

L'école : lieu de qualification des lecteurs

Au début de l'année scolaire 2002, le ministère publiait, à grands renforts médiatiques, un document, un livret destiné aux maîtres de CP afin de les aider à mieux œuvrer auprès de leurs élèves, mieux « repérer les difficultés pour mieux agir ». Quelques experts furent convoqués, dont nous ne faisons pas partie, et le document qui fut proposé à la lecture de tous les professionnels, à leurs réactions donc, fut mis en ligne - un mode de communication dont on sait qu'il trie chichement ses récepteurs. On ne peut pas parler d'engouement général quand, à l'AFL, l'idée fut émise de construire quelques pages dans *Les Actes de Lecture* autour de ce livret avec lequel, intuitivement, nous ne nous sentions pas en phase : quelques-uns d'entre nous y ont cependant consacré du temps, peu l'avaient lu (comme beaucoup d'enseignants qui ne sont pas tous branchés sur Internet) et si nous nous décidons à publier quelques réflexions à ce sujet c'est pour tenter, encore une fois, de montrer qu'il existe une alternative à la pression officielle - « une situation où l'on doit choisir entre deux partis possibles » - non par esprit de contradiction, de revanche ou par désir d'apparaître les meilleurs mais parce que les solutions qui se précisent de plus en plus fermement nous tirent vers un passé¹ qui ne fut pas d'or pour tout le monde, un monde où les lecteurs étaient peu nombreux sans qu'on s'en chagrine, sans même que ça vienne à l'idée de quelqu'un d'aller différencier les vrais des faux lecteurs. Le temps présent est-il plus attentif, plus exigeant ?

Au sujet de la Préface

« L'objet de ce livret est de repérer les difficultés pour mieux agir. Dans la préface, le ministre souligne le fait qu'une très importante population d'élèves ne maîtrise pas suffisamment la lecture. Il rappelle aussi que les nouveaux programmes ont mis en place un dispositif qui devrait relever ce défi : une augmentation certaine du temps de lecture/écriture dans les cycles des apprentissages fondamentaux et d'approfondissement avec "la nécessité que chaque élève acquière l'autonomie du vrai lecteur". Pour autant il semble qu'il ne soit pas expliqué ce qu'est un vrai lecteur. » L. R., formatrice.

Ce dossier va donc se présenter ainsi : un texte, en continu, liera deux types de documents :
 - des réactions de professionnels² dont la majorité enseigne ou a enseigné en CP, en ZEP
 - des outils que nous avons produits au cours de ces trente dernières années et qui, ici réunis, pourraient révéler une cohérence qui n'est ni celle qu'on nous reproche ni celle qu'on refuse de discuter publiquement sans cesser d'y faire référence.³ Chaque fois que ce sera possible, nous renverrons à des textes théoriques, la plupart du temps publiés dans cette revue.

Si le lecteur pouvait, grâce à cette alternance d'extraits et d'opinions, trouver matière à se faire sa propre position, ayant lu dans ces pages un effort de clarification, l'objectif serait atteint.

• Les mots lourds de l'illettrisme

À peine l'apprentissage est-il commencé qu'un Plan national de lutte contre l'illettrisme est déclenché comme si une situation nouvelle - il faut comprendre 'dégradation de l'enseignement' - l'exigeait. Or, « *Les pays industrialisés n'ont pas connu de crise de la lecture* » ou de « *montée de l'illettrisme* » avant

¹ Voir la dernière en date sans doute : *De l'inégalité scolaire*, un livre de J.-P. Terrail, et notamment le chapitre consacré à la lecture. Voir aussi les positions hostiles qui s'affermissent et montent, à un haut niveau de décisions parfois, pour mettre en doute l'usage de la littérature jeunesse dans les séquences d'enseignement de l'école, gâchis d'œuvres pour les uns, perversion de lecteurs attardés pour les autres. (positions non encore parues mais qui circulent oralement.)

² Tous ces professionnels ont fait partie de la recherche-action sur *Les Usages Experts de l'écrit*.

³ Voir les deux articles que nous avons fait paraître dans cette revue afin de répondre au dossier que Le Monde de l'Éducation avait publié, en septembre 2002, sur la lecture :

- *La lecture, une priorité : chiche ?*, Yvonne Chenouf, A.L. n°79, sept. 2002, p.75
 - *Recherche en lecture, le spectre de la globale*, Jean Foucambert, déc. 2002, A.L. n°80, p.28

les années 70, non que les performances y fussent meilleures qu'aujourd'hui : elles étaient simplement conformes au projet d'une scolarisation centenaire qui visait à alphabétiser l'immense masse de ceux qui, entrant tôt dans la vie active, devaient simplement mettre en œuvre ce qu'il n'était pas permis d'ignorer pour la conduite de leurs tâches quotidiennes. »⁴

Le ton du livret CP, pose, d'entrée, l'apprentissage de la lecture comme une source de dangers, une suite d'obstacles, tranchant étrangement avec un autre document officiel, paru au même moment, le document d'application qui accompagne l'arrivée de la liste des 180 livres de littérature jeunesse au cycle 3.⁵ Là, au contraire, on parle de fréquentation assidue d'œuvres complexes, débattues collectivement, lues et relues avec plaisir, choisies et programmées tout au long d'un cycle par des maîtres réunis en équipes, etc. Pourquoi ce livret renonce-t-il, à la source de l'apprentissage, à la complexité, au débat d'idées, aux plongées successives dans une langue nouvelle dans laquelle les maîtres de tout un cycle, associés aux parents, pourront accompagner les explorations de jeunes enfants encouragés à interroger livres et revues, consignes et comptes rendus, poèmes et chansons, listes et tableaux... toute cette manière particulière de proposer un nouveau regard sur le monde ?

« Si on regarde dans le dictionnaire (Robert) la définition du mot illettrisme, voici ce que l'on trouve : Illettrisme = incapacité de déchiffrer un texte simple. On voit que le cadre est posé : la lecture est bien considérée ici comme la faculté à déchiffrer un texte simple. Quelle est alors la place de la littérature jeunesse ? De plus, en parlant d'illettrisme dès le début, on comprend ainsi l'inquiétude des parents et la pression sur les enfants qui en découle forcément... » F. M. enseignante en cycle 2

« Dans les écrits à l'usage des jeunes mères, par exemple, les découvertes des jeunes enfants sont abordées dans des termes où l'enthousiasme le dispute au ridicule : "Votre enfant va maintenant découvrir le merveilleux univers des fruits et des légumes". L'apprentissage de la langue écrite est une des "révolutions culturelles individuelles" les plus radicales qui soit. Cet apprentissage devrait participer du même éblouissement ravi que la conquête de la station debout ou du langage parlé. Au lieu de ça, on l'aborde par sa face tragique : l'illettrisme. On parle de "prévention", au moment même où on devrait s'élancer avec passion pour accompagner une aventure intellectuelle enthousiasmante. De quoi a-t-on peur ? » E. B-M. enseignante en cycle 2, classe hétérogène, GS-CP-CE1

« Cette entrée en matière est, me semble-t-il, à mettre en relation avec le discours alarmiste et sécuritaire du moment. Tout ceci n'est qu'une tactique, une technique de communication visant à créer un consensus. Quoi de mieux qu'un bon émissaire pour rassembler les gens ? Plus facile de désigner un ennemi commun que de mener une réflexion de fond. Nous avons emprunté au monde américain la folie de la mise en accusation (avec les dérives actuelles de la justice qui font que bientôt on ne pourra plus mener aucun projet à bien dans les écoles tant chacun cherche à protéger sa responsabilité : classe verte/pédophilie,

article

Lire : *La revue de presse. Une illustration de la politique des lettres entendue comme un des aspects de la domination politique.* Bernard PUDAL, A.L. n°43, sept. 1993, pp. 26-33

extrait

Lire : *De deux à cinq ans, l'apprentissage continue* Jean FOUCAMBERT, *La manière d'être lecteur*, édition Albin Michel, Bibliothèque Richaudeau, 1994, chapitre 4 et notamment les pages 97, 98...

