

Article pour le Nouvel Éducateur

André Ouzoulias

professeur agrégé honoraire de philosophie, Université de Cergy-Pontoise (IUFM),
formateur d'enseignants (psychopédagogie),
directeur de la collection *Comment faire ?* (coédition CRDP de l'Académie de Versailles-Retz),

Faire écrire les enfants : une urgence pédagogique et sociale

Chaque fois que, dans les médias ou au sein de l'Éducation Nationale, on parle d'apprentissage de la lecture, on ignore le rôle actif que l'enfant débutant peut jouer dans cet apprentissage si on lui permet d'écrire régulièrement des textes courts. Pourtant, pour les enfants les moins expérimentés face à l'écrit, c'est bien l'écriture de textes qui leur permet le mieux de comprendre « comment marche » l'écrit. Qui dira combien d'élèves en difficulté sérieuse en lecture ont ainsi pris le chemin de la réussite en écrivant régulièrement avec l'aide d'un adulte ? Et combien d'élèves issus de milieux populaires, contre les prétendus déterminismes sociaux, ont pu devenir de bons lecteurs grâce à une pédagogie qui accordait une grande place à l'écriture de textes ?

Il n'y a rien d'étonnant dans ce lien entre écriture et lecture. Quand l'enfant est en situation d'émetteur, pour pouvoir exprimer sa pensée par écrit, il est conduit à s'appropriier le langage écrit dans toutes ses dimensions : plan des idées, phrases successives énoncées dans un oral lettré (pour être écrites), segmentation de celles-ci en groupes de mots et en mots et de ceux-ci en morphèmes et syllabes, formation des lettres... Rien de tel pour apprendre à bien lire que d'écrire beaucoup ! C'est évident.

Pour refonder la pédagogie de l'écrit, mettre « la main à la pâte »

Pourtant, les élèves de CE1 (parfois au-delà...) sont hélas de plus en plus nombreux à n'avoir jamais écrit le moindre texte (naturellement, je ne parle ni des réponses aux questions des évaluations, ni des dictées, ni des textes recopiés). Cela devrait nous paraître aussi incongru que le cas de jeunes enfants dont on voudrait stimuler le langage sans les faire parler, d'apprentis musiciens qui ne joueraient pas d'un instrument ou ne chanteraient pas, de participants à un atelier d'arts plastiques qui ne feraient qu'observer des œuvres... Pourtant, très souvent, c'est au moment où l'enfant dispose de son premier téléphone ou de sa première tablette numérique qu'il découvre cette situation : écrire « pour de vrai » à quelqu'un en lui disant ce qu'il pense et en attendant de lire sa réponse, non de recevoir une note sur 20. Mais cela se passe en dehors de l'école et celle-ci n'est pas très à l'aise avec ces objets...

On objectera que les programmes, très chargés en vocabulaire, orthographe, grammaire et conjugaison, ne laissent pas assez de temps pour faire écrire des poèmes, des récits de vie, des faits divers pour le journal d'école, des reportages, des comptes-rendus, etc., que ces activités sont très difficiles à conduire avec 30 élèves, gourmandes en temps... On dira peut-être qu'avant d'écrire des textes, il faut apprendre à écrire des mots et des phrases, « apprendre les règles » et les « automatiser », raison pour laquelle les maîtres passent beaucoup de temps à enseigner le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire et la conjugaison.

Mais, comme les résultats ne sont pas très bons et comme « le niveau baisse » d'année en année, tant en lecture qu'en écriture, ... on ajoute des exercices : plus de dictées, plus de listes de mots à mémoriser, plus de leçons et d'exercices de grammaire, plus de notions à retenir. Mais du coup, on a aussi moins de situations d'écriture... et moins de compétences effectives. On atteint là une sorte d'Everest de la scolastique.

En sciences, on veut que les enfants mettent « la main à la pâte » ; c'est devenu un axiome pédagogique ! Il vaut aussi pour la pédagogie de l'écrit.

