

Éléments pour une démarche en production écrite

ZETILI Abdeslam
Laboratoire SLADD
Université Mentouri Constantine

Introduction

De façon générale, au niveau de tous les cycles et à des degrés de difficultés divers, l'enseignement de l'expression écrite (nous parlons ici des classes du secondaire) a toujours été une source d'inquiétude pour les enseignants. Une fois arrivés à cette phase de la séquence ou du projet, ils ne savent pas vraiment comment procéder, quel exercice donner, quelle démarche adopter, en quoi consiste réellement leur mission, quels en sont les objectifs concrètement réalisables. Dans la plupart des cas (ici, nous parlons des classes du cycle secondaire), l'activité se déroule de la même manière : *grosso modo*, l'enseignant propose l'exercice, puis les apprenants lui remettent leurs productions pour une évaluation. Donc, ce moment du projet qui, en principe, est censé apprendre aux élèves les procédés de formulation n'est pas efficacement exploité. Ce qui veut dire que la classe de français n'enseigne pas l'écriture. Mais, le savoir écrire est-il vraiment enseignable ? La réponse à cette question est déterminante. Essayons de voir ce qu'en pensent les spécialistes.

Enseignabilité de l'écriture

Nos diverses lectures sur ce point nous ont permis de découvrir que les réponses données par les spécialistes manquent souvent de précision et d'assurance, et que l'enseignabilité de ce savoir-faire est l'objet d'un important débat didactique. De façon générale, deux grandes tendances émergent. Les uns affirment que l'école enseigne l'écrit, même si son rôle se limite à proposer des activités d'écriture au terme de chaque séquence d'enseignement. Les autres, au contraire, soutiennent que l'école ne peut pas remplir cette mission car, pour savoir écrire, le sujet devrait « *disposer d'un savoir que Michel Verret qualifierait volontiers de "gnoséologiquement non scolarisable"* » (Halté, 1988 : 11). Et la littérature didactique développée autour de cette question permet de découvrir que cette seconde tendance est relativement prédominante. Fournissant une réponse plus tranchée, les tenants de cette thèse mettent l'accent sur les insuffisances liées à la pratique de l'acte d'écriture en classe et sur un grand nombre de difficultés en relation directe avec la situation de production, les représentations des interactants, le rapport des enseignants et des apprenants à l'écriture (sur ce dernier point, nous conseillons vivement de voir l'ouvrage de Barré-De Miniac, *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et méthodologiques*, Presses Universitaires du Septentrion, 2000).

Pour eux donc, on ne peut pas enseigner les procédés de formulation à l'apprenant. J-F. Halté, par exemple, trouve que l'école ne permet « qu'un très médiocre apprentissage "sur le tas" » (Halté, 1989a : 11) ; opinion très proche de ce que soutient Ploquin : « *l'école n'apprend pas à écrire même si elle y contribue* » (1993 : 151). Pour sa part, Ricardou (1978 : 23) affirme que les problèmes liés à l'enseignement de l'écriture sont nombreux : « *Nous le savons : prétendre soumettre l'écriture à un apprentissage scolaire, c'est, inmanquablement, se trouver en butte à toutes manières de résistances. Certaines concernant l'objet proprement dit (l'écriture) ; quelques unes,*

le principe lui-même (l'enseignement) ; d'autres, la nature du lieu (la classe) ».

L'acte d'écrire est très complexe, dépassant largement le simple savoir linguistique dispensé par l'école. Il exige davantage de compétences des sujets écrivains. Pour l'ensemble des spécialistes « *savoir écrire, c'est bien autre chose que savoir maîtriser le vocabulaire, l'orthographe, ou la syntaxe...* » (Dautry, 1994 : 106, 107).

Il exige également la présence de certains facteurs qui peuvent concrètement faciliter l'action enseignante et aider les apprenants à améliorer leur savoir écrire. Nous voudrions insister, entre autres, sur les éléments suivants.

