

Plan de formation continuée 2013-2014

Temps fort « Production d'écrits au cycle 3 »

Ressources pour approfondissements à distance

Pôle de Beaulieu, 2013-14

La production d'écrits au cycle 3

Sommaire du dossier :

Présentation de la formation	P 2
Le Qsort cycle 3	P3
Des éléments de réponses au Q-Sort	P4 à P7
Le modèle de Hayes et Flower	P8 à P11
<i>L'enjeu de l'écriture littéraire à l'école</i> Catherine TAUVERON	P12 à P15
<i>Lire et écrire pour penser et apprendre</i> Élisabeth BAUTIER	P16 à P19
Les ressources et références	P20 et P21

Hors de ce dossier

Annexe 1 : Des textes d'élèves à réviser ou pas

Annexe 2 : Des pistes de réécriture (synthèse des ateliers du 27 nov et 4 déc 2013)

Bonus :

Aider les élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement scolaires

Dominique BUCHETON et Jean-Charles CHABANNE

Organisation de la formation en trois temps :

- Temps 1 - en amont de la session : (30 min à distance)
un questionnement préalable des équipes à partir d'un Qsort élaboré par le groupe
« Maîtrise de la langue »
- Temps 2 - lors de la session :
un apport de connaissances didactiques et pédagogiques
un temps d'atelier : travail en groupes à partir de textes d'élèves
- Temps 3 - en prolongement de la session (1h30 à distance)
Les documents ci-dessous pour approfondissement

Objectifs de cette formation départementale :

La production écrite est une activité complexe qui met en jeu une pluralité de compétences. Sa maîtrise relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Elle se construit dans un lien fort avec la lecture.

L'enseignement de la production écrite se divise en deux compétences : produire et reproduire. Nous proposons de traiter la production qui se joue dans un rapport étroit entre planification, mise en texte et retour sur texte en laissant de côté la reproduction. Nous envisageons également d'explorer le lien existant entre apprendre à écrire, apprendre à penser et apprendre à lire.

Les objectifs de ce temps fort sont de :

- présenter les points-clés d'un enseignement de la production d'écrits au travers des apports didactiques
- questionner le délicat retour sur texte.

Q-SORT

	D'accord	Oui mais...	Pas d'accord
1) Les élèves doivent écrire tous les jours.			
2) La production écrite est forcément individuelle			
3) La production d'écrits ne sert pas à évaluer les compétences orthographiques, grammaticales.. .			
4) Ecrire participe au développement de la pensée.			
5) L'écrit littéraire est radicalement différent de l'écrit dans les autres disciplines			
6) La production écrite est toujours l'objet d'un projet.			
7) Le maître prend en charge une part de la correction de la production écrite.			
8) Il faut viser la perfection dans la production écrite			
9) Retravailler une production personnelle est une étape incontournable			
10) La production écrite permet de réinvestir des savoirs sur la langue			
11) L'imprégnation littéraire est un préalable pour écrire des histoires			
12) Les élèves doivent prendre du plaisir à écrire			

Q-SORT ELEMENTS DE RÉPONSE **(Groupe départemental Maîtrise de la langue)**

1) Les élèves doivent écrire tous les jours

Il convient de développer la fréquence de l'écrit.

C'est en écrivant qu'on apprend à écrire. Par une pratique régulière et fréquente, les apprentissages peuvent se stabiliser. L'intérêt sera de privilégier des situations de classe (multiples et interdisciplinaires) qui permettent cette régularité et cette fréquence.

Tous les écrits n'ont pas besoin d'être aboutis.

Si la pratique régulière ne signifie pas nécessairement qu'elle soit quotidienne elle exige toutefois une fréquence élevée qui doit permettre une familiarité avec l'écrit.

L'objectif est surtout d'amener les enseignants à élargir la pratique de l'écriture dans les classes, en utilisant toutes les formes de production (étiquettes, ordinateur, dictée à l'adulte, ...)

2) La production écrite est forcément individuelle

Écrire, c'est avant tout et en priorité écrire seul. C'est l'expression d'une pensée propre à chacun.

Si l'acte, dans sa complexité, est difficilement réalisable entièrement seul, certaines phases le sont. D'autres peuvent prendre appui sur le groupe. La partie rédactionnelle est forcément individuelle mais la planification peut être collective. L'anticipation orale précède alors l'écrit et on peut ensemble élaborer un scénario à partager, qui pourra être commun. C'est l'écriture de chacun qui fera de sa production un objet spécifique.

La mise à distance d'un texte nécessaire à la révision peut s'organiser collectivement.

La production à deux ou à trois n'est pas facilitatrice, elle sous-entend des contraintes spécifiques, (tout se négocie : idées, lexicque, formulation), l'engagement de chacun des acteurs, la répartition des rôles.

Travailler à plusieurs peut trouver sa légitimité dans une intention directement liée à la forme : juxtaposition de travaux individuels en vue d'une production collective.

3) la production d'écrits ne sert pas à évaluer les compétences orthographiques, grammaticales

La question de l'évaluation par compétences est posée.

Évaluons-nous la maîtrise du code ou la capacité à construire de la cohérence, à intéresser le lecteur ?

La production d'écrits ne se réduit pas à la seule maîtrise de savoirs orthographiques et grammaticaux mais informe malgré tout des compétences des élèves dans ces domaines. Ils sont aussi une des composantes de cet acte complexe

Il faut développer la vigilance orthographique et cela dès le CP. En soulignant les zones d'incertitude de sa production, l'élève témoigne d'une prise de conscience à défaut d'une maîtrise. L'orthographe n'est ni honteuse ni subalterne. Les professionnels font aussi des erreurs d'orthographe.

Les écrits courts constituent de bons supports pour expérimenter des règles d'étude de la langue.

4) Écrire participe au développement de la pensée

Écrire consiste à donner une forme langagière à une pensée. Écrire n'est pas l'aboutissement d'une pensée préétablie, construite complètement en amont de l'acte d'écrire. Pour le dire simplement, on ne sait jamais complètement, au mot près, ce qu'on va écrire avant d'écrire. On a une intention, quelques idées, éventuellement du matériau déjà disponible mais il faut composer avec chacun et c'est l'acte d'écrire seul qui implique une organisation et une mise en forme correspondant au projet que l'on a (écrire une lettre de demande d'emploi, un mot doux, un texte de fiction ...). C'est en ce sens qu'écrire participe au développement de la pensée.

Pour écrire, il faut donner une forme langagière, chercher des mots, des structures. La pensée se construit par le langage, elle devient alors de plus en plus précise. Il y a le même enjeu dans l'oral. L'écrit pose en plus la question de la trace. La pensée fonctionne de façon cybernétique, l'écrit de façon linéaire. Passer de l'un à l'autre suppose une contrainte.

L'écrit peut atteindre une concentration maximale contrairement à l'oral qui est plus dilué, moins structuré. Cependant, il n'y a pas de hiérarchie entre l'oral et l'écrit et il faut composer avec les deux.

Écrire c'est choisir alors qu'à l'oral je ne peux pas effacer

L'activité d'écrire, c'est aussi du brouillon de la pensée en construction qui n'est pas forcément bouclée et parfaite

Écrire trouve ainsi sa légitimité dans toutes les disciplines

5) L'écrit littéraire est radicalement différent de l'écrit dans les autres disciplines

L'écrit littéraire est lui-même sa propre fin, alors que tout écrit fonctionnel a une finalité sociale : écrire pour informer, écrire pour expliquer, écrire pour demander...

L'écrit littéraire a une dimension esthétique qui est propre à ce type d'écrit et qui constitue sa propre finalité. La recherche de l'esthétique est consubstantielle à l'écrit littéraire. C'est cette visée esthétique qui en fait un objet spécifique dans l'univers de l'écrit et qui le différencie des autres écrits. L'écrit littéraire ne peut pas prétendre servir à quelque chose au sens utilitaire du terme, son aspect fonctionnel est nul et il se distingue en cela des autres écrits puisque seule la quête esthétique lui sert de justification.

