

Dr. Ghellal Abdelkader  
Université d'Oran (Habilitant)



### Résumé

*Notre réflexion se propose d'exposer les raisons et les modalités d'un apprentissage du français qui ne dissocie pas les usages ordinaires et artistiques du langage. Son orientation est donc à la fois théorique et didactique. C'est la place de la littérature dans l'enseignement du FLE qui est, bien entendu, l'enjeu de notre réflexion. Notre objectif est de développer chez l'apprenant des compétences à utiliser dans son enseignement de la lecture et de l'écriture, sa compréhension des textes de types narratif et poétique, de même que de types descriptif et dialogal et du processus d'apprentissage retenu par le programme d'études de français au lycée.*

Lecture et écriture sont donc deux moments d'une même activité. Si

**Mots-clés :** Avant -texte - Littéarité - Pratique artistique - Texte à contraintes - Texte libre - Textes littéraires - Théorie de l'écriture.

### Abstract

*Our reflexion proposes to explain the reasons and the methods of a training of French who does not dissociate the uses ordinary and artistic language. Its orientation is thus at the same time theoretical and didactic. It is the place of the literature in the teaching of the FLE which is, of course, the stake of our reflexion. Our objective is to develop at learning how from competences to use in its teaching of the reading and the writing, its comprehension of the texts of types the narrative and poetic, just as of description types and dialogal, and the processes of training retained by the programme of French studies to the college. Reading and writing are thus two moments of the same activity. If to read can, under certain conditions, to learn with better writing, writing always learns with better reading. The attempts at writing are never forgotten and maintain the need or the desire for reading.*

**Key words :** Before - text - Literary value - Practical artistic - Text with constraints - free Text - literary Texts - Theory of writing.

« On rêvera, cela pour commencer...  
d'un monde où lire et écrire ne s'opposeraient plus ;  
d'un monde, qui, s'ouvrant des fictions qu'il absorbe,  
se constituerait comme leur jardin. »

Jean-Noël Vuarnet, *Le discours impur*, Editions Galilée, 1973, p. 11

## Lire pour écrire, écrire pour lire

La pédagogie de l'écrit n'est pas pensable sans la prise en compte des transformations qui ont affecté la pédagogie de la lecture. L'idée qu'on apprend à lire en lisant, la disparition de l'opinion selon laquelle il faudrait installer des « pré-requis » et proposer des apprentissages préalables, la réduction du rôle du déchiffrement intégral dans la compréhension du texte ont conduit certains enseignants à abandonner les « méthodes de lecture » au profit de « vrais livres ». Ceux-là ont le triple avantage de signaler l'objet- livre (couverture, typographie, illustrations), d'offrir des fictions cohérentes mettant en appétit les lecteurs et rédigées dans une langue qui a déjà la complexité des vrais écrits. La pédagogie moderne de la lecture met l'action sur la construction d'un « horizon d'attente », sur une précompréhension de l'histoire qui s'appuie sur les possibles narratifs (en fonction des types de héros et d'aventures), sur des prédictions thématiques et sur des anticipations syntaxiques.

La lecture devient formulation 'hypothèses qu'il faut bien entendu vérifier par l'observation du texte, ce qui rend indispensable la poursuite de travaux plus techniques ayant pour but de permettre et de consolider les repérages d'indices (rapport sons-graphies, exercices de contrôle de l'acquisition lexicale...). Ces supports et ces approches donnent aux apprenants la notion de texte, fondamentale pour l'entrée dans l'écrit, sans attendre qu'ils aient la maîtrise technique des opérations de la lecture et de l'écriture. Inversement, ces nouvelles attitudes de lecture sont mieux développées si elles s'étayent sur des pratiques précoces de production d'écrits.

Ayant à « penser » leur texte, les apprenants prennent conscience de l'enchaînement des idées, de l'organisation interne des énoncés, des contraintes propres à l'ouverture des récits et à leur conclusion. Rencontrant des difficultés pour conduire leur texte, ils réclament de voir dans les livres les solutions choisies par les auteurs, ce qui apporte une motivation très forte à la lecture. Quand ils doivent trouver des noms pour leurs personnages, ils s'aperçoivent que l'attribution d'un nom par exemple n'est pas indifférente et ils sont désormais plus curieux de l'onomastique personnelle des écrivains.

Du coup :

« L'écriture d'un texte est un projet complexe, qu'il s'agisse d'un court récit ou d'une œuvre longue.

L'observation des brouillons d'écrivains montre que certains d'entre eux : (1) écrivent leurs romans au fil de la plume, réalisant tout de suite une version rédigée, alors que d'autres : (2) commencent par faire des listes de noms (d'objets, de lieux...) ou des schémas d'ensemble. Pour les premiers, on parle d'écriture à processus, pour les seconds, d'écriture à programme. » (3)

Le passage à la rédaction développe de nombreuses formes d'attention portée au code écrit :

Les apprenants sont plus vigilants pour tenir compte dans la lecture des marques typographiques du discours rapporté (guillemets, tirets) quand ils les ont utilisées dans l'écriture et ils apprennent à ne pas confondre narration et dialogue, à ne pas mêler les propos de divers interlocuteurs.

Les marques d'accord, les désinences verbales retiennent leur attention lorsqu'ils doivent en respecter la graphie. Dans leurs exercices d'écriture, les enseignants proposent éventuellement comme lectures préalables - illustrations, des textes dits littéraires. Cette pratique n'est pas commune. Elle s'oppose à d'autres pratiques, plus répandues en Algérie depuis quelques années, qui privilégient les écrits dits « fonctionnels » - textes « utiles », informatifs ou prescriptifs. Même s'ils n'affirment pas vouloir écarter la littérature, les « promoteurs » de ces nouveaux matériels de lecture, sur lesquels les apprenants sont invités à faire leur apprentissage, sont tellement prisonniers des notions restrictives d'information, de communication ou de savoir-faire, qu'ils sont amenés à traiter les textes littéraires de la même façon que les autres textes. A preuve, dans certaines fiches de lecture, les questions contraignantes plus soucieuses de contrôler une lecture littérale que d'ouvrir à une réflexion sur la mise en langage, sur l'interprétation déchiffrement/compréhension du référent qui en découlerait.

Nous voudrions nous situer, dans le cadre de notre réflexion, dans une perspective radicalement différente. Nous affirmons que la littérature est indispensable pour une compréhension approfondie des mécanismes langagiers, ce qui est l'essentiel pour susciter l'envie et la possibilité d'écrire. Sans refuser les autres textes, la littérature devrait constituer pour l'enseignant l'essentiel de ses supports.

La littérature en effet attire l'attention sur la facture du texte ainsi que le dit Jakobson lorsqu'il définit la fonction poétique : « La visée du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte est ce qui caractérise la fonction poétique du langage [...] Cette fonction, qui met en évidence le côté palpable des signes, approfondit par là -même la dichotomie fondamentale des signes et des objets.»(4)

Celle-ci « décolle le mot de la chose » et « le mot est ressenti comme mot et non comme simple substitut de l'objet nommé ni comme explosion d'émotion.» (5) L'écriture littéraire qui favorise ainsi la réflexion sur le langage va de pair avec les progrès linguistiques de l'apprenant qui, selon Jakobson, « dépendent de sa capacité à développer un langage, c'est-à-dire à comparer des signes verbaux et à parler du langage. »

Nous n'entendons pas reprendre l'argument connu qui a légitimé dans les lycées l'enseignement traditionnel de la littérature : la connaissance des grands textes classiques permet à l'apprenant de s'imprégner d'une langue de qualité. Aujourd'hui, des avis plus mesurés mettent en cause moins les textes littéraires que certaines façons de les aborder. Les arguments qui nous semblent le mieux convenir sont les suivants : « puissance » des fictions ; intérêt porté autant aux choses qu'aux mots ; possibilité de se donner une interprétation personnelle. Il est impératif de souligner l'importance, à plus d'un titre, de la fiction. La

littérature à laquelle nous pensons, c'est en premier lieu celle écrite par des compositeurs d'intrigues.

Les apprenants sont fascinés par l'histoire, surtout si elle est bien structurée, avec une progression thématique, des éléments de répétition et de système (personnages, situations, formules), une conclusion forte. Les contes, mais aussi tous les récits qui relèvent de l'art de raconter une histoire, sans trop s'attarder ni dans la description ni dans l'explication, encore moins dans la « morale », contiennent de plus des savoirs pratiques (détails artisanaux, habiletés diverses dont celles qui consistent à user de pièges ou de stratagèmes, comme dans « Le roman de Renart »). Ces fictions, même si elles n'appartiennent pas à notre époque, même si elles contiennent du non-dit ou des allusions « obscures » pour l'apprenant, passionnent tous les lecteurs, quel que soit leur âge.

Paul Ricoeur, dans *Temps et Récit* (Ed. du Seuil), insiste sur les compétences *a priori* que requiert la compréhension du récit : précompréhension du « monde de l'action » humaine ; compétence symbolique (qui suppose un enracinement dans des traditions culturelles, connaissance des codes de valeurs) ; compétence « temporelle » (la fiction figure toujours un système temporel). On pourrait ajouter que c'est la lecture ou l'audition de ces récits qui va consolider ces compétences indispensables pour structurer les attentes du lecteur, ses capacités de prédiction, pour reconnaître les genres et les tons, les attitudes du narrateur, etc., en un mot, qui sont indispensables pour savoir lire(6). C'est que, comme le déclarait Roland Barthes dans un entretien donné à la revue *Pratiques* (n° 5, février 1975) : la littérature contient tous les savoirs. Les contenus universels, les grands mythes fondateurs, les grandes oppositions archétypales, tous les affects et les désirs côtoient, dans les textes littéraires, à côté des coutumes, des faits et des objets localisés dans le temps et l'espace.

Mais la question des contenus ne peut être traitée en dehors des langages qui les prennent en charge.

C'est le second argument que nous avançons en faveur de la littérature : le texte littéraire conduit à s'intéresser non seulement aux choses, mais aux mots, aux locutions, aux figures de discours et même aux usages non littéraires du langage. Si l'on veut que les apprenants manifestent de la curiosité pour l'écrit, leur préférence pour une tournure plutôt qu'une autre, qu'ils se posent des questions relatives à la façon de commencer une histoire ou de la conclure, au titre, aux techniques de dialogues, etc., les fictions ont leur secret, contrairement à tant d'écrits qui n'en ont pas, mais leurs supports matériels ne doivent pas être cachés. La littérature n'est certes pas la seule à privilégier les signifiants (linguistiques, graphiques et culturels) mais, à la différence des textes prescriptifs ou publicitaires par exemple, elle n'est pas orientée vers la saisie d'une seule signification.

Beaucoup de théoriciens admettent que c'est là peut-être le seul critère distinctif de ce qu'on nomme « littérature ». Dans *le littéraire et le social* (Flammarion, 1970), Robert Escarpit écrivait : « Tout texte informationnel peut être l'objet d'un contresens, mais alors l'information est détruite. Il n'y a que sur une œuvre littéraire qu'on puisse greffer des sens nouveaux sans

détruire son identité [...] Est littéraire une œuvre qui possède une « aptitude à la trahison...» (page 28).

Le texte littéraire pourra toujours être l'objet d'une reprise de sens, en fonction d'une étape dans la vie d'un lecteur ou du rapport qui va s'établir avec d'autres textes. Il nous paraît donc essentiel de ne pas diriger une lecture par des commentaires qui en arrêtent le sens.

### **La lecture-écriture littéraire**

C'est la lecture- écriture qui est en même temps un moyen et une fin. Il ne s'agit pas de lire (et d'écrire) pour faire, utiliser, appliquer (textes pragmatiques), ni pour s'informer (ou informer), s'instruire (textes scientifiques et théoriques), mais de lire (et d'écrire), comme on dit, pour le plaisir.

C'est la lecture de fiction (histoires, poésie), processus individuel constitutif de la culture de chaque apprenant, et qui contribue au développement de sa personnalité.

### **La pédagogie de la lecture- écriture littéraire**

Existe-t-il une pédagogie de la lecture- écriture littéraire ?

Les écrivains et artistes ne fixent pas d'emblée un but pédagogique et ne prétendent pas « offrir un enseignement ». Ils offrent tout simplement aux lecteurs la totalité de ce qu'ils ressentent. Si l'apprenant se forme au contact d'œuvres d'imagination, c'est parce que ces dernières ont la particularité de réunir en même temps diversité de langages, de niveaux d'intérêt, de points de vue qui seraient contradictoires dans un autre discours. Tout en lisant, les apprenants se familiarisent ainsi avec le monde de la littérature (déroulements variés d'intrigues différentes, catégories de personnages encore inconnus), affinant leur intuition quant à l'issue du récit, apprenant peu à peu à remplir les sous-entendus d'un texte, à se situer malgré les ruptures chronologiques, à assimiler les règles d'un genre. Les « bons écrivains » sont ceux qui savent suggérer qu'« il y a des histoires à l'intérieur de l'histoire », et aussi qu'un texte fait appel à la connaissance d'autres textes. On comprend donc que la pédagogie de la lecture- écriture concerne tout apprenant, pas seulement à l'âge de l'apprentissage mais tout au long de son existence. Goethe disait : « On apprend à lire toute sa vie ». (7)

### **L'aptitude littéraire**

L'institution scolaire peut-elle créer les conditions favorables à la lecture-écriture du texte littéraire ?

