

Nous avons publié par le passé les six conditions pour apprendre à lire¹. Elles étaient issues de l'observation des enfants chez qui l'apprentissage de la lecture réussissait.

Peut-on, s'est demandé Thierry Opillard, à partir de celles-ci déterminer les six conditions pour apprendre à écrire, en transférant terme à terme de la lecture vers l'écriture ?

1. Voir par exemple dans Lire de 5 à 8 ans, pages 47 à 53, 1990 Éditions AFL

6 CONDITIONS POUR APPRENDRE À LIRE 6 CONDITIONS POUR APPRENDRE À ÉCRIRE ?

Thierry OPILLARD

SIX CONDITIONS POUR APPRENDRE À LIRE

1. être confronté à une grande diversité d'écrits : pour comparer, généraliser, comprendre les fonctions et fonctionnements des écrits dans leurs diverses situations d'utilisation. Pour percevoir les invariants, les règles de l'écrit, par delà les différences d'aspect et d'architecture.

2. être destinataire d'écrits : pour se trouver inclus dans des réseaux de communication.

3. se voir accordé inconditionnellement le statut de lecteur : pour s'autoriser à s'emparer de l'outil et de sa fonction sociale. Pour bénéficier de l'effet Pygmalion.

4. être associé à des actes de lecture : pour observer, partager des pratiques sociales, s'y inclure et apprendre en faisant avec des pairs et des experts.

5. avoir des modèles de lecteur : pour faire fonctionner le principe d'apprentissage avec des tuteurs, des modèles, des maîtres, des transmetteurs.

6. avoir du pouvoir sur sa vie : pour exercer sa liberté individuelle dans des fonctionnements collectifs, pour prendre des décisions collectives en individu responsable.

Nous écrivions ces conditions comme devant être présentes simultanément pour augmenter au maximum les chances d'être lecteur et non pas pour assurer à tout coup la réussite de cet apprentissage ; elles sont donc données comme nécessaires, mais peut-être pas suffisantes. Et on va voir plus loin que les conditions pour l'apprentissage de l'écriture sont, elles, suffisantes pour l'apprentissage de la lecture, ce qui informe sur les enjeux de la recherche récemment commencée² par notre association.

2. Peut-être devrions nous dire « recherche continuée », ou « recherche réactivée » si on prend en compte tout le travail effectué il y a quelques années autour des logiciels Genèse et Analyse de textes. (taper « Genèse » ou « Analyse de textes » dans le moteur de recherche du site Lecture.org pour avoir une idée de la quantité de la production à ce propos)

3. Bernard Schneuwly (in *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé, 1988) montre que, chez les enfants, les savoir-faire varient en fonction du genre textuel envisagé, ce qui implique de leur faire produire des textes variés.

1) Être confronté à une grande diversité d'écrits devient être confronté à la production d'une grande diversité d'écrits, de tous types, à divers types de destinataires, dans divers types de situations de communication. On peut raisonnablement penser que n'écrire que certains types d'écrits ne prépare pas aux autres, même si des transferts peuvent s'effectuer, et que cela nuira à l'appropriation des lois générales qui régissent l'écrit.³

Mais peut-être peut-on chercher des situations ou des types d'écrits dont la production est plus « riche » que les autres, dans le sens où ils permettraient d'exercer un plus grand nombre de caractéristiques spécifiques de l'écrit. On avait déjà pointé cette idée, lors de la recherche « Genèse du texte », en constatant que la situation de production de « textes libres » permettait, *a priori* de manière paradoxale, de travailler plus profondément les lois de l'écrit.

Un peu de la même façon dont on constate qu'il vaut mieux travailler sur les textes de la littérature jeunesse pour apprendre à lire, parce que ce sont les plus écrits, ceux qui font résonner le plus la pensée spécifique de l'écrit.

