

REFONDER L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

DOMINIQUE BUCHETON

RETZ, 2014

PRÉAMBULE EN FORME DE MANIFESTE : REFONDER L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE : ENJEUX, RUPTURES ET PERSPECTIVES.

1. **L'école se doit d'être à la hauteur de l'explosion des pratiques d'écriture** : SMS, textos, numérique.... on est loin de la fin de l'écriture !!
2. **Écrire, c'est pouvoir donner son point de vue et le communiquer** : la deuxième révolution culturelle. L'homme de demain sera auteur, « auteurisé » à publier son point de vue singulier sur tous les réseaux sociaux.
3. **L'écriture, au cœur des pannes de la démocratisation scolaire** : notre système scolaire, ses programmes, ses pratiques dominantes, ses modes d'évaluer l'écrit, de sous-enseigner l'écriture de l'école primaire à l'université, ne sont-ils pas les premiers responsables de cette sélection scolaire impitoyable ? Depuis des années, les études sociologiques et sociolinguistiques montrent la part essentielle que joue le rapport construit à la langue écrite ainsi que les modes de pensée qu'il favorise pour la réussite scolaire. L'enseignement de l'écriture joue un rôle non négligeable dans les mécanismes de sélection : d'une part parce que l'écriture est le vecteur cardinal de presque toutes les évaluations, mais plus encore par les compétences réflexives qu'elle permet ou empêche de développer chez les élèves. Ce rôle réflexif de l'écriture est massivement sous-estimé par les programmes du primaire et du collège.
4. **Des ruptures importantes dans les conceptions didactiques et pédagogiques de l'enseignement de l'écriture sont nécessaires** :
 - Le « sujet écrivant » : une personne qui pense et se développe, et non une entité abstraite. La caractéristique fondamentale « normale » des élèves est leur diversité, leur hétérogénéité. L'hétérogénéité d'une classe est la règle, la norme. Il ne s'agit plus de dresser, d'entraîner et de formater des esprits à diverses normes, mais de les aider à penser, à se penser, à inventer et en même temps à trouver leur place dans la discipline enseignée, la classe et, plus loin, dans la société.
 - « Maîtrise de la langue » : une expression institutionnelle à interroger. priorité aux exercices et aux leçons de langue et de grammaire en lieu et place de pratiques régulières et longues de lecture et d'écriture. Et les compétences de lecture et d'écriture n'ont cessé de reculer. Changer de perspective est une urgence nationale. proposer une toute autre orientation : le développement de pratiques réfléchies des langages dans leur diversité et de la variation de la langue selon les contextes.
 - Conjuguer objectivation des variations de la langue et pratiques d'écriture : un défi à relever. Le langage est dès le début de son acquisition un puzzle complexe. Faut-il passer par le simple bien établi et structuré

avant d'aborder un écrit réel forcément complexe ? Ou faut-il lancer les élèves dans la complexité pour ensuite revenir sur des éléments de code ? Pas si simple ! On sait aujourd'hui que les modes d'apprendre sont divers, on sait aussi que pour résoudre des tâches complexes de haut niveau (ce qu'est l'écriture), il faut libérer de l'espace de travail dans le cerveau. Faire construire conjointement le plus d'automatismes de base et le plus de capacités pour comprendre et résoudre les problèmes cognitifs, culturels, institutionnels et communicationnels que pose toute tâche d'écriture. Une telle conception du développement conjoint de l'approche de la complexité et des savoirs-outils qu'elle nécessite entraîne, en cascade, la nécessité d'assouplir l'emploi du temps dans la classe.

- Sur le débat : enseignement du français cloisonné ou intégré ? une telle manière de travailler en « projet » va souvent à l'encontre de la tradition séculaire des programmations et progressions de contenus de cours rigides, fixées à l'avance dans les cases immuables et hermétiques des emplois du temps. Pédagogie difficile qui peut dériver dans la perte ou la dilution des savoirs, l'absence d'objectivation des savoirs manipulés. Dialectique difficile entre la gestion des imprévus, les ajustements que provoque inmanquablement tout projet et la nécessité d'exercices routiniers ou stabiliser les connaissances rencontrées.
- L'importance fondamentale des écrits intermédiaires : ce terme désigne toutes les médiations que l'écrit permet entre les différentes réécritures, dans un continuum de la pensée où l'oral, le tâtonnement intellectuel, les lectures, l'écriture et les réécritures entrelacent la pensée personnelle avec celle des autres, tissent des liens avec la culture, les savoirs y compris sur la langue.

5. Vers des gestes professionnels et didactiques plus ajustés.

- Continuer à mieux identifier les résistances et les points d'appui chez les élèves et les enseignants. Les gestes professionnels langagiers des enseignants jouent un rôle décisif, notamment pour les élèves les plus en difficulté. La verbalisation des attentes des enseignants devant certaines tâches ou certains dispositifs révèle souvent des conceptions généreuses et bien intentionnées qui peuvent pourtant faire obstacle au développement des élèves. Ainsi, des conceptions « déficitaires » (l'enseignant ne perçoit que les lacunes des élèves) peuvent le conduire à s'employer essentiellement à combler ces lacunes par des exercices répétitifs et parfois à abaisser le niveau d'exigence.
- L'invention, la mise au point, l'ajustement de gestes professionnels, les dispositifs alternatifs : le rôle de la recherche-action-formation.

6. Une culture commune pour l'ensemble des enseignants : un défi audacieux. Travailler dans 5 directions :

- Des travaux de recherche, en collaboration très étroite avec les enseignants et les formateurs.
- Des programmes repensés en profondeur
- Un effort considérable de formation initiale couplée si possible parfois à la formation continue
- La formation des formateurs, encadreurs, tuteurs, inspecteurs...
- La diffusion et la vulgarisation de ce projet auprès du grand public.

PREMIÈRE PARTIE : L'ÉCRITURE, UNE TÂCHE PLUS COMPLEXE QU'IL N'Y PARAÎT.

INTRODUCTION : ÉCRIRE : UNE TÂCHE COMPLEXE QUI CONJUGUE DES SAVOIRS ENSEIGNÉS ET D'AUTRES QUI LE SONT MOINS.

L'écriture est un processus de résolution de problèmes, très complexe et lent à se mettre en place. Un processus psychique qui met en mouvement l'histoire des élèves, leurs expériences, leur culture, leurs représentations sociales, leurs compétences langagières, leurs émotions et qui les transforme du fait même de l'écriture.

- **Prendre l'élève au sérieux, le considérer comme une personne à part entière.** Le développement des compétences d'écriture d'un élève s'inscrit dans son histoire globale : familiale, sociale, scolaire. Lorsqu'il écrit, c'est de lui qu'il parle, de son rapport à lui-même, à ses pairs, à sa famille, à ses enseignants.

- **L'écriture n'est pas seulement une question de normes linguistiques.** C'est un processus lent et complexe. L'humanité a mis des millénaires avant de commencer à la mettre au point, il est illusoire de croire qu'écrire est une simple affaire de règles et de normes linguistiques. Illusoire aussi de penser que les enfants peuvent entrer facilement dans tous les calculs que demande l'écriture.

- **La réécriture : une fenêtre sur l'activité réflexive du sujet.** S'intéresser à la réécriture, c'est s'intéresser davantage au processus d'écriture qu'au produit final. La réécriture n'est pas une correction. Réécrire, c'est penser à nouveau. C'est un processus dynamique qui remet en travail toutes les composantes de l'acte d'écrire et qui révèle des compétences souvent enfouies. Ce processus déclenche et facilite le développement et l'incorporation des savoirs enseignés ou rencontrés.

- **Créer les conditions favorables à l'écriture et à la réécriture :** une question de postures. Les études présentées montrent en creux le rôle de l'enseignant : un accompagnateur attentif. Il est celui qui crée des espaces pour l'investissement subjectif des élèves, qui travaille avec le temps long pour permettre la maturation de la pensée et des apprentissages, la mise à distance des affects, qui prend appui sur le rôle décisif des interactions entre pairs. Il est un enseignant qui lit de manière curieuse et bienveillante, non les erreurs et les manques, mais cherche où le texte va, ses germes prometteurs, pour donner une nouvelle consigne permettant à l'élève de développer ou d'ouvrir d'autres pistes. Autrement dit, l'enseignant passe ainsi plus de temps à inventer des dispositifs, consignes ou séquences complexes qui permettront aux élèves de circuler sur des postures d'écriture diverses - spontanée, réflexive, créative, ludique - qu'à couvrir de rouge les copies des élèves dans la posture du « correcteur » qui prévaut. Il sait adopter devant le texte de l'élève diverses postures de retrait, d'ami lecteur, de conseil mais aussi, au moment opportun, une posture d'enseignement. Il lui faut renoncer à l'idée que tout dans l'apprentissage-développement des compétences de l'élève dépend de lui. Sa responsabilité est de créer les conditions et espaces favorables à ce développement. Cette nouvelle conception du métier, non exclusivement centrée sur les contenus à enseigner mais sur le développement et l'éducation des élèves, demande des ruptures professionnelles importantes.

CHAPITRE 1 : LA COMPLEXITÉ DE L'ÉCRITURE : « LA VISITE À LA FERME » (CM1) ENTRE COMPLEXITÉ ET MALENTENDUS.

ÉCRIRE : UNE RÉOLUTION DE PROBLÈMES COMPLEXES.

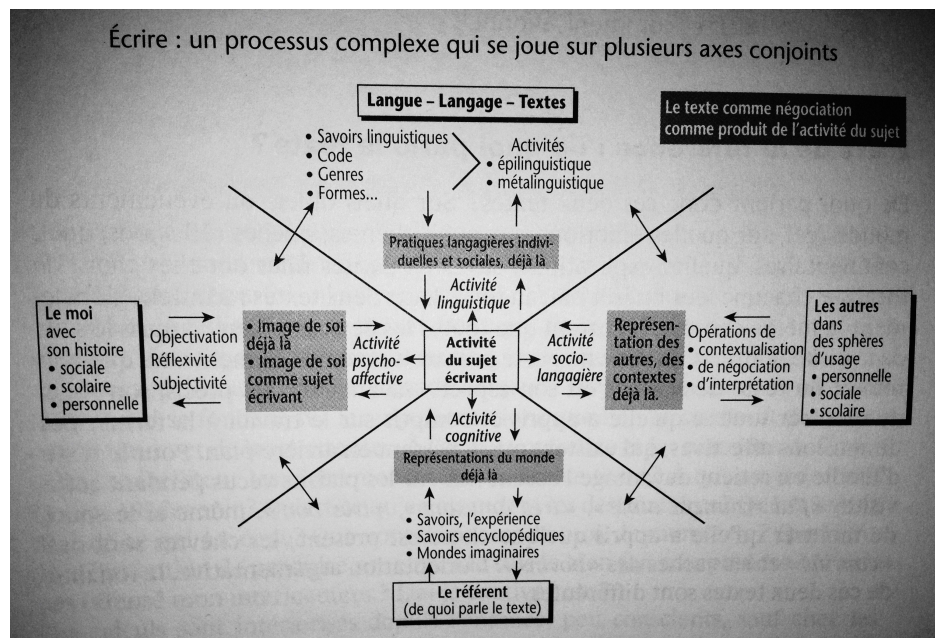
Écrire fatigue. L'écriture, bien plus que la lecture, demande une concentration très particulière. Tout contrôler lors d'une première écriture du texte est quasiment impossible pour l'élève autant que pour l'expert : la genèse des idées, leur développement, leur pertinence, leur mise en ordre, la prise en compte du destinataire, le genre du texte, le choix des mots, la mise au point de la syntaxe, l'orthographe, la graphie, la mise en page, etc. Une

partie de ces calcul relève de l'épilinguistique (processus inconscients de contrôle), et l'autre partie de la métalinguistique (processus de mise à distance des phénomènes langagiers).

Analyse de 2 textes de CM1 racontant la visite à la ferme. Faire un compte rendu est difficile : mettre en mots un monde étranger qu'ils ont perçu... inscrit dans la temporalité « vécue » et qu'il faut transformer en monde « raconté » : un texte qui commence et se finit, qui a une temporalité narrative, demandant aussi d'installer une instance énonciative.

COMPRENDRE CE QUI DIFFÉRENCIE EN PROFONDEUR LES DEUX TEXTES.

Entrer dans la boîte noire de l'activité d'écriture.



