

RAPPEL DES OBJECTIFS DU GROUPE 3

Le groupe centre son activité sur le prélèvement des textes produits dans les classes, la définition linguistique de ces textes et la mise en relation de cette définition linguistique avec les conditions de production.

La première année de la recherche a été basée sur la caractérisation de la situation de production des textes, et nous a amenés à produire une fiche d'indexation accompagnant les textes recueillis. (Cf. A.L. n°103, sept.08, p.87)

LE TRAVAIL DU GROUPE 3 POUR CETTE DEUXIÈME ANNÉE

- **Terminer la fiche d'indexation et la tester**, d'abord à l'intérieur du groupe
- **Procéder à un nouveau recueil de textes**, à partir d'avril 2009, en captant pour chaque lieu tous les types de textes produits
- **Caractériser un texte linguistiquement** : le groupe se donne pour mission de lire des travaux sur ce sujet, notamment ceux de Jean-Paul Bronckart sur le fonctionnement des discours
- **S'emparer du logiciel de l'AFL Analyse de textes**, qui permettra de caractériser les textes recueillis durant les sessions de recherche de mars et juillet 2009.

LES QUESTIONS SOULEVÉES PAR LES INTERVENANTS DU CONGRÈS

L'importance des outils et des supports : comme le montrent les travaux sur les brouillons d'écrivains, les outils et les supports jouent un rôle important dans le processus de production des écrits et ont une influence sur la raison graphique. Avec la « génération automatique de textes », autre support, autre outil, il semblerait qu'un autre rapport à l'écrit apparaisse, qu'il pourrait être question d'une raison numérique. L'utilisation du traitement de texte par les enfants (lorsqu'ils produisent directement sur l'ordinateur) doit certainement avoir une incidence sur les processus de production mis en jeu, comme pour les adultes. Et donc sur la raison graphique. Ce qui doit être un axe que le groupe prend en compte dans l'observation des enfants en train de travailler et des textes produits.

Les brouillons : ils permettent de voir les déplacements qu'opère le scripteur et c'est sans doute en les scrutant qu'on peut mesurer s'il y a eu travail d'écriture ou non, et cela indépendamment du produit fini. Il nous semble donc important de collecter toutes les étapes d'un texte, du premier jet au produit fini. D'autre part, s'il y a prise de conscience de l'auteur du texte des éventuels déplacements que ce texte a produits chez lui, comment le mesurer ?

De plus, il nous semble que, pour mesurer les relectures, mais aussi les ajouts, les suppressions, les déplacements, nous pourrions envisager l'utilisation du logiciel *Genèse du texte* par les scripteurs. Nous pourrions aussi filmer des élèves en train d'écrire, le support film permettant alors d'être plus précis qu'une simple fiche d'observation, permettant de faire verbaliser au scripteur ce qu'il faisait quand il pouvait laisser croire qu'il ne faisait rien, à quel moment il bloquait, pourquoi il revenait à cet endroit du texte, la dialectique entre la macrostructure et les microstructures du texte, etc.

S'il y a un enjeu fort de cette recherche-action sur l'écriture, c'est sûrement de participer, auprès des scripteurs et de leurs enseignants, à la transformation de leurs représentations de l'écriture : la notion de brouillon, la réhabilitation de son emploi, de sa nécessité, de l'étape, des étapes obligatoires qu'il représente dans la fabrication d'un texte. Certes, on a beau se dire loin des notions romantiques de « muse » et autre « inspiration », on n'a pas encore assez creusé la matérialité du geste d'écrire, la matérialité de cette exploration combinatoire langagière systématique et accélérée que réalise le cerveau lors de cette phase bouillonnante qu'est l'écriture, qui aboutit à ce que des réalisations « virtuelles » soient retenues ou écartées. Le brouillon, endroit de tous les droits et de tous les risques, doit devenir le lieu d'échanges et de retours réflexifs sur l'acte d'écrire.

