

CM : apprendre à écrire (novembre 2009)

A propos du « **texte scriptible** », voir ci-dessous [une citation de Roland Barthes](#). Voir une mise à jour du 4 décembre 2009 : [Herta Müller et Oskar Pastior](#)

Une précision : il s'agit d'un « cours magistral » inséparable de son contexte de production : une formation au CRPE dans les centres IUFM de Colmar et de Guebwiller. Les TD sont les lieux privilégiés de cette formation. Les cours magistraux nous sont imposés pour des raisons comptables. Néanmoins ils ont leur intérêt. Les formateurs doivent s'astreindre eux-mêmes à un effort de synthèse. Les formés retrouvent un cours de leur point de vue plus « structuré », qui leur permet, souvent, de faire des liens entre les TD. Mais ce cours n'est pas gravé dans le marbre. Il ne débite pas la science infuse ex cathedra, la cathèdre se parant des oripeaux de l'informatique : power point, vidéo-projection, et maintenant site personnel. Je voudrais surtout indiquer que ce cours n'a pas la qualité scientifique d'un article des grandes revues que je cite, ni la pleine garantie universitaire. Il lui manquerait dans le premier cas la relecture d'un comité de rédaction, dans le second la validation par un directeur de recherches au sein d'un laboratoire. Mais j'ai essayé d'y mettre une trentaine d'années de pratiques et de lectures dans le « champ », d'abord comme professeur sur le terrain, ensuite comme formateur, et je reconnais avoir vécu, malgré la morosité des temps présents, quelques belles années. Si je suis critique par rapport aux programmes de 2008, ce n'est pas par parti pris ou vaine polémique, c'est par honnêteté intellectuelle, et respect pour les courants de la recherche qui m'ont moi-même formé. Quant à conclusion, d'un incorrigible optimisme, elle n'engage que moi. JMM.

Plan du cours :

[Le programme de 2008 : écrire et rédiger](#)

[Le programme de 2002 : une clé pour comprendre](#)

[Le programme de 1995 : validation des fondements](#)

[L'apport des didactiques](#)

[- le modèle des trois stades](#)

[- le modèle cognitif](#)

- le modèle interactionniste

- des exemples

L'éclairage de la culture

Les didactiques d'aujourd'hui

En conclusion : vive l'écriture !

Bibliographie

Le programme de 2008 : écrire et rédiger

S'agissant de l'apprentissage de l'écriture, les programmes de 2008 posent un petit problème de lecture au formateur habitué à ceux de 2002. D'une part il se retrouve en terrain connu avec l'affirmation d'une liaison forte entre lecture et écriture, au moins pour les cycles 2 et 3. Mais dans les tableaux de progression qui suivent l'exposé des objectifs, le terme « écriture » change de sens. Il désigne exclusivement les activités graphiques de recopie, sans référence explicite au sens. Quant à l'écriture, elle est appelée "rédaction", terme déjà utilisé dans la présentation des objectifs du cycle 3, comme sous-titre d'un paragraphe. Au cycle 2 figure non pas la nominalisation, mais le verbe : "les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court". Ce cours magistral a pour but d'élucider cette polysémie qui pose problème, et il le fera :

a) en comparant le programme de 2008 à deux états antérieurs : 2002 et 1995

b) en essayant d'éclairer les considérations qui ont amené à ces écritures successives ; il conviendra pour cela d'adopter un double point de vue

- didactique

- culturel

Nous terminerons par un survol des dernières recherches dans ce domaine, non inscrites dans les programmes, mais qu'il convient de connaître, ces recherches pouvant être évoquées dans des dossiers pour la note de synthèse.

Ecrire

Ecrire, c'est donc d'abord "apprendre les gestes de l'écriture", où entrent des compétences motrices, développées par des "activités graphiques", dont le programme, au cycle 1 donne un aperçu technique. Les recommandations insistent aussi sur des compétences perceptives (reconnaissance de caractéristiques de lettres). En PE2, une formation spécifique est prévue. Sans entrer dans les détails, il faut ici définir une notion : celle d'écriture cursive, proposée "à tous les enfants, dès qu'ils en sont capables". On entend par là une graphie des mots en lettres manuscrites liées, selon une norme scolaire, dont l'origine est culturelle : la calligraphie dite anglaise ; mais aussi technologique : elle nécessitait au moment de sa création une plume métallique (pour les « pleins » et les « déliés », et un papier d'une certaine qualité. Ces conditions ne sont plus remplies, et une des causes de la dégradation observée dans l'apprentissage de la cursive vient de là.

L'apprentissage des cursives se justifie de deux points de vue au moins :

- la préservation de l'unité-mot en écriture
- la condition pour écrire (relativement) vite

A l'école maternelle cet apprentissage s'inscrit dans une longue progression, nécessitant une formation technique du maître. Elle est dispensée, en principe, pendant l'année de stage PE2.

Pour être complet s'agissant des programmes de 2008, il faut encore ajouter que ces derniers préconisent aussi l'usage du traitement de textes, mais sans préciser la rupture que cette technologie induit avec l'écriture manuscrite. Or cette rupture est radicale.

Rédiger

est un verbe qui, dans le programme de 2008, récapitule les opérations dites de « haut niveau » mais diversifiées au niveau cognitif, en restaurant des vocables d'usage courant : « rédiger » et « rédaction ». C'est l'inspiration de ces programmes : ils doivent être formulés dans un langage accessible à tous, c'est-à-dire principalement par les parents.

Il convient donc de prendre le verbe au sens du dictionnaire : "écrire (un texte) d'une certaine manière; écrire sous la forme définitive, selon la formule prescrite). Mais il suffit de décortiquer cette définition pour retrouver des composantes, d'ailleurs évoquées dans les tableaux de progression pour le cycle 3

- écrire sous la forme définitive : c'est reconnaître qu'il y a des formes antérieures, que donc "rédiger" vient *après* un processus non explicité

- de ce processus caché tous les lettrés scolarisés ont fait une expérience stressante : à quel moment convient-il de commencer à rédiger" pour finir dans les temps ? autre exemple pris dans l'histoire de la musique. Mozart « écrivait » ou « réécrivait » des mouvements entiers de concertos installé dans une calèche. On imagine la qualité du manuscrit à l'arrivée ; en réalité, et c'est là son génie, il écrivait son concerto « dans la tête » ; et en aval, du brouillon informe à la partition, il « mettait au propre », à sa table, en appliquant une série de règles d'écriture musicale savantes, encore enseignées aujourd'hui dans les conservatoires

- "rédiger" suppose des savoirs en amont, qui ne sont pas spécifiquement d'écriture : la maîtrise de certains "types" (on lit dans les tableaux : type narratif, dialogue (CE2) , puis "récit", "description", "portraits" (CM1), et enfin, sans plus de

précisions "différents types de textes" (CM2), dont, mentionné à part, le "type poétique". Mais on trouvera aussi des pratiques d'écriture très différentes comme la "prise de notes" (CM1-CM2)

- "rédiger" suppose des savoirs spécifiques (le solfège savant de Wolfgang Amadeus), relevant de la mise en mots (ce concept didactique n'est cependant pas nommé), appartenant à divers niveaux de la grammaire (voir le cours magistral sur la grammaire, de P. Krieg), mais ces compétences, que le cours magistral a ordonnées sont énoncées dans le programme en désordre. Les parents non professionnels retrouveront, par exemple, une cause de rouge fréquente sur les copies: éviter les répétitions ; or ces dernières s'analysent en « grammaire de texte », plutôt qu'en « grammaire de phrase » ; c'est un autre niveau que celui de l'orthographe, à laquelle, disent les programmes de 2008, il faut porter une « attention permanente »

- enfin le programme fixe pour le CM2, une longueur à atteindre : un récit d'une dizaine de lignes ou de deux paragraphes, mais sans plus expliquer. C'est clair : voilà un programme qui se veut avant tout pragmatique. Il nous faut chercher ailleurs les clés pour en comprendre la cohérence pour les apprentissages.

Les programmes de 2002 :

une clé pour comprendre les programmes de 2008

Entre les programmes de 2008 et ceux de 2002, il n'y a pas solution de continuité, mais inflexion injonctive, avec réduction drastique de l'appareil didactique. Pour comprendre les programmes actuels, le professionnel n'a d'autre ressource que de remonter en amont vers les textes de 2002 (enrichis des documents d'accompagnement) ; il retrouvera alors une cohérence (problème de mise en ordre) et des arguments (problème des implicites). Il faut donc réhabiliter ces programmes, non pas pour « faire de la résistance », mais parce qu'ils restent un précieux outil de compréhension des programmes actuels. Vu le faible temps imparti à ce CM, on ira à l'essentiel.

L'écriture au cycle 1.

