



Observatoire National de la Lecture **ONL**

# Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir



*Les journées de l'Observatoire  
Janvier 2007*



*Les journées de l'Observatoire*

# Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir

*janvier 2007*

Observatoire national de la lecture  
61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15  
Tél. : 01 55 55 96 36 – Fax : 01 55 55 97 37

Courriel : [observatoire.lecture@education.gouv.fr](mailto:observatoire.lecture@education.gouv.fr)  
Site Internet : <http://onl.inrp.fr>

## Sommaire

### **Ouverture de la journée ..... 5**

**Gilles de ROBIEN**

Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur  
et de la Recherche

**Érik ORSENNA**

Président de l'ONL

### **La production de textes et son apprentissage**

**Michel FAYOL**

Professeur de psychologie, Université Blaise Pascal, Clermon Ferrand,  
directeur LAPSCO CNRS, membre de l'ONL ..... 21

### **Produire des écrits pour apprendre à lire**

**Madelon SAADA- ROBERT**

Professeure titulaire, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,  
Université de Genève ..... 35

### **Place et fonctions de l'écriture au collège : développer un regard d'artisan**

**Claudine GARCIA-DEBANC**

Professeur en sciences du langage et didactique du français, IUFM Midi-  
Pyrénées, GRIDIFE-ERTÉ 64, membre de l'ONL ..... 51

**Éloge de la pratique** ..... 81

Dialogue animé par **Alain BENTOLILA**

Professeur en sciences du langage, Université Paris V, René Descartes,  
directeur ERTE Echill, membre de l'ONL

En présence de :

**Érik ORSENNA**

Écrivain, membre de l'Académie Française

**Claire BONIFACE**

Inspectrice de l'Éducation nationale, Paris

**François QUET**

Maître de conférences en didactique de la littérature à l'IUFM de Lyon

**Clotûre de la journée**

**Érik ORSENNA**

Président de l'ONL ..... 117

## **Ouverture de la journée**

**Gilles de ROBIEN**

Ministre de l'Éducation nationale,  
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Monsieur le Président ,  
Mesdames et Messieurs,

La langue française est notre trésor commun.

C'est tellement vrai que, sans elle, nous ne pourrions pas même exprimer nos différends.

Car si les opinions peuvent diverger, les avis différer, les arguments s'opposer, ils ne le peuvent qu'à condition de partager la même langue.

Bref, la langue française, c'est encore ce que nous partageons, même quand nous ne sommes d'accord sur rien !

Nous parlons par elle, nous pensons en elle, tant et si bien qu'elle nous apparaît comme quelque chose d'aussi naturel que l'air que nous respirons.

Elle réussit le miracle de transformer la culture en quasi-nature.

Mais comme nous sommes souvent négligents envers la nature, nous le sommes tout autant envers la langue.

Parce que nous voulons aller plus vite, nous l'abrégeons, nous la simplifions à outrance, nous oublions ses règles qui nous semblent d'insupportables contraintes.

Et il nous semble que tout cela ne prête pas à conséquence, puisqu'il se trouve, après tout, quelques livres pour garder la mémoire des dogmes de la grammaire et de l'orthographe !

Mais la langue a besoin elle aussi de protecteurs attentifs.

Inutile de vous dire que l'École joue un rôle de première importance pour préserver notre langue.

Car sa bonne tenue sera garantie pour des années si nous parvenons à donner aux jeunes de notre pays, un savoir de base en grammaire et en orthographe suffisamment fort pour résister à des modes d'expression qui s'accommodent de la négligence parce qu'ils transmettent des messages brefs qui ne laissent, au bout du compte, aucune trace.

Il ne s'agit pas de condamner les " textos ", " SMS " et autres courriels ! Ils sont de notre temps et nous les utilisons tous avec les mêmes facilités !

Mais, nous devons aussi veiller à notre langue : celle qui nous permet d'inscrire nos pensées les plus fugaces dans la durée et l'universalité de l'écrit.

Pour cela, nous n'avons pas d'autres voies que celle d'ancrer solidement dans les têtes et les cœurs de nos enfants ses règles et aussi ses beautés.

Voilà pourquoi j'ai voulu faire de la maîtrise de la langue française une de mes toutes premières priorités.

D'abord en insistant sur la lecture, dont j'ai voulu que l'apprentissage soit plus conforme à la logique même de la composition du français.

Vous y avez contribué, Monsieur le Président, grâce à votre rapport qui a fondé mes décisions en la matière.

J'ai aussi réformé l'enseignement de la grammaire, pour lui réserver un horaire spécifique, simplifier son vocabulaire, et en faire un enseignement graduel et cohérent.

Le groupe d'experts présidé par le professeur Pierre Brunel et l'inspectrice générale Martine Safra me fera prochainement des propositions d'adaptation des programmes de l'école et du collège, dans le droit fil de la circulaire que je viens de signer.

Je dois des remerciements particuliers au Professeur Alain Bentolila, pour son rapport ainsi qu'à Érik Orsenna et à Dominique Desmarchelier pour la contribution qu'ils y ont apportée.

Après la lecture et la grammaire, vous vous intéressez aujourd'hui au thème de l'écriture.

Et vous avez évidemment raison.

Car la lecture, la grammaire et l'écriture doivent nous faire réfléchir à la valeur de l'exercice dans la maîtrise de la langue française.

Tout le monde trouve normal de défendre la valeur de l'exercice pour le sport.

Si un entraîneur prétendait former des champions de football en donnant comme seule consigne à ses joueurs de visionner les plus beaux matchs de Zinedine Zidane, eh bien, je crois que personne ne donnerait cher de la peau de ses joueurs à la prochaine rencontre.

Revenons donc un peu au bon sens !

Car la maîtrise de la langue, comme celle d'un sport, demande un entraînement régulier, un entraînement progressif, structuré.

Prenons l'exemple de la grammaire. On a voulu l'enseigner par l'"observation réfléchie de la langue".

Tous les rapports, et notamment ceux de l'Inspection générale, nous montrent que cette approche s'est finalement révélée décevante, justement parce qu'elle n'accordait pas assez de place à l'exercice, à l'entraînement régulier et progressif.

Le mot même d'"observation" en lui-même ne conduit-il pas à une pédagogie qui, au fond, refuse l'exercice comme discipline d'apprentissage et, au bout du compte, de la pensée ?

En programmant des leçons de grammaire spécifiques, structurées,



progressives, sans jargon, je veux rendre à la langue française l'enseignement qu'elle mérite et que méritent nos élèves.

Et je ne rêve pas le moins du monde à l'école d'antan !

Il ne s'agit pas d'affirmer la nécessité d'enseigner la grammaire pour elle-même et de retourner à un formalisme qui a été critiqué en son temps.

Mon objectif est bien la maîtrise de la langue dans l'esprit du socle commun de connaissances et de compétences, pour être capable de comprendre des textes - ceux d'hier et ceux d'aujourd'hui - pour être capable de parler, pour être capable d'écrire.

Bref, pour maîtriser cette culture scolaire de base essentielle, sans laquelle l'égalité des chances ne serait qu'un slogan et non pas une réalité.

Je suis intimement convaincu que la maîtrise de la langue française est plus que jamais d'actualité.

Je ne parlerais même pas du respect dû à nous-mêmes, à notre pays et à sa culture, qui est déjà à lui seul une raison de veiller avec le plus grand soin à la transmission de la langue. Car notre langue, vivante, sans cesse enrichie par l'apport des générations et des créateurs, fait partie de notre patrimoine.

Mais pour nous en tenir à des considérations purement utilitaires, la maîtrise de la langue est aussi une condition nécessaire de l'emploi de nos jeunes.

Les patrons d'entreprises, les responsables de nos administrations, les inspecteurs de l'Éducation nationale nous disent eux-mêmes qu'ils se désolent de la baisse du niveau en orthographe !

Alors, oui, un entraînement méthodique et progressif à la maîtrise de la langue est plus que jamais d'actualité. C'est le fondement d'une pédagogie moderne, adaptée aux demandes des parents, aux besoins des élèves et de la société tout entière.

Et pour y parvenir, pour s'approprier les mécanismes de la langue, quel meilleur moyen que l'écriture ?

L'écriture n'est pas seulement une occasion de pratique de la langue, c'est aussi un exercice de réflexion et d'attention, de rigueur intellectuelle, de confrontation avec soi-même.

L'écriture est donc la forme profane du recueillement, dont Michel Butor, récemment honoré par la Bibliothèque nationale de France, rappelait qu'elle pouvait être principe d'unité, colonne vertébrale d'une vie.

Mais avant d'être une vocation, elle est un exercice dont nous devons favoriser la pratique quotidienne chez les élèves, en particulier à l'école primaire.

J'ai en mémoire, Érik Orsenna, ce que vous disiez récemment à des élèves de CM2 manipulant des compléments, papier et ciseaux en mains, pour faire apparaître la notion de complément essentiel et de complément circonstanciel. Vous avez spontanément dit à la classe, comme un cri du cœur et de raison que c'était exactement le travail d'artisan que vous vous imposiez tous les jours : construire patiemment des phrases, jusqu'à ce que l'esprit se satisfasse du résultat !

Voilà pourquoi dans l'arrêté du 24 mars 2006 modifiant l'approche de la lecture au cours préparatoire, j'ai souligné que l'apprentissage de la lecture devait comprendre une pratique d'écriture, et même plus précisément, sans échapper à notre jargon, un " travail régulier de production d'écrits ".

Dans la circulaire du 3 janvier 2006, j'ai même rappelé l'exigence dans les programmes d'une pratique quotidienne et conjointe de la lecture et de l'écriture, pendant au moins deux heures.

Lecture, écriture, grammaire : vous voyez que l'idée d'un exercice quotidien et méthodique de la langue fait son chemin, et je pense que tous les amoureux de la langue française doivent s'en réjouir.

Je me suis laissé dire que l'Académie française elle-même avait approuvé cette démarche. C'est pour moi, je vous l'avoue, un grand bonheur, et un motif de fierté.

Je voudrais profiter de l'occasion qui m'est donnée aujourd'hui pour ajouter une dernière pierre à l'entreprise de consolidation de l'enseignement de la langue française.

Je vous dirai donc un mot de l'apprentissage du vocabulaire.

Car, bien entendu, l'apprentissage de la langue n'est pas fait que de la mémorisation de combinaisons de lettres, ou de règles grammaticales.

Ce n'est pas un simple mécano dont il faudrait apprendre le mode d'emploi.

Et, bien entendu, quand je prône l'apprentissage méthodique des règles, la mise en place d'automatismes, cela ne constitue pas une fin en soi !

Le but ultime, qui implique un souci permanent, c'est évidemment la maîtrise du sens de la langue, de ses nuances, de ses registres, de toute sa puissance de communication et d'expression.

Certains ont voulu critiquer les réformes que j'ai entreprises en insinuant l'idée que la rigueur de l'apprentissage des règles se faisait au détriment du sens.

Cette présentation est évidemment absurde.

Car il n'y a pas d'un côté, le champ austère et stérile des tables de grammaire, et de l'autre, les vertes plaines de l'élève-poète !

La vérité, c'est que l'apprentissage des règles, la création d'automatismes dans le maniement de la langue sont les conditions d'une véritable maîtrise de la langue et finalement de la création du sens.

Et d'ailleurs, le respect des règles, transformé en automatisme, a pour vertu de devenir une seconde nature, et de se faire oublier. Il perd peu à peu sa nature de contrainte.

Inculquer le plus tôt possible aux enfants le respect des règles de la langue, c'est finalement les mettre dans les meilleures conditions de goûter au plaisir de la liberté de celui qui a maîtrisé les règles. C'est le plaisir du virtuose qui peut se concentrer sur la sonorité et l'expression de son jeu parce qu'il a parfaitement intégré la façon de faire des gammes et des arpèges !

Le vocabulaire, c'est bien le complément naturel de l'effort en faveur de l'orthographe, de la lecture et de la grammaire.

Par ailleurs, je crois aussi aux vertus d'une véritable pédagogie du sens des mots.

L'éveil au sens des mots, l'enrichissement du vocabulaire sont d'ailleurs les conditions indispensables de l'apprentissage de la lecture.

J'ai toujours rappelé que l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire se fonde sur l'acquis de la maternelle : à savoir l'apprentissage oral d'un vocabulaire de base. C'est la condition sine qua non du mécanisme de base de l'apprentissage de la lecture.

L'acquisition d'un vocabulaire de plus en plus riche doit aussi accompagner les progrès en lecture et en écriture.

Car c'est de cette façon que l'élève pourra progressivement affiner son expression. Là encore, l'apprentissage est, en définitive, non pas un moyen de servir des règles abstraites, mais un moyen de se servir soi-même, de servir sa propre volonté et ses propres intentions.

Voilà pourquoi je crois utile de prévoir dans les programmes de véritables " leçons de mots ", pour permettre aux élèves de s'ouvrir à la richesse du vocabulaire de notre langue, et d'en maîtriser les nuances.

D'abord les nuances des sentiments, qui nous permettent d'exprimer toutes les harmoniques de notre vie intérieure : le contentement, la joie, l'enthousiasme, ou bien la mélancolie, le chagrin, la tristesse.

Ensuite, les nuances du temps - je pense par exemple à cette belle nuance qui distingue le passé proche, " naguère ", du passé plus lointain, "jadis".

Et puis, n'oublions pas les richesses de l'étymologie, qui nous permet de naviguer dans le temps, jusqu'aux origines latines ou grecques de notre langue et de notre culture, et nous ouvre aussi aux subtilités du discours figuré.

Prenons, par l'exemple, l'adjectif " lapidaire " qui vient du mot latin signifiant " pierre ". C'est cette origine, toute concrète, qui nous permet de comprendre la subtile et pourtant très réelle nuance entre une formule " laconique " et une formule "lapidaire".

Les deux expressions sont presque synonymes, et pourtant la formule "lapidaire" évoque la sécheresse et la brutalité du jet de pierre : une lapidation verbale en quelque sorte.

Vous le voyez, l'enseignement du vocabulaire ouvre un véritable champ d'exploration de la langue, qui peut avoir aussi un côté ludique.

J'ajouterai enfin que les études les plus récentes montrent l'efficacité de l'enseignement direct du vocabulaire, à travers de véritables "leçons de mots".

Professeur Bentolila, vous avez attiré notre attention sur une communication du professeur Biemiller de l'Université de Toronto lors de la dernière Conférence Nationale sur la Lecture, à Los Angeles.

C'était le 1er décembre dernier. Je cite :

"On considère communément que les enfants acquerront les mots dont ils ont besoin avec la lecture. Il apparaît nettement que l'enseignement direct [c'est-à-dire les leçons de vocabulaire] fait progresser

plus efficacement tous les enfants que lorsqu'ils sont obligés d'inférer [c'est-à-dire de construire le sens par leurs propres moyens]..."

Ce chercheur recommande donc des leçons spécifiques de vocabulaire.

Et forte de recherches récentes, la Californie a prescrit explicitement un enseignement du vocabulaire aux premiers niveaux de l'école primaire pour 2008.

Bien sûr, nous devons nous garder de la tentation du suivisme aveugle. Mais les conclusions de la recherche la plus récente doivent nous inciter à nous saisir sans tarder de cette question.

Pour ma part, je souhaite donner forme à cette idée de "leçon de mots" en m'appuyant sur les apports de la recherche.

Monsieur le Président, Monsieur le Professeur, vous avez accepté de réfléchir plus avant à cette question, et je vous en remercie.

J'attends donc vos propositions.

Je prendrai rapidement les mesures nécessaires, en prenant appui sur l'expertise de l'Inspection générale et sur la Direction générale de l'enseignement scolaire, pour donner forme et fond à ces "leçons de vocabulaire".

Mesdames et Messieurs,

Depuis presque deux ans, l'Éducation nationale s'est mobilisée comme elle ne l'avait pas fait depuis longtemps pour rendre sa force et sa cohérence à l'enseignement des savoirs fondamentaux.

De cet effort sans équivalent depuis des années, la langue française, j'en suis convaincu, ressortira renforcée.

A nous, tous ensemble, de veiller toujours mieux sur elle.

Car son destin, c'est un peu aussi le nôtre.

Je vous remercie.

**Érik ORSENN**  
Président de l'ONL

Bienvenue à tous. Je suis trois fois heureux d'être ici.

Cette Bibliothèque rassemble des livres mais également toutes sortes de savoirs. Promenez-vous dans la Galerie Julien Cain : vous y verrez toutes les expositions organisées à la BNF depuis sa création. Cette Bibliothèque est donc votre maison, même si vous n'y lisez pas.

Par ailleurs, mon mandat de Président de l'Observatoire national de la lecture s'achèvera bientôt. Je voudrais à cette occasion saluer le travail de la Secrétaire générale Isabelle Mazel et de notre chargé de mission Bruno Germain, dont la détermination et le savoir ont fait merveille dans le monde agité de la recherche. Ces trois années ont été passionnantes, parfois tendues, toujours actives, comme en témoignent nos publications. Je vous recommande vivement la dernière, *Lecture et technologies numériques*\*. J'ai participé étroitement à la création d'une entreprise de livres électroniques qui a fait faillite. L'expérience était passionnante et je continue de croire à l'avenir du livre électronique.

Enfin, le thème de ces journées ne peut que me réjouir.

Ce matin encore, comme tous les matins depuis l'âge de huit ans, j'ai écrit deux heures avant de vous rejoindre. J'ai donc hâte que Michel Fayol, Madelon Saada-Robert et Claudine Garcia-Debanc m'apprennent ce que je fais depuis près de cinquante ans. J'espère que, le sachant, je ne m'arrêterai pas demain matin.

Les bibliothèques engendrent les écrivains, qui engendrent les bibliothèques.

Nous avons souhaité organiser une journée sur le thème de l'apprentissage et du plaisir de l'écriture. Bien entendu il s'agit aujourd'hui d'explorer le sujet, je ne doute pas que, dans ses projets futurs, l'ONL approfondira à nouveau cette question. A la lumière des réu-

nions précédentes, nous avons voulu laisser plus de place à la discussion avec la salle : vous êtes tous des praticiens et nous souhaitons apprendre de vos expériences.

Devant le succès de ces Journées, nous avons loué cette salle car notre petite salle de l'Ecole polytechnique ne suffisait plus. Mon successeur louera Bercy !

(\*) *Lecture et technologies numériques* (2006) SCÉRÉN/Savoir Livre, diffusion SCÉRÉN



# **Apprentissage et production d'écrits**

## **La production de textes et son apprentissage**

**Michel FAYOL**

Professeur de psychologie, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand,  
directeur LAPSCO CNRS, membre de l'ONL

## **Produire des écrits pour apprendre à lire**

**Madelon SAADA- ROBERT**

Professeure titulaire, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,  
Université de Genève

## **Place et fonctions de l'écriture au collège : développer un regard d'artisan**

**Claudine GARCIA-DEBANC**

Professeur en sciences du langage et didactique du français,  
IUFM Midi-Pyrénées,  
GRIDIFE-ERTÉ 64, membre de l'ONL

## **La production de textes et son apprentissage**

**Michel FAYOL**

Professeur de psychologie, Université Blaise Pascal,  
Clermont-Ferrand,  
directeur LAPSCO CNRS, membre de l'ONL

La production verbale écrite (ci-après PVE) n'a que très récemment fait l'objet de recherches scientifiques, plus récemment encore en ce qui concerne son acquisition. Il s'ensuit que les connaissances qui la concernent se situent très en deçà de ce qui est établi relativement, par exemple, à la production verbale orale ou à la lecture. Pourtant, au cours des trois dernières décennies, les travaux se sont multipliés et, surtout, de nombreuses études ont d'emblée abordé les questions ayant trait à l'apprentissage de la production écrite en général chez les adultes et chez l'enfant. L'objectif de cette brève introduction est de faire apparaître les principaux axes de recherche et l'orientation des résultats auxquels ils ont conduit.

### **Méthodes et modèles : un bref bilan**

Les données recueillies au cours des recherches portant sur la PVE l'ont été à partir de plusieurs méthodes et sur des populations le plus souvent adultes. Toutefois, quelles que soient les méthodes, tous les auteurs partagent la conception que la PVE est une activité complexe qui, pour être étudiée, nécessite d'être analysée en composantes. La difficulté tient à la manière de parvenir à une décomposition plausible et fonctionnelle.

Deux grandes catégories d'approche ont été utilisées. La première s'appuie sur l'analyse conjointe des textes produits et sur les commentaires que fournissent les auteurs de ces textes lorsqu'on leur demande d'expliquer la manière dont ils procèdent pour rédiger (Hayes & Flower, 1980). Les données recueillies auprès d'adultes habitués à rédiger (= experts) ont permis d'élaborer un modèle de base à partir

duquel tous les autres ont été dérivés. La seconde approche, plus directement liée à la psycholinguistique, a eu recours aux méthodes traditionnelles de la psychologie : étude des erreurs, analyse des durées de production ou de pause (Garrett, 1980 ; Levelt, 1989). Elle a essentiellement mis l'accent sur la production verbale de mots et de phrases, là encore chez l'adulte (Bonin, 2003) ou encore sur la dimension plus spécifiquement graphique (van Galen, 1990). A nouveau, des modèles ont été construits, qui peuvent être considérés, dans une présentation telle que celle de ce bref chapitre, comme constituant des (sous-) composantes linguistique et grapho-motrice du modèle précédent (Hayes & Flower, 1980). De nombreuses publications ont décrit et commenté ces modèles et leurs mises à jour successives (pour des synthèses, voir Alamargot & Chanquoy, 2001 ; Fayol, 1997, 2002 ; Piolat & Pelissier, 1998 ; Zesiger, 1995).

Une synthèse de ces modèles fait apparaître que la PVE mobilise des connaissances de deux types : connaissances relatives au contenu évoqué (le thème du texte) et connaissances langagières (lexique, syntaxe, agencements rhétoriques). Elle fait également intervenir une mémoire temporaire (mémoire dite de travail) susceptible à la fois de maintenir actives les informations et de les manipuler. Elle s'inscrit également dans une situation dynamique : le texte à produire dépend des conditions de production (consigne) et de ce qui a déjà été rédigé.

Cette synthèse permet aussi de mettre en évidence l'existence de trois composantes " actives " correspondant à des opérations mentales générales : la planification ; la mise en texte ; le retour sur le texte. La planification a trait à la récupération en mémoire des connaissances disponibles relativement au thème, à l'organisation de ces connaissances et à la prise en compte des objectifs poursuivis. Il s'agit en somme de définir le contenu et la forme du texte en fonction de celui auquel il s'adresse (le destinataire) et de l'effet qui est recherché sur celui-ci. La mise en texte porte sur la dimension langagière. Elle soulève le

problème de la linéarisation : alors que le contenu évoqué a le plus souvent une structure multidimensionnelle, le texte, lui, comme le langage en général, est unidimensionnel. Les mots, les propositions, les phrases et les parties des textes s'enchaînent linéairement. Le passage d'une organisation multidimensionnelle à une organisation unidimensionnelle soulève des problèmes spécifiques à l'écrit. Il ne suffit pas, même si ces dimensions jouent un rôle majeur, de sélectionner les mots et de produire des phrases. Il faut aussi choisir l'enchaînement textuel en fonction du contenu, du destinataire et des capacités langagières. De plus, dans le cas de la PVE, la dimension orthographique et graphique ajoute une difficulté supplémentaire (par comparaison avec l'oral) : la composante motrice de la graphie est moins automatisée que celle de la parole et, en français au moins, la transcription des mots ne s'appuie pas seulement sur la forme orale. Le retour sur le texte consiste en la relecture de ce qui a déjà été produit, en la détection des manques et erreurs et en la reprise plus ou moins importante de la version précédente du texte.

La description des composantes ne suffit pas à en expliquer le fonctionnement ni à déterminer les sources de difficultés.

En effet, si le fonctionnement de chacune de ces composantes est requis pour que la rédaction de textes s'effectue de manière efficace, il doit de plus être coordonné et géré de manière à assurer l'harmonie de leurs interventions. Cet aspect a particulièrement retenu l'attention et a conduit plusieurs auteurs à proposer que la PVE dépende, d'une part, du coût cognitif de fonctionnement de chacune des composantes et, d'autre part, de la possibilité qu'un individu donné à un moment donné dispose d'une capacité suffisante d'attention et de mémoire pour pouvoir à la fois gérer le fonctionnement de chaque composante et la coordination de celles-ci.

Le modèle de synthèse que je viens d'esquisser ne prend pas seulement en compte les données établies par les recherches. Il sert et a

servi de base pour établir et tester des hypothèses qui ont, dans l'ensemble, été confirmées. Ainsi, Kellogg (1987) a montré que la recherche préalable d'idées et l'élaboration d'un plan améliorent la production (ce qui était déjà connu) mais aussi modifient la manière dont s'effectue l'activité de production, en particulier les durées consacrées à telle ou telle composante par rapport à une situation plus traditionnelle au cours de laquelle le rédacteur doit gérer en même temps toutes les composantes. Il a également conduit à développer les travaux sur la révision des textes (Fayol, 1997 chapitre 5).

