

Lorsqu'on tape « Apprendre à écrire » sur un moteur de recherche, il est symptomatique que la quasi intégralité des réponses concerne, d'une part, le geste, l'aspect psychomoteur et « artistique » de l'activité, d'autre part, que cet apprentissage ne saurait se réaliser sans celui, concomitant, des lettres de l'alphabet. Si nous sommes perplexes quant à la pertinence de cette dernière affirmation, on ne peut cependant nier l'importance de la composante motrice de l'activité.

D'autant plus que c'est elle qui constitue pour partie un des freins majeurs au recours habituel à l'écrit : l'effort nécessaire, en particulier l'aspect volontaire et conscient de l'usage de la langue écrite, caractère que l'on ne retrouve pas pour celui de l'oralité, synonyme, elle, de spontanéité et d'inconscience.

Si on entend, par écriture, composition, rédaction d'un texte écrit, les propositions institutionnelles précisent que les situations de copie et de rédaction sont propices à la mise en application des connaissances acquises dans le domaine grammatical et orthographique, et que l'écriture doit concerner l'ensemble des disciplines, offrant ainsi l'occasion de réinvestir des savoirs concernant les types de textes, leurs fonctions, leurs caractéristiques. Il s'agit manifestement d'une conception très académique des apprentissages : le fonctionnement de la langue est préalablement découpée en domaines différents (grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison, etc.), le texte en éléments distincts (lettres, mots, phrases, paragraphes), les savoirs sont supposés être acquis dans un certain ordre (du plus simple au plus compliqué). Autant de manières de s'écarter de la réalité de l'écriture qui a été inventée, rappelons-le, dans un souci d'organisation et de rationalisation du monde réel en le représentant sur l'espace graphique au moyen de symboles pouvant être, à l'envi, modifiés, supprimés, déplacés, etc. Une démarche alternative : celle de l'AFL qui propose, par exemple, l'utilisation de la littérature jeunesse comme support d'apprentissage de l'écriture. Le texte ci-après relate une modeste mise en œuvre de cette façon de procéder, dans une classe de cycle 3. Une première partie est consacrée aux aspects théoriques alors qu'une deuxième présente les détails de la mise en œuvre pratique auprès des enfants, ainsi que certaines productions, assorties de quelques commentaires.

APPRENDRE À ÉCRIRE

Dominique Vachelard

UTILISER LA LITTÉRATURE

Il est impossible d'aborder la problématique de l'apprentissage de l'écriture sans un passage par quelques considérations théoriques qui nous permettront de cerner ce que nous nommons écriture et écrit, ainsi que les termes qui s'en distinguent généralement, à savoir parole et oralité. Au niveau méthodologique, en effet, il nous paraît prudent de ne pas oublier que notre jugement, sur un dispositif pédagogique par exemple, ne résulte pas, pour l'essentiel, des seuls constats ou analyse des résultats d'une action qui a été conduite. Consciemment, ou inconsciemment, nous disposons tous, *a priori*, d'une « théorie » qui sert de guide à l'esprit, qui canalise et oriente nos observations¹. Autant prendre alors le temps de conscientiser préalablement quelques-uns des éléments sur lesquels se fonde, en l'occurrence, une pratique alternative d'apprentissage de l'écriture. Préalablement, nous éliminons de la présente réflexion toute idée d'enseignement qui consisterait à chercher dans le fonctionnement du langage écrit des unités minimales qui pourraient être isolées et servir de base à un enseignement spécifique, un socle en quelque sorte, sur lequel pourraient être bâties ensuite des structures linguistiques complexes,

1 ► EINSTEIN : « C'est la théorie qui décide de ce que l'on peut observer » (Entretien privé avec Heisenberg).

propres à communiquer un sens. Chacun sait que ce type de méthode, qui caractérise bien l'école de type bancaire et l'enseignement simultané, ne parvient jamais à reproduire la complexité du réel, parce qu'il est impossible d'obtenir ainsi, ex nihilo, un texte intégrant les caractères spécifiques de la langue écrite. Nous postulons donc que, comme pour tous les apprentissages complexes, c'est dans la confrontation avec la réalité, c'est-à-dire avec la chose écrite (écrite avec une intention particulière, visant un but précis, s'inscrivant dans un réseau de productions déjà là) que peuvent se construire des situations opportunes d'observation et de re-production de la langue écrite, tant quant à son fonctionnement que pour ses particularités par rapport aux autres langages. Car ces spécificités substantielles et fonctionnelles vont déterminer des différences dans les conditions d'apprentissage et de maîtrise de chacun d'eux. Pour préciser ces différences, nous allons envisager successivement quatre auteurs et présenter succinctement leurs points de vue respectifs.

