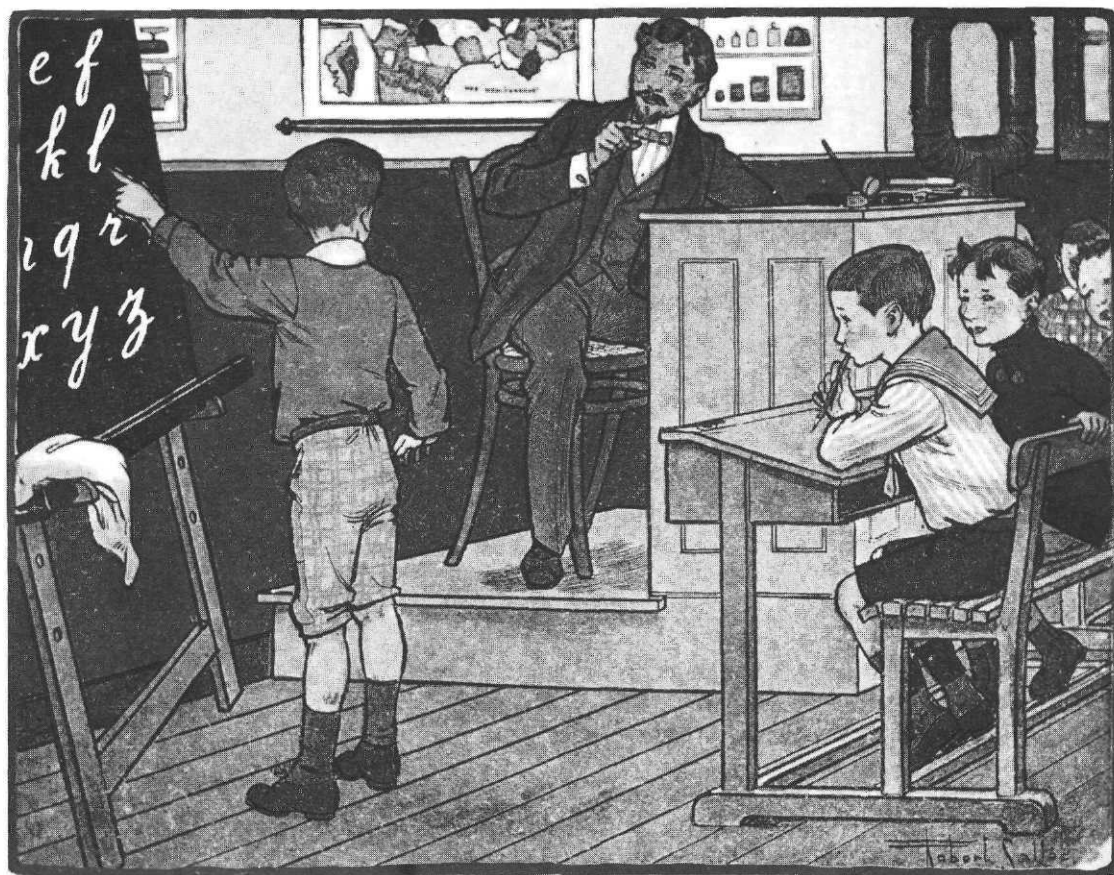


Apprentissages, enjeux sociaux et culturels :

L'ENFANT ET L'ÉCRIT

par Geneviève Bordet
et Nathalie Duchemin



Nota bene : Ces deux journées des 29 et 30 mai 1986, limitées par le temps, n'ont certes pu, dans leur réflexion sur l'aspect historique, culturel, et social aborder toute la recherche en matière de sociologie et de psychologie de la lecture, non moins importante à nos yeux, mais que l'on trouve développée plus fréquemment dans des rencontres professionnelles.

*Pour accompagner les projets de créations de BCD
dans les écoles primaires de quatre académies,
des actions de formation ont été demandées
conjointement par les ministères de la Culture
et de l'Education nationale en 1985.*

*C'est en conclusion de cette approche commune
que Claude-Anne Parmegiani et Marion Durand ont organisé
pour la Joie par les livres deux journées d'études
sur le thème de « L'enfant et l'écrit »
dont nous proposons ici une synthèse.*

Les 29 et 30 mai 1986, la Joie par les livres a organisé des Journées d'études intitulées « L'enfant et l'écrit ». Après les témoignages de spécialistes internationaux de l'enfant-lecteur en 1983 (voir n° 90 et 95 de la Revue des livres pour enfants), les journées consacrées aux bibliothèques pour enfants à Lyon en 1984 puis à Paris en 1985 (voir le texte de Marguerite Gruny dans le n°110 de la Revue), il s'agissait de faire le point sur la réflexion des chercheurs français sur la lecture et l'écriture, deux domaines qui sont, on le verra, indissociables.

