Régine Delamotte, Fabienne Gippet, Anne Jorro,
Marie-Claude Penloup, *Passages à l'écriture. Un défi
pour les apprenants et les formateurs*

Paris, PUF, collection Education et formation, 2000.

Michèle Verdelhan

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/278>

DOI : 10.4000/praxematique.278

ISSN : 2111-5044

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2001

Pagination : 178-181

ISSN : 0765-4944

Référence électronique

Michèle Verdelhan, « Régine Delamotte, Fabienne Gippet, Anne Jorro, Marie-Claude Penloup, *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs* », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 37 | 2001, document 9, mis en ligne le 01 janvier 2009, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/278> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/praxematique.278>

Régine DELAMOTTE, Fabienne GIPPET, Anne JORRO, Marie-Claude PENLOUP
PASSAGES A L'ECRITURE. Un défi pour les apprenants et les formateurs
Paris, PUF, collection Education et formation, 2000.

L'ouvrage se place d'entrée sous le signe de la pluralité : pluralité des auteurs dans une écriture à quatre jets, distincts ou mêlés, pluralité des appartenances institutionnelles, université et IUFM, pluralité des origines scientifiques, sciences du langage et sciences de l'éducation, se reflétant dans la pluralité des références psychologiques, sociologiques, éducatives, philosophiques, où le linguistique n'occupe qu'une place parmi d'autres. Cette diversité est mise au service de l'écrit, dont l'apprentissage demeure une clé majeure de la réussite scolaire et sociale. L'effort des auteurs tend à éclaircir ce processus, en posant comme centrale la notion de passage, et en l'insérant dans une visée de formation des enseignants.

Tout l'ouvrage est en effet construit sur le « passage », dont différents sens apparaissent selon la déclinaison syntaxique offerte par l'emploi de prépositions : passage à..., de..., comme..., et qui se regroupent autour de deux grandes parties : *le passage à l'écriture* et *L'écriture comme passage*. L'ensemble du travail est basé sur des témoignages et des expériences, recueillis par l'équipe DYALANG dirigée par Régine Delamotte.

L'introduction indique très rapidement les orientations didactiques des auteurs : les termes de sujet apprenant, de postures, de pratiques langagières, ainsi que le titre donné, indiquent qu'on est dans une réflexion qui privilégie l'attention portée à la démarche du sujet dans son apprentissage pour qu'il soit véritablement « sujet de » cet apprentissage, le formateur-enseignant ne jouant qu'un rôle de « passeur ».

La première partie analyse les aspects problématiques de l'activité d'écrire à partir notamment d'expériences d'ateliers d'écriture. Le chapitre 1 pose quelques bases méthodologiques et distingue « passage » et « entrée dans » l'écrit.

ture. L'entrée concerne la toute première familiarisation avec l'écrit, quand il s'agit d'apprendre à faire et à comprendre la trace écrite ; ce n'est pas l'objet de l'ouvrage. Le passage, lui, réfère à la production d'écrits, et plus exactement, « renvoie au moment précis de la dynamique de production des textes où le scripteur est face à une feuille blanche qu'il a pour projet de couvrir » (p. 25). Deux grandes modalités se dégagent dans cette activité : donner les moyens de passer, d'où le rôle d'un passeur dans une activité qui peut être collective, et se donner les moyens de passer, activité de débrouillardise individuelle. Après l'examen rapide de trois grands courants en pédagogie de l'écriture, la pédagogie Freinet, les ateliers d'écriture, et la pédagogie de projet, sont évoquées les recherches sur la sociolinguistique des représentations, la génétique textuelle, la psychologie du langage et les processus rédactionnels. La dernière partie du chapitre explique les choix méthodologiques : refus de la quantification statistique et de la démarche expérimentale, choix d'une approche de terrain plurielle basée sur l'entretien, le questionnaire, le récit de vie, le témoignage, placés sur le terrain de l'affectif et non de l'explicatif.

Le chapitre 2 illustre parfaitement cette méthodologie en étudiant les « ruses spontanées » des apprenants pour passer à l'écriture. L'apprenant ruse beaucoup avec la tâche imposée et utilise des techniques de détournement, de « braconnage », terme très en vogue dans la didactique contemporaine. Ces pratiques sont regroupées en rituels de passage et pratiques obliques. De jolis témoignages issus d'ateliers d'écriture illustrent l'exposé des rituels de passage et de leur double fonction paradoxale : faciliter le début de l'écriture et en même temps le retarder. De nombreux écrivains d'ailleurs ont décrit avec force ce temps préparatoire porteur d'une angoisse qu'il faut calmer. Les pratiques obliques semblent moins bien connues, car moins spontanément identifiées par les scripteurs eux-mêmes : ce sont tous les écrits intermédiaires, dessins, grubbouillages, premier mot, première phrase, copie, etc. auxquels il faut ajouter des pratiques orales : lire à haute voix, soliloque, échanges.