Le programme de 2002 fournit le cadre d'intelligibilité de l'apprentissage du geste graphique. Ecrire, c'est entrer dans la **pensée symbolique**, qui est intrinsèquement pensée communicationnelle (sources : Vygotski, Bruner). Cette pulsion de communication ne débute pas avec les tracés graphiques, mais ceux-ci la stimulent puissamment. Citons le texte : « Dès qu'ils deviennent capables d'une pensée symbolique et grâce aux interactions verbales des adultes, les enfants découvrent le pouvoir d'expression et de communication des traces que laissent certaines de leurs actions motrices ». L'apprentissage du geste graphique n'a aucun sens, donc aucune efficacité, si l'enseignant ne prend pas la mesure de cette condition des apprentissages. Les documents d'accompagnement « Le langage en maternelle » avance que, pour cette raison, l'enseignant doit avoir une formation pointue pour décoder l'apparent « gribouillis », y lire l'intention de l'enfant, et à partir de là adapter une progression.

Si la production de textes au cycle 1 est envisagée comme un processus, et non seulement comme un produit, on peut franchir une limite : l'adulte expert peut entièrement assumer la fonction scripturale, et aider l'enfant à planifier et mettre en mots son « texte » à l'oral : c'est la « **dictée à l'adulte** ».

L'écriture au cycle 2. Le texte de 2002 ne diffère pas de celui de 2008 sur le plan des contenus. Mais il ajoute une précision capitale : la nécessaire hiérarchisation des compétences d'écriture, qui sont multidimensionnelles, mais que l'enfant devra "gérer" (mot absent du programme de 2008) linéairement, dans l'effectuation de son écrit.

Citation : « cela n'est possible qu'à condition de sérier les difficultés de manière à ne jamais les présenter toutes en même temps et à exercer séparément les différentes composantes de la production de textes ». Et le programme de 2002 de nommer ces étapes : la mobilisation des connaissances et l'organisation des textes (c'est-à-dire la **planification**), la **mise en mots**, et **l'édition**.

Sont recommandés les types narratif et explicatif, mais avec cette fois une justification. Le premier initiera à l'écriture de textes littéraires, le second aux textes documentaires. Et surtout apparaît dans ce programme de 2002 un mot clé : "produire" un texte, c'est-à-dire mettre en oeuvre un PROCESSUS long et complexe, où l'enseignant exerce un accompagnement décisif.

Ajoutons qu'au cycle 2, dans une perspective d'étayage (Vygotski), on privilégie des types textuels courts, fortement identifiables dans leurs

caractéristiques structurelles, la production du texte consistant à installer des variantes. En littérature de jeunesse, on pourra exploiter, par exemple, les récits à séquences répétitives (exemple : Claude Boujon, Bon appétit Monsieur Lapin).

L'écriture au cycle 3.

Deux éléments s'ajoutent. D'abord une argumentation explicite sur la liaison forte entre initiation aux textes littéraires et production (je n'y insiste pas, cet aspect sera encore abordé dans des CM ultérieurs, et j'y reviendrai dans la conclusion du présent CM). Et surtout une notion neuve: **la "révision" de textes**, seulement effleurée dans le programme de 2008.

Citation : « La **révision** reste, comme dans tous les projets d'écriture, un moment essentiel. Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de textes sur leurs propres brouillons ou sur ceux de leurs camarades, en s'appuyant sur les annotations des autres élèves ou du maître et en utilisant les outils construits par la classe. Ce travail peut s'effectuer sur le papier, en mettant en œuvre instruments d'écriture, ciseaux et colle, ou sur un logiciel de traitement de texte dont les fonctionnalités plus complexes sont découvertes à cette occasion. Il en est de même pour tout ce qui relève de la révision orthographique ».

la part réflexive dans les programmes de 2002

Un autre aspect apparaît explicitement dans le programme de 2002 : celui de l'apprenant et corollairement celui de l'enseignant "tuteur". La volonté, plus politique que pédagogique, d'exclure du programme des références trop marquées à l'élève "au centre des apprentissages" amène les concepteurs à occulter une condition sine qua non du processus de l'écriture. Il ne peut fonctionner que si le scripteur fait retour sur son écrit, devenant par là conscient que la trace qu'il porte sur le support, c'est quelque chose de lui (comme la parole à l'oral), mais aussi quelque chose qui n'est pas lui (l'écriture fait de moi un "autre" que j'explore entre appréhension et jouissance). Cela ne se fait pas d'emblée, et l'expertise

professionnelle de l'enseignant, sa présence active tout au long du processus est déterminante. Le programme de 2008 ne le dit que de manière allusive. Le programme de 2002 l'exprime avec insistance : ainsi, pointée plus haut, l'observation des productions des enfants par l'enseignant de maternelle, déterminante pour la progression individuelle de chaque enfant. Là encore, il importe que l'enseignant soit particulièrement présent et qu'il accompagne l'effort singulier de chaque élève en signalant les difficultés non perçues, en donnant les informations qui manquent, en suggérant une solution pour un problème de syntaxe ou un problème d'orthographe (cycle 2) et au cycle 3 on note la récurrence du verbe "**conduire**" appliqué au travail de l'enseignant, **tuteur** de ses élèves dans une classe "**atelier d'écriture**".

Le programme de 1995 : les fondements validés

Ce qui précède pourrait, à la rigueur, suffire pour la préparation au concours, puisque nous avons non seulement décrit le programme de 2008, mais nous avons essayé d'en rechercher la cohérence, en prenant appui sur les programmes antérieurs. Mais cette présentation commode laisse dans l'ombre toute une partie immergée de l'iceberg, qu'il faut essayer d'aborder, car c'est souvent la *substance des dossiers de note de synthèse*. D'où viennent les programmes ? Expression du pouvoir politique dans le système éducatif (ils sont toujours signés par le Ministre, donc par l'exécutif) ils surviennent de deux manières : pour valider un consensus, dans un terrain progressivement préparé : ce fut le cas pour 2002. Ou pour marquer un tournant politique ; c'est le cas des programmes de 2007 (réécriture de passages décisifs concernant l'apprentissage de la lecture), et du programme de 2008.

Dans le programme de 2008 concerne finalement assez peu la « rédaction » ; par contre elle est fortement marquée dans le principe de « tableaux de progression » par niveaux à l'intérieur d'un cycle : mais c'est là un autre débat, qui ne concerne pas ce cours.

2002 : c'est donc la validation d'un consensus, aboutissement d'un travail de fond, à partir de la loi d'orientation de 1989 : l'élève au centre des apprentissages,

de la mise en place des cycles, et d'un institut "universitaire" de formation des maîtres ; corollairement s'impose aussi lentement l'idée que "enseigner s'apprend" dans le 1^o et dans le 2^o degré (c'était déjà acquis dans les "écoles normales", mais pas encore généralisé à tout le système. Le programme de 1995 (Bayrou) pose des jalons décisifs :

- le premier est relatif aux apprentissages : c'est la **pleine reconnaissance des droits de l'apprenant**. Des formules à connaître résument ce qui sera jusqu'à 2008 (exclu) un acquis : l'école maternelle "**est une école**", mais "**une école centrée sur l'enfant**". Quant à l'école élémentaire, confiée à des enseignants polyvalents, chargés de classes qui peuvent être "à plusieurs cours" (on dira aujourd'hui à double niveaux, voire multi- niveaux) conformément à l'idée du cycle, la maîtrise de la langue est envisagée comme un apprentissage complexe, en visant une "**indispensable cohérence**". C'est sur cette conception ambitieuse que repose la didactique de l'écriture.

- la second principe fonde cette didactique sur une orientation à l'époque validée par la recherche des années 90 : "**lire et écrire sont deux activités indissociables dès le niveau des apprentissages fondamentaux**". Ce principe, assez nouveau sur le terrain en 1995, surtout aux cycle 1 et 2, s'impose aujourd'hui avec la force d'un acquis décisif de la recherche, nationale et surtout internationale. On comprend qu'il n'ait pas été retiré, même du programme de 2008. Du coup « lire-écrire » est affirmé comme une priorité (rupture avec un bref moment utopique où l'oral était revenu en force). Et dans cette perspective, subordination des savoirs de langue (orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire) à cet objectif. Ce sont désormais des connaissances « nécessaires à »

Voir les pages 47 et 60 du livret du programme 1995 :

**Connaissances nécessaires à la maîtrise
de la langue orale, de la lecture
et de l'expression écrite**

Il convient d'apprendre à l'élève à repérer les principes de fonctionnement de sa propre langue ; le maître utilise pour cela un vocabulaire précis. La grammaire, le vocabulaire, l'orthographe sont des moyens de mieux parler, de mieux lire, de mieux écrire et d'accéder ainsi progressivement à la maîtrise de la langue.

Dans la controverse qui aboutira aux programmes de 2008, cette page 47 deviendra « observation réfléchie de la langue » en 2002, remplacée par « étude de la langue » en 2008. On le voit, c'est tout autre chose qu'un anodine reformulation paraphrastique !

