

Distance et malentendus face à l'écrit

Jacques BERNARDIN – ESSI-ESCOL – Université Paris 8

Antérieurement, puis parallèlement à la scolarité, la famille, de façon explicite ou implicite, initie l'enfant à la signification et à la valeur des choses, à des façons de penser et de parler le monde... Redevable aux expériences et échanges réalisés dans l'espace familial, cette grille interprétative du réel, invisiblement présente, pourrait expliquer certaines résistances plus ou moins conscientes face à l'apprentissage du lire-écrire. Les raisons de lire et d'apprendre à lire, les difficultés pour accéder à la logique du système graphique, le problème de la compréhension sont constitutifs du rapport à l'écrit. Eclaircir ces points permet de mieux comprendre les attitudes et les difficultés récurrentes de certains élèves aux divers niveaux de leur scolarité, et de proposer des pistes pour modifier ces attitudes et lever ces difficultés.

La corrélation entre les résultats scolaires et l'origine sociale est connue depuis longtemps. Cette corrélation persiste toujours aujourd'hui, alors même que l'école est ouverte, que les familles souhaitent le meilleur pour leurs enfants et que la majorité des enseignants est attachée à la réussite de l'ensemble des élèves. Qu'est-ce qui échappe aux acteurs et pourrait l'expliquer ?

Pour ceux qui maîtrisent l'écrit et parfois y sont immergés depuis leur plus tendre enfance, cela va de soi, s'impose d'évidence : bien des enseignants sont dans ce cas, et « ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas », pour paraphraser Bachelard. Si l'on veut avancer, il nous faut sortir de cette relation de connivence avec l'univers écrit afin d'approcher d'autres logiques sociales et de pouvoir 'faire avec'. Reprenons les choses à leur source. Les difficultés se cristallisent souvent assez tôt, lors de la rencontre avec l'apprentissage systématique proposé au début de la scolarité élémentaire. Sur quels plans constate-t-on des difficultés et des différences significatives entre les élèves que l'on pourrait considérer comme les symptômes d'une discontinuité, d'un hiatus voire d'une rupture avec ce qui s'est construit dans l'es-

pace familial ? L'inégale envie d'apprendre ; la difficulté d'accéder à la logique du système écrit ; les problèmes de compréhension.

Quelles sources potentielles de difficultés ?

Le projet d'apprendre

Pour investir un apprentissage, encore faut-il que cela ait du sens pour celui qui s'y confronte. Tous les élèves interrogés¹ disent avoir envie d'apprendre... mais ne bénéficient pas des mêmes appuis dans leur environnement. Ont-ils saisi les usages et fonctions essentielles de l'écrit ? Peuvent-ils s'adosser à des référents proches (parents, aînés) ?

La visibilité des usages

Dès la rentrée du CP (1^{ère} primaire), s'il est clair pour certains élèves que lire sert « pour apprendre » ; « pour raconter des histoires » ou « pour lire des livres, des journaux, des affiches, des lettres ou des BD », d'autres ne savent pas expliciter à quoi sert l'écrit, si ce n'est « pour passer », « faire le travail » ou « pour plus tard ».

Concernant les pratiques observées des adultes, beaucoup sont dans le flou (ils lisent « des papiers », « nous aident dans notre travail »). Au-delà du CP, ce n'est que très inégalement éclairci... jusqu'au cycle 3 (CE2/CM1/CM2, soit 3^e, 4^e et 5^e primaires). Ainsi, on a pu constater dans plusieurs classes que plus de 40% des élèves n'évoquent aucun usage social explicite de l'écrit. Propos qui renvoient à une vision d'un usage 'discret' de l'écrit, n'ayant guère cours qu'à ou pour l'école.

« Papa, il lit jamais » ; « maman, elle a pas de livres » : ces propos de jeunes élèves confirmeraient-ils l'absence d'usage de l'écrit à la maison ? La sociologie nous invite à dépasser les apparences et à faire preu-

1. Cet article se base notamment, sauf indication contraire, sur des observations réalisées par l'auteur dans différentes classes de l'enseignement primaire situées en zone d'éducation prioritaire (ZEP) à Meaux (2002), à Auxerre (septembre 2005) et à Joigny (septembre 2006) ainsi que dans diverses écoles de la région parisienne.

ve de prudence. Car dans les milieux populaires, on lit/écrit bien plus qu'on ne l'avoue dans les enquêtes : on note l'heure du rendez-vous chez le médecin ; on consulte le programme de télévision ; on recherche la promotion intéressante dans le prospectus publicitaire ; on passe commande sur le catalogue ; on explore les petites annonces dans le journal... mais cela n'est pas reconnu comme 'lecture'.

En effet, lire (ou écrire) est indissociable du contexte où cela s'impose. Incorporée aux situations qui la justifient, tendue vers un objectif précis, la lecture est une pratique qui s'ignore comme telle², qui 's'efface' devant l'intention qu'elle sert. D'autant plus qu'il est socialement – car scolairement – entendu que lire, ça ne peut être que lire un 'vrai' livre, et plutôt un roman qu'un manuel de bricolage ou des recettes de cuisine³. Difficile pour les enfants d'identifier comme actes de lecture des activités 'invisibles' pour leurs aînés.

A ce sentiment d'illégitimité des supports familiers se superpose parfois une représentation des besoins et des capacités du jeune enfant, jugé *a priori* trop immature pour être confronté à des livres. Pour certains parents⁴, c'est inutile « tant qu'il ne sait pas lire » ou « parce qu'il est trop petit pour comprendre », ce qui explique qu'ils n'envisagent d'aller à la bibliothèque ou de lui acheter des livres que « quand il saura lire ».

Malentendu sur l'importance de l'expérience culturelle précoce, aux bénéfices pluriels : moment chaleureux d'attention partagée autour du livre ; développement de l'intérêt pour d'autres objets que ceux de l'environnement proche, pour ce qui a eu lieu avant, en d'autres lieux... ou n'a jamais existé (ouverture de l'imaginaire) ; familiarisation avec les récits longs et avec la langue de l'écrit (avec un vocabulaire et une syntaxe plus soutenus) ; avec des pauses récapitulatives et des commentaires permettant à la fois de soutenir l'intérêt et d'étayer la compréhension.

2. Cf. Bernard LAHIRE, *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL, 1993.

3. « ... les déclarations concernant ce que les gens disent lire sont très peu sûres en raison de ce que j'appelle l'effet de légitimité [...] qu'est-ce que je lis qui mérite d'être déclaré ? » (Pierre BOURDIEU, *La lecture : une pratique culturelle*, in Roger CHARTIER (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot & Rivages, 1993, p. 273-274).

4. Parents de Saint-Denis dont les enfants fréquentent l'accompagnement à la scolarité 'Coup de Pouce'.

Constituée au fil des lectures dans l'espace familial, cette connivence avec la chose écrite permet à certains de retrouver à l'école, lors de lectures d'albums, une continuité avec ce qu'ils ont expérimenté dans la famille... Ce qui n'est pas le lot de tous. D'autres parents pratiquent plutôt l'initiation préscolaire dans une logique de prérequis instrumentaux (apprendre les lettres de l'alphabet, compter jusqu'à dix...) ou délèguent entièrement à l'école ce qu'ils estiment hors de leurs prérogatives et de leurs compétences.

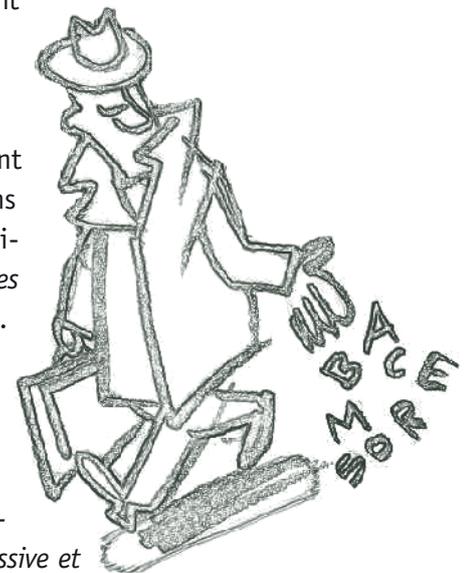
La valeur accordée à l'écrit dans l'entourage

Lire, « ça prend du temps » ; « ça sert à rien » ; « c'est ennuyeux ». Ces propos d'élèves de CE1 (2^{ème} primaire) font écho à Bourdieu quand il s'interroge sur le besoin de lire : « on finit par oublier que dans beaucoup de milieux, on ne peut parler de lectures sans avoir l'air prétentieux » et que pour lire, il faut « avoir du temps à ne rien faire »⁵. Lorsqu'elle est perçue essentiellement dans une fonction de 'passe-temps' ou de distraction, la lecture peut ainsi être affectée d'un coefficient négatif, heurtant la culture du travail.

Par ailleurs, en tant qu'activité solitaire isolant le lecteur pour le plonger dans un autre monde, elle risque de désagréger la cohésion du groupe, apparaissant *a priori* en contradiction avec les valeurs de partage, le goût d'être 'entre soi'.

A cela s'ajoute un autre motif possible de distance à l'écrit. Pour lire, il faut arrêter de sortir, stopper ses activités, rester tranquille.

Or les hommes déclarent souvent qu'ils n'ont pas la patience de lire, qu'ils aiment bouger, qu'ils n'aiment pas rester assis 'sans rien faire'. Lire, estiment certains, « c'est des trucs de gonzesses »⁶... contraire donc à leur volonté d'affichage de virilité. Ainsi que l'explique Bernard Lahire, « l'activité de lecture, comme activité passive et



5. Pierre BOURDIEU, *op. cit.*

6. Propos d'élèves en grande difficulté rapportés par Serge BOIMARE (*L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999).

*solitaire, est sans doute perçue par nombre d'entre eux comme une activité féminine. Mais ce qui est pris pour de la 'passivité' est en fait de l'attente patiente qui implique un contrôle des affects, une maîtrise de soi parfaitement incorporée.»*⁷

Se sentir autorisé...

Derrière le rapport à l'écrit, c'est l'identité sociale qui est engagée. Apprendre, c'est changer... mais dans quel sens et jusqu'où? S'emparer du langage et des codes de l'école, s'affilier au rapport à la culture qui y prévaut, c'est – pour celui qui n'y a pas baigné depuis l'enfance – avoir le sentiment de passer dans l'autre camp. Annie Ernaux, issue d'une famille modeste et devenue enseignante de français, témoigne de ce sentiment de distance avec les siens: «*J'étais passée dans un autre monde. [...] Tout ce qui me touche de près m'est étranger. [...] L'univers pour moi s'est retourné.*»⁸

L'accès à l'écrit pose ainsi la question de l'autorisation symbolique que chacun ressent à son égard dans les discours et les non-dits de ses proches. Tous les parents désirent que leur enfant réussisse à l'école. Néanmoins, il arrive que les messages parentaux soient plus ambivalents qu'il n'y paraît à première vue: va-t-on encore pouvoir se parler et s'entendre? Annie Ernaux, évoquant le souvenir de son père: «*Il n'osait plus me raconter des histoires de son enfance. Je ne lui parlais plus de mes études. [...] Et toujours la peur OU PEUT-ÊTRE LE DÉSIR que je n'y arrive pas.*»⁹

Le projet d'apprendre peut ainsi souffrir du manque de visibilité de l'importance de l'écrit dans la vie quotidienne, de la disqualification de la lecture dans le groupe d'appartenance, ou bien du message paradoxal perçu par l'enfant de la part de ses parents: suis-je 'vraiment' autorisé à en savoir plus qu'eux?

Accéder à la logique du système écrit

Deuxième pôle de difficultés: comprendre le fonctionnement interne de l'écrit. L'apprenti lecteur est confronté à l'appropriation d'un système symbolique complexe, fondé sur le principe alphabétique. Or, celui-ci n'est pas si 'transparent', pour reprendre les

termes d'Emilia Ferreiro, qu'il suffirait d'une explication adéquate pour le comprendre. Loin d'être une simple affaire d'appropriation de techniques (d'identification et d'assemblage d'unités élémentaires), c'est en terme de conquête conceptuelle que les travaux des psycholinguistes nous invitent à penser l'apprentissage du côté de l'apprenant¹⁰.

Il ne suffit donc pas de répéter et d'entraîner pour que «*ça rentre*»: bien des enfants résistent – contre leur gré – à l'apparente évidence. Encore faut-il considérer la langue pour elle-même (ce qui ne va pas de soi) et exige un bouleversement des idées de l'apprenant sur l'écrit. Ainsi par exemple, le mot 'ours' n'est pas si gros, bien moins que le mot 'cocci-nelle'... à l'encontre de la logique initiale qui amène le novice à penser le contraire.

Tous ne sont pas mûrs...

On a coutume de dire que certains enfants sont moins 'mûrs' que d'autres pour apprendre à lire. Ne serait-ce qu'une affaire de développement, d'essence biologique? Il suffirait alors d'attendre. Ce serait une erreur selon les psychologues (Henri Wallon, Lev Vygotski notamment) qui ont montré les liens d'influence réciproque entre apprentissages et développement: ce dernier n'est pas indépendant des expériences précoces 'spontanées' ou provoquées de l'enfant avec l'écrit. Or sur ce point, les expériences cumulées par les élèves antérieurement et parallèlement à l'école sont diverses, toutes n'étant pas également opératoires pour entrer dans la logique de l'écrit.

Pour les uns, le livre lu et relu à la maison qu'on ne lâche plus, tout comme les moments d'écriture partagée ont servi de base pour satisfaire l'envie d'exploration autonome de ce secret des adultes. Et voilà qu'à leur propre initiative, face au mot inconnu, ils repèrent des similitudes, font des comparaisons, testent des hypothèses: l'accueil émerveillé de leurs observations et la disponibilité de l'entourage à leurs questions étayent les premiers acquis, encouragent et stimulent cette quête. Ceux qu'on dit 'prêts' à apprendre ont bien souvent commencé avant! D'autres devront attendre l'école...

7. Bernard LAHIRE, *op. cit.*, p. 170.

8. Annie ERNAUX, *La Place*, Gallimard, 1983, pp. 66 et 79. Un extrait de cet ouvrage a été présenté dans la rubrique 'Littéralpha' du *Journal de l'alpha*, n°146, avril-mai 2005, pp. 39-40.

9. *Ibidem*, p. 80.

10. Emilia FERREIRO, *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette Education, 2000.

Une autre posture face au langage

La capacité à 'jouer' avec le langage est une autre zone de différences entre les élèves. Du point de vue de certains, si les mots 'ours', 'poule' et 'loup' ont à voir (car appartenant à la catégorie 'animaux'), ils n'ont définitivement rien de commun avec 'roue' et 'chou'. Dans une classe, alors que l'enseignant incite à poursuivre la liste amorcée par 'ami', 'lit', 'souris', des élèves proposent 'riz', 'petit', mais l'un propose 'rat': hors de propos... sauf à considérer le rapport avec le dernier mot de la liste initiée par l'enseignant. Comment expliquer cette insensibilité aux dimensions sonores du langage, alors que c'est indispensable pour entrer dans la logique de l'écrit?

Dans les expériences langagières précoces, le jeune enfant est immergé dans la situation d'échange. Soucieux de se faire comprendre, il est préoccupé essentiellement par ce qu'il veut dire, dans une pratique du langage qui s'ignore comme telle.

Or, pour comprendre l'écriture, il doit «*objectiver la langue [...] la transformer en objet de réflexion*»¹¹, donc mettre celle-ci à distance, devenir attentif à ses aspects formels de façon relativement indépendante du contenu, que ce soit pour saisir la dimension sonore du langage, pour saisir la spécificité de la segmentation écrite ou pour comprendre le rapport que certaines unités graphiques entretiennent avec l'oral. L'école demande ainsi aux enfants de s'extraire d'un rapport familier, pragmatique au langage pour se centrer sur le fonctionnement d'un système qui était jusqu'ici invisible, car masqué par la centration exclusive des interlocuteurs sur le contenu. Autrement dit, il faut que l'apprenti **quitte sa posture d'usager pour adopter celle de grammairien** vis-à-vis de ce avec quoi il parle, qu'il passe de l'exercice du langage à la conscience de la langue... ce à quoi, là encore, tous n'ont pas été également entraînés.

Alors qu'elle est interrogée sur la façon dont a été préparée l'entrée à la grande école dans la famille, une maman explique ainsi que, outre l'éveil de la curiosité tous azimuts et une disponibilité face aux questions de l'enfant, il lui était fréquent à la maison de «*délirer, de jouer avec les mots, d'inventer des choses*» en y associant son enfant (maman enseignante, faut-il le préciser?). Pratiques bien différentes dans d'autres familles où, si la parole est fréquente,

11. *Ibidem*, p. 231.

elle est attachée aux situations et activités qu'elle soutient ou commente, familles où l'on répugne à «*parler pour ne rien dire*» et où la parole se prend rarement comme fin¹².

Certains élèves, trop englués dans un rapport pragmatique au langage, sont mal à l'aise quand il s'agit d'interroger l'écrit en tant que système. Lors des activités réflexives sur la langue, on constate un parasitage du travail sur la forme par une attention trop prégnante au contenu des écrits supports¹³, une difficulté récurrente à s'émanciper du plan sémantique.

A contrario, celui qui a l'occasion de faire sortir le langage de ses rails familiers en manipulant ses formes dans divers jeux de langage explore, dans ces chemins de traverse, d'autres univers. L'émancipation du sens commun permet de jouer avec les structures du langage... mais pour un retour ouvrant à de nouvelles significations insolites, ce qui est le propre de l'exercice poétique. Et ce faisant, l'enfant accroît sa conscience du fonctionnement de la langue en testant les limites des transformations qu'elle supporte.

Comprendre la nature de l'activité lecture

Troisième zone de difficultés: les façons de faire des élèves en matière de lecture, et leur incidence sur l'accès à la compréhension autonome. Si les uns peinent à accéder au code alphabétique (et abusent de la 'lecture-devinette'), d'autres s'enferment dans le déchiffrage et peinent à comprendre. Plusieurs tendances caractérisent les lecteurs précaires, bien au-delà du cours préparatoire: centration excessive sur le code et stratégie de lecture linéaire; passivité face au texte; insuffisante prise en compte d'indices clés; contrôle métacognitif insuffisant de leur activité¹⁴.



12. Daniel THIN, *Quartiers populaires: l'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998, pp. 83-84.

13. Bernard LAHIRE, dans *Culture écrite et inégalités scolaires* (Lyon, PUL, 1993), multiplie les exemples témoignant de cette difficulté spécifique à divers niveaux de la scolarité élémentaire.