⁴ Recherche en lecture, le spectre de la globale, p.28, A.L. 80, déjà cité

⁵ Littérature Cycle 3, Scéren, 2002 Voir l'analyse que propose Pierre CHOLET de ce document dans A.L. n°80, déc. 02, pp.24-26

cuisine/salmonellose, jeux de cour/fracture, piscine/noyade...) et de la médicalisation. C'est incroyable cette obsession du médical. Incroyable mais pas nouveau. Souvenez-vous des évaluations médicales du Dr Zorman visant, à grand renfort de moyens, au dépistage des dyslexies. Le texte finalement est fort bien construit. L'introduire par l'illettrisme va permettre de justifier les grands recours aux orthophonistes... » S. N.-M. enseignante en cycle 1 et 2, Moyenne et grande sections

« Au-delà du ton convenu, on peut s'interroger sur les implicites du texte ministériel. En "définissant" l'illettrisme comme « un phénomène multiforme compliqué à définir » dans lequel l'école a probablement une part de responsabilité (« pour qu'il soit uniquement imputable à l'école » mais renvoyant à des « histoires personnelles trop différentes »), on occulte le fonctionnement d'une société, ses stratifications sociales, les rapports dominants/dominés. Résultat des courses : on sent en filigrane une classification inclus/exclus, ceux qui maîtrisent la lecture versus les illettrés. Où est placée la barre ? Compétences de base ? Le niveau de lecture serait-il donc homogène dans la société ? Peut-on améliorer les résultats et à quelle conditions ? La scolarisation massive au collège (cette ambition semble de fait abandonnée...) ⁶ n'entraîne-t-elle pas une réflexion sur l'appropriation des savoirs par des publics qui ne sont pas des « héritiers » ? Il semble bien qu'on se résigne à prévenir l'illettrisme sans en définir ses causes. » B. C. enseignant en cycle 2, en CP.

• Des élèves massivement en difficulté

Le livret débute son propos en évoquant « une proportion trop importante d'élèves [qui] ne maîtrise pas suffisamment la lecture en CE2 pour assurer une scolarité ultérieure satisfaisante » Qui sont-ils ? D'où viennent-ils ? Sont-ils plus nombreux qu'il y a 10 ans ? Craint-on ou suppose-t-on que cette proportion n'augmente ? Sous quels effets ? Une dégradation de l'enseignement ? Une vie sociale déréglementée ? Si on tente de se rassurer en signalant que les nouveaux programmes entendent relever le défi de rendre lecteur l'ensemble de la population, on peut espérer que les propositions définissent, en creux, les causes du malaise...

article

Lire : Vers une France dyslexique ? Jacques FIJALKOW, A.L. n° 69, mars 2000. pp. 35-38 : « L'enfant mauvais lecteur, d'écolier devenu client, sera devenu une marchandise. Ce n'est pas à son argumentation, médiocre et en tous points contestable, que le lobby médical doit son emprise mais à la lâcheté intellectuelle de ceux qui, ayant oublié Molière, ne savent que s'incliner complaisamment devant son discours. » p. 38

article

Lire : L'inégalité au pied de la lettre, Jean FOUCAMBERT, Question de lecture, RETZ, 1989, pp. 28-32 : « Comment une société doit-elle se transformer pour que tous ses membres soient destinataires et utilisateurs d'écrits les plus variés ? (...) Tout se tient, et rien ne peut attendre. Les transformations concernent l'ensemble des rapports sociaux, aussi bien dans le système productif que dans la vie des collectivités, dans les moyens d'information, dans le partage politique, dans le système éducatif, et dans la famille. (...) L'acharnement thérapeutique ça existe ! Mais à qui profite-t-il ? » p. 32

⁶ Voir l'enquête du SNUIPP témoignant de l'espoir des jeunes professeurs de voir abandonnée l'idée de collège unique...

« Deux solutions explicites sont avancées :

1) Un temps déterminé pour la lecture au cycle 2 et au cycle 3. L'école aurait-elle baissé la garde sur le temps d'enseignement de la lecture au CP ?

2) Une solution faisant place à la modernité : l'introduction officielle de la littérature jeunesse.

Une solution implicite :

Elle était inscrite jusqu'à la caricature dans la première mouture des nouveaux programmes et transpire à grosses gouttes dans le document : une excellente maîtrise des rapports grapho-phonologiques. Même motif, même punition : l'école aurait-elle baissé la garde sur cet enseignement à cause de "l'offensive de la méthode globale" ? Les enseignants d'aujourd'hui seraient-ils moins performants que leurs aînés ?

Le code et la compréhension : voilà donc la solution.

Reste à revenir sur ce qui est entendu par le mot compréhension et par le mot code.

D'où la nécessité de définir les "compétences décisives" et les "obstacles à franchir". À ce stade, s'il est plus que probable que nous ne partageons pas les mêmes définitions, il reste à montrer que nous avons élaboré quelques solutions. » B.C.

Si les solutions traversent nos publications depuis plus de 20 ans, elles correspondent à la manière dont nous analysons les causes des difficultés en CE2 : « Aujourd'hui (...) ça bloque dès le CE2 pour une majorité d'enfants. Le mécanisme prescrit ne fonctionne pas : la possibilité de comprendre un mot écrit inconnu en produisant son équivalent oral (en supposant qu'elle ait jamais existé) trouve rapidement sa limite. Une fois passés le CP et le CE1 où, par des artifices de rédaction, les auteurs s'efforcent de ne faire rencontrer à l'écrit que des mots supposés connus à l'oral (...) la quasi totalité des mots inconnus à l'écrit le sont tout autant à l'oral. (...) C'est là, au CE2, que des enfants commencent à décrocher parce qu'ils n'ont jamais appris à travailler dans la voie orthographique⁷ ; on leur a même enseigné à s'en détourner en misant sur une médiation phonologique. »⁸

Alors, suffit-il d'augmenter le temps d'enseignement de la lecture sans revoir la nature de son enseignement, suffit-il de renforcer le temps d'analyse de la langue, ses déconstructions en unités minimales - les syllabes -, pour des reconstructions en unités moyennes - la phrase, le paragraphe - ou alors faut-il, non seulement repenser l'approche de la langue écrite au niveau de la structure du texte, déconstruit et reconstruit en tant qu'unité globalement signifiante mais aussi resituer cette langue dans ses usages sociaux ? Pourquoi lit-on à l'école et que lit-on ? Comment sont pensés les temps d'apprentissage des enfants, ces temps où ils s'approprient la lecture et l'écriture dans leurs enjeux, sans risque d'en confondre la pratique avec celle des exercices scolaires ?

« La plupart des activités de la journée ont un point de départ écrit (consigne, fiche technique, expérience, recette...), l'écrit est donc un référent auquel les enfants ont recours une bonne partie de la journée, et non seulement lors des heures de français ». F. M.

« Comment penser enseigner la lecture et l'écriture autrement qu'en lisant et écrivant ?

Ce passage est en contradiction totale avec les nouveaux programmes qui mettent en perspective la transversalité du français dans les autres matières au cycle 3. Le texte invite en effet les collègues à penser l'enseignement du lire/écrire à travers toutes les disciplines travaillées à l'école. » S. N-M.

« Dans une classe multi-âge de cycle 2 où les enfants sont associés à la gestion de la journée d'école, au sein d'une école ouverte à son environnement, les occasions de lecture sont quasi continues : lire les titres des messages radio lors de l'émission quotidienne (rédigée et lue par des élèves), manipuler listes, calendriers, programmes, informations diverses en exerçant les responsabilités nécessaires au fonctionnement de la classe, participer à la gestion et à l'animation de la BCD, lire le courrier, actualiser l'affichage, que le maître écrit au tableau au fur et à mesure de leur lecture...