Le très grand intérêt rencontré par les communications nous a donné le désir de rendre leur contenu accessible à l'ensemble des lecteurs de la Revue. Les contraintes techniques rendant impossible la publication *in extenso* de toutes les conférences, nous avons préféré la formule d'un seul article qui tente de faire la synthèse des éléments nouveaux apportés à notre réflexion. Il est bien possible que, dans ces conditions, certains exemples, certains détails, et peut-être même des éléments importants, échappent au point de vue que nous vous livrons.

Les cinq interventions ont porté sur des thèmes très différents, à savoir : apprendre à lire ; apprendre à écrire ; les ateliers

d'écriture ; la pluralité culturelle ; l'écrit social : la lecture c'est l'affaire de tous ; l'écrit culturel, le patrimoine et les enjeux de la lecture littéraire*. Ces cinq conférences avaient cependant un point commun : elles émanaient toutes de personnes qui, à un titre ou un autre, sont des cadres formateurs de l'Education nationale : Marie-Odile Ottenwalter, Emmanuel Fraisse et Jean-Pierre Jaffré sont professeurs d'Ecole Normale, respectivement à Auteuil, Arras et Niort ; Jo Martinez est enseignant au CEFISEM (Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants) de Grenoble ; Yves Parent est inspecteur départemental de l'Education nationale.

L'école républicaine de Jules Ferry

Il est en effet bien difficile en France, quand on parle de lecture, de contourner ce monument (certains diraient ce mausolée) qu'est l'Ecole avec un grand E, gratuite et obligatoire. Dès lors, on aurait pu craindre, dans la foulée des années soixante-dix, une longue série de récriminations, attaques, critiques de la « maison-mère », accusée de lourdeur, d'inertie, de sclérose, etc. : une litanie que tous nous connaissons bien. Et

(*) Par ailleurs, Hélène Mathieu au nom de la DDC (Direction du Développement Culturel) a clôturé ces deux journées par un intéressant exposé sur la politique de développement de la lecture au cours de ces dernières années.

c'est là l'un des points de convergence, et non des moindres, des différents intervenants que d'avoir introduit des nuances. Comme le dit Emmanuel Fraisse : « Chacun voit midi à son propre clocher, et mon clocher à moi, c'est celui des séminaires laïques que sont les écoles normales d'instituteurs ». Le ton est significatif. Loin de faire du nombri-lisme, ou de verser dans une auto-culpabilité complaisante, les intervenants tentent de jeter sur l'ancêtre, l'Ecole Républicaine de Jules Ferry, un regard critique, certes, mais surtout lucide, et certainement pas dépourvu de tendresse.

Même unanimité d'ailleurs pour saluer les enseignants et leurs efforts sur le terrain dans un contexte devenu extrêmement difficile, pour des raisons que les uns et les autres ont tenté d'analyser.

La phrase d'Emmanuel Fraisse est aussi significative : on ne se polarise pas sur l'Ecole en tant que telle, mais en tant que révélateur, le miroir disent certains, de ce qui se passe dans le système social dans son ensemble et dans le domaine de l'éducation en particulier.

Deux conférenciers, Emmanuel Fraisse et Yves Parent, ont mis un accent particulier sur l'analyse historique. Le premier, dans sa passionnante réflexion sur les modes de transmission et d'évolution du patrimoine littéraire, montre à quel point le projet de l'école de Jules Ferry était précis, cohérent et adapté aux besoins d'un système social (pour ne pas dire une classe sociale) donné.

Le terme même de « école primaire » n'est pas innocent. Il s'agissait en effet d'assurer à des enfants qui n'atteindraient, sauf pour une infime minorité, pas d'autre niveau scolaire, le minimum commun à tous les citoyens d'une nation (voir encadré n°1).

L'enseignement proposé par l'école primaire constituait donc un tout, fermé sur lui, une fin en soi. Emmanuel Fraisse montre comment le principe du manuel scolaire, et



Jules Ferry.

Encadré n° 1

Un nombre limité de connaissances

Pour illustrer son propos sur la finalité de l'école primaire laïque du 19^e siècle, Emmanuel Fraisse cite les *Instructions officielles du 27 juillet 1882* : « L'éducation intellectuelle, telle que peut la faire l'école primaire publique, ne donne qu'un nombre limité de connaissances. Non seulement elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin dans la vie, mais encore elles agissent sur ses facultés, forment son esprit, le cultivent, l'étendent et constituent vraiment une éducation ».



des textes choisis, repose sur l'idée que le rôle de l'école consiste avant tout à transmettre cette sorte de minimum garanti de la culture, d'où la nécessité de cerner « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ». Pour lui, avec le manuel de morceaux choisis, on sort du système d'alphabétisation pour rentrer dans un autre système qui est celui de la connaissance éducative, mais pas encore celui de la connaissance littéraire.

En effet, si le principe du texte choisi marque l'importance de la nature du texte même (on n'en est plus à l'apprentissage de la lecture dans le Missel ou dans la Bible), il ne s'agit pas tant d'initier l'enfant à l'émotion littéraire, au risque d'en faire un déclassé, que de constituer un patrimoine des valeurs sûres, indiscutables, tant sur le plan littéraire que moral. L'enjeu est donc avant tout national, dans le sens où il s'agit de créer ce qui formera le terreau commun à toute une nation.

Patrimoine et culture

Dépassement du projet initial d'alphabétisation, enjeu national, enjeu social, ce sont là des termes que reprend Yves Parent pour montrer ce qui a changé aujourd'hui. Ce qui est mis en question, dans l'école, ce ne sont pas tant ses méthodes que son projet fondamental : l'école a eu jusqu'à nos jours un projet d'alphabétisation, et ce projet avant tout technique est confié à ces techniciens que sont les enseignants. Or, aujourd'hui, l'évolution du système social fait que l'on attend de l'école qu'elle forme non plus un déchiffreur soumis au texte mais un lecteur « co-créateur » (selon Roland Barthes) du texte, un questionneur d'écrit qui soumettra le texte à ses propres attentes. D'où la nécessité d'inventer de nouvelles méthodes, de nouvelles stratégies, bref un nouveau comportement de lecteur.

Remise en cause dans ses finalités et ses méthodes, l'école l'est aussi dans le contenu

de ce qu'elle est censée transmettre : le patrimoine culturel évoqué par Emmanuel Fraisse. Celui-ci montre en effet avec beaucoup d'humour quelles difficultés rencontrent, à la fin du siècle dernier, quelques universitaires, professeurs et inspecteurs généraux décidant un beau soir d'élaborer la liste des titres d'une bibliothèque idéale destinée aux jeunes normaliens (voir encadré n°2 page suivante).



Ferdinand Buisson
et sa bibliothèque idéale

Devant les difficultés rencontrées alors à justifier tel choix, ou telle exclusion, on comprend combien la définition de ce patrimoine commun devient de plus en plus insaisissable dans une société « pluri-culturelle » ou plutôt (pardon monsieur Martinez !) dans une société à la fois enrichie et divisée par sa « diversité culturelle ». La difficulté à trouver le terme adéquat recouvre bien le flou de la notion elle-même.

Entend-on par culture un ensemble de valeurs communes à un certain nombre de

Tentative de définition d'une bibliothèque idéale

Pour expliquer le fait que le patrimoine littéraire est indéfinissable (à chaque fois qu'on essaie de le définir, on tend à l'accroître), Emmanuel Fraisse raconte la tentative de Ferdinand Buisson (éducateur et homme politique français, 1841-1932). Avec ses camarades, celui-ci essaie d'établir en 1888 un catalogue des lectures récréatives à destination des élèves des écoles normales.

Voici ce que raconte Ferdinand Buisson : « Nous étions un soir réunis entre universitaires... on vint à parler de la lecture et des lectures ». Suit une discussion sur la lecture à des fins studieuses, sur la vraie lecture, celle de la jouissance du livre, puis sur la difficulté de choisir des textes à lire lors des soirées populaires. L'un des participants dit alors : « Puisque nous avons la même culture, puisque nous avons le même idéal de respect envers notre culture et envers la démocratisation, nous arriverons assez facilement à une convergence de listes ».

Chacun apporte alors sa liste. Les voici :

Liste A

Walter Scott : *Ivanhoé*, *Les puritains d'Ecosse*, *Quentin Durward*, *Le monastère*.

Fenimore Cooper : *Le dernier des Mohicans*, *La prairie*, *L'espion*.

George Sand : *La petite Fardette*, *La mare au diable*, *François le Champi*.

Bernardin de Saint-Pierre : *Paul et Virginie*.

Daniel Defoe : *Robinson Crusoé*.

Currell Bell (pseudonyme de Charlotte Brontë) : *Shirley*.

Mrs. Elizabeth Cleghonaskell : *Nord et Sud*, *Cranford*.

Charles Dickens : *Les contes de Noël*, *David Copperfield*.

Manzoni : *Les fiancés*.

Topfer : *Le presbytère*.

Xavier Demaistre : *Oeuvres*.

Tourgueniev : *Terres vierges*.

Liste B

Balzac : *Eugénie Grandet*, *Ursule Mirouët*.

Maria S. Cummins : *L'allumeur de réverbères*, *Mabel Vaughan*.

Daudet : *Contes du Lundi*, *Le petit Chose*.

Mérimée : *Colomba*.

Tourgueniev : *Les mémoires d'un seigneur russe*.

Hector Malot : *Sans famille*, *Romain Kalbris*.

Edmond About : *Le roi des montagnes*.

Jules Sandeau : *Mademoiselle de La Seiglière*.

Octave Feuillet : *Histoire de Sibylle*.

Dickens : *Les aventures de Mr. Pickwick*, *La petite Dorrit*.

Liste C

Vigny : *Servitude et grandeur militaires*.

Daudet : *Les lettres de mon moulin*.

Girardin : *Nous autres, les braves gens*.

Dickens : *Nicolas Nickleby*, *David Copperfield*, *Les aventures de Mr. Pickwick*.

Théophile Gautier : *Le roman de la momie*.

Michelet : *Les soldats de la révolution*.

Mme Henry Greville : *Perdue*.

Edgar Quinet : *Mes souvenirs*.

Léon Cahun : *Les mercenaires*, *Les aventures du capitaine Magon*.

Anatole France : *Le crime de Sylvestre Bonnard*.



Ferdinand Buisson et ses amis remarquent alors qu'ils ne peuvent pas faire coïncider leurs listes. Comme les rédacteurs de la liste des textes fixée par l'Education nationale en 1985, les universitaires de 1888 sont pris entre deux exigences inconciliables : « d'une part ne pas manquer des textes essentiels, d'autre part accorder une large place à la narrativité et à la récréativité ».

Liste du ministère de l'Education nationale fixant en 1985 la liste des livres qu'il serait utile de lire dans les classes de 6^e-5^e :

Auteurs de langue française

Romans

Roman de Renart.

Fabliaux et contes moraux du Moyen-Âge.

Erckmann-Chatrian : *Histoire d'un conscrit de 1813*.

Daudet : *Les lettres de mon moulin*.

Jules Verne : *De la terre à la lune*, *Le tour du monde en quatre-vingts jours*, *Vingt mille lieues sous les mers*.

Jules Renard : *Poils de Carotte*.

Colette : *Dialogues de bêtes*.

Saint-Exupéry : *Le petit prince*.

Marcel Aymé : *Contes du Chat perché*.

Pagnol : *La gloire de mon père*, *Le château de ma mère*.

Bosco : *L'enfant et la rivière*.

Tournier : *Vendredi ou la vie sauvage*.

Kessel : *Le lion*.

Le Clézio : *Mondo et autres histoires*.

Poésie

La Fontaine et Prévert.

Théâtre

Molière : *Les fourberies de Scapin* et *Le bourgeois gentilhomme*.

Textes anciens

Extraits de :

La Bible.

L'Iliade et l'Odyssée.

L'Énéide.

Historiens grecs (Hérodote) et latins (Tite-Live), des Lettres de Pline le Jeune.

Métamorphoses d'Ovide.

Auteurs étrangers d'expression française

Birago Diop : *Contes d'Amadou Cumba* et *Nouveaux contes d'Amadou Cumba*.

Camara Laye : *L'enfant noir*.

Auteurs étrangers traduits

Les Mille et une nuits.

Andersen : *Contes*.

Grimm : *Contes*.

Defoe : *Robinson Crusoé*.

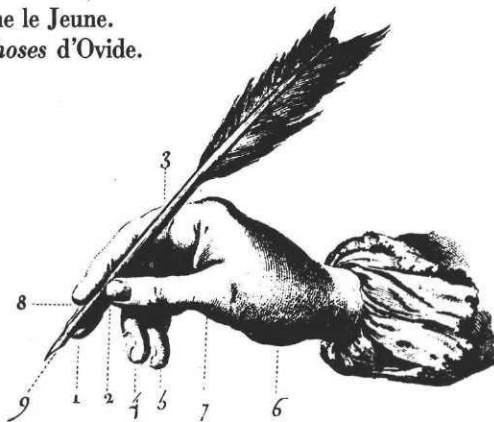
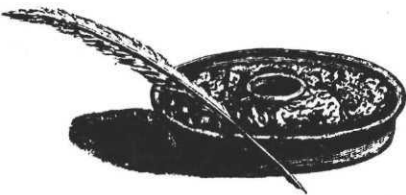
Jimenez : *Platero et moi*.

Kipling : *Histoires comme ça*.

Stevenson : *L'île au trésor*.

Swift : *Les voyages de Gulliver*.

Vasconcelos : *Mon bel orange*.



membres de la société, que l'on appellera donc cultivés ? Ou s'agit-il, comme la sociologie tend à le dire actuellement, de l'ensemble des habitudes, comportements, productions, communs à un peuple donné, auquel cas la distinction entre gens incultes et cultivés ne peut plus exister ? Et, dans ce deuxième cas, les différences culturelles se limitent-elles à des aspects folkloriques : les repas, l'habillement, par exemple ? (Voir encadré n°3.)

Non-lecture et exclusion sociale

Comment prendre en compte dans un système scolaire conçu, on l'a vu, pour créer un modèle culturel unique, des enfants issus d'une tradition, d'une histoire souvent très riches, mais dont ils ignorent souvent tout ? On pensera alors que cette hétérogénéité culturelle est probablement la clé du prétexte de l'échec scolaire de ceux qu'on appelle les enfants d'immigrés, ou, plus justement, les enfants d'origine étrangère. Mais pour Jo Martinez cette différence, avant d'être culturelle, est avant tout sociale, et c'est elle qui est génératrice d'exclusion. Les statistiques de l'Education nationale font en effet apparaître qu'à statut socio-économique égal, les résultats scolaires des enfants d'origine étrangère ne sont pas différents de ceux des enfants issus de parents français.

Exclusion sociale, donc, avant d'être culturelle : une affirmation que l'on retrouve chez Yves Parent, en particulier lorsqu'il évoque l'accroissement du nombre des « analphabètes fonctionnels ». On désigne en effet par ce terme un peu barbare les personnes qui, bien qu'ayant appris à lire, ont désappris la lecture faute d'avoir eu l'occasion de recourir à l'écrit. Or, Yves Parent affirme lui aussi que si l'écrit a disparu de leur vie sitôt quittée l'école, c'est qu'il s'agit d'un groupe social exclu, rejeté des circuits d'information de ceux qui savent, et donc de ceux qui

Aziza et le bifteck-purée

A propos de la stigmatisation de l'enfant d'origine étrangère en classe, de sa désignation du doigt avec de bonnes intentions mais selon un cliché à courte vue, Jo Martinez raconte une anecdote. Une conseillère pédagogique monte avec un groupe de normaliens une activité interculturelle portant sur la nourriture. Elle interroge les élèves : « Qu'est-ce que vous avez mangé à midi ? »

— Sébastien : Du bifteck haché et des frites.

— Loïc : De la purée et du foie.

— Aziza : Du bifteck haché et de la purée.

— Non, Aziza, je te demande ce que tu as mangé, tu peux le dire dans la classe, tu sais. »

Aziza, les yeux ronds, s'interroge, puis elle comprend ce qu'on attend d'elle et s'épanouit. Elle répond alors : « Du couscous ! »

La même question est posée un peu plus tard au grand frère d'Aziza : « Qu'est-ce que tu as mangé à midi ? »

— Du bifteck haché et de la purée. Pourquoi ?

— Rien, rien... »

détiennent le pouvoir social et culturel. Ces « déchiffreurs de survie » sont le type même du lecteur soumis à l'écrit. S'ils ont bien appris à lire à l'école, jamais ils ne se sont approprié l'écrit comme un moyen de communication banal, ordinaire, quotidien. Et faute de cela l'écrit a peu à peu disparu de leur vie (voir encadré n°4).

Pour Yves Parent, une réelle modification des comportements de lecture passe par une transformation des rapports sociaux. Jean Foucambert (chercheur à l'INRP) affirme

qu'« un groupe secrète le nombre de lecteurs dont il a besoin pour fonctionner comme il fonctionne ». Yves Parent conclut : « Si le groupe ne modifie pas, ou si rien ne permet que se modifie son mode de fonctionnement, il est difficile d'espérer que se modifient les rapports à l'écrit, pour certains du moins ». D'où les limites du prosélytisme ou de la séduction pour gagner au livre un nouveau public, dont le comportement de lecteur ne peut se contenter de copier celui des « déjà-lecteurs ». L'apparition de nouveaux lecteurs passe peut-être par la création de rapports différents à l'écrit, voire même d'écrits différents. Pour Yves Parent, l'enfant, comme l'adulte, n'utilisera l'écrit que s'il apparaît

Encadré n° 4

Le bruit s'est répandu que nos soldats ne savaient pas lire

Expliquant qu'au lendemain de la défaite française de 1870, le contact avec le livre a été conçu comme un « enjeu national », Emmanuel Fraisse cite le propos d'Henri Bréal tiré de son ouvrage *Quelques mots sur l'instruction de la France*, paru en 1872. Bréal y reprend l'idée de Renan et de Lavisson selon laquelle la France a perdu la guerre beaucoup plus sur le plan éducatif et universitaire que militaire :

« ... Les étrangers dans la dernière guerre en ont été frappés, ils voyaient nos prisonniers désœuvrés sans que l'inaction parût leur peser. Leur plaisir était de jouer aux dames, à la marelle ou au bouchon. Dans certaines villes, on leur avait donné des ouvrages d'histoire, des récits de voyage, mais ils n'y touchaient point. Aussi le bruit s'était-il répandu que nos soldats ne savaient pas lire. »

susceptible de lui permettre de mener à bien le projet dans lequel il est engagé. Encore faut-il que projet il y ait et que le statut social de cet enfant, ou de cet adulte, l'autorise à avoir un projet qui lui soit propre.

L'apprentissage de la lecture

Cette réflexion sans concession sur les causes de la non-lecture s'accompagne d'une recherche permanente sur les modes d'apprentissage de la lecture et sur les méthodes aujourd'hui en vigueur. Jean-Pierre Jaffré affronte courageusement la fameuse querelle des méthodes qui oppose en France, depuis des années, les tenants de la méthode syllabique à ceux de la méthode globale, sans oublier la méthode dite naturelle. Pour résumer très brièvement les positions en présence, les premiers soutiennent que l'entrée dans le texte se fait grâce à la décomposition en éléments (lettres et syllabes : le b-a ba), les seconds accordent la priorité au sens et à une approche globale du mot et de la phrase ; quant à la méthode naturelle, elle s'intègre dans le cadre de la pédagogie Freinet, où l'on part du quotidien de l'enfant, de ses intérêts et donc de ses propres productions écrites.

