

Les 24 et 25 novembre 2006, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) lyonnais et *Chronique sociale* organisaient à Lyon un colloque intitulé : « École : le champ des possibles... 5 défis pour les 10 années à venir ». Ateliers d'expérimentations et d'échanges de pratiques, tables rondes mêlant élus, militants pédagogiques et syndicalistes, interventions de personnalités connues du débat éducatif (Bautier, Rochex, Meirieu, Defrance, Vellas, Bernardin) en constituaient le menu. Les militants lyonnais de l'AFL animaient le samedi matin, un atelier qu'ils avaient intitulé et présenté comme suit.

APPRENTISSAGE DE LA LECTURE, QU'AVONS-NOUS FAIT DE CES 30 ANNÉES PASSÉES ?

Étrange et sombre période... Un ministre semble surfer sur une opinion désespérée en prétendant revenir à des méthodes qui auraient fait leurs preuves. Et la riposte a du mal à s'organiser comme si le doute s'installait, comme si n'existaient pas de propositions offensives...

Du riche débat de la fin des années 70, sont nées des recherches-actions cherchant à ouvrir les voies d'une démocratisation de l'écrit. Trente ans plus tard, nous savons « un peu mieux » ce qu'il faut mettre en œuvre pour former des enfants lecteurs.

Autour de récits pédagogiques qui témoigneront de l'évolution de nos pratiques dans les classes, nous essaierons de rendre compte de nos avancées, de la manière dont nous avons construit ces savoirs, des débats théoriques et des enjeux politiques liés à ces questions de lecture.

Il ne suffira pas, pour ne pas céder à l'air du temps, de résister aux directives d'un ministre. Sursaut et mobilisation des enseignants, prise de conscience dans la société des enjeux politiques autour de l'école et de la pédagogie sont à l'ordre du jour.

On pourra regretter comme pour l'ensemble du colloque une trop faible participation à l'aune des enjeux à venir... Mais il est assez rare, en ces temps troublés, pour les militants de l'AFL de pouvoir exposer leurs positions sur le fond devant un auditoire soucieux de les comprendre. Les militants du GFEN, présents dans cet atelier, se disaient eux-mêmes en recherche sur ces questions de lecture et permirent de mener un dialogue loyal, critique et exigeant... interrompu par le gong bien sûr en plein milieu d'une explicitation de la « Leçon de lecture », sans qu'on ait eu le temps de parler d'Idéographix, des recherches-actions, de ce que nous entendions vraiment par code graphique et puis tout le reste dont on aurait encore voulu causer...

C'est à cause de ce sentiment de frustration, qu'un des militants lyonnais de l'AFL a mis en forme la présentation de l'atelier et cherché à dire l'essentiel à celles et ceux (dont le GFEN) soucieux de connaître les apports de l'AFL, son cheminement, 30 ans après la publication de *La manière d'être lecteur...*

1. POURSUIVRE LA CONVERSATION AVEC LE GFEN

Qui a écrit : « *L'instruction des petits enfants comporte d'abord l'étude des lettres puis celle des syllabes et conduit peu à peu la connaissance des mots et des phrases.* » ?

Ce n'est bien sûr pas Gilles de Robien mais un écolâtre du Moyen-Âge, Rémi d'Auxerre (v.841-v.908). Entendons-nous bien, il n'y a là aucun désir de pseudo-modernité. On peut citer Aristote, se servir de comparaisons historiques sans provoquer le ridicule. Après tout, si la pédagogie de la lecture proposée par le ministre de l'Éducation

nationale était avérée et donnait des résultats satisfaisants, il suffirait de louer le bourguignon moyenâgeux et de rendre hommage à sa puissance visionnaire !

Patatras ! Même l'administration centrale du ministère pointe ce qui reste en suspens depuis si longtemps : « *C'est du côté de la compréhension que l'effort d'explicitation et de formation doit prioritairement porter maintenant.* » (p.11 du rapport de l'IGEN sur l'application de la circulaire du 3 janvier 2006 et de l'arrêté du 24 mars 2006 - Novembre 2006). Ah bon ?

2. CHRONIQUE D'UNE OFFENSIVE.

On comprendra mieux notre colère au terme de la démonstration. Tout a commencé par une question écrite d'un député de l'UMP au ministre de l'Éducation nationale devant les caméras de télévision... Le scénario est connu et s'est répété souvent. Célestin Freinet l'avait éprouvé bien avant nous !

