

« C'est en forgeant qu'on devient forgeron
Et en lisant qu'on devient... »

LISERON

Raymond QUENEAU

... en apprenant qu'on devient napperon. » D.V.

Publication
de l'**AFL 43**

Association
Française pour la
Lecture
Groupe
départemental
de Haute-Loire

Mairie
BP 20
Place Lafayette
43100 BRIOUDE

afl43@orange.fr

Directeur de
publication :

Dominique VACHELARD

Rédacteurs :

Sylvie CHOISNET
Dominique VACHELARD

ISSN n° 2264-2544
Dépôt légal : BNF

Prix : 2.00 €

n° 44

**Janvier
Février
Mars
2021**

ADDITIONNELLE APPRENDRE

« *Oui, mais comment ?* » compléterait certainement Philippe Meirieu, auteur d'un ouvrage éponyme il y a plus de trente ans¹ !

Œuvre visionnaire pour l'époque, notamment dans sa partie théorique, la première, celle qui remporte notre préférence : *penser l'apprentissage*.

L'auteur y présente déjà une vision de la construction des savoirs qui se révèle en totale conformité avec des points de vue scientifiques appliqués plus tard à l'éducation, notamment dans le champ de l'information et la communication.

Ainsi son choix d'insister sur l'étroite *interaction* à l'œuvre dans tout phénomène de compréhension, et donc d'apprentissage. Car lorsqu'il nous parle d'exogène et d'endogène, nous retrouvons la description de la compréhension faite par les psycholinguistes, notamment ceux qui parlent du rapport entre *information visuelle* et *information non visuelle*.

Pour Frank Smith², en effet, la compréhension qui accompagne tout processus de communication est le produit

des informations prélevées par les sens, d'une part, et la masse d'informations et d'expériences stockées en mémoire par l'individu, d'autre part. Et c'est de leurs ressemblances comme de leurs différences, plus encore de leur confrontation, que surgit le *sens* dans l'esprit de celui qui cherche à comprendre.

Et ce mécanisme est universel, car il caractérise aussi bien l'observation d'un paysage que celle d'un tableau de maître, l'architecture d'un bâtiment ou la lecture d'un texte, tout comme l'écoute d'une œuvre musicale...

Dans les pages suivantes, nous allons chercher, à notre tour, à théoriser modestement le processus d'apprentissage, notamment celui qui caractérise l'usage et la maîtrise des langues, que celles-ci soient maternelles ou étrangères, orales ou écrites.

Car comme tous les autres, l'apprentissage linguistique ne se décrète pas, il n'est pas, non plus, le fruit du hasard, mais nécessite, pour se réaliser, un environnement qui soit au moins propice à un usage fonctionnel de la langue apprise...

Dominique Vachelard

-1- Philippe Meirieu, *Apprendre oui mais comment ?*, ESF Éditeur, 1987
-2- Frank Smith, *Devenir lecteur*, Colin, 1997

APPRENDRE

En cours de français, Violette, douze ans, se demande soudain pourquoi elle étudie l'attribut du sujet. Est-ce que cela lui sera utile dans la vie ou est-ce uniquement dans le but d'obtenir une bonne note, une bonne moyenne, afin de passer dans la classe supérieure ?

Violette ne ressent aucune attirance particulière pour cet attribut du sujet. Mais elle fait ses exercices et apprend sa leçon pour éviter des désagréments, pour aller au lycée comme l'ont fait, avant elle, ses sœurs et encore avant, ses parents... Elle n'aime pas se faire remarquer.

Elle ne s'en rappelle plus mais elle a déjà « vu » l'attribut du sujet en CM2. En revanche, elle n'a pas oublié le jour où ses copines lui ont appris à faire du vélo dans la cour de récréation. Elle s'en rappelle tous les détails, de sa tenue vestimentaire à la couleur du vélo. Parce que ce jour-là, elle a vraiment appris quelque chose. Elle est devenue quelqu'un d'autre : « quelqu'un qui sait faire du vélo ».

Apprendre nous transforme. Pour l'instant (sauf quand les élèves se passionnent pour un sujet ce qui, heureusement, arrive) il s'agit d'un simulacre d'apprentissage : Violette connaîtra sa leçon sur l'attribut du sujet, elle fera l'évaluation, elle aura une bonne ou une mauvaise note mais dans les deux cas, elle n'aura pas réellement appris quelque chose.

