

Vient de paraître *L'enfance de lire / lecture et écriture au cycle 1*, le dernier dossier publié par l'AFL, troisième variation, enrichie des progrès dans les classes et les recherches, près de vingt ans après la première livraison sur la petite enfance et l'écrit. On lira ci-après, l'introduction qu'en a faite Yvanne Chenouf, une parfaite synthèse des thèses et pratiques de l'AFL concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit.

Déjà lire ?

Depuis sa création, l'Association Française pour la Lecture a envisagé la langue écrite comme faisant partie des tout premiers apprentissages de l'enfant, au même titre que les autres, ni plus, ni moins. Dans l'urgence et l'avidité de s'approprier le monde, qui caractérisent si bien les bébés, pour quelle raison éliminer l'univers écrit ? Ses traces organisées ont le mérite d'être instantanées et permanentes, indissociables des situations et pourtant séparables, chaque fois singulières et pourtant similaires ? Sur ses pages, chaque jeune enfant distingue, très vite, ce qui relève du dessin et de l'écriture comme il spécifie progressivement les écrits quotidiens en fonction de leurs usages : les marques des emballages sont, jour après jour, reconnues par leur typographie, leur couleur, la taille de leur police, par les images qui leur sont associées et à cause de l'instant, la situation où ils interviennent ; certains sigles évoquent instantanément le poste d'essence ou la grande surface et les activités qui leur correspondent ; un format, une mise en pages, la forme des mots sur une couverture, éveillent d'emblée la promesse d'une histoire dans le livre que quelques bébés vont, parfois, à quatre pattes, chercher à l'autre bout de la pièce ou sous une pile d'objets divers parce qu'ils le savent, leurs émotions sont là, en dépôt, prises et recouvrables dans ces signes et pas dans d'autres. Bref, quand les choses écrites ne sont pas évincées, sous divers prétextes, protection des enfants ou bien indifférence à ce qu'ils pourraient en faire, elles sont

évidentes. Ni prioritaires, ni sacrées, elle sont, rappelons-le, juste à portée de vue, à portée de mains, à portée de mots, à juste portée.

■ Les herbiers de papiers

Très tôt sensibilisés par le travail continu que l'association ACCES¹ animait et accompagnait autour des ouvrages de fiction dans les crèches, les haltes garderies et autres consultations PMI, nous nous y sommes associés, étendant cette attention portée aux livres à tous les autres écrits de la vie, les marques des produits courants, les objets de correspondances, les titres de transports, les notes liées à l'organisation du temps quotidien, les documents officiels délivrant aussi bien le sirop du soir que le droit d'entrée au musée, les papiers personnels qui, depuis le carnet de santé, fixent les signes particuliers de tout être social. Bref, nous avons popularisé les *cahiers d'écrits*² chez les bébés devenus de véritables herboristes, cueilleurs, conservateurs et transformateurs de ces traces écrites qui jalonnaient leur vie et qu'ils identifiaient bien, même si on cherchait à les leur cacher, à les anéantir en n'en parlant pas.

¹ Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations Sociales, association créée par René Diatkine, Tony Lainé et Marie Bonnafé, 28, rue Godefroy Cavaignac 75011 Paris.

² *Cahiers d'écrits, cahiers de vie*, AFL, 1999. Voir aussi *Cahiers d'aventures*, (Dossier, A.L. n°78, juin 02, pp. 54 - 92)

Succès immédiat, dû aux enfants eux-mêmes, réalisateurs et promoteurs d'une entreprise qui les a vite fascinés : en explorateurs, ils ont vécu, réunissant pour les faire revivre par le commentaire, les instants passés dont chaque 'texte' prouvait que quelque chose avait bien eu lieu. Comme si, déjà, si tôt, le temps présent était perçu comme celui qui passe, inéluctablement, un cours sur lequel on pouvait, cependant, tenter de marquer des pauses en conservant dans les pages d'un cahier les témoignages d'une existence, sa vitalité. À côté de la photo du chien mort et de son nom, du paquet de chewing-gum fini, de la serviette en papier de l'anniversaire passé, de l'ordonnance du médecin pour la dernière rhino, de la lettre des grands-parents éloignés ou du ticket de bus périmé émergeait alors un avenir avec les premières productions personnelles, malhabiles et rythmées, manifestations troublantes d'une part enfouie de soi, projetée sur la page blanche et immédiatement reconnaissable et communicable. S'ils étaient puissants à provoquer l'implication des enfants, ces écrits personnels dessinaient aussi une étrange distance entre le sujet et sa réalité, à l'intérieur de laquelle il pouvait se faire observateur et interprète d'une situation intime dans laquelle, il n'y a pas si longtemps, il était encore fortement participant et partie prenante, de laquelle il était. En tournant les pages de ces cahiers, pleins à craquer de documents originaux comme autant de pièces d'un immense puzzle en construction, le personnage principal, l'enfant, pouvait écrire et réécrire son histoire, soutenu par ces jalons de vie que ces 'documents' plantaient comme des balises pour sa mémoire. Idéalement c'est ainsi, de bout de vie en bout de vie, que l'écrit entrait dans la vie, formait la vie, venait de la vie et y ramenait. Fallait-il en faire davantage ? N'avait-on pas suffisamment à faire avec la médiatisation de telles formes de vie, dans tous les milieux ? Fallait-il sur cette dynamique, au risque de la figer, se mettre à enseigner ?

■ L'écrit, recto, verso.

Enseigner, c'est pourtant l'objet de ce dossier, le troisième du genre. Le premier était constitué d'un ensemble de documents concernant la toute petite enfance, de 0 à 6 ans.³ Le second ne concernait plus que les enfants scolarisés en maternelle et souhaitait accompagner la loi sur la Nouvelle

Politique pour l'École qui, en 1992, introduisait la notion de cycles et propulsait la maternelle au rang de tout premier cycle de la scolarisation obligatoire.⁴

Enseigner ce qui, dans la première partie de ce texte est décrit comme si naturel, allant de soi ?

Enseigner, mettre des règles et peut-être des frontières à un apprentissage qui, comme tous les apprentissages, est en train de s'inventer, singulièrement pour chaque enfant ?

Enseigner au risque d'ennuyer, de détourner le désir tout neuf de faire et de partager ?

Enseigner, rendre docile et discipliné, transformer, comme certain slogan nous y invitait récemment, l'enfant en élève, dès 2 ans ?

Oui, enseigner. D'abord parce que le récit idéal, précédemment tissé, des premiers contacts d'un être vivant avec le monde de l'écrit est encore terriblement réservé. Ces contacts sont exclusivement liés aux pratiques familiales, à la manière dont chaque parent fait appel à l'écrit pour ses besoins personnels, privés ou professionnels. Ils dépendent d'un usage impitoyablement pris dans des modes de vie, la maîtrise que chacun en a, autrement dit un usage confisqué.

Enseigner, c'est alors et d'abord **étendre les bases du recours à l'écrit**, conscientiser les parents, citoyens, de l'inégalité de ce partage et travailler avec eux à sa transformation. Ce n'est pas facile et l'expérience du journal à laquelle l'équipe de Marseille tente d'associer les familles est claire à ce sujet : « *Ce qui est difficile pour moi, explique un parent, c'est quand mon fils me rend responsable de mon ignorance. Les enfants attendent qu'on leur montre le chemin, mais quand on ne sait pas, c'est vraiment difficile.* » Mais c'est réalisable, ce qu'exprime un autre parent quand il répond : « *Ils nous demandent peut-être d'apprendre avec eux.* » Mais pas d'angélisme : les statistiques sont là qui, implacablement, disent le lien perpétuel entre niveau de vie et réussite scolaire, entre les effets de l'offre publique d'éducation et le milieu social, comme le souligne Thierry Opillard : « *La lecture de ce tableau incline à penser que ce sont les enfants des classes sociales favorisées*

³ AFL, *Lecture et petite enfance*, trois volumes, 1986, coordonnés par Yvanne Chenouf et Rolande Millot

⁴ AFL, *Lire, Écrire au cycle 1, Trois ans dans la vie d'un apprentissage*, 1995, dossier coordonné par Yvanne Chenouf et Monique Eymard. Voir aussi les articles sur la petite enfance produits régulièrement dans nos colonnes, et notamment le dernier dossier sur le cycle 1 (A.L. n°63, sept. 1998, pp.57-98).

qui profitent le plus de la scolarisation précoce. L'école est-elle pour eux une situation éducative supplémentaire qui vient enrichir et multiplier ce qu'ils vivent déjà ? »