6) La production écrite est toujours l'objet d'un projet.

Il faut ici s'entendre sur le vocable « projet ». Il ne s'agit pas dans ce cas d'un produit fini (une recette, un recueil de contes, une notice d'emploi, une règle de jeu...) mais le fait de vouloir dire quelque chose à quelqu'un.

Pour écrire je dois avoir une intention et mettre en forme cette intention pour dire, demander, expliquer... quelque chose à un lecteur potentiel. Écrire, c'est choisir puisqu'on peut proposer plusieurs formulations de la même « chose ». Dans cette acception du vocable « projet », la production d'écrit est toujours l'objet d'un projet puisque celui qui écrit choisit et combine toujours une intention, un lecteur virtuel et une mise en forme pour exprimer ce qu'il souhaite écrire.

7) le maître prend en charge une part de la correction de la production écrite

Proposer des activités où l'élève ne va pas tout faire : une séance pour planifier, une autre pour mobiliser des idées et non pas pour écrire. La séance de rédaction viendra

ultérieurement et on cherchera à ce moment là, la meilleure façon d'exprimer une idée définie en amont lors de la séance de planification.

En s'appuyant sur les multiples composantes de l'acte d'écrire ; on perçoit, pour l'élève, la difficulté de les contrôler toutes. Il est d'autre part important que chaque élève ait la même charge de correction. Le maître pourra donc prendre à ses charges certaines composantes (par exemple l'orthographe) et centrer l'attention de l'élève ailleurs (par exemple la réussite par rapport au but recherché).

Il pourra ainsi demander la correction grammaticale des trois premières lignes ou identifier la nature des corrections à apporter ou mettre des outils à disposition voire même les trois à la fois.

Il ne semble pas pertinent pédagogiquement d'attendre la dernière étape pour corriger orthographiquement un texte.

8) Il faut viser la perfection dans la production écrite

Il convient de développer la fréquence de l'écrit pour faire réellement progresser les élèves. Ce parti pris s'oppose au « chef d'œuvre » dont il faut sans doute faire le deuil. Il faut plutôt dédramatiser, nul besoin systématique d'un produit fini. Au cours d'une année scolaire, il faut alterner les situations qui favorisent la production et qui ne sont pas systématiquement abouties et celles qui aboutiront à un produit fini correctement présenté et communicable.

Aussi, certains élèves peuvent éprouver au-delà des difficultés techniques, un fort sentiment d'impuissance. En effet, écrire engage un fort enjeu affectif. C'est pourquoi l'enseignant doit porter un regard singulier sur les textes en construction en intégrant à son enseignement des démarches particulières d'aides qui vont bien au-delà du toilettage orthographique. Produire un écrit ce n'est pas nécessairement produire un écrit fini, beau, bien terminé. L'activité d'écrire c'est aussi du brouillon, de la pensée en construction qui n'est pas forcément bouclée et parfaite.

9) Retravailler une production personnelle est une étape incontournable

La production d'écrit peut se décomposer en trois étapes :

- La planification,
- La mise en mots,
- La révision.

Chacune de ces étapes occupe une place essentielle dans l'acte d'écrire mais elle ne constitue pas des temps successifs. Ces trois composantes interagissent en permanence et le producteur va de l'une à l'autre en fonction de ses besoins.

Retravailler un écrit suppose la mise à distance de cet objet puisque l'auteur doit devenir le lecteur (critique) de sa propre production et cette première étape est difficile au regard de l'investissement de l'élève dans sa production.

La démarche de réécriture est fastidieuse. Les élèves ne sont pas capables de prendre tous les problèmes en compte de front et seuls, le maître doit clarifier avec eux les types de tâche à effectuer sur leur écrit : réécrire, réviser, corriger tout ou partie de sa production. Il semble difficile de travailler en collectif. La demi-classe ou le petit groupe permet d'apporter une aide individualisée pour faire évoluer chacun. Faire émerger le problème à partir d'un texte d'élève et réfléchir ensemble à son amélioration, sont des actions qui valorisent la production des élèves et donnent du sens à la réécriture.

10) La production écrite permet de réinvestir des savoirs sur la langue

L'activité d'écriture suppose, pour pouvoir être maîtrisée, une connaissance poussée du fonctionnement de la langue ; l'approche par la production d'écrit donne donc du sens à ces apprentissages spécifiques (Les ratures de relecture ne correspondent-elles d'ailleurs pas à des interrogations linguistiques?)

On est donc bien en permanence dans l'interaction : comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux écrire et réciproquement

11) L'imprégnation littéraire est un préalable pour écrire des histoires

Écrire c'est formaliser une intention. Pour l'écrit littéraire comme pour des textes fonctionnels, il y a nécessité pour l'élève d'établir une mise en forme correspondant au type d'écrit visé. Pour construire son écrit, l'élève a donc besoin de mobiliser des connaissances adéquates au projet.

La lecture et l'écriture se construisent ensemble, en parallèle et l'apprentissage de l'une n'est pas un préalable à l'apprentissage de l'autre.

L'imprégnation littéraire n'est donc pas un préalable à la production de textes de fiction au sens où l'élève ne pourrait absolument pas écrire avant d'avoir lu ou entendu une histoire mais elle en constitue un incontournable puisqu'elle lui permet, en situation de réception, de s'approprier progressivement une culture littéraire qu'il mettra ensuite au service de ses écrits.

L'imprégnation littéraire permet aux élèves de se mettre la langue littéraire dans l'oreille avant de l'avoir au bout du stylo !

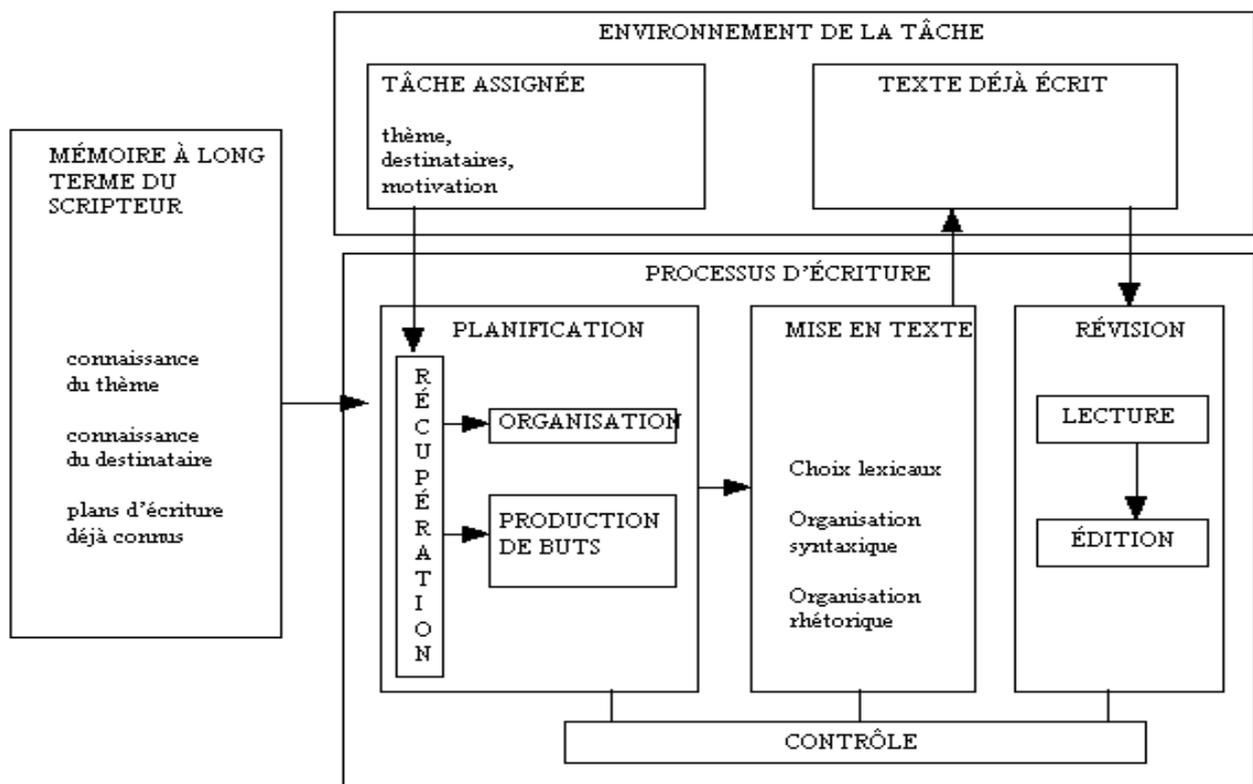
12) Les élèves doivent prendre du plaisir à écrire