Lire-écrire, mais pourquoi pas écrire-lire ?

Cette présentation historique permet, de manière prudente, de questionner même ce principe apparemment aujourd'hui gravé dans le marbre. L'ordre des mots, dans l'expression "lire-écrire" n'est pas anodin. Pourquoi pas "écrire-lire", pari tenu par Célestin Freinet, qui démontre, dans sa Méthode naturelle de lecture que l'écriture peut précéder, ou du moins accompagner l'apprentissage de la lecture. Il n'empêche : historiquement, en France, notamment suite à la mise en place du collège unique, les recherches en didactique du français langue maternelle **se sont d'abord intéressées à la lecture**. La didactique de l'écriture s'est développée dans un deuxième temps, à partir de la fin des années 80. De ce fait, les modèles théoriques ont été souvent empruntés aux théories qui traitaient de la lecture. D'où un problème : les opérations cognitives sont-elles les mêmes ? Y a-t-il symétrie des deux approches ? Sur ce point la recherche est aujourd'hui plus prudente. Cette considération nous mène aux points suivants : la didactique, elle-même inscrite dans les mutations de la culture

L'apport des didactiques

C'est cet univers de la recherche qu'il nous faut maintenant décrire à grands traits, car c'est cette dernière qui, à son tour, va nous fournir des clés pour mieux lire encore les programmes. La recherche ou plutôt la "**noosphère**" (Halté) : nébuleuse des têtes chercheuses (didacticiens, formateurs, mais aussi maîtres de terrains, investis ou non par l'institution ; en font partie par exemple des associations telles que l'ICEM, qui a tenu en août son congrès international à Strasbourg, autour des thèmes des droits de l'enfant et de la « méthode naturelle ». En font partie aussi les associations professionnelles (l'Association Française des Enseignants de Français – AFEF) exerça un rôle considérable dans le « champ ». En France les universités se sont longtemps tenues à l'écart, pour des raisons historiques : la statut éminent de la littérature a empêché l'émergence du « français » comme objet d'enseignement. Mais fort heureusement, aujourd'hui, cela bouge !

- La **recherche a sa temporalité propre**. D'où la surprise offerte par certains dossiers de synthèse. Ce n'est pas parce que l'ouvrage savant date des années 80 qu'il n'est pas en phase avec tel extrait des programmes actuels ! attention à la manière dont nous présenterons le dossier au début de la synthèse !

- La recherche se déploie dans deux grands domaines :

a) **la didactique** (pure et dure autour de grandes revues comme Repères ou Pratiques ; plus liée au terrain via des associations de spécialistes, ainsi la revue de l'AFEF Le Français Aujourd'hui). Très proche du terrain, l'ICEM a publié longtemps en Alsace Les chantiers pédagogiques de l'Est (voir la collection à la médiathèque). La grande revue d'innovation pédagogique, transversale, libre à l'égard des pouvoirs : les Cahiers pédagogiques (CRAP) s'est aussi intéressée à la question de l'écriture à l'école.

La didactique se diffuse aussi à travers des ouvrages (Hachette Education), ou via des manuels innovants (la série Expression écrite, dirigée par Schneuwly et Revaz, Nathan). Une lacune à combler pour ce cours magistral : l'exploration des manuels très récents de l'école primaire.

b) **la voie "culturelle"** : ce sont des écrivains et des créateurs, qui, parallèlement à leur production artistique, développent, parfois, des discours sur l'écriture, et ce qu'il convient d'en faire à l'école. Des auteurs et des éditeurs interviennent directement dans le champ. Les uns et les autres, par leur ancrage dans la culture littéraire patrimoniale, pour par souci épistémologique, ont sur l'apprentissage de l'écriture des points de vue historiques qui enrichissent encore les approches

Le modèle des trois stades

Ce premier modèle, antérieur aux années 80, recherche une première correspondance entre les pédagogies traditionnelles et le travail des écrivains.

Il se caractérise d'abord par son caractère linéaire et séquentiel :

- stade de la **planification**
- stade de la **mise en texte**
- stade de la révision, comme "**travail éditorial**"

Ce modèle n'entre pas en conflit avec les pratiques anciennes (je fais un plan, je rédige, je corrige mes erreurs pour mettre au propre). Ce qui est innovant, c'est :

- la **séquentialité du processus** ; écrire c'est donc "produire" au sens industriel du terme, à travers des étapes déroulées dans le temps

- **l'ouverture** du champ de la production, qui inclut ce que l'on appellera plus tard les types de textes, littéraires ou non, et une conception de la révision comme "travail d'éditeur" ; les productions ne sont plus seulement des "rédactions", mais des textes socialisés ou susceptibles de l'être, dans le cadre de projets d'écriture.

Ce modèle cependant reste "béhavioriste", limité à un processus observable. Le texte en cours de production est considéré comme un objet externe, qui peut être amélioré, mais de l'extérieur, par les conseils du maître, la lecture des bons

auteurs, la mise en pratique de conseils trouvés dans des manuels. Nous pourrions pour illustrer ce modèle explorer les manuels antérieurs aux années 80-90. Mais il faut en convenir : c'est le programme de 2008 pour la partie "rédaction", pris à la lettre, par quelqu'un qui n'aurait aucune connaissance des recherches postérieures au modèle des trois stades.

L'approche cognitive

Le modèle de Hayes et Flower, 1980, élaboré par deux chercheurs américains, est en rupture avec le point de vue béhavioriste du précédent. En France ces recherches sont reprises par **Fayol** (1992) et par **Garcia-Debanc**, à la même période (revue Pratiques par exemple), et par bien d'autres (c'est la grande théorie « à la mode » !)

Cette fois, il s'agit de comprendre "ce qui se passe dans la tête du scripteur" au cours du processus de l'écriture, en s'appuyant sur les traces de son écrit (le brouillon va prendre une grande importance). Du coup l'intérêt de la recherche se porte non seulement sur les "stades" (qui ne sont pas abandonnés), mais **sur la "révision", c'est-à-dire l'ensemble des opérations de retour sur le texte, dont l'éventuelle modification (= la réécriture) n'est qu'un aspect**. Sans entrer dans le détail du modèle, les chercheurs s'intéressent à un aspect du travail de révision : la lecture non seulement d'un texte modèle de départ, mais du texte en train d'être écrit. Cette approche génère de nouvelles questions :

- l'activité d'écriture se donne comme "résolution de problèmes" : comment décrire ce processus largement mental, en partie seulement objectivable par les traces sur le papier ?

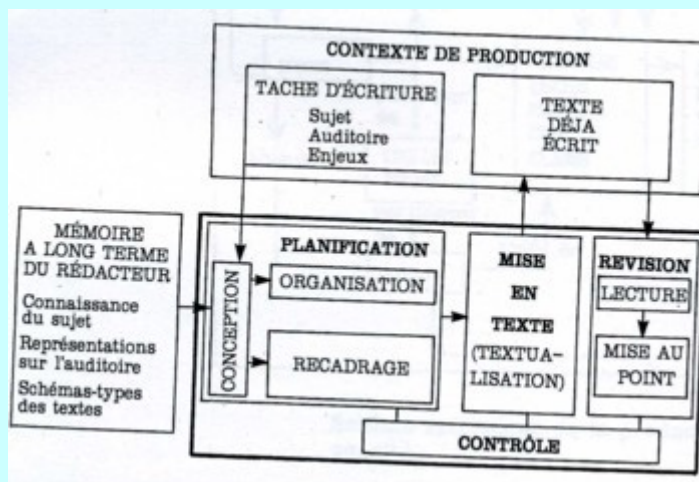
- la question de la lecture se pose à nouveau frais : le débat parallèle sur l'apprentissage de la lecture s'enrichit et s'infléchit : pourquoi ne pas apprendre aux élèves à lire leurs propres productions ?

- question plus pointue : la relecture en cours de production du texte déjà écrit : faut-il la comprendre comme une "lecture compréhension" classique ou cette

"lecture- évaluation" obéit-elle à des règles propres ?

- cette approche cognitive est-elle la même pour des adultes scripteurs-experts et pour des scripteurs novices ? Fayol par exemple constate que la phase de planification est cruciale pour l'efficacité des révisions. Les enfants révisent peu, parce qu'ils ne savent pas planifier. Le modèle, à l'usage, révèle ses limites.

