

LIRE ET ÉCRIRE AU CYCLE 2

**BALLOTAGE AU
SEIN DES TEXTES
OFFICIELS DEPUIS
TRENTE ANS :
QUELLE INFLUENCE
SUR LES PRATIQUES ?**

**Paquerette FOREST,
Sylvette PHILIP
& Nicole PLEE**

On a pu lire, dans le n°118 de juin 2012, l'article de Jean-Yves Séradin qui relit les Instructions Officielles depuis 1981 pour le collège, interrogeant l'efficacité de leurs préconisations au regard des échecs constatés en lecture, en écriture, chez les collégiens.

Opérant la même démarche, témoignant de leur pratique, Paquerette Forest et Sylvette Philip, enseignantes pour le cycle 2, ont accepté de parcourir, en collaboration avec Nicole Plée, les programmes officiels (quinze en 30 ans !) censés guider dans leur métier les enseignants, chargés d'assurer aux jeunes élèves les compétences d'excellence en lecture et en écriture.

Au fil de leur propos, comment ne pas entendre que l'axe des finalités de l'école demeure primordial ?

Parmi les contributions collectées pour la refondation de l'École en cet été 2012, selon que le jugement du législateur donnera la primauté à l'évaluation économique¹ et son lot de compassion misérabiliste, ou qu'il se prononcera pour la puissance du statut de lecteur, la couleur de l'École – donc celle de la République – sera fixée...

Autant, en 2006, la circulaire de De Robien avait suscité critiques dans les médias et déclenché un tollé dans le milieu de l'enseignement (syndicats, chercheurs, mouvements pédagogiques...) à cause de son approche désuète et dépassée de la lecture, autant, aujourd'hui, plus rien ne semble remis en question à ce sujet. C'est d'autorité que le discours dominant s'est imposé, et, parmi tous les discours actuels autour de la « **refondation de l'École** », aucun ne semble envisager de revisiter les textes concernant l'apprentissage de la lecture.

1. « L'échec scolaire coûte 100 milliards de francs par an. [...] Le Conseil économique et social préconise une plus grande ouverture sur le monde économique et une meilleure adaptation aux capacités de chaque élève. » *Le Monde* du 14 octobre 1987

RETOUR HISTORIQUE SUR LA LECTURE ET SES PRESCRIPTIONS AVANT 2006

Alors qu'auparavant, « lire » était synonyme de « décoder » et sous-entendait « lecture à voix haute », en 1985, apparaît le « Lire, c'est comprendre » où « le maître n'engage pas l'enfant dans un apprentissage mécanique et passif » et où « la maîtrise de la combinatoire n'a de valeur qu'associée à la compréhension de l'idée exprimée, à la perception de la structure de la phrase, à l'intelligence du sens des mots ». On peut noter aussi l'importance d'« entourer l'élève de livres et de textes, de lui donner le spectacle d'un maître lecteur », et de doter l'école d'une bibliothèque-centre documentaire (déjà mentionnée en 1978). Cependant, la combinatoire demeure le préalable à l'apprentissage de la lecture avec « comme objectif à atteindre, la lecture silencieuse ». Et le texte succinct ne développe aucune théorie sur la lecture ni ne précise aucune piste pédagogique pour faire écho au novateur « lire, c'est comprendre ».

En 1989, la loi d'orientation sur l'éducation du ministre Jospin étend, en priorité, la préscolarisation aux enfants de deux ans vivant dans un environnement social défavorisé, substitue à la notion de classe celle de cycles d'apprentissages, instaure le projet d'école et prévoit « un plan lecture » : « L'apprentissage de la lecture est un élément déterminant dans la réussite de toute scolarité. Or, les résultats montrent que moins d'un élève sur deux arrive au collège avec une maîtrise suffisante de la lecture. Il est urgent de mettre en œuvre, selon les recommandations du rapport Migeon, un véritable plan en faveur de la lecture. L'apprentissage de la lecture devra être poursuivi de façon continue, sous des formes variées et adaptées, de l'école maternelle au cycle d'observation. Cette acquisition fondamentale fera l'objet d'une évaluation auprès de tous les élèves entrant

en cours élémentaire deuxième année et en sixième ; elle sera suivie d'actions de soutien ou de reprises d'apprentissage dans chaque école et chaque établissement scolaire. La lecture doit être très étroitement intégrée à toutes les activités scolaires et conçue comme un moyen de faire naître chez l'enfant le désir de trouver le sens de l'écrit. » Ce plan pour la lecture, présenté par le ministre Lang en septembre 1992 et destiné aux élèves et aux maîtres de la maternelle au collège, comprend notamment un budget de 10 millions de francs consacré à la création de bibliothèques-centres documentaires dans 20 départements pilotes.

