

**LA LECTURE,  
PRÉALABLES  
À SA PÉDAGOGIE.  
(EDMOND BEAUME.  
AFL, 1985)**

**Michel PIRIOU**

*Les parties en italiques sont extraites de l'ouvrage*

Edmond Beaume est un adhérent ancien et aujourd'hui discret de l'AFL. Il a été successivement maître d'application puis conseiller pédagogique. Il a donné des cours de pédagogie de la lecture à l'école d'orthophonie du CHU La Timone de Marseille. Outre *La lecture, préalables à sa pédagogie*, son ouvrage le plus connu, il a écrit *Avoir une bonne orthographe* (Bibliothèque Richaudeau/Albin Michel) et plusieurs articles dans *Les Actes de Lecture*. Il est aussi l'auteur de récits pour enfants qu'on peut essayer de retrouver en fouillant dans la collection *Jadis* chez OCDL-MDI.

Jean Pierre Bénichou<sup>1</sup> annonce en préface qu'on ne trouvera dans le travail de l'auteur ni complaisance à l'égard d'une mode ni volonté outrecuidante de prendre date dans le mouvement des idées. Cependant, l'intention ne manque pas d'ambition puisque Beaume souhaite ainsi clore une période pour entrer dans une autre, passer de l'alphabétisation à la lecturisation, au nom des nécessaires adaptations au monde tel qu'il se transforme.

20 ans plus tard, on notera que le monde de l'enseignement et d'ailleurs n'a pas changé pour ce qui est du moins de l'apprentissage de la lecture. Les tenants du code phonographique restent les seuls à combattre un fantôme de « la globale », et ne savent même pas ou plus qu'il existe une voie idéographique.

L'esprit dans les rangs « AFLiens » était alors dans l'espérance qu'on ne pouvait pas ou plus méconnaître ce qu'est la lecture et qu'enfin on allait pouvoir se consacrer aux apprentis lecteurs sans oublier les exclus de la lecture. On savait déjà à l'AFL qu'il faudrait pour les uns et les autres acquérir un statut, une place

<sup>1</sup>. Ancien directeur de l'IUFM d'Antony, président remarqué de l'AFL pendant de nombreuses années.

dans sa communauté, cette reconnaissance qui amène à l'acte de lire comme à celui d'écrire. L'ouvrage se veut tout public. J'ajoute que les notions qu'il explicite, ne devraient être ignorées ni des futurs enseignants ni des plus expérimentés, pas même de tous ceux qui ont à faire avec la lecture.

E. Beaume commence par définir l'acte de lire en prenant quelques exemples. Le dernier se veut insolite. *C'est celui d'un jeune français qui ne parle pas espagnol mais qui, cependant, oralise en le déchiffrant, un court texte dans cette langue au profit d'une personne qui, elle, comprend l'espagnol. Dans ce cas, ce qu'il faut bien voir c'est pour qui s'effectue l'opération : des deux acteurs c'est le second qui est le destinataire. C'est lui qui prélève le sens, qui fait répéter, revenir en arrière, qui dirige l'acte de lire en fonction de ce qu'il en tire. C'est bien derrière les yeux que se fait la lecture par interaction entre le texte et la connaissance...*

Il énumère les définitions véhiculées dans le moment par Maliaret<sup>2</sup>, un inspecteur primaire, le dictionnaire, puis Richaudeau<sup>3</sup> qu'il citera tout au long de son livre, Moles<sup>4</sup>, Mac Luhan<sup>5</sup>... Et il conclut que *la diversité de ces définitions reflète une imparfaite connaissance de l'acte de lire. C'est très net en ce qui concerne l'oralisation. Et il ajoute : en fait, c'est seulement depuis une époque récente que l'analyse de l'acte de lire a été entreprise d'une façon plus précise et plus détaillée qu'auparavant.* Serait-il aussi indulgent 27 ans plus tard à l'égard des neuro-scientifiques du jour qui s'obstinent à étudier l'acte de déchiffrer ?