Il faut d'abord donner accès au(x) livre(s). Ceux-ci doivent entrer dans l'école, mais ils doivent aussi entrer dans la classe d'une autre manière : il faudrait s'en procurer, en présenter, en proposer à la discussion, à l'admiration, au choix. Il faut en parler, mener des actions autour des livres. Les apprenants ont à savoir qu'on ne lit pas un énoncé de fiction comme un énoncé de communication ordinaire (une information par exemple). Dans ce dernier cas, ce qui compte le plus est la teneur du message et sa bonne transmission.

« Mais dès que le message prend une certaine ampleur, dès qu'il porte la marque d'une subjectivité, celle de l'auteur, celle des personnages mis en scène, il exige un traitement par lequel, s'éloignant d'une simple situation d'enregistrement, le lecteur devient producteur de langage... De ce point de vue, le travail didactique consiste sans doute à régler avec les apprenants la distance à l'illusion, à construire la règle du jeu. » (8)

Tout cela implique une tout autre attitude chez l'enseignant, pour commencer, vis-à-vis de la perception du texte. Philippe Hamon parle de « communication différée » car décontextualisée par rapport à la vie quotidienne par exemple, et donc dotée d'une certaine ambiguïté, sinon d'un hermétisme. Les textes proposés par les enseignants ne doivent pas ébranler une habitude, un mode de lecture et sa restitution en classe. C'est donc un bien mauvais calcul que de demander aux apprenants de rendre compte du vrai et du faux (9) autant que du nombre d'informations « délivrées » par un texte de fiction : l'idée qui préside à de telles pratiques est de viser l'objectivité en lecture. Elle consiste en réalité à supprimer l'effet du livre dirions-nous : la compréhension générale d'un texte n'est pas l'addition de la compréhension de chaque phrase, mais la capacité de liaison de l'ensemble.

La lecture de reconnaissance fait accéder au stade du plaisir esthétique. Le texte littéraire s'inscrit dans un univers de livres avec lesquels il entretient des relations qui composent son champ de références propre. L'aptitude littéraire se construit dans une interférence : d'une part, on lit toujours avec ses souvenirs que chaque nouveau texte déplace un peu pour en créer d'autres, d'autre part, chaque texte renvoie lui-même à d'autres textes. « La littérature, c'est la lecture de la lecture. » (10). On ne lit pas, on n'écrit pas, parce qu'on est dans une institution scolaire, ou tant qu'on est dans cette institution, mais pour se trouver et se connaître soi-même, pour découvrir l'inconnu : d'autres existences d'autres pensées, pour découvrir son écriture.

#### • *L'écriture littéraire favorise la réflexion sur le langage*

« Jakobson affirme que « les progrès linguistiques de l'enfant dépendent de sa capacité à développer un métalangage, c'est-à-dire de comparer des signes verbaux et de parler du langage. Il nous suffit donc de montrer le lien entre l'écriture artistique et l'exercice de la fonction métalinguistique pour mettre en évidence les vertus didactiques de l'écriture littéraire. D'ailleurs, un étranger qui se trouve souvent face à des mots décollés des choses, a l'habitude de cette position de décrypteur qui l'oblige à déduire le code à partir de ce qu'il sait déjà, en effectuant des rapprochements ». Il est ainsi « naturellement » apte à lire des textes littéraires qui, pour que leur code spécifique soit compris, réclament, selon Jakobson, « une attitude de cryptanalyste ».

Jakobson attribue en effet ce nom au « linguiste qui aborde une langue totalement inconnue ». (11). Voici ce qu'il en dit : « Le destinataire d'un message codé est supposé en possession du code et, par son intermédiaire, il interprète le message. A la différence de ce décrypteur, le cryptanalyste tombe en possession d'un message sans avoir aucune connaissance antérieure du code sous-jacent ; ce n'est que par d'habiles manipulations du message qu'il arrive à déchiffrer le code [...] Il essaie de déduire le code du message (12). ». Le

lecteur de textes littéraires, tout comme l'étranger devant un texte en langue étrangère, doit adopter une telle méthode hypothético-déductive et observer le signifiant dans toutes ses composantes.

- *La pratique artistique améliore la communication*

En effet, le texte littéraire est une variation langagière unique. Pour chaque texte, un code spécifique est à découvrir. Et celui qui écrit un tel texte apprend sans cesse à décrypter les codes qu'il applique sans en être conscient. Il apprend ainsi à découvrir l'autre en lui et à accepter plus tard toutes les différences avec les autres. Au contact d'une telle pratique, l'enfant prend l'habitude de chercher la norme qui régit les paroles de l'autre et d'accepter comme normales les différences langagières, accroissant ainsi ses possibilités communicationnelles. Si bien qu'on peut affirmer que la pratique du texte artistique est ce qui permet le mieux d'accepter le langage de l'autre dans sa différence.

- *Le texte littéraire est un laboratoire expérimental*

Le texte littéraire, lorsqu'il est fictionnel, est le lieu d'une liberté, entendue comme le droit d'expérimenter toutes les combinaisons que le réel n'a pas permis d'opérer et aussi toutes les manipulations langagières que l'usage ordinaire n'exerce que très rarement. Par là même, il permet de s'approprier progressivement avec le langage dans toutes ses dimensions.

- *Le texte poétique apprend l'art de composer*

S'opposant à l'automatisation de la parole et du souffle dans ses usages ordinaires, le texte artistique impose une distribution non aléatoire des ressemblances et donc un intense travail d'architecture lié à la mise en place de parallélismes. C'est grâce à cette recherche systématique de structures que l'élève développera sa capacité à construire une dissertation, un commentaire composé ou une argumentation prenant appui sur la langue mise en jeu.

- *La pratique artistique permet l'humour*

Mais il y a plus encore : au cours d'une telle pratique, il découvre que l'on peut vouloir apprendre une norme afin de la transgresser selon son bon plaisir, au service de l'humour et de la connivence. Cet apprentissage de la complicité avec l'autre est certainement, enfin, un des plus grands bénéfices de l'usage artistique du langage.

### **L'écrit Littéraire et l'écrit non littéraire**

Dans les lectures de la classe, la littérature tient la plus grande place, qu'elle soit très contemporaine (Les Belles Histoires, J'aime lire) ou plus classique (contes merveilleux, mythes, légendes, fables, nouvelles).

Les élèves apprennent à lire, et dès qu'ils ont acquis une relative autonomie de lecture, la puissance de la fiction, le pouvoir de la langue, la liberté de se donner une interprétation personnelle sont des arguments en faveur de la

littérature. Les apprenants consultent aussi des textes documentaires et parfois des manuels, lisent des textes « fonctionnels ».

### *La littérarité ou les possibles littéraires*

Il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit de cours de langue, et non pas de littérature. Nous sommes pourtant convaincu que l'enseignement d'une langue étrangère est efficace si l'on a recours, à côté du manuel scolaire, à des supports diversifiés, entre autres, à des textes littéraires. Leur utilisation nous permet d'enrichir le vocabulaire, de déceler des structures syntaxiques et des constructions de phrases significatives : de perfectionner son français. Il faut cependant s'engager à ne pas départir les textes littéraires de leur caractère artistique en veillant à ne pas les exploiter comme de simples prétextes à une étude de grammaire ou de lexique. On devrait plutôt s'attacher à mettre en avant leurs traits particuliers, uniques : leur littérarité. L'avantage de la lecture littéraire en français langue étrangère (FLE), c'est précisément le fait qu'elle se fait en langue étrangère.

Non seulement elle permet de mieux maîtriser les savoirs linguistiques et « techniques » des apprenants, mais elle les enrichit personnellement : les apprenants entrent en contact avec la culture de la langue cible, ils acquièrent la connaissance de l'époque et de l'auteur et, enfin, ils sont amenés à partager leurs impressions, par exemple lors d'un débat en classe ou sous la forme d'une critique à publier dans « le journal du lycée ». Tout en enseignant le français, langue de communication, de sciences et de travail, les enseignants doivent contaminer leurs apprenants par la lecture, cette « maladie textuellement transmissible ».

La lecture des textes littéraires en classe de langue a ses qualités et permet des activités et des exercices impossibles à faire individuellement. Par ailleurs, il est évident que la lecture d'un texte littéraire, sa « compréhension », la déduction de son « sens », sont toujours et avant tout des actes individuels et personnels. Ils impliquent des interprétations nécessairement diverses que l'on peut ou doit partager par la suite. Sinon on enlève au texte artistique sa caractéristique fondamentale : la richesse, la multiplicité de sens, sans lesquelles on ne saurait plus parler d'art, de littérature. Mais les apprenants consultent aussi des textes documentaires et parfois des manuels, ils lisent des textes « fonctionnels » qui circulent au lycée.

D'ailleurs, ce serait une erreur que d'opposer radicalement textes fonctionnels et textes littéraires : dans nombre de livres, les uns englobent les autres (souvent par le biais de l'illustration). Parallèlement à ces lectures, les apprenants écrivent donc principalement des textes « littéraires », mais aussi des textes « fonctionnels » ou des textes « utiles », souvent en relation étroite avec d'autres disciplines.

Ils doivent faire alors preuve de qualités complémentaires : chercher l'univocité d'un texte prescriptif qui ne peut souffrir d'ambiguïté, par contraste avec la polysémie qu'entretient le poème ; le respect de la réalité des faits, dans l'observation et la description de la faune et la flore par exemple, visant la



dénotation, non pas la connotation ; la précision sans effets de style pour donner ou réclamer des informations, etc. Ce sont là autant de difficultés qui incitent à remettre en cause l'opinion répandue, selon laquelle les écrits « pratiques » seraient plus abordables, plus simples que les textes « littéraires ».

Le second argument généralement avancé, pour rejeter la « gratuité » littéraire au profit des textes « utiles », est que ces derniers préparent directement à répondre aux besoins de la vie sociale : il est aisé de le réfuter en rappelant que le détour par la fiction, la distance que confère l'attention aux mots qui évoquent ou désignent les choses, préparent efficacement à répondre aux nécessités, même prosaïques, en apportant aux apprenants une aisance irremplaçable dans le maniement de la langue et de l'écriture.

L'exemple de la lettre est fréquemment cité puisque la correspondance, privée ou administrative, est pour la plupart des apprenants la seule occasion ou obligation d'écriture et parce que la lettre nécessite un apprentissage spécifique (situation d'énonciation particulière, mise en page, formules de politesse, etc.). Aussi est-il intéressant de proposer aux apprenants plusieurs consignes qui permettent de la travailler selon des approches différentes (plus ou moins littéraires) et une hiérarchie des difficultés.

Certaines consignes permettent d'écrire des textes, en quelque sorte à la frontière de la littérature et de l'usage social, avec pour origine un événement réel, pour référence et modèle des écrits fonctionnels, avec néanmoins l'ouverture à la fiction et le soutien de l'imagination. Nul doute qu'une classe active et animée, où il se passe des choses, où l'on met en place et réalise des projets collectifs, multiplie les occasions d'écriture. Les livres de lecture suivie demeurent l'origine la plus fréquente des activités d'écriture.

Toutefois, la réciprocité des apports est telle que l'on ne sait plus, bien souvent, si c'est la lecture qui sert l'écriture ou l'écriture qui précise et affine la lecture, en relance l'intérêt. Après plusieurs séances de lecture suivie, quand la classe a déjà bien avancé dans le livre, il est intéressant de proposer aux apprenants d'en écrire l'épisode suivant, alors même qu'ils ont l'habitude de formuler oralement, à la fin de chaque séance, des hypothèses sur la suite de l'histoire. Ils doivent alors respecter les éléments du texte déjà lu ; parfois, dans le cas d'une succession d'épreuves, rester au plus près des épreuves précédentes.

Les apprenants ont donc à travailler les problèmes de cohérence, à tenter de reproduire le ton, si possible le style de l'auteur, qui ont déjà fait l'objet d'observations nombreuses lors des séances de lecture. Mais surtout ils sont curieux de connaître les suites qu'ont proposées leurs camarades et très attentifs à la solution choisie par l'auteur.

### **Variété des Textes, Précision des Consignes**

La question de la typologie de textes n'est pas nouvelle. L'ancienne rhétorique puis la stylistique ont précisé et multiplié des distinctions, établi des classifications de textes qui, même si elles sont loin d'être claires (par manque d'homogénéité : les critères utilisés relevant à la fois du contenu,

des modalités de représentation, du style, des images...etc.) ont constitué des modèles pour des pratiques discursives (littéraires, religieuses, judiciaires...). Nous trouverons encore jusqu'à la fin du XXe siècle, dans les manuels de français, des répertoires de genres qui, variant selon leurs auteurs, attestent ainsi leur caractère aléatoire.(13) .S'ils proposent parfois des sujets inspirés de la rhétorique(14), certains livres de composition française se contentent de mettre en place l'exercice de production d'écrits « rédaction », qui n'existe évidemment comme tel ni chez les grands écrivains ni dans la rhétorique, mais qui emprunte à celle-ci l'opposition traditionnelle entre le narratif et le descriptif, la description restant la forme privilégiée de la production d'écrits. Cette pratique unique et totalisante de la production d'écrits, a été l'objet de nombreuses études critiques.(15)

La production d'écrits se définissant alors par ses thèmes, ses modèles pédagogiques et stylistiques (l'observation est essentielle pour « bien faire voir » ; le style doit être « coloré », « vivant », les mots « expressifs », et ses consignes .Il s'agit toujours de décrire (une scène, une gravure serviront de supports, où il s'agira de faire le portrait d'un individu étrange, d'un animal, son propre portrait, réel ou imaginaire, etc.) et de raconter (soit une situation, un événement dont l'apprenant est prétendument témoin ou acteur, soit l'histoire d'un autre, y compris l'objet inanimé).