L'activité d'écriture doit permettre à l'élève de s'y engager pleinement et c'est dans cet engagement qu'il éprouvera le plaisir d'avoir abouti à un texte, même imparfait. C'est au cours de tentatives d'écriture multiples dans lesquelles il éprouvera son pouvoir d'agir sur la langue qu'il éprouvera de la satisfaction. Il aura aussi besoin que ses productions soient systématiquement valorisées par l'enseignant et que chacune ne soit pas vue comme une succession de manques en référence à un hypothétique modèle jamais montré, mais qu'il est d'abord et aussi une suite de réussites. Le regard posé par l'adulte référent sur les écrits des élèves est une condition essentielle pour que ces derniers prennent du plaisir dans l'activité d'écriture

"Seul Mozart écrit directement au propre". Cette phrase attribuée à Salieri nous montre bien le caractère exceptionnel d'une production écrite (en l'occurrence musicale) qui serait achevée, correcte et irréprochable du "premier coup". Ainsi, tout scripteur qui écrit, engage une multitude de mécanismes qui lui permettent, petit à petit, de produire un texte dont il est satisfait. On parle volontiers de corrections successives destinées à améliorer progressivement l'état du texte.

Le modèle de HAYES & FLOWER (1980)

L'activité d'écriture a été largement étudiée et une grande partie des auteurs traitant du sujet s'appuient sur le modèle de Hayes & Flower pour en expliquer le fonctionnement. Ces auteurs ont mis en évidence les différentes étapes du processus d'écriture et les différents mécanismes qui interagissent constamment entre eux.



Ce modèle de [HAYES et FLOWER \(1980\)](#) sert de point de référence à de nombreux travaux. Leurs buts principaux étaient d'identifier les processus rédactionnels, de déterminer l'origine des difficultés et de voir dans quelles conditions il était possible d'améliorer les productions. HAYES et FLOWER ont construit un modèle constitué de trois composantes : l'environnement de la tâche, les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques stockées en mémoire à long terme, le processus de production écrite qui inclut les processus suivants : la planification, la textualisation, la révision et le contrôle. La figure ci-dessous présente une vue schématique du modèle.

Selon [HAYES et FLOWER](#), il n'y a pas à proprement parler de hiérarchisation des opérations ou des processus. Ces derniers peuvent à tout moment passer au "premier plan" cognitif ou être imbriqués les uns dans les autres. Ce modèle a le mérite de mettre

clairement en lumière les processus cognitifs qui interviennent dans la production écrite, il a cependant été critiqué par plusieurs auteurs qui reprochaient à [HAYES et FLOWER](#) de ne pas tenir assez compte des dimensions affectives et sociales de la rédaction de textes ([BRAND, 1989](#); [NYSTRAND, 1989](#)). Ces remarques ont été intégrées dans les travaux plus récents de [HAYES \(1996\)](#).

L'environnement de la tâche

L'environnement de la tâche correspond aux éléments externes au scripteur qui influencent le processus d'écriture, la performance du rédacteur, y compris le but du texte et la consigne (texte déjà écrit, le destinataire, l'enjeu, le sujet, etc....) Une fois que le processus d'écriture a commencé, la portion de texte qui a déjà été écrite entre dans les composantes de l'environnement.

La mémoire à long terme du scripteur

La deuxième composante concerne les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques : pour produire un texte écrit qui vise un public spécifique, il est nécessaire d'avoir une connaissance de ce public ; pour écrire sur un thème, il faut avoir des connaissances sur ce thème ; pour écrire dans un genre spécifique, il faut avoir des connaissances sur le standard du type textuel. Une connaissance de la grammaire et de plans d'écriture est également requise. La MLT qui comprend des connaissances initiales du rédacteur (c'est-à-dire celles sur le thème de rédaction) mais aussi des connaissances plus générales comme celles des schémas de textes.

Le processus de production écrite

La dernière composante, le processus de production écrite à proprement parler se décompose en planification conceptuelle qui gère la sélection et l'ordre de présentation de l'information, la mise en texte, qui correspond à la phase de génération de phrase, et enfin la phase révision/édition qui procède à l'évaluation et éventuellement aux corrections du texte. Selon Hayes & Flower ces processus fonctionnent en série mais de manière récursive ; chaque processus peut interrompre l'activité d'un autre pour être mis en œuvre

La planification

Ce processus permet l'extraction des informations en mémoire à long terme, leur organisation et la détermination des objectifs de la rédaction ; Hayes et Gradowl-Nash (1996) distinguent la planification procédurale (process planning), des actions de la planification du texte (text planning), des idées. Le rythme de production est spécifique à chacun des deux modes oral/écrit : à l'oral, Fayol (1997 : 11) donne comme rythme moyen d'élocution entre 150 et 200 mots/minute, alors que l'écrit serait de 5 à 8 fois moins rapide et en conclut qu'à l'écrit, la moindre contrainte temporelle et l'absence de destinataire présent autoriseraient une sélection plus lente et plus réfléchie des mots ainsi qu'une recherche de précision et d'explication afin de pallier le caractère décontextualisé de la production" '(Fayol 1997).

En théorie, dans la condition écrite, le scripteur peut utiliser à loisir tout le temps de planification qu'il souhaite. L'exemple extrême de ce temps de planification très élastique est illustré par un personnage de Camus dans *La Peste* : petit employé de Mairie, Grand a pour ambition d'écrire le roman le plus parfait qui soit. Ce souci de perfection l'empêche de poursuivre son entreprise au delà de la première phrase du roman qui est planifiée et replanifiée :

« Grand continuait cependant de parler et Rieux ne saisissait pas tout ce que disait le bonhomme. Il comprit seulement que l'œuvre en question avait déjà beaucoup de pages, mais que la peine que son

auteur prenait pour l'amener à la perfection lui était très douloureuse. "Des soirées, des semaines entières sur un mot... et quelquefois une simple conjonction » (Camus 1947). '

Tout le passage décrit avec quelle minutie Grand sélectionne un item lexical, abandonne l'idée, s'interroge sur l'effet que produira tel ou tel mot, bref, la planification de cette première phrase prend des mois, des années, ce qui n'est évidemment pas concevable dans la situation d'oral.

La mise en texte

Les fragments de messages préverbaux produits par la planification peuvent être représentés sous forme de propositions, d'images, d'abstractions ou de sensations. Ces structures sont transformées en un produit linguistique par le processus de mise en texte qui permet la sélection des unités lexicales, la construction des structures syntaxiques, des représentations orthographiques des mots.

