrance morale, le cynisme aussi. On se rappelle que l'exercice 1 porte sur une pendaison : « *nous c'était précisément sur le thème de la folie en fait [...] enfin la personne à la fin elle se pend quoi donc heu / j'aime bien en fait travailler un peu sur le mental des personnages* ».

L'exercice 2 de pastiche fait en binôme ne préserve pas le personnage, rendu laid et effrayant¹ : « *ses sourcils, semblable à ceux d'un homme et qui m'en forme qu'un [...] ses lobes d'oreilles immondes. Remplie d'écarteur et percée [...] son nez ou plus exactement les ailes de son nez. Ces deux énormes et grosses courbes de chaque côté immonde et luisante. Rose. Rapeuse. Repoussant.* » La chute de l'exercice 3 est répugnante : « *elle me vomis (ses nuggets, digérées (dessous : à moitié) mélangé a ses cacahètes) dessus.* » Et son binôme qui lira cette chute en classe fera la censure de la parenthèse, au grand dam de Blow qui s'en offusquera publiquement dans une réaction quasi théâtrale, permettant de l'identifier réellement à cette écriture-là. Son désir d'être perçu de la sorte pourrait revêtir autant d'importance que la signification de la parenthèse.

Cet univers « *trash* » est présent dans l'écriture extrascolaire qui est parfois cynique aussi. Durant un des entretiens avec moi, Blow donne un exemple d'action des joueurs : « *donc ils vont l'aider soit ils vont toper les personnes ils vont dire arrêtez ça tout de suite soit / ils vont les massacrer [rire léger] c'est des trucs comme ça et ce qui est marrant c'est inattendu en fait parce que on s'attend pas à des réponses genre ah je vais tuer la personne après je vais demander à son pote de détrousser au niveau argent / ça peut être des trucs comme ça / ça arrive* ». Blow insiste sur la particularité de son écriture : « *moi c'est vrai que je choque beaucoup quand j'écris ce genre de truc* ». L'écriture « *trash* » se caractérise par la violence faite au lecteur. Il

1. Les écrits de l'élève n'ont pas été modifiés.

s'agit de le frapper : « *ouais c'est vrai que c'est avec des mots comme ça moi je joue beaucoup avec les mots qui frappent beaucoup comme les fins les chutes que je fais souvent / j'aime bien frapper à ce moment-là* ». Et il aime cela : « *voilà / et en fait là c'était franchement du / on s'est laissé aller quoi on a écrit ça quoi / là c'était / défouloir complet au niveau méchanceté* ».

Conversion didactique 1

Le « déjà-là » de Blow fait apparaître un passé marqué par la douleur et la perte et une fascination pour la mort animée par son questionnement existentiel qui draine son triple rapport à la lecture, au savoir et à l'écriture. Blow écrit avec des éléments qui viendraient de l'enfance et ceux-ci sont convertis dans son écriture qu'il qualifie de « *trash* ». Durant les entretiens du temps 1, correspondant à ces exercices courts, Blow donne à entendre une certaine vision. Autrement dit, le travail psychique engagé par l'écriture durant ces exercices aboutit à un savoir intime – ce qu'il désigne comme la mort est source de douleur durant l'enfance, mort à laquelle on assisterait impuissant – et à une conversion didactique : l'écriture dite « *trash* » réinvestit les éléments psychiques repérés ci-dessus dans une position sadique. Celle-ci se comprend au sens de Lagache, comme position d'un sujet, actualisée dans un contexte inter-psychologique : « une théorie de l'agressivité chez l'homme ne peut être qu'une théorie du sadomasochisme, mettant l'accent sur les relations de domination-soumission .» (Lagache, 1982, p. 150-151).