La brochure « Les cycles à l'école primaire » éditée en 1991 organise la scolarité de l'école maternelle et primaire en trois cycles pédagogiques qui tiennent compte du développement et de la progression psychologique des enfants : le cycle des apprentissages premiers qui se déroule à la maternelle, le cycle des apprentissages fondamentaux qui commence en maternelle et se poursuit dans les deux premières années de l'école primaire, et le cycle des approfondissements qui correspond aux trois dernières années du primaire. Le texte a pour objet de « promouvoir un enseignement adapté à la diversité des élèves par une continuité pédagogique » et de « mettre l'enfant au centre du système éducatif ». Cet aménagement favorise « le respect du rythme d'acquisition des enfants » et « permet des interactions fructueuses entre des groupes hétérogènes ». Le texte envisage plusieurs types d'organisation (répartition en classes selon les âges avec une forte coordination de l'équipe, échanges de service d'enseignement et décloisonnement au sein d'un cycle) mais l'organisation recommandée comme étant la mieux adaptée à la continuité pédagogique dans le cycle est celle où le maître est responsable d'une cohorte d'enfants pendant trois

années consécutives. Et, avec quelques années de recul, on peut constater que celle-ci n'a vu le jour que de façon très marginale.

En février 1992, paraît la « Charte des programmes » qui doit servir de « *cadre pour l'élaboration des nouveaux programmes de l'ensemble du système éducatif, en assurer la cohérence et le respect des finalités de la loi d'orientation de 89, et notamment mener 100% d'une classe d'âge à une qualification et, pour cela, centrer les démarches du système éducatif sur l'élève* ». Il définit les principes qui devront servir de fondement à la rédaction des programmes, dont celui-ci : « *Le programme doit être pensé de façon à favoriser des situations d'apprentissage qui permettent de développer chez les élèves les attitudes fondamentales qui donnent sens aux démarches intellectuelles et sociales (esprit critique, honnêteté intellectuelle, curiosité, écoute de l'autre, goût de l'argumentation...)* ».

En 1992, est publiée **La maîtrise de la langue à l'école primaire**. Il s'agit d'une brochure de 200 pages (dont la préface de Jack Lang porte exclusivement sur l'importance de la lecture, de la fréquentation des livres, du plaisir de lire...). Elle fournit aux enseignants des orientations pédagogiques et une aide à l'enseignement : elle indique, pour chacun des cycles, les compétences à développer, elle donne des exemples d'activités et de situations pédagogiques ainsi que les explications et les justifications des choix pédagogiques proposés. Elle fait le point sur les connaissances actuelles dans le domaine de l'apprentissage de la lecture et sur les questions qui demeurent. Pour un document produit par le ministère de l'éducation nationale et destiné aux enseignants, le sujet est, pour une fois, copieusement traité. Des éléments nouveaux y sont développés : la reconnaissance automatique des mots, les

différentes opérations produites par le lecteur expert, la compréhension en relation avec sa propre expérience du monde et des textes, la place centrale de la littérature de jeunesse. Le texte développe les voies directes et indirectes et précise que « *la plus efficace est la voie directe : le mot est comparé en quelques millièmes de secondes au "dictionnaire" des mots conservés en mémoire et est identifié parmi ceux-ci avec l'ensemble de ses significations possibles. On voit qu'elle permet de reconnaître les mots déjà connus, mais aussi qu'elle est automatique et ne met pas en jeu la conscience du lecteur* ». Le document insiste sur l'importance de la compréhension qui sollicite de nombreuses procédures mentales. Cependant le texte comporte de nombreuses répétitions, contradictions et incohérences qui ne peuvent que perturber l'enseignement et déstabiliser l'enseignant... en voici un extrait symptomatique : « *L'essentiel, on en a aujourd'hui la certitude, est qu'une manipulation du code graphophonétique, nécessaire au dépassement de la phase de reconnaissance indirecte des mots, ait lieu pendant un temps suffisant, sans que l'on sache encore comment se fait le passage vers une reconnaissance automatique généralisée. Il est donc prudent de continuer à exercer les enfants à retrouver le "bruit" que font les mots écrits sur le papier. C'est, semble-t-il, au cours de ces activités que les enfants se dotent, sans en prendre conscience et à notre insu, des moyens d'un traitement direct du code orthographique.* »

