

**AIDER L'ÉLÈVE A DEVENIR UN
« SUJET ÉCRIVANT »¹
ou de quelques ingrédients à bien mélanger**

Dominique BUCHETON,
Maître de conférence, Université de Lille 3,
Groupes de recherche : THEODILE-CREL,
ESCOL, Paris 8,
URA CNRS 1031

Nos élèves balbutient, brouillonnent dans leur vie, comme ils le font à l'oral ou à l'écrit, quoi de plus ordinaire !

Comment faire alors pour prendre en compte, dans les situations de classe ordinaires, le fait que nous ayons au collège devant nous des adolescents en train de grandir, physiquement, affectivement, psychologiquement, des élèves en plein développement. Comment réussir à conjuguer ces faits objectifs avec l'essence de ce qu'est le langage : une manière d'être et d'agir, de construire son rapport au monde, aux autres, une façon de se situer, de poser et prendre des repères, de s'appuyer sur la parole des autres, pour construire la sienne propre. Le sujet et son langage, y compris écrit, se développent ensemble, dans et par l'expérience de la vie : belle lapalissade (qu'on veuille bien nous excuser !) qu'on oublie pourtant trop à l'école ! Comment donc conjuguer ces faits de nature et de société, cet apprentissage de la vie avec les savoirs sur la langue et les écrits, structurés et enseignés par l'école ?

Comment en effet penser conjointement ces diverses dynamiques d'apprentissage/enseignement, de la vie et de l'école, pour qu'elles se nourrissent ? L'hypothèse que nous formulons nous amène à suggérer qu'enseigner véritablement

1. Cet article présente les grandes lignes d'une recherche effectuée avec un groupe de formateurs MAFPEN de l'académie de Versailles. L'ensemble de ce travail sera publié en septembre 1996, dans la collection « Rapport de recherches », au C.N.D.P., sous le titre : *Conduites d'écriture au collège*.

l'écriture en collège ou en lycée n'a pas seulement à voir avec la prescription – évaluation – digestion de modèles experts et très techniques mais bien plus avec des stratégies d'accompagnement des élèves dans leur tâtonnement, leurs négociations avec les écrits de l'école, dans la construction d'eux-mêmes comme sujet-parlant, sujet-écrivain ; stratégies d'accompagnement soutenues par l'observation fine par l'enseignant de ce que les élèves sont, où ils en sont dans le trajet déjà important qu'ils ont accompli dans l'invention de leur propre écriture ou de leur propre parole. Les élèves qui arrivent en collège ne sont pas des novices en matière d'écriture.

Plusieurs raisons amènent à se poser cette question de la construction du sujet écrivain.

La première, la plus évidente, vient de l'expérience pratique dans des classes diverses, auprès 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 ? Comment expliquer par exemple que tel élève parle bien, explique bien, raisonne correctement, comprend finement les textes qu'on lui donne à lire et les commente avec aisance à l'oral, brille même en mathématiques ou en histoire et produit, en cours de français, des textes relativement vides et sans grand intérêt quoique formellement corrects ? Comment, à l'inverse, expliquer pourquoi tel texte, très cahotique du point de vue de la syntaxe ou de l'orthographe nous émeut profondément par l'univers qu'il dévoile et nous désespère quand il s'agit de l'évaluer ! Pourquoi tel adolescent de troisième écrit-il des flots de lettres à ses amis de vacances mais n'a strictement pas la moindre idée pour le devoir qu'on lui propose ? C'est donc bien la nécessité de comprendre la singularité du rapport à l'écriture de ces élèves autrement qu'en termes de « manques » ou d'écarts à des normes, qui nous a conduit à nous demander pourquoi, par quels mécanismes scolaires ou autres, à la sortie du collège, certains élèves sont devenus des « sujets écrivains », c'est-à-dire sont capables de penser, de communiquer avec de l'écrit, de s'adapter à toutes sortes de situations d'écriture qu'elles soient scolaires, sociales ou personnelles et d'autres restent dans des attitudes figées, sommaires, « coincées », ne s'autorisant pas à penser par eux-mêmes dans leurs écrits, ne s'y révélant pas, du moins à l'école. Pourquoi d'autres encore, qu'on rencontre souvent en Lycée Professionnel, en C.F.A., s'estiment totalement incapables d'écrire ?

