

CHAPITRE 4

QUELLES QUESTIONS ? QUELS ÉCRITS ?

**ATTENTION !
LECTURE !
QUAND TU
AURAS SIX ANS,
TU IRAS À
LA GRANDE
ÉCOLE... ET TU
APPRENDRAS
À LIRE.**

Car, avant le jour fatidique de son entrée au cours préparatoire, l'enfant n'aurait aucune relation avec l'écrit, ou du moins ne devrait pas en avoir, puisqu'il ne sait pas lire et que l'école ne lui a encore rien enseigné. Avant six ans, l'écrit n'est pas pour lui. Il est encore trop petit.

L'apprentissage de la lecture prend allure d'initiation au monde des adultes. Dès lors, il n'est pas traité comme les autres apprentissages, mais comme l'épreuve qui, de l'enfant, fera ou non un adulte à part entière.

Pourtant, l'enfant de moins de six ans a des yeux pour voir et un cerveau pour penser. Dès le premier jour, il est plongé dans un univers complexe qu'il analyse et intègre petit à petit. Puisqu'on n'a pas caché les écrits dans un placard, l'enfant les voit, les observe, émet des hypothèses à leur sujet comme pour tous les autres éléments de son environnement.

Les personnes qui vivent avec et autour de lui utilisent naturellement l'écrit.

La lecture ne se laisse pas aisément observer

Avantage et inconvénient !

Avantage parce que l'enfant est témoin d'un usage fonctionnel de l'écrit. Il voit sa mère consulter un journal pour connaître le programme de télé, son père prendre un catalogue pour choisir une galerie de voiture, son grand frère se plonger dans une revue de moto ; et les uns et les autres, peut-être, lire un roman ou une bande dessinée.

Inconvénient parce que cette activité fort peu démonstrative, muette, en tous cas discrète, ne se laisse pas aisément observer, ne livre pas son fonctionnement. On est à même de se demander alors si les enfants, qui vont à la conquête du monde, se posent des questions sur ces écrits qu'ils rencontrent. Et, si oui, ce qu'ils en attendent, lesquels les intéressent. Évidemment, tout varie avec l'âge des enfants, leurs goûts, leurs préoccupations, les lieux – en famille, à la crèche, à l'école, au supermarché – sans pouvoir, cependant, tracer de frontière nette entre les âges et les endroits où ils se trouvent. L'apprentis-

sage de la rencontre avec l'écrit, comme les autres apprentissages, bénéficie de l'aide, volontaire ou non, des adultes et des autres enfants. C'est en fonction des réactions de son entourage que l'enfant confirme ou infirme ses hypothèses et qu'il réajuste ses savoirs, comme ce petit garçon de cinq ans affirmant que le mot « vittel », qu'il voyait écrit sur de nombreuses étiquettes, signifiait « bouteille ». Les réactions qu'il a suscitées lui ont permis de découvrir le mot « bouteille » et d'apprendre le sens du mot « vittel ».

L'enfant est un expert

Un jour ou l'autre, tous les parents découvrent que leur enfant, encore presque un bébé, ne confond pas, lorsqu'on les appelle par leur prénom, sa mère et sa grand-mère ; comprend, à l'expression du visage, que son père est mécontent ; reconnaît à coup sûr non seulement une Renault 4 parmi des dizaines de voitures différentes, mais encore la Renault 4 de ses parents. Une telle compétence n'étonne personne chez un enfant de 18, 20 ou 30 mois... sauf si elle se révèle à propos de l'écrit. L'écrit, cet objet sacré de l'école, symbole de l'étude, n'est pourtant pas

plus complexe que la parole. On n'est pas surpris qu'un bébé, qui ne parle pas encore, repère des mots dans la multitude de bruits qui l'environnent. Nous mesurons bien, pourtant, lorsque nous écoutons une langue étrangère inconnue, la difficulté, et parfois l'impossibilité où nous sommes d'isoler les mots ! Pourquoi ne pas admettre, alors, que ce qui est possible à l'oreille de l'enfant l'est aussi à son œil. Si les adultes acceptaient l'idée que l'enfant est déjà capable, avant l'âge de l'école, d'entrer en relation avec l'écrit, ils auraient sans doute plus d'imagination pour l'aider dans cet apprentissage, comme ils le font dans les autres, sans tomber dans le piège d'un enseignement de la lecture aux bébés, tel qu'il est pratiqué aux États-Unis. Quelques exemples peuvent éclairer ce rapport avec l'écrit, et son évolution.

► *Sophie, deux ans, va à la crèche. Ses puéricultrices ont écrit son nom pour identifier son casier, ses dessins. Elle découvre que ces signes la désignent, alors que d'autres signes désignent son camarade Jean-Nicolas, et elle ne les confond pas. Témoin d'un usage de l'écrit qui permet, sans nécessairement*

prononcer les mots, de savoir que ce sac lui appartient, alors que cet autre est à Jean-Nicolas, elle apprend également qu'il y a deux façons d'indiquer son nom : l'une parlée, l'autre écrite. Assez vite, Sophie reconnaîtra, parmi d'autres mots, son prénom et même celui de Jean-Nicolas « parce qu'il y a un ' - ' ». Dès ce moment, elle est entrée dans le monde de l'écrit, puisqu'un lien s'est établi entre le graphisme de son prénom et elle-même.

► Bruno, lui, a trois ans. Il est attiré par les gros camions des Nouvelles Galeries qu'il reconnaît parmi tous les autres véhicules. Dans un premier temps, il perçoit sans doute l'inscription « Nouvelles Galeries » comme un élément du camion, au même titre que les roues ou la cabine. Mais il est aussi fréquemment témoin de l'utilisation de ces mots par ses parents ou sous des formes diverses : enseigne ou magasin, étiquettes, sachets, etc. ; il finit par en saisir le sens... « c'est écrit Nouvelles Galeries sur le camion ».

Les cheminements, qui conduisent les enfants à distinguer gribouillages et dessins des écrits, ne nous sont pas facilement perceptibles. De multiples observations, de multiples réactions contribuent à cet apprentissage et permettent à l'enfant, par

exemple, de conférer au texte une indépendance à l'égard de l'image et du livre dans son ensemble.

Puis, un jour, il nous montre ce savoir, quand il trace des signes que nous ne pouvons pas lire, mais dont il affirme qu'il s'agit de son nom. Il ne sait pas encore produire de l'écrit, mais il sait ce que c'est.

Son « je »

Si nous sommes persuadés qu'une relation s'établit entre un petit enfant de moins de quatre ans et des écrits, nous le sommes tout autant de la dimension affective de cette relation. Son intérêt premier le porte le plus souvent vers son prénom. Il est en effet tout à la construction de son identité, à la recherche de ce qui le distingue, le désigne, ce qui un jour lui permettra de dire « je ». Aussi est-il probable que des écrits touchant à sa vie propre soient privilégiés : le nom de son ours, d'un gâteau, le nom du village où habite sa grand-mère. Cependant, l'enfant ne part pas seul à la rencontre de l'écrit. Le milieu familial et social le met sans arrêt en contact avec des écrits qu'il semble ignorer ou qu'il s'approprie. Par exemple, des enfants d'une école maternelle recherchent les mots « panthère noire » dans le livre du même

nom, parce que leur seule vue les replonge dans les délices d'une histoire qui fait peur. Bien que réduite à deux mots, il s'agit d'une véritable lecture. Puisqu'il est évident que l'apprentissage de la lecture ne se fait pas uniquement à l'école, qu'il commence même avant l'école, il n'est donc pas justifié de maintenir l'enfant, sous prétexte de son jeune âge, étranger à notre propre usage de l'écrit. Sans vouloir à tout prix profiter de toutes les occasions, il s'agit bien, de façon naturelle et détendue, d'informer l'enfant de ce que nous demandons à l'écrit et de le rendre ainsi témoin de nos actes de lecture. Toute lecture ne se prête pas à cela. Cependant, lorsque roulant en voiture, on apprend par un panneau qu'il ne reste plus que 7 kilomètres, il ne suffit pas de dire à l'enfant qu'on est bientôt arrivé. En lui communiquant l'information, on peut aussi lui indiquer comment on l'a obtenue. Sans explication, l'enfant est privé de la possibilité de comprendre un pouvoir qui n'a pourtant rien de mystérieux. À travers les nombreuses situations du même type qu'offre la vie quotidienne, il découvre que l'écrit se

questionne, que l'écrit informe, qu'il procure des plaisirs par ce qu'il suggère – la panthère noire – et que les mots, et plus encore les phrases, ont une signification.

Dans la famille

La vie familiale fourmille d'occasions pour l'enfant d'être témoin des rapports que les adultes entretiennent avec l'écrit, mais il faut aller plus loin, l'associer et en faire son complice. C'est ce qui se fait couramment pour l'oral ; quelle maman a hésité à dire à son bébé : « *Je vais te mettre un pull parce qu'il fait froid* » ? Il n'y a là rien d'artificiel. C'est au contraire la relation naturelle qu'on entretient avec l'enfant et c'est ce dialogue, établi sans préméditation, qui constitue une aide permanente. Il faut procéder de la même manière avec l'écrit. La maman peut consulter avec l'enfant le catalogue dans lequel elle veut choisir des oreillers. Elle peut lui demander de chercher avec elle la page où se trouvent les oreillers grâce aux photos. C'est alors qu'elle lui fera part des informations écrites complémentaires et qu'elle les lui montrera. Quand le grand-père écrit quelques lignes destinées à l'enfant, on ne se contentera pas

de lui dire : « *Ton papy te fait un gros baiser* », mais on lui montrera et on lui donnera ce passage de la lettre. Soulignons, à propos, l'intérêt d'adresser à l'enfant lui-même lettres ou cartes postales. Ainsi associé, l'enfant apprendra, suivant son rythme et sa démarche, le rôle de l'écrit ; il donnera progressivement un sens à certains mots, ou phrases, liés à sa propre vie : le titre d'un journal, le nom d'un personnage de télé ou d'histoire, le titre d'une émission qu'il aime, etc. Souvent pressé ou inattentif, l'adulte omet d'accompagner ses actes de commentaires. C'est dommage, car il prive l'enfant d'une aide courante. Abandonnons l'inventaire des occasions offertes à l'enfant de rencontrer les écrits dans la vie quotidienne de sa famille, et arrêtons-nous sur la situation privilégiée du jeu.

Le jeu

La langue écrite est, en soi, source de jeu puisqu'elle ouvre une voie à l'imaginaire. Elle peut être aussi la base de certains jeux ou contribuer à en augmenter l'intérêt. Ces jeux existent « ... ils reprennent le plus souvent les structures et modalités des jeux classiques connus de la majorité des enfants (oie, bataille, réussite,

etc.) ; la volonté éducative d'aider l'enfant dans ses apprentissages, particulièrement celui de la lecture, conduit à réserver à l'écrit une place singulière. La seule manière à notre disposition d'éviter que cette intention éducative ne transforme, aux yeux de l'enfant, le jeu en prétexte, est de faire jouer à l'écrit un rôle essentiel : augmenter l'intérêt ludique, favoriser les stratégies diverses des joueurs, contribuer à en faire un jeu de qualité... »¹¹.

Un exemple

Il n'est pas rare qu'un enfant réclame une histoire. On peut lui proposer d'en inventer une à partir de personnages, d'événements, de lieux choisis par lui. Ces choix peuvent se faire à partir de petites étiquettes, qu'on tire au hasard, sur lesquelles on trouvera, par exemple : « un ours qui aimait les fleurs », « un géant très bête », « la caverne du dragon », « une terrible tempête », etc. Ces étiquettes, classées par catégories dans des boîtes différentes, constituent les ingrédients de l'histoire à raconter (et à inventer). L'enfant tire les étiquettes, l'adulte lui fait part du contenu et lui montre l'écrit que l'enfant finira par reconnaître lui-même, passant de « témoin » à acteur.

