REGARD SUR LES MANUELS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Annie JANICOT

COMMENT OSE-T-ON ?

Qu'on ne nous dise pas qu'il s'agit d'un débat de plus... Et encore, si débat il pouvait y avoir, la situation ne serait pas négative. Mais la situation est grave à tel point qu'il est indispensable de tirer la sonnette d'alarme. Et, en l'occurrence, nul besoin de convoquer les théories ou les neurosciences, le bon sens devrait suffire à faire entendre raison ! Même si ce bon sens semble perdu puisqu'on en est à se demander : comment ose-t-on ? Cet article vise à mettre sous les yeux de tout un chacun, parents, journalistes, enseignants, ministres et conseillers, des extraits représentatifs des supports proposés et que certains décident de soumettre aux élèves de Cours Préparatoire. Moyennant finances, en outre, puisque les manuels en question doivent être achetés par les écoles, assortis de nombreux autres supports !

Il faut dire que l'une des injonctions des programmes pour l'école de 2008 incite à l'utilisation des manuels – que je n'oserai pas qualifier « d'apprentissage de la lecture » – : *« L'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat. »* **Certains inspecteurs de l'Éducation nationale relaient cette injonction, certains demandent que soient consacrées aux manuels de lecture 12 des 18 h d'animation pédagogique, d'autres demandent aux équipes de repérer et de compenser les lacunes des manuels...Ce n'est pas de la nécessité ou pas de s'appuyer sur un manuel dont il sera question ici. La question urgente est : qu'entend-on par « manuel de qualité » ? À quel support accorde-ton de tels gages ? Qu'ont compris les auteurs et éditeurs de l'apprentissage de la lecture ? À quoi se soumettent les enseignants qui les achètent, enseignants dont on dit qu'ils ont le choix ? Qui prend le temps de lire les pages que vont lire au fil des jours les élèves de Cours Préparatoire ? Autant le dire tout de suite, si le choix a toujours été difficile, aujourd'hui, il semble impossible. À pratiquer avec certains supports actuels, il semble qu'on risque davantage d'amplifier voire de créer des difficultés que de mettre les élèves en conditions favorables à l'apprentissage de la lecture. Comment cela est-il possible ? Regardons.**

Afin de donner aux lecteurs de cet article la possibilité de mesurer par eux-mêmes la validité des commentaires proposés, un tour d'horizon des manuels d'apprentissage de la lecture édités ces dernières années (en fonction des programmes de 2008) s'impose. Forcément, seuls des extraits sont présentés, mais leur choix est révélateur de ce qui est mis sous les yeux des élèves et de leurs parents et il est accompagné de points d'appui cités dans le guide de l'enseignant. La présentation ne sera pas faite

titre par titre, car le paysage est pratiquement uniforme et soulève des questions similaires. Quelle conception de l'enfant en âge d'apprendre à lire montrent-ils ? Quelle conception de la lecture et de l'apprentissage aussi ? À quoi cela sert-il d'apprendre à lire ? Même si nous savons tous que l'apprentissage a déjà commencé depuis longtemps et que l'entrée au Cours Préparatoire devrait s'inscrire dans une continuité déjà vécue depuis deux ou trois ans, voire plus, nous savons aussi que tout le monde parle d'entrer à la « grande école », que les plus positifs s'émerveillent devant cet enfant qui va « apprendre à lire », sans oublier l'écrire et le compter... Le choix du cartable contribue souvent à sacraliser davantage encore ce passage et si les parents accompagnent encore l'enfant à la grille de l'école, ils ne vont plus, sauf rendez-vous, jusqu'à la classe, l'enfant entre seul à l'école... Responsable de ses « affaires », autonome, prêt à apprendre à lire ! « *Votre enfant vient d'entrer au CP et a hâte d'apprendre à lire... Quelle aventure pour lui !* » (Fabulire, Retz, 2011). Il va, en plus, avoir un « livre de lecture »...

ON APPREND À NAGER DANS LA PISCINE, MAIS ON N'APPREND PAS À LIRE DANS L'ÉCRIT.

Si je dis « lire »... même à l'heure du numérique, tout le monde pense à livre, texte, écrit et même tous types d'écrits, et pense même que savoir lire c'est comprendre ce qu'on lit. Sinon, à quoi bon... Sauf que pour l'apprentissage, il en va autrement. L'enfant étant considéré comme ne sachant pas lire et même comme ne sachant pas lire du tout, on va éviter de le noyer, commencer par le début, la lettre et quelques mots. Et cela sous prétexte qu'il n'est pas capable de lire tout seul, qu'il faut lui donner des « repères » pour qu'il soit « autonome » (Léo et Léa, Belin, 2009).

Alors, des textes, on en trouve, mais pas toujours d'emblée. On les trouve à différents endroits. Dans le guide de l'enseignant, sur un CD, en téléchargement sur un site, en deuxième partie de manuel (à commencer à lire à partir de janvier) ou dans un second manuel. Ils ne servent pas à apprendre à lire, ils servent à « travailler » la compréhension, accroître la culture et donner le goût de lire, avant ou après le travail d'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire du déchiffrage.

- Ce que propose l'ensemble pédagogique La compréhension des textes entendus.

Tout au long de l'année, les élèves sont invités, à partir d'une question assez large, à échanger sur les textes entendus (ou lus). Ainsi, ils peuvent exprimer ce qu'ils ont compris, échanger, confronter leur interprétation de l'histoire à celle des autres (voir le paragraphe 3 La compréhension, p.8). » Extrait du Guide du maître de *Chut je lis (Hachette, 2009)*

- « *Une large place est consacrée aux textes de patrimoine ou de littérature de jeunesse contemporaine pour permettre à tous les élèves d'entrer dans la culture. Pendant une première période, les textes sont lus à haute voix par l'enseignant, l'élève n'étant pas encore à même de les lire. [...] Des textes courts, écrits par Hélène Montardre, auteur de jeunesse reconnue, permettent à tous les élèves d'apprendre à comprendre.* » (*Lecture tout terr@ain* : Méthode de lecture, nouvelle édition, avec Lila, Elio, Marine et Omar, Bordas /Sejer, 2010)

- Le manuel *« Taoki et ses amis »* contient deux parties : une partie Apprentissage du code (pp.3-133) et une partie Lecture (pp.136-157). Des textes apparaissent donc à la fin du livre. « *La seconde partie du manuel propose des extraits de littérature de jeunesse, ainsi que des documentaires. Ces textes, gradués dans la difficulté de lecture, peuvent être lus en fonction de la progression des sons, le premier étant lisible à partir de la période 3* [c'est-à-dire à partir de janvier, NDLR]. *Ils permettent d'aborder*

un genre littéraire, d'ouvrir les horizons de lecture des élèves pour ne pas lire uniquement les « histoires de Taoki » et de leur donner le goût de la lecture. »

Oui, parce que les « histoires » de Taoki, ou Mona, ou Léa, servent à autre chose et n'ouvrent pas d'horizons de lecture, ce sont donc les auteurs qui le disent !

Les élèves sont interrogés, sollicités pour **vérifier** leur compréhension du texte lu par l'enseignant. Nous y reviendrons. L'image n'est pas nouvelle, mais elle est tellement forte : l'élève ne sachant pas nager regarde-t-il l'enseignant aller dans l'eau et nager ? Dans toutes les piscines de France, même les bébés peuvent être nageurs. Ah, vous me direz, des bébés lecteurs, cela ne surprend pas, on leur offre même des livres à la naissance. Mais au moment « officiel » d'apprendre, on leur enlève l'eau ! On leur enlève le texte.