La deuxième raison, est le constat que les différents courants théoriques qui ont nourri la didactique de l'écriture ces dix dernières années et l'ont fait considérablement progresser, approches diverses soit de la psychologie cognitive, soit de la linguistique des types de textes et discours, soit les courants plus anciens de la narratologie appliquée, ne nous donnent pas suffisamment de clés pour comprendre et décrire la diversité, l'hétérogénéité des élèves, et encore moins pour rendre compte de la dynamique et de la durée des processus d'apprentissage. La question, pourtant essentielle, de l'intériorisation des savoirs, de leur transfert, des conditions qui favorisent cette appropriation est encore relativement peu abordée. Comme s'il suffisait de clairement enseigner des savoirs bien didactisés ! A quoi donc servent toutes ces magnifiques séquences, très savamment objectivées et évaluées si, sur le long terme, elles ne laissent que peu de traces chez ceux qui en ont le plus besoin ?

Qu'est-ce donc qui bloque, qui efface au fur et à mesure ce qui a été enseigné, ou qui l'empêche d'être transféré dans d'autres situations, d'autres matières ? Ou au contraire qu'est-ce donc qui accélère, favorise les apprentissages ? Pourquoi les didactiques fondées essentiellement sur la clarté cognitive, sur l'abstraction au lieu d'aider les élèves en difficulté, ont-elles parfois tendance à creuser un peu plus l'écart entre les bons élèves et les plus en retard ? Comment enfin expliquer que des enfants scolarisés plus de 10 ans redeviennent illettrés (15 à 20 % des garçons disent les statistiques de l'armée) ?

La troisième raison est de s'interroger sur les finalités de l'enseignement de l'écriture en collège. Elles ont sans doute changé. Il est aujourd'hui nécessaire de prendre en compte la transformation de l'enseignement de l'écriture à l'école primaire. Les élèves qui entrent au collège ne sont pas novices en matière d'écriture. Ils connaissent le code écrit, maîtrisent la notion de phrase, ont déjà écrit des textes. Dans l'ensemble, ils sont largement capables de maîtriser un petit récit, d'expliquer ou exposer brièvement une question. Les programmes du cycle III de l'école primaire insistent fortement sur la diversité des types de textes à travailler. La finalité de la didactique de l'écriture en collège a donc besoin d'être repensée. Ce serait une erreur de la définir seulement (comme les Cahiers d'Evaluation 6^e ou 3^e ont tendance à l'accréditer, en termes de « compétences », « capacités », « maîtrises de techniques ». L'écriture ne peut être réduite à cet enseignement de divers « kits » assemblables. Les principaux outils qui permettent l'acquisition de la langue écrite ont été travaillés à l'école primaire (la première couche a été largement badigeonnée, d'autres évidemment seront nécessaires pour renforcer la teinte !). Les derniers grands apprentissages rhétoriques (dissertation, commentaire composé) se feront au lycée. Quel est donc le rôle du collège en matière d'écriture ? Certainement pas de refaire ce qui a été mis en place en primaire mais bien plus d'en permettre l'intériorisation, l'automatisation. C'est 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, spontané, naturel, ordinaire et commun. C'est d'en favoriser l'appropriation définitive. C'est cela que nous appelons construire le sujet écrivain. Cela et un peu plus, car en même temps il s'agit d'aider l'élève à devenir un sujet écrivain conscient de ses propres outils d'écriture, des effets qu'ils peuvent produire et des usages qu'il peut en faire ; cette dernière perspective nous semble la passerelle indispensable pour l'entrée en littérature, pour la construction des savoirs sur l'objet littéraire et pour le développement de l'esprit critique. Il s'agit alors, en collège, de faire comprendre qu'écrire, ce n'est pas seulement transcrire des idées, les discuter, les examiner, mais aussi en faire naître d'autres par le jeu même du travail sur la langue. La finalité profonde de la didactique de l'écriture au collège est donc bien de faire en sorte que l'élève véritablement et définitivement soit devenu un sujet écrivain, c'est à dire qu'il ait construit un rapport personnel, positif, et distancié à l'écriture.