Cela ne signifie pas que nous devrions cesser d'enseigner la grammaire, ni que celle-ci ne « sert à rien ». La grammaire est utile pour comprendre le fonctionnement de la langue et l'étudier nous permet d'être plus à l'aise dans notre pratique de l'écriture.

Elle est donc très importante si on a l'occasion d'écrire. Si on a de vraies raisons d'écrire.

Pour apprendre, il faut avoir des raisons. Il faut être insatisfait de notre situation et être prêt à se mettre en déséquilibre. C'est un peu la même chose que pour guérir : il faut, en premier lieu, être conscient d'être malade.

J'ai pris conscience d'être « malade », il y a un an. Au milieu des oliviers, dans les Pouilles, au sud de l'Italie. Mon voyage prenait bientôt fin et cette idée m'arrachait le cœur. J'ai décidé d'apprendre l'italien. C'était la seule façon de supporter cette séparation.

Depuis, j'ai l'impression d'avoir retrouvé quelqu'un que j'aimais et que je croyais avoir perdu.

Je suis encore loin de maîtriser la langue mais je la comprends dans des situations de vie quotidienne et je peux me faire comprendre. Depuis quelques mois, je ne lis plus qu'en italien, mes livres en français ne m'intéressent plus. Je ne ressens plus aucune attirance pour eux. Quelque chose a changé. Un équilibre a été bouleversé. Je ne le regrette pas. De toute façon, je n'ai pas eu vraiment le choix : cela s'est imposé.

Dans son livre, « *In altre parole* », Jhumpa Lahiri, autrice américaine d'origine bangladaise, raconte, en italien, son apprentissage de cette langue. Elle exprime le manque, le sentiment d'incomplétude qui la conduisent irrévocablement à apprendre. Elle décrit aussi les obstacles et les difficultés.

J'ai relevé et traduit quelques phrases.

« *Je sais que je resterais insatisfaite, incomplète si je n'[...]apprenais pas [l'italien]* ».

« *Je n'ai pas un réel besoin de connaître cette*



APPRENDRE

langue. Je ne vis pas en Italie, je n'ai pas d'amis italiens. Je n'ai que le désir. Mais, finalement, un désir n'est rien d'autre qu'un besoin fou ».

« *Je veux que cette langue devienne une partie de moi ».*

Jhumpa Lahiri parle d'un « *colpo di fulmine* », un coup de foudre pour la langue italienne qui la pousse à surmonter les obstacles.

« *Je sais que mon travail d'apprenante ne finira jamais ».*

« *Mon projet est si ardu qu'il relève presque du sadisme ».*

Elle souligne aussi le fait que la langue écrite et la langue orale nécessitent deux apprentissages spécifiques parce que ce sont deux langues distinctes.

« *Même si je parle désormais assez bien la langue, la langue parlée ne m'aide pas [à écrire] ».*

« *La langue parlée est une sorte d'antichambre de la langue écrite, laquelle a une logique spécifique, plus sévère, plus insaisissable. »*

Aidée par des professeurs et des amis, au bout de vingt ans, après s'être installée à Rome, elle parle, lit et écrit en italien.

Son récit nous montre ce que signifie apprendre. Il s'agit d'un processus de familiarisation avec quelque chose qui nous était, en partie, étranger, un processus vital, nécessaire à notre épanouissement, sans lequel nous resterions « incomplets », « insatisfaits ». Ce processus demande un engagement fort, presque irrationnel, de la part de celui qui apprend.

On ne se dit pas qu'on n'a pas le temps, on ne trouve pas quelque chose de mieux à faire. Comme quand on est amoureux, c'est irrésistible.

Dans les faits, nos élèves ne manifestent pas souvent cette soif d'apprendre mais cela ne signifie pas qu'elle n'existe pas, en puissance. Il manque seulement quelques éléments pour la révéler.

Dernièrement, dans ma classe, certains élèves ont fait le projet d'écrire des petits romans à partir de leurs textes libres-feuilleton, des petits livres qu'ils relieraient eux-mêmes.

C'est un très beau projet. Il faut, maintenant leur donner les moyens de le réaliser. Les moyens matériels et l'expertise qu'ils n'ont pas en termes d'écriture, de reliure...

Sans l'institution du conseil d'élèves, cette idée n'aurait pas pu émerger et les apprentissages qui, je l'espère, en découleront, n'auraient pas eu lieu. Sans ces moments dans lesquels ils peuvent exprimer librement leur volonté, il ne peut pas y avoir de réel apprentissage.

