

LIRE, C'EST VRAIMENT SIMPLE !

... quand c'est l'affaire de tous

JEAN-PIERRE BÉNICHOU
GUY FAUCON
JEAN FOUCAMBERT
RAYMOND MILLOT
ROLANDE MILLOT
YVES PARENT
MICHEL VIOLET

1982
OCDL

SOMMAIRE

CHAPITRE I

Où l'on voit que la santé ne s'acquiert pas chez le médecin

CHAPITRE II

L'écrit, quelque chose qui parle à l'œil.

Les mots transparents et les yeux fertiles

CHAPITRE III

Pour apprendre, peut-on faire autre chose
que ce qu'on veut apprendre à faire ?

CHAPITRE IV

Quelles questions ? Quels écrits ?

CHAPITRE V

Si parents et enseignants parlaient de la même chose !

CHAPITRE VI

La maladie du contrôle et la nécessité de l'évaluation

CHAPITRE VII

Mais alors la lecture, c'est l'affaire de tous !

CHAPITRE VIII

Où l'apprenti lecteur se révèle sous son vrai visage d'être social

CHAPITRE IX

Encore des questions

CHAPITRE I

Où l'on voit que la santé ne s'acquiert pas chez le médecin

La lecture, et l'apprentissage de la lecture, tiennent une place extrêmement importante dans la vie des enfants et de leurs parents. C'est l'angoisse des enseignants, des familles et de tous les écoliers de quatre à huit ans. Beaucoup vont échouer ; et même parmi ceux qui réussissent, combien seront signalés en sixième pour des difficultés notables de lecture qui ne leur permettent plus de suivre. Près de 5 % du budget de la sécurité sociale sont consommés par des soins de rééducation et d'orthophonie ; plus de la moitié de ces troubles ont pour cause, proche ou lointaine, la difficulté d'utiliser l'écrit. C'est dire, nous y reviendrons, que la lecture fait partie du quotidien.

Pourtant il n'existe aucun ouvrage dans lequel des parents pourraient trouver une information générale et des conseils afin d'aider leur enfant à devenir facilement bon lecteur. À chaque rentrée scolaire, radio, télévision et journaux, devançant l'angoisse des familles, effectuent quelques enquêtes et donnent des conseils, le plus souvent vieillots et contradictoires. Mais rien qui puisse satisfaire les attentes et créer les conditions d'une évolution de la lecture dans l'ensemble du corps social.

On a l'impression que les professionnels, qu'ils soient dans l'école ou dans les professions paramédicales ou médicales¹, ne savent que demander aux parents de ne rien entreprendre. L'enseignement de la lecture apparaît comme une opération extrêmement délicate que la moindre maladresse extérieure va compromettre ou faire échouer définitivement. Que tout le monde retienne son souffle...

Mais ce qui est inquiétant dans cette affaire, c'est, nous le verrons, que l'école et les rééducateurs sont, une fois sur deux, incapables de transformer les enfants en lecteurs. Ils ne réussissent qu'avec certains enfants ; et pour ceux qui échouent, c'est "la faute à leur famille" qu'on a pourtant soigneusement tenue à l'écart jusque là...

Nous, les auteurs de ce livre, nous sommes aussi des professionnels de la lecture. Mais nous pensons, devant les mauvais résultats dont nous tentons de comprendre les raisons, que rien ne pourra changer tant que la lecture restera l'affaire des spécialistes, de l'école d'abord, des rééducateurs ensuite. Il faut déscolariser et démedicaliser l'enseignement de la lecture, et faire converger les forces pour que chacun se sente coresponsable des actions à travers lesquelles tous les enfants vont devenir lecteurs.

Dans ce livre, nous allons expliquer ce qu'est la lecture, donner des informations sur la façon dont les enfants apprennent à travers les échanges qu'ils ont avec leur milieu, puis montrer comment, en utilisant l'écrit de l'environnement, les enfants sont très tôt lecteurs, à leur manière, dès lors qu'on ne les en empêche pas.

Aider un enfant, ce n'est pas chercher à lui transmettre une technique ou un savoir, c'est lui permettre de construire les outils dont il a besoin à un moment précis pour utiliser l'écrit quand il veut jouer, agir, s'informer, se distraire, etc. Et ceci, quel que soit son âge, à deux ans comme à huit ans. L'interaction d'un enfant avec l'écrit

¹ Les rééducateurs, les orthophonistes, les pédiatres, psychiatres, pédopsychiatres...

auquel il a recours pour mener à bien et faire avancer le projet dans lequel il est engagé, cette interaction a lieu partout, à l'école bien sûr, mais aussi à la maison, à la crèche, dans la rue, dans les magasins, à la télévision, en voyage, à la section enfantine de la bibliothèque, à la piscine, au zoo...

L'enfant rencontre ainsi des écrits qui n'ont pas été mis là pour qu'il apprenne à lire, mais simplement pour qu'il les utilise. Et c'est en les utilisant qu'il apprend à lire, aussi facilement, aussi naturellement qu'il a appris à parler.

Nous revenons constamment sur le caractère *fonctionnel* de l'écrit social et nous l'opposons au caractère *artificiel* d'un écrit scolaire dont l'enfant n'a nul besoin pour vivre et qui n'est là que pour l'enseignement de la lecture. Tout le monde sait bien qu'un bébé comprend progressivement le langage oral parce qu'on lui parle vraiment, parce qu'on a quelque chose à lui dire : qu'on l'aime, que son repas va être prêt, que maman va revenir, etc. et non pas en faisant semblant de lui parler sous prétexte qu'il est trop petit, et qu'à trois mois il ne comprendrait pas ce qu'on lui dit. C'est la même chose par rapport à l'écrit. Il ne faut pas enseigner la lecture, pas plus qu'on n'enseigne la parole ; mais il faut que l'enfant rencontre l'écrit comme il rencontre l'oral, et qu'on l'aide à l'utiliser comme il le souhaite. Ainsi, dès son plus jeune âge, il est lecteur à sa manière. Et cette manière va évoluer au fil de ses rencontres jusqu'à ressembler à la nôtre et sans doute la dépasser.

Ce livre veut donc aider les éducateurs à se conduire *naturellement* au cours des rencontres de l'enfant avec l'écrit, afin que ne se produise pas cette crise du cours préparatoire où tant d'écoliers échouent et où tous prennent des habitudes qu'il leur sera difficile de perdre.

Pour se comporter naturellement devant les rencontres de l'enfant avec l'écrit, il faut savoir ce qu'est la lecture. Or, à l'heure actuelle, l'opinion courante (largement entretenue par les spécialistes) est de plus en plus inexacte par rapport à ce qu'on connaît du comportement du lecteur. François Richaudeau écrivait, il y a plus de dix ans déjà, que l'enseignement de la lecture avait mille ans de retard, et qu'on donnait à l'écolier une idée aberrante de ce qu'il fallait faire pour lire, comparée à ce que font les véritables lecteurs. Les opinions courantes sur la lecture sont aussi fausses et dangereuses que certaines pratiques qui existaient voici encore cent ans à propos des règles d'hygiène ou d'alimentation des bébés. Il est évident que le $b a = ba$ et la lecture à voix haute systématique seront à ranger dans le musée des tâtonnements de l'humanité, au même chapitre que les toiles d'araignée pour soigner les plaies, ou l'alcool dans le biberon pour tuer le ver ; mais, tandis qu'un effort important a été entrepris pour divulguer les règles d'hygiène ou la diététique, rien n'a encore été fait pour aider ceux qui fréquentent l'écrit à se comporter comme des lecteurs efficaces.

Tout ce qui sera dit dans ce livre peut se comprendre à partir de deux idées.

► La première, nous l'avons déjà présentée. Elle concerne la manière dont un enfant apprend : apprend à marcher, à parler, à se situer dans l'espace, à interpréter les visages, à entrer en relation avec les autres, à lire, à utiliser les nombres pour se repérer dans les choses, etc. L'enfant n'apprend pas parce qu'on lui transmet le savoir de l'adulte. Pour résoudre la situation dans laquelle il est engagé, il doit faire des hypothèses qui élaborent un savoir original et provisoire. Les autres, enfants ou adultes, vont l'aider en lui apportant de l'information, en réagissant à ses comportements inventés, en s'impliquant avec lui dans la situation, en l'incitant à réfléchir sur son action, etc.

Ainsi, d'expérience en expérience, dans l'échange avec le monde et les autres, va-t-il modifier ses hypothèses et ses réponses, et c'est ce mouvement permanent et

ininterrompu qui constitue son apprentissage ; ses apprentissages plutôt, car ils ne sont pas séparables les uns des autres et prennent tous leur source commune dans la vie totale d'un enfant, totalement impliqué dans une situation totale. Bien sûr, il en va ainsi pour la lecture, et nous essaierons de montrer comment, depuis son plus jeune âge, l'enfant est en train de devenir lecteur à travers ses rencontres avec l'écrit.

► La deuxième idée qui nous paraît importante concerne la lecture elle-même, c'est-à-dire la connaissance que l'on a aujourd'hui des comportements mis en œuvre au cours de l'activité de lecture.

À la différence de ce qui se passe dans les pays où la langue écrite est "idéographique" (le chinois, par exemple, où les mots sont représentés par des dessins), chez nous l'écriture est alphabétique, c'est-à-dire que les groupes de lettres peuvent se prononcer indépendamment des mots ou des idées qu'ils expriment. Grâce à cette écriture, n'importe qui peut prononcer, sans avoir besoin de les comprendre, les groupes de lettres tels que "sulbotraqui, chenave" etc. Le fait de ne pas les comprendre (mais seulement de pouvoir les dire) montre bien qu'on ne lit pas ces mots-là. Il ne viendrait pas à l'idée de quelqu'un de prétendre qu'il sait lire le latin, alors qu'il n'y comprend rien et qu'il est seulement capable de faire du bruit avec sa bouche ! En outre, on s'aperçoit très vite que, neuf fois sur dix, on ne peut dire correctement les mots que si on a d'abord compris le sens de la phrase, comme on l'observe dans l'exemple célèbre : "les poules du couvent couvent..."

Nous y reviendrons ; mais il est bien évident que lire, c'est comprendre de l'écrit et ce n'est pas le prononcer ; tout au plus, quand on l'a compris, peut-on presque toujours le prononcer alors qu'à l'inverse, on peut oraliser beaucoup de choses qu'on ne comprend pas et qu'on ne sait donc pas lire. Je ne peux pas lire certains livres de médecine ou certains romans ; un enfant de huit ans ne sait pas lire un article de journal sur la politique économique même s'il est, à peu près, capable d'en "faire la lecture", pardon ! de "le dire", à son grand-père aveugle...

Ce qui est vrai, c'est que parfois, en prononçant la suite des sons écrits sur un papier, on parvient à comprendre ce que les yeux ne reconnaissent pas mais que les oreilles identifient ; par exemple : "elvoilegrenchi innoiréblan".

L'opération que vous venez de faire, c'est ce que font tous les enfants qui déchiffrent au cours préparatoire, qui ânonnent au cours élémentaire, dont on voit les lèvres bouger au cours moyen et qui, plus tard, croiront "entendre dans leur tête" ce que leurs yeux voient.

Ce moyen de comprendre, en entendant ce qui est écrit, est plus difficile à mettre en œuvre que la lecture avec les yeux, comme en témoignent ces deux phrases :

"elvoilegrenchi innoiréblan"

"elle voit le grand chien noir et blanc".

Le premier est beaucoup plus lent et détourne le lecteur de son véritable projet, puisqu'au lieu de faire du sens, il est d'abord obligé de faire du son. C'est exactement la même différence qu'on trouve entre celui qui comprend et rêve en anglais, et celui qui doit reconstituer, en traduisant l'anglais, une phrase en français pour en extraire le sens.

Ces deux manières de comprendre l'écrit ne sont pas équivalentes : l'une permet de lire environ 10 000 mots à l'heure² au prix d'une fatigue qui n'autorise pas à le faire

² C'est à peu près la vitesse de la parole.

au-delà de quelques minutes ; l'autre permet de lire à plus de 40 000 mots à l'heure, sans fatigue et plusieurs heures de suite, avec une compréhension bien plus aisée.

Ces deux manières de comprendre l'écrit ne mettent pas en jeu les mêmes comportements et ne s'apprennent pas de la même façon ; il ne faut pas espérer qu'en apprenant à déchiffrer et à prononcer à voix haute, on sache lire un jour. Aujourd'hui, ceux qui savent lire, en ayant commencé par déchiffrer, ont appris inévitablement seuls, sans s'en rendre compte, et en faisant autre chose que ce que l'école ou leurs parents leur demandaient.

Du reste, ce nombre est très limité ; aujourd'hui, il n'y a guère que 30% des Français qui savent lire. Les autres, sept Français sur dix, sont obligés de passer par la prononciation, même intérieure, de tout ou d'une part importante de ce qui est écrit. Cette obligation est dramatique. Certes, ils peuvent se débrouiller pour les besoins les plus urgents : dans les transports, dans les magasins, pour les formulaires administratifs, pour la page locale de leur journal, pour la publicité et les rares lettres familiales. Mais que de difficultés pour comprendre la suite des opérations dans une cabine téléphonique, les sous-titres du film à la télévision, les pages de politique générale du journal (on préfère écouter les informations à la télévision) ! Que de temps et que de mal pour chercher une information dans un dictionnaire, dans une table des matières, dans un ouvrage documentaire ! Quelle gêne à feuilleter un roman dans une bibliothèque ou une librairie ! Et si un livre a été retenu, trop souvent à cause de la sa couverture, combien de semaines va-t-il rester sur la table de nuit ! On dira qu'on n'a pas le temps de lire ! On a pourtant le temps de regarder la télévision. Se plonger dans un livre quand on lit mal, c'est une entreprise fatigante et désagréable comparée à l'apparente aisance du spectateur ; et pourtant, pour ceux qui lisent avec leurs yeux et non avec leur bouche, la lecture n'est pas plus difficile que l'écoute d'une émission, au contraire.

Et les enfants ! Ce livre de bibliothèque qui voyage dans le cartable, des semaines entières, et qu'on rendra sans l'avoir fini ! Savez-vous qu'un livre de taille normale doit pouvoir être lu par un enfant en un temps qui varie entre deux et cinq heures au maximum ? Au-delà, la lecture est trop lente, trop infructueuse, trop désagréable ; il vaut mieux chercher ses distractions ailleurs...

Le *savoir déchiffrer*, qui avait semblé bien suffisant -pour la majorité des Français dont on estimait qu'ils n'avaient pas besoin de lire, est franchement inadapté pour vivre à la fin du XX^{ème} siècle. Vivre, c'est-à-dire trouver les solutions aux problèmes qu'on se pose, disposer de l'information la plus étendue et la plus variée, accéder à l'expression de la pensée et de la sensibilité des autres, se distraire, se détendre et s'évader à travers les productions littéraires.

Il est nécessaire, souhaitable et bon (sans parler même de l'enjeu pour la vie démocratique) que chacun sache traiter directement l'écrit par les yeux, de même qu'il traite directement l'oral par l'oreille. Cette nécessité apparaît d'autant plus comme une urgence aujourd'hui que la presque totalité des enfants de milieu populaire échouent à l'école pour les raisons que l'on connaît, étroitement liées à la lecture.

Les adultes doivent comprendre que le problème se pose aujourd'hui en des termes nouveaux et simples, et qu'il est possible, en adoptant d'autres attitudes à l'école, dans les familles et dans le corps social en général, que tous les enfants développent, dès le début, les véritables comportements du lecteur efficace.

Nous donnerons ici des conseils pour aider les éducateurs, mais nous voulons commencer par mettre en garde les parents contre certaines habitudes qu'ils ont face à leur bambin en train de devenir lecteur.

Un enfant de cinq ans ne peut ignorer, à voir l'agitation des adultes, qu'il va bientôt entrer dans une phase capitale pour lui. Les amis, la famille le questionnent : "*Dans quelle classe est-il ? Le fils d'une amie sait déjà presque lire !*"

Entre six et sept ans, c'est une véritable conspiration. À l'école, à la maison, chez le médecin ou le psychologue, l'enfant se voit à tout moment, glisser devant les yeux un texte, un bout de journal, une page d'un livre ou quelques lignes préparées soigneusement ; quelqu'un lui demande : "*Lis-moi ça !*"

Avouez que la demande est bizarre ! Pourquoi la "grande personne" qui doit savoir lire ne lit-elle pas elle-même si elle désire apprendre quelque chose ? Et si elle a vraiment besoin de savoir quelque chose, pourquoi n'est-ce pas ce quelque chose qu'elle demande à l'enfant de trouver ?

Les adultes, enseignants comme parents, doivent s'interroger sur leur besoin de "contrôler" la lecture. Pourquoi, en outre, ne savent-ils le faire qu'en demandant à l'enfant de dire à haute voix ce qui est écrit ?

Pourquoi contrôler sans arrêt la compréhension de l'écrit ? Jamais il ne viendrait à l'idée des parents de suspecter leur bébé de quelques mois de ne pas comprendre exactement toutes les nuances de ce qu'ils disent. Jamais le contrôle ne consistera à faire répéter par l'enfant ce qu'il a entendu : cette répétition ne touche pas à la compréhension, le premier perroquet venu vous le dira. Le temps d'apprendre à parler est considérable et on accepte toutes les étapes. Il est impossible de dire à un moment : "Lucien comprend ou ne comprend pas", car cette compréhension dépend de ce qu'on dit à Lucien, de ce qui l'intéresse, de son souci du moment. Il en va de même en lecture. Que signifie savoir lire ? Sûrement pas de pouvoir prononcer n'importe quel écrit !

Pourquoi contrôler la lecture en faisant lire à voix haute ? Lorsqu'on va au cinéma avec un enfant, on voit bien, à ses réactions, s'il comprend et s'il trouve du plaisir. On peut certes le questionner et discuter avec lui. Mais jamais on ne songerait à contrôler la compréhension en lui demandant, au fur et à mesure de la projection du film, de nommer tout ce qu'il voit sur l'écran ! On peut même être assuré que, s'il devait se livrer à ce travail, il ne comprendrait rien du tout au film et refuserait tout net d'aller au cinéma...

Et pourtant, c'est ce qu'on fait en lecture. On présente de l'écrit (ce qui correspond au film sur l'écran) et on demande de prononcer le nom de ce que les yeux perçoivent successivement. On empêche ainsi sûrement de comprendre. On attire l'attention de l'enfant sur tout autre chose que ce qui est nécessaire : son émotion, son plaisir, sa curiosité, etc.

Cet aspect nous semble capital et nous y reviendrons. L'angoisse fausse le jugement des adultes ; et les enfants ont une idée complètement absurde des raisons pour lesquelles ils lisent et de ce qu'ils doivent faire pour lire.

Persuadez-vous que les seuls moments où votre enfant apprend à lire, c'est lorsqu'il lit, lorsqu'il est assez pris par ses propres questions pour vouloir faire, le plus rapidement possible, du sens avec l'écrit. Par contre, il prend des habitudes néfastes dès que son rapport à l'écrit n'est pas fonctionnel et qu'il s'absorbe dans un mécanisme. Ce qui ne signifie pas que les techniques ne soient pas nécessaires : elles sont indispensables. Mais votre enfant va les construire ; cela, il sait très bien le

faire. Depuis sa naissance, il n'arrête pas d'inventer des comportements nouveaux de plus en plus efficaces et diversifiés, et vous l'avez aidé dans sa propre démarche.

Si vous voulez l'empêcher de devenir lecteur, faites en sorte qu'il attende ses six ans et le moment où on lui imposera cette technique de transformation de l'écrit en oral que vous contrôlerez par la lecture à voix haute.

Et cessez immédiatement de lire notre livre...

En revanche, si les quelques pages que vous venez de lire ont éveillé en vous quelques doutes ou quelques échos, avancez dans ce livre. Nous l'avons écrit à plusieurs, avec des sensibilités différentes ; c'est volontairement que les mêmes idées sont reprises par chacun d'entre nous, à sa manière.

Mais les idées, qui vous feront regarder autrement la lecture... et les enfants, ne sont pas dans ce livre ; elles vont naître en vous, grâce au questionnement de notre écrit, par votre expérience. Le sens, c'est vous qui allez le créer ; ce n'est pas nous qui pouvons vous le transmettre. Nous ne pouvons que vous aider.

Cette lecture que vous allez faire, personne ne pourra la contrôler, même en vous demandant de dire, à voix haute, les mots que nous avons préparés pour vos yeux !

Mais vos enfants, eux, risquent d'en sentir rapidement les effets...

* * *

CHAPITRE II

L'écrit, quelque chose qui parle à l'œil...

Les mots transparents et les yeux fertiles

Monsieur Dupont, en sortant de chez lui pour se rendre à son travail, retire de sa boîte à lettres les prospectus qui l'encombrent. Ce remplissage quotidien l'agace un peu, comme l'agace sa curiosité qui le pousse toujours à lire toute cette publicité avant de la jeter à la poubelle. Il est vrai que cette lecture demande si peu de temps ! Non, Monsieur Dupont n'a pas envie d'acheter un pavillon. Non, des cours de dactylographie ne l'intéressent pas. Par contre, il doit remplacer sa voiture et la date de présentation de nouveaux modèles par un garage proche attire davantage son attention.

Parce qu'il songe au remplacement de sa voiture, mais aussi parce que tout cet écrit est pour lui inutile, monsieur Dupont ne voit pas les poteaux indicateurs, les noms des rues, etc. qui lui permettraient de se rendre à la gare si l'itinéraire qu'il emprunte lui était moins familier. Il ne lit pas plus les enseignes des magasins qu'il voit tous les jours. Mais cet homme, préoccupé par le mauvais état de sa Renault, n'en est pas moins amateur de football. Parmi les affiches qui tapissent les murs, les panneaux, les devantures des boutiques, il repère vite le nom des futurs adversaires de l'équipe locale sur les affichettes annonçant le prochain match, et il s'arrête sur les mérites d'une "grande routière" vantée par un placard tapageur. À la gare, pour vérifier le numéro du quai de départ de son train et pour trouver le quotidien qu'il lira pendant le trajet, le regard de monsieur Dupont parcourt les colonnes du tableau indicateur et la masse disparate de journaux et revues que contient le kiosque...

Cette mauvaise version de "*Elle court, elle court, la banlieue*" veut attirer l'attention sur ce qui est oublié à force d'être présent et quotidien. Nous ne nous rendons pas compte :

- de l'importance de l'écrit dans notre vie, nos occupations, nos loisirs,
- de la diversité des écrits proposés à notre lecture,
- de que nous faisons quand nous lisons,
- de la diversité des attentes de chacun dans l'usage que nous faisons de cette masse imprimée.

I. L'IMPORTANCE DE L'ÉCRIT

Une demi-heure de la journée d'un habitant d'une banlieue en 1981... Le simple trajet de chez lui à la gare... et déjà tant de rencontres avec les écrits sociaux : prospectus, affichettes, tracts, affiches, plaques, panneaux, tableaux, livres, revues, journaux, bandes dessinées, pour conseiller, informer, tenter, dissuader, diriger, distraire, interpeller, exhorter chacun d'entre nous en permanence...

Et monsieur Dupont n'en a pas fini, si l'on peut dire ! À son bureau, il va lire son courrier, la documentation professionnelle, le menu de la cantine et le compte rendu

de la dernière réunion syndicale. Que lira-t-il le soir, rentré chez lui ? Un roman ? Un hebdomadaire ? Peut-être tout simplement le programme de télévision et les sous-titres d'un film étranger qu'il a choisi de regarder avec sa famille...

Cette confrontation avec un écrit présent dans tous les lieux et dans toutes les activités, les enfants la connaissent aussi, qu'ils sachent lire ou non. Un enfant de quatre ou cinq ans, capable dès son plus jeune âge de faire la distinction entre une éraflure due au hasard et une inscription porteuse de sens, entretient avec cet écrit présent partout des rapports sur lesquels nous reviendrons. Il est dommage que l'école ignore le plus souvent ces interactions que les jeunes enfants ont avec les écrits sociaux, sous prétexte qu'ils "ne savent pas lire", sous prétexte qu'on ne leur a pas encore enseigné la lecture !

La place de récrit ne diminue pas...

Pour revenir à l'importance de l'écrit dans notre vie quotidienne, il faut dire qu'ils se sont trompés les futurologues qui, au moment du développement des moyens audiovisuels de communication, prédisaient la disparition de l'écrit. La vérité, c'est que la télévision, la radio, le cinéma se sont ajoutés à l'écriture pour créer et satisfaire ce formidable besoin d'information qu'on constate actuellement. L'écrit a trouvé sa place et joué son rôle dans cette inflation de la communication et de la circulation des idées. Une place et un rôle irremplaçables. On voit mal ce qui pourrait remplacer l'écrit pour la liste des courses, le message sur la porte en cas d'absence, le mode d'emploi de la machine à la disposition du public, l'avertissement à propos de la marche peu visible ou de la peinture fraîche.

...car l'écrit est irremplaçable...

Il s'agit de petites choses, dira-t-on et, dans le même temps, on écrit moins parce qu'on téléphone beaucoup. Certes !... Mais ces exemples révèlent les contraintes techniques des divers moyens audio-visuels et leurs caractéristiques d'emploi.

L'écrit a des vertus spécifiques qui peuvent être résumées en une seule formule : l'écrit respecte la liberté du lecteur

- parce que, seul, il met en permanence la totalité de l'information qu'il contient à la disposition du lecteur. En effet, point n'est besoin de lire autre chose dans le journal que ce qui intéresse. La radio, la télévision m'obligent à écouter toutes les informations qu'un autre que moi a cru bon de me faire écouter avant que je puisse entendre ce qu'il m'importe de savoir. Les index, les tables des matières, les titres de chapitres permettent de voir comment les écrits sont organisés sans avoir à les lire. Ils permettent d'aller rapidement chercher l'information précise qu'on souhaite dans un ouvrage documentaire pourtant volumineux. Imagine-t-on pareils "facilitateurs" pour l'audition ou le visionnement d'une bande magnétique ?

...et respecte le lecteur...

- parce que l'écrit garantit davantage le libre arbitre et l'exercice de l'esprit critique. Bien sûr, le mensonge, la mauvaise foi et la propagande utilisent aussi l'écrit, mais la permanence de ce qui est écrit permet les vérifications et les confrontations. Contrairement à la parole ou à l'image qui s'imposent et subjuguent, l'écrit suppose bien souvent un acte volontaire qu'il est possible de différer. L'écrit se propose ; la parole et l'image s'imposent.
- parce que les autres grands moyens de communication diffusent l'information à la vitesse de la parole alors qu'un lecteur, même médiocre, prend connaissance

du contenu d'un écrit à la vitesse qu'il veut... lentement s'il le souhaite... ou à une vitesse deux ou trois fois supérieure à celle de la parole si c'est nécessaire. Ne dit-on pas que ce qui est présenté dans un journal télévisé ne remplirait pas une page de journal ?

On nous objectera que l'image montrant un paysage en donne une connaissance plus rapide et plus complète que la lecture de la description qu'on peut en faire ; que la vision d'une séquence prend moins de temps que la relation écrite de l'événement qu'elle contient. On aura raison. C'est pourquoi le film partage aujourd'hui, dans l'art du récit, la place qu'occupait, seul, le roman au XIX^{ème} siècle. Le cinéma, la télévision sont les moyens privilégiés pour le reportage, l'événement spectaculaire, la fiction. Par contre, on n'a jamais tant édité d'ouvrages documentaires. L'écrit a l'apanage de l'information technique, professionnelle et scientifique.

Mais l'écrit change de support

L'importance de l'écrit augmente. En disant cela, nous ne sommes pas des attardés dans un combat d'arrière-garde pour une culture livresque dépassée. Ce que l'on constate à propos des ordinateurs laisse penser que la microinformatique et la télématique - qui envahiront bientôt notre quotidien - donneront à l'écrit une importance encore accrue. Ce qui change, c'est la forme de l'écrit et de ses supports. Les enfants liront aussi sur des écrans.

Ils ont bien besoin d'apprendre à lire car ils auront beaucoup à lire.

II. LA DIVERSITÉ DES ÉCRITS

Ce qui caractérise l'évolution de la lecture, c'est le fait qu'elle a été obligée de s'adapter à la multiplication des formes d'écrits qu'on connaît maintenant.

Revenons à monsieur Dupont et à son parcours matinal. Les prospectus, les affiches, le tableau des horaires, le journal offrent des écrits dont la disposition, l'organisation générale, les caractères typographiques sont bien différents. On comprend que ces différences l'obligent à adopter des stratégies de lecture différentes pour prendre connaissance des informations contenues dans ces écrits.

De la lecture de la "page grise"...

Pendant longtemps et jusqu'à une période récente, la seule forme d'écrit que l'on connaissait était ce que François Richaudeau appelle la "page grise". Pour des raisons techniques et économiques, l'écrit était rare. On lisait intégralement la succession régulière de lignes entières composées avec des caractères semblables pour la plupart.