UNE THÉORIE DE L'ÉCRIT

Dès le début du XX^e siècle, avec Ferdinand de Saussure, la linguistique structurale pose « *la primauté de l'oral, de la langue parlée en raison de deux arguments majeurs* : ►la parole est plus ancienne et plus répandue que l'écriture (l'enfant apprend à parler avant d'écrire), ►les systèmes d'écritures connus sont fondés sur les unités de la langue parlée (les systèmes alphabétiques reposent sur les sons, les systèmes syllabiques sur les syllabes, les systèmes idéographiques sur les mots). *L'écriture, dans cette conception de la primauté de l'oral, a un rôle second, purement représentatif, même si elle conserve tout son prestige (au travers de la littérature, de l'apprentissage de la langue à l'école, de l'orthographe). La langue (au sens saussurien du terme) et l'écriture constituent deux systèmes de signes distincts, dont l'image raison d'être du second est de représenter le premier* »².

Point ou peu de spécificité de l'écrit dans cette conception qui reste pourtant la référence majeure dans le monde occidental pour tout ce qui touche à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Avec les conséquences que l'on connaît dans la pratique pédagogique : primat de l'oralité, enseignement de la phonologie et des stratégies graphophonologiques de déchiffrage, définition d'un ordre d'accès au sens (de la lettre au mot, du code au message) et aux savoirs (du socle à l'expertise !), enseignement différé de l'écriture, etc.

À l'opposé, pour Jack Goody, « *la variation des modes de communication est souvent aussi importante que celle des modes de production, car elle implique un développement tant des relations entre individus que des possibilités de stockage, d'analyse et de création dans l'ordre du savoir. Plus précisément, l'écriture, surtout l'écriture alphabétique, rendit possible une nouvelle façon d'examiner le discours grâce à la forme semi-permanente qu'elle donnait au message oral. Ce moyen d'inspection du discours permit d'accroître le champ de l'activité critique, favorisa la rationalité, l'attitude sceptique, la pensée logique. Les possibilités de l'esprit critique s'accrurent du fait que le discours se trouvait ainsi déployé devant les yeux ; simultanément s'accrut la possibilité d'accumuler des connaissances, en particulier des connaissances abstraites, parce que l'écriture modifiait la nature de la communication en l'étendant au-delà du simple contact personnel et transformait les conditions de stockage de l'information ; ainsi fut rendu accessible à ceux qui savaient lire un champ intellectuel plus étendu* ».³

Convaincu que la transformation du moyen de traitement de l'information (l'écriture) ne peut s'accomplir sans affecter le contenu même de cette même information, et donc du savoir, Goody montre que le passage par l'écriture conduit à faire de l'écrit un outil de théorisation du langage en en rendant possible

l'analyse de type scientifique. L'écrit est alors constitutif d'une métacommunication par rapport au langage oral : leur logique est différente et celle de l'oral devient accessible grâce à une caractéristique majeure de l'écrit, le fait qu'il s'agisse d'un message visuel et permanent. Cette qualité confère indiscutablement à l'écriture une force et des caractères insoupçonnés, notamment le fait que l'information soit accessible en dehors de la présence de son auteur, que l'on prenne en compte des considérations d'ordre spatial comme temporel. Autre avantage, non négligeable, la permanence de l'information sur l'espace graphique a permis à l'homme de se libérer des lourdes contraintes de la mémorisation, laquelle mobilisait, avant cette invention, un temps et une énergie considérables pour assurer la transmission intergénérationnelle des rites, des coutumes, des savoirs, etc. Et autre conséquence sociologique, non négligeable : la confiscation de l'outil, au profit des classes dominantes de l'administration et de la prêtrise, qui ont rapidement compris le pouvoir attaché à la maîtrise experte de cet extraordinaire outil de compréhension, d'organisation et d'imposition.

