

Chapitre 1

EN GUISE DE SYNTHÈSE : IDENTIFIER DE NOUVEAUX (?) GESTES PROFESSIONNELS POUR DIVERSIFIER LES PRATIQUES D'ÉCRITURE EN ZEP¹

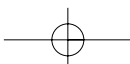
L'OBJET DE CE CHAPITRE : QUELQUES MOTS SUR LA CO- ACTIVITÉ ENSEIGNANT/ÉLÈVE

Le cadre d'analyse que nous avons proposé au chapitre 4 est une tentative pour aller observer de plus près l'*activité de l'élève* : non pas au sens de l'activité motrice, ni au sens de l'action menée par l'élève, mais l'intégration de tout cela dans les déplacements cognitifs qui sont l'apprentissage lui-même dans ses multiples dimensions, motrice, affective, sociale, cognitive. Nous pensons que cette activité psychique et corporelle qui est le creuset dynamique des apprentissages s'articule de manière étroite avec l'activité langagière, qui sert de médiation à toutes les constructions qui s'opèrent. D'où l'importance d'aller regarder de près *ce qui se passe*, tout simplement, quand les élèves *parlent pour apprendre*², quand ils *écrivent pour apprendre*.

Nous occuper étroitement des productions écrites des élèves ne doit pas nous faire oublier de regarder aussi de près ce qui se passe à *l'oral autour de ces écrits* : l'écrit d'apprentissage, caractéristique des situations scolaires, est en effet un écrit précédé, accompagné et suivi de beaucoup d'interactions orales, fortement tissées avec les passages à l'écriture, tantôt individuels, tantôt collectifs, dans des configu-

1. Ce chapitre est la version revue et développée d'un article paru dans X. Y. Zep, *Bulletin du centre Alain-Savary*, Inrp, octobre 2001, sous le titre : « Aider les élèves de Zep à développer des pratiques d'écriture proprement "scolaires" ».

2. Nonnon É., « Est-ce qu'on apprend en discutant ? », dans François F. (dir.), *La Communication inégale, heurs et malheurs*, Lausanne, Delachaux & Niestlé, 1990.



rations très variables (toute la classe, en groupe étendu ou réduit, par paires³...). Et bien entendu, notre préoccupation pour le travail de l'élève ne doit pas nous faire oublier :

- d'une part, que ce travail est rarement un travail exclusivement solitaire ; l'activité de l'élève est d'abord l'activité de plusieurs élèves, même quand l'enseignant exige un travail isolé (voir le rôle joué dans la mise en activité, dans ce cas, par toutes formes de « bavardage », tantôt parasitaires, tantôt facilitatrices) ;
- d'autre part, que ce travail n'existe pas sans la présence constante de l'enseignant, sans ses multiples interventions.

C'est lui qui prévoit la tâche, choisit les supports pour leurs enjeux, définit les questions et les lanceurs (voir notre entrée par les contenus symboliques et conceptuels) ; c'est lui qui autorise l'élève à prendre des risques, exige de lui des prises de position, stimule sa mise au travail, l'encourage, est exigeant avec lui tout en respectant son rythme, le considère à la fois comme élève et comme auteur de son parcours dans les savoirs et les langages (voir notre entrée énonciative) ; enfin, c'est lui qui apporte les connaissances et crée les situations pour leur acquisition, en particulier toutes les normes.

Ce qui semble caractériser le travail de l'enseignant dans les classes difficiles, c'est la difficulté de gérer non pas une programmation centrée sur les contenus et les objectifs, mais bien ce travail d'ajustement permanent à l'activité de l'élève, la prise en compte du plus possible de variables, bref, cette improvisation préparée qui est caractéristique de toute relation d'enseignement, mais qui est encore plus acrobatique avec les élèves en difficulté scolaire. Cette improvisation dans la relation didactique et pédagogique est en réalité la forme intense de la coactivité qui lie le travail de l'enseignant et celui de l'élève.

Nous avons analysé en détail des copies d'élèves et présenté plus rapidement des séquences avec leur organisation détaillée. Nous n'avons pas la place de faire ici l'analyse de la coactivité, travail à faire en grande partie autour des tâches d'écriture. Nous voudrions rendre compte de quelques observations concernant les micro-gestes professionnels des enseignants observés, tels que nous les avons dégagés avec eux, au cours de l'avancée de nos analyses de travaux d'élève. En guise de synthèse, et parce qu'il y a sans doute, en formation initiale et continue, matière à réflexion, nous proposons de lister ces gestes professionnels pour diversifier les pratiques d'écriture.

Pour la plupart, nous ne pensons pas qu'ils soient « nouveaux ». Mais sans doute gagnent-ils à être clairement identifiés comme gestes *professionnels*, quand beaucoup d'entre eux sont masqués sous des formes routinières ou passent simplement inaperçus. Ces savoir-faire *inaperçus* doivent être mis en lumière pour être développés. Ils ne sont pas tous novateurs mais leur *mise en cohérence* intentionnelle joue

3. Voir sur l'oral réflexif les travaux de Nonnon É. et ceux réunis par Grandaty M. et Turco G. (dir.) sous le titre *L'Oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école*, Paris, Hatier, à paraître. Voir Chabanne J.-C. et Bucheton D. (dir.), *op. cit.*, 2002.

indiscutablement un rôle positif dans l'évolution du rapport à l'écriture d'élèves en difficulté.

Ceux que nous avons retenus visent tous à enseigner l'écriture de façon à en banaliser l'usage, pour aider les élèves de Zep à développer des pratiques d'écriture proprement « scolaires ».