Deux remarques :

1) L'activité d'écoute de textes existe depuis l'entrée en maternelle, il n'y a donc rien de nouveau au CP ?

2) Certains manuels mesurent l'impensable de la situation et donc proposent tout de même un texte que je ne sais qualifier : « texte »-cadre ? « texte » prétexte ? « texte » fil rouge ? « texte » introductif ?

Les manuels fonctionnent souvent par doubles-pages : à gauche, ce supposé texte et à droite, la page d'apprentissage proprement dit. Sur cette page, on trouve ce qui forme la progression de l'apprentissage, une succession de rubriques, souvent proches d'un manuel à l'autre : groupements de lettres, combinatoire, déchiffrage de syllabes, décodage de mots et « lecture » (?) de phrases (rubriques « J'essaie de lire » ou... « Je lis des phrases »).

Regardons donc ce qui est proposé pour l'apprentissage de la lecture.

QUE DONNE-T-ON À LIRE ?

1) Ce qui est donné à « lire » est si minimal et sans rapport avec aucun des langages, oral ou écrit, qu'il est bien difficile de comprendre de quoi il est question.

Page 11 de *Taoki et compagnie*, Méthode de lecture syllabique (Istra, 2010).

Rubrique **« Lis les mots »**...

• un rat • un ara • un art • un riz

Rubrique **« Lis les phrases. »**

• Un rat a ri.

Je suis désolée, vous êtes déjà lecteurs. Essayez d'oublier tout ce que vous savez et de vous mettre à la place d'un enfant de 6 ans à qui on propose ces mots. J'espère qu'il se rit du riz (un riz !) et de tout le reste ! Certains élèves doivent rire jaune (d'autant que je n'ai pas évoqué l'effet de la liaison, « un art ») et décrocher, ou plutôt, ne pas « accrocher ».

La page de gauche montre le dragon (Taoki) dans une cuisine où se trouve réunie la famille et un perroquet ; en incrustation on voit le mot référence illustré, avec cette inscription : *l'ara*. NB : il n'y a pas de rat dans l'image. Mais le haut de la page de droite est consacré à la combinatoire voyelle/consonne dans tous les sens : ra, ri, ry, ar, ir. Et donc certains mots sont proposés contenant ces syllabes, serait-ce un ordinateur, un robot qui les choisit ?

Page 13, Rubrique **« Lis les phrases. »**

• Un lit est là. • Il y a un lilas.
• Il lit là. • Elle a un ara.

On voit à gauche la famille de Taoki sur une photo. Un dragon est assis sur un lit et lit. Pas de lilas, plus d'ara... Qui est « il », qui est « elle » ? Et que dire de cette tournure « Un lit est là »... Et pourtant, on lit dans le guide du maître, après les conseils qui doivent *« rendre le déchiffrage* [de ces phrases] *plus aisé* » : « *Demander*

aux élèves de reformuler les phrases lues avec leurs mots afin de faire du sens et de s'assurer de leur compréhension. Expliquer le vocabulaire si nécessaire. » (p.22)

Oui, il s'agit de reconstruire le sens absent. Mesurez, vous lecteur, quel sens vous attribuez au mot « là » qui grâce à son accent, vous livre une partie de son sens de localisation. Imaginez l'enfant qui ne maîtrise pas ce repère, pas plus qu'il ne voit de lilas en fleurs au printemps et qui prononce de façon proche « Il lit là. » et « Il y a un lilas ». Ne comprend-il pas « Il y a un lit là.» ? Ce sont en fait des non-phrases réservées à un lecteur expert en graphie, en orthographe ! « *Le bruit que l'élève fait avec la bouche, pour être pertinent, ne peut que suivre la lecture* » Bernard Devanne.[1]

Changeons de manuel ! Que penser de ces phrases ? Notamment la 4e !

Dans *Lecture tout terr@ain : Méthode de lecture, nouvelle édition, avec Lila, Elio, Marine et Omar, Bordas / Sejer, 2010,* p.21...

Je lis des phrases

- Léa a papoté.
- Élio a épaté Lila.
- Léo a appelé Ali.
- Tao a pilé l'épi.

Toute la page est consacrée à de la combinatoire de lettres et de syllabes à partir du son [e]/lettre « é », la page de gauche propose une chanson d'Henri Dès, « Dodo ». Je lis la phrase : « Tao a pilé l'épi. » Taoapilélépi... Comprenne qui pourra parmi les élèves de 6 ans... Et quand j'ai lu cette phrase à haute voix, qu'ai-je appris ?

Dans le manuel *Croques Lignes. 1* (Nathan, 2010). **Lis tout seul la phrase...**

- La tarte est pour Rita. (p.27)
- Tu as un tutu. (p.32)
- Lari lit avec Lulu. (p.36)
- Une auto roule sur la route. (p.52)

Dans le manuel, *Je lis avec MONA et ses amis* (Magnard, 2012), « *la compréhension est, dans un premier temps, travaillée à partir des textes lus par l'enseignant, mais chaque texte comprend dès le début de l'année un* **passage lu par les élèves**. » Voici (rassemblées) les phrases à savoir lire des 8 premiers épisodes :

- Mona a un chat.
- Il y a un stylo gris sur le lit.
- Il y a un chat gris dans la rue.
- Il y a un chat vert et Mona sous la lune.
- Mona est sur une malle.
- Il y a aussi une moto.
- Malo est noir.
- C'est Ramolo, le chat gris et noir.

Ces phrases sont réellement passionnantes et stimulantes pour l'apprentissage ! Syntaxiquement, sont-elles toutes correctes ? Relisez la quatrième... Elles sont encadrées par des phrases hallucinantes, lues donc par l'enseignant (voir plus loin). N'oublions pas que les élèves qui se trouvent à lire ces « phrases » viennent de passer trois ans à l'école maternelle où ils ont découvert le plus souvent de véritables histoires, avec événements, ou textes documentaires, avec informations.

Continuons le panorama.

Je sais lire tout seul, des phrases :

- Il a mis un melon et une rose.

[« Où ça ? », chanterait Steve Waring, Ndlr]

- Paco rit et Mona aussi.
- Le mulot est l'ami du chat.

Je lis avec MONA et ses amis (Magnard, 2012), p.25

1. http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/devanne_i2l.aspx

Je lis des phrases. (La partie de foot)

Lila a passé la balle à Omar.
Omar a tapé la balle.
Il a évité le but.
La pommade est dans le tube.

Lecture tout terr@ain : Méthode de lecture, nouvelle édition, avec Lila, Elio, Marine et Omar, Bordas / Sejer, 2010, p.41

Rien dans la double page ne justifie l'apparition de la dernière phrase, si ce n'est l'étude (quel mot, ce mot « étude » !) du son [b]. Et encore, qui prononcerait ou écrirait une telle phrase ? Et que dire de celles-ci tirées du même manuel au fil des pages, donc des semaines et des mois ? J'ai pris la peine au bout d'un moment de noter le titre du « texte » de la page de gauche, tellement les phrases de l'entraînement sont « déconnectées ».

