

ÉCRIRE POUR MIEUX LIRE

Annie Portelette

Armand Colin | « Le français aujourd'hui »

2011/3 n°174 | pages 69 à 78

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200927127

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-69.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

ÉCRIRE POUR MIEUX LIRE

Annie PORTELETTE

Mission Maîtrise de la langue, Créteil

Faire entrer les élèves dans la culture de l'écrit ou littératie, en réception comme en production, et rendre visible l'usage de l'écrit que l'École sollicite sans toujours l'enseigner – celui que le professeur pratique de manière totalement intériorisée – est une des finalités à long terme que je cherche à donner à mon enseignement et qui traverse l'ensemble des activités du cours de français. L'écrit dont il est question se caractérise moins par son aspect communicationnel ou sa fonction de mémorisation que par sa dimension élaborative et réflexive. Il n'est ni la projection graphique d'une pensée déjà là ni la transcription d'un oral qu'il suffirait de mettre aux normes du code de la langue écrite. Les travaux de J. Goody (1997) et les recherches en didactique de l'écrit qu'ils ont nourries (*Pratiques*, 2006), font apparaître que l'entrée dans « l'univers de l'écrit » excède largement la maîtrise du code linguistique et renvoie à un mode de pensée spécifique. L'écrit est un véritable médiateur cognitif qui favorise des opérations intellectuelles complexes, permet d'accéder à un univers plus distancié, plus symbolique, coupé de l'expérience pratique, abordant les objets du monde de manière seconde. Il permet également d'entrer dans les concepts, notions, démarches et postures disciplinaires. L'équipe de recherche ESCOL, notamment É. Bautier, propose de nommer secondarisation l'ensemble de ces processus en référence à la distinction établie par M. Bakhtine entre genre premier et genre second¹. Cependant, ce pouvoir réflexif de l'écrit, fût-il « de travail »² dans l'esprit du professeur, n'est pas intrinsèque à la pratique de l'écrit et il ne suffit pas de faire écrire les élèves pour qu'ils entrent dans le monde de l'écrit. D'ailleurs, dans les représentations de beaucoup d'entre eux, « la fonction cognitive de l'écriture est peu

1. « Les termes de *second* et *secondarisation* trouvent leur origine dans la distinction faite par Bakhtine (1984) entre genres (de discours) premiers et genres seconds. [...] Les genres premiers peuvent ici être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui, dans l'oubli d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. [...] Les genres sont seconds, lorsque, fondés sur les premiers, ils les travaillent, les ressaissent dans une finalité qui évacue la conjoncturalité de leur production, ils superposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer. » É. Bautier & R. Goigoux (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, 148, Paris, INRP.

2. Ces écrits de travail sont « des écrits destinées à accompagner et stimuler l'activité réflexive au cours des tâches de collecte ou de rappel d'information, de (re)formulation immédiate d'une leçon, d'ébauche d'un projet narratif ou explicatif, etc. [...] Nous avons appelés intermédiaires ces écrits car ils restent étroitement associés à des situations d'élaboration, transitoires, soit de travail personnel, soit de travail collectif. » (Chabanne et Bucheton, 2002 : 26).

explicitée, les relations dominantes s'orientent plutôt vers la mémorisation » (Lahanier-Reuter et Reuter, 2006 : 28). Il donc est essentiel de concevoir des situations pédagogiques qui clarifient les enjeux de l'écrit, fassent évoluer les représentations des élèves et lèvent les malentendus entre les exigences de secondarisation que mobilisent les apprentissages scolaires et la perception extrêmement restreinte des usages de l'écrit de nombreux élèves.

