

Pour une pédagogie efficace de la production d'écrits.

Eveline CHARMEUX, 2006

<https://www.charmeux.fr/ecritpeda.html>

A- Quelle est la place de la production d'écrits dans la vie actuelle ?

On a souvent dit que, chez les adultes, la lecture n'était guère une réussite : en 1966, (il est bon de le rappeler !) 53 % des Français ne lisaient jamais et l'on estimait à 10,15 % la proportion de Français méritant vraiment le qualificatif de " lecteur " ? ce qui, d'avance, condamnait une pédagogie. Mais il faut admettre que pour l'écriture, c'est encore pire : à peine 5 à 6 % de la population reconnaissent être concernés par les activités d'écriture. Même les gens cultivés, avouent ne jamais écrire et considèrent cette activité comme étrangère à eux. Sur ce point, l'échec de l'école est plus qu'évident, il est massif et incontestable.

D'aucuns penseront peut-être que cela n'a plus guère d'importance à une époque où les techniques modernes de communication se multiplient : comme on dit : " aujourd'hui, plus besoin d'écrire, on téléphone ! ".

C'est là une vue singulièrement courte : non seulement l'écriture n'a rien perdu de son importance, **mais celle-ci s'est considérablement accrue, en même temps qu'elle se chargeait de fonctions nouvelles modifiant nettement les données du problème.** On sait que le développement de la technique accroît le besoin de documents écrits et manipuler un ordinateur, c'est mettre en jeu des activités nombreuses et diverses de lecture et d'écriture. De plus, l'automatisation de plus en plus poussée de tous les actes sociaux inclut nécessairement, et pour chacun d'entre eux, des recours à la lecture et à l'écriture auxquels nul ne peut échapper : on ne peut plus aujourd'hui ni acheter, ni louer, ni vendre, ni emprunter, ni se faire soigner, ni prendre le métro, ni protester ou réclamer sans être obligé de lire et d'écrire.

Si bien que la fonction de l'écrit est complètement modifiée par rapport à ce qu'elle était il y a 60 ans ! A cette époque, lire et écrire étaient des objets de culture certes, ceux qui y avaient accès en tiraient de substantiels avantages — mais les autres pouvaient cependant mener une vie à la fois équilibrée, épanouie et parfaitement intégrée à la société. Aujourd'hui, en revanche, tous ceux — nous savons qu'ils sont largement les plus nombreux — qui ne maîtrisent pas absolument la lecture et l'écriture sont renvoyés constamment à une infériorité que la société d'aujourd'hui n'admet plus. Infériorisés, marginalisés, opprimés, ceux qui ne la maîtrisent pas ! L'écriture est devenue un instrument de pouvoir et d'oppression ; et donc, aucune démocratisation de l'enseignement — au sens réel de ce terme, hélas trop galvaudé ! — ne pourra se faire tant que la maîtrise de l'écrit ne sera pas pour tout enseignant l'objectif prioritaire à atteindre.

B- Pédagogiquement, qu'en est-il dans les classes ?

Le verbe " écrire " a en français l'inconvénient de recouvrir deux acceptions complètement différentes, mais dont les différences ont longtemps été camouflées par cette polysémie.

D'une part, en effet, il désigne une activité d'élaboration linguistique d'un texte, destiné à figurer sur un écrit social (lettre, article, affiche etc.) ; dont on peut dire qu'elle est une "activité socio et

psycho-linguistique".

Et d'autre part, ce même verbe désigne l'activité de réalisation matérielle du support destiné à recevoir ce texte, qui est bien évidemment une activité psycho et perceptivo-motrice.

Il est dès lors aisé de comprendre que ces deux activités, qui ne relèvent pas des mêmes sciences, demandent évidemment des enseignements différents.

Or, il suffit de lire les textes officiels depuis la naissance de l'école jusqu'aux années 70 pour voir que seule la seconde était l'objet d'un enseignement : tout se passait comme si les compétences de productions d'écrits naissaient toutes seules de l'apprentissage de l'écriture manuelle. Il n'en est rien évidemment, ce qui explique que les compétences des adultes en matière d'écriture soient depuis toujours très inférieures aux compétences de lecture.

De plus, on sait aujourd'hui que l'ordre dans lequel elles étaient censées apparaître : d'abord savoir graphier, puis devenir capable de produire de petites phrases, pour aboutir à de petits textes, est erroné. L'expérience prouve que des petits d'école maternelle sont capables d'élaborer des textes écrits bien avant d'être capables de les graphier eux-mêmes

Enfin, l'écriture manuelle dépend des aptitudes motrices de chaque enfant, dont on sait qu'elles ne sont point distribuées de façon équitables chez tous les enfants. Certains enfants naissent maladroits. Ce qui n'est en rien une infériorité intellectuelle, mais permet de comprendre qu'ils auront besoin de plus d'entraînement que d'autres avant de pouvoir écrire manuellement de façon bien lisible.