DE QUELQUES PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

La construction de séquences pédagogiques n'est pas simplement le fruit de la nécessaire adaptation aux élèves ou le résultat de l'expérience professionnelle. Elle

est toujours la mise en oeuvre d'un certain nombre de principes pédagogiques, sortes de postulats théoriques, pas toujours explicites. Nous essaierons ici de clarifier ceux qui structurent le point de vue proposé.

Écriture, identité, communication

Le premier principe est que la communication écrite, à l'école et hors de l'école, est un vecteur important du développement psychologique, affectif, cognitif, linguistique de l'élève. Le rapport à l'écriture que les élèves ont socialement et scolairement construit est étroitement intriqué à leurs expériences affectives, sociales, scolaires, lesquelles pour bon nombre d'entre elles se sont construites dans et par du langage. De ce fait la vision que l'élève a construit de son savoir-écrire est étroitement liée à la représentation qu'il se fait de son identité, de ses compétences, de son avenir. Cette identité sociale, scolaire, peut selon les élèves être homogène ou au contraire, « feuilletée ». Selon les lieux d'existence, selon les rôles, les places tenues dans les différentes aires d'existence de l'élève (la rue, la famille, l'école), celui-ci joue des rôles et manie le langage différemment. Nous ne connaissons que l'identité scolaire des élèves, nous supposons, entrapercéons parfois les autres. C'est avec cet aspect là de la personne de l'élève que nous travaillons en classe. D'où la modestie du projet pédagogique : la construction du sujet *scolaire* écrivant dont on espère qu'elle deviendra effectivement la construction du sujet écrivant. Nous n'imaginons qu'assez rarement les conflits identitaires violents qui se jouent en classe, nous les devinons parfois à l'occasion de certaines productions écrites, de certains jeux de langage qui jaillissent dans la classe ou dans la cour.

Ajoutons à cela – l'idée est plus banale et déjà fortement admise – que le rapport à l'écriture scolaire joue un rôle essentiel dans la réussite scolaire de l'élève, et probablement, l'aide à construire, inventer son projet social. Plus encore que la lecture, l'écriture semble jouer un rôle de première importance dans la sélection scolaire et sociale. Les illettrés arrivent à trouver des conduites de remplacement de la lecture, mais échapper à l'écriture paraît plus difficile encore.

Il s'agit donc de réfléchir aux chemins à emprunter pour aider l'élève à construire son identité scolaire de sujet écrivant, identité qui ne vienne pas en conflit avec le vécu social affectif de l'élève mais qui, au contraire, l'aide à l'objectiver et l'assumer. C'est en quelque sorte la dimension psycho, sociolinguistique du langage, la subjectivité de l'élève qu'il nous faut davantage prendre en compte à l'école en l'intégrant aux approches didactiques issues de la psychologie cognitive, de la linguistique des textes, de la narratologie et plus généralement de la sémiologie.

Pour travailler sur cette perspective générale, il est nécessaire de poser un certain nombre de postulats pédagogiques.

Un travail sur les représentations de l'écriture des élèves

Il est sans doute banal de réaffirmer la nécessité, dans un premier temps, pour la plupart des élèves de commencer par un travail sur les représentations de l'écriture.

Nous sommes aujourd'hui devenus plus prudents sur la fiabilité d'analyses trop rapides des représentations.

La psychologie cognitive nous a appris à distinguer les **représentations métacognitives** (les élèves ont des idées, des images mentales, des théories personnelles sur ce qu'est l'objet d'apprentissage et sur ce qu'il faut faire pour le construire : il y a, dès la sixième, un certain discours disponible sur comment on s'y prend pour écrire, pour orthographier, lire. Ce discours s'avère parfois bien éloigné de ce qu'on pourrait considérer comme des stratégies efficaces. Il est aussi parfois très éloigné des procédures réellement employées. Le croisement du « dire » des sujets avec leur « faire », leurs attitudes et stratégies devant la tâche est alors intéressant à analyser avec eux.