14. Cf. Revue 'Repères', n°35, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, INRP, 2007.

Décodage et linéarité de la lecture

Effet redondant des pratiques pédagogiques et des incitations familiales? Beaucoup d'élèves évoquent les techniques de déchiffrage comme unique moyen de lire, pour certains jusqu'au terme de l'école élémentaire («*j'accroche les lettres*» ; «*j'attache les sons*» ; «*je lis syllabe par syllabe*» ; «*je lis mot par mot*»), alors que les plus performants sont attentifs à d'autres unités linguistiques en visant explicitement la compréhension : «*S'il y a un mot que je ne comprends pas, je cherche le sens de la phrase*» ; «*Je regarde un mot et je lis, mais avec mon autre œil, je regarde le mot suivant puis ainsi de suite et en même temps, j'essaie de comprendre, j'imagine*» ; «*Je lis la phrase et j'imagine ce qui se passe pour comprendre la suite de l'histoire*».

Certains élèves semblent ainsi aveuglés par l'identification successive des graphèmes, au péril de la compréhension. Ils progressent mot à mot, butant sur ceux qui n'appartiennent pas à leur lexique ou qui résistent à leur tentative de déchiffrage, sans s'autoriser l'identification des mots périphériques qui favoriseraient les hypothèses sur l'inconnu. Ils agissent face au texte comme face à la phrase, semblant croire qu'il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre, attitude que l'on retrouve chez des élèves plus âgés¹⁵. Dès lors que le texte a une certaine longueur, faute d'avoir ménagé des étapes intermédiaires de récapitulation faisant lien, la compréhension ne peut être que locale, appuyée sur des réminiscences fragmentaires, au risque de dérapages sémantiques.

Les aides qu'apportent les parents à la maison pourraient bien contribuer à fixer cette façon de faire quand, face au mot inconnu, les enfants ne sont appelés qu'à «*faire attention aux lettres*», à «*ne pas inventer*», quand ils doivent relire à haute voix sans préparation et quand le contrôle s'exerce uniquement sur la qualité de l'oralisation. Les pratiques scolaires ne sont pas exemptes de responsabilité dans l'installation de ces malentendus.

L'attente de la signification

Autre caractéristique relevée par les enseignants : les lecteurs précaires sont «*passifs face au texte*». Mais

leurs expériences antérieures leur ont-elles permis de saisir ce qui spécifie la situation langagière écrite? A l'oral, non seulement l'enfant parle 'sans y penser', mais il régule l'intercompréhension au fur et à mesure de l'échange. Outre l'usage implicite du contexte immédiat et des références partagées, les gestes, le ton ou les silences aident à se comprendre. Dans une telle connivence des interlocuteurs, le discours supporte les termes génériques, les approximations langagières et les phrases suspendues. On s'entend ainsi 'à demi-mots'...

Rien de tel avec l'écrit. Produit hors de l'ici et maintenant inhérent à l'oral, adressé à un interlocuteur ne partageant pas forcément le même univers de référence, l'écrit exige un discours plus explicite et fonctionne pour cela avec une autre économie linguistique : un vocabulaire plus précis, des phrases complètes et structurées, une architecture plus exigeante du texte pour en assurer la cohérence. Face à l'écrit, le lecteur se trouve seul devant une construction formelle, un discours «*auto-suffisant*», sans co-construction possible de la signification, «*langage sans interlocuteur [...] discours-monologue avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré*»¹⁶.

Pourquoi certains ont-ils davantage de facilité? Des études ont confirmé que c'est dans les milieux où les parents sont dotés des plus forts diplômes que les échanges familiaux sont les plus fréquents et les plus étroits sur les questions de lecture. Dans l'interaction orale avec leurs parents, certains enfants sont très jeunes incités à reprendre et préciser leurs propos d'une part, et bénéficient de fréquents échanges autour des livres lus d'autre part, ce qui double l'initiation à la langue de l'écrit d'un accompagnement à la compréhension. Une telle aide «*invisible*» est «*impliquée dans la résolution apparemment autonome du problème*» par certains enfants¹⁷ qui arrivent à l'école en étant plus familiarisés que d'autres aux démarches discursives adéquates au traitement de ces énoncés écrits.

A *contrario*, les élèves qui nous préoccupent ont «*du mal tout à la fois à produire du sens sans dialogues, face à un monologue figé, et à maîtriser les articulations propres à un texte de lecture*», en particulier

15. Roland GOIGOUX, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Editions du CNEFEI, 2000, pp. 76-81.

16. Lev VYGOTSKI, *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales, 1985.

17. *Ibidem*, p. 281.