1. Rôle de l'enseignant

Au centre de ce débat semé d'incertitudes, quel serait réellement le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de l'écrit ? Nous pensons qu'il est extrêmement difficile de fournir une réponse nette. En plus des pratiques de classe qu'il adopte, l'une des tâches essentielles de l'enseignant consiste, à notre sens, à dédramatiser l'écriture en intervenant aux bons moments et en expliquant aux apprenants que l'acte d'écrire s'apprend par l'exercice, tout comme d'autres savoir-faire. La part du travail, c'est-à-dire de la pratique, est beaucoup plus grande que celle du don. Personne ne pourrait apporter de panacées ; même les écrivains. Ils sont, eux aussi, souvent confrontés aux problèmes de l'écriture, des problèmes propres aux écrivains. Le vertige de la page blanche jalonne le parcours de chaque homme de plume. La littérature pourrait nous fournir une infinité d'exemples.

Au plan des pratiques de classe, le rôle des enseignants est assez limité. Qu'ils soient de formation ancienne ou récente, ils subissent l'activité tout comme les apprenants. Ils la « font » comme s'il ne s'agissait que d'une simple routine servant à clore inévitablement la séquence pédagogique. Le plus souvent, ils n'interviennent pas

lors de l'accomplissement de la tâche : ils proposent l'exercice (pris dans le manuel scolaire) et récupèrent les productions pour une éventuelle évaluation, sans innovation aucune dans leurs pratiques. Comme si les apprenants savaient parfaitement, de façon naturelle, ce qu'il faudrait dire et comment ils devraient le dire ; comme si leur compétence scripturale était définitivement installée. En fait, les apprenants ne savent rien de tout cela. Ainsi, ni la fréquence de l'activité ni les années ne peuvent les aider à s'améliorer.

La classe de français ne peut pas prétendre développer les compétences scripturales chez les apprenants en se limitant aux seuls exercices habituellement adoptés comme unique voie pour enseigner l'expression écrite. Par exemple, pour que le rôle de l'enseignant soit plus efficace, il est primordial, à notre sens, que les séances de production écrite comportent des situations de production, dont l'objectif est de faire écrire les apprenants, et des situations d'apprentissage censées apprendre à l'élève comment procéder pour exécuter telle ou telle tâche d'écriture (c'est cet aspect de l'enseignement qui n'est pas pris en charge). Reuter les appelle « situations d'écriture et situations distanciées ». Dans les premières, « *l'apprentissage passe par la pratique des élèves, par leur faire, par leur écriture* » ; alors que dans les secondes, il passe « *par la distance à la pratique, par la réflexion, par des discours sur l'écriture et les écrits* » (1996 : 106). L'apprentissage par la seule pratique n'est pas du tout garanti (Halté, 1987).

2. La formation des enseignants

Il faut admettre une chose : les enseignants ne trouvent pas de solutions pour faire face aux difficultés sur lesquelles butent les apprenants parce qu'ils n'ont pas eu de formation didactique en ce sens (sur la formation des enseignants, le rapport à l'écriture, voir également l'ouvrage de Barre-De Miniac, 2000).

Dans cette perspective, en plus du savoir savant qu'ils doivent ac-

quérir autour des théories et modèles d'écriture, nous pensons qu'il faudrait nécessairement former des enseignants eux-mêmes producteurs de textes.

Sans nul doute, l'enseignant est plus efficace en classe lorsqu'il appréhende l'ensemble des paramètres qui entrent en jeu dans l'acte d'écriture. Il parvient à gérer avec efficience les situations de production avec ses élèves : organisation du groupe classe, aides et orientations diverses tout au long de l'exécution de la tâche, instauration d'un climat de travail sécurisant, réduction des contraintes de production, etc.

En somme, l'enseignant aide mieux les apprenants à écrire lorsqu'il est lui-même sujet écrivain. Bing le fait remarquer sans circonlocutions : « *Faire écrire sans écrire soi-même revient un peu à envoyer des gens qui ne savent pas nager à l'eau sans être capable d'aller les chercher* » (1983 : 15).

