

Depuis deux ans, un groupe recherche-écriture s'est constitué pour reprendre les travaux de l'association sur l'écriture. Ces deux premières années, cycle de tâtonnement guidé par les principes habituels de travail de l'AFL, ont consisté à analyser les pratiques déjà existantes, à en construire et tester de nouvelles : nous en avons fait état dans les Actes de Lecture dans 15 articles sur les 32 générés par cette nouvelle recherche et ses activités.¹ Le regroupement de juillet 2009 à Figeac a été l'occasion, de faire le point et de lancer de nouvelles perspectives.

VERS LA LEÇON D'ÉCRITURE

Thierry OPILLARD

RETOUR AU TABLEAU À NEUF CASES, ENCORE UNE FOIS

L'article *L'histoire d'un tableau à neuf cases* de notre précédent numéro illustre le précepte suivant : « Plus les questions posées auront une portée générale, plus sont grandes nos chances d'aboutir à des résultats concrets ».² Nous y rappelons comment

le tableau à neuf cases avait été créé lors de la recherche 5-8 ans pour la lecture. Vision synoptique éclatée d'une action complexe, ce tableau décompose en lignes les moments de la production et en colonnes les étapes intellectuelles qui mènent de l'action à l'abstraction.

À Montpellier en février 2008, nous avons l'idée première de voir si cet outil était transférable avec le même bonheur à l'écriture. Pris par notre élan, nous avons rapidement rempli ses cases pour à la fois

1. Voir dans les Actes de Lecture : 6 conditions pour apprendre à lire, 6 conditions pour apprendre à écrire ? Thierry Opillard, A.L. n°100 / Journal du journal Sylvie Muller et Genève du journal Sylvie Muller et Thierry Opillard, A.L. n°101 / Dossier : la raison graphique à l'œuvre, A.L. n°103 / l'ensemble des A.L. n°105 / Qu'en retenir ? Nicole Plée et L'histoire d'un tableau à neuf cases Thierry Opillard, A.L. n°106

2. Michaël Werner, in *Leçons d'écriture, Ce que disent les manuscrits*, p.292, Ed. Minard, 1985, ouvrage collectif

la lecture et l'écriture, c'est-à-dire l'acquisition du langage écrit. Et dans l'envol que cela provoquait, nous le remplissions pour les langages en général, les systèmes sémiotiques. Lors du regroupement de juillet 2009 à Figeac, nous avons repris notre première idée et concrétisé sa déclinaison avec l'écriture (*voir tableau page ci-contre*).

LA LIGNE 1 développe l'activité de production écrite proprement dite : écrire, c'est tenir en même temps les rênes d'un avant-texte, du texte et des après-textes.

■ **L'avant-texte** (case 1A du tableau) est constitué de tout ce que l'on accumule en pensant au texte que l'on va faire : des bouts de phrases, un plan, une fin, un essai de début, une liste de personnages, une liste de lieux, un script, un plan de ville, une carte de continent, des notes d'observation d'expérience, un scénario, une première version intermédiaire imprimée, le texte qu'on pensait quasi fini donné à ses relecteurs et revenu avec des commentaires, des corrections, des propositions, des documents divers annotés, des graphismes, des schémas, bref, comme disait Hugo, des « tas de pierres », qui entreront dans la confection de l'édifice³ ou seront rejetés pour leur impossibilité de s'intégrer dans les murs. Tout ce qui est écrit avant que le processus dynamique entre ces trois cases soit volontairement arrêté par le scripteur pour établir ce qui sera édité. *L'avant-texte*, c'est du matériau méta-textuel où l'on fait état de ce que l'on voudrait faire, ne pas faire, où l'on essaie de faire état des forces qui sont en place (de celles dont on a conscience), des enjeux qui sont à l'œuvre, c'est du matériau prétextuel où l'on liste ce qui peut servir au texte (les « tas de pierres »), c'est du matériau para-textuel où l'on prévoit d'entourer le texte de préface, de titre, d'intertitres, d'avant-propos, d'avertissement, de notes, de dédicaces, de sommaire, etc. Cet *avant-texte* est plus ou moins explicité, plus ou moins matériellement traduit selon le degré d'expertise de celui qui écrit, mais il existe pour tout le monde, les chercheurs qui ont travaillé sur les brouillons d'écrivains l'ont montré.

