

# ENTRER DANS L'ÉCRIT : OUI, MAIS PAR QUELLE PORTE ?

Jacques FIJALKOW

EURED-CREFI, Université de Toulouse-le Mirail

---

**Résumé :** La didactique de l'entrée dans l'écrit est présentée en relation avec la tradition pédagogique, la sollicitation de la psychologie, puis l'intérêt pour la linguistique et la psycholinguistique. On évoque alors les aspects qui ont retenu l'attention des pédagogues et le problème général de la relation entre didactique et sciences humaines et sociales. Puis on propose de redéfinir l'objet d'apprentissage en prenant pour référence les situations langagières de lecture et écriture de la vie sociale plutôt que les pratiques traditionnelles ou les apports des sciences humaines et sociales qui, quoique nécessaires, ne peuvent répondre sur le plan didactique. On illustre cette proposition à partir de nombreux faits provenant de classes participant à des recherches-actions, en faisant la distinction entre situations, objets, lieux et pratiques et, pour chacun de ces critères, en proposant des exemples concrets et différents pour la lecture et pour l'écriture.

---

La façon dont les maîtres s'y prennent pour amener les enfants à entrer dans l'écrit dans l'école française aujourd'hui (1) repose sur une tradition dont les principes fondamentaux sont aisément reconnaissables dès l'antiquité gréco-latine (Marrou, 1948 ; Svenbro, 1988) (2). C'est dire si ce socle théorique a disposé de temps pour se sédimenter et si toute entreprise visant à le transformer doit s'attendre à de vigoureuses résistances sous forme d'un sentiment d'évidence nécessitant de solides outils pour en venir à bout. De ceci résulte que c'est par l'examen des tours et des détours de ce qui constitue fondamentalement un héritage culturel qu'il faudrait commencer pour comprendre d'où viennent les formes pédagogiques contemporaines. La manière actuelle d'enseigner la lecture-écriture doit donc, de ce point de vue, être considérée d'abord comme un chapitre de l'histoire sociale, celui de la transmission de la culture.

## 1. LA PSYCHOLOGIE

Mais il arrive que l'histoire connaisse de brusques accélérations. Tel est bien ce qui semble s'être produit au cours des dernières décennies avec l'irruption des sciences humaines dans le domaine de la didactique de la langue écrite. La psychologie naissante, et en particulier les deux branches constituées par la psychologie de la perception et la psychologie de l'enfant, a été appelée la première à intervenir dans les débats de la première moitié du siècle, alors que les pionniers des méthodes actives, partisans d'une approche globale de la lecture et d'une plus grande place pour l'écriture, tentaient de mettre à bas l'édifice pédagogique traditionnel mis en place pour l'entrée dans l'écrit. Nous ne

reviendrons pas sur des débats dont les arguments ne trouveraient plus aujourd'hui de défenseurs et qui, intéressant donc plutôt l'histoire des idées, ne présentent plus un caractère contemporain. Nous préférons donc centrer notre propos sur la période récente.

## 2. LA LINGUISTIQUE

À peine l'écho de ces débats s'éteignait-il que la linguistique, tout juste sortie des fonts baptismaux, était à son tour interpellée pour apporter l'éclairage de ses analyses à des pratiques scolaires soucieuses de disposer de fondements scientifiques. Le flot serré des formateurs et des maîtres qui se sont alors engagés dans des études de linguistique attendait de celle-ci un renouvellement de leurs pratiques.

### 2.1. Les apports spécifiques

Il semble, pour ce qui concerne l'entrée dans l'écrit, que cette contribution ait été limitée essentiellement à celle de la phonétique (3). La phonétique a en effet permis de transformer un enseignement quelque peu enchevêtré conçu en termes d'« apprentissage des lettres », des « sons » et de leurs correspondances, par un enseignement dans lequel les formateurs, et à leur suite les enseignants, ont appris à distinguer les graphèmes, les phonèmes et à traiter avec rigueur leur mise en relation. La linguistique a ainsi, indiscutablement, contribué à **clarifier** certains aspects de l'**objet enseigné**.

### 2.2. Les apports didactiques

Si, du point de vue linguistique, une meilleure définition de l'objet d'apprentissage constitue un progrès certain, il faut alors se demander, à l'aune du changement dans la didactique de l'entrée dans l'écrit, ce qu'apporte une telle transformation. On peut estimer aujourd'hui que, sur un plan didactique spécifique, le changement opéré constitue une opération neutre, c'est-à-dire qui n'affecte pas la situation didactique. De ce point de vue, en effet, le rôle joué par la linguistique dans le passage d'un enseignement chaotique des lettres, des sons et de leur mise en relation à un enseignement rigoureux des correspondances grapho-phonétiques apparaît plus comme une **légitimation scientifique** de pratiques antérieures que comme un authentique changement.

La question qui se pose alors est de savoir, plus généralement, ce que la linguistique, en tant que science ayant la langue pour objet, peut apporter à la didactique de l'entrée dans l'écrit. Dans la mesure où la raison d'être affichée de la linguistique est la description de la langue, on peut considérer qu'elle a rempli son office à partir du moment où elle a effectivement permis aux pédagogues de mieux cerner les graphèmes, les phonèmes et leurs relations. Mais ceci laisse entière la question de savoir si les unités de ce niveau sont bien les unités pertinentes pour l'entrée dans l'écrit.

Il est, en effet, possible de préférer d'autres unités à ces unités que la période récente a empruntées à la linguistique. Ainsi, certains jugent plus pertinente la syllabe, d'autres des composantes de la syllabe (attaque / rime), d'autres encore le mot, ou des composantes du mot, voire la phrase, le texte... En fait, ce qui nous paraît capital ici est de considérer que le choix des unités linguistiques les plus pertinentes pour l'entrée dans l'écrit est d'abord un **choix d'ordre didactique**. En d'autres termes, la linguistique, en tant que science ayant pour objet l'analyse du langage, ne peut indiquer au didacticien quelle est l'unité linguistique la plus pertinente pour l'entrée dans l'écrit ; elle peut seulement l'aider à mieux définir ces unités avant d'arrêter son choix ou l'aider, une fois son choix arrêté, à mieux définir l'unité (ou les unités) qu'il a retenue(s).

