

Claudette Oriol-Boyer

L'atelier d'écriture à l'école : enjeux et pratiques

ENJEUX

Le rétablissement d'une relation entre lecture et écriture est primordial. On donne souvent la priorité à la lecture alors que l'on sait aujourd'hui que ce sont les pratiques d'écriture qui permettent le mieux d'apprendre à lire. Pour cela il faut accepter un certain nombre de préalables.

Le texte comme objectif de production, la langue comme outil

Claudette Oriol-Boyer se situe résolument dans le camp des enseignants du texte, la langue étant alors un outil au service de l'apprentissage visé en tout premier lieu par l'enseignement du français : apprendre au futur citoyen à rencontrer les textes qui ont cours dans la société où il vit et lui donner les moyens, c'est-à-dire le pouvoir, de les produire lui-même.

Lire pour écrire ou le va-et-vient entre deux positions de lecture et d'écriture

Claudette Oriol-Boyer distingue deux positions de lecture. La première est celle qu'elle appelle **la position fusionnelle**. Elle repose sur deux niveaux de fusion : d'abord, le lecteur oublie que les mots sont distincts des choses dont il parle. Il oublie le support langagier et imagine qu'il est devant le réel. Ensuite la fusion s'établit entre le lecteur et le personnage. Le lecteur s'identifie totalement au personnage et regarde ce qui est dit pour le mettre en rapport avec ce qu'il vit. **Il lit pour savoir ce que ça dit**. La lecture lui permet alors de vivre par procuration et l'on entend souvent dire en ce cas que « lire c'est vivre ».

Mais si on en reste là, on n'est pas prêt pour l'écriture. Il faut savoir adopter aussi la position distanciée. Dans celle-ci, le lecteur doit prendre conscience que le texte est médiatisé par quelqu'un qui tient un discours sur le réel lié à un projet de sens qu'il veut transmettre à son lecteur. L'auteur veut faire penser quelque chose, et donc manipuler son lecteur. Ce dernier doit alors adopter une distance critique pour soumettre le discours de l'autre à son jugement. Le lecteur en ce cas ne s'identifie plus au personnage mais à l'auteur du texte.

Cette position distanciée est la position qui permet le passage à l'écriture car elle permet de prendre conscience du comment c'est fait. Et pas seulement de ce que ça dit. En ce cas, le **lecteur lit pour savoir comment c'est écrit**.

Pour passer à l'écriture, il faut avoir ce double regard sur le texte : qu'est-ce que ça dit et comment c'est dit ? Quels effets ça produit sur moi et comment sont-ils produits ? Comment l'auteur a-t-il utilisé certains mécanismes langagiers pour produire ces effets ?

Ainsi lorsque je voudrai moi produire les mêmes effets dans mes écrits, je pourrai tenter d'utiliser ces mêmes mécanismes, devenus des outils.

Écrire à l'école, c'est avant tout mettre en place ces 2 lectures qui sont sans cesse articulées l'une avec l'autre.

L'attention au processus de production du texte

Le produit fini est le résultat d'un ensemble d'activités et d'écrits qui ont précédé sa venue. Il faut prendre alors conscience qu'écrire c'est réécrire et que l'apprentissage de la réécriture peut se faire en observant les brouillons des écrivains, les avant-textes, le dossier génétique.

PRATIQUES

La séquence didactique de lecture-écriture-relecture-réécriture

Apprendre à écrire en ateliers d'écriture à l'école suppose l'organisation d'une séquence didactique qui comporte plusieurs étapes.

Disons d'abord qu'une séquence est une suite organisée de séances qui permet une production écrite finale.

Quand on met en place une telle séquence, l'objectif est de faire produire un texte qui utilise les mécanismes que l'on vient de repérer dans un texte lu. En somme on lit pour écrire.

Quand on prépare la séquence, on choisit un livre ou un texte pour ce qu'il dit mais aussi parce qu'il est porteur d'une spécificité langagière. On repère les savoirs linguistiques ou stylistiques mis en jeu, on élabore des consignes de lecture pour les faire découvrir par l'élève et des consignes d'écriture qui imposent leur réemploi.

L'enseignant peut ainsi préparer sa séquence grâce au tableau suivant :

Texte lu	Consignes de lecture	Consignes d'écriture ou de réécriture	Savoirs en jeu	Apport dont les élèves ont besoin	Textes complémentaires
Séance 1					
Séance 2					
Séance 3					

Mais on s'aperçoit que souvent les élèves n'ont pas la perception de ce que peut apporter le retravail dans le temps et qu'ils sont réticents pour les activités de révision de leurs textes.

Il faut leur apprendre les pratiques de réécriture.

La réécriture

La réécriture est préparée par la relecture.

La relecture accompagnée

La relecture est difficile pour l'élève. C'est pourquoi il faut une relecture accompagnée par un tiers, un autre élève et ensuite l'enseignant pour une dernière vérification. Ce que je sais de ce que je veux faire va m'empêcher de voir ce que j'ai fait, dit Claudette Oriol-Boyer. Je suis aveuglé par mon projet et je ne vois pas que mon produit correspond parfois à un autre projet. Grâce à la relecture, je dois le découvrir pour le poursuivre. Car « ce que je sais m'empêche d'en savoir plus », telle est la maxime affectonnée par Claudette Oriol-Boyer.

Pratiquer l'écriture, ce n'est donc pas seulement obéir à un projet qui a lancé les choses c'est aussi respecter l'objet qui en est issu. Pour cela, il faut voir le texte produit comme un objet qui respecte le projet explicite en partie mais respecte aussi d'autres projets implicites que je dois découvrir en lui.

Ainsi va-t-on modifier le projet à la lumière de l'objet et ensuite modifier l'objet à la lumière du nouveau projet qui lui-même va encore être modifié... jusqu'à ce qu'il y ait coïncidence entre objet et projet.

C'est la dialectique de l'objet et du projet : ce que je produis modifie mon projet qui modifie l'objet jusqu'à coïncidence entre les deux.

Pour qu'il y ait réécriture, il faut donc avant tout que le rédacteur s'interroge (ou soit interrogé) sur son projet et qu'il détermine clairement, en premier lieu, les modifications (essentiellement macrostructurelles, narratives ou stylistiques) qu'il doit opérer sur l'objet pour le rendre plus conforme au projet dont il émane. Dans un second temps, il doit aussi interroger son projet et le modifier pour profiter de ce qui le dépasse dans l'objet produit¹.

Ensuite, et ensuite seulement, quand les modifications liées au sens du texte (et à sa qualité artistique) sont opérées, et seulement quand on est satisfait de celles-ci, on peut prendre la peine de corriger la langue et l'orthographe car la présentation finale d'un bel objet l'exige.

Mais si on veut faire gérer tout en même temps par l'élève, on arrive à la surcharge cognitive qui rend les efforts inefficaces.

Réécriture et découverte de l'autre

C'est le contraire d'une pédagogie par objectifs où l'on sait d'avance où l'on va. Là on découvre peu à peu le chemin et l'objectif.

La pratique de réécriture repose sur la relecture accompagnée où le regard de l'autre est fondamental. Le regard de l'autre c'est ce qui permet que je découvre dans mon texte que je suis autre par rapport à ce que je croyais être.

Ainsi dans les ateliers d'écriture, on peut dire qu'en découvrant l'étranger qui est en moi, l'autre de moi, j'apprends du même coup à rencontrer l'autre, le tout autre, l'étranger qui me ressemble toujours plus que je ne l'aurais cru.

Remarques

Étapes de l'apprentissage

Avec les petits, on va lire des livres qui permettent d'emmagasiner un savoir implicite sur le langage, constituant ainsi un savoir inconscient qui sera prêt ensuite à passer au conscient et donc au concept.

Avec les petits, on travaille souvent dans une zone tampon qui se place entre le non savoir et le savoir conscient conceptualisé. C'est dans cette zone que se stocke le savoir inconscient qui par petits bouts va passer du côté du savoir. C'est ce que les linguistes appellent le savoir épilinguistique (savoir non conscient sur le langage, de l'ordre du savoir-faire) par opposition au savoir méta-linguistique (savoir explicite, conscient, de l'ordre du savoir dire ce que l'on fait). C'est la zone du pré-conscient chez Freud, la zone proximale de développement chez Vygotsky.