⁷ « Voie orthographique : celle qui (sans abuser de l'étymologie), va droit à la graphie », Jean FOUCAMBERT, « La lecture ? Un apprentissage linguistique comme les autres », Regards sur la lecture et ses apprentissages, ONL, 1996, p.109

⁸ idem, p.114

*La conduite de projets est source d'occasions de lire et d'écrire : préparer un spectacle (rédiger, apprendre le texte, s'organiser, entretenir une correspondance, contribuer à la rédaction d'un journal, préparer une sortie - s'informer, écrire, s'organiser...)*⁹

Les activités disciplinaires se font rarement sans lecture : lecture des consignes, de tableaux et diagrammes, d'énoncés de problèmes, de modes d'emploi, de suggestion d'expérience.

Remarque : Les instructions officielles vont dans le sens de la prise en compte de ce type d'écrits dans l'horaire hebdomadaire de lecture et d'écriture, il vaudrait mieux insister sur l'aspect « vie coopérative » et « conduite de projets », en notant bien qu'il ne s'agit pas de faire l'impasse sur les activités disciplinaires. » E. B-M.

« Aussi cette question de l'ouverture de l'école, du statut d'acteur social de l'enfant, de la production réelle des projets dans le corps social est-elle une question profondément politique, quelle que soit la manière dont on y répond. En clair, la manière actuelle de considérer que l'école doit transmettre des savoirs sans s'interroger sur leur procès de production, c'est-à-dire sur les pratiques de transformation de la réalité qui permettent de les élaborer, cette manière renvoie à des options politiques déterminantes. C'est pourquoi cette idée de projet qui traverse toute la philosophie de l'éducation nouvelle est-elle constamment remise en cause notamment à travers ses dérives. »¹⁰

Dès la préface du livret CP, cette classe apparaît comme centrale dans le cycle 2 de par sa position - elle est située entre la GS et le CE1 - mais elle apparaît aussi en position centrale - prioritaire - dans l'apprentissage de la lecture. Après, on profitera de cet apprentissage, au cycle 3, devenu un espace très littéraire ; avant, on s'exercera à parler, développer le son qui, de manière profilée, devient la ligne directe pour aller au sens.

« Le langage est devenu la vraie tarte à la crème des nouveaux programmes de l'école maternelle. S'il y a lieu de se réjouir de cette volonté affichée de redonner la parole aux enfants quand le maître la monopolisait fortement, il y a lieu de se soucier de l'exclusivité accordée par le texte au langage oral. Comme si on assistait à un retour en force des prérequis, ceux des stades piagétiens. Tout le monde semble s'accorder à penser que, pour apprendre à lire, il faut d'abord savoir bien parler. Le rôle de l'école maternelle est donc de se centrer sur le parler, le primaire s'occupera du lire/écrire. Étonnant tout de même qu'à l'heure des réseaux et des modèles interactifs à tout va, cette progression simple et linéaire ne choque personne... Comment sous-estimer à ce point les interactions entre langue orale et langue écrite ? Mon vécu de classe de MS/GS m'a depuis longtemps prouvé que plus on travaille avec les enfants sur des textes écrits, mieux ils maîtrisent la langue écrite et la langue orale. » S. N-M.

« Vygotski disait que le langage écrit (comme le langage de la pensée verbale) se développait à partir de l'oral en se différenciant et que chacun des trois prenait la forme (notamment syntaxique) qui correspondait à sa fonction.

article

Lire : Qu'est-ce que la pédagogie ? Jacques BERCHADSKY, A.L. n°62, juin 98, pp. 70-71 : « Dès lors, il s'agit bien de distinguer projet pédagogique et pédagogie du projet : une pédagogie de projet se donne pour objet l'appropriation concrète de l'activité sociale et de sa conscience par les individus ; en cela elle est projet pédagogique dans la mesure où elle se donne pour finalité la transformation du rapport social existant. On ne peut méconnaître que la pédagogie traditionnelle s'inscrit dans un projet pédagogique et politique : la perpétuation des rapports sociaux dominants. » p. 71

⁹ L'ouverture de l'école aux partenariats. 12 écoles en France. Ss la dir. de D. SÉNORE, INRP, Mission Enseignement primaire, 2001

¹⁰ FOUCAMBERT J., *L'enfant, le maître et la lecture*, Nathan, 1994, p.183

Parce que le langage oral s'énonce le plus souvent dans des situations dialoguées, il n'a pas les caractères volontaires et conscients caractéristiques de l'écrit. Le discours est sous le contrôle de l'interlocuteur (effets de feed-back) donc les messages se construisent en interaction et sont très contextualisés : la pensée se construit au fur et à mesure. Les formes syntaxiques utilisées viennent de manière quasi réflexe, sans qu'on ait grande conscience de comment on dit ce qu'on dit.

À l'écrit, du fait de l'absence d'interlocuteur, la pensée se construit avec un interlocuteur imaginé, sous un auto-contrôle : elle est livrée d'un seul coup et donc la syntaxe fait l'objet d'un travail scrupuleux et maîtrisé. D'où "l'écrit à l'opposé polaire de l'oral".

Vygotski dit aussi que l'apprentissage de l'écrit n'est pas une répétition de l'apprentissage de l'oral, que ces caractéristiques (volontaires et conscientes) amènent à un niveau supérieur, plus conceptuel, qui réorganise les connaissances antérieures sur l'oral d'où la formule : l'écrit c'est l'algèbre du langage.

Goody¹¹ montre que l'écrit, parce qu'il se développe dans l'espace et non dans le temps comme l'oral, permet une autre organisation de la pensée (une domestication). Les premiers écrits étaient des tableaux, des listes...

On arrive ainsi à "l'écrit est un langage pour l'œil" et au code graphique. Et on se rappelle de ce que dit Jean Foucambert quand il place l'oral du côté du conjoncturel et l'écrit du côté du structurel¹² : l'écrit comme le langage de la théorie. »

G. M. enseignant en cycle 2, CP/CE1

« L'écrit fait accéder à un autre plan de la pensée, où on passe du conjoncturel au structurel. Comme celui qui voit une usine désaffectée et frissonne d'y entendre encore les machines vrombir et celui qui y voit le résultat d'une politique de délocalisation d'un patron surfant sur la vague d'un capitalisme triomphant.

Comme celui qui regarde une rue et y voit une succession de maisons plus ou moins hétéroclites, plus ou moins plaisantes et l'autre qui y lit la superposition de l'histoire, de l'économie et des classes sociales qui s'y sont succédées.

Comme celui qui regarde un paysage et s'emplît le regard des jolies couleurs et l'autre qui y voit la main de l'homme qui façonne le paysage au fil des siècles et les marques des pouvoirs qui s'y sont succédés. Entrer dans l'écrit c'est entrer dans une autre façon de regarder le monde. » T. O. enseignant en GS

« Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage. Et, de même que l'assimilation de l'algèbre n'est pas n'est pas une répétition de l'étude de l'arithmétique mais représente un plan nouveau et supérieur du développement de la pensée mathématique abstraite, laquelle réorganise et élève à un niveau supérieur la pensée arithmétique qui s'est élaborée antérieurement, de même l'algèbre du langage - le langage écrit - permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral. »¹³

Au sujet de l'Introduction

• Apprendre à lire est difficile

Introduire un livret par l'affirmation qu'« Apprendre à lire est difficile » va avoir sur les propositions suivantes une certaine influence : prudence des programmations, frilosité dans le volume et la nature des textes proposés. Vygotski parle lui aussi de difficulté supérieure lorsqu'il écrit : « Il va de soi que le langage privé de sa sonorité réelle, qui est seulement imaginé et pensé et nécessite une symbolisation des symboles sonores, c'est-à-dire une symbolisation au second degré, doit être plus difficile pour l'enfant que le langage oral, tout comme l'algèbre est plus difficile que l'arithmétique. »¹⁴

¹¹ GOODY J., *La raison graphique ou la domestication de la pensée sauvage*, Minuit

¹² FOUCAMBERT J., « L'écriture, préalables à sa pédagogie », *Question de Lecture*, Retz, 1989, pp.80-89