Nous pouvons parfois inviter l'apprenant à donner de son sujet une représentation directe. C'est ce mélange de narration et de description, parfois « assaisonné » de dialogue, qui explique la convenance et la fréquence de sujets dans lesquels les apprenants sont requis de faire part de leurs impressions lors d'une journée mémorable. La production d'écrits fait l'objet d'une préparation qui prend la forme, le plus souvent, d'une leçon de vocabulaire, mais qui peut aller jusqu'au canevas de questions et de notes pour donner des idées aux apprenants. Cette préparation porte sur les tournures et les idées, parfois sur la composition elle-même, rarement sur la forme ou l'allure du texte : le savoir rhétorique ayant été perdu. La production d'écrits fait enfin l'objet d'une correction, parfois d'un véritable corrigé dans lequel l'enseignant impose ses représentations du beau style Le « texte libre »(16), introduit par Freinet entre les deux guerres, s'inscrit dans un renversement qui concerne non seulement les différents aspects de la production d'écrits, mais toute la pédagogie de l'écrit.

Au lieu de partir de thèmes obligatoires et de modèles auxquels les apprenants devraient se plier, c'est au contraire en s'appuyant sur le « vécu » de ces mêmes apprenants que s'organise l'apprentissage pour la lecture (méthode naturelle) comme pour l'écriture qui, cette fois, n'est pas différée. Plus de « sujets », mais des situations de communication qui invitent à l'expression libre. La pédagogie du texte libre pouvait permettre une appropriation authentique de l'écriture par les apprenants, et cela, pour quelques bonnes raisons : les apprenants écrivaient beaucoup plus que dans les autres classes, ils écrivaient ce qu'ils avaient envie d'écrire, ils écrivaient pour des lecteurs, et donc accordaient à la présentation des textes (disposition, usage de l'imprimerie) une préoccupation négligée par l'école mais trouvant ses justifications dans le fonctionnement de l'écrit comme acte social. On reprochera à ces pratiques de se désintéresser

du fonctionnement interne des textes, par exemple de leur composition, des références et des modèles culturels capables de les nourrir.

C'est là indiscutablement le point faible de Freinet : il n'y a jamais travail de l'écriture, si ce n'est la mise au point qui s'effectue au gré des enseignants, selon des intuitions et des représentations exactement identiques à celles des partisans de la rédaction. Le dévoiement, qui, par la suite a été fait du texte libre (rédaction sans sujet imposé, mais à un moment fixe de la semaine, ravalé au rang des autres exercices, soumis à des « corrections » au bout desquelles l'apprenant ne reconnaît plus son texte qui restera d'ailleurs consigné dans des cahiers), l'a aujourd'hui vidé de tout intérêt. Roger Favry (17) énumère plusieurs problèmes à propos de la pratique du texte (le texte littéraire) libre au premier colloque sur « L'enseignement de la littérature », en 1969 à Cerisy, sous la direction de S. Doubrovsky et T. Todorov :

*« Le premier problème est celui du texte opaque, porteur d'un sens indéchiffrable (...). Le second problème est celui de la correction. On peut envisager des rectifications élémentaires, celles qui portent sur le "bon usage". Pratiquement, c'est le groupe qui propose à l'auteur des corrections. Cette démarche éminemment socialisante donne généralement de bons résultats. Le groupe, sauf exceptions, s'en tient à une tradition du « bien écrire » et, par là, trouve un consensus assez large. Mais quelques élèves contestent l'aptitude de la collectivité à proposer une correction, et ceci très tôt, dès l'enseignement primaire » (page 203).*

« Les élèves sentent qu'il faudrait « écrire comme cela » ... Mais précisément comment est-ce écrit ?

Par quelles transformations, par quelles règles d'applications, une idée simple ou plusieurs idées simples devient-elle ou deviennent-elles un récit multivoque ayant sa cohérence propre, attirant énergiquement le lecteur dans sa propre vraisemblance ? Où est le livre de grammaire qui traite de ces choses ? Que dire à François qui, me remettant à la mi-octobre, un manuscrit de trois cents pages, déclare : « Le programme de première en français ne m'intéresse pas. Je veux passer l'année à travailler mon roman. »

Démarche logique. Mais, comment est-ce fait un roman, une fois écartés la biographie, les intentions, les personnages, les thèmes, les problèmes, la composition, le tempo, la contexture apparente ? C'était le sens de la question de François » (page 208). T. Todorov (18) confirme, à la fin du colloque, la présence de cette préoccupation chez certains participants :

*« Je voudrais ajouter encore quelques remarques sur la poétique et l'analyse des textes, sur cette approche interne : elle permet de dépasser la dichotomie, l'antagonisme, souvent évoqué ici, entre écriture et lecture, dichotomie qui, je crois, doit être dépassée. Pourquoi l'approche interne le permet-elle ? Premièrement, parce que visant une œuvre littéraire, elle ne se contente pas de parler de cette œuvre mais elle met aussi en lumière les catégories de la littérature : par conséquent, rend conscient l'étudiant ou l'élève,*

*des moyens dont il dispose quand il se proposera, par exemple, d'écrire un texte littéraire. Dans certaines expériences rapportées ici, comme dans la mienne propre, un tel travail amenait effectivement les élèves à la création. D'autre part, le maintien de cette dichotomie repose, me semble-t-il, sur une conception de la lecture et de l'écriture qui sont toutes deux périmées. Une lecture qui ne serait pas écriture équivaut à une soumission totale au texte d'autrui, ce qui n'est, je crois, jamais le cas ; mais grâce au travail dont je parle, cette soumission s'évanouit, car, naturellement, en lisant nous écrivons le texte que nous lisons ; et d'autre part, l'écriture est toujours lecture, lecture des textes du passé. On nous l'a bien dit : la spontanéité n'est jamais vraiment spontanée ; en fait, en écrivant, nous nous situons aussi toujours par rapport à un texte déjà existant ; nous faisons aussi une lecture. » (p. 220-221).*

En 1971, nous pouvons lire encore chez Roland Barthes (19) que : « La théorie du Texte ne peut coïncider qu'avec une pratique de l'écriture. »

En 1975, dans un congrès pédagogique, Roland Barthes (20) dira aussi : « C'est là un problème de civilisation : mais, pour moi, ma conviction profonde et consciente est qu'il ne sera jamais possible de libérer la lecture si, d'un même mouvement, nous ne libérons pas l'écriture. »

Dans les années soixante, soixante-dix, deux phénomènes vont préparer les conditions d'une nouvelle réflexion sur la typologie des textes : la percée des sciences du langage, avec leur application à la didactique du français, et l'ouverture de l'école à d'autres textes que le « fragment » de la littérature. La linguistique critique la vision d'une langue supposée uniforme et invite à réfléchir sur la diversité des idiomes et des usages. La distinction français écrit/français parlé et l'opposition, formulée par André Martinet dans « Eléments de linguistique générale », entre deux emplois de la langue en situation, communication en présence du, des Destinataire(s) et en référence à une situation commune immédiate, hors situation, qui ne prend pas assise sur la situation particulière dans laquelle se déroule l'entretien, ont des prolongements pédagogiques : par exemple, promouvoir une pédagogie du récit oral, forme intermédiaire entre l'entretien et le récit écrit. Par ailleurs, l'école s'ouvre à d'autres textes, que nous appellerons sociaux, pratiques ou fonctionnels : documents techniques ou historiques, affiches, modes d'emploi, slogans publicitaires, articles de presse, etc. Ces nouveaux textes ne peuvent plus être appréciés selon les modèles pédagogiques et stylistiques traditionnels.

A partir du moment où l'on s'avise qu'ils pourraient servir de support à des activités de production d'écrits, les conseils et les préparations à l'expression écrite ne sont plus appropriés ; il est nécessaire de recourir à une analyse préalable de ces textes pour dégager leurs caractéristiques formelles (situation de production, destinataires, types de phrases, forme pronominale et temporelle, etc.). La question de la typologie des textes se trouve à nouveau posée, à partir des travaux de la linguistique qui prennent en compte le problème de l'énonciation (Emile Benveniste), des diverses recherches sociolinguistiques

autour du phénomène langagier comme interaction sociale (certaines d'entre elles inspirées des écrits du théoricien soviétique M. Bakhtine), enfin, des réflexions en sociolinguistique.

Jean-Paul Bronckart (21) essaie de se placer au carrefour de tous ces courants. Il a tenté de définir des types « abstraits » de textes, « archétypes discursifs », en distinguant plusieurs variables : situation de production de texte (qui parle ? A qui ? Dans quel but ? Dans quel lieu social ? Dans le même espace-temps que l'auditeur ou dans un autre ?), statuts des référents ou contenus (les objets de discours sont présents dans l'espace-temps de la production, ou ils en sont absents).

En croisant ces paramètres, J. P. Bronckart propose le système suivant : discours en situation/récit conversationnel/discours théorique/narration qu'il entend légitimer en montrant que les textes concrets correspondant à chacun de ces types se caractérisent par des configurations d'unités linguistiques relativement spécifiques. Par exemple, pour le discours en situation : fréquence des indices de première et deuxième personne, de déictiques temporels, de verbes, de phrases non déclaratives ; pour le discours théorique : effacement de l'énonciateur, organisateurs argumentatifs, phrases passives, nominalisations, mais utilisation des temps présent, passé composé et futur simple comme dans le discours en situation ; pour la narration : organisateurs temporels (ce matin-là...), système passé simple /imparfait excluant le futur, pronoms ayant leur référent dans le texte, etc. Ces textes se distingueraient également par leurs types d'organisation ou « planifications » : selon que le récit est mené dans une conversation ou par écrit, il ne progresse pas de la même façon ; une argumentation ne se construit pas comme une narration, etc.

### La taxinomie de J.-P. Bronckart

La taxinomie de J.-P. Bronckart présente des inconvénients. L'existence de nombreux textes « intermédiaires », comme la narration historique ou le récit de vie, finit par rendre dérisoire l'effort de systématisation, surtout s'il ne parvient pas à rendre compte des genres de textes rencontrés dans la lecture (comme le texte prescriptif ou le poème). Les choix méthodologiques conduisent à exclure les thématiques, ce qui constitue à notre sens un handicap sérieux (le poème lyrique ou le récit policier se définissent autant par leurs thèmes que par leurs formes). La nouvelle typologie des textes a néanmoins le mérite de mettre en rapport les conditions de production des textes et la présence ou l'absence de certains caractères linguistiques.

Or cela présente un caractère pédagogique évident. Prenons par exemple la question de l'emploi des temps. Depuis longtemps, on a constaté que les apprenants, dans leurs productions d'écrits, mêlaient allègrement des temps peu compatibles. Les enseignants n'ont pas les moyens de justifier rationnellement ce qu'ils ressentent comme une « faute » et se trouvent incapables d'expliquer à l'apprenant pourquoi il s'est trompé.

Il est pourtant clair que la formulation de certains sujets de production d'écrits

accentue la tendance des apprenants à passer de la narration pure au récit conversationnel, donc à passer d'un système temporel à un autre. Si la narration est conduite d'un point de vue nettement rétrospectif, les temps utilisés ne sont pas les mêmes que si elle a pour but de suggérer, par exemple, une fête à venir (l'Aïd El Adha par exemple). Il est clair qu'une consigne aussi « tordue » que « Une mouche rêve de devenir un éléphant. Faites-la parler », induit une confusion dans l'emploi des temps et des pronoms que, malheureusement, aucune leçon de grammaire traditionnelle ne pourra consolider, car il ne s'agit plus de grammaire mais de compétence textuelle.

Réfléchir sur la typologie des textes et leur caractérisation linguistique c'est, pour l'enseignant, se contraindre, d'une part, à attirer l'attention des apprenants, au moment des lectures, sur les marques et le fonctionnement spécifique de certains textes ; d'autre part, à bien peser la formulation des consignes d'écriture, pour éviter des confusions dans l'emploi des catégories de langue ; il faut être conscient du type de texte demandé afin de pouvoir relativement prédire les catégories présentes ou absentes, surtout si l'on prétend par la suite en faire l'objet d'un travail particulier. La typologie proposée par J.M. Adam (numéro 74 de la revue *Langue française*, pages 51-53) distingue le récit, la description, l'argumentation, l'exposition (explication, compte-rendu d'expérience) ; la conversation, l'injonction et le texte poétique (incluant non seulement le poème, mais aussi la chanson et le slogan publicitaire).

Cette classification présente encore l'inconvénient d'évacuer les thèmes, ce que s'était bien gardé de faire l'ancienne rhétorique grâce au corpus d'exemples illustrant les « figures ». Apprendre à écrire ce n'est pas seulement s'exercer dans la maîtrise et la variation des formes, c'est aussi parcourir de nombreux réseaux thématiques (lieux, moments, valeurs, affects, etc.), connaître les codes qui les organisent (codes linguistiques, mais aussi culturels symboliques) et se donner les moyens de la variation infinie. Une bonne consigne d'écriture devrait croiser un impératif formel avec une substance thématique.