En français, concernant la lecture, ce rapport second aux œuvres se caractérise par la posture de commentaire³ qui met le texte à distance, l'envisage dans sa globalité et le considère comme un objet textuel construit par un auteur. Or, au collège, la tradition scolaire a plutôt habitué les élèves à répondre à des questionnaires. Conçu comme une aide à la compréhension, le questionnaire finit par constituer l'objet même du travail. Son usage unique peut renforcer les difficultés des élèves à adopter la posture de surplomb évoquée plus haut. L'œuvre intégrale notamment est alors davantage perçue comme une suite de fragments dont la cohérence et la visée d'ensemble sont absentes. Ainsi est occulté ce qui constitue réellement l'activité de lecture, un dialogue entre le lecteur et l'œuvre dont le commentaire constitue la trace écrite. Quand on demande aux élèves de parler de leur lecture, ils sont déroutés, s'interrogeant sur ce que le professeur attend. La plupart du temps, ils produisent un résumé plus ou moins réussi de l'histoire racontée sans développer de point de vue sur le texte.

C'est le double objectif d'acculturation au monde de l'écrit et d'entrée dans une posture disciplinaire secondarisée – commenter sa lecture – qui sous-tend les modalités de travail que j'ai mises en place en cinquième pour l'étude, inscrite au programme, d'un roman de chevalerie : *Perceval le Gallois*⁴.

Un dispositif pour « penser à l'écrit »

En amont du dispositif, le premier temps a visé à créer les conditions d'une lecture autonome. Pour cela nous avons commencé par une entrée en lecture, assez longue, d'autant que l'univers du roman est éloigné des élèves. L'enjeu de cette phase est de créer un horizon d'attente pour amener à s'engager dans la lecture. Celle-ci lancée, elle a été ponctuée d'une pause pour clarifier le monde imaginaire construit par le roman. À l'issue de la première lecture du roman, une mise en commun de deux heures sur la globalité de l'œuvre aboutit à la construction collective, pas à pas, d'un schéma des forces en présence dans l'histoire de *Perceval*. Ce schéma⁵ va constituer un point d'appui pour la suite du travail car il a amorcé un retour sur l'ensemble de l'œuvre et la perception de l'aventure de *Perceval*,

3. Il convient de distinguer la posture de commentaire se caractérisant par la conscience du texte comme d'un objet construit et l'exercice codifié du commentaire de texte abordé au lycée. Sur la notion de posture de lecture on peut se reporter à D. Bucheton (2000), Les postures de lecture des élèves au collège, in M.-J. Fourtanier et G. Langlade, *Enseigner la littérature*, Toulouse, Delagrave-CRDP Midi-Pyrénées.

4. *Perceval le Gallois* (1996), adaptation de F. Johan, Paris, Casterman, coll. « Épopée ».

5. Il s'agit du schéma actantiel.

non comme une suite linéaire d'épisodes non orientée vers une fin, mais comme une tension vers la réalisation d'un individu.

Ce temps collectif ne garantissant pas que ce que visait le professeur soit effectif pour tous les élèves (voir les écrits examinés) la suite du travail va s'appuyer sur le recours à l'écrit individuel comme moyen pour l'enseignant d'avoir accès aux processus de pensée de l'élève et pour celui-ci de poursuivre la distanciation amorcée en lecture et d'éprouver la mobilisation de sa pensée par l'écriture.

Le dispositif pédagogique conçu pour cette étude prend en compte plusieurs données. Un grand nombre de mes élèves entretient un rapport essentiellement oral au langage qui entrave l'idée même de toute forme de reprise de leurs écrits. Ils ne disposent pas spontanément non plus ou très peu des « pratiques artisanales »⁶ de l'écriture qui leur permettraient d'intervenir sur leurs textes. Les situations d'écriture proposées ont pour enjeu de leur faire éprouver les interactions entre écrit et pensée en programmant « un retour sur » et en donnant les moyens d'opérer une ressaie du premier jet. Conjointement, je fais l'hypothèse que la réflexivité de l'écrit agira sur leur lecture de *Perceval le Gallois*. Il importe enfin de rendre visibles pour les élèves les bénéfices de leur travail, en l'occurrence qu'écrire a servi à mieux lire. Le dispositif s'inscrit plus largement dans mon souci de banaliser l'écrit, de l'insérer le plus possible à la place de moments d'oral, en développant des écrits de travail, de manière à instaurer pour les élèves une familiarité avec lui, celle qui existe dans certaines familles (Bucheton, 2001).