Et la spontanéité dans tout cela ? Place de la contrainte

¹ On se reportera à l'ouvrage C. Oriol-Boyer (sous la direction de), Roger Bruni, Henri Lucas, Catherine Sidéris, *50 activités de lecture-écriture en atelier de l'école au collège*, paru en 2004 aux éditions Sceren pour trouver un chapitre entièrement consacré à la réécriture et aux modalités d'évaluation des textes produits.

Claudette Oriol-Boyer précise que ce système en apparence plein de contraintes est en fait une garantie d'écriture libre.

Car la spontanéité dans l'écriture est pleine de tous les conditionnements dont on est le produit. Alors que la contrainte consciente oblige à dire autrement ce que l'on aurait voulu dire « spontanément » c'est-à-dire en se soumettant à tous les stéréotypes langagiers que l'on a intériorisés.

Contrainte et protection du sujet

La contrainte permet aussi de masquer « l'intime » du sujet qui peut toujours dire que c'est pour obéir à une contrainte qu'il a écrit ceci ou cela. La contrainte empêche ainsi les autres de distinguer le biographique vrai du fictif inventé. C'est une protection contre le regard des autres sur ce qui doit rester d'ordre privé.

Exemples de points de départ d'écriture

Les points de départ de l'écriture sont multiples². On peut les distribuer selon trois axes :

- les exercices pour *s'apprivoiser avec la langue* : travail de la lettre, de la syllabe, de la phrase, lipogrammes, cryptogrammes, monosyllabes, acrostiches, tautogrammes... ;
- les travaux d'écriture mimétique ou transformationnelle, *écritures intertextuelles* qui se font dans, avec, par le langage qui permettent d'entrer de plain-pied dans la littérature et d'expérimenter toutes les sortes de textes ;
- les expérimentations *d'écriture métatextuelle* : on apprend à inscrire une réflexion sur le texte à l'intérieur même du texte (cf. « *Petit lapin rouge* » de Rascal (Ecole des loisirs) et cf. également par exemple la mise en scène de Charles Perrault en train d'écrire *Le Petit Chaperon rouge* dans *Mille ans de contes, Théâtre, Tome 1*, Ed. Milan, 1993).

Conclusion

En lisant et en écrivant ainsi à partir des textes littéraires, *dans une démarche créative de production*, on est amené à expérimenter tous les usages de la langue, sans exception.

Il serait en effet absurde de penser qu'il pourrait y avoir d'une part, un enseignement de la langue, et d'autre part, un enseignement de la littérature.

On s'aperçoit que la linguistique et la stylistique sont les instruments les mieux adaptés pour observer un texte littéraire à partir de sa matière verbale, tandis que la littérature est un magnifique laboratoire d'expérimentation linguistique. À condition toutefois qu'on s'exerce à l'écrire et qu'on ne se contente pas de la lire.

On s'aperçoit aussi que tout ce qui se produit dans l'ombre discrète du langage est grossi, théâtralisé par l'écriture littéraire où l'on a le droit d'expérimenter toutes les combinaisons, toutes les manipulations.

Une telle liberté dans les rapports à la langue est sans doute l'acquis le plus précieux de ces travaux d'écriture en ateliers qui préparent des apprentissages plus complexes où l'élève saura mobiliser les mêmes patiences et persévérances.

J'espère avoir montré aujourd'hui qu'à l'école, on peut maintenant apprendre à écrire en s'appropriant les outils des écrivains et que enseignants et écrivains peuvent s'allier pour susciter le désir d'écrire chez les élèves et autoriser la venue au

² Toutes ces séquences sont détaillées dans Claudette Oriol-Boyer (sous la direction de), Roger Bruni, Henri Lucas, Catherine Sidéris, *50 activités d'écriture-lecture en ateliers de l'école au collège*, Ed. Sceren, CRDP Midi Pyrénées, 2004, Tome 1 *Écritures brèves* et Tome 2 *Écritures longues*.

monde de l'écriture créative.