

L'ÉCRITURE

Le point de vue d'Hélène ROMIAN

ENSEIGNER LA COMMUNICATION ÉCRITE ET LES ÉCRITS

Ce titre paradoxal inscrit les propos qui suivent à contre-courant d'idées reçues ici et là, selon lesquelles la seule question serait la lecture, laquelle lecture ne s'enseignerait pas. La problématique présentée est issue de recherches-action collectives que je conduis dans le cadre de l'INRP depuis... pas mal d'années. Ces recherches impliquent un travail d'innovation/description/évaluation, mené dans la durée, dans des classes diverses - ZEP et zones rurales comprises - par des équipes de formateurs-chercheurs. Je ne peux ici qu'en donner une idée très schématique (ROMIAN & coll., 1989). J'essaierai simplement de situer notre différence, d'un point de vue didactique, c'est-à-dire du point de vue des contenus, de la démarche d'enseignement/apprentissage de la communication écrite et des écrits qui est le nôtre.

1. Enseigner quoi ?

Question décisive, s'il en est. Un mot sur le terme "**enseigner**" tout d'abord. Sauf à confondre l'activité d'enseignement avec le gavage des oies, ou à supposer que les apprentissages scolaires n'ont rien à voir avec l'activité des maîtres, convenons qu'il en est bien des acceptions et des conceptions au-delà du cours magistral : méthodes actives, ateliers coopératifs où s'épanouit le tâtonnement expérimental, articulation entre activités de communication fonctionnelles et d'observation/analyse des faits... Chacune implique un certain type de contenus d'enseignement et induit une démarche d'enseignement, des stratégies d'apprentissage données, de manière plus ou moins cohérente (ROMIAN & coll. 1982). Donc, quoi que recouvre le terme, les maîtres enseignent la lecture - ce qu'ils considèrent comme telle - et par là, enseignent aussi des conceptions données relatives à l'écrit.

S'agissant de langue maternelle, réduire l'enseignement à des "leçons" de lecture, de grammaire ou d'orthographe, c'est ignorer l'essentiel de l'action du maître qui passe d'abord par son propre langage et celui qu'il induit chez les élèves, par les activités langagières qu'il organise, par les types de discours qu'il fait entendre, lire/produire. Ce que les élèves apprennent est dépendant de ce que le maître enseigne en ce sens-là : utiliser **Daniel et Valérie**, ou les textes libres de la classe et de ses copains, ou des écrits sociaux de toute nature y compris ceux de la classe et de l'école, c'est enseigner par là-même des conceptions différentes de l'activité de lecture, de l'activité de production d'écrit, et de l'objet-écrit, c'est induire des rapports différents à l'écrit. On est bien au-delà de la seule lecture. Ce qui est fait en lecture renvoie à l'ensemble des activités de Français, à l'ensemble des activités scolaires et extra-scolaires où intervient la langue écrite. C'est un fait.

Ne considérer que la seule lecture, c'est prendre le risque de couper l'activité de ses sources vives, de réduire la question à l'inculcation de règles vides de sens ou à l'apprentissage de savoir faire non théoriques, non maîtrisables. Les objectifs majeurs de l'école sont selon nous de deux ordres: **la maîtrise du lire/écrire** (deux activités différentes mais interdépendantes) et **la maîtrise du fonctionnement des écrits** qui sont les supports et les produits de ces activités. Savoir faire d'abord, et savoir pour quoi faire, savoir comment faire, et savoir ce qu'on fait.

Il s'agit là d'**activités complexes, pluridimensionnelles**, mettant en jeu à la fois des pratiques sociales très diverses où l'écrit répond à des fonctions et des usages divers (Cf. par ex. la presse dans les médias, à l'école, ou les multiples formes de la correspondance...), des opérations sémiotiques et psycho-

linguistiques difficiles (ex. : prélever des indices de signification...), des savoirs linguistiques d'un haut niveau d'abstraction (ex. : notion de lettre, syllabe, mot..., type d'écrit..).

Les écrits qui sont à la fois le support et le produit de ces activités ne sont pas moins complexes : objets matériels produits par un travail technique, ce sont aussi des objets économiques et sociaux produits dans le cadre d'un marché par un travail social, des objets sémiotiques faisant intervenir plusieurs modes de signification : écrit, graphismes, mise en page... (ROMIAN & YZIQUEL, 1988), des objets langagiers produits dans le cadre d'une interaction sociale, affective, subconsciente, entre interlocuteurs poursuivant des fins données, plus ou moins implicites et contradictoires.

C'est dire la responsabilité de l'école dans des apprentissages qui se situent au coeur des processus de socialisation/personnalisation que LANGEVIN considérait comme le principe-clé de l'action éducative.