Enseigner, c'est donc **penser constamment l'écart entre les propositions de lecture et l'usage qu'elles supposent**. Penser une organisation d'école, comme à Marseille, sans rompre avec les modes naturels qu'ont les enfants d'apprendre, reconnaissant en même temps leur force et leur valeur. Chaque individu peut s'approprier l'espace scolaire comme un nouveau terrain d'aventures où les règles qu'il a déjà fait siennes (apprendre ensemble, apprendre en faisant, apprendre en refaisant...) sont des bases à partir desquelles construire de nouvelles énergies (revenir sur l'action, mettre des mots sur les situations, symboliser l'expérience grâce aux divers langages et pas seulement celui des mots : les mathématiques, la danse, l'expression physique...)

Enseigner, c'est alors **mettre en activité et apporter des informations**, au fur et à mesure, comme dans cette classe de Normandie où les enfants organisent, sur l'espace du mur de la classe, l'espace pariétal des premiers hommes, leurs jeunes compréhensions du monde éditorial et leurs premières exigences, comme dans cette école marseillaise où, parce qu'un théâtre prestigieux est encore implanté dans un quartier populaire, on prépare par l'écrit (mais aussi par la voix, par le corps...), la réception d'un artiste d'un autre âge, qui chante, depuis longtemps, un hymne aux accents actuels : le décalage et l'espoir des métèques sur leur terre d'asile, le risque de l'émigré de s'enfermer sur l'axe rigide 'pays d'origine/pays d'accueil' et la nécessité de s'unir à tous les mulâtres du monde plus avides de leur liberté que de leurs pétrifiantes communautés : Georges Moustaki. Car tout ne se vaut pas et l'école, sans se couper des bases des enfants, doit ouvrir, ouvrir la curiosité, ouvrir la réflexion, ouvrir les mentalités...

Enseigner, prioritairement, c'est **réfléchir à se relier aux autres et s'auto-organiser**. La part de l'enseignant, son professionnalisme est tout entier là dans l'invention de situations pédagogiques nourrissantes où chacun fera son miel. C'est le cas de ces élèves de Normandie qui explorent l'univers d'un grand auteur (Claude Ponti) en liens constants avec leur propre univers, dans les interactions qui, insensiblement, les font glisser communément vers une activité

d'analyse de la page, une observation du travail de l'écrivain, une attitude d'experts. C'est aussi le cas de ceux de Noisy-le-Sec qui, à distance, mènent pareille expérience en analysant une quinzaine d'abécédaires pour distinguer le ou les livres les mieux à même de les familiariser au système des lettres ; en usagers exigeants ils se préparent à regarder n'importe quel ouvrage (de loisir ou d'apprentissage) en fonction des services qu'il peut rendre et non pas des rails qu'ils saurait tracer. Ici, les enseignants quittent le rôle de simples présentateurs du monde : ils mettent en relations, ils engagent les parties et organisent les arrêts de jeu.

Enseigner, c'est **mettre à distance, aider à la théorisation, développer une attitudes réflexive**. Tous les témoignages qui vont suivre travaillent cette mobilité d'esprit, ce 'sens agile' qui va du faire au réfléchir sur le faire pour revenir au faire... On en a des exemples forts dans cette école de Montpellier où les élèves, en appréciant la nouveauté d'une histoire, la relie avec leurs souvenirs de lectures, tout en se demandant ce que raconte, en fait cet album : un rêve ou une fable ? Extrême réflexivité encore lorsque, dans cette classe de La Colle sur Loup, des élèves imaginent d'abord les effets qu'ils aimeraient ressentir à la lecture du texte qui n'existe pas encore, qui devra naître de leur volonté et d'un savoir-faire (l'écriture) qu'ils ne possèdent que faiblement, et que des adultes, un temps, vont relayer. Ils pensent l'action avant qu'elle n'ait eu lieu, ils en vérifient la conformité en même temps qu'ils la découvrent et puis ils s'exercent à des fragments de ce savoir dont ils saisissent bien alors la complexité.

