



## Études de communication

langages, information, médiations

7 | 1986

**Évaluer les écrits : correction des copies, production de textes. Démarches d'apprentissage**

---

# L'amélioration de texte

Yves Reuter

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/3249>

DOI : 10.4000/edc.3249

ISSN : 2101-0366

### Éditeur

Université Lille-3

### Édition imprimée

Date de publication : 1 février 1986

Pagination : 75-90

ISSN : 1270-6841

### Référence électronique

Yves Reuter, « L'amélioration de texte », *Études de communication* [En ligne], 7 | 1986, mis en ligne le 31 mars 2012, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3249> ; DOI : 10.4000/edc.3249

---

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# L'amélioration de texte

Yves Reuter

---

## NOTE DE L'AUTEUR

Nous avons déjà abordé ce problème dans "Production/réception des textes fictionnels en situation scolaire", *Actes du 5ème Colloque d'Albi, Écriture et traduction*, 1985 et dans notre Thèse d'État, *Pour une analyse institutionnelle de la littérature ; Des théories aux pédagogies ; bilan et hypothèses*, PARIS VIII, 1985. Ces deux titres seront désormais abrégés sous la forme REUTER 1985 a et 1985 b.

## Introduction

- 1 Cet article n'a pas pour but d'épuiser une problématique importante et encore en formation. Sa seule ambition est d'essayer de formaliser à un moment historique précis la construction d'une notion qui tend à se répandre, ses avantages et ses limites. Cette formalisation sera de surcroît quelque peu partielle et partielle, il serait vain de s'en défendre. Il s'agit donc de notes, d'éléments à verser au dossier, dans l'espoir de clarifier certains problèmes et des directions de travail.

## I - Petit historique

- 2 Nous distinguerons de manière non exhaustive quatre courants - ou types de pratiques - qui nous semblent avoir contribué à la construction d'un espace où l'émergence de l'amélioration de texte devenait possible. Précisons encore que le clivage effectué entre chacun d'eux correspond plus à une nécessité de présentation qu'à une séparation réelle diachronique ou synchronique.

## 1) Critique idéologique ; critique des exercices scolaires

- 3 Cette critique dont l'aspect le plus connu concerne un certain type d'histoire littéraire - via le Lagarde et Michard - n'a pas épargné l'ensemble des pratiques d'écriture de l'école (1).
- 4 Nous nous contenterons d'indiquer ici les points essentiels sur lesquels ont porté les attaques en nous centrant sur la rédaction, lieu majeur d'affrontement des pratiques.
- 5 1-1) Le flou des consignes mêle des ordres différents sans aucune articulation (par exemple . "Imaginez" ou "Évoquez" appartiennent plutôt au champ psychologique en ne précisant en rien les opérations scripturales nécessaires) et suppose appris ce qui constitue justement l'objet de l'apprentissage ("Racontez" ou "Décrivez" invitent en préalable, comme si cela était évident à réaliser ce qui est un objectif complexe et important).
- 6 1-2) Les conditions de la communication sont purement artificielles. Ainsi peut-on signaler l'imposition de son sujet et de ses cadres, son caractère ponctuel et les caractéristiques d'une pratique purement scolaire. De surcroît dans bon nombre de cas la consigne suppose d'être transgressée pour être réalisée ; lorsque par exemple l'élève est invité à raconter ou à décrire un événement ou un objet censé appartenir à son vécu (vacances, week-end, cadeaux...). En outre, bien souvent, soit le destinataire est fictif, soit il n'est pas mentionné, ce qui oblige l'élève à de savants calculs d'écriture : écrire au professeur en faisant comme si ce n'était pas le cas alors que les deux savent à quoi s'en tenir. De même l'émetteur est soit non explicite (ce qui renvoie aux calculs d'écriture soulevés dans le point précédent) soit réfère à l'élève, ce qui entraîne de nouveaux problèmes, car se trouve évacué et sanctionné ce qui est presque nécessairement appelé (intrusions du langage "familier", sujets non légitimes (2) : métadiscours, adresses au récepteur...).
- 7 1-3) Toujours dans le cadre de cette communication faussée, il nous semble éclairant de rappeler la notion de *malentendu communicationnel*, forgé par J.F. HALTE, qui désigne ainsi la modification par l'évaluation de la demande induite par la consigne<sup>3</sup>. Il s'agit en fait de l'écart entre la sollicitation d'un contenu ("parler de quelque chose") et la réception évaluative fonctionnant sur le "comment cela a été dit". En d'autres termes et de manière provocatrice à un moment A "Parle-moi de toi et de ta vie, cela m'intéresse" succède un moment B affirmant "peu m'importe ce que tu dis, mais tu le dis mal". Outre les répercussions affectives possibles et l'implication des règles du jeu, nous remarquerons ici que cela s'oppose à toutes les représentations des pratiques sociales de communication qui mettent l'accent sur "le quelque chose à dire". Ce déplacement de la fonction à la forme mériterait d'être précisé idéologiquement<sup>4</sup>.
- 8 1-4) Une autre critique concerne le caractère empirique des instruments (de production/évaluation) employés qui signale un manque flagrant concernant les théories du texte. Nous ne pouvons ici que renvoyer à l'article important de Michel CHAROLLES<sup>5</sup> qui, analysant les annotations sur les copies, constatait une sous-estimation importante des structures textuelles.
- 9 1-5) Cet ensemble converge vers la mise en cause de l'évaluation jugée - aussi bien par les élèves que par les enseignants - ennuyeuse et inefficace. Nous constatons à la suite de J.F. HALTE<sup>6</sup>, reprenant et modifiant quelque peu la grille d'analyse des annotations des