La spécificité de l'écriture « scolaire » par rapport à l'écrivain : à l'école, le commanditaire reste bien souvent le maître, et le destinataire flou. Cependant, nous avons constaté dans nos premiers recueils de textes que, pour 92% des textes produits dans les classes des membres de la recherche, les enseignants disaient que le texte avait un destinataire identifié. Mais est-il autre que l'enseignant lui-même ?

Ceci est de toute première importance à élucider. En effet, une des principales caractéristiques de la situation d'écriture par rapport à la situation de communication orale, c'est la réception différée, l'absence de la présence effective du destinataire. Cela oblige impérativement le producteur du discours à organiser celui-ci en fonction de cette absence, à prendre en compte toutes les objections possibles du destinataire, à gérer le texte en fonction de son – parfois supposé – niveau socio-culturel sans pouvoir ajuster le discours au fur et à mesure : un tout organisé, cohérent et spatialisé doit être produit. D'où une attitude et des savoirs faire mobilisés qui ne sont pas ceux de la communication orale.

Les élèves ont-ils de réels destinataires à qui proposer du texte ? Doivent-ils leur écrire parce que la situation de communication le nécessite ? La situation scolaire d'apprendre à écrire pour apprendre à penser le monde autrement, à travers la position *theoros*¹ de l'élève, suffit-elle pour apprendre à écrire ?

À l'école, il y a le plus souvent des contraintes de temps données pour écrire. L'écrivain, même s'il déclare s'asseoir à sa table de travail de 5 à 11 et de 16 à 21 h, écrit jour et nuit, sans arrêt, ça lui « prend l'esprit » sans interruption aucune. Certes, nous ne poursuivons pas l'objectif de faire de chaque élève un écrivain ; mais leur exemple fait toucher du doigt qu'écrire, c'est du travail, du temps, du mûrissement, du montage, démontage et remontage, des moments d'accumulation de matériau langagier, d'expérience de vie, des heures sur une phrase et quelques minutes pour un paragraphe.

Si l'école reprend les anciens schémas des deux heures imparties pour coucher sur le papier la dissertation, des quatre heures de composition française, qui ne sont, pour être réussies, que des temps de régurgitation d'années d'acculturation et d'entraînement à une forme de pensée et de mise en forme de celle-ci, elle se trompe. Il n'existe plus, qu'on s'en réjouisse ou qu'on s'en offusque, ni cette acculturation, ni cet entraînement. Les élèves qu'on accueille dans les écoles ne sont plus confrontés directement aux textes des grands auteurs latins où on apprenait à y reconnaître et puis appliquer les règles de la rhétorique classique. L'école qui se massifiait a essayé de conserver

l'entraînement sans son substrat culturel ; l'échec de cette démarche était épistémologiquement prévisible.

L'AFL, avec sa *Leçon de Lecture*, reprend le principe des Anciens :

- *s'ancrer dans une culture écrite, la littérature jeunesse contemporaine,*
- *se confronter à ses textes entiers, des textes écrits – c'est-à-dire des textes où des auteurs ont injecté de la textualité –,*
- *les étudier et en faire ressortir les principes qui ont prévalu à leur écriture – forcément – particulière,*
- *s'approprier par la systématisation ces manières de faire,*
- *et les réinvestir à un moment ou un autre de son écriture personnelle.*

Cette proposition cohérente, éprouvée, permet de regarder autrement le problème du temps : écrire trouve sa place, sensément, logiquement dans un processus. Quand on va être dans la phase de systématisation et de production textuelle, beaucoup de temps sera consacré à l'écriture, possiblement sur de grandes plages horaires. Quand on va être dans la phase de découverte d'un nouvel auteur ou d'un nouveau thème, seul un temps d'entretien ou de poursuite du projet précédent d'écriture subsistera, parce qu'on aura beaucoup à lire, beaucoup à élucider collectivement, beaucoup à prendre des notes, beaucoup à... En tout cas, ce n'est pas l'emploi du temps avec sa demi heure quotidienne qui dirige le travail de l'élève, c'est le projet d'exploration et d'appropriation de la langue à travers ses supports écrits.

L'aspect massif de l'investissement dans l'écriture, que ce soit en termes de pratique régulière de la production d'écrits, mais aussi en temps et en apports culturels autour de l'écriture. Écrire le plus souvent possible des types d'écrits les plus variés possible nous semble primordial pour acquérir de l'aisance (comme l'illustre Bernard Devanne) et sans doute pour développer la raison graphique (même si tous les textes ne sont pas toujours réécrits et que parfois on se contente d'un premier jet). Ne serait-ce que pour réinvestir, s'approprier et transférer ce qui a été perçu et manipulé en grand groupe, dans des exercices guidés (à la manière de) ou dans la réécriture de l'adulte.

L'écriture collective et l'écriture individuelle : nous nous sommes rendu compte lors de la première analyse des fiches d'indexation que, dans les classes, les élèves de cycle 2 n'écrivaient quasiment jamais seuls, alors que les élèves de cycle 3 écrivaient le plus souvent seuls. Pour autant, ne faudrait-il pas justement mettre les enfants de cycle 2 plus souvent en situation individuelle et les élèves de cycle 3 dans le collectif ? Peut-on considérer qu'en cycle 3, on a suffisamment appris à écrire collectivement ? Les interventions des Journées d'études réveillent cette préoccupation dans le groupe, notamment lorsque nous avons rencontré des manuscrits d'écrivain. Le secrétaire de Saint-Thomas n'est-il pas partie prenante dans l'acte d'écrire ? Tout texte ne serait-il pas toujours le produit d'un collectif, dans le sens où ne peut écrire que celui ou celle qui a à se déterminer, de quelque manière que ce soit, par rapport à son groupe social d'appartenance, quelle que soit cette communauté, sa taille, sa nature ? Écrire, indice fort de la socialisation, de l'intégration et de la structuration sociale. Ne devrait-on pas faire vivre aux élèves ce processus de socialisation, qu'ils soient au cycle 2, au cycle 3 ou au lycée ? *« Vous êtes un groupe, une microsociété ; des écrits sont nécessaires à la vie de cette microsociété, votre participation et le statut que vous y avez nécessitent que vous en produisiez pour la faire vivre. »*

On s'aperçoit alors que la notion individuel/collectif n'intervient que techniquement dans le processus d'appropriation des écrits du groupe, à plusieurs d'abord pour pouvoir le faire seul ensuite. La relecture et la réflexion collectives sur un premier jet permettent une réécriture qui semble, dans un premier temps, impossible seul ou même avec l'aide d'un adulte.

Ce qui nous ramène à notre recueil de textes : dans les textes individuels, il sera difficile de mesurer la part du collectif mais il est certain qu'il existera toujours, si dans notre pédagogie, nous avons intégré le fait que le processus d'apprentissage passe toujours par du travail collectif, que les élèves ne sont pas côte à côte réunis pour des parcours individuels. Nous devons donc prélever aussi bien les textes individuels que collectifs, en les codant différemment. Une modalité « implication du groupe dans la production » figure dans la fiche d'indexation.

La planification de l'écriture : il nous apparaît que de très nombreux écrivains planifient leur écriture, à la fois dans le temps et dans la construction de leur écrit : constitution de listes, brouillons. Comment faire entrer les élèves dans cette planification ?

En même temps, il apparaît, comme Claude Simon a pu l'écrire, qu'une façon de faire consiste aussi à faire fonctionner la « divergence », à laisser « flotter », à laisser « sortir du magma », à produire au fil de la pensée. Comment amener les élèves à maîtriser cette dialectique convergence/divergence, organiser, s'organiser et laisser affleurer ce que le cerveau combine dans notre dos ? Autant de questionnements qui vont guider notre réflexion au prochain regroupement de la recherche en Mars 2009.

■ **Pour le Groupe 3, Sylvie MÜLLER**