

AIDER LES ÉLÈVES DE ZEP À DÉVELOPPER DES PRATIQUES D'ÉCRITURE PROPREMENT « SCOLAIRES »

JEAN-CHARLES CHABANNE, DOMINIQUE BUCHETON*

NOUS voudrions rendre compte de *Negestes professionnels* observés et mis au point dans diverses ZEP à Montpellier et à Perpignan¹, qui ne sont pas novateurs mais dont la mise en cohérence intentionnelle semble jouer un rôle dans l'évolution du rapport à l'écriture d'élèves en difficulté. Ils visent tous à enseigner l'écriture de façon à en banaliser l'usage.

DONNER UN STATUT À L'ÉCRITURE DANS LA CLASSE

L'écriture n'est pas simplement un moyen de communication ou de mémorisation mais aussi un *outil psychique* qui permet un *travail intellectuel spécifique*. Écrire oblige en effet à un travail d'élaboration qui n'est pas simplement linguistique : il ne se réduit pas à la mise en mots normée d'un discours préexistant. Écrire c'est s'orienter vers un destinataire absent et mieux expliciter, ce qui impose de hiérarchiser, condenser ou développer sa pensée. Écrire permet ce travail massif sur la matière du langage qui est travail sur la pensée.

D'où l'intérêt pour des moments d'écriture jusque-là *inaperçus* ou négligés : par exemple, à la suite des travaux sur la genèse des textes d'auteurs, les études sur le brouillon (Alcorta, 1998), sur les écrits dits « de travail » comme les notes, les schémas, tout le brouillonement et le griffonnement des tout premiers états de l'écrit (Fabre-Cols, 2000). Et, au-delà du premier jet, les études sur les états intermédiaires de l'élaboration de la pensée ou de la création à travers des réécritures ou ce que nous appelons des *écrits intermédiaires*. Il existe donc bien des pratiques de l'écriture spécifiquement liées à l'activité intellectuelle, et en particulier aux apprentissages. Ces pratiques de l'écriture comme instrument privilégié du développement intellectuel ne sont pas des pratiques sociales partagées. L'école doit les enseigner.

Cela commence à être reconnu, comme on peut le voir par exemple par la place donnée au fameux « cahier d'expérimentation » dans l'enseignement des

sciences, distingué du « cahier de science » par son statut d'écrit de travail personnel, destiné à accompagner la construction et la reconstruction des connaissances tant par le schéma que par la verbalisation (Charpak et al., 1996). D'autres formes sont expérimentées à tous les niveaux d'enseignement (*portfolio*, cahier de lecture..., cf. Chabanne, Bucheton, 2001a).

Pourquoi écrivent-ils si peu ?

La pratique de l'écriture de travail se heurte dans les classes, et plus significativement dans les classes de ZEP, à des obstacles puissants. Ce sont en effet des usages de l'écrit qui heurtent de front les représentations ordinaires suivantes :

- Il faut enseigner d'abord des normes. On fait de l'orthographe, de la grammaire, de la conjugaison, on travaille sur les types de textes, sur le lexique... On s'acharne à faire des exercices : mais on ne fait pas écrire.
- Il vaut mieux écrire un seul texte, mais parachevé et corrigé (un produit fini) pour apprendre aux élèves à mettre les textes aux normes. Tout doit être corrigé.
- Pour pouvoir écrire, il faut passer beaucoup de temps à préparer l'écriture avant de se jeter à l'eau.
- Enfin, le scripteur-expert écrit au fil de la plume, savoir écrire est un « don » qu'on a ou qu'on n'a pas sans qu'on n'y puisse rien faire.

Représentations si puissantes qu'elles ne déterminent pas seulement les attitudes des parents, mais celles des élèves et celles des enseignants. Le *rapport à l'écrit* ainsi constitué peut-il être mis au travail ? Le concept de rapport au langage renvoie à un entrelacs de pratiques et de représentations pour la plupart inconscientes, profondément *incorporées*. Peut-on intervenir directement sur lui ? Il est exclu de donner des leçons de rapport au langage...

