

## ÉCRIRE POUR CONSTRUIRE SES SAVOIRS

Michèle LUSETTI,  
Collège de Grigny  
M.A.F.P.E.N. de Lyon

*« Alors que les hommes naissent et meurent  
depuis un million d'année,  
ils n'écrivent  
que depuis six mille ans. »*  
Etiemble<sup>1</sup>

*« Penser est aussi un travail des mains. »*  
B.Latour<sup>2</sup>

### ÉTAT DES LIEUX

Nous sommes dans une culture de l'écrit. Et c'est bien sur l'écrit que se jouent pour les élèves la réussite, l'échec ou l'exclusion du système scolaire. La demande sociale, le collège unique, le prolongement des études après le baccalauréat ont assigné à l'école de nouvelles obligations et rendu problématiques l'échec et les difficultés persistantes d'une partie des élèves confrontés à la production d'écrits.

Le rôle de l'écriture dans la société et dans l'école n'est ni universel ni intemporel. La première alphabétisation européenne entre le XVI<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> siècles a instauré l'apprentissage de la lecture, et de la lecture seulement. Et ce n'est que dans la

---

1. cité dans Jean G. (1987) *L'écriture mémoire des hommes*, Gallimard Découverte, p. 11.

2. cité par Vérin A. (1988) dans « Les élèves et l'écriture en sciences », *Aster* n° 6, I.N.R.P., p. 19.

première moitié du XIX<sup>e</sup> qu'apparaît l'exigence d'un apprentissage de la lecture et de l'écriture<sup>3</sup>. Dans les dernières décennies, les travaux des chercheurs et des didacticiens se sont déplacés de la lecture vers l'écriture et se centrent maintenant sur les interactions lecture-écriture<sup>4</sup>. Dans le même temps, on assiste à une recomposition importante de la discipline appelée Français et au déplacement de l'unité de cette discipline autour des opérations de réception-production d'écrits.

Les élèves écrivent pendant une part importante du temps scolaire dans toutes les disciplines. Or, en dehors du cours de Français, cette activité passe inaperçue, moyen commode d'enregistrer ou de restituer le savoir, véhicule transparent de contenus différents selon les disciplines. Quand les difficultés sont évoquées, c'est au moment de l'évaluation sans que jamais soit interrogé ce qui s'est passé avant dans la chaîne d'apprentissage. Ces difficultés sont alors renvoyées au professeur de Français, responsable des apprentissages concernant la maîtrise de la langue. Mais, pendant longtemps, le professeur de Français n'a construit des apprentissages que sur des textes narratifs, littéraires et fictionnels. En conséquence, l'essentiel des types d'écrits que les élèves avaient à lire ou à écrire n'étaient pas objets d'apprentissage. Et les Instructions officielles<sup>5</sup> concernant la responsabilité de tous les enseignants pour construire des compétences en lecture sont souvent restées lettre morte.

Des évolutions ont eu lieu. Les travaux sur les typologies des textes et des discours ont amené la diversification des écrits dans la classe de Français<sup>6</sup>. De nombreuses séquences d'apprentissage ont été construites autour des textes et des discours explicatifs omniprésents dans l'école<sup>7</sup>.

Dans les sciences, les travaux des didacticiens ont montré le rôle que pouvait jouer l'écriture dans la constitution des savoirs<sup>8</sup>. Les fonctionnements textuels sont des éléments pertinents de la structuration des connaissances. Aucune science ne se construit sans la langue qui la constitue. Régulièrement, les scientifiques s'interrogent sur la question de leur langue. Le cas de Lavoisier est exemplaire, puisqu'il a, par l'invention d'un langage spécifique, fait passer son époque de l'alchimie à la chimie moderne<sup>9</sup>.

