

<http://lettres-lca.enseigne.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article132>

ECRIRE, LA VOIE D'UNE SOLUTION A LA DIFFICULTE SCOLAIRE

- Collège - Ecrire au collège -

Date de mise en ligne : jeudi 2 février 2012

Copyright © Lettres & Langues et Cultures de l'Antiquité - Tous droits

réservés

*Ce n'est pas parce qu'écrire est difficile que nous n'osons pas.
C'est parce que nous n'osons pas qu'écrire est difficile.*
(Sénèque) [1]

Sommaire

- [Travailler les représentations](#)
- [Faire dialoguer la lecture et](#)
- [Ecriture en amont de la \(...\)](#)
- [Ecrire et réécrire](#)

Enseigner l'écriture en collège ou en lycée n'a pas seulement à voir avec la prescription par le professeur et avec l'appropriation par les élèves de modèles experts, mais cela repose aussi (surtout ?) sur des stratégies d'accompagnement des élèves dans leurs tâtonnements, dans leur façon de « négocier » la réalisation des écrits scolaires, dans la construction d'eux-mêmes comme « sujet écrivain » . L'expérience prouve que ces stratégies d'accompagnement n'ont de chance de fonctionner que si l'enseignant observe finement où en sont les élèves dans le processus d'invention de leur écriture, et s'il est apte à discerner le chemin déjà parcouru.

La question centrale sur laquelle je souhaite donc essentiellement réfléchir est celle de la construction du « sujet écrivain ». En d'autres termes, je me propose d'envisager à quoi tiennent les écarts de performance des élèves dans le domaine de l'écriture et de suggérer quelques pistes pour les aider à dépasser les difficultés qu'ils rencontrent, avec les conséquences positives engendrées par les réussites, qui vont bien au-delà de la maîtrise de l'écriture elle-même.

Je partirai de trois thèmes d'observation et de réflexion.

- Le premier interroge le constat d'évidence que permet l'expérience pratique de classes diverses et d'élèves très différents.
Comment en effet comprendre et expliquer la très grande variété des niveaux et modes d'écriture des élèves ; comment la prendre en compte dans la construction de l'enseignement ? C'est donc bien la nécessité de comprendre la singularité du rapport à l'écriture de ces élèves autrement qu'en terme de « manques » ou d'écarts à des normes qui conduit à se demander pourquoi certains élèves maîtrisent cette compétence et d'autres non.
- Le second thème cherche à comprendre ce qui accélère et favorise les apprentissages ; ce qui bloque l'intériorisation de ce qui est enseigné ou qui empêche son transfert dans d'autres situations. Il s'agit de faire en sorte que l'écriture ne soit plus perçue par l'élève comme une angoisse mais comme un mode de pensée, de parole ; d'en favoriser l'appropriation définitive.
- Le troisième tend à s'interroger sur les finalités de l'enseignement de l'écriture et sur le rôle de l'école en matière d'écriture. Il s'agit alors d'aider l'élève à devenir conscient de ses propres outils d'écriture, des effets qu'ils peuvent produire et des usages qu'il peut en faire. Cette dernière perspective renvoie, selon moi, à une fréquentation renouvelée du texte étudié en classe dans la mesure où elle favorise l'entrée en littérature, la construction des savoirs sur l'objet littéraire et le développement de l'esprit critique.

Travailler les représentations qu'ont les élèves de l'écriture

{{}}

Travailler par écrit ou par oral les représentations de l'écriture s'avère un bon outil pédagogique pour poser la question de l'écriture, la discuter avec les élèves et les amener à découvrir ou à intégrer des grandes fonctions qui leur sont peu connues. Il est important de confronter toutes les représentations des élèves au sein d'une classe pour que certaines s'enrichissent et se déplacent.

Les élèves ont souvent une perception très restreinte et très scolaire des activités d'écriture et plus ils sont en difficulté, plus ces perceptions sont ancrées. Ainsi cantonnent-ils le plus souvent la perception de l'acte d'écrire à une approche affective et linguistique (écrire permet d'améliorer son orthographe). Les dimensions sociologiques (les fonctions sociales de l'écriture) et textuelles (les types ou genres d'écrits existants) sont plus rarement mentionnées. La dimension cognitive (les opérations intellectuelles nécessaires pour écrire) n'apparaît quasiment pas.

Une réflexion constante en classe sur les dimensions et les fonctions des écrits est donc nécessaire pour leur faire découvrir les usages privés ou sociaux de l'écriture, ses usages dans l'école ou la vie. Elle permet aussi la distinction entre les activités de scribe ou de copiste et les activités d'écrivain, entre reproduction et production.

