

Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?

Jacques Fijalkow, EURED-CREFI, Université de Toulouse le Mirail

Le libellé de la question appelle une remarque préliminaire sur le mot « apprentissage » qui y figure. Tout le monde est d'accord pour considérer qu'il faut, méthodologiquement, distinguer apprentissage et enseignement. L'apprentissage, c'est ce qui se passe du côté de l'enfant. L'enseignement, c'est ce qui se passe du côté de l'adulte. Quelle relation y a-t-il entre les deux ? Ici, le consensus disparaît pour faire place au disensus. Si méthodologiquement tout le monde est d'accord, ce n'est en effet plus le cas épistémologiquement. Le désaccord concerne la position adoptée sur la façon dont s'acquiert la connaissance.

Suivant la **position empiriste**, qui est largement dominante tant dans la pensée ordinaire que dans la pensée technique ou savante, toute connaissance procède de l'expérience. L'enseignement est alors le processus par lequel celui qui sait « transmet » ce qu'il sait à celui qui ne sait pas. Dans cette perspective, l'apprentissage n'est alors que le reflet de l'enseignement. C'est pourquoi, dans la formulation ci-dessus, la question de savoir « comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit » a un sens. L'apprentissage n'étant pas autre chose que l'effet de l'enseignement, le sujet implicite de la question, celui qui articule, est évidemment le maître. Dans une épistémologie empiriste, cette question a un sens.

Si l'on adopte une **position rationaliste**, c'est-à-dire si on considère que la connaissance est innée, comme le propose Chomsky à propos du langage, la question se pose en des termes voisins. L'adopter conduirait alors à se demander comment concevoir l'enseignement, compte tenu de ce que l'on sait des structures du sujet relatives au langage.

Quand on adopte par contre une **position relativiste ou constructiviste**, c'est-à-dire quand on considère que l'apprentissage n'est pas purement et simplement le produit de l'enseignement, mais le résultat de l'action du sujet à partir de ce que l'enseignement qu'on lui présente et de ce qu'il est, la question, telle que libellée, n'a pas de sens. Celui qui articule en effet l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit, ce n'est pas le maître mais l'enfant. Le maître propose et l'enfant dispose. Il n'est donc pas possible de répondre à la question posée car l'apprentissage de la lecture n'est pas sous le contrôle de l'enseignant mais sous celui de l'enfant : c'est lui qui articule.

Pour pouvoir répondre à la question telle qu'elle a été posée, il faudrait donc s'inscrire dans une épistémologie empiriste. Ayant depuis longtemps abandonné la position empiriste pour une position constructiviste, je me vois donc conduit à reformuler la question en deux questions distinctes et qui toutes deux font sens pour moi :

1. Pourquoi et comment **l'enfant** articule-t-il l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit ?
2. Pourquoi et comment articuler **l'enseignement** de la lecture avec celui de la production d'écrit ?

La première question est de nature **psycholinguistique**. C'est une question passionnante et que je me pose depuis longtemps. Toutefois la littérature scientifique est, à ma connaissance, à peu près muette à ce sujet, si l'on excepte un ouvrage américain qui se pose cette question, sans vraiment lui apporter de réponse claire (Irwin & Doyle, 1992) et les actes d'un colloque français (Reuter, 1994). C'est par ailleurs typiquement une

question de recherche psycholinguistique et je pense que, à ce titre, elle n'entre pas vraiment dans le cadre de cette rencontre

La deuxième question est de nature **didactique**. Elle peut recevoir des réponses différentes et est par contre au cœur de cette rencontre. C'est donc à cette deuxième question que je m'efforcerai de répondre. Chemin faisant, je formulerai au passage quelques hypothèses qui intéressent la première question.

Le contexte culturel et pédagogique

Sur la question de la place à attribuer à la production d'écrit par rapport à la lecture dans l'enseignement de la langue écrite, il y a des réponses différentes, selon l'aire culturelle et selon les référents pédagogiques que l'on privilégie. Je voudrais les rappeler brièvement.

