
L'amélioration de textes dans un projet d'écriture longue

Marylène Constant



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/3246>

DOI : 10.4000/edc.3246

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 février 1986

Pagination : 55-63

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Marylène Constant, « L'amélioration de textes dans un projet d'écriture longue », *Études de communication* [En ligne], 7 | 1986, mis en ligne le 31 mars 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3246> ; DOI : 10.4000/edc.3246

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

L'amélioration de textes dans un projet d'écriture longue

Marylène Constant

- 1 Les élèves ne savent plus écrire... C'est un constat qui émaille nombre de discussions de salles de professeurs. Notre constat personnel a été de penser qu'ils écriraient peut-être mieux si on s'attachait véritablement, d'une part à cerner leurs problèmes d'écriture et d'autre part à leur apprendre à construire leur apprentissage à partir de leurs productions propres.
- 2 Écrire est un travail. Songeons à la difficulté que nous, adultes, professionnels de la langue !, avons à rédiger n'importe quel écrit alors que nous avons à coup sûr la certitude d'écrire pour un public même s'il est restreint. On peut, alors, sans peine imaginer le désarroi de nos élèves dont la majeure partie des écrits scolaires seront des lettres mortes, dans le meilleur des cas rangés proprement et consciencieusement dans un classeur et au pire chiffonnés, raturés, biffés, rougis au fond du cartable.
- 3 Le présent article souhaite offrir quelques outils qui permettront d'adopter une attitude active face aux écrits des élèves, attitude active du professeur qui considère que les progrès sont possibles. Il ne faut cependant pas négliger de dire qu'on ne peut juger un produit et entrevoir les possibilités qu'il porte et les défauts qu'il a, que, quand on le maîtrise. Ceci suppose donc une réelle formation théorique continuée et appliquée au quotidien.
- 4 Rendre actif l'élève face à ses productions écrites est le deuxième pan de la démarche, en lui donnant des moyens d'améliorer ses écrits. Les annotations en marge ne suffisent pas. Sont-elles lues d'ailleurs puisque la plupart du temps, elles sont incompréhensibles, insuffisantes, stéréotypées et négatives... Il faut lire à ce sujet l'article de J.F. Halté dans la revue *Pratiques* n° 44 consacrée à l'évaluation, article qui analyse une typologie des annotations.
- 5 Mais, améliorer ses productions écrites pour un élève, à quoi cela sert si ce n'est que destiné au professeur-juge ? Aussi, cela me semble de plus en plus une évidence : que la démarche s'inscrive dans une pédagogie de projet socialisé avec publication et diffusion des écrits à l'intérieur et à l'extérieur de l'école est une nécessité.

- 6 Je voudrais ajouter que l'expérience m'a démontré que je peux trouver quantités d'exercices d'écriture à donner aux élèves (exercices de ponctuation, travail sur les connecteurs, la synonymie ou autre "bricolage" de ce genre), si ceux-ci ne correspondent pas à un dessein matériel, à une utilité dont ils mesurent l'intérêt, le but précis, à court et à long terme, et bien ces exercices sont réalisés souvent avec succès (ils ont tout bon !) mais n'ont aucune efficacité réelle comme un pianiste à qui l'on ferait faire des gammes mais à qui jamais on ne ferait entrevoir la possibilité de jouer des morceaux. Aucun transfert ne s'opère. Ce qui signifie aussi, que se servir de la grille proposée dans cet article et des pistes qu'elle laisse entrevoir en vue d'établir une progression figée, préétablie et stéréotypée, pour un groupe-classe quel qu'il soit ne me semble ni opératoire ni rentable et ne changera en rien les rapports à l'écrit qu'ont les élèves.
- 7 C'est vrai, les grilles d'évaluation sont à la mode. Elles commencent à pulluler dans de nombreuses publications, de tous styles, mais il ne faut pas céder à la tentation de les utiliser, celle que je présente, comme les autres, telles quelles mais au contraire tenter de bâtir les siennes propres en fonction de ses recherches, de ses constatations face aux textes d'élèves.
- 8 La grille évaluation-amélioration ne concerne que l'écriture des textes narratifs, type d'écrit majoritaire à l'école. Elle s'applique dans ce cas précis à un genre littéraire particulier, le conte merveilleux. Mais il me semble que des modifications permettraient de l'adapter à d'autres genres littéraires.
- 9 Élaborée à partir de diverses théories qui semblaient fonctionnelles pour le type d'écrit à réaliser et surtout en relation directe avec les dysfonctionnements des textes d'élèves, la maîtrise ou la non maîtrise de certains points par les élèves, j'ai avant tout voulu que cette grille soit pour moi un outil de travail rapide et pour les élèves un outil personnalisé, individualisé sauf si dans certains cas une non-maîtrise est vérifiée pour un grand nombre d'élèves dans la classe. Je pense là notamment au problème de l'utilisation des temps, de la maîtrise des deux systèmes Récit/Discours auxquels se surajoutent les rapports difficiles entre le passé-simple et l'imparfait.