3. L'écrit est bien un édifice, avec plans, fondations, étages, pièces, façade, alors que l'oral est une rivière qui passe, s'évapore et fuit entre les doigts.

■ **Le texte** (1B), c'est ce que l'on réussit à forger au croisement de la logique de ce qu'on prévoit et de la logique de ce que le langage impose ; c'est en même temps ce que l'on réussit à saisir de ce que le langage propose pour le mettre au service du projet que l'on s'impose. Envoyé à son destinataire, il est l'état arrêté du processus d'écriture.

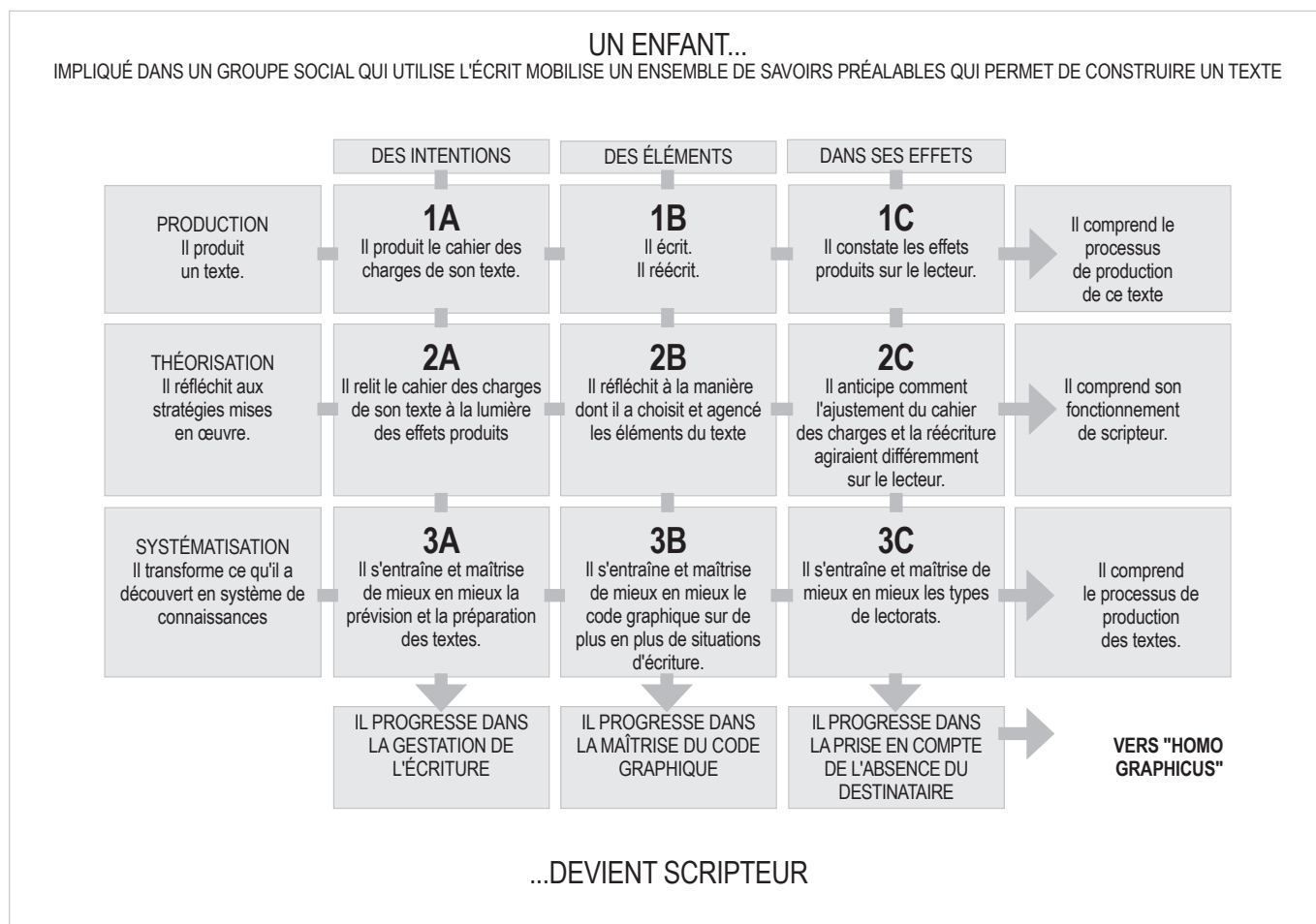
■ **L'après-texte** (1C), c'est ce que l'on anticipe pouvoir être dit ou écrit par qui commenterait, critiquerait, apprécierait le texte que l'on est en train d'écrire. C'est virtuel, mais essentiel, spécifique à la situation de communication écrite. L'après-texte est indispensable à la décentration.