Commence alors une explication de l'acte de lire qu'il décrit imprégné par l'oralisation et comme enraciné dans l'Histoire. Autrefois, l'écrit, sans blanc entre les mots ni ponctuation, portait le verbe, il s'agissait de « ruminer »<sup>6</sup> la parole sacrée. Pourtant la lecture

visuelle fut pressentie dès le Moyen Age : « Quand il lisait, ses yeux couraient sur les pages dont son esprit percevait le sens ; sa voix et sa langue se reposaient... »<sup>7</sup> L'auteur conclut sa description ainsi : *cette lecture subvocalisée est celle qui est restée jusqu'à nos jours, sinon exclusive, du moins prépondérante. L'apprentissage scolaire, basé à peu près exclusivement sur l'oralisation, est certainement responsable, pour la plus grande part, de cette prépondérance.*

Beaume distingue la lecture orale de la lecture visuelle qui permet, elle, de profiter d'une certaine vitesse et d'une compréhension plus assurée. Il laisse à Michel Violet<sup>8</sup> le soin d'en dresser l'enjeu :

*« Il y a un siècle, à l'école devenue obligatoire, revenait la tâche de doter tous les Français d'un moyen de se débrouiller avec l'écrit. Se basant sur le caractère alphabétique du français, l'école a alors adopté des techniques d'alphabétisation. Le jeu a consisté (et consiste encore, car les méthodes d'enseignement de la lecture se sont perfectionnées mais elles n'ont pas changé leur objectif) à rendre les enfants capables de transformer l'écrit dépourvu de sens en un oral qu'ils pouvaient comprendre. Ce rapport à l'écrit par le détour de la combinatoire, du déchiffrement, confère à « l'alphabétisé », un « pouvoir de lire » rudimentaire. Pourtant, ce moyen est longtemps apparu comme suffisant et l'action de l'école en ce domaine comme satisfaisante. En effet, pour la grosse majorité des Français, les rapports à l'écrit étaient rares, aussi bien dans leur vie sociale que dans leur activité professionnelle. Une minorité (parfaitement circonscrite socialement) accédait à la véritable lecture indépendamment de l'école ou grâce à la poursuite des études et à l'usage social et professionnel qu'elle fai-*

**2.** Gaston Maliaret, *L'apprentissage de la lecture*, PUF, 1968 **3.** François Richaudeau, et ses ouvrages chez Retz **4.** Abraham Moles, *La communication*, 1971, Retz **5.** Marshall McLuhan, *La galaxie Gutemberg*, 1977, Gallimard **6.** Le *ruminatio* **7.** MacLuhan citant St Augustin qui, dans ses Confessions, trouve extraordinaire l'attitude de Saint-Ambroise lisant **8.** Extrait d'un dossier de *Lecture-Jeunesse* n°24, 1982

*sait de l'écrit. Pour 10% de la population, l'écrit était un véritable langage pour l'œil et la lecture, ce moyen rapide, efficace et irremplaçable de communiquer, de s'informer, de se cultiver, de se distraire qu'elle devrait toujours être. La volonté de démocratiser l'enseignement par la prolongation de la scolarité et l'accession de tous les enfants à l'enseignement secondaire ont rendu évidentes les insuffisances des techniques d'alphabétisation et leur responsabilité dans les phénomènes d'échec scolaire.* » On notera l'usage du passé dans ce texte comme si tout allait aller de soi pour le futur et qu'enfin allait se généraliser *une nouvelle conception pédagogique de la lecture se donnant pour objectif de faire des enfants des lecteurs véritables au lieu de se limiter à les alphabétiser.*

Beaume développe ensuite les éléments de la nature visuelle dans l'acte de lire, citant des expériences du début du 20<sup>ème</sup> siècle sur le mouvement des yeux par saccades, les fixations sectionnant la ligne par groupes de signes bien supérieurs à la syllabe<sup>9</sup>. Et encore, le lecteur ne traite à chaque fois qu'une partie des indices. C'est clair, le lecteur accompli ne lit jamais selon une combinatoire. L'unité de lecture est supérieure au mot. La lecture visuelle supprime le passage par l'oral.