On ne saurait donc ici, ni reprocher à la linguistique les choix qui ont été opérés, ni surtout lui demander d'opérer des choix qui ne sont pas de sa compétence. Si la linguistique peut aider à clarifier l'analyse des unités, le choix de celles-ci revient au didacticien. La linguistique peut apporter une aide à la didactique, mais cette aide ne peut consister qu'en une clarification des unités linguistiques. En ce qui concerne le choix de celles-ci, il appartient au seul didacticien d'en assumer la charge. La linguistique peut informer la didactique sur les objets linguistiques, elle ne peut ni ne doit choisir à sa place quels sont les objets à enseigner.

### 3. LA PSYCHOLINGUISTIQUE

La psycholinguistique, de la même manière, a été sollicitée par des formateurs et des enseignants toujours soucieux de trouver dans la recherche universitaire des informations susceptibles de conduire à une amélioration de leurs pratiques.

#### 3.1. Les apports spécifiques

Si l'on essaie de discerner alors ce que les recherches psycholinguistiques ont pu leur apporter, il apparaît que le plus important est sans doute de leur avoir permis de sortir d'une conception de l'entrée dans l'écrit abordée jusque là essentiellement sous l'angle de l'objet à acquérir, la langue écrite, et de les avoir amenés par conséquent à élargir leur conception de la situation didactique du fait de **l'inscription du sujet** dans celle-ci. En effet, grâce à la prise en compte d'une perspective psycholinguistique, l'entrée dans l'écrit, jusqu'alors conçue comme une situation duelle enseignant-langue, devenait une situation triangulaire comportant l'enseignant, la langue, mais aussi l'enfant. De pur récepteur d'une langue dont il s'agissait essentiellement de savoir quelle était la meilleure façon de la lui présenter, l'enfant devenait acteur, c'est-à-dire à son tour objet de réflexion didactique.

Parmi les divers travaux de psycholinguistique qui ont permis ce changement, on peut évoquer, par exemple, du côté de l'adulte, l'analyse de l'acte lexique qui, longtemps ignorée ou considérée comme extérieure à la situation didactique, est parvenue alors à attirer une attention que les recherches jugées

trop pointues des laboratoires de psychologie expérimentale relatives à la perception des mots ou aux mouvements oculaires n'avaient pas su capter. Qu'on puisse identifier rigoureusement des composantes de l'**acte lexique**, telle par exemple l'anticipation, ou qu'on puisse proposer des modèles différents de l'acte de lire ou de l'acte d'écrire, a également été une révélation pour les formateurs et les maîtres. De même, du côté de l'enfant, les travaux spécifiquement consacrés à l'**entrée dans l'écrit**, comme le rôle qu'y joue la réflexion métalinguistique, la place de la conscience phonique, ou encore les étapes parcourues par l'enfant pour s'approprier la lecture ou l'écriture, telles que proposées par divers chercheurs, ont apporté un éclairage sur l'enfant confronté à la langue écrite qui constitue un pas aussi important dans l'information des formateurs et des enseignants que celui qu'avait constitué quelques années auparavant l'apport de la linguistique relatif aux unités et aux structures de la langue.

Il convient de se demander maintenant, tout comme on l'a fait pour la linguistique, quel bénéfice, sur le plan didactique, les formateurs et les enseignants ont pu retirer de la psycholinguistique.

### 3.2. Les apports didactiques

Partant, par exemple, du principe selon lequel l'entrée dans l'écrit demande à l'enfant d'effectuer un important travail métalinguistique, comment est-il possible de prendre en compte ceci sur le plan didactique ?

#### 3.2.1. La clarté cognitive

Certains enseignants ont tenté, directement, de mettre en place des « leçons de clarté cognitive », tandis que d'autres, plus subtilement, mettaient en place en classe des situations de lecture et d'écriture inspirées de pratiques sociales de référence. On voit bien que le choix de l'une ou de l'autre de ces mises en scène didactiques repose sur des choix didactiques sur lesquels la théorie de la clarté cognitive n'a, en tant que telle, rien à dire.

#### 3.2.2. L'écriture inventée

Si l'on considère maintenant le cas de l'écriture inventée, dont on sait que l'analyse psycholinguistique qui en est faite propose différentes étapes d'entrée dans l'écrit, quel bénéfice un enseignant peut-il retirer de la connaissance de celles-ci ? Une grille d'écriture inventée, telle que celle dont nous avons proposé une forme provisoire (Fijalkow et Liva, 1993), a permis à certains de mettre en évidence les progrès d'un enfant (ou d'un groupe d'enfants) qui sont difficiles à objectiver aussi finement en l'absence d'un tel **référentiel** psychogénétique. D'autres ont mis en place des **situations d'écriture** plus ouvertes et plus précoces qu'il n'est d'usage dans les classes françaises. Dans ce dernier cas, les recherches sur l'écriture inventée apportent plus qu'un outil d'évaluation : elles constituent un modèle didactique dont la légitimité résulte de leur utilisation par les chercheurs, tandis que le contrôle de leur effet est rendu possible par la grille d'analyse proposée. Ainsi, dans le cas de l'écriture inventée, on le voit bien, les

recherches psycholinguistiques peuvent aussi bien conduire au transfert à des contenus nouveaux de pratiques traditionnelles que déboucher sur des pratiques résolument novatrices.

### **3.2.3. La conscience phonique**

La conscience phonique constitue un troisième exemple qui invite à la réflexion. Cette composante de l'acte lexique, connue de longue date en France en orthophonie (Borel-Maisonny, 1969), puis, indépendamment, mise en évidence expérimentalement aux États-Unis il y a un quart de siècle (Liberman et al., 1974), a fait l'objet, dans le prolongement des premiers travaux américains, d'une multitude de recherches et de communications au cours des dix dernières années. Ces recherches montrent qu'il existe **une corrélation** entre le niveau de conscience phonique de l'enfant et ses résultats dans l'apprentissage de la lecture. **La question** toutefois, sur le plan de la causalité, est de savoir si c'est le niveau de conscience phonique qui permet un bon apprentissage de la lecture (causalité directe) ou si, à l'inverse, c'est un bon apprentissage de la lecture qui favorise le développement de la conscience phonique (causalité inverse), ou encore si ces deux facteurs ne sont pas tour à tour cause et effet (causalité réciproque).

