(S')engager dans l'écriture

BERNARDIN Jean

Écrire c'est premièrement mettre en mots une pensée – fut-elle balbutiante, hésitante- puis, par un travail sur ces brouillons de mots élaborer une pensée nouvelle. L'écriture réside dans cette seconde phase. Personne ne peut rester identique à ce qu'il était avant ce travail où écriture et pensée s'entremêlent pour s'enrichir l'une l'autre. Si l'écriture est à ses débuts un produit de la pensée, elle devient productrice d'une pensée autre. Ce processus cognitif convoque le sujet en lui permettant, par un travail sur la langue, de devenir différent de ce qu'il était. Dans ce domaine l'identité du sujet se construit dans et par l'acte de construction de savoirs, dans et par la confrontation avec le matériau écrit, dans et par la construction d'un rapport à la culture écrite. Écrire c'est faire l'expérience de l'altérité, entrer dans un processus d'acculturation.

Cette activité scolaire qui sollicite l'engagement du sujet est redoutable à enseigner – surtout pour des enseignants qui, de par leur formation, se trouvent démunis pour engager leurs élèves dans un apprentissage ayant pour enjeu l'émancipation, par la maîtrise de connaissances sur les plans linguistiques, syntaxiques, lexicaux et orthographiques. Aussi nombre d'enseignants se réfugient-ils dans des exercices standardisés type textes à trous ou des productions d'écrits fonctionnels à partir de « modèles » (lettres, recettes de cuisine, modes d'emploi, etc.).
Ces difficultés ne sont pas, contrairement à ce que certains voudraient nous faire croire, dues à des méthodes pédagogiques renouvelées. Ainsi, les Instructions Officielles de 1923[1], qui auront cours, dans la pratique, jusqu'aux années 1970, préconisaient que la « rédaction » ou la « composition française » ne pouvait commencer que *timidement au cours élémentaire* où l'on *se contenterait de faire écrire correctement une phrase simple* et qu'au cours moyen les élèves *apprendraient à combiner quelques phrases pour arriver à la construction d'un paragraphe d'une douzaine de lignes*. Ce n'est qu'au cours supérieur (préparatoire au Certificat d'Études Primaire) qu'ils *doivent être en mesure d'effectuer des exercices simples empruntés à la vie réelle et à l'activité scolaire : cours récits, lettres dans lesquels l'élève exprime de ce qu'il voit, sent ou imagine.* Malgré ce qui peut nous sembler aujourd'hui des exigences minimales les Inspecteurs de l'éducation de l'époque relevaient que *les résultats sont assez décevants, qu'au certificat d'études l'épreuve de rédaction est la plus faible* et ils se demandaient si les Instructions Officielles *n'avaient pas été « trop ambitieuses » en faisant commencer trop tôt les exercices de rédaction*, préconisant de ne les faire intervenir qu'au cours supérieur (après le cours moyen).

Les Instructions Officielles ont considérablement évolué. Elles prescrivent aujourd'hui (IO de 2002 et 2007) la capacité à écrire de manière autonome un texte d'au moins 5 lignes (narratif ou explicatif) répondant à des consignes claires, en gérant les problèmes de syntaxe et de lexique à l'issue du cycle 2 (CE1) et, pour le cycle 3, la capacité d'élaborer et d'écrire un récit d'au moins 20 lignes en respectant les contraintes orthographiques, lexicales et de présentation ; d'écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques lus et dits ; d'écrire en toutes disciplines en sachant consulter des documents de référence.

[1] Programmes et Instructions commentées – enseignement élémentaire – M. LEBETTRE et L. VERNAY – coll. Bourrelier – Librairie Colin – 13ème édition - 1966

Cet extraordinaire accroissement de l'exigence laisse cependant nombre d'enseignants démunis pour atteindre ces objectifs. D'autant plus que la réalité de la pratique montre que faire écrire pendant une demi heure ses élèves nécessite souvent un travail énorme de correction de la part de l'enseignant, travail qui porte rarement les fruits escomptés puisque les indications, conçues comme aides pour que les élèves transforment et améliorent leurs écrits, se révèlent peu efficaces. Force est de constater que les grilles de relecture[2], même élaborées par les élèves, semblent plus profiter à ceux qui n'en ont pas besoin qu'à ceux pour qui elles sont enseignées[3] ! ***« Le modèle de l'évaluation critériée a constitué une avancée importante en imposant une grande diversification des types d'écrits proposés et des modes d'étayage. Mais on sait aujourd'hui que ce modèle, fortement techniciste et abstrait, n'apporte qu'assez peu d'aide aux élèves en difficulté, qu'il favorise les élèves en réussite et donc de ce fait, augmente encore la différenciation »*** -Dominique BUCHETON et Jean-Charles CHABANNE

Quelles sont les difficultés rencontrées ? De quelle nature sont-elles ? Comment y remédier ?