La révision

Elle permet de vérifier la production; Elle peut intervenir après l'exécution mais aussi sur le travail mental en cours. Elle comprend toute activité de retour sur le texte:

- Le processus de lecture permet de repérer les violations du langage, d'évaluer l'adéquation de ce qui est écrit avec les buts poursuivis.
- L'édition permet de corriger les erreurs à partir de règles du type " si..alors". Ex. : s'il y a un problème d'accord alors enclencher la procédure d'accord correcte; etc....(en fait c'est un processus très complexe qui sera complètement détaillé en 86 par Schriver, Hayes et collaborateurs). Les opérations de révision vont de la révision de lettres à celle de paragraphes et sont de quatre types : substitutions, déplacements, additions, et suppressions.

Le contrôle

Ce processus guide la mise en œuvre des trois processus rédactionnels précédents. Il gère le déroulement de l'activité en activant un processus ou en l'interrompant pour en activer un autre.

La notion de contrôle

Les psychologues cognitivistes parlent de contrôle de l'activité. Ce concept assujettit plusieurs autres mécanismes notamment ceux de planification, de production et de révision. Ce contrôle est effectué par des régulations successives qui ajustent à la fois les plans de production, le texte réalisé avec l'image "idéale" que le scripteur a en tête, et le processus d'écriture lui-même, à condition que le sujet puisse prendre conscience de son propre fonctionnement. Ce processus répond à une intentionnalité du scripteur qui peut dès lors interrompre à tout moment l'activité d'écriture. Selon les cognitivistes, le contrôle est donc inhérent à toute activité

Place du contrôle dans les activités cognitives et métacognitives

Les théoriciens du traitement de l'information postulent que toute forme d'activité cognitive suppose une instance de planification et des mécanismes de monitoring ([MILLER, GALANTER et PRIBRAM, 1960](#); [ALLAL et SAADA-ROBERT, 1992](#)) pour contrôler son bon déroulement. Ainsi trois opérations s'inscrivent dans l'élaboration de toute activité.

1. l'anticipation, c'est-à-dire l'appropriation par le sujet des critères de la tâche, l'orientation de son action future et la mobilisation des

- connaissances nécessaires.
2. le contrôle (ou monitoring) de l'action, c'est-à-dire un mécanisme de comparaison entre le produit attendu (représenté) et le produit réel (production du sujet).
 3. L'ajustement qui est la correction progressive et constante des écarts entre le produit attendu et le produit réel et l'éventuel réorientation de l'action en fonction des observations faites.

Le contrôle de l'activité d'écriture

Selon [PIOLAT \(1987\)](#), le scripteur qui veut contrôler la rédaction de son texte doit être capable de :

- comparer le texte qu'il a écrit avec celui qu'il veut écrire (l'image du texte idéal), de ce fait, il pourra identifier les décalages qui existent entre l'objet réel et l'objet virtuel.
- diagnostiquer l'origine du décalage et entreprendre les ajustements indispensables pour le réduire.

Ce contrôle doit se faire à plusieurs niveaux dans le texte car ces décalages peuvent être observés sur des aspects formels du texte (exigeant des corrections de type lexicales, syntaxiques par exemple) et sur des aspects plus profonds (exigeant des corrections de type sémantiques ou pragmatiques).

L'enjeu de l'écriture littéraire à l'école

Catherine Tauveron, professeur des Universités, IUFM de Bretagne, INRP

Il faut bien enfin parler de lui, celui que nous n'avons cessé d'évoquer sans le convoquer ouvertement : l'auteur caché dans les coulisses du texte. On a vu à propos du *Martien* et surtout du *Robot*, les deux *nouvelles pressées* de Bernard Friot [1](#), comment, derrière le partenaire d'apparence qu'est le texte, c'est le projet de l'auteur (ce que d'autres appelleraient *l'intention du texte*) qu'il convient souvent en lecture de découvrir et de toucher. En d'autres termes, ce sont deux instances nouvelles qui devraient faire leur entrée sur la scène de l'école, après avoir été pensée (pour l'une) et repensée (pour l'autre) sur la scène théorique : le lecteur bien sûr, en lieu et place du simple récepteur convoqué jusqu'alors mais aussi l'auteur, qui ne saurait se confondre avec le nom inscrit sur la couverture ou la personne de chair et d'os qu'on invite parfois dans les classes, dans l'illusion d'approcher la création.

Saisir une intention d'égarer, une intention parodique, une intention de donner à réfléchir sur la vie, une intention de dire métaphoriquement une réalité du monde n'est pas hors de la portée de jeunes élèves. Contre les idées reçues, parce qu'ils adorent les jeux de stratégie qui leur sont familiers, parce qu'ils savent qu'on gagne en anticipant la stratégie de l'autre, ils accèdent souvent avec aisance à la stratégie de l'auteur, pour peu qu'ils y aient été entraînés. En attestent ces quelques remarques recueillies dans un cours moyen à propos de *Yakouba* : " Si l'auteur fait des blancs, c'est pour permettre à chacun d'interpréter ce qu'il veut, de faire son petit cinéma ", ou dans un cours préparatoire à propos des *Sept cochons sauvages* de Helme Heine : " C'est une histoire de fou, on sait jamais si c'est vrai ou si c'est pas vrai, c'est l'auteur qui le fait exprès, même sur la couverture il a fait un autre dessin (sous entendu un dessin qui annonce une histoire différente de celle qui se trouve dans le livre) ", ou encore, à propos de Philippe Corentin : " Philippe Corentin, il nous fait toujours des farces. " Tout en tenant pour vrais, le temps de la lecture, personnages et intrigue (ce qui est la définition de l'illusion référentielle), ces jeunes lecteurs savent que c'est " du fabriqué " et l'accès au principe de fabrication n'est pas le moindre plaisir de leur lecture.

Si l'on décide de ne plus faire lire la littérature narrative comme on lit des faits divers (c'est-à-dire, comme leur nom l'indique, simplement pour les faits qu'ils relatent), il faut également envisager l'écriture de narrations autrement que comme l'écriture de comptes-rendus. Les grilles que l'on trouve dans les classes ou dans les brochures (écriture, relecture, réécriture du récit) sont fortement paramétrées, peu ouvertes à la variation et à la présence d'effets littéralement " a-normaux " ou tout simplement idiosyncrasiques. Ces grilles fonctionnent sur le mode de l'injonction : " Il faut décrire le personnage au début, il faut faire parler les personnages, il faut que l'on retrouve les cinq phases du schéma quinaire. " Ces pratiques sont dominées par un "modèle industriel" de la création (ce dont rend bien compte le terme en usage de "producteur de textes"), si bien qu'on n'enseigne pas vraiment aux élèves à construire des stratégies d'écriture, c'est-à-dire à opérer en toute conscience des choix dont les effets sont anticipés. On enseigne des normes ou des prototypes. Et cet enseignement valorise l'explicitation, c'est-à-dire la coopération maximale du texte avec le lecteur (" précise un peu mieux ", " ajoute ici des détails ", " marque là les liaisons logiques ", " comble les implicites "), de sorte que le lecteur soit placé dans la situation la plus confortable possible pour comprendre. Ce qui est mis en valeur, c'est la cohérence et la cohésion du texte.

Là encore, on confond les exigences de l'explication scientifique avec les exigences du récit. Le récit littéraire, on l'a vu, pratique souvent un guidage pervers qui consiste précisément à égarer pour un

temps le lecteur, il ménage des incohérences temporaires que le lecteur est appelé à lever : bref, il suppose moins la coopération maximale du scripteur avec son lecteur que la coopération maximale du lecteur avec le scripteur. Et l'on voit ainsi des élèves investis de la fonction d'aide à la réécriture suggérer à leurs pairs de décanter les espaces troubles du texte, de combler les interstices qui brouillent l'intellection ou d'élaguer les expansions en apparence gratuites qui ne concourent pas directement à l'intrigue principale. Dès lors que le " pas assez " est rempli et que le " un peu trop " est gommé, le texte rêvé par les maîtres et les élèves se donne en toute transparence.

Dans le prolongement naturel de la recherche sur la lecture littéraire, mon équipe et moi-même nous intéressons aujourd'hui à ce que pourrait être une écriture littéraire à l'école 2. Notre hypothèse de travail est la suivante : dès lors que l'élève a été mis dans la situation d'éprouver la lecture littéraire comme un jeu avec un texte qui a du jeu et le sens du jeu, il doit pouvoir à son tour être capable de construire un jeu pour le lecteur avec un texte qui a du jeu et le sens du jeu. Dès lors qu'il a expérimenté la lecture comme une résolution de problèmes de compréhension et d'interprétation, il doit être capable, à sa mesure, de construire pour son lecteur des problèmes maîtrisés de compréhension et d'interprétation. En somme, écrire n'est plus seulement considéré comme la résolution de problèmes d'écriture mais aussi comme la conception de problèmes à destination du lecteur qui est pensé comme un partenaire actif et intelligent. Il ne s'agit pas tant d'apprendre aux élèves à emprunter aux auteurs lus des techniques d'écriture que de leur apprendre une *posture d'auteur* cherchant à initier chez son lecteur un travail interprétatif. Il s'agit bien de placer les élèves en position d'être créateurs. Si l'on fait des élèves de vrais lecteurs (et non de simples récepteurs), pourquoi symétriquement leur refuser le droit d'avoir un projet de créateur et ne leur reconnaître qu'une aptitude à la créativité ? À partir de quel seuil le créatif devient-il créateur, le scripteur devient-il auteur ?

Nous empruntons en particulier à Genette le cadre conceptuel qu'il s'est donné dans *L'Oeuvre de l'art* 3. Entre les élèves, dans les échanges autour des textes produits par chacun, nous visons moins à nouer une relation classique de scripteur à correcteurs-redresseurs de torts qu'à engager une *relation esthétique entre auteur et lecteurs véritables*. Envisager de faire passer l'élève du statut de scripteur / producteur au statut d'auteur n'est pas une mince affaire, pour l'élève comme pour le maître. Il y a relation esthétique quand l'auteur est investi d'une intention artistique et quand le lecteur, postulant ou reconnaissant cette intention artistique chez l'auteur, développe une attention esthétique au produit qu'il propose. Nous pensons que l'expérience de la lecture littéraire, mise à distance (par quelles techniques, par quels jeux d'écriture, de feinte et de feintise, le texte m'a-t-il invité ou contraint à remplir, élaguer, creuser, échafauder, tisser des toiles, ramper, vagabonder ? comment m'a-t-il mis au travail ? comment a-t-il fait de moi un partenaire complice ou abusé ? etc.) doit en quelque sorte permettre aux élèves mis en situation de production de développer symétriquement une *intention artistique*, un véritable projet d'auteur. Il s'agit bien de transformer simultanément le rapport de l'élève à son texte et le rapport de l'élève à son lecteur.

En miroir, la même expérience de la lecture littéraire doit pouvoir permettre aux élèves, une fois mis en situation de lire les productions de leurs pairs, d'y reconnaître une intention artistique et d'y répondre, non par une attention de contremaître, une attention que je dirais " orthopédique ", mais par une *attention esthétique* qui les incite à mobiliser, au-delà des critères d'évaluation standard, des critères d'une autre nature - des critères qui visent à vérifier que le texte du pair se prête à une lecture littéraire. Nous proposons donc de glisser de critères d'évaluation formels (et standards), certes toujours utiles mais qui formatent les textes, à d'autres qui s'appuient sur les effets esthétiques visés ou effectivement produits chez le lecteur : le texte du pair laisse-t-il au lecteur une part de travail ? (se) joue-t-il d'une complicité culturelle ? présente-t-il des " accidents sémantiques " stimulants ? a-t-il des portes secrètes ? invite-t-il à tracer ses propres chemins ou ouvre-t-il des chemins balisés ?

s'amuse-t-il à égarer ? comporte-t-il ou non une dose d'indécidabilité et d'imprévisibilité ? tolère-t-il ou non, globalement ou localement, la pluralité des sens ?

Un hiatus peut toujours se présenter entre l'intention artistique de l'auteur et la réponse esthétique du récepteur (pensez à tous ceux qui, face à une peinture de Picasso ou de Miro, vous disent " qu'un enfant aurait fait aussi bien ", ou qui, devant une peinture de Braham Van Veld, vous disent que c'est " du barbouillage "). Il pourra donc arriver dans la classe que l'intention artistique avérée du producteur ne soit pas prise en compte par les récepteurs. Mais la classe présente l'énorme avantage d'offrir un espace de confrontation possible entre auteurs et récepteurs, espace de surcroît ouvert en cours de production, quand rien n'est encore définitivement achevé. Lorsque l'intention artistique de l'auteur n'est pas perçue des récepteurs, on peut s'interroger sur les causes de l'échec communicationnel (intention qui ne s'est pas traduite en actes lisibles, ou intention traduite en actes mais que les pairs, par manque d'attention esthétique et/ou en amont par manque de culture technique - linguistique, narratologique, générique...- sont dans l'incapacité de saisir) et tenter d'y remédier en agissant sur l'un ou l'autre des pôles. Inversement, les élèves lecteurs peuvent percevoir des effets littéraires, là où le producteur n'avait pas conscience d'en avoir produits. Cette attention esthétique des récepteurs peut avoir des effets en retour sur la réécriture : l'auteur peut décider de s'approprier et de densifier l'effet perçu par ses pairs.

Dans la présente recherche, nous ne considérons pas l'écriture littéraire comme une fin en soi, mais comme le terrain idéal pour apprendre aux élèves à construire une image du lecteur.

Dans la situation choisie, cette image a en effet la propriété d'être tout à la fois trouble et évidente : trouble parce qu'elle implique simultanément chez l'auteur un effort de coopération et des manœuvres d'égarement, un partage délicat entre implicite fertile et implicite intolérable ; évidente néanmoins, dès lors que les élèves ont compris qu'il leur faut penser un jeu tactique pour un lecteur intelligent et sensible, travailler à la captation de l'autre. Pour créer des effets littéraires, l'auteur doit en particulier assumer la tension entre la nécessité de rendre transparente l'opacité (il s'agit bien d'apprendre des conduites narratives stéréotypées, le respect des normes de cohérence et de cohésion) et la nécessité d'opacifier la transparence (il s'agit en même temps d'apprendre à organiser sciemment la confusion ou le foisonnement en ménageant sur le territoire du texte des accidents sémantiques maîtrisés : ambiguïtés, incohérences, contradictions assumées, mots polysémiques, silences, renvois à un intertexte...), de sorte que l'on puisse obtenir des élèves un texte aussi étonnant que celui-ci [4](#) :

Le meilleur ami de l'homme

Un homme avait faim et n'avait pas de travail. Un jour, il trouva un énorme poisson dans son jardin, il rentra chez lui, fier de lui et mangea le poisson. Le lendemain, dans le jardin, il y avait quatre poissons, puis le surlendemain, huit poissons...

J'aime bien ce texte,

Comme il n'avait plus faim, il décida de vendre ses poissons pour acheter une chienne. Il acheta sa chienne.

il faut que j'achète

Hélas, le lendemain, il n'y avait plus qu'un poisson dans le jardin, il le ramassa et le poisson lui dit :

tous les bouquins

" Tu n'as pas le droit de vendre des poissons comme nous. Art.548 page 562

du code poisson ", et il disparut.

de ce type !

Alors l'homme tint le coup un mois et un jour sans manger puis il fit cuire sa chienne avec le collier anti-puce. Quelques jours plus tard, dévoré de nouveau par la faim, il se cuit lui-même.