- 
3. cf. Chartier A.-M., Hébrard J. (1994) dans *Les interactions Lecture-Ecriture*, Peter Lang, p. 24.
  4. cf. Reuter Y. (1994) *Les interactions Lecture-Ecriture*, Actes du colloque Théodile-Crel, Lille, novembre 1993, Peter Lang.
  5. *Lire au collège*, B.O. n° spécial 4, 30 juillet 1987, « Rôle des professeurs de toutes les disciplines. », p. 144.
  6. cf. *Diversifier l'enseignement du français écrit*, sous la direction de Schneuwly B. (1990), Delachaux et Niestlé.
  7. cf. : *Les textes explicatifs*, *Pratiques* n° 51 (1986) ; *Communiquer et expliquer au collège*, *Repères* n° 69 (1986) ; *Discours explicatifs en classe*, *Repères* n° 72 (1987) ; *Le discours explicatif, genres et texte*, *Repères* n° 77 (1987) ; *Les discours explicatifs*, *Pratiques* n° 58 (1988) ; *Expliquer*, *Recherches* n° 13 (1989).
  8. Voir, par exemple, *Les élèves et l'écriture en sciences*, op. cit.
  9. Exemple emprunté à un article de *Libération* du 22-10-94 : *La science attire la langue – A propos d'un colloque de scientifiques – Quelle langue pour quelle science ?*

Les recherches de J. Goody<sup>10</sup> ont contribué à montrer la dimension cognitive de l'écriture. Tracer des lettres n'est pas traduire des propos oraux mais inventer une nouvelle forme de discours. Toute écriture donne une dimension visio-spatiale à la langue qui jusque là n'en avait qu'une audio-temporelle. Et les changements sont considérables<sup>11</sup>. Ecrire permet de présenter simultanément des informations qui, à l'oral, le sont successivement. Ecrire permet de fixer, de mettre en réserve, d'organiser, réorganiser et hiérarchiser, décontextualiser et impersonnaliser, prévoir et complexifier. Le syllogisme et certains théorèmes n'existent qu'après l'invention de l'écriture. Ce n'est pas qu'il manquait à l'homme de l'oralité le raisonnement logique mais les possibilités d'un travail intellectuel qu'offre l'écriture.

La diffusion des travaux de recherche n'a pas périmé les conceptions instrumentalistes de la langue qui restent dominantes. Les métaphores de *l'outil* ou de *la boîte à outils* comme celle de la langue comme « code » sont à cet égard dangereuses et, peuvent, comme le note J.L Chiss, acculer à la reproduction de l'ancien<sup>12</sup>.

Des projets pour un *nouveau contrat pour l'école*<sup>13</sup> ont été proposés aux enseignants et de nouveaux programmes seront mis en oeuvre à la rentrée 1996. La maîtrise de la langue devient une priorité et dans chaque discipline plusieurs passages concernent les productions écrites. Mais, l'insistance, dans la partie réservée au Français, sur les textes narratifs en 6<sup>e</sup> ne va-t-elle pas conduire aux mêmes impasses ? Très souvent, les enseignants des autres disciplines ne se sentent pas prêts pour aborder cette dimension des apprentissages. Leur formation, presque exclusivement centrée sur des contenus disciplinaires, ne les y a pas préparés. Les nouveaux manuels prendront-ils en compte cet objectif ?

Un fort recentrage sur les spécificités disciplinaires, de vifs débats sur les transferts et les transversalités<sup>14</sup> n'ont pas suspendu le problème de l'écriture dans toutes les disciplines et la question du *Français bien commun*<sup>15</sup> n'est pas périmée<sup>16</sup>. C'est dans la tension entre spécificité disciplinaire et transversalité, recherches, Instructions officielles et pratiques de terrain que nous voudrions proposer une réflexion sur une situation très concrète pour les élèves : répondre à une interrogation écrite.

