

LECTURE(S), ÉCRITURE(S) EN INTERACTION

- *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993), réunis et présentés par Yves Reuter. Collection Exploration, Peter Lang, Suisse, 1994.*

Le thème est ancien mais c'est, à ma connaissance, la première fois qu'il fait l'objet d'un colloque confrontant diverses recherches qui en traitent, d'un point de vue historique (Chartier & Hébrard), du point de vue des « théories de référence » d'ordre psycholinguistique (Jaffré, Brassart, Fayol & coll., Schneuwly), sociolinguistique (Robine) et du point de vue des « théories et actions didactiques » (Ropé, Dolz, Privat & Vinson, Canvat, Leclercq, Delforce, Portine).

L'idée des relations, des interactions nécessaires entre apprentissages de la lecture et de l'écriture relève aujourd'hui d'évidences affichées. Mais son statut est paradoxal. En fait, en France, le débat public sur l'illettrisme reste polarisé sur la lecture, et les Instructions Officielles sont nettement plus explicites sur la lecture que sur la production d'écrits, dans une relative ignorance du développement des recherches sur la production d'écrits depuis les années 80. « Chez les enseignants, dit B. Delforce, la relation entre lecture et écriture, dont on attend des bénéfices substantiels, est pensée en règle générale, sur le mode de la coexistence féconde plutôt que sur celui de l'articulation et de l'interaction active. Tout se passe comme si les effets qu'on en attend ne devaient résulter que d'une sorte d'imprégnation diffuse, ce qui empêche de les concevoir comme des effets et précisément définis et volontairement recherchés ».

Il en va de même en matière de recherche. Comme le soulignent Yves Reuter en introduction des Actes et Jean-Paul Bronckart en conclusion, le postulat de l'interaction lecture / écriture étant posé, l'interaction n'est pas constituée en problème. Les objets de recherche sont ailleurs, se situent en amont ou d'un seul côté de l'interaction.

Les deux mises en perspective historique présentées au Colloque sont symptomatiques d'un état des lieux problématique.

La mise en perspective d'A.-M Chartier et J. Hébrard permet de comprendre pourquoi la question de l'interaction lecture / écriture est historiquement très récente. Ils montrent les étapes du cheminement de l'alphabétisation à l'école primaire : d'abord centrée sur la lecture, elle admet progressivement des apprentissages successifs de la lecture et de l'écriture (XVII^{ème} siècle), puis simultanés (début du XIX^{ème} siècle). L'école peut alors prendre en compte la dimension culturelle de l'appropriation du langage écrit visant « ses multiples usages sociaux et culturels ». Ou du moins poser cette mutation en principe, à défaut de la prendre en compte dans les pratiques. Mais l'article porte en fait plus sur « l'invention de la composition française dans l'école du XIX^{ème} siècle » que sur les significations successives de la relation lecture / écriture.

Pour F. Ropé, « la conviction que la lecture sert l'écriture voire que l'écriture sert la lecture est forte tant chez les universitaires, les formateurs et les enseignants chercheurs dont nous avons répertorié ici les travaux, et reste un moteur principal de leur action ». Elle dénombre dans la zone lecture / écriture 143

fiches dans la Banque de Données DAFTEL-INRP rendant compte essentiellement d'articles publiés entre 1970 et 1991. Il s'agit surtout de recherches françaises en didactique, qu'elle classe en trois catégories : les apprentissages de la lecture / écriture en Section des Grands, CP, CE1, la « dialectique jeu libre / jeu réglé » des activités poétiques et des ateliers d'écriture, le déplacement de la narratologie appliquée à la typologie des textes. Manifestement, le problème n'est pas la façon dont l'interaction lecture / écriture est mise en place dans les classes et conceptualisée - à supposer que toutes les recherches mises en fiches portent effectivement sur la question, ce qui n'est pas dit - mais la relation entre savoirs savants et savoirs enseignés, l'évolution des savoirs savants convoqués et l'émergence de nouveaux savoirs didactiques, ou encore les théories de l'écriture sous-jacentes aux positions didactiques sur l'écriture libre et les contraintes de l'écrit. Cette évolution rend-elle possible la constitution du thème de l'interaction en problème ? La question se pose.