¹³ VYGOTSKI L., *Pensée et langage*, La dispute, 1997, p.339

¹⁴ *idem*, p.339

Nous avons une autre appréciation concernant la difficulté plus grande, pour un enfant, d'aborder l'écrit que l'oral : « *L'enfant fait l'apprentissage de la valeur fonctionnelle de la lecture, apprentissage qui le conduit souvent à vouloir des livres, à les « lire » (...) mais dans le même temps, l'enfant fait un apprentissage technique. Il vit au milieu d'un monde de signes écrits à partir desquels il se guide : sur les emballages, les bouteilles, la nourriture, les boîtes de jouets, les journaux, la télévision, la publicité, les panneaux de la rue, etc. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est que ces formes sont répétées, qu'elles jouissent d'une fréquence qui les met souvent au mêmes niveau que l'oral, avec l'avantage sur l'oral, d'une permanence dans la durée et d'une grande facilité d'évocation : on voit ce qui est écrit sur un pot de yaourt autant qu'on veut le regarder et tant qu'on le regarde, ce qui n'est pas le cas de mots prononcés par d'autres personnes. Or, rien n'indique que la discrimination visuelle soit moins bonne ou plus difficile que la discrimination auditive : on peut même dire que pour les mots, les signaux écrits sont plus fréquemment contrastés que les signaux oraux : autant, certes, entre **mal** et **bal** ou entre **malle** et **balle** mais davantage entre **mal** et **balle** et entre **malle** et **bal**... »¹⁵*

« Il est vrai que la lecture est un acte complexe (synonyme de difficile ?)¹⁶ qui ne peut donc être qu'une technique. » F. M.

« Encore une confusion entre « difficile » et « complexe ». Lire est une activité complexe, elle ne peut certainement pas s'acquérir à travers des mécanismes simples. Penser que les notions simples sont faciles à acquérir et que l'accumulation de notions simples aboutit à l'élaboration de notions complexes relève de ces idées reçues qui ont la vie dure mais que les psycho-pédagogues sérieux récusent.

Côté apprenant, l'apprentissage de la langue écrite demande de la curiosité, le désir d'entrer en relation avec autrui, il peut demander du temps, de l'énergie, des efforts, de la créativité, des capacités de théorisation. Les rédacteurs du livret pensent-ils que nos élèves en sont dépourvus ? Côté enseignement la langue écrite mériterait le recours à des textes dignes de ce nom, des enseignants possédant des bases théoriques solides, exigeants, imaginatifs, ayant le goût des aventures pédagogiques.

Une fois de plus, le texte confond très complexe et difficile. Eveline Charmeux développe très bien cela dans *Echec à l'échec. Lire est une activité complexe mettant en réseaux différentes opérations mentales simultanée et interactives. Ce qui est difficile c'est d'entrer dans une activité dénuée de sens tellement abstraite qu'elle en devient absurde et de se motiver malgré la sanction permanente de l'évaluation du maître.* » S. N-M.

« Difficulté d'apprendre à lire ou difficulté à maîtriser le système de correspondance ? Le dogme selon lequel l'écrit n'est qu'un système de notation de l'oral conduit à un paquet d'inepties.

L'économie du langage fait qu'il s'articule deux fois ;

1) les monèmes (lexèmes et morphèmes, grosso-modo radicaux, affixes, donc unités minimales encore porteuse de « sens ») ; 2) les phonèmes qui par leur oppositions pertinentes permettent de distinguer à l'oral donc /fer/ et /mer/ ou /mair/...

Les orthodoxes vont donc faire porter leur enseignement sur la deuxième articulation et donc enseigner les règles de la combinatoire des phonèmes.

Dans ce cas, par exemple, les compétences linguistiques qui permettent de repérer qu'une finale en - aient - à la fin d'un mot qui, syntaxiquement, a toutes les chances d'être un verbe sont niées au profit de la reconnaissance du son /é/ (autrement dit, on nie un élément du code graphique) dont on peut supposer qu'elle n'est pas forcément immédiate.

Dans la logique du plus simple vers le plus complexe, on va déjà enseigner les séquences les plus « faciles » consonne + voyelle (a, e, i, o, u) suivies de consonne + voyelles (ou, on, oi...) d'où certaines phrases dépourvues d'intérêt et de sens, si ce n'est que quand on a dit /mou/ et /ton/, on peut comprendre que ça fait /mouton/.

¹⁵ FOUCAMBERT J., *La manière d'être lecteur*, édition Albin Michel, Bibliothèque Richaudeau, 1994, p.98

¹⁶ Relire Lire c'est vraiment simple quand c'est l'affaire de tous..., collectif AFL, 1982

Or, ce système de correspondance, malgré ce qu'en disait Catach¹⁷, est plus qu'aléatoire, (ce que reconnaissent parfois les I.O.), tout simplement parce que l'écrit français obéit à des règles orthographiques qui privilégient le morphologique, du fait d'un déficit graphémique¹⁸ (pas de graphèmes spécifiques pour on, in, ou, oin... ch...), d'une langue très homophonique (verre, vers, vert...) et très marquée par son histoire.

Il n'y a pas de correspondance biunivoque entre un phonème et un graphème dans la mesure où un graphème peut représenter plusieurs phonèmes et où un phonème peut être représenté par plusieurs graphèmes.

Donc ce système de correspondance dont on nous dit qu'il sert de base (le B. A. - BA) est difficilement maîtrisable même au prix d'un dressage (et non d'un véritable enseignement) et furieusement abstrait. Si, en plus on l'applique à des enfants pour qui la lecture est absente du milieu social... et si on nie que la lecture, ce n'est pas uniquement une histoire entre de l'écrit et un cerveau, mais d'abord un acte social et l'utilisation d'un instrument psychique... il ne faut pas s'étonner que certains restent au bord de la route. De là à les étiqueter dyslexiques (ou à risque), il n'y a qu'un pas que le lobby paramédical et médical invite à franchir allègrement.

Ce qui interroge aussi c'est que les orthodoxes affirment dans leur modèle développemental que le stade alphabétique est un passage obligé dans l'apprentissage. Autrement dit, ce modèle a des visées universelles. Or, qu'en est-il des enfants qui ont une langue à écriture idéographique ?

Evidemment, ce n'est pas le fonctionnement du cerveau qui est en jeu, mais bien la conception même de l'écrit.

Certains disent qu'il y a moins de dyslexiques chez les enfants italiens et espagnols que chez les enfants français et anglais. On peut penser que ces langues ont un système de correspondance biunivoque, plus facile à maîtriser. (De là, à penser que ce sont de bons lecteurs...)

Enfin, certains affirment qu'il y a deux sortes de dyslexiques : les hypolexiques qui n'arrivent pas au $b+a=ba$ et les hyperlexiques qui dépensent toute leur énergie sur le système de correspondance et qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Autrement dit dyslexie = non maîtrise du système de correspondance. Donc encore une fois ce qui est en jeu c'est le traitement de l'écrit, et non pas des problèmes neuronaux génétiquement distribués. » G. M.

● Capacités, savoirs et savoirs faire.

Interaction, le mot fait couler et a fait couler beaucoup d'encre et notre revue avait déjà consacré un dossier spécial - tonique car réactif - à ce terme il y a quelques années, au moment où quelques « interactionnistes » voyaient le jour et faisaient rage.¹⁹

Le Livret CP décompose ainsi la notion d'interaction. Elle supposerait de la part des élèves :

- des capacités (mémoire, attention...)
- des savoirs (déchiffrer...)
- des savoir faire (déchiffrer ou chercher le sens d'un mot à partir de son contexte...)