Mais si le rapport au langage s'est construit dans des pratiques langagières, on peut estimer que ce sont des pratiques langagières qui peuvent le mettre en mouvement. On observe que les performances et

les attitudes des élèves varient nettement en fonction du temps passé à écrire. De même qu'on apprend à lire en lisant vraiment, pas en faisant des exercices de lecture, on apprend à écrire en écrivant souvent, sous des formes variées, à des moments différents de la journée, de la semaine, dans toutes les disciplines.

Prendre conscience de tout ce qui existe déjà

« Écrire plus souvent, mais comment ? On a déjà tant de mal à placer tout ce que l'on a à faire dans une journée ! ». Avant d'ajouter à la multiplication des tâches, commençons par recenser tout ce qui existe déjà :

- Les moments où l'on écrit sans que ces temps-là soient identifiés comme étant des moments d'écriture quand on ignore la *fonction heuristique de l'écriture de travail* : établir une liste rapide de termes pour collecter des idées, rédiger une définition, titrer un schéma, construire un réseau de notions autour d'un mot clé, faire la liste des expressions contenant un terme, résumer rapidement, etc.
- Les moments où l'on pourrait écrire, mais qu'on consacre à d'autres manières de travailler : ainsi passe-t-on souvent à l'écriture *après* les échanges oraux et le travail collectif. Il est plus rare qu'on pense à passer à l'écrit *avant* toute mise en commun, et à remplacer un travail de recherche collectif oral par un travail écrit.
- C'est généralement le maître qui fait au tableau le travail, sélectionne les mots ou expressions, les regroupe, ajoute des titres... Tout ou partie de ces tâches de travail avec l'écrit peut être déléguée aux élèves. À l'oral le travail est collectif : on gagne en rapidité mais il est facile de voir que ce sont presque toujours les mêmes qui sont sollicités ou qui interviennent.

Donner un statut aux écrits dits « intermédiaires »

Les enseignants s'efforcent de donner un vrai statut scolaire aux écrits intermé-

* Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton, IUFM de l'académie de Montpellier, équipe DIDAXIS EA 739, Université Paul-Valéry, Montpellier 3.

1. En particulier dans les classes d'A. Decron et de M.-P. Rives.

diaires. Ils utilisent de manière souple différentes formes de cahiers de travail :

– *carnet d'écrivain* pour ceux qui utilisent des lanceurs de fiction, ou recueillent des *écrits libres* dans la lignée de Freinet (mais dans des *cahiers personnels*, sans sélection ni révision), « *cahier de pensées* » ;

– *cahier de narration de recherche* en mathématiques ;

– *cahier d'expérimentation* dans le cadre des projets « Main à la pâte », *cahier d'essais* (au sens littéraire du terme) ;

– *journal de lecture* pour rassembler des notes de lecture, des citations, des commentaires personnels ;

– *carnet de bord, journal de travail* avec lequel on fait régulièrement le bilan du travail fait, des difficultés surmontées, des notions apprises. Le même rôle peut être joué par des dossiers personnels où l'on collecte les écrits intermédiaires, les *portfolios*.

Ce qui donne à ces recueils leur vrai rôle, c'est de permettre aux élèves, d'une part de prendre conscience du volume de travail fait, et d'autre part de mesurer *de visu* leurs propres progrès.

Ces écrits de travail se distinguent : des *cahiers de brouillon*, parce que ceux-ci ne sont pas destinés à être conservés. Les cahiers de travail, eux, sont présentés comme des outils ; des *cahiers de classe* où s'inscrivent le texte du savoir, leçons recopiées ou dictées, institutionnalisées ; des *cahiers d'exercices* ; des écrits d'évaluation.

D'AUTRES FORMES DE TRAVAIL

Distinguer : réécrire, corriger, réviser

Corriger, c'est rectifier les écarts à la norme (orthographe, syntaxe de phrase, ponctuation...). Réviser c'est retravailler un texte existant : effacer, remplacer, insérer, déplacer... C'est un prolongement de la correction vers le texte et vers le sens. Réécrire, c'est retravailler la structure profonde, la dynamique générale, les noyaux sémantiques et symboliques et les grandes logiques d'un écrit. La réécriture est une écriture nouvelle avec les matériaux qui constituent le noyau du texte à venir ; elle suppose donc un retour en amont du premier jet.