L'évolution des recherches INRP à l'école primaire - souvent citées mais non présentes au Colloque - est sans doute tout aussi symptomatique. Si le *Plan de Rénovation* de 1970 postule l'interaction lecture / écriture, les recherches ultérieures ne dépassent guère sur ce point le stade d'innovations théorisées (voir par ex. Romian H. dir. (1985) : *LectureS / EcritureS en SG, CP, CE1*, Nathan). Dans les années 80-90, on progresse partiellement. Ainsi, le Groupe INRP EVA, dont les recherches sur l'évaluation des écrits en classe et la réécriture intègrent explicitement l'interaction lecture / écriture, ne l'a travaillée que sous certains angles, par ex. les fonctions didactiques des écrits de référence dans l'apprentissage de l'évaluation puis de la réécriture, et du seul point de vue des apports de la lecture à l'écriture.

Comme on le verra, la plupart des recherches présentées au Colloque répondent aux mêmes cas de figure. Peu de recherches traitent frontalement de l'interaction lecture / écriture. Certaines la posent en postulat mais leur objet est ailleurs. D'autres l'abordent sous un seul angle, le plus souvent l'apport de la lecture à la production d'écrits, ce qui est fort classique, mais pas l'inverse, ce qui l'est beaucoup moins. M. Fayol, D. Gaonach & S. Mouchon expliquent la rareté des travaux sur la question en psychologie par plusieurs raisons : le retard considérable des recherches sur la production écrite par rapport à la lecture, les résultats de recherches en neuropsychologie qui donnent à penser qu'il s'agirait d'activités autonomes, les résultats décevants, contradictoires des recherches portant sur la révision de textes, variables pour les auteurs selon la complexité de la tâche. Notons que ces résultats peuvent s'expliquer par l'absence d'enjeux pragmatiques. De ce point de vue, l'article souligne les résultats divergents des recherches expérimentales en situation de « quasi laboratoire » et ceux des équipes INRP de didactique en situation de classe (voir par ex. *REPERES* 5). C'est là une interrogation importante, qui serait à poser dans d'autres disciplines.

Pour certaines des recherches présentées, le problème ne se situe pas dans l'interaction lecture / écriture mais en amont. Poser l'interaction présupposerait des zones d'interférence qui tiennent aux caractéristiques, aux propriétés du langage écrit pour les uns, de la langue écrite pour d'autres. Ils se situent dans une perspective globalisante que traduisent la notion américaine de « littéracie » ou celle d'« ordre scriptural » de Peytard.

B. Schneuwly le dit carrément : son problème, qui touche au langage en général, est de montrer l'utilité de la notion de genres - genres premiers qui structurent l'expérience sociale du langage oral, et genres seconds qui seraient plutôt le fait de l'écrit - et de la notion de types, « pour poser autrement quelques problèmes ardu de l'acquisition des discours ». Quant à l'interaction lecture / écriture, l'auteur précise en introduction qu'elle joue un rôle central dans l'ontogenèse du langage, mais il n'en sera pas autrement question par la suite.

J. P. Jaffré montre que, contrairement à des idées reçues, toutes les écritures impliquent que les apprenants résolvent des problèmes phonographiques et sémiographiques. En lecture, comme en orthographe.

Ce qui intéresse N. Robine, c'est le sujet lecteur / rédacteur dans son rapport plus ou moins angoissé ou harmonieux à l'écrit. Le lien entre lecture et production d'écrits, l'induction de la non-lecture, de la non-écriture ou la lecture sans écriture, le désir ou le non-désir de lire, d'écrire s'inscrivent dans « le projet de vie et les stratégies qu'il (le sujet) mobilise. Selon qu'il y a adéquation entre valeurs scolaires et valeurs familiales, inadéquation ou conciliation, les pratiques de lecture, d'écriture pourront se développer plus ou moins favorablement.

D. G. Brassart lui, aborde, présente et discute des recherches nord-américaines en psycholinguistique qui étudient les « possibles corrélations entre des performances en lecture et en écriture » d'élèves d'école primaire, « puis celles qui, remontant des performances aux processus, tentent de montrer que lecture et écriture mettent en oeuvre des opérations et connaissances cognitives communes ».