Choisir la première solution, c'est se mettre en devoir de mettre en place, en début de cycle 2, des activités permettant le développement de la conscience phonique, espérant ce faisant favoriser l'apprentissage ultérieur de la lecture. C'est le choix de certains. Opter pour la seconde solution, et donc considérer le développement de la conscience phonique comme une conséquence de l'apprentissage de la lecture, revient alors à se s'intéresser médiocrement à la conscience phonique et à demeurer centré sur l'apprentissage de la lecture proprement dit. La troisième option combine les deux précédentes. Il s'ensuit des orientations vers des didactiques clairement différentes.

Pour conduire cette réflexion un peu plus loin, il convient toutefois d'ajouter à ces éléments le fait que ces recherches, menées par des psycholinguistes peu au fait de la didactique ou peu concernés par celle-ci, ne prennent généralement pas en considération le rôle que peut avoir un facteur tel que **la façon dont l'enseignement est conduit**. Or, si on prend en compte ce type de variables, on peut faire l'hypothèse que l'importance de la corrélation mise en évidence est en grande partie le reflet d'un enseignement qui, le plus souvent (voir note 1), met massivement l'accent sur les correspondances grapho-phonétiques. Si cet argument s'avérait exact, un programme d'enseignement visant un développement précoce de la conscience phonique serait utile quand l'approche de la lecture serait de type grapho-phonétique, mais serait sans doute parfaitement neutre si l'approche reposait sur d'autres propriétés du langage.

Ainsi, on le voit, la mise en évidence d'un mécanisme psycholinguistique tel que la conscience phonique n'implique pas en soi de conséquences pédagogiques : les conséquences que l'on peut en tirer sur le plan didactique peuvent être très différentes. La psycholinguistique ne peut donc pas fournir de réponses simples, directement utilisables sur le plan didactique. Ce qu'elle peut apporter

à la didactique se limite fondamentalement à un éclairage sur le sujet confronté à la langue écrite, qu'il s'agisse de l'apprenant, de l'expert, ou de l'apprenant en difficultés. La clarification des opérations intervenant dans les processus de lecture, d'écriture ou d'apprentissage de celles-ci, quelles que soient par ailleurs les limites actuelles des connaissances en la matière, constitue sans doute un intéressant **apport d'informations** pour le praticien, mais, en aucun cas, une information directement exploitable sur le plan didactique.

Notons enfin que, comme on l'a vu pour la linguistique, les travaux de psycholinguistique, s'ils peuvent clarifier les choix, peuvent aussi servir à **légitimer des choix faits par ailleurs**. C'est ainsi que les travaux relatifs à l'écriture inventée peuvent servir à légitimer le développement d'un enseignement faisant davantage de place à l'écriture de même que, à l'opposé, les travaux sur la conscience phonique, peuvent servir d'argumentaire aux partisans d'un enseignement de la lecture basée sur le code. Dans l'un et l'autre cas toutefois, les données psycholinguistiques ne sauraient en tant que telles constituer un fondement scientifique à des décisions qui relèvent d'autres critères et demandent un autre type de validation puisque, on l'a vu dans les exemples ci-dessus, une donnée psycholinguistique peut conduire à des pratiques fort diverses. Ainsi, la psycholinguistique, comme la linguistique, peut éclairer des choix didactiques voire être utilisée pour légitimer des choix faits par ailleurs, mais, pas plus que la linguistique, on ne saurait attendre d'elle qu'elle les effectue à la place de l'enseignant.

#### **4. LES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES ET LA DIDACTIQUE DE L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT**

Si l'on veut bien admettre que, en France aujourd'hui, la linguistique et la psycholinguistique constituent aux yeux des didacticiens les disciplines universitaires de référence, celles auprès desquelles on espère trouver des fondements scientifiques pour les pratiques pédagogiques, il convient de se demander ce qui, au delà de leurs spécificités, fonde les attentes dont elles sont l'objet.

##### **4.1. Fondements des attentes à leur égard**

Ces attentes nous paraissent s'inscrire dans une évolution marquée par l'avènement des sciences humaines et sociales dans le champ du savoir contemporain, cette émergence invitant les formateurs et les enseignants à s'adresser à elles en tant que productrices de savoirs nouveaux. Comme nous l'avons vu, une telle demande, bien que remarquable par sa modernité, peut toutefois s'avérer trompeuse si elle n'est pas ajustée à l'offre, comme on a tenté de le démontrer plus haut. Mais il est encore d'autres aspects à prendre en considération.

En tout premier lieu, les malentendus que suscitent la linguistique et la psycholinguistique en ce qui concerne la didactique pourraient fort bien ne pas constituer des cas spécifiques et non reproductibles mais, au contraire, être les premiers exemples d'une démarche appelée à se reproduire à l'avenir. En effet, il

nous paraît souhaitable de ne pas limiter la réflexion à ces deux disciplines car le problème nous paraît être celui de la didactique du français et des autres disciplines académiques, quelles qu'elles soient. Sachant, en effet, que d'autres disciplines, relevant plus des sciences sociales que des sciences humaines, mettent en cause aujourd'hui, dans le monde anglophone, la prééminence de la psycholinguistique dans le champ de la didactique de la langue maternelle, faudra-t-il aller chercher demain une inspiration didactique dans le discours que proposeraient, par exemple, l'ethnographie, l'anthropologie, ou la psychologie sociale, ou peut-on doré et déjà tirer les leçons des expériences évoquées plus haut et dès lors aborder différemment le problème ? Le problème examiné dépasse, selon nous, le cas des deux disciplines évoquées ici et a une portée beaucoup plus générale. Il invite donc à s'interroger sur les fondements du recours à des disciplines académiques de référence et à questionner le principe même d'un tel recours.