La révision est rendue laborieuse par divers obstacles : matériels (les ratures qui s'accumulent) ; cognitifs (le premier jet impose sa forme au relecteur et entrave la réinvention) ; psycho-affectifs (quel intérêt sinon scolaire y a-t-il à réécrire le même texte ?). Ils ont dit ce qu'ils avaient à dire, pourquoi se répéter ? Effet d'une conception de l'écriture comme inutile redoublement de ce qui est évident...

Le recensement des écrits intermédiaires impose aussi de reconsidérer nos représentations du geste d'écriture. Pour les élèves et les enseignants, écrire c'est obtenir le plus vite possible une *forme achevée* sur tous les plans, et une pensée *développée*.

Or, les formes des écrits intermédiaires sont nécessairement celles d'un discours en gestation, formes embryonnaires, incomplètes, lacunaires... Ce brouillonement, il faut en accepter les productions souvent hors-normes : non-linéaires (listes...), utilisant des signes graphiques (couleurs, flèches, sur- ou soulèvements, cadres), sous forme de schémas ou de dessins. Il faut apprendre à lire ces écrits en gestation pour ce qu'ils sont (Fabre-Cols, 2000 ; Chabanne, Bucheton, 2001b).

Des séances d'écriture nombreuses, ponctuelles et rapides

Les modèles didactiques de la production d'écrit les plus récents privilégient le temps long du projet. Il faut en effet du temps pour rédiger, échanger, réviser... des écrits dont les modèles sociaux sont plutôt longs (le conte, la nouvelle, le compte rendu...). Mais par ailleurs, existent de multiples possibilités de travailler sur des formes courtes, pour des temps de travail très brefs et aisément multipliables.

L'exemple le mieux connu est celui des jeux d'écriture où l'on pratique les formes brèves à partir de contraintes multiples. Mais la forme courte n'est pas à réserver au domaine de l'écriture littéraire. De multiples occasions se présentent sous forme de simples consignes d'écriture qui se révèlent des tâches complexes et stimulantes : rédiger une définition, trouver un titre, choisir le terme adéquat dans un contexte, formuler une question... (cf. ci-dessus « Prendre conscience de tout ce qui existe déjà »).

Entrelacer les formes de travail

Le danger d'une multiplication des tâches d'écriture brève est l'éparpillement. Les enseignants que nous avons observés essaient de relier les tâches d'écriture entre elles, tout au long d'un parcours qui alterne écritures individuelles, échanges oraux, circulation de ces écrits (lectures partielles, échanges des cahiers), apports de l'enseignant, lectures de textes en relation avec le thème, et parfois travail guidé sur une des productions.

Il ne s'agit pas vraiment de progression, dans un ordre de difficulté croissant, mais d'un *entrelacement* des tâches.

Savoir jouer sur la variation dans la tâche

Une autre démarche consiste à redonner la même consigne, à plusieurs jours de distance, sans redonner le(s) premier(s) jet(s) : cette décision prend à contre-pied la démarche habituelle de révision-amélioration, et oblige à un travail de remémoration qui amènera la reprise du texte original, mais aussi une ré-invention qui peut être massive.

Ce travail demande aux maîtres une grande professionnalité dans l'invention des consignes et situations nouvelles pour déplacer en permanence l'activité intellectuelle, langagière, psycho et socio-affective des élèves. La réussite et le développement des compétences tiennent beaucoup à la précision de ces consignes.

Un exemple sera plus parlant : dans une classe de CE2, la maîtresse² présente un tableau de Miró, fait écrire un commentaire individuel sur le tableau, puis demande alors de discuter par écrit les points de vue écrits de deux élèves sur ce même tableau : les élèves doivent dire s'ils sont ou non d'accord. Ils sont alors obligés de reformuler la référence (les éléments descriptifs très présents dans le premier texte) et des éléments de commentaire et d'évaluation (le leur et celui des copains). Les textes s'allongent, l'énonciation se modifie devient de plus en plus complexe. Mais, pour écrire il faut des modèles, des écrits sociaux de référence que les élèves ne peuvent pas inventer. Le maître alors y va lui aussi, de temps en temps, de son propre commentaire, et on lit ensemble des articles où les peintres parlent de leur vie ou de leur œuvre pour nourrir ces parcours d'écriture.

On est ici du côté d'un *travail de la variation* qui a des références dans l'histoire de la musique ou de l'art : manipuler un même matériau en faisant jouer toutes les variables. Voir le peintre et ses esquisses, le musicien et ses variations. L'artiste se constitue ainsi un réservoir de ressources, s'appuyant sur toutes les précédentes pour avancer un peu plus. L'acquisition du langage se fait ainsi par appropriation des discours entendus par une série continue de *reprises-transformations*, au cours desquelles le sujet réemploie des éléments apportés par d'autres (François, 1993). Réécrire c'est une certaine manière de réemployer ses propres écrits : chaque texte déjà fabriqué est disponible pour être pillé à son tour, élargissant ainsi les ressources du scripteur.

Organiser les échanges entre élèves sur leurs écrits

Faire pratiquer abondamment l'écriture à des élèves qui la vivent comme une tâche difficile, c'est éviter en perma-

2. Expérimentation à partir d'une étude de Miró, en CE2, Réseau d'éducation prioritaire, Perpignan, classe de M.-P. Rives.

nence deux écueils : simplifier les tâches proposées, en abaissant sans cesse le seuil de difficulté à franchir, ce qui est bien souvent ce que proposent les exercices ; faire faire le travail par d'autres, dans des moments collectifs où travaillent de fait les meilleurs élèves, quand ce n'est pas l'enseignant seul...

Les enseignants que nous avons observés cherchent donc à mettre chaque élève au travail, en lui confiant une tâche d'écriture personnelle qu'il peut s'approprier, même si les performances restent fort inégales : l'important est que chacun ait pu avancer de sa manière propre. Ce qui n'exclut pas, comme variante et moyen d'aider, le travail par paire ou le tutorat contrôlé, de manière ponctuelle et transitoire.

Les écrits intermédiaires jouent le rôle d'outils : ils fournissent différentes solutions disponibles dans le groupe-classe, et un éventail d'éléments à réutiliser, d'autant plus accessibles qu'ils sont produits sous des formes proches de ce que les élèves peuvent produire. Les moments importants des séquences observées sont donc les moments de mise en commun des textes produits. On peut aussi prévoir une place dans le cahier de travail (page libre en vis-à-vis) pour des annotations par les pairs : questions, reformulations, appréciations négatives et aussi positives.

Ces temps d'écoute et ces annotations sont toujours très attendus par les élèves, parce qu'ils éprouvent un vrai plaisir, une vraie fierté d'auteur à lire leurs productions, et cela seul justifierait le temps passé à ces interlectures. Un des éléments importants est pour l'élève la construction d'un statut d'auteur, sujet de ses propres écrits, composante essentielle d'un rapport à l'écrit positif.

Bien des choses se jouent donc dans ces négociations. Si l'écriture commence presque toujours par un travail individuel, elle repart, évolue, se réoriente grâce aux échanges organisés autour des écrits (David, 1991). Cette parole-là s'appuie sur l'écrit, elle écrit à son tour. Paradoxalement, l'écriture n'est pas une activité solitaire.

UN AUTRE REGARD DU MAÎTRE SUR LA PRODUCTION

Savoir évaluer spécifiquement les écrits intermédiaires

Écrire engage le sujet, qui s'y expose et se met en danger. Ce sentiment d'insécurité, connu de tous ceux qui pratiquent l'écriture – les experts aussi ! – est bien plus intense pour ceux qui ont derrière eux un parcours scolaire chaotique. Écrire engage un *fort enjeu affectif*, et bien souvent les élèves en difficulté vivent l'écriture non seulement comme une simple difficulté technique, mais comme une incapacité humiliante.

Il y a donc à inventer une écoute particulière du texte de travail, qui implique

des critères d'évaluation et d'interprétation différents de ceux qu'on utilise pour évaluer la *distance aux normes* (évaluation classique, évaluation critériée du type EVA). Il faut désormais pouvoir lire dans des écrits ce qu'ils nous apprennent de la mise en activité de l'élève. C'est un chantier ouvert (voir Chabanne, Bucheton, 2001b). Retenons simplement ici le souci de personnaliser le *contrat didactique*, pour renvoyer à chacun la mesure de ses avancées à lui : ce qui serait insuffisant pour celui-ci est une réussite pour tel autre. C'est ce que permet l'annotation régulière du cahier de travail, où les remarques visent tout autant les manques que les points qui méritent d'être repris et qui sont intéressants, même s'ils sont très isolés. C'est appliquer un principe qui peut apparaître comme paradoxal : plus l'élève commet de fautes, moins il y a de rouge sur sa copie... et plus les remarques se dirigent vers quelques priorités clairement identifiées, même s'il faudrait dire bien autre chose. On pourrait parler de réception « bienveillante ».

