

Dominique BUCHETON

Refonder l'enseignement de l'écriture

Vers des gestes professionnels
plus ajustés
du primaire au lycée



Dominique BUCHETON

Avec la collaboration de Danielle Alexandre
et Monique Jurado

Refonder l'enseignement de l'écriture

**Vers des gestes professionnels plus ajustés
du primaire au lycée**

RETZ

www.editions-retz.com

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

Forum Éducation Culture
Collection dirigée par Jean-Yves Rochex

Au centre de multiples débats, les questions d'éducation – et celles qui concernent plus particulièrement l'École – gagnent à être pensées et éclairées à partir des travaux et des résultats de recherche produits dans différents domaines disciplinaires : histoire, anthropologie, sociologie, psychologie, didactique...

L'ambition de la collection *Forum Éducation Culture* est de conjuguer ces différentes approches et d'offrir au lecteur non spécialiste les meilleures synthèses permettant de comprendre l'Éducation comme processus multidimensionnel où se jouent de façon indissociable les rapports de la société et de la culture à elles-mêmes, ainsi que le processus de développement des sujets humains.

L'École prend aujourd'hui une part essentielle dans ce processus. D'où la nécessité de mieux la connaître dans son histoire, ses pratiques et ses modes de fonctionnement pour mieux en percevoir les dynamiques d'évolution, et mieux analyser les problèmes qu'elle rencontre.

Mais l'Éducation ne se réduit pas à l'École ; elle intéresse la société tout entière. Comme l'a écrit Jerome Bruner, elle est la tentative complexe d'adapter la culture aux besoins de ses membres, et d'adapter ceux-ci et leur manière d'apprendre aux besoins de la culture ; elle n'est pas seulement une préparation à l'entrée dans la culture, mais une des incarnations majeures du mode de vie de cette culture.

Appréhender l'École et les phénomènes éducatifs à partir d'une approche culturelle, telle est donc l'ambition de la collection *Forum Éducation Culture*. Le lecteur y trouvera non seulement des travaux de synthèse, français et étrangers, sur les problématiques essentielles en Éducation, mais aussi des ouvrages rendant compte de manière réflexive de leur mise en œuvre dans la pratique pédagogique et éducative d'aujourd'hui.

Direction éditoriale : Sylvie Cuchin
Édition : Céline Lorcher
Corrections : Florence Richard
Mise en page : APS/Chromostyle
N° de projet : 10204303 - Dépôt légal : août 2014
Imprimé en France chez SEPEC en août 2014

ISBN : 978-2-7256-3317-6
© Editions Retz, 2014

Sommaire

| | |
|---|----------|
| Préambule en forme de manifeste : Refonder l'enseignement de l'écriture : enjeux, ruptures et perspectives | 5 |
|---|----------|

| | |
|--|-----------|
| PREMIÈRE PARTIE : L'écriture, une tâche plus complexe qu'il n'y paraît. | 21 |
| Introduction Écrire : une tâche complexe qui conjugue des savoirs enseignés et d'autres qui le sont moins | 22 |
| Chapitre 1 La complexité de l'écriture : « La visite à la ferme » (CM1), entre complexité et malentendus | 26 |
| Chapitre 2 L'épaississement du texte par la réécriture : « La chemise » : les écrits de Samuel, élève de CE2 | 37 |
| Chapitre 3 Écriture et affects : « Les allumettes » : textes de Patrick, élève de 5 ^e | 46 |
| Chapitre 4 Créativité et bricolages linguistiques : les 9 incipits de Valérie, élève de 3 ^e – l'expression du temps dans neuf réécritures | 59 |
| Synthèse Premiers repères pour accompagner l'écriture | 70 |

| | |
|---|-----------|
| DEUXIÈME PARTIE : Un autre regard sur l'écriture des élèves en français et dans les autres disciplines : repenser l'évaluation | 77 |
| Introduction Une urgence : repenser l'évaluation | 78 |
| Chapitre 5 Rapport au langage et représentations de l'écriture scolaire : Bruno et Amadou et autres études | 83 |
| Chapitre 6 Ouvrir la variété des postures d'écriture des élèves | 100 |
| Chapitre 7 L'écriture, un marqueur social et scolaire : « La tirelire, classe de 3 ^e | 108 |
| Chapitre 8 Quatre indicateurs pour évaluer « le travail » de l'écriture | 114 |
| Chapitre 9 Écrire pour apprendre en toutes disciplines | 131 |

| | |
|---|------------|
| TROISIÈME PARTIE : Du côté des enseignants | 147 |
| Introduction Un métier en perte de repères | 148 |
| Chapitre 10 Les enseignants et l'écriture : éléments pour comprendre les raisons d'une crise profonde | 150 |
| Chapitre 11 Repères premiers : principaux modèles pour l'enseignement de l'écriture | 164 |
| Chapitre 12 Vers de nouveaux repères : le modèle du sujet culturel écrivain | 174 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Chapitre 13 | Vers de nouveaux repères : écriture communicative, critique réflexive et créative – deux visées principales pour l'enseignement de l'écriture. | 181 |
| Chapitre 14 | Vers de nouveaux repères : des gestes professionnels et des postures plus ajustés | 192 |
| Conclusion | Refonder la didactique de l'écriture : un chantier, des défis | 211 |