Nous constatons, de manière récurrente, quels que soient les niveaux de classes, deux grands types de difficultés :
- oser s'engager dans la production d'un écrit,
- reprendre son premier jet (son brouillon) pour y apporter des modifications, le ré écrire.

1) Mettre en mots la pensée.

La première étape, qui consiste à la production d'un premier jet, d'un pré-texte, se heurte aux résistances de certains élèves : *« Je n'ai pas d'idées », « Je ne sais pas quoi écrire », « Qu'est-ce que tu veux que j'écrive ? »* ou encore *« Je n'aime pas écrire », « Je ne sais pas écrire »*ou encore *« Je ne sais pas écrire les mots »*.
Une enquête[4] réalisée auprès d'élèves de classes de 6ème pour comprendre leur rapport à l'écrit dévoile des représentations très différentes. (Voir article *« leur rapport à l'écriture »)*

Ces représentations montrent que la première approche va consister à mettre en place des situations qui vont travailler le rapport à l'écrit -et plus largement à la culture écrite- des élèves et participer à modifier l'image péjorée que certains ont de leurs capacités.
La question centrale est donc : comment engager les élèves dans l'aventure de l'écriture ou plus précisément comment faire en sorte qu'ils osent s'y engager ?
Le premier point, indispensable, est de dédramatiser la question de l'orthographe (dictée à l'adulte et interdiction du dictionnaire). Le second est d'utiliser une situation qui provoque la pensée (un « embrayeur ») par son aspect insolite, ludique, ou proche de la réalité.

---

[2] Les grilles de relecture proposées lors de la mise en place des Évaluations Nationales (CE2 et 6ème) ont été supprimées au bout de 2 ans car elles se révélaient inopérantes. Il est vrai qu'elles n'étaient pas construites par les élèves eux-mêmes… Mais l'expérience m'a montré que même lorsqu'elles l'étaient elles profitaient surtout aux élèves pour qui elles n'étaient pas faites !
-Dominique BUCHETON et Jean-Charles CHABANNE dans leur article « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement » - Revue Repères : « L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire » - N° 26/27 – 2002-2003