10. Goody J. (1979), *La raison graphique*, Minuit.

11. Goody J. (1994), *Entre l'oralité et l'écriture*, Puf.

12. Chiss J.L. (1994) dans Chiss J.L., David J., Reuter Y., *Didactique du français, état d'une discipline*, Nathan.

13. Projets de programmes de 6<sup>e</sup> pour la rentrée 1996, Ministère de l'Éducation Nationale, août 1995.

14. Voir, par exemple, les actes du colloque international sur *Les transferts de connaissances* qui a eu lieu à Lyon en septembre 1994.

Voir aussi *D'une discipline l'autre... Quels savoirs spécifiques, quels savoirs transversaux pour les élèves ?* Actes de l'université d'été de Toulouse (1994), M.A.F.P.E.N. Toulouse.

15. Titre du n° 2 de *Recherches* (1985). L'expression a souvent été empruntée depuis. Voir aussi *Innovations* n° 2-3 (1986), *Français transdisciplinaire* ; *Innovations* n° 17 (1990), *Français transdisciplinaire II*.

16. cf. *Didactique du Français, état d'une discipline*, op.cit.

## RÉPONDRE À UNE INTERROGATION ÉCRITE EN 6<sup>e</sup>

### « Pourquoi dit-on que l’Égypte est un don du Nil ? »

La question, qui reprend une phrase d’Hérodote, figure dans presque tous les manuels. Elle permet d’étudier, en partie, comment en Égypte s’est développée une société agraire et est née une grande civilisation.

Voici les réponses de 27 élèves de 6<sup>e</sup> dans une situation ordinaire d’interrogation écrite, après une série de leçons sur l’Égypte<sup>17</sup>.

- E1 *Le Nil est une sorte d’oasis qui permet la vie et la culture en Égypte.*  
 E2 *Parce que c’est le Nil qui lui a donné la vie, les plantes, l’eau, l’alimentation de la terre et la vie de ses habitants.*  
 E3 *Car le Nil offre de l’eau pour survivre aux égyptiens*  
 E4 *Parce que lorsque le Nil déborde il y a des crues et le Nil arrose les champs qui sont à côté et c’est ce qui permet de faire des récoltes.*  
 E5 *Parce que, sans le Nil il n’y aurait pas d’Égypte*  
 E6 *Parce que sans l’Égypte les égyptiens n’ont pas de terre pour cultiver.*  
 E7 *l’Égypte est un don du Nil parce que les Égyptiens vivent grâce au Nil et à ses crues. les crues du Nil leur permet la culture*  
 E8 *Si il y avait pas le Nil personne ne pourra vivre c’est grâce aux crues du Nil*  
 E9 *Parce que l’Égypte dépend du Nil. S’il n’y avait pas le Nil les Égyptiens ne pourraient pas vivre car le Nil leur fournit l’eau donc la vie*  
 E10 *On dit que l’Égypte est un don du Nil, car il y a de la bonne terre aux bords du Nil.*  
 E11 *Car sans le Nil, l’Égypte serai un grand desert sans vie et sans culture*  
 E12 *Je n’ai rien Mis*  
 E13 *On dit que le Nil est un don parce que la majorité des Égyptiens y vivent. Le Nil est une oasis qui permet la vie et la culture.*  
 E14 *Car les Égyptiens ont de l’eau en abondance. Pour cultiver les terres, le Nil est en crue.*  
 E15 *parce que grâce au Nil l’Égypte peut vivre normalement. (oasis.*  
 E16 *Sans le Nil l’Égypte serait un desert, mais il y a le Nil alors l’Égypte est un oasis. Le Nil permet la culture et la vie;*  
 E17 *Parce qu’il travail tout les jours vers le Nil.*  
 E18 *Parce qu’il y a le Nil.*  
 E19 *Parce qu’il sont près du Nil.*  
 E20 *Parce que la vallée du Nil est une oasis où vivent la majorité des Égyptiens.*  
 E21 *Parce que si il y avait pas le Nil l’Égypte serait un désert .*  
 E22 *parce que le Nil ce produit que tous les ans est si il y avait pas ce Nil il mourraient de soif*

