

L'entrée dans l'écrit : quelques enjeux psychologiques et symboliques

« *L'activité du lecteur est mentale.* »

André Ouzoulias

L'apprentissage de la langue écrite est intimement lié à l'accès par l'élève au statut de sujet pensant. La polarisation sur les seules composantes instrumentales et cognitives de la lecture, sur les outils risque de méconnaître ce qui se joue psychologiquement et symboliquement dans cet apprentissage complexe. Il faut s'être construit comme sujet pour lire et écrire. C'est un préalable fondamental. Les enjeux de l'entrée dans l'écrit peuvent se décliner en quatre points, liés à la psychologie de l'apprentissage.

- L'entrée dans l'écrit, comme marque du désir d'apprendre
- L'entrée dans l'écrit, comme expérience de la pensée
- L'entrée dans l'écrit, comme expérience des codes, de la norme, de la loi
- L'entrée dans l'écrit, moment de construction de l'abstraction.

En guise de préambule...

Quelques réponses d'enfants - élèves de 5 - 6 ans à la question « *Que fait la maîtresse quand elle lit ?* »

- « *Elle connaît les textes par cœur* »,
- « *Pour lire l'histoire... il faut regarder les images* »,
confusion lire - regarder
- et d'autres confusions :
lire et dire les lettres
lire et faire les sons
- « *Dire les mots à la queue leu - leu* »... (Brigaudiot ; 2004)

Ces quelques réponses témoignent d'un problème de compréhension par l'enfant de ce que c'est lire. Ceci posé, examinons quelques préalables à l'entrée dans l'écrit et à sa compréhension.

● L'entrée dans l'écrit, comme marque du désir d'apprendre

Apprendre à lire et à écrire suppose que l'enfant ait accédé au désir, au désir d'apprendre, et que le désir d'apprendre soit le sien ; c'est l'absence de la mère qui est à l'origine du désir de connaître de l'enfant et qui contribue à aider l'enfant à devenir sujet ; la défaillance graduelle de la mère est nécessaire ; cette prise de distance ne peut être utilisable dans les apprentissages que si l'enfant a intériorisé des expériences de continuité avec sa mère, expériences qui apportent de la sécurité à l'enfant, points d'appui nécessaires pour apprendre, notamment pour cet apprentissage particulier qu'est celui de la lecture. La suite du propos éclairera ce point. L'absence de continuité et de sécurité peut être source de difficulté dans l'apprendre à lire, tout comme peut l'être aussi la proximité mère-enfant : elle est fréquente chez les enfants non-lecteurs, qui témoignent des difficultés à quitter la maison, la voix de la mère.

L'enfant trouve dans l'éloignement de l'autre la possibilité de construire un espace de pensée créative. Le C.P. constitue ce tournant décisif de la scolarité où se pose la nécessité de s'éloigner de la mère, pour devenir un sujet à part entière, sujet séparé du désir de la mère (Yanni, 2001). Pas d'entrée dans l'écrit sans ce préalable.

On sait, par ailleurs, qu'apprendre est un temps de déstabilisation, de rupture. Cette expérience réveille la peur du chaos, de l'absence, du manque, de la séparation ; c'est une

expérience qui met en jeu les limites du sujet ; tout cela est présent dans l'apprendre à lire : l'élève doit supporter la transformation, c'est-à-dire accepter un temps de suspens, un temps de vulnérabilité, les étapes nécessaires à la construction. Apprendre à lire, c'est abandonner ses certitudes, affronter l'inconnu, c'est apprendre à douter (Boimare, 1987), c'est affronter la peur, d'où le recours, pour certains lecteurs (non-lecteurs), le recours à la syllabation, l'épellation. Lire est une expérience solitaire, c'est être seul face à une langue muette : l'écrit est la langue de l'absence. Écrire, c'est laisser une trace de soi, trace qui peut être vécue sur le mode de la perte, voire de la dépossession. Tels sont les enjeux de la sortie de l'oralité.