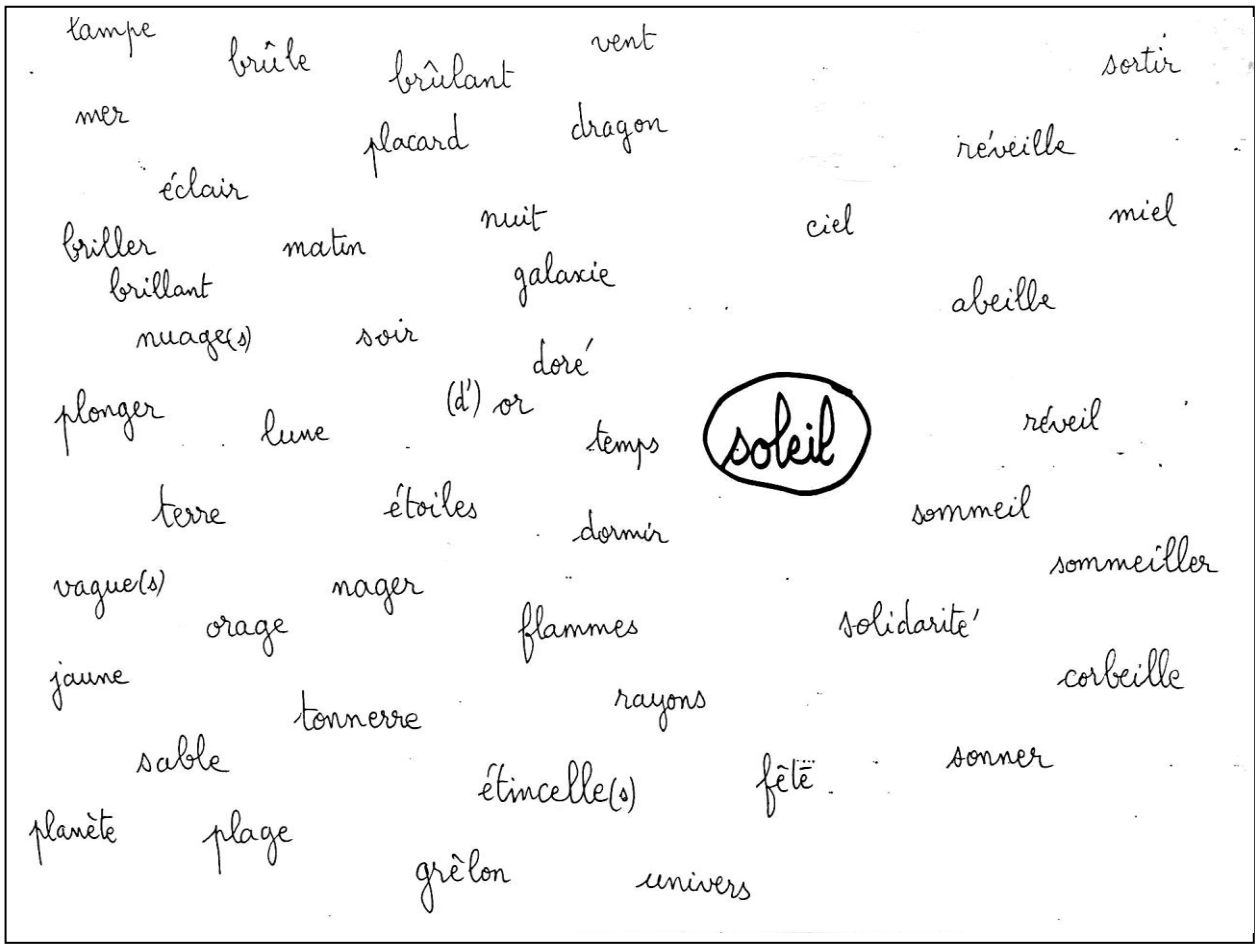
[4] Effectuée par Jacques BERNARDIN, auteur de Comment les enfants entrent dans la culture écrite – Ed. Retz – 1997. Dans leur livre Grammaire de texte : des pratiques analysées – cycle 3 (Ed. Bordas – 2004) Jeanne DION et Marie SERPEREAU font une analyse détaillée de réponses d'élèves de CM1 – CM2 aux questions : *Qu'est-ce qu'écrire ? - Dans quelle situation réécris-tu un texte ? Pourquoi ? – Comment fais-tu ? – Qu'est-ce qui est important pour écrire ? »*

L'activité doit commencer par l'interdiction d'écrire … pour inciter chacun à penser ce qu'il lui serait possible d'écrire !

Ainsi, en poésie[5], le premier jour de classe, un mot : « Soleil » écrit au milieu d'une affiche qui recouvre le tableau : *« Cherchez tous les mots qui vous viennent à l'esprit en lisant, disant, dégustant ce mot 'soleil' »*[6]. Ou encore une série d'images séquentielles affichées lentement les unes après les autres : « *Inventez une histoire dans votre tête »*[7].

Laisser le temps de la réflexion puis écrire sur affiche les mots demandés par les élèves.

L'enseignant écrira sur l'un des côtés de l'affiche (ici à gauche du mot « soleil ») les mots qui font référence à une évocation (pôle idéel) et de l'autre côté ceux qui font référence à la matérialité du mot choisi (pôle matériel). Il est important, surtout en début d'année, que l'enseignant propose lui-même des mots qui jouent sur la matérialité du mot choisi. Le choix de ce mot est important car certains mots comme « école » peuvent être riches en évocations mais pauvres sur le plan matériel.



[5] Nous faisons nôtre les définitions de Jean TARDIEU **:** ***«La poésie c'est quand un mot en rencontre un autre pour la première fois. »*** et de Gianni RODARI qui, proposant un travail sur le « binôme imaginatif » (Grammaire de l'imagination, Ed. Rue du monde), dit : ***« Le mot isolé 'agit' seulement quand il en rencontre un deuxième qui le provoque, le force à sortir des rails de l'habitude, à se découvrir de nouvelles possibilités de signification. »***

[6] Voir article « Écouter l'autre ? » publié dans le bulletin du GFEN Normandie Centre Citoyenneté à l'école : construire ensemble le savoir et la loi – 2001 et l'article « Du jeu poétique à l'écriture » qui suit.