17. Pour faire un état des lieux précis les réponses sont reproduites exactement sans aucune correction.

- E23 *On dit que l’Egypte est un don parce qu’il a un creu.*
- E24 *Car le Nil irriguent les terres ,et ensuite ils peuvent semer. Et cela leur donne des récoltes.*
- E25 *Le nil est une oasis, un milieu desertique. Par ses irrigations l’eau permet la vie et la culture.*
- E26 *On dit que le Nil est un don car la majourité des Egyptiens y vivent et le Nil est une oasis qui permet la culture et la vie*
- E27 *On dit cela car en Egypte il fait très chaud et que la présence de l’eau permet la culture de la vie et comme le Nil est le seul fleuve*

## FAIRE UN DIAGNOSTIC SUR DES TRAVAUX D’ÉLÈVES

Quel diagnostic porter sur cet ensemble ? Les nombreux enseignants interrogés<sup>18</sup> sont partagés et les analyses sont diverses. Certains remettent en cause la formulation de la question. En effet, la phrase d’Hérodote pose problème aux élèves. En français moderne le mot « don » est peu fréquent en dehors de certaines constructions et ces constructions, par exemple « faire don de quelque chose à quelqu’un » supposent un sujet animé. La tâche est plus facile si l’élève considère que les anciens Egyptiens faisaient du Nil une divinité. Certains inversent les mots pour donner une réponse à partir d’une phrase comme : *Le Nil est un don pour l’Egypte*. D’autres s’embrouillent et reprennent le même mot : *Parce que sans l’Egypte les Egyptiens...*

Plusieurs collègues pensent que la question est trop complexe. Même si l’opposition oasis/désert est bien reprise dans l’ensemble, les réponses sont incomplètes et souvent les élèves manifestent un degré de conceptualisation insuffisant et s’arrêtent à un raisonnement simple : il faut de l’eau pour boire et survivre dans le désert. La question de l’agriculture n’est pas abordée : à l’eau il faudrait associer le limon, boue noire déposée lors de la décrue, qui fertilise les terres. Un seul élève évoque « la bonne terre ». Les mots « irriguer » et « irrigation » sont employés comme synonymes d’« arroser ». Jamais n’est signalée l’intervention humaine à travers la construction de digues ou de canaux. Il faudrait signaler les colossaux travaux hydrauliques faits par les Egyptiens. Un professeur note qu’il est difficile de montrer les effets bienfaisants des crues : les élèves associent les inondations à des catastrophes destructrices et meurtrières ; c’est ce qu’ont montré les actualités télévisées ces dernières années.

Certains collègues sont plus positifs. Beaucoup de réponses sont acceptables même si elles sont courtes et peu explicites et si elles reprennent les mots du manuel ou du cahier. C’est souvent ce que demande le professeur. Certains élèves, à travers des reformulations, manifestent une appropriation du savoir. Plusieurs réponses montrent que des élèves sont capables de construire un raisonnement ou des embryons

18. dans le cadre de stages *Lire-Ecrire dans toutes les disciplines*. Nous remercions les collègues de Riorges (Loire), de Dagneux (Ain) et de Lyon qui ont nous ont transmis des textes d’élèves, ont enrichi notre réflexion de leurs remarques et de leur expérience.

de raisonnement en reliant plusieurs propositions avec des connecteurs logiques. Plusieurs élèves orientent la réponse positivement en utilisant un lexique mélioratif qui centre le texte autour de l'idée de don : *donne, offre, grâce à, eau en abondance, bonne terre*. Cela laisse penser qu'on serait dans « une zone proximale de développement » et qu'accompagnés par l'enseignant, dans certains apprentissages, sur le texte explicatif notamment, les élèves pourraient progresser. On pourrait alors exiger des élèves un raisonnement qui suivrait le schéma : Désert/Nil/oasis. Eau + limon (crue du Nil) = terre fertile. Terre riche + irrigation et travail des hommes = récoltes abondantes, nourriture en abondance, greniers pleins et richesse. Les interactions des hommes et de leur milieu sont au coeur de la discipline Histoire-Géographie.

