

Le texte ci-après, de Jean Foucambert, figurera sur l'écran d'accueil du nouveau logiciel IDEOGRAPHIX. Nous le reproduisons ici parce que l'énoncé qui y est fait des principes à l'origine de l'élaboration du logiciel et des fonctions et des aides offertes par ce dernier à l'enseignant et à l'élève expose de manière synthétique ce qui fonde la pédagogie de l'écrit de l'AFL à savoir « rencontrer le fonctionnement de l'écrit à partir de la compréhension du texte ».

IDÉOGRAPHIX réaliserait-il un projet vieux de trois siècles, celui d'un bureau typographique, d'un établi, d'une grande table à tiroirs et à tablettes, pour travailler commodément l'écrit afin que maîtres et élèves des *petites classes* disposent d'outils pour produire eux-mêmes ce qui est nécessaire à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ? Les inconvénients matériels et l'absence de formation des enseignants en avaient pour longtemps retardé le moment. En effet, c'est plutôt avec des manuels et des instituteurs invités à en être les répétiteurs qu'a été réussie au 19^{ème} puis au 20^{ème} siècle l'alphabétisation, avec des supports élaborés loin de la vie des classes et de leur environnement. À l'exception de quelques îlots de fonctionnalité et notamment du mouvement institué par Célestin Freinet autour du texte libre et de l'imprimerie à l'école, les enseignants, soupçonnés de ne pouvoir être des professeurs de langue et de ne savoir entrer en relation avec les textes, se sont vus cantonnés dans l'édification d'un mécanisme alphabétique.

Le plan de cette édification a peu varié malgré l'invention de nouveaux matériaux. Que ce soit des lettres à leur épellation, des syllabes à leur son, des graphèmes à leur correspondance avec des phonèmes, il s'agit toujours d'établir une relation entre la langue orale et un écrit conçu comme sa représentation. Cet enseignement d'un dispositif d'encodage et de décodage, de transcription et de déchiffrement était guidé par la progression d'un manuel fréquemment présenté comme une méthode de lecture. L'acquisition aboutie de ce mécanisme valait en effet brevet de lecture et pendant longtemps personne n'était choqué de la coexistence de deux appréciations concernant le même enfant : maintenant, il sait lire mais il ne comprend pas encore ce qui est écrit. D'où la permanente recommandation des experts de travailler à la fois sur les mécanismes de lecture ET sur la compréhension de l'écrit, qui n'est jamais qu'une manière détournée de soutenir que les mécanismes de lecture ne sont décidément

pas des mécanismes de compréhension de l'écrit et qu'une pédagogie efficace se doit, en conséquence, de faire la part égale à ces deux dimensions.

Les mêmes experts en didactique s'étonneraient pourtant qu'on prétende connaître l'allemand lorsqu'on ne comprend ni ce qui se dit ni ce qui s'écrit dans cette langue. Ils s'inquiéteraient de savoir sur quoi on décide alors de la maîtrise linguistique. En lecture, non ! C'est que, pour eux, la langue écrite n'est pas une langue mais un système de notation de la langue. C'est que les textes ne sont pas constitués de signes mais des traces que laissent sur le papier les signes de l'oral qu'il convient d'abord de reconstituer avant d'élucider leur signification. C'est que les formes écrites ne sont jamais qu'indirectement significatives, au moins pour l'apprenti. L'écrit n'est pas, pour eux, quelque chose qui relève d'un apprentissage linguistique. À l'écrit, ce ne serait pas à partir de la compréhension des messages qu'on accéderait progressivement au fonctionnement du code graphique dans lequel ils ont été élaborés mais à partir d'un autre code grâce à un dispositif de correspondance entre les unités de l'un et celles de l'autre. On n'apprendrait pas l'écrit comme on a appris l'oral, comme on apprend une langue. On ne pourrait pas apprendre à lire une langue si on ne la parlait pas déjà...

L'élévation récente du niveau de formation générale des enseignants, d'une part et, d'autre part, l'incapacité persistante de l'école à développer chez plus de 20% des enfants en âge d'entrer en 6^{ème} un rapport à l'écrit qui en fasse, comme de tout autre langage, un outil de pensée et de travail incitent à se demander si les présupposés qui ont permis l'alphabétisation conservent quelque pertinence dans l'exigence actuelle de lecturisation. L'idée progresse qu'on manque la spécificité de l'écrit en le rencontrant à travers l'étroite intersection qu'il entretiendrait avec l'oral : apprendre à lire, ce serait, au contraire, apprendre à entrer, à travers un langage singulier, dans une rumination constructive, dans l'exercice d'une *raison graphique* (Goody). Ce que permet l'écrit, c'est bien la relecture, plutôt que la lecture, parce qu'il fait de la langue un dispositif spatial grâce auquel la pensée devient l'objet de pensée. Ainsi se présente le langage écrit, « *processus tout autre que le langage oral quant à la nature psychique des fonctions qui le constituent..., l'algèbre du langage, la forme la plus difficile et la plus complexe de l'activité verbale intentionnelle et consciente* » (Vygotski). Le transcrite des méthodes alphabétiques (*Pascale la géniale lave son pull !*) laisse la place à l'écrit, c'est-à-dire à ce qui résulte d'un travail d'écriture, à ce qui n'existe que parce qu'il ne parvient pas à se dire, même s'il peut toujours se prononcer. Il n'y a de lecture que pour autant qu'il y a eu écriture.

D'où la place que gagne aujourd'hui la littérature jeunesse dans le champ pédagogique, moins pour l'intérêt reconnu depuis longtemps du contenu (psychologique, documentaire, culturel, etc.) que par l'exigence nouvelle de travailler dès le début de l'apprentissage sur des textes issus de l'empoignade de leur auteur avec le langage écrit pour faire exister ce qui ne peut se concevoir sans lui. La raison graphique serait à trouver du côté de ce que disent les écrivains de leur travail : « *On n'écrit (ou 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.* » (Claude Simon). L'enseignant cherche désormais l'assurance qu'il y a bien quelque chose à lire dans les textes qu'il propose, c'est-à-dire quelque chose qui a été produit par une écriture et non par la notation de ce qui se serait passé avant le travail d'écrire. Ce travail est présent aussi bien dans l'écrit de fiction que dans le documentaire, dans la presse ou dans certains écrits des élèves et *a fortiori* de ceux qui les enseignent. L'appellation littérature jeunesse ne doit pas alors faire référence à un patrimoine d'œuvres estampillées mais à un dispositif de production qui différencie l'écrit du transcrit auquel l'alphabétisation le réduit pour les besoins supposés des débutants ou de la grande masse des peu lecteurs. Le mot littérature est ici à rapprocher du terme *literacy* que l'anglais emploie pour désigner une certaine culture de l'écrit, une manière de penser grâce à l'exercice d'un langage particulier, une familiarité certaine avec la raison graphique, ce que, *a contrario*, évoque le mot français *illettré* dans son opposition à *analphabète*.

Aussi convient-il de faire un pas de plus. Cette louable introduction de textes incorporant dans leur production la spécificité du fonctionnement de l'écrit est indispensable pour développer chez le lecteur les processus qui fonctionnent sur cette spécificité. Or, la pesanteur est toujours là qui tend à juxtaposer la rencontre des textes écrits et l'enseignement des techniques qui prennent appui sur l'oral, comme si les mécanismes de lecture n'étaient pas ce qui permet de comprendre l'écrit pour ce qu'il est. Force est de franchir un degré dans la cohérence pédagogique et de faire de l'appropriation de l'écrit un apprentissage linguistique comme les autres, c'est-à-dire une démarche qui conduit des messages vers le code dans lequel ils fonctionnent, des textes écrits vers le système graphique. Ce chemin part de la compréhension fine de l'implicite d'un texte, laquelle résulte des apports et des échanges dans un groupe hétérogène autour de cet écrit, afin d'accéder à l'identification des unités qui construisent cette signification, à leur classement, à leur analyse en unités plus fines et à leur combinatoire.

Ce sont donc bien aux messages que l'apprenti doit se confronter en tant que structures significatives. C'est l'étude de

leur fonctionnement qui lui permettra d'identifier les règles de combinaison des plus petites unités distinctives de la chaîne écrite, c'est-à-dire des plus petites unités graphiques capables de produire un changement de sens par commutation (ex : quand/quant ; lampe/rampe ; vain/vin ; chante/chantent ; à/a ; français/Français ; face/fasse ; bon/bons ; etc.). On « voit » bien que la majorité des graphèmes n'a pas pour vocation de transcrire des phonèmes (il en suffirait de 36 alors qu'on recense bien plus de 100 graphèmes et que leur nombre ne cesse d'augmenter) mais de porter directement l'information visuelle, tout à la fois lexicale, syntaxique et morphologique, nécessaire au fonctionnement textuel. Il s'agit donc de donner à construire le fonctionnement de l'écrit à partir de la compréhension du texte. Pour apprendre à lire, on ne peut se dispenser de rencontrer du « pensé à l'écrit » et donc de faire déjà dans les petites classes ce qu'on fait encore dans les *grandes*, de l'étude méthodique de texte. Encore faut-il disposer des outils qui rendent cette étude possible avec des débutants, des outils qui permettent, dans un cycle 2, cette entrée physique dans les textes, des outils qui facilitent, au niveau d'une classe, leur manipulation, leur comparaison, leur démontage et leur remontage.

IDÉOGRAPHIX réunit autour d'un traitement de texte cinq grandes fonctions simultanément disponibles les unes pour les autres :

- une fonction d'affichage du texte sous différentes formes afin d'en faire apparaître sa structure en relation avec des éléments sélectionnés
- une fonction de déconstruction du texte vers plusieurs formes de listes et de dictionnaires.
- une fonction de recherche des occurrences d'événements linguistiques sélectionnés.
- une fonction d'édition des textes dans un format affiche pour permettre les investigations collectives
- une fonction d'impression d'éléments sous forme d'étiquettes collectives ou individuelles afin de pouvoir les manipuler et les combiner.

Ces cinq fonctions et le traitement de texte sont présents dans un lieu unique, une sorte de bureau où les outils tombent naturellement sous la main, un établi où les différentes étapes s'enchaînent sans ruptures et sans manipulations secondaires. Les aides qui sont par ailleurs accessibles en ligne au moment où des questions se posent, ne dissocieront pas les aspects techniques et les considérations pédagogiques, le maniement des outils et les raisons de les utiliser.