Ces trois étapes sont ici artificiellement séparées ; elles semblent se succéder dans le temps. Cependant, elles sont intimement liées et imbriquées les unes dans les autres, différemment suivant le profil de scripteur ; les démarches d'écritures sont si variées qu'on peut observer un scripteur démarrer aussitôt stylo ou clavier en main, s'arrêter pour faire le point, reprendre des recherches, écrire, s'arrêter, ajuster son projet au fil de l'écriture. Un autre aura une démarche plus ordonnée dans le temps, préparation/écriture/relecture-pour-observation-des-effets. Un autre encore pilotera tout à partir des effets attendus. Sans que l'une ou l'autre démarche ait fait preuve de plus d'efficacité qu'une autre. Néanmoins, écrire c'est faire vibrer en même temps ces trois pôles, ne pas perdre de vue le projet, sa mise en œuvre et ce qu'il est censé produire.

LA LIGNE 2 développe les activités de réflexion liées à chacune des actions de la ligne 1.

Il est maintenant acquis que la progression dans un apprentissage, dans une activité quelconque passe nécessairement par des activités de type « méta ». L'action sans réflexion s'épuise dans la reproduction de ses erreurs et de son imperfection. Elle se fourvoie dans la croyance aux dons et aux mystères sans l'explication de ses réussites qui permettrait de transmettre aux autres.

La réflexion qui va être menée dans chacune des cases de cette ligne ne pourra se faire indépendamment des autres cases de la ligne 2, ni indépendamment de celles de la ligne 1, la ligne de l'action, puisque c'est sur l'action que porte ce regard distancié.



Si on prend l'exemple de la case 2B : la réflexion sur la façon dont on a utilisé le code graphique est directement liée au texte qui a été écrit (1B), dépend de la réflexion qu'on aura menée sur le contenu du cahier des charges que l'on s'était fixé, les manques dans les listes, les objectifs, le pacte, etc. (1B) et celle sur le pourquoi et le comment des effets produits par le texte (2C), et donc sur le cahier des charges lui-même (1A) et les effets réellement constatés (1C).

LA LIGNE 3 développe les activités qui vont aller vers la création de règles concernant l'écrit et sa production, vers l'entraînement à ces règles pour automatiser leur utilisation. Elles sont directement issues de l'accumulation

des expériences d'écritures (ligne 1) et des réflexions qui permettent de s'extraire de chacun des cas particuliers de l'écriture de ces textes (ligne 2). Elles sont indispensables si on veut aller vers l'expertise. On est là dans la compréhension de la communication écrite, des variants et invariants de cette activité symbolique. Il est donc inévitable, lors de l'apprentissage, que ces activités se fassent de manière contrastive avec l'autre activité de communication que les enfants connaissent, la communication orale. Et elle se fera de manière contrastive avec les communications écrites d'autres langues.