Cet exemple est représentatif d'une grande partie des propos développés tout au long de la brochure qui, en résumé, semble vouloir dire ceci : on sait que la lecture est une combinaison de différentes opérations intellectuelles simultanées mais il faut les travailler successivement en les hiérarchisant du CP au CM2 ; on sait que le lecteur expert pratique la voie directe

mais il faut l'enseigner par la voie indirecte sans savoir comment ni quand l'apprenti lecteur passera de l'une à l'autre, mais en sachant pertinemment combien le découpage en syllabes et phonèmes, abstrait et irrégulier, est source d'erreurs. Dans ce fascicule, tout est dit, ou presque, sur la lecture, et son contraire aussi.

Les programmes de l'école primaire de 1995, institués par le ministre Bayrou, ne remettent pas en cause les grandes orientations de 1989. Ils sont rédigés dans le cadre d'une organisation de la scolarité en cycles (avec une évaluation en début de cycle) et d'une conception pluriannuelle des programmes « *pour respecter la diversité des élèves, leurs demandes, leurs attentes, leur rythme de développement, sans perdre de vue les objectifs communs à tous, les apprentissages nécessaires à tous* ».

Le texte souligne l'importance de la polyvalence des maîtres pour « *favoriser la mise en œuvre de démarches faisant appel à plusieurs disciplines* » afin de « *mettre en place des procédures intellectuelles* », et souligne également « *la responsabilité et la liberté de l'enseignant dans le choix des démarches pédagogiques* ».

Il place « *la maîtrise de la langue au cœur des apprentissages* ». L'apprentissage de la langue doit « *s'enrichir de toutes les situations de classe, trouver dans l'ensemble des activités son fondement culturel, en même temps qu'il sert l'ensemble des disciplines* » et « *s'inscrire dans une interaction constante entre parler, écouter, lire et écrire.* » La bibliothèque centre documentaire fait l'objet d'un paragraphe : « *elle est un lieu de lecture et d'activités et apporte son concours aux diverses disciplines* ».

En ce qui concerne la théorie et la pédagogie de la lecture, le texte est nettement moins loquace et moins détaillé que la brochure de 1992. En bref, on apprend que « *la lecture silen-*

cieuse est, à terme, l'objectif à atteindre » mais rien n'est dit sur comment elle se travaille alors que la lecture à haute voix doit être pratiquée régulièrement par l'élève. On y lit aussi que « *l'apprentissage de la lecture et l'accès au sens procèdent essentiellement de trois démarches complémentaires et concomitantes qui associent constitution d'un premier capital de mots, déchiffrement et recours au contexte* » ; le mot « *et* » qui coordonne dans le texte « *apprentissage de la lecture* » et « *accès au sens* » sous-entend soit une forme de hiérarchie entre les deux, soit une différence de signification (« *apprendre à lire* » ne serait pas « *accéder au sens* »). La maîtrise de la combinatoire est présentée comme la phase incontournable pour accéder à la reconnaissance des mots.

Les programmes de l'école primaire de 2002, en ce qui concerne la lecture et l'écriture, sont largement construits à partir de l'ouvrage de 1992 « *La maîtrise de la langue* ». A l'opposé des textes de 2008, le document développe abondamment le sujet (une trentaine de pages). Il se veut très explicatif sur la lecture et son apprentissage, et suggère différentes approches possibles. Cependant, bien que la liberté pédagogique du maître soit réaffirmée, il préconise certaines démarches considérées comme plus efficaces (l'enseignement de la voie indirecte par exemple) et regorge d'affirmations contradictoires. En voici quelques unes...