Les interventions écrites du maître

L'aide apportée par le maître lui-même est décisive. Nous avons déjà dit combien il est délicat de la régler entre trop de distance et trop d'étayage. Nous voudrions évoquer plus en détail la *place de l'écriture du maître dans l'écriture de l'élève*.

Dans les classes ordinaires, le maître n'écrit pas *pour l'élève*, sauf des annotations dans les marges ou dans les en-têtes des copies. Ce sont des mots qui pèsent et qui définissent des destins heureux ou malheureux de scripteurs. Ce simple geste est déjà un levier de transformation de leur rapport à l'écrit sur lequel on devrait se pencher.

Il nous semble important, dans le cadre de nos postulats, que le *maître écrive avec ses élèves*. Il le fait de plusieurs manières, certaines d'entre elles passant, encore une fois, inaperçues alors que leur rôle dans l'étayage est décisif. En amont de la tâche d'écriture, il peut jouer un rôle décisif en écrivant les débuts de texte, dont on sait qu'ils sont les plus difficiles à inventer... et que bien des choses se passent dans les incipit... Ces interventions, on va les retrouver aux moments critiques de l'écriture, quand l'élève bute ou hésite : d'où l'intérêt d'une *écriture à deux mains*, dans laquelle l'enseignant ne se contente pas de conseils mais met la main à la pâte et parfois prend le relais de l'élève pour écrire lui-même un passage. Cela s'appelle la dictée à l'adulte, dont on n'ose pas parler au-delà du cycle 1. Pourtant, on peut citer des exemples d'élèves plus âgés (voire adultes) qui ne peuvent écrire qu'en dictant, pour commencer, ne serait-ce que parce qu'ils n'imaginent pas que ce qu'ils disent puissent devenir

de l'écrit si simplement... L'important c'est que le scripteur ne se substitue pas au dictateur, mais le sollicite, et que progressivement le relais soit passé. On pourrait ici rappeler que cette situation d'*écriture relayée* existe bien en dehors de l'école.

La gestion du temps

Le temps scolaire apparaît parfois à l'observateur comme saturé par des tâches qu'on cherche à multiplier en espérant un gain d'efficacité. Dans les séquences que nous avons observées, on donne aux élèves le temps de travailler, parce que l'enseignant se donne le temps de les observer au travail et de prendre la mesure du temps réel des apprentissages... *En faire moins mais prendre le temps de le faire*. On peut trouver ce temps long, surtout pour les plus en difficulté, mais est-il possible de l'accélérer en permanence ?

L'écriture individuelle permet que les élèves aient des rythmes différents de travail, surtout si on ne leur demande pas un travail évalué à sa seule quantité ou à la conformité à un modèle fixé d'avance. Les temps d'écriture plus collectifs sont ceux où les élèves peuvent marcher d'un même pas : c'est l'équilibre entre ces deux rythmes qui est à chercher.

La variable *temps et fréquence* est décisive : suivant qu'on fera se succéder rapidement les séances de réécriture ou de révision, ou qu'on les étalera dans le temps, des effets différents seront produits. Quelques jours voire quelques semaines sont nécessaires pour que se produisent des déplacements intéressants.

De l'accrochage et de l'implication

Dans la demande de nos élèves que l'école « ait un sens », il y a cette demande forte : de quel poids pèsent les enjeux de l'école, par rapport à ceux de leur propre vie ? Quel est le rapport entre ce qui est de l'école et ce que ces élèves pensent être le réel, ce à quoi ils attachent de l'importance, ce qui vaut pour eux. On peut penser qu'une partie du contentieux entre ces élèves et l'école vient de ce que les uns et les autres ne se font pas la même idée de ce qui est important dans la vie, de ce qu'est la vie. Nous nous situons là du côté des valeurs et du symbolique (c'est-à-dire de ce qui, au plus profond, fait sens pour un sujet et sous-tend sa vision du monde). On se propose d'appeler « accrochage » ce lien qui s'établit entre ce que le sujet valorise, ce dans quoi il s'investit, et la tâche scolaire. Lien obscur, profond, ambivalent parfois, mais lien essentiel. Sans cet accrochage, il n'y a pas d'apprentissage.