Par ailleurs, l'enseignant prend davantage conscience de ce qu'il faudrait mettre en œuvre pour aider à l'appropriation du savoir écrire. Il le découvre en pratiquant l'écriture. Pour Saget, « *l'écriture ne peut être enseignée valablement que par quelqu'un qui a une pratique personnelle de l'écrit* » (1985 : 52). Par la pratique de l'écrit, l'enseignant réalise mieux la situation de production écrite dans laquelle les apprenants sont mis à chaque fois. Il se rend concrètement compte de tout ce qu'une telle activité exige pour sa réalisation. Il découvre peu à peu les nombreux blocages à l'écrit ; ce qui le conduit à une réflexion profonde sur la démarche à adopter en classe afin de permettre aux apprenants de les dépasser, à une remise en question de son enseignement de manière plus objective.

3. Les textes supports

Placée comme phase initiale de la séquence, l'étude des textes supports, constituant ce qu'on appelle communément activités de com-

préhension ou compréhension de l'écrit, a pour objectif d'initier l'apprenant à la diversité des formes discursives. On tente de lui faire découvrir l'organisation, la structure, le mode de fonctionnement du (des) document(s) exploité(s) en l'amenant à réfléchir sur ses (leurs) spécificités. Au terme de ce travail de découverte, d'analyse, de construction de sens, et après des activités liées au fonctionnement de la langue, l'apprenant est mis en situation de production pour rédiger un écrit de même type, de même architecture que le (s) document(s) support(s).

La phase de compréhension trouve ici toute sa justification et s'impose ainsi comme activité incontournable dont dépendent toutes les activités qui la suivent. Elle permet à l'apprenant de s'approprier divers outils liés aux modèles discursifs qu'il tentera d'exploiter à chaque fois qu'il exécutera une tâche d'écriture. Pour Moirand, les activités de compréhension permettent au sujet scripteur *« d'avoir, par exemple, à sa disposition un stock de formulations linguistiques correspondant aux opérations discursives ayant trait à l'exposition, la description, la définition, la démonstration, l'explication... ou permettant d'intervenir dans son discours soit pour donner son opinion, présenter ses arguments et ses hypothèses, et réfuter celles d'autrui, soit pour rapporter et commenter »* (1979 : 96). Ce serait donc une lapalissade d'avancer que l'apprenant ne peut pas produire un type de texte auquel il n'est pas suffisamment initié ou qu'il ne connaît pas.

La phase de compréhension, en tant que moment important de découverte de documents et de formes discursives variées, présente toutefois certaines limites. D'une part, son impact sur les compétences linguistiques et discursives de l'apprenant est réduit faute de pouvoir étudier des types discursifs initiant l'apprenant aux diverses stratégies argumentatives, expositives, exhortatives, aux divers procédés narratifs, etc.

D'autre part, articuler l'activité de compréhension sur un seul document support semble insuffisant pour faire découvrir à l'appre-

nant les spécificités et le mode de fonctionnement du type discursif étudié. A notre sens, pour que cette activité soit réellement conséquente (par rapport à l'amélioration des compétences scripturales), on devrait travailler sur un nombre de documents plus important et échelonner l'enseignement d'un type de texte sur une durée plus longue.

4. Motivation et écriture

Les apprenants ne sont pas confrontés aux mêmes difficultés dans toute situation d'écriture en classe. Elles varient en fonction du type de texte à produire. Leurs attitudes face à l'écriture en dépendent : selon que la tâche consiste à écrire une lettre, une narration, une argumentation, une prescription, etc., ils manifestent des réticences ou, inversement, se montrent motivés pour la réalisation de la tâche.

L'écriture d'un texte dans lequel le scripteur s'implique, se sent concerné de façon plus ou moins directe par ce qu'il écrit, éveille certainement intérêt et engagement. En règle générale, tout apprentissage est lié à la notion de motivation, rattaché à son tour à celle de besoin. Nombre de spécialistes soulignent dans leurs travaux l'importance de la motivation dans l'acte d'écrire. En 1968 déjà, E. Claparède reprenant les idées de l'anglais John Locke développées autour de l'implication dans l'activité (*Pensées sur l'éducation*, 1693), met en valeur l'incidence de l'intérêt des apprenants sur l'acte pédagogique (: 13).