## ANALYSER LES CONDITIONS DE PRODUCTION

Avant d'envisager les textes des élèves ou la question, il est important de regarder les conditions de production. Les interrogations écrites comportent habituellement plusieurs questions comme c'était le cas ici. Certaines questions peuvent être traitées avec une phrase ou un mot, par exemple : *Comment s'appelle l'écriture des Egyptiens ?* Quand les questions sont sur polycopiés, il y a parfois peu de place pour répondre.

Les élèves sont dans la situation d'une évaluation sommative, le temps est limité, les réponses seront celles d'un premier jet sans réécriture. Dans le lien d'un sujet à un objet l'élève se sent-il impliqué comme auteur ? Un certain nombre d'élèves pensent qu'il s'agit de reproduire à la lettre un savoir qui existe en soi, consigné dans le cahier, transmis et écrit par le maître au tableau, même si la leçon a été bâtie à partir des observations des élèves sur des documents et des échanges oraux dans la classe. Des observateurs ont montré que les tours de paroles sont si rapides pendant les leçons que peu d'élèves arrivent à s'inscrire dans le questionnement du maître qui reste un « monologue à trous ».

Le résumé copié sur les cahiers est souvent un condensé. L'élève qui l'a appris ne pense pas à expander et à développer, à expliciter et se contente de la phrase : *Le Nil permet la culture et la vie*. Mais que met-il derrière ces mots ? Les documents de la leçon et du manuel lui permettaient de « déplier » une explication. Il aurait pu signaler qu'au bord de l'eau se développent la flore et la faune, que le delta du Nil est une réserve de pêche et de chasse. Aux bords du Nil le papyrus pousse à profusion ; il permet de faire des cordes, des paniers, des sandales, des bateaux et des feuilles qui servent de support à l'écriture. Le Nil est aussi une voie de communication qui favorise la circulation et les échanges, etc. La question est de savoir à qui on explique, jusqu'où il faut expliciter et ce qu'attend le professeur. On peut se limiter à ce qui fait la spécificité du Nil ou considérer aussi le rôle des fleuves en général.

Construire une explication à l'école n'est pas facile. En effet, en situation ordinaire d'explication, celui qui sait est en position de pouvoir et il explique quelque chose qu'il sait à quelqu'un qui ne sait pas et qui demande une explication. A l'école,

l'élève est mis en demeure d'expliquer un savoir qu'il est en train de construire à quelqu'un qui sait depuis longtemps et à qui il s'agit de montrer qu'il sait et de répondre à une question qu'il ne se pose pas forcément. Construire une explication suppose une phase de problématisation. Peu d'élèves reprennent la question, les phrases commencent directement, comme à l'oral, avec *parce que* ou *car*. Les élèves qui reprennent les mots de la question ne répondent pas mieux que les autres car ils s'acquittent d'une obligation scolaire : pour répondre à une question on fait une phrase et on reprend les mots de la question.

## PROPOSITIONS

Pour mettre en oeuvre des apprentissages autour des écrits que les élèves ont à produire dans toutes les disciplines nous ferons quelques propositions élaborées dans les stages *Lire-Ecrire dans toutes les disciplines* et expérimentées dans des classes.