Rubrique **« Lis les phrases. »**

- Le sirop est sur le sol. (p.21)
- La pomme est sur le sol.
- Il a mis un pull avec une pomme. (p.47)
- Valérie a vu une vache sur l'avenue ! (p.39)
- Marie a mis une azalée sur le mur. (p.45)
- Une mygale galope dans la forêt. (Dans la mêlée) / g (p.57)
- Aminata a chuté sur le tatami. (Les vitrines de Noël) / t (p.63)
- Justin a préparé un gratin de pâtes au romarin. (Taoki danse) / son in (p.73)
- Le héron chasse les bourdons dans les joncs. (Safari dans la savane) / on (p.75)
- L'héroïne a déniché un grimoire dans le manoir hanté. (Un toit pour la colombe) / oi (p.79)

D'autres exemples encore dans un autre manuel qui ne donne pas d'intitulé à la rubrique « Phrases » :

Le carré a 4 côtés (1. 2. 3. 4)
Milo fuit car il a cassé le pot. Léo recolle le pot !
Je me suis écorché. Je me cache. Tu as cuit le rôti.
Tu as calé. Je te copie. Il répare le canot cassé.
Je colorie comme Valérie une jolie anémone.

Léo et Léa : méthode de lecture. 1, de la lettre au texte (Belin, 2009), p.44 (leçon 17)

Zohra enfile un pull blanc.
Malgré la pluie, la cane va à la mare.
Il a mis trente grammes de sucre dans la crème à la banane.

Léo et Léa : méthode de lecture. 1, de la lettre au texte (Belin, 2009) p.74 (leçon 29)

J'essaie de lire.

Le crocodile pleure dans le fleuve : il a mal au cœur.
Ma sœur n'a plus peur des couleuvres, c'est le bonheur !
Les couleurs de cette œuvre d'art sont vives comme celles des bonbons.
Une tartine de beurre, il n'y a rien de meilleur !

Mots d'école (SED, 2008), p.95

Que peut se dire l'enfant à qui on demande de lire ces « assemblages » ? Et les parents ? Et qu'en pensent les enseignants ?

2) Et lorsque de phrases on fait passer les élèves à des « histoires »..., que leur propose-t-on ? Nous sommes obligés de constater une absence de cohérence entre début et fin, une absence de progression et une absence d'articulation du « texte ».

Dans le livret sur le langage à l'école maternelle[2], on lit :

> « L'enfant a donc une connaissance informelle de ce qu'est une histoire (un début, un milieu, une fin) en termes de progression, d'obstacles à franchir qu'il associe à des affects, qu'il apprend à maîtriser parce qu'il peut anticiper les effets. » (p.158)

Page 35 de *Taoki et compagnie, Méthode de lecture syllabique (Istra, 2010)...*

Lis l'histoire de Taoki.

> Taoki est assis et il râle. Il a mal à la narine : elle est énorme ! Mais Lili le rassure. Hugo mord dans son ananas.

Ah, me direz-vous, il faut tenir compte de l'illustration... La scène illustrée montre un pique-nique. Hugo ne participe pas à l'échange. Mais quelle histoire ! Et cela perdure, voir le texte des Révisions page 67 (fin du premier trimestre) :

> Taoki adore le sport ! Il rend Hugo jaloux avec sa balle et sa bouée. Mais, au rugby, Hugo est fort car c'est lui qui amène la balle entre les barres ! Au judo, Taoki a mal au dos ! Finalement, le sport n'est pas pour lui ! Lili part à Paris pour les fêtes de Noël. Tout est illuminé dans les rues. Taoki anime les figurines pour son amie. Il s'est même vêtu du costume du père Noël !

Je sais lire une petite histoire

> Nina part se promener avec ses amies Anna et Léa. Elles ont apporté des carottes pour le petit cheval. Elles ramassent des prunes et des pommes. Nina sourit car il y a un petit renard tout roux près du puits.

Je lis avec MONA et ses amis (Magnard, 2012), p.53

Dans cet ensemble de phrases-lignes, on est dans la juxtaposition artificielle liée à une simplification extrême. Pas même une reprise pronominale.

> Lundi, Lola va à l'école avec son vélo.
> Dans la rue des lilas il y a des limaces.
> Patatras !
> Lola a sali son pull.
> Lola dit : « C'est une catastrophe ! »

À tire d'aile, Hatier 2012

Le décousu aboutit à des aberrations :
Extrait de *L'histoire de Lila, En retard !*

> Et Pacha a disparu...
> Il n'est pas dans son panier...
> Il n'est pas devant la porte...
> - Il a dû sortir fumer sa pipe, murmure Lila.

Lecture tout terr@ain : Méthode de lecture, nouvelle édition, avec Lila, Elio, Marine et Omar, Bordas / Sejer, 2010, p.10

Vous y auriez pensé vous, que le chat soit parti fumer ? Lila est louée pour sa capacité à inventer des histoires.

3) Le peu de souci que l'on se fait de la cohérence fait qu'il devient donc impossible à quelque lecteur que ce soit d'anticiper la suite d'un « texte ».

Testons vos compétences :

Lis l'histoire.

> Elio est malade. Il a une otite. Lila lui apporte de la..... et une pâtisserie. Elio est ravi !

2. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

Je regrette de ne pouvoir entendre vos propositions. Voici ce que vous pouvez lire dans- *Lecture tout terr@ain : Méthode de lecture, nouvelle édition, avec Lila, Elio, Marine et Omar, Bordas / Sejer, 2010*, p.50) :

> Elio est malade. Il a une otite. Lila lui apporte de la salade et une pâtisserie. Elio est ravi !

Combien d'entre vous ont émis cette hypothèse de la salade ? Ah, il est vrai que je ne devrais pas envisager cette attitude d'émission d'hypothèses. Déchiffrer mot à mot, pas à pas, sans regarder où je mets les pieds. C'est sans doute une compétence que d'être capable de déjouer les attendus les plus connus, c'est surtout l'apanage des auteurs littéraires qui créent un effet de langage et surprennent avec plaisir leur lecteur.

Dans *Je lis avec MONA et ses amis (Magnard, 2012),* Mona étant une sorcière, on peut la mettre dans des situations loufoques :

> « J'essaie d'attraper ma mouette. Elle a perdu une plume en jouant de l'harmonica sur la cheminée. » (p.18). « Paco, son père et la mouette suivent Mona à travers l'appartement. Au milieu de la salle à manger se trouve une selle de vélo. Il y a aussi une moto. Dans la cuisine, un chapeau rempli de tomates est posé sur le frigo et dans le couloir, un râteau est accroché au portemanteau. » (p.20)

Toute logique, toute vraisemblance sont absentes, absentes même de toute logique de sorcière.

> « Le père de Mona a mis des choses étranges dans son chapeau. Il a mis un melon et une rose. Paco rit et Mona aussi. » (p.24)

Eh bien, pas moi...

Quelle conception de ce qu'est un texte met-on dans l'esprit des enfants ? Imagine-t-on les incidences sur la conception que va se faire l'élève de ce qu'il peut produire à l'écrit comme texte ? Comment en arrive-t-on à ces types de supports dans tous les manuels ? L'une des raisons principales est celle-là...

ON CHOISIT DE DONNER À LIRE UNIQUEMENT DES TEXTES DÉCODABLES.