Ce travail mené en début et en fin d'année apparaît alors comme un indicateur important de l'évolution des élèves. Il permet de mieux percevoir ce qu'ils ont intégré à l'occasion des projets ou des activités d'écriture mis en place.

Faire dialoguer la lecture et l'écriture

{{}}

L'enseignement de l'écrit a besoin de s'enraciner dans la fréquentation assidue de textes en écho avec le questionnement des adolescents, de textes modèles. Ils permettent à tous les élèves, et notamment aux élèves en difficulté, d'identifier et de s'approprier des structures textuelles, des procédés d'écriture qu'ils peuvent réinvestir. Suite à une lecture menée en classe ou à l'étude de points de langue, il est important de proposer aux élèves des activités d'écriture courtes mais régulières qui leur permettent d'intérioriser et de réinvestir ce qu'ils ont appris.

- **Exemple 1**

Ainsi, dans ma classe de 4ème d'un établissement REP, l'étude du point de vue dans un article de presse m'a conduit à mener une analyse plus spécifique des substituts, de leur fonction et de leur nature. Plutôt que de donner des exercices traditionnels sur cette notion, il est plus intéressant de proposer une activité d'écriture à partir d'un texte court fourni aux élèves. Le déclencheur d'écriture était un autre article de presse, à tonalité nettement objective, dans lequel les élèves devaient marquer leur point de vue grâce au choix de substituts pour les noms des personnes.

Cette activité d'écriture qui sert de réinvestissement d'une notion étudiée présente plusieurs intérêts.

Le matériau préexistant et les limites de la tâche permettent aux élèves, et notamment à ceux qui sont en difficulté, de se centrer sur un type de problème qu'ils traitent mieux sans être surchargés par la multiplicité des questions à résoudre.

La présence du texte permet de comprendre le problème posé et d'intégrer ses solutions dans un cadre global qui favorise l'approche des relations entre substituts, actions et qualifications des personnages, et qui induit une réflexion sur l'écriture et la réécriture.

Enfin l'absence de solution unique favorise la confrontation des solutions proposées par les élèves et la verbalisation des choix faits.

- **Exemple2 : S'approprier un texte par l'écriture**

L'écrit peut être également utilisé comme un moyen de s'approprier les connaissances sur un texte et rendre les élèves plus autonomes dans son analyse.

En pratique, une lecture en classe est généralement préparée par un questionnaire visant à une première compréhension et interprétation du texte. Or les élèves, et les élèves en difficulté tout particulièrement, restent passifs : ils répondent superficiellement aux questions posées et ils en attendent plus ou moins patiemment le corrigé en classe.

Une façon d'éviter cela est de repenser les séances de lecture dans une séquence, en renonçant au préliminaire ritualisé de la préparation écrite, et en mettant en oeuvre une démarche qui consiste à mettre l'oral constamment au service de l'écrit.

- - Ainsi, lors d'une séance de deux heures, une fois le texte à étudier découvert lors de sa lecture à haute voix par le professeur, une première étape consiste à recueillir à l'oral toutes les impressions des élèves et à recenser leurs premières hypothèses d'interprétation. Une discussion s'engage ; l'enseignant aide les élèves à expliciter leur ressenti et les amène ainsi vers l'analyse du texte.
 - Dans une deuxième étape, ils passent à l'écrit individuellement : ils reformulent au moins trois remarques faites à l'oral sous la forme de questions auxquelles ils trouvent les réponses dans le texte qu'ils citent.
 - Dans une troisième étape, l'enseignant collecte au tableau les remarques, les hypothèses de lecture et les citations de la classe. Il amène les élèves à préciser, à affiner leur réflexion ou à la relancer pour classer les idées recueillies et dégager deux ou trois axes de lecture justifiés, validés et consignés dans un tableau synthétique.
 - La séance se termine par une activité d'écriture en classe ou à la maison qui consiste à faire rédiger aux élèves, selon leur niveau, un ou plusieurs axes de lecture dégagés. Ces travaux écrits permettront de construire une synthèse collective sur le texte étudié.

Cette démarche, certes consommatrice de temps, peut être répétée sur quelques séances de lecture dans une même séquence et régulièrement dans plusieurs séquences, l'objectif étant que les élèves deviennent plus autonomes dans la définition des axes de lecture. La dernière séance de lecture de la séquence peut viser à l'évaluation des savoirs et méthodes acquis par les élèves en leur faisant dans un premier temps préparer la lecture du texte par groupe de deux ou trois, sans aide de l'enseignant mais avec l'appui des documents élaborés à l'occasion de l'étude des premiers textes. Dans un second temps, les élèves dégagent des axes de lecture du texte et les rédigent. Ils peuvent bénéficier d'un questionnaire élaboré par l'enseignant, document qui a pour objectif de les aider à structurer leur étude.