L'auteur insiste aussi sur le rôle de la mémoire. Il distingue une mémoire courte qui fait le lien entre les prises d'information et la mémoire qui constitue la « culture » nécessaire à l'interaction avec le texte. C'est là qu'intervient cette notion d'empan qui correspond à la quantité d'information susceptible d'être fugitivement stockée par la mémoire immédiate. La brièveté et la fugacité de cette mémoire nécessitent une vitesse adéquate. L'auteur souligne aussi que pendant l'acte de lire, le lecteur est en constante relation avec des opérations plus générales d'ordre intellectuel, ce qui fait réagir au mot, au groupe de mots, à l'organisation

du texte, ce qui résonne avec ce que cherche à résoudre le lecteur...

Il existe donc un rapport entre l'information visuelle et l'information non visuelle défini par Franck Smith<sup>10</sup> : *Lire met en jeu deux modes d'information, une qui se trouve devant le globe oculaire, sur la page imprimée, que j'appelle « information visuelle » et l'autre située derrière le globe oculaire, dans le cerveau que j'appelle « information non visuelle ». L'information non visuelle, c'est ce que nous savons déjà sur la lecture, sur le langage, sur le monde en général. Bien évidemment, lire est une activité visuelle, en ce sens qu'on ne peut pas lire une page imprimée dans le noir. Mais pouvoir voir des phrases écrites devant nos yeux ne suffit pas, loin de là. Nous devons venir à leur rencontre avec une information non visuelle. Nous devons avoir une certaine connaissance de la langue dans laquelle le texte est écrit, du sujet.*

Autant dire, que la rencontre avec le texte se fait (doit se faire) dans un esprit de recherche avec des hypothèses et des anticipations. *L'anticipation met en œuvre l'intuition d'un système qui s'appuie sur les fréquences et les probabilités d'apparitions des mots, des catégories, des structures et tout cela diffère de l'écrit à l'oral. Toujours est-il qu'à un moment du texte, tout n'est pas également probable ; et plus la probabilité d'apparition de ce qui suit, d'un mot, est forte, moins ce mot apporte en lui-même une information nouvelle par rapport à ce qui l'a précédé ; moins il est nécessaire, mais il est facile à lire, car il ne s'agit que de le vérifier.*

*« Notre cerveau n'est pas un calculateur prudent qui nous adapte au monde, c'est un simulateur prodige qui invente des hypothèses, modélise et trouve des solutions qu'il projette sur le monde. »* écrit Alain Berthoz<sup>11</sup>.

<sup>9</sup>. La physiologie de la lecture et de l'écriture, Louis-Emile Javal, chez ALCAN 1907 réédité chez RETZ en 1978 <sup>10</sup>. Comment les enfants apprennent à lire. 1980 Retz <sup>11</sup>. Alain Berthoz, Le sens du mouvement, ed. Odile Jacob, 1996

Les hypothèses et les anticipations sont donc continuellement vérifiées dans l'acte de lire au fur et à mesures de l'apparition de nouveaux indices. Le lecteur ne prend pas tout ce qui est disponible devant les yeux, il traite ce qui lui est nécessaire pour assurer la bonne marche dans l'élaboration du sens.

Ainsi lecture n'est jamais que relecture, reconnaissance, recréation partielle d'un univers qui, s'il nous est trop éloigné, nous est inaccessible : « Pour lire, il ne peut en être autrement que d'avoir d'abord compris » dit Jean-Jacques Glassner<sup>12</sup>. Ainsi, le déchiffrement, s'il ouvre à l'oralisation de presque tout texte, n'ouvre pas pour autant à sa compréhension.

Lire, c'est attribuer du sens à l'écrit dans le but de s'en servir, que ce soit par plaisir ou par besoin. Ce qui rend complexe cet acte, c'est que l'élaboration d'une signification à partir d'un texte fait toujours intervenir des éléments intertextuels qui débordent considérablement les opérations d'identification des mots. L'acte de lecture met en jeu constamment la mémoire, l'investissement d'une bonne partie de notre savoir.