Et c'est un choix affiché :

> « Les élèves vont suivre les aventures de trois personnages attachants et drôles (le dragon Taoki et deux enfants d'aujourd'hui, Lili et Hugo) à travers des textes construits en fonction de la progression de l'apprentissage du code. »
>
> *Avant-propos de Taoki et compagnie, Méthode de lecture syllabique* (Istra, 2010)

La « méthode de lecture » *Léo et Léa* (Belin, 2009), dont le sous-titre est *1 – De la lettre au texte*, « *part de l'unité pour aller vers le tout.* » (Présentation de la méthode p.3). En outre, elle s'appuie sur les recherches de S. Dehaene qui est cité : « *les mots et les phrases proposés à l'enfant ne doivent faire appel qu'aux seuls graphèmes et phonèmes qui lui ont été explicitement enseigné*s. » (*Les neurones de la lecture*). On part donc de a, é, l et o pour former Léo, Léa, ce qui ne permet pas de faire la moindre phrase avant l'arrivée du v et du i (on utilise alors des pictogrammes pour compléter...). Je vous laisse mesurer la progression.

> Page 17, les associations permettent :
> • Léa a lavé Lola. • Léo va à vélo.
>
> Page 20 :
> • Mamie a lavé Léa. • Léa a vu Milo. Léo a filé.
> • Léa a vu la fée. Léo a lu.
>
> Page 32 (leçon 11)
> • Léo admire la pyramide. • Il y a de la fumée sur la ville. • Le chat a dormi. Mamie l'a dit.

Pour que les textes soient décodables, les auteurs en arrivent donc à sélectionner un lexique très majoritairement déchiffrable avec (le seul) appui sur le code alphabétique. Et cela aboutit à un choix de mots inouïs...

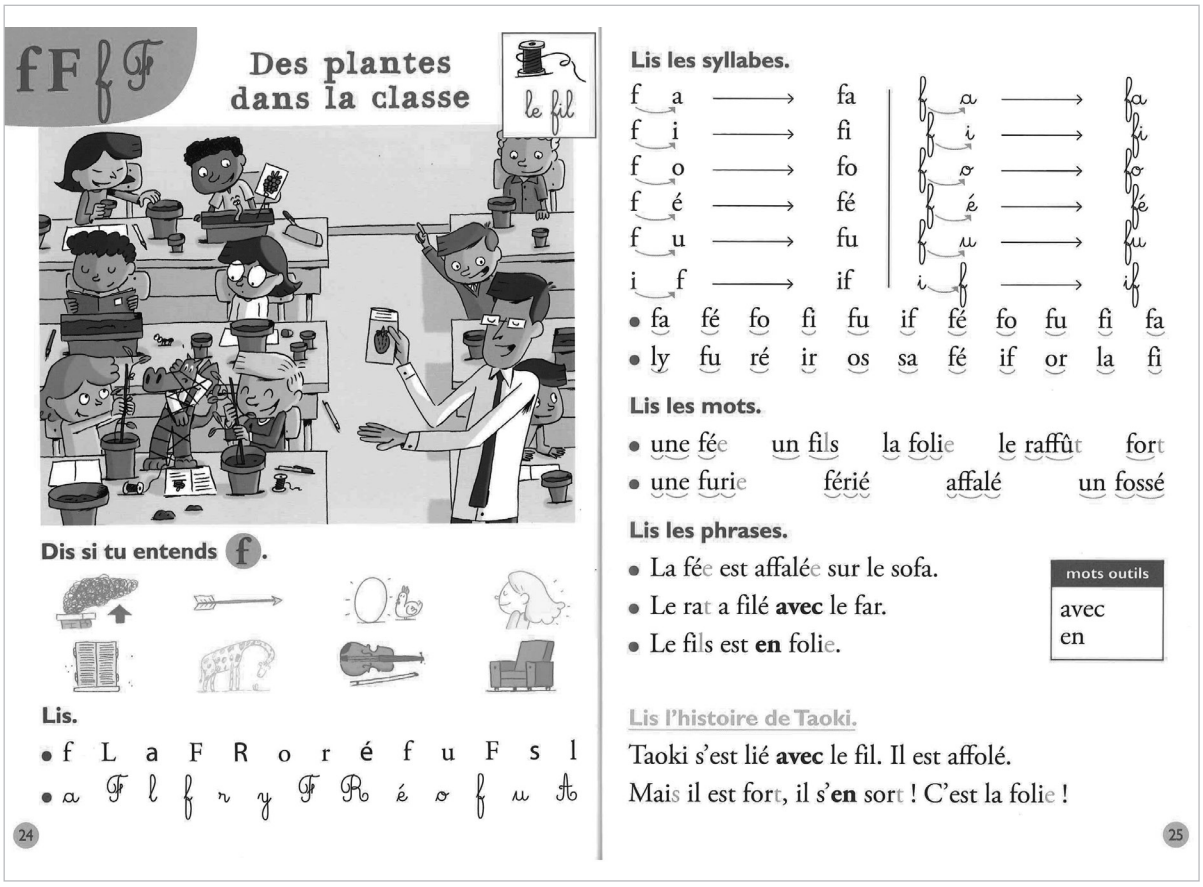
◆ D'abord, les prénoms : Léa, Léo, Elio, Lila, Mona, Lola, Malo, Laura, Taoki, Tao, ... On en regretterait presque « Daniel et Valérie » ! À quand les monosyllabes ?

◆ Le parti pris de supports à lire décodables aboutit à un choix de mots utiles pour travailler l'une des transcriptions graphiques d'un son. Mais on ne se soucie pas de la cohérence avec le sujet du texte support quand il y en a un. Nouvel exemple pour vous le prouver par l'affichage d'une double-page.

Taoki et compagnie, Méthode de lecture syllabique (Istra, 2010), p.25 (Double page intitulée « Des plantes dans la classes », lettre et son f).

Vous avez peut-être remarqué le rôle du fil dans l'histoire. Mais que vient faire le fils dans les mots et dans les phrases ? C'est la première apparition du mot dans le livre. Certes, on a grisé le « l » pour que l'élève ne soit pas pris au piège de sa prononciation. Mais n'est-il pas pris au piège de la folie ? « Le fils est en folie »...

Prenez le temps de lire les phrases et « l'histoire » en bas à droite.



fF ff

Des plantes dans la classe

le fil

Dis si tu entends f.

Lis.

• f L a F R o r é f u F s l

• a F l f r y F R é o f u A

24

Lis les syllabes.

f a → fa
f i → fi
f o → fo
f é → fé
f u → fu
i f → if

• fa fé fo fi fu if fé fo fu fi fa

• ly fu ré ir os sa fé if or la fi

Lis les mots.

• une fée un fils la folie le raffût fort

• une furie férié affalé un fossé

Lis les phrases.

• La fée est affalée sur le sofa.

• Le rat a filé **avec** le far.

• Le fils est **en** folie.

mots outils
avec
en

Lis l'histoire de Taoki.

Taoki s'est lié **avec** le fil. Il est affolé.
Mais il est fort, il s'**en** sort ! C'est la folie !

25

Autre exemple de présentation totalement décontextualisée dans *Chut je lis (Hachette, 2009)*, p.27.