LES MALENTENDUS DE L'ÉCRITURE.

Il est délicat de repérer ce qui relève du malentendu (enjeux, formes discursives, graphiques, attendues) de ce qui est le résultat de manques de savoirs. La prudence dans l'évaluation s'impose. L'accompagnement en amont et en aval par des gestes de tissage qui explicitent le sens des tâches s'impose notamment pour les élèves « en difficulté ».

Les savoirs cachés de l'écriture sont des savoirs sociaux et scolaires implicites, d'arrière-plan, des codes scolaires non partagés par tous qui permettent aux « bons » élèves de répondre aux attentes de l'institution. Ils savent ce qui est autorisé de dire ou non à l'école, quelles formes discursives, quel lexique, quelle graphie, quelle énonciation adopter pour se faire écouter par l'enseignant. Ces calculs référentiels et communicationnels font partie de leur métier d'élève adapté au système.

ÉLÉMENTS DE CONCLUSION.

Il ne suffit pas de maîtriser la langue et ses codes divers. En revanche, interpréter correctement les enjeux de la tâche proposée – les contenus et formes discursives attendues, ma manière de s'énoncer et de se positionner avec audace ou prudence – est la pierre angulaire de la réussite scolaire. Les enfants d'enseignants sont très forts à ce jeu. Ils connaissent bien le métier d'élève. Ces savoirs sont très peu enseignés, ce sont des savoirs cachés qui construisent souvent des différences profondes dans les résultats des élèves.

Construire et assumer une position de sujet scolaire écrivant en accord avec les codes scolaires, tout en étant capable d'affirmer son point de vue singulier et de le faire partager tant à l'enseignant qu'à ses pairs ou à sa famille est une compétence de première importance. Des gestes didactiques doivent précéder l'écriture et la finaliser, notamment pour lever les malentendus. Ces gestes qui doivent être très brefs construisent le sens de la tâche pour l'élève et la place qu'il peut y occuper.

CHAPITRE 2 : L'ÉPAISSISSEMENT DU TEXTE PAR LA RÉÉCRITURE : « LA CHEMISE » : LES ÉCRITS DE SAMUEL, ÉLÈVE DE CE2.

OÙ L'ON OBSERVERA LA LENTE INTÉGRATION DES DIMENSIONS COGNITIVE, IDENTITAIRE, CULTURELLE ET LINGUISTIQUE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCRIT.

Réécrire un texte, ce n'est pas le corriger. Ce n'est pas l'améliorer. C'est le penser et l'écrire à nouveau en poursuivant la réflexion sur le noyau sémantique de départ. C'est le remettre en mouvement sur tous les plans.

UNE ANALYSE « GÉNÉTIQUE » DU DÉVELOPPEMENT DU TEXTE.

Construction progressive des personnages, de leur rôle dans la fiction, de leurs relations, leur désignation. Complexification des thèmes : la syntaxe narrative du conte se met en place. Ouverture de l'espace, du temps, des mondes traversés par le héros. Évolution des discours : entrée dans l'hétérogénéité textuelle, cad la capacité à circuler dans divers modes de dire – raconter, expliquer, décrire, commenter – pour exprimer une pensée plus complexe.

REPÈRES POUR UNE SYNTHÈSE.

3 phases décisives :

- Construction d'un espace temps et d'une logique d'actions chronologiquement enchaînées.
- Appropriation des codes de la fiction, écriture qui utilise le langage au niveau symbolique.
- Construction d'un texte qui dessine un système de valeurs, un point de vue. Le texte acquiert une unité de signification.

L'étalement de l'écriture du texte sur le trimestre, sa mise en sommeil à plusieurs reprises ont permis sa maturation.

Écrire de la fiction n'est pas un jeu anodin pour les élèves. Le conte travaille la complexité des conduites humaines, les tensions, les conflits de places, de valeurs, d'identité dans lesquels l'homme, et encore plus l'enfant, ne cesse de se prendre et de se déprendre.

CHAPITRE 3 : ÉCRITURE ET AFFECTS : « LES ALLUMETTES » : TEXTES DE PATRICK, ÉLÈVE DE 5^{ÈME}.

UN INVITÉ PEU FRÉQUENTABLE EN DIDACTIQUE : LES AFFECTS.

Les travaux en psychologie ont réhabilité le rôle de l'émotion (Damasio). La didactique s'appuie elle sur l'idée que la clarté cognitive facilitée par l'élaboration de critères de réussite, construits avant l'écriture, devrait lever les obstacles et les malentendus. On pense alors que le développement métalinguistique comme capacité à

objectiver les fonctionnements de la langue et des textes permettrait de surmonter nombre d'obstacles, notamment pour les élèves les plus en difficulté. Le sujet élève n'est pas au centre de la réflexion.

LE CORPUS : LES ÉCRITS D'UN ÉLÈVE DE 5^{ÈME} DANS UN CONTEXTE EXPÉRIMENTAL.

Il s'agit d'écrire son plus mauvais souvenir. Entre les 2 écrits, un oral enregistré.

LE CHOC DU PATHOS DES TEXTES.

La singularité du texte n'est pas sa cohérence narrative logico-temporelle mais sa visée argumentative : nous faire compatir (au sens latin du mot : souffrir avec), nous faire partager l'angoisse.

LE DÉVELOPPEMENT DES PROCÉDURES NARRATIVES ET LINGUISTIQUES.

La diversité des procédures narratives : l'art du récit. cf. Labov qui montre comment, dans le récit oral et écrit, l'auteur introduit des structures secondaires permettant de guider le lecteur et de lui indiquer explicitement ou implicitement en quoi l'histoire est digne d'être racontée.

La complexification des temps verbaux : dans un récit où les actions sont au passé simple, l'ajout de commentaires et d'explications à l'intérieur du récit demande un usage très précis de l'imparfait et du plus que parfait.

Écrire à la première personne pose de redoutables problèmes d'énonciation : plusieurs chronologies (personnage, narrateur, auteur), et diverses énonciations emboîtées.

DES COMPÉTENCES ? DES PERFORMANCES ? DES EFFETS DU DÉVELOPPEMENT ?

Le rôle central des affects et leur évolution : du mauvais souvenir à l'apaisement. Les affects jouent dans un premier temps un rôle central dans le déclenchement de l'invention et la planification du texte : la reconstruction narrative du souvenir. Mais ces réminiscences violentes vont de pair avec une perte de contrôle des compétences orthographiques et syntaxiques. L'essentiel est le jaillissement du texte, l'émotion revécue. Puis les affects continuent leur travail et donnent un autre sens à l'écriture. Autrement dit, l'écriture et les verbalisations qui l'ont suivie ont d'abord pris fortement appui sur les affects (autorisés par la consigne) et ont ensuite permis de les contrôler puis de les dépasser.

Les interactions avec les pairs, leur écoute et leur retour sur le récit, comme l'écoute attentive de l'enseignante, jouent un rôle de miroir tout aussi déterminant.

Des réglages linguistiques difficiles pour des enjeux importants. Il ne sert souvent à rien de couvrir du rouge de la correction un premier jet. On assiste à un bricolage laborieux, syntaxique et morphosyntaxique pour résoudre un problème sémantique.

Développement linguistique, cognitif, identitaire : des développements indissociables. Un sujet ne peut se développer à l'école que si les conditions premières de ce développement sont réunies, à savoir :

- l'écoute bienveillante de ce qu'il dit et pense, de ce qui l'intéresse ;
- le respect et la prise en compte de ce qu'il est, de son histoire, de sa singularité, de ses émotions ;
- l'acceptation patiente du rôle du temps, des erreurs et balbutiements dans les développements différents des élèves.

CHAPITRE 4 : CRÉATIVITÉ ET BRICOLAGES LINGUISTIQUES : LES 9 INCIPITS DE VALÉRIE, ÉLÈVE DE 3^{ÈME} – L'EXPRESSION DU TEMPS DANS NEUF ÉCRITURES.

LE CONTEXTE.

Écrire une nouvelle individuellement en partageant dans un groupe d'écriture.

L'INCIPIT : UN PROBLÈME PLUS DIFFICILE QU'IL N'Y PARAÎT.

DES TRANSFORMATIONS EN CASCADE.

Les personnages : le lecteur qui lit la dernière mouture ne connaît pas l'« invisible passé » des personnages. C'est pourtant celui-ci qui leur donne épaisseur et réalité psychologique.

La maturation des thèmes : l'épaississement du sens va ainsi de pair avec un maniement beaucoup plus sophistiqué et complexe de la langue. Les signes linguistiques, poreux, gagnent en épaisseur.

La figure du temps prend lentement consistance : sous de multiples aspects : ordre des événements racontés, leur durée du point de vue de la fiction et de la narration, leur aspect durable, ponctuel, concomitant, itératif, etc.

Les difficultés dues aux ruptures de chronologie. Gérer l'ouverture et la fermeture des analepses, trouver les temps qui conviennent pour introduire des microrécits passés dans un grand récit lui-même au passé est, pour Valérie, bonne élève de troisième, un problème majeur qu'aucune leçon sur les emplois du plus-que-parfait ou du passé simple n'a jamais eu l'occasion de traiter.

DIRE LE TEMPS PREND DU TEMPS !

Le plus important dans cette étude est une sorte d'autodéveloppement par tâtonnements et résolution de problèmes.

Enfin, on peut se demander quels ingrédients dans la marmite de la classe ont permis une telle créativité. Bien malin qui peut donner la réponse, sauf à dire que la soupe était riche, que le « milieu » didactique était favorable. Un constat important est le lâcher prise partiel de l'enseignant.

Le bricolage didactique est une activité brouillonnante que nous définissons comme activité de reconfiguration heuristique : démontage, réassemblages, recombinaisons, réarrangements... Une activité qui n'est pas nécessairement guidée par un raisonnement rationnel.

SYNTHÈSE DE LA PREMIÈRE PARTIE : PREMIERS REPÈRES POUR MIEUX ACCOMPAGNER L'ÉCRITURE.

Devenir auteur de son texte.

LES POUVOIRS CACHÉS DE L'ÉCRITURE :

- faire décoller l'élève du simple ressenti de l'expérience vécue,
- lui permettre de découvrir et de capturer le monde dans le filet d'une symbolisation de plus en plus précise
- développer le retour réflexif sur sa propre pensée et sa production verbale,

- l'amener à incorporer les discours et la pensée des autres, tous les grands stéréotypes fondateurs de la culture partagée
- interroger son propre langage pour le contrôler, l'ajuster et l'inventer à nouveau

L'ÉPAISSISSEMENT DU TEXTE PAR LA RÉÉCRITURE.

Plusieurs indicateurs en attestent :

- relativement peu de ratures : il ne s'agit pas de textes corrigés mais de textes réécrits.
- modifications importantes de la longueur des textes : souvent, les textes doublent.
- une dynamique cognitive en boucles, inscrite dans une certaine durée : le schéma d'écriture n'est pas établi une fois pour toutes et opère en boucles récursives. Les révisions ou corrections peuvent affecter autant le plan que les idées ou la mise en mots.
- des signes linguistiques plus épais, porteurs de multiples significations : notamment les pronoms ou les temps verbaux.
- l'émergence des significations symboliques ou abstraites,
- la réorchestration des voix, la difficile énonciation du « je ».

PREMIÈRES PERSPECTIVES DIDACTIQUES :

- Donner du temps au temps : donner du temps pour apprendre à écrire, de l'espace, du papier, des lignes pour laisser l'écriture lentement mûrir est un des préceptes didactiques premiers.
- Les pièges de l'évaluation trop rapide : il y a urgence à enfermer son stylo rouge dans la trousse lors de la première lecture d'un texte, pour pouvoir entendre ce que le texte commence à murmurer !
- Les textes intermédiaires du travail de l'écriture : bien que posée depuis plus de 20 ans dans les diverses revues didactiques du français, cette question de l'importance des brouillons n'a pas évolué dans les classes. Elle rencontre des résistances sérieuses qu'il convient d'analyser. Ce retour réflexif des textes intermédiaires n'est pas assez construit à l'école.

DEUXIÈME PARTIE : UN AUTRE REGARD SUR L'ÉCRITURE DES ÉLÈVES EN FRANÇAIS ET DANS LES AUTRES DISCIPLINES : REPENSER L'ÉVALUATION.

INTRODUCTION DE LA DEUXIÈME PARTIE : UNE URGENCE : REPENSER L'ÉVALUATION.