[7] Se reporter à l'article « Initiation à l'écriture de récits : quelques embrayeurs d'écriture »

Ce capital de mots, socialisé, donne toujours de nouvelles idées aux élèves, surtout si on leur laisse la possibilité de demander au camarade qui l'a proposé d'expliquer pourquoi il veut ce mot. L'expérience montre que ce partage est déjà plus qu'un partage de mots, un partage d'idées.
Dans le cas du récit on peut même solliciter quelques élèves pour qu'ils disent leur histoire ; mais quand les doigts levés se multiplient il faut alors arrêter pour créer la frustration et donner sens à la consigne *« Écrivez !* »
Alors seuls ou par deux (maximum) le silence s'installe et l'enseignant s'efface. Il peut aller écrire ou s'installer à côté d'un élève en grande difficulté pour faire la dictée à l'adulte ou pour lui proposer de choisir deux mots étrangers l'un à l'autre (un mot du pôle idéel et un du pôle matériel) et d'organiser un rapprochement insolite (binôme imaginatif) pour que l' *« imagination soit obligée de se mettre en branle afin d'instituer entre eux* (les mots) *une parenté, afin de construire un ensemble (imaginaire) où les deux éléments puissent cohabiter »* (Gianni Rodari).

2) Organiser la rencontre avec des lecteurs.

« A l'école j'ai beaucoup écrit. On m'a toujours corrigé mais on ne m'a jamais répondu ! » répondit à un Conseiller d'Orientation un jeune de 18 ans en difficulté scolaire profonde. Cette phrase terrible montre bien comment des élèves ont vécu subjectivement pendant plus de 12 ans les activités scolaires d'expression écrite ! Lorsque cette histoire m'a été rapportée j'ai définitivement arrêté la correction des textes produits par les élèves et décidé de devenir un lecteur exigeant et bienveillant des textes qu'ils m'offraient.

Aussi, après la séance d'écriture d'un premier jet[8] j'engage les élèves à venir lire -s'ils le désirent- leur texte. Plus tard ils pourront puis devront l'offrir à un camarade pour qu'il en effectue la lecture. C'est à ce moment où chacun prendra conscience que les exigences de l'enseignant portant sur la présentation, la ponctuation ou l'orthographe (vécues par certains comme normalisation) n'ont pas été inventées par l'école pour embêter les élèves mais nécessaires pour pouvoir être compris par un lecteur (normativité de la langue).
Avant que ne commence la première lecture la consigne : « *Nous allons écouter attentivement chaque poème / chaque texte et chercher ce qui nous plaît, seulement ce qui nous plaît ! »* est énoncée. Et l'enseignant sera en permanence le garant du respect de cette consigne, de même qu'il veillera à ce que soit extrait de chaque texte une « pépite », ne fut-ce qu'un mot.
Pourquoi cette consigne si stricte ?
A chaque fois que l'on demande *« Quels sont les textes qui vous plaisent ?* » les élèves choisissent moins le texte lu que le porteur du texte. Nous induisons par cette consigne une logique de positionnement : comme tu es mon copain j'aime ton texte, mais toi, je ne t'aime pas et (donc) ton texte n'est pas bon ! A ce jeu il est redoutable et déstructurant pour les élèves en difficulté d'affronter l'épreuve. C'est ainsi qu'à notre insu se renforce l'exclusion des personnes au nom de leur incompétence à maîtriser certains savoirs ; bon moyen pour que ceux-ci n'aient plus envie d'apprendre pour les conquérir.

A cette phase l'enseignant doit créer les conditions pour que chaque texte écouté et mieux, entendu. Lui-même montrera par son attitude qu'il écoute très attentivement pour que de chaque texte une pépite (ne fut-ce qu'un mot) soit extraite.

[8] Il me semble indispensable, dès le CE1, d'organiser des séances journalières d'expression écrite (1/2h puis 3/4h).

