

TD 8 synthèse

Documents

Vous rédigerez une synthèse des quatre documents suivants.

Document A Michel DUPONCHEL, Production de textes, la grande affaire de l'école, Animation et Education n°142, janvier/février 1998, p. 14.

Document B Françoise SUBLET, « L'acte d'écrire », in Jacques FIJALKOW (éd.), Décrire l'écrire, CRDP de Toulouse, PU du Mirail, 1990, pp. 143-145.

Document C Extraits du Bulletin Officiel spécial n°7 du 26 août 1999 intitulé « Français » (cycles 2 et 3).

Document D Claudine GARCIA-DEBANC, L'élève et la production d'écrits, Collection Didactiques des textes, 1990, Centre Analyse Syntaxique Université de Metz, pp. 7-11.

Document A

[...]

Petit retour en arrière : que faisait-on réellement dans les classes il y a quelques années?

A part les classes s'inspirant de Freinet et dans lesquelles les enfants pouvaient écrire, quand ils le voulaient, de vrais textes libres et pratiquer la correspondance interscolaire, la plupart des classes proposaient, soit des textes dits libres, à rendre chaque semaine, soit des rédactions du type : « Vous avez eu peur. Racontez. » ou « Je me promène le long de la rivière, je décris ce que je vois et ce que je sens » complétées par des exercices dits préparatoires à l'expression écrite (Comment éviter les répétitions ? Remplacer le verbe « faire » par un verbe plus expressif...) qui ne préparent, en fait, à rien du tout !

Autant d'activités sans aucun rapport avec ce qu'est la communication écrite pour les professionnels (journalistes, écrivains...) et pour les simples particuliers mais qui correspondaient aux conceptions que les enseignants se faisaient de l'écrit (vécu personnel, formation...), d'autant plus qu'ils ne voyaient pas très bien ce qu'ils auraient pu faire d'autre. Mais ce qu'il y avait de plus grave, c'est qu'en fait on écrivait très peu.

Si l'on consultait les emplois du temps, on s'apercevait que l'essentiel était consacré à la grammaire, à la conjugaison, au vocabulaire et à l'orthographe. L'expression écrite ne venait qu'après, ce qui signifiait, aussi, qu'il fallait d'abord apprendre la grammaire et acquérir du vocabulaire pour pouvoir écrire ensuite. Comment voulez-vous qu'ils écrivent un texte, disait-on parfois, ils ne savent même pas écrire une phrase et leur vocabulaire est si pauvre !

D'où la fameuse progression : au CE, on construit des phrases ; au CM, des paragraphes.

Mais les conceptions de l'apprentissage (Comment faire pour apprendre à écrire ?) restaient néanmoins confuses et contradictoires. En effet, en parlant d'expression écrite, on avait tendance à privilégier l'écriture : l'écrit, ça permet de s'exprimer, il suffit d'avoir quelque chose à dire, donc, ça ne s'apprend pas mais, paradoxalement, on trouvait, chez de nombreux enseignants, le désir d'obtenir des textes parfaits. Il fallait, dès le départ, écrire comme Chateaubriand ou Pagnol, faire de belles phrases, utiliser un vocabulaire riche...

D'où l'importance accordée à la description, à l'expression des sentiments, au détriment de la narration proprement dite, considérée parfois comme accessoire et limitée généralement au récit de vie (au pseudo récit de vie !).

Dans ces conditions, le statut de l'écrit ne pouvait pas être très positif. Pour les maîtres, c'était un exercice difficile qui impliquait très souvent la correction minutieuse d'un premier jet puis d'un second dont on était d'ailleurs, rarement satisfait. Dans les corrections, c'étaient surtout les manques qui étaient soulignés (ils ne savent pas... ils n'ont pas...) et rarement les points positifs. Pour les élèves, c'était une activité qui n'avait pas beaucoup de sens : on écrivait uniquement pour le maître, sans bien savoir, de plus, ce qu'il attendait réellement. L'obscurité cognitive était complète. [...]