enseignants qu'il propose, la domination des remarques locales (vs globales), portant sur la narration (vs fiction), normatives ou sommatives (vs explicatives), non implicatives (absence du correcteur en tant que personne) et négatives ; nous y voyons une confirmation des éléments critiques avancés en y ajoutant :

- la dissymétrie de la communication : investissement de l'élève/réponse d'une voix "institutionnelle", de la Norme ;
- la lecture comme jugement refusant effets, plaisir et sentiments (contrairement au projet de l'encodage et aux pratiques majoritaires de lecture) ,
- l'absence de "coopération" du récepteur (opposée aux règles dominantes de la communication).

## 2) Le changement d'horizon théorique

- 10 Conjointement à cette critique - et la permettant en grande partie - s'étaient produits vers les années soixante l'émergence de nouveaux courants théoriques autour de la langue et du texte avec le structuralisme, le générativisme... Si leur transfert sur le terrain de l'école a été restreint (voir le centrage sur la narratologie) et parfois contestable, cela n'en a pas moins permis d'attirer l'attention sur des dimensions importantes (signifiant, syntaxe narrative, cohérence textuelle...) du fonctionnement textuel, de favoriser les rapports lecture-écriture, en offrant des outils notionnels et méthodologiques plus précis et plus explicites, tout en permettant d'ouvrir - y compris aujourd'hui - à d'autres pratiques (voir les matrices narratives du B.E.L.C. et de F. DEBYSER) et d'autres instruments (l'ordinateur, les jeux de rôle, les livres "dont vous êtes le héros" ...).

## 3) Les jeux d'écriture

- 11 Vers la fin des années soixante et dans le début des années soixante-dix se sont aussi développés les jeux d'écriture qu'il est difficile de synthétiser tant ils sont divers en tant que techniques et que possibilités d'utilisation<sup>7</sup>. Nous nous contenterons donc ici de noter succinctement les caractéristiques qui nous paraissent essentielles :
- l'accent mis sur le jeu, l'ouverture de l'imaginaire, la personne et le plaisir ;
  - l'importance de la poésie "moderne" et du signifiant ;
  - le rapport lecture/écriture ;
- 12 en ne sous-estimant pas certains problèmes : le mythe de l'enfant-poète, le caractère ponctuel de ces exercices dont les objectifs ne sont pas toujours explicités, l'ambiguïté des notions de jeu et de plaisir...

## 4) Les ateliers d'écriture

- 13 Nous traiterons tout aussi vite les ateliers d'écriture, en réunissant même dans cette rubrique des courants aussi antagoniques que BING-JEDYNIAK<sup>8</sup> ou RICARDOU-ORIOL-BOYER<sup>9</sup> en insistant sur trois déplacements par rapport aux jeux d'écriture :
- l'importance du groupe et de la socialisation des textes ;
  - l'importance des notions de durée et de ré-écriture ;
  - l'intégration des techniques (jeux) dans un *trajet*.

- 14 Il n'en reste pas moins qu'entre ces deux courants (parmi d'autres) existent des différences énormes : importance du sujet, du corps, de l'affectif d'un côté, de l'autre prédominance des règles d'écriture en référence aux thèses de Jean RICARDOU.
- 15 Quelques soient les critiques que nous pourrions avancer à l'encontre de tous ces courants, il est néanmoins certain qu'ils ont permis des déplacements rendant possible l'émergence de la notion d'amélioration de texte.

## II - Déplacements

- 16 Il nous semble que dans les cinq dernières années ces courants ont convergé (ont été repris et transformés)<sup>10</sup> sous la pression d'au moins deux grands facteurs : les rapports apparaissant incontournables entre théorie et pédagogie et la concurrence entre les théories linguistiques et textuelles. Il conviendrait sans doute d'insister encore sur d'autres facteurs tels le prodigieux essor des recherches sur l'évaluation<sup>(11)</sup>, considérée de plus en plus comme centrale dans l'acte pédagogique.