Voir le schéma reproduit dans *Former des enfants producteurs de textes* (groupe de recherche d'Ecouen, J. Jolibert), 1988



l'approche interactionniste

Ce modèle, postérieur de quelques années au schéma de Hayes et Flower, le complète en insistant sur la dimension sociale. Le grand cadre théorique est fourni par Vygotski, redécouvert par les psycholinguistes américains (voir Bruner, et le CM prochain sur le thème "apprendre à parler"). Dans le champ de la didactique du français, on peut citer les travaux de chercheurs de l'université de Genève (Bronckart, Schneuwly). Cette orientation part de l'idée qu'il y a **révision dès le**

départ, dans la mesure où le scripteur confronte immédiatement son projet d'écriture à un destinataire potentiel. C'est donc la relation rédacteur-lecteur qui devient centrale, et non pas seulement la relation scripteur au texte déjà écrit. Un domaine intéresse ces chercheurs de près : la question des "genres". On sait, dans le domaine littéraire, que la notion de "genre" détermine l'approche des textes, en réception et en production. L'actuel programme de littérature du lycée comporte justement pour cette raison l'étude des "genres" et des "registres". Cette orientation de la recherche s'intéresse en particulier aux "genres scolaires" : en quoi la situation scolaire est-elle déterminante pour la construction d'une forme spécifique de récit, la "rédaction" ou narration scolaire ? Dans les programmes des concours, par exemple dans celui du CRPE, s'imposent des genres spécifiques comme la note de synthèse. Nous avons pu mesurer, dans nos premières tentatives, à quel point il n'est pas facile de se libérer d'autres genres scolaires appris, fortement déterminants pour les productions, comme la "dissertation" ou le "commentaire". La tendance à débiter et à conclure par des énoncés « rhétoriques » montre bien l'avantage du genre : il fournit un moule pour l'écriture. Mais il est aussi un obstacle lorsqu'il s'agit de produire un nouveau genre, dans une situation tout autre : la synthèse à produire dans le contexte du concours de recrutement.

Par la suite, ce genre nouvellement appris redevient déterminant, et le modèle est réinjecté dans d'autres situations de productions, comme l'exposé à l'épreuve d'entretien (qui sont lors des premiers oraux blancs des « synthèses récitées »). Un nouveau réajustement est alors nécessaire.

Ces recherches interactionnistes s'intéressent aussi aux cadres matériels de productions, aux interactions verbales "maître-élève" et "entre pairs" par lesquelles les textes s'élaborent. Si la production des textes se fait, en dernière instance, individuellement, tout un pan du processus peut se faire dans la classe, constituée en "atelier d'écriture".

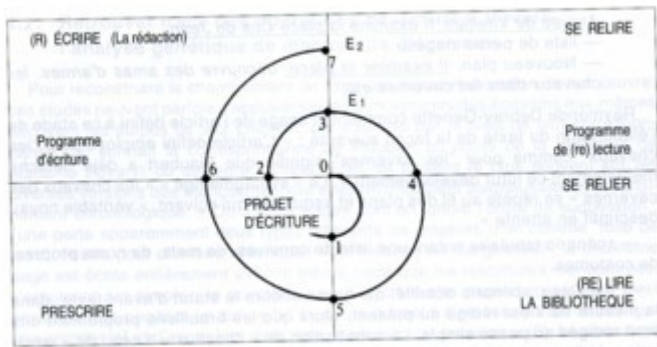
des exemples

Le schéma de l'écriture effervescente C. Oriol-Boyer et J. Ricardou (revue Langue Française N°70 - Communication en enseignement - 1986 - voir

aussi Jean Ricardou, écrire en classe, revue Pratiques N°20, 1978)

Ce schéma sera particulièrement parlant pour ceux qui ont pratique, dans mes TD, l'atelier « planète jaune » (ou verte, on aura compris que la couleur est une variable). Précisons que cet atelier a pour visée à l'origine le développement de l'écriture artistique, et qu'il a été pratiqué, à l'origine, dans des groupes d'adultes experts (et fortement motivés par l'enjeu). Mais la technique des soleils, qui permet de construire dans un groupe deux listes de vocables (l'une par voie d'association d'idée : « citron » peut être associé à « jaune » ; l'autre par voie d'association matérielle : phonie et graphie : « jaune » est alors associé à « aune » et à « zone » a été ensuite diffusée dans les ouvrages pratiques destinés à l'école. La simple mise en texte des mots de la liste produit déjà un résultat. A l'école, la suite de la démarche est plus délicate. Il s'agit, à partir des 1^o jets produits, de relire, puis de reformuler des prescriptions nouvelles : ajustement de la règle initiale, ou énoncé d'une règle nouvelle, à partir de la lecture des textes produits, et de la visite de la « bibliothèque ». Par cette importance donnée à la relecture des textes déjà produits, le modèle pourrait d'inspirer de Hayes et Flower. Significativement, il ne s'occupe pas de la question du genre de texte, ou plutôt il le considère comme « toujours déjà effectué ». Cette absence de précision a suscité quelques questions dans les groupes de scripteurs. Ceux qui ont travaillé individuellement ont réglé cette question en investissant des connaissances acquises. Mais dans une classe, l'absence de précisions à ce niveau constituerait un sérieux obstacle.

Ci-dessous, le commentaire du schéma en spirale, reproduit par Garcia-Debanc dans le numéro 86 de Pratiques (1995) :



- segment 0-1 : un parcours de lecture toujours déjà effectué, qui permet l'émergence d'un projet d'écriture

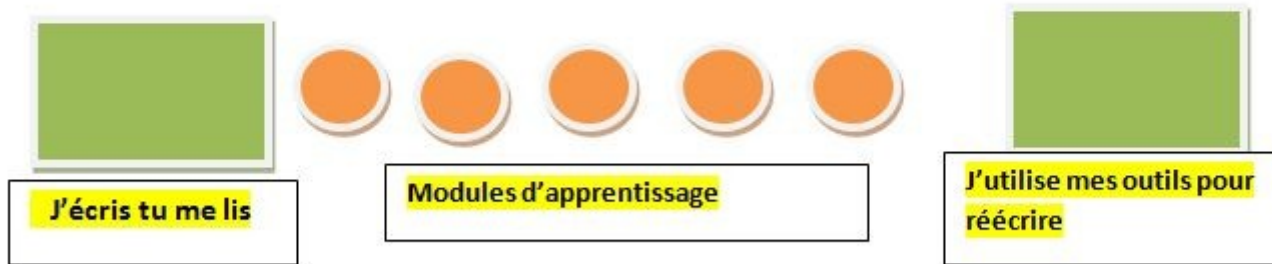
- segment 1-2 : constitution d'un programme d'écriture, s'appuyant sur plusieurs travaux préparatoires : choix d'une contrainte, construction d'une liste de mots, etc

- segment 2-3 : rédaction d'un premier état du texte, qui fait l'objet d'une lecture immédiate dans l'atelier (copie sur transparent au rétroprojecteur)

- segment 3-4 : temps de relecture avec convocation d'autres textes (segment 4-5) dont la lecture pourrait amener à poursuivre ou à améliorer la première version. Le schéma a une forme spiralaire : en droit le processus est récursif, jusqu'à aboutir (Ricardou) à un cercle. Il n'y a alors plus rien à réviser (ou si on continue de transformer, on part sur une production différente). Ce modèle, proche de Hayes et Flower, donne une grande importance à la lecture, celle des textes qui sont produits ("se relire"), celle des textes antérieurs à la production ("se relier" : la bibliothèque). Mais le schéma n'exclut pas les interactions, bien au contraire. En particulier, la phase de "prescription" se fait en atelier (d'adultes), ou dans une classe (enfants). A noter : ce modèle est conçu pour des ateliers de scripteurs experts. Il laisse dans l'ombre la question de la pédagogie, et les problèmes spécifiques des scripteurs novices.

Le schéma de Schneuwly

Une version simplifiée du schéma de Schneuwly



On le trouve à peu près sous cette forme dans des articles ou des comptes rendus de stages. Cette démarche inspire la série de manuels "Expression écrite" (Schneuwly et Revaz). C'est un modèle interactionniste, plus simple dans sa présentation, et qui tient compte de l'âge des scripteurs: des enfants de l'école primaire. La différence notable avec le modèle précédent est dans la première phase. Le programme d'écriture ne considère pas que les lectures sont « toujours déjà effectuées » mais commence **par construire une posture : "j'écris, quelqu'un va me lire"**. Cette anticipation du destinataire, qui ne va pas du tout de soi pour un enfant des cycles 2 et 3, est déterminante pour l'apprentissage de l'écriture à l'école primaire.

Le chantier d'écriture de J. Jolibert avec le groupe de recherche d'Écouen (Former des enfants producteurs de textes –Hachette, 1988)

Il convient de réajuster la manière dont j'ai présenté cet ouvrage dans le cours magistral oral, en le prenant d'abord comme référence du modèle en trois phases. En réalité, cet ouvrage, extraordinairement novateur, englobe l'ensemble des modèles disponibles à la fin des années 90, mais présente, avec le recul des failles.

D'abord **l'aspect novateur**. Sa genèse (voir page 2) : « ce livre a été écrit conjointement et solidairement par seize instituteurs de la circonscription d'Écouen, dans le Val d'Oise, et un professeur de l'École normale du même département ».