Je vais présenter concrètement ce dispositif à travers la manière dont il s'incarne dans les écrits successifs d'un élève, Jean-Bernard (JB). Dans l'ensemble des disciplines, JB évolue sur la ligne fragile de l'élève un peu en-dessous de la moyenne, qui tombe facilement dans la catégorie de « l'élève en difficultés », vite démobilisé par un travail complexe mais peu motivé par les exercices de systématisation.

Où l'écrit ne crée pas de réflexivité et « pose un problème » aux élèves

Je demande aux élèves d'expliquer en un paragraphe rédigé les principales étapes de l'évolution de *Perceval* du début à la fin du roman. Ils disposent de leur livre et de leur classeur où figure le travail déjà réalisé sur l'œuvre. Ce premier écrit a pour fonction de faire se confronter les élèves avec le matériau du langage et de les placer individuellement dans le début d'un processus de distanciation de la lecture déjà initié collectivement, même si les traces n'en sont pas visibles. De bonne foi, après un moment de travail à l'oral, les élèves pensent avoir compris. C'est la nécessité de formuler à l'écrit qui crée le problème. Éprouver le fait étrange qu'une idée qui paraissait claire dans leur tête ne résiste pas quand il s'agit de la mettre

6. Expression empruntée à J.-M. Privat qui l'utilise dans le domaine de la lecture pour désigner les gestes qui sous-tendent une pratique experte de la lecture, et que le lecteur lettré a complètement incorporés.

sur le papier est un levier pour introduire l'écart entre l'oral et l'écrit. Concernant la consigne, je n'attends pas, dans un premier temps, que les élèves y répondent strictement, même si le travail préparatoire avec le schéma actantiel permet potentiellement de le faire, ce que font deux ou trois « bons élèves ». À cette étape, la consigne, par son caractère ouvert, joue plutôt le rôle d'un lanceur qui permet à tous de s'engager. C'est au cours de l'écriture et de la réécriture qu'elle prendra vraiment sens. Si, au début de l'année, ce type de consigne a suscité des interrogations, les élèves ayant d'autres habitudes, en décembre cela s'est estompé et a débloqué certaines réticences. De même, quand quelqu'un demande encore si ce sera noté, c'est plus pour s'assurer que non et qu'il peut se lancer.

Je relève tous les premiers écrits et les lis attentivement comme recueil d'informations pour la poursuite du travail.

Premier écrit de JB

comme chasseur

Au début Perceval vivait /avec sa mère dans la gaste forêt /et un jour il est parti se balader dans la forêt. Le chasseur a vu quatre chevalier plus tard celui-ci rentra chez lui qui raconta son histoire passionnante alors Perceval décida d'être chevalier. le jeune garçon parti chez le roi Arthur est a rencontré Lancelot. quelques jours après il fut chevalier et Gornement de Gort lui a appris les règle de la chevalerie. Un moment Keu est parti aller le chercher mais celui-ci ne venait pas alors quelques jours plus tard il est parti chez le roi Arthur qui c'était rappelait de son lignage alors le roi à nommé le jeune homme de chevalier de la Table ronde.