QUATRIÈME PARTIE : Des pratiques enseignantes diverses et prometteuses

| | | |
|------------------------|--|-----|
| Introduction | De quelques principes didactiques | 216 |
| Chapitre 15 | L'atelier dirigé d'écriture en CP (école socialement mixte). | 222 |
| Chapitre 16 | Le lien lectures-écriture : l'intégration de la culture (classe de CM2, ZEP) | 230 |
| Chapitre 17 | Lanceurs multiples et intermédiaires aux cycles 2 et 3 | 237 |
| Chapitre 18 | Une situation problème d'écriture : la désignation des personnages (classes de 5 ^e et de 3 ^e , collège socialement mixte). | 243 |
| Chapitre 19 | Ces écritures « longues » qui effraient les enseignants du CP à l'université | 249 |
| Chapitre 20 | Des formes d'écriture collaborative : le récit médiéval en 5 ^e | 257 |
| Chapitre 21 | L'écriture collaborative : la médiation du blog : (classe de seconde, milieux sociaux très hétérogènes) | 276 |
| Conclusion | Des réussites prometteuses | 294 |
| Conclusion générale | : OSER ! | 295 |
| Bibliographie générale | | 298 |

Refonder l'enseignement de l'écriture : enjeux, ruptures et perspectives

Avant d'entrer dans le détail des analyses, théorisations diverses et propositions concernant une refondation de l'enseignement de l'écriture, ce préambule entend préciser clairement les objectifs politiques, culturels, didactiques et professionnels que se sont fixés les auteurs de ce livre. Il présente les ruptures nécessaires et les changements de conceptions, tant au niveau des programmes que des pratiques.

L'école se doit d'être à la hauteur de l'explosion des pratiques d'écriture

Contrairement aux prédictions des années 2000, annonçant la disparition programmée de l'écriture au profit du téléphone, les pratiques d'écriture explosent dans tous les pays développés. Le numérique a provoqué un véritable raz-de-marée. Il suffit de passer une heure dans le train le matin pour voir les gens, souvent assez jeunes, agiter frénétiquement leurs deux pouces pour garder constamment le contact avec leurs proches. Mails, blogs, réseaux sociaux, sites en tous genres pour tout vendre, tout raconter, tout expliquer, tout commenter, se multiplient de façon exponentielle. Ces pratiques nouvelles prennent des formes de plus en plus variées, mélangent les genres, en inventent constamment de nouveaux. Cousines lointaines parfois de la lettre, de l'essai, du roman, de l'article, du journal intime, de l'annonce ou du texte encyclopédique, elles s'en émancipent avec audace, ébranlant les normes, les traditions et les institutions les plus solides, bravant la censure et détournant les interdictions avec humour et liberté.

Le développement d'ateliers d'écriture dans les quartiers, les lieux de travail, les hôpitaux ou les instituts de formation témoigne d'un fait de société sans précédent : le besoin d'écrire, seul ou en groupe, d'écrire pour être lu, pour être publié, pour participer à une réflexion et à une création singulière et collective.

Le clavier n'a pas supplanté pour autant les formes traditionnelles papier/stylo. Celles-ci s'inscrivent dans des rapports intimes à l'écriture, gestuels et charnels autant qu'intellectuels, créatifs ou affectifs. On assiste en papeterie à une autre explosion, très commerciale, des supports et moyens de l'écriture pour s'adapter à des besoins nouveaux ou en créer : la quête du stylo presque magique, celle du grain, du format, de la couleur spéciale du papier, celle du carnet personnalisé, sécurisé, celle des agendas protéiformes. Ces supports nouveaux, albums en tous genres, en évolution constante, suscitent et facilitent des pratiques d'écriture domestiques, familiales et amicales.

Écrire, c'est pouvoir donner son point de vue et le communiquer : la deuxième révolution culturelle

Derrière cette explosion et la diversification des pratiques d'écriture hors l'école, après l'accès à la lecture, une deuxième révolution culturelle se profile, plus essentielle encore pour la démocratisation de la vie sociale : celle de l'écriture. Elle est porteuse de ruptures idéologiques, culturelles, politiques, majeures qui vont aller en s'amplifiant.

L'homme de demain sera auteur. Il sera « *auteurisé* » (qu'on nous permette ce néologisme, inventé par l'AFE¹) à publier son point de vue singulier sur tous les réseaux sociaux. L'explosion du numérique prépare la démocratisation des pouvoirs de l'écriture, encore récemment très réservés à une minorité.

L'homme de demain sera auteur

L'école obligatoire a permis la première révolution : l'accès à la lecture. Elle n'est encore que partiellement achevée pour les pays développés² ou émergents. La révolution culturelle engendrée par l'écriture numérique et les espaces d'expression qu'elle confère sont en cours.

Des hommes, des femmes, souvent jeunes et de milieux sociaux divers, sont déjà en mesure d'intervenir sur le Net dans tous les débats, en mesure de rétorquer sur le champ et sur la scène internationale aux propos inappropriés ou mensongers de dirigeants divers. Les plus engagés contribuent ainsi parfois déjà à ébranler les institutions les mieux établies. L'écriture sur Internet a changé la scène du débat d'idées. Les réseaux sociaux l'ont démultipliée. Mais ce pouvoir de l'écriture est encore fragile et très inégalement partagé. Spontané et sans règles, il ouvre aussi à tous les débordements, tous

1. AFEF : Association française des enseignants de Français.

2. Les résultats des évaluations PISA montrent de fortes disparités selon les pays et les catégories sociales devant l'accès à la lecture de documents, par exemple.

les endoctrinements. Il peut se faire jungle. Il nécessite d'être pensé, objectif. À l'école d'étudier très tôt les règles, intérêts et dérives de ce nouveau média culturel.