♦ Le texte reconnaît la spécificité du langage écrit par rapport au langage oral mais, pour autant, il ne fait pas de distinction dans les procédures en œuvre pour accéder à leur compréhension : « *L'activité qui conduit à comprendre la signification n'est pas très dissemblable de celle qui porte sur le langage oral, même si les conditions de communication à l'écrit diffèrent (absence d'interlocuteur, permanence du message) et si la langue écrite comporte*

des spécificités de syntaxe, de lexique ou textuelles, assez rarement présentes à l'oral ».

♦ Le texte explique ce que sont la voie indirecte et la voie directe pour permettre d'identifier les mots. Il précise qu'« à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves doivent utiliser de manière privilégiée la voie directe » mais préconise de travailler d'abord la voie indirecte, tout en rappelant cependant que « des écarts importants qui existent en français entre syllabe orale et syllabe écrite et rendent souvent cette identification délicate ».

♦ Il indique qu'il faut d'abord que l'enfant apprenne à segmenter le texte en mots, puis les mots en syllabes et phonèmes, tout en notant que « l'analyse phonologique stricte semble être au moins autant la conséquence que la cause de l'apprentissage de la lecture. Elle ne peut donc être un préalable exigible. » Là, on ne voit plus bien pourquoi il faut commencer par la voie indirecte... De plus le paragraphe suivant répète qu'il y a deux manières d'identifier les mots, la voie directe et la voie indirecte, et que l'apprenti lecteur doit se servir efficacement des deux.

♦ Il est conseillé de « renforcer le répertoire des mots orthographiquement connus permettant de construire l'écriture phonétiquement correcte d'un mot nouveau » !

♦ Il est précisé que les manuels d'apprentissage de la lecture ne permettent pas de se poser de véritables problèmes de compréhension. C'est la lecture à haute voix par l'enseignant et les débats conduits au sein de la classe qui vont permettre aux élèves de développer des stratégies de compréhension des textes. Cependant l'usage d'un manuel est fortement recommandé.

Malgré les contradictions et les ambiguïtés du discours, des points essentiels sont affirmés :

♦ la liberté de choix pour l'enseignant entre la voie directe et la voie indirecte, ♦ la primauté du cycle et l'importance de la continuité des apprentissages entre maternelle et élémentaire, ♦ la fréquentation assidue de la littérature jeunesse et l'usage des BCD, ♦ la complémentarité des apprentissages de la lecture et de l'écriture, ♦ les comportements de lecture à favoriser : développer des capacités d'anticipation, avoir accès à l'implicite, faire des inférences, avoir une attitude interprétative, se doter de stratégies de recherche ...

Ainsi, une fois les incohérences théoriques et pédagogiques démêlées, ces textes autorisaient un enseignement de la lecture qui sorte des sentiers battus et l'enseignant de cycle 2 pouvait **largement mettre en œuvre la pédagogie de la voie directe. L'a-t-il fait ?**

QU'EN EST-IL POUR L'ÉCRITURE ?

Depuis la fin des années 70, les textes sont peu prolixes en la matière. On y retrouve toujours ce qui est attendu de l'élève, bien résumé dans **les instructions officielles de 2002** : l'élève doit être capable d'« écrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes (narratif ou explicatif) répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique ».

Comme pour la lecture, entre la fin des années 70 et 2002, on perçoit peu à peu une évolution : la production d'écrit ne doit pas être artificielle, elle doit être ancrée dans la réalité et s'inscrire dans des projets. Le scripteur a des intentions et cherche à produire des effets sur son lecteur, le destinataire est identifié et l'édition ne doit pas être négligée. Pour la mise en

mots, il est précisé que les textes sont d'abord produits sous forme de dictée à l'adulte puis de manière autonome.

Le texte de 2002 répertorie les composantes de la production d'écrit ainsi : « *les activités graphiques (calligraphie et traitement de texte), la gestion des problèmes d'orthographe, la mobilisation des connaissances et l'organisation des textes, la mise en mots et enfin l'édition* ». Il précise que toutes ces activités ne peuvent être conduites simultanément par l'apprenant mais « *en mettant en œuvre des projets d'écriture, ancrés dans des situations de communication véritables, il est possible d'accroître tour à tour telle ou telle de ces composantes pendant que l'enseignant assume la gestion des autres* ».