Pour Lev Vygotski, « *la recherche montre que dans les traits essentiels de son développement le langage écrit ne reproduit nullement l'histoire du langage oral, que la ressemblance entre les deux processus porte plus sur l'apparence extérieure que sur le fond. Le langage écrit n'est pas non plus la simple traduction du langage oral en signes graphiques et sa maîtrise n'est pas la simple assimilation de la technique de l'écriture. [...] Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui, dans*

sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage oral que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé. Comme le montre l'investigation, son développement, fût-ce minime, exige un haut niveau d'abstraction. C'est le langage sans l'intonation, sans l'expression, d'une manière générale sans tout son aspect sonore. C'est un langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral - le son matériel »⁴. Là encore, l'écrit est posé comme langage très spécifique, d'un niveau intellectuel bien supérieur à celui de l'oral puisqu'il exige un niveau d'abstraction supplémentaire : si on considère l'oral comme une première symbolisation du réel par des mots presque tous arbitraires, alors on doit penser l'écrit comme une méta-symbolisation de la réalité puisqu'il consiste en une symbolisation de symboles. Vygotski utilise plus loin dans sa présentation une formule particulièrement ingénieuse : parlant de l'écrit, il le présente comme *l'algèbre du langage*. Or, l'algèbre n'est pas une arithmétique un peu plus compliquée, un peu plus poussée, mais une autre façon de considérer le réel et de le modéliser dans une perspective de compréhension des phénomènes, de généralisation, de transformation, etc. En conséquence, l'écrit ne saurait être un oral un peu plus compliqué... Non ! Il s'agit d'un langage d'une autre nature, demandant des capacités d'abstraction bien plus importantes que la seule oralité. Nul doute alors que les procédures conduisant à sa maîtrise experte ne pourront jamais résulter de la simplicité mais seront plutôt susceptibles de se réaliser dans la confrontation avec sa complexe réalité. La comparaison qu'utilise Vygotski au sujet de l'algèbre est d'ailleurs particulièrement heureuse parce que l'algèbre est un domaine propre à l'écriture, inaccessible à l'oralité : le traitement de l'information est, par essence, spatial et visuel, comme celui de l'écriture. Si l'on prend l'exemple de l'équation, il est aisé de convenir que sa présentation procède de l'écriture ; son traitement est visuel, et on peut constater qu'il en est ainsi de toutes les disciplines qui sont nées de l'invention de l'écriture (-graphie, -logie, -métrie, etc.).

2 ► D'après Ferdinand DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, 1916. 3 ► Jack GOODY, *La raison graphique* (1977), Éditions de Minuit, Paris, p. 85-87. 4 ► Lev VYGOTSKI, *Pensée et langage, La dispute* - 1991 - p. 337-343.

Autre concept fécond, celui de zone proximale de développement, tel que Vygotski l'a défini : « Grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome. La différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul définit la zone proximale du développement »⁵.

Il s'agit là, pour Vygotski de réévaluer le processus d'imitation dans la psychologie de l'époque. « Le point de vue communément accepté est de considérer l'activité autonome de l'enfant et non pas l'imitation comme seule indication possible du degré de développement mental. Cette opinion est à la base de tous les systèmes modernes de mesure psychologique. Pour évaluer le développement mental, on ne tient compte que des tests que l'enfant résout seul, sans l'aide des autres et sans être aidé par des questions appropriées. »⁶.

Dernière référence, Paul Watzlawick et l'École de Palo Alto qui ont appliqué au domaine de la psychothérapie des théories nouvelles, dont une qu'ils ont appelée théorie de la permanence et du changement. Celle-ci prend appui sur l'approche mathématique suggérée par la théorie des types logiques qui s'occupe des objets que l'on classe, et qui ont une propriété en commun. Nous avons tous expérimenté ce besoin de « grouper » qui est indispensable dans notre vie : bien que les choses ne soient pas toujours exactement les mêmes, les rassembler permet de rationaliser notre conception du réel, qui serait sinon un chaos de choses incompréhensibles. Dans cette théorie, les éléments constitutifs de ce qu'on appellera une collection d'objets sont appelés *membres* ; la totalité prend le nom de classe. L'axiome essentiel de cette théorie des types logiques est que « ce qui comprend tous les membres d'une collection ne peut être membre de la collection ». C'est la définition écrite par Russel et Whitehead dans l'ouvrage « Principia Mathematica ». Par exemple : l'humanité est la classe de tous les individus mais l'humanité en elle-même n'est pas un in-