Dans cette perspective, les enjeux de la tâche ne sont pas neutres. C'est précisément cette fonction qu'assure la culture : médiation entre le sujet et son écrit,

médiation que l'écrit assure entre les sujets, entre le sujet et les représentations et les valeurs auxquelles il est attaché. Faire lire beaucoup, mettre les textes en réseau, nourrir les élèves d'images, de savoirs, de mots est indispensable (*Le Français aujourd'hui*, n° 120).

CONCLUSION. RECONSTITUER DANS LA CLASSE CE QUI CARACTÉRISE LES « MILIEUX FAVORISÉS » : UNE UTOPIE ?

Les pistes de travail que nous avons recensées ne sont en rien originales. Elles ne constituent d'ailleurs pas une panacée : personne ne croit sérieusement que des solutions didactiques peuvent à elles seules changer du tout au tout le comportement scolaire d'élèves qui sont justement en « difficulté » parce qu'ils cumulent des difficultés, et surtout celles qui ne relèvent pas de la responsabilité directe de l'école, et sur lesquelles les enseignants ont peu de prise. Ceci dit, une partie de ces élèves échappe aux mécanismes socioculturels de génération de l'échec scolaire. Quelle est la part de cette réussite que peut revendiquer légitimement l'école ?

Pour résumer de manière un peu caricaturale l'ambition des enseignants dont le travail est ici présenté, on dira qu'ils essaient de reconstituer ce qu'on appelle un « milieu socioculturel favorisé ». Si, en effet, l'explication sociologique est partiellement pertinente, si on pense que le rapport au langage se construit dans les pratiques langagières, dans un espace social à la fois imaginaire et réel, la mission de l'école démocratique est peut-être de reconstituer, patiemment, dans un effort long et obstiné, ce « milieu » où incuberait la réussite scolaire.

Comment pourrait-on le définir ?

C'est d'abord un milieu où les gens vivent ensemble des moments où se matérialise la valeur de la culture et du savoir, où l'on peut vivre ce que signifient ces mots. C'est un lieu de rencontre et d'expérience, et très concrètement un lieu de déplacement dans l'espace réel, où l'on apprend à sortir de chez soi, à voyager. Corporellement — d'où l'importance, dans ces classes, des projets, des sorties scolaires ; banalité que de rappeler que ces sorties hors du monde familial et de l'environnement quotidien sont les premières causes d'un ébranlement, où l'on apprend à sortir de soi, à comprendre que le monde est plus large et qu'il vaut la peine d'aller le parcourir.

Ces expériences nourrissent en retour le monde du langage et des textes, elles donnent du sens aux textes qu'on lit, qui seront interprétés à partir de ces expériences. Elles donnent du sens aux textes qu'on écrit, car il n'y a pas d'expérience qui ne soit revécue.

Un milieu « favorisé », c'est aussi un lieu de voyages et d'exploration dans la culture elle-même : d'où l'importance de multiplier, sous des angles diversifiés, les expériences de lecture, d'audition, de visionnement, de spectacle... L'école, avant d'être un lieu de production, se doit d'être d'abord un lieu de réception, où est donné le spectacle du monde. Les injonctions productivistes qui infusent nos modèles didactiques mettent en demeure les élèves de *produire* des discours, d'écrire et de penser. Et s'il fallait avoir beaucoup écouté et reçu pour cela ? Avant tout, comme en matière de lecture, la priorité est une véritable *éducation culturelle* appuyée sur le plus possible de rencontres avec des écrits motivants et modélisants : c'est le thème majeur de propositions comme celles de B. Devanne ou A. Clérino.

Dans un milieu « favorisé », les interactions de l'enfant avec ses proches sont très asymétriques : on lui parle beaucoup, on s'adresse à lui comme à un « grand », on joue, on lui fait partager tout ce qui peut arriver... Dans les classes que nous avons suivies, l'ambition des enseignants est du même ordre : apporter avant de demander un retour. Et l'exigence dans les contenus ne doit pas être confondue avec un élitisme, mais avec la recherche de ces points d'accrochage entre l'expérience individuelle et les médiations culturelles, autour de thématiques fondamentales.