- 1) On argue d'autorité que le niveau a baissé...
- 2) On attribue comme cause à cette baisse la méthode globale entendue comme la quintessence de pratiques novatrices restées (malheureusement !) minoritaires mais fantasmatiquement menaçantes
- 3) On demande le retour à des méthodes dont on affirme qu'elles ont fait leurs preuves.

Le ministre s'empresse de se lever de son siège et de répondre tout à fait spontanément que Monsieur le Député a parfaitement raison et que sans plus tarder, il va mettre bon ordre à tout cela.

Suit l'ahurissante circulaire du 3 janvier 2006 suivie d'un arrêté modifiant les programmes sur lequel nous reviendrons. Prétendument légitimée par des travaux neuroscientifiques (Ah ! le prestige hiérarchique des sciences dures) un peu trop vite emmenés sur le terrain de la pédagogie de la lecture et un prétendu consensus scientifique sur les questions de lecture qui s'étendrait au monde entier (Il suffit de ne sélectionner que les travaux allant dans ce sens). Elle est accompagnée d'un curieux ballet de scientifiques qui ne se font pas du tout prier pour donner leur avis sur la pédagogie de la lecture, quittant toute rigueur méthodologique et tout discernement politique.

Devant tant de culot, d'incompétence et de vision réactionnaire, des appels à pétitionner vont naître (*Sauvons la lecture, Lire, ce n'est pas si simple...*). Cette dernière formule qui voudrait rappeler la complexité du problème face à une pensée simpliste est une phrase négative ! Comme si l'offensive du ministre enfonçait des coins dans les représentations des enseignants et des parents, comme si les enseignants de cycle 2 n'étaient pas eux-mêmes suffisamment assurés des directions à prendre et à conserver quand les boussoles politiques se déréglaient. L'affaire semblait se calmer (une circulaire de plus, un simple ajustement technique, le pire est évité...) jusqu'à la rentrée de Septembre. À la radio et à la télévision, le ministre retrouvait le lyrisme paternaliste de Rémi d'Auxerre, suspendait Roland Goigoux de son poste de formateur des IEN et annonçait une mesure disciplinaire contre Pierre Frackowiak, IEN et responsable syndical qui avait pris, en tant que tel, position contre la circulaire. Dans le même temps, SOS Éducation, l'extrême-droite en matière d'éducation appelait dans des placards publicitaires publiés par la presse régionale quotidienne à dénoncer les maîtresses et maîtres de CP coupables de ne pas enseigner les syllabes dans les toutes premières heures du Cours Préparatoire...

Cette fois-ci, ce fut à la fois l'autoritarisme, la dé-légitimation du travail enseignant et la perte de confiance des parents dans l'école qui furent dénoncés. La liberté pédagogique des enseignants fut revendiquée... Il restera à écrire pourquoi le ministre recula (crainte d'une riposte plus forte à force de provocations et perte de confiance de sa propre majorité ?) Il semble que la hache de guerre ne soit plus brandie exagérément du côté de la lecture... pour porter ses coups vers la grammaire, le calcul mental, les quatre opérations au CP et la leçon de mots en GS...

3. QUEL EST L'ÉTAT DES LIEUX APRÈS LA BATAILLE ?

La dernière pétition en date d'universitaires (de Liliane Sprenger-Charolles à Jacques Fijalkow) se félicite de la restriction de l'éventail des méthodes d'enseignement de la lecture formulé par l'arrêté de mars 2006 en affirmant qu'il faut enseigner tôt et de manière explicite les correspon-

dances graphèmes-phonèmes et qu'il y a différentes manières d'enseigner celles-ci, qu'il n'y a donc pas lieu d'imposer une méthode unique appelée syllabique. Ainsi donc, le débat serait bien une question technique et ne souffrirait pas d'aller plus loin. La feuille de route des enseignants est ainsi fixée : « *L'enseignant prend soin d'enseigner les relations graphèmes-phonèmes, afin de développer l'automatisation de la reconnaissance des mots et la compréhension.* » Ah bon ? Retour au rapport de l'IGEN : « *Les maîtres du Cours Préparatoire sont très conscients de la responsabilité qui est la leur. Ils travaillent avec un grand sérieux et prennent à cœur leur mission. La circulaire du 3 janvier 2006 et l'arrêté modificatif des programmes ne leur ont pas posé de problème. Ils mettent en place un apprentissage structuré, probablement davantage et plus tôt qu'ils ne le faisaient et engagent pour la plupart l'étude systématique des relations graphèmes-phonèmes. Mais il reste nécessaire de travailler sur des apprentissages essentiels, en particulier l'écriture et la compréhension, et de mieux penser la continuité des apprentissages entre l'école maternelle et le cours préparatoire ainsi que, et ce n'est pas le plus simple, la prise en charge des classes nécessairement hétérogènes.* »