Désir de changer

Blow semble chercher autre chose, dans le dernier exercice avant la nouvelle. Il supprime une fin comportant un accident de circulation violent : « *ben parce que ça faisait trop / parce que moi qu'est-ce que je fais toujours ce genre de fin je me dis ça fait un peu trop cliché on va quand même changer un peu / enfin cliché envers moi parce que moi je fais toujours des fins un peu désastreuses* ». Ce désir de changer est aussi présent dans l'écriture extrascolaire : « *mais là l'histoire que je suis en train de faire là j'pense pas qu'y aura des fins cash comme je fais d'habitude* ». Blow compare les changements dans son écriture avec les changements dans la vie : « *c'est vrai que j'ai mes habitudes et tout ça même dans la vraie vie j'ai un peu du mal à changer / c'est pour ça j'essaye de renouveler hein / c'est pas facile mais bon j'essaye* ». C'est que cette identification à l'écriture « *trash* » lui pèse : « *ouais ils [les élèves de la classe] savent ils savent ce que je fais / enfin je pourrais peut-être les surprendre avec une histoire vraiment douce mais heu / un peu plus dur / à faire* ». À ma suggestion : « *le doux c'est dur* », il répond en riant : « *bah pour moi c'est dur à faire quelque chose de doux et qui finit pas en horreur* ». À l'approche de la nouvelle à chute, il songe à quelque chose de nouveau pour lui, pour son écriture. C'est vrai qu'il s'agit d'une nouvelle à chute, qu'il faut surprendre son lecteur, et c'est peut-être là que s'amorce ce désir de changement, dans la surprise du lecteur.

Il sait aussi que cette écriture est un peu spéciale, dans le sens où elle fait l'objet d'une recherche à laquelle il a spontanément souhaité participer. Blow explique qu'il l'a fait « pour aider quelqu'un », évoquant ici ma sollicitation pour participer à ma recherche. Il explique aussi que l'objet de la recherche l'intéresse : « c'est vrai que ça m'intéresse beaucoup / parce que en plus en ce moment je crée une histoire un peu / sur l'ordinateur » ; et il donnera aussi une raison plus intime : « mais je me dis que il faudrait quand même que je m'efforce à quand même / ne plus avoir cette peur déjà et puis c'est pour aider quelqu'un donc voilà [...] même si on connaît pas la personne aider quelqu'un ça va pas me tuer quoi ». Il évoque donc le dépassement d'un obstacle entaché de danger quasi mortel. La peur dont il parle est présentée comme « un compagnon » constant et ancien. La recherche semble utilisée par Blow pour passer un cap, un cap personnel aussi bien que scriptural.

« L'épreuve » : comment Blow écrit « Dorropu »

Doroppu

Aujourd'hui c'est le jour fatidique car je m'apprête à faire le grand saut avec mes amis. J'ai plus l'habitude de naviguer près des côtes de l'Atlantique que faire de la chute libre.

Au début, je ne veux pas y aller. Une voix dans ma tête me dit que ça va mal se passer :

- « Et si je n'ose pas sauter ? Et si mon cœur lâche ? Et si je tombe sur un arbre ? ».

Il faut que je relativise, il y a mes amis et un animateur qui m'accompagne dans cette épreuve. Puis ça me fait une expérience à raconter. D'en haut j'aperçois ces grandes plaines en herbes qui se plient à chaque passage du vent, un village en contre-bas de la montagne si petit qu'on aurait dit une maquette et cette immense montagne majestueuse qui surplombe tout.

Mon cœur s'emballe au moment où on nous annonce qu'il faut sauter. A l'instant crucial, l'animateur me dit :

- « As tu peur ? »

J'hésite à dire oui. Mais je prends mon courage à deux mains, je lui réponds

- « Non »

et je me lance.

Pendant ma chute, la voix revient et me dit :

- « Et si je m'écrase ? Et si je meurs ? »

Je vois le sol arrivé, je me reprends en main et j'atterris sans « accro ». Puis je saute de joie d'avoir survécu à cette péripétie. Le moment est venu de retrouver les miens dans l'océan.

Telle est mon histoire, l'histoire d'une goutte d'eau.