Les idées que nous avons aimées

- Chaque matin le soleil réveille le ciel...
- Le soleil qui fait danser les...
- Le soir, le soleil dîne avec les abeilles...
- Chaque soir, le soleil dîne avec la lune...
- Le soleil aussi beau que les flammes...
- Le soleil doré comme une étoile...
- Les jours d'orage le tonnerre mange la terre...
- L'abeille butine le ciel...
- Mais la nuit arrive et la lune prend le relais...
- Le soleil est une corbeille d'étincelles...
- L'abeille dorée dîne avec la lune...
- Chaque soir la nuit range le soleil dans son placard qu'elle ouvre tous les matins...
- Un éclair de miel déchire les nuages du sommeil...
- Le soleil brûle les nuages qui sommeillent...
- Le soleil nous réveille...
- Le soleil a sommeil et la lune se réveille...
- Le soleil brûle le sable des plages...
- Les nuages nagent dans le ciel...
- Le soleil est un bijou doré...
- Le dragon crache des grêlons...
- Le soleil s'enfuit dans la nuit...
- Le soleil, comme une vague brûlante,...
- Pendant que le soleil dort, le noir envahit notre planète...
- La mer ressemble à des saphirs brillants...
- Chaque matin le soleil se promène dans le ciel...
- Avec sa lampe il réveille les nuages...
- Le soleil dévore / croque / avale l'univers...
- Ses rayons taillent les crayons...

NB : la richesse de ces premières productions s'explique par le fait que l'enseignante du Cours Préparatoire organisait de nombreuses activités d'écriture dans sa classe, notamment en poésie. Aussi seuls quelques élèves venant d'autres classes hésitaient à oser se lancer dans l'écriture ou produisaient des phrases du type « le soleil est dans le ciel ».

De plus la classe étant très hétérogène au niveau du rapport à l'écrit les échanges de capital culturel - et de pratiques – permettaient une appropriation rapide par celles et ceux qui étaient les plus éloignés de cet univers de l'écrit.

Mais aussi, déjà

Je veux le soleil avec le ciel,
Je veux le ciel avec le vent,
Je veux le vent avec le temps,
Je veux le temps avec les nuages,
Je veux les nuages avec...

Le soleil est une vague,
Le soleil est une étincelle,
Le soleil est du/en miel,
Le soleil est...

Ciel bleu,
Lune jaune,
Vent orange,
Nuit sombre,
Vagues dorées,
Voici venir le soir,
Temps du sommeil.

Après lecture de ces premiers jets l'enseignant notera sur affiche les mots et expressions, les tournures linguistiques, que lui dicteront les auditeurs. Demandant aux élèves d'essayer d'expliquer pourquoi il les ont retenus il leur permettra de commencer à se construire des compétences langagières.

La pratique du pillage d'idées (apprendre est une aventure collective) étant instaurée depuis le jour de la rentrée scolaire il est permis à chacun d'inclure dans son texte les propositions de ses camarades.

Chaque premier jet ayant été lu et entendu l'enseignant ramasse les textes des élèves et n'engage aucune correction sur ces pré-textes. C'est-à-dire qu'il n'engage pas d'activité de réécriture de ceux-ci. Pourquoi ?

Je pense que la réécriture ne peut s'effectuer que sur un écrit qui est déjà un texte assez consistant et suffisamment structuré. Demander aux élèves, à ce stade, de réorganiser leur texte en apportant des modifications syntaxiques, lexicales et orthographiques se révèle être une tâche impossible pour certains (nombreux au CE1). C'est pourquoi j'ai pris l'habitude de différer le temps de la réécriture.

Après le moment du premier jet je sollicite une nouvelle écriture. Le premier jet étant conservé par l'enseignant et non remis aux élèves ceux-ci doivent produire un nouvel écrit portant sur le même thème mais qui s'effectuera à partir d'un matériau expressions et structures collectées lors de la lecture des premiers jets.

Lorsqu'une partie de la classe affirme avoir terminé cette écriture les élèves sont invités à lire leur production et la classe, à l'écoute, extraira de nouvelles pépites qui viendront enrichir le capital d'associations de mots, d'expressions et de structures.
Nous arrêterons ces moments d'écriture lorsque l'enseignant pense que les textes peuvent « supporter » une réécriture.

Au cycle 2 nous bornerons nos exigences à la production d'écrits multiples et diversifiés.