L'arrêté du ministre du 24 mars 2006 modifiant les programmes de 2002, loué par la pétition des universitaires, suspend de fait un peu de liberté pédagogique en supprimant la phrase : « *La plupart des méthodes de lecture proposent aujourd'hui des programmes de travail équilibrés* ». Allons y voir de plus près pour bien vérifier qui est visé. Le paragraphe « *Programmation des activités* » du chapitre 2-4 (Apprendre à identifier les mots par la voie indirecte (déchiffrer) est supprimé. On pouvait y lire une prose alambiquée mais qui témoignait au moins, certes négativement, du contenu du débat et de son histoire : « *Certaines méthodes proposent de faire l'économie de l'apprentissage de la reconnaissance indirecte des mots (méthodes globales, méthodes idéovisuelles...) de manière à éviter que certains élèves ne s'enferment dans cette phase de déchiffrement réputée peu efficace pour le traitement de la signification des textes. On considère souvent aujourd'hui que ce choix comporte plus d'inconvénients que d'avantages : il ne permet pas d'arriver rapidement à une reconnaissance orthographique des mots, trop longtemps appréhendés par leur signification dans le contexte qui est le leur plutôt que lus. On peut toutefois considérer la plupart de ces méthodes, par le très large usage qu'elles font des activités d'écriture, parviennent aussi à enseigner, de manière moins*

explicite, les relations entre graphèmes et phonèmes. Il appartient aux enseignants de choisir la voie qui conduit le plus efficacement tous les élèves à toutes les compétences fixées par les programmes (les compétences de déchiffrage en font partie). »

On remarquera au passage :

1) L'hommage involontaire à des méthodes qui mettent en situation d'écriture l'apprenti-lecteur/écrivain.

2) et une des formes classiques de disqualification de nos positions : nous ne ferions que ne pas faire apprendre les correspondances grapho-phonologiques.

Il y a bien consensus pour jeter aux oubliettes de l'histoire récente de l'éducation ce que ses adversaires appellent la « méthode idéovisuelle ». Et c'est au prisme d'une question polémique à souhait et totalement réductrice du débat sur l'apprentissage initial de la lecture : l'identification des mots. Le consensus affirme qu'il faut commencer par la voie indirecte et le débat initié par le ministre a porté de fait sur la meilleure façon de déchiffrer. Sans prétention aucune, pouvons-nous revenir au problème qui nous occupe ?

4. GARDER LA TÊTE FROIDE

Le nombre de bacheliers a été multiplié par 12 depuis 1925 et par 3 depuis 1970. À l'échelle de l'histoire et quelles que soient les inégalités que ces chiffres ne disent pas, jamais le niveau de lecture n'aura été si haut. On peut déplorer que ce niveau ne monte pas assez vite mais on ne peut dire qu'il baisse. Pour autant, est-il satisfaisant ? Tout dépend de l'exigence démocratique que l'on se fixe et donc de la définition que l'on se donne d'un bon lecteur. Les évaluations de la DEP du ministère de l'Éducation en 98-2000 distribuaient ainsi les élèves entrant en 6^{ème}...

■ 15% qui ne maîtrisent pas les compétences de base alors que les difficultés de l'exercice de la correspondance grapho-phonologique, ne concernent que 5% de la population étudiée.

■ 15% possédant des compétences appelées « remarquables » parce qu'ils sont capables de comprendre ce qu'un texte « veut » dire et accèdent à son implicite et aux modalités de son fonctionnement.

■ Les 70% restant se distribuent en deux parts égales :

♦ ceux qui parviennent à repérer les constituants d'un texte (sans réussir toutefois à les faire tenir ensemble de manière cohérente)

♦ ceux qui parviennent à mettre en relation plusieurs de ces informations explicites pour construire du sens (sans toutefois établir un lien entre cet explicite et l'intention et les moyens de l'auteur).