### 1) Enseigner/Apprendre

- 17 Dans ce cadre, les distinctions se font plus nettes entre enseigner et apprendre, pour privilégier le second pôle avec une attention accrue aux situations permettant l'apprentissage, aux modes de construction de savoir par le sujet, au tâtonnement, aux erreurs, aux hypothèses, aux motivations, à la coopération, à la socialisation...
- 18 De même - et les prises de position du *Colloque International de didactique et pédagogie du français*<sup>12</sup> le confirment - non seulement il est exclu de se référer à une seule théorie, mais encore la pédagogie ne saurait être en aucun cas l'application d'une théorie des contenus, ou encore la pratique pédagogique organise de manière spécifique ses questionnements et interroge les théories.
- 19 Nous nous contenterons ici de noter que, loin d'être venu d'un monde "abstrait", ce changement a été nécessité par le *constat empirique* des limites des effets d'une modification des contenus, isolée d'une réflexion sur l'acte d'apprentissage.

### 2) Trois conséquences

- 20 A partir de ce constat, trois notions - correspondant à des pratiques - vont progressivement émerger d'une manière solidaire, nous semble-t-il.
- 21 2-1) Celle globale de *pédagogie de projet*<sup>13</sup> insistant sur : la production comme modalité essentielle de l'apprentissage, la motivation intrinsèque et l'explication avec le *contrat*, la finalisation et la *socialisation* des productions, la coopération dans le groupe-classe... Outre les ruptures - profondes - que cela impose avec les pratiques traditionnelles d'enseignement, nous marquerons un déplacement fondamental, bien mis en lumière par J.F. HALTE : apprendre se fait non plus avant de faire mais en faisant et pour faire. En d'autres termes les théories, les techniques ne sont plus - du moins pour les élèves - un préalable mais convoquées, nécessitées par la tâche à faire, pendant sa réalisation. Sur le terrain de l'écriture, on passe donc d'une conception des "gammes" d'écriture<sup>14</sup> préalables, à celle de leur insertion dans des tâches déjà complexes et complètes<sup>15</sup>.

L'exercice n'est plus un avant (entraînement) ou un après (application/correction) mais inséré dans un processus qui fait surgir sa nécessité.

- 22 2-2) D'un point de vue scriptural, liées au projet, les pratiques deviennent "longues"<sup>16</sup> et collectives<sup>17</sup>. La longueur est liée à la notion de projet et à celles de communication, de pratiques sociales d'écriture et de lecture (genres, effets visés...), de texte (comme structure d'ensemble). La dimension collective renvoie à des modes d'élaboration du savoir passant par la socialisation, la confrontation, la coopération (et non plus la compétition simplement), mais aussi à l'implication favorisée et contrôlée par le groupe, tout autant qu'à la distance réflexive que ce même groupe permet par rapport à l'écriture où le sujet s'investit souvent jusqu'à se confondre avec son texte en n'étant plus en mesure d'accepter les critiques, en prenant les critiques du texte comme critiques du sujet.
- 23 2-3) *L'amélioration de texte* s'inscrit comme nécessaire dans les cadres que nous avons posés, réécritures imposées par les problèmes rencontrés, le projet visé, les exigences du groupe ou de l'individu, les ajustements entre écrits individuels/des sous-groupes/du groupe classe. Elle permet d'envisager l'écriture comme un processus réel d'apprentissage (et non comme une activité permettant de vérifier par l'application l'efficace ponctuel d'un enseignement), comme une série d'opérations textuelles et méta-textuelles, aboutissant par tout un trajet à un objet ni clos, ni fétichisé. Écriture et lecture se justifient et se finalisent mutuellement. La lecture devient un questionnement de son texte<sup>18</sup> et peut trouver/aller chercher d'autres textes - y compris/notamment littéraires - non pour les admirer mais pour y trouver des aides, des réponses, d'autres stratégies face aux problèmes scripturaux rencontrés. En ce sens, et comme le notait J.F. HALTE après avoir distingué cette pratique de la correction et du passage du "brouillon" au "propre" : "Apprendre à réécrire, c'est apprendre à écrire"<sup>19</sup>.

### III - Limites et propositions

- 24 Après avoir marqué notre intérêt pour ces déplacements et les immenses avantages que nous y trouvons par rapport aux exercices antérieurs nous aimerions maintenant indiquer certaines limites provisoires, certains problèmes rencontrés, voire certaines critiques en avançant conjointement quelques propositions de travail.

#### 1) Écriture collective/écriture individuelle

- 25 Par cette rubrique nous entendons les avantages respectifs de ces pratiques, leurs formes d'organisation et d'alternance, les modalités de construction du savoir qu'elles permettent. Si avoir en tête les différents types de rapports possibles entre les instances de la classe et ces instances et les phases (voir le tableau suivant) permet déjà de varier les pratiques et de diversifier les stratégies d'apprentissage, il n'en reste pas moins vrai que leur fonctionnement véritable et les profits à en attendre sont encore imprécis.

Instances	Groupe classe	Groupes	Élèves	Professeur	Extérieur (à spécifier)
Phases (à spécifier)					

Projet					
Écritures					
Socialisation					
Réécritures					
.....					

- 26 Ajoutons encore ici que le rapport culturel entre écriture/individu/originalité/valeur complique l'abord de ces problèmes et peut jouer sur les effets par les représentations qu'il induit.