#### 4.2. Un double malentendu

Ce qui, au départ, constitue le fondement du recours à des disciplines de référence dans le cas considéré nous paraît reposer sur un **double malentendu**, imputable aux chercheurs comme aux didacticiens. Les chercheurs en sciences humaines, soucieux d'une audience et d'une reconnaissance sociale qui fonderaient leur légitimité dans le champ social, proposent des savoirs neufs dont les plus naïfs ne doutent pas de l'immédiate applicabilité, même si certains, plus avisés, en font état avec plus de prudence et de responsabilité. Cette observation trouverait aisément une base objective dans le relevé de la multitude d'« inférences pédagogiques » (et / ou « didactiques ») et autres « conséquences pédagogiques » (et / ou « didactiques ») dont fourmillent les conclusions d'articles de sciences humaines par ailleurs solidement élaborés. La **tentation de l'applicationnisme** est forte du côté de chercheurs dont l'influence sociale est encore loin d'être à la hauteur de leurs espérances. À ce scientisme juvénile répond en écho, victime du même credo en la toute puissance du savoir universitaire, l'attente de didacticiens dont le désir de mieux faire obscurcit le sens critique. C'est dans ce type de configuration que se trouvent les conditions dont procèdent, selon nous, les malentendus dont nous avons fait état plus haut.

Mais, faisant un pas de plus, on peut estimer que ce scientisme est efficace parce qu'il repose sur une autre croyance partagée par les chercheurs et les formateurs et enseignants : **le statut de la didactique**. Pour la plupart des chercheurs en sciences humaines et sociales, comme pour la plupart des formateurs et enseignants, les pratiques d'enseignement ne sauraient se concevoir autrement que comme un point particulier d'application de savoirs fondamentaux qui sont élaborés ailleurs, dans le cadre de disciplines fondamentales. C'est cette relation verticale entre disciplines de référence et terrain d'application qui constitue le postulat fondamental dont procède l'ensemble des phénomènes évoqués jusqu'ici. La sujétion de principe de la didactique à l'égard des disciplines académiques ne peut que conduire à la recherche éperdue et infinie de savoirs supposés fondamentaux mais toujours décevants. Ce n'est donc, selon nous, qu'à partir d'une redéfinition de la position de la didactique vis-à-vis

des disciplines de référence qu'il est possible de mettre fin à la situation analysée.

#### 4.3. Quelle position de la didactique ?

Ceci revient, en fait, à proposer de **considérer la didactique du français comme une discipline à part entière**, revendiquant une position horizontale et non plus verticale par rapport aux disciplines qui sont ses aînées dans l'ordre de la chronologie universitaire, mais ses jumelles dans celui de la légitimité épistémologique. De ceci résulte que les didacticiens ne sauraient espérer renouveler leurs savoirs spécifiques à partir des disciplines instituées mais à partir de leurs propres activités de recherche, en prenant appui certes sur les connaissances élaborées dans les disciplines voisines, mais en revendiquant le droit de répondre à des questions spécifiques dans le champ considéré. Dans cette perspective, on ne saurait attendre des sciences humaines voisines un renouvellement de la didactique de l'entrée dans l'écrit qui n'appartient pas à leur champ de compétence, mais qui relève d'un **travail scientifique spécifique** effectué dans le champ des situations d'enseignement.

Il nous paraît, en particulier, que seule la didactique est en mesure de répondre à des questions telles que la nature des contenus à enseigner et la manière de le faire. À des questions cruciales de ce type nulle discipline autre que la didactique elle-même ne nous semble pouvoir fournir de réponses. En d'autres termes, cette perspective conduit à considérer la didactique de l'entrée dans l'écrit non plus comme un terrain d'application des sciences humaines mais comme une branche particulière d'une science humaine en cours de construction, la didactique.

#### 4.4. Quelles questions pour la didactique ?

Développer une didactique de l'entrée dans l'écrit qui se démarque clairement de l'illusion scientifique et applicationniste que nous paraît constituer la situation actuelle conduit alors à définir les questions jugées focales dans le champ didactique, à construire des dispositifs permettant de comparer objectivement les réponses obtenues, puis à tirer les conclusions résultant de ces travaux de recherche didactique. C'est sur la base de ces recherches, proprement didactiques, que des pratiques d'enseignement pourraient alors être recommandées. On remarquera qu'un tel schéma est comparable à celui que l'on pourrait identifier dans d'autres sciences de l'action, comme les sciences de la gestion, de l'ingénieur, ou de la santé.

Parmi les questions spécifiques souvent débattues en didactique de l'entrée dans l'écrit, les **questions** suivantes sont souvent considérées comme **centrales** :

- faut-il privilégier le code ou la langue dans sa totalité ?
- faut-il mettre l'accent sur la langue ou sur le contenu ?
- de quelle façon présenter le rapport entre écrit et oral ?
- quels supports écrits utiliser ?

D'autres questions sont posées avec plus de précision grâce aux disciplines de référence évoquées plus haut :

- quelles unités linguistiques privilégier ?
- quelles opérations psycholinguistiques privilégier ?

On remarquera toutefois que ces questions, telles qu'énoncées, demeurent fortement marquées par les variables, linguistiques ou psycholinguistiques, qui constituent l'ordinaire des disciplines de référence. Si l'on considère alors que l'héritage fourni par la tradition, aussi respectable soit-il, et que l'apport des sciences humaines et sociales, aussi informatif soit-il, ne sont ni l'un ni l'autre en mesure de répondre aux besoins de fondements solides à la réflexion didactique et à l'action pédagogique, alors il convient de se tourner dans une autre direction. Cette direction nous paraît pouvoir être constituée par la vie sociale, et plus précisément par les **pratiques langagières de référence** que constituent les pratiques sociales de lecture et d'écriture des adultes.

## 5. LES PRATIQUES SOCIALES DE RÉFÉRENCE

Nous nous efforcerons d'expliciter la référence aux pratiques sociales en nous appuyant sur des données issues de la vie des classes de cycle 2 avec lesquelles nous travaillons et dont la validité fait l'objet par ailleurs de recherches expérimentales. Les exemples proposés proviennent donc d'un important matériel de recherche-action. Ces recherches-actions, commencées il y a vingt ans environ en Israël, dont le premier compte rendu a été publié dans cette même revue (Fijalkow, 1980), ont été poursuivies depuis lors dans de nombreuses classes de la région toulousaine et au delà.

### 5.1. L'objet d'apprentissage-enseignement

#### 5.1.1. *Changement d'objet*

Se tourner vers les pratiques de lecture et d'écriture de la vie sociale conduit, en tout premier lieu, à définir la tâche qui revient aux enseignants en termes d'« **entrée dans l'écrit** » plutôt qu'en termes d'« apprentissage de la lecture et de l'écriture ». Ce qui est ainsi signifié c'est un changement de définition de l'objet d'apprentissage : à un apprentissage défini comme un apprentissage technique il s'agit en effet de substituer un apprentissage défini comme **le passage à une autre culture**. Dans cette perspective, la langue écrite n'est donc pas conçue seulement comme un instrument de communication, mais comme un vecteur de culture, un vecteur permettant à l'enfant de passer d'un monde culturel à un autre, du monde de l'oral à celui de l'écrit.

La perspective anthropologique qui sous-tend cette opposition est capitale car elle conduit à faire en sorte que chaque enfant, à l'échelle de la classe, franchisse le pas qu'ont franchi les sociétés quand, ayant acquis l'écriture, elles sont passées de l'oral à l'écrit. On sait que, aux yeux des anthropologues, ceci constitue un passage essentiel dans l'histoire de l'humanité, tout spécialement quand on prend en considération les conséquences qui en résultent sur le plan cognitif (Goody, 1994). Ce changement d'orientation théorique est lourd de

conséquences car il conduit à substituer aux perspectives réduites d'un enseignement technique les exigences larges du passage d'un état social à un autre état social. Il s'agit en fait d'**une véritable rupture épistémologique**, d'un changement de paradigme. On comprendra mieux alors pourquoi les concepts fournis par les sciences du langage ne sauraient suffire à un objet d'apprentissage ainsi redéfini.

En d'autres termes encore, tout comme Freinet prônait une « méthode naturelle » pour remplacer l'artifice de la rhétorique scolaire, on pourrait parler de « méthode culturelle » pour signifier ce qui sépare la notion d'entrée dans l'écrit de l'approche technicienne qui sous-tend les pratiques dominantes. Pour les maîtres, un tel changement d'objet implique un renouvellement considérable des pratiques, un renouvellement dont nous présenterons quelques aspects mais dont la plupart des formes demeurent sans doute à inventer.

### **5.1.2. Des situations qui fassent sens**

Quand on prend pour référence, comme nous le faisons ici, les situations langagières dans lesquelles la langue écrite intervient, le défi à relever est de reproduire en classe les caractéristiques principales de ces situations, compte tenu des contraintes du contexte scolaire. Il ne s'agit donc pas, comme ont pu tenter de le faire certains enseignants novateurs, d'échapper à celles-ci mais, au contraire, d'amener les enfants à entrer dans l'écrit en acceptant les contraintes actuellement incontournables du contexte scolaire. Il ne s'agit pas davantage de recréer dans le cadre scolaire les situations proprement dites de lecture-écriture mais ce qui constitue l'essentiel de celles-ci, tout comme le chercheur s'efforce de recréer en laboratoire non pas l'intégralité de l'objet qu'il étudie mais l'aspect de celui-ci qui l'intéresse. De même que le chercheur emploie le terme « expérience » pour définir l'entité ainsi produite dans son laboratoire, nous parlerons de « **mise en scène** » pour désigner les productions didactiques construites dans le cadre scolaire à partir de situations langagières de la vie sociale.

Ceci conduit à faire en sorte que les enfants comprennent le **sens de l'écrit** et, par le fait même, acceptent son apprentissage et l'institution à laquelle il est confié. Le critère principal des situations créées dans ce but est alors de permettre aux enfants de comprendre en quoi elles réfèrent à des situations sociales de lecture ou d'écriture. Toute situation scolaire susceptible de permettre à l'enfant de comprendre le sens qu'elle a, par rapport à une situation de lecture-écriture existant dans la vie sociale, sera donc en accord avec cette perspective, tandis que toute situation dont la signification sociale n'apparaîtrait pas à l'enfant sera jugée insatisfaisante. Ce qu'il s'agit de créer ainsi c'est un **rapport à l'écrit**, et par conséquent à **l'apprentissage et à l'école**, qui soit significatif pour l'enfant en référence aux pratiques langagières de l'adulte lisant ou écrivant. Le pari est que ne peut être appris que « ce qui fait sens » pour l'enfant en termes de référence à des situations réelles de lecture ou d'écriture. De quelle façon procéder pour faire entrer l'enfant dans l'écrit ou, si l'on préfère, pour qu'il puisse donner un tel sens à la vie scolaire ? Pour répondre à cette question, nous distinguerons des situations, des supports, des pratiques, des lieux.

### 5.1.3. Des situations qui réfèrent aux pratiques sociales

Conçues prioritairement avec un objectif de lutte contre l'échec scolaire, et tout particulièrement celui des enfants de milieu défavorisé, précisons alors que les données présentées doivent être comprises comme s'inscrivant dans le courant qui, rejetant les pratiques héritées de la tradition, met l'accent sur l'innovation. Elles doivent donc beaucoup, dans le monde francophone, au Mouvement Freinet, au GFEN, au Plan de Rénovation du français, à l'AFL, aux travaux du CRESAS, et, pour le monde anglophone, à l'*Open Education* (Royaume Uni) et au *Whole Language* (Amérique du Nord). Bien des idées présentées et des pratiques évoquées dans ce texte évoqueront donc des réalités familières chez le lecteur proche de ce courant. Il importe donc de souligner que notre propos vise moins à présenter des faits originaux qu'à réfléchir à certaines pratiques. Repérer celles d'entre elles qui réfèrent aux pratiques sociales de lecture et d'écriture de l'adulte, nous paraît en effet aider à mettre en évidence un axe généralement peu explicité dans la littérature, en dépit de l'intérêt majeur qu'il nous paraît présenter pour la didactique.

## 5.2. Des situations

Le principe de travail retenu pour définir les situations repose sur l'idée d'une **nécessaire continuité** entre les situations de vie sociale et les situations scolaires. On peut penser en effet que les choix didactiques initiaux centrés sur l'objet à apprendre (voir Marrou, 1948), aussi bien que les choix récents du législateur consistant à centrer l'école sur l'enfant (Loi d'Orientation de 1989) ne prennent ni l'un ni l'autre en considération le troisième terme que constitue la situation sociale de référence, et que ceci conduit, dans les deux cas, à un artificialisme des situations d'apprentissage scolaire, coupées des réalités dans lesquelles les savoirs enseignés auront à s'exercer. Mieux encore, dans cette perspective, on peut formuler l'hypothèse que certains enfants parviennent néanmoins à donner sens à ces activités du fait de leur habitus culturel familial, alors que d'autres ne le peuvent pas, et que ceci a pour conséquence des attitudes différentielles d'acceptation des apprentissages par les uns et de refus par les autres. L'accent que nous mettons sur les situations scolaires renvoie donc à des hypothèses relatives à certains mécanismes de l'échec scolaire.

### 5.2.1. Lecture

Il importe donc de recréer dans le cadre scolaire des situations de lecture. L'une d'entre elles, que nous avons appelée « **lecture autonome** », consiste à placer d'emblée les enfants dans une posture de lecteur. Plus précisément, la situation de référence est celle d'un adulte confronté à un ensemble de livres mis à sa disposition et dont il est libre de disposer à sa guise. Sous la forme actuellement retenue par les maîtres travaillant avec nous en recherche-action, la situation de lecture autonome consiste à commencer la journée scolaire par une période de dix à quinze minutes au cours de laquelle les enfants, en petits groupes, ont à leur disposition un panier rempli de livres et pour seule consigne de lire ceux-ci de la façon qui leur convient. Le maître, à sa table, lit dans les

mêmes conditions. Ce point est essentiel car ce que fait le maître constitue, de fait, une consigne en acte. Le maître n'exerce nul contrôle sur la lecture des enfants, ni avant, ni pendant, ni après, de sorte que ce moment soit véritablement un moment de lecture autonome. Cette pratique a cours, à partir du premier jour de classe, dès la Grande section, et dure toute l'année. Une analyse de ce qui se produit dans ces conditions a été effectuée à partir d'observations réalisées en CP et en CE1 (E. Fijalkow, 1992).

Une autre situation, que nous avons appelée « **lecture faite aux enfants** », a lieu dans des conditions identiques à la précédente, sitôt après elle dans l'emploi du temps. Elle reproduit la situation sociale où un adulte lit à haute voix une histoire à un enfant. Les conditions dans lesquelles se déroule cette séquence pédagogique reproduisent au plus près la situation sociale de référence : choix d'un livre de contes, séquence conduite au coin lecture, etc.

Ces deux situations permettent aux enfants de voir, à l'école, un adulte lisant. Notons que, pour certains enfants des ZEP dans le cadre desquelles ces mises en scène didactiques ont été conçues, le spectacle d'un adulte lisant a peu de chances d'apparaître hors du cadre scolaire. Si elles n'apparaissent pas dans celui-ci, on peut se demander sur quelle base les enfants pourraient imaginer les pratiques langagières que visent les activités d'apprentissage dans lesquelles ils sont placés dans les pratiques d'enseignement dominantes.

### 5.2.2. *Écriture*

Il paraît également nécessaire de mettre en scène un adulte écrivant. Plus précisément, ce que l'on cherche alors à montrer aux enfants c'est le **spectacle du « travail d'écriture »**, tout comme l'on parle de « travail » pour une femme en couches, en fait le travail nécessaire pour engendrer un texte. À la vue d'un adulte expert produisant un texte sans difficultés et qui pourrait donner à l'enfant l'impression fallacieuse qu'écrire est tâche aisée et que lui seul éprouve des difficultés dans cette situation, on préfère donc la mise en scène de la situation sociale réelle avec son lot d'hésitations, de relectures, de ratures, de changements divers, ce que le langage informatique appelle le « traitement de texte ». Ceci suppose une situation d'écriture comportant un destinataire authentique (les parents constituent souvent d'admirables destinataires de la prose ainsi produite), une véritable raison d'écrire (la vie scolaire en fourmille) et donc des enfants intéressés à participer à cette production. Les commentaires de l'adulte sur le texte en cours de gestation sont alors considérés comme autant de comportements autorisés pour l'enfant quand il se trouvera à son tour en situation d'écriture.

À ce propos, précisément, au delà du spectacle du maître écrivant, il importe que, comme en lecture, l'enfant puisse se trouver lui-même, dès le départ, en situation d'acteur. De même que la situation de lecture autonome constitue une reproduction d'une situation de lecture adulte, une situation où l'enfant est délibérément posé comme sachant lire, une pratique courante dans les classes de recherche-action consiste à instaurer des **situations d'écriture autonome** consistant à inviter l'enfant à écrire. Par le fait même, l'enfant est

considéré comme sachant écrire. La situation sociale de référence, qui est alors celle de l'adulte écrivain, se présente dans le cas de l'enfant, comme dans celui de l'adulte de référence, sous des formes variables dans des occasions multiples.

Nous nous en tiendrons ici aux deux situations de lecture et d'écriture évoquées, mais il est clair que la liste des situations imaginées ou imaginables pour recréer en classe des situations de lecture et d'écriture doit être considérée comme ouverte et potentiellement infinie.

### 5.3. Des supports

Les supports d'activité que l'on peut utiliser, pour faire écho chez l'enfant à des situations langagières de référence, sont également très diversifiés. Le paradoxe est sans doute que, pour que ces objets aient un sens de lecture ou d'écriture pour l'enfant, il importe avant tout qu'ils n'aient pas été conçus pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ainsi, pour la lecture, on préférera aux manuels scolaires les divers **écrits produits dans la vie sociale** à d'autres fins que l'apprentissage de la lecture. Parmi ceux-ci, les écrits privilégiés sont ceux que les éditeurs ont destiné aux enfants « qui savent lire », ou aux parents pour qu'ils les lisent aux enfants, c'est-à-dire les livres de jeunesse. Détournés de l'âge ou de l'utilisateur auxquels ils sont destinés, ils s'avèrent en effet d'excellents supports d'apprentissage. De ceci résulte, nouveau paradoxe, que les meilleurs fournisseurs de livres d'apprentissage ne sont pas les éditeurs pédagogiques mais les éditeurs de littérature de jeunesse.

Parmi ceux-ci, les **albums** occupent une place privilégiée du fait de leur structure narrative. Ils préfigurent le genre littéraire le plus prisé par l'adulte, le roman. Mais, à côté des albums, les **livres documentaires**, qui préfigurent à leur tour les livres informatifs de l'adulte, répondent à une curiosité qui, étonnamment, trouve peu de place dans les situations habituelles de lecture à l'école.

Il serait toutefois extrêmement restrictif de limiter à la littérature de jeunesse les écrits qui, pris dans la vie sociale, sont ainsi « recyclables » dans le cadre scolaire. Tout écrit, potentiellement, peut s'avérer utilisable pour favoriser l'entrée dans l'écrit des jeunes enfants. Nous nous contenterons ici d'évoquer brièvement quelques exemples. La **presse quotidienne**, et en particulier le journal local, peut s'avérer très pertinent quand on l'utilise dans sa fonction spécifique d'information. Ainsi, dans un quartier où les enfants s'étaient rendus à l'école alors qu'une opération massive des forces de l'ordre se déroulait, une discussion a été instaurée par l'enseignante afin de permettre aux enfants de dominer affectivement l'évènement. Cette discussion a fait apparaître à quel point les frontières entre la réalité et la fiction sont poreuses chez les enfants, les hypothèses sur l'identité des intervenants mêlant allègrement forces de police, pompiers et héros de séries télévisées. Pour savoir ce qui s'était réellement passé, décision fut alors prise de lire le compte rendu dans le quotidien du lendemain. La lecture de celui-ci en classe, le lendemain, à l'aide d'une grille des questions

élaborées collectivement la veille à l'issue de la discussion, a ainsi permis de mettre en scène en classe une pratique de lecture authentique.

Dans un contexte moins difficile, la consultation de **magazines de télévision**, type d'écrit largement répandu, même dans des milieux où l'écrit apparaît peu, permet de jeter un pont entre l'école, lieu de l'écrit, et la maison lieu de l'image, télévisée ou vidéo. À travers la recherche des émissions vues la veille et de celles que l'on projette de voir le jour même, cette mise en scène de lecture permet d'analyser la structure de ce type d'écrit, tout en consolidant ses compétences générales de lecteur.

De manière plus occasionnelle, la recherche dans les **journaux** des grands événements de la vie sportive ou politique (contexte électoral) permet de faire entrer dans la classe des contenus reçus dans le cadre familial par le canal de la télévision et, ce faisant, d'éviter aux enfants de séparer totalement les deux mondes dans lesquels se déroule sa vie. La reprise à l'école de ces événements vise à aider les enfants à retrouver, mais sur support écrit, les situations langagières de référence que constituent les informations politiques et sportives vues et entendues chez soi, à la télévision. Ces supports offrent, de plus, la possibilité de lier la lecture, discipline scolaire, aux autres disciplines que constituent, dans les deux cas considérés, les activités physiques et sportives et l'instruction civique.

Les **dépliants publicitaires** qui remplissent les boîtes à lettres ainsi que les catalogues du grand commerce sont également utilisés, à des moments clés, ceux où ils présentent des objets destinés spécifiquement aux enfants : fournitures scolaires de la rentrée des classes, jouets de Noël. La présence à l'école de ces écrits commerciaux contribue à nouveau à rapprocher culture de l'école et culture de la maison. La mise en scène didactique définie alors simule les situations sociales de choix du consommateur au travers d'activités de tri, de découpage, de collage, ou de comparaison (par exemple, en période de rentrée, avec la liste des fournitures scolaires demandées par le maître).

Sur le plan de l'écriture, nous évoquerons seulement la mise en scène de la **production d'un journal de la classe**, en écho avec les journaux de la vie sociale, ainsi que la **production de petits livres**. Dans ce dernier cas, les supports utilisent les matériaux les plus divers afin de permettre, une mise en relation avec les activités artistiques. La confection de ces petits livres, clairement mise en relation avec les livres du commerce utilisés par ailleurs, permettent à l'enfant d'être tour à tour producteur et récepteur d'objets valorisés dans la vie sociale.

#### 5.4. Des pratiques

Les démarches de découverte de l'écrit, s'efforcent également de reproduire, autant qu'il est possible, les pratiques de lecture et d'écriture de l'adulte. L'équivalent de ce qu'était hier la leçon de lecture consiste en une mise en scène dite de « **lecture-découverte** » où les enfants sont considérés comme d'authentiques lecteurs. On invite alors les enfants, groupe par groupe avec

l'adulte, à découvrir le sens d'un texte qu'ils n'ont jamais lu. La recherche du sens passe alors par une exploitation systématique de tous les indices disponibles, de telle sorte que la situation ainsi créée soit, dans son objectif assigné, au plus près de la situation de lecture de l'adulte. Dans cette mise en scène de recherche de sens, la pratique vécue par l'enfant est aussi voisine que possible de celle du lecteur expert qu'il devient progressivement.

Une mise en scène analogue apparaît lors de l' « **écriture découverte** ». Les enfants s'efforcent alors, groupe par groupe, et avec l'aide de l'adulte, de formuler par écrit l'information de leur choix. Ici aussi la production d'un message significatif met l'enfant dans une situation qui se trouve au plus près de l'écriture adulte en ce qui concerne le produit à réaliser.

Les démarches cognitives mises en oeuvre dans la lecture-découverte comme dans l'écriture-découverte sont donc celles de l'adulte lisant ou écrivant, mais réalisées avec les connaissances plus réduites qu'ont les enfants de la langue écrite.