Les constats qui s'imposent

1) On fait écrire les élèves ; on ne leur apprend pas à le faire.

La seule chose qui soit effectivement l'objet d'un apprentissage, c'est l'acte graphique, la capacité à former les lettres, et lorsque l'enfant " sait écrire " comme on dit, c'est-à-dire lorsqu'il est capable d'utiliser un stylo pour copier une phrase, on lui demande de produire des textes, textes " libres ", ou rédaction à sujet imposé, comme si la faculté de rédiger découlait toute de l'art de former des lettres...

Le seul travail qui pourrait s'apparenter à un apprentissage se trouve dans la " correction " de ces productions écrites : " mise au point " du texte libre ou " corrigé type " de la rédaction.

D'où trois remarques :

- Cette correction intervient " **après** ", c'est-à-dire trop tard (comme les carabiniers de la chanson) à un moment où l'enfant n'en a plus que faire car elle n'a aucune chance d'être réinvestie dans le devoir suivant, qui portera sur un autre sujet et n'aura avec celui-ci aucun point commun.
- Deuxièmement, cette correction s'appuie sur des **critères extrêmement flous** : en quoi, et par rapport à quoi le texte libre " mis au point " ou le corrigé de la rédaction est-il " meilleur " que le texte original ? La pertinence de cette question devient aveuglante quand on interroge des enseignants différents sur la correction d'un même texte d'élève : ce qui est sanctionné comme " faute " par l'un, passe pour trouvaille intéressante chez l'autre et les raisons d'apprécier ou de rejeter sont aussi diverses que les correcteurs : dans de telles conditions où peut se trouver l'apprentissage ? Et l'apprentissage de quoi ?
- Troisième remarque enfin : même si les critères de correction étaient solides (ce qu'ils ne sont pas !), on sait aujourd'hui qu'**une situation de correction ne peut, à elle seule, constituer un apprentissage**. Pourquoi ? Parce qu'elle repose sur une analyse négative de la production, la recherche des fautes et des manques, et qu'un apprentissage se construit sur du positif : il s'agit de faire évoluer et d'enrichir **ce qu'on sait faire**, non de combler des trous qui n'ont jamais existé en réalité : les méfaits de " l'attente négative " ne sont plus à démontrer, je pense. (Voir à ce sujet " Pygmalion à l'École ", et les expériences de Jakobson et Rosenthal - Ed. Maspero)

2) Ces activités de production de textes sont les unes comme les autres hors situation

Le texte " libre " est en général obligatoire :

- soit effectivement parce qu'il est inscrit à l'emploi du temps
- soit de façon cachée et retorse, sous une apparence trompeuse de réelle liberté, par le chantage affectif dont il est l'occasion. Si le maître félicite et encourage la production de textes libres, il n'est plus libre du tout !

De plus ces textes libres sont mal caractérisés : s'agit-il d'expression ? De communication ? Tout ceci reste en général très flou et donc bien peu formateur.

3) Les rédactions que l'on fait faire n'enseignent rien,

Les rédactions, pourtant omniprésentes dans les classes, ne sont en rien des situations d'apprentissage. Elles sont complètement artificielles : ni expression véritable (il y a des règles de jeu qu'il faut respecter sans les connaître !) ni communication, elles ne s'adressent qu'au maître avec comme seule fonction de lui prouver qu'on sait écrire. C'est un circuit fermé sans aucune prise sur la réalité, où l'on flirte avec la littérature sans jamais la rencontrer vraiment, et où tout est pipé d'avance.

De quoi s'agit-il ? On demande aux élèves de produire un texte sur un sujet.

Or, un texte est nécessairement le produit d'une situation de communication ; et tous les travaux de recherche sur le fonctionnement de la communication permettent d'affirmer aujourd'hui que **jamais on ne communique (à l'oral, comme à l'écrit) pour DIRE, mais toujours pour AGIR sur celui avec qui on communique**

Un texte écrit, comme toute autre production langagière est donc défini par les réponses à six questions :

- * Quel type d'écrit social ? Une lettre ? Un article de presse ? un conte ? Un extrait de roman ?
- * Qui parle dans cet écrit ?
- * A qui est-il destiné ?
- * Où et quand ?
- * A quelles contraintes sociales doit-il ou non obéir ?
- * Quel résultat celui qui parle veut-il obtenir ?