## 2) L'observation des pratiques

- 27 De la même façon, si l'on considère le nombre de paramètres entrant et se combinant de manière complexe dans les actes de lecture et d'écriture, il nous semble que la prudence doit s'imposer quant aux conditions de mise en place, aux interventions et aux consignes de réécriture. Il nous paraît donc nécessaire, aussi bien au niveau de la théorie que des pratiques pédagogiques dans les classes, de multiplier les observations sur la manière dont les élèves écrivent/réécrivent, sur la nature de leurs propres interventions, sur leur organisation et leurs justifications.
- 28 Outre les instruments théoriques issus de domaines divers dont nous disposons (linguistique, théorie des textes... nous pensons - ainsi que nous l'avons déjà signalé - qu'il serait utile de piocher dans le réservoir que constitue les analyses des "avant-textes" littéraires avec notamment les typologies de corrections proposées par BELLEMIN-NOEL<sup>20</sup> ou Michel BUTOR<sup>21</sup> pour ne prendre que deux exemples.
- 29 Ce qui, en outre, offre l'avantage d'un autre rapport pédagogique aux écrivains et d'une désacralisation de nombre de mythes littéraires...

## 3) La transférabilité et les types de textes

- 30 Autre problème, lui aussi très complexe, celui de la *transférabilité* des savoirs élaborés - mais pas toujours formalisés - dans l'amélioration de texte. Comment en construire les conditions ?
- 31 Nous ajouterons très brièvement ici que cette question est sans doute à relier - du moins en partie - aux catégories de textes travaillées. Ainsi, jusqu'à présent, l'amélioration de texte se pratique essentiellement sur des textes narratifs fictionnels<sup>22</sup>. Il nous semble que la généralisation de ces activités sur les autres types de discours et de textes serait au moins une condition favorisante et de surcroît permettrait d'élargir les modes d'apprentissage en sortant de la série cours/application/imitation/répétition.

#### 4) Les modèles et le poids des représentations littéraires

- 32 Le dernier point sur lequel nous nous attarderons plus pour l'avoir plus spécifiquement travaillé<sup>23</sup> concerne les modèles implicites et le rôle - sous-estimé - des représentations littéraires.
- 33 4-1) Notre premier indice concerne le peu de travail effectué pour prendre en compte le projet et les représentations des élèves. Les représentations des élèves nous semblent peu interrogées, or elles existent concernant écriture/lecture/textes...
- 34 Nous avons ainsi réalisé une pré-enquête<sup>24</sup> dont nous fournissons ici les résultats.
- 35 Le protocole d'étude consistait à donner dans une classe une consigne<sup>25</sup> de "rédaction" et, au lieu de corriger les copies, de les remettre photocopées à chacun des élèves qui les lisait et choisissait les trois qu'il considérait les meilleures et les trois qu'il estimait les plus mauvaises. L'ensemble des résultats était collecté et sur la base des six copies les plus fréquemment mentionnées, une discussion s'engageait sur les critères mis en œuvre.
- 36 Notre échantillon se composait de neuf enseignants, dix classes de la sixième à la troisième (incluant deux C.P.P.N.), situées à Albi, Paris et dans le Nord, et deux cent dix neuf copies.
- 37 Il est certes difficile de systématiser les résultats l'échantillon devant être construit plus rigoureusement et le protocole affiné : les consignes, le discours d'accompagnement, le mode de relevé des résultats et discussions sont encore trop variables. Néanmoins la convergence des résultats et leurs rapports avec d'autres recherches (voir plus loin) permet d'avancer des hypothèses relativement valides.
- 38 Mettant donc en rapport les critères qui revenaient systématiquement dans le repérage des bonnes et des mauvaises copies, nous avons distingué trois grands axes.
- 39 Le premier critère renvoie sans doute à une norme scolaire mais aussi au contrat de lecture, à l'attente : il concerne le traitement de la consigne et fonctionne comme un impératif, disqualifiant s'il n'est pas rempli. Lorsqu'il intervient dans des jugements positifs, on peut s'apercevoir qu'il est décomposable : respect explicite de la consigne, "proportion" à l'intérieur du devoir (ce qui élimine les "détours") et manière dont le sujet est traité, ce qui introduit au second grand critère.
- 40 Celui-ci concerne *l'histoire*, avec une quasi-impossibilité de distinguer explicitement fiction et narration. Les "formes" sont au service de l'intrigue et sont tendanciellement plus disqualificatoires. on les signale lorsqu'elles gênent la lecture. Il faut que l'histoire soit "claire" et "compréhensible" ce qui renvoie au "plan" et au "style" qui est compris essentiellement en tant que syntaxe et lexique. Cela désigne aussi négativement d'autres difficultés diverses : graphiques, orthographiques, de ponctuation mais aussi l'absence de paragraphes, les incohérences ou l'ensemble : personnages peu décrits (<sup>26</sup>), sentiments peu clairs, événements ignorés et inachèvement de l'histoire. *Le texte doit donc être explicite et donner le maximum de renseignements au lecteur.* On peut néanmoins distinguer des variations selon les textes opposés essentiellement sur le mode réaliste/d'imagination. Pour le texte d'imagination, l'originalité (opposée à la monotonie et à la banalité) sera appréciée. Pour l'histoire réaliste - fort prisée - l'originalité est concurrencée par la vérité, le réel, la simplicité, la quotidienneté ("c'est bien rendu", "ça pourrait nous arriver"... ) et les critères disqualifiants deviennent alors les invraisemblances, les incohérences, les exagérations et le ridicule<sup>27</sup>. De surcroît l'histoire, quelque soit son



mode se doit d'être conforme aux modèles culturels majoritaires, comprenant un héros<sup>28</sup> et des actions "d'importance", ces deux critères servant à péjorer nombre de textes. Cette conception rejoint de fait d'autres normes scolaires sur la longueur du devoir : il faut que l'histoire puisse se réaliser. En outre, elle se doit d'être plaisante : *le plaisir de lire revient constamment*. Il est associé de manière dominante à deux effets : l'humour (l'amusant) et le suspense (ici : la peur, l'angoisse), et associé aux critères précédents se réalise dans le terme "vivant". Cela entraîne notamment une attention particulière à la *fin* des textes et la condamnation non seulement de l'absence de comique ou de peur, mais encore de la monotonie ou d'une trop grande simplicité et aussi de détails considérés comme inutiles, ralentissant le rythme ou détournant l'attention.

- 41 Notre troisième axe regroupe des remarques plus difficiles à classer ou nécessitant un travail d'approfondissement. Nous nous contenterons d'en relever quelques unes. *Les interventions du narrateur*, méta-diégétiques, semblent bien acceptées dans deux cas . si elles sont humoristiques ou explicatives. *Le rappel d'une histoire connue* n'est pas vécu négativement et est même valorisé lorsque les personnages servent à inventer de nouveaux épisodes. *Les répétitions de sonorités et surnoms humoristiques* sont remarqués et appréciés même lorsque leur usage est purement formel. Mais au niveau lexical sont condamnées les répétitions ou un lexique estimé trop familier<sup>29</sup>.
- 42 Ressort en tous cas *l'attente dominante d'une histoire claire, compréhensible, réaliste, produisant le plaisir* de la lecture, l'identification-projection ("On est pris dedans") et la condamnation de tout ce qui perturbe ce modèle (d'où le traitement essentiellement négatif des aspects "formels").
- 43 Nous ne pouvons ici que remarquer la convergence de ces représentations avec celles relevées par de nombreuses études sur les pratiques sociales et/ou populaires de lecture et d'écriture<sup>30</sup> ou avec les textes dits paralittéraires et/ou de masse. Pour nous donner ici qu'un seul exemple, nous citerons les dix facteurs qui construisent l'image du "livre idéal" chez les jeunes ouvriers interrogés par Nicole ROBINE dans son enquête (31) : la brièveté, la typologie aérée, un résumé de "quatrième" de couverture attirant, un vocabulaire courant et une phrase simple, un sujet unique précisé par un titre sans ambiguïté, un plan clair et des actions débutant rapidement, un effet de suspense avec un dénouement heureux, une histoire sans trop de commentaires et d'analyses, une apparence vraisemblable et réaliste, une implication du lecteur, soit en répondant à ses questions implicites, soit en lui permettant de s'identifier.
- 44 De surcroît, ces constats nous amènent à nous interroger sur ce qui est souvent<sup>32</sup> noté comme *dysfonctionnements* dans les textes d'élèves et que nous pourrions au contraire qualifier de fonctionnements conformes par rapport aux représentations évoquées et aux autres modèles de réalisations textuelles que représentent les paralittératures soit de manière non exhaustive :
- 45 a) *les interventions multiples du narrateur* pour expliquer l'histoire, la résumer, rappeler des renseignements, annoncer la suite ou même informer sur les connaissances du monde avec des formes très variées : le "nous" de connivence, l'exposé didactique, les énoncés types formules ou jugements moraux sur le monde, les parenthèses, les notes, la précision sur les questions que doit poser le lecteur, les syntagmes de présentation ("L'histoire se passe en/à...", "C'est l'histoire de..."), les syntagmes de clôture ("Mon histoire est terminée...", "L'histoire s'achève ici..."), les retours ou compléments d'informations<sup>33</sup> ("Il faut savoir que...", "L'histoire s'achève ici...", "Le lecteur doit se rappeler que...")...