L'histoire de l'écrit (Auroux 1996) à laquelle ont contribué de nombreux anthropologues a bien montré comment, dans toutes les civilisations qui l'avaient acquise, l'écriture a servi de multiples finalités. Elle a été l'un des instruments premiers du développement de l'agir humain dans toutes ses dimensions religieuse, économique, technique, politique et de la culture, le conservatoire de tous les patrimoines culturels, religieux ou scientifique (Goody 1979), un instrument psychologique supérieur permettant à la pensée d'être notée, posée, classée, reprise, modifiée (Vygotski 1934). Réservée jusqu'à très récemment à des minorités, elle a joué au cours de l'Histoire des rôles souvent contradictoires : coercitif et libérateur, conservateur ou créatif. Ces pouvoirs multiples de l'écriture sont en passe d'appartenir à tous ceux qui veulent bien s'en emparer, à tous ceux à qui l'école, la vie et ses rencontres offrent la chance de pouvoir les développer.

Est en train de naître une écriture réflexive, critique, communicative, créative, engagée, individuelle et collective, une écriture du travail partagé, de l'action collective, capable de s'émanciper des normes et des censures, de s'inventer de nouveaux codes. L'école doit accompagner son développement pour tous. On est encore loin du compte, et l'urgence est de réagir et de redresser la barre.

L'écriture, au cœur des pannes de la démocratisation scolaire

L'écriture, encore plus que la lecture, pourrait-elle jouer un rôle dans les pannes de l'ascenseur social? Plusieurs enquêtes, évaluations nationales et internationales, de nombreux et anciens travaux sociologiques le montrent assez clairement.

Les mécanismes de la sélection sociale, le rôle qu'y joue l'écrit, le rapport à la lecture et à l'écriture, les effets de certaines pratiques pédagogiques pour l'enseigner sont de mieux en mieux connus.

Le choc des évaluations PISA

Études après études, évaluations après évaluations, depuis plus de 10 ans, tous les indicateurs sont au rouge¹. Aux évaluations PISA publiées en décembre 2013, la France obtient une mauvaise note et voit se confirmer la baisse de son niveau général de plusieurs points; les écarts entre les élèves les plus en réus-

1. *L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années*, Jeanne-Marie Daussin, Saskia Keskaik, Thierry Rocher, INSEE, 2011.

site et les plus faibles se creusent. Ces résultats conduisent la presse à décréter la France « championne des inégalités scolaires ». À la différence de ce que l'on observe dans les autres pays de l'OCDE, l'écart des scores moyens entre élèves socialement défavorisés et favorisés se creuse (en 2009, 33 % des élèves de troisième ZEP étaient considérés en difficulté contre environ 18 % dans les autres établissements publics ou privés ; si aujourd'hui on constate cependant quelques progrès au niveau du collège, il semble que la différenciation sociale s'effectue davantage au niveau du lycée en termes d'orientations plus ou moins contraintes dans des filières qui ne donnent pas toutes accès à l'enseignement supérieur (Roche 2014)¹.

S'agissant ainsi de l'évaluation des compétences en littératie², nos élèves français ne brillent guère. Ils ont des difficultés à « interpréter et assimiler idées et informations dans les textes³ » et à « apprécier » (réagir, apprécier, évaluer les contenus) un texte, à répondre à l'écrit à des questions ouvertes sur un texte, à lire et penser le stylo à la main, à expliquer et argumenter : le taux de non-réponses est de plus de 16 %, contre 11 % dans les autres pays. On imagine assez aisément, à la lecture de ces résultats, comment ces faibles compétences en lecture et en écriture vont handicaper ces élèves pour la poursuite de leurs études.

Concernant le premier degré, les évaluations (enquête PIRLS) ne sont pas meilleures et révèlent qu'un élève sur cinq est en difficulté de compréhension de l'écrit à l'entrée en 6^e. En une dizaine d'années (2003-2013), ce taux est passé de 11 % à 21,4 %.

On ne peut alors qu'interroger programmes, pratiques et formation des enseignants qui aboutissent en France à de tels résultats. 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 ? Ce sont là des questions politiques de fond. Elles engagent le développement d'un pays et son rayonnement.

À l'université, la sélection sociale ne faiblit pas ! Plusieurs études sociologiques (Lemaire 2010) confirment que les étudiants appartiennent dans leur écrasante majorité aux couches sociales moyennes ou favorisées : « Les étudiants enfants de cadres supérieurs constituent près de la moitié des filières sélectives, alors que leurs parents ne représentent que 15 % des emplois. » (cité sur le site Observatoire des inégalités⁴). Les enfants des milieux défavorisés n'y

1. La revue *Le Français aujourd'hui* n° 183, décembre 2013, *Penser et combattre les inégalités*, publie une série d'articles éclairants sur la question.

2. La littératie est « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (définition de l'OCDE).

3. Source : évaluation PISA.

4. Voir le site Observatoire des inégalités : www.inegalites.fr.

entrent que très peu, et quand ils franchissent le seuil de l'université, ils n'y restent pas longtemps. Malgré cette sélection, les enseignants du supérieur, les jurys des concours d'enseignement de Lettres comme des autres disciplines ne cessent de déplorer la baisse des compétences des étudiants en matière d'écriture, voire de lecture. Comprendre, commenter et proposer une analyse personnelle écrite à partir de documents ou de données sont des pratiques du travail universitaire pour lesquelles beaucoup d'étudiants de niveau master rencontrent encore de grosses difficultés. C'est tout le continuum de l'enseignement de l'écriture de l'école primaire à l'université qui est à interroger et à repenser.

