

QUAND LES ÉCOLES SONT SANS LIVRES, FAUT-IL FAIRE AVEC ?

Elie BAJARD

Au Brésil, les écoles manquent de livres et de bibliothèques. On peut expliquer cette absence par le faible investissement des pouvoirs publics dans l'éducation des jeunes générations et dans l'institution scolaire. Cette explication pourtant est insuffisante, car il ne suffirait pas de doter les écoles en livres pour que le problème de la formation des lecteurs soit résolu. Suite, en quelque sorte, au témoignage d'Anne-Marie MILON OLIVEIRA sur la lecture et son apprentissage au Brésil publié dans notre précédent numéro (*500 ans d'interdiction de lire*. AL n°41, mars 93, p.62) ces extraits d'un long article d'Elie BAJARD* publié dans une revue de recherche brésilienne, montrent que les conceptions anciennes de séparation entre l'apprentissage de la lecture et son usage sont parfois confortées par les effets pédagogiques de recherches contemporaines abusivement transformées en méthode, et que le lent travail de formation des enseignants à la culture de l'écrit est une tâche patiente et urgente.

* Elie BAJARD est attaché linguistique au Brésil et travaille, dans le cadre de la coopération bilatérale, comme consultant auprès du Ministère de l'Éducation brésilien, pour le projet "Pro-Leitura".

1. Recherche et pédagogie

Il est essentiel de distinguer le champ de la recherche, du champ pédagogique. Le chercheur explore une dimension du réel. Il travaille à l'intérieur d'une science particulière, la linguistique, la sociolinguistique ou la psychologie, c'est-à-dire à partir de fondements épistémologiques qui sont ceux de sa discipline. Ainsi il adopte un point de vue particulier. Par ailleurs, l'expérimentation du chercheur n'est valide que si elle parvient à isoler, dans le réel une variable unique correspondant à son hypothèse. Un protocole de recherche lui permet de neutraliser les autres variables. Le chercheur construit ainsi pour l'étudier une situation réduite. Chaque science créant ainsi son objet propre ne peut prétendre, à elle seule, expliquer la totalité de la réalité.

Le pédagogue ne peut se tenir à l'écart des connaissances contemporaines apportées par les sciences. Mais les connaissances scientifiques étant fragmentaires, elles doivent être réintégrées à l'intérieur de la logique pédagogique. Le professeur travaille avec des personnes particulières et leur histoire singulière. Il ne peut s'enfermer dans un point de vue unique. Opérant dans l'ici et maintenant, il tient compte de l'ensemble des variables de la situation et répond sur le champ à ses sollicitations. "*Nous ne connaissons jamais toutes les variables qui entrent en jeu dans un apprentissage et, a fortiori, nous ne pourrions jamais les maîtriser simultanément*"¹. C'est dire que la pratique du pédagogue relève aussi de l'empirisme. Il doit savoir improviser. Certes l'empirisme est éclairé par les savoirs avérés scientifiquement, mais la réponse que donne le pédagogue à la particularité de la situation n'est pas la bonne réponse mais la meilleure possible sur le moment.

C'est le cas dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, où la multiplicité des sciences impliquées est grande. Les recherches sur l'apprentissage de la lecture sont nombreuses aux États-Unis, en France ou dans le monde latino américain. Elles mettent en valeur chacune un aspect de l'apprentissage :

- la conscience phonique,
- la conscience métalinguistique,

¹ Philippe Meirieu, *L'école mode d'emploi*, Paris : ESF, 1991, p.126

- le traitement du mot isolé,
- le rôle du contexte,
- la place du traitement sémantique.
- la relation entre l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture.

Elles sont menées dans des disciplines nombreuses :

- en linguistique par des phonéticiens et des analystes du discours,
- en psycholinguistique et sociolinguistique,
- en sociologie, histoire, ethnologie,
- en psychologie, psychanalyse, etc.

Chaque science, délimitant son objet, propose son entrée et accumule de nouvelles données. Il arrive parfois, qu'une recherche donne naissance à une nouvelle méthode pédagogique, brouillant alors la distinction entre champ de la recherche et champ pédagogique.