Je relis

[l] le – la – les – il
lundi
un loup – une poule – une école
lire

[l] une fille

Je lis des syllabes

la → un **la**pin **al** → un **al**bum
li → un **li**t **il** → **il**s

Je m'entraîne

la – li – la – il – al – li – la – li – il – al – li – la – il

Je déchiffre

Laly – un lit – le lilas
il lit

Dans l'histoire-support, *Le loup conteur*, le loup apprend à lire, il lit. Dans cette page d'entraînement, on fait basculer l'enfant d'emblée vers « un lit », tout à fait hors contexte. De même si le pronom « il » au singulier a déjà été vu, la forme « **il**s » va-t-elle être perçue comme le pluriel du même pronom ? Et si vous, lecteurs, vous identifiez rapidement un prénom dans la suite de lettres « **Laly** », jamais vu auparavant, que peut construire avec ce mot, présenté isolément et pour la première fois, un apprenti lecteur ? NB : dans le guide de l'enseignant, cette page est donnée en « devoir personnel » à la maison...

Je déchiffre (p.49)

tu – lui – plus – puis
un tutu – un puits – un talus – la pulpe
il a plu – il a lu – il est pur

De la même façon que précédemment, dans cette série, on peut s'interroger sur la fréquence d'apparition des mots (aucun de ces mots ne figure dans le « texte » support ou dans les

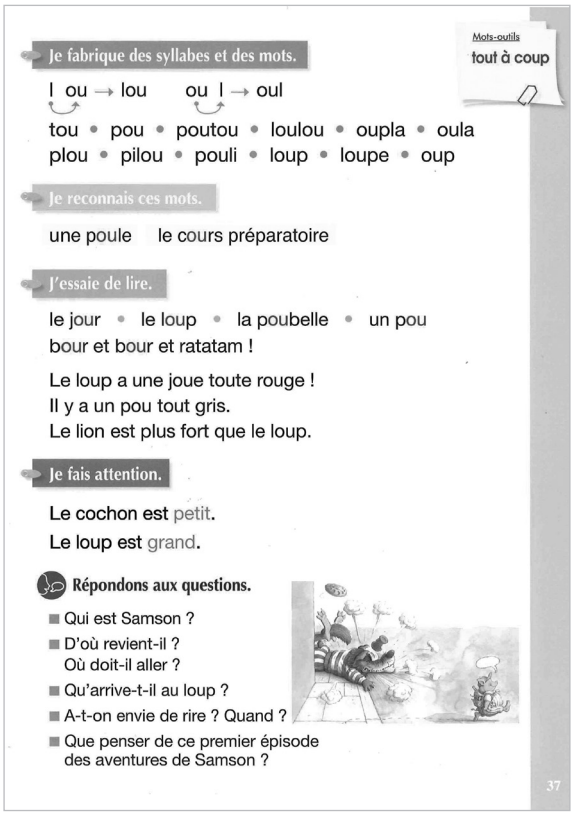
phrases d'entraînement !) et sur la différence que peut faire un enfant entre *plus* et *il a plu*. D'ailleurs vous-mêmes, vous lisez *plus* comme le signe + ou comme le second mot de la négation ne... plus ? Pourquoi le « s » est-il grisé ? Qui peut décider de la prononciation de ce mot si ce n'est le contexte de la phrase ?

Dernier exemple de non cohérence dans *Mots d'école* (Sed, 2008) : Un album humoristique, basé sur des contretemps est présenté, p.35 : *Tout à coup* de Colin MacNaughton et le texte intégral sera donné à lire en plusieurs épisodes.

Extrait en page de gauche, (p.36)

> Un jour, Samson revenait de l'école quand **tout à coup** ! Samson se souvint : sa maman lui avait demandé de faire les commissions.

En page de droite (p.37)...



Je fabrique des syllabes et des mots.

l ou → lou ou l → oul

tou • pou • poutou • loulou • oupla • oula
plou • pilou • pouli • loup • loupe • oup

Mots-outils
tout à coup

Je reconnais ces mots.

une poule le cours préparatoire

J'essaie de lire.

le jour • le loup • la poubelle • un pou
bour et bour et ratatam !

Le loup a une joue toute rouge !
Il y a un pou tout gris.
Le lion est plus fort que le loup.

Je fais attention.

Le cochon est petit.
Le loup est grand.

Répondons aux questions.

- Qui est Samson ?
- D'où revient-il ? Où doit-il aller ?
- Qu'arrive-t-il au loup ?
- A-t-on envie de rire ? Quand ?
- Que penser de ce premier épisode des aventures de Samson ?

37

◆ Le parti pris de supports à lire décodables aboutit à un choix de mots qui forment des ensembles sonores dont l'intérêt, l'attrait pour l'enfant et l'apport à l'apprentissage laissent sceptiques :

> *p.33 (leçon 11)*
> Disparu !
> Assis sur le mur,
> Milo admire
> le dé doré de Mamie.
> Puis, le chat lâche le dé.
> Il va dormir...
> La pie a vu le dé doré
> sur le sol.
> La pie adore l'or !
> La pie vole le dé.

On lit pourtant dans la présentation de ce manuel : « Léo et Léa *privilégie dès le départ, les repères et le sens. L'attention de l'enfant sera centrée sur [...] l'accès au sens à travers des textes simples proposés dès les premières leçons. Ils sont attrayants, le vocabulaire est varié, mais ils restent proches du langage oral de l'enfant.* » Léo et Léa : méthode de lecture. 1, de la lettre au texte (Belin, 2009), p.3.

La proximité avec le langage oral de l'enfant, je la cherche depuis le début des relevés. La rime et les comptines ont pris une grande place dans nombre des manuels cités. C'est normal lorsque l'on considère que « *Lire, c'est d'abord savoir écouter !* » (Léo et Léa, p.4).

◆ Le parti pris de supports à lire décodables aboutit à un choix de mots parfois très éloignés de la fréquence habituelle du français.

Dans *À tire d'aile* (Hatier, 2011), à la page 9, apparaît un lama, page 11, un tatami, page 13,

un tuba, page 15 un puma et alors que les premières pages présentent une situation à l'école, on lit page 14 :

> Pour Tamara, un lama,
> pour Marie, un tatami,
> Et pour Mamie, un tapis.

Et cela continue : une mandoline (p.31), un ocelot (p.23), un harmonica (p.37), un caribou (p.39), et sans citer les pages : capucine, baobab, manchot, cachalot, calèche, tricératops, un varan, un phasme, un casoar, un sapajou, un balisier, une sapotille.

Est-ce cela enrichir son vocabulaire ? J'avoue avoir pris le dictionnaire ! Le Ministère de l'Éducation nationale insiste sur l'acquisition du vocabulaire et a mis en ligne une liste de fréquence lexicale : http://eduscol.education.fr/cid50486/vocabulaire.html (« *Une liste rassemblant près de 1500 mots, les plus fréquents de la langue française, a été constituée par le lexicologue Étienne Brunet. Elle rend compte de la langue que lisent les élèves francophones. Ces mots, extraits de textes littéraires ou non, ont été ramenés à leur base lexicale.* »)

Et comme le mot « pipe » est revenu dans *Lecture tout terr@in*, évoquant les manuels des années 60, profitons-en pour s'interroger sur un certain lexique récurrent dans grand nombre de manuels : le rat, la mule, le puma, le lama, la tortue, voire le zébu... Des incontournables ! Mais il y a encore plus rare, ce sont les mots inventés. Dans le manuel cité ci-dessus (*À tire d'aile*, Hatier, 2011), on soumet cela à l'entraînement des élèves...

Je lis des mots inventés...

> • lupa – miru – latumu – marumi – balapidi (p.17)
>
> • aralamara – urulumuru – irilimiri – orolomoro – orticola – cericoco (p.29)

Et à la page 43, à la rubrique Je combine les sons...