De ces analyses émanent des propositions didactiques qu'on trouve dans le chapitre 3, « Passage de l'écriture ». Les auteurs jugent nécessaire de faire du passage à l'écriture un objet de réflexion en classe, comme une autre situation — problème, sur laquelle s'opèrerait une verbalisation : récits de souvenirs d'écriture, réflexions sur l'acte d'écrire, réactions à des brouillons par exemple. L'important étant d'écrire sur l'écriture, puisque dans la logique présente, cet acte est à la fois mise à distance et appropriation. Le constat de l'existence des rituels individuels conduit à proposer l'instauration de rituels collectifs, comme cela se pratique dans les ateliers d'écriture : on peut se demander cependant, devant l'absence d'autres exemples, ce que seraient ces rituels collectifs et en quoi ils seraient différents de ceux de l'école. Des propositions plus précises

concernent par contre l'aspect matériel de la mise en écriture, de façon à faire du geste d'écrire un plaisir et non une souffrance. Au bout du compte se dégage la figure d'un enseignant comme « passeur d'écriture » s'effaçant volontairement devant l'apprenant pour laisser la parole se développer, les échanges se construire, et par là, pose-t-on, l'apprentissage se réaliser.

La seconde partie s'attache à montrer que ce passage provoque un changement dans le rapport du scripteur au langage, et qu'il s'agit là d'un enjeu majeur en formation des enseignants. Le chapitre 4, très fortement marqué par quelques mots-clés : identitaire, négociations avec soi ou avec les pairs, postures, reprend en les théorisant plus fortement les observations de la première partie. En institution de formation, que ce soit l'IUFM ou l'université, il y a contraste entre les cadrages rigides des écrits demandés institutionnellement et le souci de chaque scripteur de produire un écrit singulier, qui lui soit propre : difficulté d'allier le convenu et l'original. Une revue des écrits demandés en IUFM le confirme. Une nouvelle conception de la formation est posée, dans laquelle le formateur ne serait pas transmetteur de savoir, mais passeur, et où l'apprenant apparaîtrait comme sujet concepteur autorisé, ce que l'ouvrage dénomme « la culture de l'autorisation ».

Toute cette partie est en effet très fortement sous-tendue par une double opposition : celle des deux conceptions de la formation évoquées ci-dessus, et la dualité théorie-pratique. Deux débats anciens mais toujours vifs en IUFM (ils l'étaient déjà en Ecole Normale), chaque génération accusant la précédente de ne pas avoir su faire d'analyse pertinente ni proposé de solutions. Le chapitre 5 analyse l'écriture comme processus interprétatif, recherche langagière qui implique l'histoire et l'affectivité du sujet, et comme médiation cognitive, permettant de construire les concepts. À la formation ensuite de lui faire jouer effectivement ce double rôle.

Deux exemples sont donnés dans le chapitre 6 de « dispositifs d'écriture » mis en place l'un en université avec des étudiants en Sciences de l'éducation, l'autre en IUFM avec des étudiants préparant le concours de professeur d'école. Le premier concernait la production d'un abécédaire, chacun devant s'appuyer sur son expérience, notamment professionnelle, pour dégager sa thématique. Le second proposait la création de « cartes à jouer une partie didactique », ou cartes conceptuelles, concernant des points didactiques utiles dans la formation en français. Les deux exercices, basés sur des écrits très contraints dans leur forme, et peu courants dans les pratiques habituelles des scripteurs, ont alterné des séances d'échanges, de formation, de mise en commun, et une pratique d'écriture hors classe.

Les résultats obtenus ainsi que toutes les observations et analyses précédentes conduisent les auteurs à faire dans le chapitre 7 des propositions didac-

tiques orientées cette fois vers la formation. À partir des écrits présents institutionnellement dans l'IUFM, on recherche ce que pourraient être les « écrits de passage ». L'écriture du mémoire professionnel pourrait ainsi s'accompagner d'écrits intermédiaires comme le journal, les analyses de pratiques observées, les relevés ou remarques de lecture... Ils permettent en effet une facilitation de l'écrit terminal à produire, une appropriation de l'écriture et une réflexion sur son processus, utile pour la pratique enseignante. D'autres objets d'écriture peuvent jouer ce rôle, le questionnaire, les cartes conceptuelles et surtout la liste : on regrettera à ce propos l'absence de toute référence au travail mené à Nîmes sur la liste par une équipe IUFM et publié dans la revue *TREMA* (n° 17, 2000).

L'ouvrage s'inscrit très nettement dans un courant didactique déterminé des Sciences de l'éducation, dont les mots-clés sont sujet, construire, auto-, étayage, posture, dimension identitaire, et qui voit dans l'apprentissage un processus de construction d'un sujet, et s'intéresse prioritairement à cette émergence.

L'intérêt de ce travail, riche et fermement conduit, se situe à trois niveaux. Tout d'abord l'analyse intimiste des passages à l'écriture et de leurs rituels apporte une connaissance fine des processus de mise en écriture ; un beau travail de recueil de témoignages a été réalisé ici. À son tour la prise de conscience de ces processus peut conduire un enseignant à faire évoluer sa conception pédagogique de l'écrire, que ce soit dans le premier ou dans le second degré : toutefois là-dessus l'ouvrage n'ouvre que des pistes de réflexion, et ne contient que rarement des mesures concrètes. Enfin la formation des enseignants, en IUFM ou en université, peut tirer parti des analyses théoriques et des propositions de pratiques d'écritures. Encore que les réserves émises par les apprenants et évoquées par les auteurs à propos des « cartes conceptuelles » doivent amener à se demander si ce type d'écrit à produire est bien pertinent : une expérience semblable menée en Sciences physiques a abouti en effet à des réticences du même ordre (*TREMA*, n° 18). La question principale demeure cependant, comme chaque fois en didactique, des retombées sur l'enseignement et d'une modélisation possible des pratiques prônées, pour assurer leur reproductibilité dans les classes.

Michèle VERDELHAN
DIDAXIS-DIPRALANG
Montpellier III