L'activité orale facilite donc l'accès aux textes des enfants en difficulté dans la mesure où elle permet, d'une part de désacraliser l'écrit, d'autre part de rendre l'élève acteur de ses apprentissages : il fait des propositions et co-construit l'étude du texte grâce à ses apports et à ceux de ses camarades. Le passage à l'écrit permet de reconstruire et de s'approprier les savoirs et la méthodologie acquis lors des séances de lecture, de rendre l'élève plus autonome dans l'étude d'un texte.

Ecriture en amont de la lecture :

{{}}

Pédagogiquement, il est aussi très fructueux de placer l'écriture en amont de la lecture, c'est-à-dire de lancer d'abord les élèves dans une situation d'écriture problématique pour leur faire ensuite chercher les solutions possibles chez un ou plusieurs auteurs. Cette démarche s'avère souvent efficace pour construire une notion, poser un savoir ou identifier des procédés littéraires.

Ainsi, l'étude d'un texte de Madame de Sévigné, dans le cadre d'une séquence sur le genre épistolaire, peut être précédée d'un travail d'écriture qui va sensibiliser les élèves sur les procédés qu'elle utilise et les effets produits.

- - Dans ma classe de 4ème, j'ai proposé aux élèves d'écrire à la maison une lettre annonçant une bonne nouvelle (naissance, mariage, anniversaire) à un membre de la famille. Cet exercice n'a fait l'objet d'aucun conseil ou préconisation de ma part. A leur retour en classe, quelques élèves ont lu leur lettre et la comparaison de leurs productions a permis à la classe de définir les procédés utilisés pour annoncer une heureuse nouvelle (style très direct, emploi d'adjectifs mélioratifs...).
 - Puis j'ai distribué le texte de Madame de Sévigné qui annonce à ses cousins le mariage de la Grande Mademoiselle avec Monsieur de Lauzun. Après que nous avons construit ensemble à l'oral la situation de communication du texte, je pose comme consigne de travail aux élèves de comparer ce texte avec leurs productions et d'identifier les différences. Ce travail se fait par écrit individuellement puis par groupe de trois ou quatre élèves. Ils trouvent très vite la technique utilisée par Madame de Sévigné et l'enjeu qu'elle poursuit qui consistent à « tourner autour du pot, être indirecte » (dixerunt les élèves) pour attirer l'attention du lecteur et le rendre curieux.
 - La séance consiste ensuite à trouver par binômes les procédés littéraires, stylistiques mis en oeuvre (les superlatifs, l'énumération, la répétition, l'exagération, la devinette, le discours rapporté entre Madame de Coulanges et Madame de Sévigné ...). Lors de la restitution orale des groupes, mon rôle est d'aider les élèves à préciser, à affiner leur réflexion sur les procédés et leur fonctionnement puis de donner le nom des procédés identifiés. Tout ce travail fait l'objet d'une trace écrite co-élaborée avec les élèves.
 - Je clos la séance en demandant aux élèves de réécrire, à la maison, leur lettre initiale. Ils doivent en transformer l'enjeu, et désormais piquer la curiosité du destinataire et utiliser les procédés stylistiques identifiés chez Madame de Sévigné. On constate que tous les élèves s'investissent dans ce travail d'écriture, réemploient quasiment tous les procédés demandés, et aboutissent à des lettres d'une page à une page et demi d'une grande qualité littéraire.

L'écriture est alors synonyme de jeu littéraire, de plaisir et permet aux élèves de rehausser l'estime d'eux-mêmes puisqu'ils constatent qu'ils peuvent écrire des textes longs, structurés, cohérents avec un véritable enjeu de communication.

Ecire et réécrire.

{{}}

Pour améliorer les productions d'écrits, il est important de proposer aux élèves un retour réflexif sur leurs propres écrits. La recherche montre comment la reprise du même texte en temps différé, sous certaines conditions, amène

l'élève à penser à nouveau son texte, à y incorporer, développer, effacer, hiérarchiser, subordonner d'autres idées. La dynamique de l'écriture se remet en route et crée en même temps des espaces pour de nouveaux apprentissages et enseignements. Le rôle de l'enseignant consiste alors non pas à corriger, ce qui mettrait fin au processus par l'affichage de la norme, mais bien plutôt à relancer les élèves vers la recherche de solutions à des problèmes d'écriture que leur propre écriture a elle-même posés. Cette démarche d'écriture -réécriture interroge alors la fonction donnée à la production d'écrits qui n'assume pas alors la seule fonction d'évaluation, en clôture de séquence.

