

# PERMIS DE LIRE ?

■  
Serge Herreman  
■

**Nous savons apprécier le professionnalisme et l'engagement de Laure Adler. Son émission « Permis de penser » dit se fonder sur l'idée que « c'est dans la divergence plus que dans la contradiction frontale que l'on parvient le mieux à approfondir. » Dans cette perspective, l'émission du 3 octobre intitulée *L'apprentissage de la lecture : pourquoi tant de querelles ?* accueillait deux invités : Anne-Claudine Oller, sociologue, auteure avec Sandrine Garcia de l'ouvrage *Réapprendre à lire*<sup>1</sup> et Michel Lussault, directeur du conseil supérieur des programmes qui venait parler de l'enquête *Lire écrire*, coordonnée par Roland Goigoux<sup>2</sup>. Disons-le tout net : nous n'avons clairement entendu ce jour-là, ni approfondissement sur l'apprentissage de la lecture ni expression de divergences réelles.**

Que ressort-il plus précisément de l'émission du 3 octobre ? Pour Anne-Claudine Oller<sup>3</sup>, *apprendre à lire, c'est d'abord maîtriser l'acte technique de la lecture, c'est-à-dire pouvoir déchiffrer sans se tromper un texte et de manière suffisamment fluide*. Donc, quand on parle de la lecture, on parle de maîtriser le code. Elle rejoint tout à fait l'étude de Roland Goigoux en disant que *le travail de compréhension fine, celui des inférences, n'est pas suffisamment travaillé*. La grande question, c'est de savoir s'il faut travailler (la compréhension) sur le même temps que celui consacré à la lecture lui-même. Ainsi, selon la sociologue, on apprend d'abord à lire, on comprend après. Savoir lire, c'est savoir déchiffrer ; comprendre, c'est une autre affaire ! Mais, souligne-t-elle, *ce n'est pas parce que les enseignants font un travail autour du code que les élèves s'approprient obligatoirement ce travail-là. C'est en quoi il est important d'avoir un temps d'incorporation suffisamment important pour les élèves pour qu'ils puissent s'approprier ce travail*.

Michel Lussault dit s'opposer aux propos d'Anne-Claudine Oller sur le point de la compréhension qu'il juge essentielle. *La recherche montre que l'on a tendance à se focaliser trop sur le lien [...] entre sons et code alphabétique et*

1 ► Sandrine Garcia et Anne-Claudine Oller, *Réapprendre à lire, de la querelle des méthodes à l'action pédagogique*, Seuil, 2015. 2 ► Recherche coordonnée par l'Institut français de l'Éducation / ENS de Lyon sous la responsabilité de Roland Goigoux : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages (LireEcrireCP). 3 ► Dans la suite de l'article, tout ce qui est en italique est la transcription de l'émission elle-même.

que l'on pense que lorsqu'il est capable d'automatiser ce lien, de déchiffrer, (l'enfant) sait lire. Or, la recherche montre que c'est une partie fondamentale mais pas l'ensemble et que beaucoup trop d'élèves, même quand ils maîtrisent le déchiffrage, ne comprennent pas le sens de ce qu'ils lisent donc nous insistons beaucoup sur l'étape décisive de la compréhension. [...] Toutefois, Michel Lussaut l'affirme, il n'y a pas désaccord profond avec Anne-Claudine Oller et Sandrine Garcia. Encore une fois la maîtrise du code est absolument indispensable, personne ne pourrait dire le contraire [...] Ce que montre notre étude c'est que la compréhension renforce la capacité de nos élèves à maîtriser le code. Mais ne saurait la précéder...

Arrêtons-nous sur ces moments clés de l'émission. Sur le fond, on ne pointe pas de divergence, encore moins de querelles entre les invités. Tout se passe *a priori* comme si des vérités absolues étaient aujourd'hui posées qui reposent sur un postulat : la langue française est une langue phonographique et la langue écrite n'est que la transcription graphique des sons de la langue parlée. Pour le dire autrement, l'écrit est le prolongement de l'oral. Corollaire : apprendre à lire, c'est apprendre le code de correspondance.