### Interroger les représentations

#### « *Ecrire c'est....* »

Sans une certaine « clarté cognitive »<sup>19</sup> sur l'écriture et ses grandes fonctions, il est probable que beaucoup d'apprentissages restent dans le vide ou tombent dans le néant. Pour que les activités scolaires prennent sens, il est indispensable de construire ce cadre général et de travailler sur les représentations. Voici quelques réponses d'élèves de 3<sup>e</sup>, écrites avec le professeur principal, professeur de Physique, après un conseil de classe difficile :

- E1 *Ecrire c'est former les lettres pour qu' on puisse les lire.*
- E2 *Ecrire c'est communiquer avec quelqu'un.*
- E3 *Ecrire c'est faire une dictée donc montrer qu'on lit et que l'on connaît l'orthographe.*
- E4 *Ecrire c'est mettre ses leçons, ses envies à l'écrit pour garder une trace écrite de ce qu'on a fait avant .C'est souvent plus assimilable qu'à l'oral.*
- E5 *Ecrire c'est graver des choses parce que les paroles s'envolent mais pas les mots.*
- E6 *Ecrire c'est pouvoir s'exprimer en faisant des phrases.*
- E7 *Savoir bien écrire nous rend toujours service. Par exemple pour trouver un travail ou écrire une lettre.*
- E8 *Ecrire c'est un entraînement d'orthographe personnel et c'est pour apprendre à rédiger*

19. Concept emprunté à Downing J., Fijalkow J. (1984) dans *Lire et raisonner*, Privat. Voir aussi Fijalkow J.(1990) *Décrire l'écriture*, CRDP Toulouse.

- E9 *Ecrire c'est s'exprimer, inventer, apprendre.*
- E10 *Ecrire c'est important, on s'en sert dans la vie de tous les jours.*
- E11 *Ecrire : Rédiger des exercices, Faire des rédactions en Français, écrire les cours, écrire les réponses d'un contrôle..., écrire des notes... Ecrire mes performances en E.P.S.*

L'ensemble est toujours assez riche, même en 6<sup>e</sup>, pour mettre en valeur toutes les fonctions de l'écriture. Il est important de confronter toutes les représentations<sup>20</sup>. Certaines pourront s'enrichir et se déplacer peut-être. Un classement permet de montrer les usages privés ou sociaux de l'écriture, les usages de l'écriture dans l'école ou dans la vie sociale. La distinction entre activités de scribe ou de copiste et activités d'écrivain, entre reproduction et production est utile pour différencier certaines tâches scolaires, même si les activités d'écriture entre ces deux pôles se situent dans un continuum.

Il est intéressant pour l'enseignant de situer ses élèves. Les élèves les plus en difficulté dans l'école signalent surtout les premiers apprentissages, des tâches strictement scolaires et des opérations que les spécialistes disent de « bas niveau ».

Un premier chapitre du manuel de 6<sup>e</sup> *Maîtrise de la langue*<sup>21</sup> intitulé *Qu'est-ce que l'écrit ?* offre la possibilité de prolonger ce travail à partir de documents : l'écriture sert à se souvenir, à communiquer et à apprendre. On peut aussi construire un tri-classement de documents autour de ces trois fonctions.

## Traces écrites de leçons<sup>22</sup>

Pour analyser les difficultés des élèves et envisager les moyens de les aider à progresser il est important de considérer toute la chaîne d'apprentissage. Quand il y a des leçons, on s'aperçoit souvent que l'élève, seul à la maison, ne peut les apprendre tant les écrits sont défectueux. La copie est une activité intellectuelle qui pose problème pour certains et la calligraphie reste une opération coûteuse en 6<sup>e</sup> : *Ecrire, ça fait mal aux mains et aux poignets*, écrit un élève. Face à l'obligation scolaire d'écrire une leçon, l'élève est-il conscient, au moment de la copie d'un texte écrit au tableau, que le classeur sera son propre manuel et son propre réservoir de savoir ?

Une séance de travail en classe permet de confronter les traces écrites d'une leçon, de dire quelles sont les traces efficaces et quels sont les critères pour les identifier. Pour ne pas stigmatiser les échecs il est intéressant d'utiliser des traces

20. Pour une réflexion plus étendue sur les représentations des élèves sur l'écriture voir Barré-de Miniac C., Cros F., Ruiz J., (1993) *Les collégiens et l'écriture*, ESF/INRP. Il est intéressant d'étudier aussi celles des enseignants et des adultes. Voir Dabène M. (1987), *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, De Boeck, Bruxelles.