K. Canvat travaille « la notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture » dans la même perspective. Ayant montré la polysémie théorique de la notion (poétique, pragmatique, psychologie et sémiologie cognitives, sociologie culturelle), l'auteur en infère - contrairement aux idées reçues - que sa faible consistance théorique en fait précisément tout l'intérêt théorique et didactique. D'un point de vue didactique, le genre intègre des composantes textuelles généralement évacuées par les typologies et rend mieux compte de la complexité du lire-écrire. Il renvoie non pas à des schémas stables mais à des « réservoirs de possibles » dans lesquels lecture et écriture trouvent des repères. On peut considérer le genre comme « une unité de structuration, d'organisation et de composition qui facilite les guidages, globaux et sectoriels de l'écriture » dit l'auteur. C'est vrai aussi de la lecture, comme de l'analyse de textes.

D'autres contributions abordent la question du seul point de vue de l'apport de la lecture à l'écriture. Deux contributions cependant procèdent de la relation inverse.

J. Dolz se situe du côté des « modifications » que provoque un enseignement « systématique et intensif » de l'écriture de textes argumentatifs sur la compréhension d'une lettre argumentative, avec des élèves de 6ème primaire (11-12 ans) à Genève. On constate que les élèves du groupe expérimental résolvent mieux que ceux du groupe contrôle quatre problèmes de lecture : l'évaluation de la situation d'interaction sociale, et notamment la position de l'argumentateur ; l'orientation argumentative ; l'articulation entre les arguments ; la distinction entre concessions, stratégies persuasives et intention de l'argumentation.

H. Portine met en relation « lecture et reformulation » écrite, en français langue étrangère. Selon lui, la reformulation convoque l'activité d'écriture qui

joue un rôle considérable dans la fixation des normes. Si comprendre un texte, c'est être capable de le reformuler, une situation pédagogique de reformulation d'un texte renseigne sur sa compréhension par les élèves. L'écriture, il en convient, a un statut de « procédure d'accompagnement » de l'activité centrale dont la visée est « l'acquisition d'une capacité de lecteur ». Son objet de recherche est manifestement la reformulation (qui pourrait se faire oralement).

J. M. Privat & M. C. Vinson eux, ciblent l'écriture : « Scriptor in fabula ». Ils travaillent à la construction de l'identité du scripteur de collégiens d'une banlieue de Lyon dans le cadre d'ateliers d'écriture où le jeu consiste à s'introduire dans les interstices du texte. Les élèves disposent de documents qui éclairent les « secrets de fabrication » du texte à l'intérieur duquel ils sont invités à « braconner ». Ils constatent ainsi qu'écrire, c'est à la fois lire et relire, écrire et réécrire selon des stratégies identifiables. Ils sont ainsi aidés à interroger leurs « avant-textes » et ceux de leurs pairs. On est là dans les mêmes longueurs d'ondes qu'EVA, à ceci près qu'EVA a recours à des écrits et des stratégies diversifiées. Par ailleurs les élèves sont invités à produire leur « autobiographie de scripteur » se situant ainsi dans une « trajectoire personnelle » elle-même inscrite dans une « dynamique culturelle ». La conclusion selon laquelle « on peut développer des stratégies du même ordre du côté de l'institution du lecteur » demanderait à être vérifiée. Ne tombe-t-on pas dans un isomorphisme de même nature que celui qui consistait à poser que la lecture suffisait à constituer des scripteurs ?

V. Leclercq travaille à Tourcoing avec 16 adultes en situation de (ré)apprentissage de la lecture / écriture, la recherche portant sur la relecture / révision des textes produits sur consigne. Cette relecture intervient en fin de parcours, en différé. On est donc dans une problématique fort différente de l'évaluation formative. Dans ces conditions, l'auteur constate que « les interactions lecture / écriture ne constituent pas un ferment de l'amélioration de la réalisation scripturale ... En dominante, les scripteurs restent enfermés dans les problèmes de transcription graphique ou d'organisation syntaxique et ne considèrent pas leur production comme un écrit susceptible d'être lu et compris par autrui » (ce qui rejoint les observations du Groupe EVA dans des classes pratiquant l'évaluation a posteriori sans critères textuels d'écrits, sans enjeux pragmatiques). L'une des conclusions porte sur la nécessité d'une « didactique de la lecture / écriture différenciée » sans autre précision.