DONNER UN STATUT À L'ÉCRITURE DANS LA CLASSE

Comme nous l'avons développé au chapitre 1 de la deuxième partie, l'écriture n'est pas simplement un moyen de communication ou de mémorisation mais aussi un *outil psychique* qui permet un *travail intellectuel spécifique*. Écrire oblige en effet un travail d'élaboration qui n'est pas simplement linguistique : il ne se réduit pas à la mise en mots normée d'un discours préexistant. Écrire, c'est s'orienter vers un destinataire absent et mieux expliciter, ce qui impose de hiérarchiser, condenser ou développer sa pensée. Écrire permet ce travail massif sur la matière du langage qui est travail sur la pensée.

D'où l'intérêt pour des moments d'écriture jusque-là *inaperçus* ou négligés : par exemple, à la suite des travaux sur la genèse des textes d'auteurs, les études sur le brouillon⁴, sur les écrits dits « de travail » comme les notes, les schémas, tout le brouillement et le griffonnement des tous premiers états de l'écrit⁵. Et, au-delà du premier jet, les études sur les états intermédiaires de l'élaboration de la pensée ou de la création à travers des réécritures ou ce que nous appelons des *écrits intermédiaires*. Il existe donc bien des pratiques de l'écriture spécifiquement liées à l'activité intellectuelle, et en particulier aux apprentissages. Ces pratiques de l'écriture comme instrument privilégié du développement intellectuel ne sont pas des pratiques sociales partagées. L'école doit les enseigner.

Cela commence à être reconnu, comme on peut le voir par exemple par la place donnée au fameux *cahier d'expérimentation* dans l'enseignement des sciences, distingué du « cahier de science » par son statut d'écrit de travail *personnel*, destiné à accompagner la construction et la reconstruction des connaissances tant par le schéma que par la verbalisation⁶.

Pourquoi écrivent-ils si peu ?

Rappelons ici les obstacles puissants que les représentations ordinaires de l'écriture opposent à une pratique fréquente et déculpabilisée de l'écriture :

4. Alcorta M., « Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : Le brouillon », dans Brossard M. et Fijalkow J. (dir.), *Apprendre à l'école : perspectives vygotkiennes et piagétienne*, Bordeaux, Presses universitaires, 1998, p. 123-151.

5. Fabre-Cols C. (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, coll. « Savoirs en pratique – Français », De Boeck/Duculot, 2000.

6. Charpak G. et alii, *La Main à la pâte : les sciences à l'école primaire*, Paris, Flammarion, 1996.

- Il faut enseigner d'abord des normes. On fait de l'orthographe, de la grammaire, de la conjugaison, on travaille sur les types de textes, sur le lexique... On s'acharne à faire des exercices : mais on ne fait pas *écrire* ;
- Il vaut mieux écrire un seul texte, mais parachevé et corrigé (un produit fini) pour apprendre aux élèves à mettre les textes aux normes. Tout doit être corrigé ;
- Pour pouvoir écrire, il faut passer beaucoup de temps à préparer l'écriture avant de se jeter à l'eau ;
- Le scripteur-expert écrit au fil de la plume, savoir écrire est un « don » qu'on a ou qu'on n'a pas sans qu'on y puisse rien faire.

Le rapport à l'écrit ainsi constitué peut-il être mis au travail ? Peut-on intervenir directement sur cet entrelacs de pratiques et de représentations pour la plupart inconscientes, profondément incorporées ? Il est exclu de donner des « leçons de rapport au langage »... Mais si le rapport au langage s'est construit dans des pratiques langagières, on peut estimer que ce sont des pratiques langagières qui peuvent le mettre en mouvement : il faut *les faire écrire souvent, de manière variée, dans des contextes favorables* ; il faut multiplier les occasions d'une expérience positive de l'écriture.

L'observation des classes (chapitre 1 de la première partie) montre que le volume d'*écrit effectivement produit* par les élèves peut varier considérablement, ainsi que l'éventail des *usages de l'écrit* que les élèves sont amenés à expérimenter. On observe que les performances des élèves dépendent directement de ce volume de pratique, de sa régularité, de sa variété. Cette observation faite pour l'écriture peut être rapprochée de celle qui est faite pour la lecture : de même qu'on apprend à lire en lisant *vraiment*, pas en faisant des exercices de lecture, on apprend à écrire en écrivant souvent, sous des formes variées, à des moments différents de la journée, de la semaine, dans toutes les disciplines. On apprend à écrire en écrivant : c'est dans ce sens que les derniers programmes pour l'école primaire suggèrent de consacrer un temps important à l'écriture : une demi-heure par jour au cycle 2, une heure au cycle 3⁷.

Là est certainement la première « révolution tranquille » à opérer : enseigner l'écriture de façon à en banaliser l'usage, en faire le vecteur central du développement de la pensée et de l'imaginaire dans la classe de français comme dans les autres disciplines. L'écriture ne doit plus être exceptionnelle mais ordinaire, outil quotidien du travail intellectuel.

Mais alors les enseignants ne manquent pas de s'interroger :

- Comment faire produire tant d'écrits aux élèves ? Où trouver le temps de le faire, et aussi quelles consignes donner ?
- Comment lever les réticences des élèves eux-mêmes, voire leur hostilité à l'annonce de toute tâche d'écriture ?
- Comment aider les élèves, sachant que certains ne sont pas du tout à l'aise à l'écrit, même au collègue ?

7. Programmes de l'école élémentaire, BO spécial n° 1 du 14 février 2002.

- Et que faire de cette masse de textes : comment gérer le volume de correction que cette surproduction va entraîner ? Comment faire revenir les élèves sur leurs écrits, comment faire réviser ou réécrire pour que les compétences s'exercent et s'intériorisent ?