Pourtant, ce modèle n'est pas exempt de critiques. Deux d'entre elles sont particulièrement importantes dans le contexte qui est le nôtre (ONL). Premièrement, les questions relatives à l'apprentissage de l'écrit ont été sinon ignorées du moins peu abordées. Certes, quelques chercheurs ont décrit des changements dans les stratégies de rédaction (Scardamalia & Bereiter, 1987) mais l'étude des facteurs susceptibles d'intervenir sur l'amélioration de la PVE n'a pas été le fait des auteurs des modèles : ni Hayes et Flower, ni Levelt n'ont traité cette question. Deuxièmement, autant les recherches ont porté sur la planification et sur le retour sur le texte, autant les problèmes posés par la mise en texte ont été négligés. En fait, cette composante - qui était quasi-vide dans le modèle de Hayes et Flower (1980) - n'est que partiellement étudiée par le modèle de Levelt. Celui-ci, en se limitant à la production des mots et des phrases, ne traite pas de l'enchaînement des phrases, et donc de la structure des textes et des problèmes que pose sa production.

### **Les questions d'apprentissage**

Le modèle précédemment évoqué a été conçu à partir de données issues de travaux portant sur l'adulte. Il n'est ni immédiatement transposable à l'enfant ni adapté aux questions relatives à l'apprentissage. Pourtant, il a impulsé de nombreuses recherches portant sur

l'évolution des performances au cours de la période allant de 6 à 20 ans et sur les facteurs susceptibles d'influer sur cette évolution. Ces recherches ont privilégié deux composantes : la planification et le retour sur le texte. Elles ont plutôt peu abordé la mise en texte.

Le premier travail portant sur l'évolution de la PVE a été conduit chez les adolescents par Scardamalia et Bereiter (1987). Ces auteurs ont montré que la conduite de la PVE s'opérait initialement par simple transcription des connaissances retrouvées en mémoire au fur et à mesure de leur récupération (stratégie dite de formulation des connaissances : *knowledge telling*). Elle s'effectuait ensuite par remodelage de ces connaissances en fonction des objectifs poursuivis (stratégie dite de transformation des connaissances : *knowledge transforming*). Il ne s'agissait toutefois encore que d'une description. Les facteurs susceptibles d'expliquer cette évolution n'étaient pas étudiés.

Ce sont les travaux de Berninger et collaborateurs d'une part (Berninger, Fuller & Whitaker, 1996 ; Berninger & Richards, 2002 pour une synthèse) et les propositions théoriques de McCutchen d'autre part (2000 ; Fayol, 1999, 2007 sous presse) qui ont permis d'avancer dans l'étude des facteurs intervenant dans l'évolution. Deux aspects de cette évolution ont été plus particulièrement abordés. Le premier a concerné les composantes de planification et de retour sur le texte. Le second a mis l'accent sur le coût de gestion des composantes et son impact sur la quantité et la qualité des textes produits.

### **Intervenir sur les composantes**

Les données recueillies chez les jeunes enfants ont montré que ceux-ci recourent massivement à la stratégie de formulation des connaissances : ils transcrivent les informations au fur et à mesure qu'ils les retrouvent en mémoire. En conséquence, la comparaison entre les notes prises préalablement à la rédaction et la rédaction elle-même

ne font pas apparaître de différences chez les plus jeunes. Pour eux, préparer la rédaction revient à produire, et réciproquement. Il s'ensuit que la qualité et le mode de production des textes dépendent des connaissances disponibles : les textes sont d'autant meilleurs que les connaissances sont nombreuses et bien organisées en mémoire (Bereiter & Scardamalia, 1987 ; Cacamise, 1987 ; Chanquoy, Foulin & Fayol, 1990 ; McCutchen, 2000). Les durées des pauses précédant la rédaction sont d'autant plus élevées que les connaissances sont faibles. Les connaissances ayant trait à la structure des textes interviennent aussi : l'instruction dispensée relativement à la structure des textes narratifs (comment s'organise une histoire ; Fayol, 2000) améliore les performances en PVE de récits (Fitzgerald & Teasley, 1986). L'ensemble des données étaye donc la conception selon laquelle la qualité et la quantité des textes produits dépendent fortement (mais pas exclusivement) des connaissances préalables du thème et de leur organisation, incluant les savoirs sur la structure des textes. Il est important d'ajouter que lorsque les individus doivent rédiger à propos d'un thème qu'ils connaissent peu, ils mobilisent des stratégies d'un niveau inférieur à celles qu'ils utilisent pour un thème connu d'eux.

La révision des textes joue un rôle fondamental dans l'amélioration de la PVE (Allal, Chanquoy & Largy, 2004). Elle en constitue la base de l'apprentissage. C'est pourquoi plusieurs équipes ont entrepris des travaux la concernant (voir l'intervention de C. Garcia-Debanc et les recherches des groupes EVA et REV). Pourtant, les premiers travaux conduits relativement à cette composante avaient mis en évidence des résultats peu encourageants. De fait, il est apparu que la plupart des enfants d'âge scolaire ne reviennent pas sur leur texte et, lorsqu'ils le font, les corrections qu'ils effectuent portent pour l'essentiel sur les aspects les plus superficiels (ponctuation, orthographe lexicale) (Faigley & Witte, 1981). De plus, les modifications apportées à la version initiale n'améliorent pas la qualité de celle-ci. Les études ultérieures ont amené une analyse plus

précise des processus impliqués dans l'activité de révision. L'effet du retour sur le texte dépend du but poursuivi (dire aux élèves de relire ne suffit pas car il s'agit d'un objectif trop vague), de la capacité de détection des manques ou erreurs (particulièrement difficile lorsqu'il s'agit de notre propre production), de la disponibilité de solutions alternatives de meilleure qualité (MacArthur, Schwartz & Graham, 1991). Les données les plus récentes montrent que des améliorations significatives sont possibles en CM2 et sixième à condition de mettre en œuvre des dispositifs précis, par exemple en expliquant clairement ce qui est attendu de la révision (Graham, MacArthur & Schwartz, 1995).

Au total, les interventions directes, souvent par explicitation des stratégies à mobiliser et mettre en œuvre entraînent des améliorations des performances, en qualité et en quantité des textes produits. Toutefois, elles ne portent que sur la collecte et l'organisation des idées et le retour sur le texte produit. La mise en texte n'a pas donné lieu à des travaux aussi nombreux et approfondis.

### **Intervenir de manière indirecte**

Dès le début des recherches portant sur la PVE, il est apparu que la qualité des textes produits, notamment par les jeunes enfants (CE1) était très inférieure à celle correspondant à des productions équivalentes réalisées en modalité orale. Ce constat ancien (Simon, 1973) a trouvé une interprétation nouvelle du fait des études abordant les performances en prenant en compte, d'une part, le coût de fonctionnement des composantes et, d'autre part, la capacité limitée d'attention ou de mémoire des individus en général et des enfants en particulier (Bourdin, 2002 ; Olive, 2004). Du fait de cette limitation, toute augmentation du coût de mise en œuvre d'une composante se traduit par la diminution des ressources disponibles pour la gestion des autres, et peut donc hypothéquer leur fonctionnement (Fayol, 1999, 2007 sous presse ; McCutchen, 2006). Or, cer-



taines composantes ont, au moins initialement un coût très élevé. Il en va ainsi du graphisme qui met longtemps à s'automatiser et qui conserve un coût même chez les adultes. Il en va de même de l'orthographe, notamment en français, qui, elle aussi reste toujours coûteuse à gérer. Les recherches conduites au cours de la dernière décennie ont clairement mis en évidence les difficultés soulevées par l'apprentissage de ces deux composantes mais aussi les effets collatéraux de leurs coûts.

Les études de corrélations établissent que les performances graphiques sont significativement associées aux performances rédactionnelles. Graham, Berninger, Abbott, Abbott et Whitaker (1997) ont étudié les relations entre des mesures portant sur l'écriture, l'orthographe et la performance en composition évaluée sur deux dimensions : la fluidité de la production et la qualité du produit. Les données portent sur 600 enfants, du CP à la classe de sixième et montrent que la transcription influe directement sur la fluidité et la qualité de la composition écrite et qu'elle explique une proportion significative de la variance qui leur est associée : environ 60% en première année et encore 40% en quatrième année. Ce type de résultat reste vrai chez les étudiants : Connelly, Dockrell et Barnett (2005) rapportent qu'en situation d'examen la fluidité de l'écriture d'étudiants de premier cycle universitaire explique encore quelque 30% de la variance de la qualité des rédactions élaborées. Une série d'études expérimentales est venue confirmer les résultats des approches corrélationnelles. Bourdin et Fayol (1994, 1996 et 2002) ont montré que, lorsque des enfants et des adultes avaient à rappeler des séries de mots dans l'ordre de leur présentation, les performances des premiers étaient, jusqu'en troisième primaire, meilleures sous la modalité orale que sous la modalité écrite. Les scores des adultes étaient sensiblement équivalents sous les deux modalités, voire même un peu supérieurs à l'écrit. Ces résultats ont ensuite été étendus à la production de phrases (Bourdin & Fayol, 1996). Enfin, Bourdin et Fayol (2002) ont généralisé ces résultats à la production

de textes : des étudiants de l'université auxquels étaient fournies des séries de mots relatives ou non au même thème (par exemple, aller à la piscine) rédigeaient des textes comportant moins d'idées et des idées moins bien reliées entre elles lorsque la production se faisait sous la modalité écrite (plutôt qu'orale) et que les mots ne relevaient pas du même thème.

Ce sont les études introduisant un entraînement qui ont apporté les arguments les plus sérieux à la thèse de la relation causale entre performance graphique et performance en composition verbale écrite. Berninger et al. (1997), Jones et Christensen (1999) puis Graham, Harris et Kink (2000) ont montré qu'instruire et entraîner des enfants de première primaire qui avaient des difficultés d'apprentissage de l'écriture se traduisait par une amélioration immédiate et différée de l'écriture elle-même mais aussi de la composition de phrases ou de textes.

Les mêmes démarches ont été suivies en ce qui concerne l'orthographe. Toutefois, les données rapportées par les auteurs anglo-saxons ne portent que sur la dimension lexicale de celle-ci. Elles ne se généralisent donc pas facilement au français écrit, dont la morphologie du nombre et du genre soulève des problèmes spécifiques du fait de son caractère majoritairement silencieux (voir Fayol, 2006, Actes journée de l'ONL). Les études de corrélations montrent que les performances en orthographe expliquent une part importante de la variance (entre 40 et 50%) relevée en composition écrite chez les débutants (Graham, 1999). Une instruction supplémentaire et des entraînements portant sur l'orthographe induisent des améliorations significatives de la quantité de PVE en deuxième année primaire (Berninger et al., 1998). Berninger et al. (2002) ont montré l'intérêt d'intervenir à la fois sur l'orthographe et sur la composition écrite pour obtenir une amélioration en composition, y compris en ce qui concerne l'orthographe des mots.

En résumé, les données relatives à l'orthographe lexicale et au coût de sa mise en œuvre comme celles qui ont été rapportées relativement à l'impact de la dimension graphique sur la quantité et la qualité des productions textuelles des enfants montrent que le coût élevé de ces deux dimensions se traduit par des performances faibles en PVE. Elles montrent aussi que diminuer ce coût, soit en allégeant la tâche (par exemple en pratiquant la dictée à l'adulte), soit en améliorant les performances par instruction directe et entraînement, induit des progrès presque toujours en quantité de texte produit, moins systématiquement en ce qui concerne la qualité des textes.

### **Problèmes et perspectives**

Il n'est pas exagéré de dire que les données recueillies en trois décennies ont amené d'importants progrès dans la compréhension des difficultés rencontrées par les enfants et les adultes dans la production verbale écrite. Ces progrès ne sont pas restés théoriques : presque toujours ils ont été accompagnés d'interventions dont les effets ont été évalués, ce qui a permis de mettre en évidence l'efficacité de certaines modalités d'action, directes ou indirectes (voir notamment les travaux de Berninger et de Graham). Il serait sans doute possible d'élaborer à partir de ces résultats un ensemble de directions de travail permettant aux enseignants de l'école élémentaire d'enseigner plus efficacement la PVE.

Toutefois, il serait exagéré d'affirmer que les données disponibles concernent la totalité des questions à aborder. Deux dimensions nécessitent que des recherches extensives soient conduites.

La première dimension, déjà évoquée, concerne la mise en texte. Les travaux effectués ont porté pour l'essentiel sur la production de mots et, au mieux, sur la production de phrases, le plus souvent en relation avec l'enseignement de la grammaire, parfois en cherchant à induire l'élaboration de phrases syntaxiquement plus complexes. Les évaluations de ces interventions ont toutes, en France comme

en pays anglo-saxons montré qu'aucune amélioration ne s'ensuivait quant à la qualité et la quantité des textes produits (Elley, Barham, Lamb & Wyllie, 1975; Legrand, 1966 pp. 75-101). Il apparaît indispensable de rechercher quels savoirs et savoir-faire sont indispensables à la PVE de textes et dévaluer différentes modalités d'intervention, comme cela a été réalisé pour les autres composantes. Devraient en particulier faire l'objet de travaux spécifiques l'emploi des déterminants et des formes pronominales, celui des formes verbales, notamment du passé, l'usage de la ponctuation et des connecteurs (sur tout ceci voir Costermans & Fayol, 1997 ; Fayol, 1997 et 2002). L'ensemble de ces marques exige que soient prises en compte les conditions de l'énonciation, une dimension quasi absente des travaux anglo-saxons.

La seconde dimension a trait aux relations entre lecture et production de textes. Les rares études disponibles ont le plus souvent porté sur les relations entre perception des mots et production orthographique (Coker, 2006). Peu de recherches validées empiriquement ont abordé la question de l'effet de la lecture des textes sur l'appropriation par les enfants et les adultes de formes rhétoriques de plus ou moins grande ampleur. Réciproquement, l'effet en retour de la production de structures textuelles sur la compréhension en lecture n'a pratiquement pas été envisagé. Ce sont là des champs nouveaux et importants pour que soient développées, outre une recherche fondamentale sur la constitution et l'organisation des savoirs et savoir-faire rhétoriques, une recherche didactique sur l'apprentissage et la mise en œuvre de ces savoirs et savoir-faire.

### Références bibliographiques

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht, Boston, New York: Kluwer Academic Publishers.
- Allal, L., Chanquoy, L., & Largy, P. (Eds.) (2004). *Revision. Cognitive and instructional processes*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publisher.
- Berninger, V.W., Fuller, F. & Whitaker, D. (1996). A process model of writing development across the life span. *Educational Psychology Review*, 8, 193-218.

- Berninger, V.W. & Richards, T.L. (2002). *Brain literacy for educators and psychologists*. San Diego, CA : Elsevier Science
- Berninger, V.W., Vaughan, K., Abbott, R.D., Begay, K., Coleman, K.B., Curtin, G., et al. (2002). Teaching spelling and composition alone or together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94, 291-304.
- Berninger, V.W., Vaughan, K.B., Abbott, R.D., Abbott, S.P., Rogan, L.W., Brooks, A., et al. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology*, 89, 652-666.
- Berninger, V.W., Vaughan, K.B., Abbott, R.D., Brooks, A., Abbott, S.P., Reed, E., et al. (1998). Early intervention for spelling problems: Teaching spelling units of varying size within a multiple connection framework. *Journal of Educational Psychology*, 90, 587-605.
- Bourdin, B. (2002). Apprentissage de la gestion de la production et contraintes de capacité. In M. Fayol (Ed.), *La production du langage* (pp. 149-170). Paris: Hermès.
- Bourdin, B., & Fayol, M. (1994). Is written production more difficult than oral production: A working memory approach. *International Journal of Psychology*, 29, 591-620.
- Bourdin, B., & Fayol, M. (1996). Mode effects in a sentence production task. *CPC/Current Psychology of Cognition*, 15, 245-264.
- Bourdin, B., & Fayol, M. (2002). Even in adults, written production is still more costly than oral production. *International Journal of Psychology*, 37, 219-222.
- Cacamise, D.J. (1987). Idea generation in writing. In A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time*. Norwood, NJ : Ablex.
- Chanquoy, L., Foulin, J-N. & Fayol, M. (1990). the on-line management of short text writing by children and adults. *CPC/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 513-540.
- Coker, D. (2006). Impact of first grade factors on the growth and outcomes of urban schoolchildren's primary grade writing. *Journal of Educational Psychology*, 98, 471-488.
- Connelly, V., Dockrell, J.E., & Barnett, J. (2005). The slow handwriting of undergraduate students constrains overall performance in exam essays. *Educational Psychology*, 25, 97-105.
- Costermans, J., & Fayol, M. (Eds.). (1977). *Processing interclausal relationships in the production and comprehension of texts*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elley, W.B., Barham, I.H., Lamb, H. & Wyllie, M. (1975). The role of grammar in a secondary school English curriculum. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 10, 26-42.

- Faigley, L. & Witte, S. (1981). Analysing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.
- Fiçtzegald, J. & Teasley, A.B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 78, 424-432.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. Paris : P.U.F.
- Fayol, M. (1999). From on-line management problems to strategies in written composition. In M. Torrance & G. Jeffery (Eds.), *The cognitive demands of writing* (pp. 13-23). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits. L'exemple du récit. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*, vol. 2. Paris: P.U.F.
- Fayol, M. (2002). *La production du langage*. Paris: Hermès.
- Fayol, M. (2007, sous presse). L'approche fonctionnelle de la production verbale écrite. Où en sommes-nous? In M. Kail, M. Hickmann & M. Fayol (Eds), *Apprentissage des langues premières et secondes*. Paris : CNRS
- Garrett, M.F. (1980). Levels of processing in sentence production. In B.L. Butterworth (Ed.), *Language production* (Vol. 1: Speech and talk, pp. 177-220). New-York: Academic Press.
- Graham, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*, 22, 78-98.
- Graham, S., Berninger, V.W., Abbott, R.D., Abbott, S.P., & Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89, 170-182.
- Graham, S., Harris, K.R., & Kink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 620-633.
- Graham, S., MacArthur, C. & Schwartz, S. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 87, 230-240.
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jones, D., & Christensen, C.A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 44-49.
- Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory and Cognition*, 15, 256-266.
- Kellogg, R. T. (1987). Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands. *American Journal of Psychology*, 103, 201-258.

Kellogg, R.T. (2001). Competition for working memory among writing processes. *The American Journal of Psychology*, 114, 175-191.

Legrand, L. (1966). *L'enseignement du Français à l'école élémentaire*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé

Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, MA : MIT Press

MacArthur, C., Schwartz, S. & Graham, S (1991). Effects of reciprocal peer revision strategy in special education classrooms. *Learning Disability Research and Practice*, 6, 201-210.

McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35, 13-23.

McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. New York : The Guilford Press

Olive, T. (2004). Working memory in writing: Empirical evidence from the dual-task technique. *European Psychologist*, 9, 32-42.

Piolat, A. & Pélissier, A. (1998). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Reading, writing, and language learning*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.

Simon, J. (1973). *La langue écrite de l'enfant*. Paris: P.U.F.

Van Galen, G.P. (1990). Phonological and motoric demands in handwriting: Evidence for discrete transmission of information. *Acta Psychologica*, 74, 259-275.

Zesiger, P. (1995). *Ecrire*. Paris : Presses Universitaires de France

Montluçon, 30 avril 2007

## **Produire des écrits pour apprendre à lire**

**Madelon SAADA-ROBERT**

Professeure titulaire, Faculté de psychologie  
et des sciences de l'éducation, Université de Genève

Mesdames, Messieurs,

Merci au Président et aux membres de l'Observatoire pour leur invitation qui m'honore.

L'exposé qui suit concerne le "cycle élémentaire" à Genève, qui commence deux ans avant l'entrée obligatoire à l'école et se termine deux ans après cette entrée, donc pour des enfants de 4 ans à 8 ans (en France MS jusqu'en CE1).

Je voudrais vous montrer comment l'écriture peut servir de moteur pour l'apprentissage de la lecture et comment les acquis scientifiques peuvent être transposés pour la conception des situations didactiques. Michel Fayol a montré que l'interaction entre les psycholinguistes, les didacticiens et les praticiens était nécessaire : je souhaite montrer qu'elle est possible.

Pour cela, je vais commencer par relever quelques fondements tirés des recherches psycholinguistiques de ces dix dernières années, puis je passerai à une piste de transposition possible de ces fondements en une "démarche d'entrée dans l'écrit", et finalement je vous ferai part de la progression des stratégies des jeunes enfants de 4 ans lorsqu'ils doivent "lire" et "écrire" du texte en classe.

### **Fondements d'ingénierie didactique**

Que tirer actuellement des recherches psycholinguistiques et termes de fondements didactiques pour la conception de situations d'enseignement / apprentissage ? Sept fondements sont pris en compte :



## La langue est un système à plusieurs composantes

Michel Fayol l'a montré en partie. On peut concevoir la langue écrite comme structurée selon trois axes (figure 1) : les représentations de l'écrit et à l'opposé de ce premier axe le principe alphabétique ; un deuxième axe qui comprend la compréhension et la production de textes ; un troisième, constitué de la lecture et de l'écriture de mots. Il sera surtout question ici de la production de textes et de l'écriture de mots.

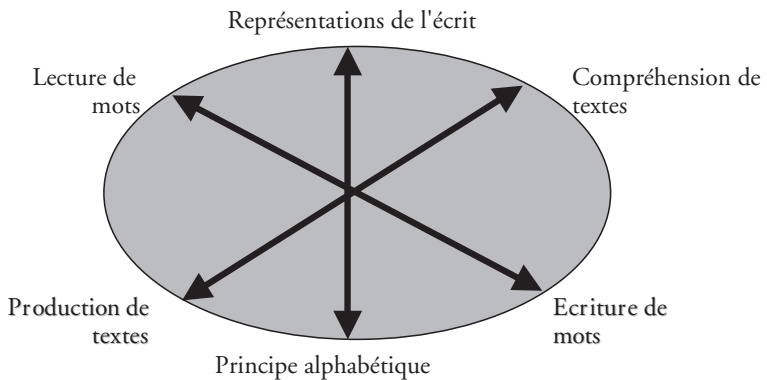
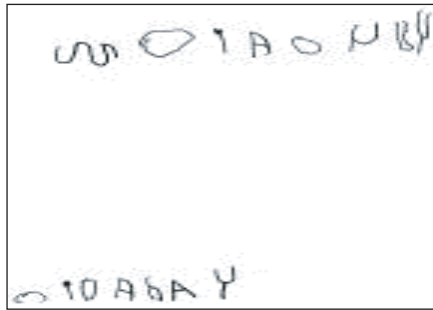


Figure 1.

**La lecture et l'écriture prennent leur source chez le jeune enfant bien "avant la lettre"** (Ferreiro, 2000), c'est-à-dire avant l'apprentissage formel du système alphabétique, lors d'une étape pré-alphabétique. En effet, les traces graphiques produites par le jeune enfant correspondent bien à un projet de communication pour soi (trace externe à conserver) ou pour autrui (figure 2).



*Figure 2. Traces graphiques d'un enfant de 4 ans pour "Papa le fait glisser tout doucement (1ère ligne) sur le toboggan (2ème ligne)".*

**C'est l'écriture qui permet de découvrir et de construire le système alphabétique** (Ferreiro, 2000; Frith, 1985). Selon cette dernière en effet, la lecture donne accès à la logographie pré-alphabétique chez le tout jeune enfant qui reconnaît quelques mots de son environnement familial, et au système orthographique à la fin du parcours acquisitionnel. Entre deux, le système alphabétique est découvert à travers la nécessité provoquée par l'écriture : très vite (figure 2), les enfants comprennent qu'il faut connaître des lettres pour écrire, et de surcroît des lettres qui correspondent aux unités phonologiques de la langue parlée, ce qui n'est pas encore le cas de l'enfant dont la production est montrée ci-dessus.

### **L'écriture et la lecture progressent en appui l'une sur l'autre**

La lecture va tirer parti de la découverte du système alphabétique en écriture, et l'écriture, d'abord pré-alphabétique, tire profit de l'économie assurée par le système orthographique importé de la lecture. Selon les auteurs, cet appui réciproque peut être décalé (Frith, 1985) ou parallèle (Ehri, 1997). Il commence dès la période pré-alphabétique, jusqu'à la période orthographique, qui clôt le système de la langue écrite.

## **La progression de l'écriture et de la lecture n'est pas linéaire**

Elle suppose plusieurs stratégies possibles au même moment (Martinet, Valdois & Fayol, 2004 ; Rieben & Saada-Robert, 1997 ; Seymour, 1997) dont certaines sont dominantes. On peut donc en tirer que l'acquisition de la langue écrite ne devrait pas faire l'objet d'apprentissages disjoints et successifs, selon les stratégies pré-alphabétiques puis alphabétiques puis orthographiques, mais devrait correspondre plutôt à un enseignement simultané dans des dispositifs appropriés (voir plus loin).