### **Apprendre à écrire**

Dans quelle mesure l'écriture peut-elle être l'objet d'un apprentissage ? A cette question, la tradition rhétorique a répondu positivement par ses manuels, ses gammes d'exemples et d'exercices. Certains ouvrages prétendaient encore enseigner l'art d'écrire et réaffirmaient la conception classique selon laquelle la lecture est assimilation et l'écriture artisanat. Aujourd'hui, les enseignants ne doivent pas restaurer un enseignement dont les finalités esthétiques et idéologiques sont suspectes et fondées sur des représentations de la littérature avec lesquelles la critique et les écrivains modernes ont rompu. Il ne s'agit pas non plus de s'enfermer dans de purs exercices formels qui n'aboutissent qu'à des textes sans âme. Mais on peut emprunter à la rhétorique certains de ses exercices, l'entraînement aux « retouches » et aux « refontes » et le principe que c'est la littérature qui offrira les meilleurs supports.

Certains enseignants s'intéressent plus au désir d'écrire qu'à l'observation et à la reproduction des modèles, d'autres prennent encore à la fois des situations, des thèmes et des formes. Dans tous les cas, et selon les différents registres où ils se

situent, ils accordent une place importante à la réécriture. Aussi, proposent-ils de conserver les règles fondamentales de la pratique de l'écriture : une consigne impérative, le respect du temps, la lecture en classe des textes produits par les différents apprenants, la variété des gammes et des productions. Ce que nous pouvons espérer d'un apprentissage de l'écriture, ce n'est pas seulement l'acquisition de compétences syntaxiques, lexicales, orthographiques : d'autres exercices y concourent.

On s'apercevra donc que, dans les différentes leçons présentées par les enseignants, apparaissent une variété et une complexité dans l'emploi des mots et des phrases auxquelles ne conduisent pas nécessairement les activités plus traditionnelles. Il est impératif que les types de textes soient reconnus par les apprenants. Les consignes doivent aussi donner des idées d'écriture, des idées de textes, des idées tout court. Elles offrent aux apprenants des idées véritables pour exercer leur imagination, à rebours de certaines « pédagogies de l'imaginaire », qui font sans cesse appel à l'imagination des apprenants sans leur proposer de schémas créateurs permettant de les structurer. Par exemple, à partir du travail fait en classe sur la décomposition en syllabes : les charades et les mots croisés (lecture et écriture), les apprenants ont appris à voir dans la vie courante des détails de charades et de mots-croisés qui leur étaient auparavant inaperçus, à les écrire, à en inventer d'autres. Les principes et les modalités de l'apprentissage de l'écriture permettraient une meilleure éducation de l'apprenant. « La pratique de l'écriture empêche de se laisser trop impressionner par les livres ». Mais comment mettre en place des activités d'écriture ?

### **Mise en place des activités d'écriture**

La première difficulté qu'éprouve l'enseignant est de choisir le texte ou le livre qui conviendra le mieux « au niveau » de ses apprenants, et ce, malgré le soutien des manuels et même des collections qui affichent une tranche d'âge déterminée. Mais s'il appartient à l'enseignant de définir le niveau de difficulté du texte qu'il choisit par rapport à sa classe (et il y parviendra avec l'expérience), il ne doit pas s'en préoccuper outre mesure. Comme l'écrit Geneviève Patte (22) dans un ouvrage au titre significatif, tous les sujets peuvent intéresser les apprenants, et, « dès qu'une initiation est donnée, les tranches d'âge perdent leur sens ».

Un choix de lectures organisé par rapport à un objectif précis et comportant différents niveaux de difficultés constitue déjà en soi un travail de lecture. L'enseignant, comme les apprenants, doit savoir que l'important dans un texte n'est pas seulement ce qu'on y comprend d'emblée. Il s'agit, essentiellement, d'aller de texte en texte, et, ce faisant, de favoriser une imprégnation.

### **Les Préalables de la lecture-écriture et l'avant-texte (23)**

Dans tous les cas, il faut organiser des préalables à toute lecture -écriture.

- a) Lire-écrire dans un contexte de circonstances : on peut partir d'un événement vécu, de sensations et d'émotions réellement éprouvées.

b) Lire-écrire dans un contexte d'activités, par exemple, on est plongé dans les récits d'aventures.

c) Lire-écrire dans un contexte d'idées : vœux exprimés par l'ensemble des apprenants, enthousiasme de l'enseignant pour une histoire qu'il a découverte.

L'un ou l'autre ou les trois à la fois, pourvu que l'apprenant n'ait pas cette impression qu'aucune nécessité ne gouverne les activités dans lesquelles il est censé s'impliquer et qu'un texte qu'il n'a pas choisi de lire et d'écrire lui tombe sur la tête par hasard pour la simple et bonne raison qu'on est dans une institution scolaire. Comme les manuscrits des écrivains, ceux des apprenants sont aussi importants. Cela relève de la critique génétique, domaine inconnu et/ou méconnu de la majorité des enseignants de langue française.

« [...] la critique génétique instaure un nouveau regard sur la littérature. Son objet : les manuscrits littéraires, en tant qu'ils portent la trace d'une dynamique, celle du texte en devenir. Sa méthode : la mise à nu du corps et du cours de l'écriture, assortie de la construction d'une série d'hypothèses sur les opérations scripturales. Sa visée : la littérature comme un faire, comme activité, comme mouvement. » (24)

Oriol Boyer Claudette (25) nous montre l'importance des brouillons et des manuscrits quant à la lecture des textes. « [...] les textes peuvent maintenant être lus non plus comme le résultat d'un don ou d'une inspiration d'origine divine, mais bien comme le produit d'un ensemble de tâches qui, répertoriées, explicitées, théorisées, deviennent accessibles à quelqu'un qui veut apprendre à écrire à partir des lectures qu'il fait. »

### **La dictée : un passage obligé**

La dictée est en quelque sorte le pendant de la lecture faite à haute voix par un lecteur pour un non-lecteur : elle vise à initier l'apprenant aux spécificités de l'écrit en le plaçant dans une situation de production, si la lecture est à l'inverse réception. La dictée doit être utilisée comme un moyen de mettre en place des habitudes de travail et des démarches intellectuelles. Pour féconde qu'elle soit, l'interaction individuelle importe moins que l'organisation d'une écriture en petits groupes (4 à 5 apprenants par groupe).

L'enseignant les invite à réfléchir à leur texte avant qu'on commence à l'écrire. Après une démarche individuelle et silencieuse, chaque apprenant fait d'abord sa proposition. Ensuite, le groupe arrête son choix sur l'une des versions proposées. Commence alors la dictée à l'enseignant proprement dite, c'est-à-dire que l'enseignant écrit sous la dictée des apprenants. Suivant des yeux le mouvement du stylo, ils apprennent à régler le rythme de l'esprit avec le rythme de la main. Le ton sérieux, le débit ralenti et l'articulation ostentatoire qu'ils adoptent au bout de quelques phrases sont le signe évident qu'ils font la différence entre raconter et dicter, entre « parler » et « parler l'écrit ». Se corrigeant les uns et les autres, ils proposent d'ailleurs, le plus souvent, des phrases complètes et syntaxiquement correctes.



L'enseignant ne doit pas se cantonner dans le rôle de secrétaire indifférent. Outre qu'il peut poser des questions quand il ne comprend pas le texte, il dispose d'un mode d'intervention aussi simple qu'efficace : la relecture. En leur relisant plusieurs fois dans le cours du travail ce qui a déjà été écrit, en relisant à la fin l'intégralité du texte, il attire l'attention sur sa cohérence et la cohésion des phrases, les conduit à remarquer des absences, les amène à employer des substituts pour éviter des répétitions abusives.

Il rappelle également la consigne, quand le groupe, emporté au fil de l'histoire, s'en est écarté. Enfin, il montre que la première écriture est un brouillon, que l'on peut rayer, corriger, ajouter des éléments, qu'il est toujours possible de revenir sur ce qu'on vient d'écrire pour l'amender, autant de caractères fondamentaux du travail d'écriture que l'on aborde ainsi dans la pratique au lieu de les évoquer dans des discours souvent hors de la portée des apprenants.

Il est nécessaire que l'enseignant connaisse bien les phénomènes de groupe pour situer leur place dans la production du texte et les laisser transparaître, sans cependant leur permettre de dominer le travail de l'atelier. Un groupe en atelier d'écriture est toujours un peu en train de jouer au jeu de la vérité par texte interposé : il est important que l'animateur d'un tel atelier en ait conscience et ne se trompe pas d'atelier : il ne s'agit pas d'un travail de dynamique de groupe.

Même si cette dynamique est présente, même si elle est une des composantes de l'écriture qui se travaille, elle ne doit pas devenir première car ce serait à nouveau le règne de l'expressif dans un atelier dont le but est l'apprentissage de la mise en texte en ce qu'elle permet précisément un travail à partir de l'expressif. C'est la différence fondamentale qui existe entre un atelier d'expression écrite et un atelier d'écriture ainsi conçu [...] Ainsi, beaucoup d'ateliers « d'expression » écrite se donnent comme suffisant objectif le « déblocage » de l'écriture. Cela laisse croire que le seul fait d'aligner des mots ou des phrases sur du papier (la production d'un écrit autrement dit) pourrait être une fin en soi. Cela permet de confondre la production d'un écrit avec le travail très spécifique que nécessite l'écriture d'un texte.

### **Premières Lectures, Premiers Ecrits**

Les apprenants vont écrire eux-mêmes leur texte, et c'est pour eux une grande « première » qu'il importe de réussir. Aussi, les enseignants doivent-ils mettre en place des situations d'écriture qui tiennent compte à la fois de leurs goûts, de leurs compétences et des habitudes qu'ils ont acquises. Pour que les apprenants puissent réinvestir leurs connaissances toutes fraîches, les enseignants doivent utiliser le manuel de lecture (que l'enseignant a choisi pour ses apprenants) comme source d'écriture, reprenant ainsi des personnages qui leur sont familiers. Dans ce manuel qu'ils connaissent bien, ils retrouvent facilement des éléments de référence indispensables. Ils ont à leur disposition toute une réserve de mots et de tournures dans laquelle ils peuvent puiser. La consigne invite donc à utiliser un matériau déjà connu, mais elle ne doit pas pour autant conduire à répéter purement et simplement le texte (quand cette erreur est commise, certains apprenants ressentent vite l'absence d'intérêt de l'exercice).

Elle doit offrir une part suffisante à l'invention, par exemple, en invitant à écrire une nouvelle aventure, un autre épisode à la manière de ceux du manuel, ou bien en proposant un retournement de situation ou encore un changement de point de vue. Les conditions de travail ne changent pas : certes ce n'est plus l'enseignant qui écrit, mais les apprenants écrivent en groupe, comme ils en ont pris l'habitude, et peuvent ainsi s'entraider. Si l'enseignant veut obtenir un récit, même bref, il est indispensable de prévoir plusieurs séances pour cette première écriture autonome.

En effet, une séance ne peut généralement dépasser quarante-cinq minutes, après quoi les apprenants ne sont plus attentifs, et pendant cette durée, ils écrivent court parce que lentement : pour la plupart des mots, ils doivent chercher le modèle dans leurs documents ou auprès de l'enseignant. Ainsi tous les apprenants parviennent à écrire leur première histoire avec plus ou moins de difficulté dans l'élaboration et de qualité dans le résultat. Dans « Vipère au poing », Jean Rezeau, dit Brasse-Bouillon, et ses frères livrent un combat impitoyable à leur mère, femme odieuse, surnommée Folcoche. Ce roman, largement autobiographique, le premier d'Hervé Bazin, est un cri de haine et de révolte. Après la lecture entière du roman, intervient une première activité d'écriture autonome. La classe est divisée en plusieurs groupes qui disposent chacun d'une feuille blanche (21 x 27 cm), d'un stylo et du roman « Vipère au poing » d'Hervé Bazin.

L'extrait ci-dessous sert de support d'écriture pour les apprenants : Le narrateur s'adresse à sa mère Folcoche (folle + cochonne) et raconte la pistolétade. Il rend compte de ses sentiments à l'égard de Folcoche.

« [...] Et la pistolétade ? Tu sais, Folcoche, la pistolétade !  
Moi, je l'ai pistolée pendant quatre minutes ! », se vantait Frédie.  
Pauvre Chiffe ! Petit prétentieux à paupières faibles ! Si quelqu'un  
t'a pistolé, c'est bien moi, je m'en vante. Tu t'en rappelles ? Pardon !  
Tu te le rappelles ?...Tu dis toujours :  
« Je n'aime pas les regards faux. Regardez-moi dans les yeux. Je saurai ce que vous  
pensez. »  
Ainsi tu t'es toi-même prêtée à notre jeu. Tu ne pouvais pas ne plus t'y prêter. Et puis,  
ça ne te déplaît pas, ma tendre mère ! Au dîner, en silence, voilà le bon moment. Rien  
à dire. Tu ne me prendras pas en défaut. J'ai les mains sur la table.  
Mon dos n'offense pas la chaise. Je suis terriblement correct. Aucune faille légale dans  
mon attitude.  
Je peux te regarder fixement, Folcoche, c'est mon droit.  
Je te fixe donc, je te fixe éperdument. Je ne fais que cela de te fixer.  
Et je te parle en moi. Je te parle et tu ne m'entends pas. Je te dis :  
« Folcoche! Regarde-moi donc, Folcoche, je te cause ! »  
Alors ton regard se lève de dessus tes nouilles à l'eau, ton regard  
se lève comme une vipère et se balance, indécis, cherchant l'endroit  
faible qui n'existe pas. Non, tu ne mordras pas, Folcoche !  
Les vipères, ça me connaît. Je m'en fous, des vipères.  
Tu as dit toi-même, un jour, devant moi, que, tout enfant, j'en avais étranglé une... «  
Une faute impardonnable de ma belle-mère, sifflais-tu, un manque inouï de surveillance

! Cet enfant a été l'objet d'une grande grâce ! » Et, ce disant, le ton de ta voix reprochait cette grâce au ciel. Mais ton regard est entré dans le mien et ton jeu est entré dans mon jeu. Toujours en silence, toujours infiniment correct comme il convient, je te provoque avec une grande satisfaction. Je te cause, Folcoche, m'entends-tu ? Oui, tu m'entends. Alors je vais te dire : « T'es moche ! Tu as les cheveux secs, le menton mal foutu, les oreilles trop grandes. T'es moche, ma mère. Et si tu savais comme je ne t'aime pas ! Je te le dis avec la même sincérité que le « va, je ne te hais point » de Chimène, dont nous étudions en ce moment le cornélien caractère. Moi, je ne t'aime pas ». (1)

### Voici la consigne d'écriture proposée

Prends maintenant le point de vue de la mère pendant le jeu ; imagine ses pensées. Tu raconteras la pistolétade (1) au présent, tu feras en sorte qu'elle s'adresse à son fils, rendras compte de ses sentiments à son égard. Tiens compte de ce que tu sais du roman.