UN GESTE PROFESSIONNEL CENTRAL.

L'évaluation est avant tout un ensemble de gestes professionnels de régulation. Ce rôle fondamentale et naturel de régulation des apprentissages de l'évaluation est trop souvent occulté au profit des exigences institutionnelles demandant des indications quantifiées sur les acquis des élèves. Cette fonction de contrôle, certes nécessaire, devrait être réservée à des moments nettement identifiés, peu nombreux, distincts des temps d'apprentissage.

De l'évaluation des élèves à celle de l'institution.

UN RENVERSEMENT DU POINT DE VUE ÉVALUATIF EST NÉCESSAIRE.

Évaluer autrement les écrits des élèves demande :

- de comprendre l'origine des réussites ou des difficultés des élèves avant même de statuer sur les manques de savoirs ou les compétences à combler,
- de s'intéresser à l'écriture elle-même (le processus en cours) et pas seulement au produit (l'écrit),
- de se demander si les modes d'évaluation usuels contribuent au développement des compétences d'écriture pour certaines élèves ou l'empêchent.

L'ÉCRITURE N'EST PAS UN SAVOIR COMME LES AUTRES.

Sont en jeu des représentations très variables des attentes de l'école en matière d'écriture, mais aussi plus profondément des rapports singuliers (identitaires ou culturels) au langage, qui pèsent sur la façon dont on s'autorise ou non à parler et à écrire pour exprimer une pensée singulière.

On peut toujours faire quelque chose. De la maternelle à l'université, il n'est jamais trop tard.

CHAPITRE 5 : RAPPORT AU LANGAGE ET REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRITURE SCOLAIRE : BRUNO ET AMADOU ET AUTRES ÉTUDES.

Poser la question de l'évaluation sous l'angle des *représentations* et *rapports* à vise à se demander si l'évaluation académique des textes écrits mesure les compétences réelles de tous les élèves, ou simplement celles qui permettent de sélectionner les *happy few* des classes moyennes et favorisées.

PRENDRE EN COMPTE LES RAPPORTS À L'ÉCRIT, LE RAPPORT À L'ÉCOLE, LA DIMENSION AFFECTIVE DE L'APPRENTISSAGE, LES REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRITURE : UNE PIERRE ANGULAIRE DE L'ÉVALUATION.

Les notions de rapport à : elles sont issues de la sociologie. Ces travaux décrivent les relations conscientes mais aussi inconscientes d'un sujet à un objet, dans un contexte social ou scolaire donné. Ces relations, fortement ancrées dans des valeurs, sont de l'ordre du désir, de l'autorisation, du modèle, de l'interdit, de l'image de soi, plus que de l'ordre de compétences objectives.

La notion de rapport à rappelle avec force que l'apprentissage n'est pas seulement une question de savoirs enseignés et objectivés. Elle insiste sur l'idée que tous les savoirs d'arrière-plan (savoirs sociaux et d'expérience) sont des filtres puissants pour les apprentissages et les conduites à tenir.

L'impact des représentations obstacles dans les apprentissages. cf didactique des sciences.

Émotions et peur d'apprendre : l'élève peut avoir envie de savoir mais peur d'apprendre (Boimare), peur d'entrer dans l'univers social de l'école et de s'y confronter à des règles nouvelles qu'il ne se représente pas très bien.

Rapport au langage et rapport à l'écrit : cette notion permet ainsi de concevoir les difficultés non comme des « manques » qui se situeraient du côté des moyens linguistiques mais plutôt et surtout comme l'effet de représentations et de valeurs qui empêchent les élèves d'utiliser le langage comme on le leur demande à l'école.

Convergence ou dissensus ?

Pour les courants de la didactique marqués par les apports de la sociologie de l'éducation, l'élève est un sujet singulier qui se construit (ou non) dans sa capacité à s'adapter à la variation des contextes, des identités qu'il doit endosser, à la variété des pratiques langagières, des modes de pensée. On comprend mieux ainsi pourquoi le bon élève est souvent bon partout : il s'adapte, transfère. Écrire en français ou en sciences ne lui pose pas de problèmes : il sait décoder les attentes des enseignants pour chaque discipline.

Pour d'autres courants didactiques, plus marqués par les sciences cognitives, l'élève est un sujet épistémologique qui se développe et doit apprendre selon des processus, des programmes, des méthodes, des situations bien étalonnées. Si les élèves n'apprennent pas ou mal, l'erreur est dans la méthode ! On peut ainsi voir la remontée régulière de la polémique autour de l'apprentissage de la lecture (Dehaene 2013). Elle est caricaturale : le pelé, le galeux, c'est la méthode globale, responsable de tous les maux de l'école. Honni soit-elle ! Vive l'apprentissage par la syllabe. Dans ces conceptions de la didactique, seules les bonnes méthodes, les bons objets enseignés, « les bonnes pratiques », panacées universelles, vont résoudre les problèmes de lecture-écriture.

Le point de vue défendu dans le présent ouvrage est tout autre. La notion de variation – variété des modes d'apprendre, des rapports à, des représentations, des pratiques d'écriture, des méthodes, des gestes professionnels, des situations, etc. – est au centre de nos préoccupations didactiques. Il s'agit de s'approcher au plus près des élèves dans leur différence pour les comprendre et travailler avec.

PREMIÈRE ÉTUDE : RAPPORT ORAL OU RAPPORT ÉCRIT À L'ÉCRITURE ?

Bruno et Amadou passent les testes d'évaluation de 6^{ème}. Le texte d'Amadou est emblématique d'un rapport oral au récit. Ce qui l'intéresse, c'est d'inventer une histoire vivante, extraordinaire. Rien ne nous dit qu'il ne connaît pas nombre de règles d'orthographe, de conjugaison ou de ponctuation. Le *dit* est beaucoup plus important que le *dire*.

S'il y a manque, de la part d'Amadou, c'est bien dans la compréhension des attentes de l'école, qui, après 4 ans d'enseignement de l'écriture, n'a pas su l'aider à comprendre qu'elle ne s'intéresse qu'assez peu à ce qu'il pense ou dit mais à « comment il le dit ». Ce sont les normes scolaires de l'écrit et leur maîtrise ou non, qui importent d'abord et avant tout. Cette évaluation amène les enseignants, presque malgré eux, à porter sur l'élève un regard qui conforte les représentations négatives, déficitaires des élèves et de leur milieu familial.

DEUXIÈME ÉTUDE : « POUR MOI, ÉCRIRE C'EST »..

Une méthodologie croisée : le dit et le dire pour recueillir les représentations des élèves.

La diversité et l'hétérogénéité des représentations de l'écriture dans une même classe : 3 types de représentations cohabitent au cycle 3 et à l'entrée en 6^{ème} :

- une représentation « scolaire » de l'écriture,
- une représentation « utilitaire » de l'écriture : instrument de communication ou investissement sur l'avenir,
- une représentation « réflexive » de l'acte d'écrire : l'émergence du sujet écrivain.

TROISIÈME ÉTUDE : L'ÉCRITURE « RÉFLEXIVE », UN IMPENSÉ CHEZ LES FUTURS ENSEIGNANTS.

A la sortie de plusieurs années d'études, de prises de notes, de mémoires universitaires, etc., on constate une représentation stéréotypée, jamais interrogée, de l'écriture, de ses pratiques, de ses enjeux intellectuels et sociaux.

QU'EST-CE QU'UN ÉLÈVE QUI A CONSTRUIT UN RAPPORT POSITIF AVEC LES PRATIQUES SCOLAIRES D'ÉCRITURE ?

C'est un élève qui connaît l'importance des savoirs explicites attendus. Un jour d'évaluation, il sait qu'il va être évalué à l'aune de ces savoirs enseignés. Ce qui se traduit non par un texte sans erreurs ou une maîtrise parfaite de la langue écrite mais par l'expression visible d'un effort permanent pour respecter un certain nombre de règles enseignées dont l'élève de 6^{ème} ne peut pas ignorer l'existence. Cette bataille avec les normes traduit un rapport contrôlé et volontaire avec celles-ci. C'est aussi un élève qui montre un engagement dans des contenus sémantiques et symboliques. C'est un élève qui maîtrise les savoirs d'arrière-plan. C'est un élève qui a la capacité de circuler à l'intérieur d'une même tâche dans diverses postures d'écriture.

CHAPITRE 6 : OUVRIR LA VARIÉTÉ DES POSTURES D'ÉCRITURE DES ÉLÈVES.

LES POSTURES : DES MODES DE PENSER- PARLER –LIRE- ÉCRIRE- AGIR.

Les postures sont des schèmes d'actions cognitives et langagières, disponibles et préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée ou une tâche scolaire donnée.

Les postures convoquées sont relatives à la tâche, construites dans l'histoire et l'expérience personnelle, sociale et scolaire de chacun. Les sujets disposent d'une ou de plusieurs postures pour négocier les tâches, ils peuvent en changer au cours de celles-ci. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi du côté de l'objet et de la tâche, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets.

Les postures manifestent des modes d'engagement dans la tâche. Elles correspondent à des conduites sensées. Toutes les postures ont leur raison d'être. Elles ne sont pas pour autant efficaces de la même manière. La variété des postures est un atout.

INVENTAIRE GÉNÉRAL.

- **Les postures scolaires** : en aveugles ou stratégiques. L'élève fait pour faire. Il ne réfléchit pas à ce qui motive la tâche. Il veut répondre à ce qu'il pense être les attentes de l'enseignant. Le versant positif de cette posture en aveugle est stratégique : il correspond à la nécessité d'analyser les formes scolaires exigées et de s'y conformer.

- **La posture « première »** : c'est l'écriture du brut de pensée, du jaillissement de l'invention, de l'expérience, de la mémoire non analysée. Elle est aussi le lieu où se manifestent les affects. Elle traduit des formes d'implication réelles, souvent beaucoup de plaisir à être en classe, à lire, à écrire. Le versant négatif est que cette implication tournée vers soi-même ou son imaginaire personnel se traduit souvent par une absence assez spectaculaire d'opérations de contrôle du texte au plan syntaxique, orthographique et même sémantique. Livrés à eux-mêmes, les élèves parviennent rarement à faire évoluer cette posture qui nécessite, pour être dépassée, un étayage nouveau de l'enseignant.

- **La posture ludique et créative de détournement de la tâche** : « le stylo qui vole » : dans cette posture, le sujet cherche à s'échapper des normes, des contraintes, il joue sur le langage, détourne les tâches. Cela peut être positif : la tâche doit être en partie réinventée par le sujet pour devenir une activité non subie et pour qu'il puisse s'y investir. Mais il peut se mettre en danger quand l'écart entre la prescription et l'action réelle est trop grand et lui fait prendre trop de risques. Elles peuvent être des formes de refus du carcan scolaire, des formes d'inadaptation aux enjeux des situations, des conduites de fuite. Elles sont rares, peu encouragées, souvent sanctionnées par le système scolaire.

- **Les postures réflexives** : l'écriture se donne pour objet des contenus de pensée, des savoirs, des questions, des points de vue qu'elle analyse, questionne. Cette réflexivité conduit le sujet à adopter un point de vue singulier et argumenté. Les objets de savoir sont replacés dans leur contexte épistémologique. Le travail scolaire a pour sens une visée d'apprentissage. Mais il faut de l'audace, de la conscience de soi comme sujet écrivant déjà installée et un grand sentiment de sécurité pour s'engager dans de telles postures réflexives.

Toutes les postures ne se valent pas : la posture réflexive est largement valorisée. C'est le but à atteindre.

CHAPITRE 7 : L'ÉCRITURE, UN MARQUEUR SOCIAL ET SCOLAIRE : « LA TIRELIRE », CLASSE DE 3^{ÈME}.

LE CONTEXTE.

Analyse de postures de lecture-écriture dans 2 classes de 3^{ème} de collège très différentes socialement. Il s'agissait de commenter librement une nouvelle de Daenincks.

ANALYSE DE 4 POSTURES :

- la posture scolaire aveugle : 20 % en ZEP, 3 % dans la classe favorisée ;
- la posture scolaire consciencieuse : 18 % en classe favorisée, 0 % en ZEP ;
- la posture première : 95 % des textes de ZEP, 82 % dans l'autre ;
- la posture réflexive : 30 % en ZEP et 62 % dans l'autre.