- **Séance de retour réflexif sur les écrits**

Ainsi, en lieu et place d'une correction traditionnelle en fin de séquence, l'enseignant propose une séance de retour réflexif sur les écrits réalisés. Quatre ou cinq extraits issus de différentes copies de la classe, anonymes, de longueur différente, tapés et toilétés (sans erreur d'orthographe) sont reproduits sur transparents. L'enseignant a choisi des extraits de qualité variée et demande aux élèves d'identifier, en justifiant leur réponse, ce qui semble réussi, ce qui manque ou ce qui pose problème. Ce travail se fait en petits groupes de deux ou trois élèves et une mise en commun permet de mutualiser les réussites et les problèmes.

- **Lecture critique de la classe**

Un autre choix consiste à proposer à la lecture critique de la classe une ou deux copies complètes, présentées selon les mêmes modalités que précédemment, afin d'interroger leur construction et leur cohérence. Après la mise en commun, l'enseignant demande de trouver, à partir des extraits ou des textes complets, comment certains élèves ont résolu le(s) problème(s) identifié(s).

Ce travail mené individuellement donne lieu à une nouvelle mutualisation. Il est suivi de l'étude textuelle et linguistique d'un ou deux extraits de textes littéraires, choisis par l'enseignant, parce que leurs auteurs apportent de nouvelles solutions au(x) problème(s) posé(s). La séance se clôt sur une mise en commun de l'ensemble des solutions trouvées qui aboutit à une trace écrite. Une réécriture individuelle ou en petits groupes à la maison ou en classe est ensuite proposée avec des consignes précises. L'évaluation tient compte, pour chaque élève, de la première et de la deuxième version de sa production écrite et mesure les progrès accomplis, le chemin parcouru.

- **Production en début de séquence**

Une variante de cette démarche consiste à commencer la séquence elle-même par la production, en classe ou à la maison, d'un écrit individuel en lien avec un type de texte ou un genre. La consigne d'écriture est précise, commune à la classe et permet aux élèves d'identifier la fonction de cet écrit et le destinataire visé. L'enseignant ne donne en revanche aucune précision sur ce qui est attendu, explique à la classe son choix de ne pas répondre aux questions pour que cet écrit reste diagnostic, et rassure les élèves en leur précisant qu'il ne sera pas évalué mais qu'il s'agit d'un travail qui donnera lieu à une réflexion mutuelle. Cet écrit est ensuite ramassé par l'enseignant et il lui sert pour construire sa séquence.

Entrer dans une démarche de diagnostic consiste à considérer l'écriture comme un processus qu'il s'agit d'analyser. Les habitudes de travail conduisent presque systématiquement à lire un écrit d'élève dans le but de le noter et de l'annoter, activité qui amène à le comparer mentalement avec l'écrit modèle (la norme attendue) que chacun a en tête. S'interroger sur le « processus » mis en oeuvre par les élèves amène l'enseignant à prélever des informations sur ce qu'ils maîtrisent, à repérer les problèmes dominants qu'ils ont rencontrés, les étapes qui leur restent à franchir.

Le professeur peut ainsi faire des choix, en fonction du moment de l'année et de ce qui a été travaillé, sur les activités de lecture, d'écriture, d'oral et de langue qu'il va proposer dans la séquence ; décider de leur ordre et de

leur progression ; décider de leur articulation.

Ces écrits vont également lui permettre de faire identifier aux élèves, lors de la séance suivante, les questions qu'ils se posent, les problèmes que l'écriture leur a posés, les solutions qu'ils possèdent déjà et celles qu'ils ont à découvrir.

Puis l'enseignant adopte la même démarche que celle décrite ci-dessus pour la correction des devoirs de fin de séquence avec deux différences importantes : l'apport des textes d'auteurs se fait tout au long de la séquence en articulation avec le travail sur la langue, l'oral, l'image. Autre différence : il n'est pas demandé aux élèves de passer immédiatement à une réécriture. Cette réécriture de leur première production ou l'écriture d'une production similaire mais sur un autre sujet (pour éviter l'effet de lassitude) n'a lieu qu'en fin de séquence, une fois récapitulé, sous forme de bilan, tout ce qui a été travaillé sur les plans textuels, langagiers, oraux. Néanmoins, cette réécriture finale ne dispense pas de mettre en oeuvre d'autres activités d'écriture intermédiaires, formatrices, sur des points très précis étudiés en lecture et en langue. L'évaluation mesure les progrès accomplis et le chemin parcouru dans la séquence. Enfin, l'enseignant envisage dans des séquences ultérieures un réinvestissement des notions étudiées dans des contextes différents.