Michel DUPONCHEL, « Production de textes, la grande affaire de l'école », Animation et Education, n°142, Janvier/Février 1998, p. 14

Document B

L'ACTE D'ECRIRE

Nous sommes entourés d'écrits, que nous sommes d'abord invités à lire. Dans un environnement envahi par les produits médiatiques où l'image est associée aux mots, où ceux-ci nous parviennent sur le support de l'écran (avec l'informatique et la télématique) nous devons lire de plus en plus. Quantitativement la plupart d'entre nous écrivons peu, de façon libre ou contrainte ; et pourtant « l'écrit produit par le scripteur contribue de façon décisive aux marques de sa distinction sociale », dans une société où « l'ordre social s'élabore, se maintient par l'écrit » (Dabenne, 1987), où celui-ci est présent dans tous les actes de la vie sociale.

Une réflexion sur l'acte même d'écrire peut ainsi contribuer à mieux appréhender les enjeux et difficultés de l'écriture, ainsi que les moyens susceptibles, dès l'école, d'aider à développer l'envie et les moyens d'écrire.

Avant de s'interroger sur l'acte d'écrire lui-même, il paraît intéressant de revenir sur les définitions de l'écrit, qui vont orienter les conceptions des processus d'écriture.

L'écrit : Plusieurs conceptions

L'écrit, code de transcription de l'oral

Pendant longtemps, on a privilégié le langage parlé, considéré comme le langage par excellence, dont le langage écrit ne serait qu'une image redoublée, une reproduction auxiliaire, ou un instrument commode - signifiant de signifiant - (Ducrot et Todorov, 1972).

Écriture, code de transcription de l'oral ? Dans ce cas, on envisagera, au moment des apprentissages, de passer de l'oral à l'écrit (ou inversement), en isolant les éléments qui le constituent - lettre, mot, phrase, paragraphe, texte - et en référant ces derniers à leurs équivalents oraux. Le but est alors d'établir des rapports ou correspondances entre l'un et l'autre. Et même si des préoccupations normatives interviennent ensuite dans la rédaction de textes (droit d'écrire en se référant à tel ou tel registre de la langue écrite), une question demeure : comment transcrire, en passant du code oral au code écrit ?

L'écrit, un langage « à part entière »

Depuis plusieurs années, on a vu apparaître d'autres conceptions de l'écrit qui en font un langage à part entière, autonome par rapport à l'oral. Hagege (1985) rappelle que déjà, dans bien des civilisations anciennes, l'opposition entre oral et écrit « implique en réalité divergence entre deux registres, l'un plus spontané et moins concerté, l'autre plus prestigieux et doué d'un plus grand pouvoir. L'autonomie de l'écrit le consacre comme une fin en soi ». Et le passage d'une société d'oralité (qui a su construire ses systèmes d'expression et de mémorisation par les moyens propres à l'oral), à une société d'écriture correspond à des changements linguistiques et culturels.

En effet, la pratique de l'écrit impose des transformations linguistiques, compte tenu de la situation de communication permise grâce à lui : la parole est arrachée au temps, au contexte immédiat d'une situation d'échanges directs où le corps (dans sa voix, sa gestualité, sa proximité à l'autre), accompagne le dire. Avec la communication écrite, qui instaure distance spatiale et temporelle, non-recours à des éléments extralinguistiques, on est obligé d'utiliser au maximum les procédés linguistiques, en anticipant, dans l'écriture du texte, l'activité de lecture du récepteur absent. Dans la mesure où le scripteur sait que la régulation ne peut se faire dans l'instant, comme à l'oral, il doit prévoir ce dialogue avec son lecteur : « le texte doit intégrer dès sa conception son

propre dispositif de régulation », (Foucambert, 1988). Il doit marquer certains effets à des fins d'interactions (en utilisant par exemple des marques comme les paragraphes, titres, intertitres, séquences...). Et la parole écrite s'inscrit dans l'espace orienté d'un support à deux dimensions où des mots vont se distinguer par des blancs, et s'organiser de façon particulière, s'écrire selon certaines formes et marques orthographiques.

Certaines constructions syntaxiques sont préférées à d'autres, et les ouvertures et fermetures de séquences s'y font de façon « originale » si à l'oral le locuteur ponctue son discours de « bon », « alors » pour signaler son développement achevé, le scripteur, lui, trouvera d'autres moyens (alinéas, marqueurs tels que « enfin », « bref », « maintenant »...).

Et la situation même d'écriture, qui permet de réviser le texte en le relisant et en y apportant des retouches, autorise ce travail de régulation, de réflexion critique possible certes à l'oral, mais plus difficile dans la mesure où il faut « garder la parole », et ne pas se perdre dans trop de reprises de son propre discours.

Au cours de l'histoire, on va donc inventer plusieurs formes de langage écrit, avec leurs propres modes de fonctionnement, échappant au conditionnement temporel de la situation de communication orale, pour réaliser de façon originale la scripturalité, dans la spatialisation.

Selon les situations de communication, un continuum entre activités langagières orales et écrites.

Si l'on considère cependant l'écrit comme mode de réalisation particulier d'une activité langagière mise en place dans un lieu social, par un ou plusieurs énonciateurs, orienté vers un but et visant un public précis, les distinctions évoquées plus haut entre oral et écrit se font plus nuancées.

Si on envisage en effet les diverses situations langagières où l'on est amené à réaliser des discours oraux ou écrits, on parlera plutôt d'un « continuum » entre oral et écrit.

Dans certaines situations d'énonciation orale - conférences, commentaires ou descriptions à la radio ou à la télévision, messages enregistrés sur répondeur... -, l'énonciateur est amené par exemple à réaliser un discours oral explicite, à y intégrer un dialogue fictif avec un public qui ne peut intervenir directement, à trouver des procédés prosodiques, syntaxiques, rhétoriques pour aider les énonciateurs à suivre le discours dans son développement temporel. On est alors très loin de la pratique de l'oral « en conversation familière », et beaucoup plus proche de la distanciation exigée par l'écrit.

Fort souvent d'ailleurs, les énonciateurs, dans ce genre de situations, préparent leurs interventions en recourant à l'écrit, et au moment de l'énonciation orale, lisent le texte à haute voix, ou improvisent en suivant un plan écrit. Et inversement, certains écrits (lettres personnelles, petits mots, notes...) sont liés à la situation d'énonciation, et de par la complicité entre scripteur et lecteur, le discours écrit se fait allusif, implicite, jouant d'éléments extralinguistiques, connus des « inter-scripteurs ». [...]

*Françoise SUBLET, Université de Toulouse
in Jacques FIJALKOW (éd.), Décrire l'écriture, C.R.D.P. de Toulouse,
Presses Universitaires du Mirail, 1990*

Document C

[...]

Au cycle 3, trois grands domaines d'activités sont privilégiés :

- la prise de parole où le maître favorise des situations de communication permettant aux élèves d'écouter, d'exposer, d'expliquer et de convaincre ;
- la lecture où le travail systématique de compréhension permet d'accéder à des textes plus difficiles et plus longs ;
- la production de textes écrits où les contraintes de cohérence, de longueur et de forme sont diversifiées en fonction de l'objectif pédagogique poursuivi. [...]

Compétences exigibles à la fin du cycle 3

A l'issue du cycle 3, chaque élève doit pouvoir : [...]

- en tenant compte des effets de sens liés à chaque activité :
- élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation (paragraphes, graphies...),
- relater par écrit un événement, une expérience, une visite, une lecture en faisant ressortir l'essentiel,
- utiliser de manière simple un traitement de texte. [...]

Expression écrite

L'élève doit pouvoir s'exprimer et communiquer par écrit dans des situations variées.

Tout en privilégiant l'élaboration de textes de fiction et d'écrits originaux, le maître prend soin de varier les activités d'expression écrite en alternant sous forme individuelle ou collective :

- les productions de textes de fiction et les jeux d'écriture :
- narration (produire un récit avec ou sans support)
- récit plus développé (nouvelle, roman, conte...)
- dialogue
- ateliers d'écriture
- les activités de restitution ou de transformation :
- transformer un récit par changement de temps
- compléter un texte lacunaire...

L'élève doit être le lecteur de son propre texte : il relit, corrige, améliore, réécrit ses productions antérieures en veillant au respect des consignes données et en tenant compte des remarques du maître ou des autres élèves qui ont lu son texte. Il apprend peu à peu à écrire en fonction des effets recherchés et en fonction des lecteurs (décrire une expérience, convaincre un correspondant, toucher un lecteur...).

Le maître accompagne le travail de rédaction et intervient immédiatement sur les difficultés orthographiques, lexicales et syntaxiques : le maître écrit avec les élèves.

Sans perdre de vue qu'il s'agit d'un apprentissage, le maître diversifie ses formes d'évaluation en tenant compte des objectifs poursuivis et des capacités des élèves. Les évaluations pourront aller d'un simple contrôle à une évaluation détaillée, notamment avec la participation des élèves.

La présentation des productions écrites doit être soignée et organisée, notamment en ayant recours au traitement de texte. [...]

*Extraits du Bulletin Officiel spécial n°7 du 26 août 1999
intitulé « Français » (cycle 2 et 3)*

Document D

[...] Bien des manuels scolaires dont l'intitulé porte sur l'apprentissage de la production écrite, proposent essentiellement des exercices de vocabulaire et de syntaxe, qui se bornent le plus souvent au cadre de la phrase. L'élève accumule des matériaux linguistiques, mots ou structures syntaxiques, qu'il ne combinera qu'ultérieurement, pour construire des textes. Ce type de matériel didactique met en œuvre un modèle didactique en référence 'à une grammaire de phrases et à une conception de l'apprentissage comme combinatoire d'éléments progressivement thésaurisés. La progression s'organise du simple (écrire une phrase, voire un paragraphe hors de tout contexte) vers le complexe (la production d'un texte).

Le modèle didactique de la production de textes que je propose ici et que j'illustre par la description de quelques démarches à propos de types textuels diversifiés, textes narratifs, mais surtout textes explicatifs et écrits utilitaires, s'appuie sur un modèle du fonctionnement de la langue et de l'apprentissage profondément différent. L'enfant est placé d'emblée dans des situations de production de textes complexes : production d'un récit à choix multiples pour constituer un livre à diffuser, réalisation d'un panneau d'exposition pour une classe voisine, rédaction de synthèses à placer dans le classeur personnel. En réalisant ces tâches, l'enfant agence le matériau linguistique dont il dispose ; les textes produits étant soumis à la lecture critique d'autres camarades, les élèves peuvent constater les effets de compréhension ou de non compréhension auprès de leurs lecteurs. Le travail systématique de langue, grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe, qui peut être alors engagé en fonction des difficultés constatées, est d'autant plus efficace que les enfants en ont perçu l'utilité dans la communication. La compétence linguistique se met ainsi en place d'abord par son exercice dans des situations de communication, comme le soulignent par ailleurs les avancées récentes de la psycholinguistique. Ainsi, Eric Espéret définit l'ontogenèse du langage comme une « appropriation progressive par l'enfant d'une gamme plus ou moins étendue de conduites langagières : le dialogue, l'argumentation, le récit, pour ne retenir que les plus fréquentes dans les premières années » [...]

C'est cette théorie sur l'apprentissage de la langue qui étaye les principes d'action didactique développés ici, schématisés ci-contre. [...]

Théorie de la langue, théorie de l'apprentissage et théorie de l'intervention sont en effet les trois pôles par rapport auxquels se définit toute didactique, en tant qu'approche des phénomènes d'apprentissage et d'enseignement qui tient le plus grand compte des contenus spécifiques à enseigner. En fait, les choses sont plus complexes encore en matière de didactique de la production de textes. D'abord parce que les traditions scolaires pèsent d'un grand poids sur l'organisation et la gestion des situations de « rédaction ». Ensuite parce que les théories de référence à convoquer en matière de textes sont multiples et diverses : typologie de textes, analyse sémiotique, théories de l'énonciation... Ces connaissances sur les caractéristiques des objets textuels à produire sont, comme le souligne Jean-François Halté, au service d'une compétence rédactionnelle qui, elle relève de savoir-faire, et ne saurait être une combinaison de ces savoirs. Troisième difficulté, la connaissance précise du fonctionnement de l'activité rédactionnelle, ou modèle d'expertise, est très récente et encore incomplète pour ce qui est de l'enfant ou de l'adolescent. Les travaux américains de Hayes et Flowers, qui sont présentés dans le premier chapitre de cet ouvrage. Puis ceux de Bereiter et Scardamalia à propos des enfants et des collégiens, ont constitué un progrès décisif pour la didactique écrite implique la mise en système de ces différents socles théoriques, comme l'indique le schéma de la figure 1.