Beaume s'intéresse ensuite à l'écrit. Il rappelle que la définition commune et enracinée de l'écrit est phonocentrique, donc restrictive car si l'écrit est essentiellement dérivé de l'oral toute autre forme graphique ne mériterait pas le statut d'écriture. Saussure ajoute que l'écriture est soit phonétique soit idéographique comme le chinois. Cependant, Tzevan Todorov<sup>13</sup> indique que : « est écriture, au sens large, tout système sémiotique visuel et spatial ; au sens étroit, c'est un système graphique de notation du langage ». Et il distingue la mythographie, système dans lequel la notation graphique ne se réfère pas au langage verbal mais forme une relation symbolique indépendante, de la logographie qui note le langage.

Cette extension nous amène à considérer les textes à caractère scientifique, comme des langages idéographiques.

En réalité le phénomène idéographique est général. Claire Blanche-Benveniste le montre en prenant un mot latin (*arbor*) qu'elle choisit précisément parce qu'il paraît représenter un exemple type de l'écriture phonétique. « *Le paradoxe de toute écriture idéographique ou de toute écriture phonographique est que chaque mot écrit dans l'une ou dans l'autre n'est par lui-même ni exclusivement idéographique ni exclusivement phonétique... Soit le mot latin écrit ARBOR, dont chaque graphisme affirme l'appartenance à un système graphique de type phonétique. Sa relation au signifiant du mot parlé arbor est immédiate ; mais toute aussi immédiate sa relation au signifié arbor. Le mot écrit arbor n'est donc pas plus un « phonogramme » qu'un « idéogramme » ; il n'est phonographique que virtuellement, sur l'axe paradigmatique, par référence au système phonographique que les Romains utilisaient pour écrire leur langue. Syntagmatiquement, au contraire, sur le plan du discours, c'est comme porteur d'idée, comme idéogramme, qu'il est exploité dans l'utilisation normale de la langue écrite. Seul le code est phonographique ou idéographique.*

Autrement dit, sur le plan du discours, il n'y a plus que des écritures idéographiques : même l'écriture la plus phonographique fonctionne au décodage comme si chaque mot était un idéogramme.

On forme des comportements différents si on présente à l'enfant des logatomes<sup>14</sup> pour qu'il les oralise ou, au contraire, un texte sensé qui répond à une question qu'il se pose. Le choix de l'écrit n'est ni indifférent ni innocent.

<sup>12</sup> Jean-Jacques Glassner, *Écrire à Sumer*, Seuil, 2000 <sup>13</sup> Tzevan Todorov, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, 1972

<sup>14</sup> On appelle logatome une syllabe ou une suite de syllabes appartenant à une langue, mais ne formant pas un mot ou un syntagme significatif.

Edmond Beaume en vient à décrire la genèse des différents systèmes d'écriture et s'attarde sur l'évolution de l'écriture française qui, comme beaucoup d'autres, s'est laissé envahir par le principe idéographique. *Destiné au départ à compenser les lacunes du code phonographique, il (ce principe idéographique) en arrive à prendre une importance fondamentale : il devient un élément principal de notre système graphique.*

*Cette évolution qui s'achève au XIXe siècle change la nature de notre écriture qui se constitue en une langue particulière, largement autonome par rapport à l'oral. Elle devient un système graphique mixte dans lequel le code phonographique compliqué continue à fonctionner en même temps qu'une idéographie dont l'organisation est pourtant différente. Claire Blanche-Benveniste<sup>15</sup> montre : « l'adéquation entre écriture et langue parlée cesse dès lors de jouer le rôle dominant... Certes l'écriture n'a pas cessé de représenter des phonèmes et le code graphique d'aujourd'hui se laisse décrire en termes clairs. Mais l'autonomie de la langue écrite n'en est pas moins un fait acquis : elle fonctionne désormais pour elle-même... Relevant d'un système linguistique propre, l'énoncé écrit diffère toujours plus ou moins de l'énoncé oral correspondant. »*

*Si l'idéographie, ajoute le pédagogue, n'était présente dans l'écriture que par les chiffres, la ponctuation et l'organisation typographique, son rôle, sans être négligeable, serait assez restreint. C'est dans les mots qu'elle est présente. « Le fonctionnement idéographique apporte dans l'écriture un principe d'unification : unification entre les différents mots d'une même famille lexicale ou entre les éléments d'un paradigme grammatical.<sup>16</sup> »* Ainsi, l'écrit est une langue pour les yeux qui se prête à la lecture visuelle et rapide alors qu'une écriture essentiellement phonographique forcerait la subvocalisation.