Dans les pays hispanophones, la lecture et l'écriture sont conçues un peu comme le recto et le verso d'une même feuille, la langue écrite, et les enfants sont donc incités très tôt à écrire aussi bien qu'à lire. Ce n'est donc pas par hasard que les travaux d'Émilia Ferreiro sur l'écriture inventée se soient développés en Amérique du Sud, dans des pays où un enfant trouve tout à fait normal qu'un adulte lui demande d'écrire quelque chose qu'on ne lui a pas enseigné à écrire. Émilia Ferreiro elle-même, dans nos échanges, s'étonne des fréquentes réticences des enfants français à répondre à cette tâche, preuve anecdotique des différences entre chercheurs d'aire culturelle différente.

Dans les pays anglophones, la tradition pédagogique est, me semble-t-il plutôt l'inverse de la précédente. Elle sépare soigneusement l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture. On considère plutôt la lecture et l'écriture comme deux compétences distinctes qui appellent donc deux enseignements distincts.

Dans les pays francophones, la lecture est première. Le titre de la rencontre n'est-il pas « L'enseignement de la **lecture** aux élèves du primaire », alors que bien évidemment il y sera aussi question d'écriture ? Dans les pratiques pédagogiques, la lecture précède l'écriture : on enseigne à lire et la production écrite vient ensuite. La position française est donc plus proche de la position anglophone que de la position hispanophone.

Il serait intéressant de rechercher l'origine de ces différences, mais c'est un autre problème, un problème qui renvoie alors à l'histoire de l'éducation.

À propos d'histoire de l'éducation, et en restant dans l'aire francophone, je voudrais rappeler aussi, à nouveau très sommairement, que si la position didactique dominante est de privilégier la lecture par rapport à l'écriture (Delpech, 1994 ; Fijalkow, 2003), une des caractéristiques du courant de la pédagogie dite « moderne » ou « des méthodes actives » est précisément d'adopter une position différente à ce sujet. Je rappellerai simplement que Montessori (1964) en Italie, puis Freinet (1994) en France sont l'un et l'autre d'ardents défenseurs d'un enseignement de la langue écrite dans lequel l'écriture occupe une place majeure au lieu d'apparaître comme un prolongement de la lecture.

En bref, il y a un fondement culturel à la question des rapports entre lecture et écriture dans l'enseignement en France aujourd'hui. Le savoir permet d'éviter de réduire ce débat à un débat technique. Il est important que l'on comprenne bien que la question posée n'est pas seulement une question technique, mais qu'elle s'inscrit dans des contextes culturels très larges dont nous n'avons pas nécessairement conscience. Les résistances que peut rencontrer en France une position qui propose de faire plus de place à l'écriture s'inscrivent donc dans un contexte qui pour être négligé n'en est pas moins présent.

Pourquoi faire plus de place à l'écriture ?

Comment, dans le prolongement donc d'auteurs comme Montessori et Freinet, justifier le principe d'une plus grande place à faire à l'écriture. La différence entre les uns et les autres ne se trouve évidemment pas dans le qualificatif éminemment relatif de «pédagogie moderne», mais plutôt dans celui de «méthodes actives». La notion d'**activité** que l'on voit ici en pédagogie apparaît au même moment et sous une forme équivalente en psychologie de l'enfant, chez Piaget par exemple. On reconnaît ici la distinction indiquée plus haut entre une épistémologie empiriste et une épistémologie constructiviste. Ainsi, alors qu'un enseignement d'inspiration empiriste considère les connaissances comme le produit d'une accumulation de savoirs, un enseignement d'inspiration constructiviste considère qu'ils résultent d'une construction effectuée par l'enfant.

En quoi l'écriture peut-elle être considérée comme plus active que la lecture ? Tout simplement parce que le texte écrit, qui est finalement le support de tout le débat, est donné dans une situation de lecture alors qu'il doit être fabriqué par l'enfant dans une situation d'écriture. Bien sûr, apprendre à lire demande d'être actif, tout comme apprendre à écrire, mais dans un cas le texte est fourni alors que dans l'autre il est construit. La production d'un texte demande alors, peut-on penser, un effort plus grand et des compétences plus importantes, que celles qu'exige sa réception. On peut penser par conséquent que les bénéfices en termes d'apprentissage sont à l'aune du travail effectué. Ce principe pédagogique semble également largement accepté depuis longtemps par les psychologues, tant dans le domaine du travail (Leplat, 1970) que dans celui des apprentissages en général (Georges, 1983).

La différence entre lire et écrire ne se situe d'ailleurs pas sur le seul plan cognitif. Il suffit pour s'en convaincre de comparer la réaction des enfants quand l'enseignant apporte le journal ou le livre imprimé qui résulte des textes qu'ils ont fabriqué avec leur réaction quand arrive le journal ou le livre produit à leur intention par l'industrie.

Un premier avantage à proposer de donner plus d'importance à l'écriture réside donc dans sa caractéristique fondamentalement active, ceux-ci se justifiant alors par les bénéfices supérieurs que l'on peut en attendre sur le plan des apprentissages. Cet avantage est tout à fait fondamental mais demeure de nature générale. Il faut donc le compléter par des avantages plus spécifiques.

Le second avantage est relatif à la **clarté cognitive**. Considérant que l'enfant se trouve confronté à un objet, la langue écrite, dont il ne comprend ni les fonctions ni les structures, le problème métalinguistique majeur qu'il a à résoudre pour s'approprier l'objet est d'en comprendre les caractéristiques. Privilégier la lecture, comme on le fait d'ordinaire, revient à placer l'enfant devant des objets tout faits, les écrits. Ces objets sont mystérieux, dans la mesure où l'enfant ne sait rien de leurs conditions de production : qui les a écrits ? où ? quand ? pourquoi ? pour qui ? comment ? Les psycholinguistes qui posent de telles questions aux enfants constatent à quel point les représentations de ceux-ci sont loin de correspondre aux principes constitutifs de l'objet. Les didacticiens de leur côté observent qu'elles peuvent constituer des représentations-écran pour l'acquisition.

On peut supposer alors qu'introduire d'emblée des activités d'écriture peut faciliter à l'enfant la compréhension de ce qu'est l'écrit. Produisant lui-même les écrits, il a la possibilité, sur un plan général, de prendre conscience de la nature langagière de l'écrit : il s'aperçoit qu'écrire consiste d'abord à coder d'une autre façon ce que l'on dit et que, par conséquent, l'écrit est d'abord le produit d'une telle action. Il sait de même qui écrit, où, quand, pourquoi, pour qui, et comment. On peut penser alors qu'il peut dès lors trouver

plus facilement des réponses à ces mêmes questions pour les écrits qui sont proposés à sa lecture. Grâce à de telles pratiques, on peut supposer que l'écrit perd de son obscurité, sinon de son mystère.

Le troisième avantage qu'il y a à privilégier des activités précoces d'écriture est que, en début d'apprentissage, l'écriture d'un mot inconnu oblige à un **travail d'analyse phono-graphique** qui amène l'enfant à comprendre qu'il existe des relations systématiques, bien que complexes, entre les phonèmes et les graphèmes, que le français est une langue alphabétique. On sait que l'enseignement des correspondances grapho-phonétiques provoque de nombreux débats. Si chacun reconnaît la nécessité de cet apprentissage, certains estiment que de le conduire comme on le fait généralement, c'est-à-dire en situation de lecture, est artificiel. L'alternative est alors soit d'en rejeter l'enseignement, mais avec le risque de mettre les enfants en difficulté, soit de procéder à cet enseignement mais avec le risque de voir les difficultés liées à cet enseignement perdurer. On peut penser alors que, en situation d'écriture, l'acquisition de ces correspondances peut être effectué naturellement, sans les difficultés liées à son enseignement en situation de lecture. Dans cette perspective, l'acquisition de ce type de compétences se déplace des situations de lecture aux situations d'écriture. Ces acquisitions étant faites dans des situations d'écriture, les situations de lecture conservent leur caractère fondamental de recherche de sens et on évite le risque bien connu d'un comportement de pur déchiffrage.