dividu. « Toute tentative de parler de l'un en terme de l'autre, aboutit fatalement au non-sens et à la confusion ». La confusion est souvent de prendre le même terme de classe et de membre, et qu'une classe ne peut être membre d'elle-même⁷. Dans le sujet qui nous intéresse présentement, nous utiliserons cette référence pour justifier le fait d'aborder l'apprentissage de l'écriture par le niveau logique supérieur, celui du sens du message, postulant ainsi qu'il n'existe pas d'unité minimale de compréhension qui se situerait à un niveau inférieur au texte. D'une part, le texte ne peut pas être assimilé aux éléments qui le composent (il y a une différence de logique et de nature), d'autre part, il est aisé de montrer que ni les lettres, ni les mots, ni même les phrases, (les membres) ne sont porteurs intrinsèquement d'un sens quelconque, mais qu'il faut se reporter au texte (la classe) pour trouver une signification. Et encore ! Le texte en lui-même, pris isolément, ne peut être perçu que comme relativement porteur de sens... Oui, relativement aux connaissances, à la culture que le lecteur lui apporte. Cette longue introduction nous semble avoir été nécessaire pour justifier un parti pris, celui d'entrer dans l'apprentissage de l'écriture par la voie logique supérieure, celle des textes, de la littérature jeunesse en particulier. En précisant qu'il ne s'agit pas là, dans le cadre d'une réelle pratique de classe, de la seule activité d'écriture proposée aux enfants.

Résumons-nous.

Contrairement aux idées reçues, l'écrit est un langage spécifique, une métacommunication, un outil d'analyse de lui-même et du réel, nécessitant pour son apprentissage et un usage approprié, de fortes capacités d'abstraction, différentes de celles vécues lors des situations conjoncturelles qui ont accompagné l'émer-

gence de l'oralité chez l'individu. L'imitation semble pouvoir être une manière d'aborder cet apprentissage à condition de favoriser l'entrée dans l'activité par le sens, par la totalité, c'est-à-dire par le texte, littéraire en l'occurrence. Sachant que nous entendons ici l'écriture experte non comme l'art de former de belles lettres, mais comme la capacité à construire une structure logique susceptible de donner à un lecteur tous les éléments pour accéder à la compréhension du message.

MISE EN ŒUVRE PRATIQUE

En travaillant avec des enfants d'âge scolaire, de cycle 3 en l'occurrence, on s'aperçoit que, si ceux-ci entrent assez facilement dans le récit d'une histoire, leur développement neurologique les met notamment dans l'incapacité d'abstraire les situations de causalité, de concession, etc., et, conséquemment, d'utiliser les connecteurs logiques permettant de construire une articulation et un cheminement à la pensée. La production d'une structure, la mise en place des idées, leur organisation n'est pas quelque chose d'inné, mais cette capacité se construit tout au long d'un processus d'apprentissage. Eu égard à ces considérations préliminaires qui posent les contraintes qui pèsent sur l'exercice, il nous paraît opportun de dire qu'il n'est

d'autre apprentissage des formes de la langue écrite que celui qui consiste en sa manipulation quotidienne, son utilisation dans des projets, forçant la multiplicité des occurrences linguistiques. C'est, en effet, à force de rencontrer de l'écrit en situation que l'enfant se familiarise peu à peu aux formes que celui-ci doit prendre. C'est ainsi que les activités traditionnelles de la classe incluent des exercices fréquents de manipulation de l'écrit, de familiarisation avec ses structures et son fonctionnement spécifiques, notamment tous les exercices permettant de travailler ses signes particuliers (inexistants à l'oral) : segmentation, ponctuation, majuscules, accentuation, etc. Mais, en ce qui concerne l'accès à la structure, considérons maintenant le paradoxe suivant. D'une part, la langue est un matériau autorisant une telle infinité de formulations différentes d'un même propos que la probabilité pour que deux énoncés identiques soient créés est voisine de zéro. Mais, nous devons relever d'autre part que la littérature, depuis qu'elle existe, ne paraît consister qu'en une suite ininterrompue de palimpsestes⁸, comme si, chacun récrivait sur les traces laissées par les générations précédentes⁹. Pour l'apprentissage de l'écriture ceci nous paraît renforcer notre conviction : il est pertinent de proposer aux enfants de se servir, comme « médiateur », de la littérature¹⁰, d'extraits sélectionnés par eux-mêmes, pour bénéficier de la maîtrise de l'écriture dont disposent les auteurs et faire de ces derniers des tuteurs, des complices occasionnels de leurs apprentissages. Concrètement, pour mettre en œuvre ce projet nommé « *Écriture de textes longs à partir de la littérature* », les enfants, suite à leurs lectures, ont constitué un fichier d'aides à l'écriture à partir des ouvrages de littérature jeunesse. Dans un premier temps, ils ont relevé les meilleurs débuts d'histoires, ceux qui paraissaient offrir le plus de prise à l'imagination. Ensuite, ils ont récolté dans les livres les meilleures descriptions de lieux, les meilleurs portraits ainsi que les fins d'histoires les plus attrayantes. Puis, ils ont sélectionné certains de ces extraits et les