Les neuf cases sont toutes liées. Elles sont toutes activées lors de l'écriture, plus ou moins selon ce que l'on sera en train de

faire ; quand on rédige (case 1B), on pense en même temps aux buts et moyens que l'on s'est donnés lors de la rédaction de son cahier des charges (1A), et on pense également à l'effet que cela peut produire (1C) ; on tient les trois rênes à la fois. À un moment, on va s'arrêter d'écrire et revenir sur son projet, déplaçant le centre de gravité vers 1A. Après avoir ajouté quelques lignes ou réorganisé des paragraphes (1B), on va relire pour vérifier si cela correspond bien aux effets attendus et en cela tenir plus fermement 1C. Mais en même temps, on repense fugitivement aux réflexions qu'on avait menées après l'écriture d'un texte similaire (ligne 2) et aux enseignements qu'on en avait tirés (ligne 3). C'est l'entrée en vibration simultanée de la ligne 3 qui va permettre d'activer des automatismes, de gagner du temps en se référant à des règles et des cadres, donc de consacrer l'essentiel de son énergie sur l'aventure de l'écriture, sur comment on va pouvoir mettre sa patte dans cette pâte, qui va permettre de s'emparer de l'activité écriture dans toute son épaisseur comme forme de pensée particulière.

Le tableau à 9 cases tel qu'il est rédigé actuellement constitue un premier cadrage théorique. Il permet de mieux comprendre ce qui se passe lors de l'écriture, lors de son apprentissage. Il permet d'établir un cadre d'observation de nouvelles pratiques à mettre en chantier et d'envisager de nouveaux dispositifs pédagogiques. On déduit aisément qu'un enseignement correctement mené va prévoir des temps pour chacune des neuf cases, en les organisant de façon logique et cohérente. Tout en laissant le profil personnel de chacun s'exprimer. Rigueur et souplesse, tout un programme...

CONSÉQUENCES SUR UNE PÉDAGOGIE DE L'ÉCRITURE

L'observation d'ensemble du tableau sous l'angle des colonnes fait apparaître que l'école focalise traditionnellement son enseignement de l'écriture sur la colonne 2, sur les éléments du code graphique ; les deux autres colonnes concernant les activités préparatoires à la production et les activités de prise en compte du lectorat sont très largement ignorées. L'école est largement dans le faire semblant, écrivant sans destinataire, des textes sans enjeux (si ce n'est anticiper les attentes implicites du maître).

On peut aussi voir que dans sa logique *du code au message*, l'école déplace ses activités sur le bas de la colonne 2, vers les activités de systématisation dont elle espère que la maîtrise préalable permettra la production de texte.

■ Il faut donc remettre l'enseignement debout dans une démarche *du message au code*, sortir de l'erreur épistémologique qui consiste à penser que l'accumulation d'apprentissages partiels aboutit un comportement complexe : ce qui apparaît évident pour n'importe quel autre apprentissage, c'est qu'il procède de l'activité, de l'accumulation d'activité à partir de laquelle on entreprend des analyses, des généralisations et des entraînements, qui eux peuvent être partiels. C'est donc de la production de messages écrits, de la pratique d'écriture que les apprentissages vont prendre leur sens. Dans l'ensemble du processus, les activités de systématisation ont toute leur place, mais rien que leur utilité, et au bon moment. On retrouve ce que l'on affirme déjà pour la lecture, être dans de réelles situations de productions écrites, avec destinataire et enjeux qui obligent à prendre en compte les réactions qu'aura le lecteur.

