

Thierry OPILLARD

S'ANCRER DANS LA MATÉRIALITÉ DE L'ÉCRIT POUR ENTRER DANS L'ABSTRAIT DE L'ÉCRITURE.

Chaque jour, les enfants sont de plus en plus éloignés des réalités pratiques les plus élémentaires. Trop d'artifices font écran entre eux et la matérialité du monde qui les entoure ; les écrans bien sûr, de télévision et d'ordinateur, les images en général, dont celles des documentaires, et le discours des adultes. L'humain est un animal d'abstraction et de représentation ; mais l'abstraction et la représentation ne peuvent advenir que dans la rencontre des sens et du monde, qui conjugue l'action constamment réajustée par ceux-ci sur lui, et la proaction qui consiste à produire intérieurement le film des actions à venir.

Un intérêt, qui n'est pas des moindres, de la façon de concevoir l'apprentissage de l'écriture que nous développons est de redonner à l'écrit sa dimension matérielle, lui qui est support et porteur de l'abstraction humaine. Les opérations intellectuelles nécessaires à la production de l'écrit doivent à la fois émaner d'opérations de manipulations de sèmes, de mots, de groupes de mots, de propositions, de phrases, de paragraphes, de textes et s'y enraciner. De manipulations effectives. Concrètement, il est ici question d'**étiquettes**, tout simplement. Cela paraît banal, cela paraît trivial, chacun a le sentiment de l'avoir fait, de le faire. Or, nous allons voir les conséquences intellectuelles de ce passage que l'on devrait considérer comme obligé, et donc celles de ne pas l'avoir fait ou pas suffisamment. La manipulation de matériel est évidente pour tout un chacun en mathématiques, comme en physique, en chimie, en technologie... Elle doit le devenir pour l'écriture : manipuler des étiquettes pour construire les concepts et les procédures de l'écriture n'est pas une perte de temps, même si elle en consomme, surtout au début. Elle en fait gagner au bout du compte, parce qu'elle installe directement dans les bonnes pratiques, qu'il

faudra construire de toute façon pour savoir écrire, quoi qu'on ait appris auparavant qui pourrait y faire obstacle.

L'observation des enfants qui manipulent des étiquettes montre qu'immédiatement les opérations fondamentales de l'écriture¹ sont présentes :

- **Ils accumulent.** Soit en créant des « paquets » par thèmes, des listes plus ou moins organisées quand ils effectuent le travail préparatoire au texte, partie de la création de « l'avant-texte ». Soit ils alignent bout à bout des étiquettes puisées dans les divers réservoirs à leur disposition pour former des phrases, des paragraphes.

- **Ils enlèvent.** Soit en glissant en dehors de son espace une étiquette présente dans une phrase ou une liste. Soit en coupant avec des ciseaux une étiquette qui comporte plusieurs mots : [le grand méchant loup] devient [le méchant loup] pour les besoins du texte.

- **Ils déplacent.** Soit un doigt sur une étiquette qui va prendre une autre place dans la phrase. Soit les deux mains sur deux groupes d'étiquettes pour les intervertir ou les essayer ailleurs.

- **Ils remplacent.** Soit en éloignant une étiquette et en en mettant une autre dans l'espace libéré. Soit en posant directement une étiquette sur une déjà présente.

Ces ajouts, ces retraits, ces déplacements, ces remplacements sont aussitôt l'objet d'une relecture, puis d'une validation ou d'une invalidation qui amène à un retravail, une reformulation, une nouvelle organisation si l'opération effectuée a provoqué un manque de cohérence micro ou macro textuelle. Ces manipulations ne sont pas réservées aux seules petites classes de cycle 1 ou de cycle 2. Au cycle 3 également, le travail avec du matériel « qui se touche avec les mains » permet aux élèves d'expérimenter la malléabilité du langage écrit, sa combinatoire, son aspect tâtonnement expérimental, pour par exemple résoudre une situation concrète d'énonciation, d'accroche du destinataire, d'égarement du lecteur, une situation concrète d'avoir à être précis dans ses mots en sollicitant les finances de monsieur le Maire... Combien d'élèves de CM bercés dans la croyance qu'écrire c'est avoir des idées et trouver les mots pour les dire découvrent avec un émerveillement de petit, lors d'une activité de reconstitution de texte avec étiquettes ou d'une activité type « cartes à poèmes », que ça se triture, ça se mâchouille, ça s'essaie, ça se rejette, ça se télescope parfois avec bonheur, ça

s'abandonne pour mieux y revenir, qu'on ne peut s'y abandonner parce qu'il faut tenir toutes les rênes à la fois et y faire tous les choix y compris ceux d'accepter le hasard ou le flottement de la pensée. Combien d'adultes vivraient avec bénéfice de telles situations pour ne plus se croire incapables face à l'écriture.

Si l'enseignant pense (et déplore souvent) que ces manipulations prennent du temps, c'est aussi le cas des élèves. Quand ils ont atteint une grande dextérité, celle-ci va pourtant toujours moins vite que celle du cerveau ; et rapidement, on va voir apparaître des comportements où les temps d'attente, d'apparente non-activité face aux étiquettes, se multiplient. C'est le moment où le principe d'économie, le bénéfice du moindre effort se met en place ; des essais intérieurs s'opèrent : « *J'ai essayé avec ces étiquettes-là mais ça marchait pas.* » dit-il, alors qu'on aurait pu filmer l'immobilité de ses mains et de son matériel. Ces simulations, ces scénarios phrastiques ou textuels sont les premières ruminations intérieures qu'on observe chez les personnes entrées en écriture. C'est d'avoir multiplié les variations grossières de position, puis de les avoir de plus en plus ajustées ou réorganisées, puis de les modifier de manière imperceptible, que le menuisier va percer son bois correctement du premier geste : il n'a pas le don, ce n'est pas inné, il a intégré une expérience sensible qui lui permet de projeter et de programmer intérieurement le geste exact avant de le faire. Les groupes de neurones qui illuminent l'imagerie cérébrale quand il perce ou visse sont les mêmes que quand on lui demande d'imaginer qu'il perce ou visse cette planche. Apprendre à écrire, c'est apprendre à interioriser les manipulations de ce matériel physique qu'est l'écrit, c'est apprendre à faire dans sa tête ces manipulations spatiales, les tester du regard et de l'entendement, soit intérieurement, soit en les fixant – le plus souvent provisoirement – sur le papier ou sur l'écran, pour les remanipuler si besoin est. De même que le menuisier, le scribe expert qui semble faire sortir de sa main le texte au fil de la plume aura multiplié les manipulations mentales, à tous les niveaux de son projet d'écriture. Et celles-ci, pour exister, ne peuvent advenir que parce qu'on a eu les moyens de le faire avec ses mains, avec des étiquettes quand on était petit, et/ou avec une représentation de ces étiquettes sur l'écran du traitement de texte un peu plus tard. Ce travail d'écriture, pensé comme régulation et contrôle de simulations d'actions physiques (l'agir sur/avec des étiquettes ou l'agir avec la main qui

tient le stylo) ne peut définitivement plus se confondre avec la production langagière d'une situation de communication orale, caractérisée par son immatérialité et sa volatilité, quand bien même on voudrait fixer celle-ci sur le papier. La pensée en action de celui qui écrit n'est pas la pensée en action de celui qui parle, elles ne portent pas sur les mêmes objets.

L'intérêt du travail avec des étiquettes est bien de réancrer l'écriture dans l'agir, dans le faire. « *J'y arrive pas...* ». La question pertinente à retourner à l'élève est : « *Qu'est-ce que tu voulais faire avec tes étiquettes ?* ». Parce que la réponse qui vient après montre qu'elle a interrogé les intentions de scripteur qui prennent en compte les futures réactions du lecteur : « *Je voulais pas qu'il trouve tout de suite la réponse à la devinette, alors j'ai enlevé les mots faciles, mais je sais pas par quoi les remplacer.* » La séparation du penser et du faire n'a ici pas lieu d'être. Quand on manipule des étiquettes, on fabrique quelque chose, on crée un objet, de ses mains et de sa réflexion de façon concomitante et complémentaire. L'écriture est par essence un travail manuel où l'intelligence est sollicitée, car les circonstances matérielles sont contingentes ; les éléments pertinents de la situation d'écriture sont à chaque fois différents, ils demandent d'inventer de nouvelles procédures, d'en affiner ou transformer d'anciennes déjà éprouvées. Ces éléments matériels (dont, pour une bonne part, les étiquettes) ont une permanence, offrent une résistance et donc s'inscrivent dans une durée indéfinie qui heurtent le zapping généralisé de nos enfants et donc leur intolérance grandissante à la frustration ; ce qui explique que, lors de ces séances, il faut « tenir la barre », ne pas lâcher, remettre les élèves face au travail des étiquettes et leur apporter des aides s'ils ont tendance à vouloir abandonner face à la résistance de l'écrit...

La croyance en « *ce qui se conçoit bien s'énonce clairement* » fait fausement de l'écriture une activité purement cérébrale, intellectuelle. Revenir à la matérialité de l'écriture, à la réalité de sa production physique, même interiorisée, remet en cause la séparation entre travail manuel et travail intellectuel, et ce n'est pas le moindre de ses intérêts. ● **Thierry OPILLARD**

■ 1. Pour mémoire, les pratiques dominantes installent l'élève dans l'illusion qu'écrire consisterait à jeter sur le papier ce qu'on aurait eu à dire, en l'ornementant d'un niveau de langue un peu plus relevé. Or, est-il besoin de le répéter, l'écrit remplit d'autres fonctions que l'oral, dans d'autres situations de communication, sur des supports spécifiques, dans une autre langue organisée à partir d'autres fonctionnements mentaux.