Il n'eut le temps de manger que son pied...la fin le guettait...
Simon-Simon

Nous avons tout particulièrement souhaité travailler avec les élèves la polysémie et l'ambiguïté lexicales, d'une part, et la figure du silence, d'autre part. Non que l'accumulation ou la saturation d'informations ne soient à l'occasion créatrices d'effets, mais tout simplement parce que nous avons décelé un conflit non surmonté entre la volonté explicite d'égarer le lecteur ou de simplement faire appel à sa coopération et la tentation inconsciente mais toujours présente de tout lui dire. Avant de se mettre à écrire, des élèves de CM2 qui veulent écrire une histoire policière ont une représentation claire de la tactique à adopter, perceptible au travers des consignes qu'ils se donnent : "Penser au futur lecteur : décrire les lieux [pour assurer la crédibilité de l'histoire], mettre des témoins et des suspects faux coupables, cacher des informations, semer des indices qui vont égarer."

Néanmoins, dans l'écriture, l'intention affichée est progressivement dévorée par ce qu'on pourrait appeler une pulsion de l'exhaustivité. C'est cette pulsion qui pousse les élèves à provoquer des ruptures énonciatives et notamment à passer en cours de rédaction de la narration à la première personne, au point de vue nécessairement partiel, à la narration à la troisième personne qui potentiellement permet de tout dire, ce qui a pour effet de gommer l'écriture indicielle projetée. D'une façon générale, la première personne est hautement problématique aux yeux de certains élèves qui ne supportent pas (sans doute avant tout pour eux-mêmes, plus que pour leur lecteur) l'idée même de son anonymat (" Bonjour, nous nous appelons Justin et Leïla ") ou de son absence de localisation dans l'espace et dans le temps (" Bonjour, je m'appelle Robert. Je suis en train de tirer sur les Allemands avec mon frère en 1945 "). Dans ce cas particulier, l'objectif serait d'apprendre à construire de manière indicielle des identités de personnages, des espaces géographique et historique.

Plus largement et hors de ce contexte particulier, nous tentons d'apprendre à construire des silences sur l'identité d'un des personnages clés (blanc sur son nom, son origine et/ou sa description), sur son mobile (de sorte que le lecteur ignore la cause première de sa quête ou de son comportement), sur son but (de sorte que le lecteur ne sache pas ce qu'il cherche), sur une partie de son parcours narratif ou l'issue de sa quête (dans une fin ouverte, le lecteur ne peut déterminer s'il réussit ou s'il échoue) ou sur la nature de ses relations aux autres personnages. La difficulté, qu'on ne se cache pas, est de parvenir à fonder avec les élèves les principes d'une distinction entre les silences intolérables et les silences productifs, d'une part, et entre une logique de conception de l'intrigue et une logique d'exposition de l'intrigue, d'autre part.

En mathématiques, les élèves doivent apprendre que la solution d'un problème ouvert ne saurait se confondre avec la procédure tâtonnante de résolution effectivement adoptée. Une opération de reconstruction de la démarche et d'élagage des informations s'impose. De manière similaire, mais non exactement semblable, on peut imaginer qu'une procédure d'écriture dédoublée puisse aider le jeune scripteur à distinguer la somme des informations dont il a lui-même besoin pour s'approprier son histoire (plus encore l'incorporer) des informations qu'il est souhaitable de transmettre ou de ne pas transmettre pour satisfaire un lecteur supposé prêt au jeu de la coopération. Deux temps d'écriture pourraient ainsi se succéder ou s'imbriquer : une première phase, préparatoire et en quelque sorte privée, dans laquelle le scripteur serait en droit de céder à la tentation de tout se dire de l'intrigue et de ses personnages ; une seconde, fondée sur un travail méticuleux d'estompage ou de gommage concerté.

1. Cf. *supra*, Catherine TAUVERON, " La lecture comme jeu, à l'école aussi ".
2. Nous reprenons ici des éléments d'un article : Catherine TAUVERON " Une didactique de l'écriture narrative fondée sur la relation esthétique ", *Enjeux*, n°51/52, Namur, Cedocef, 2002, p.151-161.
3. Gérard GENETTE, *L'œuvre de l'art. La relation esthétique*, Paris, Le Seuil, 1997.
4. Texte recueilli par Denis Dormoy (IUFM d'Amiens), membre de l'équipe de recherche.

Actes de l'université d'automne - La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements - octobre 2002
Direction de l'Enseignement scolaire - Publié le 12 mai 2004 © Ministère de l'Éducation nationale

Lire et écrire pour penser et apprendre

Élisabeth BAUTIER
Université Paris VIII

Sommaire

[Ces questions, explicitées plus loin, naissent d'un certain nombre de constats](#)

[Parler et écrire pour apprendre, c'est apprendre à parler et à écrire](#)

[Conclusion : intégrer le chantier des exigences dans les activités langagières](#)

Il arrive que, devant les difficultés des élèves, à l'écrit ou à l'oral, on soit tenté de considérer que l'on peut leur en demander moins en termes de formes scolaires disciplinaires : on "confine", par exemple, les élèves dans l'écriture du "vécu" au détriment d'une utilisation du langage plus réflexive et conceptuelle. On peut aussi, au nom de la spécificité des élèves (de leurs parents ?), décider qu'ils ont besoin d'acquérir à l'école des savoirs sociaux que d'autres élèves sont censés acquérir dans leur milieu familial, l'école est alors, pour certains le lieu d'acquisitions utilitaires (savoir écrire des lettres, des C.V., lire des catalogues, des factures...), ces savoirs, ou plutôt ces compétences, se substituant à d'autres (la littérature, par exemple). On peut encore centrer l'enseignement sur la maîtrise de la langue pour elle-même et situer l'intervention de l'enseignant dans le domaine du lexique ou de la syntaxe.

Ces différentes démarches -caricaturées ici- font courir le risque de ne pas résoudre les problèmes qu'elles supposent : on ne peut penser la maîtrise de la langue pour elle-même ou pour les seules productions narratives, communicatives ou expressives qu'elle pourrait permettre ; si l'on tente de penser la question des rapports entre maîtrise de la langue et difficultés scolaires, force est de la situer dans sa relation avec les différents apprentissages scolaires (et non scolaires). Il s'agit donc de voir les pratiques d'oral et d'écrit en classe et les objectifs qui les sous-tendent, de la grande section au collège et au lycée, du point de vue de la maîtrise de la langue et du rapport au langage qu'elles permettent aux élèves de construire et qui les aident ou non dans l'appropriation des savoirs dans les différentes disciplines. Cette appropriation est en effet liée à des formes scolaires spécifiques qui supposent certaines pratiques langagières, d'écriture en particulier, constitutives des savoirs eux-mêmes.

Il apparaît en effet que si la maîtrise de la langue est au cœur de la politique des ZEP depuis leur création et si les résultats enregistrés (en particulier par l'intermédiaire des évaluations nationales) montrent que d'importants progrès ont été réalisés depuis le début des années 1980, plusieurs questions importantes se posent aujourd'hui dont certaines remettent en cause une approche centrée sur la seule maîtrise de la langue écrite telle que les enseignants et enseignements de "français" ont l'habitude de la décrire et de l'évaluer. Il importe de les examiner attentivement. Il y a en effet une grande difficulté à ne pas confondre "maîtrise de la langue" et maîtrise des formes linguistiques, écrites en particulier, à ne pas réduire les problèmes de langage et d'apprentissage à des problèmes de lecture ou de vocabulaire "pauvre", en d'autres termes à penser *ensemble* les formes de la langue et les usages du langage oraux et écrits et ce qu'ils permettent de faire au regard des exigences des activités scolaires.