2) Être destinataire d'écrits. Le pendant peut s'écrire ainsi : avoir des espaces prévus à la réception de ses écrits : « C'est là que va ce que j'écris, j'ai des destinataires qui liront ce qui est important pour moi et important pour eux ». Si de telles espaces n'existent pas,

l'enfant (l'adulte) ne peut pas se penser comme producteur potentiel. On pense alors à ce que l'école, la société, offre, ou n'offre pas, de ces espaces, à ce qu'il faut faire pour les construire ou les conquérir, aux résistances qu'on y rencontre. On pense aussi qu'il n'est plus question de problèmes matériels tant les moyens informatiques se sont démocratisés et popularisés, mais sûrement de freins de l'ordre du symbolique.

3) Cela rejoint le statut de lecteur inconditionnellement accordé par l'entourage. Pour ce qui nous occupe ici, le statut de producteur inconditionnellement accordé, qui sous-tend l'idée de ce que l'entourage confère à la personne pour qu'elle s'autorise à...

4) Être associé à des actes de lecture devient être associé à des actes d'écriture ; « *Viens, on va écrire ensemble à ton papa, on va réfléchir à comment on écrit ce qui s'est passé, comment on lui écrit [l'effet qu'on veut obtenir sur lui, si on veut le faire rire, l'étonner...]* ». Pour, là aussi, partager une pratique, saisir des manières furtives de faire, se forger des représentations, échanger sur le pourquoi et le comment de ces gestes, de ces actes, de cette manière de penser cette communication, intégrer ses règles.

5) Avoir des modèles de lecteurs. Avoir des modèles de scripteurs. Si on estime le nombre de lecteurs à 30% de la population et le nombre de scripteurs à 3%, on peut raisonnablement penser que cette condition a moins de chances d'être remplie pour le versant scripteur ; l'enfant a moins de chance de rencontrer ce modèle. Moins de chance de voir ses parents écrire parce que les adultes qui écrivent sont rares et aussi parce que cet acte, cette mise en situation demande une « logistique » différente de la lecture : on est installé pour lire, l'enfant arrive, on cesse sa lecture, on s'occupe de lui, il repart et on reprend sa lecture à peu de frais de reconcentration. On est installé pour écrire, la même situation de présente, et quand on se remet à écrire, on doit reprendre le fil de ses réflexions, de ses constructions ; on s'y remet plus difficilement, au point qu'une deuxième interruption devient vite insupportable, qu'on arrête et choisit de continuer quand les conditions de tranquillité seront réunies, c'est-à-dire en l'absence des enfants.

6) Avoir du pouvoir sur sa vie : pouvoir exercer des choix, prendre des décisions, accepter, refuser, amène à se donner les moyens d'exercer ces choix, donc à lire pour s'informer, pour se défendre, pour s'organiser.

Exercer pleinement ses choix, c'est aussi se donner les moyens de transformer la situation dans laquelle on se trouve ; il y a du côté de l'écriture quelque chose de l'ordre de la volonté de transformer, transformer sa vie, donner sa vision des choses (son point de vue) pour influencer la vision des autres ⁴. Que ce soit bien sûr de la part des tenants du pouvoir ⁵ qui veulent plus l'asseoir encore, que du côté de ceux qui le contestent, qui montrent ce faisant qu'ils ont déjà conquis une part du pouvoir symbolique qu'ont les scripteurs.

4. Pas forcément du côté de la lecture où on peut être récepteur (être consommateur) sans s'engager dans une démarche de transformation.

5. « Et quand nous regardons quels ont été les premiers usages de l'écriture, il semble bien que ces usages aient été d'abord ceux du pouvoir : inventaires, catalogues, recensements, lois et mandats ; dans tous les cas, qu'il s'agisse du contrôle des biens matériels ou de celui des êtres humains, manifestation de puissance de certains hommes sur d'autres hommes et sur des richesses. Contrôle de la puissance et moyen de ce contrôle. »
Claude Lévi-Strauss

Si on classe les écrits en trois catégories (changer les choses – conforter les choses – ni l'un ni l'autre), très peu d'écrits se retrouveront dans la troisième ; les journaux, les maisons d'édition ont une politique éditoriale, un projet sur autrui, la masse des écrits législatifs ou émanant d'une quelconque autorité aussi. Toute

entité collective humaine qui se dote de

moyens de production écrite est dans cette situation d'exercer un pouvoir, et chaque individu qui produit de l'écrit est dans une communauté humaine.