21. *Maîtrise de la langue 6<sup>e</sup>* (1994), Nathan sous la direction d'A. Bentolila.

22. Toutes ces propositions sont dues à G. Diet, formateur M.A.F.P.E.N. qui anime avec moi les stages *Lire-Ecrire dans toutes les disciplines*. A lui aussi revient l'initiative de la réflexion autour de l'interrogation d'Histoire sur le Nil.

écrites anonymes venues d'autres classes. Il est important de remarquer que pour certains les titres en majuscules, les blancs, les alinéas et les paragraphes ont une fonction uniquement esthétique et que d'autres ne les voient même pas.

Dans une autre séance la leçon « tapée au kilomètre » doit être réécrite. Le texte compact doit être redispósé dans l'espace d'une page blanche. C'est une activité intéressante pour comprendre le rôle de ces organisateurs qui manifestent une hiérarchisation des savoirs.

A un autre moment, une leçon de manuel mise en puzzle doit être reconstituée. Les différentes typographies, des titres et des sous-titres aident à retrouver la planification d'ensemble.

Le professeur d'Histoire, comme le professeur de Français et des autres disciplines est concerné par la mise en forme graphique des savoirs et leur textualisation, c'est-à-dire leur scripturalité.

## Écrire et réécrire

Pour améliorer les productions d'écrits il est important de proposer aux élèves un retour réflexif sur leurs propres écrits et donc, pour l'enseignant, de construire des exercices à partir de travaux d'élèves. Pour cela, on peut utiliser la séance de correction des devoirs souvent fastidieuse. A partir des réponses des élèves plusieurs choix sont possibles. Une partie seulement des réponses peut être reproduite : sont choisies des réponses incomplètes mais l'ensemble des réponses proposées permet de construire une réponse satisfaisante. Autre possibilité, on peut choisir des réponses de qualité variée et demander aux élèves de les classer en donnant des critères. Ce travail peut se faire en petits groupes et une mise en commun permet de retenir les réponses acceptables. Autre choix encore, toutes les réponses sont reprises afin de prendre en compte les erreurs et leur logique. Après ce retour réflexif des élèves sur leurs premières productions, collectivement, sont repérés le nombre et la qualité des informations utiles. Une réécriture individuelle ou en petits groupes est proposée. L'évaluation tient compte, pour chaque élève, de la première et de la deuxième version de sa réponse et mesure le chemin parcouru.

Selon les objectifs poursuivis, les premières réponses des élèves sont « toilettées » ou laissées telles quelles. L'orthographe est souvent prise en compte dans les barèmes de notation des interrogations écrites : quelques points sont donnés ou enlevés selon la qualité orthographique de la copie. Comment aller plus loin ? Absorbé par la construction d'une réponse, l'élève est souvent en état de *surcharge cognitive*, perd de la vigilance et commet des fautes d'orthographe dont les règles ne sont pas automatisées en 6<sup>e</sup>. Pour prendre en compte cet aspect, sont proposés dans des « ateliers de négociation graphiques »<sup>23</sup> un travail sur les majuscules, par exemple le professeur d'Histoire-Géographie est constamment confronté à ce problème des noms

23. Expression empruntée aux didacticiens de l'orthographe. Voir, par exemple Lorrot D., Mourey J. (1995) *Les ateliers de négociation graphique* dans « L'orthographe autrement » *Enjeux* n° 34.

propres. Un travail peut s'effectuer sur les homophones à partir de formes concurrentes trouvées dans les copies: *cru/crue, serai/serait, peut/peux...* On peut poser la question du genre du mot *oasis*. Le professeur d'Histoire se sent concerné par le lexique spécialisé de sa discipline mais aussi par d'autres problèmes comme ceux de la syntaxe et de la ponctuation. Une réponse cohérente n'est pas transmissible sans la langue qui l'informe. L'essentiel est de limiter les objectifs sur un ou deux points à la fois.