à gérer les pronoms, mais aussi les connecteurs logiques et temporels qui servent l'organisation du texte¹⁸. Et le problème se complexifie quand le texte appelle une lecture plus fine, une compréhension 'entre les lignes'.

L'illusion de la transparence

A l'écrit comme à l'oral, ce qui est dit n'est pas forcément ce qu'il faut comprendre. A l'oral, le ton de la voix et le contexte permettent de saisir la sincérité ou l'ironie, mais à l'écrit? Ce qui est lu est-il à comprendre au sens littéral ou pas? Pour le savoir, il est nécessaire d'identifier les éléments qui en rendent compte, tels les verbes (suggère, affirme, demande, suppose) indiquant les intentions des locuteurs, la ponctuation et les autres signes qui structurent et catégorisent les énoncés (question ou affirmation), indiquent les citations, etc. «*Apprendre à lire, c'est en partie apprendre à affronter l'inexprimé*». Autrement dit, la lecture «*consiste en une redécouverte/postulation de l'intention qui y est adressée au lecteur dont les justifications peuvent être trouvées dans les preuves graphiques disponibles*»¹⁹.

Pour interpréter le texte, retrouver l'intention communicative, les élèves doivent donc prêter une grande attention à la formulation et à l'ensemble des indices fins, ce que certains peinent à faire: selon les enseignants, ils ne font «*pas attention aux marques orthographiques, grammaticales, ni à la ponctuation*»; ils «*ont du mal à prendre des indices pour comprendre*»; ils «*n'interrogent pas le texte*». Une fois de plus, les modalités d'apprentissage sont-elles de nature à lever les malentendus? Rien n'est moins sûr, quand chacun reste seul face à sa tâche, quand les contrôles s'exercent toujours *a posteriori* de la lecture, quand les questions ne portent que sur des éléments ponctuels ou explicites, n'appelant pas – ou si peu – le lecteur à relire, à mettre en lien pour interpréter, à réfléchir à l'implicite et aux non-dits, quand les réponses n'appellent pas au débat interprétatif nécessitant un retour scrupuleux et exigeant au texte, ou bien encore quand on ne sollicite jamais l'avis du lecteur.

18. Bernard LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*, Lyon, PUL, 1993.

19. David R. OLSON, *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz, 1998, p. 302.

Quelles pistes pour lever ces difficultés?

Pour restaurer une dynamique positive, il est indispensable de lever certains malentendus en matière d'écrit et de lecture, mais aussi de développer conjointement un étayage à la fois identitaire, culturel et cognitif.

Une stratégie d'ensemble

Sur le plan identitaire:

(re)conquérir l'estime de soi

Ceux qui ont accumulé les difficultés – qu'ils soient enfants, adolescents ou adultes – sont généralement fragilisés par ces expériences négatives et manquent de confiance en eux, ce qui les amène à désinvestir certaines activités. D'où l'importance de l'accueil bienveillant de leurs propositions, de la dédramatisation des erreurs et des encouragements. On connaît mieux l'effet des attentes²⁰, les incidences du regard porté sur l'apprenti qui, se traduisant par des modifications à divers niveaux (type de sollicitations, feed-back, climat des échanges, etc.), contribuent à modifier l'estime de soi et la motivation.

L'action éducative ne peut se réduire à une somme d'actes professionnels, elle exige d'être guidée et soutenue par une posture éthique. Ainsi que l'écrivait Henri Wallon: «*Un regard qui scrute pour trouver la marque du*

manque impose à l'enfant un statut péjoré. Un regard qui ne cherche en l'enfant qu'un devenir instaure une dynamique de rencontre».

Le contenu et le niveau des propositions d'activités contribuent à faire dérailler les logiques d'échec. Contrairement à ce qu'on pourrait croire, ce n'est pas en étant confrontés à des tâches faciles que les



20. David TROUILLARD et Philippe SARRAZIN, *Note de synthèse. Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs*, Revue Française de Pédagogie, n° 145, oct.-nov.-déc. 2003.

sujets se reconstruisent, mais en relevant des défis. Quel que soit le domaine investi et le contenu d'apprentissage visé, la réussite est un tremplin potentiel pour l'élargissement à d'autres audaces²¹.