2. Faire pratiquer/observer/expliciter des écrits diversifiés

Enseigner des savoir faire maîtrisables implique d'abord qu'on fasse faire : mettre les élèves dans des situations de lecture/production d'écrits effectives, où ils aient effectivement envie, besoin de lire/écrire et où le fait d'arriver à lire/écrire réponde à un enjeu effectif pour eux (y compris l'enjeu d'apprendre). Les occasions n'en manquent pas en classe : des écrits qui servent à organiser la vie collective, fixer la trace des activités pour en faciliter la mise en mémoire ou la présentation, à ceux qu'on échange avec d'autres ailleurs, des écrits qu'on découvre ou qu'on produit pour le plaisir du rire, de l'évasion, du récit, du jeu dramatique ou de la poésie (SUBLET & coll., 1982), à ceux qu'on rassemble ou qu'on résume pour construire des savoirs utilisables... Comment les enfants pourraient-ils comprendre la fonction des écrits dans la communication sociale et par conséquent voir à quels enjeux personnels, sociaux, économiques, politiques répondent les apprentissages scolaires si ce n'est à partir d'écrits sociaux (scolaires ou non) aux enjeux identifiables ? C'est exclure le manuel comme outil exclusif d'apprentissage. Sans résoudre pour autant tous les problèmes : ainsi la délicate question des critères de choix des écrits à travailler en classe, y compris s'agissant de littérature de jeunesse. Mais l'essentiel est bien que les enfants entrent dans une dynamique où lire/produire des écrits est vital, où la diversification des écrits lus/produits est à l'image de la variation des écrits dans la communication sociale (CHARMEUX, 1989).

La maîtrise de l'écrit suppose qu'on enseigne non seulement des connaissances expérientielles (connaissances en actes, dit G.VERGNAUD) mais aussi des savoirs opératoires, c'est-à-dire qu'on fasse **pratiquer/expliciter les opérations qui constituent le comment faire** : par exemple sélectionner et organiser des indices de signification en lecture comme en production, ou encore planifier un écrit, ou encore identifier un dysfonctionnement dans un écrit et proposer des solutions de réécriture... Mettre au point l'article pour le journal à la place des enfants ne vaut pas mieux de ce point de vue que le traditionnel canevas de rédaction. Ce n'est qu'en identifiant et en résolvant ses problèmes d'écriture qu'on peut apprendre à écrire (DUCANCEL & coll., 1988). En matière d'enseignement de l'écrit, l'essentiel n'est pas le produit fini, de toute façon relatif, mais ce que les enfants ont appris à faire, ont appris sur leur faire en faisant, et en évaluant/re-mettant en chantier leurs essais avec leurs pairs. On ne saurait trop insister sur le rôle des pairs dans la dynamique d'enseignement/apprentissage : par exemple, nous avons montré comme d'autres qu'on évalue mieux l'écrit d'un pair que le sien propre (MAS & coll., à paraître). Ce n'est pas là évacuer le rôle du maître, bien au contraire. Il lui appartient précisément d'utiliser ou proposer des **problèmes d'écriture** que les enfants puissent résoudre et dont la formulation, la résolution les fassent progresser dans la construction de leurs savoirs (DUCANCEL & coll., 1988). Cela n'est possible que si le maître dispose de savoirs théoriques, entre autres sur les écrits (linguistique textuelle...), sur l'acquisition des conduites textuelles (psycholinguistique...), sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit (didactique...) qui lui permettent à la fois de "lire" les savoirs des en-

fants, de voir par quelles voies ils peuvent progresser et d'évaluer les avancées réalisées, d'identifier les problèmes résiduels...

Enfin la maîtrise de l'écrit implique également des **savoirs conceptuels** (notions et règles de fonctionnement) portant et sur les activités de lecture/production d'écrits et sur les écrits. Hors de la conceptualisation, pas de véritable maîtrise. Mais à condition qu'il ne s'agisse pas de savoirs inculqués d'autorité, sans bases expérientielles et opératoires. J'en prendrai pour exemple **la combinatoire**. Inculquées a priori, alors que les enfants n'ont pas une pratique suffisante de la lecture et surtout de la production d'écrits qui la rend nécessaire (à leur niveau s'entend), les notions de lettre, syllabe, mot..., dont le degré d'abstraction est très élevé, n'ont aucun sens pour les enfants et ne peuvent que faire obstacle aux apprentissages. Construites progressivement dans et par les problèmes posés par la pratique de l'écrit dans sa double dimension (lire/écrire), les règles qui explicitent les relations entre les unités de la chaîne parlée et les unités correspondantes de la chaîne écrite (c'est cela la combinatoire) deviennent le moyen de résoudre plus économiquement les problèmes inédits que pose la pratique et de comprendre comment fonctionne l'écrit (ROMIAN & coll., 1985). L'orthographe entre autres, a tout à y gagner.