**L'appui des jeunes apprenants sur le texte et sa compréhension** pour repérer des mots est une stratégie à prendre en compte en tout début d'apprentissage, préalablement ou simultanément à la stratégie alphabétique (Rieben & Saada-Robert, 1997).

L'apprenant investit pleinement l'acquisition du principe alphabétique dès le moment où il reconnaît sa fonction dans un texte, avec sa dimension communicative (Saada-Robert et al., 2003). L'ensemble de ces sept fondements, particulièrement intéressants pour des élèves qui ne sont pas quotidiennement plongés dans la culture de l'écrit, sont maintenant repris sous l'angle de leur transposition didactique.

### **Transposer ces fondements en situations didactiques : une " démarche d'entrée dans l'écrit "**

De ces sept fondements, trois constituent l'ossature de la démarche d'entrée dans l'écrit que je vais exposer : les composantes à intégrer dans les situations d'enseignement / apprentissage sont à la fois textuelles, lexicales et alphabétiques ; le rôle moteur de cet enseignement revient à l'écriture ; la progression ne se décline pas de manière linéaire mais sous forme d'une pluralité de composantes présentées ensemble.

Ainsi, cette démarche d'entrée dans l'écrit propose des situations problèmes intégrant toutes les composantes en un réseau cohérent, cohérent du double point de vue du système de la langue écrite et de celui de l'organisation des connaissances chez l'apprenant. Elle part du texte avec sa dimension communicative et toutes les composantes, y compris la composante alphabétique, peuvent y être travaillées ; elle alterne les situations problèmes avec différentes activités spécifiques qui visent à systématiser et à automatiser la maîtrise de chaque composante (segmentation phonologique, connaissance des lettres, correspondance phonographique, lexicale, syntaxe, propriétés des textes).

Cette "démarche d'entrée dans l'écrit" est pratiquée à la Maison des petits<sup>(1)</sup> depuis vingt ans et a donné lieu à de nombreuses recherches. Elle est composée de quatre situations problème :

- La Lecture/écriture émergente (LEE), surtout en moyenne section de maternelle, à 4 ans : l'enfant comprend un message écrit et s'investit du rôle de lecteur et de scripteur avant de maîtriser le système alphabétique ;
- La Dictée à l'adulte (DA), à 4 ans, 5 ans voire 6 ans : l'enfant est mis en présence de la production écrite conventionnelle des mots, il prend conscience de la différence entre l'oral et l'écrit ;
- Le Texte de référence (TR), à 5 et 6 ans : à l'aide d'un texte qui leur sert de dictionnaire, les élèves de grande section et de CP prennent en charge la lecture et l'écriture conventionnelle des mots pour produire eux-mêmes un texte ;
- La Production textuelle orthographique (PTO), à 7 ans (CE1) : la compréhension et la production de textes sont intégralement prises en charge par l'élève, dans leurs éléments de textualité comme de scripturalité (mise en mots, linéarité, orthographe, grammaire).

(1) Ecole publique du canton de Genève rattachée à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation depuis 1932, date de sa fondation par P. Bovet et E. Claparède

Ces quatre situations problème suivent une "progression en spirale" au cours de laquelle toutes les composantes sont déjà présentes dans la première situation, mais sont approfondies dans les situations suivantes (figure 3).

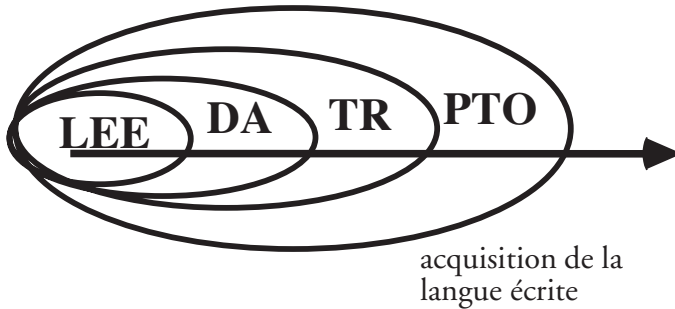


Figure 3. Progression en spirale des composantes traitées dans les quatre situations problème d'entrée dans l'écrit, de 4 à 8 ans.

Ces quatre situations problème ne sont pas les seules dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, je le rappelle, car elles sont prises en alternance avec des activités spécifiques qui font intervenir chaque composante de manière systématique.

### **Exemple : la situation de lecture/écriture émergente à 4 ans (LEE)**

Pour s'investir des rôles de lecteur et de scripteur et comprendre ou produire de l'écrit, l'élève, qui connaît alors principalement les albums de littérature enfantine, doit commencer par différencier le texte de l'image. L'enseignement va peu à peu amener les élèves à construire du sens et un récit autrement qu'à partir d'images, en tenant compte des propriétés graphiques et du sens du texte. L'enfant va donc comprendre la fonction communicative de l'écrit et sa composition en signes graphiques, bien différente de celle des dessins. Enfin, l'enfant va prendre conscience de la nature alphabétique de l'écrit, sans toutefois maîtriser complètement le système alphabétique.

Deux séquences distinctes, mais s'appuyant également sur l'album de littérature enfantine, participent de cette situation : une séquence de lecture émergente, où l'élève " lit ", raconte une histoire à un élève plus âgé, en s'appuyant sur du texte ; une séquence d'écriture émergente, où l'enfant " écrit " ce que raconte le dessin d'un épisode de l'histoire.

### **La lecture émergente**

Elle se déroule en cinq phases, qui s'étendent chacune sur plusieurs leçons différentes.

#### *L'«ancrage pragmatique» de la situation*

Il consiste en une présentation et discussion du projet général : l'enseignant, d'abord seul, puis en interaction avec les élèves, explique comment l'activité se déroulera et quelle est sa fonction dans la continuité didactique.

#### *Lecture interactive avec hypothèses*

Cette phase prend souvent du temps. A partir de la couverture, puis de chaque page prise séparément, les élèves émettent des hypothèses sur le sens de l'histoire. L'enseignant lit le texte correspondant à l'image pour valider ou invalider les hypothèses qui sont alors discutées, texte de l'auteur à l'appui. Des hypothèses sont formulées pour la suite du récit. Chaque fois qu'une page est tournée, les hypothèses antérieures sont discutées, d'abord sur la base des images puis sur celle du texte. La fonction communicative de l'écrit est ici centrale. L'écrit est valorisé par rapport à l'image, dont le sens est par contre plus immédiat.

#### *Lecture finale complète par l'adulte*

Elle permet aux élèves d'avoir une vision d'ensemble de la cohérence narrative de l'histoire. On consolide cette compréhension par quelques activités différées dans le temps.

### *Lecture émergente*

L'élève "lit", c'est-à-dire raconte l'histoire à un élève plus âgé. L'élève énonce donc oralement une histoire écrite, qu'il a entendue et construite partiellement avec l'enseignant. Il prend également conscience des propriétés graphiques de l'écrit, sur la base d'indices textuels, "logographiques" (longueur de mots, hampes des "p" et "t", etc.), des ponctuations (les tirets des dialogues notamment servent souvent à relancer la narration) et de quelques premiers indices alphabétiques.

### **L'écriture émergente**

#### *Présentation et discussion du projet d'écriture ("ancrage pragmatique")*

En lien avec la lecture précédente et son contenu (en dehors de la littérature enfantine, il peut aussi s'agir de textes qui racontent un événement vécu par la classe), les élèves anticipent avec l'enseignante quelle activité va être effectuée, comment elle va se dérouler, dans quel but, et à qui elle est destinée.

#### *Dessin*

L'élève dessine l'un des épisodes du livre, lu auparavant en lecture interactive et émergente. Il s'agit là d'une production symbolique et non par signes graphiques.

#### *Enonciation orale du projet d'écriture*

Sur la base du dessin, les élèves planifient la production graphique.

#### *Production écrite avec explications métagraphiques*

Les élèves écrivent leurs textes et l'expliquent à l'enseignant qui les encourage à produire " même si ce n'est pas encore comme les grands ou comme moi ", examine leur contenu de production et les accompagne en posant des questions. Le contenu sémantique est cette fois produit au moyen de signes graphiques et non plus de symboles.

### *Mise en valeur de la production*

On peut par exemple utiliser un portfolio, qui permet à l'élève et à sa famille d'évaluer sa progression.

## **Activités spécifiques**

En alternance avec ces situations problèmes, des activités spécifiques visent à la consolidation, à la systématisation, voire à l'automatisation des connaissances. On distingue les activités-problèmes des activités-exercices d'entraînement qui sont décrochées. En voici quelques exemples :

### **Activités-problèmes**

- lecture quotidienne d'un message avec hypothèses alphabétiques ;
- jeux syllabiques autour des prénoms ;
- segmentation des phrases en mots ;
- repérage de mots manquants dans une phrase ; etc.

### **Activités-exercices**

Elles se pratiquent de façon décrochée, c'est-à-dire sans rapport avec le texte travaillé en situation problème. Elles sont puisées dans les moyens à disposition de chaque classe et sont choisies par l'enseignant/e en différenciation selon les erreurs d'apprentissage des élèves :

- repérage de mots identiques ou différents ; de syllabes ; de lettres ;
- comparaison et classement de mots ; de syllabes ; de lettres ;
- repérage des sons à l'oral ;
- repérage des lettres correspondant à tels ou tels sons ; etc.

## **Résultats**

Depuis plus de vingt ans, les chercheur/es travaillent en partenariat avec les enseignant/es de l'école précitée, avec deux objectifs : élaborer des situations d'enseignement / apprentissage sur la base des pratiques enseignantes, modifiées par l'apport de la recherche de elle manière



qu'elles contiennent bien, potentiellement, toutes les composantes de la langue écrite ; en second lieu, observer, transcrire et analyser les stratégies d'apprentissage des élèves, tout comme les stratégies d'intervention des enseignant/es. Des moments d'observation sont ainsi fixés à différents moments de l'année scolaire pour analyser la progression des élèves, dans leurs stratégies de lecture et d'écriture émergentes, mais aussi dans leurs compétences psycholinguistiques concernant les mots et les unités plus petites (lettres, syllabes, phonème).

Je vais maintenant évoquer surtout la progression en un an des stratégies de lecture et d'écriture émergentes à 4 ans.

### **Lecture émergente**

*Les stratégies de lecture émergente*

#### Stratégies sémiopicturales

L'enfant construit d'abord son histoire à partir des images, sous forme :

- d'énonciation descriptive des images (Descr);
- d'énonciation narrative guidée par la suite des images (Nar) : même si l'élève a déjà entendu l'histoire, l'observation de son regard atteste qu'il se repère essentiellement à l'aide des images.

#### Stratégies sémiographiques

L'enfant s'appuie peu à peu sur le texte même pour restituer l'histoire. A mesure qu'il entend le texte, il mémorise des phrases entières ou partielles. Il peut alors adopter d'autres stratégies :

- énonciations pseudo-verbatim, très proches de la syntaxe du texte lui-même, mais utilisant un lexique approché (Pve);
- énonciations verbatim, qui reproduisent des phrases telles quelles (Ver);
- repérage sublexical (unités plus petites que les mots) ou lexical (Rmo): le traitement des mots devient alors pertinent.

### *Progression*

Les élèves ont été filmés à quatre moments de leur année scolaire (T1 à T4), comme le montre la figure 4.

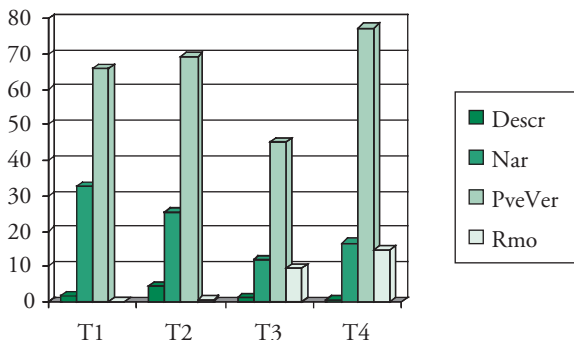


Figure 4. Evolution pendant l'année des stratégies de lecture émergente

On le voit, les stratégies de description des images sont assez minoritaires. Au début de l'année, les stratégies d'énonciation narrative, pseudo-verbatim et verbatim sont déjà très utilisées. Lors de la deuxième observation, les énonciations verbatim sont majoritaires, ce qui se confirme lors de la troisième et la quatrième observations. Lors de celle-ci, les énonciations basées sur le repérage de quelques mots ont nettement progressé, même si les énonciations verbatim restent majoritaires.

### **Écriture émergente**

#### *Les stratégies d'écriture émergente*

#### Stratégies sémiographiques visuelles

L'élève commence par produire des traces graphiques, sous forme :

- d'imitations du geste graphique : cette imitation est déjà porteuse de sens pour l'enfant dans la mesure où elle lui permet de retrouver un projet d'écriture initial (Imp);
- de traces graphiques déjà discontinues comme des lettres et très différentes du dessin (Gra).

L'enfant produit ensuite les lettres :

- lettres connues du répertoire logographique (par exemple les lettres de son prénom), dont l'enfant a déjà mémorisé l'aspect graphique, même s'il ne connaît pas leurs noms (Log);
- lettres connues, mais dont le nombre ou la position dans le mot varient pour autant de mots différents à écrire (Vno).

### Stratégies sémiographiques phonologiques

L'élève produit plus tard des lettres en correspondance phonologique, selon une stratégie :

- syllabique (DT pour docteur) (Syl);
- alphabétique approchée (DEKTER) (Alp) ;
- orthographique : écriture de mots fréquents et courts, par exemple les héros Léo et Popi (Lex).

#### *Progression*

Lors de la troisième observation, une enfant nommée Lou cherche à écrire "le docteur parle avec maman, Léo aime bien le docteur" à l'aide de quelques lettres de son prénom, d'un début de découpage syllabique (AV pour avec) et d'un mot, maman, qui relève peut-être encore de la logographie (figure 5).

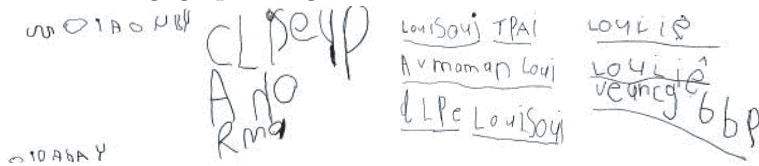


Figure 5. Progression de la production écrite de Lou de T1 à T4.

Lors des deux premières observations, les traces graphiques sont largement majoritaires.

Dès la troisième observation, une stratégie alphabétique partielle tend à s'imposer et la production de mots avec quelques correspon-

dances phonographique fait son apparition. Au temps 4 le texte est " Léo, Léo, viens, j'ai retrouvé ton Popi ".

Les stratégies d'écriture, pour le groupe des élèves de la classe sont les suivantes aux quatre temps d'observation (figure 6).

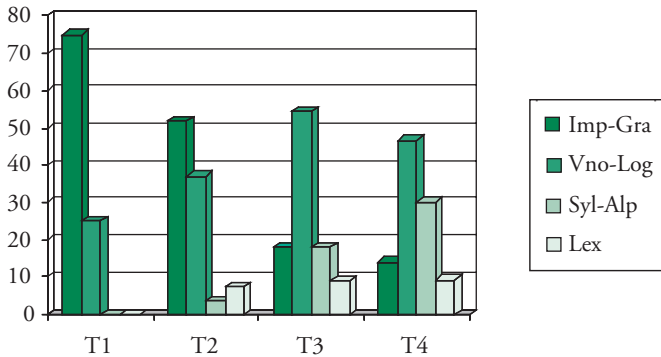


Figure 6. Evolution des stratégies d'écriture émergente de T1 à T4

Alors que les stratégies élémentaires d'imitation du geste graphique et d'utilisation de graphies non reconnaissables comme lettres diminuent de T1 à T4, les stratégies qui augmentent de façon continue depuis T2 sont les stratégies syllabiques-alphabétiques partielles et les stratégies lexicales, quoiqu'encore peu nombreuses. On voit donc bien l'émergence des lettres dans cette situation didactique d'écriture, bien avant que les lettres ne soient utilisées pour la lecture émergente.

### Les relations entre lecture et écriture

Justement, en ce qui concerne les liens entre la lecture et l'écriture, les stratégies les plus élémentaires de l'enfant sont la lecture par description des images et l'écriture par traces graphiques. Contrairement à la lecture, l'écriture minimale isole donc déjà des unités linguistiques plus petites que les mots, même si ce ne sont pas encore des lettres reconnaissables. L'enfant commence à savoir narrer alors qu'il produit des lettres issues du répertoire logographique et qu'il agence dans un ordre et un nombre variés.

Ensuite, l'énonciation pseudo-verbatim du texte intervient simultanément aux tentatives d'écriture en correspondance phonographique. L'énonciation verbatim correspond à l'écriture syllabique et alphabétique partielle, et finalement le repérage de quelques mots fréquents et réguliers commence à peu près en même temps que leur écriture correcte.

L'écriture permet donc d'emblée d'appréhender des unités plus petites que le mot (traces graphiques ; lettres ou pseudo-lettres que l'élève ne peut pas nommer), en même temps que, du côté de la lecture, il narre un contenu correspondant aux images. C'est donc bien par l'écriture que l'enfant est " contraint " de s'intéresser aux lettres, ce qui accélère l'accès au principe alphabétique qui va ensuite rejailir sur la lecture. La lecture de mots (le repérage de quelques-uns d'entre eux) et l'écriture correcte de quelques mots courts et fréquents sont simultanées.

Les figures 4, 5 et 6 montrent également que les élèves ont toujours recours à plusieurs stratégies à la fois. La lecture et l'écriture émergentes n'évoluent donc pas linéairement, ni synchroniquement. Il est très rare par exemple que les stratégies de narration et d'écriture logographique soient simultanément dominantes chez un même enfant.

## Conclusion

La recherche en situation scolaire a permis de valider les recherches psycholinguistiques, qui avaient montré les relations fortes existant entre lecture et écriture lors de l'entrée dans l'écrit. J'aimerais insister tout particulièrement sur l'intérêt que représente le partenariat entre la recherche psycholinguistique, la recherche didactique et l'enseignement. C'est à ce prix qu'une compréhension profonde des situations complexes d'enseignement / apprentissage pourra percer, avec le double avantage d'un gain sur le plan de la recherche et sur celui des pratiques enseignantes.

Très brièvement, je rappelle les points principaux relevés dans nos résultats : l'écriture est une pratique incontournable pour permettre l'accès au principe alphabétique par les jeunes élèves. Frith l'avait vu dès 1985 en recherche psycholinguistique. Il est grand temps d'utiliser ce résultat dans nos pratiques pédagogiques. La lecture permet le repérage pré-alphabétique ou logographique et plus tard l'accès aux règles de la régularité orthographique mais c'est bien l'écriture qui permet l'accès au principe alphabétique.

L'élément textuel permet au principe alphabétique de s'ancrer sur la compréhension et d'y trouver sa pleine fonction, sans en être isolé, ce qui est encore aujourd'hui largement le cas, préjudiciable pour beaucoup d'élèves. Travailler en situation de problème textuel permet ainsi à l'enfant de comprendre la fonction de l'apprentissage du système alphabétique.

Les situations problème permettent donc de travailler en réseau toutes les composantes de l'écrit. Elles ont surtout pour fonction de faire découvrir et comprendre le fonctionnement de la langue écrite. Seules les activités spécifiques, centrées chaque fois sur une composante, permettent l'acquisition et l'automatisation de ces composantes. Un retour aux situations problème permet alors de réinvestir les nouveaux apprentissages. Comme j'ai cherché à le montrer, les éléments de la langue écrite peuvent être introduits très précocement dans des activités d'apprentissages mais doivent ensuite être repris en progression " spiralaire ", pour que les systèmes alphabétique et orthographique soient maîtrisés.

Je vous remercie de votre attention.

### Références bibliographiques

Ehri, L. C. (1997). Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose. in L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé. p. 231-266.

Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.

Frith, U. (1985). Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia, in K. Patterson, J. Marshall, et M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum associates publishers, p. 301-330.

Martinet, C., S. Valdois et M. Fayol (2004). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition, *Cognition*, n°91, p. B11-B22.

Rieben, L. et M. Saada-Robert (1997). Etude longitudinale des relations entre stratégies de recherche des mots et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5 à 6 ans, in L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé. p. 335-358.

Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K. & Veuthey, C., (2003). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, FPSE, université de Genève.

Seymour, P. H. K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique, in L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé. p. 385-403.

## Place et fonctions de l'écriture au collège : développer un regard d'artisan

Claudine GARCIA-DEBANC

Professeure en sciences du langage et didactique du français,  
IUFM Midi-Pyrénées, GRIDIFE-ERTÉ 64, membre de l'ONL

Les écrivains se construisent avec l'école et parfois contre elle. Un écrivain qui intervient en classe se démarque généralement de l'enseignant, ce qui est également une manière d'apprendre aux élèves. Votre anecdote sur Georges Conchon, Monsieur le Président, me rappelle la venue de l'écrivain et illustrateur pour la jeunesse Pef dans une classe de CM2. Les élèves avaient notamment écrit un long poème sur les moustiques, qui se terminait par les mots suivants : " ... et le moustique s'explique bzz ". Alors que les consignes scolaires invitent souvent les élèves à développer leurs textes, Pef leur avait fait comprendre que cette dernière phrase valait mieux à elle seule que le long texte qui la précédait. Si les élèves ont pu comprendre cette leçon d'un écrivain, c'est parce qu'ils avaient aussi d'abord pratiqué la langue avec un enseignant. L'école n'a pas pour mission principale de former des écrivains mais le rapport à une pratique culturelle comme la littérature est différent selon qu'on la pratique soi-même ou non. Les projets d'écriture et les rencontres avec des écrivains aident à mieux apprécier les textes littéraires qu'on lit et contribuent à développer le goût de lire.

Quel travail les enseignants peuvent-ils mettre en place pour que les élèves soient à même d'apprécier l'écriture d'un écrivain dans son originalité et sa spécificité ? Les interrogations peuvent être également posées en termes psycholinguistiques, en référence aux recherches conduites dans ce domaine et présentées en ce début de journée par Michel Fayol : quelle importance respective accorder aux apprentissages explicites et implicites, aux savoirs déclaratifs et procéduraux, aux analyses de textes et aux pratiques d'écriture ? Quelles



dimensions privilégier dans l'enseignement des processus rédactionnels ? A quelles activités, concrètement, un enseignant doit-il consacrer du temps dans sa classe ?

Il est nécessaire que je situe tout d'abord le point de vue que je vais développer. Je suis formatrice d'enseignants, intervenant dans la formation des Professeurs des Ecoles et dans celle des Professeurs de Lycées et Collèges de Lettres Classiques et Modernes, universitaire en IUFM et chercheur en production écrite. Je m'intéresse depuis de nombreuses années aux questions d'apprentissage de l'écriture en classe, notamment dans le cadre des programmes de recherche mis en œuvre par l'INRP dans les années 90 : la recherche " EVA " (Evaluation des écrits à l'école primaire) que j'ai copilotée avec Maurice Mas et dont Michel Fayol était le conseiller scientifique, et la recherche " REV " (Révision des écrits), codirigée par Sylvie Plane et Gilbert Turco. J'appartiens actuellement au GDR-CNRS 2657, " Approches pluridisciplinaires de la production verbale écrite ", fondé à l'initiative de Michel Fayol et de Jean-Louis Lebrave, qui dirige l'ITEM-CNRS, spécialiste de génétique textuelle à partir de l'étude linguistique de manuscrits d'écrivains : ce GDR multidisciplinaire associe des linguistes, des psycholinguistes et des didacticiens autour de Denis Alamargot, du LACO de Poitiers. Nous essayons d'y poursuivre nos recherches et de les rendre visibles et utiles à la communauté des chercheurs et des enseignants. Je suis également, depuis 1979, membre du comité de rédaction la revue Pratiques, qui, depuis une trentaine d'années, a fortement promu les projets d'écriture, notamment au collège. L'équipe de recherche que je dirige actuellement à l'IUFM Midi-Pyrénées, GRIDIFE (Groupe de Recherche sur les Interactions Didactiques) a été reconnue comme Equipe de Recherche en Technologie par le Ministère : elle étudie les pratiques effectives des enseignants débutants, notamment dans le domaine de l'enseignement de l'écriture et les dispositifs de formation d'enseignants.

Mon exposé portera sur l'enseignement de la production écrite au cycle 3 de l'école primaire et au collège.

En préambule, je voudrais citer deux écrits d'un même élève, cités par Séverine Suffys, enseignante de collège à Lille, dans le numéro 127-128 de la revue *Pratiques* (décembre 2005) sur l'écriture d'invention :

- "On fait que ça à l'école, écrire, toujours écrire" (j'ai rectifié l'orthographe) ;
- "J'aime écrire des lettres à ceux que j'aime. J'aime écrire des SMS".

