

L'ENFANCE DE LIRE

COLLECTIF AFL (SOUS LA
DIRECTION D'YVANNE
CHENOUF), ÉDIT. AFL, 2005

Mireille TEPPA &
Christiane BERRUTO

20

L'Enfance de Lire, paru en 2005, fruit d'une écriture collective dont le résultat final engage et dépasse les talents individuels. C'est une production commune aux accents hétérogènes : une quinzaine d'enseignants, membres de l'Association Française pour la Lecture, évoluant avec les mêmes exigences dans des univers différents (milieu urbain ou rural, ZEP ou milieu plus favorisé), se sont réunis pour mettre en commun leurs expériences et leurs questions, échanger leurs pratiques, conduire des recherches et partager. Ce processus collectif engage le groupe dans une présentation et une analyse de pratiques éclairées par les théories et les propositions de l'AFL.

Ce dossier sur le cycle 1 a été une réponse à 3 objectifs complémentaires :

- **Réactualiser et poursuivre des productions** sur le même thème. En fait, *L'Enfance de Lire* sera la troisième du genre. La première, *Lecture et Petite Enfance*, déjà coordonnée par Yvonne Chenouf, parue en 1987, était constituée de 3 dossiers distincts : *L'enfance de Lire*, *Lire avant deux ans* et *Lire de deux à cinq ans*. Elle fut suivie de *Lire, écrire au cycle 1, 3 ans dans la vie d'un apprentissage*, parue, aux Editions de l'AFL en 1995.

- **Affirmer dans la continuité de *La Leçon de lecture***, ouvrage paru en 2000, rapport d'une recherche INRP, comment la langue écrite doit faire partie des tout premiers apprentissages de l'enfant, s'interroger sur la démarche de lecteur à partir du « cadre » mis en place pour enseigner l'accès direct au sens, accès direct à des textes longs, vrais, complexes et fonctionnels¹, accès direct à la réception en même temps qu'à la production, à la culture écrite large et exigeante et transposer les avancées de cette recherche au cycle 1.

- **S'associer à l'AGEEM et aux syndicats** pour répondre aux violentes attaques à l'encontre de la maternelle, développées dans les textes officiels de 2004, en réaffirmant ainsi que la maternelle est une école. *L'école maternelle*, rapport paru en octobre 2011, réalisé conjointement par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale et l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche, centré sur la priorité que constitue l'acquisition de la langue française et du langage par les enfants, reconnaît l'importance de cette école. Il dénonce toutefois son inefficacité à compenser les inégalités initiales entre les enfants, revenant ainsi sur la nature inadaptée et la précocité de certaines exigences auxquelles ils sont assujettis. Ainsi, c'est trop souvent pour répondre aux attentes de l'école élémentaire que l'enseignement y est conçu. La très grande majorité des classes présente une organisation figée. Les pratiques y sont « naturalisées ». On ne sait plus ce qui les a fondées ni justifiées : organisation des espaces et du temps, des modalités de regroupement, des formes de travail avec prédominance des 4 « ateliers ». Les élèves y sont conditionnés, « primarisés » : travail sur fiches trop formel soumis à des modalités d'évaluation. Il existe une faible différenciation des exigences et des activités pour chaque classe d'âge alors que les

besoins sont variés. Ce sont les enfants les « moins prêts » qui sont ainsi les plus exposés à un échec scolaire encore plus précoce. Si la maternelle est une école à part entière, cette réalité est mal interprétée. L'écriture des programmes se focalise sur les résultats attendus en passant sous silence les parcours d'apprentissage. Si, enseigner ne consiste pas à dérouler des leçons et donner des exercices, il importe de caractériser ce que sont les situations et les activités dans lesquelles se développent les apprentissages des enfants ainsi que le rôle et la place du maître. Le rapport pointe la nécessité de redonner la place au sens et à des pratiques de l'écrit jugées insuffisantes.

Ce rapport réaffirme également que le métier d'enseignant est un métier qui s'apprend. En formation initiale tout comme en formation continue, il est nécessaire d'y inclure des modules adaptés à l'école maternelle. Ainsi, l'école maternelle aurait ses propres ambitions et « méthodes ». Les élèves vont y apprendre à vivre ensemble (parler, communiquer pour établir sa propre identité en découvrant les autres, s'adapter aux contraintes de la vie en collectivité, entrer dans une communauté culturelle structurée) mais apprendre bien souvent une autre langue que celle qui se parle à la maison. Se faire comprendre y est plus difficile. La langue utilisée est plus précise, plus étendue et sert principalement à réfléchir. On y découvre l'abondance des livres, on y apprend à lire et à écrire en observant ce qui se lit autour de soi, en s'appropriant le geste d'écrire en même temps que son sens.

1. Si certains ont voulu réduire le fonctionnel à l'utilitaire, nous entendons par fonctionnel tout écrit qui permet de répondre à un questionnement. Ce peut être la recette de cuisine, le mode d'emploi tout aussi bien que le dernier album de Claude PONTI. 2. Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations Sociales 3. Jean-Claude PASSERON

Dans chacun de ces ouvrages, l'AFL pose la langue écrite comme faisant partie, au même titre que les autres, des apprentissages des plus jeunes. Dans *L'Enfance de Lire*, ceci est réaffirmé dès l'introduction qui poursuit en précisant que, très tôt, dans les années 1980, l'AFL s'est associée, au travail de l'association ACCES² pour que les écrits qui concernent les très jeunes enfants entrent sur les lieux qu'ils fréquentent : crèches, PMI, halte garderie... Le recours aux ouvrages de fiction s'est rapidement enrichi des autres écrits de la vie, de tous les écrits, aussi bien ceux qui aident *aux petits bricolages de l'existence comme à l'exercice du Moi...*³ Ce fut, très vite, l'apparition des cahiers d'écrits... Leur succès engageait une dynamique dans laquelle s'est posée alors la question de l'enseignement, objet central de cette dernière parution. Car si, être destinataire d'écrits apparaît comme une condition essentielle pour devenir lecteur, cela demeure insuffisant. Enseigner n'est pas transmettre des savoirs mais c'est être capable de créer les conditions optimales de tout apprentissage, c'est mettre les élèves en activité et les accompagner, créer l'expérience, mettre à distance, aider à la théorisation, permettre la systématisation mais aussi apporter les informations complémentaires qui font défaut. Les savoirs se construisent davantage qu'ils ne se transmettent. *L'Enfance de Lire* apporte quelques éléments de réponses à ces interrogations, suscite questionnement et réflexion.

Après un premier chapitre consacré à un bref historique de l'école maternelle et de ses finalités et un second abordant les notions générales d'apprentissage et d'enseignement, les 5 chapitres suivants, basés sur des allers-retours entre théorie et pratique, permettent de réaffirmer quelques fondamentaux indispensables dans la description du positionnement de l'AFL :

1) Les groupes hétérogènes : loin d'être perçus comme des obstacles, ils sont considérés comme une richesse et facilitent les apprentissages. Ces individus d'âge, d'expérience, de niveau et de savoir différents..., ces classes multi-âges, ces classes de cycle sont avant tout des groupes de vie où chacun

trouve sa place malgré les différences d'âge et de savoirs. Les élèves passent progressivement du statut de celui qu'on aide au statut de celui qui montre, qui aide et accompagne. Les interactions y sont plus riches et sans cesse renouvelées. La réflexion sur l'hétérogénéité avait progressé à partir de la loi d'orientation de 1989 établissant les cycles, relativisant la notion de classe et affirmant la diversité des parcours scolaires. La question semble cependant éludée par l'évolution des réformes de l'Éducation Nationale.

2) La gestion du groupe par ses membres : enseignant et élèves constituent un groupe hétérogène, intellectuel collectif à l'œuvre, sans division du travail, sans spécialisation des tâches, sur un principe de mutualisation des savoirs. L'enseignant rencontre les problèmes posés par la situation au même titre que les autres membres du groupe, ce n'est pas lui qui les pose en installant la situation initiale. C'est autour de projets que se fédère le groupe, des projets vrais qui naissent et se nourrissent de propositions si possibles extérieures comme la venue dans une école de Georges Moustaki ou la visite de l'exposition Markus Raetz... en partenariat avec d'autres, parents, intervenants extérieurs... qui n'ont ni la même expérience, ni le même rôle. Ces projets s'inscrivent également dans la durée pour renforcer la cohérence et le sens donnés aux apprentissages. Ils étaient une culture commune. Ainsi, quel que soit le projet, vient toujours le temps des livres. Il s'impose au groupe pour confronter des points de vue sur le monde ou pour enrichir les connaissances même lorsque l'écrit n'est pas au centre du projet. L'intérêt d'un projet c'est d'obliger à rencontrer une réalité vivante dans toute sa complexité... Pas de formation intellectuelle sans activité de production... L'activité nourrit la réflexion. Les enseignants créent un rapport actif entre les enfants et leur objet d'étude, jamais séparé ni de leurs émotions, ni de leur réflexion. Le savoir n'existe pas en soi, prêt à être transmis, mais il est lié inextricablement à l'activité du sujet dans des contextes divers, particuliers et pépérés.

3) L'inscription dans des réseaux de communication écrite qui exigent qu'on lise et qu'on écrive :

la lecture est avant tout une pratique sociale qui se développe hors de l'école, dans des situations où le recours à l'écrit, naturel et nécessaire, trouve ainsi sa légitimité. L'écrit surgit à tout instant : dès sa naissance, plongé dans le monde, l'enfant est appelé à observer des personnes qui lisent, qui savent ce que l'écrit leur apporte dans la vie quotidienne, qui l'utilise pour agir. À l'école, trop souvent, les situations sont artificiellement amputées du recours à l'écrit. Lorsque ce recours existe, il est, en règle générale, introduit de force. Il s'agit de rendre la lecture à l'école moins scolaire, de retrouver la fonctionnalité des situations de lecture et l'usage sans préalables des écrits. C'est faire en sorte que chacun apprenne à lire en lisant... dans le besoin qu'il a de recourir à l'écrit dans un projet personnel ou collectif.

4) La confrontation à des écrits complexes : trois conditions théoriques cernent la pratique. Un environnement ne permet un apprentissage que s'il s'adresse à celui qui doit apprendre comme s'il savait déjà : ainsi, les très jeunes enfants doivent pouvoir vivre dans un milieu où fonctionnent des écrits qui lui sont destinés comme s'ils savaient lire. Les écrits « pédagogiques », ceux qui s'élaborent pour de jeunes enfants, petits et non lecteurs, sont condamnés. Les messages qui parviennent au jeune enfant peuvent être linguistiquement incompréhensibles mais doivent apparaître parfaitement adaptés à la situation dans laquelle il est impliqué. La nature et la forme des écrits sont moins importantes que les raisons qui les font exister dans l'environnement de l'enfant. Ces écrits doivent être en rapport étroit avec ce qui intéresse un enfant, avec ce qu'il rencontre dans son environnement, avec ce qu'il est en train d'analyser dans ses interactions avec son milieu social et ses proches. Un écrit pour jeunes

enfants n'est pas choisi par volonté pédagogique, ni pour sa facilité de lecture mais pour son contenu riche, complexe, global, permettant simultanément toutes les approches et tous les usages. L'écrit doit s'offrir, intégré au milieu, dans toute sa complexité. L'enfant doit avoir recours à des écrits vrais, rédigés sans aucun souci pédagogique, nécessités par des situations particulières et non par les possibilités de lecture et d'écriture des élèves.

5) Produire des écrits à partir de son expérience de lecture et non de parler : C'est peut-être sur ce point que l'ouvrage apporte le moins de pistes. Peu de pages sont consacrées à des situations de production d'écrit. Lorsque *L'Enfance de Lire* est paru, en 2005, un certain nombre d'enseignants chercheurs, la plupart adhérents de l'AFL, avaient choisi, depuis plus de 20 ans, le langage écrit pour approfondir leur compréhension des conditions nécessaires à tout apprentissage linguistique dès lors qu'il s'effectue par la voie directe. Les premières avancées se sont plutôt attachées à décrire les différents aspects d'un recours méthodique aux productions sociales existantes (littérature, documentaire, information, etc.) et à insister sur le pouvoir de la lecture comme travail pour débusquer l'implicite entre les lignes. Une multitude de projets, présentés dans *L'Enfance de Lire*, témoignent de cette expérience. Beaucoup plus rares sont ceux qui décrivent un recours à la production d'écrits nouveaux dialoguant avec les écrits utilisés, dans des structures hétérogènes, dévoilant ainsi le pouvoir de l'écriture comme travail pour faire émerger d'un toujours vague magma d'intentions, d'idées, d'émotions une organisation textuelle inconnue au départ. Au fil des années s'est précisée cette spécificité de la raison graphique : ce qui s'écrit ou se lit avec l'écrit ne peut se construire dans un autre langage. Ce langage écrit permet des opérations intellectuelles

spécifiques, directement en situation sociale et hétérogène de fonctionnement, sans recours indirect à un transcodage.

6) Développer des stratégies de lecture : Le « bain de lecture » est nécessaire, il est loin d'être suffisant s'il ne s'accompagne pas d'activités réflexives et d'entraînement et ce, au risque de dénaturer le texte, de lui faire perdre sa « magie ». Pour former des lecteurs, il nous semble indispensable d'aider les élèves à se construire les repères indispensables à la maîtrise du système de l'écrit et à dégager certaines régularités de son fonctionnement. Il s'agit de repérer et de conceptualiser comment et pourquoi le texte produit les effets qu'il produit, comment fonctionne le système de l'écrit, comment ce texte s'inscrit dans un système plus général d'autres textes. Il faut aider l'apprenti lecteur à prendre de la distance par rapport au « flux discursif », à repérer les choix conscients d'écriture de l'auteur pour produire des effets sur le lecteur, à aller la rencontre de ses intentions. Ceci est bien l'objet de la leçon de lecture. C'est aussi l'objet de cet ouvrage qui, lors des temps de théorisation et d'entraînement décrits, permet d'organiser les observations, les remarques sémantiques et syntaxiques, de les écrire, de les généraliser puis de les entraîner. Sans ce recul, il n'y a pas de lecture véritable.

Les 6 points évoqués ci-dessus sont toujours les éléments fondamentaux de la réflexion de l'AFL. Depuis 2005, la réflexion au sein de l'association s'est poursuivie. Au cours de ces dernières années, dans une évidente continuité, le contenu des journées d'étude, congrès ou publications, à l'AFL, s'est élargi des conditions pédagogiques et sociales de la maîtrise de l'écrit à celles de l'ensemble des langages dont le développement complémentaire constitue, au contact du réel dans sa complexité, à tout âge et de manière continue, l'outillage fonctionnel de la formation intellectuelle. Il y a un langage lorsqu'il y a un recours à un travail d'écriture et/ou à un travail de lecture. Ces 2 termes (empruntés à l'origine à l'écrit) sont admis désormais pour

tout recours langagier. Écrire, acte volontaire, c'est tenter d'objectiver un moment fugace, global et magmatique de Pensée en le soumettant aux contraintes et à la « rigidité » d'un langage particulier. Lire, c'est tenter de rencontrer dans un objet langagier (graphique, mathématique, pictural, textuel, oral, etc.) le moment fugace et insaisissable dont l'auteur est parti et le mettre ainsi en relation avec sa propre expérience.

Parmi les rares publications consacrées à la maternelle, *L'Enfance de Lire* demeure un ouvrage de référence. L'intérêt de ce livre est bien de montrer que l'école n'est pas un milieu artificiel mais un lieu de vie, où les élèves se retrouvent engagés dans des projets. Pour les mener à bien, ils ont recours à des écrits, des plus triviaux tels le calendrier ou le menu de la cantine aux plus élaborés tels des ouvrages documentaires ou des albums.

L'école maternelle suscite toutes les occasions d'une découverte active du monde et en sollicite des représentations. L'enrichissement des connaissances s'appuie sur des expériences vécues mais passe aussi par la découverte de documents que l'adulte lit, explique ou commente. Contrairement à la production actuelle existante, cet ouvrage ne se cantonne pas à la description d'activités faisant intervenir uniquement des textes de littérature jeunesse. Contrairement à la plupart des ouvrages existants qui décrivent des situations pédagogiques et apportent des solutions à l'enseignant dans une vision très techniciste de l'école où l'élève en est totalement absent, *L'Enfance de Lire* s'attache à rapporter systématiquement, pour chaque projet, la démarche et dépasse la seule description pratique. Autour de la BCD, qu'il s'agisse de s'y retrouver pour ranger un lot de livres empruntés, pour choisir l'album à rapporter à la maison ou pour trouver des réponses aux questions que le groupe se pose, chaque texte, outre la description de l'activité, fournit une analyse des actions : quelles compétences nécessite un emprunt en BCD pour l'enfant ? Quel est le rôle d'une BCD ? Quelles actions spécifiques autorisent-elles ? La rencontre d'un chanteur au

sein de l'école constitue une autre action décrite sous tous ses angles, des objectifs pédagogiques au déroulé de l'action, des écrits rencontrés à ceux produits, des raisons de les lire à celles d'en produire de nouveaux... Les différents temps de l'apprentissage, du temps de l'action, à celui de la théorisation et de l'entraînement sont pris en compte. Cet ouvrage montre au travers de situations multiples qu'il faut lire les textes autant pour ce qu'ils nous disent que pour voir comment ils sont faits.

Contrairement aux autres ouvrages où toute dimension politique est absente, *L'Enfance de Lire* se présente comme un manifeste. L'idée même d'ouverture de l'école sur l'environnement, le quartier, sa vie sociale, culturelle, matérielle, la gestion de ses équipements, implique le développement d'une « pédagogie du projet » et élargit son champ de possibilités. L'ouverture de l'école sur son environnement, les événements locaux ou mondiaux qui intéressent ou préoccupent les enfants, la vie de l'école, sa gestion, ses productions, offrent de multiples occasions pour les enfants de s'impliquer dans des projets grands et petits qui mettent en œuvre des apprentissages intellectuels, manuels, sociaux, culturels et à la fois scolaires lors desquels le recours à l'écrit est naturel et nécessaire.

Mireille TEPPA, Christiane BERRUTO

La critique, cette contrepartie de tous les autres genres. **Ferdinand BRUNETIÈRE**