

L'ÉCRITURE

préalables à sa pédagogie

de Paul Léon et Jeannette Roudier

Pour une éducation textuelle à l'école et au collège

PRÉFACE

de
Jean Foucambert

" C'est là un problème de civilisation :
mais pour moi, ma conviction profonde et
constante est qu'il ne sera jamais possible
de libérer la lecture, si d'un même mouvement
nous ne libérons pas l'écriture. "

Roland Barthes

" La forme d'une œuvre d'art
n'est rien d'autre que
l'organisation parfaite de son contenu ;
sa valeur dépend donc entièrement de celui-ci. "

Berthold Brecht

Il est souvent fait reproche à l'AFL de s'intéresser à la lecture sans prendre nettement position sur l'écriture, et d'entretenir ainsi l'illusion qu'il s'agirait de deux domaines ayant, sauf de concerner une même matière, peu de points communs lors de leur apprentissage.

Ce reproche paraît justifié si on considère le peu de propositions de l'AFL en ce domaine ; il est plus contestable lorsqu'on cherche, dans les prises de position de l'AFL, les raisons de cette absence. Ne rien affirmer pour une politique d'écriture n'équivaut pas à nier l'évidente interrelation de la production d'écrit et de la lecture. C'est plutôt le signe d'un désaccord total ou partiel avec les pratiques existantes en même temps qu'un aveu de difficulté à proposer autre chose.

Le projet historique d'alphabétisation a abouti à des résultats homogènes quant au nombre d'individus capables d'utiliser réellement l'écrit, qu'il s'agisse de le lire ou de le produire. Et pour les mêmes raisons. Dans les deux cas, pour le plus grand nombre, il est bien suffisant que l'écrit soit un substitut de l'oral.

Apprendre à écrire, c'est alors apprendre les techniques du passage de l'un à l'autre :

- comment ce qui se dit se transcrit, c'est l'orthographe
- comment ce qui se dit se rédige, c'est-à-dire se conforme aux usages, conventions et contraintes de l'écrit, c'est le style.

Mais en aucun cas, l'écrit n'est perçu comme le support d'un mode de communication autonome ni l'activité d'écriture comme un mode de pensée spécifique, un travail différent sur le réel à travers le maniement d'un système particulier.

Dans les méthodes traditionnelles pour débutants, ce qui s'appelle alors écriture rime, de manière cohérente, avec ce qu'on appelle lecture. Écrire les mots qu'on sait déchiffrer fait fonctionner le code de correspondance dans les deux sens : ce sont les deux faces d'un même objet et toutes les deux concourent à sa maîtrise. Quant à la rédaction, elle fonctionne sur le même principe : écrire ce qu'on dirait ou ce qu'on dit à propos d'un événement ou pour conserver l'histoire qu'on a racontée : tout commence toujours par cette préoccupation : « Comment va-t-on transcrire ça ? », le "ça" étant quelque chose qui vient d'exister à l'oral et qui deviendra de l'écrit grâce à cette transcription.

Pour des raisons évidentes, l'AFL situe l'écriture dans une perspective différente : produire, en cohérence avec la situation et le moyen de communication choisi, un acte qui ne saurait être le substitut d'un autre. Écrire, c'est créer un message susceptible de fonctionner pour un lecteur, c'est donc anticiper ce fonctionnement pour le rendre possible et cette anticipation s'appuie sur une expérience personnelle de lecteur.

C'est en ce sens que pédagogie de la lecture et de l'écriture sont liées : par la nature de la situation de communication et non seulement par le code utilisé. Ce qui ne veut pas dire qu'il faille attendre de "savoir" lire pour pouvoir écrire mais que toute production se génère par le système qu'élaborent provisoirement les stratégies mobilisées par la réception. Écrire, c'est toujours inventer du "jamais-lu" mais à partir d'une théorie, le plus souvent implicite, qui tente d'organiser toutes les composantes de l'expérience de lecteur.

C'est d'ailleurs pourquoi, au sens strict, un débutant ne peut écrire (ou même dicter) les textes sur lesquels il devrait apprendre à lire puisque ces textes, formés sans expérience préalable de la lecture, ne sont, dans le meilleur des cas, que de l'oralité transcrite, qu'ils fonctionnent dans la logique d'une autre communication et ne permettent donc pas de rencontrer les stratégies nouvelles de la communication écrite : donc d'apprendre à lire.