Rapports contradictoires et ambigus avec l'écriture chez un élève manifestement en difficulté scolaire. Les pratiques sociales actuelles des élèves, avec l'usage des SMS et des courriers électroniques restaurent une place importante pour l'écriture, même si l'usage des SMS et des dialogues sur internet éloigne les productions écrites réalisées dans ce cadre de la norme orthographique et syntaxique. Il nous faut donc réfléchir sur le rapport entre ces pratiques sociales et l'écriture scolaire.

La place de l'écriture dans les pratiques actuelles des enseignants est très certainement insuffisante. Pourtant, les prescriptions institutionnelles insistent depuis de nombreuses années sur le temps à consacrer à la production écrite. Ainsi, par exemple, dans les *Instructions relatives à l'enseignement du français dans les écoles élémentaires*, publiées en 1972, on trouve cette formule : " Pour apprendre à écrire, il faut écrire beaucoup et souvent ".

Je développerai successivement trois points :

- La place de la production écrite dans la configuration didactique de la discipline français : un peu d'histoire.
- La diversité des formes et fonctions de la production écrite dans les diverses disciplines.
- Quelques conditions pour la mise en œuvre d'activités de production écrite.

## Place de la production écrite dans la configuration didactique de la discipline français : un peu d'histoire

S'interroger sur la place de la production écrite à l'intérieur des horaires d'enseignement, c'est s'interroger sur l'ensemble de la configuration didactique de la discipline français (Halté, *Didactique du Français*, Que sais-je ?, 1992), c'est-à-dire de la distribution relative et de l'articulation entre les activités consacrées à la pratique de la langue (oral, lecture, écriture) et à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire). Cela pose la question du temps à consacrer à l'écriture et des choix de priorités à effectuer lors de la programmation des enseignements.

### Au XIX<sup>ème</sup> siècle

Comme le montrent Anne-Marie Chartier & Jean Hébrard (*Lire pour écrire à l'école primaire ? L'invention de la composition française dans l'école du XX<sup>ème</sup> siècle*, in Reuter (éd) : *Les interactions lecture/écriture*, Colloque Lille 1993, éditions Peter Lang, Bern, 1994), la rédaction et la composition française n'apparaissent à l'école qu'au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle.

En effet, sous l'ancien régime, l'apprentissage de l'écriture et de la lecture est successif et non simultané : les maîtres de lecture et d'écriture sont distincts. Les filles notamment apprennent plus souvent à lire qu'à écrire : la lecture doit les édifier moralement, mais on souhaite éviter qu'elles puissent écrire des lettres amoureuses.

Dans les années 1840, une révolution technologique se met en place, avec de nouveaux outils - plume métallique et cahier (en raison de la baisse du prix du papier) - et de nouvelles activités scolaires - copies, dessin de cartes et de tableaux. Les pratiques scolaires évoluent ainsi tardivement, sous l'influence d'évolutions technologiques et pour des raisons économiques. La fin du XIX<sup>ème</sup> siècle connaît une révolution technologique sur le statut de l'écrit, comme

est très probablement en œuvre aujourd'hui une nouvelle révolution technologique.

Le très beau livre d'André Chervel, récemment paru chez Retz, sur *l'Histoire de l'enseignement du français du XVII au XX siècle*, montre également que les premières compositions écrites (en français ou en latin) étaient de simples restitutions, synthétiques ou exhaustives, du cours qui avait été prononcé.

Chartier et Hébrard (1994) rappellent également que, vers 1850, l'on débattait de ce qu'il fallait faire écrire aux enfants "du peuple", scolarisés à l'école primaire. Sur le modèle de l'enseignement long, des cours de rhétorique ou d'amplification se mettent en place, avec des sujets comme le suivant :

"Lettre de Félix à sa mère. Félix, enfant de douze ans ayant perdu son père, a été reçu dans la famille d'un parent généreux, qui se charge de lui faire prendre un état. Il vient d'arriver chez ce parent et s'empresse d'écrire à sa mère. Il présente les différents sentiments qu'il éprouve ; il parle de l'accueil que lui ont fait ce bon parent et son épouse ; il exprime les sentiments qu'il éprouve pour ses parents, pour les parents d'accueil, pour leur fils, et surtout ce qu'il éprouve pour sa mère".

Le travail d'écriture consiste ici en une amplification sur une trame à visée d'édification morale. Au milieu des années 1850, éclate une controverse sur la place à réserver à l'écriture à l'école primaire. Ce qui est en question, c'est le statut de l'écriture dans les divers réseaux d'enseignement. La polémique enfle à propos du sujet suivant : "petit discours de consolation adressé à un jeune homme à qui la mort vient d'enlever un ami", sujet inspiré par les sujets donnés dans les petits lycées. Certains critiquent ce type de sujets en expliquant qu'"à l'école primaire, il ne s'agit pas de préparer dans les écoles des générations de littérateurs, de feuilletonistes et d'avocats". A ces critiques très vives, Barrault répond : "ceux qui sont destinés à

manier la bêche, la lime, le rabot ont une âme tout comme ceux qui doivent manier la plume ; que cette âme est comme celle des autres accessible à l'amitié, la douleur et la consolation, et enfin qu'il n'est pas inutile d'apprendre à ces jeunes gens à exprimer dans un langage pur des sentiments purs, compatissants et tendres, qui ne sont pas l'apanage exclusif des enfants destinés aux positions sociales élevées". Les débats sur la nécessité d'un enseignement de la production écrite par rapport aux besoins sociaux sont bien au cœur de ces polémiques.

### De 1923 à 1972

Les programmes de 1923, dont les principes ont été suivis jusqu'en 1972 et le sont peut-être encore dans certaines classes aujourd'hui, présentent une "organisation combinatoire et applicative", comme le souligne Franck Marchand, dans son ouvrage, *Le français tel qu'on l'enseigne*, publié au début des années 70 (Larousse, 1971), qui est un livre fondateur pour tous les didacticiens du français dans la mesure où il décrit les pratiques d'enseignement par des méthodologies précises d'observations de classes.

Dans les programmes de 1923, l'accent est porté sur les textes du patrimoine : on peut inventorier les lectures et les récitations des "bons auteurs", qui respectent les canons scolaires. Ils sont un réservoir pour apprendre des mots riches et choisis : par exemple des adjectifs rares permettant de nommer les couleurs de l'automne, que l'on utilisera en décrivant des images lors d'activités d'élocution.

Le travail en grammaire porte sur les structures de phrases. Il est très souvent au service de l'orthographe, comme Chervel l'a bien montré dans son livre *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*. Le bon élève est celui qui parvient, le samedi, à réutiliser dans une rédaction tous les éléments travaillés successivement tout au long de la semaine : le lundi, le vocabulaire des textes de bons auteurs, le mardi, le vocabulaire des leçons d'élocution, le mercredi, le cours de grammaire, le vendredi la leçon sur les adjectifs de couleur.

## Une dynamique de projet

On peut opposer à la logique cumulative des programmes de 1923 celle de projets d'écriture, développée, pour le collège, par la revue *Pratiques* dans les années 80 et, pour l'école primaire, par les recherches INRP EVA (évaluation des écrits) et REV (révision des écrits), à la fin des années 90. L'écriture y est considérée comme le moteur potentiel des autres apprentissages.

Les projets d'écriture s'appuient sur une interaction entre lecture et écriture, l'analyse de textes d'auteurs permettant de dégager des critères guidant l'écriture. L'observation des textes d'auteurs donne lieu à l'élaboration d'outils, sous la forme de grilles de critères ou de questionnaires, qui peuvent aider les élèves à relire les textes produits dans la classe, pour en repérer les réussites et les dysfonctionnements et aider à leur réécriture. Dans certains cas, la mise en œuvre d' " activités décrochées " en orthographe, grammaire ou conjugaison permet de construire les savoirs nécessaires pour procéder à ces réécritures. Ces activités décrochées peuvent porter sur des contenus de grammaire de phrase (la gestion des accords ou la morphologie verbale) mais aussi de grammaire de texte (l'utilisation pertinente de substituts ou le choix des temps verbaux du passé).

Par réécritures successives, les élèves parviennent ainsi à une production, qui est ensuite socialisée et fait l'objet d'une communication à des lecteurs extérieurs. Les élèves s'avèrent alors très exigeants sur la qualité de l'écrit produit : ils anticipent sur l'exigence du lecteur. Une collègue de CM2, engagée ainsi avec ses élèves dans l'écriture d'un livre à choix multiples, a rapporté que ses élèves voulaient sans cesse réécrire les passages, même lorsqu'elle-même les jugeait satisfaisants.

Lorsque les élèves, dans le cadre d'un projet d'écriture, écrivent des nouvelles de science-fiction en cinquième, comme dans les projets décrits par les "pères fondateurs" de la revue *Pratiques*, Jean-

François Halté et André Petitjean, dans leur ouvrage *Pratiques d'écriture* au collège ou les articles de la revue *Pratiques* 36, *Travail en projet*, ils lisent des auteurs de science-fiction avec le regard de l'artisan : ils examinent comment sont construits ces ouvrages et quels sont les choix d'écriture des auteurs. S'ils rencontrent des difficultés, par exemple à dénommer les personnages et à enchaîner les phrases, ils examinent comment ces auteurs s'y sont pris. S'ils ne parviennent pas à utiliser les relatives convenablement, l'enseignant met alors en place un travail de grammaire de phrase.

Le groupe EVA met la dynamique d'écriture au centre de l'apprentissage. Le projet d'écriture permet d'aborder la lecture de textes d'auteur (ou de fiches techniques, ...) avec exigence et recul : sont élaborés des critères d'évaluation qui pourront être réutilisés lors de la relecture des textes produits. L'élève se munit ainsi d' "outils" provisoires lui permettant d'interroger le texte et de le reprendre. Il travaille simultanément, par des "activités décrochées", sur des points de langue (grammaire de phrase ou de texte).

Ces recherches ont eu un écho dans les programmes de collège de 1995, avec la notion centrale de "séquence", définie comme un "mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif sur un ensemble de plusieurs séances" (*Documents d'accompagnement pour la classe de sixième*) : la séquence pourra porter sur l'étude d'un genre (le conte, la nouvelle fantastique) ou de textes de l'Héritage antique, ou encore d'un point de langue (la relation sujet-verbe).

Ce que préconisent les programmes et leurs documents d'accompagnement diffère des pratiques dont témoignent certaines revues professionnelles pour les professeurs de collège : dans les exemples de séquences présentées, la production d'écrit reste souvent surtout un moyen d'évaluation final d'acquis construits précédemment dans la séquence. Ainsi, lorsque l'enseignant fait travailler les élèves

sur le discours argumentatif, ils analysent un grand nombre de textes argumentatifs avant de produire eux-mêmes un discours argumentatif. Les élèves finissent ainsi par ne produire que quelques textes argumentatifs dans l'année. De même, j'ai montré la place insuffisante de l'écriture dans de nombreuses séquences (Garcia-Debanc (2001) : "Nouveaux écrits, nouveaux modèles dans les nouveaux programmes de collège.. .et ce qu'il advient du nouveau dans les pratiques" in Fabre-Cols (coord) *Les nouveaux écrits à l'école : nouveaux programmes, nouvelles pratiques, nouveaux savoirs, Cahiers du LIDIL n° 23*, Université Stendhal Grenoble, juillet 2001). Or les documents d'accompagnement et les programmes de collège autorisent d'autres modes d'écriture que l'écriture finale (rédaction ou composition française intervenant en fin de séquence), en insistant sur l'importance des "productions intermédiaires", qui sont, selon les documents d'accompagnement du cycle central, des "exercices rapides, nombreux, variés, intervenant au fil des séances".

Ces activités me semblent propices soit à stabiliser des éléments observés dans la lecture par leur répétition dans la pratique, soit à alerter l'élève sur un procédé d'écriture comme la possibilité de varier les points de vue : dire "je" ou "il", construire un personnage fictif... Les élèves sont bien mieux sensibilisés à ces notions s'ils tentent eux-mêmes d'écrire l'incipit (le début) d'un roman que s'ils suivent de longs cours à ce propos. Les termes techniques peuvent ensuite les aider à désigner des phénomènes dont ils auront éprouvé l'intérêt en tant que rédacteurs : ils en sentent mieux la nécessité s'ils ont préalablement développé un regard d'artisan sur le fonctionnement du texte.

Les documents d'accompagnement du cycle central expliquent encore que "les productions intermédiaires ont pour fonction essentielle d'amener l'élève à utiliser, manipuler, réemployer des notions qu'il a découvertes, le plus souvent dans l'étude de textes, dans un mouvement qui part de la lecture pour aller à l'écriture et qui s'ap-



puie sur l'écriture pour revenir à la lecture" (page 29). Grâce à cette interaction dynamique entre écriture et lecture, on peut approcher des notions difficiles comme les changements d'énonciateur, de point de vue ou la distinction entre auteur et narrateur.

### **Les programmes de l'école primaire du cycle 3 (2002)**

Les programmes de l'école primaire, en littérature notamment, soulignent l'importance d'une interaction dynamique entre lecture et écriture. Ainsi, par exemple, le travail autour des différents genres doit s'appuyer sur des textes lus. De plus, ils indiquent notamment que "le "à la manière de" est ici, certainement, beaucoup plus efficace que toute désignation complexe des procédés d'écriture, dans la mesure où ce sont des œuvres qui deviennent les points de repère des différentes modalités d'écriture". (*Document d'accompagnement, Lire/écrire au cycle 3*)

Nous sommes ici au cœur du débat sur le rapport entre analyse et pratique. Une analyse de textes sans pratique de l'écriture est inefficace. Une pratique de l'écriture dénuée d'analyse et de théorie peut également rencontrer des limites car il est important de pouvoir nommer les phénomènes. Mais ces références théoriques prendront du sens parce que les élèves disposeront de textes de référence, qui les auront touchés et qu'ils auront observés avec le regard de l'artisan.

L'écriture apparaît encore aujourd'hui comme le parent pauvre du temps scolaire, dans la mesure où les documents d'accompagnement, les démarches présentées dans les revues professionnelles et les discours médiatiques parlent davantage de lecture que d'écriture. Cependant, dans des classes, de plus en plus nombreuses, le travail sur l'écriture est dynamique. La réhabilitation des activités d'écriture passe par la mise en évidence de la diversité des formes et fonctions de la production écrite et de l'importance cruciale des écrits intermédiaires dans toutes les disciplines.

## **Diversité des formes et fonctions de la production écrite dans les diverses disciplines**

Dans le cadre du chantier actuel de l'ONL sur la classe de sixième, je suis en charge du dossier relatif à l'écriture dans les diverses disciplines. La littérature ne sera pas oubliée parmi les disciplines convoquées

### **Les principales fonctions de l'écrit**

Les travaux des ethnologues (Goody, Olson) nous aident à déterminer les fonctions de l'écrit d'un point de vue général. En effet, l'écrit permet de soulager la mémoire et donc de consacrer son énergie à penser. On sait que, dans l'histoire des civilisations, les mathématiques et un certain nombre de sciences se sont développées après l'apparition de l'écriture et grâce à elle.

Le mode de transmission culturelle s'opère différemment dans les civilisations à tradition orale et dans les civilisations disposant de l'écrit, même si certaines civilisations orales, comme les civilisations amérindiennes, peuvent être très riches culturellement. Ainsi, alors que les civilisations à tradition orale transmettent un savoir contextualisé et incorporé, dans la mesure où certaines personnes sont seules habilitées à disposer d'un savoir, les civilisations écrites procèdent à une décontextualisation des savoirs, qui sont stockés dans des livres et des bibliothèques et nécessitent un travail de recontextualisation par les différents acteurs sociaux.

Enfin, du point de vue des processus rédactionnels, l'absence de pression temporelle dans l'élaboration d'une production verbale écrite, contrairement à ce qui se passe à l'oral, autorise un travail sur la formulation au moyen d'un brouillon.

### **Formes et fonctions de l'écrit dans la démarche scientifique**

Les fonctions de l'écrit dans la démarche scientifique et l'importance des écrits intermédiaires ont été promues à l'école primaire,

par le biais du carnet d'expérience et d'investigation. De nombreux travaux ont été publiés à ce propos dans la revue *ASTER*, revue de didactique des sciences et de la revue *Repères*, revue de didactique du français, toutes deux publiées par l'INRP.

L'écrit remplit des fonctions différentes selon les étapes de la démarche scientifique, comme le montre Anne Vérin. Il aide notamment l'élève à :

- expliciter ses conceptions préalablement à l'étude d'un phénomène ;
- organiser son action : les élèves rédigent des hypothèses ou des plans d'expérience, conçoivent des dispositifs expérimentaux ... . Ces écrits intermédiaires, qui guident l'action, s'apparentent aux "carnets de laboratoire" étudiés par Latour.
- conserver une information, sous la forme de notes, mais aussi de schémas utilisant les ressources de mise en espace fournies par l'espace à deux dimensions que constitue la feuille de papier, alors que l'oral ne peut procéder que par linéarisation ;
- classer, penser pour s'expliquer à soi-même : ainsi, la mise en tableaux permet d'objectiver les problèmes pour mieux réfléchir ;
- formuler des constats pour répondre aux problèmes initialement posés ;
- synthétiser les savoirs construits : c'est ce que les programmes présentent comme le "compte-rendu d'expérience" ou "écrit à statut scientifique" ;
- communiquer les savoirs appris, par exemple en transformant un "écrit à statut scientifique" en article de vulgarisation pour le journal de l'école ("écrit à statut documentaire", selon les Programmes 2002 revus en 2007) ;
- évaluer les savoirs.

Ce long inventaire montre que la fonction d'évaluation dévolue trop exclusivement à la production écrite dans l'enseignement traditionnel des sciences, du moins dans les premières années du col-

lège (les TPE au lycée mettent en acte des écrits intermédiaires), ne laisse pas une place suffisante aux écrits intermédiaires, qui permettent de réfléchir et d'avancer dans la réflexion.

### **Formes et fonctions de l'écrit dans toutes les disciplines**

Même si le statut des écrits intermédiaires a été particulièrement développé dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire, les écrits de travail interviennent dans diverses disciplines, notamment en mathématiques, où l'on distingue les écrits de recherche, ou narrations de recherche et les démonstrations finales.

La lecture et la production de récits occupent une place importante en histoire, alors que ce sont les cartes et les tableaux qui dominent en géographie.

Les écrits intermédiaires interviennent également dans l'enseignement de la Littérature et des Arts visuels. Des parallèles peuvent être tracés entre le carnet de croquis en arts visuels et le carnet de lecteur ou d'écrivain en littérature. Dans les deux cas, ces écrits intermédiaires permettent de garder trace d'expériences artistiques et culturelles, de garder en mémoire les références des œuvres qui ont provoqué des émotions ou des rejets, de noter l'évolution des interprétations par rapport à des œuvres "résistantes" mais aussi d'engranger un matériau pour des créations futures.

Le statut de l'écrit est plus controversé en langues étrangères, dans la mesure où les enseignants de certaines langues sont réticents à une introduction trop précoce de la forme écrite des mots mais il est en train d'évoluer.

### **Production écrite et conquête de l'écriture littéraire**

Passer du temps à faire écrire l'élève l'aide, sous certaines conditions, à lire davantage et surtout à lire mieux, en lui donnant le regard

affûté de l'artisan, la "gourmandise" de l'écriture et de la langue.

L'écriture littéraire est souvent conçue comme une mise en éveil préalable à une analyse stylistique. J'avais développé ce point de vue dans *Regards croisés sur la lecture* de l'ONL.

L'un des enjeux de l'apprentissage de l'écriture littéraire au collège et au lycée est d'aider les élèves à goûter la spécificité de chaque écriture d'écrivain, sans se contenter de suivre les événements racontés. La pratique du pastiche peut être une activité préparatoire féconde avant la lecture analytique d'un texte. De même, l'écriture d'invention présente dans les programmes de lycée, permet d'entrer en littérature par l'écriture de textes littéraires. Yves Maubant, un collègue de lycée, écrit dans *Pratiques* 127-128, en décembre 2005 que : "les expériences d'écriture d'invention, par la visibilité outrée des effets de style que le pastiche met par exemple en œuvre, peuvent permettre de comprendre ce qui fait le relief stylistique d'un texte Violaine Houdart-Merot, dans *Réécriture et écriture d'invention au lycée* (Hachette, 2004), analyse certains procédés de pastiche que l'on peut pratiquer au lycée, dans le cadre de l'écriture d'invention. Si les niveaux d'exigence y sont plus élevés qu'à l'école primaire, des enfants de CP-CE1 peuvent également repérer que Claude Ponti fabrique des mots et chercher à l'imiter : ils approchent ainsi à leur manière le même type de phénomènes.

Voici les différentes modalités de l'écriture d'invention recensées par Violaine Houdart-Merot :

- écrire dans les interstices du texte : ajouter un chapitre ; transformer un chapitre ; rétablir ce que l'écrivain a effacé ;
- transformer ou transposer des textes : de l'écriture romanesque à l'écriture théâtrale ; mais aussi en les parodiant. Je ne peux plus lire un texte de Marguerite Duras sans penser au pastiche qu'en avait fait un PLC2 dans un atelier d'écriture ;
- imiter des registres et reprendre des modèles de genres. Ainsi, des

élèves de CM1, en inventant eux-mêmes des récits à la première personne d'histoires qui ne leur sont pas arrivées peuvent comprendre que le narrateur n'est pas nécessairement l'auteur.

### **Production écrite et stabilisation des savoirs relatifs à la langue**

L'écriture est souvent conçue comme le moyen de réinvestir des savoirs construits en lecture et en grammaire, mais elle permet également de stabiliser les savoirs relatifs à la langue, par le biais notamment de ce qu'on peut appeler des "rituels de pratique contrôlée de la langue".

Ainsi, par exemple, en CM2, pour maîtriser l'usage des propositions relatives et des structures conditionnelles, l'imitation de textes me semble préférable à une leçon et à des exercices mécaniques d'enchaînement. Dans le domaine de l'étude de la langue, certaines notions appellent un travail systématique et réfléchi (notamment les activités proprement métalinguistiques, où il s'agit de dénommer les phénomènes, par exemple repérage des classes grammaticales et des principales fonctions syntaxiques), tandis que d'autres nécessitent plutôt une pratique contrôlée, relevant des activités "épilinguistiques", où l'on exerce un contrôle sur la langue sans utiliser un vocabulaire grammatical.

### **Quelques conditions pour la mise en œuvre d'activités de production écrite**

Apprendre à écrire apprend également à lire et à maîtriser la langue.

#### **Les conditions d'une interaction fructueuse entre lecture et écriture**

Les travaux du groupe EVA (*Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette) ont montré l'importance :

- du temps de l'élaboration du texte écrit à travers un brouillon et diverses versions ;

- de la qualité de l'offre de lecture : les Programmes de l'école primaire sur la littérature la rendent aujourd'hui réellement possible ;
- de l'attention de l'enseignant aux diverses aspects du fonctionnement du texte : les enseignants se concentrent parfois trop sur certaines dimensions, comme le choix des temps verbaux, alors que d'autres phénomènes (liés par exemple à la syntaxe de la phrase ou au choix des mots) sont plus difficiles à appréhender et moins travaillés ;
- du droit au pillage et à l'imitation des textes d'auteur : dans le cadre d'un travail sur le roman policier avec des CM1, pour rédiger une description qui fasse peur, les élèves ont lu des textes d'auteur, constitué une anthologie de descriptions et ont ensuite puisé dans ces textes des fragments de phrases, des structures et des procédés d'écriture qui ne sont pas habituellement à leur portée. Les élèves, comme les écrivains, nourrissent leur écriture personnelle à l'aide de celles des autres, qu'ils s'en démarquent ou qu'ils se les approprient.

### **Intérêts et limites de critères d'évaluation explicites**

Le tableau de classification des critères produit par le groupe EVA est devenu un standard du concours de Professeur des écoles et donne lieu à des utilisations que les concepteurs d'origine n'avaient pas envisagées. Même si on doit être conscient de ces dérives technicistes, le recours à des critères peut être utile pour l'écriture, particulièrement si ces critères ont été élaborés par les élèves.

On peut distinguer trois voies principales pour élaborer des critères d'évaluation des textes :

- analyser des textes d'auteurs : il s'agit alors d'examiner comment ils fonctionnent, par exemple comment ils commencent. Ainsi, le début d'un roman de littérature de jeunesse se distingue d'un début de rédaction scolaire. Les auteurs de jeunesse sont bien conscients de l'importance de ces premières lignes, comme le sou-

ligne un célèbre auteur de jeunesse, Marie-Aude Murail ("si vous n'attrapez pas votre lecteur à la fin de la première page en littérature de jeunesse, vous l'avez déjà perdu"). Observer comment s'y prennent les auteurs permet aux élèves de chercher à intéresser leur lecteur dès les premières lignes de leur nouvelle et d'éviter des formules convenues.

- comparer des textes d'élèves à des tâches d'écritures proposées pour dégager les points de réussite et les obstacles ;
- organiser une relecture critique de l'écrit rédigé.