Jean-Pierre Jaffré montre qu'il s'agit là d'un faux débat, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, contrairement à ce que croient beaucoup de parents, la méthode dite analytique jouit en France d'une prédominance écrasante, la méthode dite globale ne représentant que 5 à 10% des pratiques pédagogiques. En fait, la méthode la plus utilisée tenterait de concilier les deux approches. D'autre part, toutes les recherches menées actuellement, à partir de Piaget en particulier, sur la manière dont l'enfant acquiert ses connaissances, montrent qu'il s'agit d'un phénomène extrêmement complexe, rendant caduc le principe d'une méthode universelle-

ment applicable. Loin d'être, comme on l'a longtemps pensé, une sorte de « table rase » sur laquelle on empile des connaissances, l'enfant se construit son propre savoir par un cheminement qui présente des régressions, des détours et dans lequel on ne peut guère distinguer que des stades successifs.

Plus sérieux, pour Jean-Pierre Jaffré, est le débat entre ceux qui dissocient totalement oral et écrit et ceux qui pensent que l'écrit est avant tout une transcription de l'oral. Ces positions théoriques ont en effet des implications très concrètes quant à la manière d'apprendre à lire. Selon Yves Parent, la vitesse exigée par une lecture efficace, soit plus de 10 000 mots à l'heure, interdit que l'on passe par une oralisation : « l'écrit est un langage pour l'œil ». Si l'on compare avec l'apprentissage d'une langue étrangère, la différence entre les lecteurs efficaces et les autres est la même qu'entre un Français qui pense en français puis traduit en anglais avant de parler (ce qui ralentit considérablement la conversation) et un Français qui pense en anglais. En ce sens, le lecteur efficace est donc bilingue dans sa propre langue. En revanche Jean-Pierre Jaffré pense que toute langue est avant tout une transcription de l'oral et que la tendance à l'oralisation est innée.

Mais quelle que soit l'importance de ces divergences techniques, tous s'accordent à dire que la manière dont l'enfant se situe socialement par rapport à l'écrit est déterminante quant à la réussite de son apprentissage. Si Jean-Pierre Jaffré précise cependant que les recherches scientifiques ont mis en évidence un stade fondamental vers l'âge de 5-6 ans, Yves Parent cite une réponse

beaucoup plus prosaïque de Foucambert à la fameuse question : comment sait-on qu'un enfant est prêt à apprendre à lire ? Il préconise un test simple (voir encadré n°5). Ce test, pour légèrement caricatural qu'il soit, est significatif. Et cette notion d'engagement dans un projet, chère à l'Éducation Nouvelle, on la retrouve chez tous les intervenants, y compris chez Marie-Odile Ottenwalter, venue exposer son expérience des ateliers d'écriture.

Apprendre à écrire

En préalable, en effet, à son analyse sur l'historique et la réalité actuelle de ces lieux qui se proposent de « libérer » l'écriture, Marie-Odile Ottenwalter se livre à une étude critique détaillée de la production d'écrits telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui à l'école primaire*. Tout d'abord, la très classique rédaction : pas de modèle ni de consignes claires, des interdits, des références jamais explicitées, ni pour le maître, ni pour l'enfant. Ceci est une bonne introduction, et cela ne l'est pas ; on n'écrit pas ceci mais on écrit cela : tout reste purement intuitif, d'où l'extrême difficulté de cet exercice. Pire, la rédaction reste souvent coupée de ce que vit l'enfant, de ses désirs, de ses problèmes, de ses projets.

Le texte libre, prôné par Freinet précisément parce qu'il permettait l'expression de l'enfant, a été vidé de son sens par des pratiques laxistes et incohérentes. Il est « devenu l'exutoire à la paresse des adultes quand ils sont trop démunis ». Le texte libre était un moyen d'expression naturelle dans un contexte pédagogique où l'écriture et la

*** Bibliographie**

Ouvrages indiqués par Marie-Odile Ottenwalter :

Elisabeth Bing : *Et je nageai jusqu'à la page*. Des Femmes, 1976.

André Breton : *Manifeste du surréalisme*, Gallimard, 1985 (Folio Essais).

Oulipo : *La littérature potentielle*. Gallimard, 1973 (Idées).

Georges Perec : *La disparition*. Denoël, 1983, *La vie mode d'emploi*, Hachette, 1978, et Livre de Poche.

Raymond Queneau : *Cent mille milliards de poèmes*. Gallimard, 1982.

Les raisons de lire : des raisons sociales et des raisons privées

Pour montrer que, dans l'apprentissage de la lecture, les raisons de lire sont plus importantes que les techniques, Yves Parent cite (en schématisant forcément un peu, précise-t-il) les réponses des enfants à deux questions posées par un chercheur de l'INRP.

1^{re} question : « Est-ce que tu veux apprendre à lire ? » « Oui », répondent quasi-unaniment les enfants.