Prendre conscience de toutes les formes d'écrits qui existent déjà dans l'ordinaire de toute classe

« Écrire plus souvent, mais comment ? On a déjà tant de mal à placer tout ce que l'on a à faire dans une journée ! » Avant d'ajouter à la multiplication des tâches, commençons par recenser tout ce qui existe déjà :

- Les moments où l'on écrit sans que ces temps-là soient identifiés comme étant des moments d'écriture quand on ignore la *fonction heuristique de l'écriture de travail* : établir une liste rapide de termes pour collecter des idées, rédiger une définition, titrer un schéma, construire un réseau de notions autour d'un mot-clé, faire la liste des expressions contenant un terme, résumer rapidement, etc.
- Les moments où l'on pourrait écrire, mais qu'on consacre à d'autres manières de travailler : ainsi passe-t-on souvent à l'écriture après les échanges oraux et le travail collectif. Il est plus rare qu'on pense à passer à l'écrit avant toute mise en commun, et à remplacer un travail de recherche collectif oral par un travail écrit.
- C'est généralement l'enseignant qui fait au tableau le travail, sélectionne les mots ou expressions, les regroupe, ajoute des titres... Tout ou partie de ces tâches de travail avec l'écrit peut être délégué aux élèves. À l'oral le travail est collectif : on gagne en rapidité mais il est facile de voir que ce sont presque toujours les mêmes qui sont sollicités ou qui interviennent.

Une fois encore, il ne s'agit pas de tomber dans un excès inverse, mais de repérer les moments où une tâche d'écriture, même élémentaire et rapide, peut prendre place dans une séance, afin de mettre les élèves réellement et individuellement au travail, même s'il faut s'organiser par ailleurs pour aider ceux qui n'écrivent pas (en regroupant deux élèves, en rassemblant les plus hésitants autour de l'enseignant...).

Donner un statut aux écrits dits « intermédiaires »

Ces écrits ne doivent être confondus ni avec des brouillons, ni avec des écrits destinés à une communication, ni avec des écrits scolaires. Il faut leur donner un statut clair. Les enseignants que nous avons observés ont inventé ou retrouvé des manières très diverses de donner un vrai statut scolaire aux écrits intermédiaires. Ils utilisent pour cela, de manière souple, différentes formes de recueil (tous ne coexistent pas dans une classe !). En voici quelques-uns, que nous avons croisés dans différentes classes et à différents niveaux d'enseignement⁸ :

8. On trouvera des présentations détaillées dans Chabanne J.-C. et Bucheton D. (dir.), *op. cit.*, 2002.

- la *liste* semble être à la fois la forme d'écrit la plus ancienne (contemporaine de l'invention de l'écriture), la plus élémentaire, mais aussi une des plus polymorphes et souples dans ses usages scolaires⁹ ;
- le *carnet d'écrivain* pour ceux qui utilisent des lanceurs de fiction ou recueillent des écrits libres dans la lignée de Freinet (mais dans des cahiers personnels, sans sélection ni révision)¹⁰ ;
- le *cahier de pensées*, comme dans certaines classes qui pratiquent les ateliers philosophiques¹¹ ;
- le *cahier de narration* de recherche en mathématiques¹² ;
- le *cahier d'expérimentation* dans le cadre des projets « Main à la pâte » ;
- le *journal de lecture* pour rassembler des notes de lecture, des citations, des commentaires personnels ;
- le *carnet de bord*, le *journal de travail* avec lequel on fait régulièrement le bilan du travail fait, des difficultés surmontées, des notions apprises¹³ ;
- les *portfolios*¹⁴, qui sont des dossiers personnels où l'on collecte toutes sortes de documents compilés, des écrits intermédiaires divers, sur une période longue, etc.

Ces écrits de travail se distinguent :

- des *cahiers de brouillon*, parce que ceux-ci ne sont pas destinés à être conservés. Les cahiers de travail, eux, sont présentés comme des *outils* ;
- des *cahiers de classe* où s'inscrivent le texte du savoir, leçons recopiées ou dictées, institutionnalisées ;
- des *cahiers d'exercices* ;
- des *écrits d'évaluation*.

Ces recueils ne servent pas seulement d'archives passives : ils sont utilisés de différentes manières dans le temps de travail. Ils circulent d'une table à l'autre, sont annotés ou commentés (une page en vis-à-vis est parfois prévue, on y colle des post-it...). Ils sont lus à voix haute par les élèves. Certains textes servent de support de travail pour les activités de structuration, d'autres deviennent des textes versés au trésor commun. Ce qui donne à ces recueils leur vrai rôle, c'est de permettre aux élèves, d'une part, de prendre conscience du volume de travail accompli, puisque ces supports recueillent l'ensemble des écrits produits, et, d'autre part, de mesurer *de visu* leurs propres progrès, en matière de volume produit, mais aussi de respect croissant des normes orthographiques, syntaxiques, textuelles.

9. Cellier M. et Demougin P., dans Chabanne J.-C. et Bucheton D. (dir.), *ibid.*

10. Seweryn B. et Bucheton D., « Le cahier d'écrivain : d'un grand nombre d'écrits vint la créativité ! », *Le Français aujourd'hui*, n° 127, septembre 1999, p. 73-81.

11. Travaux de M. Tozzi à Montpellier. Voir Daniel M.-C., *La Philosophie et les Enfants*, Paris/Bruxelles, De Bœck/Belin, 1998.