Le moindre coût du papier et les possibilités de l'imprimerie moderne ont permis la diffusion d'une quantité énorme de livres, de revues, de magazines. Nous venons d'en parler. Dans l'impossibilité de pouvoir tout lire, le lecteur doit à la fois pouvoir choisir et pouvoir lire vite ce qu'il n'est pas nécessaire de lire lentement ou intégralement. Ces deux impératifs conduisent les éditeurs et les imprimeurs à proposer aux lecteurs des formes d'écrits très diverses, et à faciliter la lecture de ces écrits aux formes multiples en utilisant toutes les astuces techniques.

... à la lecture flexible

François Richaudeau considère³ qu'il y a six formes principales d'écrits conduisant à six types de lectures (ou qu'à six lectures différentes correspondent six formes d'écrits). Contentons-nous d'en donner un aperçu en considérant les lectures de monsieur Dupont. Il est évident que les "survol" rapides des prospectus encombrant sa boîte à lettres, ou des titres de la première page de son journal, n'ont rien à voir avec la lecture du roman qu'il entreprendra ce soir. C'est encore une autre lecture qui lui permet de repérer le numéro du quai de départ sur un tableau indicateur (ou de trouver un numéro de téléphone dans un annuaire). Le courrier, le compte rendu d'une réunion du Comité d'entreprise à laquelle il a assisté, un article professionnel d'une technicité ardue, et le tract syndical distribué à la cantine ont été lus différemment. L'intérêt ou la nécessité le poussent à tout lire, ou au contraire à ne prélever que l'essentiel, ou encore à trouver rapidement l'unique renseignement utile. Les spécialistes parleraient de lectures intégrale, sélective, de recherche. Pages uniformes, chapitres et paragraphes, tableaux et listes, légendes et bulles sont des choses devenues familières à la plupart d'entre nous. Les tables des matières, les résumés, les titres et sous-titres, les alinéas, les lexiques, les renvois, les index sont, parmi d'autres, des moyens permettant de connaître rapidement, et tout de suite, le sujet traité, la liste et l'ordre des parties, l'organisation de l'ouvrage, et donc de pouvoir choisir soi-même la manière qu'on aura de cheminer dans l'écrit, et la stratégie qu'on adoptera.

Les aides au lecteur

La ponctuation, les majuscules, les couleurs, la forme et la taille des caractères, les longueurs inégales des lignes, les espaces et les retraits sont des facilitateurs. Ces procédés typographiques augmentent la lisibilité de l'écrit, lisibilité dont nous allons reparler. Ils constituent une présentation, une trame et des repères visuels aidant l'œil à se situer.

Ces stratégies, ces manières de se comporter différemment selon les écrits auxquels on a affaire, ces "gymnastiques du regard" qu'elles supposent, tout cela fait évidemment partie du savoir-lire. C'est un non-sens d'imaginer qu'on puisse apprendre à lire une affiche, un annuaire, un journal après avoir appris à lire ! Qu'est-ce alors qu'apprendre à lire si on exclut de l'apprentissage ce qu'il faut savoir faire ? Si on exclut les écrits sociaux qu'on est conduit à rencontrer ?

L'école se préoccupe surtout de la lecture de la "page grise", de l'écrit littéraire. Elle tient peu compte du fait que les écrits se sont diversifiés et que la lecture a évolué.

Mais, à vrai dire, qu'est-ce qu'enseigne l'école quand, à travers les méthodes qu'elle utilise la plupart du temps, elle dote les enfants d'un moyen de déchiffrer ? Comme si c'était ce qu'on fait quand on lit...

III. QUE FAIT-ON QUAND ON LIT ?

La lecture est une activité extrêmement complexe. Les spécialistes de la lecture en découvrent progressivement les mystères, encore que leurs travaux ne cessent de soulever des quantités d'interrogations. À défaut de savoir précisément ce qu'elle est, au moins sait-on déjà ce qu'elle n'est pas ! L'erreur première, c'est de considérer que l'écrit ne serait pas un langage, mais un moyen pratique⁴ de conserver le langage

³ Cf. *Cinq contributions pour comprendre la lecture*, Éditions de l'AFL (en ligne sur le site www.lecture.org)

⁴ Surtout tant qu'on n'avait pas inventé le téléphone, la radio, les disques, le magnétophone...

oral. Ainsi l'écrit, quand on le regarde, n'aurait pas de sens, mais l'oral, qu'on peut reconstituer à partir de lui, en a !

Lire, ce n'est pas déchiffrer

Or lire, ce n'est sûrement pas transformer des signes écrits en sons correspondants. Lire, ce n'est pas traduire de l'écrit en oral pour le comprendre, même si cette traduction ne se fait pas à haute voix, mais sous forme de "langage intérieur", "mental", "subvocalisé", comme on le dit souvent.

Lire, c'est directement faire du sens avec de l'écrit. C'est une activité idéo-visuelle. L'écrit est un langage pour l'œil. Mais il est difficile de s'en rendre compte

- parce que la lecture est une activité discrète, secrète, qu'il est difficile d'observer chez autrui.
- parce que la plupart des gens ont appris à lire en apprenant à déchiffrer et ils s'imaginent, ayant pourtant abandonné cette pratique, qu'ils continuent à faire la même chose, mais plus rapidement.
- parce qu'il en est de sa propre lecture comme de sa pensée. Pour la rendre observable, on veut la rendre consciente et on la dénature. On ne peut pas s'arrêter pour se regarder marcher. On formule ce qu'on voit en langage intérieur... On ne lit plus.

Pourtant, qui ignore qu'un lecteur, même peu rapide, lit un texte d'une difficulté moyenne à une vitesse trois fois supérieure à la vitesse de la parole ? Ce qui exclut la possibilité d'une prononciation même intérieure. Qui ne s'est pas rendu compte que ce qu'on appelle la lecture à voix haute n'existe pas ? Il s'agit, en réalité, d'un exercice de reformulation de ce qu'on vient de lire avec les yeux et sans déchiffrer. La preuve ? On éteint la lumière dans une salle où quelqu'un "lit à voix haute"... et il est capable de continuer à dire les quelques mots qu'il a vus et lus avant que la lumière s'éteigne. L'intonation qu'on met en "lisant à haute voix" suppose une compréhension (et donc une lecture) préalable de ce qu'on dit. Il faut un décalage entre "l'œil qui lit" et la "bouche qui parle". Il arrive souvent qu'on simplifie, pour un enfant, une histoire qu'on est en train de lui "lire" et qui est écrite avec un vocabulaire qu'il ne comprendrait pas...

Les aspects techniques de l'acte de lecture

Les yeux du lecteur avancent par sauts et fixations le long du texte dont il est en train de prendre connaissance. C'est seulement pendant les fixations que le lecteur "photographie", "identifie", "reconnait"⁵ une partie de la chaîne écrite qu'on appelle un empan. Les empan sont plus ou moins grands selon la qualité du savoir-lire du lecteur, son entraînement, sa familiarité avec le sujet, la difficulté du texte. L'identification (ou la reconnaissance) au cours des fixations se fait grâce à des signes, à des aspects de la langue écrite pertinents pour l'œil (et non pour l'oreille). Les formes irrégulières, les lettres inutiles et superflues, les redondances, les variations dans les terminaisons, les marques du pluriel, etc., toutes les "complications" orthographiques rendent la lecture plus aisée. Une langue phonétique serait, peut-être, une langue facile à écrire (et encore, c'est faux !) Mais elle serait difficile à lire. Qu'on songe aux homonymes ! Les différences entre thym, teint, tint, tain et tin paniquent l'apprenti "écrivain", mais aident singulièrement le lecteur à attribuer le sens qu'il faut à ce qu'il voit.

⁵ On ne sait comment dire car tous ces verbes, comme nous le verrons plus loin, sont corrects et impropres à la fois pour rendre compte de ce qui se passe !

L'anticipation

Mais il faut évoquer aussi un autre aspect de la lecture qui fait qu'en réalité les choses ne se passent pas exactement comme on vient de le dire. En effet, un lecteur anticipe en permanence, c'est-à-dire qu'il émet des hypothèses sur le texte et imagine déjà ce qui va suivre en fonction de ce qu'il vient de lire. Ce qui fait de la lecture une activité assez compliquée puisqu'au cours d'une fixation, le lecteur, en identifiant un empan, vérifie, en réalité, ce qu'il a supposé précédemment (il infirme ou confirme ses hypothèses) en même temps qu'il anticipe la suite.

Il faut avoir présent à l'esprit la vitesse à laquelle cette activité se déroule. Un bon lecteur, répétons-le, lit 50 000 mots à l'heure (cinq fois la vitesse de la parole), et ce n'est pas une prouesse. Une seule fixation par ligne du journal, présenté en colonne, suffit à un lecteur moyen pour prendre connaissance des nouvelles. La lecture en "survol", dont nous parlions plus haut, permet à un bon lecteur de comprendre (et de retenir) l'essentiel d'un texte en un minimum de fixations qui "photographient" des parties du texte.

L'entraînement à la lecture

On sait qu'un entraînement systématique, développant les différentes composantes de l'acte de lecture, augmente vitesse et compréhension. La possibilité de reconnaître rapidement un mot parmi d'autres qui lui ressemblent, l'élargissement des empan, l'habitude qu'on donne à l'œil de se fixer sans retours en arrière ni hésitations, la faculté d'anticiper dans des écrits multiples et de plus en plus difficiles, rendent le lecteur plus véloce, plus efficace. Il dispose alors d'un outil qu'il utilise comme bon lui semble.

Ainsi, se développe sûrement le goût de lire par la maîtrise de la lecture. Ainsi, sûrement, l'écrit joue le rôle irremplaçable que nous avons signalé au début de ce chapitre, dans l'ensemble des moyens de communication. Ainsi, sûrement, les enfants peuvent apprendre à lire, et aiment lire.

Lecteurs et déchiffreurs

Car, dans l'activité que nous venons de décrire, nous sommes loin du déchiffrement. Au moins, pourrait-on supposer que l'un prépare l'autre... ; que si on enseigne la correspondance entre l'écrit et l'oral, c'est qu'elle prépare à la lecture, qu'elle en est le premier stade...

Force nous est de constater que ce n'est pas le cas. On n'apprend pas un comportement en faisant le contraire. Déchiffrer oblige à avoir avec l'écrit un comportement opposé à celui qu'il est indispensable d'acquérir pour être bon lecteur. Déchiffrer conduit :

- à suivre "en continu" la suite des signes,
- à commencer un texte par la première lettre du premier mot,
- à s'arrêter dès qu'on rencontre un mot qu'on ignore,
- à faire passer par l'oreille ce qui est prévu pour l'œil, c'est-à-dire à repérer la trace écrite des "unités sonores" et non les signes visibles des "unités de sens".

On comprend que cette besogne accapare toute l'attention, surtout chez le jeune lecteur, et qu'elle devienne une fin en soi. Quel que soit le moyen de communication adopté, la faculté de comprendre suppose la possibilité d'anticiper.

Dans le cas de la lecture, le déchiffrement empêche presque toujours l'anticipation et la parasite dans le meilleur des cas.

Beaucoup réagissent à ce qui vient d'être dit en rappelant qu'ils sont aujourd'hui bons lecteurs alors qu'on leur a enseigné le déchiffrement quand ils étaient enfants. Et c'est vrai. Mais, à un moment, ils ont développé une autre manière de lire, par goût, par nécessité. Ils se sont mis à lire. On doit se demander s'ils n'auraient pas été meilleurs lecteurs en n'étant pas contraints de "passer" par le déchiffrement. Toutes les personnes qui veulent perfectionner leur lecture sont obligées de se débarrasser d'un certain nombre d'habitudes acquises, avant de commencer à envisager d'améliorer leurs performances. Et puis, n'oublions pas les résultats des évaluations du savoir-lire des enfants et des adultes. La majorité a une vitesse de lecture tout au plus égale à celle de la parole. Ce sont de bons déchiffreurs, mais de bien piètres lecteurs. C'est grave car l'écrit cesse d'être ce moyen de communication rapide et efficace, et on y a de moins en moins recours pour s'informer et se distraire. Si la lecture est un comportement mal maîtrisé et pénible, on n'utilise l'écrit que sous la contrainte et on perd ainsi tout ce qu'il a d'irremplaçable.

Soit, diront d'autres, la lecture est une recherche d'indices et pas une investigation totale des signes ; mais n'est-il pas au moins nécessaire de déchiffrer les mots qu'on ne connaît pas ? Et bien, non ! Le déchiffrement est vraiment la dernière stratégie utilisable en ce cas. Est-ce en prononçant un mot qu'on ignore — et encore faut-il être sûr de le bien prononcer — qu'on le comprendra ? On peut lire un roman russe ou Scandinave sans être capable d'oraliser — ou sans en avoir l'envie — les noms des héros ou des lieux que pourtant on identifie très bien tout au long de l'histoire. La recherche de sens se passe de prononciation. Franck Smith⁶ considère qu'il y a six ou sept stratégies de rapport avec l'écrit, indépendantes les unes des autres, qu'on soit lecteur ou producteur d'écrit. Dans les deux cas, la première est toujours l'inventaire des traits visuels de la physionomie du mot ; la dernière, les règles de correspondance oral-écrit !

Lire, c'est faire du sens avec de récrit

Car, à n'examiner que les aspects techniques, mécaniques et physiologiques de la lecture, comme nous venons de le faire, nous ne considérons que la partie visible de l'iceberg. La partie la plus importante et la plus complexe se passe dans la "boîte noire". C'est tout le processus intellectuel d'élaboration du sens à partir de signes graphiques conventionnels, organisés conventionnellement. Dans cette perspective, le mot (et en particulier le mot inconnu) perd de son importance. Plus un bon lecteur comprend un texte en un minimum de temps, moins il se souvient de chacun des mots de ce texte. Chacun sait que plus un lecteur est familier avec le contenu d'un écrit, moins il sera capable, en le lisant et en le comprenant parfaitement, de voir les erreurs dans les mots qui s'y trouvent. Pour rechercher les omissions de mots et les fautes de frappe dans un texte dactylographié, il ne faut pas le lire (s'intéresser au signifié, à la structure profonde) mais regarder chaque mot (s'intéresser au signifiant, à la structure de surface).

Le sens d'une phrase n'est pas la somme du sens des mots isolés qui la composent. Bien au contraire, c'est le texte, le contexte, qui donnent leur sens aux mots. On en a conscience avec les mots à plusieurs sens⁷. Mieux, c'est le sens du texte ou de la phrase qui permet de prononcer les mots, et ce n'est pas la prononciation qui fournit le sens⁸. Nous pourrions multiplier les exemples. Le sens d'une forte proportion des mots qu'on connaît, a été acquis parce qu'on les a rencontrés au milieu d'un texte, alors qu'on ne les connaissait pas. C'est ainsi que le jeune enfant a appris à parler et

⁶ Cf. *Comment les enfants apprennent à lire*, Frank Smith, Éditions Retz.

⁷ Il entra dans son bureau et écrivait à son bureau. / Le car allait vite car la route descendait.

⁸ Il est à la gare de l'Est. / Il en portait un lot dans le Lot.

à lire. C'est pourquoi il faut convaincre les enfants de ne pas s'arrêter sur les mots inconnus, mais d'en deviner le sens en continuant à lire le texte.

Les recherches sur la lecture laissent à peine soupçonner les processus mis en œuvre dans les phénomènes d'élaboration du sens⁹. L'écrit étant directement un langage pour l'œil, on pourrait essayer de rendre compte de ce qu'est la lecture en la comparant à l'activité de quelqu'un qui regarde un paysage. S'il se met à détailler les couleurs, à énumérer les éléments qui le composent, il ne regarde plus le paysage ; la considération des éléments isolés n'aboutit pas à un tout et ne procure aucune émotion liée au paysage. À quoi reconnaît-on un visage ? À la vision globale de beaucoup de particularités qui, décrites ou même vues une à une, n'auraient pas permis l'identification de la personne. L'arbre cache la forêt, le mot cache le texte.

La lecture, cette interaction d'un individu avec un écrit, a donc fort peu à voir avec une transformation de cet écrit en oral sous quelque forme que ce soit. Nous allons voir encore combien elle diffère de bon nombre d'autres idées reçues.

IV. LA DIVERSITÉ DES ATTENTES

Nous aurons utilisé plusieurs fois, dans ce chapitre, le terme de lisibilité. La lisibilité d'un texte, c'est sa capacité à être lu, compris et mémorisé. Il existe plusieurs moyens de calculer la lisibilité d'un écrit. Les moins complexes partent de la longueur des mots, des phrases, et de la fréquence de certains mots ; d'autres y ajoutent "l'intérêt humain" du texte. Ce facteur est important pour comprendre un aspect de la lecture que nous n'avons pas encore abordé.

En effet, un texte peut, par son vocabulaire, sa syntaxe, son niveau de langue, être parfaitement accessible, et pourtant je ne peux pas le lire. Des formules comme "Je n'arrive pas à entrer dans ce texte" rendent bien compte de ce phénomène.

Monsieur Dupont, notre monsieur Dupont, préoccupé et pressé, ne lit pas la moitié de l'écrit qu'il peut voir sur son parcours. Il opère, consciemment ou non, une sélection.

Lire, c'est questionner un écrit

Nous avons déjà dit que l'écrit ne s'imposait pas, qu'il était simplement disponible, passif même à la rigueur (si on excepte les titres racoleurs ou les "écrits-chocs" des tracts et des affiches).

C'est, qu'en effet, lire est un acte volontaire. Cela signifie que c'est toujours "un individu qui lit"... un individu "questionneur d'écrit"...

Toutes ces formules demandent des explications :

- Il ne suffit pas de mettre devant les yeux de monsieur Dupont un panneau indicateur dont il n'a que faire, une enseigne de magasin qu'il connaît, une affiche renseignant sur un voyage dans le Tyrol qu'il n'a vraiment pas envie d'entreprendre, pour qu'il les lise ! C'est un peu la même différence qui existe entre "entendre" et "écouter" quelqu'un.
- Lire, c'est chercher dans l'écrit la réponse à une question qu'on se pose. C'est solliciter un texte pour en obtenir ce qu'on pense qu'il peut nous donner : une information, dont on a besoin, la satisfaction d'une curiosité qu'on éprouve

⁹ Cf. L'intervention de E. Andreewsky dans *Cinq contributions pour comprendre la lecture*, Ed. de l'A.F.L., précité.

généralement à propos d'un sujet, le plaisir qu'on attend d'une belle page, d'une poésie, d'une histoire !

Ces explications provoquent trois réflexions :

- L'aide prioritaire qu'on doit donner à certains enfants dans leur apprentissage de la lecture est justement de les rendre questionneurs d'écrit, de leur faire comprendre que l'écrit est source de réponses et de plaisir. N'insistons pas. Cette question est traitée plus loin.

C'est toujours un individu qui lit

- Il faut adopter une nuance à la définition que nous avons adoptée : lire, c'est faire du sens avec de l'écrit. En réalité, lire, c'est faire "un" sens, "son" sens avec de l'écrit. La compréhension de la réponse que donnera l'écrit et la manière de recevoir cette réponse sont subordonnées à la question qui a fait qu'on l'a lu¹⁰. C'est cela qu'exprimé la formule : c'est toujours un individu qui lit.

On constate, par exemple, que les gens ne comprennent et ne retiennent dans un texte que les aspects en rapport avec la raison pour laquelle ils l'ont lu. C'est vrai pour toute information, écrite ou pas. C'est particulièrement vrai pour l'écrit car la lecture est toujours le résultat d'une volonté, et le lecteur a toujours un projet.

Lire suppose un savoir préalable

- Le lecteur doit toujours, pour aborder un écrit, supposer qu'il y trouvera satisfaction. Nous découvrons là un autre aspect de la lecture. En effet, jamais un lecteur n'est complètement ignorant de l'écrit qu'il entreprend de lire. La lecture suppose des préoccupations, nous l'avons vu, mais elle nécessite des savoirs préalables. Et ces savoirs existent toujours, sinon il n'y a pas de lecture.

Ces savoirs sont de deux ordres :

- Savoirs sur la nature de l'écrit, d'abord. Pensons au nombre "d'indicateurs" qui renseignent sur le type d'écrit auquel on a affaire. Comment faisons-nous dans une librairie ? Dans une bibliothèque ? Qui peut soutenir qu'il a, un jour, commencé une lecture sans savoir s'il s'agissait d'un roman ou d'un traité d'agriculture ? La forme, le support, le titre, la page de couverture, le nom de l'auteur sont des moyens de savoir dans quel écrit on s'engage... et sont aussi des moyens de s'y engager, tant reste vrai le fait qu'il n'y a pas de lecture sans attente. Mais des moyens parmi d'autres, innombrables, dont on n'a pas conscience parce qu'ils font partie de ce que savent, de l'écrit, les hommes et les femmes qui savent lire et qui vivent dans une société où l'écrit joue le rôle que l'on sait. Il n'y a pas de lecture "naïve"... Même quand on a l'impression de tout découvrir, des jalons ont été posés.

20% d'inconnu dans un texte qu'on comprend

- Savoirs sur le contenu de l'écrit, ensuite. Ne parlons même pas du "survol" qui permet de détecter, avant de lire, de quel récit il s'agit (quand il s'agit d'un récit) ou si le niveau d'un ouvrage documentaire nous convient. Nous pensons, plus précisément, pour ce qui concerne la lecture, au fait qu'une information ne peut pas

¹⁰ Pour prendre un exemple très simple : comment est compris et reçu le panneau "défense de fumer" dans un local où le séjour sera long, selon qu'il est lu par un non-fumeur ou par un fumeur invétéré ?

être comprise si l'individu à qui elle est destinée ne connaît pas déjà 80% des éléments qui la composent.

Nous allons prendre deux exemples pour illustrer cette théorie dans le domaine de l'écrit.

1. Imaginez tout ce qu'il faut savoir de l'écrit, de la télévision, du monde en général, pour commettre un acte de lecture aussi élémentaire que celui qui consiste à rechercher dans un journal les émissions TV programmées le soir à 20h30.

2. L'observation d'un lecteur du journal sportif *L'Équipe* est riche d'enseignements. Ne croyez pas que ce lecteur cherche les résultats d'un match ou d'une épreuve ! Il y a longtemps qu'il les connaît par la radio ou la télévision. Peut-être même a-t-il assisté au match ou regardé l'épreuve à la télévision. Ce qu'il cherche dans sa lecture, c'est le commentaire de tel spécialiste, le point de vue de tel autre, l'anecdote significative... Le tout exprimé dans un style allégorique et un vocabulaire imagé. Lecture d'initiés. Écrit illisible, incompréhensible pour qui n'a pas l'attente voulue... et les 80% d'informations préalables.

Ainsi, quand la lecture parvient à être cet acte volontaire déterminé par des préoccupations et un savoir préalable, quand la lecture utilise toutes les ressources de la seule exploration visuelle dans un dialogue entre ce qui est devant et derrière les yeux, alors l'écrit devient un moyen de communication d'une efficacité remarquable.

Mais comment devenir lecteur ?

* * *

CHAPITRE III

Pour apprendre, peut-on faire autre chose que ce qu'on veut apprendre à faire ?

► *"De mon temps, les enfants apprenaient beaucoup de choses dans leurs familles : tricoter, jardiner, cuisiner, compter... Ils étaient tenus au courant des activités de leurs parents, et il n'était pas rare qu'ils y soient associés.*

Aujourd'hui, ils ignorent tout de ce que font leurs parents : leur père bien sûr, et, de plus en plus souvent, leur mère. Les uns et les autres vivent dans des mondes séparés."

► *"Il y a quelques années, devant les difficultés de notre entreprise, nous avons dû demander à nos enfants de nous aider. Ils ont été mis au courant de tous nos problèmes -même des questions d'argent- et ils ont dû participer à beaucoup de nos tâches. Je peux dire, aujourd'hui, que c'est là qu'ils ont appris à vivre : pas à l'école !*

À l'école, on étudie l'histoire, la géographie, l'économie... Et tout ce que vous voudrez : on n'apprend pas à vivre. On n'y apprendra jamais à vivre !"

► *"Je n'ose pas associer mes enfants à l'une de mes activités préférées : j'aime lire, mais on m'a dit qu'il ne fallait pas apprendre à lire à des enfants. J'embrouillerais tout ! Ils auraient ensuite des difficultés à l'école si je leur montrais ce que je fais, si je les rendais complices de mes activités de lecture. C'est à l'école, et à l'école seulement, qu'ils doivent apprendre à lire !"*

Ces propos, entendus lors d'une récente émission de radio, critiquent une évolution qui, en séparant de plus en plus les adultes des enfants, confie à l'école le soin de tous les apprentissages.

"*Tâche impossible !*" disent les auditeurs.

"*Tâche d'autant plus impossible que la vie ne s'apprend pas à l'école mais en vivant réellement, c'est-à-dire en agissant et en prenant des responsabilités*", affirme même l'un deux.

- Y a-t-il apprentissage et apprentissage ?
- Quelles différences entre des apprentissages particuliers (skier, nager, conduire une voiture, bricoler, parler une langue vivante...) et le développement général de l'enfant dont ces apprentissages sont des aspects liés ?
- Comment, dans quelles situations, et en faisant quoi... les enfants apprennent-ils ? Ou plutôt, comment apprend-on ?

Avant de répondre, rappelons quatre observations courantes :

1. *Avant d'entrer à l'école, tout enfant a beaucoup appris* : chez lui, avec ses camarades, dans la rue, en jouant ou en agissant. Simplement en vivant. Il a appris à

parler, à communiquer avec les autres, à se repérer dans l'espace et dans le temps, à mettre en œuvre des stratégies parfois complexes au cours de ses jeux... Et bien d'autres choses encore !

2. *Il l'a fait dès sa naissance et continue à le faire* : aidé en cela par ceux qui vivent avec lui, le plus souvent sans qu'ils cherchent vraiment à l'aider : en vivant avec lui et devant lui, en participant à ses projets et en l'associant aux leurs.

C'est donc beaucoup plus simple et plus "naturel" qu'on le dit souvent !

3. *Il est surprenant qu'on ne s'étonne pas davantage de la rapidité et de l'aisance avec laquelle tout s'est produit*. L'enfant a beaucoup appris : très tôt et très vite. C'est un expert de l'apprentissage dont le pouvoir va être canalisé et réduit par l'éducation : qu'on mesure les progrès d'un enfant et d'un adulte après six mois de séjour dans un pays étranger !

4. *Il a appris sans chercher à apprendre* : en agissant et en adhérant à ce qu'il fait... On peut se demander si ce n'est pas à ce niveau qu'il faut trouver l'explication principale de l'extrême difficulté de bien des apprentissages futurs, en particulier de ceux que l'école veut conduire. N'est-ce pas parce qu'ils sont sommés d'apprendre, et seulement d'apprendre, que beaucoup d'enfants échouent, faute de s'engager réellement dans ce qu'ils font alors ?

I. APPRENDRE ET ENSEIGNER

C'est un des sens de ce livre : souligner l'extrême dépouillement du style de vie adopté à l'école, lieu de l'enseignement et du faire semblant, où, à force de se préparer à vivre plus tard, on oublie de vivre réellement.

Il s'agit, ici, de vocabulaire...

L'enfant apprend, le maître enseigne...

Le verbe *apprendre* prend en effet deux sens principaux (Paul *apprend* à lire ; je lui *apprends* à lire) auxquels ne correspond qu'un seul nom : *apprentissage*. On confond alors souvent la part du maître et celle de l'élève ; et, du même coup, ce que reçoit l'enfant avec ce qu'il construit. C'est pour cela que nous réserverons le verbe *apprendre* pour dire ce que fait l'apprenti (Paul apprend à lire ; j'apprends à conduire...) et nous utiliserons le verbe *enseigner* pour désigner ce que font tous ceux qui agissent sur lui, pour l'aider, lui communiquer quelque chose d'utile à son apprentissage, pour le stimuler, le faire réfléchir à ce qu'il fait... En un mot, pour *l'aider à apprendre*.

À l'école, les enfants apprennent... Mais apprennent-ils à vivre ?

Il y aurait donc apprentissages et apprentissages !

Certaines choses vont être apprises à l'école parce qu'elles peuvent être transmises. D'autres doivent être construites par celui-là même qui les maîtrise peu à peu... De l'intérieur pourrait-on dire !

C'est ce que nous traduirons en distinguant deux pôles distincts entre lesquels nous situerons toute une gamme d'activités intermédiaires : d'une part, des acquisitions plus ou moins complexes et d'autre part, quelque chose de beaucoup plus profond et de plus global, des comportements, des manières d'être, d'agir et de sentir.

Des acquisitions...

On songe, tout d'abord, à ce qui peut être retenu, mémorisé pour, ensuite, être éventuellement répété et reproduit : les dates d'histoire, des faits, le nom d'une plante, les propriétés d'un produit, l'orthographe d'un mot, une règle de grammaire... Mais aussi, l'acquisition de gestes ou de savoir-faire plus ou moins complexes : tracer une lettre, démarrer le moteur d'une voiture, utiliser une machine, faire une soustraction avec retenue, identifier les verbes d'une phrase...

Dans les deux cas, le schéma est le même : le maître a apporté des informations et l'enfant a acquis un savoir ; il a montré ou démontré et l'enfant a acquis un savoir-faire.

Si bien qu'enseigner, c'est informer, montrer et faire répéter. Apprendre, c'est écouter, imiter, mémoriser et répéter.

On reconnaît là un mode de fonctionnement privilégié à l'école : un schéma simple et clair qui précise avec une netteté séduisante les rôles de chacun. Malheureusement, la réalité n'est pas toujours sensible à cette belle simplicité : déjà, parce que "l'enseignement" ne produit jamais aussi mécaniquement ses effets chez l'apprenti ; ensuite, parce que la somme d'acquisitions morcelées ne construit pas une façon globale de vivre. Et, enfin, parce que certains comportements, certaines façons d'être et d'agir (entrer en communication par la parole avec les autres, se repérer dans l'espace, par exemple) ne résultent jamais d'un tel "enseignement".

Des comportements globaux

Tout être qui vit dans un milieu où la parole est un moyen nécessaire pour participer à la vie des différents groupes auxquels il veut être mêlé, sait se donner les moyens de communiquer oralement. Il construit, ainsi, sa façon personnelle d'entrer en contact avec les autres : là où il est, et pour faire ce qu'il fait. Il apprend à parler, ou plutôt il apprend à vivre avec les autres en recourant à la parole.

C'est ce que font tous les jeunes enfants dans leurs familles ; c'est aussi ce que sont conduits à faire tous ceux qui se trouvent, un jour, obligés de vivre à l'étranger. Ils sentent alors qu'ils acquièrent bien plus qu'un nouveau moyen de communiquer ; ils abordent une nouvelle façon de vivre qui les transforme.

C'est cela apprendre à parler : la parole n'est donc pas quelque chose qu'on pourrait poser en modèle devant quelqu'un pour qu'il se l'approprie, un peu comme un objet qu'on pourrait examiner avant d'en faire l'acquisition, morceau après morceau...

Des comportements sociaux

On sent bien que beaucoup d'autres comportements généraux se construisent ainsi en permanence dans et par la vie : se repérer dans l'espace, coopérer avec les autres, communiquer avec eux, analyser des situations, prendre des décisions... En bref, tout ce que la vie rend nécessaire ou souhaitable pour exister dans les milieux humains et physiques où nous sommes. Tous ces comportements se développent chez tout individu, du seul fait qu'il vit dans une société donnée et qu'il tient des rôles déterminés comme, par exemple, sa façon à lui de se transformer pour faire face à des situations dans lesquelles il est plongé et dans lesquelles il agit.

Il n'est pas utile d'établir une liste de ces comportements globaux. Il suffit de comprendre en quoi ils se distinguent de ce que nous avons appelé précédemment des acquisitions ; en particulier, ils se situent toujours au niveau de la *personne entière*, puisqu'il s'agit du développement de nouvelles manières d'être et d'agir : maniement de moyens d'expression, sensibilité aux autres et aux choses, maîtrise de soi-même, façon d'agir sur et avec les autres : coopération, autonomie, prise de décisions... Ils se construisent, au long de la vie, dans des situations "entières" où chacun est engagé dans toutes les dimensions de sa personne. C'est dire aussi que ces comportements sont en étroite liaison les uns avec les autres.

Faire l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, et construire de nouveaux comportements et de nouvelles manières d'être se situent donc bien sur des plans différents.

<p><i>On acquiert des informations sur le Code de la route, ou la maîtrise de gestes particuliers (débrayer, changer de vitesse...). Mais on apprend à conduire en ville ou sur route mouillée... en conduisant réellement.</i></p>	<p><i>On acquiert des connaissances en biologie, en médecine ou en psychologie. Mais on devient médecin, on apprend à être médecin... en soignant réellement des malades.</i></p>
<p><i>On acquiert la connaissance de dates d'histoire ou de faits en géographie, et on est "bon" en histoire ou en géographie. Mais on apprend autrement à maîtriser le temps et l'espace. On devient historien et géographe.</i></p>	<p><i>On acquiert la maîtrise des techniques opératoires (faire une addition, une division...) mais on apprend à utiliser la mesure, les rapports quantifiés entre les choses, comme moyens d'avoir prise sur le réel...</i></p>

Alors, la natation ?

On sent bien qu'il ne saurait y avoir de réponses simples tant les choses dépendent de ce qui se passe réellement chez celui qui apprend.

Savoir jouer aux cartes n'est qu'une acquisition sans importance pour beaucoup ; pour d'autres, au contraire, cela suppose un long apprentissage : non pas à cause de la complexité du savoir technique qui est à maîtriser, mais parce que c'est, pour eux, une véritable manière de comprendre les autres, d'entrer en contact avec eux et d'agir sur eux. Ceux-là ne sont pas des "non-joueurs" qui auraient acquis les moyens de jouer ; apprenant à jouer, ils vivent autrement et ils évoluent sans cesse dans leur manière d'être. Pour eux, jouer aux cartes retentit sur leur façon de vivre ; on peut même dire que c'est une façon de vivre, une manière de se comporter. Pour moi, aujourd'hui, ce n'est qu'un savoir.

On pourrait parler dans les mêmes termes, et constater les mêmes différences, à propos de la conduite automobile, du ski, de la danse ou du bricolage. On fait facilement la différence entre celui qui sait planter un clou ou scier une planche, et celui qui est bricoleur, qui regarde les objets avec une curiosité technique, qui pense à transformer les choses, à les combiner.

Autrement dit, si on sent intuitivement ce qui est en jeu, on peut schématiquement résumer ce qui précède en disant qu'on distingue :

- *des comportements généraux qui se construisent dans la vie*, sans qu'on ait nécessairement la volonté ou le sentiment d'apprendre. Comment devient-on bricoleur ?
- *des acquisitions qui restent isolées*, et qui n'ont souvent qu'un écho très faible sur la manière d'être de celui qui les reçoit.
- et, entre ces deux pôles, tout un ensemble d'*apprentissages* plus ou moins importants selon la place qu'ils occupent chez celui qui les construit,
- *ce qui nous conduit à la notion de développement*, c'est-à-dire à l'idée qu'on se fait des raisons pour lesquelles un individu évolue au cours de sa vie.

II. UNE AUTRE DÉFINITION DU DÉVELOPPEMENT

Ma façon de parler, de marcher et de conduire ; mes indifférences et mes certitudes, mes choix et mes craintes ; ce que je lis, les actions que je mène, la tonalité de mes relations avec les autres et avec les choses... ; tout cela tient à la fois à moi et à ce que j'ai vécu. Je suis devenu celui que je suis aujourd'hui, dans une histoire qui est celle de mes rencontres avec les milieux dans lesquels j'ai agi. C'est ainsi que j'ai évolué, que je me suis transformé au travers de l'ensemble de mes expériences toujours globales.

Ainsi, celui qui marche va vers quelqu'un ou vers quelque chose, en se précipitant ou en prenant son temps, en prenant des repères dans l'espace ou dans le temps, et en analysant des situations... On n'est jamais seulement marcheur -même lorsqu'on s'exerce sans but apparent et sans nécessité- ; on n'oublie pas les regards des autres, ni la campagne traversée, on va retrouver quelqu'un ou on fuit quelque chose, on apprécie les distances, etc. On fait toujours une expérience indissociablement motrice, affective, intellectuelle, sociale, globale !

Il en est évidemment de même quand on parle : on appelle, on se défend, on cherche à expliquer, à convaincre ou à séduire ; on écoute, on analyse, on juge, on décide, on anticipe, on s'impatiente... On s'adresse toujours à quelqu'un qu'on connaît ou dont on ignore à peu près tout ; qu'on aime ou qu'on craint ; ou à un groupe hostile, indifférent ou familier... On parle dans des situations qui, si elles exigent le recours à la parole, demandent, avec autant de force, la mise en œuvre d'autres comportements simultanés, inséparables de la relation, de l'action, du projet, du plaisir... Autrement dit, le développement de quelqu'un, c'est son histoire, celle des transformations successives qu'il a opérées pour exister face aux exigences de son milieu, et agir sur elles. Chacune des transformations observables est donc à considérer comme une approximation ou un équilibre provisoire qui tient compte, en même temps, des possibilités présentes du sujet et des sollicitations du milieu.

C'est donc dans cette perspective qu'il faut comprendre la notion d'apprentissage et préciser le sens du verbe "apprendre".

Autant la notion du développement est importante pour rendre compte de l'évolution d'un être vivant et pour en expliquer le mouvement, autant elle est difficile à utiliser lorsqu'on veut intervenir.

Des points de vue...

En effet, le premier mouvement de quelqu'un qui veut intervenir pour faciliter le développement d'un enfant devrait le conduire à s'interroger sur la richesse et sur la

diversité des situations clé vie dans lesquelles il est plongé. Cette attitude est tout à fait pertinente d'un point de vue familial. Mais à l'école, elle est impossible à adopter telle quelle. Dès lors qu'on se propose des interventions ponctuelles ou fragmentées en direction d'un enfant, on est conduit à considérer des domaines restreints, des aspects qui correspondent à des comportements partiels qu'on veut mieux observer, mieux mesurer, et mieux définir. C'est ainsi que tout se gâte... On pourra s'intéresser à l'apprentissage de la parole, de la marche, de la lecture, de la façon de vivre en groupe... Mais il ne faudrait jamais oublier qu'aucun de ces apprentissages n'a d'existence isolée ; pas plus que n'en ont les mensurations que je peux prendre sur un bébé pour rendre compte de son développement. C'est pourtant le piège du découpage disciplinaire ou de la pédagogie par objectifs.

Il n'existe pas d'apprentissage isolé des autres, pas plus qu'il n'existe de situation qui permettrait à un seul apprentissage de se construire.

Apprendre, c'est se transformer...

C'est évident au niveau le plus général : celui qui est le plus proche de la vie où se construisent les comportements globaux dont nous avons parlé.

Mais c'est aussi ce qui se passe dans le cas d'apprentissages volontaires (conduire une voiture, skier, par exemple) ou même à propos d'acquisitions ponctuelles.

Le sujet doit toujours réagir, se transformer, faute de quoi ses acquisitions resteront mortes. Toute information n'est rien si elle ne retentit pas chez celui qui la reçoit.

C'est la question qu'on se pose souvent à propos des exploits réalisés dans les concours radiophoniques : voici une personne qui est capable de répondre aux questions les plus inattendues et les plus précises à propos de cinéma. Elle a acquis beaucoup d'informations ; mais qu'a-t-elle appris ? Je n'en sais rien puisque j'ignore tout sur la façon dont le cinéma a contribué à la faire devenir ce qu'elle est.

Stocker une information n'est rien : c'est à peine un acte de vie, plutôt une affaire de magnétophone ou de perroquet. Par contre, tout change dès qu'une information contribue à modifier celui qui la reçoit : en le provoquant, en le questionnant ou en l'obligeant à "bouger" et à "rebondir". En cela, elle est une occasion d'apprendre : l'un de ces multiples chocs non pas qui nous changent, mais qui font que nous nous changeons.

III. COMMENT AIDER LES ENFANTS À APPRENDRE ? L'ENSEIGNEMENT AIDE À L'APPRENTISSAGE

Nous retrouvons maintenant les questions que chacun se pose : faut-il intervenir ? Dans quels domaines et comment ? Comment agir avec les enfants dans les lieux où ils vivent : dans leurs familles et à l'école, en particulier ?

Nous allons esquisser des réponses à ces questions en abordant trois points :

- Tout d'abord, la question impossible des débuts : comment tout cela commence-t-il ? Comment aboutissent les premiers actes, ceux qui n'ont été préparés par rien ? (Comment un enfant peut-il se débrouiller dans l'écrit, s'il en a besoin, alors qu'on ne lui a pas donné auparavant les moyens de le faire ? Si c'est en nageant qu'on apprend à nager, comment éviter de se noyer la première fois qu'on va dans l'eau ?).

- Ensuite, la question générale du milieu de vie d'un enfant : comment réunir les conditions les plus favorables à son développement ?
- Enfin, sur un plan plus proche des préoccupations de l'école, comment intervenir dans des apprentissages particuliers ? Plus précisément, comment aider un enfant dans un des apprentissages qu'il construit en vivant ?

► **Comment un enfant peut-il réussir un acte pour lequel il n'a pas été préparé ?**

En effet, si on affirme que tous les apprentissages se construisent dans des projets réels, dans des actes déjà fonctionnels, c'est-à-dire importants pour celui qui les fait, on doit se demander comment ils aboutissent puisqu'ils n'ont pas été préparés.

Pour répondre à cette question, il faut se rappeler qu'un acte concret (chercher une information dans l'écrit, essayer de comprendre un autre, tenter de tenir en équilibre sur des skis...) est toujours un moment dans une histoire, une étape et un essai... Et, qu'en ce sens, il n'est jamais réellement le premier, ni isolé. Il faut aussi savoir que ce que fait l'enfant est adapté à sa demande à lui et à ses possibilités personnelles. Il ne pose que les questions auxquelles il est capable de répondre et il ne tente que les essais qu'il peut réussir. Tout cela, à son niveau : les questions qu'il pose tracent déjà les contours des réponses qu'il attend... Et il est capable de construire ces réponses-là ou, tout au moins, presque capable ; et c'est ce "presque" qui l'oblige à évoluer.

Il ne faut pas non plus oublier que les actes en question sont vécus en situation sociale, c'est-à-dire dans des circonstances où des aides sont naturellement disponibles. Il y a toujours quelqu'un qui peut répondre à une question, qui peut faire une remarque, ou qui est prêt à s'associer momentanément à ce projet. C'est toujours ainsi que les choses se passent dans la vie. S'il en est autrement à l'école, c'est parce qu'on l'a voulu : le souci de créer des groupes "homogènes" rend presque impossibles les interactions entre les individus qui ont des comportements différents.

En résumé, nous dirons que plusieurs facteurs jouent toujours pour permettre le succès ou pour faciliter l'évolution souhaitable :

- ce qu'on pourrait appeler le besoin fonctionnel (ce qu'on cherche, ce qu'on attend, l'intensité des rapports à la situation),
- l'état de l'individu (son expérience, ce qu'il sait déjà, tout ce qu'il a déjà construit),
- la prise en compte de tous les éléments de la situation dans laquelle il est engagé (en particulier, les aides qu'il peut recevoir de la part de ceux qui vivent avec lui).

C'est ce qui nous permet d'affirmer qu'un enfant qui est engagé dans un acte de lecture important pour lui, qui mobilise une expérience suffisante (du sujet abordé et de l'écrit) et qui rencontre l'écrit en situation fonctionnelle (c'est-à-dire qu'il pourra exercer son interrogation sur tous les éléments de la situation et prendre appui sur eux pour faire les hypothèses nécessaires à la construction du sens), cet enfant saura inventer les stratégies pour surmonter les obstacles que le milieu impose (involontairement, et heureusement !) à son projet.

► **Comment aider un enfant à se développer ? Comment réunir les conditions les plus favorables à son développement ?**

Nous serons brefs puisque "tout" a été évoqué au cours de ce chapitre.

Rappelons l'essentiel :

- Ce qui permet l'éducation d'un enfant, ce à partir de quoi il se développe, c'est son présent : ce qu'il fait, ce qu'il vit... et non l'idée de son futur.
- Il faut donc favoriser son engagement dans des projets de vie, importants pour lui aujourd'hui.
- Il ne faut pas épurer, simplifier ces projets en excluant des dimensions jugées néfastes pour les enfants (les questions d'argent, de violence, etc.).
- Il est indispensable de participer aux projets des enfants et aussi de les associer aux nôtres.
- Il ne faut pas hésiter à laisser un enfant s'engager dans une tâche qui le conduira à entreprendre quelque chose qu'il ne sait pas faire ; c'est ainsi qu'il apprendra : sur tout si on est assez disponible et attentif pour l'aider)

En résumé, on peut dire qu'il faut agir sur ce que vit l'enfant : pour qu'il puisse s'engager dans des projets riches et variés, importants pour lui, qu'il pourra conduire dans la réalité sociale complète. Il faut donc l'associer à nos projets et s'associer aux siens : l'aider sans prendre sa place, comme le partenaire responsable qu'il peut être !

► Comment intervenir dans un apprentissage donné ?

La fonctionnalité, pour importante qu'elle soit, n'est pas une fée qui fait des miracles ! Alors que faire ?

Si je veux aider mon fils à lire, il est indispensable que je sache bien ce qu'est un acte de lecture (à quoi cela sert ? Dans quelles circonstances il a lieu ? Comment il se réalise ?...) et que j'aie une idée de l'histoire de cet apprentissage (comment il se construit, à travers quels tâtonnements...) ; il faut aussi que je sache observer et comprendre son activité... Autrement dit, pour intervenir en vue de faciliter un apprentissage chez un enfant, il faut se poser une série de questions qui porteront toujours sur l'activité de cet enfant et sur la situation dans laquelle il se trouve, l'ensemble étant éclairé par la connaissance qu'on a de l'activité à aider et de son apprentissage.

Nous pourrions résumer et schématiser ainsi :

- Quelles sont les situations globales dans lesquelles l'apprentissage en question se développe ?
- Il faut repérer ces situations pour les favoriser, les susciter, les diversifier, chercher à les rendre aussi riches et variées que possible.
- Il serait souhaitable d'associer les enfants à certaines des situations de ce type dans lesquelles nous sommes personnellement engagés.
- Comprendre ce que l'enfant cherche à faire, comment il s'y prend. Puis, en fonction de ce qu'on sait de l'activité à mettre en œuvre, apporter les informations jugées utiles, proposer les exercices, faire réfléchir sur une difficulté. En bref, faire ce qu'on croit utile à l'apprenti, tel qu'il est, *pour faire ce qu'il fait*. Ce point est capital. Les aides que l'on apporte ne sont pas destinées à préparer le futur lecteur, mais assurent le succès de l'action en cours. C'est la succession des actes de lecture réussis qui constitue l'histoire du lecteur ; et ces actes réussis ne signifient pas la même chose à deux ans, huit ans, vingt-cinq ans.

► Les différentes formes d'aides : les interventions d'enseignement

Si on définit l'enseignement comme l'aide qu'on choisit d'apporter à quelque chose qui se construit en situation globale, on constate que toutes les interventions d'enseignement peuvent se ramener à trois types :

- celles qui apportent des informations,
- celles qui exercent, en le systématisant, un aspect du comportement,
- celles qui conduisent l'enfant à réfléchir sur ce qu'il fait.

Les apports d'informations

On donne une information qui manque, on apporte une explication qui peut permettre de vaincre une difficulté, on précise un geste, on donne l'exemple, on met en relief des relations qui passaient inaperçues, on fait remarquer à l'enfant ce qu'il fait, on lui explique pourquoi il échoue, etc.

En un mot, on apporte à l'enfant ce qui peut lui permettre de résoudre le problème qu'il rencontre, ce qui peut l'aider à continuer ou à mobiliser ce dont il a besoin.

Mais on n'est jamais sûr du résultat puisqu'on ne sait pas à l'avance comment sera utilisé ce qu'on a apporté. Et souvent, ce n'est pas ce qu'on croit qui est utile dans ce qu'on dit ou fait.

Les activités de systématisation, les exercices

Depuis longtemps, les sportifs savent qu'il faut s'entraîner, qu'on progresse en exerçant des aspects isolés de l'activité globale. C'est pourquoi les footballeurs travaillent le contrôle du ballon, le marquage et le démarquage, le dribble, les passes... dans des conditions souvent éloignées de la réalité des matches (en salle, par exemple). Ils savent aussi que l'un doit particulièrement exercer son jeu de tête, et l'autre l'appréciation des trajectoires du ballon... Mais ils savent tous que la somme des habiletés ne constitue pas pour autant un bon joueur.

On devrait s'inspirer des sportifs en ce domaine, car ce sont de tels exercices qu'il faut organiser...

Lorsqu'un aspect du comportement souhaité apparaît, mais qu'il est encore malaisé et lent au point d'accaparer l'attention de l'enfant, ou lorsqu'on veut favoriser un autre aspect, on organise des exercices, on procède à des entraînements... pour rendre l'action globale plus aisée, plus efficace, donc plus agréable.

Les réflexions sur les actions en cours

Là encore, les sportifs pourraient nous donner la leçon : depuis longtemps, en effet, ils savent l'importance de l'action qu'un athlète peut avoir sur sa propre activité. Le magnétoscope a popularisé cette pratique ; chacun sait, maintenant, que les sportifs étudient leur propre comportement, qu'ils le prennent régulièrement comme un objet d'étude, qu'ils apprennent à s'observer, à analyser ce qu'ils font... pour intégrer à leurs nouvelles pratiques les produits de leurs observations.

C'est là un moteur très puissant pour tout apprentissage, mais c'est un moteur dont l'école ignore encore trop souvent l'existence.

Les activités menées en petits groupes conduisent les enfants à se justifier, à confronter leurs points de vue, à expliquer ce qu'ils sont en train de faire et à chercher à comprendre ce que font les autres... Ces activités, naturelles dans un groupe vivant, offrent de multiples occasions de telles réflexions. Il suffirait souvent de les laisser exister, de les susciter parfois, et de faire reconnaître leur importance.

Ainsi, aider quelqu'un à apprendre, c'est toujours intervenir auprès de lui sous l'une ou l'autre de ces formes ou, plutôt, avec l'une ou l'autre de ces intentions générales : on cherche toujours à l'informer, à l'entraîner ou à le faire réfléchir sur ce qu'il fait.

Mais il ne faut jamais perdre de vue que l'essentiel se joue toujours dans les rapports qui s'établissent entre ces aides et l'apprentissage lui-même, et que c'est à ce niveau -et à ce niveau seulement- qu'il faut essayer d'en apprécier l'utilité et l'efficacité. Si un nageur est amené à effectuer en salle des exercices de musculation pour améliorer l'efficacité de certains de ses gestes dans l'eau, c'est évidemment lorsqu'il nagera qu'on pourra savoir si ces exercices ont été utiles ou non.

Il faut, à nouveau, souligner les cinq points suivants :

- L'apprentissage est une activité interne à l'individu, et il a lieu en situation de vie ; par contre l'enseignement est un ensemble d'interventions extérieures, sans fonctionnalité.
- L'apprentissage est une histoire continue, alors que les actes d'enseignement sont brefs et bien délimités.
- L'ensemble des interventions d'enseignement ne construit pas l'apprentissage, mais cherche seulement à s'intégrer à lui pour le faciliter et l'aider à évoluer favorablement. En ce sens, l'enseignement vise à aider l'enfant dans sa propre démarche.
- Aucune intervention d'enseignement n'a jamais un effet direct et mécanique, immédiat et prévisible, car tout passe par l'enfant, par sa façon de recevoir et de transformer ce qu'on lui propose, et de se transformer à cette occasion. Une aide n'est jamais quelque chose qui manque et qu'il suffirait d'apporter de l'extérieur, comme une pièce qu'il faudrait adapter et placer au bon endroit pour combler un vide.
- Les pratiques d'enseignement doivent être étroitement liées aux manifestations de l'apprentissage observé du point de vue de celui qui apprend. L'expérience de l'entraînement sportif éclaire bien cette question : les jeunes enfants souvent engagés, sans le savoir clairement, dans des apprentissages qui se développent en situation de vie, ont besoin de comprendre pourquoi on leur propose tel ou tel exercice : il faut les aider à analyser ce qu'ils font et les associer à la recherche des moyens de progresser.

* * *

Le point sensible et l'orientation d'ensemble de toute action "éducative", c'est la différence et la complémentarité entre *celui qui apprend et celui qui enseigne*.

On comprend maintenant que c'est toujours celui qui apprend qui est le maître d'œuvre. Il utilise, ou non, ce qu'on fait pour l'aider : quand il l'utilise, c'est à sa manière, "digérant" et transformant ce qui le touche. Et se transformant en même temps.

C'est cela apprendre !

Et enseigner, c'est cette activité aléatoire, incertaine et respectueuse qui nous oblige à regarder différemment chaque enfant ; c'est en essayant de s'inscrire dans son mouvement qu'on a le plus de chances de lui être utile.

* * *

CHAPITRE IV

Quelles questions ? Quels écrits ?

Attention ! Lecture !

Quand tu auras six ans, tu iras à la grande école...

Et tu apprendras à lire.

Car, avant le jour fatidique de son entrée au cours préparatoire, l'enfant n'aurait aucune relation avec l'écrit, ou du moins ne devrait pas en avoir, puisqu'il ne sait pas lire et que l'école ne lui a encore rien enseigné. Avant six ans, l'écrit n'est pas pour lui. Il est encore trop petit.

L'apprentissage de la lecture prend allure d'initiation au monde des adultes. Dès lors, il n'est pas traité comme les autres apprentissages, mais comme l'épreuve qui, de l'enfant, fera ou non un adulte à part entière.

Pourtant, l'enfant de moins de six ans a des yeux pour voir et un cerveau pour penser. Dès le premier jour, il est plongé dans un univers complexe qu'il analyse et intègre petit à petit. Puisque l'on n'a pas caché les écrits dans un placard, l'enfant les voit, les observe, émet des hypothèses à leur sujet comme pour tous les autres éléments de son environnement.

Les personnes qui vivent avec et autour de lui utilisent naturellement l'écrit.

La lecture ne se laisse pas aisément observer

Avantage et inconvénient !

Avantage parce que l'enfant est témoin d'un usage fonctionnel de l'écrit. Il voit sa mère consulter un journal pour connaître le programme de télé, son père prendre un catalogue pour choisir une galerie de voiture, son grand frère se plonger dans une revue de moto ; et les uns et les autres, peut-être, lire un roman ou une bande dessinée.

Inconvénient parce que cette activité fort peu démonstrative, muette, en tous cas discrète, ne se laisse pas aisément observer, ne livre pas son fonctionnement;

On est à même de se demander alors si les enfants, qui vont à la conquête du

monde, se posent des questions sur ces écrits qu'ils rencontrent. Et, si oui, ce qu'ils en attendent, lesquels les intéressent.

Évidemment, tout varie avec l'âge des enfants, leurs goûts, leurs préoccupations, les lieux -en famille, à la crèche, à l'école, au supermarché- sans pouvoir, cependant, tracer de frontière nette entre les âges et les endroits où ils se trouvent.

L'apprentissage de la rencontre avec l'écrit, comme les autres apprentissages, bénéficie de l'aide, volontaire ou non, des adultes et des autres enfants. C'est en fonction des réactions de son entourage que l'enfant confirme ou infirme ses hypothèses et qu'il réajuste ses savoirs, comme ce petit garçon de cinq ans affirmant que le mot "vittel", qu'il voyait écrit sur de nombreuses étiquettes, signifiait "bouteille". Les réactions qu'il a suscitées lui ont permis de découvrir le mot "bouteille" et d'apprendre le sens du mot "vittel".

L'enfant est un expert

Un jour ou l'autre, tous les parents découvrent que leur enfant, encore presque un bébé, ne confond pas, lorsqu'on les appelle par leur prénom, sa mère et sa grand-mère ; comprend, à l'expression du visage, que son père est mécontent ; reconnaît à coup sûr non seulement une Renault 4 parmi des dizaines de voitures différentes, mais encore la Renault 4 de ses parents.

Une telle compétence n'étonne personne chez un enfant de 18, 20 ou 30 mois... sauf si elle se révèle à propos de l'écrit. L'écrit, cet objet sacré de l'école, symbole de l'étude, n'est pourtant pas plus complexe que la parole. On n'est pas surpris qu'un bébé, qui ne parle pas encore, repère des mots dans la multitude de bruits qui l'environnent. Nous mesurons bien, pourtant, lorsque nous écoutons une langue étrangère inconnue, la difficulté, et parfois l'impossibilité où nous sommes d'isoler les mots ! Pourquoi ne pas admettre, alors, que ce qui est possible à l'oreille de l'enfant l'est aussi à son œil.

Si les adultes acceptaient l'idée que l'enfant est déjà capable, avant l'âge de l'école, d'entrer en relation avec l'écrit, ils auraient sans doute plus d'imagination pour l'aider dans cet apprentissage, comme ils le font dans les autres, sans tomber dans le piège d'un enseignement de la lecture aux bébés, tel qu'il est pratiqué aux États-Unis.

Quelques exemples peuvent éclairer ce rapport avec l'écrit, et son évolution.

- *Sophie, deux ans, va à la crèche. Ses puéricultrices ont écrit son nom pour identifier son casier, ses dessins. Elle découvre que ces signes la désignent, alors que d'autres signes désignent son camarade Jean-Nicolas, et elle ne les confond pas. Témoin d'un usage de l'écrit qui permet, sans nécessairement prononcer les mots, de savoir que ce sac lui appartient, alors que cet autre est à Jean-Nicolas, elle apprend également qu'il y a deux façons d'indiquer son nom : l'une parlée, l'autre écrite.*

Assez vite, Sophie reconnaîtra, parmi d'autres mots, son prénom et même celui de Jean-Nicolas "parce qu'il y a un ' - ' ". Dès ce moment, elle est entrée dans le monde de l'écrit, puisqu'un lien s'est établi entre le graphisme de son prénom et elle-même.

- *Bruno, lui, a trois ans. Il est attiré par les gros camions des Nouvelles Galeries qu'il reconnaît parmi tous les autres véhicules. Dans un premier temps, il perçoit sans doute l'inscription "Nouvelles Galeries" comme un élément du camion, au même titre que les roues ou la cabine. Mais il est aussi fréquemment témoin de l'utilisation de ces mots par ses parents ou sous des formes diverses : enseigne ou magasin,*

étiquettes, sachets, etc. ; il finit par en saisir le sens... "c'est écrit Nouvelles Galeries sur le camion".

Les cheminements, qui conduisent les enfants à distinguer gribouillages et dessins des écrits, ne nous sont pas facilement perceptibles. De multiples observations, de multiples réactions contribuent à cet apprentissage et permettent à l'enfant, par exemple, de conférer au texte une indépendance à l'égard de l'image et du livre dans son ensemble. Puis, un jour, il nous montre ce savoir, quand il trace des signes que nous ne pouvons pas lire, mais dont il affirme qu'il s'agit de son nom. Il ne sait pas encore produire de l'écrit, mais il sait ce que c'est.

son "je"

Si nous sommes persuadés qu'une relation s'établit entre un petit enfant de moins de quatre ans et des écrits, nous le sommes tout autant de la dimension affective de cette relation. Son intérêt premier le porte le plus souvent vers son prénom. Il est en effet tout à la construction de son identité, à la recherche de ce qui le distingue, le désigne, ce qui un jour lui permettra de dire "je". Aussi est-il probable que des écrits touchant à sa vie propre soient privilégiés : le nom de son ours, d'un gâteau, le nom du village où habite sa grand-mère.

Cependant, l'enfant ne part pas seul à la rencontre de l'écrit. Le milieu familial et social le met sans arrêt en contact avec des écrits qu'il semble ignorer ou qu'il s'approprie. Par exemple, des enfants d'une école maternelle recherchent les mots "panthère noire" dans le livre du même nom, parce que leur seule vue les replonge dans les délices d'une histoire qui fait peur. Bien que réduite à deux mots, il s'agit d'une véritable lecture.

Puisqu'il est évident que l'apprentissage de la lecture ne se fait pas uniquement à l'école, qu'il commence même avant l'école, il n'est donc pas justifié de maintenir l'enfant, sous prétexte de son jeune âge, étranger à notre propre usage de l'écrit. Sans vouloir à tout prix profiter de toutes les occasions, il s'agit bien, de façon naturelle et détendue, d'informer l'enfant de ce que nous demandons à l'écrit et de le rendre ainsi témoin de nos actes de lecture.

Toute lecture ne se prête pas à cela. Cependant, lorsque roulant en voiture, on apprend par un panneau qu'il ne reste plus que 7 kilomètres, il ne suffit pas de dire à l'enfant qu'on est bientôt arrivé. En lui communiquant l'information, on peut aussi lui indiquer comment on l'a obtenue. Sans explication, l'enfant est privé de la possibilité de comprendre un pouvoir qui n'a pourtant rien de mystérieux. À travers les nombreuses situations du même type qu'offre la vie quotidienne, il découvre que l'écrit se questionne, que l'écrit informe, qu'il procure des plaisirs par ce qu'il suggère -la panthère noire- et que les mots, et plus encore les phrases, ont une signification.

Dans la famille

La vie familiale fourmille d'occasions pour l'enfant d'être témoin des rapports que les adultes entretiennent avec l'écrit, mais il faut aller plus loin, l'associer et en faire son complice. C'est ce qui se fait couramment pour l'oral ; quelle maman a hésité à dire à son bébé : "Je vais te mettre un pull parce qu'il fait froid" ? Il n'y a là rien d'artificiel. C'est au contraire la relation naturelle qu'on entretient avec l'enfant et c'est ce dialogue, établi sans préméditation, qui constitue une aide permanente.

Il faut procéder de la même manière avec l'écrit. La maman peut consulter avec l'enfant le catalogue dans lequel elle veut choisir des oreillers. Elle peut lui demander

de chercher avec elle la page où se trouvent les oreillers grâce aux photos. C'est alors qu'elle lui fera part des informations écrites complémentaires et qu'elle les lui montrera. Quand le grand-père écrit quelques lignes destinées à l'enfant, on ne se contentera pas de lui dire : "Ton papy te fait un gros baiser", mais on lui montrera et on lui donnera ce passage de la lettre. Soulignons, à propos, l'intérêt d'adresser à l'enfant lui-même lettres ou cartes postales.

Ainsi associé, l'enfant apprendra, suivant son rythme et sa démarche, le rôle de l'écrit ; il donnera progressivement un sens à certains mots, ou phrases, liés à sa propre vie : le titre d'un journal, le nom d'un personnage de télé ou d'histoire, le titre d'une émission qu'il aime, etc.

Souvent pressé ou inattentif, l'adulte omet d'accompagner ses actes de commentaires. C'est dommage, car il prive l'enfant d'une aide courante.

Abandonnons l'inventaire des occasions offertes à l'enfant de rencontrer les écrits dans la vie quotidienne de sa famille, et arrêtons-nous sur la situation privilégiée du jeu.

Le jeu

La langue écrite est, en soi, source de jeu puisqu'elle ouvre une voie à l'imaginaire. Elle peut être aussi la base de certains jeux ou contribuer à en augmenter l'intérêt. Ces jeux existent "...ils reprennent le plus souvent les structures et modalités des jeux classiques connus de la majorité des enfants (oie, bataille, réussite, etc.) ; la volonté éducative d'aider l'enfant dans ses apprentissages, particulièrement celui de la lecture, conduit à réserver à l'écrit une place singulière. La seule manière à notre disposition d'éviter que cette intention éducative ne transforme, aux yeux de l'enfant, le jeu en prétexte, est de faire jouer à l'écrit un rôle essentiel : augmenter l'intérêt ludique, favoriser les stratégies diverses des joueurs, contribuer à en faire un jeu de qualité..."¹¹.

Un exemple :

Il n'est pas rare qu'un enfant réclame une histoire. On peut lui proposer d'en inventer une à partir de personnages, d'événements, de lieux choisis par lui. Ces choix peuvent se faire à partir de petites étiquettes, qu'on tire au hasard, sur lesquelles on trouvera, par exemple : "un ours qui aimait les fleurs", "un géant très bête", "la caverne du dragon", "une terrible tempête", etc. Ces étiquettes, classées par catégories dans des boîtes différentes, constituent les ingrédients de l'histoire à raconter (et à inventer). L'enfant tire les étiquettes, l'adulte lui fait part du contenu et lui montre l'écrit que l'enfant finira par reconnaître lui-même, passant de "témoin" à acteur.

Nous insistons : l'enfant, dans son interaction avec l'écrit, développe ses *propres* stratégies de lecteur qui, de rencontre en rencontre, évolueront jusqu'à dépasser les comportements actuels de l'adulte. Mais c'est son propre questionnement de l'écrit qui le fait évoluer, non la contemplation du comportement du lecteur adulte qui est, par définition, fort discrète.

Les livres

¹¹ Extrait du fascicule accompagnant les jeux publiés en coffret par l'O.C.D.L., sous le titre LIRE POUR JOUER, et produits par l'Association Française pour la Lecture.

D'autres approches permettent d'entrer, de façon très positive, dans l'écrit, donc de se l'approprier. Beaucoup d'enfants aiment qu'on leur lise des livres. Très souvent, ils attachent un prix au respect strict du texte tel qu'il leur a été lu la première fois. Cette fidélité n'est pas obligatoirement pesante. Cependant, du rôle de machine à lire au service de l'enfant, l'adulte peut devenir interlocuteur pour créer une autre relation avec l'écrit. Fouiller ce livre dont on connaît déjà l'histoire pour y retrouver tel personnage, tel détail que l'on a bien aimé, pour y reconnaître le nom du héros préféré ou pour se faire relire un passage particulièrement agréable.

De telles pratiques, jeu de l'histoire-surprise ou voyage à travers les pages d'un livre, rompent avec l'idée d'une lecture d'un seul type, une lecture linéaire qui commence au premier mot pour finir au dernier. L'enfant, d'observateur passif, devient lui aussi un questionneur de l'écrit. Bien que n'ayant pas acquis une autonomie dans l'acte de lire, il est malgré cela en position de lecteur.

Notre préoccupation constante est maintenant bien claire : permettre à l'apprentissage de la lecture de s'opérer de manière aussi naturelle que celui de la langue orale. Mais, dans ce domaine, nos souvenirs d'école ne sont pas loin... aussi devons-nous prendre garde de faire des leçons, ce qui serait le plus sûr moyen de bloquer l'apprentissage naissant. Pour le petit enfant, l'introduction artificielle de l'écrit serait tout aussi regrettable que la mise à l'écart actuelle.

L'observation d'enfants à la bibliothèque nous aide à comprendre comment ils lisent. Ils aiment s'installer à deux ou trois pour "feuilleter" des livres. Ils recherchent les pages qui les intéressent pour retrouver un mot ou un dessin, ils donnent leur avis sur l'interprétation de tel événement : "*y a beaucoup d'aspirine*", dit Sylvie en regardant ***Les malheurs d'un directeur d'école***¹² "c'est parce que le directeur est très malade" ; "*non, réplique Farid, c'est parce qu'il veut être malade, et y mange beaucoup d'aspirine... un avion d'aspirine !*". Ces discussions, et le recours occasionnel à l'adulte pour trancher ou pour aider à trouver l'information, constituent une démarche déterminante dans la construction du savoir-lire.

Si, pour lire un texte, c'est-à-dire le comprendre, il faut posséder 80% de l'information¹³ qu'il contient, on voit, à travers leur conversation, que les enfants précisent une connaissance de l'histoire qui leur permettra par la suite de la lire réellement.

De la même manière, l'information apportée par un film permet aux adultes de lire plus facilement le roman dont il est tiré (il a été vendu énormément d'exemplaires du Rouge et le Noir à la suite du film). C'est dire qu'une connaissance du sujet est une aide à la lecture !

Aborder ainsi un livre, discuter des personnages, savoir où l'histoire se passe, imaginer d'autres fins, mais aussi faire de la cuisine, construire des cabanes, regarder une émission etc. : c'est ainsi que l'enfant enrichit son expérience et attribue un sens à des mots qui, sans cela, resteraient vides.

Rappelons que lire, c'est donner une signification à l'écrit. La grande majorité des lecteurs, bien que capable de le prononcer, ne peut pas lire "holistique", faute d'en connaître le sens ; par contre le petit enfant sait lire au dos d'une photo qu'il connaît bien : "Jean, un an, à Saint-Félix" même si, dans un autre contexte, il ne peut lire aucun de ces mots.

¹² Collection "Je lis tout seul - École du Lac", Éd. O.C.D.L.

¹³ Voir chapitre II.

L'écrit du groupe

À la crèche, à l'école, à la garderie, en séjour de vacances, l'enfant continue à rencontrer l'écrit comme dans sa famille : les catalogues, les emballages, les programmes de télé, les journaux, les cartes postales, les albums de photos, les bandes dessinées, les jeux, les livres d'histoires, les recettes de cuisine, etc. *Mais, du fait de la vie collective, les occasions se multiplient et les interactions avec l'écrit s'intensifient.*

Quand l'écrit est le meilleur, et parfois le seul moyen de répondre aux besoins de la vie collective, sa rencontre est irremplaçable.

Deux rôles de l'écrit se détachent particulièrement : celui de la vie du groupe et celui qui permet à chacun d'être une personne distincte.

Le projet le plus important d'une collectivité d'enfants (crèche, école, centre de vacances ou maison d'enfants) c'est, avant tout, de vivre ensemble. La vie collective oblige à un repérage dans le temps et dans les activités, qui concerne les enfants dès leur plus jeune âge, si l'on veille à ne pas les en écarter. C'est la liste de ceux qui vont, tel jour, à la bibliothèque ; c'est la liste des objets à apporter pour telle activité, c'est un aide-mémoire des activités prévues, c'est encore une récapitulation des objectifs et des étapes d'un projet.

La contribution aux événements, aux projets, aux conflits et à leur règlement entraîne l'implication de chacun. Et les écrits, même quand ils reflètent la vie du groupe, ne sont appropriés par chaque enfant qu'avec cette implication. Seul l'enfant responsable du rangement utilise la liste des matériels d'un atelier. C'est seulement en cas de conflit que le groupe, interpellé, en réfère à cette liste. De même, si chaque usager de l'atelier est tenu de signaler, par un système d'étiquettes que l'on sort à cette intention, ce qui est à renouveler, l'enfant ne se sert de l'écrit que lorsqu'il est concerné individuellement, mais le non-respect de cet usage personnel questionne le groupe tout entier.

L'écrit du groupe n'est donc constitué que par ce va-et-vient entre des écrits liés à ses activités, sa mémoire, et des écrits liés à la place, au rôle de chaque individu.

Dans n'importe quel projet, le groupe a besoin de se connaître : savoir qui est là, ou qui est absent (chaque enfant qui arrive retourne l'étiquette de son prénom accrochée au mur), savoir qui s'appelle Annie, Jacques ou Aziz (tableau des photos et prénoms des membres du groupe), savoir qui est le plus âgé, le plus grand, qui a des frères et sœurs, qui habite ici ou là... Dans cet inventaire d'informations, chacun livre ce qu'il juge bon, ce qui lui permet de se faire connaître et de s'affirmer.

L'écrit personnel

Dans la plupart des cas, les enfants sont amenés à manipuler des écrits d'information qu'ils émettent ou reçoivent, ou des écrits de communication. À côté des écrits sociaux, apparaissent des écrits plus personnels. Il est bien difficile de les décrire tant ils varient d'un cas à l'autre. On pense, d'abord, au stock d'étiquettes portant son prénom dont l'enfant dispose pour mettre sa marque sur ses dessins, sur un livre ou sur un quelconque objet. La réalité de l'écrit personnel est probablement plus subtile : le morceau de lettre que l'on conserve dans sa boîte à trésors, à côté d'un ticket d'autobus, d'un coquillage ; le livre parfois complètement délabré dont on ne veut pas se séparer, etc.

Au fur et à mesure qu'un enfant grandit, il exerce davantage de pouvoir sur sa vie et son environnement, donc sur l'écrit. Il n'attend plus la même intervention de l'adulte

qui doit l'aider, certes, mais sans se substituer à lui. Examinons ce qui peut se passer avec le programme de télévision. Nous proposons au tout-petit de regarder avec lui le programme, alors que plus tard nous inviterons l'enfant à consulter lui-même le journal, et, s'il n'a pas su trouver les renseignements qu'il cherchait, nous lui proposerons quelques points de repère pour les trouver : "Est-ce que tu sais quel genre d'émission tu veux voir ? Regarde le sommaire pour savoir à quelle page tu dois regarder", etc. De témoin qu'il était, l'enfant est devenu acteur. Il pose des questions à l'écrit ; à nous de l'aider à trouver les réponses rapidement.

C'est pour jouer, fabriquer, agir, s'informer, se distraire qu'il a besoin de lire. Accepter qu'un enfant mette quinze jours à lire un roman ne lui rend pas service. Dans ces conditions, il n'établit aucun véritable rapport avec l'écrit et subit un ennui qui le détourne de la lecture. L'enfant de sept ou dix ans est capable de choisir ses lectures en fonction de ses intérêts : les animaux, le football, les contes, le bricolage...

Et s'il n'aime pas lire ?

En tous cas, ce n'est pas en le contraignant qu'il deviendra lecteur, mais, bien plus, en parlant avec lui des sujets qui le préoccupent et de ce qu'il voudrait savoir des livres que l'on aime et de ceux qu'il apprécie (BD, par exemple).

Outre des aides techniques qui font l'objet du Chapitre V de ce livre, il s'agit plutôt de faire évoluer l'idée que l'enfant se fait de la lecture et de ne pas le laisser croire que la lecture existe en dehors de tout projet et de tout intérêt.

Il est regrettable, à ce propos, que la société ne pense pas plus aux jeunes lecteurs. Ainsi, les rédacteurs de journaux et de magazines pour adultes pourraient-ils inclure dans leurs publications des articles destinés aux enfants lorsqu'elles traitent un sujet susceptible de les intéresser ! Plus encore, la radio et la télévision devraient concevoir des émissions sur les livres et sur les journaux, en direction des enfants.

Les commerçants ont depuis longtemps compris l'intérêt de s'adresser aux enfants, parfois trop ! Les mairies, les producteurs de spectacles et de concerts, les salles de sport, les bibliothèques devraient également rédiger leurs informations avec la préoccupation de toucher les jeunes qui, en tant que personnes, méritent d'être informés afin de devenir, au maximum de leurs possibilités, les acteurs de leurs choix. Il suffirait, comme savent le réussir les publicistes, de rédiger affiches, encarts, annonces ou articles avec les moyens appropriés à l'âge des destinataires.

À l'école

L'écrit, nous l'avons vu, joue un rôle dans la vie d'un groupe. À l'école, l'enfant est amené à lire des écrits propres à la vie scolaire, tels que des fiches de mathématiques ou d'orthographe. Cependant, ici encore, les écrits les plus importants sont ceux que l'écolier utilise pour mener au mieux ses activités. Beaucoup d'écrits pourraient circuler dans une école : information sur ce qui se passe à l'extérieur, informations à faire parvenir aux familles pour faire connaître les projets de l'école et ses besoins, correspondance, renseignements, etc. pour préparer un départ en classe de nature, revues, romans, livres documentaires qui arrivent à la bibliothèque, etc. Très souvent, ces écrits exigent un traitement, et les enfants sont alors conduits à résumer, présenter, mettre en évidence certains passages, etc.

* * *

Ainsi, si l'on se donne pour objectif de conjuguer les attitudes de la famille et de l'école, à tous les âges, il y a lieu d'espérer que tous les enfants atteindront une

bonne maîtrise de la lecture et qu'ils sauront s'en servir pour communiquer, pour apprendre et pour rêver. Il restera à les aider à augmenter leurs performances techniques, en particulier la rapidité, pour qu'ils poursuivent leur apprentissage... et à développer sans cesse leur champ de connaissances et d'intérêts pour que la lecture devienne, à leurs yeux, un instrument précieux.

* * *

CHAPITRE V

Si parents et enseignants parlaient de la même chose... Quelles aides ?

Ce chapitre comprend deux parties :

1. Comment aider votre enfant
2. Comment aider vos élèves

Il va de soi que la première partie décrit davantage ce qui se passe dans la famille, et la seconde ce qui se passe à l'école. Mais nous mettons notre espoir dans une connaissance réciproque qui rende possible le dialogue entre les coéducateurs.

I. COMMENT AIDER VOTRE ENFANT

Il a moins de cinq ans

• *Aidez-le à prendre conscience de l'utilité de l'écrit.*

- Montrez-lui, si vous êtes en voiture, le poteau indicateur qui vous signale la direction que vous devez prendre ; si vous êtes dans un grand magasin, l'affiche qui vous permet de vous repérer ; si vous êtes dans le métro, la pancarte qui donne la direction dans laquelle vous devez aller.
- Si vous faites un gâteau, utilisez avec lui la recette ; indiquez-lui les renseignements qu'elle vous fournit ; rassemblez avec lui les ingrédients en lui signalant l'écrit des paquets et des boîtes.
- Si vous lisez la notice de fonctionnement d'un appareil ménager que vous venez d'acquérir, dites-lui qu'elle vous explique comment faire fonctionner l'appareil.
- Si vous recherchez un numéro de téléphone, explorez avec lui l'annuaire.
- S'il veut acheter un jouet ou un vêtement, consultez avec lui un catalogue ; montrez-lui comment vous faites pour trouver les pages qui vous intéressent et les renseignements que vous donne le catalogue.
- Si vous recevez une lettre, montrez-lui de qui elle provient, comment elle est écrite, dites-lui de quoi elle parle.
- S'il regarde une publicité à la télévision, parlez-lui de l'écrit qui apparaît sur l'écran.
- Face à une affiche, signalez-lui où vous trouvez les renseignements dont vous avez

besoin : le titre du spectacle, le lieu, l'heure.

En résumé, intéressez-le à votre activité de lecteur, à vos actes de lecture, et ne considérez surtout pas que cela ne devrait pas le concerner puisqu'il ne sait pas lire.

- *Racontez-lui des histoires, montrez-lui les livres dont ces histoires sont extraites, parlez avec lui des illustrations, des phrases qui racontent l'histoire, relisez-la s'il vous demande de la relire, laissez-lui le livre pour qu'il puisse le regarder seul et se raconter l'histoire en le feuilletant. (Il existe des livres dans lesquels le texte reprend l'illustration : la collection "je lis tout seul" aux Éditions OCDL, les *albums du père Castor*).*

- *S'il se pose une question (par exemple, concernant ce que mangent les araignées), parlez avec lui de ce qu'il sait déjà de cela, dites-lui qu'il y a certainement une réponse dans un livre, aidez-le à trouver ce livre en repérant le titre, l'illustration de la couverture ; montrez-lui comment il peut rapidement découvrir la réponse en s'aidant de l'illustration et de la table des matières.*

- Achetez-lui des jeux de société conçus dans l'optique *Lire pour jouer* qui contiennent de l'écrit accessible aux enfants de cet âge.

Jouez avec votre enfant, montrez-lui comment on utilise les lexiques. Mieux, fabriquez vous-même des jeux de ce type en vous inspirant des jeux de société existants.

Il a plus de cinq ans

- Continuez ce que vous aviez entrepris : confiez à votre jeune enfant des tâches où il aura à utiliser ses compétences de lecteur.

- Demandez-lui de préparer, à l'aide de la recette, les ingrédients dont on aura besoin pour faire le gâteau,

- de chercher lui-même dans l'annuaire de téléphone le numéro du camarade à qui il veut téléphoner,

- de rechercher dans le catalogue les renseignements sur le jouet dont il souhaite faire l'acquisition,

- de trouver dans le journal le programme de télévision et, dans ce programme, les renseignements concernant l'émission qu'il souhaite regarder.

- Aidez-le à mieux connaître les livres. Montrez-lui le titre, le nom de l'auteur, de l'éditeur, la table des matières, les illustrations. Faites-lui connaître les différents types : albums, bandes dessinées, documentaires...

- Aidez-le à choisir en lui faisant préciser ce qu'il souhaite. Emmenez-le à la bibliothèque municipale, montrez-lui comment il peut trouver les livres qui correspondent à son intérêt du moment. Parlez avec lui des livres qu'il a choisis, à partir des illustrations, à partir du texte.

- S'il se pose une question, aidez-le à préciser ce qu'il sait déjà ; puis à trouver le documentaire qui contient la réponse. Montrez-lui comment se servir de la table des matières, des illustrations, des sous-titres pour qu'il obtienne, le plus rapidement possible et sans être obligé de tout lire, la réponse à sa question.

En pratiquant de la sorte, vous permettrez enfant d'être conscient de l'utilité de l'écrit et vous dédramatiserez, par là, l'apprentissage de la lecture. L'enfant étant en

situation de lecteur s'apercevra qu'il est capable de lire. Et cela vous fera encore plus de bien qu'à lui...

Deux aspects de l'aide, et non des moindres :

- Explicitez le comportement du lecteur. Montrez à l'enfant ce que vous faites au cours de vos actes de lecture. Montrez-lui que vous lisez avec vos yeux ; que vos lèvres ne remuent pas ; que, lorsque vous lisez votre journal, vous ne lisez pas tout, que vous choisissez, que vous utilisez les titres ; que, lorsque vous lisez un livre, vous le feuillotez d'abord pour savoir de quoi il parle, que vous regardez le résumé, la table des matières...

- En ce qui concerne l'école, ne portez en aucun cas, face à votre enfant, de jugement négatif sur les pratiques d'enseignement. Cela ne pourrait que le perturber. Dites-lui que ce qu'il fait à l'école (si on le fait lire à voix haute), c'est pour vérifier certaines choses, mais qu'à la maison, il doit lire silencieusement puisque l'on sait qu'il sait.

Intéressez-vous à ce qu'il fait à l'école en lui demandant de vous parler des histoires qu'il a lues.

• Et plus que jamais :

- Aidez-le à constituer sa bibliothèque en lui faisant connaître des écrits diversifiés.

- Aidez-le à porter un regard critique, à confronter les réponses apportées par des écrits différents à une même question, à comparer les illustrations, à juger de l'organisation d'un ouvrage documentaire.

Cette avalanche de conseils ne doit pas vous conduire à cerner votre enfant et à le lasser par votre préoccupation. Le rapport à l'écrit doit être aussi naturel et détendu que l'utilisation de l'oral.

II. COMMENT AIDER VOS ÉLÈVES

À l'école maternelle (2-6 ans)

• *Créez dans votre école les possibilités de recours fonctionnels à l'écrit.*

— *Dans chaque atelier, placez de l'écrit et créez les aides nécessaires à sa lecture.*

Pour les fabrications dans les ateliers-cuisine, mettez en place de vraies notices, de vraies recettes ; disposez des aides à la lecture : affiches ou fichiers dans lesquels le nom est associé à son support image hors de l'école (ex : le mot farine sera associé à l'emballage du paquet de farine), fichiers dans lesquels les verbes sont associés à des images ou à des photos qui permettent d'évoquer l'action sans ambiguïté. Montrez aux enfants comment le fichier est classé, comment on peut trouver la signification du mot qu'on ignore. Créez des *groupes hétérogènes*. Dans ces groupes, les enfants s'entraident : les plus âgés apporteront aux plus jeunes les informations dont ils ont besoin pour utiliser les aides mises en place.

Créez un atelier "jeux de société" et équipez cet atelier de jeux¹⁴ contenant de l'écrit qu'il faut lire pour pouvoir jouer. Équipez ce lieu de lexiques. Consacrez un temps à montrer aux enfants comment les utiliser.

Dans les ateliers ou dans les "coins" tels que les coins salle de bain, déguisement..., placez les consignes écrites nécessaires avec, bien sûr, les aides décrites précédemment. Dans ces ateliers, la lecture sera intégrée au jeu. L'enfant pourra choisir d'y avoir recours ou non.

Dans les espaces de jeux, mettez à la disposition des enfants des sollicitations qui leur permettront d'exécuter, en petits groupes ou seuls, un certain nombre d'actions sans recours à l'adulte.

L'utilisation fonctionnelle de l'écrit dans ces divers ateliers n'est possible que si l'enfant dispose d'informations suffisantes sur l'activité qui requiert le recours à l'écrit. Un enfant de cinq ans ne peut utiliser une recette pour faire un gâteau que s'il a déjà participé à des activités cuisine et s'il a, sur cette activité, un certain nombre d'informations. Il sait qu'il faut des ingrédients, que les possibilités sont relativement limitées et qu'il faut effectuer un certain nombre d'actions qui sont, elles aussi, toujours les mêmes (casser, couper, mélanger, ajouter, verser, beurrer...). Il sait aussi que la recette contient les informations dont il a besoin. Ce qui est vrai de la lecture des recettes est vrai des autres lectures.

- Dotez votre école d'une *Bibliothèque Centre Documentaire* qui soit un lieu agréable où l'enfant puisse s'isoler et rêver avec des livres ou des images, un lieu où il puisse trouver des documents qui contiennent des réponses aux questions qu'il se pose. Faites avec lui la découverte de cet écrit. Aidez-le à prendre conscience de la manière dont il est classé, à utiliser la table des matières, les titres, les illustrations pour trouver rapidement les informations que l'on cherche. Présentez-lui des ouvrages variés. Ainsi, il saura que certains livres racontent des histoires (des histoires amusantes, des histoires qui font peur...), que d'autres apportent des renseignements...

- Associez les enfants aux utilisations de l'écrit dans les interactions de l'école avec son environnement : notes aux parents, lettres à la municipalité, aux associations locales...

- Aidez-les à utiliser l'écrit fonctionnel des adultes. Par exemple, si l'on doit téléphoner au pépiniériste qui fournit les bulbes que l'on souhaite planter, dites-leur que le numéro de téléphone est dans l'annuaire et indiquez-leur comment le trouver.

Dans le cadre d'un projet qui peut être la gestion du goûter quotidien ou la préparation d'un spectacle exceptionnel, lorsque le groupe décide d'effectuer des achats, aidez les enfants à constituer leurs listes de courses et, à l'intérieur du magasin, montrez-leur que l'on peut se repérer grâce à l'écrit qui figure à proximité des rayons. Avant ces achats, si la situation s'y prête (achats de jouets...), proposez aux enfants de consulter des catalogues.

Au cycle préparatoire (5-8 ans)

• *Les activités entreprises à l'école maternelle doivent se poursuivre. Les situations de recours fonctionnels à l'écrit se démultiplient et s'intensifient.*

- Dans les ateliers de production et de jeux, les enfants utilisent de l'écrit sous forme

¹⁴ Qu'on retrouvera aussi dans les familles, si vous les leur montrez.

de notices, de recettes, de règles, de modes d'emploi, ainsi que les aides nécessaires à la lecture de ces écrits. Il n'y aura pas d'autres conditions pour lire que d'utiliser les aides.

- Les interactions avec les écrits sociaux prennent, du fait de la plus grande autonomie de l'enfant et de sa meilleure intégration dans le groupe, une place plus importante. Des informations venant de l'environnement (autres classes, administration de l'école, municipalité, parents d'élèves, associations...) sous forme de lettres, de prospectus, d'affiches, parviennent aux enfants. L'enseignant doit alors aider ceux-ci à les explorer pour en tirer le sens dont ils ont besoin. Par exemple, s'il s'agit d'une affiche, il faudra rechercher quel spectacle elle annonce, ses lieu, date et heure, le prix des places, etc.

La lecture de tels écrits ne saurait, en aucun cas, être une lecture intégrale. L'aide devra porter sur la prise de conscience des questions que l'on peut se poser à propos de cet écrit (nature du spectacle, lieu, date...) et sur la manière dont ces renseignements sont organisés. En apportant cette aide, on permet à l'enfant d'être plus facilement questionneur du même type d'écrit dans d'autres situations.

L'accroissement des activités, la richesse des projets rendront nécessaire le recours à des écrits sociaux de plus en plus variés : annuaires, catalogues, programmes de télévision, prospectus, journaux... L'aide consistera d'abord à faire connaître l'écrit qui contient l'information dont l'enfant a besoin (l'annuaire du téléphone, le programme de télévision). Elle portera, ensuite, sur la manière d'utiliser cet écrit (si je cherche un numéro de téléphone, je repère d'abord la ville puis le nom du correspondant qui n'est pas situé n'importe où sur la page).

- L'écrit sera aussi le moyen de conserver un certain nombre d'informations : les règles de vie dont le groupe se sera doté, les propositions et les décisions prises au cours de l'élaboration d'un projet... On y aura recours chaque fois que la vie du groupe ou la réalisation du projet l'exigera.

- L'écrit permettra de communiquer avec l'extérieur. On créera des affiches pour faire connaître les productions ou les suggestions du groupe (spectacles, présentations de livres, propositions quant à l'organisation de l'école). On écrira aux parents, aux associations, aux élus, soit pour demander les concours nécessaires, soit pour faire part de propositions.

Dans ces activités de production d'écrit, les enfants disposeront d'aides spécifiques : dictionnaires, fichiers, cahiers, répertoires, écrit répertorié dans la classe. L'enseignant, comme pour les activités précédentes, initiera à leur utilisation. Il attirera également l'attention sur le fonctionnement de l'écrit et sur sa présentation.

- Comme à l'école maternelle, l'adulte guidera les enfants dans la Bibliothèque Centre Documentaire. Des temps seront consacrés à initier les enfants à l'organisation de la B.C.D. et à la connaissance de la diversité des écrits qui la composent. Ainsi, les enfants exploreront les modes de classement ; ils sauront où trouver des albums, des bandes dessinées, des contes, des documentaires. On leur montrera comment ils peuvent, grâce au fichier-matière, découvrir le document qui contient le renseignement qu'ils recherchent.

• *Des séquences d'enseignement* auront pour objectif de faire connaître à l'enfant comment le livre est organisé (titre, table des matières, illustrations) et comment on peut utiliser les indices qu'il contient. Au cours de séquences qui regrouperont un petit nombre d'enfants, on s'entraînera à rechercher le plus économiquement possible la réponse à une question posée à partir des préoccupations des enfants ;

par exemple, on recherchera ce que mangent les araignées, ce que mangent les serpents, avec quoi on fabrique le verre. Il faudra trouver le document à l'aide du fichier-matière, l'explorer en utilisant la table des matières, les sous-titres, les illustrations... L'enseignant permettra aux enfants de mettre au point des stratégies efficaces. Dans cette recherche, il utilisera les capacités réflexives du groupe. Pourquoi untel est-il allé beaucoup plus vite ? Qu'a-t-il fait ? Que pourrions-nous faire ?

Ces activités systématiques permettront à l'enfant de recenser la variété des réponses qu'offre l'écrit, et elles le rendront autonome dans son activité d'exploration. Des présentations d'ouvrages, sous forme de montage diapos, de bandes dessinées, d'affiches ou de récits, des expositions sur un thème (des histoires qui font rire, des histoires qui font peur, des histoires de bêtes...) ou sur un genre, seront organisées avec la participation d'autres classes de l'école. De manière plus ponctuelle, lors du passage en BCD, l'adulte parlera avec l'enfant de ses projets : tel sujet précis, mais aussi, rêver, retrouver une histoire, un personnage, une émotion, se détendre, être bien, voir des choses nouvelles, etc. et lui suggèrera de consulter les livres les plus divers. Il lui montrera comment il peut se faire rapidement une idée des livres en éliminant ceux qui ne l'intéressent pas ou qui ne correspondent pas à ses capacités de lecteur. Cette intervention ne sera pas le fait du seul adulte : elle existera inévitablement entre les enfants pour peu qu'on ait le souci de faire fréquenter la BCD par des groupes hétérogènes et de développer des échanges à l'intérieur de ces groupes.

— Il faudra aussi, comme à l'école maternelle, créer un atelier jeux de société du type *Lire pour jouer*. Il n'y aura aucun enseignement préalable à la pratique de ces jeux : c'est pour jouer que l'enfant aura besoin de lire, et c'est en lisant qu'il apprendra à lire l'écrit intégré à ces jeux.

— Outre les aides qu'on vient de mentionner et qui sont indispensables au bon déroulement des activités d'apprentissage, *il existe des interventions à caractère plus systématique qui poursuivent des objectifs liés à ce que l'on connaît des compétences du lecteur efficace*. C'est ainsi que certaines séquences d'enseignement auront pour objectif l'amélioration de stratégies d'exploration de l'écrit ; d'autres, le développement des aptitudes à utiliser les informations antérieures pour mieux anticiper, vérifier les hypothèses et attribuer une signification au texte ; d'autres chercheront à épanouir l'habileté perceptive, d'autres, enfin, tenteront d'accroître la mémoire immédiate. Nous proposons, ici, quelques exemples qui permettront d'atteindre ces objectifs.

1. De temps en temps, une ou deux fois par semaine, *on réunira des élèves sur un écrit imposé afin de mettre en commun et de confronter les stratégies d'exploration*.

Un texte écrit par le maître, ou extrait et adapté de livres conçus pour des enfants en cours d'apprentissage (tels ceux édités par les éditions OCDL, collection *Je lis seul*, collection *du Lac...*), est proposé à la lecture des élèves. Ces ouvrages sont écrits en fonction du vécu des enfants et tiennent compte de leurs capacités de lecteur. Pour ces deux raisons, ils sont lisibles par eux : *la part d'inconnu d'un tel texte ne dépasse pas 10%* et les mots que les enfants ignorent sont tels que ce qu'ils savent déjà de l'histoire (ou le contexte) permettra la formulation d'hypothèses.

Par exemple, s'il s'agit de *L'histoire du gentil marin*, dans la phrase : "Le gentil marin ne veut pas que l'on tue les baleines, alors il se déguise en fantôme", les élèves qui ne connaissent pas "baleines" et "fantôme", pourront formuler sur ces mots une hypothèse exacte si un de leur camarade leur a présenté le livre et montré les

illustrations.

Pour concentrer l'information préalable à la lecture, on peut aussi présenter aux enfants quelques images en rapport avec le texte à lire. Les enfants formulent des hypothèses et imaginent des histoires possibles qui facilitent l'anticipation. Après un temps de lecture individuelle, la discussion s'engage. Les enfants disent ce qu'ils ont créé en lisant, justifient leurs affirmations par recours à l'écrit, explorent le texte pour trouver la phrase ou le mot qui permet d'argumenter leurs affirmations (je dis que "la fermière passe l'aspirateur dans la cabane du cochon" car c'est écrit là !).

Au cours de la discussion, ils explicitent les stratégies utilisées. Si on leur demande comment ils ont fait pour découvrir le mot "ménage" dans la phrase : "la fermière fait le ménage, elle passe l'aspirateur...", des enfants répondront que c'est "ménage" car la fermière passe l'aspirateur ; d'autres diront que c'est "ménage" car dans le mot ils ont vu "nage" et "me" comme dans "même" ou dans "médecin". La justification donnée ne correspond évidemment pas à ce que les enfants ont réellement fait, mais la mise en commun des stratégies découvertes permet de les faire progresser individuellement.

Il est très important de faire la différence, à l'occasion de ces justifications, entre :

- *ce qu'on voit dans l'écrit* dès lors qu'on le considère comme un objet qu'on peut observer, dont on peut parler, à propos duquel on peut proposer des règles de fonctionnement,

et

- *ce qu'on fait quand on lit* : la prise d'indices, la reconnaissance globale à l'intérieur d'une anticipation, etc.

Les remarques que les enfants ne manqueront pas de formuler sur ce qu'ils voient ou entendent dans les mots qu'ils connaissent ne seront pas rejetées. On expliquera qu'elles sont liées au caractère alphabétique de notre langue : c'est plus simple d'écrire des milliers de mots avec seulement 26 lettres. De même qu'on parle en combinant toujours les mêmes 36 sons. Mais ce qu'on entend, ce sont des ensembles de mots ; et ce qu'on identifie avec les yeux, ce sont des formes visuelles familières.

Bien sûr que dans "ménage", on peut voir "mena" et "ge", ou "mé-na" et "ge" ; on peut aussi voir "mén" et "âge" ; on peut voir aussi m, é, n, a, etc. Tout cela n'a rien à voir avec la raison qui fait lire "ménage" dans la phrase :

"Pour aller loin, il manège sa monture."

La preuve, c'est qu'on le "voit" malgré ce qui est écrit, à tel point qu'on n'hésite pas à dire qu'il y a une faute ! On mettrait l'enfant en péril si on ne l'aidait pas à établir la frontière entre ce qu'il fait réellement quand il lit et ce qu'il dit à propos de l'écrit qu'il lit.

Ces temps d'activités réflexives s'avèrent très efficaces car ils permettent une prise de conscience de la façon dont s'opère l'activité. De telles séquences d'enseignement doivent se conduire rapidement, une quinzaine de minutes au plus. À aucun moment, il n'y aura lecture à haute voix du texte. Il s'agirait là d'un détournement par rapport aux objectifs poursuivis.

2. Pour permettre une maîtrise des structures, les mots découverts au cours de l'activité précédente sont écrits par le maître dans des phrases complexes de différents types. Par exemple, la phrase :

on ne se lave
pas la tête
avec du savon
mais avec
du shampoing

sera présentée pendant un temps très bref (deux ou trois secondes). On la cache et l'enfant devra l'identifier parmi d'autres très proches, soit par le sens, soit par la structure.

L'utilisation de diapositives (la phrase est écrite sur la diapositive) s'avère plus efficace encore car elle permet un temps de présentation plus bref. Cette activité systématique qui s'adresse à de petits groupes d'enfants ne doit pas dépasser cinq à dix minutes. Elle permet également un entraînement de la mémoire immédiate. L'enfant traite simultanément une plus grande quantité d'informations et devient ainsi un lecteur efficace.

3. Les mots nouvellement découverts sont l'objet d'une attention particulière. Ils sont observés, classés :

- en fonction de critères de sens choisis par le groupe : on met ensemble les noms d'animaux, ce que l'on mange, les actions...,
- en fonction de l'ordre alphabétique¹⁵ sur un cahier répertoire,
- en fonction de critères graphiques à partir des propositions des groupes, etc.

L'utilisation de ces divers modes de classement, jointe à celle du dictionnaire, rend les enfants plus autonomes dans leur production d'écrit. Au cours de ces activités, des observations sont faites sur la forme du mot, sur sa composition, sur les parentés qu'il présente avec d'autres mots.

Des exercices d'identification rapide permettent de développer l'habileté perceptive et d'achever la familiarisation avec ces mots. Ces exercices ne doivent durer que quelques minutes. On les fera varier et, au cours d'une même séquence, on s'en tiendra à un seul type. Nous vous en proposons quelques-uns :

- Projeter les mots ou les montrer très rapidement sur des étiquettes, demander ensuite à l'enfant de dire le mot.
- Demander aux enfants de lever la main chaque fois qu'ils verront un mot donné. Projeter ou montrer des séries qui contiennent ou non ce mot.
- Projeter ou montrer rapidement des séries de mots qui ont une parenté de sens. Demander aux enfants quel est l'intrus. Cet exercice peut se faire sur polycopié, et les enfants barrent l'intrus.
- Donner un polycopié avec des mots à identifier dans des séries de graphies très proches. Il faut très vite entourer le mot indiqué en tête de colonne ou de ligne chaque fois qu'on le trouve. Par exemple :

cheval chacal - chenal - cheval - chatte - cheval - chenil - chien - cheval - chiot –
chèvre - cheval

- Projeter ou montrer une liste de mots, puis une seconde liste dont les mots sont numérotés. Un mot est commun aux deux listes. Demander aux enfants d'indiquer

¹⁵ La connaissance des lettres va de soi pour un enfant de six ans qui tape à la machine, compose des textes à l'imprimerie, utilise les dictionnaires et les lexiques, ou simplement, regarde à la télévision Des chiffres et des lettres.

lequel. Le temps de présentation est très bref : deux secondes pour cinq mots.

- Un autre type d'exercice aidera les enfants à mobiliser toutes les stratégies grâce auxquelles ils sont lecteurs : dans le texte, le maître enlève un certain nombre de mots (un régulièrement tous les sept ou huit mots) et demande aux enfants de les retrouver. Il y a intérêt à effectuer ce travail en groupe, les échanges sont alors très fructueux. Par exemple :

"La maman bison sent son bébé va bientôt de son ventre. Alors, s'en va seule, loin troupeau. Près des arbres, bébé bison vient au etc."

Cet exercice, qui s'inspire des épreuves de closure, incite les enfants à prendre conscience de tout ce qu'ils peuvent prévoir à partir de ce qu'ils savent déjà, et donc à mettre en œuvre une lecture très dynamique qui cherche les mots "lourds" de sens qu'on ne peut pas "inventer" ; ceux qui informent vraiment.

* * *

Tous ces exercices améliorent la vitesse de lecture. Ce faisant, ils accroissent le plaisir de lire. Toutefois, ils n'ont d'intérêt que si l'enfant a la possibilité d'exercer sa compétence de lecteur dans de vraies situations de lecture. Ils développent les habiletés mises en œuvre dans l'acte de lire. Ils sont une aide à l'apprentissage mais ils ne peuvent en aucun cas se substituer à l'activité d'apprentissage. C'est en lisant que l'enfant apprendra à lire.

Quant à la possibilité d'établir des correspondances entre quelque chose d'écrit et quelque chose d'entendu, entre les lettres et les sons, rappelons que l'enfant va la construire vers 7-8 ans, comme une conséquence progressive de son savoir-lire, et pas du tout, comme on le prétend aujourd'hui, comme un moyen ou comme un préalable de ce savoir-lire.

De 8 à 11 ans

L'enfant sait maintenant que les écrits contiennent des informations nécessaires à l'accomplissement de ses projets.

Il sait qu'il peut trouver, dans des livres ou dans des revues, des réponses aux questions qu'il se pose. Il sait que la lecture peut lui procurer du plaisir, lui permettre de rêver, de s'évader, d'éprouver des émotions, de satisfaire sa curiosité... Grâce à l'activité réflexive sur son comportement de lecteur, il sait adapter sa lecture à la situation : il utilise les aides, explore l'écrit, choisit... Il est devenu un lecteur autonome. L'apprentissage n'est pas terminé pour autant.

Si l'enfant n'avait plus l'occasion de lire, il cesserait de progresser, un peu comme celui qui a appris une langue étrangère mais ne la parle jamais. Mais quelles raisons a-t-il de lire ? Quelles raisons a-t-il d'utiliser des écrits diversifiés qui correspondent à ses projets ? La fréquentation de la bibliothèque municipale, des librairies, la participation à l'animation de la BCD (les présentations, les débats, les expositions) lui permettront de mieux connaître les contes, les romans, de savoir les choisir, de prendre du plaisir à les lire. L'utilisation de la documentation nécessaire à la

recherche des informations dont les enfants ont besoin pour vivre à l'école ou hors de l'école augmentera d'autant plus que l'adulte aura le souci de préserver et d'accroître leur autonomie.

Tout autant qu'à l'étape précédente, la fréquentation de la bibliothèque municipale, la constitution d'une BCD à l'intérieur de l'école et l'aide apportée aux enfants et à leurs familles pour le choix des écrits qui constitueront la bibliothèque personnelle de chacun, revêtiront une très grande importance. L'enfant aura ainsi la possibilité d'exercer pleinement ses compétences de lecteur.

Pour améliorer ses performances, on lui proposera encore d'exercer les composantes de l'acte de lire : l'habileté perceptive, la mémoire visuelle, l'aptitude à parcourir l'écrit, à prévoir le sens. On trouve maintenant des fichiers de travail individualisés¹⁶ qui portent, par exemple, sur :

- l'élargissement du champ perçu lors d'une fixation,
- la familiarisation avec le vocabulaire écrit fondamental,
- la vitesse de déplacement entre deux fixations,
- la lutte contre le retour en arrière,
- le blocage intempestif sur un mot inconnu,
- la discrimination visuelle pour identifier les mots avec sûreté et rapidité,
- la rapidité d'exploration d'un texte pour repérer son contenu et sa structure,
- les comportements d'anticipation qui mobilisent l'information disponible pour prévoir la suite et faire la différence entre les éléments facilement prévisibles, qui informent peu, donc qu'on peut "ne pas voir", et les éléments qu'on ne peut deviner, qui informent beaucoup, donc qu'il faut repérer et ne pas manquer.

L'Association Française pour la Lecture a mis au point des programmes pour micro-ordinateurs qui visent à développer ces comportements et qui présentent l'avantage de permettre le contrôle des vitesses de lecture et l'adaptation aux performances de l'apprenti.

Mais ces temps systématiques d'entraînement n'excèdent jamais cinq à dix minutes par jour. On ne saurait, par ailleurs, trop répéter que ces exercices n'ont de sens que si l'enfant a, par ailleurs, une véritable activité de lecteur.

* * *

À travers ces conseils, on voit que l'apprentissage de la lecture ne peut pas être confondu avec le redoutable cours préparatoire. Commencé bien avant, il se poursuit sans relâche par un va-et-vient entre l'utilisation en situation vraie et des moments de systématisation qui approfondissent les comportements mis fonctionnellement en jeu.

Au CES, l'entraînement devra continuer. On ne cesse jamais d'apprendre à lire...

Des écrits adaptés aux compétences des lecteurs

¹⁶ Fiches Atel, Éd. O.C.D.L. - *Je deviens un vrai lecteur*, Éd. Retz.

OCDL publie :

- Dans la collection "*Lire pour jouer*", produite par l'AFL, deux coffrets de jeux de société :

- coffret n°1 de 4 jeux (pour les 5-8 ans) équipés de lexiques illustrés

- jeu des paires

- jeu des mariages

- jeu de la réussite

- jeu de la banque

- coffret n°2 de 4 jeux (pour les 8-11 ans)

- la réussite de l'intrus

- le morpion

- le jeu des 3

- le jeu des récits

- le seigneur du temps (jeu de l'oie et album)

- Dans la collection "*Je lis tout seul*", des livres illustrés dans lesquels l'image est une aide à la lecture et dans lesquels des mots choisis en fonction de leur fréquence sont repris plusieurs fois dans les phrases :

- la 1^{ère} étape, 14 séries de 3 ou 4 livrets

- la 2^{ème} étape, l'histoire de Dinomir le géant

- la 3^{ème} étape, 10 séries de 3 ou 4 livrets

- Dans la collection du LAC, des livres écrits par des enfants pour des enfants. Cette collection est publiée sous la responsabilité de l'AFL.

- Deux fichiers de travail individualisé pour les enfants de 8 à 12 ans (ATEL 1 et ATEL 2) qui proposent des exercices pour améliorer les performances des lecteurs.

Des revues spécialisées pour choisir les écrits

- La revue des livres pour enfants, éditée par la Joie par les livres, 4, rue de Louvois - 75002 Paris

- Trousse-livres, éditée par la Ligue Française de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente, rue Récamier - 75341 Paris Cedex 07

Des écrits sur la lecture

- ***La manière d'être lecteur***, par Jean Foucambert, - OCDL

- ***Comment les enfants apprennent à lire***, par Franck Smith - Éd. Retz

- ***Cinq contributions pour comprendre la lecture***, colloque de l'AFL - envoi franco contre chèque de 40 F. à AFL BP 13505 75226 Paris Cedex 05

- **La lisibilité**, par François Richaudeau - CEPL, Éd. Retz
- **Le langage efficace**, par François Richaudeau - CEPL, Éd. Retz.
- **Laissez-les lire**, par Geneviève Patte - Ed. Ouvrières

Des organismes

— Publications de l'ADACES : pour implanter des bibliothèques-centres-documentaires dans les écoles. Documentation auprès de Yves Parent, IDEN, 137, avenue Joffre - 44250 Saint-Brévin-Les-Pins

— Association Française pour la Lecture. Renseignements : École Normale, 1, rue du Maréchal Leclerc, 28000 Chartres. Président : J.P. Bénichou.

CHAPITRE VI

La maladie du contrôle et la nécessité de l'évaluation

"Le doigt montre la lune, et le naïf regarde le doigt..."

Il y a quatre mois, Jacques est arrivé, sans connaître un mot d'anglais, dans une famille anglaise où personne ne parle français. Il vit maintenant ici ; il est mêlé aux espoirs, aux contraintes, aux conflits, à la tendresse, aux distractions, aux soucis, aux projets de cette famille. Il écoute, il s'intéresse, il tente de discuter sur ce qu'il voit à la télévision, sur ce qu'il lit dans le journal ; il trouve que Mary a raison et que son père est trop sévère. Il demande des explications dès qu'il ne comprend pas. Il s'aide, de temps en temps, d'un dictionnaire. Ses amis anglais trouvent qu'il se "débrouille" de mieux en mieux, et c'est vrai. Il n'est plus en difficulté dans le groupe de jeunes de son âge avec qui il va partir pour ce voyage qu'ils ont longtemps préparé ensemble : il ne se perd plus dans Londres et obtient ce qu'il désire dans les magasins. Lorsqu'il ne comprend pas, ou lorsqu'il ne parvient pas à se faire comprendre, il est le premier à s'en apercevoir et il est celui qui le regrette le plus. Aussi, il questionne, cherche un autre moyen de dire. Il utilise son échec pour faire des progrès.

C'est la vie dans laquelle il est ainsi engagé et l'agrément, ou l'importance de la communication, qui lui donnent la mesure de sa réussite et le sens dans lequel il doit continuer d'évoluer. Jacques est le premier informé de ses progrès et de ses échecs ; et les autres l'aident à en être le meilleur juge.

Personne ne lui demande de faire des phrases pour ne rien dire ou pour raconter à quelqu'un qui la connaît (ou de toute manière, ne s'y intéresse pas) une histoire à partir de trois gravures. Personne n'a besoin de contrôler ce qu'il sait dire puisque ce qu'il sait dire est utilisé dans ce qu'ils vivent tous ensemble. La sanction permanente de ses progrès existe à travers une communication qui s'enrichit et le satisfait de plus en plus. Il est attentif à ce qui ne va pas, et son entourage aussi qui s'y trouve directement impliqué, car ce qui ne va pas fait obstacle aux échanges qu'ils veulent tous avoir ensemble. Il fait des efforts, il a recours à ceux qui l'entourent pour demander des explications, pour faire répéter, pour se faire expliquer autrement, pour écouter ce qu'il ne sait pas dire, etc.

Le jugement sur son propre apprentissage n'est pas séparable de son action même de vivre ; les critères de jugement sont ceux-là même de l'action ; ils sont de même nature et ils s'apprécient par rapport au projet dans lequel cette action se déroule.

Il n'est pas possible d'apprendre en faisant quand on n'a rien d'autre à faire que d'apprendre...

Maintenant qu'il est en Angleterre, Jacques compare la manière dont il progresse avec ce qu'il vivait au lycée lorsque les professeurs lui enseignaient l'allemand ou les

mathématiques. Il perçoit bien la différence : au lycée, il n'était pas nécessaire de parler allemand ni d'utiliser les mathématiques pour régler un problème qui se serait posé au groupe ou à quelques individus. Il n'est pas possible, à l'école, d'apprendre en faisant, car on n'a rien d'autre à faire que d'apprendre. On est là pour apprendre, pas pour vivre ensemble. De ce fait, on ne peut apprendre qu'en recevant un enseignement. On a enseigné l'allemand à Jacques, il ne l'a jamais appris. Il ne l'a jamais construit à partir de sa vie ; il a tenté de le construire à partir de situations de "faire semblant" afin de pouvoir l'utiliser plus tard en situations réelles.

Dès lors, il n'y a pas, dans l'enseignement, de possibilités de sanctions fonctionnelles intégrées à l'action puisqu'il n'y a pas d'action. Dans cette famille anglaise, Jacques a la maîtrise permanente d'une *auto-évaluation* et d'un *auto-ajustement* auxquels les autres participent activement par leurs réactions, leur incompréhension, leur impatience, leurs sollicitations. Au lycée, non. Par rapport à quelle nécessité pourrait se faire cette auto-évaluation ? Par rapport à la réussite de quelle action, Jacques pourrait-il éprouver, lui-même, sa nouvelle manière d'être parleur d'allemand ?

Le contrôle est une préoccupation de l'enseignant pour son enseignement

La seule référence possible n'est pas fonctionnelle : Jacques va être seulement comparé aux effets supposés de l'enseignement qu'on lui donne. On va contrôler que Jacques suit "normalement" l'enseignement de l'allemand, et on en conclura qu'il apprend "normalement" l'allemand. Tous ceux qui, après avoir étudié pendant plusieurs années une langue étrangère, ont dû demander leur route dans le pays même, comprendront la différence !

Le contrôle, c'est une préoccupation liée à l'enseignement tandis que l'évaluation apporte au sujet les informations sur son apprentissage.

Une preuve que le contrôle ne concerne pas l'apprentissage, c'est qu'il a toujours donné lieu à une sanction qui est d'une nature différente de ce qui est en train de se maîtriser : une récompense, une punition, une note, un classement, le tableau d'honneur, etc.

L'enseignant est bien obligé de contrôler puisqu'il n'y a pas de fonctionnalité de la situation dans laquelle l'apprenti est engagé. On retrouve cette évidence en lecture : quand un adulte met un texte sous le nez d'un enfant en disant : "*Lis-moi ça*", il prouve, par ce "moi", que cette lecture ne concerne pas l'enfant. Il tente de vérifier le profit que l'enfant a tiré de son enseignement, et pas du tout le profit que l'enfant tire de la lecture. "*Lis ça !*" "*Mais pourquoi faire ?*" devrait répondre l'enfant.

Le contrôle renvoie à l'activité du contrôleur, pas à l'activité du contrôlé : "*Dis-moi comment tu contrôles et je te dirai comment tu enseignes. Je te dirai ainsi qui tu es...*".

Sans parler de l'usage du contrôle comme moyen de pression. "*Si je ne contrôlais pas, ils n'apprendraient même pas leurs leçons...*". L'enseignant ne reproduit-il pas ainsi son propre statut de spécialiste contrôlé ?

Heureusement, et Jacques y pense en riant, que lorsqu'il était bébé, ses parents ont su sans y avoir réfléchi qu'il allait apprendre à parler en vivant, et non en recevant un enseignement de la parole qui aurait commencé par les sons les plus simples... Il l'a

échappé belle, Jacques ! Et tous les enfants, parce qu'ils ont appris, parce qu'ils "se sont appris" grâce à l'aide disponible dans le milieu, savent parler. Il n'y a jamais de déconvenues. En revanche, que d'échecs à travers l'enseignement ! Et malgré les contrôles !

Les contrôles doivent vérifier la qualité de l'aide qu'on apporte...

Car pourquoi faire des contrôles ?

Nous l'avons montré ; Jacques n'a pas eu besoin de contrôle lorsqu'il était bébé et apprenait sa langue maternelle ou la marche, pas plus qu'aujourd'hui quand il apprend l'anglais. S'il n'avait pas parlé à trois ans, ou s'il avait fait des chutes innombrables, son entourage se serait inquiété et on aurait procédé à un certain nombre d'examens.

S'il se casse le bras, le plâtre ne guérira pas la fracture, mais aidera Jacques à guérir. La radiographie va permettre de contrôler que le plâtre joue ce rôle utile. Les contrôles n'ont de sens que par rapport aux aides qu'on apporte ; en soi, ils seraient même dangereux, on connaît les effets nocifs des rayons X. Il ne s'agit pas de se conduire comme le jardinier qui déterrait chaque matin la graine qu'il avait semée pour vérifier qu'il n'y avait rien d'anormal et que ses arrosages du soir étaient efficaces...

C'est pourtant ce qu'on fait avec la lecture, en classe et à la maison. *Les actes de contrôle de la lecture sont des actes d'anti-lecture.* Si vous avez été sensible à ce que nous avons dit précédemment, vous savez qu'un lecteur, c'est quelqu'un qui sait ce qu'il cherche dans l'écrit, qui explore l'écrit avec ses yeux en anticipant les indices qui vont lui permettre de trouver les réponses, qui intègre l'information nouvelle à ce qu'il sait déjà et porte ainsi un jugement qui le conduit à cesser ou à poursuivre sa recherche. Et ceci, aussi bien lors de la lecture d'un roman que de la consultation d'une recette de cuisine.

Il n'existe alors aucun moyen de contrôler ce comportement de l'extérieur, à l'insu du lecteur, ni de contrôler ce comportement (qui suppose demande, intérêt et recherche de la part du lecteur) dans une situation artificielle dont le but n'est pas quelque chose qui préoccupe le lecteur, mais quelque chose qui préoccupe le contrôleur. La manière dont Lucien, malade, écoute, interprète et comprend les échanges entre le médecin et sa maman ne peut pas être décrite en présentant à Lucien, en bonne santé, une conversation fictive entre un monsieur qui serait le docteur et une dame qui serait sa maman. Ce qu'on mesure, dans ce cas, c'est seulement la manière dont Lucien se prête à des situations de "faire semblant".

Mais ils doivent être faits en situation vraie

Encore y a-t-il plus de points communs entre cette situation vraie et la situation jouée qu'entre un acte de lecture commis par Lucien (par exemple, lorsqu'il feuillette le journal pour savoir si l'émission qu'il veut voir n'est pas à la même heure que celle que son père a décidé de regarder) et le fait de prononcer à voix haute une suite de mots qu'il voit...

Cette manie des contrôles de lecture témoigne du manque de confiance dans l'enseignement de la lecture, aussi bien de la part des enseignants que des parents. Ce contrôle ne sert à rien pour l'enfant ; c'est une préoccupation des adultes qui

conduit à des comportements dangereux. Tout le monde en arrive à oublier l'essentiel qui est d'apprendre à lire ; chacun vit alors sur le raisonnement suivant : puisqu'on contrôle la lecture à travers la lecture à voix haute, apprendre à lire c'est apprendre à dire à voix haute. Le besoin de contrôle du contrôleur (bien différent de l'auto-évaluation) oblige le contrôlé à acquérir un comportement spécifique afin de satisfaire au contrôle ; ce comportement n'a plus rien à voir avec la lecture ; mieux même, il en est l'opposé. Alors que le baccalauréat devait contrôler *une formation*, le bachotage, pour réussir ce contrôle, conduit à une véritable *déformation* !

Quand le maître de cours préparatoire fait lire, tous les jours, ses élèves à voix haute, il se trompe. Leur savoir-lire n'est pas là et n'a pas évolué depuis hier. Ce que ce maître contrôle, c'est ce qu'il a enseigné ; il veut vérifier que sa leçon a été retenue...

Quand le père de famille fait prononcer chaque soir à son fils la page du livre de lecture, quand l'ami de la famille donne à dire n'importe quel texte, quand le psychologue propose un test oral pour connaître un niveau de lecture ou dépister des troubles, tous ces gens, sous prétexte de prendre de l'information sur l'enfant-lecteur, l'incitent à développer des stratégies étranges à la lecture...

Nous ne disons pas qu'il ne faut pas avoir de regard sur l'apprentissage de l'enfant. Mais ce regard doit aider l'enfant dans sa propre démarche et non imposer la norme d'une préoccupation d'enseignement. Ce regard peut alors se justifier par deux raisons :

- La première concerne l'enfant lui-même : il s'agit de mettre à sa disposition de l'information sur son comportement. "Si ton projet est de lire, je peux t'aider à réfléchir à ce que tu fais".

Cette voie ne conduit pas à un contrôle mais à l'apport modéré d'informations qui pourront être utilisées par l'apprenti dans sa démarche d'auto-évaluation. Un peu comme on dit à un nageur qu'à le regarder depuis le bord, on a l'impression qu'il ne va pas assez droit ou que ses jambes battent souvent hors de l'eau. Il est peu probable qu'il puisse s'en apercevoir seul...

- La seconde raison concerne l'adulte. Celui qui se propose d'aider, surtout s'il s'agit d'un enseignant, doit se demander si ce qu'il fait est utile à celui qui apprend. Mais, quand un instituteur a choisi d'enseigner la conjugaison pour aider l'enfant à mieux s'exprimer oralement et qu'il souhaite se rassurer sur l'efficacité de ce choix, ce n'est pas en interrogeant les élèves sur la conjugaison qu'il vérifiera s'ils communiquent mieux.

Le champion du monde de boxe n'est pas celui qui saute le mieux à la corde

En d'autres termes, on ne saurait évaluer les effets d'une aide en mesurant comment le sujet se comporte dans cette aide, mais en revenant au comportement global pour lequel cette aide a été proposée. Ainsi, faire "dire à voix haute" pour évaluer la lecture est aussi stupide que d'organiser une rencontre entre boxeurs au cours de laquelle le vainqueur sera celui qui saute le mieux à la corde, sous prétexte que le saut à la corde est un aspect important de l'entraînement à la boxe !

Encore, cette comparaison est-elle insuffisante car si le rapport entre le saut à la corde et la pratique de la boxe est vraisemblable, celui entre l'oralisation et la lecture ne l'est pas !

* * *

Nous allons reprendre successivement ces deux points :

- Comment aider l'enfant dans la connaissance de sa manière d'être lecteur.
- Comment vérifier les effets des aides techniques qu'on lui apporte.

Évaluer la lecture, c'est décrire les rencontres de l'enfant avec l'écrit

Sait-il lire ?

Personne ne peut répondre à cette question, ni pour lui ni pour un autre, à moins de prendre le temps de définir en quoi consiste cette lecture.

Si des adultes veulent répondre à cette question pour un enfant, il leur faudra au préalable recenser les rencontres de l'enfant avec l'écrit.

Lit-il ? Que lit-il ? Comment lit-il ?

Alors, seulement pourra être apprécié le degré du "savoir-lire". Sinon, on ne mesure qu'un "savoir-déchiffrer" qui pourrait se vérifier plus aisément en présentant à l'enfant un texte latin. Il reste encore des nostalgiques qui osent affirmer, en s'abritant derrière des chiffres, qu'un enfant peut être un très bon lecteur et ne rien comprendre à ce qui est écrit : mais cette croyance dans la possibilité de transformer mécaniquement de l'écrit en oral soulève une méfiance grandissante.

La question : sait-il lire ? Se décompose ainsi :

- Quelles questions pense-t-il poser à l'écrit ?
- Quelles réponses, satisfaisantes pour lui, trouve-t-il ?
- Quels moyens utilise-t-il ?

Nous n'allons pas donner ici une grille d'observations détaillées, mais plusieurs pistes qu'il sera facile et agréable d'explorer.

Au cours de la journée, de la semaine Quel volume d'écrit a-t-il utilisé ? Quelle est la diversité de cet écrit ?

- *écrit de la rue* : panonceaux, affiches, plaques indicatrices, tracts, publicités, annonces...
- *écrit de la maison* : sur les jouets, sur les journaux, sur les livres, sur les revues, sur la nourriture, le courrier, les affaires de classe des frères et sœurs, les albums, les catalogues...
- *écrit de la télévision* : programmes, titres d'émissions, "Les chiffres et les lettres", etc.
- *écrit des bibliothèques* : fiction, albums, revues, bandes dessinées, documentaires...
- *écrit de l'école* : exercices, enquêtes, correspondance, etc.
- *écrit des groupes de vie* : clubs, associations formelles et informelles, etc.

Pour faire quoi ?

- pour *se repérer* dans la rue, dans les grands magasins...
- pour *compléter* une information (le titre d'un livre, d'un film dont la photo a attiré l'attention),
- pour le *plaisir d'exercer* le pouvoir naissant de lire,
- pour *trouver* ou *ranger* quelque chose (jouets, livres, nourriture, objet...)
- pour *connaître* un mode d'emploi, un fonctionnement, une recette...

- pour *obtenir une information* précise : programme télé, numéro de téléphone, horaire...
- pour prendre connaissance de nouvelles : courrier, journal...
- pour *prendre une décision*,
- pour *continuer l'action* en cours,
- pour *être* avec une autre personne,
- pour *faire* comme une autre personne,
- pour se *documenter* sur un sujet précis : catalogue, ouvrage documentaire...
- pour une *curiosité a priori* : lecture d'un périodique, d'un journal.
- pour *découvrir une histoire* nouvelle : roman, bande dessinée, etc.
- pour *retrouver* une histoire connue,
- pour *choisir* un livre, un journal,
- pour *donner une information* à quelqu'un *ou lire quelque chose* à quelqu'un,
- pour *participer à quelque chose* qui contient de l'écrit : jeu, émission TV,
- pour *faire un travail scolaire*,
- pour *suivre une activité à la bibliothèque*, etc.

Quelles réponses a-t-il trouvées ?

- D'abord, a-t-il trouvé ?
- Ensuite, est-il satisfait par rapport à sa question ou son envie ?

Comment s'y prend-il ?

- Est-ce laborieux, difficile, décourageant parce que trop long ?
- Cela s'intègre-t-il bien à son projet, sans représenter un détour qui devient une action en soi ?
- Est-il allé vers les écrits qui correspondent à son attente, à ses possibilités ?
- A-t-il cherché à avoir accès à des écrits mieux adaptés ?
- Utilise-t-il bien les sommaires, les tables des matières, la mise en page, les sous-titres ?
- Parcourt-il d'abord le texte pour se faire une idée d'ensemble, avant d'entreprendre une lecture plus en détail ?
- Discute-t-il avec d'autres personnes à propos de l'écrit qu'il utilise pour obtenir davantage d'informations, pour échanger des impressions, des avis ?

C'est seulement à partir d'une telle observation qu'on aura une idée de sa manière d'être lecteur, et ceci dès les premières années. Ce n'est pas à dix ans que cette observation est le plus nécessaire, mais dès trois ou quatre ans.

On constatera que beaucoup d'enfants, dont on dit qu'ils savent lire, commettent en réalité fort peu d'actes de lecture, et que d'autres, qu'on peut prendre à travers les contrôles ordinaires pour de piètres lecteurs, ont des recours importants à l'écrit.

Cette observation ne transforme pas l'adulte en espion ou en voyeur. Elle n'est pas tracassière et doit se faire avec l'enfant lui-même : elle n'a pas d'autres raisons que de l'aider à se découvrir et à avoir, avec l'écrit, des interactions toujours plus diversifiées et plus fructueuses.

Vérifier les effets des aides, c'est observer les aspects techniques des actes de lecture

L'observation précédente porte sur la fonctionnalité de la lecture à travers l'intégration à la vie même de l'enfant, de ses recours à l'écrit.

Mais il est également souhaitable de prélever de l'information sur les aspects techniques que l'enfant met en œuvre au cours de ses actes de lecture. Il est évident que ces aspects font partie du comportement de lecteur, et qu'ils doivent être observés au cours des actes de lecture et non dans des situations artificielles.

Voici quelques-uns des éléments qui doivent être vérifiés.

- l'enfant embrasse du regard au minimum des mots entiers, jamais des lettres ;
- quand il se trouve devant un mot qu'il ne connaît pas, il le saute et cherche à en deviner le sens ;
- les lèvres, la bouche, la gorge restent immobiles, les yeux bougent mais pas la tête ;
- l'enfant est détendu, comme lorsqu'il est devant la télévision ; on n'observe pas de crispation ;
- l'enfant explore la page entière avant de regarder les détails et donne du sens à la mise en page ;
- le temps des fixations est court, les yeux sont mobiles, se déplacent vite et trouvent facilement des repères ou des indices dans le texte ;
- l'enfant est capable de dire ce qu'il cherche, ce qu'il s'attend à trouver, à quoi il suppose qu'il va le repérer ;
- lorsqu'il lit quelque chose à quelqu'un, les yeux sont en avance sur les lèvres ; il ne dit pas tout mais seulement ce qui lui semble important, il change éventuellement de phrases. Il sait pourquoi l'autre l'écoute ;
- Il est capable de trouver très rapidement un mot dans un texte, une page dans un livre, un article dans un journal, etc.

Là encore, ces observations doivent se faire très tôt, elles garantissent que l'apprentissage de la lecture se déroule normalement et que l'enfant ne développe pas de comportements nocifs. Elles doivent toujours déboucher sur des échanges et des discussions. Les adultes accepteront d'être, à leur tour, observés par les apprentis-lecteurs ; les stratégies seront expliquées, comparées entre les enfants, et avec les adultes. Rappelons qu'une des difficultés de la lecture (peut-être la seule), c'est que les enfants ne sont jamais témoins des actes de lecture que les adultes ne cessent pourtant de commettre devant eux.

Ces observations ne seront pas suspicieuses. Il faut renvoyer l'information aux enfants pour les conduire à réfléchir à leur propre activité et ne manifester aucune inquiétude car ils savent ce qui est bon pour eux. Lorsqu'ils font de mauvais choix, c'est que leur environnement ne leur permet pas d'en faire de meilleurs.

*

* *

Nous espérons avoir montré qu'une bonne connaissance de la lecture, associée à une compréhension de la manière dont l'enfant apprend, transforme le regard que l'adulte pose sur l'histoire des lecteurs.

Il faut refuser de contrôler la lecture. Ce mot est moralement affreux et témoigne

d'une méfiance coupable envers l'enfance.

Mais il ne faut pas pour autant "laisser faire" en pensant que tout ira bien. Il faut discuter avec l'enfant de l'information dont il a besoin.

Cette attitude conduit à lui ouvrir des voies fertiles et fait ressortir l'aspect grossier et néfaste des habitudes qui sont en usage aujourd'hui.

CHAPITRE VII

Mais alors la lecture, c'est l'affaire de tous !

Ce qui fait la supériorité d'un milieu familial sur un autre, ce n'est pas la présence de livres dans l'environnement, c'est l'habitude acquise de questionner l'écrit. Un livre-objet, un livre-parade, un livre-alibi ne deviennent vivants que s'il y a quelqu'un pour les interroger. La seule présence physique du livre n'est rien. Ce qui compte, c'est la possibilité d'agir sur lui. Or, l'idée se répand qu'il suffirait d'entourer le jeune enfant d'un maximum de livres pour en faire un lecteur. C'est pourquoi beaucoup d'enseignants, de parents, de bibliothécaires, d'élus, de citoyens réduisent le problème de la lecture à un problème de moyens : "*Ouvrons des bibliothèques, contrôlons le prix des livres et nous multiplierons le nombre des lecteurs*". Hélas, on ne prend pas l'habitude de lire par contagion, comme on attrape la grippe. Ce qui transforme quelqu'un en lecteur, c'est sa capacité à chercher dans de l'écrit la réponse à des questions qu'il se pose. L'environnement a donc un rôle à jouer à deux niveaux, et ces deux niveaux sont inséparables :

- Explorer les *situations* dans lesquelles l'écrit est présent comme source de réponses.
- Multiplier l'écrit dans une grande diversité de lieux pour fournir de quoi satisfaire aux questions.

En d'autres termes, il faut opérer un véritable renversement dans les habitudes. Au lieu de partir du livre "la réponse", il est nécessaire de partir de la situation "la question".

Le malheur veut que nous ne soyons pas suffisamment attentifs à ce que vivent les enfants. Pour assurer leur développement, y a-t-il des lieux utiles (l'école) et des lieux inutiles (la rue, la famille...) ? Non bien sûr, le temps du travail (de l'efficacité ?) ne s'oppose pas au temps du jeu (de l'inefficacité ?). La réalité est autre. Chacun de nous engage la totalité de son être dans la totalité des circonstances de la vie. Pourquoi priver un enfant de lire sous prétexte que la lecture est le domaine de l'école et, par là, l'affaire des spécialistes ? C'est pourtant ce qu'on observe constamment. L'écrit de tous les jours est réduit au silence sous prétexte qu'il n'est pas celui de l'école et on oublie que pour se déplacer, jouer, regarder la télévision, faire des courses, bref, vivre sa quotidienneté, l'enfant utilise déjà, mais pas suffisamment, les ressources de l'écrit. Dans ce chapitre, nous examinerons à quelles conditions l'environnement peut développer les relations bénéfiques du jeune lecteur avec l'écrit.

Nous donnerons ici au mot environnement son sens le plus général : ce qui entoure. C'est pourquoi nous examinerons successivement trois lieux : la famille, l'école, la cité, et nous garderons présent à l'esprit le fait que l'enfant circule d'un lieu à l'autre.

I. LA FAMILLE

On imagine mal l'importance, en quantité, de l'écrit qui pénètre dans les familles. On a l'habitude — un peu rapide — de distinguer les familles qui ont une fréquentation

de l'écrit, des autres. Il ne s'agit pas ici de nier cette réalité et de faire comme si, de ce point de vue, un milieu en valait un autre. Toutefois, dans tous les cas, l'écrit est présent d'une manière ou d'une autre. Ce qui fait problème, c'est la manière de l'utiliser.

La lettre de la grand-mère arrive dans une famille...

Rassurez-vous, nous n'allons pas recommencer..., d'autant que vous pourriez objecter que les grands-mères n'écrivent plus, elles téléphonent ! Peut-être...

Mais d'autres écrits pénètrent dans les familles. Nous n'en dresserons pas l'inventaire, chaque lecteur pouvant le faire en se référant à sa situation propre ; nous n'apporterons que quelques précisions :

- *L'hebdomadaire de télévision* : ajoutons à ce qui a été dit qu'il contient une mine d'informations exploitables à tous les niveaux. Les photos, les titres, les jeux, les dessins constituent autant de supports aux textes et sont là pour les éclairer. Qu'on nous permette ici une parenthèse : nous nous plaignons tous de la fascination que l'image télévisuelle exerce sur les enfants, de leur passivité devant l'écran. Leur apprendre à choisir les émissions, en "lisant" les programmes est une manière irremplaçable d'armer les enfants contre cette fascination. Mieux, l'émission terminée, un retour à l'hebdomadaire permet souvent une réflexion sur ce qui vient d'être vu et si, par chance, on se donne ensuite le temps d'en parler ensemble, alors le spectateur aura eu une activité véritable et pourra exercer son esprit critique.

- *Les écrits pour les enfants* : les parents se culpabilisent beaucoup et sont souvent prêts à dépenser de grosses sommes d'argent pour aider leurs enfants à lire. Malheureusement, ils commettent parfois deux types d'erreurs :

- ou bien ils achètent un livre en fonction de l'intérêt qu'ils lui prêtent, de sa valeur éducative supposée. Se pose alors la question de savoir si cet intérêt est celui de l'enfant. Dans quelle famille n'a-t-on pas fait le constat que le dernier cadeau de l'oncle François sur l'automobile est resté sans lecteur, passé le premier moment où il a été vaguement feuilleté ?

- ou bien le livre est mis entre les mains de l'enfant sans *l'aide indispensable* à sa lecture.

Dans le premier cas, nous dirons qu'une réponse a été fournie alors que la question ne se posait pas. Dans le second cas, que l'enfant, abandonné à lui-même, ne peut pas entrer dans le texte : le livre reste cet objet-mort dont nous parlions tout à l'heure.

On le voit, il ne suffit pas de multiplier les écrits pour que l'enfant lise : il faut absolument exercer sa vigilance à deux niveaux :

- celui du choix des livres,

- celui de l'aide qu'on va apporter pour qu'ils soient lus.

Si une demande d'information vient de l'école (chercher de la documentation sur Van Gogh, par exemple), il est beaucoup plus utile de se rendre à la bibliothèque municipale pour emprunter -avec l'aide de la bibliothécaire- un livre bien fait et d'accès aisé que de se précipiter chez le libraire pour acheter le livre sur papier glacé le plus cher..., mais le moins lisible.

Encore une fois, l'enfant ne peut pas utiliser seul certains écrits. Il a besoin d'être aidé. Cependant, il ne s'agit pas d'entreprendre avec lui un travail de type scolaire -faire avec lui ce qu'on croit que le maître fera- mais simplement de le soutenir dans

l'activité qu'il doit conduire sur cet écrit. On le laissera manipuler le livre, regarder les photos, aller d'un chapitre à l'autre, le fermer, puis le reprendre. Alors, et alors seulement, viendront les questions.

Il devient facile de renvoyer le jeune lecteur à tel paragraphe, de lui fournir la signification d'un mot difficile, etc.

Bien évidemment, dans la vie de tous les jours, d'autres situations se présentent qui n'ont pas ce caractère :

- Les documents de type administratif ne sont pas forcément indifférents aux enfants : une feuille de sécurité sociale à remplir, la facture d'électricité font partie de l'environnement. Il s'agit d'écrits qu'on croit inaccessibles, mais sur lesquels un enfant de 9-10 ans peut avoir des questions. Combien d'électricité à payer cette fois-ci ? Pour quelle période... ? Certains se demandent si les enfants doivent être associés à la vie économique de la famille. C'est le type même de la fausse question. Tous les enfants s'intéressent à ces aspects, et lorsqu'on croit les tenir à l'écart pour les préserver des soucis quotidiens, on les prive d'informations précises et par là on accentue leur anxiété. Quand se pose le problème du choix d'un objet pour la maison ou celui des vacances prochaines, il est rare que ce choix ne suppose pas l'accès à de la documentation. Les catalogues des différents magasins entre lesquels on hésite, les dépliants touristiques sont d'un abord aisé surtout si l'enfant sent qu'il peut donner son avis, que ses parents ou son grand frère vont l'associer à la prise de décision avec sincérité. Dans la mesure où l'enfant est considéré comme un partenaire de la communauté familiale, les occasions de lecture fonctionnelle se multiplient et lui permettent d'entrer effectivement en rapport avec ce qui l'environne.

- Le calendrier des P&T peut être manipulé utilement quand on se demande :
 - si le 2 décembre, jour anniversaire de tel membre de la famille, est un samedi ou un dimanche,
 - quand ont lieu les vacances de février pour l'académie,
 - où se trouve, sur la carte, un village qu'on projette de visiter...

- Les déplacements en voiture ou à pied rendent nécessaires d'utiliser l'écrit pour se repérer, donc pour agir, et les enfants sont tout à fait capables d'apporter une aide qui ne doit pas être négligée (les panneaux indicateurs, le nom des rues, les devantures des magasins, les affiches publicitaires...).

- Un enfant de cinq ans, théoriquement non lecteur, saura se repérer efficacement dans un supermarché, dès lors que ses parents l'associent au rituel des courses. D'ailleurs, même quand on ne le fait pas consciemment, il manifeste sa présence et répond aux sollicitations de l'étalage en faisant des caprices. Il est intéressant d'observer comment un jeune enfant s'y prend pour trouver la pâtée de son chien si on lui dit : "J'ai oublié les boîtes pour Toutou, va en chercher trois...". Il serait illusoire de prétendre que seul l'écrit le guide, mais il est probable que l'écrit joue un certain rôle dans son activité et nous pouvons faire l'hypothèse que tout compte pour lui : la forme de la boîte, la tête du chien qui se trouve sur l'étiquette, mais aussi le mot chien qui vient en soutien et qu'on rencontre, par ailleurs, dans un livre. Ces éléments sont indissociables même si, pendant longtemps, l'indice le plus pertinent est l'allure générale de l'étiquette.

Par cet exemple, nous voulons montrer que, même quand l'interaction avec l'écrit n'est pas directement opératoire, elle produit des effets à moyen terme. Dans tous

ces domaines -et dans d'autres- la famille joue un rôle irremplaçable pour habituer l'enfant à *questionner l'écrit présent*.

II. LA BCD À L'ÉCOLE

Quand on fait l'inventaire de l'écrit présent dans une classe, on est davantage frappé par son inadaptation que par son insuffisance en quantité. Dans chaque classe, on trouve plusieurs collections de manuels scolaires, des documents de toutes sortes, le plus souvent extraits de revues spécialisées, parfois des albums, des encyclopédies, des dictionnaires, des bandes dessinées, des romans, etc. De la sorte, les ressources paraissent importantes. Malheureusement, il arrive trop souvent que les voies d'accès à ces écrits se limitent à la seule médiation du maître. Chaque type d'écrit est censé avoir sa fonction : il y a le livre pour apprendre à lire, le livre pour s'éveiller au monde, le livre pour enrichir ses connaissances, le livre pour se distraire... L'utilisation de ces écrits dépend de l'emploi du temps, le même pour tous les élèves : il y a un moment pour la leçon de lecture, un autre pour le coin lecture, un autre pour l'activité d'éveil.

Il faut savoir qu'une autre organisation de la vie scolaire est possible et que, dans plusieurs centaines d'écoles, des pratiques différentes sont instituées qui ont, chacune, leur histoire. Certaines de ces écoles ont en commun d'avoir choisi de s'organiser autour d'une *BIBLIOTHÈQUE-CENTRE DOCUMENTAIRE*.

Ce n'est pas l'endroit ici pour entrer dans le détail de ces pratiques, mais il nous paraît utile d'en rappeler les grandes orientations :

- Il existe un lieu, la bibliothèque, qui centralise la totalité des ressources de l'école, qu'il s'agisse des écrits proprement dits ou des documents dits audio-visuels.
- Ce lieu est un carrefour pour le travail, la détente, les rencontres, les échanges, les productions, les expositions, les animations...
- Les enfants sont associés étroitement à sa gestion.
- L'utilisation des ressources peut se faire :
 - individuellement : chaque enfant a le droit, sous certaines conditions, de se rendre à la bibliothèque.
 - en petits groupes : soit que l'activité décidée dans le groupe classe, soit qu'elle est proposée par l'instituteur-animateur de la bibliothèque.
 - en grand groupe, c'est-à-dire la classe entière.

Ce qui est fondamental, c'est de bien comprendre que l'équipe éducative a pris conscience qu'une école disposant d'une bibliothèque, ce n'est pas la même école enrichie de ressources supplémentaires, mais une école différente : différente dans son organisation et dans son fonctionnement.

Ainsi, les *BIBLIOTHÈQUES-CENTRES DOCUMENTAIRES* sont devenues :

- *le lieu naturel d'affichage et d'exposition de l'école.*

On permet à chacun de prendre connaissance de la vie des classes et de l'école, de la vie du quartier ou de l'actualité ; on y expose des livres, les comptes rendus des activités réalisées par des groupes, ainsi que les produits des projets réalisés à l'école...

C'est, naturellement, à la bibliothèque que certaines animations (présentations de livres, recherches sur un sujet, tables rondes...) laissent des traces à l'intention de

tous les enfants.

- le lieu de rencontre de l'école.

À tout moment, pendant et parfois en dehors des heures de classe, les enfants peuvent s'y rencontrer, à leur initiative, autour d'un livre ou non, pour se documenter ou pour visiter une exposition, parfois pour participer à des animations. Au dire de tous, c'est une des fonctions importantes de la bibliothèque...

- le lieu où les enfants peuvent rencontrer, explorer et choisir des livres et des documentaires nombreux, répertoriés et classés.

Les enfants y apprennent à explorer "le milieu-bibliothèque", c'est-à-dire à comprendre les différents modes de classement des ouvrages et l'usage des fichiers ; c'est là qu'ils ont l'occasion de consulter beaucoup de livres pour choisir le seul qui corresponde à leurs attentes et, ce faisant, grâce aux aides qu'ils reçoivent, à se constituer progressivement une connaissance implicite des livres (en particulier leur mode de fonctionnement !), une familiarité avec les différentes formes d'écrits... qui orienteront de façon décisive toutes leurs pratiques de lecture.

- le lieu où on participe à des animations comme acteur, comme spectateur ou en participant occasionnel.

Ces animations sont assez connues maintenant pour qu'il suffise de les citer sans commentaires particuliers : présentations de livres ; discussions à propos d'ouvrages (commentaires de la part des lecteurs, études critiques...) ; tables rondes sur un sujet déterminé ; expression poétique ou théâtrale ; recherches sur un sujet donné ; heure du conte, etc.

- un lieu de production où des enfants peuvent se rencontrer pour préparer une exposition, un montage audio-visuel, un journal, une réponse dans le cadre de la correspondance inter-scolaire ; souvent aussi, une "animation" préparée par un groupe à l'intention des enfants de l'école, etc.

- un lieu qu'on apprend à faire fonctionner et à gérer.

Tout d'abord, parce que les enfants sont associés au prêt, au rangement et à la tenue régulière des locaux et des livres.

Ensuite, parce que les enfants prennent leur part au choix des ouvrages à acheter. Ce point est très important : une bibliothèque d'école, ce n'est pas la même chose qu'une bibliothèque de quartier ni la même chose qu'une bibliothèque familiale. Il faut s'habituer, et habituer les enfants, à utiliser les ressources diverses de manière complémentaire. Un représentant propose-t-il de faire acquérir à la BCD telle encyclopédie ? Il serait absurde de se laisser tenter pour la seule raison que le budget le permet.

Un livre ne peut être acquis que s'il a fait l'objet d'une investigation dans un autre lieu (on apprendra à visiter régulièrement les librairies), que s'il a été l'objet d'un débat sur son utilité, que si un autre choix n'est pas plus urgent, etc.

C'est pourquoi il faut souligner l'importance des "comités de lecteurs".

En résumé, on peut dire que le fonctionnement des BCD permet aux enfants de participer aux activités suivantes : heure du conte ; présentation de livres ; discussions à propos de livres ; recherche sur un sujet (soit ponctuellement, en fonction d'un besoin précis, soit d'une manière plus large, en vue d'une discussion, de la préparation et de la présentation d'une exposition ou d'une étude qui a lieu en

classe) ; lecture avec ou sans aide ; auto-documentation ; participation au prêt et à la tenue de la bibliothèque et des livres ; aide à d'autres enfants (aux petits par exemple) ; préparation d'un montage audio-visuel, d'un spectacle de marionnettes ; expression théâtrale et poétique ; exploration du milieu bibliothèque ; exploration des différents types d'ouvrages disponibles...

À l'inverse, certaines activités peuvent avoir lieu en classe, en vue d'une participation à la vie de la bibliothèque.

Il s'agit, par exemple, de la préparation d'un compte rendu qui figurera dans le journal ou qui sera exposé à la bibliothèque, d'un débat, de l'étude de documents en vue d'un affichage, d'une animation.

Ces préparations peuvent avoir lieu en groupes ou individuellement ; elles nécessitent ou non la participation d'enfants de plusieurs classes ; elles peuvent exiger des aides plus ou moins importantes de la part des adultes, et ceci pendant des durées plus ou moins longues.

On le voit, ce qui domine ici c'est l'idée que la lecture est, à la fois, un point de départ et un point d'aboutissement, départ et aboutissement qui s'inscrivent dans des *projets d'action*.

Cette notion de "projet d'action" doit être entendue dans toute son extension. *Il s'agit de projets en prise réelle sur le milieu et non d'exercices destinés à se préparer à agir.*

- Pour terminer ce paragraphe sur l'école, il faut consacrer quelques lignes au *jeu*. Tour à tour considéré comme une activité gratuite, donc inefficace, ou comme le délassément qu'on a mérité après le travail, qui lui seul serait efficace, le jeu jouit d'un statut ambigu dans l'opinion. On lui reconnaît une place, mais une place à côté du travail. Il faut dire et redire à quel point le jeu est une activité sérieuse pendant laquelle se poursuivent inlassablement la plupart des apprentissages, et d'abord les apprentissages sociaux. Que l'on songe, par exemple, à l'importance de la règle et on se convaincra de son utilité dans le développement de la personne.

Or certains jeux ne sont possibles que s'il y a confrontation avec un écrit. Mais il se trouve que ce qui est disponible dans le commerce est l'objet d'un véritable détournement.

Car on veut le jeu "éducatif" ; on l'organise, non pas en fonction de son caractère propre, mais d'objectifs qu'on dissimule (le sucre qui enrobe la pilule).

C'est ainsi, par exemple, que certains jeux prétendent enseigner la géographie sans effort ! Personne n'est dupe, pas même les enfants, et ces jouets ont le sort qu'ils méritent : ils sont délaissés.

Si l'AFL a décidé de consacrer de gros efforts à la production de jeux, c'est bien parce que nous savons que les enfants, lorsqu'ils jouent pour de bon, mobilisent leurs capacités pour élaborer des stratégies et, par là, poursuivent leurs apprentissages dans des réseaux d'une grande complexité.

Ces jeux, comme les autres domaines d'activité de l'enfant, montrent que le passage entre la famille, l'école et la cité n'a pas, ne devrait pas avoir ce caractère de rupture qu'on observe trop souvent. L'enfant doit pouvoir, d'un lieu à l'autre, apporter sa contribution à la vie des différentes communautés auxquelles il appartient.

III. LA CITÉ

En consacrant un paragraphe à la cité, nous n'avons pas voulu satisfaire à la mode selon laquelle il faut "ouvrir l'école sur la vie". Il ne s'agit pas de se donner de l'air mais d'agir pour que *l'ensemble du corps social s'empare de la question de la lecture*. L'ensemble du corps social, c'est-à-dire les municipalités, les associations, les syndicats, les parents, les médecins, les travailleurs sociaux, la presse, la radio et la télévision, les citoyens, vous, moi... Fort heureusement, les initiatives dans ce domaine n'ont pas manqué ces dernières années : année de la lecture, colloques nationaux, régionaux, locaux, ouverture de bibliothèques, constitution de BCD dans des écoles, mise en place de bibliobus, création d'associations diverses...

Ces initiatives, pour utiles qu'elles soient, resteraient limitées dans leurs effets si chacune des parties concernées ne recherchait les conditions d'une plus grande efficacité.

Il nous paraît urgent de prendre en compte la dimension sociale de la question ; nous devons comprendre que la lecture n'est pas une technique scolaire parmi d'autres, mais qu'elle relève d'un apprentissage social.

Lorsque des parents consultent un pédiatre pour leur enfant (parce qu'il souffre d'insomnie par exemple), le médecin a tout à fait raison d'aborder le problème de sa vie à l'école. Malheureusement, il arrive trop souvent que les difficultés scolaires, si elles concernent la lecture, soient réduites à leur aspect technique ; la réponse que donne alors le médecin est d'ordre méthodologique. Les parents s'entendent recommander un apprentissage ordonné, structuré, c'est-à-dire s'appuyant sur une démarche syllabique ; et tout l'aspect social se trouve gommé. *C'est un individu qui est déclaré en échec et cet échec prend des traits pathologiques* : il ne sait pas lire parce qu'il est mal équipé, et il faut y remédier en lui apportant ce qui lui manque. Dans cette perspective, il y a bien *médicalisation de l'échec*. Les médecins doivent savoir que la lecture ne fonctionne que dans un rapport social, et qu'eux-mêmes sont situés dans ce rapport. Il leur appartient donc de prendre leur part de responsabilité et d'apporter leur contribution à l'information sur ce qu'est l'acte de lire, dans tous les cas le contraire d'une construction logique. Il se trouve que le discours dominant dans les milieux médicaux fait autorité, en raison de leur prestige. Nous n'hésitons pas à dire qu'il est impérialiste ; il s'agit, en effet, d'un discours qui se tient à l'abri de toute contestation émanant du corps social, un discours qui fonctionne à l'intérieur d'une logique et d'une seule, la logique médicale. Nous affirmons, au contraire, que toutes les parties du corps social sont en interaction et que l'information doit circuler d'une partie à l'autre.

C'est pourquoi des associations comme la nôtre, et comme bien d'autres encore, sont dans leur rôle quand elles apportent leur aide à un élargissement de la réflexion. Ainsi, les pouvoirs publics, l'État ou les assemblées locales comprennent chaque jour davantage qu'ils doivent avoir une politique culturelle, et que cette politique ne saurait se limiter à sa seule approche budgétaire. Mais là aussi une certaine confusion s'installe.

Les municipalités ont tendance à traiter le problème à l'échelle même de la ville ou, au mieux, des quartiers, mais sans trop se demander si l'unité considérée a une

réalité sociologique. L'école, quant à elle, reste à bonne échelle. Nous avons précédemment examiné ce que pourrait être une autre école, organisée autour d'une Bibliothèque-Centre Documentaire. C'est le moment de dire que ce lieu peut jouer un rôle social par rapport à l'environnement considéré dans son unité, et pas seulement par rapport à l'école. Nous avons dit plus haut l'importance des projets d'action pour le développement des enfants. Dans la mesure où le corps social accepterait d'interagir avec l'école, les usagers -et donc les enfants- disposeraient d'une voie d'accès aux réalités sociales. Pour illustrer ce propos, prenons deux exemples choisis parmi d'autres :

- L'école produit un journal à destination de l'extérieur. C'est l'occasion de faire connaître son activité, mais aussi de déborder le strict cadre scolaire pour traiter les questions qui se posent à tous : urbanisme, relations avec les minorités ethniques, préparation d'une fête, rôle des parents, rapports avec le troisième âge...

- L'école prend en charge la décoration d'un mur situé dans le quartier. Pour aboutir dans cette démarche, toute une série de travaux préparatoires sont nécessaires dont certains requièrent un détour par l'écrit : lettre à la mairie, demande d'aide auprès de l'École Normale, maquette, fiches techniques, consultation des usagers du quartier, etc.

L'habitude, ainsi acquise, d'interpeller l'environnement rend possible une expression des besoins qui met les "autorités" en face de leur "responsabilité". Il est normal qu'une municipalité,¹⁷ qui a consenti de lourds sacrifices pour implanter un centre de loisirs annexé à l'école, entende le "rentabiliser" au maximum et souhaite qu'il soit utilisé, non seulement par les usagers de cette école, mais par l'ensemble du quartier. Il est normal aussi que les maîtres et les élèves de l'école opposent une résistance face au risque qu'une augmentation considérable du nombre des "bénéficiaires" ferait courir à leur propre utilisation. Dans ces conditions, on ne peut que se louer si ces intérêts aussi contradictoires trouvent à s'exprimer dans une situation conflictuelle.

Encore faut-il que les parties poursuivent le dialogue avec un souci évident d'aboutir. Dans le cas évoqué ici, des lettres, des articles dans la presse, des réunions de parents, des réunions entre écoles, des discussions avec les enfants ont permis aux uns et aux autres de comprendre qu'une forte concentration de moyens présentait plus d'inconvénients que d'avantages, et surtout qu'il ne servait à rien d'offrir à une population une structure d'accueil sans un travail préalable d'information et d'expression des besoins.

On ne peut plus se contenter de procéder par délégation de pouvoir et de conférer à des instances de plus en plus spécialisées la charge de définir seules la politique culturelle vraie pour tous.

C'est pourquoi la multiplication des relais est une nécessité pour diversifier les approches. De ce point de vue, les syndicats, et pas seulement les syndicats d'enseignants, ont un rôle à tenir, et d'abord au niveau de l'analyse. Il est curieux d'observer la timidité des organisations syndicales face au problème de l'école, et plus encore de la lecture. Tout se passe comme si les représentants des travailleurs

¹⁷ Il s'agit d'un cas concret.

estimaient que la question des rapports école-société ne pouvait être traitée que par les spécialistes que sont les enseignants. Nous disons, au contraire, qu'une centrale syndicale, qu'une union départementale ont une action à exercer dans ce domaine, non pas seulement dans l'ordre quantitatif (davantage de moyens) mais aussi dans l'ordre socio-politique : quelle part revient aux travailleurs dans la définition des besoins en éducation ? Quelle place réserver aux enfants au sein du corps social ? La politique de la lecture est particulièrement exemplaire de l'importance d'une approche préalable.

Il ne sert à rien que l'école se transforme pour démocratiser la lecture efficace si, dans le même temps, la cité ne considère pas comme une priorité la démultiplication des accès de tous aux écrits les plus variés.

Mais l'école ne peut se concevoir comme le lieu unique de l'apprentissage de la lecture. Certes, elle continuera de jouer pendant longtemps encore, un rôle égalitaire de premier plan dans le démarrage de la lecture, mais c'est le corps social qui doit prendre soin de son approfondissement et de son extension.

On sait aujourd'hui l'importance de la formation permanente : le perfectionnement continu du savoir-lire est un élément essentiel de cette formation.

C'est pourquoi, dans le budget culturel des diverses instances (entreprises, quartiers, communes, régions, etc.) à côté des équipements matériels et des crédits de fonctionnement, doivent impérativement figurer les moyens du perfectionnement individuel du lecteur. Ce souci doit être également présent dans la gestion des crédits propres de la formation continuée des catégories de travailleurs. A l'intérieur des divers stages de qualification professionnelle, mais aussi en dehors d'eux, les travailleurs doivent avoir accès aux divers moyens d'améliorer leur manière d'être lecteur. Ce n'est sûrement pas aux cadres ou aux bureaucrates qu'il conviendra de donner la priorité par souci de rentabilité économique.

Si un gouvernement le veut, la bataille démocratique de la lecture peut être gagnée en peu d'années. Et cette victoire passe, sans frontières visibles, par les enfants et les adultes.

On peut même affirmer qu'il n'y aura pas de transformation au niveau des enfants sans modifications simultanées des pratiques du corps social tout entier.

CHAPITRE VIII

Où l'apprenti lecteur se révèle sous son véritable visage d'être social

"Faites-nous confiance", "apprendre à lire, c'est notre métier", "ne contrariez pas ma méthode", "n'intervenez pas, sinon pour inciter au travail et stimuler l'attention"...

Tel est le discours le plus courant des pédagogues qui, comme tous spécialistes, entendent affirmer leur autorité sur leur territoire.

Hélas ! Cette autorité s'accommode d'un taux d'échecs aussi considérable que socialement sélectif.

Les limites et l'artificialité de ce territoire dénaturent un apprentissage dont les caractéristiques sont pourtant profondément sociales.

C'est pourquoi, à l'opposé de ce discours, nous voulons dire aux parents touchés par cet échec, et à tous ceux qui y sont sensibles : *"Vous êtes entièrement concernés par cet apprentissage. Sans votre intervention, les objectifs de l'école resteront ce qu'ils sont ; l'échec des milieux populaires ne fera que croître, en dépit des bonnes volontés. Sans votre aide, vos enfants ne pourront tirer le meilleur profit de leur scolarité : à elle seule, l'école ne peut faire face à une tâche qui lui est fixée sans considération des réalités sociales.*

Seule, elle est contrainte à pratiquer la ségrégation sociale et la sélection précoce que vous subissez et que vous condamnez".

Mais nous sommes conscients du paradoxe : les parents auxquels est lancé cet appel n'en seront que rarement les lecteurs...

C'est pourquoi nous l'adressons aussi, et d'une manière pressante, à tous ceux qui en sont les intermédiaires naturels : associations populaires, syndicats familiaux et ouvriers, commissions "éducation" des organisations politiques, élus municipaux spécialisés...

L'incohérence du système éducatif, l'impérialisme de l'école et la décharge de responsabilité des familles sur l'institution scolaire qui en résulte sont perçus de plus en plus clairement comme les fruits d'une spécialisation aberrante.

Il se trouve que dans ces milieux un mouvement se dessine pour affirmer : *"L'école, c'est aussi notre affaire !"*

Nos propositions veulent alimenter ce mouvement et cette analyse. Elles correspondent, par ailleurs, aux préoccupations affirmées par les nouveaux pouvoirs publics, et nous souhaitons qu'elles soient entendues par ceux-ci...

Faut-il préciser que ces propositions ne se font pas contre les enseignants, mais au contraire en faveur d'une redéfinition de leur tâche et d'une redistribution des responsabilités. Elles sont les conditions nécessaires pour que se libère leur énergie créatrice actuellement inhibée par un continuel et injuste sentiment de culpabilité.

* * *

La réflexion sur le problème éducatif a pu parfois devancer les grandes mutations qui se dessinent dans notre société.

Dans une situation marginale et dans l'hostilité, des expériences ont été et sont actuellement tentées. Malgré ces conditions défavorables, elles nous apportent des enseignements qui peuvent nous faire gagner du temps, et particulièrement éviter les impasses.

Mais ce qui apparaît nouveau, aujourd'hui, c'est que cette réflexion peut réellement converger avec la réalité socio-économique et avec l'évolution de l'opinion qui en résulte.

Ainsi, il devrait être beaucoup plus facile de promouvoir :

- une autre conception de l'utilisation du temps de l'enfant, au moment où la préoccupation "temps libre" justifie l'existence d'un ministère...
- une autre conception de l'institution scolaire, au moment où le problème de "l'éducation permanente" se pose avec intensité,
- une autre conception du statut de l'enfant, au moment où l'évolution des mœurs touche toutes les catégories d'adultes.

* * *

L'enfance, dit-on, c'est le temps pour apprendre, c'est le temps pour se préparer à la vraie vie, c'est-à-dire à la production et à la reproduction.

Pour atteindre cet objectif reçu comme une évidence, on s'attache principalement à conditionner l'enfant en ce sens, à le conformer aux valeurs dominantes afin qu'il soit le moins possible conduit à les mettre en question.

L'irruption de l'ordinateur et des robots dans le monde du travail va faciliter la contestation de ce lieu commun et, plus généralement, du découpage habituel du temps de vie en temps de travail et temps de loisirs, temps pour apprendre, temps pour agir, temps pour mourir.

Déjà l'augmentation de l'espérance de vie entraîne un décalage important entre l'âge de la retraite et celui de la mort. Après "la vie active", les retraités supportent mal d'entrer pour quinze, vingt ou vingt-cinq ans dans une vie... inactive. Les universités du 3^{ème} âge se développent.

Le producteur, le travailleur, tout au long de sa "vie active", va changer plusieurs fois de fonction, de qualification, de métier. De ce fait, la formation continue, après une période d'incohérence, devrait connaître un développement considérable. Son détournement par les employeurs au service d'une meilleure adaptation aux postes de travail devrait cesser au profit d'une élévation du niveau de culture et des capacités de communication et de création. Élévation indispensable car la société va devoir compter sur un investissement massif du temps libéré au profit d'activités sociales ou culturelles.

L'augmentation constante des connaissances qui caractérisait déjà le temps de travail, mais qui s'opérait de manière aléatoire, inégale et lente, doit se trouver organisée et répartie plus justement, amplifiée par la considération d'une véritable "éducation permanente".

Dans cette situation sociale radicalement nouvelle, peut-on considérer de la même manière les apprentissages qui doivent s'opérer au cours de l'enfance ?¹⁸

¹⁸ Dans *La révolution du temps choisi*, (Albin Michel) l'actuel Ministre des Finances, Jacques Delors, écrit : "Tous les défauts de notre organisation du temps sont inscrits, dans le temps scolaire, sous leur forme pure. De 4 à 18 ans, l'enfant consacre le plus clair de son temps à étudier. La semaine scolaire, c'est déjà les 40 heures. La vraie vie est ailleurs. Temps excessivement chargé très tôt. Temps gris, lent, lassant, des heures de classe : version enfantine de l'ennui au travail. Temps tronçonné de la façon la plus caricaturale. Clivage radical entre le temps d'étude et le temps libre, la classe et les vacances. Temps uniforme... Éducation contraire à la maîtrise du temps. Anti-pédagogie même de l'autogestion du temps".

N'est-ce pas une première raison pour contester le fonctionnement d'une école qui continue à ignorer le présent de l'enfant, qui prétend préparer son futur et ne fait que le conformer à des normes passées et à des valeurs dépassées ?

La seconde raison est de nature pédagogique.

Sur ce plan, la tendance générale de l'opinion est notablement conservatrice. Instinctivement, on se réfère à ses propres souvenirs, même mauvais, et l'on pense qu'il suffirait de gommer tel ou tel défaut pour que l'école joue son rôle de manière satisfaisante. La plus grande sensibilité qu'ont aujourd'hui les familles à la personnalité de l'enfant devrait aboutir à des critiques plus radicales. Encore, le fondement de celles-ci est-il souvent plus généreux qu'argumenté. Il nous semble donc utile d'aborder ce plan pédagogique par référence à un problème plus neutre et plus proche de nous.

L'analyse des pratiques de la Formation Continue des Adultes conduit à une conclusion évidente :

Il faut partir de l'expérience vécue de l'adulte pour qu'il se sente réellement concerné et qu'il s'engage activement dans le processus de sa formation.

Il faut enrichir cette expérience en lui proposant de vivre des situations nouvelles qui vont engendrer réflexion et besoin d'information.

C'est à ces conditions qu'il est possible de s'accorder avec lui sur les connaissances qu'il convient de fixer. Les techniques d'enseignement appropriées pourront être alors utilisées d'une manière efficace, et les connaissances acquises durablement.

Pourquoi n'en serait-il pas de même pour l'enfant ?

- Parce qu'il n'aurait pas d'expérience de vie ? C'est faux d'évidence.

- Parce qu'il convient, sous le prétexte qu'il est dans l'époque privilégiée des apprentissages, de créer des situations artificielles ou de modifier les situations réelles pour les rendre plus pédagogiques et augmenter leur rendement ? C'est totalement illusoire. Qu'on calcule, par exemple, le temps passé à faire de la grammaire pendant cinq ans et qu'on mesure ce qu'il en reste à l'entrée en 6^{ème} ..., qu'on interroge l'adulte sur ce qu'il a retenu des matières longuement bachotées pour tel ou tel examen...¹⁹

Il faudra bien admettre, un jour, que moins une situation est artificiellement organisée à des fins pédagogiques, plus les apprentissages qui s'opèrent sont profitables et solides. Comment expliquer qu'une orthographe rebelle aux dictées, aux rédactions s'améliore considérablement quand l'adolescent, ayant quitté l'école, écrit pour exprimer ses sentiments, pour demander un emploi ou pour réclamer la libération d'un prisonnier d'opinion ?

Il ne s'agit pas ici de justifier les théories spontanéistes qui avaient l'intention de permettre "l'épanouissement" de l'enfant... et qui ont surtout contribué à renforcer le conservatisme éducatif dans l'opinion. Certes, livré à lui-même, l'enfant procède à des expériences, mais dans un champ physique et social le plus souvent

¹⁹ J. Crosnier, professeur à l'UER Necker Enfants-Malades, écrit dans le Monde : ... (la sélection) est basée sur un concours portant sur des matières dites fondamentales : mathématiques, physique, chimie, statistiques, etc. Ce concours qui va éliminer près de trois quarts des candidats condamne obligatoirement au bachotage ces jeunes à peine sortis du lycée. Ainsi, vont sûrement être reçus les bons élèves, mais il n'est pas certain qu'ils soient aussi les futurs bons médecins. Cette pérennité en première année de faculté d'une scolarisation infantile, cette hantise de l'échec à l'examen vont s'aggraver pendant toute la durée des études. Nos étudiants sont souvent capables de retenir un cours magistral sans en changer un mot... par contre, ils ne savent pas lire un article, en faire la synthèse et encore moins la critique, ni utiliser une bibliographie...

extrêmement pauvre, sans véritable projet, sans qu'une réflexion et des échanges soient organisés autour de ces expériences, sans que l'adulte soit en mesure de clairement percevoir le besoin d'aide et d'y répondre avec la rigueur nécessaire. Dans ces conditions, ni le développement optimum ni la sécurité affective ne sont assurés. Ni "l'épanouissement espéré"...

Qu'entendons-nous alors, en parlant de l'enfant, par "expérience" et par "situation de vie" ?

L'enfant arrive à l'école avec une expérience que l'école ignore, et notamment dans le domaine qui nous intéresse : la lecture. En toute bonne conscience, l'école estime qu'elle a pour tâche incontestable de permettre à tous l'accès à la culture, aux grandes œuvres, et que, pour cela, la lecture constitue un instrument privilégié qu'il convient au plus tôt d'utiliser en ce sens.

C'est alors que le phénomène universel qu'est la domination culturelle des classes dirigeantes opère insidieusement : les couches dominées ne peuvent qu'approuver cet objectif qui permet si bien aux autres de réussir. D'instrument privilégié, la lecture devient, avec l'accord de tous, l'instrument des privilégiés.

Pour édifier le lecteur, voici un exemple de ce que doivent lire des enfants de sept ans (classe de CE1). Ces extraits sont tirés d'un manuel de lecture, parmi d'autres, publié en... 1979 par un grand éditeur. L'avant-propos indique : il s'agit de "donner le goût de la lecture" avec ce livre "que les enfants auront envie de feuilleter et de lire au gré de leurs désirs et de leurs goûts"...

Page 6 "... colombes... qui mirent gentiment leur soyeux plumage au col blanc qui bombe".

Page 15 "... tant bien que mal, ils franchissent l'éboulis rocheux et s'écroulent, épuisés, le nez contre le sol plat et moussu du sommet".

Page 20 "... la chênaie triste et sombre, et tout ce maquis, ces châtaigneraies qui montent à l'assaut des pentes et des coteaux".

Page 24 "Des ruisseaux limpides murmurent entre les buissons, parfois l'eau se fracasse sur de grands rochers avec des gerbes toutes blanches d'écume".

Page 37 "Elles se balançaient, ironiques, tendres, d'une beauté toujours différente"

Page 57 "Tout cela, fait de verre filé, jaillissait d'un vase d'opaline rosé dont la délicatesse égalait celle de la fleur".

Page 64 "... et regardait, soupçonneuse et inquiète, celui de sa voisine, comptant bien qu'il ne cacherait pas quelque mousse de foie abondante qui viendrait ruiner le succès de sa galantine". Etc.

Devant ces écrits, la majorité des enfants se trouvent en terre étrangère. Modeste exemple des processus de sélection opérés dès le début de la scolarité !

Pourquoi l'école a-t-elle tant de mal à procéder à cette analyse et à sortir de sa bonne conscience ? Est-il si difficile de remettre en cause les valeurs auxquelles on est attaché, soit par origine sociale, soit parce que leur adoption a permis une promotion sociale ?

Il n'est pas question ni de nier l'intérêt de certaines valeurs culturelles diffusées par l'école, ni d'oublier qu'il existe des pédagogues qui transforment cette logique sécuritaire²⁰. Néanmoins, nous pensons que l'évolution indispensable se fera d'autant plus

²⁰ Le Syndicat National des Instituteurs a adopté, en 1981, une motion de congrès qui précise : "Les objectifs de l'école élémentaire... ne sont pas

vite que les parents concernés et les militants qui expriment leurs préoccupations interpellent l'école pour qu'elle prenne en compte l'expérience de vie des enfants et l'écrit social. Et le recours exclusif à l'écrit littéraire apparaît alors doublement condamnable.

Dans ces conditions, pour peu qu'on les informe, les parents des milieux populaires ne se déchargeront plus de leur responsabilité sur l'école. Ils pourront, eux aussi, aider leurs enfants à utiliser l'écrit qui leur est familier. Ce qu'ils ont su faire pour aider à l'apprentissage de la langue orale, en partant de leur propre langage, ils pourront le faire pour la langue écrite, en partant de l'écrit qu'ils utilisent. Sans pour autant se transformer en enseignants... Il fera précisément partie du rôle des enseignants d'aider les familles à adopter résolument cette attitude.

L'écrit social, par opposition à l'écrit pédagogique ou scolaire, existe abondamment : on en a fait l'inventaire tout au cours de ce livre.

Mais il peut être justifié de se demander si l'écrit est présent en quantité suffisante dans chaque famille pour que l'enfant s'engage dans une démarche d'apprentissage. Ici encore, l'école peut et doit jouer un rôle important. Il s'agit, pour elle, de prolonger, d'amplifier, d'enrichir l'utilisation de l'écrit nécessairement présent dans toutes les familles et dans l'environnement.

Pour atteindre ce but sans artificialité, l'école doit permettre à l'enfant d'établir un maximum d'interactions avec son environnement (famille ; quartier et ses institutions, ses industries, son agriculture, son écosystème). Elle doit éviter de simplifier et de dénaturer la réalité rencontrée, de masquer les conflits et l'existence multiforme de la violence. Enfin, elle doit tabler sur la responsabilisation des enfants comme élément essentiel de leur engagement dans le processus éducatif. A ces conditions, l'utilisation de cet écrit sera permanente.

Tout cela n'est ni difficile ni impossible : certaines écoles se sont déjà engagées profondément dans cette voie. Il reste beaucoup à imaginer, mais nous pouvons décrire ce qu'elles font et qui peut s'entreprendre partout sans attendre, pourvu qu'on le désire.

Ces écoles sont considérées comme des lieux où l'enfant vit réellement au présent. L'enfant s'approprie, gère, transforme tout ce qui s'y fait. Il est actif dans l'organisation de l'emploi du temps, la constitution des groupes, le règlement des conflits, le fonctionnement général de l'école.

L'élaboration et la réalisation de projets²¹ très liés à ses préoccupations et ses besoins, deviennent le lieu essentiel de ses apprentissages. L'évaluation de ses actions est, à la fois, l'occasion d'une prise de conscience et le moyen de faire comprendre, partager et apprécier les objectifs nouveaux de l'école.

Les projets conduisent à établir une ouverture sur le milieu environnant. Ils font apparaître l'immense potentiel éducatif de celui-ci.

seulement l'acquisition des connaissances. L'école doit éveiller l'enfant, c'est-à-dire le conduire par l'observation et le développement de ses aptitudes à l'épanouissement de sa personnalité... Par son approche globale, qui doit intégrer le présent de l'enfant, prendre en compte ses acquis, ses motivations, son environnement quel qu'il soit, l'école élémentaire est le moment capital où l'avenir éducatif de l'enfant se structure". *Ce n'est qu'une motion, mais ce qu'elle contient nous donne l'espoir d'être, un jour, concrètement entendus.*

²¹ - de l'organisation complète du goûter quotidien à celle de la classe verte autogérée avec maîtres et parents ;

- de la réalisation de toutes les étapes d'une série de livres destinée aux apprentis lecteurs, à celle d'un film humoristique reflétant la vie de l'enfant dans sa famille ;

- de la soirée restaurant-cabaret destinée à tous les parents d'une classe au Festival de création enfantine concernant tout le quartier ;

- de la participation active aux consultations de la santé scolaire aux campagnes de prévention contre les accidents, les poux, etc.

- de la gestion de la Bibliothèque-Centre-Documentaire de l'école à l'analyse des nouvelles parutions en vue des achats de livres ;

- de l'information des familles par les journaux, diaporamas, exposition, à la participation à la revue municipale et au journal de quartier ;

- de la radio libre ;

- etc.

Les services techniques de la ville, tel artisan, telle entreprise, tel commerçant, les transports publics, les pompiers, les architectes et les urbanistes municipaux, les bibliothèques, les musées, etc. forment autant d'"espaces éducatifs" qui acceptent volontiers les enfants comme interlocuteurs, lorsqu'ils présentent ou défendent un projet.

Tous ces "espaces éducatifs" produisent de l'information (ils en sont parfois demandeurs), de l'écrit qu'il va falloir consulter, trier, interroger, analyser, imiter, contester peut-être.

Le rôle éducatif du corps social est encore implicite, c'est "l'école parallèle", la télé, la rue, la famille, en un mot, la vie...

Il faut qu'il devienne explicite, conscient, cohérent, et l'école doit agir pour que les "coéducateurs" de fait considèrent l'enfant comme un interlocuteur, non pas occasionnel mais permanent. On peut très bien imaginer qu'un effort de présentation, de typographie, de rédaction soit fait chaque fois que l'enfant est concerné par un écrit. La publicité en est capable pour développer le consommateur chez l'enfant. Il devrait être possible de faire au moins autant pour que l'enfant, par l'intermédiaire d'une information accessible, adopte à son échelle des attitudes de citoyen !...

La nécessaire évolution du statut de l'enfant passe par la transformation du statut de l'écolier ; et on ne peut espérer que dans la conjonction des efforts de tous. En jouant des rôles complémentaires, l'école, la famille et le corps social peuvent ainsi contribuer à créer les conditions de naissance d'une "éducation permanente" qui commenceront dès l'enfance. Il ne sera plus nécessaire, comme c'est le cas actuellement avec les adultes en formation, de déconditionner, décriper, déscolariser la curiosité, le désir de savoir, le goût d'oser et de créer, progressivement éteints au cours des années d'initiation...

Le temps d'apprendre sera ainsi indissociable du temps de vivre. Chaque instant de l'existence sera consacré à modifier le présent, seule manière de préparer l'avenir, individuel et collectif.

Dans une telle perspective éducative, il n'est plus possible de considérer l'enfant comme un adulte inachevé, un être sans expérience, mineur et irresponsable, qu'il convient avant tout de protéger. L'enfant n'est plus un individu que les adultes élèvent, mais, au même titre que chacun d'entre nous, un être qui s'élève lui-même avec l'aide de tous.

Il n'agira et n'apprendra vraiment que si les situations de vie, dans lesquelles il va se trouver, lui permettent de prendre des responsabilités, d'affronter les contradictions et les conflits, d'analyser, son action.

Les situations artificielles, qui caractérisent actuellement l'école, provoquent des actions sans conséquences et comportent, de ce fait, un évident mépris de la personne, masqué par le culte de l'enfant.

L'évolution des mœurs qui s'attaque au racisme, au sexisme, qui conteste la notion d'infériorité et revendique le "droit à la différence" doit s'étendre à l'enfant.

Les premiers balbutiements de cette évolution ont engendré "l'enfant-roi", conception insensée aux conséquences dramatiques. Leur condamnation ne justifie pas pour autant le retour aux pratiques éducatives anciennes.

La transformation du "statut de l'enfant" doit poser clairement le principe du respect de sa personne.

C'est en permettant à l'enfant, avec sa différence, avec les caractéristiques de son

âge, avec l'aide appropriée de l'adulte, de s'engager dans des actions sérieuses, socialement utiles et reconnues, soumises à la sanction de la réalité et susceptibles de transformer celle-ci, qu'on lui assurera le mieux ce respect.

Paradoxalement, c'est plus au sein de la famille qu'à l'école, pourtant spécialiste de l'éducation, que l'évolution du statut de l'enfant s'opère le plus vite dans cet esprit. Cela, sans doute, du fait des contraintes matérielles qui pèsent sur la vie et le travail des parents et dont l'école, en devenant un enclos de plus en plus spécialisé, parvient à se protéger. Ce qui épargne à l'enfant certaines agressions, mais crée en retour un lieu tellement artificiel qu'il perd toute efficacité en tant que moyen de formation, car il maintient son statut de dépendance.

C'est une raison supplémentaire pour que le débat s'engage, pour que "l'école soit l'affaire de tous".

CHAPITRE IX

Encore des questions

Parvenu au terme de cet ouvrage, vous éprouvez sûrement le sentiment que nous avons été incomplets ; des interrogations subsistent... C'est pourquoi nous vous présentons une série de questions posées dans leur formulation habituelle.

Chacune d'elle sera accompagnée d'un bref commentaire destiné à l'éclairer, à en délimiter les contours. Il ne s'agira pas, à proprement parler, de réponses mais d'indications. Pour l'essentiel, c'est à vous qu'il revient de dire si :

- la réponse à laquelle vous pensiez se trouve confirmée,
- vous avez une autre réponse,
- vous restez en contradiction avec nos propositions,
- vous estimez que la question reste posée :
 - dans les termes où vous la posez,
 - dans d'autres termes.

Ces questions, nous vous les présentons sous formes d'objections, non par goût de la polémique, mais parce que c'est ainsi qu'elles nous sont posées le plus souvent. Elles ne sont pas organisées selon un ordre logique, mais sous la forme d'un inventaire, nécessairement incomplet. Certaines d'entre elles paraissent se répéter. On y verra simplement le signe de l'insistance avec laquelle elles reviennent.

QUESTION 1

Vous semblez vous réclamer de la méthode globale. Celle-ci n'est-elle pas unanimement rejetée par les spécialistes ?

Le terme même de méthode est à récuser. On n'apprend pas à lire grâce à une méthode, on apprend (à parler, à lire...) au sein d'une histoire, la sienne, et il y a autant de méthodes (= démarches) que de gens qui apprennent.

Ce qu'on a appelé "la méthode globale" n'a jamais été appliqué. Condamner cette méthode revient à condamner un fantôme. Ces spécialistes dont il est question n'ont pas davantage d'existence que l'objet de leur prétendue spécialité.

En matière de lecture, tout le monde est concerné comme acteur ; s'abriter derrière "les spécialistes", c'est se priver d'agir sur sa propre vie.

QUESTION 2

D'après vous, le bon lecteur est celui qui lit vite. Lire, n'est-ce pas au contraire s'imprégner de la pensée d'un autre ?

Attention, dans l'expression "lire vite", chaque mot compte :

- Lire, c'est comprendre.
- Vite, c'est multiplier la prise d'informations dans un minimum de temps.

Ce n'est pas en apprenant à lire lentement qu'on comprendra mieux. L'illusion commence quand on imagine qu'un lecteur inefficace gagne en compréhension ce qu'il perd en vitesse.

Bernard Pivot, lui, peut choisir de lire dix livres en deux jours pour préparer son émission du vendredi, ou de lire trois pages de Kierkegaard en six heures pour se retrouver dans la pensée du philosophe.

Et, s'il peut faire ce choix, c'est précisément parce que son "savoir lire" est efficace²². Le bon lecteur est celui qui peut régler sa vitesse de lecture, et il ne peut le faire que parce qu'il a appris à lire très vite. Ce n'est pas la lecture rapide qui est espérée, mais la lecture flexible.

Question 3

Vous condamnez le détour par l'oral. Comment, dans ces conditions, goûter les charmes d'un poème ?

Là aussi, une confusion s'installe. Le détour par l'oral est inutile (et dangereux) comme moyen de lire. S'il fallait dire à haute voix tout ce que nous lisons silencieusement, nous nous priverions d'une masse d'informations. Pour autant, rien n'interdit de *dire* un texte. Dire un texte, ce n'est pas le lire ? C'est une autre activité et chacun sait qu'un acteur conduit ses apprentissages selon des techniques qui n'ont strictement rien à voir avec la lecture (respirer, changer de ton, poser sa voix, préparer ses effets, etc.) Il ne faut pas confondre les genres... La "lecture à voix haute", c'est l'interprétation d'un texte que l'on connaît grâce à la lecture... nécessairement silencieuse !

Question 4

Lire, ce n'est pas déchiffrer, dites-vous. Mais pour acquérir l'orthographe, peut-on se priver du système alphabétique ?

Depuis bientôt cent ans, on cherche à simplifier l'orthographe et on n'y parvient pas. Pourquoi ?

Sijékri fonétikemen, vous êtes en difficulté pour me lire. L'orthographe est un compromis entre vous (le lecteur) et moi (l'écrivain). Ce compromis n'est possible que parce que, vous et moi, nous connaissons la physionomie des mots. Je sais écrire le mot "physionomie" grâce à ma fréquentation de l'écrit (une, deux, trois rencontres), et vous savez le lire exactement pour la même raison. Mais, ni vous ni moi ne procédons par association des lettres et des sons, association qui serait commandée par des lois (les fameuses règles orthographiques !).

J'apprends à reconnaître un mot comme j'apprends à reconnaître une personne ou une marque de voiture, en les fréquentant. Si je porte en moi une certaine connaissance du mot, de la personne ou de la marque de voiture, il me suffit de prélever rapidement un indice, parfois deux indices, pour les reconnaître et je n'ai absolument pas besoin d'entrer dans le détail de leurs constituants pour le faire (les lettres du mot, les éléments de la voiture, la couleur des yeux et la forme du visage...)

La difficulté, au moment d'écrire le mot, vient de ce que je dois absolument le restituer tel qu'il est, si je veux être lu (le compromis avec le lecteur). C'est pourquoi la maîtrise de l'orthographe est le plus souvent retardée par rapport à la maîtrise de la lecture ; je peux écrire "phisyonomi" avant d'avoir mémorisé le geste d'écriture correct, tout en sachant identifier plus tôt le mot. Il est plus facile de reconnaître une 4L que de la dessiner !

²² Efficacité = vitesse x compréhension

D'un progrès à l'autre, j'accrois mes chances d'être compris et chaque progrès n'est rendu possible que par la multiplication des rencontres. En cas de doute, il est beaucoup plus utile de griffonner toutes les graphies possibles d'un mot pour essayer de le "reconnaître" que de tenter d'écrire le mot "comme il se prononce"...

QUESTION 5

Vous dites : "Il n'y a de lecture possible que pour celui qui possède déjà 80% de l'information contenue dans le texte à lire".

Lire, n'est-ce pas précisément recevoir des informations qu'on n'avait pas ?

Prenons un exemple. "Le Monde" du 28 octobre 1981 comportait, dans un article intitulé "À la Direction du Budget", la phrase suivante : "... trop de fonctionnaires sont insensibles à l'esprit de Valence". L'esprit de Valence ? Je ne vois pas ce que c'est. Mais si je possède, par ailleurs, l'information selon laquelle le Congrès du Parti Socialiste a eu lieu à Valence, je suis en mesure de puiser dans ce savoir antérieur le sens de la phrase.

Ceci pose la question de la lisibilité des textes proposés. Dans mon exemple, la phrase était lisible pour moi parce que j'avais des connaissances qui m'ont permis d'agir sur le texte pour en tirer son sens.

C'est la raison pour laquelle les textes à proposer aux enfants doivent comporter des éléments déjà connus, en nombre suffisant, et peu d'éléments nouveaux ; c'est en s'appuyant sur les uns qu'on peut faire des hypothèses sur les autres²³.

QUESTION 6

Vous ne faites jamais la distinction entre les textes bien écrits (les textes littéraires) et les textes de médiocre qualité ; faut-il laisser lire n'importe quoi ?

Cette question prolonge la question précédente. Ce qu'on appelle un texte littéraire est écrit dans une "langue travaillée", c'est-à-dire une langue peu familière : si les mots utilisés, les tournures de phrases, les idées exposées sont trop décalées par rapport à son expérience, le lecteur est limité dans sa capacité à avoir une interaction réelle avec ce texte. Et même quand il peut énoncer la suite des mots, il n'y a pas activité de lecture.

Fort heureusement, chacun construit, lui-même, ses apprentissages et peut se confronter progressivement à des textes de plus en plus complexes, à condition d'être en possession des stratégies réelles acquises ailleurs, notamment à l'occasion de lectures plus accessibles.

Il n'est donc plus question de décréter que les bons textes n'ont pas leur place. Affaire d'opportunité, donc de réalisme. Et qu'est-ce qu'un bon texte ? Stendhal prenait ses modèles dans le Code Civil ! Un mode d'emploi lisible pour tous est aussi difficile à rédiger que la description d'un paysage...

QUESTION 7

Les livres qui donnent de l'information sont écrits, le plus souvent, dans une langue inaccessible à la plupart des enfants.

Le rôle du maître ou des parents n'est-il pas de traduire à haute voix l'essentiel de ces informations ?

²³ L'Association Française pour la Lecture a publié, dans le numéro de janvier 1980 de la revue "50 millions de consommateurs", une étude sur la lisibilité des livres documentaires.

Il est vrai que beaucoup d'ouvrages documentaires destinés aux enfants sont difficilement lisibles et "une aide à la lecture" est souvent nécessaire. Toutefois, lire le texte à haute voix, en le simplifiant, n'est plus une aide mais un détournement de l'activité. L'enfant n'est plus dans la situation de prendre ses informations dans de l'écrit, il est dans la situation de recevoir une information orale élaborée par quelqu'un d'autre à partir de l'écrit.

QUESTION 8

Lorsqu'un élève, mauvais lecteur, a un problème d'arithmétique à résoudre, faut-il s'interdire de lui en lire à haute voix l'énoncé ?

Oui, pour la même raison que précédemment. Mais, là encore, il ne s'agit pas de l'abandonner au texte dans une situation de pure contemplation ! Aider l'enfant consiste à :

- prendre appui sur les mots connus pour lui permettre d'anticiper le sens des autres mots,
- le renvoyer à son expérience personnelle,
- le faire réfléchir au rôle d'un énoncé de problème et aux "lois du genre",
- lui demander de formuler des hypothèses sur la question qui lui est posée...

QUESTION 9

Comment lire un mot qu'on ne connaît pas ?

Par le contexte, bien sûr. C'est bien ce que nous faisons face à un texte en langue étrangère. Encore faut-il que le contexte contienne suffisamment d'éléments connus pour que la démarche soit fructueuse. Mais attention, le contexte est souvent plus riche qu'on ne croit. L'aide, ici, c'est l'entraînement à utiliser le moindre indice, la moindre connaissance pour accéder au plus grand nombre de questions, donc d'hypothèses, sur le texte. L'adulte doit alors résister très fort à la tentation de s'intercaler constamment entre l'enfant et le texte. Ceci dit, il arrive aussi que la démarche la plus économique consiste à demander le mot à quelqu'un d'autre, plus sûrement à le sauter, affaire de mesure...

QUESTION 10

À quel âge faut-il commencer l'apprentissage de la lecture ?

Comme pour l'histoire de la terre, on peut décider qu'il faut dater le commencement : alors on dira "cela commence au CP, ou avant ou après", comme d'autres disent "la terre commence avec Adam, ou avec l'apparition de l'hydrogène", etc. Mais au fond, comme pour l'histoire de la terre, on sait bien que la question du début n'est pas une bonne question. La bonne question est celle des premières interactions. Et, comme pour l'histoire de la terre, ce qui reste mystérieux, c'est la première fraction de temps. Pour le reste, les réponses ne manquent pas. L'apprentissage de la lecture est déjà commencé quand le nourrisson réagit aux indices qui l'environnent. Apprendre à discriminer les formes, c'est être déjà dans le processus d'apprentissage de la lecture. Cela commence très tôt et ne s'interrompt qu'avec la mort.

QUESTION 11

Ce que vous dites est peut-être vrai pour les adultes, mais pour les enfants, n'y a-t-il pas une différence fondamentale, une différence de nature ?

Eh bien non, il n'y a pas de différence de nature ! Un enfant, comme un adulte, interagit avec ce qui l'entoure en mobilisant tout son être. Ce qui fait la différence, c'est que son histoire est, par définition, plus courte.

Ce que je lis, au moment où je le lis, se trouve éclairé par tout ce que je suis, par tout ce que je sais, bref par mon histoire. L'enfant aussi a son histoire, mais nous avons tendance à traduire cette différence uniquement en termes d'incapacité. Une petite orpheline a une lecture des malheurs de Cosette d'une autre intensité que ma propre lecture, si j'ai conservé mes parents.

QUESTION 12

En refusant tout déchiffrement, ne risque-t-on pas d'avantager surtout les enfants des milieux favorisés ?

On entend parfois dire, c'est vrai, que certains enfants sont tellement démunis qu'il faut commencer avec eux... par le commencement. On saute alors le pas en ajoutant : le commencement, c'est la lettre... puis le son... etc.

Le présupposé sur lequel repose la théorie de l'enseignement de la lecture par les lettres et par les sons, c'est la capacité de combiner des éléments entre eux.

Pourquoi les plus "démunis" seraient-ils davantage en mesure que les autres d'opérer ces combinaisons ? (ph = f, s entre deux voyelles se lit z, etc.). En réalité, l'apprentissage par le déchiffrement, présenté comme la démarche la plus économique (on forge les clés qui sont censées ouvrir toutes les serrures), est nécessairement doublé par un apprentissage par le sens qui, lui, est la lecture.

Alors qu'on croit entendre des lettres pour lire des mots et des phrases, on apprend *en fait* à lire du sens en prélevant des indices. Ce qui crée l'inégalité entre les enfants, c'est que les uns acquièrent très tôt l'habitude de questionner l'écrit, et pas les autres. Militer pour davantage d'égalité, c'est apporter à chacun l'aide qui le mettra en situation de lecture et non retarder ce moment. "Mal aider" à apprendre à lire, aider à mal apprendre à lire ou à apprendre à mal lire, c'est cela qui défavorise ceux qui n'ont pas, chez eux, des modèles efficaces de lecture...

QUESTION 13

Les enfants sont différents les uns des autres. Que faites-vous des enfants lents ?

Cette question prolonge un peu la précédente. Un enfant "lent" a davantage de chance de le rester s'il est tenu à l'écart des stimulations de son milieu. Or, le milieu est aussi constitué par des écrits, des écrits vivants.

La difficulté est que, pour certains enfants, l'écrit est muet. Aider ces enfants revient à établir la communication et non à l'empêcher. Il faut savoir prendre son temps et se méfier de performances à court terme obtenues simplement parce qu'on a négligé l'essentiel qui ne peut pas s'apprendre vite : la nécessité et l'habitude de questionner l'écrit.

QUESTION 14

Votre manière d'envisager la lecture donne beaucoup d'importance aux écrits utilitaires, techniques, fonctionnels. Et le plaisir des mots ?

Il n'y a pas des écrits nobles et des écrits qui ne le seraient pas. Chaque type d'écrit a sa particularité. Le programme de la télé ou le mode d'emploi d'un instrument sont organisés en fonction d'objectifs précis. Un poème aussi. Il se trouve que la seule

question est celle-ci : comment faire pour entrer dans ce texte ? Le bon sens commande de répondre "comme on peut". Or, on sait que les possibilités d'entrer dans un texte sont plus limitées quand l'auteur cherche à surprendre plutôt qu'à informer.

Par définition, un écrit fonctionnel multiplie les aides et offre des voies d'accès : le contexte, les illustrations, la présentation, le choix des mots, des tournures, etc.

Ce qui recouvre l'expression "le plaisir des mots" renvoie à une production orale qui peut, certes, être transcrite pour être dite à nouveau, ou même -pourquoi pas- lue. Mais c'est une activité qui se développe au-delà de la lecture. Et que faites-vous, avec vos oreilles, des poèmes et des textes qui jouent sur la mise en page ?

QUESTION 15

Presque tous les lecteurs d'aujourd'hui ont appris à lire en déchiffrant. N'y aurait-il donc que de mauvais lecteurs ?

Certes non, mais beaucoup le sont qui ne le seraient pas si... Nous vivons sur un certain nombre d'illusions à propos de l'école et notamment celle-ci :

Lorsqu'un bon élève de CP franchit le cap qui le fait accéder à la lecture courante, le succès est imputé à ce qui a précédé : les leçons de lecture par déchiffrement. Et si la réussite s'expliquait autrement ? Par exemple, par le fait que l'enfant -à l'école et hors de l'école- a construit son propre apprentissage en s'habituant très vite à questionner l'écrit, par anticipation, identification et vérification. Et si sa réussite était du même ordre que la vôtre ou la mienne quand nous parvenons à lire de l'anglais ou de la chimie, un auteur "difficile" ou un mode d'emploi complexe ? En d'autres termes, on peut se demander si on n'apprend pas à lire malgré la phase de déchiffrement...

Le mauvais lecteur, c'est celui qui n'a pas pu, ou osé, désobéir...

QUESTION 16

Votre manière d'envisager la lecture ne risque-t-elle pas de détourner les enfants du sens de l'effort ?

Poser cette question, c'est concevoir l'effort d'une curieuse manière !

Nous défendons l'idée que l'enfant n'apprend à lire vraiment que dans un mouvement de tension de tout son être vers l'écrit. Auriez-vous une autre conception de la notion d'effort ?

QUESTION 17

On reproche à notre société son caractère superficiel. Ne craignez-vous pas de précipiter le mouvement vers la facilité ?

Aussi longtemps que l'école avait le monopole du savoir, on pouvait limiter les connaissances à transmettre et à donner l'illusion de la rigueur. A présent, chacun de nous est soumis à un véritable bombardement de nouvelles.

Aujourd'hui Brassens est mort, Ulysse n'en finit pas de voguer dans l'espace. Alain Gillot-Pétre nous persuade qu'il est inutile de chauffer nos maisons. La presse locale, de son côté, nous apprend que le TGV traversera la Beauce sans s'arrêter, et qu'un accident de la route a tué quatre personnes.

C'est dans ce fatras d'informations qu'il nous faut apprendre à vivre. L'urgence, c'est précisément d'acquérir l'hygiène mentale qui permet de se tenir à distance du tout,

qui n'est rien, pour sélectionner la partie dont on se servira.

Autant dire que lire, aujourd'hui, c'est choisir. Sommes-nous condamnés à la culture en miettes ?

Beaucoup dépendra de notre capacité à avoir une activité réflexive sur tout ce qui nous entoure, et donc aussi sur l'écrit...

QUESTION 18

Est-il possible de procéder comme vous l'indiquez quand une classe compte vingt-cinq élèves et parfois davantage ?

Quand on enseigne la même chose, en même temps, à tous les élèves d'une même classe, chaque élève n'en poursuit pas moins ses apprentissages à sa manière²⁴. Le vieux rêve d'homogénéité s'écroule sous nos yeux et les tentatives pour inventer des solutions de rechange, qu'elles s'appellent groupes de niveau ou pédagogie de soutien, font elles aussi de moins en moins illusion.

L'école ne pourra plus continuer longtemps à faire comme si les choses se passaient comme elle dit qu'elles se passent.

Oui, il est possible de diversifier les tâches et de s'organiser de manière que le maître travaille avec sept ou huit élèves pendant que tous les autres, individuellement ou par petits groupes, s'activent à d'autres tâches.

Affaire d'organisation... Mais pas seulement ; quel rôle reconnaît-on à l'enfant dans son propre développement ?

QUESTION 19

Vous dites : "Il faut être vigilant sur le choix des livres à acheter". Pouvez-vous préciser ce point ?

Il ne s'agit pas d'acheter des livres parce qu'ils sont beaux ou parce que le sujet est sûrement intéressant. Il s'agit de n'acheter que les livres dont l'enfant a besoin.

Les parents sont souvent sollicités chez eux par des vendeurs spécialisés... dans la culpabilisation ! On leur fait croire qu'il est de leur devoir d'acheter telle ou telle encyclopédie en cinq volumes, tel ou tel dictionnaire, ou même telle méthode d'orthographe... ou de lecture. Encore une fois, il faut dire qu'un livre dont on ne se sert pas, dont on ne sait pas se servir, est un objet mort. A l'inverse, c'est quand un intérêt se manifeste, pour la moto ou pour la voile, pour la photo ou pour l'histoire, qu'il faut le prolonger en achetant le livre dont on sait qu'il sera lu effectivement, c'est-à-dire d'une manière active. Plutôt que de garnir les rayons d'une bibliothèque de "beaux livres", il faut d'abord savoir utiliser toutes les ressources existantes (les bibliothèques d'école, de quartier...), et ensuite choisir d'acheter les quelques livres qu'on veut avoir près de soi parce qu'on sait qu'ils seront consultés longtemps.

Une bibliothèque familiale ne peut pas contenir tous les livres "utiles", mais seulement les quelques livres appelés à vivre par une fréquentation véritable.

QUESTION 20

Peut-on accepter qu'un mot soit lu à la place d'un autre, bateau pour navire, par exemple ?

La question pourrait être retournée : "est-il préférable de ferrailer longuement avec un mot pour en proférer les sons ou, au contraire, se fier au sens de l'écrit ?"

²⁴ Et les pertes sont considérables.

De fait, là aussi, il s'agit d'une question sans alternative : il n'y a pas à choisir. La lecture fonctionne d'une manière qui échappe à la censure de l'autre.

Qui saura jamais si vous ou moi ne procédons pas aussi par substitution ? D'une certaine manière, cela est inévitable. Quand je rencontre un mot qui me dérange, je change le mot pour rétablir mon équilibre... Ce qui ne signifie pas qu'on ne doit pas rectifier lorsqu'on en est le témoin.

QUESTION 21

Les manuels scolaires ont-ils un rôle à jouer ?

On a du mal à imaginer qu'on puisse aujourd'hui encore doter les élèves d'une même classe, d'un même livre. Aucun père de famille n'imaginerait faire l'acquisition d'un livre en autant d'exemplaires qu'il a d'enfants !

Pourquoi donc cette survivance à l'école ? Personne ne peut plus soutenir que, sans manuels scolaires, l'enfant serait privé d'écrit. Il est vrai que ce fut le cas pendant longtemps. La seule explication est d'ordre idéologique : la démocratie, ce serait de donner à chacun la même chose. Ce qui se traduit pédagogiquement ainsi : la classe doit être organisée sur le mode de la leçon collective ; tout le monde travaille en même temps, sur un même livre, à une même tâche, dans un même lieu... L'égalité qui engendre l'inégalité...

QUESTION 22

Vous n'employez pas le mot "dyslexie". Pourquoi ?

Ce mot est un "trompe-l'œil", ou plutôt un "trompe-l'oreille". Alors qu'il a été inventé pour rendre compte d'un constat, celui du mauvais fonctionnement de la lecture, il a été détourné de son sens et prétend expliquer ce mauvais fonctionnement. Lire mal et être dyslexique, c'est la même chose ; pourtant tout le monde dit qu'un enfant lit mal parce qu'il est dyslexique...

Il faudrait un livre entier pour parler de la dyslexie. Mais avant d'en parler, avant de parler de "mauvaise lecture", ou de "difficulté durable pour apprendre à lire", il faut se mettre d'accord sur la lecture elle-même. Pour le moment, les définitions qui sont données de la dyslexie recouvrent des troubles réels chez les enfants, mais qui ne sont des troubles de "lecture" que parce qu'on enseigne et définit la lecture d'une certaine façon. Un spécialiste connu de la dyslexie n'hésite pas à écrire que certains enfants qui lisent très bien ne comprennent pas du tout ce qui est écrit !

Qu'est-ce que lire dans ce cas-là ? Faire des sons corrects avec sa bouche à partir de l'écrit ? Dans ce cas, vous savez sûrement lire le latin...

Pour le moment, est dyslexique l'enfant qui ne parvient pas à déchiffrer. Si le questionnement d'écrit ne met pas en jeu ce processus, dès la phrase d'apprentissage, il faudra bien définir la dyslexie autrement. Et il y aura moins de dyslexiques...

QUESTION 23

Quelle aide peut-on attendre des "orthophonistes" ?

La vogue de l'orthophonie recoupe celle de la dyslexie. Il s'est agi de trouver une réponse de diversion à l'échec. Le paradoxe veut que beaucoup d'orthophonistes reprennent, en les radicalisant, les démarches qui n'ont pas abouti lors de la phase normale d'apprentissage.

Ainsi, l'enfant qui n'a pas pu apprendre à lire par le déchiffrement et l'oralisation est "rééduqué"... par la pratique du déchiffrement et de l'oralisation à dose renforcée... On peut espérer que les orthophonistes seront de plus en plus nombreux à renverser la tendance pour donner à l'écrit sa spécificité. Quelques témoignages en notre possession autorisent cet optimisme.

QUESTION 24

Et la littérature enfantine ?

On trouve de tout dans les livres pour enfants, le meilleur et le pire, heureusement ; sinon comment apprendrait-on à choisir ? Mais il ne faut pas choisir à la place des enfants ; il faut discuter avec eux de leurs choix, et leur donner la possibilité de les élargir.

La littérature pour enfants reflète, de manière caricaturale, l'idée qu'une société se fait de sa jeunesse.

Toutefois, on n'a pas le droit de parler de littérature enfantine si on ne va dans les librairies qu'au moment des fêtes et des anniversaires... Il existe, dans les bibliothèques municipales et dans les écoles²⁵, des gens qui vous attendent pour que vous puissiez parler ensemble, et avec des enfants, de la littérature enfantine. N'est-ce pas le plus sûr moyen de la faire évoluer ?

* * *

²⁵ Le réseau des comités de lecture, Cf. "La joie par les livres", 4, rue de Louvois, Paris.