Mais on sait aussi que ces représentations de l'écriture ou de la lecture sont déterminées par le système social et idéologique dans lequel le sujet est inséré et avec lequel il a tissé des liens largement inconscients. Les représentations de l'écriture sont donc très largement **socialement construites**, et de ce fait très profondément enracinées dans l'histoire personnelle et scolaire de l'élève. Les interroger, les déstabiliser est difficile et lent.

Malgré ces réserves, travailler par écrit ou oralement les représentations de l'écriture s'avère un bon outil pédagogique pour poser la question de l'écriture, l'objectiver, la discuter avec les élèves et les amener à réfléchir à leur propre comportement, mesurer ensemble le chemin parcouru. Toutes sortes d'embrayeurs peuvent très bien lancer le débat : *Pour moi écrire c'est... Quand j'écris je... Mon meilleur souvenir (plus mauvais souvenir) d'écriture c'est... ; etc.*

Il serait bien prétentieux pourtant de vouloir objectiver avec certitude, dans le cadre de performances strictement scolaires quelles représentations exactes de l'écriture, (de ses processus, de ses usages, de ses finalités) les élèves ont construites, dans quel rapport à l'écriture (familiarité, angoisse, usage personnel, scolaire, familial...), ils sont installés. Les parts respectives de l'école, de la vie sociale dans cette construction, semblent pour l'instant difficiles à cerner. Ce qu'on peut observer cependant ce sont les contradictions profondes qui traversent ces représentations et ce rapport à l'écriture. Ainsi, le désir d'écrire peut être grand et cohabiter avec le sentiment de l'impossibilité ou de la difficulté d'écrire. Voici quelques extraits de propos d'élèves de 6^e :

Ecrire c'est m'énerver à faire des phrases, il n'y a pas grand chose dans mes rédactions, je me débrouille bien mais quand c'est pour l'école ça ne va plus du tout J'aime écrire sur mon cahier personnel, sur des lettres mais pas sur une feuille double à grands carreaux.

J'aime écrire parce que c'est moi qui invente les histoires que je veux sans qu'on ait à me dire ce que je dois faire ; écrire en liberté ; écrire mes idées sans se moquer d'elles, sans me les voler, sans qu'on me dise c'est nul ! dire mes opinions sans qu'on me dise tais-toi !

2. Ces diverses citations ont été recueillies par Michèle Laplaza (Essonne) en fin de 6^e, dans une classe ordinaire très hétérogène. Celles marquées d'une * proviennent d'une classe de 5^e d'adaptation.

- * *J'ai envie de pleurer quand j'écris de la conjugaison*
- * *Sait bien d'écrire mais je fait plein de fautes (orthographe d'origine)*
- * *Je serais bien écrire sans faute, je serais contente (id)*

Ce travail sur les représentations en début et en fin d'année apparaît alors comme un indicateur important de l'évolution des élèves. Il permet un peu de percevoir quelle identité d'élèves, quelle image d'eux-mêmes comme sujets scolaires-écrivains ils se sont construits ou reconstruits à l'occasion des projets d'écriture ou des ateliers d'écriture mis en place. Les quelques exemples suivants montrent la diversité de l'entrée dans l'écriture (orthographe conservée) :

Pour moi écrire c'est rassembler des mots de toutes sorte des mots doux des violent des tendres des mots simples et aussi enlevé les idées que j'ai dans ma tête et les mettent sur une feuille de papier. pour moi écrire c'est de mettre des mots ensemble et y rajouté des virgules, des points, des points d'interrogation, d'exclamation, ext...et dès que les phrases sont construit on a put qu'a rassemblé toute ses phrases ensemble et cela fait un texte, Aurélie, 6^e

Pour moi écrire c'est montrer ma personnalité aux autres, pour leur monter que je suis différent. Ecrire, c'est un moment calme dans mon esprit, mais c'est aussi à ce moment que j'ai le plus d'imagination, sauf peut-être quand je dessine des mutants, Thomas, 6^e

Pour moi écrire c'est me mettre dans une bulle d'imagination pleine de couleurs une bulle de rêve où tout est possible, même les choses les plus folles....., Jennifer 6^e

Repérer les « postures » d'écriture : le déjà là³

Quand on demande à l'élève d'écrire au collège, il sait déjà écrire même de manière fautive, il a déjà rencontré des pratiques sociales d'écriture qui lui sont plus ou moins familières⁴, il a fait des exercices d'écriture où il a été évalué.