À quelles conditions sociales et scolaires, ou autrement dit, comment une société doit-elle se transformer pour que ses membres construisent et s'approprient ces compétences qui ne sont encore « remarquables » que parce qu'elles sont si peu partagées, et exercent dans leur travail, leur vie citoyenne, leurs loisirs, le pouvoir que confère l'écrit ?

Les réponses sont bien sûr politiques. L'une est le retour à un mythique âge d'or dont il faut rappeler ce qu'il fut. Il existait deux voies radicalement séparées :

■ l'une conclue par l'école primaire et son diplôme terminal, le Certificat d'Études (qu'au maximum, 50% d'une classe d'âge obtenait) où le rapport à l'écrit comptait pour 1/20^{ème} des points, où il était interdit d'interroger le candidat sur ce qu'il avait compris d'un texte court qu'il oralisait.

■ l'autre qui autorisait la poursuite d'études longues. Avec des enfants plus jeunes de 3 à 4 ans, à l'entrée en 6^{ème}, le rapport à l'écrit comptait pour la moitié des points (10 fois plus qu'au Certificat). Il était apprécié par une étude de texte nécessairement silencieuse où seule importait la construction d'une signification.

L'apprentissage à 14 ans, le socle commun de connaissances, les politiques libérales de réduction massives d'impôts, les violentes attaques contre l'école accréditent l'idée d'un renoncement d'une partie des classes dirigeantes à une politique de « démocratisation », héritière des idéaux de la Résistance. Cette guerre ouverte oblige souvent les organisations syndicales et les partis politiques encore désireux de transformation sociale à des batailles défensives sur l'école. C'est d'abord sur le terrain des idées que se joue le sort des affrontements. Il était révélateur de voir dans les cortèges des manifestations de 2003 contre la réforme des retraites, du temps du ministre Luc Ferry, des banderoles ainsi rédigées : « Jules, reviens, ils sont devenus

fous ! ». Jules Ferry fut pour le compte de la bourgeoisie républicaine celui qui voulut fermer « l'ère des révolutions » et qui imposa l'école de la République pour combattre une possible école du mouvement ouvrier. Un mouvement ouvrier qui s'était donné à Paris les moyens d'apprendre à lire par des procédés d'entraide mutuelle, comme un moyen de résister à l'exploitation. À la même époque, en 1890, dans les classes élémentaires des collèges et lycées, on s'inquiète des exigences jugées insuffisantes, formulées à l'endroit des textes lus par les élèves privilégiés qui le fréquentent : « *Dans les classes élémentaires, on introduit dès le préparatoire, un recueil de morceaux choisis. On s'était contenté jusqu'ici du livre de lecture courante : ce n'était pas assez pour la vivacité, pour la curiosité de ces jeunes esprits dont Montaigne disait qu'il n'est rien si gentil que les petits enfants de France. On a enfin suivi ses conseils pour ne les point abrutir : on aura encore son suffrage, si l'on met entre leurs mains des anthologies bien faites pour nourrir leurs esprits d'idées claires et justes, leurs cœurs de sentiments purs et généreux.* » (Circulaire relative à l'enseignement du français dans les lycées, 15 juillet 1890 - Cité par Jean Hébrard dans *Discours sur la lecture* BPI, Paris, 1989). Ces deux exemples éclairent singulièrement l'horizon à dégager : l'apprentissage d'un comportement complexe ne peut se faire qu'en rencontrant d'abord ce comportement dans sa complexité. La question des méthodes de lecture ne s'est posée que pour les enfants dont l'environnement ne leur assurait pas depuis leur naissance les occasions d'utiliser l'écrit « *comme outil de l'activité intellectuelle et de sa communication ordinaire.* » (Jean Foucambert).

Au-delà des polémiques de surface et un peu ridicules au regard des enjeux, le problème soulevé il y a trente ans dans *La manière d'être lecteur* reste entier. Les raisons de se révolter sont malheureusement plus nombreuses, l'urgence plus criante encore ! À la phase d'alphabétisation cohérente avec les buts poursuivis doit nécessairement succéder une phase historique de « lecturisation », un « Tous capables, tous remarquables ! » L'AFL a labouré ce terrain au travers des recherches menées à l'INRP par Yvonne Chenouf et Jean Foucambert.

5. VERROUILLAGES

On ne s'étonnera pas qu'une offensive d'ampleur contre toutes les conquêtes du mouvement ouvrier et des mouvements progressistes cherche sa voie dans le champ de l'éducation, structure son idéologie : trop d'impôts, fonctionnaires privilégiés, abandon du savoir, pédagogues/animateurs... Avec pour horizon, une marchandisation du secteur éducatif pour un capitalisme triomphant. Que la suppression de la méthode globale ait été d'abord une mesure du programme du Front National en dit peut-être long sur les points marqués par l'actuel ministre de l'Éducation nationale. Force est de constater sur la question de la pédagogie de la lecture que le débat repartira de plus bas avec une évidente volonté d'exclure du champ du débat et de la scientificité les travaux de l'AFL.

Ainsi est-il curieux de constater que tout universitaire à partir de son champ disciplinaire peut s'aventurer sur le terrain de la pédagogie de la lecture et prescrire... Dans le paradigme dominant, l'écrit est d'abord un système de notation de l'oral et toute pédagogie de la lecture se devrait de mettre en relations les phonèmes et les graphèmes.

Et dans le cadre d'une même recherche, le traitement des statistiques fournies par Roland Goigoux est acceptée par le comité scientifique d'une revue alors que le démenti de l'équipe de recherche de l'AFL ne passe pas... Il est vrai qu'il y a des discours entendables et d'autres non. Que des enfants ayant « subi la méthode idéovisuelle » aient de meilleurs résultats non pas aux évaluations CE2 mais au Cycle 3 et que la cohorte soit suivie au collège n'intéresse pas la revue. Il vaut mieux rassurer en disant la supériorité des méthodes « *intégratives à dominante phonémique* » et que le problème de l'école en lecture ne concerne plus que les 15% d'élèves en difficulté.

Enfin, on ne laissera pas passer deux autres peaux de banane que l'on nous glisse un peu trop facilement sous les pieds. La première soutient qu'on n'apprend pas une langue alphabétique comme une langue idéographique. À cela, nous répondons que ce n'est pas tant la description de la langue qui nous intéresse que la manière de s'en servir et que dans tous les cas de figure : « *Il est à peu près acquis que l'ensemble des transactions entre le texte et sa signification*

s'opèrent directement avec et sur les unités écrites ». L'hypothèse travaillée par les recherches de l'AFL est qu'il faut construire à travers la rencontre de textes de qualité un code *graphique* qui rend compte du système de l'écrit... et cela de manière obsessionnelle au plein sens névrotique de cet adjectif pour ceux qui penseraient que l'AFL propose de travailler sur des albums sans faire de correspondance grapho-phonologique ! La deuxième peau de banane est formulée comme ceci : on ne peut adapter sans appareil critique des travaux nord-américains. Là, on ne sait plus si ce qui est visé est la compétence des chercheurs de l'AFL, s'il s'agit encore d'un problème de différence de transparence de la langue (Les apprentis-lecteurs espagnols devraient alors être bien meilleurs que leurs homologues français) ou encore si les travaux en question ont un quelconque cousinage avec ceux de l'AFL (le mieux est de nous lire dans le texte).

Restent dans ce tableau souvent noir, deux points d'appui :

- le premier est lié au mode de production du savoir. L'AFL a depuis 30 ans conduit des recherches-actions de type stratégique visant la transformation en profondeur des pratiques enseignantes tout en se dotant d'une évaluation rigoureuse de type scientifique. Associant chercheurs et praticiens dans une entreprise commune, elle fait bouger les lignes des statuts et donne aux acteurs la possibilité de réfléchir en amont des dispositifs contre une division sociale du travail dont on perçoit les terribles effets à travers la circulaire De Robien. Ce dispositif de formation et de production du savoir nous apparaît comme une possible sortie de crise par le haut de l'école.

- le second est le résultat de ces recherches qui ne demande qu'à être retravaillé, modifié par d'autres équipes à venir. Josette Jolibert dans les années 80 avait conduit une recherche de ce type à l'échelle d'une circonscription et avait popularisé deux petits livres précieux : *Former des enfants lecteurs* et *Former des enfants producteurs de textes*. Dans le premier de ces ouvrages, elle rendait hommage aux travaux de Jean Foucambert et de l'AFL. Nous souhaiterions rendre compte de travaux menés avec Yvonne Chenouf et Jean Foucambert à l'INRP dont un des rapports de recherche a été publié dans un livre intitulé : *La leçon de lecture*. Pour justifier notre présentation : oui, nous savons

un peu mieux ce qu'il faut faire pour former des enfants lecteurs mais surtout, nous savons le faire !