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE : L'ÉCOLE NE RÉDUIT PAS LES ÉCARTS, ELLE LES AMPLIFIE.

Des écarts socioculturels inquiétants dans l'éventail des postures disponibles : Plus les élèves sont d'origine modeste, plus ils sont dans le *répéter*. Ils sont pour l'essentiel de leurs postures dans des processus d'identification et ne cherchent pas à construire de la distance avec le texte.

La flexibilité des postures : près de 40 % des élèves de la classe favorisée peuvent circuler dans 3 postures pour résoudre un problème qui leur est posé, alors que, dans la classe défavorisée, ils ne sont que 10 % à avoir cette labilité cognitive et langagière pour instrumenter leurs réponses.

LE JEU DES POSTURES : UN MARQUEUR SOCIAL OU LE RÉSULTAT DE PRATIQUES SCOLAIRES ?

Lorsqu'on analyse les tâches d'écriture ou de lecture le plus fréquemment demandées en classe, les modèles didactiques sous-jacents, les modes d'évaluation, force est d'admettre qu'ils invitent peu au jeu varié des postures des élèves. Les postures scolaires, certes nécessaires, de conformité aux normes, sont survalorisées. Elles arrivent beaucoup trop tôt et bloquent les processus de créativité et de pensée. Les consignes invitant les élèves à les déplacer, les approfondir, à remettre l'ouvrage sur le chantier pour les « repenser », les réécrire, sont peu fréquentes.

La variabilité des postures langagières n'est pas spontanée, c'est un construit social et scolaire. L'école, et pas seulement les familles, doit s'y atteler.

CHAPITRE 8 : QUATRE INDICATEURS POUR ÉVALUER « LE TRAVAIL » DE L'ÉCRITURE.

Outre un premier indicateur strictement quantitatif, 3 ensembles d'indicateurs permettent d'évaluer les élèves :

| DIMENSIONS ÉVALUÉES | INDICATEURS POSSIBLES |
|---|--|
| DIMENSION ÉNONCIATIVE | L'ÉNONCIATION |
| Le choix d'une voix | je ? il ? nous ? on ? hésitations, rupture, inadéquations |
| Gestion de la voix des autres Installer la polyphonie du texte | Ponctuation et signes graphiques permettant la différenciation des discours ; Introduction des idées des autres : quelles marques ? |
| Implication de l'élève par le développement d'un | Utilisation des modalisations, de verbes assertifs |

| | |
|--|---|
| point de vue singulier et la prise en compte de l'autre | |
| Construction de l'espace et du temps | Tâtonnements dans l'usage des déictiques, des temps et aspects verbaux, articulation local/global ; instantané/durée ; antériorité/postériorité |
| Rapport à la tâche | Diversification et adéquation des postures d'écriture |
| DIMENSION SÉMANTIQUE ET SYMBOLIQUE | CONTENUS ET ENJEUX |
| De quoi parle le texte ? Où va-t-il ? Qu'est-ce qui est en germe et peut se développer ? | Le lexique traduit le choix, la pertinence, la quantité, la variété des matériaux travaillés : <i>thèmes, univers, concepts, figures symboliques, valeurs, problèmes humains...</i> |
| Épaississement de la pensée | Complexification des notions abordées : <i>tâtonnements, prises de risques, inadéquations lexicales ou syntaxiques liées à l'emploi d'un concept nouveaux</i> Problématisations Questionnements Articulation général/particulier |
| Comment l'auteur du texte convoque-t-il les formes de structuration textuelles ou conceptuelles ? Comment les fait-il évoluer ? | Champs sémantiques Systèmes de relation Formes de raisonnement et d'opérations cognitives sur les contenus : Nomination Classement Comparaison et analogies Hiérarchisation Catégorisation... |
| CONSTRUCTION DU RAPPORT A LA NORME | INDICATEURS DE CONTRÔLE ET RÉINVESTISSEMENT |
| Rapport aux normes élémentaires | Graphie, mise en page, segmentation du texte, degré de contrôle orthographique |
| Emprunts et transformations | Traitement des citations, des éléments de cours, des lectures, des documents, des apports du groupe |
| Prise de risques, inventivité linguistique, fictionnelle, intellectuelle | Erreurs liées à la prise de risque : inventions ou erreurs orthographiques et lexicales, phrases longues à syntaxe mal maîtrisée |
| Densification textuelle | Complexification de la syntaxe : parataxe/hypotaxe Des éléments éparpillés dans des versions intermédiaires sont articulés dans une même unité linguistique |

APAISER ET PENSER LA CONSTRUCTION DU RAPPORT À LA NORME.

S'agit-il d'exiger la maîtrise et donc l'application des normes ? Mais alors, lesquelles ? Toutes ? Normes phrasiques, textuelles, syntaxiques, orthographiques, sémantiques, pragmatiques ? A-t-on pris la mesure que ces apprentissages ne demandent pas que des routines répétitives mais s'inscrivent dans des rapports épistémiques différents selon les élèves ? Ils prennent ou non du sens pour eux, sont pris en charge cognitivement par des modes de penser, de catégoriser très divers d'un élève à l'autre. Cet apprentissage des normes a besoin d'être régulièrement et précocement pratiqué et automatisé, en contexte d'écriture réelle pour être incorporé durablement.

Une étude faite entre deux classes de CP montre que les élèves pratiquant de manière régulière un atelier d'écriture (une petite phrase ou deux puis un petit texte en fin d'année) progressent davantage que la classe voisine où cette pratique n'est pas mise en place.

Le rapport à la norme est piloté par plusieurs problèmes souvent corrélés : la difficulté à gérer plusieurs tâches en même temps (surcharge cognitive), l'absence de processus automatiques pour gérer des tâches de bas niveau (graphisme, orthographe ou syntaxe élémentaire comme, par exemple, les accords des pluriels simples), voire un refus plus global des normes et contraintes de l'école. Les dysfonctionnements de la langue ne relèvent pas tous de la négligence, du mépris, du refus de la norme ou du manque de savoirs. Simplement, il faut à l'élève du temps, du calme, pour contrôler l'ensemble et revenir sur son texte. Il devient alors inutile de le « corriger ». Le lire simplement pour ce qu'il « dit » suffit amplement. La *performance* manifestée dans ce premier jet n'est pas à la hauteur des *compétences* réelles du scripteur.

L'observation des réécritures montre qu'une partie significative des « fautes » disparaît sans intervention de l'enseignant. Inutile donc de les souligner ! La ponctuation des textes, des dialogues notamment, semble peu possible pour certains dans un premier jet. L'écriture peu lisible s'améliore d'autant que l'élève a peiné pour se relire le lendemain.

DE NOUVEAUX OUTILS POUR L'ENSEIGNANT.

Les 4 grands ensembles d'indicateurs que nous proposons sont des outils pour l'enseignant. Ils ne sont pas destinés aux élèves. S'ils demandent des bases en sciences du langage, ils requièrent surtout un autre regard porté sur l'élève : un regard bienveillant et optimiste. Ne pas se fier aux premières apparences d'une copie maladroite, faire longtemps confiance à l'élève, faire le pari qu'il a encore beaucoup de ressources qui ne sont pas encore mise en œuvre, tout cela relève d'une posture et d'une éthique professionnelles de première importance.

CHAPITRE 9 : ÉCRIRE POUR APPRENDRE DANS TOUTES LES DISCIPLINES.

LES REPRÉSENTATIONS DOMINANTES DES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES.

La vision en terme de manques et d'insuffisances a la vie dure. Un renversement de point de vue est nécessaire. Autre illusion : l'idée que le savoir existe en soi, indépendamment du sujet, du contexte dans lequel il est ancré et des formes langagières qui l'expriment.

PROBLÈMES DE LANGUE OU DE LANGAGE ?

La langue, c'est l'ensemble des règles, normes et codes qui organisent les unités du français, c'est un objet d'enseignement explicite à l'école. Le mot langage désigne une utilisation sociale de la langue ; le langage est toujours contextualisé et partagé.

Aider les élèves à écrire exige de renoncer à une perspective de « *maitrise de la langue* » considérée comme un ensemble de savoirs ne dépendant pas du contexte d'utilisation, extérieur à l'utilisateur, enseignable de façon autonome par rapport à celui de la discipline, pour passer à celle de *pratiques langagières disciplinaires* inséparables de la construction des savoirs de la discipline.

LANGAGE, DISCIPLINES ET REPRÉSENTATIONS DU MONDE.

Vygotski (1934) : il ne peut y avoir accès à une pensée indépendamment des mots qui la disent. Le langage permet une représentation du monde et il n'est pas la vérité du monde.

Chaque discipline participe à sa manière à la représentation du monde, avec des modes de fonctionnement spécifiques mais non figés. Le mot « discipline » n'apparaît au pluriel que depuis à peine cent ans et reste fortement marqué par le sens premier (façon de discipliner l'esprit).

Les interactions continues entre le réel, la pensée et le langage sont sources de tâtonnements, d'erreurs, d'ajustements, d'inadéquations, d'approximations, et sont donc non seulement inévitables mais nécessaires.

DU CONCEPT COMMUN AU CONCEPT SAVANT : DES ESPACES DE TRAVAIL INDISPENSABLES.

Professeurs et élèves sont souvent dans le même malentendu concernant les représentations des savoirs : l'idée que le professeur transmet des savoirs et que les élèves les absorbent. En classe, les concepts savants peuvent effectivement être formulés par l'enseignant ; répétés par les élèves par pur psittacisme, il ne s'agit pas pour autant d'apprentissage. Un savoir est libéré de la répétition à l'identique, il se vérifie et s'exprime dans des contextes différents. Vygotski opposait les concepts spontanés de l'enfant, nourris de son quotidien, de concret, aux concepts scientifiques construits à l'école et fruits d'une démarche consciente et volontaire. Sur des domaines voisins, concepts spontanés et concepts savants se trouvent en concurrence et c'est dans le langage que se travaille le rapprochement.

DES ÉCRITS INTERMÉDIAIRES EN TOUTES DISCIPLINES.

Si les seules occasions pour l'élève de prendre le risque de manier les concepts de la discipline sont les « contrôles », comment s'étonner de tant de maladresses ?

Il s'agit d'utiliser le potentiel offert par la classe, le groupe d'élèves et le professeur, considérée comme *communauté discursive disciplinaire*, et de faire circuler et réguler ces écrits au sein de la communauté.

LES COMMUNAUTÉS DISCURSIVES DISCIPLINAIRES SCOLAIRES POUR RÉGULER LES ÉCRITS.

Rendre visible la communauté discursive scolaire, en poser officiellement les règles du jeu, afin que les élèves l'investissent et s'y sentent responsabilisés, s'avère facilitateur. Ce sont donc les pairs supervisés par l'enseignant qui régulent les tâtonnements, approximations, erreurs. Concrètement, cela se traduit par des travaux en binômes ou en petits groupes pour démultiplier les échanges, la circulation des écrits, voire la pratique de formes d'écriture collaborative ; la forme de l'atelier étant un autre dispositif qui permet un accompagnement de proximité pour des élèves nécessitant un accompagnement adapté.

ILS MANQUENT DE VOCABULAIRE.

Faire la différence entre lexème (le mot considéré sous l'angle de sa définition dictionnaire) et le vocable (l'utilisation du même mot dans un contexte précis) : apprendre le cours et les définitions est nécessaire mais ne peut suffire : il est indispensable de fournir des occasions nombreuses et variées de contextualiser ce vocabulaire tout neuf.

L'ÉPINEUSE QUESTION DE L'ÉNONCIATION.

Dès le collège, les élèves se trouvent confrontés à des pratiques langagières exigeantes, fortement codées et différentes selon chaque discipline. Ainsi, si le jugement personnel, l'implication restent valorisés en français, en revanche c'est l'effacement total du sujet qui est requis en sciences. Quant à l'histoire, le positionnement énonciatif est particulièrement délicat. Caler sa voix en fonction des codes internes à chaque discipline demande du temps, une longue pratique que les écrits intermédiaires et espaces de régulation collectifs facilitent.

DE LA COMPLEXITÉ DES GENRES SCOLAIRES.

Leur fonction première est en effet l'apprentissage et, à part de rares exceptions, ils ne correspondent pas à des usages sociaux directement exploitables dans le monde du travail. Or ils sont très souvent traités par les enseignants eux-mêmes comme une fin en soi. La question du sens des tâches scolaires concerne les élèves, mais aussi les enseignants.