Cette notion relative au pouvoir est valable dans « la vraie vie ». Qu'en est-il à l'école ? Et si cette condition était la condition déterminante, le verrou qui rend toutes les autres opérantes ?

CES SIX CONDITIONS SONT-ELLES SUFFISANTES ?

Les chiffres cités ci-dessus (30% - 3%) montrent que l'accès à la production d'écrits est encore plus inégalement réparti dans la population que l'accès à la réception, à la lecture. C'est sûrement qu'il y a des conditions supplémentaires que seulement un dixième des lecteurs rencontre.

Les compétences de récepteur sont toujours plus développées, que ce soit dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère. Ces compétences de réception sont un préalable à celles de production ; autrement dit, pour écrire, il faut savoir lire, au moins lire ce qu'on a écrit, mais certainement bien plus, pour se relire, retravailler ce qu'on produit. On peut donc dire que si les conditions pour apprendre à écrire sont réunies, *a fortiori*, celles pour apprendre à lire sont présentes.

Écrire, c'est réécrire ce qu'on a lu et qui ne correspond pas à la vision que l'on a. Écrire, c'est aussi donner à lire du jamais encore écrit, du jamais produit. Ces deux raisons nécessitent de savoir lire.

L'écrit est déjà présent quand l'être humain arrive dans la société. Il fait partie du monde sur lequel on écrit quand on veut écrire ; l'acte d'écrire est second par rapport à l'acte de lire.

Cependant, rien n'empêche que l'enfant soit plongé simultanément dans les deux processus d'apprentissage (qui vont « s'entreféconder »), mais très rapidement, en terme de performances, l'un prend le pas sur l'autre.

Et cela parce que les compétences ne sont pas les mêmes. Quand on est devant un texte, en tant que récepteur, on est devant un objet fini dont on peut à loisir étudier l'aspect, la structure, le tissage. Quand on est devant un texte en construction, *a fortiori* la « page blanche », on est devant un objet mouvant, changeant, non fini, dont on doit prévoir l'aspect fini, mais qui peut changer, qui change, au cours de sa production, et dont on n'est pas assuré que, jusqu'au moment où on décide d'arrêter définitivement, il ne nous obligera pas à tout changer encore, parce qu'en écrivant on précise sa pensée, on la structure voire on la découvre.⁶ Il faut donc avoir la capacité de se projeter de façon

6. « J'écris pour explorer ce que je ne sais pas penser. »
Nancy Houston
« On n'écrit (on ne décrit) jamais quelque chose qui s'est passé avant le travail d'écrire, mais bien ce qui se produit (et cela dans tous les sens du terme) au cours de ce travail, au présent de celui-ci, et résulte, non pas du conflit entre le très vague projet initial et la langue, mais au contraire d'une symbiose entre les deux qui fait, du moins chez moi, que le résultat est infiniment plus riche que l'intention. »
Claude Simon

7. « L'art des vers, par bonheur, n'est pas un art certain. Il s'y présente à chaque instant des problèmes sans issues. Un rien fait naufrager un beau poème, compromet l'accomplissement, brise le charme. Le cerveau des poètes est un fond de mer où bien des coques reposent. Mais ces situations plus ou moins désespérées que connaissent tous les poètes, elles ne sont pas toujours inutilisables. C'est une affaire d'esprit. Après tout, l'observateur qui est en nous n'est-il pas plus instruit par la défaite ? Ce qui se fait facilement se fait sans nous. »
Paul Valéry

plus complexe et souple encore que dans un texte en train d'être lu où au fur et à mesure de sa lecture, l'effort de projection, d'anticipation, diminue plus on arrive vers sa fin, où le degré d'incertitude tend de plus en plus vers zéro. Quand on produit un écrit, on n'est pas à l'abri de devoir tout recommencer⁷ quand on pensait avoir terminé, de devoir à nouveau se projeter vers un objet différent. Écrire demande donc plus de capacités d'abstraction, de mise à distance et de plasticité de la pensée.