Définie par R. Richterich comme étant « *l'ensemble des mobiles et impulsions qui poussent un individu ou un groupe d'individus à agir ou qui les conduisent à avoir un comportement déterminé* » (1974 : 24,25), la motivation est, selon J.-R. Hayes, en interrelation complexe et importante avec les processus cognitifs. Evoquant une étude réalisée en collaboration avec d'autres chercheurs (1990) et illustrant par d'autres travaux de nombre de spécialistes sur la moti-

vation, il soutient que celle-ci influence énormément les activités cognitives du sujet (1995 : 66-69). Pour Reuter, « *la présence et le développement de la motivation aident les apprentissages ; son absence ou son déclin les gênent* » (1996 : 91). Selon lui, trois facteurs participent à la construction de la motivation des apprenants : la prise en compte des représentations, la construction de l'utilité de l'écriture et des écrits, la construction du climat de la classe.

Élément présent dans les modèles d'écriture de Hayes et Flower (1980), Hayes (1995), la motivation joue un rôle central dans toute production d'écrits. Dans la présentation du nouveau modèle (1995), Hayes souligne qu'elle a une influence décisive sur l'acte d'écrire (1998 : 64).

5. Pratique et appropriation de l'écrit

Sans nul doute, c'est par la pratique que l'individu développe tout savoir-faire. Au sujet de la maîtrise de la production écrite, Pen-danx énonce cette même règle : elle « *est avant tout le résultat d'une pratique* » (1988 : 108). Halté soutient également le même point de vue : « *apprendre à écrire, c'est écrire* » (1989b : 39). Pour Hayes, une pratique importante aide réellement les apprenants à « *développer des niveaux d'habiletés rédactionnelles élevés* » (1988 : 99).

Pour référer à l'ancien adage, nous dirons que c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. Une pratique fréquente de l'activité permet en effet au sujet scripteur d'améliorer ses compétences rédactionnelles ; que cette pratique soit scolaire ou extrascolaire.

De ce point de vue, la pratique scolaire de l'écriture semble présenter deux grandes insuffisances. D'une part, nous pensons que les élèves écrivent peu. Durant toute l'année scolaire, ils ne produisent qu'au terme de la séquence ou du projet ; ce qui réduit considérablement les mises en situation de production.

D'autre part, cette pratique gagnerait davantage si elle était complétée, renforcée par une pratique extrascolaire. Ecrire pour soi ou pour quelqu'un d'autre, écrire par plaisir, de façon autonome et consciente sur n'importe quel sujet qui motive, écrire loin des contraintes de la classe, loin du "contrôle de la langue" et du « *contrôle de l'institution* » (Barré-De Miniac, 2000 : 113), constitue une voie sûre pour établir de nouveaux rapports à l'activité scripturale en général et scolaire en particulier, pour atténuer l'inappétence manifestée par les apprenants. L'écriture extrascolaire aide le sujet scripteur à se familiariser avec une multitude de textes, surtout si elle est soutenue par une activité de lecture.

6. L'écrit et le travail de groupe

6.1. Avantages du travail collectif

Dans le souci de rompre avec les pratiques habituelles dans l'enseignement de la production écrite, nombre de spécialistes préconisent l'écriture polygérée. Pour eux, cette forme de travail présente un certain nombre d'avantages, notamment pour ce qu'elle apporte de différent par rapport à la forme traditionnelle de l'enseignement / apprentissage « *qui privilégie en particulier les performances individuelles et la compétition* » (Breyer, 1989 : 76). Elle constitue également le cadre idéal où s'accomplit une diversité d'interactions et où se tisse une multitude d'interrelations ; l'occasion où chaque membre du groupe s'engage et s'implique dans ce qu'il fait et ce que font les pairs. Ainsi, l'exécution de la tâche engendre une communication plus fluide, plus riche, ouvrant la voie à toutes formes de négociations mais aussi de confrontations que la perspective constructiviste désigne par « *conflits sociocognitifs* » (Reuter, 1996 : 83).

L'écriture collective bannit toute forme d'individualisme puisqu'il s'agit d'élaborer un écrit « *auquel tout le monde participe* » (Breyer, 1989 : 77). Donc, la réalisation du travail passe inévitablement par

la confrontation d'idées, de formulations d'idées, de formes à donner au produit, et par le désir d'affirmation différemment éprouvé et manifesté par les membres du groupe.