De fait, nous avons pu constater avec des enfants longtemps arrêtés au seuil de la langue écrite, enfants gitans par exemple, qu'abandonner la lecture pour travailler l'écriture produit des effets spectaculaires. On peut les attribuer à chacune des raisons évoquées : activité, clarté cognitive, acquisition fonctionnelle des correspondances grapho-phonétiques.

Le quatrième avantage est de permettre de **mieux évaluer les connaissances**. Si l'on se réfère en effet aux activités de lecture et d'écriture, il est facile d'observer que, en lecture, la production du sens peut être obtenue à l'aide d'indices plus ou moins précis, tels que la connaissance orale du message ("lire par coeur"), une illustration voisine du texte, l'emplacement du mot sur le support, ou encore la forme générale du mot (son "gréement" disait Alain). De tels procédés, qui font souvent illusion sur les compétences réelles du lecteur, sont impossibles en écriture : l'enfant qui écrit un mot exactement est un enfant qui connaît parfaitement ce mot. Le savoir-écrire, à la différence du savoir-lire, est un reflet réaliste des connaissances. Il est important pour le pédagogue de disposer d'outils exacts d'évaluation. L'écriture est sans doute le meilleur d'entre eux. Pourtant, privilégier l'écriture par rapport à la lecture, présente des risques.

Comment articuler lecture et écriture?

L'observation montre en effet que privilégier à l'excès l'écriture par rapport à la lecture produit des effets pervers : partant de l'oral, les enfants produisent alors des écrits en fonction du code qu'ils inventent et, au moment où ils sont confrontés à l'écriture normative (orthographique) de ces unités orales, ils ne sont pas en mesure de les reconnaître et sont dès lors rebutés par la lecture. Montessori fournit maintes illustrations de ce type d'effets. Les observateurs de la scène sud-américaine aujourd'hui rapportent des faits analogues.

La position qui nous paraît raisonnable consiste donc à ne respecter ni la tradition en mettant l'accent sur la lecture, ni à l'inverser en mettant l'accent sur l'écriture, mais à

définir un **nouveau rapport entre lecture et écriture**. Dans ce nouveau rapport, compte tenu des avantages énoncés ci-dessus, l'écriture est amenée à jouer un rôle capital mais non exclusif puisqu'il s'agit d'apprendre à écrire et à lire en même temps. La démarche à effectuer ne consiste pas à faire remonter plus tôt des activités d'écriture qui étaient effectuées à des moments ultérieurs mais à redéfinir ce que pourraient être les apports respectifs de ces deux activités. Dans ce nouveau rapport, les activités de lecture et d'écriture sont nécessaires simultanément mais avec des fonctions distinctes, en vue d'un apprentissage qui est un, celui de la langue écrite.

L'écriture a alors pour fonction d'être un **outil d'analyse métalinguistique et linguistique** de la langue. Toutefois l'écriture, si elle n'est pas alimentée par la lecture, risque de produire des objets qui éloigneront l'enfant de la lecture. Il faut donc que cet outil d'analyse ait à sa disposition une source de connaissances que seuls les textes travaillés en situation de lecture peuvent fournir. La lecture apparaît dès lors comme la source des connaissances nécessaires pour que l'outil d'analyse qu'est l'écriture puisse oeuvrer sur un matériau satisfaisant, une **base de données**. Dans cette perspective, l'écriture est donc un outil d'analyse et la lecture la source de connaissances qui l'alimente et permet la construction de connaissances spécifiques de l'écrit, orthographiques, lexicales et syntaxiques.

Cette façon de définir ce que les enfants ont à apprendre s'oppose à la conception dominante qui voit en l'écriture un apprentissage différent et postérieur à celui de la lecture. Elle s'oppose également à la position qui prend le contre-pied de la précédente en faisant de l'écriture le socle sur lequel la lecture pourrait se construire. La conception mise en avant ici constitue alors une troisième façon d'aborder le problème. Elle considère l'écriture et la lecture comme deux activités à mener de concert dès le début, mais avec des fonctions différentes.

Quelles pratiques?