Comme l'ont décrit G. et E. Chauveau (1994) pour la lecture, l'écriture n'est pas une activité solitaire : elle inscrit l'élève dans un réseau social qui se répartit des rôles différents. Dans les classes, on cherche à reconstituer ce *réseau social* autour de l'apprentissage de l'écriture : il y a les *tuteurs* qui accompagnent les premiers pas dans la compétence nouvelle, en cédant peu à peu la main. Il y a ceux qui servent de *modèles*, dont on admire et souhaite imiter les performances. Il y a ceux qui sont les *supporteurs* de l'apprenti, qui encouragent ses réussites. Il y a les *pairs*, avec qui on partage les difficultés et les avancées, avec qui on construit des savoirs qui seront incorporés peu à peu, mais qui sont d'abord disponibles dans le groupe de travail, dans l'entre-deux.

Il y a enfin la construction d'un cadre de valeurs qui donne du sens à toutes les actions engagées. Les enseignants ne se contentent pas de mettre les élèves au travail, ils expliquent ce qui se fait, mettent les tâches en perspective, justifient les décisions. Ils s'efforcent de tisser des liens d'un compartiment disciplinaire à un autre. Là encore il s'agit de construire de la cohérence dans l'espace scolaire, et autrement que de manière implicite.

On voit bien que le principe premier qui détermine les gestes professionnels que nous avons énumérés renvoie à deux qualités de l'enseignant : la capacité à écouter et la patience dans l'exigence. Écouter, car on a bien vu que les dispositifs présentés ici étaient d'abord des observatoires du travail de l'élève, de ce qu'il fait réellement, non sans exigence, mais sans aveuglement ou dogmatisme. Patience, car on peut aussi constater que cette écoute n'est pas sans ambiguïté ou erreurs, qu'il y a autant du malentendu, des dysharmonies, des régressions qu'un fonctionnement lisse ou qu'un progrès continu.

Bibliographie

- Alcorta M. (1998). – « Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : Le brouillon », in Brossard M. et Fijalkow J. (éd.), *Apprendre à l'école : perspectives vygotkiennes et piagétienes*, Bordeaux PU, pp. 123-151.
- Bernardin J. (1997). – *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz.
- Cahiers pédagogiques* (2000). – « Écrire pour apprendre », n° 388-389.
- Chabanne J.-C., Bucheton D. (2000). – Les écrits « intermédiaires », *La Lettre de l'Association DFLM* 26, pp. 23-27.
- Chabanne J.-C., Bucheton D., Bernié J.-P. (dir.) (2001a) (sous presse). – *Écrits et oraux réflexifs, parler et écrire pour penser et pour apprendre*, Paris, PUF.
- Chabanne J.-C., Bucheton D., et al. (2001b) (sous presse). – *Le travail de l'écriture et son évaluation à l'école et au collège*, CRDP Versailles.
- Charpak G. et al. (1996). – *La Main à la pâte : Les sciences à l'école primaire*, Flammarion.
- Chauveau G. et E. (1994). – *Les chemins de la lecture*, Paris, Magnard.
- Clérino A. (1990). – *Pour le plaisir d'écrire à l'école élémentaire*, éd. L'École.
- David J. (1991). – « Écrire, une activité complexe étayée par la parole », *Repères*, n° 3.
- Devanne B. (1993). – *Lire et écrire : des apprentissages culturels*, Paris, Colin.
- Fabre-Cols C. (dir.) (2000). – *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- François F. (1993). – *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*, Paris, Nathan.
- Le Français aujourd'hui* (1997). – « Classes difficiles : le pari du savoir », n° 120.

Directrice de la publication : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH,
Directrice de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef
Danielle N. DUGUENNE : Secrétaire de rédaction
Jean-Paul CHANTEAU, Michel CLÉMENT, Évelyne COCHET
Martine KHERROUBI, Claude VOLKRIINGER
Maquette et réalisation PAO : Nicole PELLIEUX
Impression : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique
Centre Alain Savary,
Centre national de ressources sur les REP et les ZEP
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05
Tél. : 01 46 34 90 47 ou 91 40
Fax : 01 46 34 91 22 - cas@inrp.fr
ISSN 1276-4760
CPPA n° 0902B05544