L'élaboration collective d'un texte aide surtout à « *alléger la surcharge cognitive* » (Garcia-Debanc, 1990 : 6) du moment que les tâches sont partagées entre les écrivains ; même si ce partage est souvent difficilement vécu par chaque sujet. Comment ? Une tâche d'écriture polygérée est nettement différente d'une tâche monogérée, sur plusieurs plans, notamment au niveau des opérations du processus rédactionnel. La planification, la mise en texte et la révision sont collectivement opérées. Elles se déroulent dans un climat de négociation certes, mais aussi de tension entre les membres du groupe ; ce qui, à la fois, facilite et complexifie la tâche.

Par exemple, au niveau de la planification les idées vont foisonner ; d'où richesse et diversité, mais aussi confrontation et concurrence. La textualisation risque de se faire avec beaucoup de lenteur puisqu'il s'agit de la rencontre de plusieurs « *styles de conduites rédactionnelles* » (Hayes et Flower, 1980 : 4) qui sont mis en œuvre en vue de parvenir à produire un seul écrit. Pour les opérations de révision, les apports de chaque membre permettent d'activer la mise au point finale du texte. Le groupe parvient plus aisément à relire la production et à y apporter les corrections, les modifications utiles.

Des travaux de spécialistes sur les interactions entre apprenants ont montré que cette forme d'écriture, grâce aux échanges verbaux entre les membres du groupe, contribue à améliorer leur savoir-faire rédactionnel (David, 1994 : 09). Sur les nombreux avantages du travail de groupes, voir également, entre autres, Reuter (1996) et Astolfi (1992).

6.2. Les désavantages

Le travail polygéré a aussi des désavantages que l'enseignant ne doit pas perdre de vue dans sa pratique pédagogique. En effet, il faudrait

redouter ses conséquences sur l'acquisition du savoir-faire individuel. Abstraction faite des tensions du groupe qui le minent continuellement, on pourrait être surpris par les effets inverses que cette forme d'organisation du travail pourrait avoir. Nul ne peut garantir ou prévoir les résultats, d'autant qu'il s'agit de contact entre des entités sociales dont le rapport à l'écriture, les représentations et les parcours scolaires ne sont pas tout à fait identiques.

L'inconvénient majeur, à notre sens, réside dans le risque de bloquer des apprenants qui seraient de bonnes individualités ; et ce en les soumettant au rythme du groupe, en uniformisant leur façon de produire alors qu'ils puiseraient leur force dans leur originalité. Pour les sujets scripteurs, cette nouvelle situation les oblige à gérer d'autres facteurs propres au travail collectif ; ce qui implique la mise en œuvre de stratégies et de conduites rédactionnelles autres que celles auxquelles ils font appel lors de l'écriture individuelle.

La production écrite est par excellence un espace individuel permettant au sujet écrivant de s'affirmer comme particularité grâce à son acte d'innovation. Chaque scripteur a ses stratégies, son style d'écriture et sa façon d'exécuter les opérations du processus rédactionnel. Si son savoir faire est susceptible de s'améliorer dans le cadre du groupe, il ne le concrétise qu'au niveau personnel.

Un texte produit collectivement n'a pas de scripteur réel ; ce n'est qu'une hybridation difficile, péniblement engendrée dans des circonstances particulières. En réalité, nul membre du groupe ne le prend en charge ; notamment concernant la production de certains types discursifs. Si la production d'une exposition (discours neutre) pose peu de problèmes en ce sens, l'élaboration collective d'une narration ou d'une argumentation ne va pas sans difficultés. Ces discours sont inévitablement pris en charge par le sujet communicant qui se désigne par l'emploi du pronom "je" ou d'autres indices de personne. Même si le groupe opte pour l'emploi du « nous », ce substitut n'a qu'un usage inhabituel dans le discours des apprenants,

pouvant engendrer d'autres difficultés liées à la grammaire et à la situation de communication.

6. 3. L'organisation du groupe

La constitution des mini-groupes de travail doit être faite avec une attention particulière, en fonction d'objectifs définis par l'enseignant, selon la cadence qu'il veut donner au déroulement de l'activité et compte tenu de la compatibilité des membres formant telle ou telle équipe. Mais, dans la réalité de la classe, nous savons que cette compatibilité n'est pas toujours évidente et le risque que court chaque membre est important.