Le professeur de Français peut se servir de ce genre de corpus pour bâtir un cours de langue. La réflexion linguistique est plus riche si elle s'appuie sur des énoncés effectivement produits par les élèves, confrontés ensuite à d'autres énoncés d'apprentis ou d'experts, d'enfants ou d'adultes, de scripteurs ordinaires ou d'écrivains.

### Construire le savoir

Il est nécessaire de considérer l'ensemble de la séquence d'apprentissage dès son début. Comment diversifier les apprentissages et sortir du cycle immuable : leçon construite à partir d'échanges oraux, résumé écrit en classe, apprentissage et mémorisation à la maison, contrôle écrit et corrigé de devoir ? Quelles sont les alternatives ? L'une d'elles est de concevoir autrement le temps de correction. Cela ne change pas l'ordre des activités. Une autre est de commencer par la question du devoir et de proposer aux élèves d'apprendre à répondre à une question en « Pourquoi... » sur un exemple précis et à construire un texte qui pourrait servir de leçon à d'autres élèves de 6<sup>e</sup>. Il est donc important d'explicitier pour expliquer. La séance se déroule au CDI, pendant un cours d'Histoire, et par petits groupes les élèves disposent de plusieurs manuels différents<sup>24</sup>. Selon les manuels les informations sont différentes et les mêmes informations peuvent être présentées sous des formes et des formulations variées. On peut y ajouter des ouvrages documentaires mais les informations y sont parfois plus difficiles à traiter. Dans un premier temps la tâche est de lire, de sélectionner et de noter les informations utiles. Quand le groupe est d'accord sur ces informations on essaye de les organiser et de les relier avec des connecteurs, de faire des paragraphes. Ici les élèves pourront expérimenter qu'une écriture active sert à penser et construire un savoir, ensuite à le restituer. Cette séquence s'inscrit dans un ensemble plus vaste de travaux sur le texte explicatif mené en Français et dans les autres disciplines<sup>25</sup>.

24. En 1994, les enseignants et les documentalistes ont reçu des spécimens de nouvelles éditions de manuels. Nous avons consulté celles des éditions Magnard, Belin et Hachette.

25. Pour des exemples précis cf. note 7.

**« Penser est aussi un travail des mains »<sup>26</sup>**

Les inégalités face à l'écriture sont une réalité<sup>27</sup>. Les causes peuvent être cherchées à l'extérieur ou à l'intérieur de l'école. Dans notre société, apprendre à écrire est une mission confiée à l'école. L'apprentissage de l'écriture n'est jamais terminé. Le collège est un maillon sensible de cet apprentissage, le lieu où les élèves confortent ou modifient leurs représentations sur l'écriture et leur rapport au savoir. L'élève doit consolider les premiers apprentissages et entrer dans des voies nouvelles. Ecrire est une activité manuelle qui permet d'enregistrer des savoirs et de les restituer. Ecrire permet d'apprendre et de comprendre, de construire des savoirs, de construire ses savoirs. L'écriture accompagne le travail intellectuel et est le lieu d'élaboration de la pensée. C'est sur cette dimension cognitive de l'écriture, parfois négligée, que nous voudrions insister pour finir. A cet égard, de nombreuses séquences didactiques et pédagogiques restent à inventer par les enseignants de toutes les disciplines, séparément ou ensemble. Le travail sur la langue écrite n'est pas l'apanage du professeur de Français. Tous les enseignants considèrent le travail sur la langue et sur l'écriture comme partie intégrante de leur enseignement, même si le professeur de Français a une vocation particulière à s'y impliquer. Et le professeur de Français considère de son ressort tous les écrits que les élèves ont à lire et à écrire chaque jour à l'école.

---

26. cf. la note 2.

27. cf. Lahire B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires*, Pul, Lyon.