Le pourquoi de la grille

- 10 Je m'étais engagée avec trois autres collègues, dans un projet d'écriture longue dont les acteurs étaient les élèves de 4 classes de sixième de niveau faible.
- 11 D'une part, nous avions le désir, mes collègues et moi de réaliser quelque chose en commun dans nos classes et d'autre part justifier face à l'administration l'heure de concertation allouée par quinzaine à un moment où cela n'était pas encore tout à fait institutionnalisé. Mais faire écrire et réécrire aux élèves, des textes longs sur un temps long apparaissait difficile à cause de la lassitude des élèves, et même du professeur, qui n'en voient pas la fin. Nous craignions véritablement de nous enliser et de ne rien produire de concret, de palpable. Il nous fallait trouver un moyen de socialiser les écrits à plus court terme. Aussi, nous sommes-nous engagés avec les élèves dans un projet d'écriture à plusieurs mains sous forme de relais.
- 12 A partir de la matrice d'écriture proposée par Debyser, le tarot des mille et un contes, reprise dans *Pratiques* n° 11/12, nous avons défini dix étapes d'écriture. La première étape a été écrite dans chaque classe divisée en groupes de trois ou quatre élèves maximum. A la fin de cette première étape, les textes produits étaient évalués conjointement par les

élèves du groupe et le professeur, recopiés et transmis à une autre classe selon un roulement préétabli. La phase d'écriture se déroulait toujours selon le même protocole :

- accord entre les élèves sur un contenu minimum,
- écriture individuelle,
- lecture mutuelle des premiers états de textes,
- choix du texte considéré comme le meilleur ou le plus avancé,
- intervention du professeur qui par la discussion propose des consignes d'amélioration tout en étant le plus attentif possible aux échanges verbaux entre les élèves,
- réécriture collective pour obtenir un texte jugé transmissible à une autre classe.

- 13 Puis nous recevions les textes d'une autre classe. On organisait une espèce de table de lecture de façon à ce que les élèves puissent choisir le conte qu'ils avaient envie de continuer. La consigne d'écriture de l'étape suivante était donnée et le travail se poursuivait selon les indications énoncées plus haut. Neuf rotations ont été ainsi mises en place.
- 14 Élèves comme professeurs, nous étions soumis à de réelles contraintes de temps, les productions des élèves devaient être transmises à une date fixée et plus ou moins interchangeable à une journée près. Quinze jours maximum séparaient deux transmissions et il m'a fallu trouver des moyens rapides de cerner les dysfonctionnements des textes et de trouver des consignes d'amélioration qui débloquent la situation. La lecture et la relecture de l'article de C. Masseron dans *Pratiques* n° 29 et l'analyse de copies d'élèves les plus déviantes m'ont conduit à bâtir une première grille qui n'était qu'une simple liste de critères qui m'aidait à cerner le ou les problème(s) posé(s) par le texte d'élève avec un gain de temps et un moins grand risque d'omission.
- 15 Il fallait en effet perdre le moins de temps possible car la majeure partie du travail se déroulait en classe et il me fallait être disponible pour le plus grand nombre de groupes à l'intérieur de séquences de deux heures. Cette grille était un guide, un fil directeur.
- 16 Rapidement, elle m'a cependant paru insuffisante. La nécessité d'enrichir, d'accentuer les apprentissages des élèves m'a donc conduit à la suite de cette première grille, à vouloir systématiser le principe et à favoriser un travail plus autonome et plus individualisé des élèves.
- 17 J'ai donc essayé de trouver, de fabriquer des gammes d'exercices qui s'appliqueraient à chaque critère de la grille. Les exercices ont pour objectif soit l'apprentissage de techniques, le renforcement d'acquisitions ou la conscientisation de certains phénomènes propres au type de récit à écrire.
- 18 Cette liste n'est pas limitative et est forcément incomplète. Le classement des exercices et des critères comme tout classement est sûrement arbitraire et artificiel et le choix de tel ou tel exercice n'a pas été simple.
- 19 Cet exercice s'applique-t-il, correspond-il réellement au critère défini ? Question sans cesse posée, à laquelle on n'est jamais bien sûr de répondre mais ils sont apparus efficaces. Utiles à l'élève ou au groupe à un moment donné ? Exercices faits au bon moment ? Forme et déroulement du travail ? Non gratuité de l'exercice ? Exercices intégrés et utiles à l'écriture de récit long ? Travail en projet ? Socialisation des écrits ? Autant de questions qui sont des éléments de réponses en faveur de cette grille.