- 46 b) *Les personnages typiques*, limités d'un point de vue descriptif, avec un lien très fort entre physique et psychologie ;
- 47 c) *Les scènes typiques*, engageant les représentations du monde et le code moral (scènes d'amour, d'affrontement, de bagarre, de serment, de vengeance...).
- 48 d) *Des procédés stylistiques* tels : une onomastique explicite et limitée à des effets ponctuels, des métaphores ou comparaisons où le comparant est "trivial", des adjectifs "pittoresques", des exagérations (dans les termes, particulièrement dans les domaines du comique et de la cruauté).
- 49 Le *projet* nous semble l'objet d'une sous-estimation similaire. Par ce terme, que nous avons repris faute de mieux au vu de nos expériences d'amélioration de texte, nous entendons :
- un ensemble indissociable constitué par sens global/genre/effet visé/stratégies figuratives thématiques et stylistiques<sup>(34)</sup> ;
  - pas nécessairement explicite au préalable<sup>(35)</sup> ;
  - restructurable (prudemment) dans les rapports entre :
    - \* phase préalable de conception-discussion (éventuelle) ;
    - \* états successifs du texte avec notamment la prise en compte précise de ce qui se modifie sans trop de problèmes et ce qui en revanche "résiste" malgré les consignes et/ou interventions extérieures ;
    - \* phase d'analyses et de socialisation.
- 50 Si nous parlons ici de sous-estimation - et nous y reviendrons (voir 4-3 et 4-4) - c'est en fonction des pratiques sanctionnant les dysfonctionnements et de la non-codification précise des interventions et consignes de l'enseignant.
- 51 4-2) Le second indice du poids des modèles et représentations littéraires sera constitué par un faisceau d'éléments concernant des traits majoritaires<sup>36</sup> dans la mise en pratique de l'amélioration de texte par les enseignants<sup>37</sup> soit :
- l'insistance sur les textes narratifs et fictionnels ;
  - les modèles des textes de référence (littéraires, légitimes, d'avant-garde ou dans des cas moins fréquents d'auteur en voie de reconnaissance dans des genres engagés dans un processus de légitimation, voir le policier ou la science-fiction...) ;
  - le mode d'organisation du travail scriptural mis en place (avec l'importance dans la phase de conception des règles formelles initiales ou l'entrée directe dans le "faire" dominant le "vouloir")<sup>38</sup> ;
  - les pratiques même d'écriture privilégiant souvent règles formelles, distance, parodie, "originalité"...
  - La sanction des dysfonctionnements et les interventions que nous avons déjà évoquées et qui manifestent - à notre sens - les normes implicites en œuvre, leur retour en liaison avec l'idéologie littéraire.
- 52 Ce dernier point signale à notre sens le retour d'un refoulé, le fait que le discours "techniciste" en matière de lecture, de textes ne peut - quelques soient les références "scientifiques" dont il se réclame - que révéler ses limites s'il ne prend en compte que tout fait ou toute pratique culturelle se situe dans un champ de positions conflictuelles dont il s'agit non pas de sortir (tâche impossible) mais dont il faut au contraire se servir pour le travailler en fonction de ses objectifs pédagogiques.
- 53 4-3) Nous arrivons, conséquence de ces remarques, à un risque de conjonction - souvent réalisée d'ailleurs dans les pratiques scolaires - entre des représentations littéraires et

culturelles et pédagogiques (l'élève comme sujet vide, ou à "vider" pour le transformer "positivement")<sup>39</sup>. Énoncé de manière brutale, le problème nous semble être, dans bien des cas, sous les dehors d'une amélioration de texte "technique", le passage plus ou moins contraint d'un type de texte à un autre (des modèles de réalisation de la production élargie à ceux de la production restreinte) ou, sous une forme plus centrée sur la personnalité, la dépossession d'un projet et d'une écriture...

- 54 4-4) Nous avancerions donc au moins trois grandes propositions - ou directions de travail - pour tenter d'enrayer les dangers que nous venons d'évoquer. Tout d'abord, un travail préalable et constant sur les *représentations* des élèves touchant l'écrit, afin de "partir" d'où ils sont et d'en tenir compte dans l'ensemble des exercices. Ensuite une prise en compte accrue du *projet*, tel que nous l'avons évoqué précédemment, et des autres modèles de réalisations textuelles que nous avons désignés. Cela représente comme enjeu tout autant diversifier ses stratégies d'apprentissage que les types mêmes d'amélioration. L'essentiel étant de savoir dans quel modèle textuel se situe l'élève et de lui permettre de le réaliser avec les techniques scripturales adéquates. Il va de soi que nous visons non une compétence unique, mais la plus diversifiée possible. Mais que celle-là ne nous paraît pas accessible par la négation des réalisations les plus familières à nombre d'élèves. Ces deux premières propositions entraînent la nécessité d'une définition plus précise de la *négociation* dont l'importance se voit confirmée. La négociation qui permet la construction commune des consignes de réécriture ne peut se passer ni de la mise à jour des représentations, ni de celle du projet, ni enfin de l'analyse précise des faits textuels qui ne peuvent être crédités de fonctionnements "valables" ou de dysfonctionnements qu'en fonction du vouloir-dire et du modèle visé (tel qu'il était constitué au préalable et/ou se réalisait implicitement et tel qu'il se réélabore dans cette phase d'explicitation-négociation). C'est à ce prix seulement que l'enseignant, dans l'amélioration de texte, aide à développer des compétences diversifiées au lieu de faire passer de l'une à l'autre. Cela nous semble impliquer tout autant une socialisation large où les groupes et le groupe-classe peuvent aider à relativiser les regards individuels...