ET LA SYNTAXE ET L'ORTHOGRAPHE DANS TOUT CELA ?

Si la notion d'écrits de travail, états provisoires dans lesquels on se centre sur le processus d'élaboration et d'épaississement de la pensée, suppose qu'on laisse mûrir sans « corriger », la communication publique de ces écrits (affichages, publications...) implique que les codes et normes sociaux soient respectés.

L'IRREMPLAÇABLE ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE AU SEIN DES DISCIPLINES.

Il ne peut exister, d'un côté, un enseignement de la langue, domaine réservé au professeur de français et, de l'autre, un enseignement des disciplines où l'écriture n'intervient qu'au moment des évaluations finales. Les savoirs se construisent *dans et par* l'écriture, l'écriture est à la fois trace et levier des apprentissages. Il ne s'agit pas d'assurer un enseignement en plus ou de se substituer au professeur de français pour qui la langue est un objet d'étude à part entière, mais bien pour chaque professeur d'assumer une composante de sa discipline : langage spécifique (énonciation, lexicque, codes), ses genres et formes dont ils sont seuls experts.

TROISIÈME PARTIE : DU CÔTÉ DES ENSEIGNANTS.

INTRODUCTION DE LA TROISIÈME PARTIE : UN MÉTIER EN PERTE DE REPÈRES.

Deux constats alarmants : Les IO de 2008 pour le primaire marquent une rupture profonde. On est passé de la forte cohérence voire du dogmatisme des « modèles didactiques » tels que le modèle ancestral de la rédaction ou le modèle plus récent dit « des processus rédactionnels » des années 1990 à la disparition de toute référence à un quelconque modèle, délitement observable dans les pratiques et les manuels.

Autre constat : diminution importante de la pratique réelle de l'écriture par les élèves au profit d'une surabondance d'exercices, portant sur la langue ou des points de méthode.

CHAPITRE 10 : LES ENSEIGNANTS ET L'ÉCRITURE : ÉLÉMENTS POUR COMPRENDRE LES RAISONS D'UNE CRISE PROFONDE.

UNE CRISE INSTITUTIONNELLE ET POLITIQUE.

- Un tourbillon de presque 10 ans de réformes menées au pas de charge,
- l'absence d'accompagnement de ces réformes par des dispositifs d'accompagnement et de recherche. Sauf que les vieilles méthodes passent de moins en moins bien auprès des publics difficiles.

L'enseignement par cycles et le socle commun de connaissances : beaucoup de bruit pour des résultats décevants. Les IO de 2008 et la « maîtrise de la langue » : un virage à 180 °. On ne pratique que très peu la langue à l'école, on l'apprend ! Les traces de ces apprentissages hors contextes d'usage sont assez éphémères pour nombre d'élèves. Les IO de collège et de lycée (2008 et 2010) : des brouillages et manques d'audace confortant les retours en arrière. Pour nombre d'enseignants, la préparation aux examens, obsessionnelle, réorganise toutes les activités en vue des protocoles des épreuves d'examen. Au lycée, peu de traces du travail réflexif, personnel. Des liens entre école primaire et collège, collège et lycée toujours aussi problématiques.

UNE GRAVE CRISE DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE.

Le démantèlement de la formation initiale, l'abandon de la formation continue. 17 % des enseignants participent à un stage de formation par an, contre une moyenne de 62 % pour l'OCDE. Remplacer la formation, comme le proposent certaines académies, par de l'autoformation est forcément voué à l'échec. L'enseignant est un apprenant comme les autres ; il a besoin de ses pairs, de rencontres avec des formateurs différents pour questionner ses habitudes et poser un regard nouveau sur ses pratiques, sur les savoirs qu'il enseigne et doit évaluer.

La réforme de la formation : une longue marche en vue ! Apprendre à mettre en synergie, en complémentarité, des composants très divers de la culture professionnelle devrait être le fondement du développement des compétences professionnelles. Il s'agit ainsi de former les enseignants afin que, dans l'action ordinaire de la classe et tous les ajustements qu'elle nécessite, l'ensemble de ces savoirs et valeurs deviennent des outils réflexifs pour les prises de décision dans l'urgence. Plusieurs obstacles empêchent

actuellement l'université de mener à bien correctement cette mission en matière de formation professionnelle, notamment dans son incapacité à décloisonner ses enseignements, à décloisonner aussi de manière efficiente recherche, innovation et formation.

UNE CRISE IDENTITAIRE PROFONDE DU RAPPORT À L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE.

Une crise de la discipline : c'est une discipline polyvalente constituées de plusieurs « sous-matières » : langue, discours, littérature, culture générale, pratiques de lecture, d'écriture, d'oral...

Un rapport personnel à l'écriture mal assuré. L'axe « herméneutique » de la discipline, celui de la compréhension et de l'interprétation des textes, a toujours été survalorisé aux dépens de celui de la mimesis.

La culture comme patrimoine ? comme partage ? comme construction de valeurs ? comme regard sur le monde ? Les réponses diverses qu'on y apporte pilotent en profondeur les choix didactiques différents, des réussites et des échecs.

DES TENSIONS ET ÉQUILIBRES TRÈS FRAGILES.

3 tensions fortes :

- Faut-il enseigner en priorité la langue, les normes, et ainsi multiplier exercices de langue et exercices d'écriture au détriment de la créativité, de la singularité d'une parole d'auteur ?
- Au lycée, mes activités d'écriture des élèves visent-elles à favoriser l'émergence de la singularité du point de vue et du style de l'élève ?
- Faut-il travailler exclusivement dans la classe de français ou accepter le dialogue « discursif » avec les autres disciplines ?

Elles ne sont clairement posées ni dans les programmes, ni dans les choix didactiques des enseignants, encore moins dans les « contrats » passés avec les élèves. Ces choix non explicités, impensés, pilotent pourtant les manières d'enseigner et d'évaluer les copies !

CHAPITRE 11 : REPÈRES PREMIERS : PRINCIPAUX MODÈLES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE.

Les entretiens menés lors des inspections ou visites-conseils de stagiaires montrent souvent chez les enseignants, débutants ou confirmés, une grande difficulté à verbaliser les orientations théoriques et modélisations didactiques sous-jacentes à leurs propres pratiques y compris lorsque celles-ci sont très efficaces. Les usages qui sont faits des brouillons, écrits préparatoires ou intermédiaires, et leur statut sont très révélateurs des différences entre plusieurs conceptions de l'enseignement de l'écriture. Nous explorerons cette manière de concevoir le brouillon pour faire un inventaire des différents modèles didactiques les plus utilisés dans les classes.

MAIS D'ABORD, QU'EST-CE QU'UN MODÈLE ?

Un modèle n'est pas la réalité mais une construction théorique, le résultat d'une description, issue d'un travail d'observation et d'étude critique des pratiques des enseignants, de la littérature didactique, des IO.

4 grands modèles se sont ainsi progressivement construits dans l'histoire de la discipline :

LE MODÈLE DE LA RÉDACTION : UNE CENTRATION SUR LES NORMES DE LA LANGUE ÉCRITE.

Ce modèle ancestral hante encore les pratiques. Les corrections ne permettent pas aux élèves en difficulté de comprendre leurs erreurs et surtout de les corriger. Par leur feed-back plus souvent négatif que positif, elles sont très décourageantes. Dans cette conception, le brouillon a un caractère privé, voire caché. Le professeur ne le prend pas en compte dans l'évaluation. Cette conception implique des postures et gestes professionnels essentiellement de contrôle et d'enseignement des normes.

LE MODÈLE DES TYPES DE TEXTE ET PROCESSUS RÉDACTIONNELS.

Il traduit une double concentration sur les genres de l'écrit et leurs contextes et sur les processus rédactionnels. Il postulait qu'écrire était affaire avant tout de savoirs sur le fonctionnement des textes et des discours, sur les contextes et supports nécessitant des analyses précises. L'hypothèse centrale était qu'il suffisait de faire la clarté cognitive sur la tâche d'écriture à accomplir. Cet enseignement/apprentissage de l'écriture était fondé sur le principe de la clarté cognitive par le développement métalinguistique (Gombert 1990).

Très techniciste, très outillé, ce modèle travaillait en cohérence lecture, écriture et travail sur la langue. Analyse des erreurs, activités « décrochées », révision à l'aide d'une liste de critères.

La première critique qu'on a pu faire à ce modèle est que le temps passé à l'analyse, à l'élaboration de grilles de production ou de correction méthodique et ciblée l'emporte de loin sur le temps même de l'écriture. Beaucoup trop abstrait, ce modèle s'est révélé peu efficient pour les élèves en difficulté ou en résistance. Les grilles de critères sont devenues des consignes absconses et opaques pour eux et ont augmenté leurs difficultés. Le brouillon est valorisé, mais prend un statut scolaire, considéré comme potentiellement chargé d'erreurs à corriger.

Les gestes et postures professionnelles d'accompagnement s'ouvrent. Mais les postures dominantes sont celles de l'enseignement et du contrôle.

LES ATELIERS D'ÉCRITURE : UNE CENTRATION SUR LES JEUX DE LANGUE, DE PENSÉE (ATELIERS DE CRÉATIVITÉ LANGAGIÈRE).

La caractéristique de ce courant est de n'être pas « scolaire » et de s'être plus développé en marge de l'école ou dans ses frontières que dans la classe. Transposées en classe, ces situations d'écriture sont souvent ludiques (jeux d'assonances, anagrammes, pastiches et parodies...). Les performances remarquables auxquelles l'enseignant assiste parfois, ébahi, ne se transfèrent pourtant qu'assez peu dans des écritures plus scolaires.

LE MODÈLE CULTUREL DU SUJET ÉCRIVANT : UNE CENTRATION SUR LE SUJET, SON DÉVELOPPEMENT ET CE QU'IL DIT

cf chapitre suivant.

AVANCÉES ET LIMITES DES MODÈLES.

Ils sont fréquemment croisés, très inconsciemment le plus souvent, dans la conduite ordinaire des séquences d'écriture. Tous ces modèles ne se valent pas mais il faut admettre qu'ils ont tous plus ou moins fonctionné à des degrés divers, selon les époques, selon les publics auxquels ils sont adressés.

CHAPITRE 12 : VERS DE NOUVEAUX REPÈRES : LE MODÈLE CULTUREL DU SUJET ÉCRIVANT.

Le projet de refondation de l'enseignement de l'écriture s'inscrit dans un nouveau paradigme qui propose un élargissement de la conception de ce qu'on entend par « didactique ». Le centre de gravité en est la prise en compte de la singularité de chaque élève tout en favorisant le développement de tous. Ce projet démocratique se veut audacieux pour rompre avec l'idée qui gouverne actuellement le système éducatif et le gangrène : la reproduction et la sélection des élites. Un enseignement encore massivement collectif et frontal n'est plus adapté aujourd'hui.

La centration principale sur le « sujet écrivant » part de l'hypothèse que les dimensions identitaire, cognitive, langagière, psycho et socio-affective sont indissociables dans le développement de l'élève. Écrire fait se déplacer le sujet sur l'ensemble des points. L'élève, l'étudiant, écrit pour dire, penser, commenter, imaginer quelque chose, et ce « dit » participe à part entière à son développement et à celui de son langage.

L'ÉLÈVE : UNE PERSONNE SINGULIÈRE EN « DÉVELOPPEMENT ».

Penser la singularité de l'élève : le pivot de la réflexion didactique. Les travaux dans les diverses didactiques sont tous restés très centrés sur la logique du sujet « connaissant » : un élève « épistémique », rencontrant des obstacles purement « cognitifs » et les résolvant à l'aide de dispositifs, apportant les bonnes procédures et facilitations cognitives.

Le développement de l'enfant, de l'adolescent, du jeune adulte est loin d'être un long fleuve tranquille, linéaire, prévisible et programmable ! Cette hétérogénéité du développement cognitif, langagier, culturel des élèves est un fait sociétal central. Il se doit d'être aujourd'hui le pivot de toute réflexion pédagogique et didactique.

Le renversement est d'importance : ce n'est pas à l'élève de suivre le maître, de courir derrière lui en s'essouffant jusqu'à lâcher prise, mais au maître, en tant qu'adulte, enseignant et éducateur de s'ajuster à l'élève pour trouver les moyens pour le faire avancer. Au maître de comprendre les obstacles ou résistances de l'élève et de trouver les « passages » qui permettront d'entrer dans les savoirs attendus. Ils s'inventent et s'improvisent le plus souvent dans l'interaction même avec les élèves.