L'enseignant sait, par exemple, que le travail est souvent accompli par un ou deux élèves seulement « *sans que les autres apportent la moindre contribution* » (Schiffler, 1984 : 68). Il sait également que le travail collectif oblige les uns à se constituer en « *suivistes* » (Bessonnat, 2000 : 8), en « *sans opinion* » et érige d'autres au statut de leader. Le leader s'impose par lui-même ou se fait désigner par ses pairs. Il est le meneur à qui l'influence, le pouvoir de décision et l'orientation du travail reviennent de droit. Il sait enfin que toute négociation comporte intrinsèquement des concessions ; certains apprenants risquent alors de tout concéder. Les apprenants n'ont pas la même force de caractère et les obstacles qu'ils rencontrent ne sont pas également les mêmes.

Cet aspect négatif du travail collectif fait surgir un problème de taille concernant l'évaluation : qui est évalué en réalité ? Des apprenants risquent, du fait d'être membres de groupes, d'essuyer des revers. D'autres risquent de se leurrer sur leurs véritables compétences rédactionnelles. D'autres enfin risquent de tout perdre faute de s'affirmer et du fait d'être sous l'emprise d'une double autorité : celle de l'enseignant et celle du leader.

Quelle que soit la façon dont se constituent les mini-groupes, les problèmes que nous avons évoqués persistent. Si les apprenants

constituent par eux-mêmes les équipes de travail, les raisons de leur choix d'être dans telle ou telle équipe sont très subjectives et relèvent beaucoup plus des affinités ou des éloignements qui existent entre eux.

Si cette tâche est accomplie par l'enseignant, les critères d'organisation dont il peut disposer sont divers et difficiles à circonscrire. En effet, sur quels facteurs se baserait-il pour faire travailler tel apprenant avec tel autre ? Serait-il plus judicieux, par exemple, de mettre ensemble des apprenants qui auraient des niveaux rapprochés ou homogènes ? Qui auraient le même caractère ; les mêmes représentations, les mêmes inclinations ? Autant de questions qui montrent toute la complexité du problème.

Les spécialistes soulignent l'importance de cet aspect du travail collaboratif. Selon Garcia-Debanc, par exemple, pour rentabiliser le travail collectif pour chaque membre, « *il importe de veiller à la taille et au mode de constitution de groupe ainsi qu'aux outils facilitant son organisation interne* » (1990 : 6,7). Sur les modalités d'organisation de cette forme de travail, les profits qu'on en tire, ses objectifs, ses incidences sur les apprentissages, etc., elle pose une multitude de questions auxquelles elle tente d'apporter des éléments de réponses intéressants, notamment en termes de pratiques de classe.

Le travail collectif que certains enseignants mettent en œuvre avec leurs élèves s'inscrit dans cette perspective ; même si leurs pratiques n'ont pas de souci expérimental affiché. Cette forme d'organisation de l'activité de production écrite vise surtout à instaurer un climat de travail plus ou moins sécurisant pour l'ensemble des apprenants. Nous pensons, pour notre part, qu'il est plus facile, plus probable de tirer un apprenant de sa solitude, de lui permettre de vaincre sa peur, sa hantise de l'écrit, lorsqu'il se sent membre actif dans une équipe ; même si son rôle est limité à de petites interventions sur la tâche proposée.

Conclusion

Pour clore cet axe, nous dirons que l'apprenant qui évolue parmi ses pairs de façon régulière, peut à coup sûr en tirer bénéfice sur plusieurs plans. Les rapports qui se tissent entre les membres de chaque équipe, les possibilités d'acquisition d'un savoir-faire au sein du groupe, la découverte du savoir écrire des autres pour situer réellement le sien, l'instauration d'un micro-climat de travail spécifique à chaque équipe, sont autant d'intérêts louables du travail collectif en production écrite.

Cependant, il ne faudrait pas perdre de vue que, quel que soit le mode d'organisation choisie en classe, le travail de groupes ne peut à lui seul résoudre les problèmes rencontrés à l'écrit, ni lever les blocages des apprenants. Certes, il aide à acquérir des stratégies d'écriture et des connaissances procédurales au sein du groupe ; mais l'apprenant a inévitablement besoin aussi d'opérer seul, en ne comptant que sur ses propres capacités.

L'idéal, à notre sens, serait de pouvoir alterner les deux formes de travail, collectif et individuel ; ce qui permettrait à chaque apprenant d'être objectivement fixé sur ses progrès à l'écrit. On pourrait également opter pour les deux formes d'organisation à la fois et le bénéfice à en tirer serait important. Comment ? Les apprenants pourraient entamer collectivement la tâche d'écriture, puis la terminer individuellement : ils négocieraient ensemble le quoi et le comment, opéreraient les choix utiles, définiraient la perspective et la forme à donner au texte à produire ; mais chaque sujet scripteur rédigerait son écrit à titre individuel. Il appartiendrait à chacun de convoquer ses propres procédés de formulation. Sur ce point précis, nous rejoignons, très modestement, Reuter sur le travail collectif et les diverses options pratiques que l'enseignant peut prendre pour sa réalisation : un scripteur unique au nom du groupe, plusieurs scripteurs à la fois, un scripteur unique à chaque phase de la tâche d'écriture (alternance), alternance du travail individuel et collectif (1996 : 63).

7. L'écriture ludique

De manière générale, toutes les activités ludiques ont « *leur utilité* » (Julien, 1988 : 4) et les avantages pédagogiques qu'elles présentent ne sont plus à démontrer. L'utilité de l'écriture ludique se traduit notamment au niveau de la motivation de l'élève : il prend « *du plaisir à écrire pour soi* » (Bertocchini, Costanzo, 1987 : 3).

Toutefois, les limites de ces activités ne doivent pas être occultées et nous trouvons qu'il est utile d'en dire quelques mots ; de les signaler aux enseignants qui devraient en tenir compte au cas où ils introduiraient ce type d'activités dans leurs pratiques de classe.

Dans beaucoup de cas, les apprenants ne leur accordent pas toute l'importance qu'elles méritent : pour eux, il ne s'agit que de jeux ; et jouer, ce n'est pas tout à fait sérieux. Cette représentation du ludique et du sérieux rend de plus en plus difficile la conciliation entre ces deux univers : à l'école on ne joue pas, on travaille, on apprend. Dans la réalité, nous savons que nos apprenants n'ont pas vraiment l'habitude d'apprendre par le jeu dans le cadre de la classe ; même si *extra-muros* ce type d'apprentissage est devenu un acte ordinaire dans la vie des sujets (notamment, apprentissage dans divers domaines par le biais des jeux électroniques).

De ce fait, les incidences réelles de l'écriture ludique sur le savoir écrire des apprenants risquent d'être minimales ; et il devient ainsi difficile d'affirmer qu'elle apporte des solutions à quelques difficultés rencontrées lors de l'écriture « sérieuse ». Certes, elle permet de « *rompre avec ennui et angoisse* », de « *puiser des procédures, des techniques dont on peut s'emparer pour produire à son tour, modifier et enrichir son écriture* » (Reuter, 1989 : 72) ; mais on ne peut parler d'un véritable travail de production. Offrant toutes les voies à la production dans tous ses états, les exercices fabriqués à cette fin engendrent souvent des productions totalement démarquées de l'écrit scolaire, ne prêtant à aucune forme d'évaluation même en cas

de graves transgressions linguistiques (morphosyntaxiques notamment) que l'on range sous la bannière de la créativité (voir à ce propos Albert et Souchon, 2000 : 166, 167).

Au niveau du savoir-faire, le transfert n'est pas évident et ce qui semble aller de soi (incroyablement fluide, automatique) se traduit en blocage dès qu'il s'agit de l'écrit " sérieux " ; du moment que les deux types d'écriture n'obéissent pas aux mêmes règles de fonctionnement et ne mobilisent pas les mêmes ressources chez l'apprenant.

L'écriture ludique donne au sujet scripteur l'impression du facile et risque de le leurrer sur ses véritables compétences rédactionnelles, car elle ne se fonde pas vraiment sur un effort de réflexion et ne réfère pas à une théorie de l'écriture. Saget pense même qu' « *il n'y a pas de travail conscient sur l'écrit* » (1985 : 54). Quel que soit le degré de motivation et d'implication des sujets, on n'assiste pas à un vrai travail de langue sous ses divers aspects. Ces activités, au contraire, cloisonnent l'apprenant plus qu'elles ne le libèrent ; l'entraînant dans l'illusion de l'écriture à la portée de tous, sans développer chez lui une véritable compétence scripturale. Écrire réellement, c'est plus que jouer. Produire un texte, c'est plus que faire comme tel ou tel auteur.

En vue de lui donner davantage d'efficacité, nombre de chercheurs préconisent d'intégrer l'activité ludique dans une pratique d'écriture plus vaste. Par exemple, Pour Halté, les jeux d'écriture « *restent des jeux s'ils ne sont pas intégrés dans une stratégie d'ensemble* » (1981 : 24). Ils peuvent facilement coexister avec d'autres formes de pratiques de l'écrit. On pourrait, par exemple, alterner en classe l'écriture pratiquée habituellement dans le cadre de séquences et projets pédagogiques et l'écriture ludique ; de sorte que cette dernière soit une sorte d'entraînement, d'éveil d'intérêt, de familiarisation avec quelques procédés stylistiques et tournures syntaxiques originales, ou tout simplement une occasion de manipulation de la langue.

Références bibliographiques

- ALBERT M.-C., SOUCHON M. (2000), *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette, Paris.
- ASTOLFI J-P (1992), *L'école pour apprendre*, ESF, Paris.
- BARRE-DE MINIAC C. (2000), *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion.
- BERTOCCHINI P., COSTANZO E. (1987), *Productions écrites. Le mot, la phrase, le texte*, Hachette, Paris.
- BESSONAT D. (2000), « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », in *Pratiques*, n° 105/106.
- BING E. (1993), « Tirer le fil par la plume », in *Le Français Aujourd'hui*, n° 6. de la grammaire, Editions Logiques, Montréal.
- CLAPAREDE E. (1968), *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- GARCIA-DEBANC C. (1990), *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- HALTÉ J-F. (1981), « Pour changer l'écriture », in *Pratiques*, n° 29.
- HALTÉ J-F. (1987), « Les conditions de production de l'écrit scolaire », in *Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits*, Ss. la dir. de CHISS J-L. et al. Deboeck-Wesmael.
- HALTÉ J-F. (1988), « L'écriture entre didactique et pédagogie », in *ELA* n° 71 (nouvelle série), Didier-Erudition, Paris.
- HALTÉ J-F. (1989a), « Savoir écrire – savoir-faire », in *Pratiques*, n° 61.
- HALTÉ J-F. (1989b), « Analyse de l'exercice dit « la rédaction » et propositions pour une pédagogie de l'écriture », in *Pour une didactique de l'écriture*, CHAROLLES M. et al. Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- HAYES J.R. (1995), « Un nouveau modèle du processus d'écriture », in *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Coll. Ss. la dir. de BOYER J-Y. et al. Editions Logiques, Montréal.
- HAYES J.R. (1998), « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction », in *La rédaction de textes, Approche cognitive*, Ss. la dir. de PIOLAT A. et PELISSIER A., Delachaux et Niestlé, Lausanne.
- JULIEN P. (1988), *Activités ludiques*, CLE international.
- MOIRAND S. (1979), *Situations d'écrit*, CLE international.
- PENDANX M. (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris
- PLOQUIN F. (1993), « L'écrit à contre pied », in *Le FDM*, n° spécial.
- REUTER Y. (1989), « L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique », in *Pratiques*, n° 61.

Éléments pour une démarche en production écrite

REUTER Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris.

RICARDOU J. (1978), « Ecrire en classe », in *Pratiques*, n° 20.

RICHTERICH R. (1974), « Les motivations à l'écriture et à la lecture en langue étrangère », in *Le FDM*, n° 109.

SAGET P. (1985), « Le plaisir d'écrire. Enseigner l'écrit : une pratique », in *Le FDM*, n° 192.

SCHIFFLER L. (1984), *Pour un enseignement interactif des langues étrangères* (traduction de Jean-Paul COLIN), Hatier-Crédif, Paris.