- 1 - Changement de point de vue et respect du temps imposé (présent de l'indicatif).
- 2 - Respect des caractères des personnages.
- 3 - Expression, syntaxe et orthographe.

Cette consigne a été rédigée dans le double souci de réutiliser des personnages bien connus de la classe (des apprenants) mais aussi de ménager une large part à l'invention : les apprenants ont à imaginer un retournement de situation, à inverser les rôles ; c'est le tour de Folcoche, la mère du narrateur, d'être méchante avec son fils.

Du coup :

« Souligner, selon les perspectives de la production, la différence qui peut s'inscrire entre, d'une part, tels antécédents préalables au texte et, d'autre part, tels sens conséquents, résultats du texte, c'est admettre le texte comme un facteur de transformation de celui qui écrit, le scripteur. L'auteur est censé exprimer sa pensée : le scripteur est un produit de son produit. » (26)

### De l'écriture de groupe à l'écriture individuelle

L'écriture est une chose exigeante, les apprenants en ont le sentiment très vif. Nous le reconnaissons volontiers avec eux, nous leur proposons des aides : le travail de groupe en est une. Outre qu'ils se sentent moins seuls et donc plus rassurés, ils peuvent mettre en commun leurs ressources et leurs connaissances en matière d'écrit (elles sont encore minces...). Ils s'entraident pour trouver des idées et discuter leur projet de texte : répondant aux questions et aux objections de leurs camarades, confrontant leurs propositions, ils les élucident plus facilement. Ils associent leurs efforts pour chercher les mots dont ils se souviennent mal. Enfin, matériellement, ils se relaient dans l'acte graphique (le stylo change parfois de main à chaque mot ou presque).

Il faut bien reconnaître que les séances se déroulent dans un bruit qui fatigue les apprenants et perturbe leur concentration. Mais ce que nous taxerions d'agitation

n'est somme toute que l'effervescence d'un groupe au travail. De son côté, l'enseignant trouve à cette organisation des avantages non négligeables. Alors qu'il ne peut se partager entre plusieurs apprenants (parfois les classes comptent plus de quarante-cinq élèves), il peut suivre dans le détail l'élaboration de six ou sept textes et répondre aux sollicitations de six ou sept groupes. Il est donc à même d'aider les apprenants « à chaud ».

S'ils sont incapables de commencer ou de poursuivre leur texte, « en panne » pour ainsi dire, il intervient sans trop attendre. S'ils s'écartent tout à fait de la consigne, il interrompt le travail d'un groupe, éventuellement même de toute la classe, pour rappeler cette consigne. Dans tous les cas, il discute le texte avec les apprenants, pose des questions, leur relit ce qu'ils ont écrit. Les apprenants retrouvent donc les conditions de travail auxquelles ils se sont habitués, jusque dans l'organisation matérielle : un stylo par groupe et une feuille commune, sur laquelle s'écrit le texte et converge leur attention. Ils tirent confiance de ce que l'activité leur paraît ainsi familière. Comme toujours, dès qu'il s'agit de travailler en groupe, deux questions assorties d'objections se posent : comment constituer le groupe ? Est-il possible que chacun participe également à l'ouvrage collectif ?

Nous laissons les apprenants se regrouper par affinités, convaincus qu'ils ont plus besoin, devant une tâche aussi difficile, de s'appuyer sur les amitiés ou les sympathies que d'être rassemblés à égalité de niveau (y parviendrait-on d'ailleurs?). Plus encore que la réserve ou la paresse de certains apprenants silencieux qui restent en retrait, nous redoutons l'impuissance de certains groupes où les apprenants, à égalité de difficultés, ne parviennent pas à mener le travail. Il nous semble que dans un groupe très hétérogène l'un des apprenants au moins sera le « moteur » et que les autres auront un exemple à leur portée. L'écriture collective n'est pourtant qu'une étape.

Outre que les apprenants auront à écrire seuls dans la suite de leurs études et qu'ils doivent s'y préparer sans tarder, le témoignage des écrivains de métier atteste que, sauf exception, l'écriture est une aventure solitaire. Certains apprenants réclament d'ailleurs spontanément, et vite, la liberté d'écrire seuls. Pour les autres, on les y encourage progressivement en diminuant la taille des groupes.

L'écriture à deux est une transition presque nécessaire, car elle est rassurante. Il est indispensable aussi de varier les consignes et les genres : si quelques apprenants ont plus de facilité ou de goût pour l'écriture poétique, d'autres préfèrent les récits de fiction, d'autres encore des « écrits non littéraires ». On peut aussi introduire des consignes qui réclament impérativement l'écriture individuelle : par exemple, lorsque chaque apprenant doit rédiger une lettre à un apprenant (un correspondant) d'un autre établissement pour l'inviter à visiter son lycée ou sa ville.

Il ne faut rien précipiter, ceux qui retardent le plus longtemps le passage à l'écriture individuelle sont généralement les plus fragiles, ceux qui ont le moins d'idées ; à trop les bousculer, on risquerait de les bloquer. Ecrire seul est une

fin à laquelle chacun parvient à son rythme. Certains apprenants sont encore incapables de cette autonomie. Citons l'exemple d'un apprenant de 1<sup>ère</sup> année secondaire qui, en début d'année, refusait absolument d'écrire, « ne sachant pas quoi dire ». Dans un échange oral avec son enseignant, dans la discussion à partir de consignes, il a trouvé des idées et surtout gagné peu à peu confiance ; il est parvenu à concevoir un texte, et, en milieu d'année, il écrivait autant que ses camarades.

Transition efficace vers l'écriture individuelle, l'écriture collective ne saurait pourtant se réduire à ce rôle.

Quels que soient l'âge et la compétence des apprenants, elle conserve certains intérêts : pour certaines consignes, la rédaction de dialogues par exemple, les retours à l'écriture par groupe sont particulièrement fructueux. Les apprenants de 3<sup>ème</sup> des collèges et lycées, après avoir lu *Vipère au poing* d'Hervé Bazin, ont travaillé à deux sur la consigne suivante : « Sous la forme d'un dialogue, écrivez la querelle de Folcoche et de son fils. »

L'un des apprenants écrivait un alinéa que l'autre devait lire et auquel il répondait par un alinéa que le premier lisait et... ainsi de suite. Cette alternance dans l'écriture a aidé les apprenants à conduire l'enchaînement des propos, à trouver des répliques, à rendre le ton et le crescendo de la querelle.

C'est le travail le plus difficile car toute décision d'écriture donne l'impression d'être un coup de force.

De plus, il est très difficile de trouver des moyens d'éviter l'affadissement dans les stéréotypes si l'on essaye d'obtenir un consensus. Le travail d'un texte collectif ne peut se faire que dans un atelier spécialement conçu pour cela et comportant des participants ayant déjà reçu une formation sérieuse en matière d'écriture. Nous ne pouvons en détailler les modalités ici.

Enfin, il est toujours possible et souhaitable, avant de s'engager dans la rédaction d'un texte long, de multiplier les exercices d'entraînement ponctuels, afin d'acquérir une dextérité de base. On peut alors proposer à un groupe diverses consignes et laisser chaque participant choisir ce qu'il a envie de travailler. La confrontation de deux ou trois textes écrits avec une même consigne est passionnante et ne lasse pas les lecteurs. Chacun peut ensuite s'entraîner à appliquer d'autres consignes, comme on fait des gammes.

### Ecriture en classe et rituels

Nous avons déjà insisté sur notre souci d'installer dans la classe de bonnes habitudes de travail.

En matière d'écriture, deux traditions divergent (parfois opposées, parfois complémentaires) : l'une qui veut que l'on attende pour écrire l'inspiration, l'envie, une opportunité ; l'autre qui va dans le sens des protocoles réguliers, voire maniaques. Dans la classe, l'enseignant doit pencher vers le respect des « rituels », pour la double raison que la pratique de l'écriture y est d'abord un travail imposé, même si nous pouvons souhaiter qu'elle soit aussi plaisir, expression personnelle ou « création » et que les contraintes de la vie collective y soient indéniables. Sans méconnaître les avantages irremplaçables du travail autonome, nous préférons, à l'exemple des ateliers d'écriture, chercher un soutien dans le fait même du groupe

plutôt que de tenter de nous soustraire à ses contraintes.

Les apprenants écrivent tous en même temps et obéissent à une même consigne: c'est l'opposé du « texte libre ». Au lieu d'être soumis aux aléas d'une « inspiration » trop souvent capricieuse, les apprenants se plient à des habitudes et s'aident de l'ordre qu'elles apportent : le rythme est régulier (les apprenants écrivent chaque semaine par exemple), les séances sont réglées, aussi bien dans leur déroulement que dans l'organisation matérielle. Comme pour toute activité scolaire, le respect d'usages fixés pour la classe permet d'écourter les mises au point préliminaires et donc de gagner du temps.

Pour celle-ci, plus ardue que d'autres, il apporte également réconfort et soutien aux apprenants qui sont rassurés de retrouver leurs habitudes. Enfin et surtout, les apprenants s'accoutument à des procédures de travail, à des démarches intellectuelles au point qu'ils pourront se les approprier et les reproduire seuls et ailleurs qu'à l'école. Dans cette perspective, les enseignants doivent s'efforcer, chaque fois que cela est possible, de leur proposer un choix afin qu'ils cherchent et se forment individuellement leurs propres habitudes : cela va des détails matériels aux démarches d'écriture, de l'instrument avec lequel ils préfèrent écrire à la manière privilégiée qu'ils auront de conduire un récit, les uns, par exemple, l'élaborant en partie au fil de l'écriture alors que d'autres seront plus fidèles à un canevas initial.

Au commencement de toute séance d'écriture, les apprenants « s'installent », préparent les objets dont ils ont besoin, s'aménagent de bonnes conditions pour écrire. Quand les questions matérielles sont réglées, l'enseignant énonce la consigne et la répète, en évitant de multiplier les commentaires. Il demande alors à ses apprenants de ne pas commencer à écrire aussitôt mais de réfléchir un certain temps en silence. Après quoi ils ont souvent besoin de poser des questions ou de proposer des idées, pour vérifier qu'ils ont bien compris ce qui leur est demandé. Ce rapide échange oral en grand groupe aide, semble-t-il, beaucoup d'entre eux à ne pas rester « secs » aussi bien qu'à ne pas s'écarter de la consigne. Lorsqu'ils écrivent, les apprenants sont embarrassés par les mots qu'ils ne connaissent pas et très soucieux de ne pas faire de fautes d'orthographe : ils sollicitent souvent l'aide de l'enseignant et réclament aussi son avis sur leur texte au cours même de son élaboration. Comment répondre à toutes les demandes ?

Ne pas trop en dire tout en donnant les indications essentielles, encourager les apprenants à se débrouiller par eux-mêmes toutes les fois qu'ils le peuvent sans les abandonner à une trop grande solitude, les conseiller sans dénaturer leur projet, c'est certainement là la partie la plus délicate.

Pour l'orthographe, tantôt l'enseignant les renvoie aux documents de référence, tantôt il écrit les mots au tableau. Mais il accorde la plus grande vigilance à ne pas laisser une séance d'écriture se transformer en séance d'orthographe: il est nécessaire que les apprenants comprennent, dès l'origine, que l'orthographe est ici un moyen qu'il faut respecter si l'on veut pouvoir être lu mais non une fin.

Autant que la peur des fautes d'orthographe, certains apprenants ont la phobie des ratures : ils veulent blanchir ou effacer plutôt que de rayer ; ils veulent tout recopier sur une nouvelle feuille plutôt que d'ajouter en marge ou entre les lignes un groupe de mots ou une phrase qui manque. L'enseignant essaie de les initier au brouillon, de leur apprendre la différence entre un premier jet, que l'on rature et surcharge, et le texte définitif, lisible, mis en page, beau à voir. Comme dans les ateliers d'écriture, le temps est limité, condition d'autant plus importante que certains apprenants se résignent mal à terminer ou à s'interrompre et voudraient toujours poursuivre, sans reconnaître que fatigués, moins concentrés, ils travaillent moins bien.

C'est donc impérativement qu'une fois le temps écoulé (généralement quarante-cinq minutes), ils cessent d'écrire. Dans certains établissements scolaires, la séance d'écriture ne s'achève pourtant qu'après lecture, par l'enseignant, des textes qui viennent d'être produits.

