Une démarche d'amélioration de texte en formation continue : mode d'emploi

Isabelle Delcambre

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/3248>

DOI : 10.4000/edc.3248

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 février 1986

Pagination : 65-73

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Isabelle Delcambre, « Une démarche d'amélioration de texte en formation continue : mode d'emploi », *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/3248> ; DOI : 10.4000/edc.3248

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Une démarche d'amélioration de texte en formation continue : mode d'emploi

Isabelle Delcambre

LES INGREDIENTS

- 1 D'un côté, un groupe de professeurs de collège qui avait déjà vécu lors de ce stage des situations de correction de copies et de "lecture" de textes d'élèves. Qui avaient donc déjà subi le choc de culpabilisations diverses : "on corrige plus au niveau micro-structurel de la langue qu'au niveau de la narration ou de la fiction, plus négativement que positivement, plus selon un mode impersonnel qu'avec une implication individuelle du correcteur-lecteur"¹. Qui avaient aussi déjà travaillé sur des textes (un conte, un texte d'élève) pour en analyser les fonctionnements (et dysfonctionnements) et proposer des objectifs de travail, des consignes d'écriture ou de réécriture, manière pour les formateurs de montrer la pertinence des théories du texte (en l'occurrence du texte narratif) quant à l'analyse des textes produits par les élèves dans le cadre de l'écriture scolaire traditionnelle de la rédaction et quant à la mise en oeuvre en classe d'une écriture davantage régie par des consignes ou des contraintes explicites, manière aussi pour les formateurs de commencer à faire se déplacer la correction de copies vers l'amélioration de texte.
- 2 De l'autre, des formateurs² donc qui avaient envie de confronter les stagiaires à une tâche d'écriture et non plus seulement à des activités de lecture, à une tâche d'écriture un peu complexe qui soit comme une simulation de situations de travail souvent évoquées jusqu'alors et qui pouvaient avoir tendance à fonctionner comme modèle vague, un peu lointain, objet de discours sur lequel on n'a guère de prise : je veux parler des situations d'écriture en groupe, et plus exactement d'une réécriture-amélioration de texte.
- 3 Des formateurs qui se donnaient plusieurs objectifs :

- 4 1) mettre des profs à l'écriture pour démystifier... faire bouger... réassurer - faire observer aussi les interactions lecture-écriture et pratiquer à chaud une évaluation des textes produits.
- 2) faire travailler en groupe, là encore de manière "expérimentale" ⁽³⁾, afin de construire à partir d'une situation éprouvée et analysée un savoir pratique et théorique sur le travail de groupe.

LA MARCHE A SUIVRE

- 5 La démarche nécessite une journée complète.
- 6 Dès le matin, individuellement les stagiaires formulent des consignes de réécriture à partir de l'évaluation qu'ils font d'un texte narratif d'un élève de 4ème. Puis, collectivement, on se met d'accord sur quatre points de dysfonctionnement essentiels et prioritaires. A partir de là, travail par groupes⁴ pour réécrire le texte de l'élève.
- 7 Les textes produits sont photocopiés, lus collectivement et rapidement évalués selon le protocole suivant : " comment les consignes ont-elles été mises en oeuvre ? Quels problèmes ou solutions le groupe a-t-il rencontrés ou trouvés ?".
- 8 L'après-midi est consacré aux compte-rendus à plusieurs voix (les groupes - les observateurs), aux " règlements de compte " divers, à une synthèse sur le travail en groupes.
- 9 Notes complémentaires sur la marche à suivre :
- 10 a) A propos de l'évaluation : interne au processus d'écriture, contemporaine de l'acte de lecture, elle a le rôle d'explicitier les opérations produites/à produire, elle est centrée sur les démarches suivies/à suivre ; elle est partagée entre l'apprenant et l'évaluateur - il s'agit, vous l'avez reconnue, d'une évaluation formative.
- 11 Ce décentrement (par rapport aux pratiques encore dominantes de l'évaluation sommative à l'école) est aussi un des éléments qui favorisent la réussite de la démarche globale avec des adultes-enseignants en formation continue.
- 12 b) A propos des consignes de réécriture : elles sont manifestement de nature différente des critères retenus lors de la lecture-évaluation. Centrés sur le même problème, le même fonctionnement textuel, l'un convoque le langage, les outils théoriques, il est du côté de l'analyse, de l'adulte, du professeur ; l'autre sert à passer à l'action, doit provoquer un désir de faire, il est du côté du pragmatique, de l'élève.
- 13 Autre chose : pour être efficace et produire une réécriture et non une simple correction, les consignes doivent cibler des fonctionnements textuels . ou discursifs et non être centrées, comme souvent dans les annotations traditionnelles, sur les aspects linguistique de la phrase et de l'énoncé. Ce décentrement là aussi est un enjeu important de cette démarche.

A VERIFIER S'IL Y A UNE PANNE, AVANT D'APPELER NOTRE S.A.V.

- 14 C'est une banalité de dire que les profs sont en position d'enseigner quelque chose qu'ils ne pratiquent pas ou peu : l'écriture de fiction.

- 15 L'objet de ce travail est d'analyser les représentations qui sont (ou peuvent être) à l'origine de cet état de fait et qui produisent certains blocages lorsqu'on propose à des profs d'écrire en stage.

CA BLOQUE, POURQUOI ?

1) Ecrire

- 16 Une certaine *représentation de l'écriture comme opération globale, non décomposable*, où les différentes opérations ne sont pas/ne peuvent être isolées est à l'origine de ces blocages, comme d'ailleurs elle sous-tend un certain enseignement de l'écriture, répétitif et globalisant, sans construction d'apprentissages mais par imposition de normes stylistiques et/ou rhétoriques. On retrouve là une pratique courante qui repose sur l'idée qu'écrire, ça ne s'apprend pas ou qui, car il faut bien le faire quand même, préconise des opérations linéaires ("Un texte se constitue phrase après phrase". "On va du début du texte à la fin"), comme si le projet d'écriture n'existait pas, ne devait pas être constamment présent à l'esprit pour aider à la formulation des phrases, à l'organisation d'une introduction ou d'une conclusion, comme si l'ordre du texte devait s'imposer à l'ordre des opérations d'écriture. L'autre face de cette représentation renvoie à l'idéologie de *l'inspiration* ("C'est plus facile quand, avec l'inspiration, le texte sort du premier jet" "Pour les jeunes, c'est plus facile, ils ont plus d'imagination"), comme si l'imagination était une donnée immédiate non soumise à un travail ⁽⁵⁾, comme si l'écriture ne passait pas toujours par la rature, la réécriture, le brouillon. De plus, la compétence vient renforcer la résistance à se frotter un peu à l'acte d'écriture : en effet le prof ne peut pas subir d'échec sur son propre terrain. C'est dur d'avouer, de s'avouer que l'on ne sait pas. Le prof qui justement se différencie de l'élève (dont la compétence est en cours de construction) par le fait qu'il sait, par le fait que sa compétence de lecteur-spécialiste de l'écrit et des textes est un élément de sa compétence professionnelle, hésite à mettre à l'épreuve son rapport à l'écriture, et cela d'autant plus qu'il a cette représentation de l'écriture comme acte non décomposable, non enseignable dans son principe même.

2) Ecrire un texte

- 17 Ce repli frileux face aux pratiques d'écriture entraîne et suscite toutes les représentations possibles (et d'ailleurs dominantes) de *l'écriture comme geste à part*, geste sacré donc inaccessible ⁽⁶⁾. Ici, c'est la *représentation de l'Oeuvre* qui fait problème, l'oeuvre comme objet sacralisé : on ne peut Ecrire qu'une Oeuvre, comme si le texte n'était pas le résultat d'un travail, d'une production, arrêtée sous le coup de contraintes variables (internes ou externes). Si le je qui écrit n'est pas dans cette position de pouvoir/devoir Ecrire des Oeuvres, à quoi bon ?
- 18 Ce refus est aussi lié à la situation de lecture-évaluation mise en jeu dans la démarche du stage. Il y a transfert de situations d'évaluation scolaires (globalisantes, normatives, sommatives), généralement connues et pratiquées, sur la situation d'écriture en stage : c'est la peur d'être jugé (soi à travers le texte que l'on écrit) sur un produit qui, comme toute Oeuvre, ne peut être que clos, fini, mais non parfait vu la rapidité du travail ("on n'a pas eu le temps de finir"), et qui plus est, non légitime, vu que le je en question n'est qu'un enseignant de collègue...

- 19 En formation, faire écrire, c'est d'abord installer des formes de réassurance professionnelle qui passent, entre autres, par le plaisir éprouvé à trouver des solutions aux pièges de l'écriture, à retrouver l'efficacité de certains outils comme les dictionnaires les règles d'écriture, plaisir aussi à produire des textes dans des formes de coopération dans le groupe et non de compétition individuelle, également dans un espace artificiel où l'écrit produit ne sera pas l'objet d'une sanction évaluative globale mais celui d'une lecture "à armes égales", celle des pairs qui équilibre, compense, réduit les effets éventuels de la lecture des formateurs, situation exceptionnelle où, tout à coup, le commentaire évaluatif risque moins de mettre en cause l'individu, la personne, sous couvert de juger de la qualité du texte produit.

3) Ecrire à partir d'un texte

- 20 ... et non à partir d'un sujet imposé, d'une consigne. Et qui plus est, à *partir d'un texte d'élève*.
- 21 La démarche de réécriture-amélioration de texte produit un changement d'orientation sensible par rapport à la pratique d'écriture sur sujet imposé. En effet, il ne s'agit plus, comme certains peuvent le penser, d'avoir ou de chercher des idées, de les mettre en forme puis de rédiger⁷.
- 22 Ecrire à partir d'un texte repose d'une autre façon le problème de blocage des enseignants face à l'écriture, met en jeu une deuxième représentation du texte qui peut constituer un alibi pour justifier des conduites de refus ou de fuite devant ces tâches d'écriture⁸.
- 23 a) Je parlerai ici de la représentation de *l'oeuvre comme propriété* d'un auteur.
- 24 En effet, autant la correction traditionnelle à l'encre rouge a pour effet secondaire une occultation violente du texte de l'élève, le "réécrivant" rageusement, le surlignant, autant cette "écriture" en toute bonne conscience imprime la marque professorale sur le gribouillis bleu pâle de l'élève, autant le processus de réécriture-amélioration, qu'il soit confié à un individu ou à un groupe, met en jeu des questions, des scrupules moralisants quant au respect du texte-source.
- 25 Par exemple, une certaine pratique du texte libre tente de différencier, au niveau de la correction du moins, le traitement de cette écriture-là de celui que l'on effectue sur les textes produits d'après un sujet imposé. La classe a choisi le "texte du jour". Collectivement, elle va proposer des améliorations de détail, des reformulations, des paraphrases. Mais le maître aura toujours soin de ne pas "dénaturer" le produit initial. Toute modification sera référée à l'Auteur qui, seul, (parce que seul il sait ce qu'il a voulu dire) peut juger de son opportunité.
- 26 On m'excusera de cette caricature. Mais elle montre, je pense, un des effets de la représentation de l'oeuvre comme propriété inaliénable : on ne peut guère toucher aux éléments qui constituent le sens, on ne peut que réparer des détails, faire du toilettage, dans des interventions d'autant plus pernicieuses qu'elles sont normatives, qu'elles font fi du sens qui peut être lu dans telle ou telle "imperfection", déviance, absence de conformité, qu'elles alimentent la croyance en la non-pernité d'éléments formels dans la production du sens, en la primauté de l'idée sur le texte, qu'elles déposent l'élève de la maîtrise même de son écrit. Ici, cette représentation peut expliquer (non justifier) les pratiques de correction traditionnelles où l'enseignant se garde bien d'intervenir sur le sens produit par ou dans les textes d'élève, accumulant donc les annotations sur les

éléments linguistiques au niveau de la phrase mais laissant à l'élève "la propriété de ses idées".

- 27 Autre exemple : des enseignants mis en présence de textes d'élèves ont ce réflexe : comment réécrire un texte dont je ne suis pas l'auteur ? dont je ne sais pas les intentions préalables de signification ? Comment le réécrire en l'absence même de celui qui l'a produit ? Comment me mettre, moi, adulte, à la place de cet enfant si peu assuré dans son écriture ? Puis-je modifier son texte ? jusqu'où ? Puis-je même écrire à partir d'un texte déjà écrit ? Ne serait-ce pas quelque chose comme du plagiat ?
- 28 Comme on le voit, que ce soit dans l'extrême scrupule (le respect du texte-source) ou l'angoisse de transgresser un tabou (voler la propriété d'autrui), cette représentation est suffisamment forte pour poser problème. Il est arrivé, ainsi, qu'un groupe de profs, confrontés à cette tâche de réécriture sur un texte d'élève, ait voulu à ce point "respecter" le texte qu'ils avaient décidé de conserver les erreurs microstructurelles, et même que, tout en le modifiant au niveau macro-, ils avaient produit de nouvelles erreurs orthographiques et syntaxiques de détail, dans une volonté de mimétisme dont la bonne foi évidente ne pouvait laisser supposer une intention parodique.
- 29 b) Il s'agit donc, et c'est un des enjeux de ce type de pratique en formation continue d'enseignants, de *poser autrement la problématique de réécriture* : non pas dans une perspective de respect/transgression du texte-source ou de respect/dépassement de la consigne d'écriture, mais dans une perspective de production textuelle : Quelles sont les opérations de transformation qui ont été effectuées sur le texte-source ? Quelle évaluation peut-on en faire ? Y a-t-il des effets seconds, non prévus, non programmés qui résultent de cette première réécriture ? Peut-on se donner un deuxième projet de réécriture qui les prendrait en compte, etc..
- 30 Plus largement, cette démarche (écrire à partir d'un texte) se veut aussi une occasion de réfléchir sur un autre type d'écriture : écrire à partir d'un texte, dans/sur un texte (d'auteur ou d'élève, ici peu importe), c'est engager une intertextualité pas forcément parodique qui pose tout autrement les questions de l'invention, de l'imagination, de la création.

CA BLOQUE, A QUOI CA SE VOIT ?

- 31 Hors de l'écriture de fiction qui est l'objet des réflexions précédentes, il serait violent de dire que les profs n'écrivent pas. Leur pratique professionnelle d'écriture est multiforme. A travers des situations d'écriture fort différentes, un point commun semble fondamental : les profs écrivent sur les textes des autres. Ils lisent/écrivent pour produire/apprendre à produire des commentaires, ils écrivent pour annoter les textes des élèves⁹. Que les textes à propos desquels/sur lesquels ils écrivent soient des textes d'auteur ou des textes d'élèves, peu importe ici. Le point important est que leur écriture se fait par rapport à d'autres textes, dans une perspective répressive ou révérencieuse.
- 32 Or ces pratiques d'écriture continuent à jouer dans les situations de stage : la première (*l'écriture répressive*) produit une autocensure sur sa propre écriture. On retrouve là l'importance du modèle réaliste enseigné comme une norme qui impose de produire du lisible, du vraisemblable. Cette réaction est liée à une prise de conscience brutale que l'on pourrait écrire comme on ne voudrait surtout pas qu'écrivent les élèves. La deuxième (*l'écriture révérencieuse*) dans la crainte d'une blessure narcissique, produit une

autodévalorisation : "je ne fais pas partie de ceux qui savent, peuvent légitimement écrire".

- 33 Devant ces impasses, une issue souvent choisie consiste à produire une *écriture parodique* qui permet de contourner l'implication qu'il y a à écrire pour de vrai. Par la parodie on peut prendre ses distances par rapport à une situation vécue comme scolaire : produire une *écriture parodique*¹⁰ est une façon de s'affirmer contre le meneur de jeu, de se démarquer des autres en modifiant la consigne sans toutefois la refuser explicitement.
- 34 La parodie est aussi une trace du caractère artificiel de l'écriture en stage : on n'y écrit pas vraiment. C'est de l'ordre du ludique, aucune sanction sociale ou institutionnelle n'y est attachée. Le bilan de ces exercices est purement individuel, fait par chacun, pour lui.
- 35 C'est également un mode d'écriture qui est lié à une certaine forme de plaisir et qui permet de manifester explicitement toute sa culture ; c'est une façon de réintroduire et d'utiliser la compétence professionnelle de "commentaire" sur le texte d'autrui.
- 36 L'écriture parodique est bien une issue de secours !

NOTES PERSONNELLES (en guise de conclusion)

- 37 Faire écrire des profs, ici plus précisément faire produire une amélioration de texte d'élève présente comme un concentré de problématiques concernant l'écriture à l'école : problème du texte, des théories du texte, problème des apprentissages et de leur construction, problèmes de l'évaluation, de la correction, problèmes de l'écriture et de ses stratégie.
- 38 Ces problématiques n'ont été ici qu'effleurées. Elles interviennent par la bande comme facteur explicatif du rapport des profs à l'écriture et de quelques représentations communes.

BIBLIOGRAPHIE

Delforce, B., (décembre 1985), "Approches didactiques de la production d'un écrit "fonctionnel" : les difficultés de la dissertation", *Pratiques* n° 48.

Halté, J.F., (1984), "L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique", *Pratiques* n 44.

Rodari, G., (1979), *La grammaire de l'imagination*, EFR.

NOTES

1. Voir J.F. Halté "L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique" *Pratiques* n 44, 1984.

2. I. Delcambre et Y. Reuter.

3. Chaque groupe s'était vu imposer une composition variable et des consignes de travail différentes. De surcroît, chacun avait un observateur.
 4. Avec des consignes différentes - portant sur l'organisation, la procédure de travail et la nature de la tâche - et un observateur - lui-même muni de consignes d'observation.
 5. On sait au contraire combien l'imagination peut se provoquer, se travailler : cf G. Rodari *La grammaire de l'imagination* EFR.
 6. Dans une fâcheuse circularité, ces représentations sont également à l'origine de la frilosité sus-dite.
 7. Loin de moi, en effet, l'idée que dans ce type d'écrit qui existe et continue à exister, ce soit la démarche adéquate. Je ne fais que caricaturer une représentation commune des démarches soi-disant mises en oeuvre dans l'écriture de type CF., dissertation, etc... voir B. Delforce "Approches didactiques de la production d'un écrit "fonctionnel" : les difficultés de la dissertation" *Pratiques* n° 48. décembre 1985.
 8. On me dira que pour éviter ces refus il suffit de choisir une autre situation d'écriture. Certes ! Cependant l'enjeu est important en ce qu'elle révèle le rapport des profs aux textes d'élèves (donc à la correction) et en ce qu'elle permet de questionner avec les profs une pratique dominante d'écriture.
 9. Egalement pour produire des écrits sur leur travail (évaluations, bilans, projets...).
 10. C'est surtout manifeste dans certains exercices très contraints (textes lacunaires ou écriture à partir d'un corpus imposé).
-

AUTEUR

ISABELLE DELCAMBRE

Isabelle Delcambre, Centre de Formation des PCEG, Lille