Dans les pratiques issues de la tradition pédagogique, l'entrée dans l'écrit repose essentiellement sur l'enseignement du savoir-lire, lui-même dominé par l'acquisition des correspondances grapho-phonétiques. Quant au savoir-écrire, partant d'une définition de l'écriture comme production de textes, on pourrait dire qu'il ne fait généralement pas l'objet d'un véritable enseignement. A y regarder de plus près, on peut toutefois observer que, si la production écrite proprement dite ne fait pas l'objet d'un enseignement, il existe toutefois deux pratiques pédagogiques successives dont l'intention affichée est bien l'enseignement de l'écriture, à savoir le graphisme et l'orthographe.

L'écriture, dans la pédagogie française, fait donc l'objet de deux réductions successives : réduction à la maîtrise du geste graphique, dans un premier temps, dans des situations parfaitement décontextualisées; réduction à la maîtrise de l'orthographe, dans un second temps. Si l'écriture au sens fort ne fait donc pas l'objet d'un enseignement, on peut se demander si la raison n'en est pas la conviction selon laquelle l'écriture ne peut être enseignée car elle relève du génie individuel. Dans cette perspective, tout ce que l'école peut enseigner c'est ce qui relève des normes, graphiques et orthographiques, mais pas de "l'esprit" (les muses) car ceci est affaire de don et non de métier.

Cette conception classique a suscité une réaction d'opposition, dont la vigueur est en proportion de la force de l'idée combattue. Suivant cette autre position, dont Freinet est en France le représentant le plus connu, il importe de procéder à une libération de l'écriture. La revendication de "l'expression écrite", en lieu et place de ce que le mot d'"écriture" pouvait connoter de contraignant, et la pratique du "texte libre" trouvent là leur origine.

On sait ce que sont les effets des pratiques évoquées, dans les deux cas considérés. Les pratiques décontextualisées et dominées par la norme rendent l'apprentissage fastidieux et peu productif. Les pratiques alternatives se révèlent vite peu productives. Il importe donc, dans un contexte de développement de l'écriture dans l'enseignement, de se garder de l'une et de l'autre de ces pratiques que l'expérience historique a condamnées.

Pour définir autrement les situations d'écriture, on peut énoncer quatre principes pédagogiques. Le premier, consiste à contextualiser les activités d'écriture en les concevant de telle sorte qu'elles soient liées aux textes qui font l'objet d'activités de lecture, un livre de jeunesse le plus souvent. À une multitude d'activités provenant d'une pluralité de manuels on préfère ici la source privilégiée que constitue un livre de jeunesse. Il est alors possible de parler **d'enseignement intégré**.

Un second principe concerne **l'espace d'apprentissage**. L'héritage pesant d'une didactique tout orientée vers l'acquisition des normes graphiques et orthographiques fait que l'espace d'apprentissage dont dispose l'enfant en situation d'écriture est réduit à la portion congrue. Il s'agit donc de provoquer, chaque fois que possible, une situation d'écriture véritablement créative, c'est-à-dire sans fixer à l'avance et collectivement ce qui devra être écrit, sans modèle présent, et sans correction systématique ultérieure qui inhiberait l'apprentissage. Laisser aux enfants le droit de "faire des fautes" sans que l'enseignant soit paralysé par la peur de voir celles-ci se fixer est la difficulté principale des maîtres. Comment en effet afficher un objectif d'autonomie et en interdire de fait l'exercice en situation d'écriture? Des fiches du débutant aux petits livres produits par les enfants, le chemin est court. Savoir aider sans contraindre, c'est le défi à relever.

Proposer aux enfants le **choix** entre plusieurs activités de langue écrite, sans privilégier telle ou telle d'entre elles, est un second principe de travail. Celui-ci s'illustre, par exemple, par le fait d'offrir chaque jour aux enfants un ensemble de fiches d'écriture au choix, certaines d'entre elles demandant une situation d'écriture, proposer par exemple une illustration susceptible de provoquer l'écriture d'un récit ou des bulles appelant la production d'un dialogue.