Cependant, ce travail sur les critères présente certains risques :

- le technicisme : passer plus de temps à expliciter les critères qu'à écrire ;
- les critères sont censés permettre d'interroger les textes dans leur diversité, mais ils peuvent également donner l'impression que tous les textes se ressemblent ou obéissent à des normes intangibles ;
- l'élaboration de critères par les élèves prend beaucoup de temps, mais l'explicitation des critères par le seul enseignant risque de leur donner une rigidité excessive et de s'avérer inopérante.

L'analyse doit donc compléter la pratique (par exemple l'imitation), et non se substituer à elle.

### **La place du travail sur la formulation**

Les recherches de l'INRP ou de la revue *Pratiques* ont beaucoup porté sur la planification et la révision, mais peu sur la formulation, dans ses deux dimensions, syntaxique et lexicale.

*La formulation dans les exercices d'écriture du dix-neuvième siècle*  
J'ai présenté l'an dernier avec Sonia Branca, dans le cadre du GDR, au Colloque de Paris 3 sur l'enseignement du français, une communication sur l'histoire du travail de formulation. Elle avait proposé l'exemple suivant, tiré de *La première année de rédaction et d'élocu-*



*tion à l'usage des classes élémentaires des lycées et des collèges et des candidats au certificat d'études primaires* de Carré et Moy (Livre du maître, 1925). Il est intitulé "Un petit garçon très franc" :

"On est en classe. Jules cherche sa boîte de plumes dans sa poche (ce qu'il y a dans cette poche). Son voisin Louis lui pousse le coude et fait tomber les billes que Jules tenait dans sa main (effet produit par ce roulement de billes). Le maître punit Jules. Jules ne dit rien (pourquoi ?) mais Louis se déclare. Le maître ne punit ni Jules, ni Louis (pourquoi ?). (Faites parler le maître)"

Le souci d'édification morale est clair. Techniquement, il ne s'agit pas de planifier : le travail d'écriture porte essentiellement sur la formulation. L'exercice se situe dans la tradition de l'amplificatio de la rhétorique antique : les enfants travaillent en répétant des *topoi* (lieux communs). Les manuels de l'époque fournissent des listes d'adjectifs possibles. L'écriture est alors un travail de répétition et d'ajustement. Le manuel donne la correction suivante :

" On est en classe. Il s'agit ici d'un fait passé et il n'y a pas de raison pour mettre tout le récit au présent. Nous dirons mieux : " on était en classe ", ou " c'était la classe ". Jules cherche sa boîte de plumes dans sa poche ". (...) Au lieu du verbe chercher, nous pourrions alors employer un autre verbe, qui marque mieux l'effort que fait Jules pour atteindre sa boîte : "Il fouille au fond de sa poche".

L'écriture est donc conçue de manière très normative : il faut trouver "le" bon verbe, "la" bonne manière de dire. Pour ce faire, un ensemble de formulations possibles sont mises à disposition.

### *La place de la formulation dans les travaux EVA et REV*

Les recherches INRP des années 90 ont davantage insisté sur les aides à la planification et à la révision de textes que sur les aides à la formulation. Ont été en effet proposés aux élèves principalement des questionnaires ou des listes de critères qui les aident à se

représenter les caractéristiques des écrits à produire ou à relire de façon critique les écrits produits. Peu d'activités et d'aides sont proposées pour guider la formulation.

*Aide lexicale à la production écrite : un exemple de travail sur le lexique en CM2*

Dans le cadre d'un travail conduit sous l'égide de l'ACI Cognitique Ecole avec des collègues du LaCo de Poitiers (Denis Alamargot, Thierry Olive, Monik Favart, Christophe Lambert) et une collègue de l'IUFM de Toulouse, Karine Duvignau, qui a soutenu une thèse sur l'apprentissage du lexique par approximation sémantique, nous avons tenté de concevoir des aides à l'écriture sur la dimension lexicale et plus particulièrement sur la question du verbe.

Les élèves utilisent en général des termes génériques comme "dire" ou "manger" : on l'observe en didactique du français langues étrangères ou seconde langue, comme l'a montré Colette Noyau en étudiant des reformulations de récits par des enfants africains ayant le français comme langue seconde (Noyau C., "Le lexique verbal dans des restitutions orales de récits en français L2 : Verbes de base, flexibilité sémantique, granularité" in Grossmann F., Paveau M-A & Petit G. *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, ELLUG, Grenoble, 2005).

Nous avons voulu permettre de nouveau le travail sur la formulation, comme en 1925, mais en intégrant les acquis de la recherche actuelle. Les travaux sur la construction du lexique notamment montrent que les mots sont en réseau, de sorte que tout mot nouveau qui entre dans notre lexique réorganise le sens des autres mots. Le travail d'écriture est ce travail du terme "juste" (pour l'écrivain, et en vue des effets qu'il veut produire).

Nous avons choisi de travailler sur les verbes spécifiques signifiant "manger". Le protocole précis sera bientôt publié dans un ouvrage

collectif sur l'enseignement du lexique coordonné par Francis Grossman et Sylvie Plane, qui fait suite à une journée d'étude récente organisée conjointement par l'INRP et l'équipe du LIDI-LEM de Grenoble, édité chez De Boeck-Duculot.

La consigne d'écriture proposée est de type "tâche problème" : le début et la fin d'un récit sont donnés et nous demandons aux enfants d'écrire la partie intermédiaire du texte. La consigne appelle un mélange de description et de narration.

Voici le début et la fin d'un récit.

Rédige le texte en utilisant le plus grand nombre possible de verbes différents.

*Tous les jeudis, trois amis se rencontraient pour manger ensemble. Le premier était très gros parce qu'il mangeait beaucoup et à toute vitesse.*

*Le deuxième prenait le temps d'apprécier les différents plats.*

*Le troisième était maigre comme un clou car il mangeait très peu.*

.....

.....

*Ainsi, à la fin du repas, chacun des amis était content parce qu'il avait mangé comme il aimait le faire.*

Les personnages des trois amis sont inspirés des trois fermiers de Fantastique maître renard du roman de Roald Dahl. Ils mangent chacun de manière très différente, ce qui suppose l'utilisation de verbes spécifiques. Cette tâche problème permet d'attirer l'attention des élèves sur la dimension lexicale : ce n'est évidemment pas un modèle général pour toutes les tâches d'écriture à produire.

Voici le texte produit par un élève nommé Rémi :

*Ils mangeaient au bord d'une rivière et ils regardaient le paysage en même temps. Le garçon qui prenait le temps d'apprécier le repas s'appelait Robert. Ses meilleurs amis s'appelaient Willy et Jeremy, c'est avec eux qu'il passait son jeudi après-midi à manger et à parler.*

*Robert aimait bien partager ces moments avec eux. A voir la tête de Willy, le repas devait être excellent. C'était le repas préféré de Jeremy : salade de pâtes, poulet et plein d'autres choses. Robert était content de son jeudi après-midi parce qu'il adorait manger comme ils le faisaient. Au dessert, il y avait un excellent gâteau que la maman de Willy avait préparé. Tellement il était bon, ils le mangèrent en 2 secondes..*

L'utilisation d'une forme de deuxième personne du pluriel du passé simple dans la dernière phrase relève très probablement du souci d'utiliser une forme rare d'un registre soutenu.

La tâche d'écriture demandait de rédiger "en utilisant le plus grand nombre possible de verbes différents". Rémi utilise des verbes spécifiques, comme "apprécier" mais emploie cependant peu de verbes différents pour dire "manger". Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'a pas de tels verbes à disposition dans son vocabulaire actif. En effet, dans un exercice de production de phrases préalable à ce texte, le même Rémi a utilisé les verbes "dévorer", "engloutir" ou "gober". Il a rédigé seul 13 phrases avec des verbes différents, presque tous pertinents.

*Il a dévoré une pizza entière.  
Tu engloutis plus vite que ton ombre.  
Ils avalent tous la même chose.  
Nous bouffons toute la nourriture du restaurant.  
Je déguste le plat de ma grand-mère.  
Vous goûtez tous les plats !  
Tu mâches comme une vache.  
A la fin d'un repas, il faut digérer.  
Nous déjeunons tous les matins.  
Ils pique-niquent dans la forêt.  
J'ai gobé tout ce que ma mère a préparé.  
Je croque sur le cookie de mon camarade.  
Ils savourent ce repas.*

Au-delà de l'aspect technique de la tâche d'écriture proposée, Rémi a installé une scène champêtre ("au bord d'une rivière"), nommé les personnages (même si ces noms ne disent rien de particulier sur les personnages), décrit une scène conviviale.

Nous avons ensuite proposé aux élèves de classer individuellement puis collectivement un ensemble de verbes plus ou moins rares, à l'aide de dictionnaires. Ces verbes faisaient jouer deux dimensions : intensive (manger peu, beaucoup, en se régaland...) et métaphorique ("picorer", "ruminer").

Lorsque, plusieurs jours après le travail de classement, Rémi a à nouveau rédigé un texte sur la même consigne qu'initialement, sans avoir la possibilité de regarder son texte initial, ni la liste de verbes classés, on peut constater qu'il a employé des verbes bien plus variés ("déguster", "engloutir", "goinfrer"...) que dans sa première rédaction.

"Ils **dégustaient** leur plat au bord d'une rivière et d'un pré. Le premier s'appelait Wally, le deuxième s'appelait Jeremy et le troisième s'appelait Jean. Wally **engloutissait** les tomates à toute vitesse et il se **gavait** et se **goinfrait** de parts de pizza. Jeremy lui, se **délectait** avec un bon poulet, il se **bâfrait** et en même temps **savourait** tous les plats. Mais par contre Jean, **mordillait** un bout de jambon, **grignotait** une biscotte : il **mangeotait**. A côté d'eux, il y avait des vaches qui **païtraient** et **broutaient** l'herbe, des abeilles qui butinaient, de beaux oiseaux qui **picoraient** du pain que laissait Jean. Arrivés au dessert, Wally rien qu'à voir le gâteau se précipita et **enfourna** toute la crème au chocolat. La maman de Wally très bonne cuisinière avait préparé de très bonnes crêpes, Wally les avait apportées. Ce fut un régal."

La scène champêtre présente dès la première version du texte est développée. Elle permet aussi d'intégrer de nombreux verbes correspondant à différents animaux. On peut voir à quel point le travail explicite réalisé sur le vocabulaire a eu des effets positifs immédiats

sur la production écrite de l'élève. Le cas de Rémi n'est pas un cas isolé : tous les élèves, y compris les élèves les plus faibles, ont utilisé un vocabulaire spécifique dans leur deuxième écriture. Une étude comparative conduite dans plusieurs classes, avec différentes modalités de travail, a fait apparaître que c'est un travail de catégorisation des verbes qui a les effets les plus positifs sur la production écrite qui suit.

### Conclusion prospective

L'apprentissage de l'écriture pose aux enseignants un problème de temps. Je voudrais vous convaincre ici de son importance décisive dans l'approche de l'écrit et des conséquences que cela peut avoir sur l'organisation de l'ensemble des activités de français.

- Un temps conséquent doit être réservé à la production d'écrit : non seulement elle permet des apprentissages en écriture mais elle est aussi une entrée privilégiée en lecture et un moyen indispensable de mobiliser et de stabiliser des acquis en langue.
- L'apprentissage de la production écrite doit être permanent et progressif tout au long du cursus scolaire : dans l'intervention précédente, Madelon Saada-Robert nous a montré l'importance de placer les enfants en situation d'écriture avant même qu'ils ne sachent écrire.
- Il doit être continu : sur l'ensemble du temps scolaire, les élèves devraient être amenés à écrire souvent, sans que cette tâche soit solennisée, grâce à des "écrits intermédiaires" et au travail sur le brouillon.
- Il demande un temps de maturation : or les enseignants passent souvent d'une tâche à l'autre, par manque de temps, sans que l'élève ait eu le temps de stabiliser ses apprentissages.
- Des pratiques répétées et alimentées par des connaissances sont donc à mettre en place, sous la forme notamment des écrits intermédiaires et des brouillons : en didactique du français, les revues *Pratiques*, *Repères*, *Recherches* insistent sur ce point depuis une

vingtaine d'années en proposant des exemples de travaux mis en œuvre dans des classes.

- De même, il faut convaincre les collègues du collège de toutes les disciplines que faire écrire les élèves n'est pas perdre du temps. On peut par exemple regretter qu'un étudiant en sciences ne découvre l'écriture scientifique que s'il fait un master. Il n'est jamais mis en contact auparavant avec des carnets de recherche ou une écriture de production de savoir.

La mise en œuvre efficace de l'enseignement de la production écrite exige simultanément plusieurs compétences professionnelles chez les maîtres, notamment :

- évaluer les productions écrites ;
- repérer les difficultés des élèves ;
- engager la réécriture ;
- réaliser une interaction lecture-écriture efficace ;
- construire des projets transversaux de maîtrise de la langue.

Ces compétences professionnelles supposent des connaissances :

- sur les processus et les stratégies rédactionnels ;
- en linguistique, sur l'analyse des textes d'élèves.

Dans le cadre de la formation des maîtres, il est très important de transformer les attitudes à l'égard de la langue. Il faut notamment restaurer le plaisir d'écrire, de jouer et de goûter les mots. Les ateliers d'écriture avec les étudiants et les stagiaires de deuxième année le permettent, ainsi que les résidences d'écrivains : ainsi l'IUFM Midi-Pyrénées a reçu en résidence l'écrivain Claude Clément l'an dernier, ce qui a permis de mettre en place des rencontres et des ateliers d'écriture.

Apprendre à choisir les mots lorsqu'on écrit, c'est se mettre en position d'apprécier la littérature et d'apprécier la complexité et la richesse de notre langue et du travail de nos écrivains.

## Références bibliographiques

Chartier A-M. & Hébrard J. "Lire pour écrire à l'école primaire ? L'invention de la composition française dans l'école du XXème siècle", in Reuter (éd) : *Les interactions lecture/écriture*, Colloque Lille 1993, éditions Peter Lang, Bern, 1994.

Chervel A. *Histoire de l'enseignement du français du XVII au XX siècle*, Retz, 2005.

Duvignau K., Garcia-Debanc C. (2007) : Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture, à paraître dans Grossmann F., Plane S. (coord) : *L'enseignement du lexique*, De Boeck.

EVA *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette Education,

Garcia-Debanc C. (2001) : "Nouveaux écrits, nouveaux modèles dans les nouveaux programmes de collège... et ce qu'il advient du nouveau dans les pratiques" in Fabre-Cols (coord) *Les nouveaux écrits à l'école : nouveaux programmes, nouvelles pratiques, nouveaux savoirs*, Cahiers du LIDIL n° 23, Université Stendhal Grenoble, juillet 2001

Halté J-F., *Travailler en projet, Pratiques* 36, 1982.

Halté J-F. (1992) : *La didactique du français*, Que sais-je ?, PUF

Halté J-F. et Petitjean A., *Pratiques d'écriture au collège*, CEDIC,

Houdart-Merot V. : *Réécriture et écriture d'invention au lycée*, Hachette, 2004.

Marchand F. : *Le français tel qu'on l'enseigne*, Larousse, 1971.

Maubant Y. (2005) : "Ambiguïtés de l'écriture d'invention au lycée : un champ non stabilisé" in *Pratiques* 127-128, *L'écriture d'invention*, Metz, décembre 2005, pp 171 - 182.

REV : De l'évaluation à la réécriture. Hachette Education

Suffys S. (2005) "En écrivant, en inventant au collège" in *Pratiques* 127-128, *L'écriture d'invention*, Metz, décembre 2005, pp 154 - 170.

Noyau C., "Le lexique verbal dans des restitutions orales de récits en français L2 : Verbes de base, flexibilité sémantique, granularité" in Grossmann F., Paveau M-A & Petit G. *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, ELLUG, Grenoble, 2005).

Revue *Pratiques* 36, Travail en projet



## Questions de la salle

### Érik ORSENNA

Vive le pillage : tous les livres sont à vous ! Les droits d'auteur sont voués à disparaître, comme en musique.

Le traitement de texte fait disparaître physiquement le brouillon. Or le brouillon est un ami et un terrain d'aventures. Il apaise l'écrivain, alors que le traitement de texte accélère l'écriture. J'ai ainsi dit une fois à Jacques Attali qu'une somme de vitesse ne fait pas une lenteur.

### Un intervenant

Je remercie les orateurs de nous avoir fait mesurer que les savoirs du XXIème siècle ne sont pas identiques à ceux du XIXème siècle : c'est une bonne nouvelle.

Le problème n'est pas tant de convaincre les enseignants qu'il faut faire écrire les élèves, que de comprendre à quels obstacles professionnels ils sont confrontés. L'utilisation des bons outils existants ne suffit pas ; la prescription en IUFM non plus.

Nos collègues de lycées professionnels sont très avancés sur cette question puisque les programmes de CAP prévoient une épreuve dans laquelle la réécriture est notée comme la première écriture. Ils nous disent néanmoins rencontrer des difficultés à faire travailler l'écriture, du fait du désordre scolaire qu'elle induit : la situation de production d'écrit, la correction, la réécriture modifient le contrat didactique tacite entre l'enseignant et l'élève.

Les recherches, la formation et l'institution ne devraient-elles pas se concentrer sur ces questions ?

### Claudine GARCIA-DEBANC

Vous avez raison de souligner les contraintes d' "ergonomie" auxquelles sont tenus les enseignants. Ce texte sur le CAP, que l'on doit essentiellement à Anne Armand, est très important pour nous. Ce n'est pas un hasard si la réflexion a porté d'abord sur des

publics difficiles. Je travaille actuellement avec un groupe d'enseignants de collège et de lycée comme experte dans le cadre d'une recherche-formation pilotée par mon collègue de l'IUFM Midi-Pyrénées, François Le Goff, sur la place à accorder à l'écriture d'invention dans l'approche de la lecture littéraire. Nous essayons de voir dans quelle mesure la pratique d'écrits intermédiaires ne faisant pas l'objet de notation mais suscitant des exploitations collectives en classe peuvent aiguïser le regard des élèves sur l'écriture littéraire. Ainsi un collègue de lycée prépare l'étude analytique d'un texte littéraire en faisant écrire à ses élèves de premières impressions brutes après une première lecture et en organisant des échanges à partir de ces bribes écrites. Un autre collègue, travaillant, en troisième, sur le roman autobiographique, à partir du roman *Le cri de la mouette*, d'Emmanuelle Laborit, a demandé aux élèves de réécrire rituellement en début de semaine "leur" incipit du roman sur une même feuille, sans avoir le texte de l'auteur sous les yeux. Les formulations ont évolué au fil des semaines, manifestant la qualité grandissante de l'approche du texte. Cette idée d'une écriture brève, ritualisée et exploratoire, qui ne fait pas l'objet d'une correction, me semble intéressante. En effet, pour que l'écriture prenne une place plus importante en classe, il faut accepter que tous les écrits n'y aient pas le même statut.

Les enseignants se demandent en particulier s'ils doivent corriger tous les écrits des élèves. La notion d'écrit intermédiaire doit progresser. Les enseignants ont tous vécu, dans leur propre parcours scolaire, l'écriture comme quelque chose de solennel, de rare et de risqué : on écrit pour être noté et corrigé. C'est au travers de mouvements associatifs comme les ateliers d'écriture du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) que, pour ma part, j'ai pu découvrir une écriture laissant une plus grande place aux essais et aux erreurs. Cette dimension doit être, à mon sens, développée dans l'enseignement, pour que les élèves soient plus familiers avec l'écriture.

L'enseignement se fonde sur les prescriptions primaires des programmes et de leurs documents d'accompagnement mais aussi sur ce que Roland Goigoux appelle les "prescriptions secondaires" des centres de formation. Les recherches sur les pratiques observées chez les enseignants montrent aussi l'importance de mieux connaître la logique des pratiques enseignantes. La recherche que nous menons dans notre ERTE à l'IUFM Midi-Pyrénées vise à examiner ce que nos stagiaires font des prescriptions primaires et secondaires, non pas pour mesurer l'écart entre leurs pratiques et le "bon modèle" de référence, mais pour essayer de mieux comprendre les logiques d'action qui interviennent dans les pratique de classe, et qui sont en effet très complexes à analyser. Vous avez raison de focaliser l'attention sur les logiques des pratiques enseignantes. L'enseignement de la production écrite est sûrement l'un des plus complexes mais aussi des plus intéressants à mettre en œuvre.

## Éloge de la pratique

Dialogue animé par **Alain BENTOLILA**

Professeur en sciences du langage, Université Paris V, René Descartes,  
directeur ERTE Echill, membre de l'ONL

En présence de :

**Érik ORSENNA**

Écrivain, membre de l'Académie Française

**Claire BONIFACE**

Inspectrice de l'Éducation nationale, Paris

**François QUET**

Maître de conférences en didactique de la littérature à l'IUFM de Lyon

## Éloge de la pratique

Alain BENTOLILA

Je crois très profondément que l'ennemi de l'acte de parole, comme de l'acte d'écriture, est la connivence. La langue n'est pas faite pour parler ou écrire à un autre soi-même, mais pour parler et écrire à ceux qui ne nous ressemblent pas et surtout à ceux que nous n'aimons pas, même si l'on peut évidemment parler et écrire également à ceux que l'on aime.

Fondamentalement, on écrit à l'étranger pour dire des choses étranges : la langue est faite pour la distance, orale et surtout écrite. La distance lui donne des ambitions fortes, mobilise les moyens les plus puissants. Elle ne permet pas d'en rester au vague et au désordonné. Parler pour un autre, qui ne sait pas encore ce que je lui dirai et que je ne connais pas plus qu'il ne me connaît permet de mobiliser le meilleur de la langue. La connivence au contraire autorise l'imprécision : lorsque je sais ce que mon public attend et qu'il peut anticiper sur ce que je dirai, les choses "vont sans dire".

L'enseignant doit donc placer l'ambition de la distance au centre de la proposition de parole et de lecture. Or il se trouve évidemment dans une situation de proximité. Comment instaurer la distance, comment maintenir l'autre dans sa différence alors qu'on vit avec lui dans un espace si restreint et qu'on finit par le connaître tellement qu'on n'a finalement plus grand-chose à lui dire ?

La "règle d'or" pour toute activité de parole ou d'écriture est bien : "ils ne savent pas encore ce que tu vas leur dire".

Philippe Meirieu me rapportait récemment que les élèves se plaignent d'écrire beaucoup sans qu'on leur réponde jamais. La réponse n'est pas une courtoisie, mais une exigence : pourquoi s'efforcer d'écrire et de chercher le mot juste, si l'on n'est pas soumis à l'intelligence d'un autre et à l'exigence de sa compréhension ? On se perd

dans des bavardages, dans des "ateliers d'expression libre", qui ne profitent qu'à ceux qui savent déjà écrire. Nous devons aller chercher ceux qui parlent peu et écrivent encore moins, pour les mettre en situation de communiquer leur pensée à autrui.

Si nous ne posons pas l'altérité au centre de l'action pédagogique, nous ne donnons la possibilité d'écrire qu'à ceux qui savent déjà quels en sont les enjeux. Ne faudrait-il pas savoir ce qu'est écrire ou parler lorsqu'on apprend à écrire, à employer les mots, à ciseler les structures grammaticales ? Pourquoi apprendre la grammaire si elle ne permet pas de répondre aux vraies questions et aux vrais enjeux ? Plus on accepte que l'on écrive pour rien, plus on fait disparaître l'autre dans ses attentes, ses exigences, ses réponses, et moins nos élèves façonneront leurs phrases comme des artisans. Il faut qu'ils le fassent pour autrui, en sachant qu'il les accueillera avec autant de bienveillance que d'exigence.

Érik ORSENNA

J'ai l'impression d'avoir toujours écrit. On racontait beaucoup d'histoires autour de moi et j'ai compris qu'il fallait que je m'en raconte à moi-même si je voulais que cela perdure. Par ailleurs, je n'avais aucune idée de la mort mais je savais qu'il était insupportable de n'avoir qu'une seule vie : il fallait donc que je m'en invente d'autres. L'écriture est ainsi devenue pour moi la technique de la liberté : c'est pourquoi je l'ai apprise, avec passion, dès l'âge de huit ans.

Les propos d'Alain me touchent donc particulièrement : on écrit pour les autres qui sont en nous, ou que nous voudrions faire naître en nous.

Écrire est également un acte religieux, en un sens strictement étymologique : elle recueille et relie. Je suis agnostique et je ne cherche aucune transcendance.

Enfin, écrire c'est chercher une vérité. Aragon appelle l'écriture le "mentir vrai" : on y ment, mais c'est plus vrai que le vrai. Aucun village n'est

celui de Garcia Marquez ; pourtant son village exprime, mieux que tout essai, ce que signifie être Sud-américain à la fin des années 60.

Ecrire est donc très différent de rédiger. J'ai rédigé une thèse, une thèse complémentaire et des dizaines d'articles : à chaque fois, ou presque, je savais ce que j'allais écrire et je m'ennuyais. Ma pensée n'y gagnait qu'en clarté : je ne découvrais rien. Le roman est au contraire le lieu de la surprise. Je ne sais pas ce que je vais écrire le matin : sinon je ne le ferais pas.