Sans la possibilité d'écrire chaque jour et d'être publié dans le petit journal de la classe, sans les lectures offertes quotidiennes, peut-être que ce désir d'écrire un livre n'aurait pas émergé non plus.

Voici, les éléments qui pourraient permettre à la soif d'apprendre de se manifester.

- Un milieu « riche », fécond : sorties, lectures, discussions...
- Un révélateur, l'étincelle, « il colpo di fulmine », c'est à dire la rencontre entre l'élève et un élément extérieur, une connexion.
- La possibilité de l'exprimer : des espaces de liberté.
- Une méthode de travail, des conseils, des apports théoriques.
- Des efforts, de la régularité dans le travail.
- Une reconnaissance du travail accompli, une mise en valeur.



APPRENDRE

Quand tous ces ingrédients sont présents, la classe devient plus vivante, on ne s'ennuie jamais. Les élèves sont motivés.

Cela ne fonctionne pas à tous les coups, pas pour tout le monde en même temps, mais cela montre aux enfants qu'ils sont des êtres en devenir et qu'ils ont la possibilité d'agir sur ce devenir. Cela révèle des potentiels cachés, des centres d'intérêt insoupçonnés.

De mon point de vue de maîtresse d'école, c'est toujours un bonheur de voir un élève présenter à la classe son œuvre avec fierté et tous ses camarades lui demander comment il a procédé.

À ce moment-là, souvent les choses m'échappent, un élève s'empare du cahier de propositions, au prochain conseil un atelier est programmé, et la machine-classe se met en route.

C'est souvent quand les choses échappent à l'enseignant que l'apprentissage commence vraiment. Les élèves utilisent leur pouvoir, ils ne demandent plus :

« Qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui ? », ils décident, réfléchissent au matériel nécessaire, s'organisent, demandent de l'aide...

Ils se prennent en main, ils coopèrent, ils font des recherches... Ce sont de très beaux moments, très encourageants.

J'espère qu'ils garderont cette aptitude à la coopération et cette belle énergie !

J'espère qu'ils se rappelleront que c'est possible et qu'ils continueront à mettre un peu d'utopie dans leur quotidien.

Le point de vue de quelques élèves.

Je leur ai demandé leur avis sur notre façon de travailler et en particulier sur le quoi de neuf, le conseil et les projets personnels. Voici leurs réponses légèrement reformulées.

Grâce au quoi de neuf, ils découvrent ce que les autres savent faire et peuvent leur montrer ce que, eux, ont fait, visité, lu, en dehors de l'école. Une élève me parle de « partage » à plusieurs reprises. Ce qui est important, pour elle, c'est « mettre en commun ».

Le conseil est avant tout, à leurs yeux, un moyen de connaître l'opinion des autres, d'en discuter ensemble. Certains évoquent aussi la possibilité de régler les conflits mais ce n'est pas la réponse qui arrive en premier.

Ils apprécient qu'on leur demande leur avis sur ce qu'ils aimeraient apprendre et sont contents de pouvoir travailler sur les sujets qui les intéressent.

Ils aiment aussi apprendre aux autres et grâce aux autres.

J'ai posé la même question à deux anciennes élèves.

La première, aujourd'hui en troisième, regrette qu'il n'y ait pas de conseil au collège. Cela éviterait, selon elle, bien des problèmes de violence.

La deuxième évoque la liberté qu'elle avait dans son travail. L'absence de consigne précise, lors des projets personnels ou du texte libre, lui permettait de créer sans se sentir limitée et sans craindre la comparaison. Elle appréciait beaucoup le fait de ne pas devoir se conformer à un modèle attendu. Elle savait qu'elle ne serait pas jugée. Elle n'était pas stressée.

Sylvie Choynet



APPRENDRE UNE LANGUE, L'ÉCRIT

Le texte de Sylvie Choynet, « *Apprendre* », nous offre l'occasion d'élargir l'idée d'*apprentissage linguistique* (l'italien, pour elle) pour étendre ses remarques et propositions à celui d'une autre langue étrangère : la langue écrite¹.

Pourquoi l'écrit ? Parce que pour la langue maternelle, il semble évident que les conditions d'apparition progressive du langage oral chez l'enfant révèlent que ce dernier procède bien d'un type d'apprentissage que l'on peut qualifier de linguistique. Il se construit, en effet, au cours d'un processus historique, lors des multiples et diverses rencontres et usages du langage en situation, grâce aux nombreuses interactions que le milieu favorise (parents, fratrie, école, pairs...).