2^e question : « Pourquoi ? » Il y a alors deux types de réponses, selon ce chercheur. Première catégorie de réponses :

« Parce qu'il faut apprendre à lire ».

« Ça me permettra de passer au CE1 ».

« Ça me permettra de ne pas faire de fautes d'orthographe ».

« Je pourrai devenir maîtresse ».

Ce sont les raisons de la pression sociale.

Deuxième catégorie de réponses :

« Ça me permettrait de retrouver le passage du livre que maman m'a lu. »

« Ça me permettrait de savoir dans le catalogue combien coûte le jouet que je voudrais m'acheter. »

« Ça me permettrait de savoir ce que Grand-mère répond à ma lettre. »

Ce sont les raisons privées d'enfants qui veulent recourir à l'écrit dans leur vie quotidienne, qui vivent personnellement leurs raisons d'apprendre à lire. Et il est rare que ces enfants-là, selon le chercheur, ne réussissent pas à se donner les moyens de lire efficacement, étant eux-mêmes engagés dans un projet.

lecture s'inscrivaient de manière évidente dans des projets que vivait la classe. Hors de ce contexte il devient un exercice absurde, terriblement insécurisant. D'autre part, l'enseignant ne sait pas comment aider l'enfant à travailler sa propre écriture, à en améliorer la qualité, faute de critères et de modèles cohérents. On trouve là deux idées quasi bannies pourtant depuis un certain nombre d'années : la notion de modèle, de norme, et celle de travail.

Jean-Pierre Jaffré montre en effet que si l'enfant invente spontanément sa propre manière d'écrire, alphabétique ou syllabique, il cherche en fait à s'approcher de la norme, à laquelle seule une pédagogie faite de « permissivité ferme » peut l'amener. Marie-Odile Ottenwalter insiste elle aussi sur la notion de modèles explicites qui permettent à l'enfant de se situer autrement que face à des règles d'autant plus contraignantes qu'elles ne sont jamais formulées. Cela implique qu'il n'y a pas, comme beaucoup l'ont dit et voulu le pratiquer, de « libération » de l'écriture refoulée chez chacun d'entre nous, mais que l'expression écrite nécessite elle aussi un travail — point sur lequel elle retrouve Yves Parent qui critique ce qu'il appelle « le bain d'écrits ».

Le pari des BCD

On a beaucoup dit en effet ces dernières années qu'il suffisait d'entourer l'enfant de livres pour l'initier au plaisir de lire. Beaucoup de déceptions en ont résulté, en particulier chez tous ceux qui, malgré l'absence de moyens et d'encouragements officiels, se sont battus pour créer, au cœur de l'école, les bibliothèques-centres documentaires (BCD). L'idée, faut-il le rappeler, était de créer un lieu qui soit à la fois l'aboutissement et la source des activités, des projets de l'école, pour reprendre un terme décidément omniprésent. On regrouperait là des livres de qualité, bien sûr, des livres de toutes sortes,

qui parlent aux enfants de toutes les cultures ; mais aussi tous les écrits que les enfants rencontrent, utilisent, produisent. Quelle meilleure façon de faire de l'enfant lecteur un « questionneur d'écrits » que de lui donner les moyens de se les approprier en les reproduisant lui-même ? Lecture et écriture sont deux faces indissociables d'un même processus, d'un même travail visant à former un lecteur actif, conscient de ses attentes, qui domine le texte au lieu de lui être soumis. Au lieu de cela, comme le dit Jo Martinez, les BCD sont devenues des « piscines », où l'on va, avec le maître, à heure fixe une demi-heure par semaine. Pour beaucoup d'écoles, dit Yves Parent, la BCD a plus représenté un projet de construction qu'un nouveau projet de lecture. Et ce qui aurait dû être un outil précieux s'est vidé de son sens en devenant un mythe et une panacée officielle.

Des solutions à la portée de tous

Il ne s'agit pas pour autant de s'enfermer dans un pessimisme destructeur. L'analyse lucide des échecs, des insuffisances, doit permettre d'élaborer de nouvelles propositions, et pourquoi pas de nouvelles méthodes, dont les finalités seront cette fois clairement définies.

Tous les intervenants ont proposé des solutions : les unes très concrètes, très pragmatiques, concernent la pratique quotidienne ; les autres, avec une dimension sociale et politique, sont à l'échelle du système social dans son entier.

Pour Marie-Odile Ottenwalter, il faut toujours lier lecture et écriture parce que ces deux pratiques livrent de manière complémentaire les clés de l'accès à l'écrit. Qu'on veuille faire écrire des enfants ou des adultes, il faut d'abord et avant tout écrire soi-même ; être soi-même lecteur, au sens peut-

être du « lecteur modèle » d'Umberto Eco, capable de remplir les blancs du message que lui a laissé l'auteur. Il faut surtout et avant tout donner des « consignes particulières dans des classes particulières ».