Sur le plan culturel : étayer l'envie d'apprendre

Pour l'enfant, l'envie d'apprendre à lire peut se nourrir de plusieurs choses :

- de ce que font les grands, d'où l'importance de réhabiliter les lectures 'ordinaires', les usages multi-formes de l'écrit dans l'espace familial et dans l'environnement en les dévoilant (exploration à laquelle les parents peuvent être associés) ;
- de ce qui s'impose parce que cela apparaît indispensable pour réaliser ce qu'on a projeté (lire pour faire un jeu, bricoler, jardiner, cuisiner...) ;
- de ce qui préoccupe, émeut, étonne, amuse, surprend, interroge..., ce qui amène à choisir avec un soin tout particulier les objets à lire. Dans le champ littéraire, l'expérience de Serge Boimare avec des élèves en grande difficulté nous invite à proposer des œuvres ambitieuses, au contenu humainement dense²². La littérature enfantine est désormais riche de récits pouvant capter l'intérêt des élèves, susceptibles de faciliter des phénomènes d'identification aux personnages. De façon complémentaire, tout ce qui est de nature à développer des questionnements sur le monde peut fournir l'occasion d'une découverte majeure pour certains : les réponses se trouvent souvent dans les livres (qu'ils soient documentaires, atlas, encyclopédies enfantines ou dictionnaires). L'exploration de la revue ou du journal auquel on est abonné peut également initier de nouveaux centres d'intérêt.

Pour les adultes autodidactes, la réussite de l'apprentissage est moins affaire de technique que de curiosité face au monde : la volonté d'apprendre, déterminante, peut naître du constat d'impuissance à pouvoir explorer seul tel ouvrage aux illustrations attirantes mais insuffisantes pour comprendre la totalité du récit, et la passion pour l'histoire et la

21. Plusieurs élèves initialement fragiles ont témoigné de cette dynamique 'boule de neige' ayant contribué à leur (re)mobilisation (Jacques BERNARDIN, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, 1997).

22. Serge BOIMARE, *op. cit.*

géographie être consécutive à la lecture de romans d'aventure et de chevalerie²³.

Toutes les expériences ouvrant les yeux sur le monde peuvent potentiellement développer la curiosité : les sorties, les spectacles, l'accès aux multimédias, la visite à la bibliothèque, l'écoute du conteur... sans oublier la parole des adultes évoquant les écrits qui les ont intéressés, amusés, touchés, émus ou indignés.

Sur le plan cognitif : modifier leur posture et les aider à agir seuls

Les élèves fragiles ont souvent tendance à être passifs, attendent plus la réponse qu'ils ne la cherchent eux-mêmes dans une relation de dépendance excessive à l'adulte considéré comme 'expert'. Ils s'arrêtent dès qu'une difficulté surgit, à l'affût de la solution toute faite.

Pour développer l'implication, mieux vaut donc inciter à chercher, à explorer seul, tout en encourageant les essais et les reprises : dédramatiser, valoriser, rassurer, relancer, stimuler, pousser à aller plus loin... autant d'autorisations à cheminer intellectuellement sans risque de stigmatisation.

Quand l'impasse subsiste, le groupe de pairs peut être convoqué. Favoriser l'entraide et la coopération permet de croiser les diverses façons de faire, de mettre ainsi à jour des procédures plus efficaces ou plus économiques, donc de dévoiler peu à peu des stratégies de lecture plus fiables... tout en différant la validation externe. Outre le sentiment de sécurité que procure le groupe, chacun est poussé à justifier ses propositions. Il s'agit de favoriser la réflexion individuelle et collective afin de développer l'autonomie intellectuelle.

Sur le plan de l'écrit et de la lecture

Parallèlement aux orientations de travail précédentes, des activités spécifiques à l'univers écrit s'imposent pour favoriser les prises de conscience, lever les malentendus et éclaircir les moyens de progresser. Car le sentiment de mieux comprendre et finalement d'y arriver est un des plus puissants stimulants pour les apprentis découragés.

Nous l'avons évoqué, outre les raisons de lire et d'apprendre, les difficultés proviennent souvent de

23. Jean HÉBRARD, *L'autodidaxie exemplaire. Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire?*, in Roger CHARTIER (dir.), *op. cit.*, pp. 29-76.

la difficulté des élèves à saisir la logique de notre système écrit d'une part, à comprendre la nature de l'activité lecture d'autre part. Comment les aider ?

Prendre conscience de la nature de l'écrit

Les lectures répétées permettent d'appréhender la permanence de l'écrit, liée à sa nature. Occasions de spécifier ce qu'est lire : ce n'est pas inventer, ni raconter ou réciter.

Les jeux de langage, qu'ils portent sur les structures ou les sonorités, familiarisent avec la dimension ludique et créatrice de la langue tout en sensibilisant à sa dimension sonore.

La dictée à l'adulte²⁴, qu'elle soit individuelle ou collective, fournit l'occasion de comprendre de façon plus soutenue les liens que l'écrit entretient avec l'oral : la nécessité de 'faire une phrase' fait toucher du doigt la facture particulière de l'écrit ; la segmentation spécifique est mise en scène ; la reprise réitérée du début de l'énoncé, appuyée par la désignation des mots, renforce l'idée de permanence et sert les possibilités de repérage dans l'écrit, grâce à l'ordre immuable qui est la règle du mode écrit.