La même situation se reproduit tout au long de la scolarité : faute de se préoccuper réellement de lecture, l'école se condamne à l'inefficacité dans le domaine de l'écriture. L'AFL n'a, jusqu'ici, guère exprimé de propositions précises, si ce n'est, mais c'est peut-être l'essentiel, de poser le problème de l'écriture dans la perspective du lecteur. Comment celui qui écrit doit-il anticiper les stratégies de son lecteur pour les combler, les surprendre, et les faire évoluer ? Cette anticipation est présente dès le début puisqu'elle s'appuie sur la théorisation de l'expérience actuelle de lecteur de celui qui se propose d'écrire et, dans un groupe, sur une confrontation de ces théorisations, quel qu'en soit le niveau. On n'écrit qu'à partir de ce qu'on comprend qu'il se passe quand on lit : écrire oblige à découvrir ses stratégies de lecture.

Et voilà que l'AFL publie un ouvrage sur une pédagogie de l'écriture à l'école et au collège après un an d'hésitation et une Université d'été sur ce thème en juillet 1987. Où était la difficulté ? Par rapport au livre de Paul Léon et de Jeannette Roudier, il n'y en a pas. C'est incontestablement une contribution nécessaire à la réflexion et qui part de pratiques très élaborées dans un milieu éducatif prenant en compte depuis longtemps les exigences de la production écrite. Cela n'engage toutefois pas entièrement l'AFL, et d'abord parce qu'elle n'a pas assez de moyens pour théoriser en ce domaine, faute d'avoir des pratiques suffisantes à analyser. Elle n'a d'autres ressources, à défaut de savoir ce qu'il faudrait faire, que de tenter d'explicitier ses réactions, intérêt ou réticences, par rapport à ce qui se fait. Et l'analyse présentée dans ce livre est d'une telle cohérence qu'elle donne à penser.

* * *

L'époque est aux ateliers d'écriture qui sont mis en place dans des contextes divers et sans doute avec quelque succès : mais est-ce si simple ? Et d'abord, quels ateliers pour quelle écriture ?

Si on observe ce qui se fait dans les formations de journalistes, on constate, par exemple, que les ateliers sont tournés vers les techniques de mise en ordre, d'exposition, de recherche de lisibilité, bref, d'efficacité de la communication. D'autres, en milieu non professionnel, portent sur des techniques de déblocage et d'expression, de prise de confiance en soi et de conscience de soi : tout le monde a quelque chose à dire et peut le dire. Oui, répond un troisième courant, mais entre avoir quelque chose à dire pour l'écrire et avoir quelque chose à écrire, la différence est grande. Écrire, c'est précisément travailler du langage écrit pour découvrir ce qu'on avait à dire.

Le moins qu'on puisse observer, c'est que ces approches ne s'intéressent pas, sous le terme d'écriture, aux mêmes aspects ou aux mêmes composantes. Ainsi, se dessinent au moins deux grands courants :

- un courant traditionnel sur les présupposés duquel se fait d'ailleurs l'essentiel de la demande spontanée du public : « Je veux apprendre à rédiger, à écrire ce que j'ai à dire, de manière efficace, élégante, rapide et claire. Parce que je suis étudiant, chercheur, journaliste, technicien, je suis amené fréquemment à produire des textes, études, comptes rendus, analyses, réflexions et j'éprouve le besoin de bien manier l'outil et de maîtriser les techniques de sa mise en œuvre. J'ai un peu la même demande envers l'écriture que vis-à-vis de la photographie ou du dessin : il y a des choses à représenter ou à exprimer, ici par l'écrit, je veux posséder l'outil qui me permet de le faire de manière satisfaisante. Enseignez-moi les techniques correspondantes »
- un courant plus « savant » issu d'une approche littéraire qui trouve son expression, entre autres, dans les apports de la textualité (de Barthes à Ricardou) : l'écriture n'est pas dans l'usage d'un outil pour exprimer quelque chose qui préexiste mais dans le travail d'un matériau ; c'est la confrontation au langage qui est première. Cette approche par la manipulation du signifiant s'appuie sur l'analyse de la fonction poétique du langage et sur l'évidence que l'usage littéraire englobe toutes les autres fonctions. Le texte de Paul Léon va dans cette direction.