## Conclusion

- 55 Nous voudrions conclure en nous arrêtant sur une discussion revenant souvent dans les stages de formation d'enseignants autour des problèmes de l'amélioration de texte.
- 56 Selon certains<sup>40</sup> l'expression elle-même serait dangereuse car indiquerait que :
- 57 a) il y a une hiérarchie de valeurs dans les textes et,  
b) l'enseignant a son "modèle" dans la tête.
- 58 Ces deux points nous semblent difficilement contestables et à l'œuvre d'ailleurs dans toute pratique d'écriture scolaire. Précisons néanmoins que d'une part, si l'enseignant ne pense pas pouvoir développer/améliorer les compétences de l'élève, on voit mal ce qu'il fait dans une classe et que d'autre part nos propositions visent non à éliminer ces paramètres (tâche impossible) mais à les expliciter et permettre de relativiser/transformer leur rôle.
- 59 Il n'en reste pas moins vrai que la détermination elle-même pose problème, attirant en fin de compte l'attention plus sur une succession d'états textuels que sur un processus, le processus de l'écriture. Et l'on peut se demander si d'autres termes tels réécritures, élaboration ou construction de textes ne seraient pas tout autant opératoires en limitant

le jeu des connotations évoquées précédemment. A titre d'hypothèse, nous serions tenté de proposer la notion d'élaboration de texte comme pratique d'écriture/réécriture continuelle, individuelle et/ou collective avec échanges et interventions peu formalisées et de limiter l'extension d'amélioration de texte à la transformation d'un "état", désigné comme tel, soit par la volonté propre du sujet, soit par les impératifs décidés par le groupe, groupe-classe ou l'enseignant, après une phase de (re)lecture, intégrant l'Autre (les autres) comme instance réflexive, et dans laquelle l'explicitation du projet joue un rôle-clé entraînant des consignes formalisées en adéquation avec le projet.

60 Mais cela n'est guère qu'une proposition...

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Bellemin-Noel, J.**, (1972), *Le texte et l'avant-texte*, Larousse.
- Bing, E.**, (1976), *Et je nageai jusqu'à la page*, Ed. des Femmes.
- Butor, M.**, (Eté 1984), "Pourquoi ça marche...", *TE.M.*, n° 2.
- Halté, J.F.**, (mars 1981), "Pour changer l'écrire", *Pratiques*, n° 29.
- Halté, J.F.**, (décembre 1984), "L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique ?", *Pratiques*, n° 44, *l'Évaluation*.
- Jedyniak, S.**, (1982), *L'adolescence des mots*, Cedic.
- Langue française*, (mai 1978), "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes", n° 38, *Enseignement du récit et cohérence des textes*.
- Le Français aujourd'hui*, (décembre 1983), "Tirer le fil par la plume", n° 64.
- Les jeunes travailleurs et la lecture*, (1984), Documentation française, p. 18 à 20.
- Pratique*, (mars 1981), "Pour changer l'écrire", n° 29, p. 46.

## NOTES

1. Voir notamment *Pratiques*, n° 29, *La rédaction ?*, mars 1981 n° 44, *L'évaluation*, décembre 1984 ; *Langue française*, n° 38, *Enseignement du récit et cohérence des textes*, mai 1978 ; *Repères*, n° 63, *Ils écrivent... comment évaluer ?*, mai 1984...
2. Voir par exemple A. ERNAUX, *Les Armoires vides*, Gallimard 1974 p. 49 et sq, p. 56 et 57 et *La place*, Gallimard, 1983, p. 68 et 69.
3. J.F. HALTE, "Pour changer l'écrire", *Pratiques*, n° 29, mars 1981.
4. Voir notamment les analyses de BOURDIEU dans *La distinction*. Minuit, 1979.
5. "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes" *Langue française*, n° 38, *Enseignement du récit et cohérence des textes*, mai 1978.
6. J.F. HALTE, "L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique ?", *Pratiques*, n° 44, *l'Évaluation*, décembre 1984.