Confronté à une tâche scolaire d'écriture, l'élève adopte alors une ou des postures plus souvent non conscientes qui sont le résultat de *négociations complexes* entre ce qu'il sait faire, ce qu'il a envie de faire, ce qu'il a compris devoir faire, ce qu'il « faut » normativement écrire en classe de français. L'observation d'écrits d'élèves dans diverses classes de collège montre que ces postures d'écriture ne sont pas en nombre infini et que parfois plusieurs se conjuguent. Nous en distinguons 6 :

- dire son expérience, dire le vrai, se dire, occupe toute l'activité d'écriture. Les mots sont transparents (d'où une absence totale d'intérêt pour l'orthographe, la graphie, la ponctuation, etc.) ;

3. Cette problématique est plus largement développée dans l'article de E. Bautier, D. Bucheton, « L'écriture, qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui est déjà là ? », *Le Français Aujourd'hui* n° 111, 1995.

4. Bautier E., 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, L'Harmattan, Paris.

- à l'opposé, c'est le travail même de l'écriture (plaisir des mots, de la graphie, de la mise en page, en phrases), qui semble intéresser l'élève (écriture poétiques fréquentes) ;
- se constituer en sujet écrivain, distinct du sujet de l'expérience en installant dans et par le texte une réflexion, un point de vue, prendre de la distance, est l'enjeu même de l'activité d'écriture ;
- satisfaire aux normes scolaires, être en conformité sans s'investir vraiment, suffit (écriture minimale, sans risques, écriture vide de significations) ;
- se servir des mots ou des textes des autres (recopier) pour dire, ou se dire, permet momentanément de se construire dans les traces des autres ;
- maîtriser l'ensemble de ces postures et les conjuguer permet selon la situation ou l'avancée de la tâche, de négocier heureusement les activités scolaires d'écriture.

Travailler avec le temps

Le temps est probablement l'un des facteurs clé par lequel les diverses dynamiques du développement de l'élève, arrivent à se croiser et à se nourrir.

Et tout d'abord, *le temps nécessaire pour l'objectivation du vécu par l'écriture* : on retrouve cet aspect autobiographique dans les récits de vie, mais aussi cette fictionnalisation du vécu dans l'écriture de nouvelles. Dès lors que l'on aborde le récit, il est bien rare que l'on ne touche pas à diverses manières brutes ou détournées de manifester, transformer, apprivoiser les affects. On postulera alors que l'écriture à l'école peut aider l'élève à assumer la solitude de son vécu en lui permettant de l'extérioriser et ainsi de l'objectiver. Catharsis et cure, elle permet ainsi tranquillement de dénouer des douleurs. Elle offre un espace où une parole intime, jusque là intérieure, est entendue par un adulte et par des pairs. Elle est affirmation d'un « JE » qui dépasse le « moi » obscur de l'émotion, des pensées intérieures pas forcément bien ordonnées. Ecrire oblige à trier, organiser, structurer l'expérience pour la dire. Faut-il avoir peur de cette parole ? Si oui, alors renonçons à enseigner la littérature ! Il s'y profère des choses si terribles ! Mais cette objectivation du vécu, ce décollage de sa propre expérience, de son propre vécu, de sa propre pensée par l'écriture n'est pas facile et se heurte à diverses difficultés (représentations de soi, du rôle de l'écriture, de l'autre, pression du groupe, etc.). Il faut donc beaucoup de temps, diverses étapes d'écriture pour y parvenir.

De plus, cette difficulté à s'affirmer en tant que « JE », outre les inhibitions particulières de certains, est sans doute liée à des modes de pensée et d'expression socialement construits comme le montre Bernstein lorsqu'il analyse le langage commun de la communication immédiate. Bien des chercheurs l'ont montré, le langage, joue un rôle important dans la différenciation sociale : rompre avec les habitudes de son groupe social, comme le demande d'une certaine façon l'école (apprendre à expliciter ce qu'on a simplement l'habitude de suggérer, apprendre à oublier le « on » ou le « nous » du groupe, de la famille ou des copains de l'immeuble, est lent, long et difficile. Il faut donc *le temps de créer d'autres modes d'expression*

et de pensée, lesquels ne s'instaurent que si la classe est devenue un lieu de parole véritable, un lieu où un point de vue particulier a le droit de s'exprimer et est attendu.