De nombreux indices langagiers et linguistiques situent plutôt l'écrit de JB dans l'univers de l'oral. Ainsi, sur le plan du rapport au texte lu, JB est englué dans l'immédiateté de ce qu'il a compris et/ou retenu, il met ce dont il se souvient, sans idée d'itinéraire marqué par des moments charnières identifiés, comme le terme d'étapes l'invitait à faire. Son résumé est lacunaire il ne rend compte que d'un tiers du récit, suit la trame narrative du début du roman jusqu'à l'épisode de Gornement puis met en avant un épisode secondaire (celui de Keu) mais qui, situé à la fin du roman, est sans doute plus présent dans sa mémoire. L'élève a recours, comme à l'oral dans le contexte partagé avec l'interlocuteur, à un flash de remémoration pour évoquer l'épisode de Keu, « à un moment Keu est parti aller le chercher... ». Sans lien avec ce qui précède, introduit par des mots vagues, l'apparition de cet épisode crée une rupture dans la cohérence chronologique qui ne pose pas problème à l'oral mais qui gêne un lecteur ignorant du roman qui ne peut s'appuyer que sur les mots écrits pour reconstituer le cadre et l'enchaînement des actions évoquées. Le lecteur se perd aussi dans les chaînes référentielles concernant plusieurs pronoms qui manquent de cohérence (notamment les deux emplois de celui-ci, le *il* final). La segmentation de l'énoncé assurée par les *alors* et les *et*, est celle de l'oral, l'élève procède par ajouts comme dans le flot continu et chronologique de l'oral. Les temps oscillent entre le passé simple du récit distancé et le passé composé du commentaire de manière aléatoire. La langue de l'écrit n'existe

que sous forme de bribes : quelques passés simples, le pronom *celui-ci*, le terme spécialisé de *lignage*.

Pour la plupart des élèves, comme pour JB, l'écrit n'a pas suscité de retour réflexif. Bon nombre semblent, comme lui, immergés dans leur lecture, peu capables d'en rendre compte de manière intelligible pour qui ne connaît pas ce récit et de tirer profit du travail collectif. Ils utilisent le canal de l'écrit mais restent à des degrés divers dans un rapport oral au langage, l'écrit étant « un simple redoublement de la parole » (Lahire, 1993).

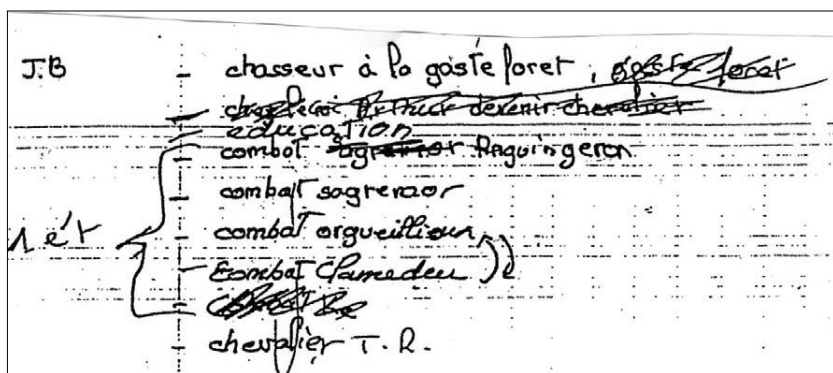
De l'écrit linéaire à l'écrit instrumental⁷

Le sens du mot étape, mal cerné, nécessite une clarification. Elle se fait à l'oral, au tableau, au moment où le travail – sans annotation – est rendu aux élèves, à partir des exemples de l'itinéraire du tour de France et de celui du départ en vacances.

Dans la foulée, j'indique qu'ils vont avoir à réécrire leur texte mais je leur propose d'utiliser auparavant un écrit intermédiaire, pour eux, pour les aider à réfléchir : « Vous allez d'abord faire la liste des étapes de la vie de Perceval pour trier ce que vous voulez garder, ce qui constitue vraiment une étape. » Je précise : « C'est un brouillon, pour vous, pour vous aider à réfléchir, je le ramasserai simplement pour voir. »

Même si en décembre la pratique des écrits de travail commence à s'installer, il me paraît important de signifier à chaque fois la fonction de l'écrit demandé. Dans la diversité d'écrits que les élèves sont amenés à produire dans les différentes disciplines – écrit de restitution, écrit terminal normé, écrit intermédiaire à communiquer ou pour soi, écrit pour dire ses savoirs initiaux, écrit servant de support à des échanges oraux, écrit pour verbaliser ce qu'on a appris, écrit ponctuel ou qui s'inscrit dans un processus de réécriture... – clarifier le statut de chacun participe de l'entrée dans la culture de l'écrit.