Sélection scolaire et rapport au langage : une corrélation bien démontrée

De multiples causes expliquent la sélection sociale qui interdit aux enfants des classes populaires l'accès à de très nombreux métiers plus intéressants et souvent mieux rémunérés. 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. Pourtant, les programmes, la formation des enseignants et les pratiques scolaires n'ont pris que très peu la mesure de ces travaux anciens et connus. Développons ce dernier point.

Le pouvoir réflexif de l'écriture : un vecteur majeur de la réussite scolaire impensé des programmes

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. Chapitre après chapitre, le présent ouvrage ne cessera de développer cette thèse : ce rôle puissamment réflexif de l'écriture, qui permet le développement de la pensée, l'objectivation des raisonnements, l'ajustement aux diverses formes discursives des multiples disciplines, n'est pas un objet d'enseignement et reste un impensé des programmes (Chabanne et Bucheton 2002). Là aussi, une rupture radicale des conceptions de l'enseignement de l'écriture est à opérer.

En résumé, l'école échoue (ou ne cherche pas) à prendre en compte dans ses programmes et instructions diverses l'hétérogénéité socioculturelle, cognitive et langagière des élèves. Elle ne sait pas mettre en travail ces différences, elle ne sait pas accompagner tous les élèves dans un langage plus réflexif et créatif.

Il serait temps qu'elle s'attelle à ce chantier. Mais des intentions ou déclarations de principe ne suffiront pas à transformer le paysage actuel des pratiques scolaires.

Le chantier de la refondation de l'enseignement de l'écriture est de taille. S'il peut s'appuyer, on le verra dans la troisième partie, sur des savoirs théoriques solides, sur des pratiques innovantes dont l'efficacité a déjà été largement testée, il demande des ruptures importantes avec les doxas dominantes. Cette refondation de l'enseignement de l'écriture doit s'accompagner de ruptures ou de mutations professionnelles importantes, précises. Accompagner les élèves sur ces chemins nouveaux demande de repenser en profondeur les gestes professionnels et les postures des enseignants. Le métier doit changer : les conceptions didactiques et pédagogiques ont besoin d'être profondément interrogées et repensées. La profession enseignante ne part pas de rien, cette aventure a été commencée depuis longtemps par bien des enseignants éclairés et novateurs. Dans les classes, de multiples pratiques prometteuses s'inventent dans l'action pour résoudre les problèmes rencontrés et rendre les élèves plus actifs.

Des ruptures importantes dans les conceptions didactiques et pédagogiques de l'enseignement de l'écriture sont nécessaires

Un tel chantier demande en effet des ruptures pragmatiques dans les manières de conduire la classe et d'accompagner les élèves. Nous en proposons ici quatre. La dernière partie de l'ouvrage, analysant des situations précises de classe, présentera des exemples de mises en œuvre diverses de ces approches nouvelles.

Le «sujet écrivant» : une personne qui pense et se développe

La première rupture, et sans doute la plus fondamentale, est de considérer les élèves comme des personnes et non comme des entités abstraites, des sujets épistémiques que l'on juge, classe, oriente selon les critères, les places, les besoins du système sans trop leur demander leur avis ni celui de leurs parents. La caractéristique fondamentale «normale» des élèves est leur diversité, leur hétérogénéité. Leur culture, leurs expériences scolaire, sociale, familiale, leurs projets les rendent tous singuliers. Leur développement intellectuel, culturel, leurs valeurs, leur capacité de socialisation sont ainsi très variés dans une même classe d'âge. L'hétérogénéité d'une classe est la règle, la norme. Le métissage

des populations, des cultures l'augmente. La conséquence pour les enseignants est d'apprendre à travailler avec cette hétérogénéité constitutive, d'apprendre à la faire fructifier ! Un défi nouveau qui n'est pas anodin !

En matière d'enseignement de l'écriture, considérer l'élève comme un « *sujet écrivant* », c'est-à-dire une personne singulière avec une histoire, des émotions, un engagement sensé dans ce qu'il dit ou fait et qui, pour ce faire, pense, communique avec son stylo ou son clavier, est très récent. Ce renversement profond a des conséquences très fortes sur le regard porté sur les écrits des élèves, sur les textes demandés, sur les gestes d'accompagnement de ces écrits. 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, dans la classe et, plus loin, dans la société. L'élève devient une personne que l'on doit accompagner, écouter, respecter, faire avancer le plus loin possible. Il écrit parce qu'il a quelque chose de sensé et d'intéressant à dire, même tout petit. Ce paradigme « du sujet écrivant » s'inscrit en France dans les combats anciens, ouverts par les idées de Célestin Freinet. Les résistances, on le sait, ont été profondes.

« Maîtrise de la langue » : une expression institutionnelle à interroger

L'un des verrous les plus importants est notamment celui que traduit l'expression consacrée : « la maîtrise de la langue ». Porté au pinacle par les instructions de 2008 – quoique latent auparavant dans les doxas enseignantes –, ce paradigme de la « maîtrise de la langue » a prôné la 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. En France, les compétences de lecture et d'écriture n'ont cessé de reculer à la différence d'autres pays européens (Finlande et Irlande, par exemple) qui pourtant rencontrent eux aussi des difficultés sociales, économiques ou migratoires. Même si l'on peut comprendre voire partager les exigences que pointait l'expression « maîtrise de la langue » (la nécessité de travailler de manière systématique toutes les dimensions du lexique, de la syntaxe, des discours), force est d'admettre que ce paradigme est aujourd'hui inapproprié pour définir l'axe principal d'un programme d'enseignement du français. Changer de perspective est une urgence nationale. Analysons un peu plus théoriquement ses apories.