Laure Adler pose alors cette question à propos des inégalités : *quand l'école va-t-elle tenir sa promesse d'un monde dans lequel le mérite va enfin remplacer la naissance ?* Selon Michel Lussault, *les enfants de tous les milieux arrivent à apprendre le code parce que les enseignants le leur enseignent bien. Là où les différences sociales sont les plus fortes, c'est dans l'aptitude à la compréhension. [...] On constate que les élèves des milieux les plus populaires sont ceux qui sont les plus fragiles en termes de compréhension. Il faut donc tout faire pour que ces élèves gagnent aussi en compréhension et qu'on arrive à résorber cet écart social.* » Pour cela, *il faut accepter que les 3 années du cycle 2 soient consacrées quasi exclusivement aux fondamentaux.* Pour Marie-Claudine Oller, *vouloir tout faire en même temps risque d'aboutir à des résultats peu probants [...] la question, c'est comment on partage le temps parce que le temps scolaire est compté et comment on partage entre ces différentes activités ... je ne dis pas qu'il ne faut pas permettre aux*

*enfants des couches populaires d'accéder à une compréhension plus fine [...] mais pourquoi la travailler dès le CP alors que la charge cognitive des textes lus par l'enfant est encore trop importante ? Par contre, on est tout à fait d'accord pour dire que la compréhension de ces textes peut être travaillée sur un temps où c'est l'enseignant qui lit les textes. Mais, dans ce cas-là, on est sur des temps qui sont différents, c'est-à-dire qui sont comptabilisés différemment, on ne comptabilise pas le travail autour de la compréhension lu par l'enseignant sur un temps d'apprentissage à proprement parler de la lecture. En clair, code et compréhension doivent se travailler sur des temps différents ; toutefois, les priorités ne semblent pas tout à fait les mêmes pour les deux invités.*

Posons alors la question de Laure Adler autrement : comment imaginer que l'ensemble des enfants confiés à l'école deviennent lecteurs ? Michel Lussault répond que 20% des élèves *sortent de l'école maternelle en étant quasi lecteurs.* Selon lui, pratiquent-ils le déchiffrement ou comprennent-ils ce qui est écrit ? Ou un peu des deux ? À travers cette émission, ce qui apparaît résolument ancré dans les idées dominantes et, au sens propre, indiscutable, incontestable, indéniable, c'est que : ► Lire c'est un mécanisme qui doit se construire sans intrusion du sens. ► Quand on a acquis ce mécanisme, on sait lire et on peut alors commencer à comprendre des choses écrites en les prononçant. ► L'exercice de la compréhension doit se faire à partir de choses simples : l'élève doit d'abord travailler sur des textes adaptés à ses capacités orales. ► L'enseignant ne doit pas placer les élèves en *état de surcharge cognitive*. Il doit réserver des temps pour la lecture (la combinatoire) et des temps pour la compréhension. ► Plus un enfant peine à apprendre à lire (*i.e.* à savoir déchiffrer), plus il faut lui accorder du temps pour y parvenir ; mais évidemment par la même voie, puisqu'il n'y en a pas d'autres !<sup>4</sup>

On osera prétendre que ces assertions ne sont pas récentes. Et que d'autres existent qui ne sont ni trop anciennes ni trop récentes pour être ignorables. Qui sont donc délibérément écartées des medias afin de ne pas troubler l'idéologie dominante. Par exemple : de Jean Duverger, *Les Actes de Lecture n°63*, 1998, « on permet à un individu de devenir lecteur si l'on cesse de considérer l'écrit comme de l'oral transcrit, si l'on cesse de faire croire que l'écrit est consubstantiel de l'oral. » ; de Jack Goody, *La raison graphique*, (Éditions de Minuit), 1979, « la sémiotique de l'écrit n'est pas un redoublement de la sémiotique de l'oral. » ; de L. Vygotski, *Pensée et langage*, (Éditions sociales), 1934, « le langage écrit est un processus tout autre que le langage oral quant à la nature psychique des fonctions qui le constituent... Le langage écrit est l'algèbre du langage, la forme la plus difficile et la plus complexe de l'activité verbale intentionnelle et consciente. » ; de Laurent Carle, *Enseigner la lecture et apprendre à lire*, 2005, « Et si l'écrit était une langue muette, une langue qui ne se parle pas mais qui s'écrit ? Si l'écrit était une langue autonome, une langue qui évoluerait et se développerait parallèlement mais indépendamment de l'oral, si les mots, sans se soucier de correspondance phonographique, piochaient à leur convenance dans l'alphabet des lettres qui ne s'entendent pas toujours ou qui ne s'entendent plus ? ».