Blow entame l'écriture individuelle dans un silence et une concentration qu'il ne quittera guère. Dès le début, il a un projet autour d'un parachutiste qui aboutit au texte intitulé « Dorropu ». Cette nouvelle à chute fait croire au

début au saut en parachute du héros-narrateur, mais en réalité la chute nous apprend qu'il s'agit d'une goutte d'eau qui retourne dans l'océan. Ce texte comporte une triple chute : littéraire (fin surprenante), thématique (la chute en parachute) et du lecteur surpris par l'auteur (écriture « soft » de Blow).

Clivage

L'écriture de la nouvelle à chute a pour difficulté majeure d'exiger une double lecture pour faire apparaître la chute. En effet, en lisant la fin, on est surpris, mais en relisant la nouvelle, on se rend compte que le texte est émaillé d'éléments qui rendent la deuxième lecture cohérente. Blow va produire 4 versions de sa nouvelle et c'est dans la version 3 qu'il va amorcer un virage lui permettant de traiter efficacement cette double lecture. Le travail de réécriture lui permet de trouver un nouveau dispositif narratif introduisant un clivage.

Version 2 : « Bonjour je m'appelle je vie pas loin des côtes de l'Atlantique, je suis un individu comme les autres, qui me promène près des côtes dans mes heures perdues. / Un jour on me choisit pour faire un saut en parachute. Au début je ne voulais pas y aller. Puis je me suis dit que ça me ferait une expérience. »

Version 3 : « Aujourd’hui c'est le jour fatidique car je m'apprête à faire le grand saut avec mes amis. / J'ai plus l'habitude de naviger près des côtes de l'Atlantique que faire de la chute libre / Au début, je ne veux pas y aller. Une voix dans ma tête me dit que ça va mal se passer. - « Et si j'ose pas sauter ?, Et si mon cœur me lâche ? Et si je tombe sur un arbre ».

Dans la version 2, le narrateur est « comme les autres », soit normal, et il s'adresse directement à un narrataire, le lecteur à qui il dit « Bonjour ». Ce qui est remarquable dans cette normalité, c'est qu'il n'a pas de nom, un espace blanc prend la place du héros. Dans la version 3, le narrateur n'est plus présenté « comme les autres », il est double, car une « voix dans [sa] tête » lui parle. Cette narration interne met en scène le clivage du sujet avec le dédoublement du personnage par la voix. Celle-ci dénie la possibilité de sauter d'un avion sans risque de mort par écrasement et empêche le saut. Mais elle est contrariée par la voix du héros qui, lui, souhaite sauter.

C'est le thème du double, du « *Doppelgänger* » selon Freud : il inquiète car il rappelle l'unité d'autrefois quand le sujet n'était pas encore divisé : « La psychanalyse nous a enseigné que ce fantasme effrayant n'est que la transmutation d'un autre qui n'avait à l'origine rien d'effrayant, mais se soutenait au contraire d'une certaine volupté, à savoir le fantasme de vivre dans le sein maternel. » (Freud, 2011b, p. 250). Ce clivage lié à l'organisation narrative se combine avec l'introduction de deux types de dialogues : celui entre la voix et le héros dédoublé et celui entre le héros et l'animateur. Ainsi le texte met littéralement en scène la division et le combat intérieur du héros.

Cette fiction littéraire serait une formalisation voilée d'une situation de clivage qui ne se dit pas explicitement, parce que le sujet est en littérature,

en écriture en classe. Mais il rejoue peut-être une scène traumatisante secrète en s'approchant au plus près de l'ineffable. D'autres éléments du texte sont remarquables. Un avion transporte le héros pour qu'il fasse un saut dans l'océan et ainsi la goutte d'eau retrouve « *les siens* ». Le père de Blow est plombier, il s'occupe donc de tuyaux qui transportent de l'eau. Par ailleurs, son père affectionne les avions : « *lui aussi il fait des avions télécommandés il aime bien tout ce qui est avion télécommandé / voiture télécommandée / maquette aussi* ». Ainsi le motif littéraire de l'air serait plutôt paternel et fonctionnerait avec le motif littéraire maternel de l'eau. Il permet de dépasser des peurs, de voir la majesté de la montagne et de sauter dans l'eau. La dimension phallique de l'avion n'est pas à négliger. Il transperce l'air et envoie le héros dans la mer. Cette interprétation relève de mes propres associations, Blow et ses peurs me renvoyant à mes propres accès phobiques enfantins qui prennent aussi la figure de la mort. Mon obsession de la mort, ma révolte contre la condition humaine, mes accès de panique, toute cette difficulté à vivre m'a amenée à me projeter en la personne de Blow.

L'arrière-plan sexuel reste prégnant et ambivalent, alors qu'un complexe de castration affleure chez Blow qui regrette que son patronyme renvoie au fait de boire de l'eau : « *ça fait / t'as pas droit au vin toi* » précise Blow en entretien. Faut-il entendre alors Blow comme b'l'eau ? C'est que l'eau est un élément fondamental pour lui : « *oui / je fais de la natation* » et dans sa famille, « *on aime tous nager en fait du côté de mon père [...] du côté de ma mère un peu moins* ».

Accepter la féminisation de l'eau et penser le retour « aux miens » et à la mère comme un bonheur possible est peut-être un moyen d'imaginer une autre issue à la scène castratrice. Comme l'indique le titre « Dorropu » – qui signifie goutte en japonais –, le héros est en réalité une « goutte d'eau ». Il traverse une épreuve physique considérée comme normale et qui le réintègre parmi les siens. Il·elle en sort victorieux·se. Blow dit : « *c'est pour ça / en même temps j'ai fait croire aux personnes / que c'est un humain / en fait c'est tout simplement le cycle de l'eau en fait qui se passe [...] et ça c'est marrant je trouve ça marrant* ». À ma question « *c'est une histoire gaie ou une histoire triste ?* », il répond : « *alors je sais pas comment la terminer en fait / parce que là je dis qu'elle revient chez elle mais je sais pas en fait si / en fait de toute façon elle va forcément revenir chez elle donc / je pense que c'est / c'est joyeux parce qu'elle rentre chez elle* ». Blow considère ainsi sa nouvelle alors qu'il n'a pas encore tout-à-fait fini de l'écrire. Cette goutte d'eau fait donc un voyage vers la mer et on peut émettre l'hypothèse d'un fantasme de retour à la mère, puisque la goutte retrouve les siens.

Conversion didactique 2 : écriture « soft »

Dans la situation d'écriture de cette séquence et dans la nouvelle produite, se logeraient les mêmes éléments de nature psychique : à savoir la perte et la mort, mais ils s'organiseraient différemment.

Selon M'Uzan, l'œuvre résulte de « la répétition, à la faveur d'un évènement actuel doué d'une certaine intensité, de l'opération fonctionnelle qui, dans le passé, a permis l'élaboration d'une situation traumatique » (M'Uzan, 1965, p. 61) et, à la faveur d'un travail psychique tel que celui qu'induit l'écriture, cette répétition pourrait aboutir à une nouvelle position du sujet face au désir de l'inconscient. Cela signifierait que le savoir intime de Blow change : on peut vivre et jouir sans se sentir coupable. Et cela signifierait aussi que la conversion didactique a changé ici : l'écriture prend une forme « *soft* », comme si le risque de dévirilisation n'était plus présent et que la posture sadique défensive n'était plus utile. Car l'eau est aussi une force : « *l'eau / l'eau c'est tout / c'est plusieurs choses qui font que ça devient l'eau / c'est plusieurs petites gouttes qui devient heu un océan ou une mare [...] c'est une sorte de force* ».

On se rappelle que Blow souhaitait amorcer quelque chose de nouveau. En fin d'écriture, il utilise pour parler de lui une métaphore de l'eau remarquable : « *ce qu'ils [les autres élèves] voient en fait c'est heu / la partie émergée de l'iceberg* ». Et lorsque je lui fais remarquer que c'est encore une histoire d'eau, il répond : « *oui / j'aime bien l'eau* ».

Un an plus tard : le regard de Blow dans « l'après-coup »

D'abord, les peurs accompagnent toujours Blow, mais différemment : « *Je sais que la peur de la mort pour l'instant je la mets de côté parce que j'ai d'autres peurs qui sont [...] plus récents heu enfin en ce moment plus actifs [...] c'est lié à mon passé [...] qui vient me hanter en ce moment* ». L'angoisse prendrait donc une forme différente.

Continue-t-il à écrire « *trash* » ? « *ouais oh j'ai [...] tendance à écrire des histoires trash / là le dernier que j'ai fait là / il était assez trash [sourire] enfin pas horrible mais heu il était plutôt / on va dire que c'était / une histoire qui finissait / mauvais on va dire ça qui finissait heu côté négatif [...] plutôt dramatique* ». La réponse est donc moins tranchée qu'avant, la forme 2 de la conversion didactique semble avoir creusé son sillon et donc, en amont, le travail psychique désamorçant un peu cette position sadique a peut-être laissé des traces.

Blow poursuit son travail d'écriture autour des jeux de rôles, mais il a un nouveau projet, différent : « *là j'essaye de créer / comment dire ça / on dit le background de / du jeu mais l'histoire en fait du jeu [...] je suis en train de créer une histoire* ». Il s'est largement investi dans ce travail personnel et solitaire, à raison d'une cinquantaine d'heures, et ce travail n'est pas tout-à-fait comme avant : « *le début d'ailleurs il est doux au début / le début oui c'est un moment où ça monte ça monte après en crescendo* ». Ce texte ne sera donc pas à proprement parler « *trash* ». Là il s'agit d'écrire tout seul la préquelle du jeu et, finalement, sa préquelle à lui, en tant qu'expression des origines.

À ses yeux et un an plus tard, l'eau demeure un élément fondamental et *a priori* une projection de lui-même : « *voilà c'est vrai que le lien avec l'eau*

heu moi on est assez lié [...] j'ai toujours aimé l'eau d'ailleurs [...] j'apprécie l'eau et puis voilà ». De même il réaffirme son souhait d'avoir voulu changer : « je sais pas trop / j'pense que j'avais envie de changer un petit peu les habitudes / casser cette habitude que j'avais d'écrire des choses bien trash / pour essayer de faire quelque chose d'autre / de créer du nouveau et puis ça donne de l'expérience puis voilà ça / on apprend des choses en faisant ça aussi ». À l'instar de son héros, Blow saute dans l'inconnu : « ça me fait une expérience à raconter ».

Conclusion

Ainsi, dans l'après-coup de l'écriture, un an plus tard, Blow réaffirme son désir de changer avec cette écriture « soft » qui finalement surprend, comme la nouvelle à chute doit surprendre, et ce désir de changement a pu s'opérer grâce à la recherche dont les entretiens semi-dirigés ont pu être pour lui un moyen de sortir de cette timidité qu'il avait pointée. Du coup, entre le « déjà-là » et « l'épreuve » s'opère un changement, les mêmes éléments de nature psychique sont convertis différemment ; la répétition de l'opération fonctionnelle produisant la scène traumatique aboutit à une représentation différente, avec un savoir intime et une conversion didactique différents.

La conversion didactique serait donc une conversion d'éléments de nature psychique dans le savoir, elle serait à la fois un processus et le résultat de la production du savoir chez l'élève. Le rapport à l'écriture de Blow semble bien avoir changé avec l'émergence de ce nouveau projet d'écriture extrascolaire et solitaire. Je regrette de ne pas avoir davantage connaissance de cette préquelle qui me laisse songeuse sur sa manière de fantasmer l'avant. Peut-être s'élabore-t-il là une troisième conversion didactique ?

Avec le cas de Blow, il s'agit de tenter de comprendre comment des éléments de nature psychique sont présents et actifs dans la situation d'apprentissage et dans la production d'écriture, et comment ils se tissent avec un savoir disciplinaire à acquérir : celui de la nouvelle à chute, pour construire en « je », le savoir de l'écriture. Le phénomène de conversion didactique repéré chez l'enseignant par Buznic-Bourgeacq (2005, 2008, 2016) semble bien à l'œuvre chez l'élève durant l'apprentissage en classe. L'écriture de la nouvelle à chute est sans doute une situation favorable au repérage de la conversion didactique chez l'élève. En tant que fiction, elle donne à « Sa majesté le Moi » (Freud, 2011a, p. 42) toute latitude pour se déployer. Il resterait à voir comment la conversion didactique s'observerait dans d'autres sortes de savoir.