Un tel « programme » visait en effet une gageure pour les élèves : la maîtrise d'un objet introuvable, insaisissable : *la langue...*

- un objet figé, pur produit de la grammaire de l'école (Chervel 1977), ayant comme effet secondaire non négligeable le refus de prendre en compte les différences de modes de pensée, de culture, la question de la diversité des codes sociaux du langage ;

- un objet scientifiquement très discuté ;
- un objet déconnecté du contexte sociologique, rendant impossible tout travail sur la variété, la labilité des codes langagiers oraux et écrits. Ils explosent aujourd'hui, comme explosent les codes de la mode, de la musique, de la nourriture !
- un objet fétiche, donc résistant, inscrit dans une longue tradition patrimoniale de l'amour et du respect du *Trésor de la langue française*.

À ce paradigme archaïque, inadapté au développement des compétences langagières des élèves dans tous les domaines, il convient de proposer une tout autre orientation : le développement de **pratiques réfléchies des langages dans leur diversité et de la variation de la langue selon les contextes**.

Rendre un élève compétent en matière de pratiques de l'écriture, c'est donc lui donner les moyens d'être à l'aise dans toutes sortes de situations d'écriture, d'y construire et d'y trouver sa place, d'y faire entendre sa voix ; c'est l'amener à penser le stylo à la main ; c'est aussi lui permettre de comprendre, d'objectiver et de contrôler les processus d'écriture, les jeux de langage et les enjeux communicationnels de toute situation.

Conjuguer objectivation des variations de la langue et pratiques d'écriture : un défi à relever

Une même dialectique entre enseignements spécifiques et ciblés sur la variation de la langue et tâches complexes se joue de la maternelle à l'université. Elle n'a été qu'assez peu pensée dans les programmes et recherches.

Faire écrire une courte histoire en maternelle, par exemple sous la forme de la dictée à l'adulte, c'est d'emblée mettre les élèves en contact avec toute la complexité de l'écriture. En même temps, c'est leur enseigner une notion centrale : la stabilité et la permanence du récit écrit par rapport aux variations du récit oral. Les deux s'apprennent ensemble. Peut-on faire autrement ? Le langage est dès le début de son acquisition un puzzle complexe.

La difficulté pour penser de manière nouvelle l'enseignement de l'écriture tient ainsi dans la manière de conjuguer des apprentissages fondamentaux du système de la langue avec la pratique de textes qui, pour prendre sens, ont besoin d'être complexes.

Cette dialectique n'est pas une nouveauté et renvoie aux diverses théories de l'apprentissage. Faut-il passer par le simple bien établi et structuré (des séries d'exercices et d'apprentissages cloisonnés et décontextualisés) 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. La question qui se pose alors est

de faire construire conjointement le plus d'automatismes de base (en matière de graphie, d'orthographe, de syntaxe notamment) et le plus de capacités pour comprendre et résoudre les problèmes cognitifs, culturels, institutionnels et communicationnels que pose toute tâche d'écriture. Penser la complexité de l'écriture, c'est penser, selon les cycles d'enseignement, tout à la fois la complexité du travail intellectuel, affectif, culturel, disciplinaire et communicationnel du travail linguistique et textuel, et ce, dans des contextes disciplinaires différents.

Les étapes de ces développements corrélés ont besoin d'être explorées, les tâches scolaires permettant le développement et l'ouverture de ces pratiques langagières doivent être repensées. Quelles exigences en matière de syntaxe avoir en CP? En 6^e? Quelle graphie exiger? Comment aborder l'écriture de textes dès le CP? Quand est-il possible de faire réfléchir sur la pratique du récit pour l'objectiver? Jusqu'à quel niveau d'analyse et pour quel usage de l'élève? Comment éviter que les élèves ne refassent quatre ou cinq fois ou davantage parfois dans leur scolarité la même leçon sur des notions de grammaire ou le schéma narratif? Quelles activités pour entraîner des pratiques langagières quantitativement abondantes et qualitativement diversifiées?

Les diverses didactiques fourmillent d'exemples dont il faut comprendre les réussites, les apports mais aussi les limites : carnets de littérature, cahiers de « la main à la pâte », blogs, narrations de recherche, correspondances, formes diverses et variées du récit, de la liste, etc.

L'inventaire de ces pratiques langagières écrites reste à décliner pour construire un nouveau paradigme, celui des pratiques réfléchies des langages et de la langue dans des contextes scolaires et non scolaires différenciés. Aux professionnels et aux chercheurs de dire jusqu'où il est possible d'aller selon les cycles, les types d'enseignement et les types d'établissement.

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 ?