12. Voir les travaux de l'Irem de Montpellier sur cette tâche.

13. Crinon J., dans Chabanne J.-C. et Bucheton D. (dir.), *ibid.*

14. Vanhulle S., dans Chabanne J.-C. et Bucheton D. (dir.), *ibid.*

D'AUTRES FORMES DE TRAVAIL

Distinguer nettement écrire et corriger, réécrire et réviser

L'observation des élèves au travail nous permet de penser que la maîtrise de la norme n'est pas un préalable à la pratique de l'écriture, mais qu'elle se développe avec elle, *grâce à elle*. « C'est en écrivant qu'on devient écrivain », disait Queneau. C'est en écrivant qu'on apprend à écrire, au plein sens du terme : d'abord à écrire pour mettre des idées au travail, pour travailler ensemble la pensée et l'expression, la pensée grâce à son expression ; pour raconter des histoires, donner des explications, affirmer des jugements, rappeler des savoirs, etc. Écrire pour penser, pour apprendre, pour grandir. Et bien sûr, car c'est un objectif scolairement et socialement important, pour écrire correctement, sur les plans textuels, lexicaux, syntaxiques, orthographiques.

En expérimentant leur capacité à développer des textes plus complexes, les élèves ressentent la nécessité de les organiser, de normer leur syntaxe et leur écriture. S'ils sont *engagés* dans leurs textes, ils sont plus attentifs à leurs formes, utilisent les outils mis à leur disposition, mobilisent les leçons de grammaire entendues, récupèrent dans les écrits de l'environnement des solutions, demandent de l'aide, se relisent.

Bien évidemment, si on inverse cet ordre, si les tâches d'écriture se révèlent systématiquement être des tâches de grammaire ou d'orthographe, si l'évaluation porte surtout sur la norme linguistique, sans aller chercher ce qui est en jeu dans le texte, ce qui est *en germe*, ce qui cherche à se dire, les élèves se limitent à cette ambition, perdent de vue les fonctions de l'écriture, et pour les plus malhabiles perdent confiance en eux, évitent de prendre des risques, et au final écrivent de moins en moins, quand ils ne décident pas de se désinvestir complètement de toute surveillance normative.

Il va donc falloir clarifier les exigences pour chacune des tâches d'écriture proposée. Nous avons proposé dans le chapitre 2 de la première partie de différencier nettement, dans la terminologie comme dans les écrits :

- Les moments où l'on écrit pour faire jouer une ou des fonctions de l'écriture, pour retravailler *la structure profonde*, la dynamique générale, les noyaux sémantiques et symboliques et les grandes logiques d'un écrit. Dans cette perspective, la réécriture est la relance de ce travail de fond, qui passe par exemple par le renouvellement de la consigne ou une même consigne donnée à quelques jours de distance, *sans obliger à reprendre le premier jet*. La réécriture est une écriture nouvelle avec les matériaux qui constituent le noyau du texte à venir ; elle suppose donc un retour *en amont du premier jet* ;
- Les moments où l'on souhaite revenir sur ces écrits pour rectifier les écarts à la norme. On distinguera le travail de révision, qui porte plutôt sur l'organisation textuelle, les ensembles syntaxiques, la cohésion (anaphores, temps verbaux...), la cohérence (respect des conventions narratives, argumentatives...), etc., et le travail de

correction, qui consiste à rectifier les problèmes orthographiques et morphosémantiques de bas niveau ;

– Les moments où l'on construit des savoirs métalinguistiques pour effectuer ce travail de relecture et de correction (les « leçons de grammaire et d'orthographe »).

Cela suppose qu'on accepte que tous les écrits produits ne soient pas corrigés, que certains restent à l'état de brouillons sommaires, qui se révéleront illisibles aux yeux mêmes de l'auteur, à quelques jours de distance. Peu importe, pourvu que cet écrit ait servi de point de départ à un travail, ait lancé d'autres écrits ou d'autres oraux. Il a sa place dans les cahiers d'essai, dans les carnets de travail, à ce titre. Comme les formes des écrits intermédiaires sont nécessairement celles d'un discours en gestation, formes embryonnaires, incomplètes, lacunaires... il faut en accepter les productions souvent hors normes : *non linéaires* (listes...), utilisant des signes graphiques (couleurs, flèches, sur- ou soulèvements, cadres...), sous forme de schémas ou de dessins. Il faut apprendre à lire ces écrits en gestation pour ce qu'ils sont¹⁵.

Ceci n'exclut pas toute attention à la norme. D'abord, on observe que les performances des élèves sont meilleures qu'on ne pense : évaluer sur ce plan un premier jet, ce n'est pas noter une dictée ; le taux d'erreurs doit être reporté à la difficulté du travail mental engagé, à la complexité du projet, au volume de texte produit, aux compétences connues de l'élève. On observe que les performances s'améliorent au fil du temps, y compris sous la forme d'automatismes directement disponibles.

Mais on peut aussi aller plus loin : imposer un temps de relecture à chaque fois, même s'il n'est pas doublé d'une relecture intégrale par l'enseignant. On peut exiger des élèves les plus à l'aise qu'ils produisent des textes conformes à leurs compétences, qu'ils reprennent certaines négligences. On peut refuser de lire un texte trop négligé de la part d'un élève dont on connaît les capacités. Accepter que l'élève donne la priorité à l'écriture sur la correction ne signifie jamais qu'on lui laisse le droit de la facilité. C'est dire combien il importe que le regard sur les écrits intermédiaires soit sans complaisance, mais individualisé. L'essentiel étant de ne pas casser la dynamique de l'écriture en inversant l'ordre des priorités.