La conséquence la plus importante d'une telle pseudo-pédagogie est qu'elle effectue un tri social définitif parmi les enfants : jouer ainsi avec des simulations, selon des règles de jeu jamais explicitées et en dehors de tout lien concret avec le réel, favorise, on le sait, les enfants de milieux socio-culturels favorisés : la réalité de leur vie familiale est suffisamment riche, diversifiée, stimulante pour qu'ils aient construit eux-mêmes les règles du jeu " faire semblant ". Mais, les autres sont dès la première minute sur la touche, en attendant d'être franchement dehors et pour toujours.

4) Cette pratique s'appuie sur un présupposé théorique totalement contestable,

selon lequel l'étude des textes produits conduirait à maîtriser l'acte de production de ces textes. C'est confondre **le résultat** et **l'action qui y mène**, le gâteau et la recette : je peux étudier un gâteau pendant très longtemps et de façon aussi approfondie que possible : jamais je n'y trouverai la manière de le faire.

La psycho-linguistique nous a appris à distinguer *l'énoncé* (le résultat) et *l'énonciation* (l'acte par lequel on produit ce résultat) et l'on sait aujourd'hui que si nous voulons rendre les enfants capables de produire tous les énoncés possibles, c'est *l'énonciation qui doit faire l'objet du travail*.

Apprendre à répondre aux questions : que se passe-t-il quand on écrit et quelles compétences sont mises en jeu dans cette activité ? Voilà ce qui doit être présent dans une pédagogie de l'écriture digne de ce nom.

Quant à ce à quoi on limite en général l'écriture, c'est-à-dire l'acte graphique, (l'activité psychomotrice) il est à la fois, comme on l'a vu, indépendant de l'activité de production de textes, d'une autre nature, et pour beaucoup d'enfants d'un accès nettement plus difficile. Il est donc absurde d'en faire le premier temps de l'apprentissage et plus encore d'en faire le pré-requis à l'activité de production de texte : bien avant de " savoir écrire ", l'enfant peut vivre des situations de productions d'écrits.

C- Comment organiser l'apprentissage de manière un peu plus efficace ?

Comme pour tous les autres domaines du français, il est souhaitable de prévoir deux pôles d'activités : des *situations fonctionnelles* et des *activités de structuration*.

Contrairement à ce qu'affirme le proverbe, il ne suffit pas de forger pour devenir forgeron, il faut aussi apprendre à forger, s'entraîner aux différents mouvements et gestes pour trouver les plus économiques et les plus efficaces, et acquérir des connaissances sur ce qui se passe quand on forge, les différents matériaux etc.

L'action seule ne peut constituer un apprentissage. Sur le terrain, on bricole, sans plus, un savoir approximatif, peu perfectible, difficile à transférer, bref une non-maîtrise. Il ne suffira donc pas d'écrire pour apprendre à le faire. Mais, il est tout aussi certain que, sans situation réelle d'écriture, aucune maîtrise n'est envisageable.

On sait aujourd'hui qu'un savoir ne peut se construire que dans la coexistence dialectiquement fondée de deux grands types de moments : des situations *réelles*, parfaitement conformes à celles de la vie quotidienne, et des *moments spécifiques d'apprentissage*. Ces derniers se subdivisent en deux grandes sortes : les moments d'analyse du fonctionnement des textes et de recherche des règles de ce fonctionnement et les moments d'acquisition et d'entraînement des savoir-faire.

Quelles situations de production d'écrits ?

Et tout d'abord, bien distinguer : " **communication** " et " **expression** ".

Cette distinction fait depuis longtemps couler beaucoup d'encre : d'aucuns vont jusqu'à contester son opportunité et il faut bien admettre qu'on ne s'était guère préoccupé jusqu'ici de les distinguer. En fait, il est capital de les différencier et sans la maîtrise de ce qui les oppose, aucune maîtrise des rapports sociaux n'est possible. Je dirai même, aucune *socialisation* ne peut apparaître : la communication, on le sait, se définit non seulement par l'existence de deux pôles, un émetteur et un récepteur, mais surtout par la *coexistence en chacun des pôles de la double fonction d'émission et de réception*. On peut dire qu'il y a communication dès que le récepteur devient émetteur. Ce qui revient à dire que la communication est définie par la *réponse du récepteur*, non par sa présence seule. Cette importance de la réponse du récepteur a une action non négligeable sur l'activité d'émission de l'émetteur : celui-ci en effet produit son message en vue d'une certaine réponse : *si je communique avec quelqu'un, je ne dis pas ce que je veux; je dis ce que je veux que les autres comprennent* ce qui est notablement différent et je me dois de prendre l'autre en compte, de m'ajuster à lui sous peine de voir ma communication perdre toute efficacité

Cette nécessité d'une action efficace, c'est-à-dire *qui débouche sur un résultat attendu*, entraîne que soient prises en compte, non seulement les données psychologiques, affectives, relationnelles

du récepteur, mais aussi toutes les autres données de la situation de communication : données sociales, institutionnelles, voire économiques ou politiques. C'est dire qu'une situation de communication se définit par la mise en jeu de **contraintes extérieures à l'émetteur** et qu'il doit **ajuster à ses propres désirs ou intentions**.

