

DES ENFANTS, DES ÉCRITS, LA VIE... LA LECTURE JUSQU'À 8 ANS

YVANNE CHENOUF, GUY
FAUCON, ÉDITIONS M.D.I., 1983

██████████
Séverine LACOURTHIADE
██████████

78

Ce livre caractérise les conditions d'apprentissage de la lecture au travers des transformations nécessaires d'une école qui aborderait l'enfant dans sa globalité : ce qu'il est, ce qu'il sait déjà, ce qu'il vit. Dans une première partie Yvonne Chenouf définit l'organisation de l'école, le fonctionnement des groupes, les rapports entre enfants et adultes, les recours à l'écrit par la vie qui est transformée et décrite. Dans la seconde partie de l'ouvrage, Guy Faucon traite les aspects techniques indispensables, de façon volontairement dépouillée, sous forme de fiches.

La lecture au quotidien

Semble-t-il possible aujourd'hui qu'on interroge un enfant à la sortie de l'école pour lui demander ce qu'il a fait de sa journée et l'entendre répondre « *j'ai fait cheval* ». Et pourtant... Qu'a compris cet élève de ce qu'il a fait ? Que comprennent ses parents de ce qu'il dit ? En revanche, du côté enseignant, chacun aura compris que cet enfant a étudié le son « *ch* » en lecture. Yvonne Chenouf mettait en garde : « *Tant d'adultes tenus à l'écart de l'enseignement, de ses buts, de ses effets. Comme si cette part importante de l'éducation de leurs enfants ne les concernait pas. Les portes se referment. La vie, chargée d'attentes, de questions, de mouvements, reprendra ses droits après, à la sortie.* » Quel écrit à l'école ? Quelle place lui est donnée ? Nul doute qu'il est enseigné, mais « *hors de ses racines, de sa raison d'être* ». De la même manière qu'il a conquis la marche ou le langage oral en les pratiquant pleinement engagé dans son milieu, l'enfant rencontre les écrits, produits de la vie, nécessaires au fonctionnement de l'école : « *dès le seuil, elles (les écoles) accueillent, s'ouvrent, retiennent. Par des traces, au mur, de ce qu'on vit : une exposition, des constructions en cours, des projets qu'on explique, sur lesquels on veut faire*

réagir. Des écrits qui témoignent, informent, interpellent. Pour concerner et associer »... « Quand l'école initie les parents aux actions utiles et responsables de leurs enfants, elle les achemine sûrement à se considérer tous comme partenaires dans leur famille et, d'une manière plus générale, dans l'organisation de la vie ».

Libre circulation de l'écrit

Yvonne Chenouf présente l'écrit qui entre, circule et sort de la classe de façon incessante. A cinq ans, même avant, on est capable de lire, tant les rencontres ont été nombreuses. Remplacer le prénom sur un porte-manteau par un dessin reviendrait à s'interposer entre l'enfant et l'écrit. Lire des étiquettes, lire pour organiser le service de cantine (organiser un tableau des inscrits, participer à l'élaboration des menus, au calcul des prix, à l'équilibre alimentaire...). Faire circuler l'écrit par des boîtes aux lettres par l'envoi de messages, dessins, questions, recherches, incitations, déclarations... la vie continue dans la classe. C'est tout un matériel qu'il va falloir trier, classer, marquer avec la création d'un lexique, d'un plan... Des plantes dont l'observation et l'arrosage vont demander l'organisation d'un planning. Des jeux avec des règles et des fiches... « *Les unes après les autres les actions s'enchaînent, se juxtaposent. L'écrit renseigne, sert de lien entre plusieurs intervenants... Autant d'actions qui se déroulent*

1. Voir l'article *Du projet B.C.D. à l'objet B.C.D.*, Yvonne Chenouf, **A.L. n°96**, déc. 2006 ainsi que les articles du Dossier BCD dans ce même numéro. 2. « *L'enjeu est clair et tout de suite affirmé: une école qui se dote d'une BCD doit savoir ce qu'elle cherche. Être, soit la même école renforcée d'un équipement supplémentaire, soit une autre école dans laquelle les conditions de vie et d'apprentissage des enfants seront progressivement modifiées.* », « *C'est pourquoi, certains des «inventeurs» de la BCD l'imaginent essentiellement comme un puissant levier de transformation de l'organisation et du fonctionnement de l'école.* », Le concept de BCD, Michel Violet, **A.L. n°24**, déc. 1988.

simplement, au fur et à mesure des arrivées, sans personne pour les orchestrer, parce que leur existence est nécessaire, comprise, voulue. »

C'est pourtant simple... Alors qu'est-ce qui pourrait faire obstacle ? Les enseignants se désolent parfois du manque d'implication de leurs élèves dans les projets de classe, on peut entendre parler d'une génération « zapping » et de manque d'intérêt. Par quel miracle un enfant pourrait-il s'intéresser vraiment à un projet qui fait semblant, parachuté dans la classe, déconnecté de toute vie, si ce n'est par docilité vis-à-vis de l'école et au nom du poids de la réussite scolaire ? Mais combien seront laissés de côté ? « *Autant d'enfants, autant d'histoires. Proposer le même écrit à tous, c'est rayer les histoires au risque que la lecture s'apprenne ailleurs...ou ne s'apprennent jamais. L'écrit des projets qu'on a choisis en fonction de ses préoccupations, de ses goûts, de son originalité n'est plus un obstacle, c'est une nécessité pour réussir. Il donne du pouvoir. Pouvoir-faire, pouvoir-savoir, pouvoir-rêver, pouvoir-changer. Et c'est sans doute parce qu'on craint de ne pas savoir répondre à toutes ses attentes, d'être débordé par ce qu'on ne dirigera plus mais accompagnera, d'être remis en question par la vie qui se destine ailleurs et qui nous dessine autrement, qu'on préfère étrangler l'écrit lorsqu'il veut s'échapper. En le faisant passer par une sorte d'entonnoir.* »

B.C.D.

Raisonnant ainsi, il semble alors impensable de ne pas évoquer les B.C.D¹, ces lieux ressources dans ce processus d'apprentissage. Bien trop souvent aujourd'hui encore réduites à des coins lecture en fond des classes ou aux lieux des emprunts de livres qui circulent dans les cartables sans vrais échanges entre les élèves, sans réponse à un besoin de l'enfant², les B.C.D. sont parfois même désertées en raison de programmes dits trop lourds... Des B.C.D. vécues comme une tranche horaire supplémentaire à trouver dans l'emploi du temps semaine, une activité concurrentielle aux disciplines enseignées en classe, alors qu'il suffirait de comprendre le terme « concurrentielle » par

« simultanée » ou « nécessaire ». Choisir un livre c'est être capable de parler de ses choix : en même temps qu'on lit, on réagit, et ceci dès la maternelle. C'est aussi comprendre ceux des autres, leurs interprétations de l'écrit et modifier ainsi sa propre façon de penser. Là encore à trop vouloir protéger l'enfant, on finit par choisir ses lectures, celles qui seraient « bonnes ». Comment feront-ils un jour pour être capable de choisir eux-mêmes ? La BCD « n'est ni un refuge contre la vie, ni une forteresse chargée d'enseigner la vie. Encore moins un « bain de lecture » dont les vapeurs engourdissent plus qu'elles ne réveillent. Son but : offrir ou permettre des rencontres, celles qu'on recherche et celles qui surprennent. Son espoir : accueillir toute émotion, tout plaisir, toute réflexion ou toute révolte issue de vraies confrontations. Sa victoire : réussir que les mots confrontés aux impressions éclosent en idées ou en actes propres à transformer les êtres et les choses. »

D'autant plus qu'aujourd'hui, l'information étant disponible instantanément sur les tablettes et les téléphones, il vaut mieux apprendre tôt à comprendre - c'est-à-dire à lire vraiment, et pas seulement déchiffrer - pour accéder au renseignement cherché, ou encore être capable de trier et éliminer celui qui est erroné parmi la masse des données accessibles en simultané.

En conséquence et parce que l'écrit se révèle indispensable à l'action dans la classe, Yvonne Chenouf développe comment il sera soumis à l'épreuve : faire de la cuisine, en prenant soin de ne pas toujours utiliser le même type de support (de l'achat des matières premières à la réalisation), raconter des histoires (du tri et choix des images de l'album à la lecture et relecture en s'aidant de fichiers, de dictionnaires, pour préparer une présentation à un groupe), organiser un voyage, choisir un spectacle, ... La liste pourrait être longue mais la développer davantage prend le risque de la figer. En réalité, tout ce qui arrive dans la classe peut être traité avec les élèves, et ce faisant, il faudra penser les aides pour accompagner cette analyse de données. Le journal de classe (ou le circuit-court)³ se révèle un outil intéressant pour y parvenir, surtout si une

fois l'objet fini, il devient objet de lecture. « On entend « Où t'as lu ça ? » « C'est où ? ». Echanges, vérifications... on se parle, on se confond, on diverge », « on ne trouve pas aussi vite que les autres un fait qui vient d'être signalé. C'est qu'on se sert mal du sommaire, des titres, des dessins, des commentaires. On perd du temps, s'informant moins vite que les autres. C'est sans doute qu'on veut tout lire, au lieu de repérer très vite, dans un texte, les idées essentielles. On compare sa manière d'aborder le journal avec celle des autres. Et on remarque... Celui qui ouvre immédiatement à la page qui l'intéresse. Celui qui saisit rapidement l'intérêt de chaque page et revient à celles qui le concernent directement. Celui qui cherche l'article qu'il a écrit... Tout ceci montre combien sont importantes les observations et les échanges de stratégies mais interroge aussi ce qui se donne à lire dans le journal. Il ne s'agira pas d'un recueil de données ou d'une suite de témoignages mais bien d'une « représentation partisane du réel, qui interpelle ». Tous les écrits qui passent par la classe seront donc questionnés, on vérifiera les hypothèses, on critiquera les textes. Arrive inévitablement le recours à des aides.

Les aides à la lecture

« *Les investigations aussi bien accompagnées qu'elles soient, nécessitent des aides plus systématiques : pour s'entraîner et réfléchir sur ce qu'on fait. Une des aides consiste à permettre à l'enfant de consolider son capital de mots. Les premiers mots (ceux du matériel, ceux des jeux, ceux des consignes, ceux des couleurs, etc.) se reconnaissent, au début, grâce au lexique, puis rapidement sans lui. C'est au cours de ce travail d'explorations et d'échanges qu'il faudra faire émerger les méthodes mises en œuvre pour expliquer, justifier. Tous les élèves ne passeront pas par le même chemin mais chacun pourra se nourrir des trouvailles des autres. « Le mot n'évoque pas la même réalité pour tous. Il est, bien sûr, relié au contexte dans lequel on l'a lu mais davantage encore aux images personnelles de chacun. Tous les enfants ne retiennent pas les mêmes mots au même moment.[...] La lecture, loin d'être un simple puzzle est un engagement indissociable de l'intelligence et de la sensibilité.[...] L'inconnu s'aborde avec ce qu'on sait déjà. C'est ainsi qu'on le fait sien. Et c'est ainsi qu'on s'élargit. L'écrit sur lequel le lecteur agit, agit à son tour sur lui pour l'amener à se construire autrement. »*

L'auteure aborde ici la question de la construction des savoirs et la place donnée à l'élève dans les apprentissages. *La réussite cesse d'être un privilège pour devenir une conquête.* On voit alors toute l'ambiguïté de vouloir penser les situations sans l'élève. C'est au contraire parce que les actions ont du sens pour l'apprenant qu'il va pouvoir les entretenir, les entraîner dans des exercices systématiques et les développer. « *C'est donc à l'intérieur de ces situations qu'il va falloir penser la présence de l'écrit pour qu'il soit déroutant, troublant et qu'il engendre des comportements nou-*

veaux. C'est donc aussi dans les moments de systématisation qu'il va falloir faire preuve d'imagination pour que l'entraînement soit un entraînement à réfléchir et non un remontage de mécanismes. » Yvanne Chenouf détaille dans ce chapitre les formes de travail sur étiquettes (classements, mots partiellement cachés, intrus ...) ainsi que la création de lexiques et de dictionnaires qui vont s'étoffer au fil des rencontres, des actions en contexte (les pluriels, les particularités, les formes conjuguées des verbes...). « *C'est avec son capital de mots qu'on va aborder et tenter de découvrir un texte nouveau. Encore faut-il en avoir besoin, attendre quelque chose de sa lecture. Documentaire, livre, prospectus, lettre... »*

Marie, Nabil, Fouzi, Cécile et les autres

« *Sophie a appris à déchiffrer. C'est une enfant anxieuse, soumise, appliquée. La lecture pour elle, n'est qu'un exercice à réussir. Qui n'a pas de sens. Comme un puzzle sans images. Un jour, elle décide de présenter un conte en diapositives. Elle travaille beaucoup et longtemps. On se met d'accord : elle racontera l'histoire sans la lire. Les premières vues, tout va bien. Les images parlent d'elles-mêmes et le commentaire peut se deviner. Mais après, tout se gâte. Les diapositives ne sont pas suffisamment évocatrices. Sophie ne peut plus rien dire. Consternation !* » L'auteure propose alors à l'enfant de l'aider à analyser la façon dont elle s'y est prise dans le but de refaire cette présentation : très vite le déchiffrement se révèle insuffisant et peu efficace. D'autres conduites de lecture sont mises à jour. On peut mesurer ici toute l'importance de comprendre la démarche de l'enfant, au lieu de la supposer. L'échec est toléré, « *il n'est pas la personne* », c'est une composante essentielle et considérée réversible, pour mieux l'accompagner, « *le dépasser, sans le minimiser ou faire comme s'il n'existait pas* ». Cette situation et les autres, racontées comme autant de témoignages d'observations de comportements d'élèves en apprentissage de la lecture, attestent bien de la nécessité de comprendre qu'apprendre à lire c'est apprendre à réfléchir, et que l'un ne peut pas aller sans l'autre. Annie Janicot, dans le numéro 120 des Actes de Lecture,

3. Le circuit-court : sa spécificité et ses usages, Nathalie Bois, **A.L. n°62** (juin 1998) 4. Regards sur les manuels d'apprentissage de la lecture, Annie Janicot, **A.L. n°120**, décembre 2012

alerte sur le contenu des manuels ces dernières années: « *Quelle conception de l'enfant en âge d'apprendre à lire montre-t-ils ? A quoi cela sert-il d'apprendre à lire ?* »⁴. Donner à lire uniquement des textes décodables prépare-t-il à lire par la suite un texte complexe ? Des « textes décodables » en rencontre-t-on dans les écrits, les « vrais » écrits porteurs de sens, ceux de la vie courante, ceux des livres de littérature ? Ceux-là mêmes qui posent problème aux élèves français dans les évaluations internationales ? (voir PIRLS 2011, Thierry Opillard, p.67)

Retour aux livres :

« En feuilletant les livres, on mesure tout ce que crée de positif l'attente qu'on a d'un livre avant de le commencer. Attendre que les mots expliquent les mots. Attendre l'histoire qu'on aime écouter. Attendre les informations qu'on va recevoir. Attendre l'aventure qui va faire rêver... Ouvrir le livre et le savoir conte, documentaire ou récit et supposer la manière dont il va se comporter. Et s'il ne se comporte pas tout à fait comme d'habitude, si le documentaire sérieux se montre insolent, si le conte justicier se moque un peu des héros, si la bande dessinée ne défile plus tout à fait comme prévu. On savoure d'autant mieux la performance d'une construction détournée par référence à une autre plus connue. Les plaisirs se succèdent, engendrés par des attitudes culturelles multiples, variées, riches..., partagées ». L'inégalité qui fait que certains ne vont pas au cinéma, ne possèdent pas de DVD, d'enregistreurs etc, devient gouffre car ce sont les mêmes élèves qui « *ne connaîtront pas le partage avec des adultes qui n'enseignent pas et qui transmettent leurs propres pratiques par rapport à l'écrit sous forme de vécu, de discussion ou de conseils, de commentaires, dans des situations brèves et authentiques. [...] Faire prendre conscience de cette inégalité par la vie, c'est déjà énorme ; c'est la meilleure aide. Pour celui qui en est victime, et qui cesse ainsi de se culpabiliser devant ses échecs, les comprenant mieux. Pour celui qui en est bénéficiaire et qui peut à son tour, faire vivre le partage dont il a hérité.* [...] *Le travail dans des lieux différents mettra alors en contact avec des expériences, des émotions et des savoirs nouveaux. L'écrit bénéficiera de cette diversité en devenant plus riche et plus complexe, progressivement ; et accessible par son adaptation aux situations nouvelles qui*

l'éclairciront, qu'il éclaircira. [...] *La quantité de connaissances amassées n'aura de valeur que si toutes les connaissances nouvelles et passées se rencontrent, se comparent, se répondent, se colorent et se renforcent entre elles. Ce qui oblige à ne rien laisser dans l'ombre. À ne pas accepter l'incompréhensible comme une fatalité. À vouloir tout comprendre de ce qu'on vit. »*

Alors et aujourd'hui encore, combien d'enseignants expriment leur angoisse en demandant : « Qu'est-ce qu'on fait ? Comment je commence ? » Il est pensable comme l'indique Guy Faucon que « *l'habitude de définir les méthodes de lecture à partir de la succession des actions du maître conduit à cette angoisse. Apprendre à lire, c'est une aventure aussi personnelle que de grandir, que de savoir marcher ou d'être sensible à un visage* ». Rappelons pour conclure que cela ne se fera pas non plus tout seul et qu'on n'apprend pas à partir de rien et sans aide. En d'autres termes, il appartient à l'enseignant de rendre possible, de diversifier, d'approfondir les rencontres du très jeune enfant avec l'écrit social, celui de son environnement, des journaux, des livres, des réseaux de communication numérique et tout écrit qui sera nécessaire à ses projets. « *Être attentif aux conditions de rencontres avec l'écrit et savoir mettre des aides à disposition, telle est la part irremplaçable et décisive de l'adulte* ».

Séverine LACOURTHIADE