

**La recherche-action de l'AFL sur l'écriture *La raison graphique* a réuni une trentaine de ses participants à Montpellier les 20 et 21 février 2009. Thierry Opillard présente ici l'essentiel de la réflexion qui y a été menée.**

## L'HISTOIRE D'UN TABLEAU À NEUF CASES

Thierry OPILLARD

Le groupe est structuré en quatre sous-groupes<sup>1</sup> qui prennent en charge la conception et la passation d'outils d'observation centrés sur plusieurs objets : ● *les pédagogies de l'écriture* ● *les conditions particulières de production des textes, en rapport avec leurs caractéristiques linguistiques* ● *l'information échangée à tous les niveaux* ● *la raison graphique, ce comportement intellectuel qui utilise la spécificité de l'écrit pour un traitement particulier de l'expérience.*

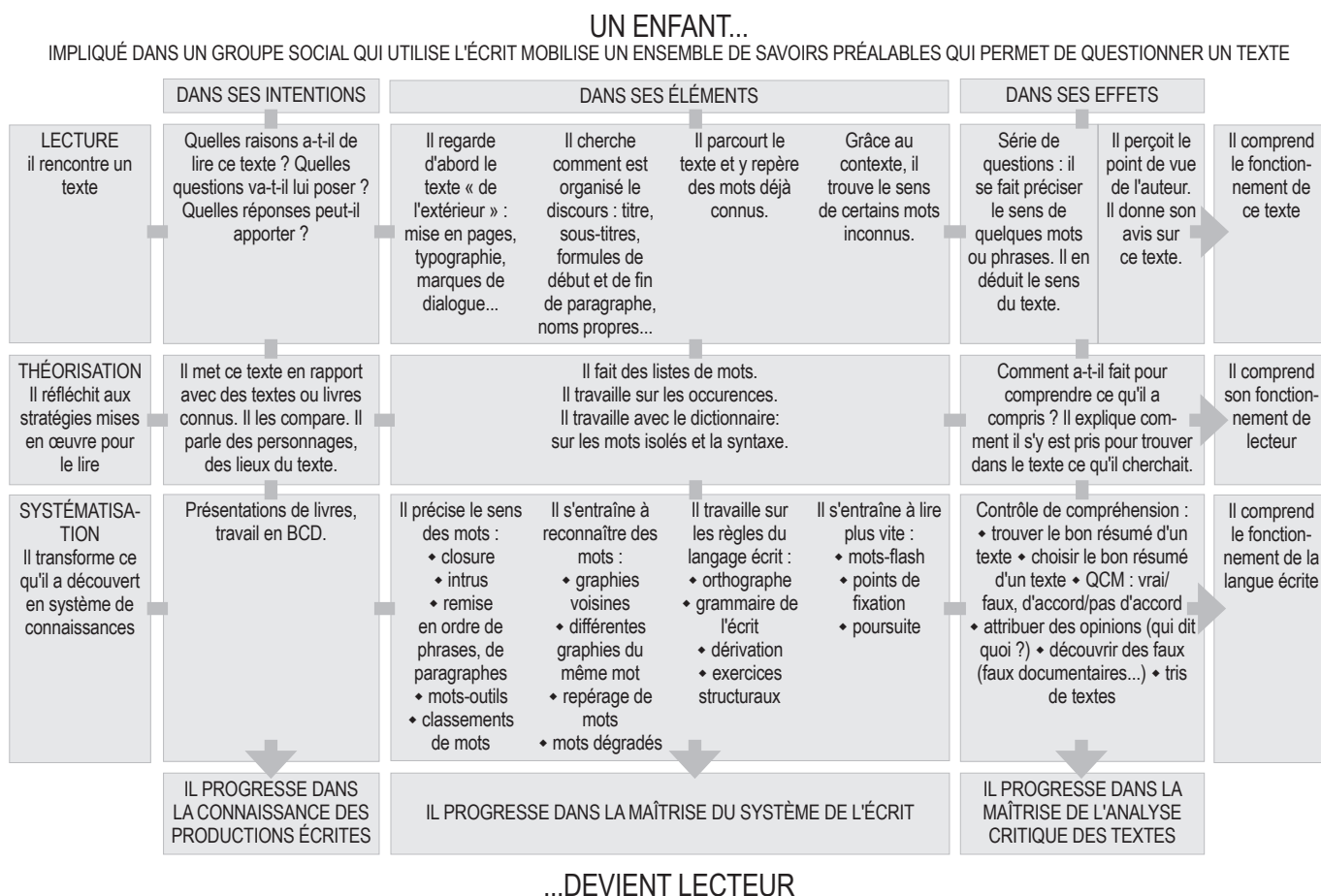
Ces sous-groupes s'établissent leur programme de travail, sollicitent l'ensemble du grand groupe pour divers prélèvements d'informations et constituent l'instance d'analyse et de retour réflexif sur l'action pédagogique.

