

INTRODUCTION

"Parmi les dispositions qui sont de nature à améliorer l'insertion scolaire des élèves étrangers ou d'origine étrangère, il a été décidé d'aider à l'élaboration d'un matériel pédagogique destiné à leur faciliter l'acquisition d'une véritable compétence de communication".

En réponse à cet appel d'offre effectué en janvier 1985 en direction de l'ensemble des instances de formation : Ecoles Normales, CEFISEM, Centres de formation de PEGC, Missions académiques à la formation, Centres Régionaux et Départementaux de Documentation pédagogique..., le CEFISEM de Clermont-Ferrand a choisi de répondre dans le cadre d'un projet de recherche-formation sur le thème de l'écrit et plus précisément d'une approche textuelle de l'écrit.

POURQUOI L'ECRIT ?

Longtemps reléguée au second plan au profit de l'oral, la pédagogie de l'écrit retrouve depuis quelques années sa place dans l'enseignement et l'apprentissage en tant que pratique spécifique autonome. Il ne s'agit plus de passer de l'oral à l'écrit mais d'apprendre aux enfants à maîtriser les deux codes et, au-delà, les situations de communication correspondantes.

Trop souvent réduite à une transcription graphique au détriment de l'expression d'un sens, la pratique de l'écrit privilégiait et privilégie encore trop, les acquisitions orthographiques, grammaticales et lexicales confinant l'expression écrite dans une approche empiriste et innéiste.

Or, l'importance accordée à la communication dans sa dimension sociale, le développement de la pragmatique, nécessitent de traduire en propositions pédagogiques structurées et rigoureuses, et non pas seulement en termes d'intention, l'intégration de l'acte de communication dans l'apprentissage.

Premier objectif donc, appréhender l'écrit en situation, ce qui revient en fait, à travailler sur la pluralité des écrits en fonction des différentes perspectives d'énonciation.

Par ailleurs, l'écrit recouvre deux compétences : la réception et la production. Parler de l'écrit et non pas seulement de production ou d'expression écrite, renvoie en fait à un seul acte d'apprentissage, celui de lire/écrire, sous-tendu par une seule démarche : lire ou produire un sens auquel il s'agit de faire correspondre une forme scripturale, phrastique et textuelle. C'est pourquoi, les exercices qui seront proposés relèveront d'activités soit de lecture, soit d'écriture, les deux apprentissages se soutenant mutuellement.

POURQUOI UNE APPROCHE TEXTUELLE ?

Si les mots et les phrases sont des éléments constitutifs de la communication, le sens est véhiculé par des unités plus grandes : la séquence et le texte. Force est donc de sortir du cadre de la phrase et d'élargir l'enseignement à l'unité Texte. En effet, si l'on excepte les "traditionnels" textes de lecture, l'entité textuelle ne constitue pas un objet d'étude et n'est abordée que de manière indirecte, à la rigueur sur le mode implicite (cf les reconstitutions de texte). L'enseignement grammatical privilégie la phrase, (souvent hors contexte), comme unité d'analyse et la compétence textuelle ne fait l'objet d'aucune approche spécifique. Or, de même qu'une phrase n'est pas une suite linéaire de mots, un texte n'est pas une suite linéaire de phrases. Il importe donc, par un apprentissage structuré des principes d'organisation transphrastiques des modalités énonciatrices ainsi que des enchaînements sémantiques des propositions, de développer chez l'élève une compétence textuelle, c'est à dire de lui permettre d'agir linguistiquement dans le cadre d'un acte de communication écrite.

Ainsi, l'approche textuelle se situe délibérément au niveau de la structuration de l'apprentissage, de la maîtrise d'outils d'écriture. Il ne s'agit

nullement de renier les autres niveaux d'analyse et d'apprentissage, mais d'élargir ceux-ci au texte, seule véritable unité de sens, même si celle-ci, pour des raisons pragmatiques, est réduite à une phrase ou une simple interjection.

Loin de reléguer l'imprégnation et la créativité au rang des accessoires, la perspective textuelle permet au contraire d'ancrer l'apprentissage de l'écrit sur l'objectivation des pratiques et des règles d'écriture en atténuant la part d'innéisme et d'empirisme qui caractérisent trop souvent l'enseignement de "l'expression écrite". Celle-ci est très souvent réduite à des pratiques de correction, d'ailleurs inefficaces et inopérantes, compte-tenu du niveau général d'échec constaté.

Travailler au niveau de la communication et par voie de conséquence au niveau textuel implique des mutations aussi bien en amont qu'en aval de l'acte d'écriture. Il s'agit de partir d'un projet d'écriture pour aboutir à des pratiques de correction conçues dans une perspective formative et non pas seulement normative et sommative. La correction n'a pour seule fonction que d'évaluer, d'une part l'adéquation de l'énoncé à la situation de communication et, d'autre part le respect ou non de la cohérence textuelle et des règles d'écriture.

Sans projet, pas de production. Que le projet soit formulé individuellement ou collectivement, par le maître ou par l'élève ne relève que de choix pédagogiques mineurs, voire secondaires, par rapport à la nécessité de définir au préalable un cadre de communication dans lequel viendra s'inscrire le texte. Il va de soi que la précision dans la définition même du cadre sera fonction du niveau des élèves, (des indications d'ordre psychologique, sociologique voire historique ne pourront être formulées à l'école primaire).

Quant à l'évaluation, celle-ci ne peut s'effectuer que par rapport à un projet. A une évaluation d'autorité perçue souvent comme arbitraire, car mal explicitée, pourra se substituer une appréciation conjointe et argumentée en fonction de principes clairement objectivés.

Tels sont les principes sur lesquels l'équipe d'enseignants et de formateurs réunie par le CEFISEM a cherché à construire son travail de recherche et de formation.

MODALITES DE TRAVAIL

Recherche car, si le cadre théorique de la linguistique textuelle commence à se stabiliser et à être connu, les applications pédagogiques subséquentes sont loin d'avoir été précisées.

Formation car les enseignants qui ont participé et collaboré au projet travaillaient pour la première fois dans une perspective textuelle. Nécessité donc de s'informer, puis de se former, en élaborant des outils pédagogiques et ce, dans un souci de transmission à d'autres partenaires et collaborateurs.

En conséquence, le document présenté porte les stigmates des conditions de sa gestation. Il ne s'agit nullement d'une production figée à caractère modélisant et normalisant. Dans la mesure où enseignants et élèves étaient confrontés, pour la première fois à la dimension textuelle de l'écrit, les fiches pédagogiques expérimentées ne peuvent que témoigner d'un travail et d'une réflexion en construction. Elle n'ont aucune valeur absolue et le souci du concret qui les marque permet, non pas d'en atténuer la qualité et la portée mais au contraire d'assurer leur pertinence par rapport à un public caractérisé par la non-maîtrise de la langue écrite.

PUBLIC CONCERNE

Certes, un public d'enfants étrangers ou d'origine étrangère mais pas exclusivement. Les établissements, écoles primaires et collèges qui ont été sélectionnés présentent comme caractéristiques communes le fait d'accueillir un pourcentage d'enfants étrangers mais aussi une organisation pédagogique comprenant des structures spécifiques : cours de soutien linguistique, poste ZP, CLAD, CPPN, classe de perfectionnement et/ou d'adaptation. Le collège et le LP sont, par ailleurs engagés dans la rénovation pédagogique. Loin de vouloir cautionner l'amalgame entre difficultés, voire échecs scolaires, et enfants étrangers, il apparaît que la non-maîtrise de la langue écrite est particulièrement flagrante dans ce type d'établissement. L'ancienneté de la vague migratoire économique ne permet plus d'envisager une action spéciale réservée aux enfants étrangers mais au contraire exige d'engager l'action pédagogique dans un mouvement englobant l'ensemble des publics scolaires. Face à un public scolaire qui ne bénéficie pas d'un

environnement culturel riche sur le plan de l'écriture, l'enseignant ne peut répondre que par une systématisation et une structuration d'autant plus grandes.

L'idée d'associer, dans une même recherche, des établissements du premier et du second degré correspond à une volonté de soutenir, en toutes occasions, l'harmonisation tant souhaitée, prônée et revendiquée entre les différents cycles d'enseignement, mais aussi et surtout, de démontrer une nouvelle fois que la progression des apprentissages se situe essentiellement au plan de l'approfondissement (tout du moins pour le domaine qui nous intéresse ici) des notions : l'énonciation sera abordée à l'école élémentaire à partir de paramètres simples et facilement repérables, pour être reprise et systématisée dans le secondaire jusqu'à la prise en compte des composantes psychologique, sociologique voire ethnique et historique. L'harmonisation tant souhaitée ne se joue en fait pas tant au niveau des méthodes que du contenu d'enseignement.

POURQUOI UNE BROCHURE ?

Aucune fiche pédagogique n'est pertinente dans l'absolu ; celles présentées dans cette brochure se justifient essentiellement par rapport à une situation pédagogique spécifique. Dans ces conditions, c'est toujours une gageure que de vouloir les diffuser. Toute prétention à l'exhaustivité et l'exemplarité étant écartée, il s'agit simplement d'accepter de rendre compte d'une démarche.

L'ordre de présentation des fiches ne correspond pas obligatoirement à une progression rigide. Dans la mesure où, du CE2 à la 5^{ème}, aucun des élèves n'avait bénéficié d'un apprentissage textuel, les séquences proposées ne font que traduire un état des compétences et des performances. Des transpositions et des adaptations seront sans doute nécessaires. Les documents annexés sont destinés à faciliter le travail des enseignants car la recherche de textes pertinents est souvent longue et difficile.

En tout état de cause, l'équipe de formateurs et d'enseignants associés à ce travail peut attester, d'une part de l'intérêt, et d'autre part du caractère opérationnel de telles pratiques.

Que soient remerciés tous les enseignants, instituteurs (trices) et professeurs, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs départementaux ainsi que les professeurs d'Ecole Normale qui ont participé à ce travail et qui, par leur opiniâtreté et leur volonté ont permis, dans un laps de temps relativement court, d'aboutir à la rédaction de cette brochure.

Un tel travail n'aurait pu être mené à bien sans le dynamisme, la persévérance et la patience des formateurs du CEFISEM, qui, malgré des difficultés, ont mis leur compétence et leur rigueur, toujours ferme mais sympathique, au service de l'équipe.

B. COMBETTES, Professeur à l'Université de Nancy a guidé cette action en acceptant d'animer des séances de travail et a ainsi confirmé le fait que le travail de terrain ne peut que gagner à s'appuyer sur des connaissances théoriques sérieuses, détruisant par là même un préjugé malheureusement tenace quant à l'ouverture des enseignants sur l'université.

Le dernier mot restera au lecteur...

Au nom de l'Equipe,

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE