

COMMENT LES ENFANTS APPRENNENT À LIRE

PAR FRANK SMITH, TRADUCTION
ET ADAPTATION DE MICHÈLE PROUX,
PRÉSENTATION DE JEAN FOUCAMBERT
(ÉDITION RETZ. COLL. : ACTUALITÉ
PÉDAGOGIQUE. 1980)

Bernard CURTET

1) COUP D'ŒIL RÉTROSPECTIF

La couverture du livre trahit le temps passé. Elle a un peu jauni. Son organisation typographique et sa maquette sont datées sans pour autant paraître désuètes ou étranges. Dans la partie supérieure – un petit quart de la surface – au sein d'un cadre marron non fermé en haut, la collection **Actualité pédagogique** et l'éditeur **Retz** avec son **logo**. Dans un cadre orange, non fermé dans sa partie inférieure, un titre noir sur fond blanc occupe plus d'un tiers de l'espace : « **COMMENT LES ENFANTS APPRENNENT À LIRE** ».

Au-dessus-de ce titre en orange : **PRÉSENTÉ PAR JEAN FOUCAMBERT** (ce qui est un peu faux et donc un peu injuste, la présentation est signée de Michèle Proux par ailleurs traductrice du livre, Michel Violet et Jean Foucambert).

Au-dessus encore dans le cadre orange : **AFL**. Sous le titre massif, en minuscules : **ce que nous révèle la psycholinguistique**.

En marron, à la suite du sous-titre, **Par Frank Smith**. Et puis trois lignes qui se poursuivent sur la quatrième de couverture ainsi libellées : **Pour certains, lire serait une opération totalement mystérieuse, et l'on ne pourrait expliquer comment le cerveau fonctionne pour qu'on puisse lire et...** (la suite en 4^{ème} de couverture)

La dramaturgie éditoriale fonctionne à plein : un mystère sera révélé. La traduction française du livre de Franck Smit paru en 1973 est publiée en 1980. L'AFL, naissante apparaît dans le projet éditorial à minima à part égale avec le texte de Franck Smith. La quatrième de couverture est explicite : « *Et Jean Foucambert, l'auteur de La manière d'être lecteur montre l'intérêt capital de ces travaux dans le domaine de l'apprentissage de la lecture dans les écoles françaises.* »

2) DES ÉCRITS, LA VIE...

Rouvrir ce livre pour le relire attentivement n'est pas chose aussi aisée qu'on pourrait le penser. Relire, c'est aussi relire son engagement de militant de la lecture, ses premières découvertes, les moments passés à comprendre, ses enthousiasmes quand un texte ou une formule vous entrouvrent les portes d'un nouveau paradigme et vous font agir différemment. C'est parcourir à nouveau le chemin mais en étant déjà arrivé bien plus loin qu'on ne pouvait l'imaginer et pourtant encore désespérément éloigné de ce vers quoi on sait qu'il faudrait aller. Et puis, c'est une expérience sensible, des morceaux de vie, des élèves, des collègues, des amis qui surgissent des pages un peu rêches et aux coins jaunis. C'est mesurer le temps heureusement passé à aider d'autres à faire parcourir le chemin plus vite... pour aller plus loin. C'est aller relire ses tout premiers écrits, par exemple, des mémoires d'école normale ou universitaire sur ces sujets, maladroitement et enthousiastes qui témoignent de l'intention, de l'action et de ce qui a été imparfaitement compris (dont cet ouvrage bien sûr) ou pas assez entrepris. Revivre l'effroyable solitude de la chèvre Pac¹, si heureuse de faire partager ses découvertes à ses pairs mais tout autant l'accueil chaleureux d'étudiants ou d'enseignants étonnés de découvrir les apports de l'AFL. Trajectoire jubilatoire et sentier escarpé : un inévitable mélange doux-amer avec lequel il faut faire avec avant de tenter de l'analyser.

3) DES PROPOS DONT ON PENSAIT QU'ILS DEVIENDRAIENT D'UNE INFINIE BANALITÉ

En ces temps, profondément régressifs dans une pourtant stricte continuité historique, où la découverte du principe alphabétique de la langue est présentée par les instructions officielles comme horizon et viatique indispensables pour l'entrée en lecture et où les manuels de déchiffrement renaissent constamment sans jamais avoir été à l'état de cendres, les propos de Kenneth S. Goodman et Franck Smith conservent un parfum de dynamite : *« On commence à appliquer les techniques de la psycho-linguistique dans l'étude de l'apprentissage de la lecture. Elles montrent que la meilleure présentation de l'information nécessaire aux enfants ne se fait pas dans des leçons stéréotypées, ou dans des manuels avec règles et exercices. Au contraire, il semble que les enfants aient besoin de se confronter à une grande variété de textes, pour repérer les éléments significatifs dans l'écrit. Certaines expériences ont montré que les lecteurs, même débutants, recherchent et utilisent les redondances orthographiques, syntaxiques et sémantiques du langage écrit ; qui penserait jamais à enseigner cela aux élèves ? La possibilité d'examiner un large échantillon de langage semble aussi nécessaire pour l'enfant qui apprend à lire que pour l'enfant qui apprend à parler, afin qu'il puisse formuler de nouvelles hypothèses sur les régularités sous-jacentes, vérifier et modifier ces hypothèses sur la base d'un feedback qui se rapporte aux règles non formulées qu'il est en train d'élaborer.*

Rien de tout cela, ne peut être formalisé dans une série préconstruite d'objectifs de comportements ni momifié dans un matériel pédagogique, programmé ou non. C'est l'enfant qui est programmé pour apprendre à lire,

1. Péric et Pac, Jennifer Dalrymple, L'école des loisirs

mais il a besoin de langage écrit à la fois intéressant et compréhensible et d'enseignants qui comprennent quelque chose à l'acquisition du langage et apprécient sa compétence "d'apprenneur de langage". »

On se prend à rêver autour de cette rubrique « Nul ne peut dire que nous ne l'avons pas dit » d'un buzz pédagogique. Un *tweet* pourrait aussi avoir cet effet, car la plume des deux auteurs est acérée : « *Ce qu'on appelle les « règles de lecture » sont des slogans ou suggestions pour enseigner. Apprendre à lire n'est pas maîtriser ces règles. C'est en lisant qu'on apprend à lire.* »

Même motif, même punition. La sentence de Thierry Opillard dans sa présentation des « Cinq contributions » est ici validée : « *les problèmes peuvent être posés dans les mêmes termes, les enjeux restent les mêmes.* »

Les auteurs de la préface ont listé les points d'accord avec le livre de Franck Smith :

Le premier accord, qu'il ait Claparède, Cousinet, Freinet ou d'autres théoriciens de la pédagogie nouvelle pour parrain, semble être l'exigence de fonctionnalité lorsqu'il s'agit de caractériser les situations à travers lesquelles va évoluer un apprentissage. On n'apprend à lire qu'en lisant, qu'en cherchant dès le premier jour, à attribuer une signification à un message écrit par référence à une situation de vie plus générale.

Le second accord réside dans la volonté de ne pas confondre ce que fait celui qui apprend et celui qui enseigne. Enseigner la lecture ne consiste pas à transmettre (et il existe des manières subtiles de le faire !) un savoir-lire adulte à un enfant qui en est, par définition, dépourvu. L'enseignement apparaît comme l'ensemble des aides apportées à ce que l'individu développe dans ses interactions fonctionnelles avec

l'écrit. La part du maître s'équilibre alors entre ce qui diversifie et approfondit les interactions avec l'écrit et ce qui apporte des aides différenciées ajustées à une histoire nécessairement individuelle.

Un troisième accord se fait sur l'obligatoire isomorphisme des aides et du comportement en passe de devenir. On aide quelqu'un à devenir lecteur en apportant de l'information, en systématisant des habiletés partielles et en favorisant une activité réflexive sur les stratégies de lecture mises en jeu. Mais ces informations, ces habiletés partielles, ces stratégies effectives sont constituées de l'acte de lecture tel que le réalise le sujet au moment où il lit. L'aide porte sur sa propre activité lexicale et non sur une connaissance supposée nécessaire de la langue. L'aide s'inscrit dans un champ « métalexique » et non dans un champ « métalinguistique ». D'où la reconnaissance de l'écrit comme un langage pour l'œil que l'activité de lecture structure progressivement. »

Prudemment, ils écrivent : « *Nous ne parlerons pas des désaccords tant que ce quatrième courant (nous reviendrons plus loin dans l'article sur cette classification) n'aura pas tiré tout le parti du livre de Franck Smith. Ils souhaitent que ce courant « se détourne plus radicalement encore de l'enseignement des sons afin d'affermir les stratégies idéovisuelles. L'éducation du lecteur n'est pas dans le prolongement mais aux antipodes de la formation du déchiffreur, même vélocé.* ». Les recherches de l'AFL sur la pédagogie de la lecture par la voie directe sont en route.

4) LES RÉFÉRENCES THÉORIQUES

Dix articles des seize du livre en anglais sont traduits intégralement. Les six autres sont des résumés parce que leur objet était plus difficile à adapter à la réalité française, linguistique ou sociale. On retiendra, du tout début du premier article de Franck Smith, outre sa présentation de cette nouvelle discipline qu'est la psycholinguistique, la manière dont il nous renseigne

sur la violence les controverses scientifiques aux États-Unis : « *Des psychologues se penchent sur le développement et l'usage du langage depuis bientôt un siècle, bien que la montée du behaviourisme dans les années 20 ait fait tomber ce sujet en défaveur : pendant plus de trente ans aux États-Unis, on a jugé obscène et quelque peu antipatriotique de s'intéresser à la compréhension du langage et à tout phénomène mental en particulier.* »

« *Mais sur l'aile gauche se préparait une attaque audacieusement mentaliste : on allait tenter d'expliquer par une prédisposition biologique la possibilité qu'à chaque individu d'inférer et d'appliquer les lois générales du fonctionnement du langage. L'impulsion décisive de cette approche cognitive de la psycho-linguistique -qui est celle qui sous-tend le présent ouvrage- a été donnée par l'école de la linguistique générative et transformationnelle à laquelle on associe d'abord le nom de Noam Chomsky.* »

Celui-ci distingue dans le langage les manifestations physiques (l'onde sonore ou l'aspect physique des phrases ou d'un énoncé), dérivés de la « structure superficielle » ou « de surface » et l'information transmise par l'énoncé, le sens, dérivé « de la structure profonde » ou « sous-jacente ». La grammaire, ou syntaxe (l'ensemble des règles qui détermine l'organisation des mots en phrases), est ainsi définie comme « *la passerelle entre structure profonde et structure superficielle. Sans syntaxe, il ne peut y avoir de sens puisque le sens n'est pas directement représenté dans la structure superficielle* ».

Cette dernière affirmation infirme évidemment un modèle d'acquisition du langage par imitation. « *On ne peut comprendre le langage qu'en appliquant des règles syntaxiques qui ne sont jamais enseignées aux bébés d'une manière formelle et systématique.* »

L'hypothèse – farfelue – d'une grammaire exhaustivement décrite par les linguistes permettant d'engendrer un nombre infini de phrases grammaticalement correctes serait alors la modélisation d'un phénomène psychologique. Poussé à l'absurde, l'innéisme de

la connaissance de ces règles pointe son nez. Franck Smith recentre le débat ainsi : « *Mais si, abstraitement, on peut concevoir la grammaire comme permettant d'engendrer un nombre infini de phrases, les conditions de production du langage font peser d'énormes contraintes sur la forme ; en outre, les hommes peuvent comprendre et engendrer des phrases que les grammaires formelles des linguistes ne pourraient jamais produire. Si bien que l'hypothèse la plus probable que l'on puisse formuler à propos des connaissances d'un enfant à sa naissance, c'est qu'il semble capable de poser les bonnes questions : il ne paraît pas s'attendre à ce que le langage soit différent de ce qu'il est... Mais une telle affirmation ne nous dit rien d'autre que le langage est ainsi parce qu'il a été inventé par des hommes pour des hommes. Il serait tout aussi exact de dire que nous avons une prédisposition biologique à faire de la bicyclette puisque nous naissons avec une anatomie qui se place aisément au-dessus et autour d'une selle de vélo. Les hommes n'auraient-ils pas donné cette forme aux bicyclettes afin que des êtres humains puissent en faire ? Le langage est une invention humaine...* »

À bonne distance d'une linguistique prescriptive et d'une psychologie renvoyant la lecture à un mystère ou à la primauté de la langue orale, ce courant, de plus, affirme séparer « *la lecture de l'instruction de la lecture* » et refuse « *de confondre les hypothèses sur ce qui se passe dans la tête avec les croyances sur ce qui devrait se passer en classe* »

On comprend mieux pourquoi les pages de ce livre fourmillent d'apports. Certaines des citations à venir sont connues des lecteurs des Actes de Lecture comme le loup blanc. Quels sont ces apports ?

à partir de la situation et de l'information en cours et ensuite les « confirme » ou les infirme » en prenant de nouveaux indices. »

« Les lecteurs anglais que j'ai observés utilisent simultanément trois systèmes d'indices :

1- Des correspondances se situant au niveau morpho-phonologique, c'est à dire dans des formes orthographiques mises en rapport avec des séquences de sons et non dans un rapport graphèmes-phonèmes.

2- Le deuxième système d'indices est syntaxique. le lecteur se sert des marqueurs de schèmes (les mots fonctionnels, les suffixes de flexion) comme autant d'indices pour reconnaître et prévoir les structures.

3- Le troisième système d'indices est sémantique. Afin d'extraire du sens, l'utilisateur de langage doit être capable de fournir un apport sémantique. Il ne suffit pas de connaître le sens des mots, mais de manière beaucoup plus large, d'avoir assez d'expérience et d'arrière-plan conceptuel à projeter dans l'acte de lecture pour faire du sens de ce qui est lu. Un lecteur est toujours un peu analphabète dans la mesure où il n'est jamais capable de lire tout ce qui est écrit dans sa langue maternelle. »

« ...en effet l'apport de l'information graphique est inversement lié à la quantité d'information syntaxique et sémantique fournie. Si les contraintes contextuelles sont fortes, il suffit peut-être de voir la consonne initiale pour identifier un élément qui rend possible la prévision du sens de la séquence suivante ou la confirmation des prévisions antérieures. »

Vitesse de lecture et compréhension

« Il est bien plus facile de lire vite que lentement... Lire méticuleusement n'est pas lire efficacement et lire sans deviner n'est pas lire du tout ; Goodman appelle la lecture « une devinette psycho-linguistique ». Pour lire, on doit deviner, certes pas au hasard, mais à partir des informations qu'on a déjà, à partir de l'information non visuelle. Pour lire, il faut sans arrêt faire des hypothèses, qui réduisent l'incertitude de ce qu'on va lire, ce qui a comme effet de diminuer la quantité d'informations visuelles pour extraire le sens. »

5) LES APPORTS DE CET OUVRAGE

Apports du côté de la modélisation de l'acte lexique

Une définition de la lecture. « La lecture est un processus psycho-linguistique par lequel le lecteur (un utilisateur de langages) reconstruit du mieux qu'il peut, un message encodé par un « écrivain », sous forme de représentation graphique. »

Information visuelle et non visuelle. « Lire n'est pas exclusivement une activité visuelle. Lire met en jeu deux sortes 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. »

« Les psycho-linguistes ont révélé l'existence d'un échange entre l'information visuelle et non visuelle. Plus on en sait déjà « derrière l'œil », moins on a besoin d'information visuelle pour identifier une lettre, un mot ou la signification d'un texte. Réciproquement, moins on dispose d'information non visuelle, soit parce que le sujet du texte n'est pas familier, soit parce qu'il est écrit dans une langue difficile à comprendre, plus la lecture est lente, et plus on a besoin d'information visuelle. »

Description modélisatrice de l'acte lexique

« Le processus de « réception » débute par l'entrée (input) d'une forme phonologique ou graphique et aboutit (output) à la production d'un sens mais l'utilisateur de langage prend la voie la plus directe (souligné par nous) et mobilise le plus le plus petits nombre possible de moyens nécessaires pour atteindre son but. Il « échantillonne », se fiant, alors, à la redondance du langage et à sa connaissance des contraintes linguistiques. « Il « prédit » les structures, les « met à l'épreuve » dans le contexte sémantique qu'il élabore

« La lecture fait appel à des stratégies qui permettent de choisir les indices les plus productifs et non à des habiletés générales ».

Perception visuelle et empan de lecture

« Certains auteurs ont alors affirmé qu'on ne pouvait lire que les caractères nets ; mais il existe une grande zone de texte autour de chaque point de fixation qu'on ne voit pas clairement mais toutefois assez pour permettre de prélever des indices, faire des hypothèses et les vérifier. »

À propos de la nature alphabétique de la langue

« Les systèmes d'écriture alphabétiques ne sont pas nécessaires pour lire et ne sont pas justifiés pour des raisons qui touchent à la lecture. »

« En résumé, il semble bien que la manière de lire soit la même dans toutes les langues à quelques variations près qui tiennent compte du caractère spécifique de l'orthographe et des structures grammaticales. »

« De la même manière, le sens est extrait des mots écrits- du code visuel- indépendamment du fait, une pure coïncidence d'ailleurs, qu'en anglais le code écrit a des liens indirects et très imparfaits avec le système phonologique. »

« L'affirmation, fréquemment répétée, que l'écrit est plus facile à lire lorsqu'il est alphabétique est une tromperie grossière ; il n'existe aucune preuve de cette assertion. »

Apport du côté des lecteurs débutants

« L'une des découvertes les plus extraordinaires en lecture, ces dernières années, a été de constater que les enfants en savent dès le début, tant sur ce qu'est lire. Ils essayent exceptionnellement de prononcer un mot inconnu rencontré dans les phrases qu'ils lisent ; en fait, ils font souvent la démonstration que lire des mots ne les intéresse pas du tout. Ils vont directement au sens, soit en omettant, soit en changeant les mots principalement ceux dont ils ne sont pas très sûrs. En bref, ils se comportent comme des adultes qui savent bien lire. À l'autre extrémité, une bonne part de l'activité rééducatrice dans l'entraînement à la lecture rapide

visé à faire perdre aux mauvais lecteurs l'habitude de s'attacher aux mots. »

« Les lecteurs confirmés ne lisent pas des mots, ils lisent du sens. Et c'est beaucoup plus facile que de voir des mots ; les enfants savent cela d'instinct, parce que lire chaque mot est trop lourd pour leur capacité de traitement de l'information. »

Contre le décodage

« Le goulot d'étranglement dû à la mémoire est un obstacle insurmontable dans la perspective phonétique. »

« Le dernier retranchement dans lequel se réfugient alors les tenants du décodage, c'est que même si on n'arrive pas à prouver que c'est « comme ça » que lisent les adultes, c'est sûr que les enfants doivent le faire. Sinon, comment les lecteurs débutants pourraient-ils identifier des mots qu'ils n'ont jamais vus auparavant ?... Je vais montrer que les enfants n'ont recours au décodage qu'en dernier ressort lorsqu'ils sont confrontés à un mot inconnu. Ce recours au décodage n'est presque jamais fait et encore est-ce essentiellement parce que les pédagogues de la lecture déploient une énergie formidable pour ancrer le mécanisme chez les enfants. »

« Dans la plupart des cas, derrière l'hypothèse du décodage, on trouve l'idée grossièrement simplifiée, voire même simpliste, que le langage oral est compris directement et instantanément, et donc qu'il suffit de convertir un écrit en oral pour que le texte soit immédiatement compréhensible. »

« Nous savons désormais que si nous voulons que les enfants maîtrisent les lois phonétiques, il n'est pas question de leur enseigner une douzaine de règles mais, 166 règles... et encore qui ne rendront pas compte de centaines de mots qu'un enfant peut rencontrer dans ses lectures. »

Reprenant l'argument de la surcharge de la mémoire immédiate qu'il a développé au chapitre précédent : « Il est très probable que la ten-

dance à ne faire appel qu'aux règles phonétiques va créer un handicap pour les lecteurs débutants dont le grand problème est d'augmenter leur vitesse de lecture. »

Oralisation et lecture à voix haute

« Au contraire, lorsqu'on lit normalement à haute voix, il y a anticipation de l'œil, d'un groupe de mots à l'autre pour chercher le sens. Si on éteint la lumière ou qu'on ferme le livre qu'un bon lecteur est en train de lire, il lira encore cinq ou six mots bien qu'on lui ait ôté toute possibilité de reprendre de l'information visuelle (Levin et Kaplan 1968). »

« Dans le cas des systèmes d'écriture idéographique, il est bien clair que l'oralisation, quand elle existe, dépend d'une élaboration préalable du sens. Et bien, c'est précisément ce qui se passe aussi avec les systèmes d'écriture alphabétique : le processus de « transcodage » de la langue écrite vers la langue orale n'est pas d'essence différente de ce qui existe lors de la traduction d'une langue dans une autre. »

« L'activité d'un interprète de conférence qui traduit de l'anglais en français est relativement aisée à décrire : il écoute la structure superficielle anglaise, en extrait la structure profonde et engendre la structure superficielle française qui correspond à ce sens. De même, lorsqu'on traduit de l'anglais écrit en français, la seule passerelle utilisable est le sens. Le sens est la seule chose commune que le texte anglais et la traduction française ont en commun. »

Différence significative d'erreurs des débutants selon qu'ils pilotent par le sens ou qu'ils déchiffrent

« Goodman et ses collaborateurs ont montré que les bons lecteurs débutants ont tendance à faire moins d'erreurs que les autres enfants et font des fautes d'un autre genre (Goodman appelle ceci « mauvaise prise d'indices »). Les erreurs des moins bons lecteurs reflètent nettement une part importante de l'information graphique

du texte : « rêve » pour verre », « véritable » pour « vertébrale » mais n'ont pas de rapport avec le sens général du texte. Des lecteurs plus accomplis vont faire des fautes qui peuvent sembler visuellement grossières : ils omettent, substituent ou réorganisent des séquences entières mais néanmoins conservent le sens général du passage qu'ils lisent. Ils ne s'arrêtent pas pour oraliser ou même identifier les mots isolément.

De plus, il y a une différence significative entre la façon dont ces catégories opposées de lecteurs débutants réagissent aux anomalies de lecture par rapport au sens du passage qu'ils sont en train de lire. Le moins bon lecteur soit corrige une erreur immédiatement, parce qu'il a adopté l'attitude prudente et inefficace qui consiste à vérifier chaque mot qu'il lit, soit continue à lire sans se préoccuper de savoir si les erreurs d'identification qu'il fait ont un sens. Il ne surveille pas le sens de ce qu'il dit. Alors que le bon lecteur, selon toute vraisemblance, ne corrigera pas ses fautes jusqu'à temps qu'une faute de sens lui saute aux yeux ; arrivé là, un enfant qui recherche le sens de ce qu'il lit, aura la même attitude qu'un bon lecteur adulte, il relira pour voir où il s'est trompé. »

Apport du côté de la définition de l'apprentissage et de l'enseignement

« De toutes les observations que j'ai faites jusqu'à présent, il ressort que la lecture fournit ses propres indices ; la meilleure manière de découvrir le sens d'un texte difficile est d'en lire plus, la meilleure façon d'identifier un mot inconnu dans un passage, est d'en inférer le sens d'après le reste du texte. La meilleure manière d'apprendre des stratégies et des modèles pour identifier les mots nouveaux « par analogie » est de lire . Toute méthode d'enseignement qui freine la lecture, doit forcément freiner l'apprentissage. »

« Si l'enfant se livre à l'identification des mots un par un, il veut savoir si ce mot est « éléphant » alors un feedback immédiat est peut-être une aide. Mais s'il recherche dans sa lecture, le sens général (ce qui signifie qu'il lit réellement), un feedback immédiat qui porte sur les mots, est, plus qu'inutile ou déplacé, destructeur. »

6) TROIS LEÇONS DE LA LECTURE

1. À qui destiner ce long inventaire de citations significatives ? Pas à un ancien lecteur du livre, pas à un lecteur des premiers temps de cette revue. En tout cas, à un lecteur récent qui n'était pas au front de la lecture dans les années 70 ou 80 avec une double finalité : rendre compte scrupuleusement de la pensée de ces auteurs avec leurs propres formulations qui révèlent leurs références théoriques et fournir un vivier de catégories de citations, armes militantes pour des interventions ou outils de réexamen de ses savoirs partiels. Pour ce qui est d'un public plus large que la revue, le monde enseignant ou le monde des bibliothécaires ou les adhérents de *Lire et faire lire...* ou de tout autre acteur de la lecture, ces citations conservent-elles ce caractère « révolutionnaire » qu'elles avaient alors, sonnent-elles comme une évocation de tentatives condamnées à jamais par l'air du temps ou attendent-elles simplement qu'un œil se pose à nouveau sur elles, fort d'une intention de transformation sociale et politique ? Depuis la campagne du ministre De Robien et l'exécution publique du courant idéovisuel par un large front universitaire et de formateurs d'IUFM, le débat repart de plus bas. Il faut alors parier sur les contradictions. Les faits sont têtus : le discours sur l'augmentation du niveau de la France dans les enquêtes PISA et les orientations en lecture sont l'archétype du grand écart.

2. Le lecteur attentif de cette rubrique trouvera dans l'article de Michel Piriou, présentant le livre d'Edmond Beaume *La lecture, préalables à sa pédagogie* la citation de Franck Smith concernant les informations visuelles et non visuelles dans l'acte de lecture. Pas très étonnant dira-t-on : qui se ressemble s'assemble et les citations s'entrecroisent. Dans l'effervescence de ces années, on fait feu de tout bois et l'on prend pour absolue nouveauté ce qui s'est élaboré il y a déjà bien longtemps (Cf. le triptyque de la préface cité plus haut : Claparède, Cousinet,

Freinet) : il faut bien que chaque génération redécouvre la lune. Mais le besoin d'histoire se fait sentir quand Célestin Freinet bien avant les années 2006 démonte derrière les arguments techniques le procès politique fait à la méthode globale ou quand Jean Foucambert est décrit par un formateur d'IUFM comme ayant adapté sans appareil critique les travaux nord-américains (de Franck Smith) ! Au secours !

3. La relecture même attentive du livre de Franck Smith peut créer une illusion d'optique. La qualité des apports, la manière d'en rendre compte, les prises de position claires sur la nécessité d'une nouvelle pédagogie de la lecture dans le climat politico-pédagogique désastreux d'aujourd'hui donnent à croire que rien n'a changé depuis les années 70 et que tout serait à recommencer depuis le début, qu'il faudrait repartir de ces tout premiers commencements. Or, c'est dans l'écriture de cet article, en classant minutieusement les citations du livre que naît une toute autre lecture en creux.

« À l'autre extrémité, une bonne part de l'activité réductrice dans l'entraînement à la lecture rapide vise à faire perdre aux mauvais lecteurs l'habitude de s'attacher aux mots. »...

ELMO puis ELSA.

« Le deuxième système d'indices est syntaxique. le lecteur se sert des marqueurs de schèmes (les mots fonctionnels, les suffixes de flexion) comme autant d'indices pour reconnaître et prévoir les structures »...

Les articles de Denis Foucambert sur la conscience syntaxique trouvant une traduction très pratique dans une *Lettre Idéographique* (outil de formation à destination des acheteurs de ce logiciel pour l'apprentissage de la lecture par la voie directe).

On pourrait multiplier les exemples mais c'est bien des apports de l'AFL qu'il faudrait maintenant traiter au terme de ces relectures. Car si l'ouvrage de Franck Smith définit avec superbe vers quoi il faut aller (modèle de lecteur, fonctionnalité, aides à l'apprentissage) et fournit des observations intéressantes sur les attitudes de lecteurs débutants, il ne peut donner plus que ce dont il peut témoigner. Les recherches actions de l'AFL pour la découverte d'une pédagogie de la lecture par la voie directe, la *Leçon de lecture* comme module d'enseignement permettant de passer du message au code, l'élaboration théorique sur la Raison graphique, la réfutation des positions de Stanislas Dehaene, l'extension du concept d'apprentissage linguistique aux autres langages dans le cadre de la recherche en cours sur les langages sont des exemples – sans prétention ici d'exhaustivité ni de cohérence – qui témoignent que si le débat repartira bien de plus bas, les points d'appui de ceux qui aideront à l'apprentissage des enfants seront autrement solides.

7) IL FAUT TOUJOURS RELIRE LA PRÉFACE APRÈS AVOIR LU OU RELU UN LIVRE

Le titre de celle-ci parle à lui tout seul : l'enjeu n'est pas, malgré les apports du livre, dans le succès d'une nouvelle discipline scientifique extérieure à la pédagogie :

**« PSYCHO LECTURE ET LINGUISTIQUE
PSYCHOTIQUE ET LINGUISTURE »**

Après avoir distingué quatre courants dans l'école des années 80, l'historique « *qui ne s'interroge pas sur l'abîme qui sépare ce qui est enseigné de ce qui devrait être acquis* », le courant linguistique du rendez-vous manqué qui fait comme si « *l'enfant devait s'approprier un objet extérieur, la*

langue, et non développer sa propre manière d'être en relation, par le langage, avec le monde », le courant médical « *qui présente comme principes généraux d'enseignement de la lecture, les démarches, souvent difficilement justifiables, utilisées pour remédier aux effets destructeurs du non-apprentissage de la lecture* » et « *probablement un quatrième courant qui réunit des pédagogues ayant en commun autant d'accords que de désaccords* », les trois préfaciers en viennent à douter de la capacité du livre de Franck Smith « *à lever les véritables obstacles* ».

Car « *les choix pédagogiques ne se font pas sur des raisons techniques propres à la lecture, mais sur des options fondamentales portant sur l'enfant et sur l'éducation.* »

« *Les méthodes de lecture, sur lesquelles personne ne se fait plus d'illusion ne subsistent que parce qu'elles sont une garantie contre l'angoisse* », l'acharnement « *à juger de la lecture à travers la profération* », le « *avoir réussi à apprendre* » plus important que le « *savoir-lire* », « *le savoir à acquérir avant de pouvoir être mis en œuvre* », « *l'enfant qui apprend dans l'irresponsabilité et apprend l'irresponsabilité ; il est mis à l'abri de la réalité le temps nécessaire à l'acquisition des moyens de transformer cette réalité* », **là sont les vrais blocages.**

Les propos sont toujours décapants et eux aussi toujours d'actualité. Ils sont au cœur de la réflexion du groupe de recherche sur les langages. Il ne suffit pas de s'outiller scientifiquement pour que le monde devienne mécaniquement meilleur. L'ambition d'une démocratisation de la lecture ne peut passer que par une révolution éducative. Il est toujours temps de passer à l'action sans attendre que viennent des jours meilleurs. Le travail accompli durant ces trente années le démontre à l'envi. Pourquoi se décourager ?

Bernard CURTET