LA PAROLE ET L'ACTION DE L'ÉLÈVE, VECTEURS ESSENTIELS DE SON DÉVELOPPEMENT, MAIS SOUS CONDITIONS.

Les tâches complexes demandent à l'élève une attention et un engagement importants et longs, des interactions avec les pairs. Elles sont souvent efficaces mais à la condition qu'elles bénéficient des accompagnements nécessaires de la part de l'enseignant.

Pour autant, il ne faut pas négliger les tâches d'écriture et les exercices systématiques. Ce sont des gammes. Elles sont indispensables, mais il faut en mesurer les limites.

« CAR LA CULTURE DONNE FORME À L'ESPRIT » (BRUNER 1991)

Le problème didactique est de comprendre pourquoi, à quel moment, selon quelles conditions la culture rencontrée à l'école entre ou non en écho avec l'expérience privée pour s'y arrimer et l'éclairer.

DE QUELQUES ASPECTS PRATIQUES.

L'écriture, activité anxiogène et très fatigante, a besoin d'espaces spécifiques, stables, ritualisés. Ce sont des espaces matériels bien identifiables : cahier d'écrivain, cahier de mes pensées, cahier d'expérience, carnet de lecture, journal de bord, porte-folio, correspondances, blogs, affichages..

Le temps, instrument pédagogique essentiel, joue un rôle majeur dans le développement tout à la fois du texte, des compétences d'écriture et du sujet. Réécrire, ce n'est pas corriger. L'activité d'écriture, intense, a besoin d'arrêtes, de reprises, de retours-modifications.

CHAPITRE 13 : VERS DE NOUVEAUX REPÈRES : ÉCRITURE COMMUNICATIVE, ÉCRITURE RÉFLEXIVE ET CRÉATIVE – DEUX VISÉES PRINCIPALES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE.

L'ÉCRITURE COMMUNICATIVE : LA DIVERSITÉ DES GENRES ET DES NORMES.

Une représentation plurielle des genres d'écrits : la notion de *genre* pour comprendre la culture de l'écrit est fondamentale. Enseigner aux élèves qu'il existe une large palette de genres sociaux de l'écrit, les leur faire rencontrer et pratiquer, est important pour qu'ils s'en construisent une représentation ouverte.

Sensibiliser aux enjeux de la situation d'écriture, à court et à long terme : cette analyse du contexte (scolaire, culturel, politique ou littéraire) de réception des écrits est assez rarement posée comme objet d'apprentissage de première importance. Elle est pourtant le moyen de lever nombre de malentendus qui empêchent certains élèves de réussir aux concours et évaluations.

Développer le sens de l'autre : la question du ou des destinataires. Travail d'abstraction difficile que l'enseignant doit accompagner.

L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE ET, PAR LÀ, CRÉATIVE.

Le langage ne constitue pas seulement un moyen d'enregistrer et de communiquer les résultats du travail de la pensée ; une de ses fonctions essentielles est de rendre possible cette activité même, de lui permettre de se développer, de s'intensifier et de s'organiser. À l'opposé des dimensions communicative et générique, la dimension réflexive de l'écriture, quoique constamment présente dans la vie ordinaire de la classe, reste souvent un impensé de la culture enseignante.

6 grands domaines :

- le langage pour nommer, penser, organiser le monde et les savoirs sur le monde ;

- la langage pour organiser, structurer une action, ou sa pensée, en garder le contrôle ;
- le langage pour se penser soi-même ;
- le langage pour penser avec et contre les autres ;
- le langage pour explorer les « formes-sens » propres à l'écriture créative ;
- le langage pour penser et décrire le langage, décrire et raconter la pensée.

PLAIDOYER POUR LES ÉCRITS RÉFLEXIFS ET INTERMÉDIAIRES.

Penser le stylo à la main n'est pas spontané en français, et encore moins dans les autres disciplines scolaires. Cette conduite réflexive nécessite des apprentissages scolaires, des conditions d'usage, des moments spécifiques, des supports conservés et valorisés.

Un exemple : les narrations de recherche en mathématiques : demander aux élèves comment ils s'y sont pris pour résoudre un problème ouvert.

EN GUISE DE SYNTHÈSE.

L'opposition apprentissages conceptuels / apprentissages pratiques est dépassée. Ces savoirs sont poreux, entremêlés.

Une certitude cependant : on ne peut envisager sérieusement le développement des compétences d'écriture sans une pratique régulière et diversifiée, dans la classe de français et dans les autres disciplines.

CHAPITRE 14 : VERS DE NOUVEAUX REPÈRES : DES GESTES PROFESSIONNELS ET DES POSTURES PLUS AJUSTÉS.

LE MÉTIER ENSEIGNANT EN QUESTION.

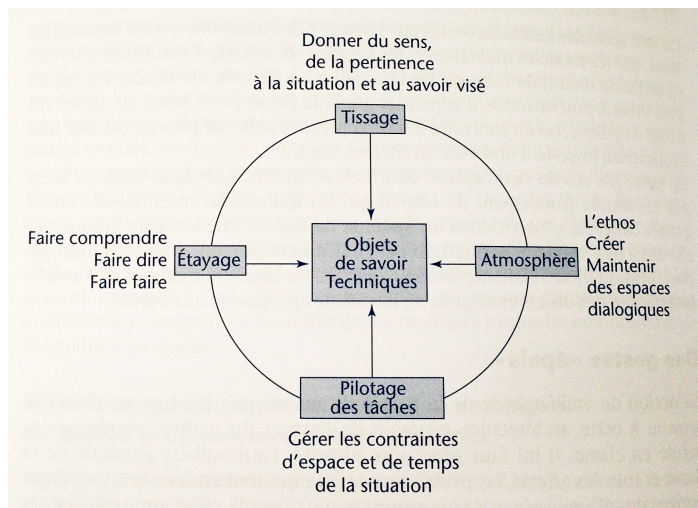
La réussite ou l'échec de certains élèves – notamment ceux de milieux les plus défavorisés – tiennent en partie à la conduite de la classe, au jeu des interactions didactiques qui s'y jouent. Le métier est aussi inscrit dans une histoire et une culture professionnelle. Les référentiels, aussi exhaustifs soient-ils, ne suffisent pas pour décrire la « chimie de la classe », sa mise en œuvre, les clés des réussites et échecs.

LE MODÈLE DU MULTI-AGENDA DE L'ENSEIGNANT, DES GESTES PROFESSIONNELS ET DES POSTURES D'ÉTAYAGE.

Un angle nouveau pour l'analyse : l'étude des gestes professionnels et des postures des enseignants dans des pratiques réelles. Le but est de comprendre pourquoi ces gestes ou actes de langage prennent ou non sens chez les élèves, où se situent les blocages, les refus, les malentendus, les imprévus.

Un métier qui conjugue un écheveau complexe de geste professionnels et de postures. Le geste professionnel de l'enseignant relève d'un code de communication supposé partagé avec les élèves. Des gestes anciens entrent en configuration avec d'autres. Le travail du maître relève d'un agir pratique, didactique, communicationnel, réflexif et surtout très rapide. Ses actes de langage sont porteurs de significations multiples et enchâssées. Cette épaisseur de la parole du maître est un lieu de difficultés majeures pour le débutant. L'expert a une parole économe et dense, efficiente.

L'enchâssement de 5 grandes préoccupations.



- *Le pilotage* : sa visée centrale est d'organiser la cohérence et la cohésion de la séance, d'assurer la chronogenèse de la leçon. Ce parcours nécessite d'organiser les tâches, les instruments de travail, la disposition spatiale, les déplacements autorisés ou non.

- *L'atmosphère* : les gestes d'enrôlement, de maintien de l'attention, le souci de la gestion de la face de l'élève lors de l'évaluation, l'écoute attentive, les plaisanteries ou réprimandes en sont l'ordinaire. Ajoutons aussi combien ces gestes d'atmosphère relèvent d'une éthique professionnelle : laisser aux élèves un espace pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprendre à être à l'écoute de l'autre. Cette atmosphère est sous la responsabilité de l'enseignant.

- *Le tissage* : c'est l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède qui suit, le début avec la fin de la leçon. Les bons élèves tissent eux-mêmes les liens laissés à l'état implicite par l'enseignant. L'école sous-estime très souvent cette dimension ou la gère mal. Les savoirs y sont souvent trop vite décontextualisés, déréalisés ou cloisonnés. Si on trouve ces gestes de reprise parfois en début de cours, on constate qu'ils disparaissent souvent entre les tâches, comme si la succession de celles-ci suffisait à en construire le sens. Ils sont quasi oubliés en fin de cours, au moment où il faut faire l'ourlet pour que l'ouvrage ne se délite pas.

- *L'étayage* : un organisateur central de l'agir enseignant. Nous avons repris à Bruner ce concept d'étayage pour désigner toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, apprendre et à se développer sur tous les plans. Ils sont le lieu même où articule ce qu'on pourrait appeler le didactique et pédagogique. La question pour l'enseignant est ainsi d'arriver à doser l'aide qu'il est nécessaire d'apporter à la classe aux élèves singuliers.

- *Les savoirs visés* : une cible souvent floue, des gestes didactiques évolutifs. Le *savoir enseigné* est souvent pensé par les élèves et les maîtres plus comme un « faire quelque chose » que comme la réponse à une question qu'on s'est posé. La question de l'identification des savoirs visés, de leur complexité, de leur nécessaire imbrication, de leur évolution en cours d'action, en même temps que celle de la possibilité pour les élèves y avoir accès est une question centrale pour déterminer la nature des gestes didactiques et de l'étayage apportés par l'enseignant.

POSTURE D'ÉTAYAGE ET LOGIQUE D'ARRIÈRE-PLAN : DES FORMES DE L'ENGAGEMENT ENSEIGNANT.

Une posture est un mode d'agir temporaire pour conduire la classe et s'ajuster dans l'action à la dynamique évolutive de l'activité et des postures des élèves. Les postures de l'enseignant sont des formes diverses d'étayage. Elles sont constituées chacune d'une pelote de gestes de pilotage, de tissage, de gestes spécifiquement didactiques, de gestes d'atmosphère que l'enseignant met en œuvre pour s'ajuster aux élèves. La mise en œuvre de ces postures, et leurs changements opérés dans l'action, sont en partie conscients et choisis, en partie l'effet d'habitus non questionnés. Les postures renvoient à l'identité des enseignants il sont aussi affaire d'engagement.

Le changement de postures : des choix conscients ou des logiques d'arrière-plan.

- *Une posture d'accompagnement* : l'enseignant, les difficultés, orienté vers les ressources disponibles, laisse du temps pour la réflexion et la discussion. Cette posture est la plus difficile pour les enseignants novices dans la patience de tout expliquer, ne supportant ni le silence de l'activité des élèves, ni le bruit des échanges entre eux.

- *Une posture de contrôle* : le pilotage synchronique et serré des tâches est sous le contrôle étroit de l'enseignant qui, le stylo rouge à la main, vérifie, distribue la parole, explique les erreurs et les corrige. Cette posture magistrale, nécessaire à certains moments, et difficile à tenir. Elle est souvent peu efficiente en terme de qualité de la réflexion et provoque beaucoup de décrochage chez les élèves.

- *Une posture de lâcher prise apparent* : l'enseignant décide de confier la responsabilité du pilotage de la tâche à des élèves isolés ou à des groupes d'élèves qui s'organisent en autonomie. C'est une posture de confiance.