Tout autre est la situation **d'expression**, centrée sur l'émetteur et dans laquelle le récepteur — qui peut, du reste, ne pas exister — ne joue aucun rôle. Seul compte le désir de celui qui s'exprime, même lorsqu'il souhaite proposer son oeuvre à d'autres : l'espoir d'une approbation ne vient en rien altérer la production.

Il ne faut pourtant pas se hâter de conclure qu'une situation d'expression fonctionne sans aucune règle : aucune règle extérieure, certes. En fait, **les règles sont celles que se donne l'auteur**. Ce sont des règles de jeu, arbitraires et nécessaires, comme toute règle de jeu.

Et l'on peut ainsi conclure cette analyse en soulignant que ce qui oppose situation d'expression et situation de communication, c'est que la liberté de la première consiste à se donner des règles d'écriture et de production, tandis que la seconde obéit à des règles sociales et psychologiques.

Elles correspondent à deux formes de plaisir :

* la première, plaisir du défoulement, de la libération, plaisir d'être soi-même sans avoir de comptes à rendre,

* la seconde au plaisir de gagner, de "bien jouer" de se mesurer avec des règles de jeu et d'en tirer une victoire.

On comprend l'importance qu'il y a à ne pas les confondre, ni à privilégier l'une au détriment de l'autre : fondamentalement distinctes, elles sont en fait dialectiquement unies et l'on ne peut atteindre à la maîtrise de l'une sans la maîtrise de l'autre : elles doivent correspondre à des moments différents du vécu de la classe, mais occuper autant de temps l'une que l'autre.

Mais on comprend aussi qu'en ce qui concerne l'écriture, la première soit plus difficile que la seconde : dans une activité aussi complexe, il est à coup sûr plus aisé de se sentir " soutenu " par les règles du jeu établies et en quelque sorte guidé par elles plutôt que d'avoir à se donner soi-même des règles : il faut en effet bien connaître son instrument pour inventer son mode d'emploi.

S'exprimer par l'écriture ne peut donc apparaître qu'au terme d'une conquête et ne saurait être prévue dès l'abord.

Comment classer les situations fonctionnelles ?

Rappelons que ce qu'on appelle les **situations fonctionnelles**, ce sont les situations où l'activité d'écriture est un MOYEN d'autre chose qu'elle-même, où elles ont l'une de ses fonctions sociales. Les **moments de structuration** (= les moments d'apprentissage) sont ceux où les compétences d'écriture sont les objets de l'activité.

On distingue trois grandes familles de situations fonctionnelles :

- les situations d'**écriture de communication**, qui se caractérisent par l'existence de destinataires effectifs et d'enjeux précis ;
- les situations d'**écriture de travail**, avec les deux fonctions qu'elles peuvent avoir : fonction **mémoire** et fonction **de structuration de la pensée**. Je ne sais bien que ce que j'ai écrit. Et, contrairement aux propos de Nicolas Boileau qui pensait que

Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement

Et les mots pour le dire arrivent aisément

On sait aujourd'hui, que c'est l'inverse : seul ce que j'ai essayé d'écrire a des chances de se concevoir clairement...

- les situations d'**écriture de jeu**, à partir de règles qu'on se donne librement, et qui peuvent déboucher sur des écrits littéraires ou poétiques

Tout ceci est synthétisé, cycle par cycle, dans le tableau récapitulatif suivant :