3) Organiser le véritable moment d'écriture

Réécrire son texte ne consiste pas à le corriger sur le plan orthographique, à reformuler les « mal dit » de l'enseignant, à ajouter ce qui manque ou supprimer du « hors sujet » mais à le réorganiser et l'enrichir. Seule cette activité de réorganisation et de (re)structuration d'un déjà-là (produit d'une pensée préalable à l'écriture) permet la naissance d'une pensée insoupçonnée au départ. **L'écriture est toute entière dans ce temps pédagogique de la réécriture** où le sujet affrontant le matériau écrit produit une pensée nouvelle.

Ce moment dit de réécriture est souvent très difficile à engager car il se heurte aux représentations des élèves. L'article *« Leur rapport à l'écriture »* montre que ré écrire consistera à recopier au propre en évitant les ratures, en soignant la qualité de l'écriture et à essayer de corriger les erreurs (qui sont pour lui des fautes) d'orthographe. Des enquêtes effectuées auprès d'élèves dans des classes de CE1, CM et 6ème montrent que 75 à plus de 80% des élèves sont dans cette posture !

Deux obstacles majeurs à la réécriture :
1) Comment passer de l'**injonction** à la **nécessité interne** ?
2) Comment construire chez l'élève une « posture » d'écrivain qui se distancie de son texte pour le LIRE avec un regard critique ?

Comment faire pour que la langue qui était jusque là **« outil »** (de communication) devienne **« objet »** (d'étude) ?

Chaque élève ira présenter – et soumettre - son texte à un camarade, puis à un deuxième et un troisième, qui seront ses premiers lecteurs. Cette rencontre avec des pairs choisis engage de premières ré écritures. Puis le texte est offert au lecteur expert qu'est l'enseignant. Ainsi ce n'est qu'après plusieurs séances d'écriture par les élèves qu'il rencontrera les textes.
Celui-ci va délibérément adopter une attitude de lecteur exigeant.
Sur quoi portera son exigence ?
Elle sera la même pour tous mais différenciée pour chacun.

Afin de prendre en compte l'hétérogénéité des compétences des élèves l'enseignant doit **définir** et **hiérarchiser** ses objectifs d'enseignement en ce qui concerne la maîtrise de la langue écrite :
1 - cohérence textuelle
2 - syntaxe (notion de phrase, marques de la ponctuation et des dialogues, connecteurs de temps, etc.)
3 - toilettage orthographique (en référence avec une approche des activités métalinguistiques « décrochées »)
Nous savons bien que dans la réalité les choses sont plus complexes et qu'il est difficile de dissocier syntaxe et cohérence textuelle dans les productions des élèves. Notre proposition est d'introduire une progressivité dans les apprentissages – progressivité qui prenne en compte l'état des savoirs et des compétences des élèves à un moment donné – et d'abandonner l'idée de toute puissance qui consiste à vouloir tout travailler en même temps. C'est donc à l'enseignant que revient la responsabilité de faire des choix, c'est-à-dire de décider de différer le travail nécessaire à effectuer sur tel ou tel point.
Il va, dans un premier temps saisir sur ordinateur les textes des élèves en prenant soin de prévoir une marge d'une demi page pour inscrire ses remarques (de lecteur, et non de correcteur !) et de laisser un espace conséquent entre chaque ligne pour que les élèves puissent apporter des modifications à leur texte en répondant aux questions et remarques du lecteur.
Pour les textes qui ont peu de cohérence l'enseignant va prendre en charge la « correction » syntaxique et orthographique afin que l'élève n'ait à travailler que ce problème de cohérence. Et toutes les remarques inscrites dans la marge seront conçues comme des aides pour se faire : permanence des personnages, utilisation des pronoms personnels, chronologie des actions, etc.
Pour les textes cohérents mais qui posent des problèmes particuliers de syntaxe (ponctuation défaillante, absence des marques du dialogue, multiplication des répétitions…) l'enseignant gèrera le toilettage orthographique et apportera des aides à la gestion de la syntaxe. Il continuera à questionner le texte afin qu'il puisse être enrichi.
Pour les élèves qui maîtrisent correctement cohérence et syntaxe l'enseignant demandera aux élèves de porter leur travail sur l'orthographe, les accords, etc. tout en poursuivant ses incitations à un enrichissement de leur texte.