B. Delforce livre ses réflexions sur les transferts « de l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels » et en repère les obstacles et les exigences dans une perspective de formation professionnelle d'adultes. Les obstacles tiennent selon lui d'une part à « la perception des écrits et renvoient aux représentations, et aux catégorisations au travers desquels le sujet les appréhende », et d'autre part à l'expérience qu'on a et de la lecture, et de l'écriture d'écrits de type donné. Ainsi du critère classique d'originalité qui bloque ensuite le recours à des écrits de référence. Par ailleurs, « les scripteurs ne sont pas nécessairement en position d'être lecteurs du type d'écrits qu'ils ont à produire », et inversement. Le rédacteur d'une déclaration d'accident n'a en général jamais été en position d'expert. D'où la nécessité de construire des situations didactiques de lecture / analyse d'écrits susceptibles d'induire des transferts, de la lecture aux compétences de production. L'auteur insiste forte-

ment, dans cette perspective, sur la dimension sociale des conditions de réception, de production, de l'activité d'écriture et des écrits.

Finalement, une seule recherche porte frontalement sur les interactions lecture / écriture.

L'équipe de M. Fayol a choisi de focaliser la recherche sur des cas de figure relativement proches de l'oral où les interactions compréhension / production sont bien établies, de manière à voir si certaines marques relevées en production à un niveau donné sont prises en compte, et comment, dans la lecture-compréhension. L'article porte sur les connecteurs et la ponctuation dans les récits. Trois problèmes sont posés : quand et comment les activités de lecture-compréhension amènent-elles les apprenants à élaborer des connaissances déclaratives ? quand et comment les activités de production induisent-elles le réinvestissement de connaissances procédurales ? quand et comment s'opèrent les ajustements entre ces deux types de connaissances ?

La discussion des résultats met en évidence la complexité de ces problèmes, et la nécessité de déterminer des observables pertinents par rapport à la question de l'interaction. Ainsi les modalités de traitement des connecteurs ne peuvent pas résulter des seules interactions lecture-écriture, du fait que leur usage est d'abord oral. La ponctuation, étudiée dans une perspective psychodidactique, constituerait un observable plus heuristique : « la ponctuation est sans doute l'un des observables privilégiés permettant de saisir si, quand et comment s'opèrent les interactions lecture-écriture mais aussi si, quand et comment il est possible d'intervenir sur l'une des deux composantes en interaction pour rechercher un impact sur l'autre ».

L'existence même du Colloque et l'ensemble des contributions donne à penser que la situation de blocage sur des évidences premières commence à évoluer. Cerner les interférences entre lecture et écriture, travailler à l'un des poles de l'interaction lecture / écriture, c'est incontestablement contribuer à construire les fondations d'une problématique dont Y. Reuter esquisse les contours. A suivre ...

Hélène Romian

■ **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI**, revue de l'Association Française des Enseignants de Français (décembre 1995) : « Lecteurs, lectures ». N° 112.

Le propos du numéro, présenté par Jeanne-Antide Huynh et Michel Le Bouffant, porte sur quelques « déplacements essentiels auxquels se trouve aujourd'hui confrontée l'école dans la construction et la formation du lecteur ». Une première partie, mise en perspective par Roger Chartier, traite des modèles et théories de la lecture et de ses apprentissages. La seconde partie, centrée sur les « lectures de la littérature », illustre la prise en compte de ces déplacements dans des pratiques de classe.

L'analyse des « déplacements » considérés, ceux du texte, de ses supports, du lecteur et de l'activité de lecture, pose problème. Soit que l'analyse n'envisage qu'un seul des courants théoriques potentiellement « didactisables », soit qu'elle présente comme actuel un courant bien antérieur. Sans doute réfère