Il est fréquent d'opposer ces deux courants, au risque de la caricature. Le premier présuppose qu'on sait ce qu'on veut dire et qu'il s'agit simplement de l'écrire mais admet d'expérience que la confrontation avec les contraintes spécifiques du matériau va réagir sur ce que l'on voulait dire, qui en sera alors transformé. Le second fait référence à l'analyse de Barthes : « ... Dès lors qu'elle est proférée, fût-ce dans l'intimité la plus

profonde du sujet, la langue entre au service d'un pouvoir. (...) Il ne reste, si je puis dire, qu'à tricher avec la langue, qu'à tricher la langue. Cette tricherie salutaire, cette esquive, ce leurre magnifique, qui permet d'entendre la langue hors pouvoir, dans la splendeur d'une révolution permanente du langage, je l'appelle pour ma part littérature. (...) C'est à l'intérieur de la langue que la langue doit être combattue, dévoyée : non par le message dont elle est l'instrument, mais par le jeu des mots dont elle est le théâtre. »

La réflexion sur l'écriture est ainsi, selon John Barth cette fois !, marquée de ces « querelles entre réalisme et irréalisme, formalisme et contenu-isme, littérature pure et littérature d'engagement, narrativité d'élite et narrativité de masse... ». Claude Simon esquisse un rapprochement : « Novalis, écrit-il, énonçait avec une étonnante lucidité cet apparent paradoxe qu'il en va du langage comme des formules mathématiques : elles constituent un monde en soi, pour elles seules ; elles jouent entre elles exclusivement, n'expriment rien sinon leur propre nature merveilleuse, ce qui, justement, fait qu'elles sont si expressives que, justement, en elles se reflète le jeu étrange des rapports entre les choses ». « C'est, ajoute Simon, à la recherche de ce jeu que l'on pourrait concevoir un engagement de l'écriture, qui, chaque fois qu'elle change un tant soit peu le rapport que, par son langage, l'homme entretient avec le monde, contribue dans sa modeste mesure à changer celui-ci. » Ainsi, tout autant que le poète, le prosateur ne se sert pas du langage comme d'un simple véhicule. C'est ce qu'il "fait" sur le langage, du langage, qui constitue son engagement. Et Claude Simon cite Paul Valéry : « Si l'on s'inquiète (...) de ce que j'ai voulu dire (...), je réponds que je n'ai pas voulu dire mais voulu faire et que c'est cette intention de faire qui a voulu ce que j'ai dit. » Puis explique à son compte : « Eh bien, lorsque je me trouve devant ma page blanche, je suis confronté à deux choses : d'une part le trouble magma d'émotions, de souvenirs, d'images qui se trouve en moi, d'autre part la langue, les mots que je vais chercher pour le dire, la syntaxe par laquelle ils vont être ordonnés et au sein de laquelle ils vont en quelque sorte se cristalliser. Et, tout de suite, un premier constat : c'est que l'on n'écrit (ou ne décrit) jamais quelque chose qui s'est passé avant le travail d'écrire, mais bien ce qui se produit (et cela dans tous les sens du terme) au cours de ce travail, au présent de celui-ci, et résulte, non pas du conflit entre le très vague projet initial et la langue, mais au contraire d'une symbiose entre les deux qui fait, du moins chez moi, que le résultat est infiniment plus riche que l'intention. »

On retrouve la même approche dans les textes d'Umberto Eco qui refuse d'opposer de manière sommaire l'expression d'une volonté de signifier au travail du signifiant : « L'écrivain sait qu'il doit résoudre un problème. Les données de départ sont peut-être obscures, pulsionnelles, obsédantes, ce n'est souvent rien de plus qu'une envie ou un souvenir. Mais ensuite le problème se résout sur le papier en interrogeant la matière sur laquelle on travaille matière qui exhibe ses propres lois naturelles mais qui en même temps amène avec elle le souvenir de la culture dont elle est chargée (l'écho de l'intertextualité). »

On est loin du fameux « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement » et plutôt dans un « ce qui fait effort pour s'énoncer parvient à se concevoir », transposant à l'écriture la définition de la sculpture que donne Michel-Ange et que rapporte Eco " *Sculpter, c'est libérer de son oppression la figure déjà inscrite dans la pierre.*"