Certains textes (anonymés) seront lus par l'enseignant et les élèves invités à faire des remarques dont beaucoup seront inscrites au tableau. Par exemple : nommer le lieu de l'action, décrire le personnage pour qu'on puisse le reconnaître si on le rencontre dans la rue, qui est « il » ? pourquoi se passe-t-il cela ? Etc.
Puis les textes annotés par les questions et les remarques de l'enseignant sont remis aux élèves qui essaient (seuls ou avec un camarade) de répondre aux remarques de ce lecteur expert.
Au fur et à mesure les élèves viendront lire leur nouveau texte à la classe et l'enseignant notera sur affiche les idées et tournures de phrases que les uns et les autres voudraient insérer dans leur texte pour qu'ils puissent le faire. L'organisation de ce copillage incite les élèves à enrichir considérablement leur texte.
Après plusieurs séances (2 ou 3 en début d'année mais souvent 4 ou 5 en fin d'année de CE) lorsqu'un élève pense avoir terminé il montre son texte à l'enseignant qui le retravaille avec lui, puis va inscrire sur l'ordinateur les modifications apportées à son premier texte. Ensuite il lui sera proposé d'aller apporter son aide à un camarade. Cette pratique permet à l'enseignant de gérer la gestion des temps d'écriture différencié d'un élève à l'autre. Lors d'un moment d'ateliers de lecture - écriture il pourra se consacrer aux 2 ou 3 élèves qui sont très en retard dans leur ré écriture. Enfin les textes seront soit recopiés dans le cahier de poésies s'il s'agit d'un poème, soit illustrés et rassemblés dans un petit livre s'il s'agit de récits.

4) Clôturer une activité

Chaque atelier d'écriture d'un poème ou d'un récit peut durer 2 à 3 semaines à raison d'une demi-heure ou trois quart d'heure par jour. Souvent chaque élève a produit 3, 4 voire 5 textes différents dont seul le dernier aura été travaillé par l'enseignant – qui bien sûr aura lu tous les écrits au fur et à mesure de leur production pour préparer ses séquences.
Lors de la dernière séance l'enseignant distribue à chacun son premier brouillon (que souvent les élèves ont oublié) pour qu'il le compare à son texte final, mis en forme. La question est alors : *« Comparez ! »*. L'enjeu de cette séance est dans un premier temps de faire percevoir par chaque élève les progrès accomplis puis de pouvoir les nommer. C'est le moment très important de conscientisation des problèmes rencontrés et surmontés, le moment où chacun est amené à percevoir qu'il s'est construit des savoirs sur la langue. Savoirs qui seront, l'expérience le montre, réinvestis lors des ateliers qui suivront.

Document synthétique

ECRITURE : du premier jet à la réécriture

pensée ↓ **mots** **L'écrit :** (un) **PRODUIT DE LA PENSÉE**	Engager les élèves dans l'écriture (premier jet : « pré-texte ») 1) **Imaginer des « embrayeurs » d'écriture** : 2) **Phase d'oralisation** et de **socialisation** de mots / d'idées : **constitution d'un capital mots.** 3) Écriture du **premier jet** 4) **Rencontre avec des lecteurs** (pairs) et **socialisation d'associations de mots, d'expressions** qui « plaisent » aux lecteurs… avec **analyse objectivée des procédés d'écriture** 5) **Nouvelle écriture** - et non réécriture 6) **Nouvelle rencontre avec des lecteurs** : en premier les pairs puis le lecteur expert (qu'est l'enseignant).
organiser la rencontre du texte avec un/des lecteurs	
mots ↓ **pensée** **L'écrit :** (qui) **PRODUIT DE LA PENSÉE**	**L'écriture est « réécriture »** où le sujet, affrontant le matériau écrit, produit une pensée nouvelle. Trois obstacles à la réécriture : * Passer de l'**injonction** à la **nécessité interne** * Construire chez l'élève une **« posture »** d'écrivain * De la langue **« outil »** (de communication) à la langue **« objet »** (d'étude) Cela suppose, de la part de l'enseignant: **1) Définir** et **hiérarchiser** ses objectifs d'enseignement en ce qui concerne la maîtrise de la langue écrite : - cohérence textuelle - maîtrise de la syntaxe (notion de phrase, marques de la ponctuation et des dialogues, connecteurs de temps, etc.) - toilettage orthographique (en référence avec une approche des activités métalinguistiques « décrochées ») 2) Avoir la **même exigence** pour tous ses élèves, de **manière différenciée** (prise en compte **hétérogénéité)**. **3) Repenser** l'approche des activités métalinguistiques