Comprenons-nous bien, il ne s'agit pas d'exclure de la classe le cahier, le classeur, ni même les exercices et les moments de réflexion individuelle et collective sur la langue. Pas du tout ! Il s'agit d'accompagner de façon vivante des savoir-faire qui se construisent à travers la production de textes. Et c'est bien en procédant ainsi que l'on va plus vite à une authentique expertise.

C'est ce que montrent les résultats parfois spectaculaires qu'obtiennent les maîtres qui participent à une recherche sur l'étude de la langue dans leurs classes de GS, CP, CE1 et CE2, toutes situées dans des quartiers très populaires des Mureaux (Yvelines)¹.

Le secret de la réussite : écrire beaucoup en étant d'emblée soucieux de l'orthographe

Comment concilier ces deux exigences d'apparence contradictoire ? Les collègues s'inspirent des outils et démarches mis au point par des pédagogues Freinet et tout particulièrement par Danièle de Keyzer². En voici les principes³ :

1. Les apprentissages s'appuient sur *une pratique intense et régulière de l'écriture de textes*, dès le CP (et même, dès la GS) : tous les jours, les élèves écrivent des textes divers, très souvent des textes courts pour lesquels les maîtres empruntent les démarches « oulipiennes », ce qui permet de se reposer sur des structures existantes et évite ainsi d'aborder de front, dans les mêmes séances, l'apprentissage de la cohérence textuelle et celui de la langue.
2. *Les élèves sont invités à ne pas inventer l'orthographe des mots* (développement du doute orthographique) et à utiliser des outils ergonomiques (donc pas le dictionnaire classique) : glossaires illustrés, textes-référence, puis glossaires thématiques et, à la charnière CE1-CE2, dictionnaires pour écrire (à entrée phonologique). C'est là une première différence importante avec les autres conceptions. Il s'agit aussi de former dès le début un habitus⁴ de scripteur expert. Si nécessaire, c'est le maître qui « dépanne ».
3. Comme il reste des erreurs (le plus souvent, elles ne sont pas encore perçues comme telles par les élèves), c'est le maître qui corrige les premiers jets des élèves. Mais souvent, dès la fin du CP, il n'y a pas besoin d'un second jet pour améliorer l'orthographe.
4. Quand une même correction commence à être perçue comme récurrente par les élèves, l'enseignant leur demande de rechercher dans leurs textes imprimés ou corrigés des occurrences des variations orthographiques en question et de construire des listes

¹ Cette recherche-action, que je coordonne aux Mureaux avec l'équipe de circonscription s'intitule : *Vers un enseignement renouvelé de l'orthographe lexicale et syntaxique à l'école élémentaire (du CP au CE2)*. Elle est l'un des deux volets d'une recherche dirigée par Danièle Manesse (GRAC, laboratoire DILTEC-Paris 3).

² Voir De Keyzer Danièle et al., 1999, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*, Retz, Paris, et le double DVD de l'ICEM *Apprendre à lire naturellement* : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/629>

³ Le passage qui suit est repris en grande partie du projet de recherche dirigée par Danièle Manesse.

⁴ Je reprends ici une expression introduite par Pierre Sémidor, « La genèse d'un habitus orthographique : un objectif pour l'enseignement de l'écriture au CP ? », in *Spirale*, n° 47, janvier 2011, Lille.

analogiques (exemple au début du CP, les occurrences de ET / EST). Après avoir appris à se servir de ces listes pour résoudre des problèmes similaires grâce à des exercices (mais oui !), les élèves sont invités ensuite à s'y référer pour déterminer si le mot qu'ils doivent écrire, par exemple pour « *son crayon [e] tout petit* », c'est ET ou EST. Avant toute théorisation (formulation d'une règle), l'enseignant favorise ainsi un *raisonnement par analogie fondé sur l'intuition de la langue*. Ces listes analogiques sont recensées sur des affichages collectifs et dans un cahier individuel d'observation de la langue qui complètent, en situation d'écriture, les outils évoqués au point 2. *L'apprentissage est ancré dans la pratique. Il en vient et « il y retourne » immédiatement*. C'est là une deuxième différence importante avec les autres conceptions.