Le temps est ainsi *un instrument pédagogique de première importance* : la difficulté, c'est d'éviter un enseignement en bribes, qui perd toute signification pour l'élève. Enseigner, c'est donc penser le temps, le temps scolaire dans lequel s'inscrivent les enseignements et les apprentissages des élèves, le temps de l'intériorisation des savoirs. Mais, comment gérer au mieux ces deux temporalités, l'une scolaire et sociale, l'autre toute intérieure et individuelle ! Comment, se servir du temps comme d'un instrument pédagogique et cesser de le vivre comme une contrainte institutionnelle, une course éperdue derrière l'emploi du temps ou le programme. On propose ici de mettre en place des *séquences d'enseignement/apprentissage, en spirale*.

Il s'agit tout simplement de revenir sur une même notion plusieurs fois, en temps différé, et éclaté, sous des angles, des contextes différents pour qu'elle s'arrime à d'autres savoirs, pour que l'apprentissage ne soit pas dépendant du contexte, du texte, du thème, etc. Le savoir-faire pédagogique est très lié à ce long jeu de patience où l'enseignant planifie ses enseignements et l'emboîtement des séquences sur l'année, voire sur un cycle pour mettre en place des situations d'enseignement qui permettent de revenir sur des enseignements, d'*instaurer un parcours didactique* pendant lequel l'élève aura vécu, appris, objectivé, transféré, intégré, oublié, reconstruit, revécu, choisi, et enfin recréé pour son compte des formes linguistiques, des savoirs sur la langue et les textes, des émotions affectives et esthétiques. L'intériorisation des savoirs, et donc leur possibilité de maintien et de transfert, est à ce prix. Ces « spirales » sont construites autour de différents projets pédagogiques (écriture d'une nouvelle, correspondance, atelier poétique, théâtral, dossier documentaire, etc.). Le dénominateur commun en est qu'ils doivent permettre à l'élève de construire du sens, c'est-à-dire pour éviter le flou de cette formule à la mode, qu'ils permettent à l'élève de s'impliquer dans des situations d'écriture en rapport avec sa vie ou ses intérêts. De ce fait, les savoirs et notions travaillés deviennent alors des outils linguistiques pour se dire et dire le monde (monde réel ou rêvé, reconstruit par le langage !). Ils aident les élèves à construire leur identité sociale, scolaire, psycho-affective.

Le lien lecture-écriture

Ce principe pédagogique, lié à la notion de « décloisonnement », s'est fortement développé dans les classes ces dernières années. Il reste un objet de recherche de première importance tant il semble difficile d'en comprendre la diversité et la complexité des fonctionnements cognitifs, sociaux, psychologique⁵. L'enseignement de la langue écrite est indissociable de formes variées d'acculturation. Les formes écrites, les genres, les types de texte, sont le fruit d'une longue histoire sociale et culturelle. Ils se transforment et se développent pour ces mêmes raisons. Pour ces

5. En témoignent les actes du colloque *Les interactions lecture-écriture*, Reuter Y. (éd.), 1994, P. Lang, Bern.

mêmes raisons, l'enseignement de l'écrit a besoin de s'enraciner dans la fréquentation assidue de textes en écho avec les interrogations, le questionnement des adolescents, de textes modèles, de textes réponses. Mais, là encore, la greffe n'est pas facile, le rejet fréquent. Elle ne s'instaure véritablement que dans la durée et passe par toute une série de phases très intéressantes à observer.

Pédagogiquement, il est aussi très fructueux d'inverser parfois le rapport traditionnel lecture-écriture et de lancer d'abord les élèves dans une situation d'écriture problématique pour les envoyer ensuite chercher les solutions possibles chez divers auteurs ; ce « tâtonnement expérimental » s'avère souvent remarquablement efficace pour construire une notion, poser un savoir.