- L'entrée dans l'écrit, comme expérience de la pensée

« Le développement du langage écrit, fût-ce minime, exige un haut niveau d'abstraction. C'est le langage sans l'intonation, sans l'expression, d'une manière générale, sans tout son aspect sonore. C'est un langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral – le son matériel. » (Vigotsky, 1997)

La pensée s'enracine, chez l'enfant, dans la capacité d'évoquer, évoquer en l'absence de l'objet, capacité symbolique qui s'installe avant le langage, notamment dans l'aire transitionnelle (Winnicott, 1975), mais qui s'actualise dans ce dernier. L'évocation mentale est langage intérieur. Cette capacité à évoquer, à avoir des représentations mentales est à l'épreuve dans l'acte de lire. Pour lire, il faut croiser ses propres images avec celles du texte, ce n'est pas simplement rester collé à ce qui est vu. Pour aller de la forme des lettres et des mots, à leur sens, pour savoir lire, il y a un passage obligé par son monde intérieur, par ses images personnelles, ses représentations. Telle est la lecture ; ce passage de l'intérieur à l'extérieur est problématique pour certains élèves ; écrire va plus loin encore dans cette démarche, puisque l'écriture implique élaboration et structuration de la pensée ; elle suppose de puiser en soi, de prendre dans l'intériorité pour déposer sur le papier des idées. La lecture engage l'élève dans des dialogues imaginaires (Lévine, 2006) : lire suppose d'imaginer que derrière les mots, il y a la présence de celui qui les écrit ; lire, c'est dialoguer avec ce dernier : qu'a-t-il voulu dire ? Il s'agit, donc, bien d'une expérience de la pensée : la sienne, celle des autres. Un mécanisme essentiel de la lecture, c'est accepter d'être envahi par l'imaginaire de l'autre, sans se désorganiser. Un point essentiel pour terminer : l'élève, en grandissant, prend conscience que l'autre ne sait rien de ses pensées (il est définitivement séparé) et que c'est par la production de paroles et de traces écrites qu'il offre à l'autre la possibilité d'accéder à ses pensées, à ses processus de pensée, ; d'où l'extrême intérêt, selon Alain Bentolila, de dire à un élève, « *Je ne te comprends pas.* » (Bentolila, 2001).

- L'entrée dans l'écrit, comme expérience des codes, de la norme, de la loi

Un préalable psychologique sur ce point : l'âge où l'enfant apprend à lire et à écrire, c'est l'âge où l'enfant apprend à se contrôler, à dire ou ne pas dire selon les moments, à parler d'une façon aux uns..., il apprend ce qui se fait, ce qui ne se fait pas. Autrement dit, c'est un âge sous le signe des contraintes (Mathelin, 2006). La loi vient, aussi, avec l'écriture ; l'élève doit accepter les contraintes : on ne peut écrire n'importe quoi, n'importe quand. Lire et écrire ont rapport avec la frustration, frustration qu'il faut accepter. L'apprentissage de l'écriture suppose de se plier aux règles, de renoncer au libre-parler et à la jubilation qui l'accompagne ; il suppose organisation et cohérence. C'est un premier niveau de frustration. L'acte graphique suppose, lui, une inhibition de la pensée, pensée qui par son flux est plus mouvante et rapide que le geste graphique qui, lui, est soumis au code et spatialise la pensée. Deuxième niveau de frustration. Tout cela implique que l'élève sorte de la toute-puissance, de l'illusion

d'omnipotence, et que, notamment, il ne demande pas à l'enseignant l'exclusivité, marque d'une recherche de la toute-puissance.

Apprendre à lire est, toujours, emblématique du désir de grandir, de construire, de s'identifier à l'adulte. A cette fin, il faut accepter de se soumettre et de rivaliser, accepter la compétition avec les images parentales, les égaler, voire les dépasser. Pour apprendre à lire et à écrire, il faut sortir de la toute-puissance. Pensons à la remarque d'un élève (10 ans), cité par Serge Boimare : « *le verbe est bien con d'obéir au sujet* » !

- L'entrée dans l'écrit, moment de construction de l'abstraction

Lire et écrire, c'est donner du sens au mot en dehors de son propre système de référence : lecture scolaire, lecture sociale. Une situation de classe éclaircira ce point ; la maîtresse propose aux élèves de copier (traduire) « *la voiture rouge de mon père* ». Arthur (12 ans) répond « *je ne peux pas écrire (traduire) cela, je n'ai pas vu mon père depuis longtemps* ». On est là au cœur de l'abstraction que suppose l'acte de lire (Yanni, 2001). Arthur n'appréhende pas, pour reprendre l'expression de Jacques Lévine, que la lecture-écriture se situe là dans un cadre social. Jacques Lévine distingue quatre niveaux-étapes d'apprentissage de la lecture : dans la relation mère-enfant : par la lecture réciproque de ce qui se laisse percevoir par le corps, l'enfant s'initie à l'idée de lecture ; dans la lecture familiale, l'enfant intériorise la manière dont l'instance familiale lit le monde (le journal...) ; la lecture du monde extra familial, dès la maternelle, apporte, à l'enfant le sens du dialogue, la sensibilité aux fonctions du langage, aux actes de langage ; l'école élémentaire ouvre la sphère sociale de la lecture, celle où l'on communique par écrit avec des inconnus : c'est, pour reprendre l'expression de Jacques Lévine, « *entrer dans le monde du père de l'ordre social* » (Lévine, 2006), c'est-à-dire le monde des autres. Lire, c'est acquérir un savoir élargi, le savoir partagé par d'autres, une ouverture sur le monde. Cependant, la lecture est vécue par certains enfants comme une injonction à entrer dans le monde des autres... d'où « *la voiture rouge de mon père* »... ; comme si le monde de la lecture était coupé de la lecture du monde.

Un autre problème lié à la construction de l'abstraction renvoie au statut du signe linguistique, qui va nous permettre de comprendre la difficulté d'Arthur : une propriété singulière du signe (par exemple « *voiture* » qualifié par « *rouge* »), c'est de représenter le réel, un réel au lieu même de l'absence de ce réel (Ginoux, 2006) ; l'objet n'existe pas dans le symbole qui le représente ; ce que Jacques Lacan formule de la façon suivante : « *par le mot qui est déjà une présence faite d'absence, l'absence même vient à se nommer* ». (Lacan, 1966). On voit bien que la langue écrite est la langue de l'absence. Une situation de classe : Grégory ne parvient pas à penser l'absence et par extension ne peut pas penser un mot sans se le représenter. Pour écrire un mot, il doit préalablement le voir dans sa tête. Par exemple, s'il entend le mot « maison », il voit dans sa tête « mai », puis il écrit « mai »... C'est un enfant qui se concentre, mais qui a besoin de rendre l'absence présente... (Yanni, 2001). La référence à Lev Vigotsky s'impose : « *L'enfant doit faire abstraction de l'aspect sensible du langage lui-même, il doit passer au langage abstrait, au langage qui utilise non les mots, mais les représentations des mots* » (Vigotsky, 1997).

Le dernier problème, lié à la construction de l'abstraction que nous évoquerons là, tient à la compréhension du principe alphabétique, lequel comporte un niveau d'abstraction élevé. Dans la syllabe écrite « ba », la lettre b représente non pas un son, mais une façon de prononcer cette syllabe, qui permette de la différencier de [pa],[ma], [sa]... La difficulté réside dans le statut différent de la voyelle et de la consonne : la voyelle [a] est effectivement un son ; la consonne, elle, est imprononçable isolément ; c'est la différence entre un phonème et un son. Par ailleurs, pour comprendre le principe alphabétique (chaque son est représenté par une lettre ou un groupe de lettres), il faut abstraire cette unité dans la syllabe orale ; le niveau d'abstraction élevé, dont nous parlions, réside dans le point suivant : la syllabe et la voyelle

sont accessibles à la perception : elles s'entendent ; le phonème consonantique doit être abstrait de la perception. Comme le dit André Ouzoulias : « *Si on le perçoit, c'est davantage comme un « geste de bouche », dans sa coarticulation avec la voyelle que comme sonorité isolée* ». Et de poursuivre... le phonème n'est pas perçu, il n'est pas un percept, mais un concept qu'il faut construire, à partir d'exemples et de contre-exemples, comme évoqué plus haut [pa],[ma], [sa]... Il en va ainsi, de la construction des concepts (Britt-Mari Barth, 1987). La saisie à l'audition est seconde par rapport au décodage et à la lecture. Et pour conclure... le concept de phonème est, probablement, l'un des plus abstraits que l'on demande aux enfants de comprendre vers six ans (Ouzoulias, 2006). Ce qui est simple, en l'occurrence le phonème, est ce qui est le plus difficile pour un enfant, le plus abstrait.

En guise de conclusion : et le refus de lire et d'écrire...

Le refus de lire et d'écrire est, la plupart du temps, un symptôme, « *le sens de ce qui se passe est ailleurs que dans ce qui est présenté. Plus simplement, il s'agit d'un appel, qui essaie de s'exprimer* » (de la Monneraye, 2004) ; il s'agit d'un appel, dont les finalités (inconscientes) peuvent être diverses :

- un moyen pour le sujet de se protéger (Yves de la Monneraye),
- un moyen de se détacher du désir des parents ; c'est le cas de Fleur, enfant adoptée affichant une attitude de tyran : « *je n'ai pas envie d'écrire alors je n'écris pas, c'est moi qui décide même si maman pleure* »,
- une affirmation de toute-puissance, d'autosuffisance (refus de se soumettre aux exigences de la réalité, notamment scolaire),
- le signe d'une incapacité à se construire des idéaux, notamment des idéaux qui laissent à l'enfant une marge suffisante de liberté, avec des objectifs atteignables,
- le signe d'une défaillance du travail de séparation (Misès) ; enfants non séparés ou trop séparés, insécurité affective,
- le signe d'un conflit dans les identifications ; les enjeux scolaires d'émancipation peuvent mettre l'enfant en danger et font l'objet d'un interdit : savoir lire est source d'un pouvoir : celui d'accéder seul à un savoir (Yanni, 2001)...