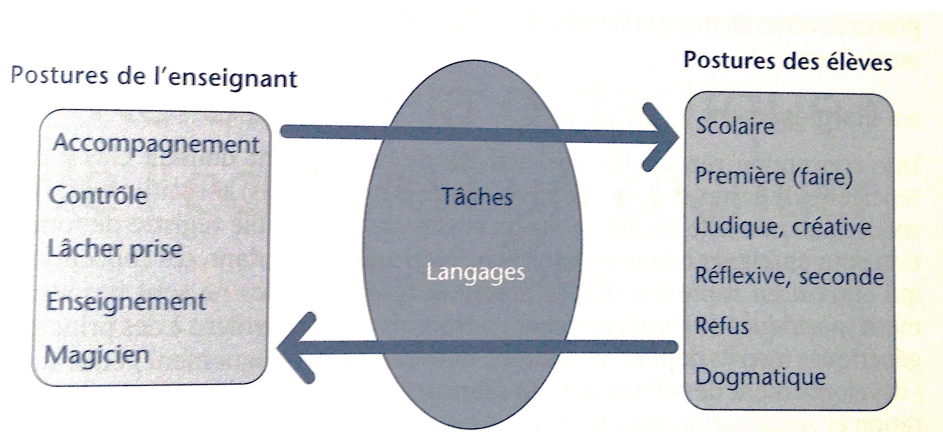
- *Une posture d'enseignement* : l'enseignant nomme ce qu'il fait nommer les savoirs, en quelque sorte les objective et les institutionnalise. La difficulté est de saisir le moment opportun, celui des élèves sont en mesure de comprendre le sens de la tâche et ce qu'elle vise. Elle est d'autant plus efficiente qu'elles conjuguent des gestes didactiques précis et les tâches que les élèves viennent d'accomplir.

- *Une posture dite du « magicien »* : sorte de théâtralisation des situations, le savoir sort du chapeau ! On est dans le ludique, le cadeau, émotion. Des moments rares et privilégiés qui donnent aussi du sens à l'école.

Agir dans la classe avec efficacité, c'est optimiser l'ensemble de ses postures. Ces ajustements demandent une professionnelle était réfléchie, aboutie.

L'ajustement ou le jeu réciproque des postures du maître et des élèves.

Les postures des élèves ne sont pas une simple réponse à celle des enseignants : il existe entre les postures des élèves et celles des enseignants une interdépendance forte et réciproque.



CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE : REFONDER LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE : UN CHANTIER, DES DÉFIS.

1. Relever le défi que pose, dans la classe, l'hétérogénéité croissante, langagière, culturelle des élèves, sur fond de crise et injustice sociale. Cela nécessite des transformations importantes dans la conduite de la classe comme dans l'organisation du travail collaboratif au sein de l'établissement.
2. Travailler beaucoup plus sur l'axe de la variation : variations des pratiques langagières, des postures de lecture, écriture... Il est essentiel de multiplier par deux ou trois les interventions langagières des élèves dans la classe, sous toutes ses formes, dans tous les contextes, pour délier le langage.
3. Ne pas perdre de vue la spécificité et la singularité de la discipline français. Enseigner la réflexivité sur des objets langagiers relève de l'expertise de l'enseignant de français.
4. Élever et développer la professionnalité spécifique de l'enseignant de français. Élever le niveau de connaissances académiques des professeurs d'école, de collège et de lycée, de leurs formateurs en matière de linguistique littérature, lecture, écriture, oral, est un impératif premier.
5. Des mutations institutionnelles nécessaires : autre conception du programme, réflexion sur le rôle des concours, organisation plus collaborative du travail des enseignants, réflexion sur les dispositifs d'évaluation...
6. Des recherches à poursuivre : des recherches sur les gestes d'études didactiques et sociaux à faire construire aux élèves pour les rendre autonomes dans leur conduite d'écriture, de relectures, de réécriture, selon les différents cycles d'enseignement pourrait s'avérer intéressantes.

QUATRIÈME PARTIE : DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DIVERSES ET PROMETTEUSES.

INTRODUCTION DE LA QUATRIÈME PARTIE : DE QUELQUES PRINCIPES DIDACTIQUES.

- Une visée technologique pour des recherches transformatrices en didactique des disciplines.
- Une visée pragmatique : partir du réel et du possible de l'activité des enseignants.
- Une visée professionnelle et éthique : proposer des principes pour refonder les pratiques d'enseignement de l'écriture, en continuité ou en ruptures profondes avec la culture professionnelle.

6 PRINCIPES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE :

- **Éloge de la variation** : pour donner à tous les élèves l'occasion de trouver un angle d'attaque qui leur convienne.
- **Éloge du temps** : le temps favorise les processus de sémiotisation des savoirs au travers des langages et des tâches.
- **Éloge de la complétude** : il s'agit d'aller jusqu'au bout de l'objectif de savoir visé et de le formaliser.
- **Éloge du « bidouillage »**, de l'ajustement à vue dans l'action : être en veille constante sur l'engagement des élèves, quitte à modifier ce qui a été prévu à chercher un autre « passage ».
- **Éloge du mélange** : le dire - lire - écrire – parler – regarder.
- **Éloge du travail spécifique sur la langue** : entre progression ajustée et pratiques raisonnées de la langue.

CHAPITRE 15 : L'ATELIER DIRIGÉ D'ÉCRITURE EN CP (ÉCOLE SOCIALEMENT MIXTE).

Oser des tâches d'écriture difficiles et les accompagner.

UN DISPOSITIF RÉGULIER : L'ATELIER DIRIGÉ.

Les maîtres mots de l'atelier dirigé : travail, proximité, individualisation, tâtonnement, hétérogénéité des élèves, échanges... Il est dirigé, piloté par un enseignant très expert qui ne lâche pas une minute son petit équipage (5 à 7 élèves) attelé à une tâche difficile, une aventure, une exploration qu'ils ne peuvent réussir seuls. Importance de la régularité du dispositif.

LE DISPOSITIF EN CP.

Tous les élèves, sur deux semaines, vont à l'atelier d'écriture par groupes hétérogènes de 6 élèves. L'enseignante, assise au milieu des élèves et à leur niveau, fait face au reste des élèves de la classe répartis en divers groupes autonomes pratiquant eux aussi diverses tâches d'écriture. La tâche proposée aux élèves est

d'écrire un mot, ou une phrase, ou un petit texte court, en s'aidant des savoirs appris lors des leçons de lecture, des ressources des livres en cours d'étude, les savoirs des pairs, de l'aide de la maitresse en dernière instance.

DES GESTES PROFESSIONNELS ET DE POSTURES QUI VARIENT AU COURS DE L'ATELIER.

L'atelier nécessite un double pilotage : petit groupe et reste des élèves. En autonomie : tâches d'approfondissement ou reprises-déplacements d'exercices déjà faits.

La gestion de l'espace est spécifique et routinisée. La gestion du temps est dynamique et se déroule en plusieurs phases :

- *Phase 1* : il s'agit d'aider les élèves dans l'invention de leur texte. Posture d'accompagnement dominante. Il s'agit de gagner l'engagement des élèves, de construire avec eux le sens et le statut scolaire de l'activité, de se mettre d'accord sur les règles du travail collectif.

- *Phase 2* : l'accompagnement de la mise en mots du texte est délicat car il s'agit pour l'enseignant de veiller à l'avancée rapide et synchrone de tout le monde, tout en s'arrêtant sur des points de difficulté qui surgissent de manière imprévue et qui méritent une exploration collective. Il est en état d'observation maximale, d'analyse des erreurs, réussites, blocages. Il ajuste ses réponses et son aide. C'est un moment épuisant, sur le fil didactique.

- *Phase 3* : (une dizaine de minutes) : l'enseignant revient sur les productions de chacun, les examine au regard des enjeux et des normes. Cette dernière phase sert évaluation diagnostique. Pour l'enseignant comme pour l'élève. L'enseignant institue le geste d'étude de relecture–contrôle. En matière d'écriture, c'est un geste premier apprendre à se relire attentivement, apprendre à contrôler son propre rapport à la norme.

UN DOUBLE OBJECTIF POUR LES ÉLÈVES : DES GESTES SOCIAUX ET DES GESTES D'ÉTUDE SPÉCIFIQUES.

L'atelier dirigé est une sorte de laboratoire d'observation–exploration de notions, de problème d'écriture. À ce titre, il ne peut être déconnecté des autres dispositifs d'enseignement, exercices, tâches diverses.

BILAN : L'ENSEIGNANT ET LES ÉLÈVES APPRENNENT L'ENSEMBLE !

L'atmosphère collaborative, que permet ce travail en grande proximité de l'enseignant et des élèves, créer de la dynamique dans le jeu des postures de chacun. C'est un observatoire et 1 déclencheur pour d'autres situations d'enseignement le travail collaboratif. Quantité d'autres objectifs pour l'atelier dirigé d'écriture peuvent être proposées pour les écritures singulières ou collectives. Une règle essentielle demeure : il s'agit de réaliser, à plusieurs et avec l'accompagnement proche de l'enseignant, une tâche dont l'enjeu est élevé et que les élèves ne peuvent réaliser seuls ou simplement à plusieurs en travail de groupe.

CHAPITRE 16 : LE LIEN LECTURES–ÉCRITURE : L'INTÉGRATION DE LA CULTURE (CLASSE DE CM₂, ZEP).

Deux textes produits à une semaine d'intervalle dans une classe de CM₂, au sujet du tableau de Miro *Chien jappant à la lune*. Entre les deux textes, nombreuses lectures.

RÉSULTATS SAILLANTS DE L'EXPÉRIENCE.

Les emprunts aux contes lus dans la semaine ou déjà connus depuis longtemps viennent nourrir le deuxième texte. Les élèves reprennent aussi des éléments du travail sur l'œuvre de Miro : la dimension très sombre, poétique.

L'épaississement du texte par l'arrêt écriture ne veut pas forcément dire texte plus long, c'est même souvent le contraire qui se produit lors d'un troisième jet. Le texte appris de la densité signifiante. Il a croisé et tricoté des symboles, des microrécits, des dialogues pour construire une cohérence signifiante.

CHAPITRE 17 : LANCEURS MULTIPLES ET INTERMÉDIAIRES AUX CYCLES 2 ET 3.

LE PROBLÈME ÉTUDIÉ : INVENTER DES LANCEURS D'ÉCRITURE POUR FAIRE APPRENDRE DANS TOUTES LES DISCIPLINES, FAIRE VARIER LES POSTURES D'ÉCRITURE.

Il s'agit d'une séquence d'arts plastiques consacrée au peintre Miro dans une classe de CM1 située en zone d'éducation prioritaire. Les élèves doivent trouver le titre d'une peinture montrée, par écrit et en justifiant. Puis ils doivent donner leur avis sur d'autres titres, toujours par écrit. Ils partagent ensuite leurs textes. Ensuite ils vont créer un texte relatant ce qu'ils ont appris pour produire un CD-ROM.

QUELS PRINCIPES DERRIÈRE DE TELLES PRATIQUES DESTINÉES À DE JEUNES ÉLÈVES ?

Le principe central est encore ici le temps. La variété des tâches proposées aux élèves vise à les faire changer de posture langagière. L'alternance sous forme de continuum des tâches de lecture de l'image et de textes documentaires, d'écriture, de lecture de ses propres textes et d'écoute de ceux des autres favorise la porosité de ces divers langages et leur enrichissement mutuel.

QUELQUES RÉSULTATS SAILLANTS.

- L'engagement de tous les élèves ne faiblit pas. Il est vrai que tous leurs textes sont lus et écoutés.
- La construction lente d'une identité d'élève pensant. Constamment, les élèves sont invités à exprimer de façon argumentée leur point de vue.
- L'inventivité des enseignants.

CHAPITRE 18 : UNE SITUATION –PROBLÈME D'ÉCRITURE : LA DÉSIGNATION DES PERSONNAGES (CLASSES DE 5^{ÈME} ET DE 3^{ÈME}, COLLÈGE SOCIALEMENT MIXTE).

LE PROBLÈME ÉTUDIÉ : DÉPASSER L'IMPOSSIBLE ALLIANCE DE LA RELATION LANGUE ET TEXTE !

De Vecchi définit ainsi les situations problèmes : « Elles mettent l'élève dans une situation comparable à celle d'un chercheur confronté à une question qu'il n'a pas appris à résoudre et qui l'oblige à trouver une solution originale débouchant sur l'élaboration de nouveaux savoirs. »

Le contexte : des difficultés de lecture et d'écriture relatives à la désignation des personnages.

LA CONSIGNE.

La consigne est volontairement floue. Écrire une histoire sans nommer les personnages, tous du même sexe.

UNE SITUATION EN PLUSIEURS PHASES :

- *Phase 1 : tâtonnements et créativité.* Les histoires sont ensuite lues. Il s'agit de faire retrouver aux élèves la grande diversité de solutions que les possibles de la langue recèlent.

- *Phase 2 : une situation problème de lecture.* À partir d'une nouvelle de Jack London, *Le Petit Soldat*, dont on a supprimé le titre et l'auteur, il est donné comme consigne de faire un résumé de la nouvelle. 30 % les élèves ont de très grosses difficultés pour comprendre ce qui se passe une fois le premier résumé fait les élèves doivent souligner toutes les désignations des personnages et refaire leur résumé. La compréhension progresse, de nombreux contresens sont levés.