> • Né • ner • lée • lez
> • Mé • mée • rer • rez

Un seul de ces groupes de lettres existe en français écrit et pourrait être susceptible de susciter une représentation mentale... Je vous invite à faire le bilan : est-il utile de dépenser de l'énergie à travailler l'inutile et n'est-ce pas mettre l'élève en difficulté que le priver constamment de fréquence d'utilisation, de cohérence, de sens, d'intérêt ? Et donc de le mettre consciemment face à la rareté, l'incohérence, le décousu, le dénué de sens, l'inintéressant ? Comment peut-on en arriver à de telles étranges situations dans lesquelles une apparence flatteuse de jeu sur les mots voisine avec l'absurde ?

Voici la première phrase de la méthode *Je lis avec MONA et ses amis* (Magnard, 2012) :

> La première fois que les habitants de la rue Tabaga entendent parler de Mona la petite sorcière, cela fait beaucoup de bruit : un grand BOUM ! puis un gros PATATRAS ! au milieu de la nuit.

Et je vous soumets à la question,... aux questions de compréhension (posées en bas de page) **:** Quels sont les personnages de l'histoire ? Où se passe cette histoire ? *Qu'est-ce qu'un rutabaga ?*

Le comble du comble, c'est que certains concepteurs de ces manuels sont conscients de la vanité des supports proposés. Voici un extrait du Guide de l'enseignant de *Chut je lis (Hachette, 2009),* p.30. Je vous avoue avoir cru m'être trompée dans ma lecture ou dans la frappe de la citation.

Les particularités de chaque tome [...]

« Lire, c'est déchiffrer, mais aussi comprendre. Les apprentis-lecteurs ne peuvent donc lire, de manière autonome en début d'année, que des phrases ou des textes très simples, qui ne permettent ni de susciter l'intérêt, ni d'apprendre à comprendre des textes véritables. Pour accéder à ces derniers, il faut franchir des obstacles propres à la langue écrite (organisation du texte, vocabulaire et syntaxe plus riches) et savoir mobiliser des connaissances... C'est pourquoi les chapitres du tome 1 proposent de travailler la compréhension des textes à partir d'une lecture entendue, effectuée par l'enseignant. La lecture autonome des élèves s'effectue, elle, sur des phrases ou textes réécrits présentant une progression très structurée afin de leur être accessibles. »

Et nous voilà revenus au point de départ... sachant que « travailler la compréhension » à l'oral, dans l'ensemble de ces manuels, c'est poser des questions pour vérifier la compréhension. Il n'est en l'occurrence jamais question d'apprentissage... pour précisément lever les « *obstacles propres à la langue écrite (organisation du texte, vocabulaire et syntaxe plus riches) et savoir mobiliser des connaissances...* » (référence ci-dessus !). On remarque une certaine lucidité sur la vanité de ce qui est mis sous les yeux des enfants à des velléités de compensations culturelles, comme les pages intermédiaires dans *Mona et ses amis* (Magnard, 2012).

- Je découvre un autre type d'écrit
- J'écoute des poésies
- Je découvre une œuvre d'art
- Je découvre d'autres livres

Dans *Mots d'école* (Sed, 2008), on remarque la proximité de comptines ou non-textes et de textes littéraires (extrait du *Voyage au pays des arbres* de JMG Le Clézio, à écouter) ou d'œuvres relatives à l'histoire des arts (les arènes d'Arles, le pont du Gard). Au fil du livre apparaissent des tableaux de Renoir, Vermeer, Arcimboldo, Picasso, Sonia Delaunay...

Mais cela n'évite pas le temps passé à décrypter les non-textes. Qu'apportent ces « bribes-données-à-lire » à la vie de l'enfant, à son projet de lecteur ? Qu'apportent-elles aussi au regard de l'élève sur l'école ? Peut-on penser que ces pages ne constituent qu'un fragment infime du temps passé ? Pas du tout... Et les cahiers d'exercices vont dans le même sens.

Quant à lire de vrais textes, les enseignants (qui utilisent de tels manuels) ne trouvent/prennent pas le temps d'en lire, ils le disent eux-mêmes et les inspecteurs aussi. On remarque donc, à quelques nuances près, une très grande similitude entre tous ces manuels écrits pourtant par des auteurs différents et publiés par des éditeurs différents. Les auteurs sont professeurs d'IUFM, professeurs des écoles, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, maîtres formateurs, maîtres de conférences en Sciences du langage, orthophonistes... Comment en est-on arrivé là ? À partir de quels textes ont-ils écrit leur cahier des charges ?

Les textes ministériels, base de la mise en œuvre. Voici, pour commencer, le passage des programmes de 2008 consacré à la « Lecture, écriture » au CP-CE1[3]. Il est indispensable de le citer intégralement, car, que l'on soit d'accord ou pas, on peut imaginer que les enseignants, mais aussi les éditeurs de manuels scolaires s'appuient sur ces préconisations.

3. http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

FRANÇAIS

Au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes. Le code alphabétique doit faire l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année. Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle. Ces apprentissages s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire ; ils s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe. [...]

Lecture, écriture.

Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, identification de la signification). Au cours élémentaire première année, des textes plus longs et plus variés, comportant des phrases plus complexes, sont progressivement proposés aux élèves.

Savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. Ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire.

L'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat. La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire.

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. »

Ce programme pour la lecture et l'écriture au cours des deux années du cycle des apprentissages que l'on dit « fondamentaux » est pour le moins succinct, et de ce fait comme les phrases minimales des manuels, pas forcément très clair. Comment comprendre cette phrase : « *les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. »*. Le travail sur « les mots déjà connus » concerne-t-il à la fois le déchiffrage et l'écriture ou faut-il lire la première partie de la phrase de manière indépendante : s'entraîner à déchiffrer, point ? S'arrêter au seul verbe, c'est supposer que l'on peut s'entraîner à déchiffrer n'importe quelle suite de lettres. Articuler lecture et écriture... de quelle écriture parle-t-on ? Du geste graphique, de la copie, de l'encodage, de la dictée, de la production de texte ?

Cette phrase en deux temps est importante : *Savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent.* Mise en garde dans un premier temps, que tous les auteurs de manuels n'ont pas dû prendre en compte, et préconisation. Mais le changement de paragraphe est-il bien interprété ? (Où l'on découvre le rôle d'un changement de paragraphe, propre à l'écrit..., qui ne s'entend pas dans un texte lu à haute voix !). Ce changement de paragraphe ne place pas cette phrase dans la continuité de ce qui vient d'être dit sur le CE1, la préconisation est donc valable pour les deux années d'apprentissage, donc dès le CP. La maîtrise de l'organisation de la phrase et du texte sont aussi importants, pour la compréhension, que l'acquisition de vocabulaire et de connaissances.

Ce texte des programmes 2008 est issu de deux textes officiels parus en 2006 dans le but de modifier les programmes précédents sans attendre une nouvelle rédaction de l'ensemble et ce sont sans aucun doute ces textes qui ont relancé l'édition de manuels d'apprentissage

de la lecture : la circulaire du 3 janvier 2006[4] et l'arrêté du 24 mars 2006[5], signés Gilles de Robien. « *Apprendre à lire résulte de la découverte du principe alphabétique de notre langue. Les chercheurs, en France et l'étranger, en sont d'accord :* **l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots conduisant à leur compréhension.** [En gras dans le texte] *[...] 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.* ». Arrêtons-nous là un instant : « *les lettres codent du son et non du sens*». Que code donc le « s » du pronom « ils » rencontré au début de cet article ou le « s » de « plus » (dans ne... plus) par rapport à « plu » ? N'y a-t-il pas une différence de lettres et donc de sens sans changement de son pour les mots « eau » et « haut », « pris » et « prix ». Les manuels en grisant certaines lettres affichent que les lettres ne codent pas seulement du son. Ils ne précisent pas par un contexte particulier le sens alors porté et c'est bien dommage.