Nous insistons : l'enfant, dans

son interaction avec l'écrit, développe ses propres stratégies de lecteur qui, de rencontre en rencontre, évolueront jusqu'à dépasser les comportements actuels de l'adulte. Mais c'est son propre questionnement de l'écrit qui le fait évoluer, non la contemplation du comportement du lecteur adulte qui est, par définition, fort discrète.

Les livres

D'autres approches permettent d'entrer, de façon très positive, dans l'écrit, donc de se l'approprier. Beaucoup d'enfants aiment qu'on leur lise des livres. Très souvent, ils attachent un prix au respect strict du texte tel qu'il leur a été lu la première fois. Cette fidélité n'est pas obligatoirement pesante. Cependant, du rôle de machine à lire au service de l'enfant, l'adulte peut devenir interlocuteur pour créer une autre relation avec l'écrit. Fouiller ce livre dont on connaît déjà l'histoire pour y retrouver tel personnage, tel détail qu'on a bien aimé, pour

(11) ► Extrait du fascicule accompagnant les jeux publiés en coffret par l'O.C.D.L., sous le titre LIRE POUR JOUER, et produits par l'Association Française pour la Lecture. (12) ► Collection « *Je lis tout seul - École du Lac* », Éd. O.C.D.L. (13) ► Voir chapitre II.

y reconnaître le nom du héros préféré ou pour se faire relire un passage particulièrement agréable. De telles pratiques, jeu de l'histoire-surprise ou voyage à travers les pages d'un livre, rompent avec l'idée d'une lecture d'un seul type, une lecture linéaire qui commence au premier mot pour finir au dernier. L'enfant, d'observateur passif, devient lui aussi un questionneur de l'écrit. Bien que n'ayant pas acquis une autonomie dans l'acte de lire, il est malgré cela en position de lecteur. Notre préoccupation constante est maintenant bien claire : permettre à l'apprentissage de la lecture de s'opérer de manière aussi naturelle que celui de la langue orale. Mais, dans ce domaine, nos souvenirs d'école ne sont pas loin... aussi devons-nous prendre garde de faire des leçons, ce qui serait le plus sûr moyen de bloquer l'apprentissage naissant. Pour le petit enfant, l'introduction artificielle de l'écrit serait tout aussi regrettable que la mise à l'écart actuelle. L'observation d'enfants à la bibliothèque nous aide à comprendre comment ils lisent. Ils aiment s'installer à deux ou trois pour « feuilleter » des livres. Ils recherchent les pages qui les intéressent pour retrouver un mot ou un dessin, ils donnent leur avis sur l'interprétation de tel événement : « y a beaucoup d'as-

pirine », dit Sylvie en regardant *Les malheurs d'un directeur d'école*¹² « *c'est parce que le directeur est très malade* » ; « *non, réplique Farid, c'est parce qu'il veut être malade, et y mange beaucoup d'aspirine... un avion d'aspirine !* ». Ces discussions, et le recours occasionnel à l'adulte pour trancher ou pour aider à trouver l'information, constituent une démarche déterminante dans la construction du savoir-lire. Si, pour lire un texte, c'est-à-dire le comprendre, il faut posséder 80% de l'information¹³ qu'il contient, on voit, à travers leur conversation, que les enfants précisent une connaissance de l'histoire qui leur permettra par la suite de la lire réellement. De la même manière, l'information apportée par un film permet aux adultes de lire plus facilement le roman dont il est tiré (il a été vendu énormément d'exemplaires du Rouge et le Noir à la suite du film). C'est dire qu'une connaissance du sujet est une aide à la lecture ! Aborder ainsi un livre, discuter des personnages, savoir où l'histoire se passe, imaginer d'autres fins, mais aussi faire de la cuisine, construire des cabanes, regarder une émission etc. : c'est ainsi que l'enfant

enrichit son expérience et attribue un sens à des mots qui, sans cela, resteraient vides. Rappelons que lire, c'est donner une signification à l'écrit. La grande majorité des lecteurs, bien que capable de le prononcer, ne peut pas lire « holistique », faute d'en connaître le sens ; par contre le petit enfant sait lire au dos d'une photo qu'il connaît bien : « *Jean, un an, à Saint-Félix* » même si, dans un autre contexte, il ne peut lire aucun de ces mots.