- *Phase 3 : décontextualisation, analyse.* Étude du corpus ainsi constitué en relevant les désignations utilisées dans les textes des élèves et dans celui de London.

- *Phase 4 : réécriture, recontextualisation et développement.* Réécrire le récit sans changer l'histoire.

- *Phase 5 : appropriation, intériorisation des savoirs.* Quelques mois plus tard, nouvelle situation d'écriture, longue cette fois. C'est la seule vraie évaluation visible de l'acquisitions de savoirs.

BILAN : TROUVER DES PASSAGES.

Le temps joue son œuvre. Le rapport langue et texte fonctionne parce qu'il est « en situation », mis constamment en travail en ne dissociant pas sémantique et syntaxe.

CHAPITRE 19 : CES ÉCRITURES « LONGUES » QUI EFFRAIENT LES ENSEIGNANTS : DU CP À L'UNIVERSITÉ.

DES CHANTIERS FONDATEURS, LIEUX DE TOUS LES TISSAGES.

Les écritures longues font souvent très peur aux enseignants qui ne s'y risquent qu'assez peu. Elles sont difficiles à évaluer, demandent beaucoup de savoir-faire pour leur pilotage et mettent en œuvre des gestes professionnels et des postures d'accompagnement spécifiques. Elles sont de plus en plus perçues comme un levier fort du développement et de l'engagement des élèves, le lieu où se tissent des savoirs et expériences divers.

L'IMPLICATION ET L'ENGAGEMENT DE LEUR AUTEUR.

Les élèves s'y inscrivent en tant que personnes. L'implication et l'engagement sont soutenus par le collectif qui avance de concert. Dans le cas d'écriture collective de classe, ou de groupes,, l'engagement relève de l'appartenance à un groupe. L'écriture permet la mise en place d'une identité collective. Elle est parfois nécessaire dans des classes culturellement très hétérogènes pour fédérer les esprits, les obliger à se parler, à travailler ensemble et à négocier des compromis.

LE POUVOIR DE L'ŒUVRE SUR LE CONTRÔLE DE LA LANGUE.

Avec l'écriture longue, le contrat scolaire est clair : l'aboutissement du travail est un texte clos, achevé, que l'on peut éditer, qui sera publié dans divers espaces. D'où l'absolue nécessité de mener le chantier jusqu'à sa publication dans les normes exigées par l'institution.

L'ÉPAISSISSEMENT DU TEXTE.

L'écriture longue se caractérise par de très nombreuses reprises du texte, des états intermédiaires, par lesquels le texte nourrit la trame première de toutes sortes de mises en écho, de transformations, de réflexions.

DES ÉCRITURES INSCRITES DANS LE TEMPS SCOLAIRE, LES PROGRAMMES.

Créatifs, portant l'empreinte forte de la personnalité de leur auteur, ces travaux d'écriture sont cependant des tâches dont le statut est scolaire. Elles sont donc évaluées dans le cadre institutionnel selon des critères établis et contractualisés.

UN TUTORAT DYNAMIQUE ET SOUPLE : CONDITION DE LA RÉUSSITE.

Le temps pour un jeu de consignes successives et la variation des postures des élèves.

LE TEMPS POUR L'INCORPORATION DE LA CULTURE, DE L'EXPÉRIENCE, DES SAVOIRS.

On n'aborde pas une écriture longue en classe sans un lent travail en amont. Déposer une première couche de savoirs pouvant être ensuite « réveillée » et complétée au fil des besoins.

LA VARIATION DES POSTURES D'ÉTAYAGE DE L'ENSEIGNANT.

Lâcher-prise, « lecteur bienveillant », contrôleur du temps, « gentil animateur » lors des lectures entre pairs, « ami critique », enseignement, éditeur...

UN TRAVAIL GRATIFIANT.

CHAPITRE 20 : DES FORMES D'ÉCRITURE COLLABORATIVE : LE RÉCIT MÉDIÉVAL EN 5^{ÈME}.

Liée au travail en ateliers, l'écriture collaborative repose sur la dynamique interactive des échanges entre pairs et une conception de l'écriture orientée sur le processus dynamique à l'œuvre dans une élaboration commune. Grâce à la médiation des négociations et explicitations requises par les ajustements conceptuels, culturels et linguistiques, ainsi qu'à la nécessité d'associer et coordonner des écrits divers, elle crée une posture de lecteur/scripteur expert capable de réagir aux textes lus, de fournir des éléments de variation, avec le souci du respect des idées, des intentions des auteurs.

Le rôle de l'enseignant est de créer une situation de classe comme communauté sociale, où les scripteurs se conçoivent comme partenaires, ainsi que l'environnement dont ils ont besoin pour s'engager avec confiance et dans une attitude coopérative dans l'écriture, dans « un espace hors menace » (Meirieu).

L'ÉCRITURE COLLABORATIVE D'UN RÉCIT MÉDIÉVAL, EN 5^{ÈME} : ACELIN, UN CHEVALIER ERRANT.

Une fois décidé la trame narrative d'ensemble, les groupes se répartissent les épisodes.

- Temps 1 : écritures. Dans certains groupes, chaque élève a écrit un texte. Le professeur propose donc d'entretenir les textes de tous les auteurs. Utilisation du traitement de texte pour le tissage.
- Temps 2 : le tissage, les « coutures ». Une série de textes intermédiaires ont vu le jour.
- Temps 3 : épaissement et cohérence d'ensemble.
- Temps 4 : choix langagiers et esthétiques ; lissage. C'est à ce stade que le rapport à la norme revient en force mais sans son aspect culpabilisant, car l'enjeu est ici de construire la cohérence et la cohésion d'ensemble ; elle porte sur les choix lexicaux, des restructurations textuelles et syntaxiques contraints par l'enjeu des effets à produire sur les lecteurs.

REGARDS SUR L'INTÉGRATION CULTURELLE : ÉLOGE DU CLICHÉ (DUFAYS 2009).

Ce qui est frappant dans les tissages successifs, c'est la façon dont le texte se brode de formules typiques qui, à partir de stéréotypes lourdement imités, finissent par donner une couleur médiévale poétique à ce roman. Les écrits des élèves sont comme une partition jouant d'un répertoire où puisent les scripteurs, avec la jouissance de l'art de remanier le matériau verbal qu'ils se sont approprié.

REGARDS SUR L'ÉTUDE ET LA PRATIQUE INTÉGRÉE DE LA LANGUE.

Le problème étudié : Autour du verbe se cristallisent deux types de difficultés : d'une part, l'extrême diversité des formes verbales et leurs irrégularités sont facteurs d'erreurs ; la progression habituelle consiste à structurer l'axe des temps, à y superposer les temps grammaticaux et à mémoriser les formes temporelles. L'apprentissage systématique des conjugaisons est présenté comme une aide. Cette mémorisation suffit-elle ou constitue-t-elle un obstacle ? D'autre part, dans l'écriture, l'emploi des temps est régi par des principes énonciatifs.

La cohérence temporelle : question de conjugaison ou d'ajustements langagiers ? Les élèves ne savent pas en fonction de quoi faire varier les formes verbales et, nombre de fois, ces choix sont aléatoires.

Que retenir ? C'est dans l'écriture que se construit la cohérence narrative du roman, notamment dans ses aspects temporels, par tissages successifs. La connaissance de la conjugaison, celle de la valeur des temps ne sont pas garantes de l'emploi fonctionnel des verbes conjugués dans les choix d'écriture. C'est nécessaire mais non suffisant. Encore faut-il intégrer le savoir dans des contextes d'apprentissage des élèves.

CHAPITRE 21 : L'ÉCRITURE COLLABORATIVE : LA MÉDIATION DU BLOG (CLASSE DE SECONDE, MILIEUX SOCIAUX TRÈS HÉTÉROGÈNES).

ÉLÉMENTS DE CONTEXTE ET PILOTAGE DU DISPOSITIF.

L'enseignante décide de transformer le compte rendu de lecture traditionnel en « blog participatif », dans lequel les élèves rendent compte de leurs impressions et réactions de lecteurs. Le travail proposé aux élèves est une question typique d'initiation à la réflexion littéraire. Aucune méthode ne vient modéliser, en amont, les écrits de ce blog, dont la forme et les contenus ne sont donc pas définis avant l'écriture.

L'ÉPAISSISSEMENT DES TEXTES DU BLOG.

Avec le blog, s'opère pourtant un tissage : les propos des autres sont repris et réinsérés dans les discours jusqu'à affirmer une pensée collective consensuelle, fruit du travail du groupe. Au fil du texte, la pensée se nuance, s'étoffe : chacun s'engage personnellement tout en convoquant les références au livre, et adopte une posture de « discutant ». L'effet sur la complexification de l'énonciation est visible. La complexification de la pensée.

L'acculturation : l'incorporation des concepts littéraires dans et par l'écriture. C'est une double conceptualisation qui s'opère dans le blog : les élèves parviennent à une interprétation fine de l'écrit et, en même temps, élaborent ensemble, en le faisant, une forme d'écrit littéraire : le commentaire.

BILAN DE L'EXPÉRIENCE DU BLOG.

Le professeur a été étonné par le peu d'erreurs grammaticales et orthographiques dans ces textes alors que la classe est très hétérogène. Or il n'y a eu aucune intervention de sa part pour ne pas entraver la dynamique d'écriture par des « corrections grammaticales ». En dépit de quelques erreurs, l'orthographe se régule d'elle-même, du fait de l'insertion dans une communauté discursive perçue consciemment comme littéraire.

QUELQUES POINTS FORTS ÉMERGENT DE CES DEUX EXPÉRIENCES.

L'implication et l'engagement des élèves ne faiblissent pas. L'apprentissage collaboratif est un levier.

L'usage d'Internet : pour une fois, les élèves sont sur leur terrain et l'école le prend en compte, le reconnaît. Leur capacité à réfléchir s'épanouit ici démocratisée. Les élèves faibles progressent beaucoup et une fois inscrit dans le jeu collectif, se développent. Les évaluations Pisa de mars 2014 concernant la résolution de problèmes non scolaires mais effectuées sur écran ont montré que les différences et inégalités scolaires et sociales sont moins marquées pour les adolescents français dans ce type de tests que lors des passations des tests papier-stylo sur des items relevant de compétences travaillées en classe.

CONCLUSION DE LA QUATRIÈME PARTIE : DES RÉUSSITES PROMETTEUSES.

Ce qui frappe le plus à l'analyse de toutes ces situations et pratiques analysées, c'est la rapidité et l'ampleur des évolutions des textes des élèves : ils ont apprivoisé le stylo, commencent à en jouer, commencent à « penser le stylo à la main ». Ce geste d'études essentielles pour la réussite scolaire n'est pas si difficile à acquérir.

La dernière remarque non la moindre porte sur la précision du projet didactique de l'enseignant, en matière d'écriture. Il doit savoir ce qu'il est entrainé de chercher à construire avec les élèves en matière d'écriture.

CONCLUSION GÉNÉRALE DE L'OUVRAGE : OSER !

Il existe des gisements considérables de talent et d'engagement tant chez les élèves que chez les enseignants. Les découvrir, les mettre en valeur, les faire prospérer demande une conception renouvelée de ce que c'est que le processus d'écriture ; son enseignement et son développement exige une vision claire des enjeux et conditions pour inventer des dispositifs, des tâches d'écriture, des instruments renouvelés d'évaluation. Cela demande surtout une formation et un engagement sans faille des enseignants dans l'accompagnement de chaque élève, considéré comme une personne à venir. Lorsque ces conditions sont réunies, les progrès de tous les élèves, le développement de leurs divers talents, pour raconter, commenter, analyser, synthétiser, etc. est souvent spectaculaire. Nous savons aujourd'hui expliquer ses réussites et donc

les reproduire. Elles ne sont pas le fait du charisme des enseignants mais relèvent d'une professionnalité ancrée dans une conception théorique, didactique et pratique du « sujet écrivain ».

Résistance et conservatisme sont à bout de souffle !

Des mutations qui sont affaire de tous. Elles demandent une responsabilité collective, un vaste dialogue entre les enseignants, les chercheurs, les formateurs, les corps d'inspection, les familles, les institutions politiques et culturelles.