Fonctions	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Types d'écrits
de communication avec des partenaires absents	Lettres pour des correspondants et autres partenaires sociaux. Affiches d'invitations diverses. Communication par cassettes enregistrées	Correspondance avec divers partenaires. Comptes-rendus des événements de la classe, destinés à divers partenaires. Production de documents pour les parents. Participation à la rédaction du journal de l'école Production de commentaires accompagnant les expositions de la classe	Mêmes productions que précédemment ; auxquelles s'ajoutent des productions documentaires, pour les correspondants ; des magazines et des pièces de théâtre radiophoniques, des fiches d'analyse, de présentation et de critiques des ouvrages de la bibliothèque	<i>Courrier</i> <i>Presse</i> <i>Affiches</i> <i>Cartons d'invitation</i> <i>Tracts</i> <i>Prospectus</i> <i>Écrits pour faire</i> <i>Enregistrements de cassettes</i>
de mémoire	Listes d'achats pour le goûter. Traces à utiliser plus tard du vécu de la classe. Enregistrements sonores de certaines situations vécues en classe	Mise en archives du vécu scolaire et non scolaire de la classe ; constitution de fichiers récapitulatifs des documents produits et conservés	Mêmes productions que précédemment, auxquelles s'ajoutent l'élaboration d'index, de sommaires, de résumés, permettent de retrouver facilement les documents archivés	<i>Archives</i> <i>Journal de bord</i> <i>Journaux personnels</i> <i>Prise de notes</i> <i>Index, sommaires</i> <i>et tables des matières</i>
de mise en forme de la pensée	Dictées à l'adulte de ce qui a été appris . Formulations de constats divers en diverses disciplines	Travail de rédaction des constats effectués en toutes disciplines. Essais de formulation des règles construites à partir des constats	Mêmes productions que précédemment, auxquelles s'ajoutent l'élaboration d'outils utilisables en situations de projets, lecture et écriture, préparation d'exposés.	<i>Listes de règles</i> <i>Règlements</i> <i>Règles de jeu</i> <i>Modes d'emploi</i> <i>Résumés</i> <i>Essais</i> <i>Dissertations</i> <i>Argumentaires</i>
de jeux et d'expression.	Inventions de comptines, de chansons. Écritures de contes, ou d'histoires à partir de ceux qui ont été lus ou entendus. Jeux poétiques sur les sonorités de mots. Inventions de mots tordus, de mots-valises etc.	Jeux de réécritures de textes lus, à partir de transformations sémantiques ou formelles. Jeux poétiques sur règles d'écriture dégagées des écrits lus. Production de romans-photos. Essais d'écriture assez longues (contes et nouvelles)	Jeux d'écriture à partir de règles dégagées des écrits lus. Écritures parodiques d'écrits scolaires (problèmes mathématiques, résumés d'histoire ou de géo etc.) Écritures longues (romans, nouvelles, théâtre etc.) productions de romans-photos, de BD etc.	<i>Littérature</i> <i>Poésie</i> <i>Théâtre</i> <i>Mots croisés</i> <i>Jeux de lettres</i> <i>Pastiches et parodies</i> <i>Sketchs</i> <i>Revues d'école</i> <i>etc.</i>

Quelles compétences faut-il développer pour vivre efficacement de telles situations ?

Les compétences nécessaires à développer portent sur les diverses techniques de l'énonciation écrite, en séparant toujours les techniques d'expression et celles de communication, même si l'on doit bien souvent les mettre en relation et y trouver des points communs ; mais aussi sur la construction de savoirs sur la langue et le fonctionnement de l'écrit, fonctionnement des divers types de discours, des divers choix de formulations, des diverses transformations grammaticales qui constituent l'acte de rédiger au sens strict du mot. En ce sens, le travail d'écriture n'est autre que le réinvestissement direct de tout le travail de grammaire, et d'étude du fonctionnement de la langue . On peut considérer que quatre familles de compétences sont à travailler, dont deux sont communes à la lecture et à l'écriture, et deux sont spécifiques.

1) Communes à la lecture et à l'écriture : les compétences de ***repérage du type d'écrits*** et les ***compétences langagières***.

2) Spécifiques à l'écriture : compétences ***énonciatives*** et compétences ***graphiques*** (maîtrise de l'écriture manuelle).

Les compétences énonciatives sont explicitées ci-dessous :

Objectifs	<i>Contenus d'apprentissage : que faut-il devenir capable de faire ?</i>
Acquérir des attitudes énonciatives : décentration	<i>Penser le message comme destiné à être vu et non entendu Se mettre à la place du lecteur Mettre en question ses propres évidences Écrire en s'imaginant lecteur</i>
Maîtriser les opérations de planification et d'élaboration	<i>Analyser la situation de communication Faire un inventaire des contenus nécessaires au texte Imaginer à l'avance ce texte à produire Prendre des décisions concernant la présentation matérielle du texte Construire la maquette du texte</i>
Maîtriser les opérations de révision ; relecture et réécriture	<i>Lire son texte en oubliant ce qu'on sait. Remettre en question ce qu'on a produit Expérimenter d'autres formulations, d'autres présentations et comparer les effets obtenus, en relation avec les projets visés.</i>