Analyse de la grille et des exercices

- 20 La démarche prioritaire est d'effectuer un lien quasi permanent entre lecture/écriture.
- 21 L'objet à produire était un conte merveilleux. L'élève le sait puisque cela fait partie du contrat passé avec lui avant le démarrage de l'écriture. La quinzaine de lecture avait permis de négocier le projet. Mais retourner aux textes est souvent une nécessité. On imite, on sait qu'on imite mais on ne plagie pas. Si la quinzaine de lecture les avait mis dans une situation de lecture- plaisir. Lire devient lors de l'écriture un acte utile. L'élève a besoin de lire pour écrire. Aussi nombre d'exercices qui ne sont pas toujours répertoriés dans la grille parce que choisis en fonction de la réalité des textes renvoient à des lectures précises.
- 22 De la même façon, il est souvent utile parce que le groupe est "en panne" de lui faire opérer une lecture sélective. Par exemple, le héros doit affronter un ennemi : Repérer les opposants habituels du héros fait avancer le travail. La même démarche peut être adoptée pour les adjuvants ou les objets magiques.
- 23 De la même façon, ils disposent d'un tableau à double entrée où figurent d'une part les titres des contes qu'ils ont lus et d'autre part une liste d'éléments récurrents d'un conte à l'autre (voyage, forêt, objet magique, métamorphose, marâtre, sorcière, diable, oiseau, géant, chiffre 7, chiffre 3, triplification etc..)
- 24 Cela représente pour les élèves un aide-mémoire qu'ils peuvent utiliser de façon complètement autonome.
- 25 A propos de l'ordre du récit, s'imposait la nécessité de faire prendre conscience que le récit merveilleux est chronologique . pas de retours en arrière, pas d'anticipation.
- 26 Les élèves ont une grande tendance à préciser à l'excès les lieux et à vouloir dater les actions de leur héros. Si dans certains types de textes, l'écriture fantastique, par ex., on a besoin de ces repères pour créer l'authenticité, le conte merveilleux, lui n'utilise jamais ce procédé. Aussi, si l'on remarque un tel dysfonctionnement est-il intéressant de soumettre plusieurs contes à la lecture des élèves avec la consigne très simple de relever les détails concernant les lieux, les dates, les événements.
- 27 Un des principes du travail mené dans la classe est de toujours privilégier l'individu, un groupe restreint d'élèves en difficulté sur tel ou tel point. En effet, quelle utilité à faire faire à 25 élèves un exercice alors que seuls 4 ou 5 élèves en ont besoin ?
- 28 En fin de "conte", je voudrais dire que c'est face à des élèves en difficulté que les progrès du professeur s'avèrent nécessaires parce que c'est lui qui rapidement est en échec scolaire s'il ne s'adapte pas.

Grille permettant de cerner rapidement les problèmes rencontrés par les élèves dans l'écriture longue de contes, en vue de l'amélioration

Niveau global du texte	Macro structure
Production de l'élève	Exercices en vue de l'amélioration

1) Vérification de la cohérence macro-structurale du texte.	<ul style="list-style-type: none"> - Dans un <i>texte court</i>, retrouver le schéma quinaire, Réduire ce texte à une phrase résumé. - Manipulations : texte-puzzle Le pinceau magique de Ma Liang. La légende d'Icare. - Proposer des récits courts et des situations initiales. Les associer de façon convenable en soulignant les indices qui ont permis de trouver la solution. - Soumettre l'état final, en déduire l'état initial et les transformations (textes d'élèves).
2) Vérification du respect de la logique narrative : adéquation entre programme d'action et : - rôle thématique des personnages, - fonction des personnages.	<ul style="list-style-type: none"> - Rechercher dans plusieurs contes les actions d'un acteur qui correspondent à son rôle thématique que l'on aura soin de définir (ex : le diable aux 3 cheveux d'or. Grimm : on sait que le roi a le cœur méchant .chercher dans le texte ce qui le prouve). - Produire un texte court où, compte-tenu du rôle thématique des aines (débauchés et traîtres) dans le Merle blanc, on imaginera ce qu'ils font dans la ville. - Choisir 5 contes : reporter dans un tableau la qualité qui permet au héros de triompher (Ruse, bonté, innocence, force, courtoisie, beauté, autres, précisez). Quelles actions accomplit-il en fonction de cette qualification. - Choisir une qualification : être...? Donner des exemples qui confirmeraient cette qualification.
3) - Fait non repris d'une séquence à une autre, - Information non manifestée dans le texte que l'on doit déduire à la lecture.	<ul style="list-style-type: none"> - Interrogation sur les relations instaurées dans le texte (Qui ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?) aux coordonnées espace - temps - personnages. - Aborder la notion de point de vue, l'ellipse narrative. - Faire varier le narrateur.
Niveau local du texte	Micro structure
- Distribution réglée des temps verbaux, des pronoms personnels, des marqueurs spatio temporels.	<ul style="list-style-type: none"> - Discours/Récit cf Delagrave. Livre de l'élève TD p. 2,3, 4.5. - Aventure en Calabre de P.L. Courier (passé simple – temps du récit) : Texte dans lequel on soulignera les phrases dont les verbes sont au passé simple. Lecture des segments soulignés. "Les événements semblent se raconter d'eux-mêmes". - Emploi du passé simple/imparfait (temps non borné).
- Règle de non contradiction sémantique.	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler sur des énoncés recelant des contradictions. Expliquer la contradiction. La faire disparaître par des moyens qui rétabliront la cohérence, cf <i>Pratiques</i> n° 29 p. 62-63.
- Vocabulaire erroné ou mal choisi, - Énoncés tautologiques ou parasynonymiques.	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler sur l'antonymie, la synonymie, la paronymie.

RAPPORTS FICTION - NARRATION	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ordre du récit</i> . analepse, . prolepse, 	<ul style="list-style-type: none"> - Rozenne (10 ans) en avait assez in Le Récit de J.M. Adam, Que sais-je. Retrouver l'ordre de la fiction. Donner les indices temporels. Dater les événements. Relever les temps verbaux. - Production de 2 récits courts, l'un qui respectera l'ordre fictionnel, chronologique des événements, l'autre qui jouera sur l'ordre et la durée des événements, la perspective selon laquelle ils sont rapportés.
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Rythme du récit</i> . Narration = fiction, . Narration + fiction, . Narration - fiction. 	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation des dialogues.
<ul style="list-style-type: none"> - Découpage du texte en séquences marquées typographiquement, 	<ul style="list-style-type: none"> - Étude séquentielle approfondie de plusieurs contes (3 nains dans la forêt – Le Tambour par ex.) Unité de temps, lieu. Personnage.
<ul style="list-style-type: none"> - Datations et localisations inutiles, - patronymes inutiles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relever dans le Vaillant petit tailleur et autres contes, les détails donnés sur les lieux évoqués. - idem sur les personnages.
<ul style="list-style-type: none"> - Enrichissement par l'organisation d'une quinzaine de lecture permettant une approche et une connaissance du genre littéraire. 	

BIBLIOGRAPHIE

Adam , J. M., (1984), *Le récit*, PUF Que sais-je ? n ° 2149.

Bref, n° 14 ; Larousse,

Communications, n° 8, L'analyse structurale du récit, Points Seuil.

Halté, J. F., Petitjean, A., (1977), *Pratiques du récit*, Cédic, Textes et non textes,

Le magazine littéraire, n° 20 (Le mécano des contes),

Petitjean, A., (1982), *Pratiques d'écriture*, Cédic, Textes et non textes.

Pratiques, n° 11-12, Récit (1),

Pratique, n° 29, La rédaction,

Pratiques, n° 44, L'évaluation,

RÉSUMÉS

Faisant le constat de la difficulté croissante des élèves à bien écrire l'auteur a mis au point une méthodologie visant à l'amélioration de l'écriture d'un groupe d'élèves en difficulté. Après une étape de lecture puis d'écriture de contes il s'agissait d'appliquer une grille d'évaluation constructive afin que l'élève puisse, au travers d'exercices, corriger et comprendre ses erreurs. L'article se présente à la fois comme une démarche d'amélioration de l'écriture des élèves et comme une démarche d'amélioration de l'évaluation des écrits scolaires.

INDEX

Mots-clés : écrits scolaires, écriture, méthode pédagogique, système d'évaluation

Keywords : school writings, writing, teaching methods, rating system

AUTEUR

MARYLÈNE CONSTANT

Marylène Constant, Collège La Bassée