Le groupe fonctionne également en séances plénières dont l'objet est plus la définition et la direction, en perpétuel réajustement, de la politique de la recherche : il fonctionne suivant le principe de l'intellectuel collectif où chacun et chacune intervient pour apporter son avis, ses idées, ses objections, ses sentiments, son point de vue, le tout fédéré par l'objectif poursuivi. C'est la confrontation des points de vue qui provoque les conflits cognitifs nécessaires à la dynamique de la pensée, sans présenter de caractère belliqueux puisque tendus vers le même objectif : y voir plus clair dans l'apprentissage de l'écriture. Ce grand groupe ne fonctionne pas nécessairement avec des systèmes d'ordre du jour dont l'expérience professionnelle de chacun et chacune a trop souvent montré qu'ils ne sont là que pour

**1.** Voir dossier des Actes de Lecture n°103 (septembre 2008)

masquer le manque de contenu ; il démarre avec les apports de qui veut bien se lancer, fait état des réflexions et sentiments de là où en est la recherche, et la dynamique d'échanges s'enclenche. Ainsi donc, lors de ce regroupement, après un « tour de table » informel, la discussion s'est cristallisée autour du « tableau à neuf cases ». Une des précédentes recherches de l'AFL, *Lire de 5 à 8 ans, la lecture au cycle 2* s'était dotée comme outil provisoire de réflexion du tableau<sup>2</sup> ci-dessous...

2. Publié dans le dossier *Lire de 5 à 8 ans, Lire en cycle 2*, trois ans dans la vie d'un apprentissage, éd. AFL, 1990, p.10, ISBN : 2-905377-11-9



Comme on le voit, ce tableau décompose la complexité de l'apprentissage de la lecture de l'enfant en l'organisant horizontalement dans ses étapes temporelles et verticalement dans ses étapes intellectuelles. Il permet d'avoir une vision synoptique de neuf points par lesquels il faut passer dans cet apprentissage<sup>3</sup> pour en assurer la plus grande cohérence possible. Il pourrait présenter un inconvénient sclérosant si on bâtissait sa pédagogie à partir de lui, oubliant qu'un apprentissage c'est la vie en action avec tous les aléas que cela comprend.

3. Nous avons fait l'expérience d'utiliser cet outil pour d'autres apprentissages et il fait la preuve de son efficacité.

Il présente l'avantage d'offrir une organisation visio-spatiale des éléments de l'apprentissage organisés temporellement dans la vie réelle : on saisit d'un coup d'œil tous les moments de l'apprentissage, leur présence simultanée permettant de créer des liens entre eux, qu'on ne pourrait pas découvrir si on restait soumis à la linéarité de leur déroulement. On peut à loisir y éprouver des liens de temporalité, de causalité, de parenté, de similitude, etc. : on peut voir des choses invisibles autrement que par l'exercice de la pensée sur cette matière graphique. La capacité de lire le réel, de le penser se trouve transformée.

Cette manière de fabriquer un visuel à partir d'informations éparses nous a paru intéressante pour cet autre apprentissage qui nous préoccupe plus particulièrement, l'écriture. Peut-être était-ce le moment où nous sentions le besoin de

4. Dans les divers regroupement où nous nous rejoignons au cours de l'année, mais également à travers nos échanges au sein des listes de discussion, modalité quotidienne de fonctionnement de la recherche.

réunir et visualiser les liens entre les différentes pratiques dont chacun d'entre nous faisait état<sup>4</sup> depuis un an et demi que la recherche est commencée.

Nous avons commencé à alimenter le tableau en réfléchissant à partir de deux ou trois situations concrètes vécues dans les classes. Puis, très vite, nous avons fait le pari d'essayer de remplir le tableau à la fois pour l'apprentissage de la lecture **et** celui de l'écriture ; **l'apprentissage de l'écrit**, l'apprentissage de ce langage particulier dont l'humanité s'est dotée pour traiter la réalité avec d'autres outils, inutilisables ou inexistantes à l'oral.

Habituellement, conventionnellement, les deux facettes de l'exercice de cet outil intellectuel, la lecture et l'écriture, la réception et la production de messages écrits, sont artificiellement séparées. Probablement pour en limiter l'usage au mode réception, à la passivité. Probablement pour ne pas répandre les effets de compréhension du monde produits sur le scripteur quand il doit faire l'effort d'organiser sa pensée et ses mots pour les communiquer par écrit.