Les apprenants écoutent avec plaisir la version de chacun : ils posent des questions sur les passages obscurs et signalent ainsi des lacunes ou des incohérences ; ils donnent leurs avis, formulent leurs impressions. Ils sont curieux et intéressés de découvrir comment certains d'entre eux ont eu d'autres idées pour répondre à la même consigne. Rapidement, ils apprécient d'être ainsi, « à chaud », lecteurs de ce qu'ils viennent d'écrire et réclament même ce moment privilégié d'écoute où leur texte a un autre statut et, mis à distance, leur apparaît différemment. En effet, la lecture de l'enseignant permet aux apprenants de prendre un peu de recul par rapport à leur texte, plus de recul assurément que s'ils lisaient eux-mêmes à voix haute. Et, disposant d'un public critique, ils s'entraînent à devenir un peu critiques de leur propre texte.

Dans le cas d'une écriture longue, elle est reportée à la fin de la dernière séance, afin que les apprenants ne soient pas gênés ou influencés à l'excès par les textes des autres. Il faut ajouter que ces habitudes ont, à notre sens, figure de « rituels », c'est-à-dire qu'une certaine solennité est accordée à ces moments où l'on écrit des textes, moments plus magiques et plus graves que ceux des exercices, parce qu'ils demandent une implication plus grande et en retour suscitent chez les apprenants un intérêt plus personnel.

Comme par exemple à l'écoute d'un poème ou lors de la lecture d'un livre à haute voix, un climat particulier s'établit dans la classe à l'occasion de la séance d'écriture, où l'intériorité de chacun et les impératifs du groupe sont moins antagonistes que d'ordinaire. « [...] On donne comme première consigne à chaque participant de réécrire le texte choisi, en lui apportant des améliorations. Chacun ensuite présente sa réécriture au groupe : c'est l'occasion de voir se déployer les multiples possibilités d'un même texte lorsqu'il rencontre des lecteurs différents.

On peut décider ensuite de conserver certaines améliorations, d'en rejeter d'autres et l'on rédige un nouveau texte. Mais on peut aussi décider d'écrire ensemble, sur des consignes issues de ce texte, un texte nouveau qui devra rester en rapport intertextuel avec le texte de base. C'est ouvrir la voie à l'écriture

d'un texte « collectif ». En écrivant lui aussi, l'enseignant contribue beaucoup à établir ce climat : la pratique personnelle de l'enseignant est importante pour servir d'exemple, de modèle, d'encouragements aux apprenants, nous dit Oriol Boyer Claudette.

Or, s'ils voient souvent l'enseignant en train de lire, s'ils ont fréquemment la preuve qu'il lit avec aisance, ils le voient beaucoup plus rarement écrire et se figurent qu'il maîtrise l'écriture autant que la lecture. Dans cette perspective, l'enseignant ne doit pas leur cacher que la chose est souvent, pour lui aussi, complexe et laborieuse, qu'il « brouillonne » et corrige. Les apprenants sont curieux de la pratique d'écriture des enseignants et particulièrement intéressés, lorsque des écrivains viennent aux lycées, d'apprendre comment ils travaillent, de voir leurs manuscrits : ainsi un écrivain a montré à une classe de seconde qu'il rédigeait parfois jusqu'à sept ou huit épreuves avant de parvenir à la version finale. Il arrive à l'enseignant d'écrire selon la même consigne que les apprenants et de leur lire son texte de la même façon qu'il lit les leurs, comme un exemple et non comme le modèle. Mais à la différence des ateliers d'écriture, l'enseignant ne peut écrire en même temps que ses apprenants, parce qu'ils sollicitent trop son attention.

### **Écriture longue et écriture d'un texte en plusieurs séances**

Imposer à des apprenants de poursuivre l'écriture d'un texte sur plusieurs séances est une gageure ! Même s'il n'est pas vrai que l'enthousiasme s'évapore et que l'oubli s'installe en quelques jours, ils répugnent à se remettre à l'ouvrage et préfèrent prendre une page blanche pour commencer une nouvelle histoire plutôt que de poursuivre leur effort jusqu'à son terme. Tout travail de longue haleine est une épreuve. Pourquoi soutenir cette gageure ?

Par nécessité dans le cas d'écrits qui s'élaborent en fragments échelonnés, tels chronique, journal de bord, etc. ; par choix, dans le cas de l'écriture romanesque. En effet, les apprenants ont besoin de plus de trente minutes pour écrire un récit et il ne servirait à rien de prolonger abusivement la durée d'une séance. Le temps nécessaire à l'écriture est donc réparti sur plusieurs jours. Ils écrivent plus vite des récits plus longs, mais avec deux ou trois séances, ils parviennent à des textes différents, moins schématiques, où entrent par exemple des parties descriptives ou dialoguées.

Pareille méthode présente en outre l'avantage d'initier les apprenants à une forme de travail qui n'est pas sans analogie avec la lecture suivie. Ils apprennent à interrompre et à reprendre l'écriture, constatent que dans les intervalles le texte mûrit au hasard des lectures et des événements quotidiens. Ils comprennent ainsi que l'écriture n'est pas la simple transcription sur le papier d'un texte que l'on aurait entièrement prémédité, confusion pourtant répandue. On conduit trop souvent les apprenants à « bâtir le plan » de leur histoire avant de la « rédiger », sous l'influence d'une construction rigoureuse d'un raisonnement.

Or un récit s'organise à partir de l'idée initiale qui a suscité les premiers mots, mais aussi se transforme et s'élabore au fil de l'écriture. Enfin, la répartition



du travail en plusieurs séances conduit peu à peu les apprenants à ne plus confondre l'arrêt de l'exercice avec la clôture du texte et leur permet d'affiner leur perception du récit et de sa nécessaire unité. Ces avantages ne sauraient pourtant masquer la difficulté essentielle qui se présente aux apprenants : ils doivent ajuster leur écrit à la durée qui leur est accordée, c'est-à-dire ne finir ni trop tôt ni trop tard. Il est indispensable de leur annoncer, d'entrée de jeu, qu'ils disposeront de plusieurs séances et ne doivent donc pas écrire tout, tout de suite et très vite.

Certains apprenants n'arrivent jamais à terminer leur texte, soit qu'ils désirent multiplier les épisodes, soit qu'ils n'acceptent pas de faire une fin. Pour qu'ils parviennent à un résultat, l'enseignant est obligé de donner un coup de pouce, par une consigne qui relance le travail ou une aide individuelle : il rappelle ce qu'est un récit, en discute avec l'apprenant. On peut même prolonger le travail à la maison, à l'usage des parents : « [...] les parents et l'enfant lisent, chacun à leur tour, à voix haute, une des histoires à la courte paille, en s'arrêtant juste avant le premier épilogue. Chacun propose une fin. [...] On compare les mérites des uns et des autres, on se reporte à l'avis de l'auteur, on l'approuve ou on le critique. C'est un moment de communication familiale tout à fait privilégié ...mais rien n'empêche de continuer le jeu avec d'autres livres ou sous d'autres formes, en se mettant par exemple à écrire avec son enfant sur les consignes données par le professeur.

Rien n'interdit non plus de montrer ce que l'on a produit à l'enseignant ou à d'autres. Plus cette formation essaïmera hors de la classe, plus son effervescence sera contagieuse, plus l'apprentissage s'enrichira et deviendra, à tout instant, l'affaire de tous dans des coopérations inouïes. » Entre les séances, l'enseignant a le temps de lire tous les textes, d'en corriger les fautes d'orthographe, de les recopier lisiblement s'il le faut et de donner son avis sur les qualités et les faiblesses de tel ou tel passage. Hors situation, loin du groupe, il peut prendre connaissance du travail de chaque apprenant et proposer en retour une aide individuelle.

C'est également l'occasion de vérifier que la consigne convenait, sinon de la compléter. A chaque reprise de travail, l'apprenant doit relire ce qu'il a déjà écrit, avant de poursuivre, les indications jointes par l'enseignant. Parfois, il continue son récit dans le fil de l'idée première ou, plus souvent, l'adapte selon ce que lui ont suggéré les discussions à la maison ou en classe, ses nouvelles lectures et les idées de l'enseignant. Le travail échelonné présente donc la double qualité de mettre en évidence certaines réalités de l'écriture et de respecter le rythme des apprenants dont l'attention est soutenue pendant des durées courtes mais répétées. Le nombre optimal est, semble-t-il, de trois séances mais il est à réduire ou à augmenter d'une séance pour certains groupes ou pour quelques apprenants avec la plus grande souplesse.

### La réécriture

Les premières fois où ils écrivent, à la vue de la page pleine, les apprenants manifestent une grande satisfaction. Ils sont comme étonnés de ce qu'ils ont

réussi à faire, plus étonnés encore qu'on puisse leur demander de reprendre leur texte. Ils sont tellement soulagés qu'ils n'ont pas envie d'y revenir ; peut-être certains croient-ils tout d'abord que « ce qui est écrit est écrit », sans qu'il soit possible d'y rien changer. Progressivement, ils comprennent qu'il ne suffit pas de remplir la page, qu'on réclame d'eux autre chose : ils sont aidés dans cette perception par l'enseignant et leurs camarades qui, en lisant les textes, en en parle, en les « critiquant », contribuent à les faire exister aux yeux de leurs auteurs. Prenant de la distance, les apprenants commencent à juger leur écrit, ses qualités et ses faiblesses ; ils se font ainsi à l'idée de la « réécriture ».

Mais il ne suffit pas de voir les défauts d'un texte pour parvenir à les corriger, ni de sentir qu'il est médiocre pour l'améliorer : la réécriture requiert un apprentissage spécifique et l'enseignant doit y consacrer certaines séances. A l'école, la réécriture prend place sous sa forme la plus modeste, celle des corrections orthographiques et grammaticales. Contrairement à l'école primaire où il arrive à l'enseignant de corriger lui-même les fautes d'orthographe, en recopiant lisiblement le texte d'un petit apprenant, au lycée et au collège, l'enseignant signale les erreurs pour que l'apprenant les corrige, au besoin avec son aide.

Plus subtiles sont les corrections grammaticales, puisqu'à la classique grammaire de phrase s'adjoint désormais la notion de grammaire de texte. Les apprenants, aidés de l'enseignant, corrigent non seulement les erreurs dans la morphologie des verbes mais aussi les fautes dans l'emploi des temps, dans la syntaxe (de la négation, des subordonnées...), les incohérences, etc. La réécriture consiste alors à respecter les normes et, pour les apprenants, c'est, dans bien des cas, de les découvrir.

La consigne est une règle supplémentaire qui, lorsqu'elle n'est pas respectée, appelle une réécriture. Mais il est raisonnable de penser qu'une consigne est mauvaise quand la majorité des textes ne l'ont pas appliquée. L'enseignant cherche avec chacun des apprenants les éléments à garder, à effacer, à déplacer et les transformations nécessaires ; il essaye de les dissuader d'adopter la solution radicale qui séduit souvent les nouveaux apprenants, à savoir tout recommencer à zéro comme si le premier écrit n'avait pas existé. Mais force est de reconnaître que la réécriture n'a pas seulement pour but la réalisation d'un exercice correct et fidèle à une consigne. Elle vise la qualité du texte, son style, sa beauté, son intérêt.

Les apprenants devraient porter le même regard sur ce qu'ils écrivent que sur les livres qu'ils lisent. A condition qu'ils aient éprouvé des impressions de lecture, ils ont (très tôt) une intuition de la valeur des textes, une idée implicite de la qualité littéraire : il revient à l'enseignant de les aider à formuler et à expliciter ces jugements, à élucider des critères esthétiques et à observer les moyens de leur mise en œuvre (pourquoi tel récit, tel poème est original, beau, intéressant....). Les apprenants ont alors des repères et des moyens pour évaluer les textes de leurs camarades de classe et les leurs, pour juger s'ils peuvent être considérés comme achevés ou s'ils doivent, au contraire, être retravaillés.

Entre les textes littéraires que l'enseignant leur lit ou leur fait lire, les apprenants établissent des rapprochements, remarquent des parentés et des différences, et, se construisant ainsi une première représentation de la littérature, ils sentent mieux vers quoi faire porter leur effort d'écriture. Ils puisent, dans cette culture qui s'ébauche, des idées et des références. A l'occasion de la réécriture, l'enseignant leur propose des modèles plus étroitement liés à ce qu'ils écrivent, où ils pourront emprunter des solutions : avec ces formes élémentaires de pastiche, les apprenants s'inscrivent dans la vieille tradition des apprenants qui copient et imitent les œuvres des enseignants et/ou des écrivains.

Les apprenants ont de la peine à retoucher leurs écrits parce qu'ils entretiennent une grande proximité avec leurs propres textes. Dans cette perspective, l'enseignant leur donne l'occasion de s'exercer à la réécriture en transformant des textes dont ils ne sont pas les auteurs. Reprenant le matériau imaginaire d'un autre, dégagés du souci de l'amélioration, ils sont plus disponibles pour s'attacher à l'écriture. Cela peut aller des exercices simples à des textes littéraires dont il s'agit de transposer des points de vue, de changer le ton, le genre, le registre. Nous pouvons ainsi réduire, expandre, poursuivre, compléter, introduire, etc.