■ Une fois debout, l'enseignement doit se redéployer dans une dynamique avant-texte/texte/après-texte ; une pédagogie de l'écriture doit être dans la réaffirmation, la remise au jour de l'avant-texte, dans son officialisation, dans son institution à l'école. Le dispositif pédagogique de la dictée à l'adulte des Instructions Officielles construit la représentation suivante de l'écriture chez les élèves : écrire, c'est ouvrir le robinet des mots qui couleraient dès qu'on en a besoin, en les engageant un

peu différemment de l'oral, pour « faire écrit » ; ce faire écrit étant trop souvent confondu avec l'utilisation d'un registre soutenu de langue. Elle réduit l'écriture au seul moment où des mots sont posés sur le papier en occultant tout le reste, qui existe pour tout acte d'écriture. Il faut en finir avec la vision fautive, romantique (donc idéologique), du texte qui sortirait de la main sans travail, à la suite d'une quelconque inspiration. Répétons-le, si certains écrivains, rarissimes, ont pu donner l'impression d'écrire sans ce travail écrit préparatoire⁴ (valable pour toute autre production culturelle), c'est qu'ils avaient tellement intégré les contraintes, et depuis si longtemps, qu'ils pensaient directement comme ils écrivaient. On cite alors souvent Aragon. Mais qui encore ? Les études génétiques des textes d'écrivains, les nôtres à travers la recherche sur le logiciel **Genèse**,⁵ montrent qu'ils tâtonnent, essaient, raturent, relisent, réécrivent, reprennent, recommencent, renoncent, ont des remords, ne se jettent à l'eau pour certains qu'après avoir « écrit intérieurement », accumulent, réagissent à leurs relectures ; bref, pour reprendre les propos de Valéry, ils semblent tous « préférer aux dons obscurs les fruits d'une recherche lucide et penser que le génie relève de la méthode éprouvée ».

On va donc, avec les élèves, prendre le temps d'explicitier, de mettre en scène, de donner à voir un déroulement de processus d'écriture, des déroulements de processus d'écriture.⁶ Un dispositif pédagogique « Leçon d'écriture », devra donc commencer par une phase préparatoire, par l'établissement d'un *cahier des charges* : on va lister par écrit toutes les contraintes que l'on se fixe, tout ce que l'on veut voir proposé au lecteur, toutes les circonstances de cette production, etc.

■ Cette phase est collective. On apprend à faire ensemble ce que l'on va être capable de faire de plus en plus tout seul. Elle entraîne discussions, négociations de sens à venir, de formulations possibles, d'effets à produire, de moyens d'y parvenir. L'acte d'écrire se réinscrit dans du collectif ; on affirme ainsi, contrairement à l'idéologie dominante qui met en avant le concept d'auteur individualité-toute-puissante-qui-contrôle-de-bout-en-bout-l'élaboration-d'un-texte, le concept de « milieu matriciel » d'où émerge l'individu qui va en textualiser la pensée. On ne fait en cela que

reproduire ce qui se passe de façon plus ou moins discrète ou cachée dans la réalité : tout auteur soumet à un comité de rédaction, un comité de lecture, un Conseil d'État, un directeur de collection, etc. ses épreuves intermédiaires, rediscute du texte, le retravaille.

■ La phase d'écriture proprement dite va être individuelle si les élèves sont assez autonomes. Elle sera prise en charge par le dispositif de commande à l'adulte pour les élèves de maternelle (Voir page 070 : *Écrire quand on ne sait pas.*). Elle peut également être utilisée plus tard dans la scolarité : il est facilement imaginable que des élèves de 5^{ème} passent commande aux professeurs de français, experts en écriture, d'un texte qu'ils pourront à loisir décortiquer pour ausculter les tours de main, les sollicitations hypertextuelles, les styles. Les textes ainsi récupérés auprès des experts peuvent servir de réserve de matériau pour construire un texte définitif. Ils peuvent être relus par les élèves pour vérifier les effets produits et ainsi entrer dans la ligne 2, la ligne de la théorisation, qui elle aussi doit être institutionnalisée.

