

## **QUELLE PLACE POUR LES ÉCRITS DES ÉLÈVES ?**

Jean-Marc Élias  
Lycée Valentine Labbé, La Madeleine

Je voudrais obtenir ce résultat que mes élèves éprouvent que les textes qu'ils écrivent ont un auteur.

Non pas nécessairement qu'ils s'investissent eux-mêmes de cette dignité qui est l'apanage de ceux qui signent, mais qu'ils prennent conscience de celle qui est la leur, alors que dans ces textes ils tentent de construire.

Et tout d'abord ceci : je remarque tous les ans ce même phénomène : dès qu'un élève commence à éprouver sa dignité de scripteur et d'apprenant, son orthographe, sa syntaxe s'améliorent dans des proportions considérables.

Si je veux obtenir ce résultat, il me faut réfléchir aux conditions dans lesquelles s'effectue l'écriture des élèves, discerner les causes qui ont pour effet cette absence d'assomption par eux de ce qu'ils produisent ; il me faut réfléchir aux moyens de transformer la représentation qu'ils se font de leurs propres écrits.

Je crois bien entendu que les professeurs sont responsables de la cohérence du discours qu'ils prononcent devant leurs élèves. La logique de leur développement réfère à la maîtrise des savoirs dans leur didactique. Cependant il est possible que les professeurs soient à ce point attentifs à la logique de leur propre construction que la place dévolue aux constructions des élèves soit très réduite. J'entends bien que le didacticien est celui qui prévoit cette place, mais ce que je veux dire, c'est qu'il ne reconnaît pas toujours la difficulté qu'il y a à ce que les élèves l'occupent. Il est trop rare que soit soulignée la tension qui existe entre d'une part la nécessité de la maîtrise et d'autre part la nécessité d'une sorte d'inachèvement de la construction du

discours qui ouvrirait seulement alors, en droit, sur les productions, sur les essais des élèves. Au fond, c'est bien cela, tant que l'élève ne ressent pas que la responsabilité de la construction lui incombe, il ne se passe pas grand-chose, et afin qu'il le réalise, il faut qu'il lui soit possible de faire sienne une représentation du savoir comme essai. Il est donc nécessaire que le professeur quitte lui-même la représentation selon laquelle tout savoir s'élabore d'abord en un autre lieu que celui où se produit sa construction en acte, c'est-à-dire dans le dialogue pédagogique.

Et dialogue pédagogique ne veut pas nécessairement dire dialogue se déroulant à l'oral. Ceci, précisément, parce que dans le jeu des questions-réponses la part de l'élaboration qui peut être assumée par l'élève en fonction du temps simplement dont il dispose est très mince. L'importance de la place de l'écrit de l'élève se fonde donc de cette manière. Une part importante du cours est représentée par les exercices de construction à l'écrit.

Cela ne suffit encore pas, tant est lourde la représentation négative que les élèves se font d'un savoir comme en dehors de la construction qui pourrait être la leur.

Combien de fois ai-je pu le constater, il y a concurrence entre la construction du sens telle qu'elle peut être produite à partir de différents textes qui doivent être mis par eux en rapport, et telle phrase prise dans le discours oral du professeur qu'ils ont retenue hors du contexte parce qu'elle satisfaisait une de leurs représentations, et dont ils vont se servir, parce qu'ils pensent l'avoir comprise et que cela « compte bon », afin de ne pas rentrer dans le travail proposé. « Afin de » ? Peut-être pas, peut-être sont-ils à ce point conditionnés et enfermés dans leur représentation qu'ils ne peuvent faire autre chose. Dans cette représentation nulle place n'est impartie à leur écrit, si ce n'est ce curieux statut qu'il doit répéter quelque chose, un bout dont, dans une langue quasi-étrangère, on a pu se saisir, en dehors ainsi de toute construction. Pour que la construction de la logique et de la syntaxe du discours soit réinvestie comme l'objet principal des apprentissages, il faut alors que les professeurs acceptent, au moins pour un temps, que la référence ne soit plus leur parole mais les écrits donnés à lire, écrits à partir desquels les élèves doivent construire le questionnement et la situation d'apprenants dans laquelle ils se trouvent.

Je souligne moi-même ici le paradoxe que mon lecteur n'aura pas manqué d'isoler. Si, d'une part la production du sens doit avoir lieu ici et maintenant dans le cours même du dialogue pédagogique et si, d'autre part, la construction de l'élève ne s'autorise que d'un changement de référence qui fait les écrits à lire dans la classe plus importants que la parole du professeur, ne sommes nous pas devant une contradiction ? C'est bien de cela qu'il s'agit : désinvestir une parole du maître à laquelle on ne peut répondre par une construction, et cela parce que la construction est le fait du maître exclusivement et se développe au niveau d'un métalangage, afin de réinvestir la lecture et les écrits dans la classe, pour l'élaboration du sens desquels on ne dispose que des outils que l'on peut confectionner soi-même, je veux dire mobiliser.

Dès lors les écrits des élèves sont des constructions et non pas des réponses où, contrairement à l'expression bien connue, le cœur n'aurait aucune place. Ces constructions ont le statut d'essais. Ces essais ne sont plus confiés au seul professeur mais socialisés, lus et comparés dans la classe.

Leur statut d'essais tient beaucoup, je veux dire leur représentation en tant que telle par les élèves eux-mêmes, qui de cette façon, se hissent au statut d'auteurs responsables du sens qu'ils produisent, à cette socialisation.

Il n'y a pas d'objectif plus pressant que de mettre un terme à ce comportement observé dans nos classes : j'écris directement au propre, je ne rature pas, je réponds « par cœur » à une question qui a déjà été posée ; ce que j'écris va au seul professeur qui met une note. J'enregistre la note et n'y reviens pas.

Au contraire, je crois qu'il faut que les élèves soient mis dans des situations de lecture et d'écriture telles que le sens produit continue de faire problème même lorsqu'on a construit quelque chose, même lorsqu'on a proposé un texte lisible par d'autres. Il est bien possible que la comparaison avec les travaux des autres me permette de continuer mon questionnement, de le préciser, comme d'isoler ce que mon écrit doit à des représentations de départ, à des constructions erronées ou insuffisantes.

Et puis, il y a non pas un seul chemin pour construire, mais plusieurs, tant il est vrai que le fonctionnement des symboles dans la langue naturelle, pour renvoyer à une logique, n'est pas celui d'une logique de fermeture mais au contraire d'ouverture. D'ouverture à un sans-fond du sens si et seulement si on ne réduit pas par avance la dimension du risque en établissant un protocole dont la contrainte bannit l'errance.

La pratique de lecteur des productions des élèves n'est plus tout à fait celle de correcteur. Elle implique une autre représentation du savoir. Une représentation selon laquelle l'élaboration de la logique nous apparaît plus aléatoire puisqu'elle tient compte des promenades inférentielles dont parle Eco, reprenant Pierce. Mais surtout, elle peut se construire, cette autre représentation à partir de cette pratique. Il suffirait d'un changement de point de vue, d'accepter d'expérimenter une autre façon de faire.

Une autre façon de faire afin que nos élèves ne se ressentent plus comme des fainéants, fainéant dont Vincent Van Gogh, dans une lettre à Théo, dit que c'est quelqu'un qui se sent enfermé dans quelque chose.