Des séances d'écriture nombreuses, ponctuelles et rapides

Les modèles didactiques de la production d'écrit les plus récents privilégient le temps long du *projet*. Il faut en effet du temps pour rédiger, échanger, réviser... des écrits dont les modèles sociaux sont plutôt longs (le conte, la nouvelle, le compte rendu...). L'élaboration des outils de relecture (les « listes de critères »), la lecture de textes-modèles, la répartition des tâches puis leur coordination, l'écriture en groupe quelquefois privilégiée, la révision en plusieurs étapes des différentes versions... tout cela prend beaucoup de temps.

15. Fabre-Cols C. (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, op. cit.

On peut envisager d'autres pratiques de l'écriture, fondées sur des temps de production fréquents mais courts, où l'ont produit des textes de travail sans avoir *a priori* l'intention de les reprendre pour les mener à une publication. Ce qui n'est pas exclu, mais n'est pas l'intention initiale. Le principe est d'utiliser la consigne d'écriture pour mettre les élèves en activité, permettre des échanges d'une autre nature qu'en situation d'oral collectif ou de dialogue avec l'enseignant.

De multiples occasions se présentent de consignes d'écriture simples qui se révèlent des tâches complexes et stimulantes :

- des consignes de rappel, de collecte d'idées : établir une liste rapide de mots, faire la liste des expressions contenant un terme, collecter ce à quoi fait penser tel terme, etc. ;
- des consignes qui amènent à des opérations de tris, de classement, de catégorisation : remplir ou constituer un tableau à double-entrée, construire un réseau de notions autour d'un mot-clé, chercher des mots étiquettes pour regrouper des notions ;
- des consignes qui imposent une vision synthétique : rédiger une définition, titrer un schéma, résumer en un nombre de mots très limité, etc. On notera de ce point de vue qu'il ne s'agit pas de demander des résumés « en forme », objet d'ailleurs problématique¹⁶, mais d'un *résumé qu'on fait pour soi de ce qu'on a compris*, qui est un outil de mobilisation intellectuelle plus qu'un exercice scolaire ;
- des consignes qui demandent une prise de position, un point de vue : *que penses-tu de... ? Qu'as-tu aimé/détesté dans... ?* ;
- des consignes qui font appel à la transformation, ludique ou expérimentale, d'une représentation, d'une fiction, etc.

On se reportera aux chapitres d'analyse de production.

Chacune de ces consignes pourrait donner lieu, si l'enseignant le souhaitait, à une séquence en soi, et à la production d'écrits aboutis. Un choix différent est fait, parce que ce qui est privilégié ici, c'est le travail d'élaboration, d'une part, de l'interprétation du texte lu et, d'autre part, d'un récit personnel que cette lecture évoquerait. L'enseignant choisit de privilégier les *entrées dans la tâche*, qui sont le moment le plus mobilisateur. On a vu au chapitre 2 de la deuxième partie comment les textes, sans guidage contrôlé, se développaient d'une réécriture à l'autre, d'une manière inégale selon les élèves.

Entrelacer les formes de travail

La pratique de situations d'écriture multiples a un revers : c'est l'effet d'éparpillement. C'est le principal écueil de la pratique des jeux d'écriture, comme des écrits dits « libres », dont les élèves choisissent eux-mêmes le sujet et les contraintes. Le

16. Pour une critique des conceptions scolaires du résumé, voir Jorro A., *Le Lecteur interprète*, Paris, Puf, 2000. Charolles M. et Petitjean A. (dir.), *L'Activité résumante. Le résumé de texte : aspects didactiques*, Metz, Cresef/Université de Metz.

même exemple de consignes de réécriture de la section précédente montre comment l'enseignant s'efforce d'éviter la dispersion en *entretissant les tâches d'écriture les unes aux autres* : c'est au fond la même consigne qui est donnée sous des formes différentes tout au long de la série. C'est le même problème qui est posé, tout au long d'un parcours qui alterne écritures individuelles, échanges oraux, circulation de ces écrits (lectures partielles, échanges des cahiers), apports de l'enseignant, lectures de textes en relation avec le thème et parfois retravail guidé sur une des productions.

Nous avons tous constaté que *beaucoup d'élèves rechignent à réviser leur texte*, et d'abord... ceux d'entre eux qui en auraient le plus besoin. Quel intérêt sinon scolaire (écrire pour apprendre à écrire) y a-t-il à reprendre le même texte ? C'est ennuyeux ! Les élèves résistent. Ils ont sans doute en partie raison. Peut-être à cause de l'effort que cela leur demande : comment accepter de refaire le parcours douloureux de l'écriture ? Peut-être à cause du manque d'enjeu : ils ont dit ce qu'ils avaient à dire, pourquoi se répéter : « je me fais comprendre... vous me suivez » ? Paresse ou effet d'une conception de l'écriture comme *inutile redoublement de ce qui est évident ou ce qui a été dit* ? Ou encore parce qu'on demande de réviser des textes... impossibles à réviser : confus, tordus, de bric et de broc, écrits n'importe comment... L'expert lui-même serait bien en peine de les reprendre pour en faire quelque chose de présentable, sans les *réécrire* plus globalement.

L'enseignant doit alors intervenir plus directement pour avancer, auprès des élèves, des groupes, voire de la classe entière. Cette prise en main, qui est inévitable pour aboutir à des textes plus aboutis ou plus réussis pour un regard extérieur, a un inconvénient majeur : quelle part prennent alors les élèves à l'activité partagée ? Quels bénéfices en retirent-ils ? La production est bien sûr nettement meilleure, mais de quel point de vue ? Quelle part les élèves y ont-ils prise ? Les enseignants du groupe de recherche ont choisi de privilégier l'activité et non le résultat, du moins pour une part importante des écrits intermédiaires, quitte à laisser beaucoup de ces écrits en l'état.