Mais cette focalisation sur l'opposition entre formalisme et contenu-isme, littérature pure et littérature d'engagement menace paradoxalement de perdre de vue ce qui est le plus irréductible dans l'écriture. En effet, toutes ces observations s'appliquent au langage, au rapport entre la pensée et le langage, à toute production qui pour naître travaille la langue. La production écrite, et particulièrement la création littéraire, est soumise à cette contrainte générale, au même titre que la communication orale mais ne se réduit pas à elle. Qu'est-ce que l'écriture ajoute alors de spécifique ? Claude Simon aborde ainsi Cette question : « C'est bien là que réside l'un des paradoxes de l'écriture : la description de ce que l'on pourrait appeler un "paysage intérieur" apparemment statique, et dont la principale caractéristique est que rien n'y est proche ni lointain, se révèle être elle-même non pas statique mais au contraire dynamique : force par la configuration linéaire de la langue d'énumérer les unes après les autres les composantes de ce paysage (ce qui est déjà procéder à un choix préférentiel, à une valorisation subjective de certaines d'entre elles par rapport aux autres), l'écrivain, dès qu'il commence à tracer un mot sur le papier, touche aussitôt à ce prodigieux ensemble, ce prodigieux réseau de rapports établis dans et par cette langue qui, comme on l'a dit, "parle déjà avant nous" au moyen de ce que l'on appelle ses "figures", autrement dit les tropes, les métonymies et les métaphores dont aucune n'est l'effet du hasard mais tout au contraire partie constitutive de la connaissance du monde et des choses peu à peu acquises par l'homme. »

Là encore, il convient de démêler ce qui relève du rapport au langage en général de ce qui appartient en propre à l'écriture. Ce qui est paradoxal dans l'écriture, c'est la **double contrainte** d'une configuration linéaire propre à la langue et d'une totalité immédiatement accessible propre à l'écrit. À l'oral, la configuration linéaire est régulée par l'action, le contexte, le feed-back instantané, le dialogue : c'est l'effet du message qui définit sa suite. Ce qui régit l'écrit, ce n'est plus le temps mais **l'espace du texte** qui est donné en une fois et qui n'a donc aucune régulation postérieure possible. **Le texte doit intégrer dans sa conception son propre dispositif de régulation ; il en vient à se construire autour de ce dispositif de régulation, à être d'abord par ce dispositif, à être ce dispositif.** Ce qu'Umberto Eco appelle l'anticipation du lecteur modèle : « *Après avoir donné un coup de pinceau, (le peintre) recule de deux ou trois pas et étudie l'effet : il regarde le tableau comme devrait le regarder, dans des conditions de lumière appropriée, le spectateur quand il l'admira, accroché au mur. Quand l'œuvre est finie, le dialogue s'instaure entre le texte et ses lecteurs (l'auteur est exclu). Au cours de l'élaboration de l'œuvre, il y a un double dialogue : celui entre ce texte et tous les autres textes écrits auparavant (on ne fait des livres que sur d'autres livres et autour d'autres livres) et celui entre l'auteur et son lecteur modèle.* » Et toute lecture, d'une certaine manière, est "savante", en ce sens que le lecteur informe le texte de toutes ses expériences antérieures de lecteur, de ses rencontres avec le langage, de sa vie, de son projet de lire.

Sans rien renier, au contraire, de ce qu'emprunte l'écriture à toute confrontation au langage, il apparaît alors nécessaire de ne pas l'y enfermer si on veut faire apparaître ce qui la distingue des autres productions langagières.

La configuration linéaire du langage doit à l'écrit se soumettre à **l'espace du texte** et non plus au **temps du discours**. Avec toutes contraintes du matériau langage, l'auteur travaille comme le peintre ou le sculpteur et non comme le musicien. Tout est offert dans même instant. Chaque élément, à la fois, crée l'objet et ne prend signification que de lui. Ce qui est exprimé de manière successive c'est paradoxalement une totalité immédiate. Écrire, du fait même de la nature matérielle du langage lorsqu'il est texte écrit, c'est organiser un ensemble, ce que Claude Simon appelle « *procéder à un choix préférentiel, à une valorisation subjective* », c'est créer un ordre, c'est faire le choix d'un point de vue, c'est, pour quelque raison que ce soit, mettre de l'unité, de l'intention, exprimer une "structure d'abord" du "paysage intérieur". Si l'écriture est du côté du pouvoir, c'est, bien sûr, parce qu'elle travaille, comme la parole, le matériau politique par excellence qu'est le langage mais aussi parce qu'elle oblige, pour naître, à regarder autrement le réel, à le distancier, à le théoriser, à travailler sa cohérence, à exprimer son ordre. C'est en cela qu'écrire est une autre manière de penser, celle qui permet de passer de la régulation et de l'analyse de l'action à la recherche et à la reconstruction de ce qui fait que les choses sont ce qu'elles sont. L'écrit est du côté du système, du méta-physique, du monde re-pensé re-créé par l'effort de le concevoir dans les contraintes du texte.