Et s'il les favorise, ce n'est nullement dans une quelconque intention pédagogique, mais, de façon bien plus pragmatique, pour permettre à l'enfant d'évoluer en société, d'y exercer des besoins, des envies, des droits et des devoirs, de collaborer comme de s'opposer... pour vivre, tout simplement. Et ce sont les contingences de cette vie sociale, assorties des temps de réflexion et de théorisation, même modestes, du matériau linguistique par l'enfant, qui vont en déterminer les conditions et le niveau de maîtrise.

Autrement dit, nous redécouvrons l'évidence : malgré son extrême complexité, les enfants parviennent seuls, c'est-à-dire sans aucune formalisation (ni école, ni supports, ni programmes, ni évaluations...), à apprendre une langue, l'oral !

En revanche, il n'en est pas de même pour ce qui est de la maîtrise de l'écrit !

Et il semble aller de soi que l'école, à qui on a confié presque exclusivement l'enseignement de la lecture et de l'écriture, se trouve confrontée à deux obstacles majeurs qui l'empêchent d'y parvenir.

Tout d'abord, son incapacité –de fait– à créer chez les apprenants de véritables *raisons* d'utiliser ce « nouveau » langage, et partant, les *conditions sociales* qui accompagnent tout projet d'apprentissage d'une langue.

Ensuite, en raison de l'inscription de l'histoire et du fonctionnement scolaires dans ceux de la société elle-même. On retrouve, en effet, dans les théories et pratiques scolaires, et jusque dans les structures, les *profondes contradictions* qui animent un pouvoir central résolu à former des citoyens de plus en plus capables, tout en devant les maintenir dans un état d'ignorance suffisant pour éviter leur possible émancipation.

Alors, l'institution scolaire va se fourvoyer totalement, en formalisant à outrance le comportement de lecture, en ignorant superbement le caractère hautement *intentionnel* de cet acte. Ainsi, le lecteur disparaît-il complètement du dispositif d'enseignement, et la maîtrise du langage écrit va-t-elle être strictement réduite à la (re)connaissance des éléments simples qui le composent, limitant ainsi son efficacité à l'exercice des comportements alphabétiques, tant en ce qui concerne la *quantité* (faible vitesse d'accès), que la *qualité* (compréhension limitée aux compétences de base).

Il faut dire que cette confusion, généralisée puisqu'elle caractérise la presque totalité de notre population, est savamment entretenue par une autre, celle des deux formes principales sous lesquelles notre langue se présente à nous : l'oral et l'écrit.

Bien sûr, chacun est profondément convaincu de l'assimilation totale d'une forme à l'autre : l'une serait première, l'oral, et l'autre ne serait rien d'autre que sa trace. Qui aurait l'audace de contredire une telle évidence, vieille de plusieurs siècles, et qui est au fondement de notre système social et scolaire ?

À l'instar de la linguistique classique, il est banal, en effet, de considérer la parole comme le premier langage de l'humanité, et l'écriture comme le redoublement de celle-ci, offrant la possibilité de défier les contraintes spatio-temporelles, en permettant, à la fois, la conservation/mémoire et la diffusion distante de l'information.

Une preuve ? On enseigne la lecture par la connaissance préalable de l'alphabet, en combinant les lettres, les syllabes et les mots pour produire le langage oral correspondant à ce

-1-
« On parle dans sa propre langue, on écrit en langue étrangère. »
Jean-Paul Sartre



APPRENDRE UNE LANGUE, L'ÉCRIT

qui est écrit, nous dira-t-on². Et si l'on insiste, on nous rétorquera cette formule imparable : comment comprendre un mot qu'on ne connaît pas, sans le déchiffrer et le prononcer³ ?

L'argument semble frappant, en effet ! Mais cette croyance aveugle ne pourrait-elle être considérée comme le produit d'un long processus de communication, sournoisement distillé au sein de la pensée dominante, pour tenir le peuple loin d'une maîtrise experte de l'écrit, un outil dangereux pour l'ordre établi ?

Dans les quelques lignes ci-dessous, nous allons nous appliquer à mettre en lumière certains éléments connus depuis longtemps –au sein de l'AFL notamment- et qui peuvent plaider pour une autre théorie de la langue. On doit, en effet, pouvoir considérer ses deux occurrences comme deux langages spécifiques, dont la maîtrise s'acquiert au cours d'un *apprentissage linguistique*, le lecteur expert apparaissant alors comme bilingue, et donc capable d'utiliser l'un ou l'autre de ces langages en fonction de leur spécificité et de son propre projet.