Recommandations très pratiques donc, mais dans lesquelles on retrouve une préoccupation commune à tous les intervenants : ne pas couper le texte, l'écrit, d'une pratique quotidienne, de la vie de tous les jours ; ne pas prôner de solutions ou de nouvelles méthodes miracles mais *travailler* (c'est le maître mot) à transformer les conditions de la lecture ici et maintenant.

Même message chez Jo Martinez en ce qui concerne l'approche de la diversité culturelle : fuyons les recettes toutes faites, style soirées couscous et autres soirées costumées, pour découvrir la réalité culturelle de tous les enfants, qu'ils soient ou non d'origine étrangère, faite de mélange, d'influences, de différences mais surtout de ressemblances : ne jamais oublier qu'un petit Portugais de cité HLM de banlieue ressemble plus à un petit Français de cette même cité HLM qu'à un petit Portugais de Lisbonne. Ce travail, pour être efficace, doit très largement dépasser le cadre de l'école.

Ouverture et coopération

Yves Parent formule en conclusion de son intervention six « propositions pour une approche communautaire de la lecture ». Les voici, brièvement résumées. D'abord sur le plan pratique :

1. Une campagne d'information sur la nature et les enjeux de la lecture : qu'est-ce que lire, qu'est-ce que déchiffrer, quelle est l'importance sociale de la maîtrise de l'écrit. Ceci implique la création de moyens d'informations accessibles à tous, et ne passant donc pas nécessairement par l'écrit. Ce pourrait être le rôle des centres de ressources

mis en place dans certains établissements scolaires.

2. Former des formateurs dans le domaine de la lecture, à partir de la théorisation des pratiques personnelles.

3. Aider les gens à passer des stratégies de déchiffrement à des stratégies de lecture, par exemple grâce à l'utilisation de sortes de « laboratoires d'entraînement à la lecture » comparables aux laboratoires de langues. Cela implique que l'on aide les « déchiffreurs » à prendre conscience de leurs besoins.

4. Mise en réseau des équipements grâce à une politique de coopération.

Ensuite, sur le plan social et culturel :

5. Une nouvelle répartition du pouvoir, y compris par une transformation du statut social de l'enfant, dans le sens d'une responsabilisation.

6. Faire évoluer le statut des non-lecteurs pour inventer d'autres comportements de lecture. (« L'impasse pour le non-lecteur modèle, c'est de vouloir faire comme le lecteur-modèle. »)

Dans cette perspective, la BCD, la bibliothèque en général, pourrait devenir une sorte d'observatoire de la lecture et de l'écrit. Surtout et avant tout, ce nouveau projet de lecture devra être assumé solidairement, collectivement, par tous les partenaires sociaux. C'est là une idée que l'on retrouve formulée par les cinq intervenants : ainsi Emmanuel Fraisse affirme que l'irruption du livre de poche à l'école, phénomène dû, pour la première fois, à une pression extérieure, montre que l'école ne peut plus prétendre être le seul lieu de la lecture publique. Jo Martinez s'appuie sur l'exemple des ZEP (zones d'éducation prioritaire) permettant par des moyens concentrés de concevoir l'éducation comme un acte global, pour clamer qu'il faut cesser d'éparpiller les moyens, qu'il faut une formation, une action commune à tous ceux qui interviennent dans

la vie de l'enfant : parents, enseignants, bibliothécaires, animateurs associatifs, etc.

Le message commun, s'il part d'une critique de l'intérieur de l'école laïque, est donc fondamentalement une demande, un appel à l'ouverture et à la coopération.

Ce regard lucide, critique sans être récriminateur, cette volonté de proposer des solutions concrètes, de reconnaître le travail des enseignants tout en sollicitant, d'égal à égal, la collaboration avec les autres médiateurs du livre et de l'écrit, tout cela constitue des faits nouveaux et que nous ne pouvons nous empêcher de juger comme très encourageants pour tous ceux qui pensent que l'école est un partenaire indispensable dont le rôle sera décisif, si elle parvient à se débarrasser de ses pesanteurs, ses rigidités, ses enfermements.

Nous ne concluons pas cet article sans exprimer nos regrets pour tout ce qu'il nous a fallu passer sous silence, faute de place : les explications d'Yves Parent sur l'« acte lexique », le fonctionnement coordonné de l'œil, de la mémoire, et de tout ce qu'il y a « derrière l'œil », ce savoir préalable indispensable pour pouvoir anticiper sur le texte ; Emmanuel Fraisse démontant avec humour et rigueur les lois qui régissent les choix de textes des manuels scolaires ; les développements de Jean-Pierre Jaffré sur la manière dont l'enfant invente sa propre écriture ; Marie-Odile Ottenwalter montrant comment les ateliers d'écriture, loin d'être une invention des années soixante-dix, s'inscrivent dans la mouvance du courant surréaliste ; Jo Martinez nous exposant avec passion les principes de base d'une pédagogie interculturelle bien comprise ou nous expliquant comment utiliser la diversité culturelle, comme une source d'enrichissement mutuel ; et bien d'autres choses encore que seule une publication des actes de ces deux journées d'études pourrait restituer intégralement. ■