Lire, c'est prendre le risque de rencontrer une autre pensée que la sienne, proposée d'un autre endroit, d'un autre temps, d'une autre civilisation, d'un Autre qui de là où il est ne voit **forcément** pas la même chose que nous et nous offre son point de vue, au sens tant géographique,

affectif, qu'idéologique. C'est donc confronter sa vision des choses à une autre vision des choses, c'est apporter du bouleversement dans l'équilibre sécurisant qu'on essaie de se créer pour ne pas sombrer dans le chaos (ou plutôt peut-être, l'organisation insupportable) du monde. Lire, c'est alimenter son point de vue du point de vue des autres, c'est aller au déséquilibre, aller au conflit cognitif interne. La résultante en est une modification du point de vue initial, un rééquilibrage nouveau. Écrire, c'est proposer à l'autre son point de vue, aller à la confrontation, prendre le risque de friction.

**CASE 1 :** C'est pour cette raison que l'utilisation de l'écrit (ligne1), pour le lecteur comme pour le scripteur, provient d'une volonté (colonne 1) d'aller voir ailleurs ce qui s'y pense, de confronter son point de vue à celui d'un autre. La notion de conflit ici ne doit pas être obligatoirement comprise comme le combat (même si parfois il prend cette forme) mais comme la friction que provoque le croisement de deux regards qui n'ont pas la même direction. Qui lit ou écrit a presque toujours conscience de ce risque, ou **l'anticipe**.<sup>5</sup> Ce passage à l'acte demande donc d'**oser**, de **tenter**, d'**essayer**. Le lecteur est quelqu'un qui se documente, qui **s'informe**, qui **questionne** des écrits (et donc qui **note**, **conserve**, **résume**, **copie**, **reproduit**). Le scripteur fait de même pour alimenter sa pensée, pour faire le tour d'une question avant (et pendant) de l'aborder à sa façon.

5. À partir de cet endroit du texte, les verbes en caractères gras sont ceux des opérations intellectuelles à l'œuvre à ce moment de la lecture ou de l'écriture.

« On le sait, le développement visio-spatial de l'écrit permet de rendre l'information qu'il porte accessible et consultable en permanence. Il permet donc ainsi d'échapper aux contraintes temporelles liées à la temporalité du discours oral et autorise une autre temporalité, souvent fragmentée, permettant elle-même des relectures et des réécritures qui vont solliciter des opérations intellectuelles constitutives de la raison graphique.

Toutes ces opérations intellectuelles ne sont pas en elles-mêmes spécifiques de l'écrit (on doit avoir à peu près les mêmes en mathématiques, en musique...), mais l'écrit autorise et impose leur mise en œuvre de manière spécifique. » Gilles Mondémé

**CASE 2 :** De par sa nature (la simultanéité des informations et l'absence de possibilité de rétroaction entre les interlocuteurs), l'écrit doit offrir une finitude et une cohérence de l'ensemble des éléments offerts à la lecture. C'est ce que cherche à produire le scripteur, c'est ce que cherche à rencontrer le lecteur. Ainsi donc, les mots, les expressions, les phrases, les paragraphes, la ponctuation, le style, l'organisation typographique entrent en synergie au service

du projet pour un certains nombre d'effets, que le scripteur cherche au mieux à contrôler, que le lecteur cherche à décrypter. Cette mise en cohérence nécessite du scripteur qu'il **déplace**, qu'il **ajoute**, qu'il **supprime**, qu'il **remplace** des éléments du discours. Le lecteur, de son côté, va **rapprocher**, **mettre en relation**, ces éléments pour construire sa compréhension.

**CASE 3 :** Particulièrement au moment de son apprentissage, s'il est bien compris comme l'usage d'un outil intellectuel structurant, comme l'accès à un langage symbolique, l'effet provoqué sur l'utilisateur de l'écrit provoque une mutation : les capacités cognitives se trouvent armées d'outils d'abstraction et de compréhension du réel sans commune mesure avec ce que développe l'usage de l'oral. Sans perdre sa capacité à éprouver les événements du monde sensible, le lecteur va avoir tendance à **voir les lois qui les relient**, les causes qui les déterminent ; le scripteur va chercher à **les faire émerger** par l'effort qu'il fait de rendre cohérent et communicable son point de vue. De l'infinie répétition d'expériences singulières, le statut de lettré et l'exercice de la raison graphique font accéder à une vision organisée, réorganisable, du monde.