Faire pratiquer abondamment l'écriture à des élèves qui la vivent comme une tâche difficile, c'est éviter en permanence deux écueils : *simplifier les tâches proposées*, en abaissant sans cesse le seuil de difficulté à franchir. C'est bien souvent ce que proposent les exercices ; *faire faire le travail par les autres*, dans des moments collectifs où travaillent de fait les meilleurs élèves, quand ce n'est pas l'enseignant seul.

Les enseignants que nous avons observés cherchent donc à mettre chaque élève au travail, en lui confiant une tâche d'écriture personnelle qu'il peut s'approprier, *même si les performances restent inégales* : l'important est que chacun ait pu avancer de sa manière propre. Ce qui n'exclut pas, comme variante et moyen d'aider, le travail par paire ou le tutorat, l'atelier en groupe réduit animé par l'enseignant.

Savoir jouer sur la variation dans la tâche

Comme on l'a vu dans les séquences analysées, une démarche de réécriture au sens où nous l'entendons peut consister à redonner la *même* consigne, à plusieurs jours de

distance, *sans redonner le(s) premier(s) jet(s)* : cette décision prend à contre-pied la démarche habituelle de révision-amélioration et oblige à un travail de remémoration qui amènera la reprise du texte original, mais aussi une ré-invention qui peut être massive.

Mais on vient de voir qu'il est possible d'affronter le même problème d'écriture par des entrées diversifiées, en utilisant des consignes qui tantôt reformulent la demande initiale, tantôt la décomposent, tantôt utilisent un détour. Ce travail demande aux maîtres une grande professionnalité dans l'invention des consignes et situations nouvelles pour déplacer en permanence l'activité intellectuelle, langagière, psycho et socioaffective des élèves. La réussite et le développement des compétences tiennent beaucoup à la précision de ces consignes.

Un exemple sera plus parlant : dans une classe de CE2, la maîtresse¹⁷ présente un tableau de Mirò, fait écrire un commentaire individuel sur le tableau, puis demande alors de discuter par écrit les points de vue écrits de deux élèves sur ce même tableau : les élèves doivent dire s'ils sont ou non d'accord. Ils sont alors obligés de reformuler la référence (les éléments descriptifs très présents dans le premier texte) et des éléments de commentaire et d'évaluation (le leur et celui des copains). Les textes s'allongent, l'énonciation se modifie, devient de plus en plus complexe. Mais, pour écrire, il faut des modèles, des écrits sociaux de référence que les élèves ne peuvent pas inventer. Le maître alors y va lui aussi de temps en temps de son propre commentaire et on lit ensemble des articles où les peintres parlent de leur vie ou de leur œuvre pour nourrir ce parcours d'écriture.

Pour des enseignants du premier degré, il sera facile de reconnaître des modèles didactiques qui sont familiers, eux-mêmes appuyés sur la tradition de certaines disciplines. On est ici du côté d'un *travail de la variation* qui a des références dans l'histoire de la musique ou de l'art : il s'agit de manipuler un même matériau en faisant jouer toutes les variables plastiques ou musicales. Le peintre dans son atelier multiplie les *études* et les *croquis préparatoires* ; le *musicien* compose des *variations* et des *esquisses*. Il en va de même pour le romancier qui, souvent, prépare une œuvre en écrivant une autre ou en noircissant des pages de notes et des carnets.

Pour l'apprenti, ce travail sur la variation, sur l'imitation, sur la transformation, est à la fois un moyen de cultiver et son regard (son oreille) et son geste. L'artiste se constitue ainsi un réservoir de ressources, s'appuyant sur toutes les précédentes pour avancer un peu plus loin. Dans les classes, on est invité par les instructions officielles à ce travail de la variation, de la variante, de la variable. On aurait tort de limiter ces principes didactiques aux seules disciplines artistiques. Après tout, on observera que l'acquisition du langage se fait aussi par appropriation des discours disponibles par une série continue de *reprises-transformations*, au cours de laquelle le sujet réemploie

17. Expérimentation à partir d'une étude de Mirò, en CE2, réseau d'éducation prioritaire, Perpignan, classe de M.-P. Rives.

des éléments apportés par d'autres¹⁸. C'est le principe de l'atelier d'écriture et de toute situation dans laquelle les écrits sont *nombreux et mis en commun*.

Ne pas simplifier les consignes excessivement

Nous avons parlé plus haut de ce paradoxe : une tâche trop simplifiée n'est pas toujours une tâche simple pour l'élève, ni une occasion d'apprentissage. En permanence, le réglage du degré de difficulté est délicat. Bien souvent, la tâche-exercice, résultant d'une décomposition de la compétence complexe en composantes, rend plutôt service à l'expert : mouvements fragmentés du judoka, *drills* du légionnaire, gammes du pianiste, etc. Encore que dans ce cas, l'expert ne perd jamais de vue que chacun des modules qu'il travaille s'insère dans un ensemble complexe et dans un contexte ; il sait qu'il travaille un point faible, qu'il s'outille en vue d'avancer.