Ainsi, l'écriture est du côté du pouvoir, non seulement parce qu'elle manipule du langage, ce que fait aussi la parole, mais parce qu'elle produit un objet dont la naissance impose de travailler au-delà des apparences, de l'autre côté du miroir, là où les choses sont vraiment ce qu'elles sont par l'effort d'inventer un ordre qui ne se voit pas à l'œil nu. Et l'écriture suppose, pour naître, ce recul, cette distance, cet espoir de comprendre en abolissant le hasard, cette volonté de concevoir un monde dont l'explication ne s'épuise pas dans les circonstances. **Texte et pouvoir ont en commun d'explorer les limites de ce qui résiste** et le texte, du fait des caractéristiques matérielles de l'objet écrit (sa présence totale et immédiate) impose de chercher et de produire une cohérence, donc de penser le monde au lieu simplement de le nommer.

Cette confection de la carte à partir du paysage, cette conquête acharnée par le langage, lorsqu'il devient texte, du chemin qui conduit du particulier au général, voilà qui explique que le combat pour l'écriture, comme pour la lecture, soit essentiellement politique. Mais à condition de ne pas se tromper de politique : on aurait tort de localiser l'origine des rapports de domination sociale dans le langage, même si c'est lui qui les exprime, les renforce et les masque le mieux. La pensée naît de l'action qui transforme le monde, elle se construit dans le langage et transforme aussi le langage qui la construit. Ce qui est politique, ce sont les conditions sociales qui autorisent la production des points de vue qui théorisent le réel grâce au langage, non le langage lui-même. Éduquer, c'est étendre à tous, dans tous les domaines, le pouvoir de transformer et de comprendre le monde, donc d'en établir d'autres cartes, c'est promouvoir les conditions de la production d'écrit, c'est aider à conquérir ce statut de pouvoir qui inclut l'écriture comme une aide à penser le réel.

C'est ce qu'oublieraient les ateliers d'écriture s'ils réduisaient l'écriture au simple travail sur la langue alors qu'elle est simultanément, du fait des contraintes du texte, l'invention d'un point de vue sur le monde. Et cette invention appelle, en amont de l'écriture, en même temps qu'elle l'alimente, un statut qui confère le pouvoir de distancier, d'expérimenter et de théoriser. Sans cette transformation du statut dans une politique globale d'écriture, les uns exploreront leur monde en en dressant la carte, les autres ne transposeront que des cartes déjà faites à défaut de réunir les conditions qui les autorisent à regarder de plus haut pourquoi les choses sont ce qu'elles sont, et à prendre appui sur le langage pour transformer des événements conjoncturels en leur représentation structurelle. Écrire, c'est faire ce chemin. Et là encore, on ne peut apprendre à écrire qu'en écrivant, c'est-à-dire en parcourant le chemin complet de l'écriture. Il y a le même rapport entre les ateliers d'écriture et l'écriture qu'entre les ateliers de lecture et la lecture lorsqu'on s'exerce, on ne commet ni un acte de lecture ni un acte d'écriture, on développe simplement des aspects techniques présents dans l'acte global mais dont la somme n'épuise pas, il s'en faut, ce qui le fait exister.

Car si l'écriture est ainsi cette action pour penser le monde, elle est aussi une volonté d'agir sur lui en transformant la vision qu'en a le lecteur. Umberto Eco s'en explique : « *Dans les deux cas, que l'on croie s'adresser à un public qui est là, devant la porte, prêt à payer, ou que l'on se propose d'écrire pour un lecteur à venir, écrire c'est construire, à travers le texte, son propre modèle de lecteur. (...) Quand l'écrivain opte pour le nouveau et projette un lecteur différent, il ne se veut pas analyste de marché faisant la liste des demandes exprimées mais philosophe qui entrevoit intuitivement les trames du **Zeitgeist**. Il veut révéler à son public ce que celui-ci **devrait** vouloir, même s'il ne le sait pas. Il veut révéler le lecteur à lui-même. (...) Un texte veut être une expérience de transformation pour son lecteur. (...) Peupler les rêves des lecteurs ne signifie pas nécessairement les bercer. Ça peut vouloir dire les obséder.* »