Chantal Bolotte
Professeur de Philosophie,
Sciences de l'Education
I.U.F.M. des Pays de la Loire

Eléments bibliographiques

Britt-Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987.
Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1987.
Mireille Brigaudiot, « *Repenser les pratiques des maîtres E dans l'aide aux apprentissages relatifs à l'écrit à l'école maternelle* », in *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, Paris, Retz, 2004.

Geneviève Ginoux, « *De l'acte de lire* » sous la direction de Jean Bergès, Marika Bergès-Boune, Sandrine Calmettes-Jean, *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?*, Ramonville Saint-Agne, Editions érès, 2006.

Jacques Lacan, « *Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse* », in *Ecrits*, Paris, Le Seuil, 1966.

Jacques Lévine, « *Il y a toujours un métro sous le boulevard* », in *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, Paris, Retz, 2004.

Catherine Mathelin, « *Ce que j'entends, je ne peux l'écrire* », sous la direction de Jean Bergès, *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?*, Ramonville Saint-Agne, Editions érès, 2006.

Roger Misès, « *Troubles de l'apprentissage scolaire et psychopathologie* », sous la direction de Jean Bergès, *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?*, Ramonville Saint-Agne, Editions érès, 2006.

Yves de la Moneraye, « *N'ajoutons pas une aide intempestive, aux difficultés de l'enfant* », in *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, Paris, Retz, 2004.

Lev Vigotsky, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997.

D. W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975.

Emmanuelle Yanni, *Comprendre et aider les élèves en échec*, Paris, E.S.F., 2001.

Articles

« *Installer les enfants à la table de la négociation linguistique* », Alain Bentolila, Animation et Education – Mars / Avril 2001 – n°161.

« *Les six simplifications des tenants de la méthode syllabique pure* », André Ouzoulias, Le Nouvel Educateur – n° 178/179 - Avril/Mai 2006

Et « lire » dans les albums de littérature de jeunesse

Martha Alexander, *Ma bibliothèque par Valérie*, Paris, Duculot, 1986

Christian Bruel, Bernard Bonhomme, *Le loup tout nu*, Paris, Editions Etre, 2000

Claude Boujon, *Un beau livre*, Paris, L'école des loisirs, 1990

Ed Emberley, *Va-t'en, Grand Monstre Vert !*, Paris, Kaléidoscope, L'école des loisirs, 1999

Emilie Gravett, *Les loups*, Paris, Kaléidoscope, L'école des loisirs, 2006

Rindert Kromhout, *La lettre mystérieuse*, Bruxelles, Les éditions du pépin, 2000

Hans Augusto Rey, Georges, *Le petit curieux*, Paris, Nathan, 2004

Que fait la maîtresse lorsqu'elle lit un livre ?

Réponses des élèves

Classe d'Amélie Alletru

Grande section – Ecole de Longeville sur mer – 20 octobre 2006

- Ils ont écrit, on lit et on dit ce qu'ils ont écrit.
- Les maîtresses , elles regardent pour lire.
- La maîtresse regarde les écritures et elle réfléchit à ce que ça veut dire.
- Quand les maîtresses lisent, elles prennent des lunettes.
- Quand on écoute, on écoute bien et on s'assit.
- Quand on n'écoute pas, on va chez les petits.
- On doit faire le silence.
- Elle tient le livre, elle lit, elle tourne les pages, elle tourne le livre pour qu'on voie les images.
- Tu nous poses des questions de ce qui est dans le livre.

Cours préparatoire – Ecole de Longeville sur mer – 20 octobre 2006

- Elle nous montre des images.
- On doit se taire pendant qu'elle lit.
- Elle nous lit la phrase et après elle nous montre les images.
- Parce qu'il faut deviner.
- Elle parle quand elle lit.
- Si elle sait plus où elle en est, elle est obligée de tout relire.
- La maîtresse, elle peut se tromper de page et les enfants lui disent qu'elle a loupé une page.
- Des fois elle nous fait comme des jeux et nous on doit deviner la page qu'elle a loupée.