4► On peut aisément trouver des références à de telles assertions. Au hasard : « Le maître devra « diviser(r) son école en des classes différentes, par rapport à la capacité des écoliers, dont les uns en sont aux lettres, les autres aux syllabes, ou aux mots, ou aux phrases, etc. Ainsi il rangera dans la Ie, ceux qui apprenent à connaître les lettres, que l'on peut montrer dans une grande table, ou dans un petit alphabet ; dans la IIe, ceux qui apprenent à épeler, c'est-à-dire à joindre les lettres pour en faire des syllabes ; dans la IIIe, ceux qui apprenent à joindre les syllabes pour en faire des mots ; dans la IVe, ceux qui lisent le latin par phrases, ou de ponctuation en ponctuation ; dans la Ve, ceux qui commencent à lire le français : dans la VIe, les plus capables dans la lecture ; dans la VIIe, ceux qui lisent les manuscrits ; dans la VIIIe, ceux qui écrivent. » Charles Démià, Règlements pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon, 1674.

Et encore : « Le second (précepte), de diviser chacune des difficultés que j'examinerais en autant de parcelles qu'il se pourrait, et qu'il serait requis pour les mieux résoudre. »

« Le troisième, de conduire par ordre mes pensées en commençant par les objets les plus simples, et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu comme par degrés jusques à la connaissance des plus composés, et supposant même de l'ordre entre ceux qui ne se précèdent point naturellement les uns les autres. » René Descartes, Discours de la méthode, 1637.

Quel chemin parcouru ! À reculons... De quoi ébranler même des humanistes pourtant modérément audacieux, tel Ferdinand Buisson, *Les Conférences pédagogiques*, Hachette et Cie, 1878, « Un maître novice veut apprendre à lire à un enfant, il se rappelle aussitôt la fameuse maxime : il faut aller du simple au composé ; le simple, se dit-il, c'est un A, un B, un C ; je vais donc apprendre à l'enfant d'abord l'A, le B, le C, toutes les lettres, puis leur combinaison deux à deux, trois à trois : les lettres d'abord, puis les syllabes, puis les mots, puis les phrases. Cette marche est très logique, elle est progressive, elle va du simple au composé. — Oui, pour nous, mais non pour l'enfant, parce qu'il ne se meut pas comme nous dans l'abstrait, il ne se reconnaît bien que dans les réalités concrètes, sensibles, dont il a quelque expérience. Les sons pé et a et les signes pa lui sont bien moins accessibles que le mot **Papa**. C'est que ce mot, éveille une idée, représente quelqu'un à son esprit ; une syllabe coupée dans ce mot, une lettre isolée ne lui dit rien. Ce n'est pas simple pour lui ; c'est vide de sens ». Ou Alain, *Propos sur l'éducation*, PUF, 1956, « Il s'agit d'apprendre à lire et aussi d'apprendre à penser sans séparer jamais l'un de l'autre. Or, une syllabe n'a point de sens, et même un mot n'en a guère. C'est la phrase qui explique le mot. »

Alors pourquoi ? Pourquoi, pour tout langage nouveau, ne pas avoir la modestie de regarder comment le jeune enfant s'y est pris avec le premier ? Surtout, pourquoi peut-on penser (!) qu'il est possible d'apprendre à lire sans comprendre ? Et enfin comment ne pas percevoir que certaines voies justifient, malgré les meilleures intentions annoncées, que certains apprenants n'accèdent au bout du compte jamais à la lecture ?