Un troisième principe, plus spécifique, consiste à articuler les connaissances à acquérir, l'écriture, sur les connaissances acquises, **l'oral**. De ce point de vue, l'oralisation préalable par l'enfant de ce qu'il veut écrire est importante, base à la fois de son maintien en mémoire, des analyses à réaliser, de la recherche des formes graphiques.

Un quatrième principe se rapporte à la **vie sociale**. Il est inspiré par la façon dont Vygotski (1985) présente l'origine des fonctions cognitives. Suivant Vygotski, une fonction psychologique est externe avant d'être interne. En d'autres termes, les fondements des fonctions cognitives, le langage par exemple, sont de nature sociale avant d'être individuelles, à l'issue d'un processus d'intériorisation par le sujet. Dans le cas qui nous intéresse, l'écriture, il importe donc de faire précéder l'écriture individuelle proprement dite par une étape d'échanges collectifs.

On peut appuyer ces principes abstraits sur des situations scolaires concrètes ou des recherches qui tentent de les reproduire de façon contrôlée. Je m'appuierai volontairement sur des pratiques scolaires banales, exemples observés dans des classes. Dans la perspective psycholinguistique adoptée, il s'agit moins en effet d'inventer des pratiques différentes que de voir comment il est possible de conduire autrement des pratiques classiques.

1° exemple (Cycle 2) : les enfants ont à reconstituer une phrase présentée sous forme d'étiquettes-mots.

La phrase en question est constituée de mots étudiés en classe et l'enseignant explique aux enfants la consigne : découper, mettre en ordre, coller.

On observe alors qu'à la phase de découpage jubilatoire succède une phase de perplexité. Les enfants regardent les mots, les placent et les déplacent, essaient différentes solutions dont la logique échappe souvent à l'observateur et finissent souvent par coller les morceaux sans pouvoir dire pourquoi ils ont choisi cet ordre plutôt qu'un autre, satisfaits néanmoins quand, après la phase de mise en ordre, ils peuvent en revenir à une phase plus psycho-motrice, le collage.

Si l'on réfléchit aux fonctions que met en œuvre l'enfant lors de la mise en œuvre, il apparaît que son fonctionnement est essentiellement visuel. Il regarde les mots et cherche dans leur apparence la solution au problème qui lui est posé.

Nous avons testé une variante de cette situation qui met en œuvre certains des principes énoncés ci-dessus. La tâche en question est une tâche fermée et donc l'espace d'apprentissage est réduit. Elle est néanmoins intéressante car les autres principes peuvent être mis en œuvre. Ainsi, le principe de choix peut être mis en œuvre si une organisation de classe en ateliers permet aux enfants qui le souhaitent de choisir cette tâche et au moment où ils le souhaitent Il est facile par ailleurs de faire le lien avec la lecture si la phrase à reconstituer est une phrase issue du texte de lecture. Le fait que la phrase provienne du texte de lecture permet en effet, soit de faire retrouver et énoncer de quelle phrase il s'agit, soit d'énoncer soi-même cette phrase. À partir du moment où la phrase est énoncée, les enfants peuvent s'appuyer sur l'oral pour retrouver l'écrit. Dans la phrase ainsi oralisée, l'oral ne sert pas à communiquer avec d'autres mais avec soi-même. C'est ce que nous appelons l'auto-langage. Quand l'enfant parvient à utiliser ainsi son propre langage comme outil de son action, on observe que ses progrès sont fulgurants. Remarquons alors, ce qui est essentiel, que la stratégie de résolution du problème de reconstitution de la phrase n'est plus le même. À la perception visuelle s'est ajoutée le langage. Ce langage oral est évidemment de nature sociale : en effet, c'est la phrase du livre qui a été travaillée dans la classe que l'enfant retrouve ici avec sans doute un plaisir analogue à celui que l'on a à reconstituer un puzzle, mais ici à partir d'un modèle oral et non pas visuel.

2° exemple (Cycle 3) : les enfants ont à écrire la suite de l'histoire qu'ils sont en train de lire chapitre par chapitre ; un chapitre est fini, que peut-il se passer ensuite ?