Cette première ligne est celle qui, par l'usage, permet la compréhension du fonctionnement du langage écrit. Mais un usage, pour être optimisé, doit être l'objet d'une théorisation ; tout apprentissage bien mené comprend du travail de réflexion, d'exercice métacognitif de la pensée, à chacun des moments de l'acte.

**CASE 4 :** La mise à distance pour une meilleure compréhension et une meilleure maîtrise des intentions de l'auteur ou du lecteur va donc étudier les rapports qu'entretiennent le langage et l'objet sur lequel il s'exerce ; les stratégies d'écriture ou de lecture les plus efficaces, comment le langage se met au service de la pensée pendant que simultanément la pensée fait rendre gorge au langage pour témoigner du réel et l'organiser. C'est l'étude des textes, des auteurs, des courants littéraires, tout au long de la scolarité. On est ainsi amené à **repérer**, **prélever**, **analyser**, **choisir**, **trier**, **classer**, **hiérarchiser**, **ordonner**, **structurer**...

**CASE 5 :** L'enfant qui lit et écrit est en cours d'apprentissage. Celui-ci laisse des traces : dans notre démarche, nous nous efforçons, dans un but de clarté cognitive et de partage des processus de rendre visibles et observables les cheminement de la pensée quand elle s'est exercée sur les textes en trains d'être lu ou en train d'être produits. Au moment de la leçon de lecture, quand le groupe est réuni autour du texte et qu'il échange sur ce qu'il voit, ce qu'il voit dans l'écriture qui participe du sens qui a été préalablement élu- cidé, des notes sont prises sur la « nappe »<sup>6</sup>. Elles concernent les éléments du code graphique (mots, phrases, ponctuation,...) et les régularités de leur organisation, voire les règles, qu'on y détecte. Pour ce qui concerne les traces du processus d'écriture, on peut se baser sur des brouillons, des étapes ou états successifs du texte enregistré et renommé à chaque fois. Ou mieux encore, on peut revenir à loisir sur le processus d'écriture en utilisant le logiciel *Genèse* que l'AFL a produit : il garde en mémoire l'ensemble des opérations effectuées sur le texte, les ajouts, les retraites, les déplacements, les remplacements, les attentes. On se dote là, encore une fois, d'outils qui mettent à disposition permanente des traces qui permettent un traitement visuel de l'information, supports de **modélisation**, d'**abstraction**, de pensée.

6. Ce mot vient du fait que, par souci d'économie, les très grandes feuilles disposées autour du texte étudié et destinées à recueillir toutes les remarques que font les enfants en observant le texte dans ses composantes linguistiques étaient des nappes en papier blanc qu'on achète dans le commerce.

**CASE 6 :** Réfléchir aux intentions de l'auteur (à ses propres intentions de scripteur), à comment organiser les éléments du discours, n'a de sens que si on réfléchit aussi aux stratégies mises en œuvre pour produire ou comprendre les effets que l'on ressent ou que l'on veut provoquer ; pourquoi et comment cela fait rire, rend triste, convainc, amène à penser que c'est le Docteur Hygrec le coupable... C'est le moment du passage au volontaire et conscient, autrement dit du « *j'apprends comment fonctionne l'écrit, mais surtout j'apprends ce qu'il faut faire pour m'en servir, en m'en servant de plus en plus consciemment* ».

Cette deuxième ligne est celle qui, à travers la théorisation, permet la compréhension par l'élève de son propre fonctionnement de l'écrit.



Utiliser l'écrit, réfléchir sur lui, sur son propre comportement d'utilisateur, ne devient intéressant que si on parvient à tirer des règles généralisatrices qui permettent des transferts de savoir et savoir faire sur l'ensemble du champ concerné ; c'est donc à un système de connaissances sur l'écrit qu'il faut parvenir. Et on va le voir, un système de connaissances sur les langages en général. Parce qu'à ce stade de la réflexion, il est apparu que la construction du langage qu'est l'écrit donne accès à un système symbolique. Le pas à franchir pour réfléchir à d'autres systèmes, au moment où on réfléchit sur l'écrit, est aisé à franchir.

**CASE 7 :** Le système de connaissances que l'on construit sur l'écrit, dans sa capacité à comprendre, dévoiler, structurer le réel va nous amener à nous interroger sur la pertinence de celui-ci par rapport à ces fonctions : la photographie ne peut-elle pas mieux ou autrement montrer ce que ce texte décrit ? Pourquoi l'écrit plutôt qu'un autre langage ? Le cinéma, le chant, la peinture... Comment une autre langue écrit-elle ce qu'écrit la nôtre ? Va ainsi se construire, par un **phénomène contrastif**, un système de connaissances sur les systèmes langagiers.