7. Voir par exemple deux articles tentant de faire le point sur le sujet à deux moments historiques différents : Jean VERRIER, "La poésie à l'école", *Langue française*, n° 23, *Pratique du vers français*, septembre 1974 et Daniel DELAS, "Jeux poétiques et enjeux pédagogiques", *Etudes de linguistique appliquées*, n° 42, avril-juin 1981 ; des numéros de revue : *Le Français aujourd'hui*, n° 51, septembre 1980 ; n° 64, décembre 1983 ; n° 65, mars 1984 ; *Pratiques*, n° 21, septembre 1978 ; n° 26, mars 1980, n° 39, octobre 1983 ; *Poésie 1* n° 28-29, janv. Février 1973 ; *Action pratique*, n° 67-68, 4ème trimestre 1976 ; et entre mille, un ouvrage récent A. DUCHESNE et T. LEGUAY, *Petite fabrique de littérature*, Magnard, 1984.
8. E. BING, *Et je nageai jusqu'à la page*, Ed. des Femmes, 1976 et "Tirer le fil par la plume", *Le Français aujourd'hui*, n° 64, décembre 1983 et S. JEDYNIAK, *L'adolescence des mots*, Cedic, 1982.
9. Par exemple, J. RICARDOU, "Écrire en classe" *Pratiques*, n° 20, juin 1970 et C. ORIOL-BOYER, "Lire pour écrire. Atelier d'écriture et formation des maîtres", *Pratiques*, n° 26, mars 1980 ; "Ateliers, râteliers", *Le Français aujourd'hui*, n° 65, mars 1984 et "Écrire en atelier "I" et "II" dans T.E.M.", n° 1, Printemps 1984 et T.E.M. n° 2, Été 1984.
10. Voir *Pratiques*. n° 29, 31, 36, 40, 44...
11. Voir *Pratiques*, n° 44.
12. C.I.E.P. de Sèvres 14-17 décembre 1983.
13. Voir *Pratiques*, n° 36, décembre 1982 ; Le Grain, *Le défi pédagogique*, Vie ouvrière, 1982 ; G.F.E.N., *Agir ensemble à l'école*, Casterman, 1982...
14. Voir les positions de J.P. GOLDENSTEIN.
15. Voir, par exemple, A. PETITJEAN, *Pratiques d'écriture*, Cedic 1982.
16. Des textes "complets" : nouvelles ou petits romans.
17. Au moins par la discussion, la coopération et l'alternance des phases de travail.
18. Voir l'article très intéressant de J. RICARDOU, "L'utilité d'une erreur", T.E.M., n° 2, Été 1984.
19. "Pour changer l'écriture" *Pratiques*, n° 29, mars 1981, p. 46.
20. J. BELLEMIN-NOEL, *Le texte et l'avant-texte*, Larousse 1972.
21. M. BUTOR, "Pourquoi ça marche...", T.E.M., n° 2, Été 1984.
22. Nous reviendrons aussi sur ce problème dans le point suivant (4).
23. Voir REUTER 1985 a et 1985 b.
24. Voir les restrictions qui suivent sur ses conditions de validité.
25. Au choix de l'enseignant.
26. Mais la description n'intervient quasiment pas comme critère positif...
27. Ces désignations référant aux rapports histoire/monde réel ou histoire/ scripteur.
28. Au sens traditionnel : le héros refusant ou ayant peur de se battre est déconsidéré.
29. Ce qui est à modaliser selon le sujet, le ton choisi ou le rapport professeur / élève(s) / école
30. Voir les travaux de BOURGAIN, BOURDIEU, HOGGART, THIESSE, les enquêtes d'ESCARPIT, du Ministère de la Culture...
31. *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Documentation française, 1984, p. 18 à 20.
32. D'après nos observations.
33. Tout un système de "rattrapage" mais aussi de solidarité dans la "production élargie" entre conteur et lecteur.
34. Nous sommes proches ici de la notion de projet chez P. MACHEREY *Pour une théorie de la production littéraire*, Maspero, 1966.
35. Nous sommes ici en accord avec l'article cité de J. RICARDOU dans T.E.M. n° 2.
36. A notre sens.
37. Pour des éléments d'explication (Formation des enseignants, rapports avant-garde culturelle/avant garde pédagogique...), voir REUTER, 1985 a.
38. Alors que dans la réalité les modes de travail des écrivains sont a) diversifiés, b) selon la partition production restreinte, vs élargie, voir REUTER, "Place des écrivains : succès, travail, pseudonymes", *Pratiques*, n° 32, décembre 1981.

39. Voir Charles GRIVEL, "Le sujet de l'école et de la littérature". Colloque *Littérature, Enseignement, Société* sous la direction de HEYNDELS, Bruxelles, 1980.

40. Pas toujours les moins normatifs par ailleurs...

---

## RÉSUMÉS

État des lieux des pratiques d'exercice d'écriture constatées dans l'enseignement et de leurs critiques par les théoriciens. L'auteur distingue quatre courants en matière d'exercice d'amélioration de texte depuis les années 1960 jusqu'aux années 1980. Il développe, ensuite, une réflexion sur l'apport de la recherche en pédagogie à l'amélioration de cet apprentissage de l'écriture. Enfin il note les limites de l'amélioration de texte en pointant, notamment, du doigt le poids des représentations littéraires des enseignants comme des élèves.

## INDEX

**Mots-clés** : écrits scolaires, représentation culturelle, didactique, pédagogie

**Keywords** : school writings, cultural representation, didactics, teaching methods

## AUTEUR

YVES REUTER

Yves Reuter, Université de Clermont-Ferrand II, revue "*Pratiques*"