Voir l'organigramme. « Cet ouvrage est le produit d'une recherche de deux ans » lancée par une équipe de circonscription. Nous sommes donc en 1985-87, avant la loi d'orientation de Jospin et avant la création des IUFM : mais c'est dans cet élan que les institutions vont bouger.

Ensuite **l'inspiration**. L'ouvrage se donne explicitement comme la «transposition didactique» des théories disponibles à l'époque. D'où des références, déjà, à Schneuwly : insistance forte sur la prise en compte des destinataires des productions. Et la référence encore plus développée à Hayes et Flower, dont l'ouvrage donne une version adaptée en français du schéma savant. Le titre « producteurs » et la métaphore des « chantiers » est certainement en résonance avec l'analyse sociale et l'engagement militant des participants de la recherche. Surtout, cette recherche se réclame de la théorie sociologique de Bourdieu. Il ne suffit pas pour écrire d'enchaîner des énoncés conformes à la norme grammaticale, il faut développer une « compétence élargie », qui amènera les élèves à prendre conscience de la situation de communication présidant à la production.

Citation :

« C'est pourquoi nous attachons tant d'importance :

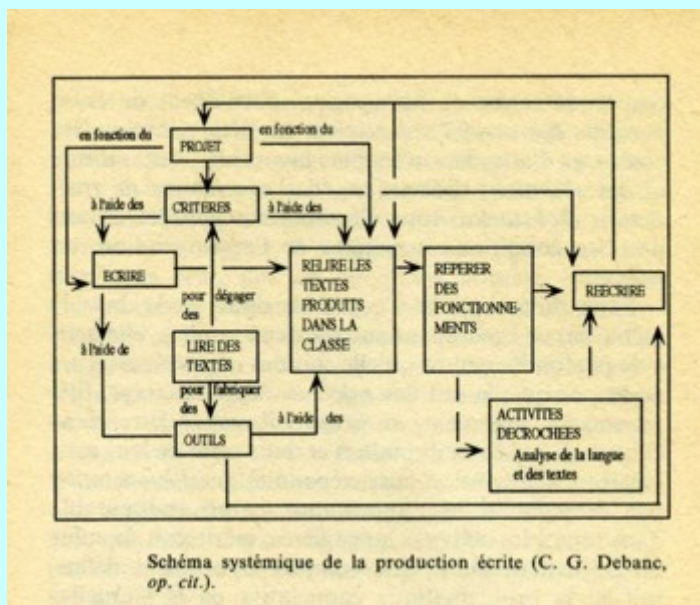
- au fait qu'il y ait toujours un enjeu réel et un destinataire effectif à leurs écrits (= des élèves)

- au fait qu'ils s'entraînent à cerner avec précision pour chacune de leurs productions les paramètres suivants : relation de statut entre énonciateur et destinataire, but, enjeu, et objet même de la communication (réfèrent) ; qu'ils perçoivent qu'un destinataire n'est pas un simple récepteur, mais un véritable coélaboteur du texte.

On le voit : l'entreprise est d'une grande ambition, à une époque où l'entrée dans les apprentissages par les compétences relève encore d'un discours de martien. Mais les PE1 curieux de savoir ce que recouvre aujourd'hui la notion de compétence, archi-validée et légitimée, peuvent relire l'introduction de Jolibert (pp.20 et sv.) : c'est bien autre chose que « être capable de » !

Ensuite **la mise en œuvre**. L'ouvrage insiste fortement sur l'étape de révision

du « premier jet individuel » par des « réécritures partielles ou globales ». Ces dernières intègre la « grammaire » et l'ortographe, qui s'appellent maintenant « activités de systématisation linguistique ». Dans d'autres article de didactique de la même période, l'idée du chantier sera reprise avec moult flèches allant de la planification initiale vers les textes déjà produits, dans le sens aller et dans le sens retour, de la révision du brouillon à la redéfinition du projet, en passant par des lectures de la bibliothèque et des modules d'apprentissage de langue, appelés « activités décrochées »). Pour citer deux auteurs à connaître, Jean-François Halté reproduit page 121 de la Didactique du français (un Que sais-je historique qui fait en 1992 le point sur cette période), un schéma de chantier proposé par Claudine. Garcia-Debanc. Il faudrait ajouter le nom de Yves Reuter, qui a coordonné plusieurs numéros de la revue Pratiques autour de ces problématiques.



Les failles du modèle

- d'abord sa forte exigence, vu la lourdeur de la mise en œuvre. C'est autre chose que de l'expérimenter en recherche-action que de le généraliser par le truchement de manuels et de quelques « animations pédagogiques » à l'ensemble des enseignants de base. Aucun appareil efficace de formation continue n'a relayé cette recherche. Aujourd'hui, les maîtres les plus chevronnés considèrent que deux chantiers par an, « c'est déjà pas mal ». Reste le quotidien des apprentissages, qu'il faut bien penser aussi

- ensuite ses présupposés théoriques : si l'entrée par les compétences reste aujourd'hui un acquis (et c'est beaucoup), les outils proposés ne sont pas forcément efficaces. L'équipe d'Ecouen

s'était d'abord intéressée à la lecture. Il n'est pas certain que les compétences de producteurs puissent être construites à partir de compétences de lecteurs, symétriquement transposées

- ensuite le statut des apprentissages de langue : les « activités décrochées » sous forme de séquences de grammaire rénovées n'ont pas toujours répondu aux nécessités générées par les productions. Bien souvent des corrections spontanées et intuitives se sont révélées plus efficaces. Et des savoirs de langue élémentaires, inversement, n'ont pas toujours pu se construire de cette manière.

- enfin, le modèle proposé ne s'attaque peut-être pas aux résistances profondes, d'ordre psychologique, affectif, culturel, qui empêchent un enfant d'écrire, même si la référence à Bourdieu permet, dès ces années là de bien poser la question.

L'acquis indépassable de ces recherches

Ce grand élan de la didactique , porteur jusqu'en 2002 a permis de fonder des acquis :

- **l'étayage, concept vygotkien.** La production du texte étant envisagée comme un processus en plusieurs étapes, où intervient, selon des procédures adaptées à chaque niveau l'enseignant tuteur, il devient possible d'isoler une étape, de la travailler pour elle-même, l'enseignant se chargeant de faire à la place de l'élève ce qui ne relève pas encore de sa compétence. Exemple : en GS de maternelle, la production d'un récit par la "dictée à l'adulte"

- **la décision, relevant de l'enseignant, de mettre en veilleuse une composante de la production,** par exemple l'orthographe, afin de permettre à l'élève de se concentrer sur d'autres aspects de la construction du texte (perspective explicitement permise, et valorisée par le programme de 2002, et que le programme de 2008 semble fermer en considérant, de manière ambiguë, que l'orthographe doit être une « préoccupation permanente ».

- **une nouvelle conception de l'EVALUATION**

Dans les faits, la mise en oeuvre de cette conception de l'écriture dans les classes de l'école élémentaire a posé de gros problèmes. Bilan mitigé. Au centre des débats, l'épineuse question de **l'évaluation** non pas au sens d'une note, ni même d'un étalonnage des productions : ce qui est en jeu, c'est l'explicitation des critères qui font qu'un texte est un texte.

L'évaluation s'est heurtée à un double problème

a) les **problèmes spécifiques des scripteurs novices** ont été sous-estimés. Un enfant scripteur peut avoir une conscience intuitive de ce qui ne "va pas" dans un texte, et parfois accomplir une efficace "réécriture". Pour autant il ne maîtrise pas les concepts abstraits qui les fondent. Les enseignants peuvent perdre du temps et de l'énergie dans des développements « métalinguistiques » alors que certains élèves sont capables de corriger leur production vite et intuitivement.

b) la **formation des enseignants de l'école primaire est insuffisante** dans le domaine, restant largement prisonnière de la "grammaire de phrase", apte à gérer les questions d'orthographe et de syntaxe, mais beaucoup moins les problèmes liés au texte. Mais ces déboires ont considérablement fait avancer la recherche comme la pratique. La grammaire dite de « texte » est en partie née des besoins générés par la didactique de l'écriture.

Prenant le relai du groupe d'Écouen, cette fois c'est une fédération d'équipes de circonscription qui se met à l'ouvrage. Le groupe de coordination se donne le joli nom d'EVA : il est composé de Maurice Mas, Claudine Garcia-Debanc, Catherine Tauveron, et Hélène Romian. L'ouvrage paraît dès 1991, et s'intitule « Evaluer les écrits à l'école primaire ». Il contient un tableau fameux, dû à G. Turco (professeur d'école normale et l'école normale de Rennes : elle est en passe de devenir IUFM !)