■ La capitalisation de tout ce travail collectif sur la production des textes (ligne 1) et les réflexions qui sont organisées autour (ligne 2) va construire les règles de production de l'écrit : cette ligne 3, donc, doit aussi être institutionnalisée et organisé rigoureusement. Le travail d'entraînement, compris comme conséquence du travail de production et de prise de recul, ce travail sur le code écrit, les conditions et la manière de le produire trouve naturellement et légitimement sa place pour les élèves.

4. Lamartine, lui, le prétendait. Les études génétiques de ses œuvres le contrediront... (Sainte-Beuve, lucide, écrivait de lui : « *Le génie ne suffit pas, il faut tout de même qu'un soin quelconque aide à l'exécution.* »)

5. Voir le site de l'AFLE www.lecture.org

6. Ainsi, la Leçon d'écriture n'impose pas UN modèle de production, mais permet aux élèves de s'emparer de démarches qui leur permettent de produire efficacement, en gérant les contraintes sociales et en exploitant de façon personnelle les possibilités qu'offre le langage. Que chacun puisse investir sa manière personnelle de produire à l'intérieur d'un éventail de processus où il aurait pu expérimenter et choisir ce qui lui permet de progresser et d'aller vers l'expertise. L'expertise étant, dans diverses situations, d'être capable de produire divers types de textes.

CONSTRUIRE UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Voici tracées les grandes lignes qui vont constituer le cadre de travail de la recherche pour l'année qui vient. Nous nous dirigeons vers l'élaboration d'une « Leçon d'Écriture », moment d'enseignement intégré à une pédagogie de l'écrit : elle devra prendre en charge les échanges, la théorisation, la construction de règles (toujours provisoires) sur « qu'est-ce que se préparer à écrire ? » (colonne 1), « Qu'est-ce qu'écrire ? » (colonne 2), « Qu'est-ce que prévoir et contrôler les effets produits par mon texte, par l'écriture, sur mon lecteur ? » (colonne 3).

Nous devons la concevoir comme un moment à la fois structurant et porteur de liberté où s'exerce la « gestualité de l'invention ». ⁷ Nos élèves sont trop souvent dans, au pire, « comment LE dire », au mieux dans « comment L'écrire ». La Leçon d'Écriture devrait reprendre l'idée que Jacques Neefs exprime ainsi : « *l'écriture ne doit pas vouloir se couper des*

7. Jacques Neefs, in *Leçons d'écriture, Ce que disent les manuscrits*, p.3, 38, Ed. Minard, 1985, ouvrage collectif

8. *Ibid.*, p.335

multiplicités qu'elle engage, des sens qu'elle tente multiplement, des cohabitations actives qui se jouent en elle, des virtualités qu'elle ne peut saturer, des dénivellations énonciatives qu'elle intègre, c'est l'affirmation que l'écrit ne se fait texte qu'à se soumettre à la possibilité de l'œuvre et que cette possibilité ne saurait être une actualisation totale,

achevée, que cette possibilité ne réside que dans le temps des lectures qui redistribuent indéfiniment l'actualisation du texte. » ⁸

Les échanges que nous avons pu avoir à l'université d'été de Figeac nous ont amenés à penser que nous avons cerné l'essentiel en déterminant les conditions nécessaires à la production d'écrit. Ce cycle de tâtonnement doit passer à un stade d'affermissement ; comme nous avons pu le faire avec *La Leçon de Lecture*, il nous faut créer un dispositif pédagogique d'enseignement de l'écriture : *La Leçon d'écriture*.

Fort de ses réflexions, le groupe recherche-écriture s'est donc attelé à l'écriture d'un nouveau protocole destiné à créer le cadre qui permettra à de nouveaux enseignants de nous rejoindre.

■ Pour le groupe recherche écriture, **Thierry OPILLARD**

