

## Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit ?

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

### Extraits d'une conférence

#### Le contexte culturel et pédagogique

**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'Émilía 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. Émilía Ferreiro elle-même, s'étonne des fréquentes réticences des enfants français à répondre à cette tâche.

**Dans les pays anglophones**, la tradition pédagogique est 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. 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.

#### Pourquoi faire plus de place à l'écriture ?

M. 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 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.

Un premier avantage à proposer de donner plus d'importance à l'écriture réside donc dans sa **caractéristique fondamentalement active**, qui peut se justifier par des bénéfices supérieurs 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. 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 phonographique** 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. L'acquisition de ces correspondances peut être effectuée 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.

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?**

La position à adopter ne consiste pas à mettre 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** de la langue. La lecture apparaît dès lors comme la source des connaissances nécessaires pour que l'écriture puisse œuvrer 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.

### **Quelles pratiques?**

Pour définir 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.

Il est alors possible de parler **d'enseignement intégré**.

Un second principe concerne **l'espace d'apprentissage**.

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? Savoir aider sans contraindre, c'est le défi à relever.

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**.

Dans le cas qui nous intéresse, il importe donc de faire précéder l'écriture individuelle proprement dite par une étape d'échanges collectifs.

*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 l'activité, 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. La tâche en question est une tâche fermée et donc l'espace d'apprentissage est réduit.

Variante de cette situation : 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. La stratégie de résolution du problème de reconstitution de la phrase n'est plus le même. À la perception visuelle s'est ajouté le langage : la phrase du livre est travaillée à partir d'un modèle oral et non pas visuel.

## **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 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.