5. Ce n'est que lorsque les enfants ont intériorisé et automatisé ce savoir-faire au cours des activités banales d'écriture que l'enseignant propose, plus tard donc, une situation qui les conduit à expliciter (théoriser) la notion sous-jacente et à construire une première conceptualisation savante, par exemple : « ET relie deux noms ou pronoms, deux adjectifs, deux verbes, etc. » *La théorisation n'est pas au départ de l'apprentissage, elle le « couronne »*. Elle lui donne tout à la fois une assise logique (on peut expliciter la notion), une valeur sociale (on accède à une notion partagée par les adultes) et une dimension institutionnelle (elle est inscrite dans les programmes). Soulignons en outre que *l'automatisation précède la conceptualisation savante* et non l'inverse. Si des enfants comprennent mal les notions en jeu (par exemple pour l'accord en nombre du verbe avec son sujet), le savoir-faire reste intact. Bien sûr, ces élèves seront sollicités à nouveau, plus tard, pour comprendre ces notions. C'est là une troisième différence importante avec les autres conceptions de l'apprentissage de la grammaire de la phrase écrite. Comme on le voit, celle qui est décrite ici s'inscrit explicitement dans la tradition pédagogique inaugurée par Freinet.
6. *On distingue nettement les processus psychologiques liés à la morphosyntaxe et ceux liés à l'orthographe lexicale*. Dans le premier cas, il y a des *concepts* et l'on peut donc discuter sur des problèmes (par exemple dans la « phrase du jour »), car il est possible de faire valoir des preuves. Dans l'autre, hormis les dérivations possibles, il faut connaître des faits. Ainsi, savoir si « tremble » prend S ou ENT est un objet légitime de débat ou de négociation, mais non savoir si l'on écrit « tremble » ou « tramble ». Pour mettre les élèves à l'abri des *phénomènes d'interférence* (« tremble » ou « tramble » ?) qui retardent la mémorisation, l'enseignant évite d'exposer la classe à des écrits erronés lorsque l'erreur est du type « tramble » (erreur de graphème ou erreur d'orthographe lexicale). En revanche, il n'hésite pas à écrire au tableau — ou à donner à analyser sur fiche — des phrases comme « *les maison trembles sous le vent* » (erreurs d'orthographe grammaticale). De même qu'on distingue les deux types de processus, *il faut distinguer les deux types d'erreurs* : elles n'ont pas du tout le même statut psychologique. L'une est source potentielle de progrès, pas l'autre, qui peut même l'entraver.
7. Concernant la morphosyntaxe et les homophones, *les unités qui servent à l'analyse sont rarement des mots isolés, plus souvent des groupes de mots* ou des mini-phrases saisies dans les textes imprimés lus par les élèves ou dans ceux qu'ils ont écrits. C'est la condition du montage des séries d'exemples qui, seules, permettent de s'appuyer sur *l'intuition de la langue*.

À l'heure où l'on envisage de « refonder l'École républicaine », il y a là les voies d'une authentique refondation de la pédagogie de l'écrit à l'école. Refonder, ici, cela commence par remettre l'école sur ses jambes : on écrit beaucoup, chaque jour, de vrais textes. Il s'agit de

former des enfants capables d'écrire des textes divers, de plus en plus longs, prenant plaisir à écrire, écrivant très précocement de façon orthographiquement correcte.

Ce faisant, on forme aussi des lecteurs qui ne sont que rarement embarrassés par le traitement des mots et des phrases, qui déchiffrent de plus en plus rarement (accès à la voie directe) et qui peuvent très tôt se concentrer sur le seul sens des textes.

Et peut-être surtout, en donnant à l'écriture une place centrale dans l'École de la République, on donne à chacun, avec le pouvoir d'écrire, celui de parler à une multitude d'autres et ainsi de pouvoir assumer son rôle de citoyen.