Une manière de voir les choses qui, selon Jacques Berchadsky, révèle - même si le but est de faire comme s'il n'y en avait pas - des positions idéologiques qui :

- donnent « le sentiment de consensus là où s'opposent de profondes divergences théoriques et se jouent des rapports

article

Lire : Interaction, Jacques BERCHADSKY, A.L. n°42, juin 93, pp.60-67 : « Ainsi les pédagogues sont appelés, pour s'engager dans l'action pédagogique, à analyser le sens de l'activité sociale vivante, tâche certes difficile ; mais à prendre en charge la difficulté, c'est la vie qui se joue contre la mort, et l'on sait qu'en pédagogie la mort est fréquente que l'on nomme, de façon euphémique, l'ennui. » p.67

¹⁷ L'orthographe, CATACH Nina, PUF, 1998

¹⁸ Au sens que CHERVEL Cl. et BENVÉNISTE Bl. donnent au terme de « graphème » quand elles évoquent un « déficit en graphèmes » du fait de l'utilisation de l'alphabet latin pour l'écriture du français, in L'orthographe, chap.II, La Découverte, 1969.

¹⁹ A.L. n°19, sept. 1987.

de force pratiques entre l'ancien et le nouveau. De ce point de vue, ce serait la consensualité qui a dominé les années 80 qui mériterait analyse. »

- justifient « l'ordre et la norme existants en leur donnant un caractère naturel et éternel ; par là voiler les contradictions et les sens nouveaux dont leur développement pourrait être porteur. »²⁰

Nous disposons à l'AFL d'un modèle interactionniste plus large qui prend en compte des données extérieures au texte (données sémantiques) reliées aux données du texte (données graphiques) - voir tableau ci-après - et qui avait été conçu pour répondre à ceux qui prétendaient qu'on n'apprenait à lire ni par la voie directe, ni par la voie indirecte mais justement dans l'interaction entre les deux, un mot qui feint de mettre tout le monde d'accord ou tout du moins les gens raisonnables, ceux qui craignent que les extrêmes ne nuisent au bon déroulement d'une vie démocratique.

« Le modèle interactionniste pose donc comme hypothèse que la compréhension n'est pas le produit de l'activité de lecture mais l'activité elle-même, ce par quoi s'opère l'évolution des contenus sémantiques et le traitement des unités graphiques. La compréhension est alors un processus non un résultat, c'est le processus d'un questionnement réciproque d'un capital graphique devant les yeux et d'un capital sémantique derrière les yeux. Ce qui est un résultat, c'est la signification attribuée au texte, le déplacement que le texte a provoqué dans les représentations de son lecteur. Mais ce qui questionne l'existence de la relation des unités de "bas niveau" et de "haut niveau", le graphique et le sémantique, c'est l'activité de compréhension, c'est-à-dire le processus même de lecture. Le traitement de ces unités graphiques est piloté par ce processus de compréhension, il ne lui est pas extérieur ; de même, évidemment, que l'évolution des contenus sémantiques. »²¹

Ce modèle de l'interaction rend compte du mécanisme de lecture. L'interaction se schématise par une activité du lecteur qui fait exister simultanément deux zones :

- la zone extérieure au texte qui rend compte des savoirs provisoires à partir desquels le texte est questionné.

- la zone interne au texte, tout ce qui fait qu'il est une organisation écrite unique et cohérente offerte à l'investigation.

À travers quelques extraits d'une rencontre entre des enfants et la lettre du maire qu'ils reçoivent en réponse à leur premier courrier demandant l'utilisation d'une maison d'accueil municipale, nous tentons d'illustrer cette interaction. Cette compréhension en route.

UNE ZONE EXTERIEURE AU TEXTE : des connaissances qu'on possède déjà...

...sur le monde : ici ce qu'est un maire, un secrétaire, l'adjoint au maire... Ces connaissances prennent appui pour l'essentiel sur l'expérience personnelle et sociale.

- Elle est folle, se désole Lucien. Le fils du maire il lit pas ses lettres.

...sur la langue : acquises au moins dans l'apprentissage et le maniement d'une autre langue, le plus souvent l'oral (ou langue première, la LSF pour les sourds, par ex). La rencontre de l'écrit à partir de l'expérience du fonctionnement d'une autre langue met en œuvre une réflexion méta linguistique, des opérations de transfert, des vérifications à partir d'indices...

Chers enfants.
J'ai bien reçu votre lettre du 12 novembre.
Je ne suis pas le maire mais son adjoint.
La maison est libre du 10 mai au 25 mai et nous vous la prêtons avec plaisir.
Il faudra payer l'électricité : environ 10euros pour 15 jours.
Il y a beaucoup de problèmes pour héberger 56 enfants et nous devons en parler avec vos maîtres.
Téléphonez à mon secrétariat.
Merci de votre lettre et de vos gentils dessins.
Pour le maire

J.C.

²⁰ BERCHADSKY J., déjà cité, p.61

²¹ FOUCAMBERT J., *Le maître, l'enfant et la lecture*, déjà cité, p.129

...sur l'écrit : acquises à partir des rencontres avec d'autres textes, l'état provisoire du savoir lire qui permet de trouver dans un texte des points d'appui solides

- *il y a écrit 10-25 MAI. C'est les dates où on veut y aller.*
- *Bon alors, c'est d'accord ou pas ?*
- *En tout cas, il y a jamais PAS, précise Estelle*
- *Ce mot là, dit Yamina, c'est PLAISIR. On le voit à la publicité, à la télé.*

...sur les genres de l'écrit, des types de texte, de la situation de production. Ici un courrier administratif. Cette connaissance permet d'anticiper le type de pacte à nouer avec le texte et oriente la recherche et l'investigation.

- *Quelle est la chose la plus importante à savoir ? demande l'enseignant.*
- *Si c'est oui ou non [leur prête-t-on la maison ?]*
- *Pouvez-vous trouver où on en parle ?*
- *Oui, enfin je crois, dit Estelle.*

LA ZONE DU TEXTE : **des informations qu'apporte le texte proprement dit**, tout ce qui fait qu'il est une organisation écrite unique et cohérente offerte à l'investigation :

- a) les illustrations et le contexte non graphique (le tampon de la mairie, le logo,...),
- b) la mise en page : mise en relief, dispositions particulières, changement de caractères,
- c) la structuration en chapitres, parties, paragraphes, phrases,
- d) Les organisateurs textuels : ce qui établit son fonctionnement dans sa globalité en tant que récit, lettre, argumentation, les liaisons inter-phrases, les reprises du thème,...
- e) La phrase comme unité de sens constitutive du texte,
- f) Les groupes fonctionnels comme unités constitutives de la phrase,
- g) Les mots tels qu'on les voit c'est-à-dire comme réalisation d'une transformation de leur forme canonique.

LE SOUS TEXTE :

- h) Les unités de composition de la transformation de la forme graphique canonique et qui en réalisent une variation syntaxique (féminin, pluriel, conjugaison,...),
- i) Les éléments repérables dans la forme graphique canonique qui rendent compte de la dérivation, de la construction du lexique,
- j) Les lettres et groupements caractéristiques qui donnent leur physionomie et leur « grément » aux mots, leur forme ortho-graphique. (-ette, -ation, -ment, de-,etc.).

1/ ZONE EXTÉRIEURE DU TEXTE

- a - connaissance sur le monde
- b - connaissance d'une autre langue
- c - connaissance de la fonction de l'écrit
- d - connaissance du genre d'écrit, du type de texte
- e - compréhension de la situation
- f - contenu du texte ou d'une partie

2/ ZONE DE L'INTERACTION

3/ ZONE DU TEXTE

- a - illustrations
- b - mise en page
- c - organisation (chapitres, paragraphes...)
- d - organisateurs textuels
- e - phrases
- f - groupes de mots
- g - mots
- h - éléments de dérivation et de construction du lexique
- i - lettres
- j - traits

Tenant les deux zones, le « processeur » c'est-à-dire le lecteur en activité produit un travail de construction du sens, de réduction de l'inconnu du texte devant l'œil en le confrontant aux savoirs derrière l'œil. La réussite de cette confrontation se mesure à la transformation des savoirs initiaux, y compris ceux concernant le système de l'écrit. C'est le lieu du jugement dans l'attribution de significations et par voie de conséquence de la gestion des intentions et de la décision de mettre fin à l'interaction ou d'en faire varier les modalités.