Écrit intermédiaire : la liste des étapes



7. Les catégories utilisées – *linéaire* et *instrumental* – sont empruntées à M. Alcorta (voir plus loin).

L'examen des listes est riche d'informations sur une pensée qui s'élabore et construit le sens de l'œuvre. On peut lire dans les surcharges de JB la trace de plusieurs activités cognitives. Avec les flèches, les ratures, les ajouts, il a trié, éliminé, classé, regroupé. L'accolade accompagnée de la mention « 1^{ét}. » indique une catégorisation : en regroupant les quatre combats, l'élève perçoit leur fonction commune d'épreuves dans le parcours du personnage qui l'instituent chevalier. La liste a favorisé la recherche de groupes nominaux synthétiques, sorte de titres d'étapes. Avec le mot « éducation » pour caractériser le rôle de Gornement de Gort, JB sort alors du récit – résumé, pour se livrer à un travail d'interprétation. On peut noter que l'élève n'utilise pas de déterminant, trace linguistique du mouvement de généralisation et de prise de distance avec « l'histoire ».

Toutes les corrections sont autant d'indices d'un retour sur la lecture. Par son caractère ouvert, la liste facilite le travail spécifique à l'écrit : revenir sur ce qui est déjà écrit, le modifier, utiliser la spatialité de la feuille en sortant de la logique accumulative et chronologique de l'oral. Des situations d'écriture précédentes m'amènent à penser qu'il aurait été impossible à cet élève d'intervenir sur son premier texte autrement qu'en surface, sur des unités restreintes ne nécessitant pas de réaménagements matériels. Le premier jet est souvent perçu comme un écrit figé, quasi définitif, car, paradoxalement, l'écrit-texte, par son caractère linéaire, ne se différencie pas essentiellement du flot de l'oral pour certains élèves qui écrivent au fil de la plume, comme ils parlent, procédant par ajout sans revenir sur ce qui a été écrit pour le modifier par des suppressions ou remplacements. « Le travail du brouillon » ne correspond pour eux à aucune représentation, cet apprentissage n'ayant que rarement été construit à l'école. Au contraire, l'écrit-liste se révèle un outil heuristique pour faire entrer dans la spécificité de l'écrit et faciliter matériellement les gestes du brouillon. La délinéarisation simplifie le déplacement d'éléments au moyen des flèches et l'insertion d'un ajout devant l'accolade, deux opérations que C. Fabre-Cols (2002) signale comme particulièrement coûteuses pour un scripteur en apprentissage. Cet écrit-liste a rendu possibles des modifications en cours d'élaboration, il a fait apparaître un sens non prévu au départ comme le regroupement des quatre combats. Son caractère synopsis, proche de celui d'un schéma, permet d'en avoir une perception globale, de mieux appréhender alors l'écrit comme détaché de son auteur et en quelque sorte posé devant lui. L'ensemble de ces traits caractérisent ce que M. Alcorta nomme « le brouillon instrumental » :

[...] structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication. On y trouve non plus des phrases mais des mots, une utilisation bidimensionnelle de l'espace graphique, sous-forme de listes et de tableaux et le recours à des outils graphiques qui ne sont plus des mots, mais des flèches, des numéros et autres symboles. » (Alcorta, 2001 : 98).

Le premier jet de JB, à priori, ne laissait pas soupçonner possibles ces activités cognitives et sémantiques sur la lecture par le biais de l'écriture, pas plus que l'investissement que manifestent ses interventions sur sa liste alors que ce travail n'était pas noté.