L'écrit du groupe

À la crèche, à l'école, à la garderie, en séjour de vacances, l'enfant continue à rencontrer l'écrit comme dans sa famille : les catalogues, les emballages, les programmes de télé, les journaux, les cartes postales, les albums de photos, les bandes dessinées, les jeux, les livres d'histoires, les recettes de cuisine, etc. *Mais, du fait de la vie collective, les occasions se multiplient et les interactions avec l'écrit s'intensifient.*

Quand l'écrit est le meilleur, et parfois le seul moyen de répondre aux besoins de la vie collective, sa rencontre est irremplaçable. Deux rôles de l'écrit se détachent particulièrement : celui de la vie du groupe et celui qui permet à chacun d'être une personne distincte. Le projet le plus important d'une collectivité d'enfants (crèche, école, centre de vacances ou maison d'enfants) c'est, avant tout, de vivre ensemble. La vie collective oblige à un repérage dans le temps et dans les activités, qui concerne les enfants dès leur plus jeune âge, si on veille à ne pas les en écarter. C'est la liste de ceux qui vont, tel jour, à la bibliothèque ; c'est la liste des objets à apporter pour telle activité, c'est un aide-mémoire des activités prévues, c'est encore une récapitulation des objectifs et des étapes d'un projet. La contribution aux événements, aux projets, aux conflits et à leur règlement entraîne l'implication de chacun. Et les écrits, même quand ils reflètent la vie du groupe, ne sont appropriés par chaque enfant qu'avec cette implication. Seul l'enfant responsable du rangement utilise la liste des matériels d'un atelier. C'est seulement en cas de conflit que le groupe, interpellé, en réfère à cette liste.

De même, si chaque usager de l'atelier est tenu de signaler, par un système d'étiquettes qu'on sort à cette intention, ce qui est à renouveler, l'enfant ne se sert de l'écrit que lorsqu'il est concerné individuellement, mais le non-respect de cet usage personnel questionne le groupe tout entier. L'écrit du groupe n'est donc constitué que par ce va-et-vient entre des écrits liés à ses activités, sa mémoire, et des écrits liés à la place, au rôle de chaque individu. Dans n'importe quel projet, le groupe a besoin de se connaître : savoir qui est là, ou qui est absent (chaque enfant qui arrive retourne l'étiquette de son prénom accrochée au mur), savoir qui s'appelle Annie, Jacques ou Aziz (tableau des photos et prénoms des membres du groupe), savoir qui est le plus âgé, le plus grand, qui a des frères et sœurs, qui habite ici ou là... Dans cet inventaire d'informations, chacun livre ce qu'il juge bon, ce qui lui permet de se faire connaître et de s'affirmer.

L'écrit personnel

Dans la plupart des cas, les enfants sont amenés à manipuler des écrits d'information qu'ils émettent ou reçoivent, ou des écrits de communication. À côté des écrits sociaux, apparaissent des écrits plus personnels. Il est bien difficile de les décrire tant ils varient d'un cas à l'autre. On pense, d'abord, au stock d'étiquettes portant son prénom dont l'enfant dispose pour mettre sa marque sur ses dessins, sur un livre ou sur un quelconque objet. La réalité de l'écrit personnel est probablement plus subtile : le morceau de lettre qu'on conserve dans sa boîte à trésors, à côté d'un ticket d'autobus, d'un coquillage ; le livre parfois complètement délabré dont on ne veut pas se séparer, etc. Au fur et à mesure qu'un enfant grandit, il exerce davantage de pouvoir sur sa vie et son environnement, donc sur l'écrit. Il n'attend plus la même intervention de l'adulte qui doit l'aider, certes, mais sans se substituer à lui. Examinons ce qui peut se passer avec le programme

de télévision. Nous proposons au tout-petit de regarder avec lui le programme, alors que plus tard nous inviterons l'enfant à consulter lui-même le journal, et, s'il n'a pas su trouver les renseignements qu'il cherchait, nous lui proposerons quelques points de repère pour les trouver : « Est-ce que tu sais quel genre d'émission tu veux voir ? Regarde le sommaire pour savoir à quelle page tu dois regarder », etc. De témoin qu'il était, l'enfant est devenu acteur. Il pose des questions à l'écrit ; à nous de l'aider à trouver les réponses rapidement. C'est pour jouer, fabriquer, agir, s'informer, se distraire qu'il a besoin de lire. Accepter qu'un enfant mette quinze jours à lire un roman ne lui rend pas service. Dans ces conditions, il n'établit aucun véritable rapport avec l'écrit et subit un ennui qui le détourne de la lecture. L'enfant de sept ou dix ans est capable de choisir ses lectures en fonction de ses intérêts : les animaux, le football, les contes, le bricolage...

Et s'il n'aime pas lire ?

En tous cas, ce n'est pas en le contraignant qu'il deviendra lecteur, mais, bien plus, en parlant avec lui des sujets qui le préoccupent et de ce qu'il voudrait

savoir des livres qu'on aime et de ceux qu'il apprécie (BD, par exemple). Outre des aides techniques qui font l'objet du Chapitre V de ce livre, il s'agit plutôt de faire évoluer l'idée que l'enfant se fait de la lecture et de ne pas le laisser croire que la lecture existe en dehors de tout projet et de tout intérêt. Il est regrettable, à ce propos, que la société ne pense pas plus aux jeunes lecteurs. Ainsi, les rédacteurs de journaux et de magazines pour adultes pourraient-ils inclure dans leurs publications des articles destinés aux enfants lorsqu'elles traitent un sujet susceptible de les intéresser ! Plus encore, la radio et la télévision devraient concevoir des émissions sur les livres et sur les journaux, en direction des enfants. Les commerçants ont depuis longtemps compris l'intérêt de s'adresser aux enfants, parfois trop ! Les mairies, les producteurs de spectacles et de concerts, les salles de sport, les bibliothèques devraient également rédiger leurs informations avec la préoccupation de toucher les jeunes qui, en tant que personnes, méritent

d'être informés afin de devenir, au maximum de leurs possibilités, les acteurs de leurs choix. Il suffirait, comme savent le réussir les publicistes, de rédiger affiches, encarts, annonces ou articles avec les moyens appropriés à l'âge des destinataires.

À l'école

L'écrit, nous l'avons vu, joue un rôle dans la vie d'un groupe. À l'école, l'enfant est amené à lire des écrits propres à la vie scolaire, tels que des fiches de mathématiques ou d'orthographe. Cependant, ici encore, les écrits les plus importants sont ceux que l'écolier utilise pour mener au mieux ses activités. Beaucoup d'écrits pourraient circuler dans une école : information sur ce qui se passe à l'extérieur, informations à faire parvenir aux familles pour faire connaître les projets de l'école et ses besoins, corres-

pondance, renseignements, etc. pour préparer un départ en classe de nature, revues, romans, livres documentaires qui arrivent à la bibliothèque, etc. Très souvent, ces écrits exigent un traitement, et les enfants sont alors conduits à résumer, présenter, mettre en évidence certains passages, etc.

Ainsi, si on se donne pour objectif de conjuguer les attitudes de la famille et de l'école, à tous les âges, il y a lieu d'espérer que tous les enfants atteindront une bonne maîtrise de la lecture et qu'ils sauront s'en servir pour communiquer, pour apprendre et pour rêver. Il restera à les aider à augmenter leurs performances techniques, en particulier la rapidité, pour qu'ils poursuivent leur apprentissage... et à développer sans cesse leur champ de connaissances et d'intérêts pour que la lecture devienne, à leurs yeux, un instrument précieux.