« *Au cours du CP, à l'oral et à l'écrit, un entraînement systématique à la relation entre lettres et sons doit donc être assuré afin de permettre à l'élève de déchiffrer, de relier le mot écrit à son image auditive et à sa signification.* » Souvenez-vous de « *Un lit est là.* » et « *Il y a un lilas.* »... L'enfant qui se base sur le son peut parfaitement comprendre « *Il y a un lit là.* »... La circulaire continue ainsi : « *Pour cela, la copie et la dictée de syllabes puis de mots seront des exercices nécessaires : la conquête du code doit associer lecture et écriture.* » Nous avons là sans doute la réponse au manque de précision des programmes 2008 « élagués », il n'est pas question de production d'écrit ici (et je note en passant que dans cette phrase écrite, les deux points sont chargés d'un sens qui ne s'entend pas...). Les travaux de Bernard Devanne[6] (de janvier 2006 à juin 2008) qui démontrent l'intérêt de la production d'écrit dont l'élève est l'auteur sont pourtant toujours en ligne eux aussi.

Voilà donc l'origine de la place prédominante de l'approche syllabique dans les manuels de ces dernières années. Pourtant le même texte poursuit : « **Déchiffrer les mots dans l'ordre constitue un savoir-faire indispensable, mais ne suffit pas : le but de la lecture est d'accéder au sens précis des mots, puis des phrases, puis des textes et non pas seulement au bruit des mots.** [En gras dans le texte] *Il est donc indispensable d'amener l'élève à maîtriser la langue de l'écrit, différente de celle qu'il entend et pratique à l'oral. Il lui faudra comprendre l'importance de l'orthographe des mots (orthographe d'usage, premiers éléments de l'orthographe grammaticale) ainsi que de l'organisation grammaticale de la phrase et des textes qui met en scène le sens.* ».

Voilà enfin qu'apparaît la langue de l'écrit... Le début du texte aurait-il primé dans la tête de certains lecteurs et occulté ce passage pourtant soutenu par des mots forts comme « indispensable », « il faudra », « met en scène le sens » ? L'arrêté de mars 2006 entérine le texte de la circulaire en modifiant les programmes 2002, toujours alors en vigueur, en supprimant les passages relatifs aux « méthodes » de lecture (notamment cette phrase : "La plupart des "méthodes" de lecture proposent aujourd'hui des programmes de travail équilibrés."). L'allusion à la spécificité de la langue écrite a disparu de ce texte.

4. www.education.gouv.fr/bo/2006/2/MENB0600023C.htm : MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE, *Apprendre à lire*, NOR : MENB0600023C, RLR : 514-4, CIRCULAIRE N°2006-003 DU 3-1-2006 **5.** www.education.gouv.fr/bo/2006/13/MENE0600958A.htm **6.** www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/2008/surlalecturebdevanne.aspx

À la rentrée de septembre 2006, il a été demandé à des inspecteurs généraux de vérifier la mise en œuvre de cette « *politique éducative de l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux* »[7] et l'enquête a abouti à un rapport en novembre 2006, rapport dont il est légitime de penser que les enseignants et éditeurs de manuels scolaires ont tenu compte aussi.

Parmi les points forts relevés, on note : « *Le temps consacré à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dépasse souvent ce qui est demandé dans les programmes ; Dans la très grande majorité des cas, les maîtres ont engagé le travail sur le code qui leur est demandé.* » Parmi les points faibles : « *la continuité des apprentissages entre grande section de maternelle et CP est mal assurée ; les activités d'écriture sont moins systématiques qu'attendu et le travail de compréhension ne semble pas bien appréhendé.* »

Et voici le développement de ce point : « *À la question* Comment conduisez-vous le travail visant à la compréhension ? Sur quels supports ?, *au demeurant peut-être mal posée, les maîtres répondent à près de 50 % en citant la lecture d'albums. Sans doute vise-t-on là le développement d'une culture littéraire et l'accroissement du lexique, mais* **rien n'est dit de la façon de dépasser une « imprégnation » par l'écoute** [C'est nous qui soulignons]. *On évoque fort peu la reformulation par les élèves ou la mise en débat du sens du texte lu. Si cela ne résultait pas de la rapidité de l'enquête mais que cela corresponde à une méprise sur la portée des programmes, il serait évidemment nécessaire de travailler cette question en animation pédagogique.* [...]

La relation entre le décodage et la lecture n'est pas davantage évoquée. Les entretiens ne font guère apparaître la façon dont on prend appui sur les mots et leur organisation pour construire la signification du texte. **Tout se passe comme si l'accès au sens du texte devait résulter naturellement de son décodage.** [C'est nous qui soulignons] *Si telle est la perception des maîtres, les élèves les moins familiers avec l'écrit peuvent faire un contresens sur ce que lire veut dire et risquent de ne pas acquérir les stratégies de lecture (mémorisation, retours sur le texte etc.) qui feront d'eux des lecteurs habiles.* [...] »

La conclusion de ce paragraphe est soulignée en italiques par les auteurs du rapport : *« C'est du côté de la compréhension que l'effort d'explication et de formation doit prioritairement porter maintenant. »*

Il faut préciser que ce texte est toujours en ligne sur le site Eduscol[8] et que si le bon sens ne suffit pas à garder en mémoire que la compréhension est un objectif prioritaire, certains le rappellent même quand ils n'oublient pas de vérifier la place de l'apprentissage des sons en maternelle !

Ces textes ont été suivis des programmes d'avril 2007, mais oui, mais oui... encore des textes officiels, dans lesquels les développements sont encore très longs comme en 2002 et dans lesquels subsiste le point 2.8 relatif à la compréhension, y compris avec la partie « Mieux comprendre les textes qu'on lit », de même qu'apparaît encore, même si c'est en parallèle de la voie indirecte, la voie directe ! Donc, même si les programmes 2008 ont été fortement réducteurs, personne ne devrait oublier des pans entiers de compétences, surtout pas des enseignants quand ils deviennent auteurs de manuels. Nous avons vu ce qu'il en est dans la grande majorité d'entre eux. Les années passent et voilà ce qui est rapporté en juillet 2010 dans la note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, ce sera bref : « *En lecture, les observations témoignent d'un travail très nourri sur le code au cycle 2. La découverte des textes reste indigente au cours préparatoire et les pratiques courantes*

7. http://*media.education.gouv.fr/file/39/9/3399.pdf*, Application de la circulaire du 3 janvier 2006 et de l'arrêté du 24 mars 2006 **8.** http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50484/lecture.html

au CE1 ne constituent pas un réel enseignement de la compréhension. »[9]

Ce rapport se termine par des recommandations dont celle-ci, p.39 : « *Pour disposer de manuels scolaires et de ressources pédagogiques adaptés (...) Au niveau national, renouveler le dialogue avec les éditeurs privés sur la base d'une demande de conformité plus grande avec les programmes.* »

Alors, certes, au sujet des manuels, ont été remarqués l'absence des tables de multiplication dans l'un, un point du programme oublié en sciences dans un autre et rien n'a été dit des manuels d'apprentissage de la lecture. L'ONL prévoyait de sortir un rapport (ce qui explique peut-être une répartition des tâches), il est sorti en 2011[10] mais il portait sur les manuels publiés entre 2004 et 2007. Voici des éléments de conclusion sur le domaine de la compréhension :

- sur certains points, les programmes sur lesquels les manuels se sont appuyés (1995, 2002) n'étaient peut-être pas assez précis sur la mise en application des objectifs assignés ;

- certains manuels ne cherchent pas à suivre les programmes mais ont leur logique pédagogique propre, ne tenant pas compte de toutes les composantes de l'apprentissage ;

- la recherche n'a peut-être pas assez fait connaître ses travaux sur l'apprentissage de la compréhension et sa progression tant cognitive que linguistique ;

- certains auteurs considèrent que la compréhension n'est pas une préoccupation prioritaire au CP, lors de l'apprentissage de la lecture.