La lecture informe le lecteur au sujet du monde, de la nature et de la psychologie humaines. Elle permet éventuellement d'apprendre à connaître ces sujets. L'écriture demande de les connaître au préalable pour

faire résonner chez le lecteur les émotions ou les jouissances intellectuelles, pour avoir suffisamment de distance pour prévoir ces réactions de récepteur.

CONDITIONS POUR PARLER = CONDITIONS POUR ÉCRIRE ?

Comparer les conditions pour devenir lecteur et scripteur, chacun des versants de l'accès à l'écrit, n'est peut-être finalement pas judicieux ; la situation de récepteur et celle de producteur sont trop éloignées dans le schéma de la communication, même si ces situations ont pour support commun la langue écrite pour support.

On peut penser que différentes situations de productions sont alors davantage comparables ; les attitudes à développer, en direction d'un récepteur, sont peut-être davantage du même ordre.

Si les conditions d'exercice de la lecture et de l'écriture ne sont pas les mêmes, les unes étant incluses dans les autres, sont-elles les mêmes dans deux situations d'émission, celle de l'oral et celle de l'écrit ? C'est ce que le discours phonocentriste dominant voudrait faire croire.

Mais cela ne résiste pas à un examen, même sommaire.

On se contentera d'évoquer quelques exemples, déjà souvent évoqués dans nos colonnes :

■ l'espace où l'une et l'autre doivent de déployer : ♦ *le continuum sonore, immatériel, pour l'oral qui laisse s'échapper et s'oublier la production au fil des mots.* / ♦ *l'espace physique, matériel, de la page pour l'écrit, qui laisse toute la production visible au fur et à mesure où elle se développe.* La nature de la pensée qui s'exerce est alors complètement différente, orientée vers des manipulations langagières et des objectifs différents.

■ la prise en compte pas à pas du destinataire lors de la conversation orale, qui permet d'ajuster au plus près à la vue des réactions de l'interlocuteur. La nécessité absolue d'anticiper le destinataire, absent quand on écrit, anticiper ses réactions, ses interrogations, ses émotions. Deux attitudes, encore, totalement différentes.

■ l'autre fonctionnement de la langue que ceci va générer : latitude syntaxique vs rigueur syntaxique, latitude lexicale vs précision lexicale.

■ pour redire autrement les propos de Vigotsky, écrire c'est être consciemment dans la production d'une complexité de liens, de tissages ; converser, c'est être dans la production langagière non conscientisée⁸.

■ capacité intérieure de manipulations langagières, de ruminations, d'essais/erreurs, de constructions hypothétiques mises à l'épreuve silencieuse de l'entendement et de la représentation que l'on a du destinataire, tout ceci permis par le temps indéterminé de la production et que ne permet pas le temps compté de l'oral, qui, lui, est dans la spontanéité immédiatement corrigéable.

En terme de comparaison de situations de production, écrire un texte et écrire une partition musicale sont des situations bien plus proches : prévision des réactions du récepteur absent, support de travail matériel, vision d'ensemble de la production, de sa structure, manipulation intériorisée du langage, rigueur de l'écriture, etc.

8. Ceci est vrai dans la situation de la personne non lettrée, la littérature modifiant en retour la manière de produire du langage oral de la personne lettrée, la teintant de cette conscience et de l'intention de complexité.

D'AUTRES CONDITIONS ?

Le type d'apprentissage de la lecture

Linéaire dans le temps, segmenté par les échanges avec l'autre, l'oral ne permet pas au locuteur de s'organiser dans la construction d'un système tissé, structuré en un tout serré à l'extrême cohésion ; l'oral n'est pas organisé comme cela et pour cela.