La question de l'évaluation est centrale. Pour commencer, les enseignants eux-mêmes avaient besoin d'un outil clair pour cartographier les "points nodaux" de cette "terre inconnue" : la didactique de la production des textes. L'outil fait apparaître, par exemple, l'importance relative de l'orthographe, par rapport aux autres enjeux des apprentissages. Elle n'apparaît que dans la neuvième cellule du tableau qui en compte 12. Les lobbies conservateurs, qui en 2007 voudront en finir avec les innovateurs, et qui s'appuieront sur les travaux de Manesse (bien malgré elle), sauront s'en souvenir.

Cette question de l'évaluation se pose encore autrement pour les élèves. **Il serait illusoire de leur donner le tableau de Turco comme un sésame !** Il faut donc **associer les élèves à la production de tels outils** (guides d'écriture, guides de relecture), ce qui suppose des conditions.

Sur le plan institutionnel, les relais des IUFM naissants, des IEN (soutenus pendant toute cette période par leur Administration centrale), et de l'INRP, (équivalent du CNRS en pédagogie), sa revue « Repères » sont décisifs. Et aussi, toujours la revue Pratiques, intégrée à l'Université de Metz, dont la plupart des livraisons (maintenant de gros numéros doubles) portent sur la question de l'écriture.

De très nombreux travaux de recherche appliquée et de manuels portent sur cette question (voir une bonne synthèse dans Halté, p.117 et sv.) et diffusent les recherches (voir une bonne synthèse dans Halté, p.117 et sv.). Il faudrait citer aussi les travaux remarquables du CEPEC de Lyon, menés discrètement et peu répercutés par l'institution, et on le comprend quand on sait qu'il s'agit du centre de formation des maîtres de l'enseignement privé catholique...

Enfin, le cours ne le montre pas assez, cette recherche est internationale. Elle profite d'espaces de libre recherche : les universités belges (Louvain), suisses (Lausanne, Genève) et québécoises (Québec, Montréal)

L'éclairage de la culture

Faute de temps, l'entrée culturelle n'a pu être que survolée dans le cours oral. Elle est cependant déterminante, si on considère :

a) la culture comme l'ensemble des **productions symboliques** au fondement d'une société, selon une structure **bipolaire** : les pratiques quotidiennes d'une part, les grandes productions de l'esprit d'autre part

b) la culture comme un réseau de liens **dans l'ordre symbolique** : dans ce domaine de l'apprentissage de l'écriture, cohabitent des savoirs abstraits, et de haut niveau (les mathématiques, la linguistique) et d'autres plus proliférants : les sciences humaines, la littérature et la critique littéraire, mais aussi, la technique (aujourd'hui, principalement l'informatique, la culture numérique).

1923 : la rédaction

La "rédaction" est un genre scolaire emblématique de la fin de l'école primaire avant l'avènement du collège unique. C'est une variante du "récit" littéraire, mais fortement déterminé par les conditions scolaires où il est imposé. Il faut savoir qu'à l'origine le genre était beaucoup plus ancré dans la "culture" : les programmes de 1923 (et antérieurement) privilégient en rédaction des plans de textes des tournures syntaxiques, un vocabulaire qui permettront au jeune pendant sa période de régiment d'écrire des lettres à sa famille afin de donner de ses nouvelles. On pourrait sans doute étudier de ce point de vue les émouvantes lettres de poilus envoyées en 14-18 depuis les tranchées. Avec la propagation des modèles liés à la scolarité obligatoire dans les pays développés, la rédaction est peut-être devenue un genre trans-national, commun à beaucoup de langues (Aufsatz en allemand), emblématique de l'initiation à l'école et au collège dans les petites classes. En espagnol, rédaction se dit « La composición ». Il faut lire la belle histoire de Antonio Skarmeta (Syros, 2003). Elle se passe au Chili des années noires, suite au coup d'Etat de Pinochet en 1973. Un capitaine en grand uniforme débarque dans une classe et lance un concours de rédaction, en promettant un prix. Titre de la rédaction : « Ce que fait ma famille le soir ». L'enfant produit un texte complètement stéréotypé, un modèle de rédaction scolaire. Mais en réalité, il fait preuve d'une intelligence subtile, car il a compris que le militaire escompte la production d'un récit authentique qui lui fournira des renseignements sur les ennemis du régime.

1953 – 1970 : Roland Barthes et le « texte scriptible »

Avec Le degré zéro de l'écriture, paru en 1953, Roland Barthes fonde la critique littéraire moderne en lançant une question : "Qu'est-ce que l'écriture ?" Le simple choix du terme, très polysémique, évoquant la graphie, le style, et la production en acte, amorce une sorte de révolution copernicienne. Barthes lui donne un sens inédit, qu'il distingue du « style ». C'est à partir du travail de Barthes que le mot « écriture » va se généraliser, évinçant « expression écrite », formule qui avait elle-même remplacé « rédaction ».

A partir de là, l'intérêt de la critique se déporte de la contemplation des textes (la lecture "retrovailles") pour s'interroger sur leur genèse, leur "production". Dans un autre ouvrage *S/Z* (1970), Barthes commence par un chapitre théorique intitulé, significativement : **l'évaluation**. Il s'agit de critique littéraire, pas de didactique :

"Il y a d'un côté ce qu'il est possible d'écrire et de l'autre ce qu'il n'est plus possible d'écrire : ce qui est dans la pratique de l'écrivain, et ce qui en est sorti : quels textes accepterais-je d'écrire (de réécrire), de désirer, d'avancer comme une force dans ce monde qui est le mien ? Ce que l'évaluation trouve, c'est cette valeur-ci : ce qui peut être aujourd'hui (ré- écrit) : le scriptible. Pourquoi le scriptible est-il notre valeur ? Parce que l'enjeu du travail littéraire (de la littérature comme travail), c'est de faire du lecteur, non plus un consommateur, mais un producteur du texte." (*S/Z*, page 10).

Nous pourrions relire à la lumière de ce texte de Roland Barthes l'argumentation du programme de littérature pour le cycle 3 dans le programme de 2002 : tout y est ! Et on voit aussi, hélas, comment le programme de 2008 s'en éloigne !

L'OULIPO et la veine de l'écriture créative

L'OUvroir de LIttérature POtentielle fondé au début des années 60 par Raymond Queneau, écrivain lettré, frotté de mathématiques, et François Le Lionnais, mathématicien épris de littérature est un mouvement littéraire important davantage par les questions qu'il pose que par les œuvres produites. L'idée de base, c'est de renouveler l'imaginaire en partant de concepts mathématiques, plus exactement d'algorithmes, qui vont, par la mise en œuvre de contraintes très fortes, « générer » presque automatiquement des textes inédits. Quelques-unes de ces contraintes sont célèbres. Ainsi la lettre du prisonnier. Il a très peu d'encre, et il ne peut donc écrire qu'en employant des lettres sans les « hampes » et les « jambages ». La contrainte du N+7 réécrit la Cigale et la Fourmi qui devient La cimaise et la fraction. La théorie est cependant plus subtile ; il reste à l'écrivain toujours une marge de manœuvre (voir la notion du « clinamen »). Les lipogrammes sont peut-être la grande catégorie de règle la plus féconde, une en tous cas qui a produit une œuvre : La Disparition, de Georges Perec, un roman policier entièrement écrit sans la lettre « e ». L'OULIPO a fait des émules dans le domaine germanique, avec [Oskar Pastior](#). Voir un site allemand, à propos de "[mordnilapsuspalindrom](#)", mystérieuse création verbale qui reste, pour moi, à décrypter !

Mise à jour de ce cours le 4 décembre 2009. Le Monde des Livres publie une longue interview de Herta Müller, prix Nobel de littérature 2009. Originaire du Banat, région germanophone de Roumanie, Herta Müller, née en 1953, est très peu connue en France. Son œuvre, tourmentée, s'alimente à l'expérience existentielle du totalitarisme. On découvre, à la lecture de cet entretien que Herta Müller a bien connu Oskar Pastior, dont l'histoire inspire le roman **Atemschauckel**, qui sera bientôt traduit en français. C'est Oskar Pastior qui est à l'origine d'un autre roman de Herta Müller, écrit directement en roumain, à partir d'une méthode oulipienne : le collage de fragments d'articles de journaux. La photo de A. Olier, accompagnant l'interview, qui montre l'écrivain devant ses tables de travail couvertes de mots découpés, évoque une semblable démarche de création. [Lire et télécharger cette interview](#) en format PDF. Attention : lien temporaire.

Il est important de connaître un peu ce courant littéraire. L'école, à la

recherche d'activités ludiques depuis 1968, a saisi l'opportunité de cette veine, pour le meilleur et pour le pire : les « jeux d'écriture » se sont assez facilement implantés dans les pratiques de l'école élémentaire. Dans le meilleur, un ouvrage épuisé : *Jeux de langage et d'écriture, Littératurbulences*, de Yak Rivais, Retz, Pédagogie pratique, 1992. Rivais, qui fut lui-même instituteur, explore dans son ouvrage non seulement la veine oulipienne, mais toute une tradition littéraire française du 15^e au 18^e siècle, avant que la conception « romantique » de la littérature puis le « réalisme » à la Zola (dominant aujourd'hui dans la sphère de grande production), ne vienne mettre fin à ce courant foisonnant.

Yak Rivais me permet de citer aussi l'italien Gianni Rodari. Ce n'est pas un oulipien, mais un militant engagé de génie, un « agitateur de culture ». Son but : libérer l'imaginaire des enfants et des adultes des milieux populaires, en les aidant à soulever les fardeaux qui les écrasent : son exercice favori est le binôme imaginaire. Pour en savoir plus, voir son ouvrage sans arrêt réédité : *La grammaire de l'imagination*.

Si j'en avais eu le temps, j'aurais fait une place aussi à des outils pour entraîner les élèves dans des démarches d'écriture créative par des auteurs qui, sans théoriser lourdement, construisent des propositions exigeantes (et aussi amusantes) d'écriture en atelier. Ainsi le précieux manuel de l'équipe de Claudette Oriol-Boyer, chez Hatier : *Français 6^e, Lire écrire ensemble* (épuisé non réédité). Ainsi le fascicule « presque poèmes » écriture poétique, de Bernard Friot et Catherine Louis, De la Martinière Jeunesse (avec un CD ROM) qui est en lui-même une œuvre d'art.

Le traitement de texte et l'hypertexte

Son apparition, plus récente que l'OULIPO, fut au départ une innovation « bureautique » qui sauva la société Apple et son maccintosh. Mais la marque à la pomme peut se vanter d'avoir instauré un autre type de rapport au texte, dans les pratiques de tout un chacun (les oulipiens l'avaient seulement imaginé). Par la souplesse des révisions qu'il permet (simples corrections d'erreurs de frappe, substitutions de mots, réagencements, couper-coller, etc.) : le texte se définit maintenant par sa malléabilité, ses infinies possibilités de réécriture.

A ma connaissance, le premier texte d'écrivain qui en fait l'éloge est un passage de Umberto Eco, dans *Le pendule de Foucault*. Presque tout de suite se développe aussi la notion d'hypertexte, un texte fait de nœuds et de liens, ce qui deviendra ensuite la Toile : encore un autre changement de paradigme. Il rend problématique la notion d'auteur, car il fait de tous les lecteurs virtuellement des producteurs. Des enfants de 10 ans peuvent aujourd'hui « tenir leur blogue ». Le conservatisme des concepteurs des programmes de 2008 s'arrête à cette limite : c'est clair, aujourd'hui, la didactique de la production de textes ou, comme on voudra, la « rédaction » ne peut plus ignorer cet outil.

La génétique des textes

Avec le texte informatisé, la critique littéraire a pu s'engager efficacement dans l'analyse des textes littéraires considérés comme scriptibles. L'intérêt de la recherche pour les manuscrits, les brouillons d'écrivains, et les variantes de leurs textes, s'est fortement développé avec les outils numériques. Voir les brouillons de Flaubert. La mise en ligne de plus, met à la disposition de tous les publics ces ressources qui, il y a moins de deux décennies, ne pouvaient être accessibles qu'aux chercheurs, dans des conditions d'ailleurs limitées.

En conclusion

Tel est le paysage culturel dans lequel s'insèrent les événements internes au monde de la didactique. On le voit bien : l'exclusive entrée dans la question par les programmes n'ouvrirait aucune perspective pertinente.

Retour à la didactique d'aujourd'hui

Autour des recherches de D. Bucheton

Depuis les avancées du groupe EVA et les travaux de B. Schneuwly, la

didactique a encore progressé. Leurs laboratoires ont disposé de moyens, même limités, dans certaines universités (hélas pas Strasbourg) : Metz, Lille, Grenoble, où Montpellier où l'équipe animée par Dominique Bucheton (au féminin) reprend à nouveaux frais la question de **l'évaluation** déjà au centre des travaux du groupe EVA.

Le tableau de Turco avait objectivé une série de critères pour éclairer l'enseignant dans son approche des textes d'enfants. Il en était arrivé à la conclusion que les enfants devaient être associés à la production de ces critères. L'hypothèse est alors que les critères compris par les élèves leur permettent d'améliorer leur écrit pour le mettre aux normes".

Voici le texte de Noémie, fin de CP (cité dans le N°26-27 de Repères, 2002-2003, disponible en ligne sur le site de l'INRP :

Lara et Marion vien chez moi demin matin. et maman veux bien mais à une condition que je neitoy ma chambre. et je dit oui à maman et aussi elle me dit c'est vous qui alais faire à manger oui je veux bien. et le lendemain matin elles font la fête avec les amis.avec la musique très forte et avec des garçons on fait la fête juste au lendemain matin

Le tableau proposé par Bucheton reprend des éléments du tableau EVA, mais ces derniers portent moins sur les défauts les plus apparents du texte de Noémie, que sur des **entrées** qui aideront Noémie à adopter une "posture" efficace par rapport à son écrit. Un défaut très apparent, que le tableau EVA permet de pointer aussi est l'indécision de l'instance énonciative (qui parle dans cet écrit ?). Noémie doit régler cette question. **Mais dans l'analyse de Bucheton, le règlement de ce problème n'est pas seulement une question de normes (choix d'une unique instance énonciative). Il touche à la façon même dont cette petite fille se positionne par rapport à la "chose écrite"**. En remontant à cette cause profonde de la difficulté, les remédiations vont être aussi, en partie, différentes. J'ai reproduit sur le poly distribué les 4 principes énoncés par Bucheton. Je n'évoque que le 1 et le 3. D'abord l'élève **progressera que s'il est invité à se dépasser dans un travail nouveau** (on règle le problème du retour sur le même texte, qui

peut être mal vécu par des enfants ; mais le maître va devoir concevoir ce nouveau travail sur un problème du même type). Point 3 : *apport concomitant, copieux de cultures et de savoirs* : c'est évidemment la littérature de jeunesse, mais pas seulement : tout apport de culture, le journal, les documentaires, les récits de grandes découvertes, par l'écrit, mais aussi par l'image et par l'oral. Là les deux branches : didactique et culturelle, se rejoignent.

Ainsi après une longue période où la théorie a servi surtout à dégager un modèle abstrait du texte à produire, à travers des améliorations systématiques, mais lourdes, il me semble qu'on en arrive au point d'où l'on est parti : l'apprentissage de l'écriture par l'imitation et l'imprégnation, mais avec une fondamentale différence : les ressorts internes de cette imprégnation sont de plus en plus efficacement objectivés par la recherche, ce qui permettra aux maîtres (bien formés) d'orienter plus efficacement leurs stratégies (sans doute aussi de démocratiser l'école : pour ces enfants de ZEP, les difficultés se concentrent en lecture et en écriture, alors qu'ils s'en sortent souvent mieux en mathématiques).

Autour des recherches de C. Tauveron

Les travaux de Catherine Tauveron, déjà membre du groupe EVA, se développent aujourd'hui dans une direction analogue, qui intègre les approches culturelles, en réaction critique par rapport à une conception abstraite, normée de l'évaluation des productions des enfants. Une première direction de sa recherche vise à tirer le meilleur parti possible de la **lecture des textes littéraires à l'école**. Dans une approche simpliste du modèle du groupe d'Ecouen, on partait d'une hypothèse implicite. Il faut et il suffit qu'un fonctionnement dit "littéraire" soit repéré en lecture dans le texte pour que les élèves puissent se l'approprier en écriture. Exemple : un passé simple au lieu d'un passé composé.

Mais le littéraire est très loin de se limiter au passé simple ! Par des démarches différentes, Tauveron essaye de libérer la sensibilité esthétique des enfants dans leurs productions de texte. Son travail vise d'abord la formation des enseignants. Il faut, écrit-elle, les aider à rendre "**transparente l'opacité**", donc leur donner des critères pour bien comprendre ce qui dans un texte produit peut le

rendre "plus littéraire". Mais en même temps, les enseignants doivent savoir induire des démarches qui feront que les élèves vont "trouver" eux-mêmes de quoi rendre leurs textes plus esthétiques, quitte à ce que la trouvaille ne soit pas didactisée lourdement. Il faut donc **"opacifier la transparence"** ! Les chemins pour y arriver ne sont pas éloignés des 4 principes de Bucheton. En particulier l'apport culturel, riche dans ses contenus, diversifié dans ses formes, et non réduit au "littéraire" de la "littérature" sera déterminant. Une seconde orientation du travail de Tauveron vise à développer avec des enfants des productions dites "intermédiaires", qui ne seront pas des écrits littéraires, mais des prises de notes, restituant, par exemple, ce qu'ils ont compris d'un texte. En plus clair, le "débat interprétatif", phase plutôt orale, pourrait gagner à associer l'écrit, parce que l'écrit est "heuristique". Nous ne sommes pas loin de l'écrit réflexif en formation, encore appelé « écrit professionnel ». Du moins quant on le conçoit dans les termes du textes institutionnel de l'IUFM.

En conclusion de ce cours...

VIVE L'ERE DE L'ECRITURE ! Ce cours a montré que les transformations du rapport d'une société à la langue, orale et écrite, ne procèdent pas essentiellement des programmes scolaires.

Ceux-ci ne font qu'ajuster la commande scolaire aux mutations du champ de la culture (en le disant d'une manière simpliste, car ce n'est pas une transmission mécanique) Peut-on dire alors que la didactique est l'interface entre programmes scolaires et culture ? On peut l'admettre, mais avec quelques précautions.

Pourquoi ?

a) la didactique **n'est pas neutre** ; elle n'est pas apparue en même temps dans tous les pays francophones ; en France elle n'a été reconnue qu'à partir des années 80, et elle a été légitimée seulement après la didactique des sciences (Halté) ; il faudrait évoquer les didactiques au pluriel : comme tous les champs de

la recherche, elles sont traversées de conflits, et leur rapport avec l'institution scolaire est rien moins que simple ; la quasi totalité des recherches en didactique se fondent sur des expérimentations menées sur le terrain par des chercheurs, en collaboration avec des maîtres formateurs, ou des stagiaires en formation, et non pas avec les enseignants "ordinaires". De ce fait les conclusions des didacticiens sont généralement en décalage avec les pratiques majoritaires et avec les programmes.

b) les voies par lesquelles la didactique entre dans les pratiques seraient elles-mêmes un champ de la recherche en sociologie de l'éducation ; elles sont multiples. Citons : les formateurs IUFM, la hiérarchie intermédiaire (IEN, conseillers pédagogiques) dans les périodes favorables (autant dire pas actuellement), les manuels. De ce fait les pratiques réelles sur le terrain restent très hétérogènes. Et les pratiques ne sont pas encore les programmes. Ces derniers évoluent en fonction des contextes politiques. A partir de 1989, la didactique a eu le vent en poupe, puissamment encouragée par le slogan : "l'élève au centre des apprentissages". La conséquence en a été une forte influence sur les programmes de 1995 et de 2002. Mais les programmes sont soumis aussi à d'autres influences : les politiques, les lobbies, l'état de l'économie. A partir de 2007, et surtout avec les programmes de 2008, la didactique du français langue maternelle est, en France, en net recul. Malgré ce revers, subsiste une situation paradoxale : les candidats au CRPE devront être capables de résumer comme d'habitude des théories didactiques construites à partir de recherches antérieures, auxquelles ils n'ont pas accès, et de construire des synthèses qui les harmonisent avec des programmes, qui, en partie récusent ces recherches. Une telle situation n'est pas saine, mais nous savons aussi, aujourd'hui, que la formation des maîtres sera différente.

c) Ce recul est toutefois purement conjoncturel : la didactique a perdu une bataille, mais pas la guerre ; en examinant les programmes de 2008 à la loupe, on voit que des acquis se sont imposés, envers et contre tout. Pour le cycle 3, l'affirmation forte du primat de la **compréhension en lecture**. En lecture aussi l'idée d'un apprentissage des "**stratégies**". **En écriture, l'affirmation forte d'une relation de circularité entre la lecture et l'écriture. Et même, l'intégration du traitement de texte et de la culture numérique.**

En prenant beaucoup de recul, on voit bien que c'est **la culture**, non les programmes, et plus efficacement que la didactique, qui est porteuse des changements profonds. Avec la généralisation des écrans, des claviers et des outils de traitement de texte (intégrés dans les téléphones mobiles de moyenne gamme) nous sommes sans doute **dans une phase de développement exponentiel de**

l'écriture, ou plutôt de la littérature (Jack Goody).

Nos parents ont baigné dans une culture de la lecture puis de l'audio-visuel. Les générations nouvelles sont confrontées, de manière inédite, à des situations d'écriture, mais qui tendent à se rapprocher de la malléabilité et de la volatilité de l'oral. La quasi totalité de la population, même la frange précaire, est équipée de téléphones mobiles, qui comportent la fonction texto. Cette fonction est utilisée hors de l'école, mais aussi, de manière incontrôlable dans l'école. 70% des foyers en Alsace possèdent l'internet. Toute une classe d'âge échange par écrit sur Facebook.

Par rapport à cette vague de fond, le désastre de l'orthographe, qu'il faut bien reconnaître, est un épiphénomène. Des réformes progressives, induites par les nécessités des générateurs d'écriture informatisés, des correcteurs valides pour toute la francophonie, s'imposeront plus efficacement que les recommandations de l'Académie française. Si la baisse du niveau d'orthographe des candidats aux métiers de l'enseignement est inquiétante, l'ignorance d'une grande partie des enseignants des « rectifications » officielles (1990) ne l'est pas moins. On se lamente, mais on continue de « charger la barque », inutilement.

Dès les CP, voire avant, certains enfants s'envoient des mails. J'ai vu de mes yeux de petits CM1 écrire à la main des premiers jets, puis recopier et *réviser* des articles pour leur journal d'école avec le logiciel Publisher. Le lieu de vie de ces enfants est un quartier HLM populaire, mais ils m'ont dit investir dans cette pratique scolaire encouragée par l'enseignante des savoir-faire informatiques appris avec l'ordinateur familial.

Voilà pour les pratiques quotidiennes. Mais à d'autres niveaux plus élaborés, de nouvelles perspectives très fécondes s'ouvrent à l'écriture. Dans la maquette de formation des PE2, le mémoire professionnel a disparu. Cette disparition a été vécue comme une perte. De fait, ne plus imposer de mémoire, c'est courir le risque que le formé ne choisisse plus de "sujet", et qu'il ne fasse plus les "lectures". Dans le mémoire, la bibliographie et les lectures préalables étaient d'une très grande importance. Mais l'institution prévoit, aujourd'hui, un "écrit professionnel". En étant optimiste et un tantinet utopique, il en va du mémoire comme des feuilles mortes dans un joli poème de Prévert. Quand les escargots partis à l'enterrement arrivent à destination, le printemps est là, les feuilles sont ressuscitées, et les escargots sont très désappointés. Mais le soleil printanier a vite fait de les consoler. L'écrit

professionnel disparaîtra très certainement aussi, dans la tourmente qui s'annonce. Mais sans doute pas, à moyen terme, la réflexivité en formation, appuyée sur l'écriture. Divine surprise : c'est l'écriture qui sauvera la lecture, comme l'avait prévu Roland Barthes. Ecrire-lire ! Les didacticiens auront de nouveau du grain à moudre. Le champ de « l'apprendre à écrire » n'est donc pas prêt de se refermer, bien au contraire. Il ne fait que s'entrouvrir.

Jean-Marc Muller, cours magistral, novembre 2009

Bibliographie indicative

ECOUEEN (groupe de recherche), JOLIBERT J. Former des enfants producteurs de textes, Hachette, 1988

EVA (Groupe), Evaluer les écrits à l'école primaire, INRP, Hachette, 1992

HALTÉ (J-F), La didactique du français, PUF, Que sais-je ?1992

PRATIQUES (revue semestrielle de didactique), la collection depuis 1978 à 2009, et en particulier :

Le numéro 20 (juin 1978) : Les mots ont la parole (article de Jean Ricardou : écrire en classe

Le numéro 86 (juin 1995) : Lecture-écriture

Le numéro 121-122 (juin 2004) : Les écrits universitaires

Le numéro 131-132 (décembre 2006) : La littératie, autour de Jack Goody

REPERES (revue de l'INRP) : N°26-27,2002-03 accessible en ligne

TAUVERON (C.) (sous la direction de) Lire la littérature à l'école, 2002, Hatier et Utiliser la littérature comme levier à l'écriture, 2003, PIREF, conférence de consensus

Les programmes pour l'école primaire de 2008, 2002, 1995

Les documents d'accompagnement des programmes de 2002.

RIVAIS (Yak), Jeux de langage et d'écriture, Littératurbulences 7-14 ans, Retz, Pédagogie pratique, 1992)

RODARI (Gianni), Grammaire de l'Imagination, introduction à l'art de raconter des histoires, traduit de l'italien par Roger Salomon, Les éditeurs français réunis, 1979 (réédité par Hachette depuis)

ORIOLE-BOYER (C.) (sous la direction de), manuel Français 6°, Lire écrire ensemble, Hatier, 1994

SCHEUWLY(B.) et REVAZ (F), Expression écrite, série de manuels pour le cycle 3, 1994, Nathan

BARTHES (R.), Le degré zéro de l'écriture, 1953, Seuil et S/Z, 1970, Seuil.

ECO (U.), Le pendule de Foucault, édition de poche

PREVERT (J.) Paroles, Folio Gallimard, 1972

FRIOT(B.) et LOUIS(C.), Presque poèmes, écriture poétique, De la Martinière Jeunesse, 2005.