[Ces questions, explicitées plus loin, naissent d'un certain nombre de constats](#)

La très grande difficulté qu'il y a à ne pas confondre "maîtrise de la langue" et maîtrise des formes linguistiques, en d'autres termes à penser *ensemble* les formes de la langue, les usages du langage et ce

qu'ils permettent de faire a conduit, dans la dernière décennie, à plusieurs façons d'adapter l'enseignement du français, de la langue maternelle, aux "nouveaux" publics :

On a mis l'accent sur la maîtrise de la diversité des situations de communication en insistant sur les usages du langage, tels que écrire pour demander, protester, informer..., et sur les contraintes de situation qui pèsent sur les réalisations linguistiques. Il s'agit alors de considérer que l'enseignement, pour certains élèves, les plus en difficultés, les plus démunis, doit intervenir dans les apprentissages communicationnels quotidiens.

On a aussi, plus particulièrement pour les publics en difficulté, mis l'accent sur l'expression, faisant l'hypothèse que ces élèves seraient plus à l'aise dans l'expression des expériences vécues, dans des domaines où ils pouvaient avoir envie de s'exprimer et avoir des choses à exprimer.

Une troisième tendance se situe dans l'enseignement-apprentissage de formes textuelles et de types de texte qui sont censés permettre d'écrire. Cette démarche peut sans doute être positive pour les élèves qui s'appuient sur cet apprentissage formel et le dépassent, mais elle se révèle souvent inefficace pour ceux qui "collent" à la tâche scolaire, sans dépassement de l'acquisition de compétences qui sont alors plus techniques que véritablement langagières.

On a encore mis l'accent sur la maîtrise des écrits que l'on a appelés "sociaux" ou authentiques, faisant ainsi le choix d'une fonction spécifique de l'école pour certains élèves, celle qui conduit à leur enseigner ce qui peut être utile dans la vie quotidienne et que d'autres élèves sont censés acquérir dans leur famille. L'école devient ainsi pour certains élèves le lieu d'acquisitions utilitaires.

On peut aussi faire état d'une adaptation plus radicale qui consiste à moins travailler l'écrit avec certains élèves, à leur faire produire moins d'écrits, parce que ces élèves s'y confrontent à des difficultés plus grandes qu'à l'oral et y sont plus mal à l'aise.

Un oubli, peut-être majeur pourtant, dans ces différentes démarches adaptatives : le langage, et l'écrit en particulier, pour apprendre, élaborer, penser ne fait qu'exceptionnellement objet d'enseignement et d'apprentissage scolaires, alors même que cet usage du langage est justement fortement différenciateur des élèves. Sans doute faut-il remarquer aussi que cet usage a été peu étudié en didactique du français (sauf des démarches ponctuelles et très spécifiques comme le développement de l'utilisation de l'écrit dans les apprentissages scientifiques) et est vraisemblablement considéré comme fonctionnant dans l'évidence de sa mobilisation dès lors que l'on est sujet parlant.

Or, tel n'est pas le cas. Comme pour l'ensemble des pratiques langagières, l'utilisation du langage pour élaborer, penser, travailler les savoirs dans l'écriture des différentes disciplines relève d'une familiarisation avec des pratiques, un rapport au langage, au savoir, des valeurs qui ne sont pas partagés par tous.

Parler et écrire pour apprendre, c'est apprendre à parler et à écrire

L'objectif de "la maîtrise de la langue" passe sans doute par des activités et moments différents pour les enseignants comme pour les élèves : prise de conscience du rapport à la langue et des usages langagiers non scolaires des élèves (y compris pour les élèves eux-mêmes), connaissance et pratiques des différents usages de la langue moins, comme cela a donc été le plus souvent fait, du point de vue des différentes situations de communication et des différents écrits sociaux qu'il est utile de pratiquer, que du point de vue de ce qui est fait avec la langue pour apprendre et construire des connaissances dans les différentes disciplines. C'est vraisemblablement ici une question de priorité si l'on veut que la maîtrise de la langue ait à voir avec la réussite scolaire des élèves.

En effet, toutes les pratiques langagières d'oralité et d'écriture ne se valent pas. L'objectif est de promouvoir un oral et un écrit "réflexifs", de permettre, dans les classes, la délibération, le questionnement, de poser les représentations du monde et des savoirs pour ensuite travailler et discuter ces représentations, ces questionnements pour les modifier et y répondre. Pour ce faire, il faut également promouvoir l'écrit intermédiaire ou l'écrit réflexif : l'élève écrit ce qu'il croit savoir, il écrit ses questions, il va lire, discuter, récapituler, trier, organiser avec des tableaux, faire des flèches et des schémas, résumer ce qu'il a appris, reformuler. Parce que ces manières de faire avec le langage sont nécessaires aux tâches à réaliser, elles n'ont pas à faire préalablement l'objet d'apprentissages spécifiques. Il est au contraire nécessaire de placer les élèves le plus vite possible devant les difficultés de ces différentes pratiques langagières afin de les étudier pour ce que ces dernières permettent de faire pour apprendre, autrement dit, ne pas imposer des normes, mais faire qu'elles s'imposent (travaux de J. Bernardin). Les élèves apprennent ainsi à concevoir l'écriture comme un processus long qui implique des reprises et des réécritures qui sont autant d'élaborations de la pensée, des savoirs, de soi.

A trop focaliser sur la maîtrise de la langue, les enseignants se heurtent à une impasse. Il est nécessaire de travailler simultanément trois dimensions : construire avec les enfants la langue comme pratique (moyen de dire et moyen de faire), comme système linguistique, et comme manière de penser et de

construire un univers de référence. L'objectif est d'amener les enfants à circuler dans des modes de parler-dire-penser différents.

Sur le plan plus proprement didactique, c'est donc dans un va-et-vient constant entre la langue comme moyen de dire, mais aussi d'apprendre et de penser et la langue comme objet d'analyse que peuvent se situer les apprentissages visant à la maîtrise de la langue. La langue est alors étudiée dans les fonctionnements spécifiques qu'elle peut avoir dans des textes de nature très différente, en particulier des textes que l'on a à produire ou à lire dans l'enseignement (textes scientifiques, littéraires, textes de manuels...) et d'usages ou de fonctions également très différents (pour informer, élaborer, expliquer un processus ou un fonctionnement...).

La structuration de l'oral, dont on entend souvent parler, prend les mêmes objectifs. S'il est important que les élèves puissent se sentir à l'aise dans un débat, savoir prendre la parole et argumenter, faire un exposé -activités langagières sur lesquelles on a mis l'accent ces dernières années-, il est tout aussi important de penser l'oral comme un moment et un moyen d'avancer dans la structuration des activités de connaissances, d'élaboration. C'est-à-dire apprendre ou plutôt faire mobiliser un oral moins centré sur la communication qu'il autorise que sur ses relations avec les activités d'écriture sollicitées par l'école en ce qu'elles sont fondamentales dans les activités de compréhension des textes comme des savoirs.

Peut-être faut-il tout de même rappeler que les usages du langage et les formes de la langue qui lui sont liées ne sont pas indépendants des expériences de vie, ne sont pas indépendants non plus des univers de connaissances dans lesquels on évolue et que l'école en apprenant la maîtrise de la langue ne peut l'isoler de ce qu'elle mobilise comme connaissances du monde. Aider à la maîtrise de la langue, c'est aussi dans l'école faire découvrir ces univers de connaissances et de savoirs sans lesquels elle ne peut se construire.

Des questions peuvent alors guider la lecture des actions et des pratiques enseignantes du point de vue développé ci-dessus visant à la cohérence des démarches pédagogiques et didactiques :

Comment et à quelles conditions l'appropriation du langage oral, des diverses formes de communication et d'usages qu'il permet, peut-elle jouer un rôle important et sans doute nécessaire dans l'accès à la maîtrise des différentes utilisations de la langue écrite, en particulier celles qui sont essentielles aux apprentissages et à l'appropriation des savoirs ?

- comment s'articulent maîtrise de l'écrit et pratiques de l'oral ?

- que peut être une pédagogie du langage oral et de l'écrit à l'école et au collège dans une telle perspective ? Il s'agit en particulier de penser les situations d'oral pour dépasser les usages communicatifs et expressifs, usages qui restent le plus souvent sans effet sur l'utilisation du langage dans les situations d'apprentissage, en français comme dans les autres disciplines.