## 5.5. Des lieux

Les lieux dans lesquels se déroulent les activités scolaires doivent à leur tour faire sens pour l'enfant en tant que lieux de lecture et d'écriture. Pour la lecture autonome, certains enseignants invitent les enfants à choisir **le lieu de la classe qui leur paraît le plus adéquat**, tout comme le lecteur adulte dispose de lieux privilégiés. On voit alors, par exemple, certains enfants se glisser sous la table, tandis que d'autres se blottissent au coin lecture ou dans une encoignure de la pièce.

Dans la classe, **le coin lecture** peut apparaître comme une reproduction de la bibliothèque de l'adulte. L'instauration d'un système de prêt de livres à domicile renforce alors cet aspect. Dans l'école, la **BCD**, offre à tous les enfants de l'école une autre reproduction de ce que peut être un lieu de lecture collectif pour les adultes. Hors de l'école, la mise sur pied d'un programme régulier de visites de la **bibliothèque de quartier** préfigure à son tour les pratiques de bibliothèque de l'adulte. Dans les classes de recherche-action, un contrat passé avec la bibliothèque de quartier permet ainsi de renouveler les livres nécessaires pour le moment de lecture autonome.

Dans les différents exemples proposés, l'accès à des écrits authentiques et la production d'écrits authentiques, l'institutionnalisation de relations avec des lieux d'écrit et des pratiques au plus près de leur utilisation dans la vie sociale et culturelle sont voulus comme autant de moyens de faire franchir aux enfants, et particulièrement aux enfants de milieu défavorisé, la frontière invisible qui sépare dans notre société la culture orale de la culture écrite.

On pourrait utiliser d'autres types de critères pour montrer comment les pratiques langagières que sont les pratiques de lecture et d'écriture de l'adulte sont mises en scène dans le cadre scolaire : relations avec les familles, travail en groupe, place faite à la liberté de choix individuelle, importance de la variété,

progression en phase avec les rythmes sociaux (la rentrée, Noël, etc.) plutôt que déterminée par une échelle de difficultés linguistiques, par exemple. Les critères possibles permettant de décrire ce type de pratiques sont donc multiples, mais ce que nous avons tenté de montrer en évoquant quelques uns, c'est qu'il est possible d'utiliser un axe didactique radicalement différent pour fonder une démarche d'entrée dans l'écrit.

## CONCLUSION

On peut donc amener les enfants à entrer dans l'écrit en passant par la porte offerte par la tradition ou tenter de modifier celle-ci en s'inspirant de la linguistique ou de la psycholinguistique, mais ces disciplines académiques, si elles peuvent aider à mieux définir l'objet ou les activités d'apprentissage, n'ont pas pour fonction de fournir des réponses *didactiques*, c'est-à-dire des indications relatives à la manière d'enseigner et à la nature des contenus à enseigner, et donc à la signification que l'enseignement peut revêtir pour l'élève. Il nous paraît donc souhaitable de ne pas attendre de modèles *didactiques* de disciplines dont ce n'est pas le propos. La didactique de l'entrée dans l'écrit, en tant que champ, constitue un carrefour interdisciplinaire qui ne peut que gagner à s'appuyer sur les apports de la linguistique et de la psycholinguistique, mais ces deux disciplines, prises isolément ou en conjugaison, ne sauraient suffire à fournir à l'enseignement une signification qui relève de choix spécifiques à la didactique. De ce dernier point de vue, les pratiques langagières de l'adulte lisant et écrivant nous apparaissent constituer une voie complémentaire et prometteuse.

## NOTES

- (1) Voir les premiers résultats publiés de l'enquête nationale UTM-DEP (E. Fijalkow et J. Fijalkow, 1994)
- (2) « [Dans l'école antique le plan d'études est dressé en fonction d'une analyse a priori, purement rationnelle, de l'objet à connaître et ignore délibérément les problèmes d'ordre psychologique que pose le sujet, à savoir l'enfant. L'instruction procède du simple (en soi) au complexe, de l'élémentaire au composé : toute autre façon de procéder aurait apparu absurde, comme le soutient encore saint Augustin. Il faut donc apprendre d'abord les lettres, puis les syllabes, les mots isolés, les phrases et enfin les textes continus : on abordera pas une nouvelle étape sans avoir épuisé les difficultés de la précédente, et cela ne va pas sans exiger chaque fois beaucoup de temps » (Marrou, 1948). Pour une illustration théâtrale de la pédagogie athénienne, voir également Svenbro (1988).
- (3) Rappelons toutefois que l'apport de la linguistique à l'enseignement ne se borne pas à cet aspect ; ainsi, par exemple, la syntaxe a contribué à donner une ossature plus rigoureuse au vieil édifice vermoulu de l'enseignement grammatical, tandis que la linguistique appliquée s'attaquait courageusement à l'enseignement des langues. Néanmoins, en ce qui concerne spécifiquement l'entrée dans l'écrit, l'apport de la linguistique ne nous paraît guère avoir été au delà de l'aspect phonétique indiqué.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOREL-MAISONNY S. (1969) : *Perception et Éducation*, Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FIJALKOW E. et FIJALKOW J. (1994) : Pratiques d'enseignement de l'écrit au cycle 2, Paris, INRP, *Revue Française de Pédagogie*, 107, 63-79.
- FIJALKOW E. (1992) : Une situation de lecture autonome à l'école, Paris, INRP, *Revue Française de Pédagogie*, 98, 41-56.
- FIJALKOW J. (1978) : Enseigner à lire-écrire en milieu défavorisé ; une expérience-innovation en CP en Israël, Paris, INRP, *Repères*, 56 1979 ; reproduit In DOWNING J. et FIJALKOW J. : *Lire et raisonner* (1984), Toulouse, Privat.
- FIJALKOW J. et LIVA A. (1993) : Clarté cognitive et entrée dans l'écrit, In JAFFRÉ, J.-P., SPRENGER-CHAROLLES, L., & FAYOL, M. (Eds) : *Les actes de la Villette*, Paris, Nathan.
- GOODY J. (1994) : *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF.
- LIBERMAN I.Y., SHANNKWEILER R.D., FISHER E.W. et CARTER R. (1974) : Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child, *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- MARROU H.I. (1948) : *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Paris, 6<sup>e</sup> édition 1965.
- SVENBRO J. (1988) : *Phrasikleia*, Paris, Ed. La Découverte.