Ainsi, ce n'est pas parce que le chercheur choisit d'explorer la réalité par une approche spécifique que le pédagogue doit lui emboîter le pas. Leur champ d'intervention n'est pas le même. Le chercheur se préoccupe des invariants. Le pédagogue tient compte de la singularité d'une situation à trois dimensions : pôle savoir - pôle formateur - pôle apprenant². Chacun des éléments de ce triangle faisant l'objet d'étude de plusieurs sciences.

Quand Emilia FERREIRO explore, dans des conditions déterminées, l'entrée dans l'écrit par la production de texte, sa recherche recueille des renseignements précieux sur la complexité de la construction du savoir de l'enfant. Mais les résultats obtenus sont ceux qui correspondent au protocole scientifique mis en place. Or d'autres recherches peuvent faire varier ces conditions.

Emilia FERREIRO tente de suivre la genèse du développement de l'écrit chez l'enfant à partir des productions spontanées. Elle met en évidence des étapes qui sont celles des enfants de son échantillon. Travaillant à la fois avec des Argentins, Mexicains, Espagnols ou Suisses, appartenant au milieu populaire ou aux classes moyennes, la diversité des enfants étudiés lui permet d'attribuer ses résultats à l'enfant comme sujet épistémique. Mais au-delà de cette diversité sa recherche s'appuie sur des constantes. Les présupposés sont identiques et les conditions scolaires toutes contemporaines. Pour ne pas perdre le caractère spontané des écrits de l'enfant elle doit se garder d'intervenir dans le processus d'apprentissage. Qu'obtiendrait-on de l'enfant dans une situation d'intervention volontaire spécifique ? Les données recueillies ne sont-elles pas davantage marquées, dans une situation de non intervention, par les représentations scolaires traditionnelles de l'apprentissage ? Qu'obtiendrait-on si on s'appuyait non sur les productions spontanées mais sur des interprétations spontanées à partir de messages nouveaux ? Mais cette quête relèverait d'autres recherches. Ni l'école ni le pédagogue ne peuvent restreindre les situations pédagogiques aux conditions de recueil des données mises en place par le protocole de recherche.

Ainsi le pédagogue appliquant une théorie à la réalité scolaire s'expose à pâtir de la réduction initiale, qui nécessaire et opératoire dans le protocole scientifique, ne peut être transposée dans la classe sans risque de mutilation du réel. Les écoles aujourd'hui ne peuvent plus être seulement des écoles d'application. Elles ne peuvent, bien sûr, se couper de la recherche. La formation des enseignants dans tous les pays tente de s'articuler à l'Université. En France, la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) est le point d'aboutissement d'un long tâtonnement institutionnel qui a permis au cours des trois dernières décennies, d'amarrer la formation des enseignants, de la maternelle à la fin du secondaire, à l'Université. Il reste encore à savoir comment

² Philippe Meirieu, op.cit.p.106

intégrer la recherche à la formation et comment l'Université peut s'investir dans un champ qui jusqu'ici lui était étranger, celui de l'école élémentaire. Ce n'est qu'ainsi que pourra être dépassée la conception traditionnelle de la formation basée sur un modèle d'application de la théorie à la pratique.

Le pédagogue ne peut donc ni ignorer la recherche ni l'appliquer. Il doit, investissant un champ d'intervention qui lui est propre, recourir aux concepts dont il a besoin et qui sont élaborés par les différentes disciplines scientifiques. Mais il doit en même temps conserver vis à vis d'elles son autonomie. Il sait que les sciences vont en se diversifiant. Créant de nouveaux objets, elles font naître de nouveaux concepts dont il peut tirer profit. C'est ainsi qu'un nouveau progrès dans la connaissance scientifique peut être intégré dans la pratique pédagogique si cet apport n'est pas un choix entre tout ou rien, une mode supplantant la précédente qui sera, à son tour, remplacée. Il est de la vocation de la recherche d'expérimenter toutes les voies et au pédagogue sans l'appliquer, d'en tenir compte.

2. Emilia Ferreiro et la production de texte

Les démarches d'apprentissage de la lecture-écriture sont diverses depuis des siècles : méthodes syllabique (synthétique) ou globale (analytique), rebaptisées "bottom-up", montante ou "top-down", descendante, méthodes mixtes ou interactives aujourd'hui. Les recherches avancent mais les résultats ne semblent pas fournir d'arguments définitifs, sinon qu'actuellement la complexité de l'activité est reconnue par tous. Pourtant à travers la diversité des pratiques on doit s'interroger sur le manque généralisé, dans les *séries initiales*³ au Brésil, de textes nouveaux et son corollaire le manque de situations de production de sens, c'est-à-dire de lecture.