« Notre modèle interactif nécessiterait une formation des formateurs. Cela supposerait une volonté politique de formation (initiale et continue) des formateurs avec des moyens bien plus conséquents que ceux d'aujourd'hui. On avait évoqué, lors du précédent ministère, la restauration de la deuxième année de formation des futurs Professeurs des Ecoles, mais ce projet n'est plus du tout à l'ordre du jour. Quant à nos quatre demi journées de Formation Continue par an...

L'heure est aux modèles simplistes qui donnent l'illusion de la scientificité et dispensent ainsi de réflexion de fond. Un universitaire, prof de marketing prétendait analyser tous les échanges humains avec la théorie des 4P (Produit Prix Protagoniste Promotion). Navrant ! Une théorie en trois points c'est un peu du même goût... » S. N-M.

article

Lire : Plus interactif que nous tu meurs, Jean FOUCAMBERT, A.L. n°19, sept. 1987, pp. 56-70 : « Puisque dans les deux modèles [voie directe, voie indirecte], l'interaction entre le haut et le bas est nécessaire, ce qui est déterminant dans l'apprentissage de la lecture, c'est l'origine du pilotage de cette interaction et les conditions qui vont permettre de développer les stratégies graphiques. Or il ne fait plus guère de doute que, dans la lecture constituée, les stratégies efficaces impliquent le questionnement des indices graphiques à partir d'une anticipation qui définit un champ de possibles. Le pilotage doit être assuré par le sens ; l'interaction vient d'en haut. » p. 59

Pour la doxa

D'un point de vue linguistique « large », psycho-linguistique...

L'écrit est un système de notation de l'oral.

On considère donc que la lecture transforme, grâce à une simple opération de décodage, des signes graphiques en signaux sonores.

En maîtrisant le code, on arrive donc naturellement au message.

On comprend de la même manière un message écrit ou un message oral car le premier n'a pas de spécificité par rapport au second (sinon anecdotique).

Il ne peut donc y avoir rupture mais « passage » de l'un à l'autre.

Pour nous

D'un point de vue linguistique « large » psycho-linguistique...

L'écrit est un système de notation directe (un outil d'élaboration) de la pensée. Il peut se réaliser dans des écritures alphabétiques ou idéographiques.

Autonome par rapport à l'oral, il se développe dans l'espace. De ce fait, il permet une organisation spécifique des messages qui sont accessibles en permanence.

L'écrit témoigne d'un travail achevé qui a été déterminé par des choix :

- quelle prise en compte de ses lecteurs ?
- quels pactes ?...

et des contraintes :

- absence de l'interlocuteur,
- syntaxe spécifique, lexicque plus précis, temps de conjugaison... travail sur la langue. D'où son côté volontaire, conscient et intentionnel.

L'écrit est l'algèbre du langage. Il réorganise les connaissances antérieures sur l'oral.

Il y a une rupture conceptuelle.

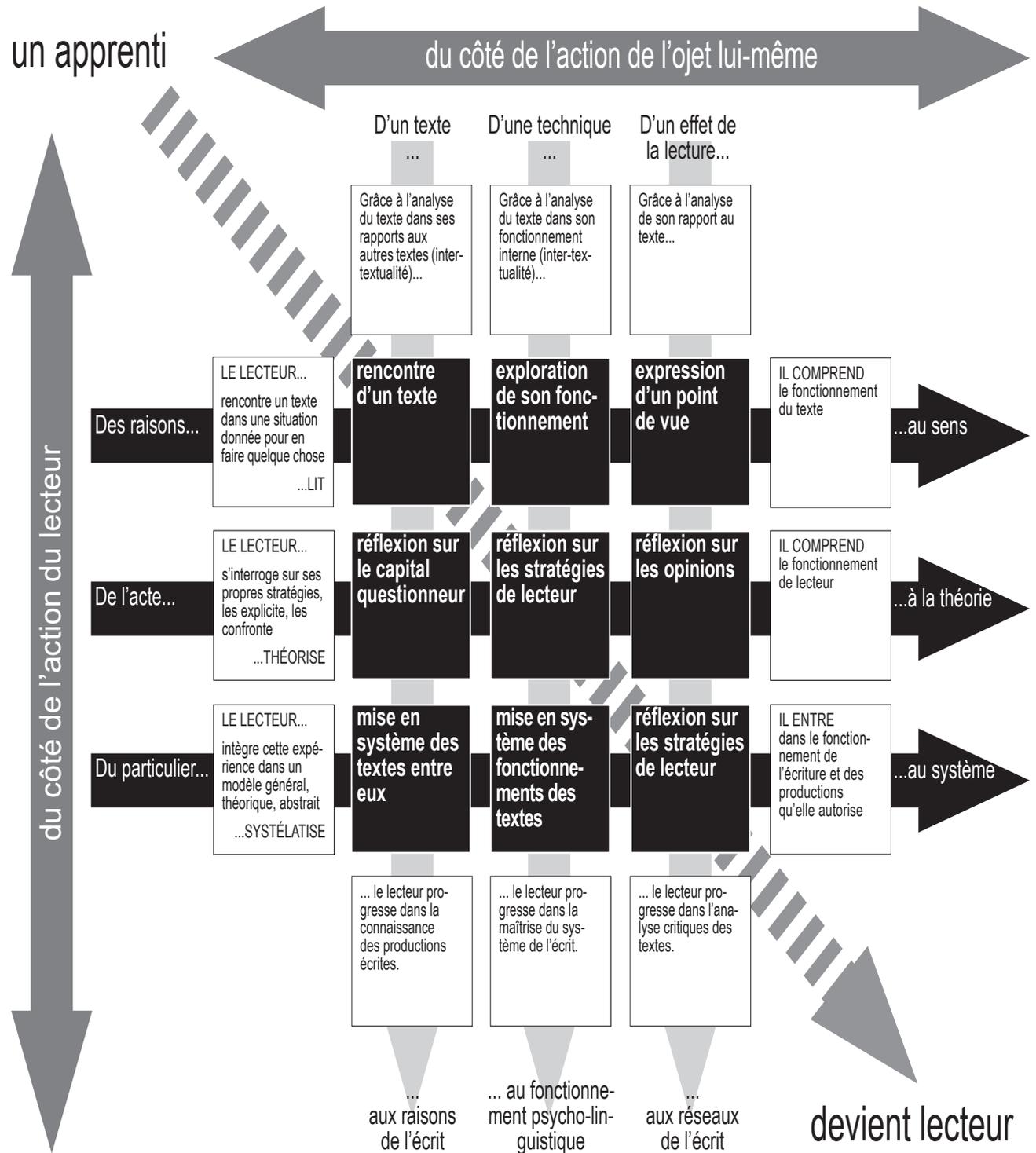
<p>D'un point de vue psycho-cognitif <i>On est dans un modèle mixte, avec un fond de behaviorisme revisité par la psychologie cognitive fonctionnaliste. L'apprentissage se réalise dans la transmission de savoirs avec renforcements positifs et négatifs (notes, classements... pour la partie immergée de l'iceberg) entre celui qui sait et celui qui ne sait pas. C'est un acte individuel du côté de l'apprenant. Les psycho-cognitivistes pensent que la lecture est un traitement de l'information par un cerveau qui fonctionne comme un ordinateur. On part du plus simple et on accède, de manière programmée, au plus complexe</i></p>	<p>D'un point de vue psycho-cognitif <i>On se réfère au modèle socio-constructiviste (c'est à plusieurs qu'on apprend... tout seul). On part de ce qu'on sait, des représentations, on formule des hypothèses, on valide. L'enseignant met en place ces situations, il pilote les moments réflexifs, aide à la catégorisation et à la construction de concepts. Il inscrit toute production dans une production plus vaste. On part du complexe (le tout, le texte) et on découvre petit à petit les unités. Les deux démarches (du code au message/ du message au code) n'ont pas le même parcours (en sens inverse) car les unités traitées ne sont pas de même nature : code graphique ou système de correspondance. Celui qui apprend à lire est bien plus qu'un cerveau...</i></p>
<p>D'un point de vue sociologique <i>Une fois qu'on sait déchiffrer et en travaillant la compréhension, on sait lire. On peut tout lire. Les habitus lectoraux ne sont que des manifestations de choix, question de plaisir...</i></p>	<p>D'un point de vue sociologique <i>La lecture savante exige techniquement une maîtrise de l'écrit que l'alphabétisation ne permet pas. Selon J.-Cl. Passeron, la culture (de l'écrit) « doit être abordée comme un mixage culturel et non comme une imposition culturelle ». La notion de pacte, A.L. n°17, mars 87, p.55 « Le clivage entre lecteurs et non-lecteurs recoupe le partage social entre le pouvoir et l'impuissance, entre les classes dominantes et ceux qui exécutent... La lecture apparaît dans cet affrontement comme un instrument de conquête d'un pouvoir de transformation bien avant d'être un moyen de loisir et d'évasion. » Contre la pastorale, qu'y a-t-il ? Foucambert J., A.L. n°22, juin 88, pp.59-63</i></p>