Le roman diffère également du reportage. J'ai écrit un livre sur les migrations maliennes. Plutôt que de construire le personnage de Madame Bâ, j'aurais pu effectuer un reportage sur Aminata Traoré ou Henriette Diabaté. Je les ai réunies afin de leur conférer le pouvoir d'exploration d'un personnage. Je sais que, pour beaucoup, le personnage est mort et l'histoire a été remplacée par les structures : ce n'est pas mon avis. Un personnage est pour moi comme un bateau : s'il est bien construit, il explore et porte en lui une petite partie du monde.

Un roman n'est pas non plus un conte : le conte possède une unité close, hors de l'espace et du temps, tandis que le roman (traditionnel) s'ouvre à la généralité grâce au détail. On pourrait ainsi définir le roman comme une longue digression. Toute digression dans un conte est au contraire très chèrement payée.

Comme la plupart des écrivains, la moitié du temps que je passe à écrire un chapitre est consacrée à la première phrase : elle donne le ton et la musique, qu'il suffit ensuite de suivre. S'ensuit le retravail, pour lequel les brouillons physiques me sont indispensables, car ils laissent apparaître les sédiments de mes relectures : je m'y sens mieux que dans un texte qui serait sans cesse neuf. Le livre est pour moi un fils du temps. Les livres ne s'écrivent dans l'urgence que s'ils ont été longtemps portés en germe auparavant. J'ai écrit un livre sur Lenôtre en un mois et demi, parce que je m'étais promené pendant vingt ans dans les jardins de Versailles. De même la calligraphie prend-elle, dit le Sage, "cinq secondes et trois mille ans".

Le roman est enfin un effort de mémoire, plus exactement de "convocation" : il faut, comme le chef d'orchestre, convoquer le bon instrument au bon moment pour obtenir l'harmonie voulue. Cela demande une grande forme mentale et physique : il faut donc écrire des romans lorsqu'on est jeune. On peut ensuite écrire des œuvres aussi sublimes que Ada de Nabokov, qui est plus un mémoire qu'un roman. Dans un roman moins dégagé de l'aventure personnelle, il faut être capable de se rappeler, à la page 327, que l'on a avancé quelque chose à la page 5, dont il faut reprendre le thème. Ce besoin proprement musical procure des joies infinies lorsqu'il est satisfait. Des romans de tailles différentes procurent ainsi des plaisirs différents : il est très différent de se rendre à Prague ou en Antarctique.

Il suffit d'une heure de lien et de recueillement par jour pour écrire : c'est ce que vous souhaitez.

### Claire BONIFACE

Pour une inspectrice de l'Éducation nationale, l'éloge de la pratique est lié à deux préoccupations :

- réduire l'écart entre ce que les programmes demandent à l'enseignant de faire et ce qu'il fait ;
- atténuer les difficultés supplémentaires que les pratiques des enseignants créent pour les élèves.

Le premier problème que j'ai choisi de relever se fonde sur le paradoxe suivant : la richesse devient un obstacle. Les enseignants disposent, sur l'écriture, d'une mine de préconisations pratiques dans les programmes et leurs textes d'accompagnement<sup>(2)</sup>. Mais la profusion, l'éclatement et la densité de ces textes institutionnels font de

(2) Pour la seule maîtrise de la langue, il y a un document d'application : *Littérature : cycle 3* (CNDP, 2002) et cinq documents d'accompagnement : *Littérature (2) : cycle 3* (2004), *Lire et écrire au cycle 3 : repères pour organiser les apprentissages au long du cycle* (2003), *Le Langage à l'école maternelle* (2006), *Lire au CP : repérer les difficultés pour mieux agir* (2003), *Lire au CP (2) : enseigner la lecture et prévenir les difficultés* (2004).



cette richesse un problème : en effet, nombre d'enseignants connaissent de façon incomplète ces documents ; ignorant les pratiques préconisées, ils ne les mettent pas en œuvre.

Un autre problème concerne le décentrement : l'enseignant, centré sur l'activité et le résultat, n'effectue pas toujours le décentrement nécessaire pour se représenter la démarche à mettre en œuvre par l'élève et par conséquent pour appréhender ses difficultés. Plus impressionnant encore, l'enseignant n'a pas toujours conscience que des apprentissages sont nécessaires pour saisir ce qui lui semble évident, que seuls les enfants les plus vifs ou les mieux accompagnés à la maison vont comprendre et qui reste de l'ordre de l'implicite. Par exemple, à l'école maternelle, l'élève doit apprendre qu'un texte écrit est stable, notamment grâce à la différence entre lire et raconter. Il doit apprendre que le texte lu en classe a été écrit par quelqu'un qui n'est pas celui qui lit. Ces deux connaissances nécessitent un cheminement, alors que l'on fait parfois comme si elles allaient de soi. On s'en rend compte par exemple quand un enfant d'école élémentaire dit à une bibliothécaire : "c'est toi qui as écrit tous les livres de la bibliothèque ?" ou quand un élève de 3ème demande à l'auteur jeunesse venu dans la classe - c'est une anecdote authentique - : "*Le lion de Kessel*, c'est de vous ?"<sup>(3)</sup>

Dans les préconisations officielles, la relation à l'écriture est complexe. Il n'est pas sûr qu'un élève de CM2 ait vécu les étapes que nécessite cette riche complexité quand ses principaux objectifs sont avant tout d'avoir produit quelque chose, dans la mesure du possible d'écrire long - c'est mieux un texte long qu'un texte court - d'écrire sans faute d'orthographe, de ne pas avoir fait de répétitions et d'avoir une bonne note dont peu importe les raisons...

(3) *Continue la lecture, on n'aime pas la récré...*, Marie-Aude Murail, Calmann-Lévy, 1993.

Voyons plutôt ce qui attend l'élève chanceux. Le texte écrit est stable, et pourtant au cours de sa scolarité, et très vite, l'on va inciter l'élève :

- d'une part à toucher à son propre texte, avec insistance même ;
- d'autre part à modifier des œuvres littéraires.

A ces apparents paradoxes, ajoutons quelques couples :

- singulier/collectif : alors que l'écriture littéraire mobilise parfois les tréfonds de l'inconscient de l'auteur, se fonde sur sa singularité, l'écriture sera souvent collective, d'abord collective ;
- oral/écrit : à l'école maternelle, le jeune enfant découvre le texte qui s'écrit par dictée à l'enseignant : le maître écrivant est modèle. L'interaction avec l'adulte permet de découvrir, dit le programme de l'école maternelle, des formulations "qui ne peuvent pas s'écrire" et par conséquent l'exigence de la "révision négociée du texte"<sup>(4)</sup>.

Cette pratique de la dictée à l'adulte ne semble pas encore ni assez généralisée, ni assez fréquente. Par ailleurs, elle rencontre des écueils, bien repérés maintenant :

- on se contente de consigner l'oral en entretenant l'illusion- qu'écrire se limite à de l'"oral graphié"<sup>(5)</sup>.
- on transforme des propos d'enfants en langage trop soutenu, au lieu d'en rester à du "langage écrivable"<sup>(6)</sup> ;

(4) L'enfant peu à peu, «prend conscience que sa parole a été fixée par l'écriture et qu'il peut donc y revenir, pour terminer une phrase, pour la modifier en demandant à l'adulte de redire ce qui est déjà écrit.» (Programmes de l'école maternelle)

(5) «il serait contre-productif d'entretenir les élèves dans l'illusion qu'écrire, c'est pratiquer ce type d'activité» (*Le Langage à l'école maternelle*, op.cit.).

(6) Idem.

- on aborde trop tôt l'écriture d'histoires inventées<sup>(7)</sup>, voire la réalisation d'albums<sup>(8)</sup> ;
- on pratique ce dispositif avec un trop grand groupe<sup>(9)</sup> où seuls les plus habiles parlent.

Pourtant, les vertus de la dictée à l'adulte sont également bien identifiées. Elle exige de l'enfant une "décentration pour anticiper ce dont le lecteur a besoin pour comprendre et une distanciation par rapport à ses propres dires pour les réajuster, les corriger". L'enfant doit opérer une "dissociation" à la fois pour "se mobiliser sur le contenu qui a de l'importance pour lui" et pour "se rendre attentif aux moyens linguistiques qui permettent de bien transmettre ce contenu."<sup>(10)</sup>

*Dissociation, décentration, distanciation* - Michel Fayol a parlé dans son intervention de *détachement* - : cette nécessité est un objet de découverte, elle peut se dire en tant que telle. Si le terme de *décentration* à un parfum piagétien - Piaget en faisait le moteur du déve-

(7) «avec les plus jeunes, en section de moyens (guère avant), on n'abordera pas d'emblée l'écriture des histoires inventées ou le compte rendu de la sortie.» (*Le Langage à l'école maternelle*, op.cit.).

(8) Dans la revue *Pratiques*, Anne Leclaire-Halté montre comment l'analyse fine de la réalisation d'un album en maternelle - activité classique - nous amène à reconsidérer ce type de projets portés à bout de bras par des enseignants qui ne perçoivent pas les obstacles cognitifs («La réalisation d'un album en Grande Section de maternelle : une activité à questionner», avec Denise Maire, *Pratiques*, n° 131-132, décembre 2006).

(9) «La dictée collective à l'adulte semble un leurre : ce sont en effet les parleurs les plus habiles qui produiront le texte tandis que les autres, au mieux, écouteront, au pire s'ennuieront. La dictée individuelle ne semble être possible que de façon exceptionnelle, pour un enfant qui présenterait des difficultés particulières. La dictée à l'adulte avec deux enfants serait idéale, un de chaque côté du maître pour voir les mots s'inscrire comme celui qui écrit, qui est toujours relecteur ; avec un groupe de quatre ou cinq enfants, c'est raisonnable et concevable dans une classe travaillant régulièrement en ateliers.» (*Le Langage à l'école maternelle*, op.cit.)

(10) Idem.

loppement cognitif autant que moral -, les documents ministériels nous proposent une formulation plus contemporaine en recommandant au maître de conduire "avec subtilité l'activité pour que cette double focalisation soit possible."<sup>(11)</sup>

Cette double focalisation, l'élève n'a pas fini d'y recourir et seule la fréquence des situations d'écriture va lui permettre de la mettre en œuvre de manière de plus en plus aisée, tout au long de la scolarité. En effet, les enseignants sont incités, sans sacralisation de l'œuvre, à modifier celle-ci à travers la reformulation par les élèves dans leurs propres mots, travail essentiel pour la compréhension. Parfois l'on réécrit une histoire, créant un second texte, objet même de la fabrication d'un livre qui comporte donc un texte appauvri. Non pas à l'oral cette fois, mais à l'écrit, de nombreuses activités qui touchent aux textes littéraires sont proposées à travers les trois cycles<sup>(12)</sup> ; je les cite exhaustivement :

- ajouter du texte : prolonger un texte, écrire dans le texte un épisode nouveau, un dialogue ou une description ;
- modifier des éléments du récit : transformer un épisode ; réécrire le texte en changeant le personnage, son genre par exemple ou le nombre de personnages ; transporter le personnage principal dans un autre temps, dans un autre espace<sup>(13)</sup> ;

(11) Idem.

(12) Que ce soit pour entrer en écriture ou pour améliorer l'écriture : «écrire en relation aux œuvres lues devient, à proprement parler, l'activité d'écriture principale du champ disciplinaire "littérature"» (Littérature : cycle 3, op.cit.).

(13) Ces situations ne sont pas limitées au cycle 3 et sont proposées dans le programme du cycle 2 qui indiquent qu'un «autre moyen de rendre plus assurée la compréhension d'un texte est d'articuler celle-ci avec un travail d'écriture. (...) L'écriture étant encore difficile pour les élèves du cycle des apprentissages fondamentaux, il sera nécessaire de privilégier la dictée à l'adulte ou, progressivement, l'écriture appuyée sur des matériaux préédigés. Le travail collectif est, dans ce cas, préférable au travail individuel encore difficile à cet âge.»

- réécrire le texte en changeant de point de vue ;
- modifier le genre littéraire (par exemple transposer l'œuvre (ou une scène) pour le jeu dramatique) ;
- combiner des œuvres ou des scènes en mêlant les personnages ou les actions<sup>(14)</sup>.

Le programme du cycle 3 dit clairement : "Le pastiche, l'imitation, le détournement sont les bases du travail d'écriture, en référence aux textes littéraires."<sup>(15)</sup> On peut déceler une sorte d'excuse littéraire s'il en était besoin : "La littérature de jeunesse offre de très nombreux exemples de pastiches et de détournements de ce type."<sup>(16)</sup>

Le texte littéraire est donc proposé à la fois comme un gisement de motivations à l'écriture et comme banque de modèles ; il constitue en effet une mine de procédés et de réponses : "Le recours aux prototypes doit être permanent, précise le programme du cycle 3, soit pour dégager des caractéristiques susceptibles de guider la mise en œuvre du projet, soit pour répondre aux questions que sa réalisation ne manque pas de poser." Quelles ressources les élèves peuvent-ils trouver dans les textes ? Les réponses sont précises dans le document d'application sur la littérature au cycle 3<sup>(17)</sup> :

- la façon dont les personnages sont mis en scène ;
- la distribution en personnages principaux et secondaires ;
- les procédures de désignation ;
- la place du narrateur ;

(14) Lire et écrire au cycle 3 : repères pour organiser les apprentissages au long du cycle, op.cit.

(15) Programmes du cycle 3.

(16) Programmes du cycle 2.

(17) «Il appartient à l'enseignant de nourrir le travail des élèves en présentant des textes du même genre qui viennent répondre aux questions successives que se posent les élèves et aux difficultés qu'ils rencontrent » (Littérature : cycle 3, op. cit.)

- les points de vue défendus dans le texte, dans l'image et dans leurs relations ;
- la place du lecteur plus ou moins définie : spectateur, acteur par procuration, complice...

Les écueils pédagogiques ne manquent pas... Des dogmes intériorisés sévissent parfois dans les classes : par exemple, l'on doit écrire *d'abord*, l'on observe *après* comment des textes sont construits : "il est interdit" d'aller voir d'abord comment les textes sont faits avant d'écrire ; l'on "doit" recueillir préalablement les sacro-saintes représentations initiales. Les caractéristiques repérées, les savoirs, sont souvent peu explicités (quand on pense que les publications du groupe d'Ecouen ont 20 ans...) ou parfois outrancièrement formalisées (quand on voit des narrateurs omniscients apparaître dans les cahiers de CE2). Enfin, du prototype - outil pour écrire ou réécrire - au stéréotype, il n'a qu'un pas toujours allègement franchi avec le terrible schéma quinaire ; quant au portrait stéréotypé, il a également de l'avenir devant lui...

Non seulement l'appui sur les textes lus permet d'"entrer en écriture"<sup>(18)</sup>, mais le plaisir figure dans les programmes<sup>(19)</sup> : "Le plaisir d'écrire vient naturellement prolonger celui de lire."<sup>(20)</sup> Ce mot naturellement me semble en tant qu'inspectrice absolument exquis et j'aspire à visualiser le plaisir plus fréquemment. Je n'ai pas encore vu apparaître cet objectif dans les programmations et encore moins dans les livrets d'évaluation ("est capable d'éprouver du plaisir"...)  
- je ne sais d'ailleurs si je dois le déplorer.

(18) Idem.

(19) Comme dans le titre de cette journée, même si en fait il a été peu évoqué.

(20) Littérature : cycle 3, op.cit. Signalons que le mot « plaisir » figure 35 fois dans les programmes (plaisir de dire, de découvrir, de lire, d'écrire, de jouer avec la langue...), 33 fois dans le document d'accompagnement Le langage à l'école maternelle.

Si bien d'autres aspects des pratiques resteraient à aborder, concluons provisoirement sur deux souhaits. Il me semble que l'on avancerait si chaque enseignant avait la préoccupation de la décentration (distanciation, dissociation, double focalisation...) :

- la décentration de l'enseignant - fondement de la pratique pédagogique - entre son objet d'enseignement et ce qui se passe dans la tête de ses élèves ;
- la décentration, à développer chez l'élève : entre ce qu'il veut dire et la manière dont il le dit, pendant l'écriture et pendant la révision où il s'agit de déplacer sa posture d'auteur du texte à celle de lecteur de son propre texte. Ces mouvements passent par le langage aussi ; c'est en les formulant pour et avec les élèves qu'on aide à les rendre conscients et plus efficaces.

Une autre avancée souhaitable concerne la préoccupation de la part des enseignants d'un rapport multiple à la Bibliothèque (avec une majuscule - comme celle où nous sommes), aux œuvres, un rapport entretenu par la lecture et ses nombreuses modalités, mais aussi par les situations d'écriture multiples qui permettent, au jeune auteur :

- d'écrire avec le texte : par l'imitation, le pastiche, le détournement ; en y puisant des procédés ;
- d'écrire dans, entre, parmi le texte ;
- d'écrire sur le texte (à propos du texte : il s'agit des écrits de travail<sup>(21)</sup> jalonnant le parcours de lecture ou encore du carnet de lecture) ;
- d'écrire aussi contre son propre texte (en levant les obscurités) ;

(21) Le document d'accompagnement *Lire et écrire au cycle 3 : repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*, mentionne les écrits de travail parmi les quatre catégories d'écrits produits par les élèves en littérature : projets d'écriture, écrits anthologiques, écrits d'entraînement, écrits de travail (une partie du carnet de lecteur peut faire partie des écrits de travail).

- d'écrire pour le lecteur et en fonction des effets recherchés<sup>(22)</sup> ;
- et bien sûr pour le plaisir.

### François QUET

La présentation des programmes et des pratiques de classe que vient de faire Claire Boniface, tout comme les exposés de Michel Fayol et Claudine Garcia-Debanc ce matin, fournissent à peu près les cadres dans lesquels s'enseigne la didactique de l'écriture dans les IUFM. Le formateur que je suis n'a donc pas grand chose à ajouter. Je me contenterai d'apporter quelques précisions sur cinq points qui me paraissent peut-être plus importants que d'autres. Je parlerai d'abord du rapport à l'écriture de nos étudiants et de nos stagiaires, puis de la nécessité d'apprendre à lire les écrits des élèves : considérer et analyser les maladresses et les erreurs des uns et des autres me semble en effet plus productif pour les apprentissages que de comptabiliser les écarts par rapport à la norme. Je voudrais ensuite insister sur l'importance d'une culture de l'écrit qui ne se limite ni à l'écrit littéraire, ni aux formes canoniques de l'exercice scolaire : un apprentissage de l'écriture ne peut se dissocier de celui des gestes et des fonctions de l'écriture. Enfin, quatrième point, je développerai deux aspects des ateliers d'écriture propres, me semble-t-il, à modifier le regard sur l'écriture des enseignants et des élèves. Je dirai, pour finir, un mot sur l'importance des modèles et des pratiques d'explicitation dans l'enseignement de l'écriture.

Les étudiants et les stagiaires d'IUFM ont eu une relation très inégale, mais souvent très pauvre, à l'écriture. Beaucoup n'ont pas l'habitude d'écrire. Cette difficulté est très sensible dans leurs écrits pro-

(22) «Au-delà des aspects de présentation, l'élève apprend à écrire en fonction des effets recherchés et des publics auxquels il s'adresse : décrire une expérience, convaincre un correspondant, toucher un lecteur. (...) La lecture à haute voix joue un rôle important lors de la rédaction d'un texte ou au moment de sa révision. Dire son texte ou le texte d'un camarade, c'est en expérimentant la cohésion et les effets.» (programme du cycle 3).



fessionnels : le mémoire, les comptes rendus de séance et les rapports de stage. Il ne s'agit pas de stigmatiser ces difficultés ou ces maladroites. D'ailleurs, il vaudrait mieux parler de timidité ou, comme Michel Dabène, d' "insécurité scripturale" : le manque d'habitude, les expériences négatives, jointes à une représentation très idéalisée de l'écriture ne facilitent pas l'enseignement de l'écriture. La fascination scolaire pour les chefs d'œuvre au détriment de l'attention portée aux processus, le culte du "sans faute " au détriment d'un traitement raisonné de l'erreur portent sans doute une part considérable de responsabilité dans la construction de cette relation culpabilisante à l'écrit, relation peu favorable à la mise en place de pratiques régulières et diversifiées d'écriture à l'école. Ajoutons à cela que les pratiques actuelles sont au moins aussi modélisantes que la formation. Or, on écrit très peu dans les classes. Que dire par exemple de ces étudiants qui après avoir été en stage d'observation dans un CM1 où le maître fait seulement de la dictée à l'adulte parce que " les élèves ne savent pas écrire " et qui font ensuite un autre stage d'observation dans une classe de 6<sup>e</sup> où l'enseignant privilégie constamment l'oral parce que les élèves sont trop maladroits à l'écrit ? Que peut-on attendre de la présence hebdomadaire des professeurs des écoles stagiaires dans des classes, dont ils s'inspireront forcément pour construire leur propre pédagogie, et où les pratiques d'écriture sont réduites parce que les enseignants, qu'il ne s'agit certainement pas ici de condamner, sont mal à l'aise devant cette activité ? Mal à l'aise pour la programmer et pour l'évaluer. Former des enseignants d'écriture, c'est donc d'abord les aider à travailler sur leurs propres représentations de l'écriture, à vaincre leurs propres angoisses, leurs propres résistances à écrire et à faire écrire.

Deuxièmement : il faut regarder de plus près comment les élèves écrivent. Non pas comment ils ne savent pas écrire, mais comment ils entrent peu à peu dans l'écriture et avec quels outils. Ici aussi, l'intérêt pour le produit fini, le conte collectif ou la rédaction de vingt lignes soigneusement recopiée sans faute sur un cahier de

rédaction bien tenu masquent ce qui se joue et ce qui s'apprend dans des processus d'écriture d'apparence moins spectaculaires et sans doute moins séduisants pour les parents d'élève. J'ai collaboré il y a quelques années à un ouvrage dirigé par Claudine Fabre-Cols, *Apprendre à lire les textes d'enfants*<sup>(23)</sup>. En "apprenant à voir naître le sujet écrivant dans le texte qu'il écrit", notre projet était de montrer à de jeunes enseignants comment et pourquoi les écritures inventées ou "tâtonnées" des tout petits, mais aussi les fantaisies orthographiques, les erreurs de composition ou de découpages syntaxiques, les récits à première vue incohérents étaient riches d'enseignements sur la façon dont les élèves voient la langue et dont ils se voient eux-mêmes dans leur rapport à la langue. De ce point de vue, le formateur ne manque pas de ressources. Par exemple, *le Journal d'une grande section en ZEP*, tenu l'année dernière par Bernard Devanne sur le site du Café Pédagogique, me paraît exemplaire du travail qui peut être conduit avec de très jeunes élèves bien sûr, mais surtout du type de regard qu'il convient de développer en formation. En modifiant le "pacte de lecture" entre l'enseignant et l'élève, ce qui est visé, ce n'est pas un inventaire de dysfonctionnements mais la description "de moments-clés de l'acquisition et de l'invention, par le biais des essais manqués, des ratures, des erreurs" (C.Fabre-Cols), description à partir de laquelle l'enseignant peut aider à trouver ce qui a été tenté.

Troisièmement, n'accordons pas à l'écriture littéraire un statut par trop prééminent dans les activités d'apprentissage. Victor Chklovski a écrit en 1927 un petit livre intitulé *Technique du métier d'écrivain*<sup>(24)</sup>, dont la première moitié est paradoxalement consacrée à l'écriture non littéraire. Il n'existe pas, selon lui, de frontière bien tranchée entre prose littéraire et ce qu'il est convenu d'appeler

(23) Fabre C. (dir. ), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, De Boeck, 2000

(24) Chklovski, Victor (2006), *Technique du métier d'écrivain* (1927), L'esprit des péninsules.

document. Nombre d'écrivains, ajoute-t-il, ont appris à écrire par le biais du journalisme. Allons plus loin, l'écriture, cela même qu'il est convenu d'appeler le "style", ce n'est jamais que la solution, "par nature incomplète" (G.G. Granger), pour "résoudre les difficultés rencontrées par tout travail de structuration", qu'il s'agisse d'écrire un poème, un conte ou, comme le réclament à juste titre les instructions officielles, la légende d'une illustration, le bref résumé d'une histoire entendue, etc. Donc, les écrits documentaires ou journalistiques que les élèves sont conduits à élaborer très régulièrement et les "écrits intermédiaires" (D.Bucheton, J-C. Chabanne) qui contribuent à la construction de connaissances (listes, résumés, carnets de lecteur ou d'écrivain, écrits réflexifs de tous ordres) ont une double valeur heuristique puisqu'ils permettent dans un même mouvement de penser et d'inventer le monde, de penser et d'inventer la langue. Il faut donc donner la possibilité aux élèves, du cycle 1 au cycle 3, d'expérimenter les possibles de l'écriture : chaque posture d'écriture déploie une gamme variée de rapports au code. C'est pourquoi je ne suis pas tout à fait d'accord avec certains des éléments énoncés en introduction par Alain Bentolila. S'il est peu contestable qu'apprendre à écrire c'est faire l'expérience de la distance et de l'altérité, on aurait tort d'oublier que la pratique de l'écriture c'est aussi celle de l'inscription de soi dans le monde, comme nous l'apprennent les ethnologies de l'écriture ordinaire<sup>(25)</sup>. C'est pourquoi je me garderais bien de condamner toute forme de sollicitation qui vise à faire écrire davantage, à familiariser l'enfant avec tous les gestes et tous les enjeux de l'écriture. Je crois au contraire qu'on doit découvrir à l'école aussi bien les vertus et les effets de la "calligraphie" que l'intérêt du gribouillis hâtif, nécessaire à la germination d'une forme et d'une idée nouvelles.

(25) Fabre D. dir. (1997), *Par écrit, Ethnologie des écritures quotidiennes*, Paris, Ed de la Maison des sciences de l'homme et Fabre D. dir. (1993), *Écritures Ordinaires*, Paris : POL-BPI-Centre Georges Pompidou.

Quatrième point. On reviendra sans doute sur deux aspects des ateliers d'écriture, qui ont, me semble-t-il, permis de déplacer nos représentations de l'écriture à l'école : d'une part, le partenariat avec des écrivains qui favorise la désacralisation de la littérature et encourage certainement les élèves et leurs enseignants à "se jeter à l'eau", et d'autre part, le développement de formes écrites non canoniques, étrangères aux normes traditionnelles de l'exercice scolaire : imagine-t-on un "atelier d'écriture" où se produiraient des "rédactions" ? Je voudrais ici insister sur deux autres points :

- les contraintes formelles et le rapport au jeu que proposent des ateliers de type oulipien, permettent de développer, sur des modalités très proches du goût des enfants, une relation "distanciée" à la langue, sans doute nécessaire mais très difficile à obtenir pour un médium dont je viens de dire qu'il engage plus qu'on ne croit la personne entière du scripteur. Une production d'écrits, préoccupée par le matériau même de la langue écrite (le nombre de syllabes des mots, la présence ou l'effacement d'une lettre ou d'un son - s'interdire d'utiliser le son /s/ par exemple -, etc.), peut ainsi se dégager de la charge trop prégnante du sens et donner au travail sur le code une pertinence et des enjeux ludiques. Il va de soi qu'il ne s'agit pas ici de prétendre que ces exercices d'écriture doivent se substituer à toute autre pratique de la littérature, de l'écriture ou de l'enseignement de la langue !
- les ateliers d'écriture présentent également l'avantage de banaliser une autre forme de désacralisation. Le texte d'élève, dans l'atelier, n'est plus seulement l'objet d'une relation duelle entre son auteur et un évaluateur : il est lu à haute voix, étudié, discuté par un groupe et s'il est classé, c'est en fonction de choix ou de solutions d'écriture. Prenons un exemple : dans une classe de St Paul-Trois-Châteaux, à l'occasion d'un partenariat avec un artiste, les élèves doivent écrire à propos d'une image qu'ils ont eux-mêmes élaborée, par un procédé de frottage et d'empreintes. Ils notent d'abord les mots auxquels l'illustration les fait penser, puis ils les intègrent dans un texte de cinq à six lignes qu'ils

lisent à haute voix. Cette lecture ne vise pas à hiérarchiser les textes, mais à faire remarquer que les élèves ont adopté différentes stratégies : certains écrivent une histoire ; certains décrivent l'image ; d'autres ont l'audace de faire des comparaisons ; certains racontent au présent, d'autres au passé... Une deuxième écriture dans des conditions équivalentes montre que les idées circulent : la forme poétique par exemple, qui était d'abord le fait d'un petit nombre, est reprise désormais par un plus grand nombre, l'écriture au passé rencontre de nouveaux adeptes. Ce que Dominique Bucheton appelle " l'épaississement du texte " fonctionne ainsi par la confrontation des productions et par une forme originale de réécriture.

Cinquième remarque, le rôle des normes et des modèles. On a reproché à l'analyse des processus rédactionnels, aux approches psycholinguistiques et aux travaux sur l'évaluation de développer, en privilégiant les écrits fonctionnels, une approche trop formatée de l'écriture assez éloignée des processus de création. Le romancier se passe probablement du guidage du schéma actantiel et l'artiste fait sans doute davantage appel à l'intuition qu'au calcul. Certaines de ces critiques sont fondées et les démarches mises en œuvres à partir du "tableau EVA" ou à partir de schématisation des textes sont souvent caricaturales. En 1999, dans un texte intitulé *Que reste-t-il de nos critères ?*<sup>(26)</sup> Claudine Garcia-Debanc relevait déjà quelques dérives et une tendance à la fossilisation des outils forgés par la recherche INRP. Je crois cependant qu'il ne faut pas renoncer à ces instruments, et probablement en formation moins encore qu'ailleurs. Ces travaux nous ont en effet permis d'explicitier davantage le travail d'écriture - même si une partie de celle-ci résiste à toute objectivation. Je ne crois pas qu'il faille rejeter complètement le rôle des modèles, des schémas, quitte à en comprendre ou à en justifier les

(26) Garcia-Debanc, C. «Que reste-t-il de nos critères ?» in *Mélanges offerts à Maurice Mas – Formation d'enseignants et Didactique de l'écrit*, IUFM de Grenoble, 1999.

transgressions. Quant au tableau d'EVA, il permet toujours de diversifier les lieux d'interventions didactiques, de les échelonner dans le temps, d'en différer l'évaluation, et de programmer les apprentissages en fonction des difficultés rencontrées. Les instructions officielles donnent des indications assez précises sur la façon d'organiser les pratiques d'écriture en liaison avec la construction d'une maîtrise de plus en plus sûre des codes : au cycle 2 par exemple on est invité à "srier les difficultés" en "accentuant tour à tour telle ou telle composante" de la production écrite. Il en va évidemment de même au cycle 3, tant en ce qui concerne l'évaluation qu'en ce qui concerne la préparation de productions écrites. Mais de ce point de vue, beaucoup de choses ont déjà été dites par Claire Boniface tout à l'heure. Il va de soi qu'échelonner les difficultés ne peut pas signifier, pour moi en tous cas, un cloisonnement qui reviendrait par exemple à séparer le travail des idées du travail formel, à différer la pratique de l'écrit *après* l'acquisition des outils grammaticaux, ou même à revenir vers une séparation nette entre outils de la langue le matin et rédaction le samedi matin. Certes la mise en prose d'une fable de La Fontaine dispense de la recherche des "idées" et permet de se concentrer sur la "forme", mais cet exercice n'a pas grand chose à voir avec un enseignement de l'écriture...

Je voudrais pour conclure citer cette phrase d'Anna Maria Ortese : "Ecrire, c'est chercher le calme et parfois le trouver. C'est revenir à la maison"<sup>(27)</sup>. Avec les jeunes adultes que sont les futurs enseignants, je crois qu'il faut aussi conduire un travail de réconciliation avec l'écriture, pour rendre la maison simplement habitable et éviter que, de celle-ci, ils ne perçoivent et ne fassent percevoir que les escaliers les moins praticables et les recoins les plus inconfortables. L'enseignement de la maîtrise de la langue écrite ne peut se faire à mon sens que dans la découverte lente et progressive des propriétés anthropologiques de l'écriture, la capacité à se dire, à se comprendre,

(27) Anna Maria Ortese, *Corps céleste*, Actes Sud, 2000

à comprendre le monde et les autres et à expérimenter le pouvoir que donne cette maîtrise. Peut-être faut-il seulement faire éprouver que, vraiment, l'écriture peut être une maison.

**Alain BENTOLILA**

Merci. Je n'ai pas compris sur quel point vous étiez en désaccord avec moi. Je voulais simplement dire que la règle à suivre dans toute activité d'écriture était de l'orienter vers une exigence de compréhension. La qualité de l'écriture dépend évidemment ensuite du niveau de la classe et du niveau de l'élève. Les "traces d'écriture" dont parle Emilia Ferreiro sont extrêmement importantes : ce sont des prémices dont nous tirons beaucoup.

**François QUET**

Vous disiez tout à l'heure que trop souvent les élèves écrivent pour rien, ce qui les conduit à négliger leur écriture. D'abord, on n'en est pas là : les élèves écrivent très peu. On sait pourquoi. Plusieurs interventions ont expliqué aujourd'hui pourquoi il est difficile de faire écrire en classe. Et votre formule me paraît dangereuse parce qu'elle encouragerait plutôt les enseignants (et les élèves) à réduire encore la quantité d'écriture.

**Alain BENTOLILA**

Je m'interroge sur les conditions de la production de cette écriture. Il faut avoir conscience que ce que l'on écrit ou dit est soumis à l'intelligence d'une personne dont nous avons le devoir d'être compris au plus juste de nos intentions. Lorsque j'écris, j'ai l'obsession que l'autre me comprenne et je l'entends en écho se demander s'il me comprend comme je l'espère. Michel Serres m'a dit qu'il ne se préoccupait pas de son lecteur lorsqu'il écrivait : il écrivait simplement parce qu'il en avait envie. Cela m'a bouleversé. J'ai compris pourquoi il était si difficile à lire et si agréable à écouter. Quel rapport, Érik, as-tu à ton lecteur ?

## Érik ORSENNA

J'ai écrit toutes sortes de choses, notamment des discours. J'ai conduit des ateliers d'écriture dans des ZEP comme à l'Élysée. Dans mon écriture personnelle, je ne me préoccupe cependant pas du tout de qui me lira. Un peuple d'auditeurs (plutôt que de lecteurs) est en moi susceptible de protester et de me faire réécrire la phrase lorsque je la lis.

J'insiste dans les ateliers d'écriture sur le bonheur du retravail. Le travail m'est insupportable, mais le retravail m'est délicieux. Passer le cap du travail, c'est-à-dire de la première version, pour en venir au retravail permet de voir à quel point on a eu raison de travailler.

Des danseurs de l'école de danse de l'Opéra de Paris à qui je rendais visite m'ont dit qu'ils détestaient la grammaire et la langue française. Je leur ai répondu que la grammaire et la danse étaient pourtant identiques : l'expression n'y est rendue possible que par des exercices et des règles. Si l'apprentissage en était plus facile, l'expression ne procurerait plus aucun plaisir. Le football serait plus facile si tous les joueurs avaient un ballon : simplement, ce ne serait plus du football.

## Claire BONIFACE

J'ai eu il y a quelques années à faire une analyse du partenariat enseignant-écrivain<sup>(28)</sup> ; je m'étais appuyée sur de nombreux témoignages écrits ou oraux d'écrivains ou de comptes rendus de pratiques. J'avais ainsi décelé 20 dérapages possibles et 20 miracles potentiels... Je vous en livre quelques-uns.

Je passerai sur les partenariats qui n'en sont pas, mais qui existent, où l'écrivain est parachuté sans projet, ou bien est assimilé à une récréation pour les élèves, ou encore entraîne la démission de l'enseignant qui corrige ses copies en sa présence.

(28) «Risques, écueils et ratage du partenariat écrivain-enseignant», *Argos*, n°29, mars 2002.



Passons aussi sur ces écrivains suppléments d'âme qui apportent pour l'enseignant juste un peu de passion, de changement, moins de ronron dans la pédagogie ; ou encore sur le véritable messianisme - surtout en collège - qui leur est conféré : certains professeurs, totalement démunis face à leurs élèves désespérants et au contexte invivable de leur établissement, transforment l'écrivain en messie, en Zorro.

Passons encore sur les vrais-faux écrivains, qui ont peu ou rien publié, ou à compte d'auteur, ou dans une maison d'édition totalement inconnue qui n'attribue aucun droit d'auteur aux écrivains : l'atelier d'écriture les aide à être reconnus comme tels.

Passons enfin sur la banalisation de la rencontre avec l'auteur, une parmi d'autres animations scolaires ; sans compter que dans certaines régions, communes, bibliothèques, on observe une fonctionnarisation de l'écrivain qui a fait l'affaire. Désormais, c'est lui que l'on fait intervenir, que tous les enseignants connaissent, que tous les élèves ont rencontré ; il devient l'écrivain-des-écoles officiel.

Voyons le vrai problème, plus intéressant, celui de la répartition des rôles, qui peut devenir une confusion des rôles quand l'écrivain fait écrire. En effet, chargé d'apprendre à écrire aux élèves, l'enseignant, qui a les compétences pédagogiques pour ce faire, met en présence des élèves un écrivain qui se substitue à lui ; on risque la rivalité ; l'enseignant peut se sentir dépossédé de sa classe et surtout de la maîtrise ; car la compétence, c'est un autre qui la manifeste ; et dans certains cas qui ne sait pas mieux faire. Le partenariat peut tourner à la cohabitation, voire à la rivalité, quand ce n'est pas à l'hostilité.

Il arrive qu'une complémentarité caricaturale s'installe : l'un surveille et s'occupe des fautes d'orthographe / l'autre de la création. Cette complémentarité se transforme parfois en contradiction que présente subtilement Yves Pinguilly "*quand avec complicité nous avons écrit : "il était vingt-trois heures du soir..."*", *notre texte pour la séance de travail suivante avait été corrigé et disait très justement "il*

était vingt-trois heures". *Aïe, aïe... plus d'implicite. Nous tous, nous autres, avons bien compris qu'à vingt-trois heures du soir tous les crimes étaient possibles : tous les Jack l'éventreur et M. le Maudit sont dans la rue à cette heure alors qu'à vingt-trois heures simplement n'importe qui peut rentrer chez lui... simplement.* <sup>(29)</sup>

Parfois l'écrivain est "scolarisé" au pire sens du terme, qu'il soit complice (comme cet écrivain qui aide une enseignante à participer au concours de *Ratus*) ou réticent, comme en témoigne Marie-Aude Murail: *"Un conseiller pédagogique particulièrement inspiré par Mystère l'a tronçonné en" parcours de lecture "et truffé de questions piège telles que : "Mystère a-t-elle les cheveux : bleus, jaunes, verts ?" "On s'en est bien servi", m'a dit le conseiller. Et il faut avoir l'air flatté." Le pire, me confiait Claude Gutman, c'est d'entrer dans une classe où votre livre a fourni des textes de dictée.* " <sup>(30)</sup>

Pourtant la rencontre avec un écrivain peut être un temps très fort. Elle contribue à la démystification de l'écrivain, démystification d'abord physique ; l'écrivain n'est pas mort, il existe ; il permet de constater "l'incarnation de l'écriture". (Cathy Bernheim)<sup>(31)</sup>

Elle permet de découvrir la dimension professionnelle de l'écriture quand l'écrivain montre aux élèves comment se décline la chaîne du livre, avec le manuscrit, les corrections d'auteur, parfois aussi de l'éditeur, le contrat d'édition, les épreuves, la maquette de la couverture...

La rencontre avec l'écrivain peut amener à une autre représentation du rapport à l'écriture en train de se faire, fondé sur la liberté et le plaisir : *"Moi, mon truc, affirme Jean-Bernard Pouy, c'est la désacrali-*

(29) Yves Pinguilly, Griffon, n° 92, 1988.

(30) *Continue la lecture, on n'aime pas la récré...*, op. cit.

(31) Donatella Saulnier, *Programme d'interventions d'écrivains dans les établissements scolaires : premiers éléments de réflexion*, La Maison des écrivains, 1993.

*sation de l'écriture. Il faut trouver en quatre séances le moyen d'amener les élèves à trouver ce plaisir et cette liberté d'écrire qu'ils ont en eux sans le savoir... Il faut oublier qu'on est écrivain et leur faire prendre conscience qu'eux aussi, ils écrivent.*"<sup>(32)</sup>

La découverte du travail est un des apports tout à fait privilégiés, irremplaçables, de la rencontre avec un écrivain : *"Mon but est de prouver aux enfants qu'un écrivain ne possède pas un stylo magique qui écrit tout seul, mais qu'il faut se relire, raturer, recommencer, que l'inspiration n'est pas toujours au rendez-vous et que certains jours, il faut se "forcer" à écrire. (Je leur montre des brouillons raturés et un manuscrit terminé)"* (Anne-Marie Desplat-Duc) ; *"Je leur montre mes brouillons. Ils sont abasourdis."* (Olivier De Vleeschouwer)<sup>(33)</sup> ; *"J'apporte des brouillons, avec les corrections parce que la notion de re-travail est importante. Je veux rompre la glace par rapport à la poésie, leur montrer que la poésie est basée sur du travail, sur la grammaire."* (Joseph Guglielmi)<sup>(34)</sup> ; *"Donner à voir mes ratures, mes hésitations, mes rages, mes piétinements, mes gribouillis, mes retours à la case départ, mes renoncements, mes rares pages indemnes de toute trace de doute ; leur montrer, ultérieurement, le fac-similé d'une page d'un manuscrit de Flaubert, de Baudelaire, d'Apollinaire, ou de Marguerite Duras, les bouts de papier collés de Proust (autant de stratégies de gestion du brouillon), les retouches sur épreuves d'un roman de Balzac, ou de Sartre, leur faire comparer les deux versions du Horla, leur faire prendre conscience du TRAVAIL de l'écrivain, c'est détruire l'idée fataliste et écrasante de l'Inspiration, de la Grâce, de la facilité innée. C'est aussi, me semble-t-il, présenter aux élèves le miroir de leur propre drame quand eux-mêmes sont mis en demeure d'écrire, et par là, du même coup, DEDRAMATISER leurs difficultés à écrire."* (Claude Tardat)<sup>(35)</sup>

(32) Page, n°30, septembre 1994.

(33) *L'écrivain viendra le 17 mars*, Seuil-Maison des écrivains, 2001.

(34) *Écrivains dans la cité*, Maison des écrivains, DRAC Île-de-France, 2ème éd. 1999.

(35) «L'écrivain en chaire et en os», *Recherches*, Lille, n°18, 1993.

Quant à la place de l'écriture dans la vie, là aussi, ce peut être une découverte, voire une révélation, du fait qu'un écrivain vive avec un livre en train de se faire, qu'il ressente la nécessité d'écrire, qu'il ait une sorte de rapport vital à l'écriture.

Enfin... l'amour des livres : nombre d'écrivains, lors de ces rencontres, témoignent de leur passion de la littérature, lisent à haute voix, font connaître des textes ; *"La première chose que je fais, c'est lire, interminablement, quel que soit leur âge"*. (Joe Hoestlandt)

Je vous fais part brièvement d'une expérience menées dans deux classes de CM2 il y a déjà de longues années, dont les élèves avaient rencontré pendant une dizaine de séances un écrivain qui les a fait écrire. Ce qui m'intéressait était d'essayer d'évaluer si la rencontre et le travail d'écriture avec l'écrivain avaient modifié les représentations des enfants de ce qu'est un écrivain et de ce qu'est écrire. A cette fin, nous avons proposé le questionnaire suivant aux enfants *avant* l'atelier d'écriture et *après*, c'est-à-dire à cinq mois de distance :

- Quelle idée te fais-tu d'un écrivain en général ?
- A ton avis, pourquoi a-t-on envie d'écrire et pourquoi devient-on écrivain ?
- A ton avis, comment un écrivain s'y prend-il pour inventer une histoire ?
- Écrire une histoire longue, c'est difficile. Pourquoi, selon toi ?
- Quand un écrivain écrit une histoire, il a le choix parmi différents genres. Lesquels ?
- Quand on écrit un roman, qu'est-ce qu'on attend de son lecteur ?
- Qu'est-ce que l'écrivain pourrait t'apprendre (puis t'a appris) que le maître ne t'apprend pas ?

Toutes les réponses n'ont pas été modifiées nettement, mais un certain nombre d'entre elles montrent qu'une prise de conscience a eu lieu. Voici quelques exemples.

**Quelle idée te fais-tu d'un écrivain en général ?** Les réponses étaient vagues, centrées sur la célébrité, voire une "mythologie" ; elles deviennent plus précises, liées au travail, au savoir-faire, à la prise en compte du lecteur et de la publication.

Un enfant avant la rencontre : *Il est connu, riche et il a une maison au début des bois.*

Le même enfant 5 mois après : *C'est une sorte de chercheur de mots.*

Un autre enfant avant : *Il porte des lunettes et il est assez vieux.*

Le même enfant après : *C'est quelqu'un qui écrit des histoires et je peux dire que c'est dur.*

**A ton avis, pourquoi a-t-on envie d'écrire et pourquoi devient-on écrivain ?** Après de nombreuses allusions à la célébrité, des réponses se font plus précises : apparaissent l'influence des lectures, l'importance du goût d'écrire et du savoir-faire, voire du talent, le besoin de transmettre.

Avant : *Parce que nous avons envie d'être célèbre, connu, d'avoir quelqu'un qui s'intéresse à notre livre.*

Après : *On écrit parce qu'on aime lire et qu'on aime écrire. Puis on devient écrivain.*

**Qu'est-ce que l'écrivain pourrait t'apprendre (puis t'a appris) que le maître ne t'apprend pas ?** Des réponses évoluent vers le concret, la technique, la relation à l'écriture, montrant que les enfants se représentent mieux ce qu'est écrire.

Avant : *Ses capacités de vivre comme il faut à la manière d'un écrivain.*

Après : *Ses manières de commencer un livre.*

Avant : *(Pas de réponse)*

Après : *Comment avoir la passion d'écrire des livres*

## Érik ORSENNA

Je confirme que les enfants sont généralement surpris de nous voir vivants.

Lorsque j'ai reçu le prix Goncourt, on a demandé à mon fils, qui avait alors huit ans, ce qu'il voulait faire dans la vie. Il a répondu : "plus tard, je ferai comme papa : j'écrirai rien que des conneries et je gagnerai plein de fric". Quatre ans plus tard, je lui ai montré le manuscrit de L'exposition coloniale, qui est conservé ici et qui est couvert de ratures. Il m'a dit : "Un : je ne serai jamais écrivain ; deux : puisque je ne serai jamais écrivain, est-ce que tu me permets de ne pas lire ?". La situation s'est améliorée depuis.

Lorsqu'on intervient une seule fois dans une classe, on se donne en spectacle une heure et on repart : c'est insupportable car cela donne une vision absolument fautive de l'écrivain, comme n'ayant pas besoin de travailler. J'essaie donc maintenant de travailler sur la durée. J'ai pu le faire à Montreuil pendant presque trois ans, en véritable accord avec l'enseignant, dans une relation d'amitié et de respect mutuels. J'ai d'abord suivi une classe de CM2, puis une classe de CM1 jusqu'à la fin du CM2. C'était une expérience prodigieuse, qui permettait d'éviter la caricature que donne Sempé de l'écrivain, roulant en décapotable et entouré de filles dans la cour. Sur le dessin, un publicitaire regarde et dit : "Un petit quelque chose : il faudrait qu'on devine qu'en plus il est de gauche".

### De la salle

Le Ministre nous a expliqué que la maîtrise de la grammaire était la condition du discours écrit ; qu'il fallait réhabiliter les exercices systématiques ; qu'il fallait apprendre des mots pour exprimer la pensée et les émotions.

Madame Garcia-Debanc a insisté sur le fait qu'on apprenait à écrire en imitant et sur le fait qu'écrire prenait beaucoup de temps : je m'en rends compte tous les jours en tant que directeur et chargé de classe.

Monsieur Fayol a enfin dit que le cerveau de nos élèves avait une capacité de traitement limitée : je m'en aperçois constamment. Il a montré que les activités d'écriture profitaient beaucoup à l'écriture : c'est vrai autant des CP que des CM2.

Je suis d'accord avec tous ces points, dont je conclus que les activités d'écriture sont d'autant plus profitables aux élèves qu'ils disposent d'outils, c'est-à-dire de règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison intériorisées. Or, ce n'est pas avec les quatre heures de français dont ils disposent au collège que les élèves pourront intérioriser ces règles s'ils ne l'ont pas encore fait : il faut donc qu'ils l'aient fait auparavant.

Il est par exemple utile d'apprendre le vocabulaire en relation avec les lectures d'œuvres dans les classes. Ajouter un lexique à apprendre aux œuvres étudiées permet ensuite d'améliorer considérablement la production écrite des élèves.

La difficulté est alors d'équilibrer l'apprentissage des activités systématiques avec le temps nécessaire à l'écriture elle-même. Or je ne suis pas certain que tous ces apprentissages soient compatibles avec les thématiques nouvelles (B2I, Code de la route, premiers soins, ...) qui s'accumulent chaque année et finissent par masquer les priorités.

J'ajoute qu'avant de se servir de textes pour les découper et les pasticher, ... il convient de ne pas oublier de les admirer. On n'admire pas un schéma quinaire, mais on admire Jean Valjean qui meurt sur son lit.

### De la salle

Je souhaiterais que vous m'aidiez à donner des conseils à un enfant pour améliorer son texte, intitulé "Obligation" : "Mon père était agriculteur ; mon frère est agriculteur ; mon oncle est agriculteur ; mon grand-père était agriculteur ; mon voisin est agriculteur.

Quand je serai grand, je serai agriculteur : c'est presque une obligation."