On pourrait en juger de même avec la décomposition du processus rédactionnel dans certaines démarches. D'une part, tout le *savoir-écrire* n'est pas formulable en termes de règles explicites :

Nous l'avons dit avec B. Devanne au chapitre 2 de la deuxième partie, l'observation des élèves montre que parfois ces outils les gênent ou sont peu opératoires :

« En accompagnant les enfants dans leur exploration, on perçoit d'ailleurs une difficulté de plus en plus grande à l'explicitation, à mesure que l'on se rapproche des contraintes les plus "locales" ; on vérifie également que des explicitations obtenues à grand peine (notamment celles qui relèvent de la gestion pas à pas du texte) ne sont pas d'un grand secours au moment de l'écriture, et ne servent guère plus au moment de la reprise¹⁹. »

Organiser les échanges entre élèves sur leurs écrits

Dans les entrelacements de réécritures que nous analysons, on observe que les moments importants sont ceux des *échanges* entre élèves autour des écrits de tel ou tel, qui permettent des circulations de solutions syntaxiques, de vocabulaire, de thèmes et de motifs. Réécrire c'est *une certaine manière de plagier ses propres écrits* : d'où l'intérêt de travailler plusieurs fois avec le même matériau sémantique ou langagier. On peut aller jusqu'à dire paradoxalement qu'écrire *c'est déjà réécrire*, qu'il y a toujours un amont et qu'on n'invente jamais vraiment... Ce qui explique que plus on écrit, plus on est à l'aise pour écrire, chaque texte déjà fabriqué est disponible pour être, même (et surtout !) involontairement, pillé à son tour, élargissant ainsi les ressources du scripteur.

Les *écrits intermédiaires* jouent le rôle d'outils : ils fournissent différentes solutions disponibles dans le groupe-classe et un éventail d'éléments à réutiliser,

18. François F., *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan, 1993.

19. Devanne, *op. cit.*, 1993, p. 76.

d'autant plus accessibles qu'ils sont produits sous des formes proches de ce que les élèves peuvent produire. Les séquences observées laissent une large place aux moments de *mise en commun* des textes produits. On peut aussi prévoir une place dans le cahier de travail (page libre en vis-à-vis) pour des annotations par les pairs : questions, reformulations, appréciations négatives et aussi *positives*.

Ces temps d'écoute et ces annotations sont toujours très attendus par les élèves, parce qu'ils éprouvent un vrai plaisir, une vraie fierté d'*auteur* à lire leurs productions, et cela seul justifierait le temps passé à ces interlectures. Un des éléments importants est pour l'élève la construction d'un statut d'auteur, sujet de ses propres écrits, composante essentielle d'un rapport à l'écrit positif.

Mais on peut aussi confier à l'auditoire un rôle plus actif de *critique* et de *commentateur* : les auditeurs interviennent, demandent des explications. Ils critiquent, mais aussi apprécient, soulignent ce qui est original, ce qui est intéressant. Apprendre à lire les textes des autres, c'est apprendre à relire ses propres textes, et c'est donc une partie du savoir-réécrire qui mérite d'être identifiée comme une compétence à travailler spécifiquement.

La séance de relecture-critique peut être ouverte à toutes les remarques possibles. On peut aussi la faire gagner en efficacité en délimitant les secteurs sur lesquels va porter l'attention, éventuellement en confiant ces secteurs à des groupes différents. Le domaine sur lequel peut porter la relecture collective peut aussi varier :

- métalinguistique, très guidé par le maître qui aide les élèves dans le commentaire des formes et de leur usage selon les contextes de travail ;
- sémantique (co-construction des *significations* des textes entre pairs). Discuter et comparer le résumé écrit d'une leçon, par exemple, ou ses notes avant de les réécrire.

Bien des choses se jouent donc dans ces négociations. Si l'écriture commence presque toujours par un travail individuel, elle repart, évolue, se réoriente grâce aux échanges organisés autour des écrits²⁰. Cette parole-là *s'appuie sur l'écrit*, elle écrit à son tour. Paradoxalement, l'écriture n'est pas une activité solitaire.

UN AUTRE REGARD DE L'ENSEIGNANT SUR LA PRODUCTION

Prendre en compte le temps décisif de la négociation des consignes et ses malentendus

Notre expérience en matière de formation de formateurs nous permet d'identifier un moment-clé : la *passation des consignes*. Les débutants, focalisés sur la tâche elle-même, pour eux transparente et pertinente, ne comprennent pas pourquoi le début de chaque séance est un long moment de négociation, qu'ils perçoivent comme un signe

20. David J., « Écrire, une activité complexe étayée par la parole », *Repères*, n° 3, Inrp, 1991.

d'incompétence des élèves. Les enseignants expérimentés s'attendent à ces malentendus.

On a eu l'occasion, au cours des analyses de séquences, d'observer quelle part des difficultés provient non de la tâche elle-même, mais de *la manière dont l'élève l'interprète et la gère*. Les tâches scolaires ne sont pas transparentes et directement lisibles ; comme toutes les actions fortement codées socialement, elles font référence à des savoirs d'arrière-plan dont l'acquisition constitue sans doute l'objet même du « métier d'élève » : des types de tâches codifiées par des règles implicites (le degré de liberté de l'élève, la possibilité ou non d'utiliser des outils, la possibilité ou non d'emprunter des solutions aux textes des autres, etc.)²¹.

Les enseignants chevronnés tiennent compte de ce malentendu inévitable de deux manières :

- d'une part, ils prennent le temps de cette négociation, et la possibilité de donner plusieurs consignes successives permet à la fois un ajustement et donne aux élèves la possibilité d'entrer dans la même tâche par des voies différentes ;
- d'autre part, on l'a vu, ils prennent en compte l'*interprétation de la tâche* comme un des éléments de leur évaluation, et non comme quelque chose qui va de soi.