5► Lev VYGOTSKI, *Pensée et langage*, La Dispute, 1991. 6► Idem. 7► D'après *Une logique de la communication*, WATZLAWICK et al., Seuil Points Essais, 1979. 8► Gérard Genette, *Palimpsestes*, Seuil Points, 2000 [...] « tout texte dérivé d'un texte antérieur par transformation simple (nous dirons désormais transformation) tout court ou par transformation indirecte : nous dirons imitation. ». 9► Umberto ECO : « *On ne fait des livres que sur d'autres livres et autour d'autres livres.* » ; Yvonne CHENOUF : « [...] Comme Pénélope, retisser à l'infini des textes à partir de motifs originaux. ». 10► Jacques FJALKOW, A.L. n°74 (juin 2001) « *Aborder l'apprentissage de la lecture-écriture avec de vrais livres et dans de vraies situations de lecture-écriture revient alors à présenter les faits selon leur nature plutôt que de manière tronquée.* »

ont modifiés pour les adapter à leur projet personnel d'écriture, après avoir choisi leurs propres personnages, lieux, actions, etc. Notre propre expérience des situations de réécriture des réécritures de textes d'enfants (l'adulte réécrit le texte de l'enfant qui doit ensuite le réécrire lui-même) nous a révélé que les enfants ne se satisfont pas, dans de telles occasions, d'une simple recopie du texte de « l'autre » (adulte ou écrivain), mais qu'ils introduisent régulièrement des éléments personnels, qu'ils emploient des synonymes, par exemple, tout en conservant ce qu'ils sont eux-mêmes dans l'impossibilité de produire *actuellement* et de manière *autonome* : la structure logique du texte. Un premier survol récapitulatif de cette expérience montre une participation volontaire, générale, et presque enthousiaste, de tous les enfants de cycle 3, CE2 comme CM. Aucun ne s'est senti en difficulté face à la tâche, grâce au sentiment de sécurité apporté par la présence des aides ainsi qu'à l'assistance mutuelle que se prêtent régulièrement ces enfants dans le déroulement normal de leurs activités quotidiennes.

1. En ce qui concerne la quantité des productions

► le premier recueil comporte 20 textes de 133 mots chacun en moyenne (avec un minimum de 33 mots et un maximum de 284 mots), ► le deuxième contient 20 textes de 161 mots en moyenne (avec un minimum de 46 mots et un maximum de 290 mots), ► le troisième ne comporte que 14 textes, ceux qui ont été retournés dans les délais, pour une moyenne de 287 mots (avec un minimum de 69 mots et un maximum de 1215 mots).

Le premier constat qui s'impose c'est la quantité de textes écrits sur une période relativement courte (un mois et demi à deux mois). Plus exactement, c'est l'implication qui est significative : les $\frac{3}{4}$ des enfants ont écrit au minimum 3 textes en respectant la contrainte fixée. Ce qui est intéressant à relever, c'est que ceux qui participent à la production du 3^{ème} texte écrivent des textes qui sont en moyenne aussi longs (287 mots) que les plus longs des deux recueils précédents (284 et 290 mots).

2. Ce qui est en revanche vraiment remarquable, c'est la qualité d'écriture de ces textes, même s'il s'agit là d'un jugement parfaitement subjectif. On notera, dans les extraits rapportés plus bas, l'emploi d'un vocabulaire qui, même s'il appartient à un registre courant, n'en est pas moins approprié, le recours à la phrase complexe lorsque son usage s'impose, la juxtaposition qui est utilisée avec pertinence, la ponctuation qui remplit son rôle en permettant notamment de lever certaines ambiguïtés possibles, l'usage normal des connecteurs, etc. Autant de marques qui sont propres au discours écrit et dont la maîtrise ne pourrait en principe être exigée de la part des enfants avant la fin de leur cursus de collégien, tant il faut d'expériences pour prétendre un jour se rendre maître de l'écriture à un niveau expert. À souligner, en passant, que la seule maîtrise des compétences les plus basiques en matière d'écriture condamne les écrits ainsi produits à être assimilables à de la simple oralité transcrite. Dans ce cas, l'écriture n'offre rien de plus qu'une possibilité de marquage, de garder une trace de l'expérience, etc. En aucun cas, à ce niveau, l'écriture ne peut être vécue comme outil réflexif d'objectivation du réel, instrument externe de la pensée, apte à donner du monde une interprétation et proposer une éventuelle transformation... ●

Cette analyse s'achève sur l'évocation des productions d'enfants de cycle 3. Cet article, dans son intégralité avec ces productions d'enfants est consultable sur le site de l'AFL (www.lecture.org), à la rubrique Ressources en ligne / ressources en français.