*Depuis quelques dizaines d'années, conclura Beaume, de nombreuses études savantes ont montré que le système graphique français a un caractère mixte.*

*Les pédagogues y ont puisé des solutions à l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe délaissant l'idéographie pour se contenter de tenter d'habiller joliment « Daniel et Valérie ». Dès lors, le choix était fait et deviendra péremptoire et réitéré, officiel au nom de la science<sup>17</sup>, les présupposés pédagogiques ancreront l'innovation dans la reproduction de l'existant. Jean Foucambert<sup>18</sup> écrira plus tard : L'injonction d'en revenir aux bonnes vieilles méthodes qui ont fait leur preuve contre l'évidence qu'elles n'ont jamais été abandonnées et quelles sont précisément à l'origine de ce qu'on feint de déplorer...*

Edmond Beaume en vient au sujet des pratiques pédagogiques qu'il va s'évertuer à décrire avec autant de précision. L'Histoire montre qu'elles évoluent malgré la résistance parce que confrontées toujours à la nécessité économique. Il cite célestin Freinet : « *Il ne s'agissait point, au (et quels que fussent les théories et les discours des universitaires idéalistes) d'élever le peuple, mais de le préparer à remplir avec plus de rationnelle efficacité les besognes nouvelles que le machinisme allait lui imposer. Lire, écrire, compter, devenaient les techniques de base sans lesquelles le prolétaire n'était qu'un ouvrier médiocre.* » Dès lors, on pouvait s'imaginer que les « forces de progrès » allaient pousser pour l'innovation au service du vrai « savoir lire »...

C'est l'opposition de l'ancestrale méthode syllabique et du spectre de la méthode globale qui fait l'objet des pages suivantes. L'auteur rappelle que, si la première est synthétique (lorsque l'enfant sait lire **j** et **e**, il doit de ces deux lectures faire **je**). C'est donc bien d'une opération de

<sup>15</sup>. *L'orthographe*, 1969, Maspero <sup>16</sup>. Claire Blanche-Benveniste, opus cité <sup>17</sup>. Stanislas Dehaene s'emploiera à démontrer que le cerveau doit déchiffrer pendant que sont voisins de pallier au collège de France, Alain Berthoz, déjà cité, montrera combien le cerveau est plus puissant... <sup>18</sup>. *L'école de Jules Ferry*, dans préface de la deuxième édition, 2004

*synthèse qu'il s'agit*), et la deuxième analytique (elle part des mots), elles passent toutes deux par la correspondance terme à terme entre phonie et graphie. Le modernisme consistera à créer les méthodes mixtes. À leur propos, Gaston Maliaret<sup>19</sup> dira : « Elles n'existent pas en théorie sauf si on considère que la méthode syllabique n'est jamais purement et complètement synthétique et que la méthode globale n'est pas non plus purement et complètement analytique. En fait, ce qu'on peut observer, ce sont des méthodes syllabiques à point de départ global (parce qu'une méthode globale à point de départ syllabique est un non sens) avec un retour plus ou moins rapide à la méthode synthétique en perdant le bénéfice de l'activité d'analyse réelle. Les procédés et les présentations peuvent varier, mais la notion même de méthode mixte est, en quelque sorte, contradictoire. » Ces méthodes restent à la mode depuis la deuxième guerre mondiale. Célestin Freinet remarquerait que la société s'est embourbée depuis dans l'« économie de marché ».

Edmond Beaume assure que le débat entre ces deux méthodes est dépassé et qu'il faut s'atteler à répondre à la question : Faut-il ou non passer par l'oralisation pour apprendre à lire ?