Références bibliographiques

- Ben Jomaa, H. (2011). De l'expertise à l'enseignement : Analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes. *Éducation et Didactique*, 5(3), 61-80.
- Blanchard-Laville, C., Chevallard, Y. et Schubauer-Leoni. (1996). *Regards croisés sur le didactique : un colloque épistolaire*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bréard, E. (2014). *La poésie et l'enseignant. Le poids de l'expérience personnelle dans l'enseignement de la poésie à l'école élémentaire* (mémoire de master non publié). Caen : Université de Caen Basse-Normandie.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2005). *L'expérience de l'enseignant et ses implications didactiques : une étude de cas en EPS*. 5ème colloque international Recherche et Formation, Nantes.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2016). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. *Transformations*, 13. Consulté à http://www.trigone.univ-lille1.fr/transformations/docs/tf1314_a02.pdf.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. et Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastées en didactique clinique. *Éducation et didactique*, 2(3), 77-95.
- Cadiou, S. (2016). *Conversion didactique en écriture de la fiction*. Présenté à Savoir(s) et sujet(s), Toulouse. Consulté à l'adresse <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01399731>
- Cadiou, S. (2018). *Didactique clinique de l'écriture de fiction en lycée professionnel : division du sujet et conversion didactique* (thèse de doctorat non publiée). Toulouse : UT2J.
- Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive, EPS quels enjeux de savoirs ?* Paris : De Boeck.
- Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions EPetS.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage. (Texte original publié en 1985).
- Combis-Carnus, M.-F. (2001). *Analyse Didactique du Processus Décisionnel de l'Enseignant d'EPS en Gymnastique* (thèse de doctorat non publiée). Toulouse : Toulouse III Paul Sabatier.
- Desvages-Vasselin, V. et Buznic-Bourgeacq, P. (2012). Jeu et pratique scolaire. Le cas d'un sujet enseignant à l'école élémentaire. *Les Cahiers de l'IUFM de Basse-Normandie*, 1, 44-68.
- Freud, S. (2010). *Le délire et les rêves dans la « Gradiva » de W. Jensen*. Paris : Presses universitaires de France. (Texte original publié en 1907).
- Freud, S. (2011a). Le créateur littéraire et la fantaisie. Dans B. Féron (Trad.), *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (p. 29-47). Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1908).
- Freud, S. (2011b). L'inquiétante étrangeté. Dans B. Féron (Trad.), *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (p. 209-264). Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1919).
- Jourdan, I. et Brossais, E. (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve : Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM. *Recherche et Formation*, 66, 9-22.
- Lagache, D. (1982). *Agressivité, structure de la personnalité et autres travaux*. Paris : PUF.
- Léal, Y. (2012). *L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent. Une étude de cas contrastés en didactique clinique à l'école élémentaire* (thèse de doctorat non publiée). Toulouse : Toulouse II-Le Mirail.

- M'Uzan, M. de. (1965). Aperçus sur le processus de la création littéraire. *Revue française de psychanalyse*, 29(1), 43-77. Consulté à <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54471314/f67.item.r=m'uzan>
- Penloup, M.-C. (2018). Peut-on mobiliser les pratiques hors école l'écriture numérique ? Dans *Conférence de Consensus. Écrire et Rédiger*. Paris. Consulté le 01/07/2018 à l'adresse http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Penloup.pdf
- Touboul, A. (2011). *Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS. Étude didactique clinique en Savate Boxe Française* (thèse de doctorat non publiée). Toulouse : Toulouse II-Le Mirail.

Sandra Cadiou

Laboratoire EFTS

Université Toulouse Jean-Jaurès

Pour citer ce texte :

Cadiou, S. (2019). Conversion didactique en classe de français à propos de l'écriture d'une nouvelle. *Cliopsy*, 22, 95-108.