Enseignement « décloisonné », « intégré », « par compétences », cet axe du « décloisonnement » n'est pourtant pas une idée nouvelle. Les Instructions du second degré préconisent depuis fort longtemps un enseignement en séquences conçues non comme des carcans prévisionnels mais contenant dans leur logique propre les conditions de leur ajustement. B. Daunay (2005) montre que si le décloisonnement est somme toute un *topos* du discours officiel depuis 1938, il n'arrive pas dans la discipline français à vaincre l'émiettement des divers sous-secteurs de la discipline à l'exception de l'enseignement

professionnel. Les constats des effets négatifs de ces cloisonnements sont pourtant partagés : absence de transfert ou simplement de liens d'une situation à une autre, d'une discipline à l'autre, perte de sens, déperdition d'énergie...

De quel renversement des *habitus* scolaires est-il question ? Conjuguer le nécessaire apprentissage de notions, leur objectivation, leur stabilisation avec des situations d'écriture s'inscrivant dans une durée raisonnable pour laisser mûrir sans lasser, présentant une complexité suffisante pour préserver le sens, susciter et soutenir l'engagement des élèves, assurant des réemplois et variantes dans des contextes inédits, non formatés sur-mesure, pour éprouver la réalité des apprentissages reste un nœud problématique fort, un des points névralgiques de la nécessaire évolution des pratiques d'enseignement.

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. Mais il s'agit là d'une pédagogie difficile qui demande beaucoup de travail de la part des enseignants et qui peut dériver, par exemple, dans la perte ou la dilution des savoirs, l'absence d'objectivation des savoirs manipulés. Elle requiert une dialectique difficile entre la gestion des imprévus, les ajustements que provoque inmanquablement tout projet et la nécessité d'exercices routiniers pour stabiliser les connaissances rencontrées.

La question de fond n'est pas d'opposer ces pratiques pédagogiques mais de se demander comment reprendre les notions, faire faire les liens aux élèves entre les apprentissages pour qu'ils prennent sens et se stabilisent.

L'importance fondamentale des écrits intermédiaires

Il s'agit, en classe, de s'intéresser autant sinon plus au processus de l'écriture qu'à son résultat : le texte achevé normé, normalisé. Ces écrits intermédiaires, transitoires, n'ont pas dans la classe, pour l'instant, le statut d'instrument de travail. Ils n'existent quasiment pas, sont jetés, ignorés.

Penser, travailler, écouter, participer à un cours ou à une discussion le stylo à la main ou le clavier sous les doigts est pourtant pour nombre d'entre nous une pratique ordinaire dont l'efficacité n'est pas mise en doute. Mémoire et créativité y trouvent un autre espace pour conserver et mettre en travail les traces d'idées émergentes, de lectures, de notes de cours, de discussions. Ces premiers états de la pensée peuvent alors être repris, réorganisés, questionnés, corrigés, développés ou mis de côté pour plus tard. Le travail de la pensée au travers de ces écrits intermédiaires devient plus labile, plus souple, plus réflexif, plus personnel et exigeant. Il s'autorise des audaces mais aussi des abandons. Il se nourrit de ces allers et retours avec l'expérience et la manipulation, la discussion avec les pairs, les lectures, les rencontres diverses.

Le choix du terme « écrits intermédiaires » 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. Il met en évidence le lent **épaissement**¹ du texte dans ce va et vient de la pensée singulière et collective.

Vers des gestes professionnels et didactiques plus ajustés

Le chantier d'un enseignement décloisonné, intégrateur des différentes activités de lecture, d'écriture, de travail sur l'oral, d'objectivation du système de la langue, nécessite des ruptures importantes dans les modes de penser. Il demande d'autres transformations, tout aussi essentielles : celles des postures et gestes professionnels didactiques des enseignants.

Continuer à mieux identifier les résistances et les points d'appui chez les élèves et les enseignants

Les recherches en éducation et dans les didactiques disciplinaires qui se sont donné comme objectifs de comprendre ce qui dans les pratiques enseignantes freine ou accélère la démocratisation de la réussite scolaire ont apporté de nombreux résultats. Plusieurs conférences de consensus en témoignent². Un point de convergence actuel est de postuler que **les gestes professionnels langagiers des enseignants** (dans les formes d'interpellation, de feed-back, de reformulation, d'évaluation, etc.) jouent un rôle décisif, notamment pour les élèves les plus en difficulté. L'étude des gestes professionnels langagiers et de leurs effets sur les élèves doit se poursuivre. Elle est prometteuse. Ces gestes de métier, s'ils ont des caractéristiques génériques (Jorro 2002), adoptent des colorations différentes selon les niveaux d'enseignement, l'avancée des tâches et la nature des obstacles didactiques rencontrés. Ainsi, les gestes accompagnant une réécriture, une correction ou une publication sont très différents. Ils restent largement encore des objets d'étude, nécessitant des recherches avec un grain très fin d'observation.

Un autre point de convergence parmi de nombreux chercheurs, notamment anglo-saxons, est de postuler que **les logiques d'arrière-plan** (valeurs, engagement éthique dans le métier, conceptions de l'apprentissage, connaissances

1. On développera longuement la question de l'épaissement du texte par la réécriture dans le chapitre 1.

2. *Comment former à mieux accompagner les apprentissages en « milieux difficiles » ?* Conférence de consensus organisée par l'INRP – centre Alain Savary, l'IUFM de Créteil et l'IUFM de Versailles, le mercredi 24 janvier 2007 à Paris.

sur la discipline enseignée) jouent un rôle essentiel dans l'orientation des gestes professionnels.

