

POUR QUE LE DÉCHIFFRAGE NE RESTE PAS LETTRE MORTE

Laurent DANON BOILEAU
Université Paris V et Centre Alfred Binet

1. LA LECTURE EST DÉCHIFFRAGE ET APPROPRIATION PAR L'ENFANT DES RAISONS D'ÊTRE DE L'ÉCRIT

Depuis des décennies, l'apprentissage de la lecture fait l'objet de polémiques passablement vives dans le monde de la pédagogie. Il y a en gros deux camps : ceux qui pensent que lire est une fonction sociale et un plaisir et ceux qui pensent que lire est un savoir qui s'acquiert. Ces derniers se divisent encore selon qu'ils privilégient le décryptage et l'assemblage syllabique, ou, au contraire, la saisie du sens et de la globalité du mot. Ma position personnelle est simple : l'apprentissage de la lecture exige l'acquisition du déchiffrage et l'appropriation du sens et de la nécessité de l'écrit. Ce qui veut dire, tout simplement, que pour que l'enfant devienne lecteur, il faut être attentif à tout. Et particulièrement aux mises en garde formulées dans chaque camp. Mais, comme un certain nombre de ces mises en garde sont bien connues (je songe notamment au préalable que constitue, aux yeux de nombreux chercheurs, la mise en place d'une conscience phonologique de la syllabe et du phonème pour pouvoir déchiffrer, et celui que constitue à son tour un bon déchiffrage pour une maîtrise étendue de l'écrit, etc.), je vais, dans les lignes qui suivent, insister sur diverses évidences moins reconnues mais non moins décisives. Elles sont, pour une part, le fruit de mon expérience auprès d'enfants en grande difficulté de langage oral et écrit.

À mon sens, pour que la capacité de déchiffrage ne reste pas lettre morte, pour qu'un enfant n'ait pas le sentiment que lire est un jeu étrange qui casse irrémédiablement sa pratique et son intuition du langage oral, pour qu'il n'y voie pas une technique barbare qui l'entraîne à ne plus savoir parler la langue qu'il pratique depuis sa naissance, celle à laquelle il a confié sa pensée et son identité, il faut qu'il puisse se convaincre de plusieurs choses essentielles. Les voici.

D'abord que l'écrit répond à deux fonctions, qui sont de communiquer avec un autre en son absence, et de pouvoir stabiliser l'expression de sa propre pensée pour la manipuler et pouvoir « penser sur sa pensée ». Puis que l'écrit dérive du langage oral dont il constitue un prolongement et une théorie, non un émiettement barbare. Qu'ensuite, comme toute parole, l'écrit est un texte passible d'interprétations diverses. Enfin que la lecture est une expérience de partage affectif agréable, où l'on est à la fois seul et avec plusieurs autres. Ces considérations ne sont pas neuves. On sait l'insistance particulière avec laquelle René Diatkine, par exemple, a insisté sur la dernière d'entre elles, ce qui l'a conduit à fonder A.C.C.E.S. afin de proposer à de très jeunes enfants (à partir de neuf mois) le contact avec le livre.

2. LECTURE ET ABSENCE.

J'ai toujours été frappé du fait que l'on dise d'un enfant qu'il a appris à parler (ce qui implique une capacité à produire) tandis que de ce même enfant on dira qu'il doit apprendre à lire (ce qui implique une capacité non à produire mais à reconnaître ce qu'un autre a produit). Or, pour qu'un enfant accepte de se plier à l'apprentissage d'un savoir de l'ordre de la reconnaissance, il faut qu'il puisse s'identifier aux raisons qui ont conduit sa communauté à l'adopter. En l'occurrence, pour qu'un enfant apprenne à lire (je dis bien à lire, et non à déchiffrer), il faut qu'il puisse faire siennes les raisons qui ont poussé l'humanité à recourir à l'écrit comme moyen de communication. Il faut qu'il sache à quoi cela sert. De nombreuses recherches montrent que la plupart des enfants de maternelle ne voient l'acquisition de l'écrit que comme un pont aux ânes qui permet de sélectionner ceux que l'on autorisera à poursuivre l'ascension scolaire. Le fait qu'un enfant puisse comprendre vraiment les fonctions essentielles de l'écrit, le fait qu'il puisse saisir qu'écrire permet de communiquer avec quelqu'un qu'on ne voit pas en lui laissant un message univoque est un préalable essentiel. Pour accepter d'apprendre à lire il doit avoir compris à quoi ça sert. Et pour comprendre à quoi ça sert, il faut comprendre qu'il y a des situations où l'on ne peut pas faire autrement que d'inventer l'écriture. L'écriture est une invention inéluctable.

Il ne s'agit pas d'enseigner à l'enfant les différents usages de l'écrit en lui faisant comparer celui auquel correspondent respectivement une lettre, un livre et une notice explicative. Cela, à mon sens, ne servirait à rien. Il ne faut pas lui demander de gloser l'usage correspondant à l'écrit d'un autre. Il faut le mettre en situation d'avoir, lui personnellement, à faire un recours nécessaire à l'écriture. Pour lui faire sentir concrètement les choses, il faut, à mon sens, lui proposer une expérience imaginaire qui le mette dans la position de réinventer l'écriture en partant des idéogrammes. Pour lui permettre de vivre cette expérience, il suffit de lui proposer une situation fictive (mais plausible) qui l'incite à communiquer quelque chose à quelqu'un qui n'est pas là. Il suffit, par exemple, de lui demander quel message graphique il pourrait laisser à sa mère pour qu'elle ne s'inquiète pas en rentrant de ne pas le trouver à la maison et qu'elle comprenne qu'il est bien rentré de l'école, mais qu'il a dû ressortir pour aller jouer chez son copain Paul qui est en face sur le même pallier. La réflexion sur le choix des figures utiles au message écrit, la prise de conscience de ce qui les distingue radicalement d'un simple dessin (la nécessité par exemple, de privilégier la lisibilité et la transparence sur le souci de réalisme) peut aisément amener un enfant à dégager ce qui fait l'essence de l'écrit dès l'idéogramme : l'élaboration d'un message qui ne peut recevoir qu'une seule lecture. Cette univocité de la lecture intrigue d'ailleurs le jeune enfant : on connaît à ce propos le plaisir qu'il peut prendre à faire relire indéfiniment le même livre à des adultes différents pour constater que tous en font le même récit, que tous l'oralisent dans les mêmes termes, à la lettre près.

3. L'ÉCRITURE COMME THÉORIE DU LANGAGE, ET LA DÉCOUVERTE DE L'ÉCONOMIE DU SYSTÈME ALPHABÉTIQUE.

Tout système d'écriture est une théorie du langage où il naît. Si les Grecs ajoutent la voyelle à l'alphabet phénicien, c'est que le grec est une langue indo-européenne qui a besoin pour ses distinctions morphologiques de noter les voyelles dont une langue sémitique (comme l'hébreu ou le phénicien) peut aisément se passer. Mais sans aller jusque-là, il n'est peut-être pas indifférent qu'un enfant puisse parcourir le trajet historique qui conduit de l'idéogramme à l'alphabet en passant par l'étape du rébus, où le signe note le son syllabique. Casser du sens pour le réduire en syllabe, puis casser l'unité sonore de la syllabe pour parvenir aux sons transcrits par les lettres de l'alphabet est une façon de faire fort peu naturelle, et l'on ne peut vraiment l'accepter que lorsqu'on en a intuitivement mesuré l'élégance. Pour cela, il faut mettre l'enfant en position de comprendre l'histoire de l'écriture et de ses transformations.

On l'a dit, il faut le faire jouer avec l'idéogramme. Il faut lui en faire inventer. Non pas lui faire admirer ceux de l'égyptien ou du chinois, mais lui en faire inventer à lui, en l'aidant à les justifier. Ceci surtout pour lui en faire saisir la nature éminemment abstraite. Il faut, par exemple, lui faire constater que l'idéogramme qu'il va créer lui-même pour « poisson » par exemple est un schéma qui ne figure aucun individu spécifique (pas le poisson rouge de ma chambre, non plus que le petit poisson plein d'astuce et de sagacité des « Histoires comme ça » de Kipling) ni même aucune espèce particulière (pas la morue, la perche ou le saumon) mais une notion extrêmement générale. De cette façon, il pourra saisir la généralité et l'abstraction inhérente à l'emploi du nom commun. Surtout si, dans un second temps, on lui fait constater que le lien entre le dessin et l'objet est plus direct pour le nom propre par exemple, qui, lui, désigne un individu et un seul, mais que rien n'est désigné par tous ces mots outils que sont « le », « un », ou tout autre élément grammatical. De la sorte, on l'aura initié de manière pratique à l'une des différences capitales de toute langue : la différence entre noms communs, noms propres et mots outils.

Viendra ensuite l'observation de l'ordre des mots et le fait que, selon l'ordre de leur succession, deux idéogrammes tels que « poisson » et « rivière » changent de valeur et de sens. En effet, si « poisson, rivière » peut désigner une sorte de poisson - le « poisson de rivière » (par opposition au poisson de mer, « poisson » constituant l'objet visé et « rivière » sa qualité particulière), en revanche la suite « rivière, poisson » va signifier une sorte de rivière, une rivière où il y a du poisson, une rivière poissonneuse, - « rivière » constituant cette fois l'objet dont « poisson » devient une qualité particulière. Il s'agit ici d'une réflexion indirecte sur les différentes valeurs d'une même notion (qui peut, selon les conditions d'emploi, construire la référence d'un objet ou bien au contraire qualifier une référence préalablement constituée) ainsi que sur l'ordre des mots, qui, en toute langue, est le premier temps de la syntaxe.

La réflexion métalinguistique que permet une initiation « pratique » à l'histoire de l'écriture permet ainsi de montrer à l'enfant qu'un nom propre ne peut

pas se représenter par le même genre d'idéogramme qu'un nom commun. Ceci va l'amener à saisir que pour écrire « André » ou « Jeanne » ou « Sélim » il faut avoir recours à la notation du son, contrairement à ce qu'il en était pour « poisson » ou « rivière ». Et bientôt il va également s'aviser que c'est encore la notation du son qui permet de noter les mots grammaticaux. Découvrir que l'idéogramme convient pour le nom commun ou le verbe, mais pas pour l'article, la préposition ou l'auxiliaire, ni même pour le nom propre, est une réflexion essentielle à deux titres au moins. D'abord, parce qu'elle met l'enfant au contact de différences essentielles entre les mots du langage et l'amène à distinguer l'usage du nom propre, du mot outil et du nom commun. Ensuite, parce qu'elle le confronte au choix de toute écriture qui doit ou bien adopter trois systèmes de notations différents, chacun correspondant à un type de mot du langage (un pour les noms communs, un pour les noms propres, un pour les éléments grammaticaux) ou bien s'en tenir à la simple notation des sons et des sons seuls. Mais ces sons, dans un second temps, ont du sens parce qu'ils forment des mots, et des mots dont la nature de signe varie selon qu'il s'agit de noms communs, de noms propres ou d'éléments grammaticaux.

L'écriture alphabétique cesse alors d'être un scandale et peut être envisagée pour ce qu'elle est : une solution élégante au problème de l'hétérogénéité de ces signes que sont les mots d'une langue comme la nôtre. Car, s'ils sont hétérogènes dans leur façon de désigner, ils disposent tous d'une face sonore que l'on peut noter de manière uniforme.

Reste évidemment à montrer à quoi correspond la fragmentation de la syllabe en association de consonne et de voyelle. Ici encore, l'histoire de l'écriture offre matière à réflexion pédagogique. À ce propos, un paradoxe : on sait que dans l'histoire de l'écriture, la transcription des consonnes a précédé celle des voyelles. Or, comme leur nom l'indique, les consonnes n'ont pas d'existence indépendante. Elles ne peuvent se réaliser qu'en prenant appui sur les voyelles. Comment comprendre que ce qui n'a pas de statut indépendant, la consonne, ait été noté avant la voyelle, qui, elle, correspond à un son autonome ? La réponse est claire : la première notation alphabétique (celle qui suit l'étape dans laquelle l'idéogramme vaut pour le son qui lui correspond et non plus pour l'idée qui lui est associée) n'est pas la notation d'une consonne. C'est la notation d'un idéogramme correspondant à une syllabe dite ouverte (consonne + voyelle) dont la voyelle finale a été neutralisée. C'est un peu comme si, dans l'histoire de l'écriture, on observait d'abord l'existence d'un idéogramme figurant une trace de pas (et signifiant « pas » ou « marcher »), puis que dans un second temps ce même idéogramme représente simplement le son syllabique /pa/ (signifiant alors « un pas, marcher » ou bien le « pas » de « ne...pas ») et qu'enfin dans un troisième temps ce même idéogramme valait également pour toutes les syllabes commençant par /p/, quelque soit la voyelle finale (/pa/, /po/, /pi/, /pu/ou /pe/). À ce stade, la trace de pas vaudrait alors pour la consonne /p/ associée à une voyelle non-spécifiée. Mais elle ne noterait pas le son /p/ tout seul. Elle noterait une syllabe ouverte commençant par /p/, une syllabe ouverte dont la voyelle finale aurait été déspecifiée. Cette réflexion sur l'histoire permet de saisir la valeur du symbole consonantique et sa foncière incomplétude. Ce peut être une façon de montrer à l'enfant que malgré le fait que l'alphabet les identifie, on ne

se sert pas des voyelles comme des consonnes, et que pour lire une consonne il faut aller jusqu'à la voyelle qui la suit et prononcer les deux ensemble.

Que l'on n'aille pas cependant tirer parti de ces considérations historiques pour penser que je suis un adepte de la pratique des pictogrammes en maternelle : il n'entre pas dans mon propos de fournir des recettes pédagogiques. Ce sur quoi je veux insister c'est la nécessité de sensibiliser l'enfant, à partir de ses propres productions, au geste qui conduit à l'écriture alphabétique.

4. LE PLAISIR DE LA LECTURE.

Demier point, mais non le moindre : la question du plaisir de la lecture. Lire, comme on sait, c'est lire ce qu'un autre a écrit, ce qu'un autre a pensé. Cela suppose que l'on puisse avoir envie de jouer avec les représentations d'un autre en les retrouvant pour soi. En fait, c'est lorsqu'un enfant est en mesure d'entrer dans ce jeu que l'on peut penser qu'il est capable d'accéder à l'écrit. C'est aussi, bien sûr, lorsqu'il a envie de refaire seul ce qu'autrefois un adulte a pu faire en lui racontant des histoires au seuil de ces séparations régulières que constitue le moment du coucher. Comme l'a souvent souligné Diatkine, l'histoire lue le soir, avant de dormir, est sans doute le ferment le plus assuré du plaisir que l'enfant pourra puiser dans l'acte de lire seul. On lit aussi parce que l'on veut renouer par devers soi avec ce plaisir subtil de l'intimité avec l'adulte au seuil de la séparation. Lire, c'est aussi faire surgir à volonté l'écho de ces moments tendres et de ces voix chères. D'où cette idée, simple mais apparemment peu partagée, que pour avoir envie de lire, il faut que l'on vous ait lu beaucoup d'histoires. Pas forcément des histoires où l'on ait tout compris. Mais des histoires que l'on ait écoutées d'une oreille un peu distraite, en pensant, aussi, à autre chose. Lire, c'est aussi accepter de se laisser bercer par la pensée d'un autre, accepter de tisser ses découvertes, ses sensations et ses affects à ceux d'un autre. Un autre, dont on ne sait presque jamais rien sinon qu'il est l'auteur de ce qu'on lit.

5. CONCLUSION.

Faire saisir à un enfant le lien entre l'écriture et l'absence, l'écriture et le langage oral, l'écriture et le jeu sur les représentations est un temps préalable et décisif pour que l'acquisition du déchiffrage ne reste pas lettre morte, et que la lecture prenne pour l'enfant sa place parmi les fonctions vitales de la culture.