Plusieurs des listes de la classe témoignent aussi de l'usage d'un écrit pour soi, pour penser : JB s'autorise les ratures, les abréviations, Mendhi écrit, lui, dans sa liste, « sa mère crève » mais le mot familier ne paraît pas dans son paragraphe réécrit. Or, on fait bien souvent le constat que le brouillon des élèves ne se distingue guère de l'écrit final.

Quand la réécriture témoigne d'une reconfiguration

Réécriture de JB, retour à l'écrit linéaire

Au début Perceval vivait dans la Gaste forêt comme chasseur avec son javelot mais un moment ils voient quatre chevaliers alors il va chez Arthur pour devenir chevalier. Le jeune homme n'a pas été fait chevalier alors Gornement de Gort lui a appris les règles de la chevalerie et le maniement des armes. Il veut commencer à faire des combats. Un moment il va sur l'île d'Avalon et se bat contre Anguieron après s'être battu le vassal de Clamadeu est parti se faire prisonnier chez le roi Arthur. Le jeune chevalier resta sur l'île et va se battre contre Clamadeu le suzerain des îles il a vu qu'il était trop faible alors lui aussi va se faire prisonnier. Il combat en dernier contre l'orgueilleux de la lande et il va se faire prisonnier. Après tout les combats que le jeune homme a fait et les règles de chevalerie qu'il a accompli le roi Arthur a mit Perceval chevalier de la Table ronde.

Pour l'ensemble des élèves, différemment selon le premier jet, le paragraphe réécrit dans la foulée de la liste, intègre conjointement la mise à distance du premier écrit et de l'œuvre lue. Sur le plan de la langue, l'amélioration est générale sans travail spécifique ni annotation sur les copies.

Le paragraphe de JB manifeste une objectivation du roman perçu dans sa globalité et dans sa cohérence. Apparaissent la chronologie et la logique de l'organisation des étapes. Se dessine l'idée d'un itinéraire. Le rôle de Gornement de Gort et celui des combats sont clairement cernés. Les *alors* prennent cette fois la valeur de liens logiques. La phrase récapitulative finale « Après tous les combats que le jeune homme a fait et les règles de chevalerie qu'il a accompli » est l'équivalent textuel de la forme graphique de l'accolade, confirmant une lecture-interprétation. Parallèlement, l'écrit tend vers le commentaire, les temps par exemple s'homogénéisent vers le système du présent/passé composé. Les traits d'oralité s'estompent, la segmentation des phrases est celle de l'écrit avec des points. Les désignations lexicales des personnages se diversifient (Perceval, le jeune homme, le jeune chevalier / Anguieron, le vassal de Clamadeu), l'élève peut mobiliser des points travaillés dans d'autres séances centrées sur la désignation et les reprises. Restent des difficultés dans l'utilisation cohérente des pronoms substitués pourtant travaillés elle aussi⁸ et des erreurs d'orthographe. Dans un processus double, JB devient un lecteur de son texte capable de s'auto-évaluer et il est en train de découvrir le sens du roman. En tant que scripteur, il intègre le souci du lecteur absent en organisant pour lui la

8. Remarque : dans une autre activité d'écriture, narrative, plus familière sans doute (inventer un nouveau combat de Perceval), JB utilise mieux les pronoms.

chronologie et en lui donnant des informations sur les personnages par le biais des désignations.

Dans le cadre de cet article, je limite là l'exposé de la démarche. Le travail s'est poursuivi, sous forme d'échanges à partir de deux devoirs photocopiés, afin de clarifier davantage la posture de commentateur. Les élèves ayant fait l'expérience des reprises de « soi à soi » et commencé à développer un point de vue, dialoguer avec les écrits des autres peut leur être profitable. Lors d'une séance finale, chacun est invité à classer l'ensemble des écrits dans son classeur et à relire de manière différée le premier et le dernier de façon à mesurer le chemin parcouru.