**CASE 8 :** Ce que l'on dit pour l'écrit avec des termes qui généralisent, qui mettent en système, est-il valable pour le langage photographique, pour le langage musical, pour le langage... ? Ne va-t-on pas, en organisant tout ce que l'on découvre à propos de l'écrit, créer un système de connaissances qui lui-même va pouvoir, à peu de frais se transférer à d'autres langages ? Pour s'apercevoir que les éléments des autres systèmes langagiers sont régis par des règles similaires sinon proches. En lisant des textes d'experts qui réfléchissent sur ces langages (musical, architectural, géographique...), ne va-t-on pas rencontrer des préoccupations proches des nôtres : pour ce qui est de la confrontation de points de vue ; pour ce qui est de la raison graphique qui doit organiser dans un espace à deux dimensions un réel qui occupe une place bien plus volumineuse ; pour ce qui est de la combinatoire d'éléments minimum de sens qui s'organisent entre eux en un tout toujours plus signifiant que leur simple addition ? Et dans le même mouvement mieux comprendre les fonctions et fonctionnements de l'écrit par rapport aux autres langages.

**CASE 9 :** Sa plus grande force est peut-être de produire du discours sur les langages, d'être le métalangage des langages, de permettre la rencontre des autres langages, d'analyses sur eux, avant de les rencontrer réellement, et d'ainsi en faciliter la rencontre et la compréhension. C'est la forme universitaire de transmission du savoir qui fait grandement économiser (sans pouvoir totalement s'en passer) l'obligation d'accumuler de l'expérience sensible du monde réel : la culture se transmet et permet ainsi aux sociétés d'évoluer. Et ainsi, encore une fois par un effet rétroactif du langage sur son utilisateur, une maîtrise accrue des langages et par conséquent de l'écrit va advenir par un effet généralisateur plus important encore. Pour parvenir, comme nous l'avons écrit un peu par esprit joueur pour renouveler l'expression « *sapiens sapiens* », à « *l'homo symbolicus* », l'homo qui donne la pleine mesure des capacités que la nature lui a fournies et qui sont trop peu développées par l'école dont la Troisième République a doté notre pays.

Cette troisième ligne est celle qui, par l'inclusion de l'écrit dans un système de connaissances plus général, permet la compréhension par l'élève des systèmes symboliques et de la spécificité de l'écrit par rapport à eux.

Nous avons l'intention de remplir ce tableau pour rassembler de manière organisée les informations dont nous disposons sur l'écriture et son apprentissage. Il s'est avéré que ses propriétés d'outil intellectuel structurant ont fonctionné au point d'agir sur nos façons de voir les choses. Et nous amener à englober l'écriture dans l'écrit, l'écrit en tant que langage, en tant que système symbolique, puis plus loin encore, à englober celui-ci dans le système des systèmes symboliques.

C'est en dernière analyse, la construction de la maîtrise de la raison graphique<sup>7</sup> qui constitue l'objet de cette recherche ; mais conçue dans notre action pédagogique comme la déclinaison d'un apprentissage symbolique parmi d'autres. Cela nous encourage à faire des ponts avec d'autres manières de représenter et de donner des points de vue sur la réalité, d'autres systèmes sémiotiques.

Notre action pédagogique ne peut que s'en trouver infléchie et enrichie.

■ **Thierry OPILLARD**

**7.** La maîtrise de la raison graphique, c'est la maîtrise de l'offre au regard du lecteur, autrement dit la maîtrise du repliement, de la polymérisation du matériau linguistique organisé à la base linéairement dans la phrase, dans un espace à deux dimensions (voire à 3 dimensions si on considère l'empilement des pages). Ce tissage (mais préférons-lui « polymérisation », moins mécanique, moins plat, plus multidirectionnel, plus spatial et malléable comme un fil d'ADN qui s'entortille sur lui-même et entortille ses entortillements), cette polymérisation provoque en retour, dès la première phrase écrite qui anticipe déjà cette gestion de l'espace, une modification de la linéarité de la phrase, qui pour cette raison ne sera jamais la même linéarité que l'oral qui lui a autre chose à gérer.

*Il semble peu douteux que l'écriture et la lecture aient joué un rôle essentiel dans la genèse d'une pensée sur les choses à une pensée sur les représentations des choses, c'est-à-dire à une pensée sur la pensée. Notre conception moderne du monde et de nous-mêmes est, pourrait-on dire, un sous-produit de l'invention du monde sur le papier.*

(David R. OLSON / L'univers de l'écrit)