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 : manque de vocabulaire, de connaissances grammaticales, etc.) peuvent le conduire à s'employer essentiellement à combler ces lacunes par des exercices répétitifs et parfois à abaisser le niveau d'exigence. Des conceptions « séparatistes » deviennent involontairement stigmatisantes pour les élèves et amènent les enseignants à préférer, au principe de l'hétérogénéité bien dosée, des regroupements homogènes d'élèves en difficulté. On connaît depuis bien longtemps le résultat négatif de tels regroupements.

Du côté des élèves¹, la verbalisation de leurs représentations², de ce qu'il est possible ou non d'écrire, de ce que l'enseignant attend d'eux pour tel type de tâche, nous en apprend long sur leurs rapports à l'écriture et les logiques d'arrière-plan qu'ils se sont construites, sur les malentendus non levés.

Les recherches entreprises depuis une dizaine d'années sur les gestes professionnels des enseignants, notamment dans la classe de français (Bucheton, Dezutter 2008), visent à comprendre ces dynamiques qui excluent ou au contraire poussent les élèves plus loin. Elles se jouent autant dans l'avancée des actions partagées entre le maître, les événements ou les incidents qui s'y produisent que dans les représentations et rapports qui leur préexistent et les orientent. Et ce, aussi bien de la part des élèves que de celle des enseignants.

D'autres recherches seront encore nécessaires pour décrypter dans chaque cycle d'enseignement les mécanismes, gestes professionnels, tâches, objets enseignés, organisation de la classe, qui grippent le jeu du travail de la pensée écrite chez les élèves et empêchent que se construise une posture réflexive.

L'invention, la mise au point, l'ajustement de gestes professionnels, les dispositifs alternatifs : le rôle de la recherche-action-formation³

Un projet ambitieux pour l'enseignement de l'écriture dans ses multiples dimensions nécessite de croiser trois cultures, trois domaines de compétence

1. La capacité des élèves, même très jeunes, à verbaliser ce qui se passe dans la classe, les décisions des enseignants, comme leurs propres actions est toujours très surprenante et largement sous-estimée.

2. On obtient la verbalisation de ces conceptions en autoconfrontant les enseignants à leur propre vidéo de classe et en leur demandant de les commenter, seul ou en groupes.

3. Au Québec, ces recherches sont appelées des recherches « participatives ». Elles s'y développent actuellement beaucoup, ainsi qu'en Suisse romande. En France, elles ont été pour l'instant largement supprimées.

et d'expérience : celle des enseignants eux-mêmes qui, sur le terrain, dans l'action, ont exploré des voies nouvelles et élaboré des savoirs d'expérience irremplaçables; celle des formateurs, inspecteurs et tuteurs qui ont accumulé des connaissances sur le développement professionnel des enseignants, sur leurs résistances ou capacités innovantes; et celle des chercheurs qui apportent au chantier des méthodes et intuitions, des outils d'analyse, une culture pluridisciplinaires et internationale.

Les dispositifs de recherche-action-formation croisent ces trois cultures. Nous les avons expérimentés pendant plus de vingt ans, tant pour le primaire que le collège ou la formation, en mettant en travail de petites équipes d'enseignants ou de formateurs, accompagnés par des chercheurs, dans des établissements ou des regroupements d'établissements. Ces recherches et expérimentations s'appuient sur le principe selon lequel on ne peut faire évoluer un métier contre ses principaux protagonistes mais avec eux. Les ruptures et évolutions ne peuvent s'accomplir que collectivement. C'est le métier qui doit changer¹. Ces dispositifs donnent des résultats formateurs intéressants. Ils permettent l'invention collective de « bonnes pratiques », ancrées dans des conceptions théoriques bien identifiées, dûment évaluées et validées par des analyses précises. Ils permettent pour l'enseignement de l'écriture d'augmenter le panel des gestes professionnels sur quatre axes essentiels : l'observation, l'accompagnement, le tissage, le temps.

Une culture commune pour l'ensemble des enseignants : un défi audacieux

Refonder l'enseignement de l'écriture passe par l'instauration d'une culture commune, tant sur les contenus didactiques que sur leur mise en œuvre au plan professionnel, pour tous les enseignants de la maternelle à l'université. Cette culture commune relative à l'écriture dépasse le cadre disciplinaire de l'enseignement du français. Elle concerne l'ensemble des modes d'écrire, de penser, d'argumenter, d'expliquer, de raconter des diverses disciplines scolaires et universitaires; à des degrés variés, elle concerne donc tous les enseignants qui, pour leur grande majorité, n'ont pas été formés aux problèmes compliqués que la moindre consigne génère sur le plan énonciatif, lexical ou discursif. Définir et décrire géométriquement un objet n'a rien à voir avec la description littéraire du même objet. Les attentes linguistiques et notionnelles pour un récit historique ne sont pas de même nature que pour un récit fictionnel.

Mais qui l'enseigne et qui le sait ? À l'élève de se débrouiller !

1. Nous reprenons ici les constats issus des travaux des chercheurs du CNAM en didactique professionnelle : Pastré, Clot, Leplat.

L'écriture comme la lecture demandent un « apprentissage continué ». Si celui-ci passe par divers paliers en fonction du développement des élèves, il devra s'appuyer sur des fondamentaux que la recherche et les pratiques les plus avancées ont mis en évidence depuis plus de trente ans et qui n'ont pas encore trouvé leur mise en œuvre dans les classes. Il faudra ainsi vaincre les archaïsmes, les résistances et les corporatismes en tous genres, convaincre les familles, lutter contre les chantres de la bonne vieille école de papa auxquels certains médias ne manqueront certainement pas de prêter leur voix. C'est un vrai grand chantier, politique, généreux qui vise l'émancipation et la circulation des idées.

Un tel chantier demandera nombre de ruptures, beaucoup d'audace et de ténacité ainsi qu'un long travail de propositions, de consultations et d'acculturation à ce paradigme nouveau qui place le sujet écrivain, sa pensée, son identité, ses besoins et son développement comme moteur premier de ses apprentissages. Il devra travailler dans cinq directions conjointement :

1. Des travaux de recherche, menés en collaboration très étroite avec les enseignants et formateurs.
2. Des programmes repensés en profondeur, indiquant clairement les axes d'une conception renouvelée de l'enseignement de l'écriture, de la maternelle à l'université.
3. Un effort considérable de formation initiale couplée si possible parfois à la formation continue. Basée sur le principe de la recherche-action-formation, en équipe d'établissement ou groupe d'établissements, elle doit être accompagnée par la recherche. Elle doit permettre l'élaboration et la diffusion de matériel pédagogique sous la forme notamment de banques de vidéos commentées et diffusées par les réseaux Internet.
4. La formation des formateurs, encadreurs, tuteurs, inspecteurs : ils sont la clé de voûte qui fait avancer, ou enliser, les pratiques enseignantes.
5. La diffusion et la vulgarisation du projet auprès du grand public, des parents, des médias. On peut s'attendre en effet à une levée de boucliers des conservatismes en tout genre, des inquiétudes ordinaires face à la nouveauté.

L'architecture générale de l'ouvrage

Le projet de ce livre *Refonder l'enseignement de l'écriture*, qui rend compte de près de vingt ans de travaux de recherche, de collaborations et expérimentations avec de multiples équipes d'enseignants, formateurs, chercheurs, propose un état des lieux de ces travaux pour poser les premières pierres d'une réflexion collective, institutionnelle beaucoup plus large.

Des études de cas – travaux d'élèves ou situations de classe – font l'objet d'analyses de pratiques détaillées; et des chapitres de synthèse éclairent les

arrière-plans théoriques sur lesquels s'appuient les orientations didactiques et pédagogiques concrètes proposées.

Le mouvement général de l'ouvrage est de partir de l'activité d'écriture pour en montrer la complexité fondamentale, et ce à partir de textes d'élèves du primaire ou du collège : c'est la première partie. La deuxième partie analyse la diversité des postures des élèves face à l'écrit en classe, comment ils se représentent à tort ou à raison cette activité, objet de tous les malentendus. Par là est abordée la difficile question de l'évaluation des écrits. Nous avançons alors d'autres indicateurs permettant de changer de regard sur les écrits des élèves. La troisième partie, plus théorique, s'intéresse aux enseignants, aux programmes, modèles, doxas diverses avec lesquels ils ont été formés, avec et contre lesquels ils bataillent. Elle propose de grands objectifs nouveaux communs à tous les cycles ainsi que les postures et gestes professionnels pour les mettre en œuvre.

La dernière partie présente des exemples de situations d'enseignement de l'écriture en primaire, au collège et au lycée. Elles mettent en œuvre les principes et orientations proposés pour une refondation de l'enseignement de l'écriture. Elles ont été expérimentées, elles ont montré leur efficacité.

Enseigner autrement l'écriture pour améliorer considérablement les performances des élèves, petits et grands, est possible. L'enjeu de ce livre est d'en convaincre les lecteurs.

Dominique BUCHETON

Avec la collaboration
de Danielle Alexandre et de Monique Jurado

Refonder l'enseignement de l'écriture

Écrire relève d'un processus de résolution de problèmes complexes : celui qui écrit doit gérer à la fois l'ordre des idées, leur développement, leur pertinence, mais aussi le choix des mots, de la syntaxe, le genre du texte, l'orthographe, la graphie, la mise en page, etc.

Or il existe un double paradoxe étonnant au sein du système éducatif : bien qu'elle soit l'instrument premier du travail intellectuel et scolaire, l'écriture n'a souvent qu'un statut de simple compétence transversale. Et alors qu'elle contribue largement à la sélection scolaire, elle est rarement objet d'étude à part entière.

S'appuyant sur de nombreuses études d'écrits d'élèves, de l'école primaire au lycée, et témoignant de pratiques innovantes aux effets bénéfiques, cet ouvrage donne à voir plusieurs grands principes pour inventer, planifier et mettre en œuvre cet enseignement dans les classes :

- considérer l'élève comme une « personne à part entière » avec l'ensemble de ses capacités à penser, questionner, hiérarchiser, et avec sa sensibilité ;
- ne pas croire qu'écrire est une simple affaire de règles et de normes linguistiques ;
- s'intéresser davantage à la réécriture – qui renseigne sur le processus d'écriture – qu'au produit final ;
- modifier ses postures en tant qu'enseignant pour créer des conditions et des situations favorables à l'écriture.

C'est en ayant un autre regard sur les écrits des élèves, en réexaminant la place de l'écriture dans les disciplines, en donnant du temps et de l'espace que l'on révolutionnera cet enseignement et permettra aux élèves de développer leurs compétences.

À propos de l'auteur : *Dominique Bucheton est professeur honoraire à l'IUFM de Montpellier. Elle est l'auteur de nombreux ouvrages sur les pratiques d'écriture et les gestes professionnels de l'enseignant.*

Danielle Alexandre est agrégée de Lettres modernes et formatrice et Monique Jurado est inspectrice de Lettres.

ISBN 978-2-7256-3317-6

