

# L'APPRENTISSAGE INITIAL DE LA LECTURE

Le point de vue de Jacques FIJALKOW

*(EURED-CREFI / Université de Toulouse-le Mirail)*

Faire un inventaire des positions de l'AFL au moyen de propositions d'ordre pédagogique c'est aborder la question de façon positive. Premier motif d'étonnement : de l'AFL on s'attend plutôt à des critiques, à des mises en cause. L'AFL c'est un style : une façon de dire NON ! D'où la surprise. Deuxième motif d'étonnement : de toutes ces propositions en est-il une qui provoque un refus ou, à tout le moins, un malaise ? Même pas. Certes les pratiques évoquées sont ultra minoritaires dans l'hexagone voire statistiquement inexistantes mais, sur le fond rien à dire. Encore un pas et nous en arrivons au déchiffrage, longtemps le fer de lance de l'AFL. Troisième motif d'étonnement car le propos ici vire à l'autocritique. Etonnant renversement de cible.

Le Grand Méchant Loup de la lecture a donc rentré ses griffes et fait maintenant patte de velours ? 10 ans, est-ce le temps nécessaire pour atteindre les plages sereines de la sagesse ? Contre toute apparence, on peut en douter voire même, si tel était le cas, le regretter car la France pédagogique profonde a toujours besoin d'un empêcheur d'enseigner en rond. L'AFL a bien rempli cette mission au cours de la décennie écoulée mais il reste tant à faire ! Nous en prendrons quelques exemples et, pour le montrer, nous utiliserons le procédé utilisé par l'AFL, celui des mots-clés.

## Interactions sociales

Une salle de classe, pour s'en tenir à une réalité quotidienne, avant d'être un lieu d'apprentissage de la lecture, est un lieu de vie sociale. Combien d'acteurs de l'éducation se sont pénétrés de cette idée et en ont tiré les conclusions qui s'imposent ? Pour un enfant qui entre en cycle 2, ses relations avec ses pairs importent bien plus que l'apprentissage de la lecture. La question de l'apprentissage de la lecture, c'est le problème du maître, pas celui des enfants. La question a été abordée ces dernières années en termes d'interactions sociales. Interdites le plus souvent pendant la classe, elles sont pourtant un prodigieux outil d'apprentissage. En a-t-on vraiment pris la mesure ? L'intériorisation de l'écrit peut se faire en suivant des voies différentes : aller du maître à chacun des élèves, sans doute, mais aussi bien et, peut être mieux, des élèves les plus avancés à ceux qui le sont moins. L'apprentissage de la lecture est bien plus un acte social qu'individuel. C'est une voie qui demeure beaucoup à approfondir. A quelles conditions ?

## Organisation de la classe

Pour apprendre à lire autrement, il faut une autre organisation de la classe. Bien des propositions relatives à la lecture demeurent lettre morte faute d'avoir compris qu'une approche différente de l'écrit ne peut avoir lieu sans une organisation différente de la classe et donc des relations sociales entre les enfants et avec le maître.

Mettre en place des groupes hétérogènes ne suffit pas. La référence obsédante au niveau d'acquisition fait obstacle à la perception d'autres réalités et, en particulier, aux réseaux d'affinités qu'à force d'ignorer on finit par nier. A des groupes hétérogènes on peut donc préférer des groupes homogènes... mais sur le plan socio affectif. Qui voudrait travailler avec qui ? Et pas avec qui ? Poser la question et prendre en compte les réponses pour construire des groupes, c'est faire place à d'autres réalités, fonder sur d'autres bases.

Mais, dans ce cas, quel peut être le rôle du maître ? Le "modèle de la serveuse de café" n'est pas la seule forme possible. On peut aussi distinguer des groupes d'entraînement et un groupe d'accompagnement (avec le maître) et suivre un principe de rotation. Poser alors comme règle fondamentale "on ne dérange pas le maître quand il travaille avec un groupe" implique l'autonomie des groupes d'entraînement. Mais passer de la parole à l'acte n'est guère chose aisée. Les implications sont profondes : ne plus être le point de départ et d'arrivée de tous les échanges, reconnaître les pairs comme co-auteurs de l'apprentissage, passer d'un principe de compétition à un principe de coopération, accepter un certain transfert de responsabilité...

## Clarté cognitive

On sait maintenant que les enfants du cycle 2 abordent la langue écrite sans avoir une idée claire de ce pour quoi elle est faite et de ce dont elle est faite. Ils ne savent guère plus en quoi consistent les actes de lire et d'écrire et pas davantage ce qu'il faut faire pour apprendre à lire et à écrire. Les mots même dont se sert le maître pour parler de l'écrit demeurent longtemps difficiles à comprendre. Les enfants ont une idée confuse de ce qu'est l'écrit et, plus que tout, ils ne comprennent pas que ces signes bizarres qu'on leur demande de manipuler ne sont qu'une autre façon de concrétiser la langue parlée dont ils se servent tous les jours.

Au-delà de la langue, les chercheurs s'aperçoivent peu à peu que les malentendus sont grands entre ce qu'attend le maître d'une activité déterminée et les représentations que s'en font les enfants. Dans les cas les plus graves, c'est le concept d'école lui-même dont il faut se demander quel est le contenu pour l'enfant.

La loi de l'évidence sur laquelle reposent les actes pédagogiques les plus anodins est donc à questionner et les pratiques consistant à enseigner à partir du vrai point de départ sont à redéfinir.

## Auto langage

Le rejet du manuel a été une bonne chose. Au fond, vouloir faire apprendre à lire avec quelque chose d'illisible était une gageure insoutenable. Fallait-il pour autant jeter le bébé avec l'eau du bain et terroriser les enfants en leur interdisant tout recours à l'oral ? Sûrement pas. Il ne s'agit pas ici de correspondances grapho-phonétiques mais de recours à la langue parlée. Ne pas confondre la partie avec le tout. La plus grave erreur de l'AFL est sans doute d'interdire aux enfants d'aborder la version écrite de la langue en s'appuyant sur la version parlée qu'ils connaissent. L'auto langage, loin d'être la trace résiduelle de l'apprentissage du code, est la manifestation perceptible par tous de l'utilisation par l'enfant, pour comprendre ce qu'il lit, de sa connaissance de la langue parlée. L'enfant fait parler le texte pour le comprendre. Où est le mal ? Dire à un enfant "Je ne veux rien entendre", c'est lui interdire d'employer le langage qu'il a appris pour tenter de comprendre le message qu'il a sous les yeux. SARTRE, dans *Les mots*, a fort bien présenté ce passage de l'oral à l'écrit. Il faut le relire.

## Ecriture inventée

On doit à la traduction des travaux conduits en Amérique Latine par Emilia FERREIRO un des livres les plus neufs de la décennie écoulée. Reprenant, dans une perspective piagétienne, une technique de recherche utilisée par des chercheurs américains, elle a su montrer comment des productions écrites

par des enfants peu ou pas scolarisées, loin d'être "n'importe quoi" comme on le croyait ordinairement, sont riches des idées que les enfants se font de l'écriture. La reprise dans des contextes culturel, pédagogique et linguistique différents n'a pas toujours confirmé le rôle central que FERREIRO attribue à la syllabe - en France notamment - mais là n'est pas l'essentiel. Il est dans les conséquences pédagogiques que l'on peut tirer de ce type de recherches.

En Amérique Latine, par exemple, ces travaux sont à l'origine d'un intense développement des activités d'écriture dans les classes. Les enseignants ayant appris à lire des écrits d'enfants ne sont plus désarmés devant ces productions. Ils ont compris que permettre aux enfants d'écrire, au lieu d'attendre qu'ils sachent le faire pour le leur apprendre, est une façon de les aider à entrer dans l'écrit. En France, on a lu le livre de FERREIRO, on l'a apprécié, puis rangé dans le rayon "psychologie", pas "pédagogie". Dans le meilleur des cas, on l'a enseigné sagement dans tel ou tel IUFM, sans oublier aucun stade ni sous-stade, puis on est revenu aux activités habituelles, sans rien changer. Pourquoi ?

## Recherche

Le terme "recherche", tel qu'employé dans les milieux pédagogiques, renvoie le plus souvent à une activité de construction de situations ou d'activités pédagogiques, entre pédagogues. C'est indispensable mais très limitatif. C'est une des raisons d'une certaine sclérose de la pédagogie, trop fermée sur elle-même. Réfléchir entre pédagogues est bien, recourir également à d'autres disciplines est mieux. "La recherche", dans une acception élargie de ce terme, consiste donc à recourir aux ressources qu'offrent les disciplines universitaires, les "spécialistes", comme il est dit parfois, de psychologie, linguistique, sociologie, histoire, anthropologie... Leurs travaux, l'exemple de l'écriture inventée en une illustration, connaissent peu de prolongements pédagogiques parce qu'ils ne sont généralement pas connus des pédagogues.

A l'inverse, les pédagogues n'ont pas non plus le "réflexe recherche" quand ils rencontrent un problème : solliciter un chercheur pour lui proposer de travailler sur ce problème. Et, tout autant, ils ignorent que l'incantation ne vaut pas l'évaluation. Les bibliothèques regorgent de livres sur la lecture, mais combien d'entre eux comportent une évaluation objective des propositions qu'ils contiennent ? Ce n'est sans doute pas à l'AFL que ces remarques s'adressent spécifiquement puisque plus que d'autres, elle a su, par exemple, se référer à des travaux de recherche et se poser la question de l'évaluation de ses propositions, mais le retard des pratiques relatives à l'apprentissage initial de la lecture-écriture est tel que l'on ne peut que souhaiter de plus fermes engagements dans les voies prises ici à titre d'exemples ● Jacques FIJALKOW