Déjà, en 1787, Nicolas Adam<sup>20</sup> s'offusque de l'usage des abécédaires : « On les tourmente longtemps pour leur faire connaître et retenir un grand nombre de lettres, de syllabes et de sons où ils ne doivent rien comprendre parce que ces éléments ne portent avec eux aucune idée qui les attache ou les amuse. Lorsque vous voulez faire connaître un objet à un enfant, par exemple un habit, vous êtes-vous jamais avisé de lui montrer séparément les parements, puis les manches, ensuite les devants, les poches, les boutons etc. non mais vous lui faites voir l'ensemble, vous lui dites : voilà un habit. C'est ainsi que les enfants apprennent à parler auprès de leur nourrice. Pourquoi ne pas faire la même chose pour leur apprendre à lire ?... »

Plus tard, Ovide Decroly<sup>21</sup> crée l'activité globalisatrice : « Elle fait le pont entre l'activité instinctive et l'activité intelligente supérieure... Elle fonctionne spontanément chez l'enfant et permet des acquisitions importantes telles que le langage, les connaissances sur le milieu matériel, vivant, social et aussi l'adaptation à une série de formes d'activités. La mère l'utilise inconsciemment pour éduquer l'enfant et lui faire acquérir diverses techniques importantes, notamment le langage.

... Elle peut être appliquée non seulement dans l'initiation aux techniques (lecture, écriture, orthographe) mais aussi aux branches de connaissances relatives à la nature et à l'homme (sciences naturelles, histoire et géographie) et à l'expression de ces connaissances dans la langue maternelle ou une autre langue... »

L'apprentissage de la lecture n'est donc pour Decroly qu'une application parmi d'autres du principe de globalisme, c'est-à-dire de l'apprentissage dans la confrontation à la complexité générale à l'inverse de l'adage « aller du plus simple au plus complexe ». L'apprentissage de la lecture porte, dans un premier temps, sur la reconnaissance globale de phrases fonctionnelles (apporte-moi la poire, coupe la poire en deux...). Les enfants doivent observer les étiquettes et, sans exprimer oralement l'ordre lu, ils doivent l'exécuter. Cette phase qui dure quelques mois, a un caractère « idéo-visuel » qui court-circuite l'oralisation. L'enfant reconnaîtra seul les ressemblances et les associations. Cela fera l'objet d'un travail d'analyse (tableaux de syllabes...).

Cette démarche d'apprentissage a connu un réel succès d'estime sur le plan théorique. Elle fut à l'ordre du jour des conférences pédagogiques d'après guerre. Les éditeurs prenaient soin de

<sup>19</sup>. Cité plus haut <sup>20</sup>. Vraie manière d'apprendre une langue quelconque

<sup>21</sup>. Dans *Philosophie de l'éducation, Les doctrines pédagogiques par les textes*, LEIF et BIANCHERI, 1966 Delagrave

faire apparaître dans les titres de leurs manuels la mention « point de départ ». Contrairement à l'idée répandue assidument, les manuels sont restés suspendus à la méthode mixte, principalement syllabique. Lionel Bellanger<sup>22</sup> soulignait justement : « *En fait, on a vidé de son sens les principes de la méthode globale. On la connaît de loin, on lui fait des emprunts et, sous couvert de «méthodes mixtes, on dit qu'on enseigne la globale... En fait, on n'a vraiment rien changé.* »

Ainsi, on a imputé la médiocrité des résultats de la mixte (y compris la crise de l'orthographe) à une méthode absente de la pratique scolaire.

On verra, en suivant le livre de Beaume, que quelques uns ont tenté l'inspiration de la linguistique comme Bentolila ou Martinet pour proposer aux enfants, dès l'école maternelle, à apprendre à coder la chaîne orale selon autre chose que l'orthographe (les enfants doivent inventer eux-mêmes les signes avec lesquels ils noteront le langage oral car, écrit Bentolila : « Il faut donc éduquer leur oreille bien avant que de leur demander de découvrir les sons de la langue. » Le temps et la raison eurent raison de l'affaire : à quoi bon apprendre une graphie qu'il faudra abandonner par la suite ? Les résultats n'ont pas surpris ceux qui ne voyaient là que de nouvelles opérations de déchiffrement mais pas de lecture.