L'élève ne voulait pas me donner son texte car il le pensait mauvais : j'autorise dans ma classe les élèves à ne pas rendre leurs textes. Il est vrai que celui-ci ne comporte qu'un seul verbe, "être", et aucun synonyme : il ne correspond donc pas aux critères définis par Monsieur le Ministre et Madame Garcia-Debanc.

**Érik ORSENNA**

Il n'y a rien à changer ! Quel âge a-t-il ?

**De la salle**

Dix ans.

**Érik ORSENNA**

Au vu de la politique agricole actuelle, il pourrait bien devenir le dernier agriculteur français !

**Alain BENTOLILA**

Avez-vous ressenti une douleur dans cet écrit, qui est bien plus une "expression" qu'un acte de communication ?

**De la salle**

Oui. L'élève avait d'abord écrit "Mon père et agriculteur". Quand je lui ai dit d'écrire "est", il m'a dit que son père était mort et donc qu'il voulait écrire "était".

**Érik ORSENNA**

Les personnes qui fréquentent les ateliers d'écriture essaient souvent d'écrire trop noblement, surtout en présence d'un écrivain. Elles s'aperçoivent ensuite qu'elles peuvent être plus libres par rap-



port à des règles comme celle d'éviter la répétition : répéter peut être signifiant. On a vu que "23 heures du soir" voulait dire bien plus que "23 heures". Néanmoins, il faut d'abord connaître les règles pour être libre de les transgresser à bon escient.

Je leur demande souvent de commencer par écrire un texte violent. Limités par le faible nombre de mots et d'expression, ils peuvent mieux comparer la réussite des différents textes.

### **Claudine GARCIA-DEBANC**

La force de ce texte, outre ce qu'il dit sur l'enfant, réside précisément dans la répétition martelée. scolairement, il est néanmoins possible de demander d'éviter les répétitions, afin de rendre possible l'emploi d'un vocabulaire varié : l'élève en question, au contraire d'un écrivain, n'avait sans doute pas le choix d'écrire son texte autrement.

### **De la salle**

L'élève s'est placé du point de vue d'un lecteur scolaire et s'est dit que ce texte n'était pas bon.

### **Alain BENTOLILA**

C'est pourquoi il est nécessaire de bien expliquer la règle du jeu de chaque acte d'écrit. Les attentes ne sont pas les mêmes à l'égard d'un acte d'expression intime ou d'un acte de communication, par exemple. Chaque situation demande à être expliquée clairement au départ. Un texte que l'on écrit pour soi n'est soumis à aucune exigence particulière de forme, tandis qu'un texte écrit pour autrui, s'il n'est pas soumis à toutes les normes, doit du moins lever toute possibilité d'ambiguïté pour le lecteur. C'est ce que je voulais dire au début de cet après-midi.

## De la salle

J'interviens avec des enfants plus âgés mais les mêmes problèmes reviennent : l'écriture à l'école leur est une obligation, qui se heurte parfois à un rejet du milieu scolaire. J'ai mené des recherches de DEA auprès de mes élèves : les garçons, qui avouent rarement écrire, disent parfois écrire des chansons pour eux-mêmes. L'un d'eux, qui refusait les contraintes d'écriture scolaire, comprenait bien néanmoins et acceptait les contraintes de l'écriture de chansons. Il est très difficile d'amener les élèves à écrire pour autrui, comme le souhaite Monsieur Bentolila, ou de leur faire trouver du plaisir à écrire à l'école, même s'ils peuvent en trouver en écrivant hors de l'école. Seuls ceux qui maîtrisent déjà les normes scolaires peuvent s'amuser à les transgresser.

Alberto Manguel disait que la lecture doit être un acte subversif : l'écriture ne doit-elle pas l'être également ?

## Alain BENTOLILA

La parole est subversive ou elle n'est pas. Nous rêvons tous de dire un jour quelque chose que personne n'a jamais dit. La langue existe pour cet espoir extraordinaire et toujours déçu, qui est rendu possible par les distributions infinies offertes par la grammaire. Celui qui n'entretient pas cet espoir ne peut pas dépasser un certain niveau de connivence et de banalité. L'originalité ne se gagne que si l'on a conscience de l'extraordinaire puissance de création du langage, qui nous permet d'être compris comme on a envie d'être compris, éventuellement contre les autres.

## De la salle

L'école favorise-t-elle cette originalité ?

## Alain BENTOLILA

Elle le peut parfois, lorsqu'elle s'en donne les ambitions et les moyens. Les normes et conventions sont les conditions de l'origina-

lité : ce sont elles qui m'assurent que ce que je dis d'iconoclaste pourra être compris.

### François QUET

L'école doit évidemment faire acquérir la maîtrise des normes linguistiques et ceci n'empêche pas qu'elle puisse s'ouvrir à des pratiques plus libres, plus créatives des codes. On aurait cependant tort d'attendre trop de résultats d'une pression supplémentaire sur l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire. Contrairement à ce qui se dit, on fait beaucoup de grammaire dans les classes. La vraie question est plutôt : comment enseigne-t-on les "outils de la langue" ? ou comment mieux les enseigner ? D'autre part, sans rapport vécu à l'écriture, ces apprentissages n'ont pas d'horizon d'inscription et perdent une part de leur efficacité.

### De la salle

Deux des concepteurs du rapport sur la grammaire sont présents parmi vous. Pourquoi, alors que nous avons insisté sur les difficultés de la linéarisation et de la mise en texte, la grammaire de texte disparaît-elle des programmes ? Pourra-t-elle réapparaître par un autre biais ? Monsieur Bentolila le suggère en disant que les phénomènes d'anaphores sont inévitablement étudiés dans le cadre de la lecture au cycle 2, même si le mot n'y est pas prononcé.

On dit d'autre part que l'écriture prend beaucoup de temps. Or, rajouter des heures à la grammaire et bientôt au vocabulaire ne fait-il pas disparaître des heures d'écriture, voire de lecture ?

### Érik ORSENNA

Je suis absolument convaincu que la grammaire de texte est impossible sans une très bonne connaissance de la grammaire de phrase : on construit les textes en enchaînant les phrases. Je le fais pour écrire des romans, mais aussi des textes administratifs, publicitaires... Évi-

demment, une logique de texte est possible. J'y prête notamment attention lorsque j'écris des jugements. Cependant, cela suppose acquise la grammaire de phrase. On ne fait pas du football sans conduire la balle le plus près possible du pied.

### **Alain BENTOLILA**

Dans ce monde pédagogique, il n'est pas permis de défendre des choses différentes et complémentaires ! Il existe une gauche et une droite pédagogiques. Or je ne sais pas si nous faisons partie de l'une ou de l'autre. Si l'on défend la régularité des apprentissages, on passe pour un réactionnaire ; si l'on défend le primat du texte, on est un progressiste. Je refuse ce type de dichotomies.

Lire et apprendre des textes suppose de pouvoir " démonter " des phrases. Je dis dans le rapport que je suis le partisan, à la fois d'une progression rigoureuse, d'une terminologie la plus simple possible, et d'un travail ultérieur de découverte de la grammaire de phrase et de texte. La rigueur de l'apprentissage n'est pas incompatible avec la confiance dans l'intelligence des enfants. Nous devons les faire travailler sur des phrases choisies pour qu'ils comprennent un certain nombre de faits grammaticaux, qu'ils les démontent, qu'ils fassent des hypothèses et qu'ils en arrivent à des conclusions provisoires : cela ne veut pas dire qu'ils doivent apprendre une règle par cœur et faire des exercices.

Enfin, nous n'opposons pas la grammaire de phrase à la grammaire de texte : nous disons qu'un enfant doit pouvoir démonter et analyser sa phrase dans toute sa complexité pour prendre conscience des enchaînements et de la cohérence textuelle. Celle-ci n'a pas besoin d'être systématiquement analysée, comme je le fais avec mes élèves de licence et de maîtrise. Trop techniciser la lecture tue l'intérêt pour le texte. Trop techniciser l'acte d'écriture inhibe de même son processus naturel, qui implique notamment de vouloir être compris par l'autre. Nous devons donner aux élèves les moyens de cette volonté.

## **Claire BONIFACE**

Les dérives de technicisation ont concerné plutôt le collège que l'école.

Le rapport sur la grammaire mentionné a été écrit par Alain Bentolila assisté d'Érik Orsenna. Nous avons vu que les détournements et les pastiches sont nombreux dans la littérature. Je voudrais demander à Alain Bentolila s'il n'a pas eu tort de prendre un écrivain pour complice : n'avez-vous pas ainsi détourné le genre du rapport ?...

Les trois heures consacrées à la grammaire dans la circulaire ministérielle posent en effet question : il faudra repérer sur quels horaires les prendre. Précisions que ces trois heures incluent, selon la circulaire, le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe.

Le groupe installé par le ministre et dirigé par Pierre Brunel, professeur à la Sorbonne, et Martine Safra, inspectrice générale, doyenne du groupe de l'enseignement primaire, décline le socle commun aux différents niveaux d'enseignement concernant la maîtrise de la langue ; il travaille également à une modification des programmes. J'y participe. Nous proposons un texte où la grammaire est enseignée pour lire et écrire. Cependant, la grammaire est également un objet de connaissance. Je rejoins donc François Quet : l'apprentissage systématique est nécessaire, mais la lecture et l'écriture sont par excellence les activités complexes dans lesquelles réinvestir cet apprentissage. Les pratiques doivent évoluer dans ce sens.

## **Alain BENTOLILA**

Nous sommes évidemment d'accord sur ce point.

## **Érik ORSENNA**

Dans vos propos, l'écrivain semble considéré comme un intrus sur la couverture du rapport : je trouve cela insupportable. Je mets en garde le monde enseignant contre sa tendance récurrente à exclure

du processus pédagogique quiconque n'est pas enseignant, à commencer par les parents d'élèves. Les écrivains sont des pédagogues à leur manière puisqu'ils expliquent le monde. J'ai d'ailleurs été moi-même enseignant.

**Claire BONIFACE**

Je serai la première à défendre l'intervention des écrivains et leur point de vue sur la langue, mais le rapport est un genre.

**Érik ORSENNA**

Qu'est-ce que cela signifie ? Le rapport est défini comme un texte demandé par le Ministre pour l'éclairer. Certains rapports du XVIIIème siècle sont des lettres ou des discours. Vous avez une vision singulièrement étroite du mot "rapport" !

**Alain BENTOLILA**

Je sais exactement ce que vous voulez dire. La première partie de ce rapport, intitulée "Enjeux", examine à quoi sert la grammaire. De ce point de vue, la présence d'Érik était nécessaire. C'est la norme grammaticale qui fait la puissance et la force de la langue : c'est elle qui nous permet d'apporter quelque chose de neuf à l'intelligence d'un autre. Si l'on n'a pas conscience de cela, il devient inutile de parler de grammaire. Faut-il être techniciste, inintéressant et finalement peu intelligent pour rédiger un rapport ? Je n'y ai pas réussi.

**De la salle**

Il me semble que les divergences de cette discussion portent sur trois termes : la règle, la régulation et la régularité, entre lesquels les enseignants ont peut-être surtout du mal à trouver un équilibre. Le retravail, par exemple, doit-il être conçu comme une reprise de la règle, ou comme une régulation, centrée sur des objectifs plus intimes ? Comment introduire de la régularité dans ce qui a pour fin d'être irrégulier ?

Nous serions ainsi en accord sur l'existence de ces trois finalités, mais en désaccord sur la manière de les organiser, notamment dans le temps. Comment rendre linéaire ce qui est par essence "feuilleté" ?

**Érik ORSENNA**

Chaque texte a sa logique et le retravail convoque des rapports à la norme chaque fois différents. Je le vérifie dans ma pratique d'écrivain, de juriste et même de juge, avec des conséquences très directes sur les biens et les personnes (même si je suis en disponibilité actuellement).

Le vertige de la langue est de laisser en permanence fuir la réalité. Le droit lui-même n'est qu'une maquette de la vie, alors qu'il devrait y être particulièrement fidèle. C'est précisément l'intérêt de la vie que de fuir toujours la maquette (à l'aide, en l'occurrence, d'avocats). Il est donc difficile d'établir une consigne générale : toute relation avec la langue est intime car tout texte questionne. C'est pourquoi la question du nombre de personnes dans les ateliers d'écriture est cruciale.

**François QUET**

Je n'adhère pas vraiment à votre tripartition, qui me semble sustentée par une représentation du texte fini, avec des règles qui lui préexistent. Nous progresserons en didactique de l'écriture lorsque nous examinerons les textes en train de se faire : il faudrait raisonner en termes de processus. Les enfants cherchent à résoudre des problèmes, même s'ils nous apparaissent minimes.

**De la salle**

Ce que j'appelle la "régulation" s'oppose précisément aux "règles", dans la mesure où elle se constitue au fur et à mesure du processus.

**François QUET**

Je comprends mieux ainsi.

## De la salle

Merci d'avoir parlé des parents d'élève. Un élève a posé la question suivante à un écrivain : "qui te corrige et qui te note ?". Qu'auriez-vous répondu ?

### Érik ORSENNA

Personne évidemment ne nous note, sinon nous-mêmes : comme n'importe quel créateur digne de ce nom, l'écrivain se reprend et tache de produire le mieux possible. Il s'arrête de retravailler lorsqu'il sent que plus serait trop. L'écrivain est peut-être celui qui sait ne pas sur-écrire, c'est-à-dire ne pas prendre la pose de l'écrivain. Il faut néanmoins retravailler. Un écrivain africain, qui racontait des histoires inouïes, mais à qui je conseillais de retravailler, m'a dit : "tu veux raboter ma spontanéité!". Or la spontanéité est en général à la fin. Je ferai demain un exposé devant l'Alliance française sur la brièveté de La Fontaine : elle ne lui est pas venue immédiatement. La Fontaine était d'abord "long".

L'écrivain se note donc d'abord lui-même : il ne laisse sortir un texte à l'impression que s'il en est content. Les lecteurs lui donnent une seconde note. On dit souvent qu'un écrivain échange dix lecteurs de demain contre mille lecteurs d'aujourd'hui, ... "Un succès est un malentendu", mais un échec aussi. On a un rapport intime avec sa langue : c'est un miroir qui, comme disait Cocteau, "réfléchit, lui". On ne peut donc pas lui appliquer de généralités. Tellement de choses passent d'un texte à nous ! C'est pourquoi déplacer un mot met l'écrivain en péril. C'est pourquoi également un écrivain qui "frime" devant une classe la trompe : il est comme l'amant qui laisse le mari se charger du quotidien.



## Clôture de la journée

Erik ORSENNA  
Président de l'ONL

J'apprends en vous entendant et en vous lisant. Je suis de plus en plus frappé par les liens qui unissent la lecture et l'écriture. Tout ce monde de règles et d'apprentissages doit être parcouru dans son unité. Notre pensée morcelle et spécialise : or nous sommes face à un domaine transversal et interdisciplinaire.

Alexandre de Humboldt disait d'Arago : "il avait une disposition de l'âme telle qu'il avait le pouvoir d'envisager dans leurs relations mutuelles un grand nombre d'éléments à la fois". J'avais utilisé cette citation pour définir l'océanographie, mais elle définit également l'objectif que doivent viser les enseignants du français : la lecture et l'écriture prises à part n'ont pas de sens.

La pratique est à la fois une nécessité et un bonheur. Travaillant sur la langue, on travaille sur soi, avec passion, douleur et délice. Rougemont écrit : "les hommes ont inventé les littératures ; elles le leur ont bien rendu". J'ai ressenti la vérité de cette phrase très jeune, alors même que je lisais des bandes dessinées. Nous sommes inventés par nos inventions.

Ces rencontres annuelles sont irremplaçables. Je tiens à dire au prochain Ministre que l'ONL doit continuer. Ces journées laissent toujours une empreinte : les Actes, largement diffusés.

Merci d'être venus.

## Les missions de l'ONL

L'ONL, placé auprès du Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en lien avec la Direction générale de l'enseignement scolaire et la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, est un organe consultatif qui a pour vocation d'étudier tous les champs de la lecture.

- ☞ Il recueille et exploite les données scientifiques disponibles afin d'éclairer et d'améliorer l'apprentissage, le perfectionnement, les pratiques pédagogiques de la lecture et de contribuer à la maîtrise de la langue tout au long de la scolarité. Il suscite des recherches en la matière. Il s'interroge sur les déficits et les handicaps de lecture.
- ☞ Il favorise l'échange constant d'informations et d'expériences entre les partenaires scientifiques, les professionnels et les parents.
- ☞ Il analyse les outils et les pratiques pédagogiques et recueille des informations sur les dispositifs et expérimentations en cours.
- ☞ Il formule des recommandations pour améliorer la formation initiale et continue des enseignants, pour prévenir les phénomènes d'illettrisme chez les jeunes adultes, et pour développer la diversification des pratiques pédagogiques adaptées.

<http://onl.inrp.fr> : Le site Internet de L'ONL est un espace de ressources et d'informations sur l'ensemble de la question de la lecture et de son apprentissage.

## Le Secrétariat général de l'ONL

**Isabelle Mazel**, Secrétaire Générale

**Bruno Germain**, Chargé de mission

**Marie-Rose Leduc-Cornillière**, Secrétaire

Tel : 01 55 55 96 36

Fax : 01 55 55 97 37

Courriel : [observatoire.lecture@education.gouv.fr](mailto:observatoire.lecture@education.gouv.fr)

Site internet : <http://onl.inrp.fr>

## Le Conseil scientifique de l'ONL

**Érik Orsenna**, Président de l'ONL,  
Conseiller d'État  
Écrivain, membre de l'Académie française

**Alain Bentolila**, Professeur de linguistique, Université Paris V -  
Directeur ERTE Echill

**Pierre Buser**, Professeur émérite de neurosciences, Membre de  
l'Institut

**Jean-Louis Chiss**, Professeur de linguistique, Université Sorbonne  
Nouvelle, Paris III

**Jacques David**, Professeur IUFM, Enseignant-Chercheur au LEA-  
PLE/CNRS

**Marie-Carmen Dupuy**, Représentante PEEP

**Michel Fayol**, Professeur de psychologie, Université Clermont-  
Ferrand, Directeur LAPSCO/CNRS

**Claudine Garcia-Debanc**, Professeure en sciences du langage et  
didactique du français, IUFM Midi-Pyrénées, GRIDIFE-ERTÉ 64

**Jean Hébrard**, Inspecteur général de l'Éducation nationale

**Isabelle Jalabert**, Représentante FCPE

**José Junca de Morais**, Professeur de psycholinguistique et neurop-  
sychologie, Université libre de Bruxelles

**Francis Marcoin**, Professeur de langue et littérature française,  
Université-d'Artois

**Martine Rémond**, Maître de conférences à l'IUFM de Créteil

**Laurence Rieben**, Professeure en psychologie et en sciences de l'éducation, Université de Genève

**Jean-François Rouet**, Psychologue, Directeur de recherche CNRS Poitiers

**Martine Safra**, Inspectrice générale de l'éducation nationale

**Sylviane Valdois**, Orthophoniste, Neuropsychologue, Directrice de recherche CNRS Grenoble

## Publications de l'O.N.L.

### **L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP**

(2007, *diffusion ONL*)

Rapport de l'ONL à la demande du Ministre. Ce rapport présente trois documents à destination des enseignants : une synthèse sur l'apprentissage de la lecture, un guide d'observation des manuels de CP et un texte pour les parents.

### **Lecture et technologies numériques**

(2006, SCEREN / Savoir Livre, diffusion CNDP)

Présentation des connaissances sur la lecture sur écran appliquée à l'enseignement, et analyse de didacticiels d'apprentissage de la lecture.

### **Enseigner la lecture : orthographe et grammaire**

(2006, *diffusion ONL*)

Synthèse des connaissances et réflexions sur l'apprentissage et la mise en œuvre de l'enseignement de deux champs disciplinaires étroitement liés à la lecture et à la production de l'écrit : l'orthographe et la grammaire

### **L'apprentissage de la lecture à l'école primaire**

(novembre 2005) *Rapport de l'ONL et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale*

Rapport rendu au Ministre à sa demande. Ce rapport présente les fondamentaux de l'apprentissage de la lecture en primaire et à l'entrée au collège.

### **Les troubles de l'apprentissage de la lecture**

(2005, *diffusion ONL*)

Actes de la journée de l'Observatoire. Cet ouvrage fait le point sur

les données scientifiques récentes concernant la nature et les origines de certains troubles de l'apprentissage de la lecture et, en particulier, de la dyslexie. L'Observatoire s'interroge, par ailleurs, sur l'avancée des dispositifs mis en œuvre pour détecter les enfants à risques.

### **Nouveaux regards sur la lecture**

(2004, CNDP/ Savoir Livre, *diffusion Hachette*)

Un outil de référence indispensable dans le cadre de la formation initiale et continue. Cet ouvrage se compose de multiples points de vue des spécialistes de l'ONL sur l'apprentissage, l'enseignement et les troubles de la lecture.

### **L'évolution de l'enseignement de la lecture depuis 10 ans**

(2004, *diffusion ONL*)

Actes de la journée de l'Observatoire ; synthèse claire sur les grandes articulations de l'apprentissage de la lecture et l'évolution de son enseignement. Réflexion sur l'impact des travaux de l'ONL.

### **Le manuel de lecture au CP**

2003, CNDP / Savoir Livre, diffusion Hatier)

Un état des lieux sur l'apprentissage de la lecture au CP, suivi d'une grille d'analyse méthodique de manuels de lecture, de l'étude de cinq publications, et d'un guide pour un usage pertinent et un choix réfléchi de manuel.

### **Livres et apprentissages à l'école**

(2003, CNDP / Savoir Livre, *diffusion Hachette*)

Réédition augmentée. Un ensemble de pistes de travail et de propositions pour l'usage des livres de jeunesse dans les trois cycles du primaire, s'appuyant sur les nouveaux programmes.

### **Continuité de l'apprentissage de la lecture : du CM2 au collègue**

(2003, *diffusion ONL*)

Actes de la Journée de l'Observatoire ; les intervenants évoquent

les enjeux, les difficultés et les interrogations soulevées par l'enseignement continué de la lecture à l'entrée au collège. Ils repositionnent aussi la place et les pratiques de la littérature de jeunesse dans la classe, à travers les programmes

### **La formation à l'apprentissage de la lecture**

(2002, *diffusion ONL*)

Actes de la Journée de l'Observatoire ; un ensemble de pistes de réflexion sur la formation des enseignants à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en IUFM.

### **La lecture de 8 à 11 ans**

(2001, *diffusion ONL*)

Actes de la Journée de l'Observatoire ; ils évoquent l'apprentissage de la compréhension en lecture au cycle 3 et son évaluation. Ils présentent des dispositifs ou des pistes de travail concrets.

### **Maîtriser la lecture**

(2000, CNDP/ Odile Jacob)

Une réflexion théorique et des recommandations pratiques pour l'apprentissage continué de la lecture au cycle 3 du primaire. L'accent est mis sur les processus liés à la compréhension.

### **La lecture dans les trois cycles du primaire**

(2000, *diffusion ONL*)

Actes de la Journée de l'Observatoire ; rappel des priorités de l'apprentissage dans chacun des cycles du primaire sous forme de trois communications et des débats qu'elles ont suscités.

### **Livres et apprentissages à l'école**

(1999, CNDP / Savoir Livre, *diffusion Hachette*)

Première édition.

### **Apprendre à lire**

(1998, CNDP / Odile Jacob)

Un bilan sur l'apprentissage de la lecture et les difficultés qu'il engendre au cycle 2. Etude des compétences minimales nécessaires à l'enfant pour entrer dans la lecture.



### **Communication et découverte de l'écrit à l'école maternelle**

(1997, *diffusion ONL*)

Une synthèse des conditions qui peuvent favoriser l'entrée réussie de l'enfant dans le monde de l'écrit avec des illustrations d'activités pédagogiques.

### **Lecture, informatique et nouveaux médias**

(1997, *diffusion ONL*)

L'étude s'intéresse aux nouveaux modes de lecture induits par les supports multimédias et présente certains " exercices " informatiques scolaires.

### **Regards sur la lecture et ses apprentissages**

(1996, *diffusion ONL*)

Le document aborde les questions essentielles concernant la compréhension, l'évaluation et la mise en œuvre didactique de l'apprentissage.

A paraître :

**La lecture au collège** (titre provisoire)

thématique

Apprentissage de la lecture

titre du document

Écrire des textes,  
l'apprentissage et le plaisir

auteur

Observatoire national  
de la lecture

accès internet

<http://onl.inrp.fr>

date de parution

Janvier 2007

réalisation

ONL

édition & impression

MENESR / 3000 ex

Ministère de l'Éducation nationale,  
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

**Observatoire national de la lecture**  
61-65 rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

Courriel : [observatoire.lecture@education.gouv.fr](mailto:observatoire.lecture@education.gouv.fr)

Tél. : 01 55 55 96 36

Fax : 01 55 55 97 37

*Document gratuit - Ne peut être vendu*