Savoir évaluer spécifiquement les écrits intermédiaires

Écrire engage le sujet, qui s'y expose et se met en danger. Ce sentiment d'insécurité, connu de tous ceux qui pratiquent l'écriture – les experts aussi ! – est bien plus intense pour ceux qui ont derrière eux un parcours scolaire difficile. Écrire engage un fort enjeu affectif, et bien souvent les élèves en difficulté vivent l'écriture non seulement comme une simple difficulté technique, mais comme une incapacité humiliante.

Il y a donc à inventer une écoute particulière du texte de travail, qui implique des démarches d'évaluation et d'interprétation différentes de celles qu'on utilise pour évaluer la *distance aux normes* : c'est ce que le chapitre 2 de la deuxième partie a essayé de présenter. Il faut désormais pouvoir lire dans des écrits ce qu'ils nous apprennent de la *mise en activité de chaque élève dans sa singularité*. Retenons simplement ici le souci de *personnaliser le contrat didactique*, pour renvoyer à chacun la mesure de ses avancées *à lui* : ce qui serait insuffisant pour celui-ci est une réussite pour tel autre. C'est ce que permet l'annotation régulière du cahier de travail, où les remarques visent tout autant les manques que les points qui méritent d'être repris et qui sont intéressants, même s'ils sont très isolés. C'est appliquer un principe qui peut apparaître comme paradoxal : plus l'élève commet de fautes, moins il y a de rouge sur sa copie... et plus les remarques se dirigent vers quelques priorités clai-

21. « La psychologie cognitive ergonomique : un cadre d'étude des compétences professionnelles des enseignants de français », *La Lettre de l'association Dflm*, n° 21, 1997-2.

rement identifiées, même s'il faudrait dire bien autre chose. On pourrait parler de réception à la fois *exigeante* et *bienveillante*.

Les interventions écrites de l'enseignant

L'aide apportée par l'enseignant lui-même est décisive. Nous avons déjà dit combien il est délicat de la régler entre trop de distance et trop d'étayage. Nous voudrions évoquer plus en détail la *place de l'écriture de l'enseignant dans l'écriture de l'élève*.

Dans les classes ordinaires, l'enseignant écrit rarement *pour l'élève*, sauf des annotations dans les marges ou dans les en-têtes des copies. Un travail sur les formes d'annotation, nous venons de le dire, reste à mener. Ce sont des mots qui pèsent et qui définissent des destins heureux ou malheureux de scripteurs. Ce simple geste est déjà un levier de transformation de leur rapport à l'écrit sur lequel on devrait se pencher.

Mais on peut aussi s'intéresser aux écrits que l'enseignant produit pour ses élèves. Il y a évidemment la forme du corrigé modèle... On peut en redouter les effets inhibants à juste titre. Mais il est rare que l'enseignant montre dans son déroulement concret comment, lui, ferait face à la tâche d'écriture qu'il demande à ses élèves. Traiter au tableau la recherche des idées, des premières formes, montrer qu'on rature, qu'on hésite, qu'on ajoute, c'est donner une leçon de révision, partager avec les élèves les difficultés, montrer comment on y répond. C'est donner le spectacle de l'écriture en train de se faire, auquel peu d'élèves n'assistent, surtout parmi ceux... qui n'écrivent pas !

Il nous semble important, dans le cadre de nos postulats, que *l'enseignant écrive avec ses élèves*. Il le fait de plusieurs manières, certains d'entre eux passant, encore une fois, inaperçus alors que leur rôle dans l'étayage est décisif. En amont de la tâche d'écriture, il peut jouer un rôle décisif en écrivant les débuts de texte, dont on sait qu'ils sont les plus difficiles à inventer... et que bien des choses se passent dans les incipits... Ces interventions, on va les retrouver aux moments critiques de l'écriture, quand l'élève bute ou hésite : d'où l'intérêt d'une écriture à deux mains, dans laquelle l'enseignant ne se contente pas de conseils mais met la main à la pâte et prend parfois le relais de l'élève pour écrire lui-même un passage. Cela s'appelle la dictée à l'adulte, dont on n'ose peu parler au-delà du cycle 1. Pourtant, on peut citer des exemples d'élèves plus âgés (voire adultes) qui ne peuvent écrire qu'en dictant, pour commencer, ne serait-ce que par ce qu'ils n'imaginent pas que ce qu'ils disent puissent devenir de l'écrit si simplement... L'important est que le scripteur ne se substitue pas au dictateur, mais le sollicite, et que progressivement le relais soit passé. On pourrait ici rappeler que cette situation d'*écriture relayée* existe bien en dehors de l'école.

La gestion du temps

Le temps scolaire apparaît parfois à l'observateur comme saturé par des tâches qu'on cherche à multiplier en espérant un gain d'efficacité. Dans les séquences que

nous avons observées, on donne aux élèves le temps de travailler, parce que l'enseignant se donne le temps de les observer au travail et de prendre la mesure du temps réel des apprentissages... *En faire moins mais prendre le temps de le faire*. On peut trouver ce temps long, surtout pour les plus en difficulté, mais est-il possible de l'accélérer sans se payer d'illusion ?

L'écriture individuelle permet que les élèves aient des rythmes différents de travail, surtout si on ne leur demande pas un travail évalué à sa seule quantité ou à la conformité à un modèle fixé d'avance. Les temps d'écriture plus collectifs sont ceux où les élèves peuvent marcher d'un même pas : c'est l'équilibre entre ces deux rythmes qui est à chercher.

La variable temps et fréquence est décisive : suivant qu'on fera se succéder rapidement les séances de réécriture ou de révision, ou qu'on les étalera dans le temps, des effets différents seront produits. Quelques jours voire quelques semaines sont généralement nécessaires pour que se produisent des déplacements intéressants – est-ce là le rythme habituel pris en compte pour l'évaluation.