Avant de présenter ce que l'AFL a appelé « *La leçon de lecture* », nous souhaiterions tenter de synthétiser les positions théoriques de l'AFL. Nous déclinerons ensuite la mise en place d'un usage expert de l'écrit au cycle 2 à travers un récit pédagogique qui décrit une leçon de lecture menée dans deux CP/CE1 en REP¹.

1. L'écrit est un langage pour l'œil et le processus d'écriture est la lente résolution d'une contradiction entre une vague intention et un matériau graphique qui se rebelle, qui ne cesse de trahir et qu'il faut pourtant domestiquer. Ainsi, il faut 40 fois plus de temps pour écrire qu'il ne faut pour lire : ce qu'on consomme en une heure de lecture aura demandé en moyenne 40 heures de travail épuisant à l'auteur. On peut raisonnablement penser que cette si lente élaboration vise la théorisation, cherche à donner une vision du monde... Dans l'espace de la page, dans la permanence du temps, s'est construit dans l'écriture un outil de pensée qui permet de réfléchir sur la pensée, « une raison graphique » selon Jack Goody, « l'algèbre du langage » selon Vigotsky.

2. La lecture est alors l'exact inverse : la lecture d'une écriture. C'est une lecture de soupçon au sens noble qui cherche à savoir où l'auteur veut nous entraîner, qui retrouve la trace des moyens linguistiques utilisés pour séduire, convaincre, émouvoir, qui cède au plaisir sans en être dupe. C'est une lecture qui s'attache à l'implicite du texte : (Il me parle de ça mais est-ce bien de cela dont il me parle et ne me dit-il pas quelques chose d'essentiel sur notre humaine condition ? Entre les lignes, il me dit quelque chose sans en utiliser les mots.)

Le lecteur expert a dans sa mémoire des squelettes syntaxiques et sa perception s'organise au travers de mots structurants (que, les...) pour fondre sur les mots informatifs du texte. C'est la conscience des 39 heures (40 pour écrire - 1 pour lire) qui rend compte de l'expertise du lecteur.

■ 1. Cette leçon de lecture sera publiée dans le prochain numéro des Actes de Lecture. (NDLR)

3. Les conséquences pédagogiques naissent d'une inférence : si lire, c'est comprendre, alors apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre !

Une pédagogie de la lecture est donc une pédagogie de la compréhension des textes (le texte étant l'unité minimale de travail car c'est une construction de l'auteur). Quelle connaissance du monde, quelle connaissance de l'univers de l'écrit, quelles opérations intellectuelles faut-il effectuer pour attribuer une signification à une chaîne écrite ? Sur quels éléments faut-il faire porter l'attention ? Quels gestes lexiques faut-il entraîner ?

On est loin d'une vision étapiste, qui consisterait à lire des syllabes, puis des mots puis des phrases...et au lycée de la littérature

4. La bataille de la démocratisation de l'écrit est une bataille politique. Conquérir un statut de lecteur, écrire pour son métier, pour sa vie militante, citoyenne, c'est déplacer les lignes. C'est constater que l'écrit, outil de pouvoir sur le monde, est tout aussi mal distribué que les richesses. C'est œuvrer à une promotion collective que la ritournelle « égalité des chances » pour des places tout à fait inégalitaires à la fin de la course masque par trop. La bataille de l'écrit ne se mène pas qu'à l'école mais dans l'ensemble des champs sociaux.

5. Pour autant, l'école ne saurait attendre l'arme au pied les transformations sociales nécessaires. **La pédagogie** est, pour parodier Pierre Bourdieu, un sport de combat. Elle met en scène les valeurs, les conceptions du savoir, des choix entre différents modèles, le citoyen à venir dans l'enfant...

Les usages experts de l'écrit doivent se construire dès la petite enfance. Dans un apprentissage linguistique, il n'y a pas de prérequis ou de détour possible. Seules les aides nécessairement différenciées en fonction des âges et des ressources des groupes seront à moduler pour faire accéder à l'autonomie complète en lecture.

L'école à construire est donc une école qui recevrait dans des classes multi-âges, des écrits, les liraient, les analyseraient notamment en BCD, en construiraient au fil des rencontres le code graphique (pour nous ce ne sont pas les correspondances grapho-phonologiques !) qui produirait des écrits en direction des parents et du quartier par l'intermédiaire d'une pédagogie de projet, qui utiliserait l'informatique pour entraîner des composantes de la lecture, qui nouerait des relations suivies avec les médiathèques...

■ Bernard CURTET