En quoi les pratiques d'écriture constitue-t-elle un instrument efficace du travail intellectuel et de l'accès aux savoirs ?

- une orientation des activités d'écriture vers la seule production de textes n'apparaissant pas suffisante, il est important de connaître les autres formes langagières importantes dans les différentes disciplines et auxquelles il est nécessaire de familiariser explicitement les élèves ; non pas pour en enseigner des formes modélisantes mais pour les étudier dans ce qu'elles supposent de formes de réflexion et de connaissances.

- les activités de langage sollicitées sont-elles des activités d'écriture qui interviennent comme outils de pensée et de construction des savoirs dans les différentes activités scolaires aux différents niveaux de la scolarité ?

Conclusion : intégrer le chantier des exigences dans les activités langagières

Les objectifs des apprentissages langagiers sont ambitieux et leurs enjeux, politiques. Il risque de se heurter à de nombreuses oppositions. Le problème est de savoir ce que l'on fait de la parole et des écrits des élèves ; une chose est sûre cependant : ce sont bien les situations réitérées de mise en travail des élèves avec le langage dans toute leur diversité - travail en cours, travail abouti, évalué et non évalué, individuel et collectif - qui par leur accumulation vont amener les élèves à construire une maîtrise du langage et de nouvelles pratiques.

Il est nécessaire d'intégrer certains principes nouveaux et notamment privilégier le processus, le tâtonnement et le "bricolage" sur le résultat. Par exemple, la narration de la recherche en mathématiques est au moins aussi importante que le résultat en lui-même. Cela nécessite souvent une véritable révolution dans certaines pratiques d'enseignement et notamment dans les évaluations. En effet, comment récompenser les efforts des élèves en matière d'argumentation, d'explicitation, etc. sans passer par des exercices n'ayant que ce seul objectif ? Il s'agit de faire porter les exigences sur la diversification des pratiques langagières, qui sont toutes des pratiques d'organisation du monde et de la pensée, identification des modes et objets de

connaissances. Sans doute ici, celles qui sous-tendent les formes scolaires méritent-elles plus d'attention.

Si l'on n'y prend garde, les élèves, dès leur entrée à l'école, sont plus aisément dans l'action "spontanée", immédiate, dans la réalisation des tâches scolaires auxquelles ils sont confrontés sans en comprendre la finalité d'apprentissage et sans la mobilisation cognitive supposée. N'identifiant pas les tâches en termes d'objet d'apprentissage et de savoirs à s'approprier, n'allant pas au-delà de la réalisation de la tâche au plus près de la matérialité de celle-ci, ils "omettent" ainsi de réfléchir pour faire. Il est donc nécessaire de donner aux enfants "les mots pour identifier les objectifs du travail scolaire, d'une part en leur donnant des tâches assez complexes pour susciter leur réflexion et, d'autre part, en pratiquant un questionnement individualisé de l'élève afin de lui permettre d'explicitier la tâche qu'il doit accomplir. L'expérience montre qu'une telle démarche peut effectivement transformer les apprentissages des élèves, apprentissages qui sont alors toujours simultanément langagiers, linguistiques et disciplinaires. Un tel travail se situe forcément dans l'interaction des domaines du langage, des savoirs, de l'école, des pratiques sociales. Mais cela signifie sans doute qu'il faut regarder de plus près ce que chaque élève fait véritablement dans sa classe avec le langage et à propos du langage.

Par ces démarches, on s'éloigne des pratiques pédagogiques qui se sont développées ces dernières années de rationalisation de l'apprentissage des usages de langage, qui parce que trop liées à des acquisitions "techniques" de formes de textes ou d'actions par le langage (argumenter, raconter...) ont trop souvent conduit à une routinisation du travail du langage et de la langue, à une réduction de celui-ci à des aspects formels. Or la routine n'a que peu à voir avec l'apprentissage des usages du langage, tout au plus avec celui des formes de la langue.

Enfin, à l'école, si l'échange a un sens, ce n'est pas seulement au service de l'expression de l'élève ou de l'exercice de la communication, c'est aussi au service de contenus, de concepts à partager (comprendre, c'est prendre ensemble). C'est dans l'espace de l'activité d'apprentissage que les normes linguistiques comme langagières, peuvent s'imposer, comme exigence intrinsèque, liée au besoin de s'entendre à propos de l'objet étudié, de ce dont on parle et non de l'extérieur comme un arbitraire scolaire et social. Nécessité par la situation à traiter, le problème à résoudre, le langage joue dans ce contexte un rôle d'opérateur cognitif pour classer, analyser, mettre en relation, synthétiser, symboliser, le tout servant la conceptualisation. Le dire est alors un faire opératoire pour la pensée individuelle et collective qui s'élabore. La jubilation de la maîtrise déplace le rapport au langage qui, perçu trop souvent par les élèves comme objet de distinction, devient élément central d'une culture partagée.

Liens ressources sur la toile : [Pearltrees Groupe Maîtrise de la langue](#)

Références bibliographiques

Ouvrages généraux certainement disponibles dans vos circonscriptions

TAUVERON, C., (2005) « Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM », Hatier
<i>Nombreuses situations de classes qui permettent de démontrer la possibilité d'installer une posture d'auteur chez les élèves.</i>
CHARTIER, A M., CLESSE, C., HEBRARD, J., (1998) « LIRE ECRIRE. 1. entrer dans le monde de l'écrit », HATIER
CHARTIER, A M., CLESSE, C., HEBRARD, J., (2003) « LIRE ECRIRE. 2. Produire des textes », HATIER
GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEN, COORDINATION JOLIBERT, J (1994) « Former des enfants producteurs de textes » , HACHETTE
<i>Des outils pour amener les enfants à avoir une stratégie dans la production de textes .La démarche de chantier convertit en module d'apprentissages pour 7 types de textes</i>
GROUPE EVA (1991) « Evaluer les écrits à l'école primaire », HACHETTE
<i>Un tableau récapitulé des questions à poser pour évaluer des écrits. Partager ces critères avec l'élève afin de nourrir sa production et sa relecture</i>
ORIOLE-BOYER, C., (2003) « Critique génétique et didactique de la réécriture » SCEREN
<i>Travailler avec les brouillons d'écrivains</i>
CANUT Emmanuelle, Nancy université-ATILF et AsFoReL « Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire Pour une théorisation de la question linguistique du passage de l'oral vers l'écrit » Congrès FNAME « le langage, outil d'apprentissage..... »

Documents institutionnels

ONL « Ecrire des textes, l'apprentissage et le plaisir » (2007)
<i>Conférences de Michel Fayol, Madelon Saada-robert et Claudine Garcia-Debanc sur « apprentissages et production d'écrits » puis dialogue animé par Alain Bentolila « Eloge de la pratique »</i>
Documents d'accompagnement des programmes « lire et écrire au cycle 3 »2003
<i>Quelques pages (peu) sur l'écriture</i>
« Lire et écrire pour penser et apprendre » Eduscol, Elisabeth BAUTIER
<i>Le langage et l'écrit ; en particulier pour apprendre, élaborer, penser. Comment en faire des objets d'enseignement et d'apprentissages scolaires</i>

Documents pratiques

GARCIA DEBANC, C, PLANES,I ,ROGER,C,« Objectif écrire » (2003)SCEREN
<i>Propositions variées d'écriture réalisées dans différentes classes</i>
SCHNEIDER, J-B, « Défi écrire »12 dossiers autonomes pour donner les moyens d'écrire aux enfants de 7 à 9 ans (2011) ACCES
SCHNEIDER, J-B, Projet écrire » 15 dossiers autonomes pour donner les moyens d'écrire aux enfants de 9 à 13 ans (2011) ACCES