Car enseigner c'est **permettre la systématisation**, faire que les savoirs nouveaux deviennent systématiquement disponibles et qu'ils entrent dans le système général de ceux dont on dispose déjà pour le réorganiser. Le bel exemple de la participation des élèves de Marseille à une recherche scientifique qui a engagé plusieurs écoles de France sur la description du corps et son fonctionnement⁵ décline tous le processus d'apprentissage, de l'engagement dans un projet en passant par les multiples étapes qui en organisent le développement jusqu'au nécessaire entraînement. Ce travail garde, de bout en bout, l'ambition d'écouter les enfants, de faire en sorte qu'ils s'entendent et

⁵ Théo-Prat n°9, Le corps humain, le corps vivant, AFL, 2003

qu'ils deviennent attentifs aux connaissances déjà accumulées pour les intégrer dans leur compréhension du monde et sa transformation.

■ Défense et illustration du cycle 1

Près de vingt ans après la première livraison sur ce thème voici donc la troisième variation justifiée par l'envie de partager les progrès réalisés dans les classes et dans les recherches pédagogiques et par la nécessité de s'engager dans les combats actuels et plus particulièrement dans la mobilisation autour du risque de réduction du temps de scolarisation des jeunes enfants. Alertés par l'AGIEM et divers syndicats, nous nous sommes évidemment associés à leur appel avec une manière propre d'envisager telle participation. Les chapitres qui suivent alternent les temps de pratiques et ceux de théorie, à partir d'un positionnement affirmé (voir A.L. n°19, sept.87) :

♦ **avantage au groupe hétérogène**, au cycle, réunissant des enfants (2 à 5 ans, 5 à 8 ans, 8 à 11 ans) d'expérience, de niveau et de savoirs très différents, une organisation qui garantit la diversité des écrits, la complémentarité des interventions, la solidarité (entraide, tutorat...)

♦ **gestion du groupe par ses membres**, gestion des temps et des espaces communs et personnels, organisation coopérative de la classe (et de l'école) où l'artifice pédagogique n'est pas un écran à la réalité sociale mais un moyen pour se l'approprier, où les contradictions s'affrontent, les conflits s'expriment dans l'exercice d'un pouvoir qui aide à prendre du pouvoir sur les situations individuelles et collectives.

♦ **inscription de chacun et du groupe dans des réseaux de communication écrite** qui justifie qu'on lise et qu'on écrive Au cycle 1, quand la pression sur les apprentissages est humaine, c'est le moment de se saisir de la fonction sociale de l'écrit. Observation de la production éditoriale, utilisation des écrits extérieurs pour les projets de l'école ou de la classe, émission d'écrits en direction du corps social...

♦ **confrontation avec des écrits complexes** (structurés, permettant des entrées multiples, faisant référence à d'autres écrits...), mise en présence de textes nécessités par les situations et non par les possibilités de lecture et d'écriture des enfants et prévision d'aides pour affronter leur difficulté.

♦ **production d'écrits à partir de son expérience de lecteur et non de parleur**, conception de textes qui ne résultent pas d'une transcription de l'oral (dictée à l'adulte) mais résultent de la prise en compte des contraintes du fonctionnement de la langue écrite (commande à l'adulte).

♦ **développement de stratégies de lecture** selon des programmes rigoureux d'exploration des textes et des séances d'entraînement qui permettent d'automatiser les savoirs qu'il s'agisse d'une signature au bas d'un dessin, de la réalisation de la fiche signalétique d'un livre ou de l'habileté graphique (formation des lettres et organisation de la page).

Ces propositions résonnent avec celles des mouvements pédagogiques qui, en général, conçoivent la formation individuelle comme la conséquence d'un fonctionnement social, qui pensent que les savoirs se construisent davantage qu'ils ne se transmettent, qui ne séparent pas l'école de la vie, même si les interventions scolaires sont d'une autre nature, et qui ne perdent jamais de vue les conditions sociales des apprentissages, les contraintes économiques qui pèsent sur les enfants et orientent leur désir d'apprendre. Elle est là l'ambition du cycle 1 : instaurer immédiatement un rapport avec les savoirs qui engagent l'expérience sociale et espèrent la transformer. Les enseignants du cycle 1 se sont-ils assez fait entendre sur les enjeux politiques de leur profession pour qu'aujourd'hui, entre un jardin d'enfants, une crèche et une école, le corps social fasse la différence et se mobilise ?

Yvanne CHENOUF ■■■

Selon l'Inspection Générale, en 1999, 7 enseignants sur 10 en début de CP et 6 sur 10 en fin d'année scolaire déclaraient suivre les indications d'une méthode de lecture en utilisant le manuel qui s'y rattache.