Une simple *approche génétique* nous conduit déjà à douter de l'assimilation de l'une à l'autre de ces deux formes de la langue. En effet, si l'oral se construit uniquement dans l'interaction sociale, et ceci dès les premiers instants de la vie de l'individu, l'écrit, lui, pour s'apprendre, s'appuie certes, pour partie sur la connaissance de l'oralité, mais on constate que cet apprentissage est très tardif, par rapport au précédent. Et surtout, qu'il est, dans notre système, le fruit d'un enseignement très codifié qui se trouve délégué à une institution dédiée, l'école. Une manière de laisser croire qu'il présente un degré de difficulté d'apprentissage plus élevé... Ou encore que les enjeux liés à son apprentissage doivent faire l'objet d'une surveillance particulière de la part du pouvoir.

Pour saisir autrement leurs spécificités, il convient de prendre en compte le processus historique *d'acquisition du langage* : si son origine est sociale, à l'évidence, l'individu intériorise ensuite, peu à peu, les structures de chacun d'eux, qu'il s'agisse de l'oral et de l'écrit, mais aussi du langage intérieur.

-2-

Mais pourquoi alors, pour pousser la logique au bout et respecter une certaine chronologie, n'enseigne-t-on pas plutôt la correspondance entre l'écrit et les gestes, les mimes, ceux qui ont probablement précédé/accompagné l'invention du langage oral, tant qu'on y est ?

-3-

Comme si le simple fait de pouvoir dire à voix haute un mot inconnu permettrait d'accéder à son sens ! (Quant à la production même du son, que penser de *fil* et *fil*, *parent* et *parent*, etc., ou encore du mot *oiseau* où pas une seule lettre ne se prononce comme elle devrait ?)

-4-

C'est-à-dire lié à la connaissance préalable du contexte de production (lorsqu'on se parle à soi-même on n'a même pas besoin de se dire de quoi on parle : on le sait !)

-5-

L. S.
Vygotsky,
Pensée et langage,
La Dispute, 2003

Comme l'écrit, le langage intérieur (pour soi-même, pour organiser l'action) ressemble à un monologue, mais si le langage intérieur est très contextualisé⁴, très elliptique, à l'opposé, pour le langage écrit, parce qu'il est adressé à quelqu'un d'autre que l'auteur lui-même, sa décontextualisation est très élevée : il doit faire preuve d'une intelligibilité maximale pour autrui. Ainsi doit-on distinguer l'oral qui traite essentiellement de faits liés à la conjoncture et dont les interlocuteurs réajustent en permanence le contenu, de l'écrit qui s'attache, lui, beaucoup plus à développer une structure, et qui livre d'emblée cette organisation : le texte.

Il est très important de rappeler que pour qualifier le langage écrit, Vygotsky parle « *d'une algèbre du langage*⁵ ». Sans vouloir pousser très loin l'analyse, chacun comprend aisément que l'algèbre n'est aucunement une simple généralisation de l'arithmétique, mais qu'il s'agit d'un système plus complexe, permettant *d'écrire* des relations entre des quantités connues ou *inconnues*. Elle emploie alors des *paramètres* et des *variables* là où l'arithmétique traite seulement de la résolution de problèmes numériques, et a recours au langage ordinaire, augmenté du calcul sur les nombres, tout en demeurant essentiellement... un *savoir oral*.

Il existe donc une différence de nature et de niveau de complexité entre l'oral et l'écrit, qui interdit toute assimilation trop rapide d'une forme à l'autre.

En ce qui concerne la *morphologie* de ces deux langages, aucun doute sur leur spécificité : nous savons, par expérience, que même un enfant de classe maternelle distingue la « langue des livres » de celle qui sort de sa propre bouche ou de celle de ses congénères ! Les critères qui permettent de les différencier sont assez simples : phrases plus longues dans l'écrit, adjectifs et adverbes en plus grand nombre, éloignement entre émetteur et récepteur, usage de la subordination plutôt que de la juxtaposition, etc.

Mais c'est bien à propos des conditions de *production* et de *réception* de ces deux supports d'information que la différence saute aux yeux (ou aux oreilles, si on est phono-centriste).



APPRENDRE UNE LANGUE, L'ÉCRIT

En effet, si tout le monde s'accorde sur le fait que la vitesse d'écoulement de l'oral (en production comme en réception) s'établit autour de 10 000 mots à l'heure, en revanche, la production écrite avoisine en moyenne les 300 ou 400 mots à l'heure, alors que sa réception, peut atteindre, facilement, après un entraînement adapté, 30 000 ou 40 000, voire même dépasser parfois les 100 000 mots/heure dans certaines conditions⁶ !

À condition, cependant, que l'écrit soit enseigné pour ce qu'il est, à savoir un langage pour L'ŒIL !!! Il n'est, en effet, pas question d'oraliser, même intérieurement, le texte écrit, parce que dans ce cas on reste bloqué sous la barre des 10 000 mots maxi de l'oralité ! Ce qui est le cas lorsqu'on utilise, comme dans notre pays, un système d'enseignement de la lecture qui repose sur les caractéristiques, et donc les performances, de l'oral !!!

LIRE DIX MILLE MOTS À L'HEURE ET PAS PLUS !

C'est ce à quoi se trouve condamnée la presque totalité de la population de notre pays !

L'école « républicaine » (?) a très bien rempli son devoir, celui d'alphabétiser et de formater, mais elle est très loin d'assurer la démocratisation de l'écrit, c'est-à-dire un accès facilité aux textes, grâce à l'usage de dispositifs d'entraînement qui existent (le logiciel ELSA, par exemple), ni de rendre spontané et évident le recours à l'écriture comme outil de pensée...

Il s'agit là d'une violence symbolique exercée par le pouvoir à l'endroit de sa population en la privant de l'exercice des *technologies de l'intellect*⁷ caractéristiques du savoir lire expert. Ces dernières, ainsi que le présente si bien Jack Goody, sont l'essence même de la connaissance, en ce sens que le changement de moyen de traitement de l'information (oral → écrit) altère profondément la nature et le contenu même des savoirs concernés.

Goody prend l'exemple de la présentation des résultats d'une entreprise sous la forme d'un tableau à double entrée (outil spécifiquement graphique) qui modifie en profondeur la nature des remarques et des savoirs que l'on peut retirer du document lui-même. Ce contenu n'a alors rien à voir avec la présentation des mêmes résultats par l'oralité et son déroulement forcément linéaire : avec l'écrit tout est donné et reçu en une seule fois, tout est visible et donc accessible en un seul coup d'œil. Un nouveau savoir est né, inaccessible dans un monde d'oralité⁸.

Remarquons, pour que la boucle soit bouclée, la tendance, démontrée par Bourdieu, de la *violence symbolique* à procéder de façon profondément cynique puisqu'il apparaît que ce sont les agents sociaux eux-mêmes qui se l'appliquent à eux-mêmes ! Ainsi, par exemple, tout progrès éventuel pour modifier les conditions d'enseignement de la lecture est-il irrémédiablement voué à l'échec ; les plus virulents, prompts à s'opposer à tout changement, étant ceux qui ont subi eux-mêmes comme seul enseignement celui des savoir-faire alphabétiques !

Qui oserait encore, à ce stade –provisoire et ô combien incomplet- du discours, prétendre que langage écrit et langage oral peuvent se confondre ou être confondus ? Que ce soit dans la sphère sociale où ces deux langages remplissent des fonctions évidemment différentes, mais aussi à l'école où leurs conditions d'apprentissage initial et continu méritent d'être revues à l'aune de ce que les différentes branches des sciences sociales nous ont appris au cours de ces dernières décennies.

Il faudrait pourtant penser l'apprentissage de l'écrit, organisé à l'image de celui de l'oral, à la manière d'un apprentissage linguistique comme les autres. Capacité susceptible de se construire seulement dans des situations sociales, fonctionnelles, où le recours à ce support est incontournable, et où l'individu a des raisons véritables de l'utiliser, plutôt que l'oralité, en se confrontant d'emblée à sa complexité.

Dominique Vachelard

-6-
« ELSA en 6ème »,
Dominique
Vachelard,
AL n° 110,
juin 2010

-7-
Jack Goody,
*La raison
graphique*,
Minuit, 1979

-8-
On mesure alors
la nécessité de sa
maîtrise experte
dans la sphère
des élites, celle de
l'exercice du pou-
voir, que ce der-
nier soit politique,
religieux, admi-
nistratif, etc. Tout
comme l'intérêt
d'en tenir la pop-
ulace à l'écart,
en la maintenant
dans de simples
comportements
de déchiffrement
plus ou moins
rapide.