Le rôle clé de la réécriture et du temps nécessaire pour la « maturation du texte »

Une précédente recherche⁶ a mis en évidence comment la reprise du même texte en temps différé, (la « réécriture » du texte à ne pas confondre avec la « correction » du texte) sous certaines conditions, amène l'élève à penser à nouveau son texte, à y incorporer, développer, modaliser, accentuer, effacer, hiérarchiser, subordonner d'autres idées. Cette remise en mouvement des significations du texte, s'accompagne de la nécessité de faire travailler la langue, de trouver d'autres formes linguistiques plus sophistiquées, plus variées et complexes ou au contraire plus simples (suppression de formes de subordination lourdes par exemple). Cette restructuration du texte, son épaissement sémantique, ne s'accompagne pas forcément d'une complexification de la phrase selon le modèle de la phrase « complexe » de la grammaire traditionnelle. C'est pourquoi juger les performances des élèves selon le degré de complexité des phrases n'est pas forcément un bon critère. On constate simplement que des situations de réécriture permettent au texte de se remettre en travail. Elles peuvent être diverses. La dynamique de l'écriture, créatrice à son tour de significations, se remet en route et crée en même temps des espaces pour de nouveaux apprentissages, de nouveaux enseignements. C'est alors que peut intervenir l'adulte. Le terme de « correction » du devoir devient alors caduque puisqu'il s'agit bien plus de relancer les élèves vers la recherche de solutions de problèmes d'écriture que leur propre écriture a elle-même posés. Mais l'intervention de l'adulte à ce stade est délicate : diverses expérimentations ont montré combien est fragile ce dialogue de l'élève avec son propre texte, combien le fait pour l'enseignant de reprendre le statut de « celui qui corrige » bloque le processus d'auto-développement de l'élève.

L'écriture au coeur de la parole

Dernier principe, à articuler bien évidemment à tous les autres : la question des liens étroits, complexes, qui unissent l'oral et l'écrit. Celle aussi du statut de la parole dans la classe et de son rôle, celle aussi du nécessaire « silence de l'écriture ».

6. Bucheton D., 1995, *Ecriture, réécritures, récits d'adolescents*, P. Lang, Bern.

Pédagogiquement, cela veut dire qu'il est important de démultiplier les interactions verbales. Le silence religieux de la classe n'est pas forcément la garantie d'un travail intellectuel en cours ! On postule par là que parler de l'écriture, parler pour écrire, discuter l'écriture, dire l'écriture, l'entendre, dans des situations de paroles et avec des interlocuteurs différents, favorise les apprentissages et l'instauration d'un rapport individuel à l'écriture. Il y a là en effet une sorte d'apparent paradoxe, de supposer que le silence et l'intimité nécessaire à tout acte d'écriture a besoin pour exister, se développer, s'enrichir, du bruissement de la parole des autres. Le paradoxe, on le sait bien, n'est qu'apparent tant il est vrai que toute écriture est fondamentalement dialogue silencieux, communication, appel de réponse et d'interprétation, demande d'évaluation, manière de baliser son champ pour le faire reconnaître. Nous postulons donc que le « JE » construit d'autant plus son identité de sujet écrivain, et sa différence, qu'il échange beaucoup avec ses pairs, le maître, les auteurs des textes.

Sur le plan pédagogique, cela se traduit par le principe de démultiplication des interactions verbales en nombre, et en variétés⁷ avec présence ou non de l'enseignant, avec d'autres interlocuteurs de l'écriture : acteurs, auteurs, critiques, libraires, documentalistes. Cela veut dire aussi que la tâche de l'enseignant, ses fonctions elles aussi se diversifient. Sa présence n'est pas constamment souhaitable. A certains moments, il lui faut savoir s'effacer, à d'autres revenir jouer un rôle fort de tutelle.

Ces divers principes pédagogiques sont à cuisiner, assaisonner, selon les besoins, l'humeur, la nécessité de chaque classe. Ce ne sont pas, on l'aura compris seulement des principes pédagogiques mais ils manifestent bien plus une certaine conception de la place de l'éducateur, et de son rôle social.

7. Penin P., 1995, « Espaces d'écriture et de parole diversifiées », *Le Français Aujourd'hui*, n° 111.