À la différence du cas précédent, l'espace d'apprentissage ici est ouvert. De même, la relation avec la lecture est évidente puisque tous les enfants ont lu ce qui précède. Cependant l'observation montre que les enfants sont bloqués devant la page blanche en haut de laquelle se trouve la consigne. Nombreux sont ceux qui se plongent dans le dictionnaire, au point pour certains de ne plus retrouver la page.

Deux semaines plus tard, une autre situation d'écriture est proposée dans les mêmes classes. Il s'agit cette fois d'écrire ce que disent deux personnages dont l'image est accompagnée d'une bulle. Ce qu'ils peuvent dire découle directement du texte du livre qui est en cours de lecture. On est frappé à nouveau par le fait que le blocage des enfants devant les bulles à remplir.

Si l'on s'interroge alors sur le blocage que l'on observe, on est d'abord amené à faire l'hypothèse que les enfants ne savent pas quoi écrire. On est ensuite conduit à penser que à défaut de savoir quoi écrire ils se réfugient dans le comment écrire. Le recours au dictionnaire apparaît alors à la fois comme un refuge contre l'angoisse ressentie et comme une solution : on va trouver des mots et on va savoir comment les bien orthographier. La

situation observée n'a rien d'exceptionnel : ce n'est pas cette situation d'écriture qui bloque les enfants, c'est toute situation d'écriture. En effet, la mise en place d'une organisation de classe en ateliers où les enfants peuvent choisir les activités fait apparaître clairement, comme le reconnaissent les maîtres de ce cycle, que les enfants évitent systématiquement toute situation d'écriture.

Comment procéder alors pour parvenir à ce que l'écriture perde son pouvoir répulsif ? La situation proposée consiste à faire précéder toute situation d'écriture individuelle d'une situation d'écriture orale collective. Celle-ci consiste, pour chaque type d'écriture proposée, à commencer par faire ensemble oralement ce que l'on demandera ensuite de faire seul par écrit. Dans l'exemple considéré, il s'agit donc pour le maître de demander oralement aux enfants comment on pourrait imaginer la suite de l'histoire.

On peut imaginer trois temps différents au cours d'une période de quelques semaines

1° période : **étayage oral et écrit**

Des propositions différentes fuses, le maître les fait comparer, un choix est fait et le maître écrit au tableau celle qui est retenue. Il relit ce qu'il vient d'écrire et demande la suite. Le débat reprend. Chemin faisant, il est possible que l'on revienne en arrière, qu'une phrase change de place, qu'un mot soit proposé à la place d'un mot déjà écrit. Peu à peu le texte est produit. Que s'est-il passé ? Trois choses différentes :

- le texte a été produit oralement avant de l'être par écrit
- le contenu a été défini, sans se préoccuper de la forme orthographique à lui donner
- le texte écrit l'a été à l'issue d'un débat dont le maître a été l'animateur

En fait, dans une séquence de ce type les enfants voient ce que c'est que produire un texte, ce qu'il faut faire pour y parvenir : il faut dire le texte avant de l'écrire et s'interroger sans cesse sur ce qu'il convient de dire, en faisant toutes les modifications souhaitables. Par rapport aux enfants observés, on peut faire l'hypothèse d'une triple différence :

- les enfants ne disent pas le texte et, demeurant sans voix, demeurent sans plume : ils ne savent que dire puisqu'ils ne disent rien
- ils pensent que le texte doit couler de source, du début à la fin, et ne s'autorisent donc pas les hésitations et retours en arrière sans lesquelles un texte ne peut naître
- ils sont obnubilés par la forme, l'orthographe, le « comment » fait alors obstacle à l'émergence du « quoi »

2° période : **étayage oral**

Au cours de celle-ci l'étayage que constituait la production orale et écrite collective peut être allégé. On peut se contenter alors d'élaborer le contenu à l'oral uniquement oral, sans que le maître écrive.

Sitôt la phase d'élaboration orale collective terminée, le maître demande aux enfants d'aller écrire individuellement ce qui a été énoncé oralement. La question du « quoi » ayant été résolue, il reste aux enfants à se souvenir de ce qui a été dit en se préoccupant alors de « comment » l'écrire.