Je prendrai un second exemple : **l'évaluation des écrits**. L'inefficacité de l'évaluation traditionnelle (M.D., INC...) n'est plus à démontrer. Comment faire pour que les élèves deviennent capables d'identifier ce qui va bien et ce qui ne va pas dans leurs écrits ? **La construction progressive et l'utilisation de critères d'évaluation par la classe** est un aspect essentiel de l'évaluation formative telle que nous la pratiquons, intervenant en cours d'écriture pour réguler celle-ci, la faire progresser. (Groupe EVA, 1991). Là aussi, nous amenons les élèves à un niveau d'abstraction très élevé. Les critères sont en effet des catégories abstraites qui permettent de classer des caractéristiques textuelles : ex. : adaptation à la situation de communication, au destinataire, à la destination..., ou cohérence thématique..., ou cohérence du système d'énonciation... La constitution et la formulation de ces catégories est évidemment affaire de longue haleine. Ces critères sont à différencier selon **les types d'écrits** (lettres, récits, compte-rendus, notes, poèmes...), selon les types de textes (raconter, décrire, expliquer, argumenter...), selon **les aspects du "tissu" textuel** considérés : le texte dans son ensemble, les relations entre phrases, telle phrase, ces aspects étant envisagés d'un **point de vue** donné : pragmatique (qui s'adresse à qui...), sémantique (pour dire quoi..., organisé comment...), morphosyntaxique (grammaire, orthographe...). La maîtrise d'un métalangage du type de celui qui est utilisé ci-dessus (langage dont l'objet est le langage) est un aspect décisif de l'évaluation des écrits, et des réécritures nécessaires. Faut-il y insister ? Il faudra beaucoup de temps, au-delà de l'école primaire pour que les élèves s'approprient ce lexique. Par contre, dès 2-3 ans, ils ont des idées sur l'écrit, et sont très capables de les formuler à leur manière pour peu qu'on les y incite. Si ce n'était pas le cas, nous bâtirions sur le sable. Certes le métalangage n'est pas suffisant, mais son absence, nous l'avons montré, constitue un handicap pour les élèves, voués alors à un tâtonnement décourageant, mot à mot, phrase à phrase, où l'arbre de l'orthographe occulte la forêt des problèmes textuels, en bloquant souvent d'ailleurs la résolution des problèmes d'orthographe dans la mesure où ceux-ci peuvent avoir leur origine dans un dysfonctionnement textuel, par ex. le système des temps ou les relations entre pronoms (MAS & coll., à paraître).

Là encore le rôle du maître est décisif. Partir des savoirs des élèves, toujours plus riches et plus fragiles qu'on ne croit, pour construire de telles catégories avec eux, selon leurs formulations, jusqu'au moment où l'on pourra introduire la formulation scientifique, exige que le maître dispose de savoirs étendus (voir plus haut) et organisés selon **des modèles didactiques**, c'est à dire conçus en fonction des problèmes d'enseignement/apprentissage dans un domaine donné. C'est le cas du modèle EVA évoqué plus haut, construit par la recherche, qui permet un questionnement déglobalisé des écrits selon des aspects et des points de vue à expliciter, conceptualiser progressivement avec les élèves.

Infaisable dira-t-on. Nous l'avons fait, décrit et évalué, et dans des classes ordinaires, dont le "plus" était, il est vrai, dans le travail d'équipe et la formation continue sans laquelle il n'est pas de recherche

(pas de mise en place effective des cycles ou de réduction de l'échec scolaire non plus..). Nous voyons dans ces conceptions didactiques, exigeantes à la fois pour les élèves et pour les maîtres, une condition décisive pour que l'école puisse effectivement contribuer à faire construire, par les élèves, des savoir-faire et des savoirs de l'écrit en prise sur les pratiques sociales et les connaissances de leur temps. L'enjeu est capital : formerons nous des consommateurs d'écrit aliénés par une insuffisante maîtrise (phénomène plus étendu que l'illettrisme vrai..), ou des personnes, des citoyens jouissant d'une effective liberté de parole parce qu'ils maîtrisent les formes écrites de leur langue ? ● Hélène ROMIAN¹ (BEST, 1978).

Quelques titres pour aller plus loin :

- . BEST F. (1978). **Vers la liberté de parole**. Coll. INRP. Nathan.
- . CHARMEUX E. (1989). **Le "bon" français et les autres**. Milan/Education.
- . DUCANCEL G. & coll. (1988). **Problèmes d'écriture. "Rencontres Pédagogiques"**. INRP.
- . Groupe EVA. GADEAU J. & FINET C. (1991). **Evaluer les écrits à l'école primaire. Des fiches pour faire la classe**. INRP & Hachette Education.
- . MAS M. & coll. (à paraître). **Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?** ROMIAN H. & coll.(1982). **Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au C.P.**. "Recherches Pédagogiques" n°116. INRP.
- . ROMIAN H., CHARMEUX E., DUCANCEL G. & coll. (1985) **LectureS/EcritureS en GS, CP, CE1**. Coll.INRP. Nathan.
- . ROMIAN H. & YZIQUEL M. (1988). **Enseigner le Français à l'ère des médias. Rencontres de la langue, de l'image et du son**. Coll. INRP. Nathan.
- . ROMIAN H. & coll. (1989). **Didactique du Français et recherche-action**. INRP.
- . SUBLET F. & coll. (1982). **Poésie pour tous**. Coll. INRP. Nathan.

¹ Chercheur à l'INRP, département de didactique des disciplines, didactique du français