Il est évident qu'un bon texte, un texte d'écrivain, est plus stimulant et suscite une réécriture de meilleure qualité qu'un texte médiocre. Ces séances pendant lesquelles les apprenants travaillent sur leur propre texte ou sur des textes d'écrivains ont pour but de leur apprendre à corriger, transformer, adapter, améliorer ce qu'ils ont écrit et simultanément à mieux écrire. L'expérience montre qu'ils acceptent sans trop de mal cette démarche qui ne leur était pas naturelle et certains réclament même systématiquement de retravailler leur texte.

Pourtant, la pratique abusive de la réécriture serait nuisible car c'est une tâche trop rude pour être imposée fréquemment à des apprenants, même si le premier jet n'est pas à reprendre. Par ailleurs, si toute séance d'écriture se doublait d'une séance de réécriture, nous risquerions d'aller à l'encontre du but visé : sachant que les apprenants auront la possibilité de retoucher leurs textes, certains d'entre eux en bâclent la première version, tandis que d'autres, parce qu'ils sont toujours insatisfaits, ne savent pas mettre un terme aux réécritures successives. La réécriture imposée par l'enseignant n'a d'intérêt que si elle conduit l'apprenant à travailler spontanément son propre texte.

### **La diffusion des textes**

Au cours d'une année scolaire où l'on écrit très régulièrement, les productions d'écrits sont abondantes et diverses. Néanmoins, il n'est pas question de réserver à toutes le même sort. Les bouts d'essai (phrases isolées, titres, expressions...) sont seulement griffonnés au brouillon. Les textes les plus achevés méritent davantage d'honneur : ils sont mieux servis par une présentation soignée, voire élaborée. La formule de cahier individuel de préparation, où chaque apprenant conserve ce qu'il a écrit, plaît aux élèves, de la même façon qu'ils aiment le cahier où sont rassemblés les poèmes qu'ils apprennent.

Les apprenants écrivent à la main leurs textes ou au micro-ordinateur, avec le souci de la mise en page, sur une feuille vierge, sans le quadrillage du papier de cahier, afin qu'ils se démarquent nettement des exercices plus scolaires. Ces productions sont ensuite collées dans ce cahier qui s'apparente à un recueil, avec le même soin de la lisibilité, de l'esthétique de la présentation et parfois de l'illustration. Les productions d'écrits les plus élaborées doivent être traitées avec respect afin que leurs auteurs soient encouragés à écrire le mieux possible. Mais ces cahiers ne sont lus que par l'apprenant et l'enseignant, éventuellement par la famille. Or la diffusion des écrits est un caractère intrinsèque de l'écriture.

C'est pour qu'un texte soit lu que son auteur l'écrit, le travaille, veille à ce qu'il soit lisible, cherche à retenir l'attention et l'intérêt de lecteurs futurs. Dans cette perspective, la pédagogie Freinet joue sur deux motivations étroitement associées : le plaisir de voir son texte bien présenté et celui de le savoir lu par de nombreux lecteurs .C'est la socialisation des écrits qui peut seule justifier la pédagogie de l'expression libre. Dans une classe de 1<sup>ère</sup> année secondaire, l'habitude a été prise de rassembler tous les textes écrits selon une même consigne en un recueil dont chaque apprenant reçoit un exemplaire.

L'ensemble de ces recueils constitue le livre d'une année d'écriture. L'enseignant ne choisit pas parmi les textes, il ne fait pas voter les apprenants : ceux-ci, sachant que tous les textes seront « publiés », sont incités à écrire chaque fois le mieux possible. Qu'il soit facile pour les parents de comparer les productions d'écrits n'est pas une objection majeure, d'autant plus que, d'une consigne à l'autre, ce ne sont pas les mêmes apprenants qui font les textes les moins bons ou les meilleurs. Cette publication doit être aussi modeste que rigoureuse et se garder de deux excès : le premier serait de faire croire aux apprenants que leurs textes sont à l'égal de ceux des écrivains, le second de diffuser des textes incorrects, incohérents ou remplis de fautes d'orthographe. Il revient à l'enseignant, si les apprenants n'ont pas effectué les corrections nécessaires avec son aide, de le faire, en dernier recours, à leurs places. Aussi, les apprenants peuvent-ils taper eux-mêmes leurs textes, les voir, les lire non plus manuscrits, mais présentés comme ceux des livres de lecture. Ils peuvent faire circuler autour d'eux, dans et en dehors du lycée, ces traces de travail de toute une année, effectué dans la classe mais qui la déborde.

## De la consigne à l'évaluation

### 1. Les Consignes

Penser l'écriture des textes en fonction des consignes, c'est évidemment tourner le dos à la pratique du texte libre, mais aussi à celle de la rédaction. La consigne n'est ni un sujet ni un thème. C'est « une instruction déterminant les conditions à observer pour l'exécution de la tâche ». La consigne précise et limite les dimensions d'un travail, donc de l'évaluation de ce travail. Cela suppose que l'enseignant se soit fixé des objectifs dans le domaine qui est le nôtre, certains aspects de l'écriture à travailler (thématiques, linguistiques, rhétoriques, esthétiques). L'enseignant décide des situations d'écriture à mettre en place, des supports utilisables à certains moments des apprentissages.

Il réfléchit à la nature des consignes correspondant à ces situations et à ces supports. Il cherche le langage le plus approprié, le moins ambigu, le plus compréhensible et le plus persuasif pour formuler les consignes devant les apprenants. Ecrire à partir de consignes, c'est imposer des contraintes qui ne prennent leur sens que si elles sont en même temps des aides à l'écriture ; par exemple, si elles offrent des outils formels pour démarrer un genre. L'enseignant décide alors d'imposer un objet de travail : les autres aspects du texte seront laissés au libre choix de chaque apprenant. L'enseignant choisit aussi d'aider plus ou moins. Dans tous les cas de figure, il s'agit de faciliter une tâche.

## **2. Penser une consigne**

La consigne détermine un ou plusieurs aspects du texte à écrire :

### **2-1. Les contraintes thématiques**

A de rares exceptions près, jeux poétiques privilégiant des aspects phonétiques et syntaxiques des énoncés, nous n'utilisons pas de consignes d'écriture indépendantes de thèmes. Nous entendons essentiellement par thèmes des types de héros et de personnages, de lieux et d'actions, mais aussi des objets de narration, de conversation, d'argumentation. Les contraintes thématiques aident à avoir des idées, souvent parce qu'elles renvoient à des textes-sources. Les consignes qui les expriment peuvent plus ou moins limiter le champ thématique.

### **2-2. Les contraintes linguistiques**

Elles permettent de vaincre la peur de la page blanche. Elles guident l'écriture en l'amarrant à des signes qui anticipent le sens, qui lui tracent ses chemins. Elles peuvent aller jusqu'à déterminer le type de texte à produire.

### **2-3. Les contraintes textuelles**

Conformément au vœu de l'enseignant, sans que la consigne l'ait explicitement réclamé, le texte peut comporter des éléments narratifs et descriptifs : la connaissance de l'espace référentiel induit ce type de texte. Le texte produit peut aussi être un récit conversationnel ou un énoncé prescriptif. C'est donc le type de texte de départ (le texte source proposé par l'enseignant) qui oblige les apprenants à produire leur(s) texte(s).

### **2-4. Rédiger, corriger une consigne**

La rédaction d'une consigne d'écriture demande la plus grande attention. Elle ne supporte pas l'improvisation : l'enseignant médite ce que va entraîner le choix des mots et des tournures, surtout le système d'énonciation : quel temps utiliser ? Quel pronom ? Va-t-il y avoir un verbe introducteur ? etc.

Une consigne formulée d'une manière inadéquate compliquerait le travail de l'apprenant, provoquerait l'enlisement de l'écriture et des dysfonctionnements textuels. La consigne peut également être mauvaise parce que, même bien

formulée, elle ne s'ajuste pas à l'univers diégétique (personnage, lieux, sentiments) du texte de lecture qui sert de support, ou, plus insidieusement, elle oblige l'apprenant à répéter ce que dit le texte-source, qui est donc connu de toute la classe. Dans ce cas, la répugnance qu'ont certains apprenants à écrire ou la faiblesse des textes des autres doivent conduire l'enseignant à corriger la consigne.

La formulation de la consigne doit éviter toute ambiguïté. Celle-ci se glisse souvent par l'emploi des pronoms de l'énonciation, première et deuxième personnes. L'utilisation de la première personne du singulier (le je) est encombrante pour les petits apprenants. La première personne du pluriel (le vous) est meilleure ; mais, pour un certain nombre de consignes, la troisième personne semble la plus maniable.

Certaines consignes ont pour objectif d'amener les apprenants à reprendre leur travail, suite à une première consigne qui a été partiellement mal appliquée. L'exercice de réécriture risquant de devenir rébarbatif, plutôt que de reposer le même exercice assorti de commentaires, l'enseignant a tout intérêt à en formuler un nouveau pour stimuler et relancer le désir des apprenants. C'est donc bien souvent la lecture des premiers écrits des apprenants qui nous permet de savoir si la consigne était bonne ou si elle nécessite des modifications.

Il est hasardeux d'élaborer des consignes « en chambre » : c'est dans sa classe, c'est dans une atmosphère de travail particulière, avec des préoccupations et des intérêts qui ne sont pas nécessairement ceux de ses autres collègues, même si les objectifs généraux restent les mêmes, que l'enseignant essaie les consignes et les formulations qui lui paraissent les meilleures. L'absence d'ambiguïté et la plus grande précision restent les qualités essentielles de toute consigne.

## **2-5. Exposer oralement une consigne**

Le moment d'écriture se prépare. Il s'agit d'abord de la préparation matérielle : disposition des tables, regroupement des cahiers, etc. Une fois la mise en place terminée, il faut créer une atmosphère d'attention et d'attente : une consigne qui n'est ni entendue ni attendue ne déclenche aucun travail profitable. Les activités d'écritures étant liées à des séances préalables, il convient d'abord de faire la liaison avec la lecture, qui sert de support. L'enseignant n'évoque que ce qu'il est indispensable de rappeler en perspective de l'exercice ; un court dialogue peut s'établir avec les apprenants, mais il convient d'être précis, de dégager l'essentiel, de résumer clairement et fortement les éléments dont la connaissance va être réinvestie.

Vient le moment d'énoncer la consigne. Chaque mot ayant été pesé lors de sa rédaction, l'enseignant la formule exactement dans les mêmes termes, en évitant toute modification syntaxique engendrée par la présence d'un verbe introducteur (du genre « j'aimerais que vous écriviez... »). L'énoncé est fait très distinctement avec un débit et une intonation qui permettent de distinguer nettement la consigne de la présentation préalable. Elle est répétée une seconde, voire une troisième fois. Après un temps de silence où les apprenants sont invités à réfléchir, ils éprouvent souvent le besoin de poser des questions

ou de proposer des idées pour vérifier qu'ils ont compris. De courts échanges peuvent s'instaurer, mais il faut prendre garde que la consigne ne soit pas noyée dans un bavardage qui ferait oublier l'instruction et reculerait à plaisir le moment où il faut commencer.

Dès que l'écriture a effectivement démarré, mieux vaut éviter d'avoir à répondre à de nouvelles questions qui obligeraient à une reprise commentée et illustrée de la consigne. Une consigne d'écriture ayant été normalement précédée par des activités qui rendent possible son exécution, si des explications supplémentaires s'imposent, c'est qu'elle a été mal préparée. Une consigne bien pensée et bien formulée non seulement facilite la tâche de l'apprenant, mais aussi celle de l'enseignant en lui offrant des critères précis pour l'évaluation des textes.

## Conclusion

Nous avons choisi de présenter, dans le cadre de notre recherche, une démarche de travail. Néanmoins, il revient à chaque enseignant de trouver les activités d'écriture et les consignes, mais aussi les lectures, les occasions et les prétextes de l'écriture, afin qu'ils soient adaptés à sa classe, à la culture, aux compétences, aux goûts de ses apprenants, mais aussi soutenus par sa propre culture, son expérience et son désir.

La majorité des adultes n'écrivent pas, ce qui conduit à penser que la majorité de nos apprenants n'écriront plus au sortir de l'école. Pour ceux-là, toutefois, les activités d'écriture demeurent particulièrement utiles car elles contribuent avec efficacité à leurs progrès en lecture. Pour les autres - et ils sont nombreux -, ces essais instaurent une pratique, un goût, des habitudes d'écriture. La démarche adoptée dans notre recherche, fondée sur l'emploi des contraintes, pourra paraître à certains autoritaire. Pour nous, la libre expression est un mythe.

Tous les textes appartiennent à des types ou à des genres, c'est en quoi ils sont lisibles car l'appartenance à un genre crée l'horizon d'attente sans lequel il n'existe pas de lecture possible, et il faut bien apprendre à les reconnaître. Les écrivains puisent leurs formes dans les poétiques d'une époque ou créent leurs propres formes : mais dans ce cas, par réflexion sur les textes antérieurs et par leur transformation. Pour des apprenants encore impuissants à se donner eux-mêmes des règles et dont la mémoire et l'expérience ne sont guère habitées par des références culturelles, consignes et situations d'écriture proposent des modèles et des règles, suggèrent des idées. Cette démarche a pour effet, hors les consignes imposées, de susciter des manifestations spontanées d'écriture. Elle donne des contenus et des moules pour les années ultérieures aux apprenants qui seraient confrontés soit à des sujets plus traditionnels, soit à des tentatives d'expression individuelle (les récits de vie par exemple).