Quand se décidera-t-on à aider les élèves à apprendre à comprendre ? Dans un autre rapport, paru en octobre 2010, consacré à l'Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide[11], on lit cette conclusion : « Au-delà de la remise en cause des pratiques pédagogiques, c'est l'organisation d'ensemble du système, avec ses programmes, ses rythmes, ses modes d'évaluation qui doit susciter la réflexion. Notre ministère n'a jamais procédé à l'évaluation de ses programmes, pour vérifier dans quelle mesure leurs contenus, leurs niveaux d'exigence sont adaptés aux possibilités des élèves. Si les niveaux d'exigence correspondent aux capacités des « bons » élèves, il n'est pas étonnant de constater un nombre important d'échecs. »

Que la réflexion continue, cela semble absolument nécessaire et selon différents axes, l'un d'eux étant qu'il n'est peut-être pas compatible de travailler parallèlement le déchiffrage et la compréhension ? Mais alors, que faut-il supprimer ? Le déchiffrage ou la compréhension ? S'apercevoir que les parties de programmes relatives à la langue écrite et à sa compréhension ne sont pas prises en compte, que les remarques remontées suite aux observations ne le sont pas plus et que « *La découverte des textes reste indigente au cours préparatoire* » paraît inquiétant. Mais se centrer sur le déchiffrage, c'est chercher à faire maîtriser, « d'après la prononciation donnée dans le petit Robert de 2004[12] un peu plus de 630 graphies possibles pour 36 phonèmes. Le phonème [i] peut être rendu par 44 graphies dont 21 ne contiennent pas la lettre (i) tandis que la lettre (i) entre dans 88 graphies différentes (24 du phonème [i] et 64 correspondant à 11 autres phonèmes).[13] »

---

9. Note n°2010-092, juillet 2010, Note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, juillet 2010 : la mise en œuvre des programmes dans les classes et les évaluations nationales des élèves comme outil de pilotage du premier degré. www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/104000515/index.shtml **10.** www.cndp.fr/fileadmin/user_upload/COLLECTIONS/collection_darpe/manuellectureCP/index.html?PageNumber=135 **11.** Rapport n°2010-114, OCTOBRE 2010 : Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée, www.education.gouv.fr/cid60415/observation-et-evaluation-de-l-ensemble-des-dispositifs-d-aide-individualisee-et-d-accompagnement-a-l-ecole-au-college-et-au-lycee.html **12.** Lire Graphies de chaque phonème français, Sylvain Lavoie (A.L. n°90, juin 2005, pp.56-86, www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL90/API.htm **13.** *Les Actes de Lecture n°94*, juin 2006 - [lecture] Même quand il peut se dire..., Jean FOUCAMBERT

Comment passer du temps à faire autre chose ? Il fut une époque où l'on mettait des années à apprendre à partir des lettres... En est-on encore là ?

Conclusion

On nous dira sans aucun doute que c'est accorder là trop d'importance au manuel scolaire, que les enseignants sont invités et/ou s'appliquent à compenser les lacunes des manuels scolaires. On ne peut passer sous silence que son usage est quotidien, que pour tenir le rythme d'avancée dans les semaines, respecter la « progression » et respecter certains rendez-vous (intégration de Noël dans les textes, par exemple), l'enseignant ayant choisi ce type de support doit lui accorder une place importante. On ne peut oublier non plus que le manuel est considéré comme référence (!) par les parents... même si certains enseignants prennent la précaution de leur dire que « c'est le livre le moins important de l'année », d'une utilité aussi ponctuelle que « votre code de la route » au moment du passage du permis de conduire.[14]

Page 63 du manuel *« Chut... je lis »*, il est écrit :

« À l'école,
j'ai le droit d'être respecté,
j'ai le droit d'apprendre... »

Les choix de supports montrent-ils un respect des enfants et suscitent-ils l'envie d'apprendre ? L'un des rapports cité affirme, comment pourrait-on ne pas être d'accord, que « *La prévention de la grande difficulté suppose la qualité de l'enseignement au jour le jour...* »[11] Mais pour cela ne faudrait-il pas d'abord éviter d'ajouter de la difficulté à la difficulté ? Jean Foucambert alertait une fois de plus en 2006 : « *le recours à cette correspondance met en place des processus de traitement de l'écrit qui, non seulement devront s'effacer devant ceux de la lecture experte, mais en rendront plus difficile l'installation.* »[15] L'objectif, comme il l'a souvent expliqué, est de travailler à rendre le déchiffrage inutile en mettant en place les conditions d'un apprentissage linguistique, dans lequel l'élève est acteur reconnu pour son intelligence à prendre une place dans la cité, et pas travailleur à la chaîne des syllabes. Pour cela, offrons-lui des projets de lecture-écriture et des textes écrits dans toute leur complexité, qui lui donnent prise sur le monde (et ne l'enferment pas avec les dragons, sorcières, tortues et rats) et aidons-le à les rendre clairs jusqu'à la lettre et au-delà de la lettre : « *l'esprit de celui qui apprend procède non pas du simple au complexe mais d'une complexité implicite et diffuse vers une complexité explicite et distincte* » Bourjade (L'intelligence et la pensée de l'enfant, 1937). Plus que de leur demander de respecter des programmes bien difficiles à écrire lorsqu'il s'agit de savoir-faire et non de contenus, il faudrait peut-être former les enseignants à maîtriser les spécificités de l'écrit et à se donner des outils pour être méthodiques et rigoureux, eux et leurs élèves. À quoi servent donc les nouvelles technologies, si elles ne servent pas ce but ?

Annie JANICOT

Sélection de textes... ◆ *Sept propositions pour une politique globale de lecture*, Les Actes de lecture n°8, décembre 1984, www.lecture.org/ressources/pdf/7_propositions.PDF ◆ *Du message au code*, Jean Foucambert, Les Actes de Lecture, n°64 décembre 1998, www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL64/AL64P11.html ◆ *Les principes de la voie directe* : Les Actes de lecture, n°100, décembre 2007, www.lecture.org/ressources/pdf/voie_directe.pdf

14. Des CP et des loups, la lecture entre manuel et albums, Pierre Noirot, CRDP Champagne-Ardenne, 2008 **15.** Même quand il peut se dire, l'écrit est une langue qui ne se parle pas, Jean Foucambert, www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL94/page45.PDF