Il ne suffit pas d'affirmer avec Barthes que « *dès qu'elle est proférée, la langue entre au service d'un pouvoir* » pour que l'écriture soit ipso facto politique en tant qu'elle serait détournement et subversion de la langue donc déstabilisation du pouvoir qu'elle sert, opposant ainsi Théophile Gautier à Aragon ou Marguerite Duras à Sartre, les uns parce qu'ils "écrivent", les autres parce qu'ils n'ont que "quelque chose à dire" ! Il y a écriture parce qu'il y a transformation de l'expérience pour la **communiquer** sous la forme d'un texte, donc avec les contraintes propres à cet objet qui ajoute à celles du langage les caractéristiques de la situation de communication. C'est dire qu'il n'y a pas de texte sans le souci de cette communication, sans l'anticipation de son lecteur, sans le projet qu'on a, d'une manière d'une autre, d'agir sur lui. S'il est exact que la confrontation avec le matériau me révèle ce que je voulais dire, ce travail ne se sépare pas de l'intention de le dire à mon lecteur et est en permanence **piloté** par elle. On écrit dans un projet qui vient de soi et va aux autres, et ce projet est de transformation de soi, des autres et de l'écriture.

Aussi, ne s'agit-il pas de prôner une pédagogie de l'écriture qui ne serait pas d'abord un projet de communiquer et qui ne présenterait que des panoplies de techniques neutres dont il suffirait de s'emparer. Dans le même temps, il apparaît tout à fait nécessaire d'introduire des gammes au sein de ce projet d'écriture, non pour elles-mêmes mais parce que l'effet des transformations essayées peut être en permanence confronté à la fois à l'élaboration d'une pensée nouvelle (lorsque l'intention doit se soumettre aux contraintes du matériau écrit) et à l'anticipation d'un lecteur modèle (à qui on "souhaite révéler ce qu'il devrait vouloir". Les techniques négocient entre ces deux exigences ; sinon, elles sont des artifices qui maintiennent dans l'impuissance dès lors qu'elles ne portent que sur un langage miraculeusement isolé de son destinataire et de la situation de communication qui le crée.

Si le livre de Paul Léon et de Jeannette Roudier nous semble une étape importante de la réflexion « pour une éducation textuelle à l'école et au collège », c'est qu'il théorise un entraînement à l'écriture avec des enfants effectivement engagés dans de véritables actions de communication. À cette condition seulement se dessine une politique d'écriture inséparable d'une politique de lecture. Sinon craignons que la focalisation sur des techniques comme moyen privilégié de produire de l'écrit ne soit encore pour longtemps un moyen de ne pas aborder le véritable problème : celui du statut qui entoure les raisons d'utiliser l'écrit. Lire et écrire permettent le dialogue entre " théorisans " engagés, en amont et en aval, dans une transformation. Apprendre à lire et à écrire, aussi. Pourquoi est-ce si peu présent dans la problématique actuelle ? L'entrée dans l'écriture par le signifiant, les manipulations du matériau n'interviennent-elles pas bien "opportunément" ? Elles trouvent, certes, leurs justifications théoriques dans de nouvelles approches du texte littéraire par la critique universitaire et dans les théories et démarches d'écrivains et de courants littéraires à peu près contemporains (Nouveau Roman, Oulipo...). Mais elles s'inscrivent aussi dans les difficultés d'un système de

formation confronté à l'exigence de nouvelles qualifications ainsi qu'à "l'échec scolaire" d'une population désormais massivement accueillie au collège. Alors, on modifie le contenu, on établit de nouvelles procédures pédagogiques... et on fait l'économie de tout le reste. On "rénove" sans transformer, on ne pose pas la question de l'enjeu des écrits produits à l'école, de leur valeur sociale... On se contente de constater que la pédagogie traditionnelle de l'écrit est devenue caduque, qu'elle repose sur des présupposés théoriques que des chercheurs universitaires considèrent comme erronés, on reprend leurs concepts, on en déduit une didactique. Si l'analyse en reste là — et c'est sans doute là qu'elle en restera pour beaucoup —, la "rénovation" de l'apprentissage de l'écriture s'enlisera dans les mêmes impasses que la "rénovation" de celui de la lecture.

L'Éducation textuelle que proposent Paul Léon et Jeannette Roudier semble alors un élément prometteur dans une politique nouvelle d'écriture et de lecture. Car elle ne fait pas l'économie de l'essentiel. Elle ouvre des pistes de travail pour les enseignants par l'insertion d'une théorie exigeante de l'écriture dans une pratique de production d'écrit qui se veut action sur le monde... ●

Jean Foucambert