La transposition d'une démarche de recherche en démarche pédagogique explique, en partie, l'absence de lecture dans la classe. Pourtant le manque de problématisation du texte est trop général pour ne relever que d'une transposition abusive. Y aurait-il dans les présupposés de la recherche d'Emilia FERREIRO des éléments facilitant l'oubli de la lecture ?

Tout d'abord, disons que Emilia FERREIRO distingue clairement une situation de lecture d'une situation de production de texte. Une situation de lecture se caractérise par le fait qu'il s'agit de "*construire des anticipations sur le signifié et (de) les traiter après avoir trouvé des indications qui permettent de justifier ou (de) rejeter l'anticipation.*"⁴ La lecture est pour elle, sans ambiguïté une activité d'interprétation. Emilia FERREIRO a de plus mené des recherches sur les représentations de la lecture chez les enfants, distinguant le "conter" du "lire", la lecture silencieuse de la lecture à haute voix.⁵

Les opérations de production de texte sont décrites aujourd'hui comme plus complexes que les opérations de lecture. Il en est ainsi des activités d'émission plus complexes que les activités de réception. "*Ce qui différencie alors un comportement d'un autre, par exemple la lecture de l'écriture, c'est son niveau dans cette hiérarchie cognitive, c'est-à-dire son degré de complexité.*"⁶ Ainsi, qui peut le plus peut le moins. En dotant l'enfant de la maîtrise de la langue écrite, on construit en même temps la diversité des compétences. Les recherches de FIJALKOW s'orientent du côté de la production de texte : "*Expliquer les difficultés d'apprentissage demande à la*

³ Correspondant au cours préparatoire.

⁴ E. Ferreiro, *Reflexões sobre alfabetização*, São Paulo : Cortez, 1991, p.36.

⁵ E. Ferreiro et E. Andrewsky, *Psicogênese da língua escrita*, Porto Alegre : Artes Medicas, 1985, p.36

⁶ J. Fijalkow *Lire et écrire : réflexions d'un psycholinguiste* Argos n°8 p 30

recherche de se décentrer de la lecture pour aborder le problème par le biais, moins familier, de l'écriture."⁷ Pour Emilia FERREIRO : "Si l'on pense que la langue écrite a pour objectif l'apprentissage d'un code de transcription, il est possible de dissocier l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture comme deux techniques différentes, pourtant complémentaires. Mais cette différenciation manque totalement de sens quand nous savons que pour l'enfant, il s'agit de comprendre la structure du système de l'écrit et que pour réussir à comprendre notre système, on effectue aussi bien des activités d'interprétation que des activités de production. L'idée elle-même d'accepter de dissocier les deux activités est inhérente à la vision de l'écrit comme enseignement de technique de transcription."⁸ Pour Emilia FERREIRO, ni dissociation ni différenciation de la lecture et de l'écriture n'ont de sens. Car ce qui est visé c'est "la compréhension du mode de construction d'un système de représentation."⁹ Et Ana TEBEROSKY rajoute : "La tradition scolaire nous a habitués à distinguer activités de lecture et d'écriture. Nous allons faire un sort à cette distinction (comme le fait FERREIRO, 1987), et en opposition nous proposons une double relation entre le sujet qui apprend et l'objet de connaissance (l'enfant et la langue écrite)."¹⁰ Cet objectif de maîtrise de la langue écrite est intéressant car il évite de considérer la langue écrite comme le seul reflet de la langue orale.

Partant du principe piagétien que les schèmes cognitifs de l'enfant ont leur logique interne et qu'ils ne peuvent s'expliquer par la logique du système achevé de l'adulte, Emilia FERREIRO, s'efforçant "d'abandonner une vision adulte-centrique du processus"¹¹ scrute les productions linguistiques des enfants pour en découvrir la logique. L'enfant réalise "aussi bien des activités d'interprétation que des activités de production."¹² Or, il est plus facile d'observer les productions que les interprétations. "Il est clair que, aux débuts de cette évolution, l'activité d'écriture est privilégiée. Alors qu'écrire est une action qui donne des résultats (traces sur une superficie), modificatrice de l'objet, la lecture quant à elle ne produit pas de résultats observables vis à vis de l'objet."¹³ Se dessine ainsi le chemin pour l'observation de la construction du savoir de l'enfant. La production de texte, parce qu'elle offre selon Emilia FERREIRO, un document d'une grande richesse pour l'interprétation, devient alors la voie la plus sûre. Ainsi dans un premier temps, visant la connaissance du système de représentation de l'écrit, on refuse la dissociation entre lecture et écriture. Ensuite, pour des raisons de facilité d'observation, on privilégie l'accès par voie de la production de texte. On exclut donc, de fait, l'accès à la construction du système par voie de l'interprétation, celle de la lecture.

La démarche théorique se trouve ainsi en phase avec l'absence de textes dans les classes que nous avons observées. L'enfant est conduit dans la construction de son système de représentation de la langue écrite à travers les seules situations de production de texte. Point n'est besoin de s'interroger sur la spécificité de chaque situation puisque la différenciation entre une situation de lecture et une situation d'écriture n'a pas de sens.

Ensuite la voie tracée par le chercheur est suivie par le pédagogue. La littérature pédagogique peut confirmer cette vision. Les situations qu'elle donne en exemple sont pour la plupart des situations de productions de texte. Dans la proposition de rénovation de l'État de São Paulo¹⁴ aucune situation

⁷ Fijakow, *loc. cit.*

⁸ E.Ferreiro *Reflexões sobre alfabetização* Sao Paulo : Cortez 1991 pp.35-36

⁹ Ferreiro, op ; cit p.15

¹⁰ A.Teberosky et B. Cardoso, *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita Campinas : Trajetória Cultural* 1989 p.36

¹¹ Ferreiro op cit p.32

¹² Ferreiro op cit p.36

¹³ Ferreiro op cit p.58

¹⁴ M.Z.Lopes da cunha *Ciclo básico em jornada unica* , Sao Paulo : Secretarie de Estado da Educação 1990

de lecture n'apparaît. De même, dans l'ouvrage de Ana TEBEROSKY et Beatriz CARDOSO¹⁵, en plus d'une démarche novatrice de formation, dix sept situations d'écrit (toutes intéressantes) sont présentées. Une seule est une proposition de lecture. Bien sûr, on se réfère à la lecture (le mot appartient même au titre de l'ouvrage) mais le terme est utilisé souvent pour désigner ce que nous avons appelé le "dire", ou même pour l'acte de relire, ou révision. Dans ces activités il n'y a pas d'opérations créatrices de sens puisque le sens est déjà connu.

Cette présentation ne soulèverait aucune critique si ces situations n'étaient données comme échantillon représentatif de "la variété" des pratiques de l'écrit. "*Le critère de sélection des documents à publier a été la garantie qu'ils représentaient une diversité des activités et des situations d'apprentissage.*"¹⁶ Les situations de lecture ne sont quasiment pas représentées. Entre l'absence de textes repérée dans les classes et le travail pédagogique prôné par la littérature pédagogique il y a donc adéquation.

3. Les effets dans la salle de classe

La primauté donnée à l'entrée en apprentissage de la langue écrite par la production de texte produit deux types de conséquences :

- 1) quant à la relation sociale de l'enfant par rapport à la culture écrite,
- 2) quant à la construction de ses schèmes cognitifs concernant le fonctionnement de la langue écrite.

L'enfant est mis dans des situations de production de texte et moins fréquemment dans des situations de lecture. L'apport culturel de l'école passe essentiellement, par la voix (la voie) du professeur qui dit des histoires, puisant le texte dans sa mémoire ou dans le livre. Nous savons l'importance d'une telle nourriture journalière pour l'enfant (mais aussi pour l'adulte).

Mais l'apport culturel est limité à la médiation du professeur. Comme cette activité se tarit souvent dans les *premières séries*³, l'apport se réduit. Les représentations de l'enfant sont, temporairement, insuffisamment confrontées à d'autres représentations du monde. L'enfant, n'étant pas stimulé, risque d'être abandonné à son propre univers. Les campagnes de développement de la lecture, menées par les diverses institutions de la société deviennent des mesures qui ne touchent l'école qu'en dehors des classes d'alphabétisation. Existe ainsi une coupure entre l'univers scolaire des premières séries³ et l'univers de la littérature *infanto-juvenil*. L'éloignement, même provisoire, de la lecture - donc de son plaisir et de sa jouissance¹⁷ mais aussi de ses stimulations et de ses efforts - ne peut pas ne pas provoquer des effets dans l'éducation du futur lecteur.¹⁸

Une deuxième conséquence découle de l'entrée en langue écrite par la production de texte. L'enfant ne connaît la langue écrite que par le "dire" du maître. Il peut alors distinguer deux types de situations linguistiques. D'une part, des situations d'oral produisant des paroles articulées aux langages non-verbaux, d'autre part un "dire" le mettant en contact d'une langue écrite oralisée constituée d'une grammaire et d'un lexique particuliers, d'un fonctionnement discursif autonome lié à la clôture du texte écrit. Mais si on fait écrire l'enfant sans le mettre parallèlement en contact par le regard avec des textes, on le prive de situations où il pourrait réaliser des interprétations spontanées et découvrir le fonctionnement de l'écrit à partir de l'identification visuelle des indices

¹⁵ A. Teberosky e Cardoso *op cit* pp.16-17

¹⁶ A. Teberosky e Cardoso *loc. cit.*

¹⁷ Roland Barthes *Le plaisir du texte*. Paris : Le Seuil, 1973

¹⁸ E.T. Silva *O ato de ler*, São Paulo : Cortez 1981

graphiques : ceux relevant de la linéarité du texte, du découpage en mots, des signifiants lexicaux, des marques du pluriel, de l'emploi de la majuscule, de la disposition du titre et des paragraphes, de l'articulation du texte avec l'image, des indices orthographiques, etc. Si on ne le stimule pas à construire du sens à partir du signifiant de ces textes, l'enfant est privé de matière textuelle et ne peut induire de l'écrit les règles de fonctionnement nécessaires à la construction de sa propre compétence linguistique.

Son unique référence est alors la langue orale. Et la mise en place de sa grammaire personnelle de l'écrit sera élaborée à partir d'une comparaison entre l'écrit et l'oral. Il est donc placé dans une situation de reconstitution de la langue écrite. Comment éviter que l'écrit ne devienne une transposition de l'oral puisque les productions de l'enfant, coupées de leur référence visuelle à l'univers de l'écrit, en sont réduites à leur lien avec l'oral ? L'enfant, ne peut alors que suivre la seule voie ouverte et, naturellement, je veux dire parce qu'on contraint son choix, reconstruire le système alphabétique. Dans cette psychogenèse de l'écrit chez l'enfant Emilia FERREIRO repère les grandes étapes de l'invention de l'écriture. À travers l'ontogenèse de l'enfant, on retrouve la phylogenèse de l'humanité. La découverte du parallélisme entre la phylogenèse et l'ontogenèse de l'écriture n'est-elle pas directement induite par les conditions d'expérimentation ? Au lieu de confronter l'enfant à une représentation de la langue dans son fonctionnement réel, on lui propose de la réinventer.

Les progrès de l'enfant sont décrits alors en étapes obligatoires, puisqu'elles ont été repérées par la recherche : présyllabique, syllabique, alphabétique, orthographique. Elles acquièrent un statut d'universalité, elles deviennent celles du sujet épistémique et pour le pédagogue une nouvelle progression. On en arrive à proposer une série rigide d'étapes et parfois à réduire, malgré les avertissements d'Emilia FERREIRO elle-même, les indices graphiques aux indices grapho-phonétiques.

Ces étapes repérées ont-elles ce caractère universel ? D'autres chercheurs reprenant les mêmes protocoles ne retrouvent pas la même régularité. Et si une constante existe, n'est-elle pas induite par une démarche qui propose à l'apprenant de construire l'écrit dans la seule production de textes, c'est-à-dire en référence à l'oral ?

L'écrit existe depuis des milliers d'années. Né dans une relation complexe avec l'oral, il s'en est affranchi et est devenu une seconde représentation de la langue. Conservant une part de sa relation avec l'oral, il a conquis en même temps par rapport à lui son autonomie. Il fonctionne à la fois comme un système phonographique, et comme un système idéographique. Il peut être présenté à l'enfant dans sa relation avec la langue orale et/ou comme système jouissant par rapport à elle, d'autonomie.

Pour apprendre l'écrit, l'enfant peut être placé dans une situation simple de transcription de la langue orale ou dans une situation complexe d'observation de son fonctionnement graphique, lui permettant de prélever dans ce matériau les éléments (qui peuvent relever de divers codes) qui serviront à construire son propre système. C'est la voie qu'il a suivie pour apprendre la langue orale. L'enfant a besoin pour apprendre à parler d'être confronté aux paroles de l'adulte pour reconnaître, dans les échantillons de langue qu'il entend, des constantes, abstraire des classes à partir de la multitude des sons. Il élabore d'abord un système rudimentaire qui ira se complexifiant au fur et à mesure des éléments nouveaux identifiés, classés et intégrés.

Cette recherche n'est pas neutre (et aucune ne l'est). Elle induit un apprentissage à partir de la relation écrit-oral. Dans une situation de production, l'enfant construit son système de l'écrit à partir

de l'oral. Le modèle psychogénétique serait-il identique si, dans l'apprentissage, on faisait varier les situations de l'écrit, c'est-à-dire si on proposait des interprétations ? Dans la construction du système provisoire de l'enfant, quels éléments proviendraient alors de la pratique de la production de texte et de la pratique de l'interprétation ?

Aussi ce modèle théorique peut-il renforcer un aspect de la pédagogie traditionnelle, dans la mesure où dans la pratique de la classe et malgré les avertissements d'Emilia FERREIRO :

- la langue écrite devient une représentation de la langue orale.
- le système graphique est réduit aux relations grapho-phonétiques.

Certes l'approche de l'écrit se fait forcément en relation avec la langue orale puisque c'est la seule que maîtrise l'enfant. Mais cette relation à l'oral est complexe¹⁹ et ne peut se réduire à une transcodification. Reprenant l'idée d'Emilia FERREIRO qui propose d'aider l'enfant à élaborer sa connaissance de la langue écrite et non pas l'une ou l'autre des activités que cette connaissance rend possible (lecture et écriture), on pourrait généraliser et dire qu'à travers toute activité linguistique écrite ou orale on vise la maîtrise de la langue, au sens de SAUSSURE.

L'accès à l'écrit par la seule production de texte est possible. Est-il souhaitable ? Il s'appuie sur l'idée que pour dominer la lecture il faut commencer par maîtriser l'écriture. S'il existe ainsi trois grandes pratiques de l'écrit : lire-écrire-dire²⁰, pourquoi l'une d'entre elles est-elle absente alors qu'on vise la maîtrise de toutes ? Car prétendre enseigner la maîtrise d'une activité, la lecture, sans en proposer spécifiquement l'apprentissage, c'est revenir à l'idée des prérequis que par ailleurs on réprovoque. Refusant les prérequis psychomoteurs pour aborder la langue écrite, on proposerait pour l'apprentissage de la lecture des prérequis cognitifs, ceux mis en place par l'apprentissage de la production de texte. Ainsi pour savoir faire une chose, il faudrait apprendre à en faire une autre. Certes, ce qui est visé, c'est la connaissance de la langue écrite, les trois pratiques n'étant que des manifestations diversifiées de son exercice, mais pourquoi ne pas emprunter la diversité des voies d'accès à cette connaissance ?

Si l'écriture exige des opérations cognitives plus complexes, est-il sûr que toutes les opérations mises en œuvre dans la lecture sont incluses dans l'activité d'écriture ? La lecture ne nécessite-t-elle pas des opérations spécifiques ? Par exemple, le lecteur doit, à partir des blancs d'égale dimension entre les mots, retrouver (induction) l'organisation des relations syntaxiques hiérarchisées, c'est-à-dire accorder à ces blancs des valeurs différentes. Au contraire dans, la production de texte, l'enfant doit passer du groupe de souffle (organisation grammatico-rythmique de l'oral) aux mots écrits (déduction). Ces deux opérations sont, d'un point de vue logique, différentes.

Les grands mouvements pédagogiques, méthodes actives, mouvement Freinet, et aujourd'hui le constructivisme ont toujours prôné l'ouverture de l'école et l'introduction des pratiques sociales dans l'école. Comment oublier alors, pendant toute une étape de l'apprentissage, la pratique de la lecture ?

¹⁹ A. Moyses, *Entre-tempos : alfabetização e escravidão*. Tese livre docência Campinas : 1992

²⁰ l'auteur conceptualise, en plus de la distinction duelle traditionnelle lire-écrire une troisième activité le dire qui est la transmission multicodee (voix, regard, geste, espace) du texte écrit.

4. Ouvrir les autres voies

Visitant des écoles, j'ai parfois l'impression que les livres présents dans les classes de la *pre-escola*²¹ sont cachés par l'institution durant la *première série du 1^{er} grau*. Pourquoi dissimule-t-on ainsi le texte comme si sa présentation allait offrir des solutions faciles, priver l'enfant de situations problèmes fructueuses pour son développement cognitif, le frustrer d'un tâtonnement nécessaire ? Refusant de dévoiler par la fréquentation des écrits non scolaires notre système actuel d'écriture, veut-on préserver la chance pour l'enfant de le réinventer ?

Des jonctions institutionnelles et méthodologiques aujourd'hui sont nécessaires :

a) jonction entre la recherche en analyse des discours et celle sur l'apprentissage de l'écrit qui suivent aujourd'hui des voies divergentes ;

b) jonction entre les recherches sur l'apprentissage de l'écrit en langue étrangère et en langue maternelle ;

c) jonction entre les pratiques de la *pre-escola* et celles des *premières séries* ;

d) jonction entre les objectifs d'apprentissage de l'écrit et les objectifs de développement du livre et de la lecture.

La formation de lecteur ne peut plus être un objectif distinct des objectifs d'alphabétisation. C'est à travers l'alphabétisation qu'il faut former à la lecture ou bien comme dit José JUVENCIO BARBOSA²², former non des alphabétisés mais des lecteurs. Pour ce faire il faut qu'apparaisse dans la classe le texte publié, la littérature *infanto-juvenil*, le journal, les affiches, etc.

Mais former des lecteurs coûte cher. La dépense exige alors l'efficacité. Il faut accompagner la mise en place des bibliothèques d'une formation des professeurs car la présence de la bibliothèque ne garantit pas son utilisation. Pour cela, des moyens en formation existent au Brésil mais ils sont souvent éclatés entre les institutions, entre les départements des Institutions d'Enseignement Supérieur. N'y a-t-il pas de solutions moins coûteuses ?

Certes, une approche de la langue écrite faite prioritairement par la production de texte fournit une réponse méthodologique à la situation matérielle de pauvreté en livres des écoles. Point n'est besoin d'attendre que l'administration scolaire installe une bibliothèque dans l'école pour pratiquer l'écrit avec les enfants. Commençons immédiatement et les enfants formés à l'écrit exigeront, aujourd'hui et plus tard comme adulte, une société où la culture du livre aura toute sa place. Aussi le mouvement constructiviste²³ est-il fortement associé à des choix de transformation sociale et devient-il un espoir de changement politique. On ne peut décevoir une telle attente au Brésil. Il est important de prendre en compte la nécessité d'offrir à tous, et pas seulement aux enfants des écoles riches, l'accès à l'écrit en refusant une vision élitiste. Mais cette approche peut, en même temps, être utilisée comme caution à la situation actuelle. Parée de tous les attraits de l'innovation et de la modernité, elle fournit la légitimation méthodologique à une école qui ne peut offrir à ses enfants la richesse culturelle du livre. Ne pas décevoir, c'est aussi se garder de faire naître des attentes démesurées vis à vis d'une démarche pédagogique.

²¹ correspondant à l'école maternelle

²² J.J.BARBOSA, *Alfabetização catálogo da base de dados*, São Paulo : FDE, 1992. pp.7-10

²³ Le "constructivisme" est en Amérique Latine un fort mouvement pédagogique, fondé théoriquement dans les recherches d'Emilia FERREIRO

Pourtant sans renoncer à agir immédiatement on peut tenter d'élargir les accès à l'écrit : par la lecture, l'écriture, le "dire". Et ceci pour plusieurs raisons :

- On ne peut retarder la confrontation avec les textes qui sont la matière première dans laquelle les enfants vont puiser les éléments qui serviront à la construction de leur propre savoir sur la langue écrite.

- Il est nécessaire de finaliser l'apprentissage, c'est-à-dire de mettre l'enfant en contact avec l'objectif qu'il poursuit, la construction de sens.

- La maîtrise d'une activité ne peut dépendre de la seule acquisition d'une autre : la maîtrise de la lecture de la seule production de texte. On ne peut atteindre un objectif, la maîtrise de la lecture, sans proposer des situations problèmes incluant les opérations spécifiques de cette activité, la construction de sens.

- Une activité de réception est plus aisée qu'une activité d'émission. C'est vrai pour la langue orale maternelle comme pour une langue étrangère. On comprend plus de messages qu'on n'est capable d'en énoncer. La connaissance linguistique "passive" est plus large que la connaissance active. On ne peut pourtant éviter les situations de lecture sous le prétexte qu'on travaille plus en amont, sur des opérations plus complexes. La maîtrise de la lecture peut être une aide pour la maîtrise de la production de textes.

- L'enfant a besoin de fréquenter la littérature. BARTHES a dit que l'enfant apprend, à deux ans, trois choses fondamentales en même temps : marcher, parler, raconter des histoires. L'enfant a besoin d'histoires. Si pour lui cette nourriture n'est accessible dans les premières années que par la médiation de la voix de l'adulte, il lui faut rapidement devenir autonome et accéder directement au gisement d'histoires qu'est le livre. Point n'est besoin pour cela de perdre la voie (la voix) du médiateur mais il faut en ouvrir une seconde. Au Brésil la tradition orale devrait participer pleinement à cette éducation de l'enfant. On sait ce qui se perd lorsque, à la langue orale, on substitue la langue écrite²⁴. Mais le dire peut donner accès au lire. Au lieu de substituer pourquoi ne pas ajouter ?

- L'approche par la production d'écrit, peut paraître parfois un argument pour ceux qui veulent donner la parole à l'enfant et trouver appui auprès des défenseurs de la libre expression. Pourtant, cette expression enfantine a besoin d'aliments, sur le plan linguistique et sur le plan culturel. Ne pas fournir à l'enfant, au delà de la culture orale, un gisement d'écrit, c'est limiter ses facultés d'expression. La bibliothèque peut être dans l'école ce lieu de la culture du livre où l'apprentissage de l'écrit se réalise dans sa fréquentation, nourrissant les facultés d'expression des enfants.

Pour toutes ces raisons, la création de la bibliothèque dans l'école est nécessaire, même si cette mesure est coûteuse en livres et en formation. Mais une école qui, par manque de bibliothèques, produit des analphabètes fonctionnels, perd toute efficacité et devient plus coûteuse encore.

²⁴ MOYSES, *op.cit.*

Conclusion

Tout apprentissage nouveau vient s'intégrer au savoir ancien mais propose en même temps une rupture épistémologique, un déséquilibre. De quel ordre est cette rupture ? Relève-t-elle seulement d'une transposition des savoirs antérieurs de la langue orale ou bien exige-t-elle, lors du passage du sonore au visuel, un changement de niveau, dans le traitement de l'information ? Faut-il partir de la langue orale, ou bien faut-il se placer à un niveau cognitif plus élevé qui serait celui de la langue elle-même en se décentrant par rapport au signifiant sonore ? La matière sonore est la première voie par lequel les enfants accèdent à la langue, mais comment en ouvrir une seconde ? Faut-il, proposant un autre système de signes, "sortir du cercle" suivant le principe de la pragmatique et se plonger dans un autre univers de la langue, l'univers visuel ? Quel est le décentrage que demande d'opérer la communication écrite par rapport à la communication orale ?

Les recherches ne permettent pas de trancher entre l'accès à l'écrit par la langue orale, ou l'accès à l'écrit par son signifiant visuel. Alors offrons aujourd'hui à l'enfant une démarche ouverte qui n'exclut aucune des entrées. Nous en proposons trois. Pour cela, il faut dès le départ engager l'enfant dans les productions de textes, certes, mais aussi dans l'analyse de l'écrit pré-existant, dans des interprétations de textes, lui donnant la possibilité de reconnaître des signes visuels qui n'exigent pas obligatoirement le transit par l'oral. Il est nécessaire de lui ouvrir toutes les voies d'accès à l'écrit à travers des situations diversifiées de production, d'interprétation, d'écoute et de diction de textes. Pour construire son savoir, il pourra alors emprunter son propre chemin, en accord avec ce que l'on nomme aujourd'hui, en pédagogie différenciée, son profil cognitif.

Elie BAJARD