Depuis les années 70, une nouvelle conception pédagogique de la lecture affirme mettre en place dès le départ un comportement de lecture visuelle. Lire, c'est comprendre. Jean Foucambert s'explique : « *C'est une méthode non orale au sens que nous donnons à ces mots, c'est-à-dire que l'enfant ne sera jamais habitué à découvrir le sens de l'écrit en transformant les signes écrits en sons. Ce qui ne veut pas dire que l'oral n'est pas utilisé pour élucider le sens de l'écrit, mais jamais par la mise en correspondance d'unités inférieures au mot.* »

Lorsqu'un enfant apprend à parler, il organise et intériorise un système grammatical qu'il remet en cause constamment au fur et à mesure de ses nouvelles découvertes. Il ne viendrait à l'idée de personne de commencer par lui exposer une théorie grammaticale et postuler que la parole sortirait tout naturellement de l'apprentissage de cette théorie. On communique avec l'enfant, on le met en situation de parler : il parle. Il utilise des règles avant de réfléchir sur elles. La réflexion suit la mise en œuvre. Pour l'une comme pour l'autre, il procède par essais et erreurs. Le fait qu'il se trompe plus ou moins souvent n'est pas inquiétant en soi, dès lors que les progrès existent, sont continus.

Pour la lecture, la démarche doit être la même. Il s'agit de mettre l'enfant en situation de lire. Sa réflexion sur le fonctionnement de l'écrit suivra nécessairement. Elle ne sera pas une condition de la lecture : elle sera une conséquence. L'enfant découvre très tôt qu'il existe une correspondance entre la parole et l'écrit... S'il pose des questions à ce sujet, il faudra bien sûr lui répondre. Mais on évitera d'en faire un enseignement systématique pour ne pas sombrer à nouveau dans le déchiffrement.

Aujourd'hui, Jean Foucambert ajoute : « L'accès au savoir est une question de statut. Être lecteur, c'est se sentir concerné par l'état et la transformation de soi, des autres, des choses ; c'est sentir qu'il y a prise sur le monde dès lors qu'on entre dans la compréhension de ce qui le fait être ce qu'il est. C'est le contraire de la fuite et de l'évasion, de l'hédonisme ou de l'acte gratuit. Le statut implique une part de pouvoir, de citoyenneté et mène aux usages de l'écrit. La première tâche qu'on doit se donner, c'est d'éclaircir la question du statut. Ou bien on se

<sup>22</sup>. Les méthodes de lecture, 1978, Que sais-je ? n°1707

complait dans une relation maître-élève, une relation formateur-stagiaire ou agent de service-usager, autant de publics qui jouent le rôle attendu, ou bien on se lance dans un projet de production qui fait de chacun un citoyen. Pour apprendre à lire, il se faut trouver intégré à un groupe qui utilise réellement l'écrit. »

Si l'accès au savoir passe par le statut, celui-ci se forge dans l'action. L'action citoyenne. Il s'agit d'aider à mettre en œuvre des activités de production confrontée à la réalité socio économique de l'environnement proche. Impliquer<sup>23</sup> les enfants, les jeunes, ceux qui espèrent une place dans la société, dans les activités gérées ou soutenues par les collectivités territoriales et particulièrement celles qui inventent des réponses aux changements en cours et à venir. Impliquer, c'est d'abord reconnaître les enfants et les jeunes comme des personnes ayant un rôle à jouer dans la vie de la collectivité. Cela suppose, que leurs projets soient pris en considération qu'ils soient associés à la gestion de leur cadre de vie et des activités collectives.

En décembre 1985, l'éditorial du numéro 12 des Actes de Lecture définissait l'AFL comme une sorte de carrefour pour tous ceux qui, se réclamant d'une même conception idéographique de la lecture, travaillaient à lui donner tout son sens comme activité sociale.

**Michel PIRIOU**

Victor Hugo écrit... *Souvenirs de la nuit du 4*

Premier jet :

*Nous nous taisions, une larme dans l'œil ;  
Et les plus fermes cœurs tremblaient devant ce deuil.*

Remord :

*Nous étions chapeau bas, muets, près du fauteuil ;  
Les plus fermes tremblaient devant ce sombre seuil.*

Version définitive :

*Nous nous taisions, debout et graves, chapeau bas,  
Tremblant devant ce deuil qu'on ne console pas.*

<sup>23</sup>. Selon Raymond Millot, la société éducatrice.