Les problèmes d'orthographe doivent être différés du temps de production et la révision de texte doit être accompagnée par l'enseignant. La mobilisation des connaissances s'inscrit dans une démarche orale et collective. Il est précisé que la gestion de l'organisation du texte doit être étayée par des fragments de textes, des images, des réécritures... Pour la mise en mots, on part de la dictée à l'adulte pour arriver ensuite à une écriture autonome dont les constituants ont été évoqués et organisés auparavant. Le texte est produit dans le but d'être édité. Le document propose aussi des situations pédagogiques pour aider l'enseignant dans cette tâche délicate.

Si le texte donne à l'enseignant quelques éléments pour mettre en œuvre une pédagogie de l'écriture, il comporte des ambiguïtés. Par exemple, on pourrait comprendre que les différentes composantes de l'écriture citées plus haut seraient des étapes de l'enseignement (peut-on produire un texte avant de maîtriser la calligraphie et l'orthographe ?). Ou encore, que la nécessaire « *articulation entre lecture et écriture*

qui reste un excellent moyen de renforcer les apprentissages » se réduit à la transcription de l'oral.

QUE DISENT LES TEXTES DEPUIS 2006 ?

La circulaire est on ne peut plus univoque sur la conception de l'apprentissage de la lecture : « *Apprendre à lire résulte de la découverte du principe alphabétique de notre langue. [...] L'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots conduisant à leur compréhension. Il est nécessaire que l'élève identifie les sons de la langue française ainsi que la relation qui les relie aux lettres et groupes de lettres correspondants. Il comprendra alors que les lettres codent du son et non du sens. Il apprendra à assembler les lettres pour constituer des syllabes prononçables, puis des mots qu'il rapprochera de ceux dont il a déjà l'image auditive dans sa mémoire. La syllabe est un point d'appui essentiel : savoir segmenter la parole en unités, retrouver les syllabes qui constituent un énoncé sont des premiers pas vers la prise de conscience des sons élémentaires de la langue. [...] L'automatisation de la reconnaissance des mots nécessite des exercices systématiques de liaison entre les lettres et les sons et ne saurait résulter d'une mise en mémoire de la photographie de la forme des mots qui caractérise les approches globales de la lecture : j'attends donc des maîtres qu'ils écartent résolument ces méthodes qui saturent la mémoire des élèves sans leur donner les moyens d'accéder de façon autonome à la lecture.* »

Deux ans plus tard, **les programmes simplifiés et simplistes de 2008** entérinent la circulaire : le ministre Darcos dans un élan de commisération pour les enseignants a voulu leur donner « *des outils plus lisibles, plus courts afin qu'ils constituent des références utiles dans leur pratique quotidienne* ». La brièveté de la partie concernant la lecture n'offre effectivement aucun tracas de lisibilité (à peine une demi-page pour la lecture

au cycle 2) mais, par contre, il est difficile d'y repérer ce qui va être utile à l'enseignement de la lecture, de quelle manière se travaillent « *les connaissances et les compétences nécessaires à la compréhension* », ou comment associer « *déchiffrage et identification de la signification...* ». Face à un tel vide théorique et pédagogique, on comprend volontiers, comme le texte le prévoit, que l'enseignant doit d'urgence se référer à « *un manuel de qualité* ».

Quant aux progressions, elles indiquent en quelques demi-lignes comment mettre en œuvre l'apprentissage de la lecture, et c'est tout simple : d'abord apprendre les lettres, puis connaître les correspondances entre les lettres et les sons et enfin savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies et, le mot, d'une ou plusieurs syllabes.

Le document accorde aussi quelques lignes à la compréhension et à la littérature jeunesse, comme si ces deux points étaient la conséquence logique de l'apprentissage alphabétique et phonétique. Les compétences déclinées sur les deux niveaux, CP et CE1, confirment le cloisonnement, sonnait ainsi le glas des cycles, et la hiérarchisation de la formation du lecteur : d'abord, on apprend à déchiffrer, après, on comprend. A noter une compétence étonnante en CE1, « Lire silencieusement en déchiffrant les mots inconnus » : alors que, dans ce cas, le lecteur expert anticipe ou émet une hypothèse, l'apprenti lecteur, lui, déchiffre, décompose, oralise... mais de quel silence s'agit-il ?

Enfin, le tout est chapeauté par le très consensuel socle commun qui semble avoir été conçu pour faire écho à la fameuse « égalité des chances », formule qui résonne comme une imposture : s'il suffisait de décréter ce avec quoi tout le monde ne peut être que d'accord, il n'y

aurait plus ni cancer, ni sida ! Une fois prescrit le fait qu'il faut « *garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun* », on n'a toujours rien dit ni de « comment y arriver ? » ni de « pourquoi on n'y arrive pas ? ». Le socle émerge avec des airs de « c'est tout nouveau, personne n'y avait jamais pensé avant », comme si, jusqu'à ce jour, aucun enseignant ne s'était fixé pour mission que tous ses élèves apprennent à lire, à écrire et à parler avec exigence.

Dans la rédaction des savoirs indispensables à la maîtrise de la langue, on retrouve toujours les mêmes contenus (forcément la langue française reste la langue française !), déclinés cette fois-ci en « *connaissances et capacités* ». En outre, le socle brouille les pistes et les repères : il ne se substitue pas vraiment aux programmes (mais un peu quand même) tout en lui empruntant de nombreux éléments, et il remanie la terminologie consacrée aux apprentissages (capacité, compétence, connaissance...) dont il multiplie les sens. Par exemple, le mot « compétence » est utilisé à la fois pour définir un savoir très général : « *le socle commun s'organise en sept compétences* », et pour désigner un item élémentaire et constitutif d'un savoir complexe : « *un livret personnel permettra à l'élève, à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences* ».

Le socle commun donne bonne conscience à l'Education Nationale et fait porter la responsabilité de la réussite (et de l'échec) uniquement sur les enseignants et les élèves : « *le socle commun est le ciment de la Nation : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'école et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance* ». Ce qui permet de dédouaner les autres facteurs (inégalités sociales, environnement culturel...) et prota-

gonistes (acteurs économiques, collectivités territoriales...).

Avec les programmes de 2008, la production d'écrits n'est plus qu'un exercice purement scolaire qui n'a rien avoir avec l'écriture et les problèmes que se pose un auteur. « *Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. Ils sont amenés à utiliser l'ordinateur : écriture au clavier, utilisation d'un dictionnaire électronique* ». Projets, situation de communication ancrée dans la réalité, intentions de l'auteur et notion de destinataire identifié ont disparu. Les compétences attendues sont très normées et élevées pour une fin de cycle 2. Aucune indication pédagogique ne vient enrichir le propos, comme s'il suffisait d'énoncer aux élèves les résultats attendus pour qu'ils réussissent l'exercice.

QU'EN EST-IL AUJOURD'HUI SUR LE TERRAIN ?

Pas moins de quinze textes officiels se sont succédés et empilés depuis trente ans. Il est inconcevable de penser que les enseignants ont modifié leur pratique tous les 2 ans et que cette succession de publications ait apporté des changements en profondeur.

Cependant, depuis les années 80 et jusqu'au début des années 2000, (y aurait-il un lien avec l'avènement de la Gauche au pouvoir ?), quelques grandes tendances nationales se dessinent et se perçoivent dans les pratiques pédagogiques : la littérature jeunesse s'impose dans les classes ; on s'interroge sur la lecture et son apprentissage ; localement on s'intéresse à des mouvements pédagogiques comme l'AFL ; les

Bibliothèques Centre de Documentation apparaissent dans les écoles ; des manuels d'un genre nouveau, s'appuyant sur de vrais textes d'auteur, font leur apparition. Et pourtant la syllabique et la phonétique perdurent comme pré-requis dans l'apprentissage de la lecture, le « code » persiste sous l'acception « correspondance grapho-phonologique » et écarte d'entrée de jeu le code orthographique, les BCD demeurent cantonnées à un rôle de prêt de livres, le CP reste la classe de l'apprentissage de la lecture et la mise en œuvre des cycles est marginale.

Comment expliquer cette résistance ? Si les textes des années 90 et début 2000 ont permis et encouragé les enseignants à rénover leur pratique, les incohérences et les contradictions qu'ils contiennent n'ont pas favorisé l'émergence généralisée d'une autre démarche d'enseignement de la lecture et de l'écriture. Les orientations définies par ces textes (pédagogie des cycles, enseignement de la voie directe, lecture interprétative...) étaient plus ambitieuses mais plus complexes à mettre en œuvre que celles des textes précédents ; elles auraient nécessité une formation initiale et continue des enseignants qui n'a pas été à la hauteur du projet : le changement en profondeur ne peut se décréter et implique un investissement dans le temps, qui permette la réflexion et engage chaque enseignant dans une démarche de recherche-action. On peut se demander si le projet politique sous-tendu était assez affiné et déterminé ...

Depuis une vingtaine d'années, on note aussi, au détriment de la pédagogie de la lecture, l'acceptation banalisée et croissante de la notion de dyslexie. Les recommandations du directeur des écoles M. Ballardier, dans une note de service janvier 1990, proposent une définition très large et très vague de la dyslexie : « *De nom-*

breux enfants souffrent de troubles de la maîtrise du langage oral et/ou du langage écrit. Il est convenu de regrouper ces troubles, quelle que soit leur origine ou leur intensité et à quelque niveau de la scolarité qu'ils apparaissent, sous le nom de dyslexie ». Ainsi toute difficulté d'apprentissage dans le domaine des langages oral et écrit pourra désormais relever de la dyslexie. La formation des enseignants sur le sujet est, elle aussi, très floue : « *Il importe, dès à présent, de sensibiliser et d'informer les élèves-instituteurs des problèmes particuliers que posent l'accueil et les apprentissages de jeunes enfants à risque de dyslexie. D'une part, il convient de les aider à déceler précocement les signes annonciateurs de troubles, qui se manifestent plus intensément au moment des apprentissages, et de les doter des techniques leur permettant de prendre en charge rapidement les enfants en difficulté tout en étant en mesure de déceler leurs capacités intellectuelles réelles* ». C'est finalement au secteur médical et para-médical, médecin scolaire et orthophoniste essentiellement, qu'on attribue ces tâches spécifiques de diagnostic et de rééducation. Enfin, le document attire l'attention sur « *les secteurs où les élèves cumulent des problèmes d'apprentissage spécifique avec des situations socioculturelles défavorables* », formulation qui autorise une interprétation ambiguë du rapport entre la dyslexie et le niveau social de la famille.

Même si les textes de 2002 précisent qu'« *un diagnostic de type dyslexie ne peut être posé avant 8 ans* », et qu'il faut laisser le temps nécessaire à l'apprentissage « *aux enfants qui ont plus de chemin à parcourir que la moyenne des élèves* », force est de constater, aujourd'hui, que les enfants étiquetés « dyslexiques » sont de plus en plus nombreux, que le diagnostic tombe souvent dès la grande section (faisant suite à une inquiétude des parents ou à une visite médicale scolaire), et que la rééducation « ortho-phonique » est

fréquemment mise en place dès le début du CP. Quels en sont les effets insidieux ? D'un côté, les parents sont rassurés, la difficulté est médicalement identifiée et va être traitée, de l'autre, les enseignants sont en quelque sorte dédouanés de leur responsabilité, la prise en charge de l'apprentissage de la lecture étant relayée par les nouveaux professionnels de ce domaine, les orthophonistes. La médicalisation paraît excessive et les questions pédagogiques et psychosociales éludées. La lecture, son enseignement, les théories de son apprentissage, ne sont ni remis en cause ni questionnés.