Cette démarche est identique à celle qui se pratique dans les projets d'écriture longue (l'écriture d'une nouvelle policière, fantastique...) mais ces derniers prennent une ampleur supplémentaire par le nombre supérieur de réécritures qu'ils impliquent, et par l'abondance de lectures individuelles auxquelles ils obligent pour s'imprégner du genre travaillé et en comprendre les mécanismes.

Dans ce travail, les **TICE** jouent un rôle facilitateur, notamment pour les élèves en difficulté, dans la mesure où ils allègent les réécritures successives par le jeu des copier coller, et permettent à l'élève de conserver son énergie à résoudre ses problèmes d'écriture au lieu de s'épuiser dans les copies successives des différents états de sa production.

Ils déterminent certaines des erreurs orthographiques et incitent les élèves à mener une véritable réflexion sur les choix à faire parmi les propositions de l'ordinateur.

Ils rendent enfin l'élève sensible à l'amélioration de ses compétences qui est un des intérêts de la pédagogie de projet.

Les **TICE** offrent la possibilité à l'élève de percevoir immédiatement les progrès de ses écrits et contribuent ainsi à valoriser son travail à ses propres yeux.

La réécriture mérite donc une véritable attention au collège comme au lycée parce qu'elle situe la pratique de l'écriture dans une durée trop rarement prise en compte quand il est question d'écrire en classe. Ce travail contribue également à une modification du rapport de l'élève à l'acte d'écrire : **réécrire suppose que l'erreur est possible et qu'elle n'est pas synonyme de faute. Réécrire n'est pas corriger mais perfectionner, ajuster.**

En s'attachant au processus rédactionnel, la réécriture offre à l'enseignant des possibilités d'intervention pédagogique dans l'apprentissage de l'écrit.

D'autre part, elle est pleinement associée à la lecture des textes. A sa manière, elle contribue à leur compréhension et permet une diversification des approches du texte littéraire et des enjeux de la lecture pour la formation d'un sujet - lecteur qui questionne le texte littéraire à partir de sa pratique scripturale.

En conclusion, je n'ai pas cherché ici à présenter et à analyser toutes les démarches possibles pour faire de l'écrit la voie d'une solution à la difficulté scolaire.

Mon propos tendait à questionner modestement la didactique de l'écriture sur les points suivants :

Quelle(s) entrée(s) possible(s) dans l'écriture ?

Quelle(s) relation(s) établir au texte littéraire ?

Quelle(s) stratégie(s) de mobilisation de savoir-faire scripturaux et de savoirs littéraires, stylistiques mettre en oeuvre ?

Il a tenté d'apporter quelques réponses à ces questions.

De nombreuses autres démarches méritent d'être explorées, notamment le rôle que joue l'écriture comme aide pour lire les textes.

En effet, un texte ne se donne pas d'emblée, il résiste. **Lire, c'est donc apprendre à s'en méfier.**

D'autre part, le savoir construit à partir de la lecture des textes n'a de sens et de réalité que s'il est le fruit d'une recherche et d'une compréhension menée par l'élève. Trop souvent, le travail de lecture consiste pour lui, dans le meilleur des cas, à attendre que le sens soit donné par l'enseignant ou quelques élèves de la classe.

L'idée est alors de transformer les situations de lecture en situation de travail sur les textes, en obstacle à franchir : le passage par l'écriture en est une modalité.

Créer des textes lacunaires, écrire des parodies pour apprendre à lire les Grandes Ruvres ou faire anticiper à l'écrit la lecture à partir d'un titre ou de trois lignes d'un incipit va permettre de transformer le texte en objet d'enquête, et oblige les élèves à faire des hypothèses de sens.

L'enjeu de cette écriture est donc différent de celui qui était au coeur de cet article : elle sert à comprendre, à chercher, à échanger et elle redéfinit le statut du lecteur scolaire et celui de la littérature à l'école dans la mesure où elle évite que l'enseignement de la littérature ne devienne une mécanique vide de sens, un discours convenu, appris, récité, loin de l'élève et de sa construction.

Fabrice CARNET,

*Professeur de Français au collège Paul-Émile Victor,
Rillieux La Pape.*

*Formateur Lettres au Centre académique Michel Delay,
Académie de Lyon.*

[1] Cité par Bessonnat D., in « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. » Pratiques n°105-106/ juin 2000, p.22