

Thierry OPILLARD

L'ÉCRITURE

Rendre les apprentissages inévitables...

Les Actes de Lecture, en leur dixième anniversaire, proposaient dans leur n°40, deux articles dans le chapitre ÉCRITURE.

Le premier, de Monique Maquaire, retrace l'histoire des 5 ans d'investissement de l'AFL dans l'écriture. L'AFL qui avait développé ses propositions d'élargissement des bases sociales de l'accès à l'écrit par l'entrée LECTURE. Elle conclut ainsi son article : « *Ainsi, les Actes de Lecture témoignent d'un cheminement de l'AFL, dont les interrogations, les savoirs et les pratiques sur l'écriture se sont enrichis du travail de ses militants mais aussi du travail de tous ceux qui partageaient ses interrogations sur l'écriture et son apprentissage : en moins de cinq ans, sur une question qui lui était à peu près étrangère et sur laquelle elle se jugeait incompétente, elle a élaboré une réflexion cohérente, s'est appropriée des outils d'analyse, a développé des pratiques originales, a fabriqué des outils prometteurs... À travers ces articles, elle donne d'elle-même une image moins dogmatique : on y suit une construction, non des conclusions.* »

Le second article est d'Hélène Romian, à l'époque responsable des Équipes Français 1^{er} degré du Département « Didactique des disciplines » de l'INRP auquel appartenait le groupe EVA. Ah ! le groupe EVA ! Rédaction, dissertation, orthographe-grammaire-conjugaison-vocabulaire et autres exercices d'amélioration des déjà lettrés passaient à la hâte des non lettrés. Face au vide qui s'offrait à nous, nous fûmes nombreux à nous rattraper aux branches de ses démarches Mais que n'avons-nous pas « ramé » pour appliquer ces beaux emplâtres sur les jambes de bois dont nous nous occupions. Comme l'outil ne crée ni la fonction ni l'usage, on imagine l'insatisfaction. La didactisation intelligente de situations dites fonctionnelles (parce qu'elles sont plus explicitées et « habilement » négociées qu'imposées), ne développe pas

l'organe sensé s'emparer de l'outil développé pour lui, ni la fonction qu'il est sensé exercer ; on n'apprend pas à faire du vélo sur un vélo à roulettes, on n'apprend pas à marcher dans un trotteur, on n'apprend pas à écrire en faisant autre chose qu'écrire. À relire cet article un peu distraitement quelques dix-huit ans après, on le signerait presque des deux mains. Tout y est : recherche-action, fonctionnalité, sens, implication des élèves, distinction enseignement-apprentissage, liaison lire-écrire, réécriture, place de la systématisation, activités métacognitives, conceptualisation, priorité au faire pour construire les savoir-faire, etc.

Sauf que le ver est dans le fruit.

« *Enfin la maîtrise de l'écrit implique également des savoirs conceptuels (notions et règles de fonctionnement) portant et sur les activités de lecture/production d'écrits et sur les écrits. Hors de la conceptualisation, pas de véritable maîtrise. Mais à condition qu'il ne s'agisse pas de savoirs inculqués d'autorité, sans bases expérientielles et opératoires. J'en prendrai pour exemple la combinatoire. Inculquées a priori, alors que les enfants n'ont pas une pratique suffisante de la lecture et surtout de la production d'écrits qui la rend nécessaire (à leur niveau s'entend), les notions de lettre, syllabe, mot..., dont le degré d'abstraction est très élevé, n'ont aucun sens pour les enfants et ne peuvent que faire obstacle aux apprentissages. Construites progressivement dans et par les problèmes posés par la pratique de l'écrit dans sa double dimension (lire/écrire), les règles qui explicitent les relations entre les unités de la chaîne parlée et les unités correspondantes de la chaîne écrite (c'est cela la combinatoire) deviennent le moyen de résoudre plus économiquement les problèmes inédits que pose la pratique et de comprendre comment fonctionne l'écrit L'orthographe entre autres, a tout à y gagner.* » (Romian H. & coll., 1985).

La dernière phrase ne porte pas de citation entre parenthèses dienne de tous les enseignants leur montre que ce n'est pas vrai, et même que, à y regarder de près, c'est bien l'exercice, impossible si raisonné soit-il, de cette combinatoire qui tion dont nous abreuvent les médias. Nous entendons déjà les bons samaritains du consensus pédagogique : « *Mais, bon sang, vous êtes pénibles à l'AFL, vos idées sont bien, vos outils performants, vous ne pourriez pas faire un effort, mettre en sourdine un peu sur la combinatoire ?* »

Sauf que, encore : Le plus beau dispositif pédagogique du monde ne pourra produire sur les élèves que ce qu'il leur accorde de statut et de pouvoir de conceptualiser, à partir de situations et à l'aide d'outils adéquats. Quel que soit le charisme de ses tenants, quelles que soient l'énergie, l'in-

150% de ses capacités de production, le système d'alphabétisation ne pourra qu'alphabétiser, voire sur-alphabétiser. Même à 200%, la base des rapports entretenus avec l'écrit par la population restera subordonnée à l'oral, à sa volatilité, au traitement linéaire de l'information, à la vision resserée à quelques carrés de la mosaïque qui ne peut alors faire sens. Ce déchiffrement, même vélocé, restera subordonné à la croyance que lire/écrire, c'est engager le dialogue avec l'autre alors que c'est recevoir/proposer des monologues construits, cohérents, fermés, on ne peut moins spontanés. Fondamentalement, écrire, c'est poser, proposer, imposer un autre univers, une autre cohérence, une autre vision. Qu'est-ce que peut soupçonner du projet du scripteur celui qui lira avec dans sa tête les règles du code oral, qui gère majoritairement de l'ici et du maintenant dans le coup par coup et le tac au tac de l'échange dialogique ? Qu'est-ce que celui qui transcrit peut soupçonner du pouvoir et de la vision globalisante qu'exerce celui qui écrit ? Cette vision globalisante englobe aussi le lecteur, en fait un objet de ce paysage, en quelque sorte l'assujettit, et le lecteur devrait sérieusement en être averti ; et il ne peut l'être qu'en ayant lui-même exercé ce pouvoir, en écrivant, en exerçant cette pensée spatialisante, cette pensée pour l'œil qu'est l'écrit. La conclusion de l'article d'Hélène Romian est la suivante : « *L'enjeu est capital : formerons nous des consommateurs d'écrit aliénés par une insuffisante maîtrise (phénomène plus étendu que l'illettrisme vrai.), ou des personnes, des citoyens jouissant d'une effective liberté de parole parce qu'ils maîtrisent les formes écrites de leur langue ?* »

des formes écrites de la langue garantirait-elle une liberté

monde éducatif sortira-t-il de cette impasse épistémologique qui soustrait à l'écrit sa fonction essentielle, se fourvoie ainsi sur son fonctionnement ?

Pour nous, l'enjeu est de mettre en place un fonctionnement d'école, un fonctionnement de l'environnement de l'enfant qui rendent les apprentissages inévitables, parce que le

besoin d'utiliser les outils indispensables à la vie du groupe y est naturel. On entend volontiers à notre époque l'express-

de façon de penser quand le contexte ou le paradigme dans lequel on évolue a changé. Le passage de l'ère du cheval à l'ère du pétrole a profondément transformé les rapports à l'espace, au temps, aux autres ; il a obligé à penser autrement. La numérisation, forme contemporaine de « révolution de l'imprimerie », provoque une explosion quantitative de l'écrit, pertextualisation. Elle obligera à passer de l'alphabétisation à la littératie, qui procède de ce type de saut qualitatif, de ces ruptures conceptuelles, de ces révolutions coperniciennes. L'école, si elle se cramponne aux pratiques de reproduction que l'État lui a jusqu'à maintenant assignées (avec ses conséquences de développement de l'illettrisme), deviendra de plus en plus insupportable, et ridicule si l'accès à l'écrit se développe en dehors d'elle.

Paradoxalement, c'est dans les autres chapitres de ce n°40 des Actes de Lecture qu'on trouve utilement à alimenter sa

assises théoriques de l'association sont reprises. Cet extrait (A.L. n°26, juin 89, p.72) résume peut-être à lui seul le principe de base : « *Ce qui est en jeu, c'est donc l'élargissement des bases sociales de ce qui s'exerce dans l'usage de l'écrit : la capacité de travailler la réalité avec un outil particulier pour en extraire des modèles de représentation et de transformation. La bataille pour la lecture vise la maîtrise collective des moyens de produire du sens.* ».

▲ **Thierry OPILLARD**

Ceux qui écrivent comme ils parlent, quoiqu'ils parlent très bien, écrivent mal.
BUFFON (*Discours sur le style*)