Nous n'entendons pas systématiquement imposer des séances d'écriture comme conclusion aux lectures, même si elles sont souvent prétextes à écrire. Il est impératif de se souvenir que la lecture a aussi des objectifs qui ne concernent qu'elle : nous lisons pour le plaisir, pour rêver, pour faciliter notre compréhension du monde. Ces perspectives se suffisent à elles-mêmes et ne doivent pas donner

lieu chaque fois à une utilisation scolaire.

Les activités d'écriture ne peuvent être mises en place que dans des classes où les apprentissages techniques ne sont à aucun moment dissociés de la transmission culturelle. La culture ne se réduit pas à la communication par la circulation des écrits fonctionnels et la transmission de l'information, elle est l'ensemble des expériences, des recommandations et des interrogations formulées et transmises par l'art de raconter des histoires. La littérature, qui donne un nom aux histoires et qui leur prête une forme singulière, est un matériau d'autant plus indispensable que ses supports sont faciles à manier.

Toutes les classes, du collège au lycée, ont le souci de rendre présentes les formes esthétiques que peuvent prendre les grands thèmes culturels quand ils sont exprimés aussi par d'autres arts que la littérature. C'est dans cette perspective que la pédagogie de l'écriture, que nous proposons dans le cadre de notre recherche, n'est ni un exercice scolaire « moderne » se réclamant de nouvelles technologies ni un projet naïf de communication, mais tout simplement un mode d'entrée dans la culture écrite. Seuls des réseaux de lecture peuvent permettre de construire et d'élaborer les composantes discursives ou narratives (système des personnages, planification, notamment).

Seules des relectures en réseaux, en réponse à des problèmes d'écriture identifiés, peuvent rendre possible l'élaboration effective d'un texte (littéraire) par tous les élèves d'une classe. Production d'écrits, expériences sensibles du monde et culture des textes peuvent s'entrecroiser dans la vie d'une classe et s'enrichir mutuellement. L'analyse d'un projet d'écriture à partir de la lecture d'un texte valide l'hypothèse didactique selon laquelle le transfert des compétences de lecture littéraire critique en compétences d'écriture littéraire critique et fictionnelle est possible.

Le texte-support proposé est un texte ouvert, ambigu, polysémique, poétique, symbolique qui sème à foison les points d'interrogation, c'est-à-dire qu'il favorise l'activité interprétative du lecteur qui se pose des questions sur le texte. Si ce lecteur appartient à une communauté interprétative comme peut l'être la classe, il sera d'autant plus enclin à participer à un débat interprétatif.

Le protocole didactique révèle que les élèves sont capables de prendre en compte un problème d'écriture littéraire en écrivant un texte ouvert qui engage à son tour un véritable débat interprétatif. Le lecteur critique devient un auteur qui a conscience des effets de lecture qu'il veut produire tout en acceptant que son texte devienne *in fine* la propriété interprétative de ses lecteurs. Tout au long du projet, les élèves apprennent à participer à un débat interprétatif sur un texte d'auteur et sur les textes des pairs. Ils prennent conscience du jeu sur l'implicite, sur le sens propre et le sens figuré. Ils réfléchissent sur ce qui caractérise un texte littéraire, à savoir un texte qui appelle les questions et permet le débat, voire le conflit interprétatif. Lecture et écriture sont donc deux moments d'une même activité. Si lire peut, sous certaines conditions, apprendre à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire. Les tentatives d'écriture ne s'oublient jamais et entretiennent le besoin ou l'envie de lire.



## Notes

- 1- Albert Cohen ou Alain-Robbe -Grillet.
- 2- Ponge ou Zola.
- 3- Oriol-Boyer Claudette, *Critique génétique et didactique de la réécriture, Travailler avec les brouillons d'écrivains*. Coll.Didactiques, CRDP, décembre 2003, Grenoble, pp.25-26.
- 4- Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Tome 1, Paris, Minuit, 1963, p. 218.
- 5- Roman Jakobson, *Huit questions de poétiques*, Paris, Editions du Seuil, 1977, p. 218 .
- 6- La familiarité avec«les histoires» ne suffit pas pour acquérir une compétence narrative.La construction du récit soulève beaucoup de difficultés ( cf.*Le récit et sa construction*, Michel Fayol, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1986)
- 7- Nous nous permettons d'ajouter le verbe écrire à cette citation. La citation deviendrait : « On apprend à lire et à écrire toute sa vie ».
- 8- Francis Maroccoin, *Le texte est un système paresseux*, in revue *Spirale*, n° 1, E.N. de Lille, article sur les rapports compréhension/explication.
- 9- Procédure uniformément employée dans bon nombre de fiches de lecture.
- 10- Pontalis.
- 11- Oriol Boyer, Claudette, « Pour une didactique du français, langue et littérature étrangères », in *Le Français dans le Monde*, Nov/Décembre 1990.
- 12- Jakobson Roman, *Essais de linguistique générale*, Tome1, Paris, Minuit, 1963, pp.33 et 117.
- 13- Nous entendons par discours, un texte pris dans une situation de communication, par type de discours, l'informatif, le littéraire et l'argumentatif et par genre, les règles génériques (poésie, roman, nouvelle, essai, conte...).
- 14- Daniel, Grojnowski, « Pouvoirs de la rhétorique, théories de l'écrit dans la tradition scolaire », *Littérature* n° 58, mai 1985.
- 15- Nous renvoyons au livre de F. Marchand, *Le Français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Larousse 1971.
- 16- Le texte libre est un texte qui obéit à des contraintes langagières intériorisées, inconscientes. Il n'est donc pas libre. La«spontanéité» dont il relève vient d'un conditionnement dont le sujet n'est pas conscient.
- 17- Roger Favry, « L'enseignement de la littérature et l'expression libre », in *L'enseignement de la littérature* (Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française), Bruxelles/ Paris, A. De Boeck/ Duculot, 1981, pp.198-216.
- 18- Tzvetan Todorov, « conclusion », in *L'enseignement de la littérature* (Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française), Bruxelles/Paris, A. De Boeck/ Duculot, 1981, pp.217 à 225.
- 19- Roland Barthes, *Le bruissement de la langue, Essais critiques IV*, Paris : Seuil, 1984, p 77.
- 20- Roland Barthes, *Sur la lecture*, écrit pour le Writing conférence de Luchon, repris in «*Le bruissement de la langue, Essais critiques IV*», Paris : Seuil,1984, Paris, p.45.
- 21- Jean-Paul Bronckart, *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé,1985.
- 22- Patte Geneviève, *Laissez-les lire*, Editions ouvrières.
- 23- Gresillon Almuth, *Eléments de critique génétique, Lire les manuscrits modernes*, PUF,1994, p.7.
- 24- Oriol Boyer Claudette, *critique génétique et didactique de la réécriture, Travailler avec les brouillons d'écrivains*. Coll.Didactiques, Bertrand Lacoste, CRDP, décembre 2003, Grenoble, p. 08.
- 25- Oriol Boyer Claudette, *Critique génétique et didactique de la réécriture, Travailler avec les brouillons d'écrivains*. Coll.Didactiques, Bertrand Lacoste, CRDP, décembre 2003, Grenoble, p. 08
- 26- Hervé Bazin, *Vipère au poing*, pp.74-75.

## Bibliographie

- Balibar, Renée, Laporte Dominique, *Le français national*, Hachette, 1974, Paris.
- Balibar, Renée, *Les français fictifs*, Editions Hachette, 1974, Paris, 290 pages.
- Barthes, Roland, in « *Le bruissement de la langue* » (*Essais critiques IV*), Editions du Seuil, 1984, Paris.
- Barthes, Roland, *Sur la lecture, écrit pour la Writing conférence de Luchon, repris in « Le bruissement de la langue » (Essais critiques IV)*, Paris : Editions du Seuil, 1984.
- Bettelheim, Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris : Editions Robert Laffont, 1976.
- Bourdieu, Pierre, *La distinction*, Paris : Minuit, 1979, Paris.
- Bourdieu, Pierre, « La lecture : une pratique culturelle, dialogue avec Roger Chartier », in *Pratiques de la lecture*, sous la direction : Roger Chartier, Rivages, 1985.
- Bronckart, Jean-Paul, *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1985.
- Cardinet, Jean, *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles : De Boeck, 2ème édition, 1988.
- Chamberland, Paul, « L'objectivation en lecture », in *Les Actes de lectures*, n° 2, mai 1983.
- Chartier, Roger, *Du livre au lire*, in « Pratiques de lecture », Rivages, 1985, Marseille/Paris.
- Chervel, André, *Histoire de la grammaire scolaire... et il a fallu apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris : Payot, 1977.
- De Landsheere, E. Gilbert : *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Presses.
- Universitaires de France, 2ème édition revue et augmentée, 1992.
- Denhière, Guy (Textes présentés par...), *Il était une fois, Compréhension et souvenirs de récits*, Presses universitaires de Lille, 1984, 407 pages.
- Favry, Roger, « L'enseignement de la littérature et l'expression libre, in *L'enseignement de la littérature* (Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française), Bruxelles/Paris, A. De Boeck/Duculot, 1981.
- Fayol, Michel, *Le Récit et sa construction*, Delachaux/Niestlé, 1985, Neuchâtel/Paris.
- Ghellal Abdelkader, *Ecriture et oralité*, Editions Dar El Gharb, Octobre 2005, Oran..
- Gresillon, Almuth, *Eléments de critique génétique, Lire les manuscrits modernes*, Paris, PUF, 1994.
- Grojnowski, Daniel, « Pouvoirs de la rhétorique, théories de l'écrit dans la tradition scolaire », in *Littérature*, « *Le savoir de l'écrit*, n° 58, Larousse, mai 1985, Paris.

- Hadji, Charles, *L'évaluation, règles du jeu, Des intentions aux outils*, ESF Éditeur, 1989. Paris
- Halté, Jean-François, Petit Jean André, *Pour un nouvel enseignement du français*, Colloque de Cerisy, Duclot, 1982, Paris.
- Jakobson, Roman, *Essais de linguistique générale*, Tome1, Paris : Minuit,1963.
- Jakobson, Roman, *Huit questions de poétiques*, Paris : Editions du Seuil,1977, 188 pages.
- Jakobson, Roman, *Essais de linguistique générale, Tome I*, Paris : Editions Minuit, 1963.
- Kuentz , Pierre, « Diffuser la culture : mais quelle culture? », in *L'enseignement de la littérature*, Paris : Nathan, 1977.
- Lejeune, Philippe, «L'image de l'auteur dans les médias », in *Pratiques*, « L'écrivain aujourd'hui », numéro 27 juillet 1980, Metz.
- Le Men, Ségolène, *Les abécédaires illustrés du XIXe siècle*, Paris : Editions Promodis, 1984, 338 pages.
- Marcoin, Francis, « Le texte est un système paresseux », in revue *Spirale* n°1, EN de Lille, article sur les rapports compréhension /explication.
- Mitterand, Henri : *le roman, le récit non romanesque*, Collection IDT, Laufer, Montcoffe, Littérature et Langages, le cinéma, Nathan, 1975.
- Ouhibi-Ghassoul, Bahia, « Interculturalité et Didactique, pour un dialogue des civilisations », revue *Imago* °7, novembre 2003, Oran.
- Ouhibi Ghassoul Bahia, « Evaluation des Curricula et statut des langues », in *Les langues étrangères dans une perspective LMD*, revue *Laros*, Oran : Editions Dar El Gharb, novembre 2004.
- Oriol-Boyer, Claudette, *L'écriture du texte, Théorie, Pratique, Didactique*, Thèse pour l'obtention du doctorat d'Etat, sous la direction de Claude Duchet, Tome1,1989, Université de Paris-VIII, Vincennes à Saint-Denis.
- Oriol-Boyer, Claudette, « Pour une didactique du Français langue et Littérature étrangères », in *Le français dans le Monde*, novembre/décembre 1990.
- Oriol-Boyer Claudette, *Lire-écrire avec des enfants*, Collection Didactique, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées.
- Oriol -Boyer Claudette, *50 activités de lecture-écriture en ateliers, Ecritures brèves*, CRDP Midi-Pyrénées, Tome I, septembre 2004.
- Oulipo, *La littérature potentielle*, Paris : Gallimard, 1973, Idéolo 289.
- Patte, Genéviève, *Laissez-les lire*, Paris : Editions Ouvrières.
- Perru, Launay, *Thèmes et réalités. L'univers de l'écrivain*, Paris : Editions Hachette, 1973.
- Peytard, Jean, «Sémiotique du texte littéraire en didactique du F.L.E », *Etudes de linguistique appliquée* 45, Paris : Didier, 1982.
- Reuter, Yves, « Éléments de réflexion sur la place et la fonction de la littérature dans la didactique du français à l'école », *Repères* n°13, INRP, 1996, Paris.

Ricardou, Jean, *Pratiques de la littérature Roman/Poésie*. Editions du Seuil, 1967, Paris.

Ricardou, Jean, *Ecrire en classe*, in « Pratiques » n° 20, juin 1978.

Ricardou, Jean, *Travailler autrement*, in « L'enseignement de la littérature (crise et perspectives) », Nathan, 1977, Paris.

Sari-Kara Mostefa Fewzia, *Lire un texte*, Oran : Editions Dar El Gharb, Avril 2004.

Schofer, Rice et Berg, *Poèmes Pièces Prose (Introduction à l'analyse des textes littéraires français)*, New York : Oxford University Press, 1973.

Todorov, Tzvetan, « Conclusion » in *L'enseignement de la littérature* (Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française), Bruxelles/Paris : De Boeck/Duculot, 1981.

Vuarnet, Jean-Noël, *Le discours impur*, Paris : Editions Galilée, 1973.