

# LU

## Les chemins de la lecture

G. Chauveau - E. Rogovas Chauveau  
*Les Guides Magnard. 1994*

Enfin les Chauveau vinrent...

En 1980, devant les résultats d'une de leurs études sur les performances en lecture des enfants en fin de CP et à l'issue d'une observation de cours préparatoires, les auteurs de cet ouvrage décident de s' "*attaquer à la question : comment les enfants (n') apprennent-ils (pas) à lire ?*" Et pour ce faire, ils entreprennent dans une perspective développementale, inspirée des travaux de Piaget et d'Emilia Ferreiro, une observation d'enfants de 4 à 7 ans ayant pour objectif de découvrir la nature et les incidences des difficultés face à l'écrit lors de la période déterminante des premiers apprentissages.

Avant d'inventorier les points de vue, les démarches, les types de rapport à l'écrit et les modes de traitement de l'information des enfants débutant leur CP révélés par leurs entretiens, E et G. Chauveau en justifiant leur démarche précisent ce qu'il faut entendre sous un certain nombre de termes (qu'est-ce qu'apprendre, lire, comprendre ?...) dont la polysémie entretient selon eux une "*confusion sémantique*" à l'origine de thèses sur la lecture et son apprentissage contradictoires et erronées. C'est pour eux l'occasion de fustiger les erreurs "*des professionnels de la lecture*" et notamment des chercheurs, coupables de psychologisme réducteur, d'a priori spéculatifs quand ils ne "*découpent pas l'enfant en rondelles*" ou ne "*le font disparaître sous un amoncellement de chiffres*". De F. Smith à Alegria, aucun ne trouve grâce à leurs yeux sauf peut-être Besse, Jaffré et Fijalkow dont le mérite est d'avoir comme eux cherché à savoir "*ce que font et pensent vraiment de vrais enfants et de vrais apprentis-lecteurs*". Cette diatribe est plaisante à lire pour un membre de l'AFL, et pour deux raisons. D'abord parce qu'il sera d'accord avec un certain nombre de critiques. Ensuite parce qu'il ne se sentira absolument pas concerné, E. et G. Chauveau ayant en effet, (du moins dans leurs écrits, de vive voix il paraît que c'est autre chose !) toujours superbement ignoré nos travaux et nos propositions ! Quant au fond, on connaît notre position : "*La pertinence d'une équipe de recherche se mesure à la manière dont elle théorise les pratiques de transformation auxquelles elles contribuent, dont elle part et qu'elle rend possibles*" (***La lecture dans le cycle des 5/8 ans***. Rapport de recherche. Tome 1. INRP 1994). Dans cette perspective, que chacun travaille sur son terrain avec ses objectifs et ses méthodes. Les travaux de psychologie, au lieu de donner lieu, comme c'est actuellement le cas, à des prescriptions pédagogiques aux effets désastreux, pourraient être effectivement une aide aux didacticiens et aux praticiens et nos auteurs ont raison de dénoncer la confusion régnant en ce domaine qui transforme des techniques d'investigation en pratiques éducatives. À condition encore que les psychologues cessent de fonder leurs travaux sur un postulat phonocentriste et ne fassent plus abstraction dans leurs observations de la manière dont les enfants apprennent à lire. Travers dont on peut d'ailleurs accuser E. et G. Chauveau qui, insistant à juste titre sur la complexité des phénomènes qu'ils observent, sur la multiplicité des paramètres entrant en jeu et sur la diversité des compétences requises, ne semblent jamais se préoccuper du type d'enseignement que reçoivent les enfants qu'ils suivent et des effets qu'il introduit dans l'évolution de leur savoir-lire. Et pourtant...

Le livre se termine par un certain nombre de conclusions pédagogiques "réélaborées" à partir des (et non pas "induites par", on est encore une fois d'accord sur cette attitude) observations et des interprétations de la recherche. E. et G. Chauveau plaident, dans le droit fil de la psychologie interactionniste et des concepts de "développement potentiel" et "d'adulte médiateur" de Vygotski, pour une pédagogie d'aide "plurielle" à "*l'enfant acteur de son apprentissage*", portant sur les dimensions culturelle, sociale et conceptuelle. Pour une "coopération intellectuelle" de l'adulte visant à favoriser une prise de conscience par les apprentis de ce à quoi on les convie. Ce que nous appelons "théorisation" et que les

Chauveau nomment "*activité réflexive et conceptualisatrice*" sans laquelle il n'est pas d'apprentissage en général et spécifiquement de maîtrise du savoir-lire, notamment chez les enfants les plus éloignés au départ de l'écrit et des raisons de l'utiliser. Aide empathique pour comprendre ce que sont l'écrit, la lecture, les difficultés qu'on rencontre et les moyens de les surmonter.

Au total, à la réserve près émise plus haut, un livre qui "*remet au centre*" des préoccupations des chercheurs et des enseignants un certain nombre de principes, chers au CRESAS, simples et oubliés en rappelant que "*l'éducation de l'écrit est une entreprise interactive et coopérative*".

Michel Violet