Aujourd'hui, le dispositif préconisé par la circulaire De Robien et entériné par les programmes de 2008, même s'il a d'abord suscité critiques et rejet, semble avoir atteint son but sans beaucoup de résistance. La redéfinition concise et simpliste des programmes a suffi à éteindre toutes les velléités qui auraient pu naître avec l'ouverture donnée par les textes officiels des années 90. La phonologie est érigée en discipline et les « tableaux de sons » fleurissent sur les murs dès la grande section de maternelle. Nos inspecteurs nous forment à bien distinguer l'apprentissage de la lecture qui passe forcément par la grapho-phonologie, la syllabe et le manuel scolaire, et l'apprentissage de la compréhension pour lequel il est souhaitable de s'appuyer sur la littérature jeunesse. Les évaluations et livrets en tout genre servent aussi de prescription pédagogique et détournent les enseignants de leur fonction première.

La formation initiale est en conformité avec les nouveaux programmes et il est bien rare que nos jeunes collègues aient entendu parler de mouvements pédagogiques, de la voie directe ou d'une démarche alternative pour enseigner la lecture et l'écriture. Sur les rayons

de la librairie locale, on trouve facilement le manuel de lecture des années 50 « réactualisé » et l'ouvrage de Stanislas Dehaene « Apprendre à lire - Des sciences cognitives à la salle de classe ». Le choix est maigre et orienté, et le courageux qui souhaiterait s'informer d'un autre discours est bien en peine.

Avec la multiplication des évaluations qui ont accompagné le socle commun, on est passé d'une obligation de moyens à une obligation de résultats qui ne tient aucun compte des réalités sociales de notre monde... Par ailleurs, les évaluations internationales PISA classent la France en bien mauvaise posture et mettent le doigt là où ça fait mal : un pourcentage important d'élèves arrivent en sixième sans maîtriser la lecture et l'écriture ; la France est l'un des pays où l'écart des résultats entre bons et mauvais élèves, corrélés à l'origine sociale, est un des plus élevés ; les élèves savent déchiffrer mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent ; ils ont peur de l'échec et sont perdus lorsqu'il s'agit de s'investir dans une tâche qui ne relève pas de l'exercice systématique.

Enseignantes en cycle 2, sous la contrainte des injonctions qu'il est difficile d'ignorer, nous sentons le costume étroit et inconfortable. Et la « pression » de l'institution et des parents est encore plus prégnante dans une classe de CP. Cependant, avec **la liberté pédagogique** réaffirmée en préambule des programmes, mais, surtout, fortes des ressources puisées au sein de l'Association Française pour la Lecture et de ses recherches officielles, nous poursuivons une démarche d'enseignement de la lecture à partir de la littérature jeunesse et des projets de classe. Nous travaillons dans une logique qui part du message pour appréhender le code de la langue et qui met en œuvre la pédagogie

de la voie directe. Celle-là est juste et justifiée en ce qu'il y a isomorphisme entre l'objectif à atteindre et le moyen d'y parvenir.

Ce qui n'est pas le cas de l'apprentissage en voie indirecte. Il est guidé par une interprétation traditionnelle - voire archaïque - des prescriptions ministérielles de 2002, ou une lecture scrupuleuse de celles de 2008, qui autorise les enseignants à exercer leur métier dans la facilité de reproduction de méthodes connues, que les éditeurs encouragent et que les parents accueillent d'autant plus volontiers qu'ils les ont pratiquées. Oser regarder le taux d'échec, c'est oser emprunter une autre voie ; juste une affaire de bon sens ! Des propositions en ce sens existent², dont la mise en œuvre ne relève pas uniquement des moyens nécessaires mais surtout d'une incitation officielle à ce que chaque enseignant s'inscrive dans une recherche-action, corrélée au projet d'école, lui-même associé à une politique de lecture du quartier ou de la commune, durablement. Ainsi se constituerait un collectif de formation mutuelle, où nécessité sociale et champ scolaire travailleraient en commun le terreau où produire une société éducatrice.

L'ambition affichée de la refondation de l'École peut-elle faire l'économie d'une autre politique de lecture et d'écriture ?

- **Paquerette FOREST (enseignante en classe de CE1-CE2 jusqu'en 2011, actuellement coordonnatrice entre établissements de soins et Éducation Nationale), Sylvette PHILIP (enseignante en classe de CP/CE1) et Nicole PLÉE**

². Cf entre autres, AL n°117 (mars 2012), pp.77-80. *Propositions* (R. Millot)