Conclusion : regards sur le dispositif

Souvent, en formation, lorsque j'utilise ce corpus des écrits de JB, les professeurs, dans un premier temps, s'étonnent du dispositif, pensant que les choix opérés mettent les élèves en difficultés. Leur perplexité concerne les premières étapes : le moment où intervient le retour sur la consigne, après le premier écrit plutôt qu'en amont, et l'utilité du premier écrit. La liste convainc mais pourquoi ne pas commencer par elle, on y gagnerait en temps et en efficacité ? Ces deux points sont précisément les nœuds du dispositif pour qu'il soit possible aux élèves d'éprouver l'écriture comme une mise au travail de la pensée. Considérer la manière dont un élève interprète la consigne, comprend la tâche demandée, comme un matériau à analyser, va souvent à l'encontre des habitudes des enseignants qui ont le souci de rendre leurs consignes de travail aussi claires que possible. Ils rejettent parfois une partie des obstacles rencontrés par les élèves sur leurs propres difficultés à formuler des consignes explicites. Les réticences de départ quant au rôle essentiel du premier écrit sont levées lorsque les professeurs en stage acceptent de cheminer d'une conception première fondée sur le produit fini, avec comme modèle sous-jacent une grille critériée, à une prise en compte de toute l'activité de l'élève qui induit de considérer la lecture et l'écriture comme des processus et de suspendre momentanément la question du « bon » et du « pas bon » pour celle du possible.

En ayant bien conscience que toute situation d'écriture n'engendre pas la réflexivité, certaines formes de travail peuvent plus que d'autres la faire advenir. La possibilité donnée de se mettre au travail, en partant d'un premier écrit sur lequel ne pèse aucune attente de norme, où l'élève fait comme il peut, rend possible et visible une ressaïe. La pratique d'un écrit intermédiaire d'un genre différent de celui attendu favorise le décentrement et aide l'élève à le regarder autrement. L'inscription explicite du travail dans le temps crée un espace d'appropriation possible. De telles modalités de travail demandent à être réitérées tout au long du cursus au collège, dans plusieurs disciplines.

Travailler l'écrit en cours de français relève de l'évidence mais la conscience de tous les enjeux cognitifs, sociologiques, subjectifs, idéologiques quand on sait plus clairement « de quoi on parle »⁹ rend la tâche complexe, voire

9. Voir la première partie de ce numéro.

écrasante pour le professeur. Dans le même temps, ces enjeux dessinent des lignes de forces qui aident à établir des priorités, à distinguer l'essentiel du périphérique, à dénaturaliser l'écriture, qui dépassent les programmes et permettent de les mettre en œuvre au-delà de leurs fluctuations et de la linéarité des notions et corpus qu'ils prescrivent.

Annie PORTELETTE

Références bibliographiques

- ALCORTA, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, 137, 95-103.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BAUTIER, É. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage, *Pratiques*, 143-144, 11-26.
- BAUTIER, É. & GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- BARRÉ-DE MINAC, C. & REUTER, Y. (dir.) (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Paris : INRP.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2001). Aider les élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement « scolaires ». *XYZEP*, 10, 3-6.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (dir.) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexif*. Paris : Presses universitaires de France.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002). *Écrire en Zep : un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave & CRDP de l'académie de Versailles.
- FABRE-COLS, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF.
- GOODY, J. (1997). *La Raison graphique*. Paris : Minuit.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE, B. (2008). *La Raison scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LAHANNIER-REUTER, D. & REUTER, Y. (2006). Discours des collégiens sur l'écriture et les disciplines scolaires. In C. Barré-De Miniac & Y. Reuter (dir.), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Paris : INRP.
- OLSON, D. (1994/1998). *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- PRIVAT, J.-M. & KARA, M. (dir.) (2006). « La Littératie autour de Jack Goody », *Pratiques*, 131-132. Metz : CRESEF.