9. Peytard, J. & Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette FLE. (p.51)

10. Achard-Bayle, G. & Redon-Dilax, M. (2000). « Français, autoformation et ELAQ à l'université : didactique du texte et pratique de l'hypertexte ». In *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 3, 1. pp.87-107.

L'écrit, dans son organisation et ses spécificités, va fonctionner pour beaucoup de récepteurs, va être reçu, comme une langue étrangère. Peytard et Moirand⁹ soulignent qu'au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, « *il serait vain d'essayer de faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans la langue qu'on apprend, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels étrangers* ».

Une condition pour devenir producteur d'écrit va donc être de rencontrer la lecture comme la saisie et le traitement d'un système à l'organisation particulière (le tissage, la textualité), encore jamais rencontré auparavant quand on ne lisait pas. Sinon, apprendre à rencontrer un texte comme une linéarité fondée sur l'oral ne permettra pas de le lire, ni de se construire des représentations correctes pour en produire.

Apprendre, qu'est-ce ?

Cependant, la seule prise de conscience du fonctionnement de la « grammaire de texte » (où de la « linguistique textuelle »), comme la démontrent nécessairement Achard-Bayle et Redon-Dilax¹⁰, ne conduit pas, dans la plupart des cas, à une amélioration des capacités scripturales.

Comme la lecture, l'écriture est une **pratique** sociale et non l'application d'une somme de connaissances. Apprendre à bien rédiger implique essentiellement le développement de **savoir-faire** et non une accumulation de savoirs : ce n'est pas parce que l'on connaît du vocabulaire et les règles de grammaire que l'on sait écrire.

Si un consensus semble enfin émerger chez les psychologues comme chez les didacticiens qui observent comment on apprend une langue étrangère, pour dire qu'on ne peut **apprendre à écrire qu'en écrivant** (apprentissage par l'ac-

tion et non par instruction), il semble qu'on soit encore loin de l'accepter et de le conceptualiser pour la langue maternelle : apprendre à faire ce que l'on doit faire en le faisant ? Apprendre à lire en lisant ? Apprendre à écrire en écrivant ? Non pour la langue maternelle alors qu'on s'accorde sur cette idée pour tous les autres apprentissages ? Pourquoi ?

Irrigué par les travaux sur l'écriture précédemment poursuivis par notre association, structuré autour des idées-forces de la pédagogie de la voie directe et de l'apprentissage linguistique de l'écrit, le groupe de militants qui relance la recherche sur l'écriture essaie de se donner les moyens de déterminer et de mettre en pratique les conditions du développement des compétences de scripteur : à travers l'étude des textes produits par les enfants dans les classes, l'observation et l'analyse des conditions de production de ces textes, les investissements pédagogiques qui les organisent¹¹.

Pour aboutir, qui sait, au pendant de *La Leçon de Lecture*¹², qui serait, *La Leçon d'Écriture*.

11. Sur l'ensemble du groupe engagé dans cette recherche, trois sous-groupes se sont chargés de produire les outils pour étudier ces trois aspects. Un quatrième se penche plus spécialement sur la notion de « raison graphique » : définir et illustrer le concept, permettre de mieux observer son exercice. Les travaux de chacun des quatre groupes enrichissant ceux des autres.

12. *La leçon de lecture au cycle 2*, AFL/INRP, 2000.

Thierry OPILLARD

COHÉRENCE

« *J'inclinerais pour ma part à penser qu'on naît pédophile... Il y a 1 200 à 1 300 jeunes qui se suicident en France chaque année, ce n'est pas parce leurs parents s'en sont mal occupés ! Mais parce que, génétiquement, ils avaient une fragilité, une douleur préalable. Prenez les fumeurs : certains développent des cancers, d'autre non. Les premiers ont une faiblesse physiologique héréditaire. Les circonstances ne font pas tout, la part de l'inné est immense.* »

Nicolas SARKOZY (2007)

L'inné est immense, l'éducation n'y peut rien ou pas grand chose et on peut supprimer des milliers de poste d'enseignants...