De façon plus générale, toutes les activités de production écrite sont des occasions privilégiées de démontage du système écrit : comment formuler, qu'écrire d'abord, comment écrire tel mot ? ... Autant d'opportunités pour renvoyer les questions aux élèves, afin qu'ils explorent seuls ou en collaboration les possibilités en s'appuyant sur leurs acquis et/ou sur les outils référents à leur disposition. De la comparaison de mots à l'analyse phonologique plus pointue et exigeante, sans oublier l'interrogation sur les lettres muettes (affiliant à une famille de mots, faisant un clin d'œil à l'étymologie ou marquant le pluriel ou le temps, etc.) : chaque moment de production 'révèle' les secrets de l'écrit et permet d'en comprendre la structure.

Le souci d'explicitation maximale de ce qu'on fait et des 'objets' manipulés est alors de mise, afin de familiariser aux techniques et catégories linguistiques : lettres, syllabes, mots, phrases, point, majuscule ... Ce souci de clarté cognitive soutient le repérage dans l'univers de l'écrit.

24. La dictée à l'adulte permet à l'élève d'écrire, de produire un texte avant même de maîtriser le geste graphique et de connaître le code de la langue écrite.

Comprendre ce qu'exige l'activité lecture

Comment venir à bout de ce qu'on ne connaît pas ? Les moyens peuvent être multiples mais ne s'avèrent pas tous aussi fiables. Cela justifie leur partage aux fins de vérifications croisées. Que ce soit collectivement ou dans l'espace d'un petit groupe moins intimidant et plus sollicitant, l'incitation à la recherche et à la confrontation des avis dynamise les échanges, autorise les essais et leur reprise, permet le partage des savoir-faire balbutiants.

Pour émanciper du déchiffrement borné, l'appel à imaginer le mot caché incite à faire des hypothèses en s'appuyant sur les autres mots de la phrase (précédents, mais aussi suivants) ; son dévoilement partiel pousse à vérifier la prédiction dans ses composants graphiques. L'exigence de lecture silencieuse de l'ensemble de la phrase avant la reprise à haute voix habitue à différencier la phase de recherche de l'indispensable ressaisie compréhensive. Rappeler le déjà lu et anticiper la suite, mais aussi reformuler, récapituler et résumer sont autant d'opérations incitant à faire des liens et à s'émanciper des conduites improductives.

Les modalités habituelles de contrôle devraient davantage servir la compréhension. Pour ceux qui ne s'attachent qu'au littéral des textes, des questions exigeant des mises en relation, faisant appel à leur expérience ou sollicitant leur avis aident à investir différemment la lecture, à se positionner comme sujets. Préalables à la lecture, les questions infléchissent l'exploration du texte, la transformant en jeu de piste à chemins multiples. Lorsqu'elles sont à inventer par les apprentis eux-mêmes, elles demandent une scrutation approfondie pour celui qui veut mettre ses pairs au défi. Le texte à trous ou le texte puzzle sont autant d'occasions d'aiguiser la vigilance, de revenir aux indices linguistiques précis justifiant l'interprétation. Là encore, le débat collectif permet d'affiner la compréhension, en lien avec une lecture plus exigeante quant à ses points d'appui.

Loin de ne s'exercer que sur des textes littéraires, l'extension de cette pratique vis-à-vis des documentaires, des consignes et des énoncés divers aide au transfert des habiletés, renforçant la maîtrise en lecture en même temps que la perception de son caractère indispensable dans tous les domaines, double facteur d'accélération des progrès.

Conclusion ... en guise d'ouverture

Le brossage de multiples facteurs potentiels de difficultés et malentendus pourrait laisser croire que la tâche est immense et alimenter le sentiment d'écrasement, de fatalité. La réalité montre que, quel que soit l'angle investi, tout déplacement sur un des pôles peut enclencher une dynamique de reconquête.

Si les difficultés cumulées, ayant fragilisé l'estime de soi, amènent certains à renoncer pour ne pas revivre la douloureuse expérience de l'échec et ainsi 'se préserver', la porte n'est jamais définitivement fermée. Ainsi que l'affirme Vygotski, «*le comportement tel qu'il s'est réalisé est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées*»²⁵.

Les premiers succès, gratifiants, incitent à renouveler l'expérience pour la confirmer et à multiplier les lectures. Sur ce fond de fierté retrouvée, la diversification des écrits lus élargit les possibilités d'exploration personnelle jusqu'alors barrées: la dynamique amorcée s'auto-alimente... ouvrant à un autre rapport au monde.

25. Lev VYGOTSKI, *La conscience comme problème de la psychologie du comportement*, in *Conscience, inconscient, émotions*, Paris, La Dispute, 2003, p. 76.