3° période : **autonomie**

Après les deux phases d'étayage précédentes, on peut supposer que les enfants ont suffisamment intériorisé le processus d'écriture pour pouvoir seuls maintenant répondre à une consigne du type de celle qui a été travaillée oralement et collectivement.

Ce travail en trois périodes successives peut être considéré comme un processus didactique au cours duquel on a enseigné aux enfants comment il est possible de procéder pour produire un texte d'un certain type.

Quelles recherches ?

Les données évoquées ci-dessus sont des données de terrain. Elles en ont la richesse, elles en comportent aussi les incertitudes sur le plan de la connaissance scientifique. Un exemple peut permettre de montrer comment nous nous efforçons de passer des objets observés et des hypothèses qu'ils font naître à un savoir plus solide. Il s'agit d'une étude en cours en cycle 2. Partant de l'hypothèse que les enfants ont de grandes difficultés à comprendre qu'il est utile de s'appuyer sur l'oral pour entrer dans l'écrit, on se propose de comparer deux situations. Dans le groupe expérimental, l'intervention didactique, conduite par le maître suivant le protocole construit par le chercheur, vise à développer l'auto-langage. Dans le groupe témoin, l'intervention didactique conduite en parallèle avec des enfants comparables aux premiers, tente de reproduire avec le même matériel ce qui se fait couramment dans nombre de classes, c'est-à-dire un entraînement qui s'appuie essentiellement sur la perception visuelle. On d'attend à ce que les résultats obtenus par le groupe expérimental dans des tâches de lecture et d'écriture soient meilleurs que ceux du groupe témoin.

Il serait tout aussi possible de recourir à la même démarche de didactique expérimentale pour le cycle 3. Rien n'empêche en effet de recréer dans des conditions contrôlées des situations d'écriture telles que « écrire la suite d'une histoire » ou « écrire dans des bulles » ce que peuvent dire des personnages de l'histoire en cours de lecture.

Conclusion

La question de l'articulation de l'apprentissage de la lecture et de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire nous paraît inviter à faire plus de place aux activités d'écriture que ce n'est le cas le plus souvent, même si le poids des traditions pèse dans un sens contraire. La solution ne réside toutefois pas, selon nous, à remplacer ce qui peut apparaître parfois comme un « tout lecture » par un « tout écriture », ni à croire qu'une écriture libérée de toute contrainte pourrait se déployer sans poser de nouveaux problèmes. La réflexion théorique, conduite en relation avec l'observation de situations banales d'écriture à l'école, propose plutôt de rechercher de nouveaux équilibres entre lecture et écriture. Leur réalisation paraît toutefois exiger la prise en compte d'un tiers facteur, l'oral, dont la discrète présence fait peut-être obstacle à la nécessité de sa prise en compte pour faciliter l'appropriation de l'écrit par l'enfant.

Références bibliographiques

DELPECH-BIROS, V., (1994), *Les pratiques pédagogiques de l'écriture chez les enseignants du cycle des apprentissages fondamentaux*, Université de Toulouse-le Mirail, Thèse de doctorat nouveau régime en Sciences de l'Education.

FIJALKOW, É., (2003), *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, entre tradition et innovation*, Paris, L'Harmattan.

FREINET, C.(1994), *Œuvres pédagogiques*, 2, Paris, Seuil.

GEORGES, C. (1983), *Apprendre par l'action*, Paris, PUF.

IRWIN, J.W. & DOYLE, M.A. (Eds), *Reading/Writing Connections, Learning from Research*, Newark, IRA, 1992.

LEPLAT, J., ENARD (C.) et WEILL-FASSINA (A.), (1970), *La formation par l'apprentissage*, Paris, PUF.

MONTESSORI, M., (1964), *L'enfant*, Paris, Gonthier.

REUTER, Y. (Ed.), (1994), *Les interactions lecture-écriture*, Berne ? Peter Lang.

VIGOTSKI, L., (1985), *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales