

## ÉDITORIAL

Ecrire avant tout. Tel aurait aussi pu être le titre de ce numéro centré sur les activités de production écrite en classe. Ecrire avant de lire, avant de dire/expliciter ce qui est à écrire, avant même de savoir écrire, avant même de savoir lire, et même d'apprendre à lire et à écrire. L'écriture des élèves devient alors le geste inaugural<sup>1</sup> de l'apprenant, qui l'installe d'entrée de jeu/de travail dans la posture du scripteur nécessairement compétent. Un peu à la manière dont les mères qu'évoque J. Bruner<sup>2</sup> installent le tout petit bébé, voire le nouveau né, dans son rôle de locuteur présumé compétent, en lui parlant, en lui répondant, en créditant de sens ses lallations, dans l'espace de l'interaction d'un dialogue ainsi institué.

Cette position pédagogique ne considère pas, sauf dans des situations d'évaluation sommative, l'écriture comme un aboutissement, une tâche qui viendrait clôturer des activités où les élèves auraient d'abord cherché des idées, convoqué du savoir, fait un plan et où – après – ils n'auraient plus qu'à écrire, c'est-à-dire où ils n'auraient bientôt plus qu'à faire des phrases les unes après les autres. Une telle conception de l'écriture – que la problématique de ce numéro prend totalement au rebours – repose sur la croyance que « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement », que d'abord est la Pensée, et après le Verbe. Le postulat de l'écriture première en est le renversement puisque c'est au contraire l'acte d'écriture qui révèle l'existence du sujet pensant. De même que c'est dans des opérations de verbalisation que l'élève se révèle/est révélé sujet apprenant<sup>3</sup>.

Un tel retournement pédagogique nécessite qu'alors l'enseignant devienne lecteur, pour de bon, de ces écrits ou plutôt de ces balbutiements d'écrits, qu'il fasse le pari de leur sens et que sa tâche d'enseignant soit précisément dans ce travail de lecture. Dit autrement, c'est dans le sens qu'il met, ou plutôt qu'il déclare mettre aux écrits produits que peut se frayer le chemin d'un éventuel apprentissage : dans cette

---

1. quasi comme dans ce « discours inaugural » que propose le Littré à l'entrée « inaugural » : « discours que prononce un professeur prenant possession de sa chaire », et qui est donc l'acte fondateur de cette installation magistrale.

2. voir Bruner J. (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz.

3. voir *Recherches* n° 22 dont le titre est « Parler ».

interaction, l'élève peut se découvrir concerné, lui aussi, par l'écriture ; et la lecture qui lui est proposée de son écrit le fait exister, pour lui-même, comme sujet pensant, et donc comme sujet écrivant. Dans cet acte singulier de lecture, l'enseignant se met à « parler »/« faire parler » les textes produits par les élèves : dans le jeu de ces commentaires et paraphrases se construisent à la fois l'écrit et (surtout) l'élève « apprenti-écrivain » ; il s'y retrouve comme « enrôlé ».

Il s'agit là, bien entendu, d'écrits inévaluables (encore plus in-notables) qu'aucune grille, aucune liste de critères ne peut appréhender, tant se pose peu la question de leur plus ou moins grand écart par rapport à un produit attendu et normé. Si l'enseignant accepte de prendre une telle posture, cela signifie qu'il accepte de courir le risque de se laisser « dérailler » par ses élèves, pour les accompagner en allant là où ils sont, c'est-à-dire pour définir son lieu d'enseignement dans l'espace de ce qu'ils font – espace qui est (toujours ?) très éloigné de ce qu'il se croyait en droit d'attendre au regard de ce qu'il croyait avoir enseigné.

Ecrire pour apprendre : telle est la problématique de ce numéro. Que ce soit avec des élèves non-lecteurs et non-scripteurs pour qui la tâche d'écriture est révélation de l'écriture elle-même, de son existence, de son pouvoir. Que ce soit avec des lycéens confrontés à de nouvelles tâches comme le commentaire et qui découvrent par leur écriture, aussi hésitante soit-elle, qu'ils ont – eux aussi – des choses à dire sur un texte. Avant même de le comprendre, du moins dans la mise en mots de l'acte de compréhension tel qu'il est attendu dans la classe de français.

A préciser que cette position n'est pas contradictoire – bien au contraire – avec la mise en route d'exercices pour apprendre à écrire par le biais desquels on pose aux élèves des problèmes d'écriture visant à activer telle ou telle compétence. Ni avec la mise en place de situations de travail où les élèves écrivent pour de bon dans le cadre d'une démarche pédagogique en projet.

Cette dernière livraison de RECHERCHES prétend seulement poser la question du « traitement » par l'enseignant des écrits des élèves, ainsi que de la place et de la fonction qu'il leur accorde dans la dynamique d'un apprentissage.

La Rédaction