● **Quand ça va pas, c'est l'enfant qui va pas.**

Rien ou peu de choses dans ce livret sur le type d'écrits, de situations, le fonds culturel mobilisé, la nature des pratiques sociales, l'organisation de l'école, l'information des parents, les liens entre les divers lieux éducatifs... Les solutions à des difficultés repérées comme étant essentiellement techniques sont donc traitées techniquement.

« Le texte est destiné aux enseignants. On ne peut pas leur dire : les enfants au CP ont des problèmes parce que, peut être, vous vous y prenez mal. Ce serait politiquement très incorrect. Et puis c'est un peu comme l'illettrisme. C'est plus facile de dénoncer un ennemi extérieur et identifiable. Cela permet de se positionner en face. On va pouvoir soutenir... En plus, décevant un texte officiel ne peut pas dénoncer des pratiques sans

proposer de solutions de rechange. Or, l'équipe d'experts qui ne signe pas son texte, à mon avis, elle n'a pas de solution de rechange. Sa seule solution c'est d'ajouter encore à ce qui est déjà fait mais pas assez bien. » S. N-M.



Au sujet du chapitre « Prévenir les difficultés d'apprentissage »

• S'intéresser à l'activité intellectuelle des enfants

Après les précautions d'usage qui, au passage, ont rapidement évoqué les parents sans trop détailler leur rôle, les rapports qu'on souhaite établir avec eux (même attitude pour les cycles qu'on ramène par petits bouts, surtout la Grande Section comme lieu de dépistage, de pré-requis) on entre dans le vif du sujet : la prévention !

« La notion de cycle, à mon avis, est là pour autoriser les passages anticipés (cycle en 2 ans) à l'heure où on se soucie beaucoup des intellectuels précoces et pour dédouaner l'école des redoublements de CP (dont la presse pédagogique a pointé les effets désastreux sur la future scolarité). On rallonge le cycle d'un an et on espère sortir ainsi de la spirale de l'échec... »

L'échec est au centre de cette partie du livret qui cherche à convaincre les enseignants de veiller à « repérer les acquis de chacun parce qu'ils constituent des points de départ possibles pour construire les apprentissages et des leviers pour entretenir motivation et confiance en soi. » p.7 On ne peut qu'être d'accord avec de telles ambitions qui vont s'intéresser d'une part à l'enseignement dispensé et au développement de chaque enfant. Les termes d'apprentissage et d'enseignement vont, dans ce document officiel, être pourtant convoqués de manière imprécise et pourtant la définition qu'on donne à chacun de ces termes va avoir des incidences importantes sur la manière dont on va conduire le travail dans une séquence et dans la classe en général. Il est donc important de savoir ce que chacun met sous deux termes qui, pour nous, sont loin d'être synonymes.

Le livret CP va, pour bien montrer son souci de mener de front avancée du groupe et avancées individuelles, prendre deux exemples symboliques : la remise en ordre d'une phrase et l'identification d'un mot.

La phrase

« Une phrase qui sort d'où ? de nulle part ? de la vie de la classe ? du texte travaillé depuis trois semaines en classe ? Parce que ce n'est pas pareil. J'ai du mal à croire que les enfants de CP ne puissent pas remettre en ordre les mots d'une phrase tirée du texte travaillé en classe. Parce que les enfants de GS y arrivent très bien. Et les MS aussi pour peu qu'on leur fournisse des lexiques pour identifier les mots ou qu'on les laisse accéder à leurs textes de base. » S. N-M

extrait

Lire dans *La Manière d'être lecteur* de Jean FOUCAMBERT, Albin Michel, le chapitre 2 intitulé *Apprentissage et Enseignement* : « Dans sa forme traditionnelle, la distinction entre enseignement et apprentissage se réduit à ceci : l'adulte enseigne, l'enfant apprend. (...) Si bien que enseigner c'est informer, montrer, faire répéter ; apprendre, c'est écouter, mémoriser, répéter. Ce schéma ne fonctionne pas de manière satisfaisante, car l'enseignement ne réussit pas toujours à créer le savoir ou le savoir faire escomptés ; et beaucoup de savoirs et de savoir-faire complexes, comme la parole ou la notion d'espace, ne résultent pas d'un enseignement. En outre, il est évident qu'un individu est irréductible à la somme de ses savoirs et de ses savoir-faire, et que l'essentiel de lui-même échappe à cette action de construction de l'extérieur. Celle-ci, difficilement niable, ne touche que la surface des choses et l'école, lieu privilégié de l'enseignement, se préoccupe de multiples acquisitions morcelées, sans pouvoir agir au niveau de ce qui les fait être ce qu'elles sont : le sujet lui-même. Aussi est-il nécessaire d'envisager le problème dans l'autre sens. » p. 45

« Ne pas se limiter à l'aspect technique, développer d'autres prises d'indices : place de la majuscule, travail sur la syntaxe (tel mot peut-il aller après tel autre ?) Et, est-ce que celui qui n'utilise que le déchiffrage parviendra à remettre en ordre une phrase comportant un certain nombre de mots ? Est-ce que le temps et l'énergie déployés à déchiffrer les mots un par un lui permettra ensuite de remettre cette phrase en ordre ? » F. M.

(À propos de phrases, le document en cite quelques-unes « tata roule sur sa moto, tonton range la voiture, etc. » qui ont fait réagir.)

« Se moque-t-on de nos charmantes têtes blondes lorsque l'équipe d'experts qui a construit cet outil suppose qu'il y a un sens profond à ces trois mignonnes petites phrases. Il n'est pas étonnant qu'ensuite nos élèves aient des soucis de compréhension lorsqu'ils rencontrent des textes de littérature de jeunesse d'une autre profondeur. En outre, au niveau du décodage elles sont parfaites et ne posent aucune difficulté.

À la fin de ce préambule le document propose d'observer des compétences classer en cinq groupes...

- ♦ comprendre / comprendre des textes,
 - ♦ établir des correspondances entre l'oral et l'écrit,
 - ♦ écrire,
 - ♦ identifier des composantes sonores du langage,
 - ♦ dire, redire, raconter / lire à haute voix,
- ...qui ne sont pas que des compétences de lecteur. Or le titre est Lire au CP. » B. C.

Le mot

« Je me demande si on a appris à observer les mots, leurs silhouettes. S'il y a eu régulièrement depuis le cycle 1 l'occasion de les manipuler, les classer, les recomposer, les écrire... »

extrait

Lire La leçon de Lecture. Lecture de leçons au cycle 2, collectif AFL, 1999, plus précisément le chapitre 8 consacré aux exercices consécutifs aux séances de leçon de lecture et notamment les pages 146 à 157 où le travail sur les mots est explicité. (Ce livre est le résultat, écrit et publié, de 3 ans d'une recherche action menée, à l'INRP, par une trentaine d'enseignants responsables d'une classe de cycle 2. Cette recherche avait pour objectif principal la description et le contrôle de pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture conduites dans des classes qui avaient fait le choix de la voie directe.

extrait

Lire, dans La Leçon de Lecture, Lecture de leçons, collectif AFL, 1999, l'interview de Jean Foucambert intitulé « Et si l'enseignement de la lecture était actuellement celui d'une langue morte ? » : « Il existe, dans les méthodes dites mixtes, une quantité de ces faux textes qui pervertissent, en négligeant leurs conditions de production - volatilité de l'oral et donc obligation de poursuivre l'exploration, permanence de l'écrit et donc obligation de trouver une cohérence - la fonction de ces deux langues : il ne suffit pas que les unités utilisées soient correctement graphiées et sémantiquement organisées dans un registre soutenu pour que ce soit de l'écrit. Les manuels, ne proposent ni des transcriptions de la langue orale, ni une langue écrite : ils font disparaître leur fonction respective et proposent une langue qui n'a pas de fonction. » p. 29

● Prendre en compte les différences dans la conduite de la classe

« Face à ce qu'il est convenu d'appeler l'hétérogénéité de la classe, deux écueils sont à éviter :
 - maintenir coûte que coûte un enseignement totalement identique pour tous en proposant des tâches qui submergent certains élèves, car elles excèdent leurs capacités actuelles de traitement et/ou requièrent des connaissances encore incomplètement acquises ;
 - attendre passivement un « effet de maturation », voire organiser une différenciation dans laquelle les plus faibles seraient trop peu stimulés, en cherchant la réussite au prix d'une baisse des exigences. Il est nécessaire, au contraire, d'associer les élèves les moins performants à toutes les activités du groupe classe, de continuer à les exposer aux mêmes textes, d'entreprendre avec eux les mêmes apprentissages que pour les autres. » p.8

Voilà une vision de l'hétérogénéité qui nous va parfaitement même si, probablement, nous ne mettons pas tout à fait les mêmes définitions sous les termes de textes, d'activité et même... d'hétérogénéité.

Les classes de l'AFL se fondent résolument sur le principe de l'hétérogénéité, hétérogénéité voulue, construite, utilisée comme condition du fonctionnement d'un groupe qui apprend, d'un intellectuel collectif qui se nourrit de ses différences pour construire les savoirs : « On se fonde sur la recherche de la plus grande hétérogénéité. Un cycle 5-8 ans réunissant des enfants d'expérience, de niveau et de savoir différents. Cette hétérogénéité garantit la diversité des écrits rencontrés mais aussi leur complexité et la multiplication des manières de les aborder et de les questionner ; elle permet également des confrontations de points de vue et des décentrations lors des moments d'activité réflexive et de théorisation. Et elle est la règle absolue dans la conduite des projets, c'est-à-dire dans les moments où chacun réinvestit l'état actuel de ses savoirs dans une production collective. »²²

article

Lire : *Pouvoir, savoir et promotion collective*, dans *Question de Lecture*, Jean FOUCAMBERT, Retz : « *La promotion collective, à l'inverse de la réussite individuelle, invite à poser le problème de la manière suivante : plutôt que de chercher de quels savoirs un individu doit être doté pour s'insérer le plus haut possible dans une société inégalitaire, demandons-nous quels savoirs sont nécessaires pour réduire les aspects inégalitaires de la société et dans quelles conditions ils peuvent se développer.* » pp. 137-138

clarifier les tâches

« Hier, mon fils travaillait sur les différentes graphies du son **S** (il est au CE1). Il devait chercher dans le dictionnaire comment compléter les mots (seul les lettres formant le son **S** manquaient dans le mot). Il a cherché les cinq premiers mots puis a mis de manière aléatoire **c** ou **s** dans les autres mots. Et la maîtresse : « Enfin Guillaume ! on ne pouvait inventer comment ça s'écrivait ! il fallait regarder dans le dictionnaire ! » Alors, à quoi ça sert d'apprendre comment on écrit les sons si on peut pas s'appuyer sur cette compétence pour écrire ?

Et on sait bien comment les enfants de CE1 et CE2 utilisent cette compétence pour écrire... Pourquoi ne pas travailler plutôt (plus tôt ?) sur les façons possibles de mémoriser l'écriture des mots en variant au maximum les critères de classement et en les croisant ? Pourquoi ne pas travailler sur les véritables procédés de constitution de mots à partir de mots de bases (préfixes, suffixes, dérivations...) ? » S. N-M.

« Il y a une forte insistance sur la phonétique (on insiste beaucoup sur la compétence de l'élève à « déchiffrer un mot régulier nouveau » p.16), l'écriture phonétiquement plausible pour un mot simple régulier. À quel moment l'élève décidera-t-il que le mot qu'il veut écrire ne peut s'écrire phonétiquement et qu'il doit mettre en place des stratégies autres que l'écriture phonétique. Et que fait-on avec les mots irréguliers ? » B. C.

²² FOUCAMBERT J.,
Plus interactif que
nous tu meurs, A.L.
n°19, sept.1987, p.67

« L'enfant n'est pas sensible à des similitudes entre deux mots à l'écrit et à l'oral ».

Je ne comprends pas cette phrase.»

Est-ce à dire qu'il ne fait pas le lien entre l'écrit et l'oral ? Du style je vois/j'entends ou je ne vois pas/j'entends ou je vois/je n'entends pas ? Je me suis toujours demandé à quoi pouvait servir cette gymnastique qui me semble fort compliquée. Il me semble que cette façon d'aborder l'écrit est de nature à installer des confusions plus qu'à apporter des aides. Quel intérêt ? À part celui de sensibiliser les enfants au danger de systématiser des règles de combinatoire grapho-phono en pointant avec lui le fait que cela fonctionne très rarement puisque très souvent « je vois a et je n'entends pas a. »

Est-ce à dire qu'il n'est pas sensible à des similitudes entre deux mots écrits ? Là le problème me semble intéressant à traiter. En effet, il paraît indispensable pour devenir lecteur de devenir sensible à la forme graphique des mots. Ça se travaille, mais certains élèves nous mettent vraiment en difficulté sur ce point.

Est-ce à dire qu'il n'est pas sensible à des similitudes entre deux mots à l'oral ? Le problème me semble intéressant à nouveau mais n'a que peu de place dans un chapitre sur la lecture. Il me semble relever de l'écoute, du langage, de la musique, de la poésie. Cette compétence peut néanmoins servir de point d'appui sur une classification des mots (pertinente en lecture) si on la combine avec le sens. Il est intéressant de pouvoir entendre et comprendre que 'maternelle', 'materner', et 'maternité' ont une similitude sonore et graphique : ils commencent tous les trois par 'mater', 'mère' à partir duquel ils sont fabriqués... Quand on va chercher tous les mots qui se construisent à partir de 'cheval' (chevalier, chevaleresque...) il peut être intéressant de savoir entendre et voir que ces mots commencent par 'cheval'...

Il a du mal à reconnaître quelques mots parmi ceux qui ont beaucoup été 'fréquentés' antérieurement (prénoms, mots-outils...) ? Décidément je ne comprends pas la logique de l'anonyme qui a écrit ce texte. En quoi la capacité à reconnaître les mots outils est-elle une compétence grapho-phono ? [exemple paru sous cet intitulé.] Par contre, c'est une compétence essentielle. Il est essentiel que l'enfant se constitue un capital de mots. » D. F. conseiller pédagogique

Organiser le groupe de manière souple

Toute l'organisation de la classe, dans ce livret CP, va être pensée autour d'un renforcement technique, unique recours contre les difficultés de lecture : pris dans la contrainte que se sont donnée les auteurs de ne baisser le niveau pour personne et d'avoir la même ambition pour tous - position que nous partageons - ils vont proposer, en prévision de la leçon collective, de « répéter » l'action en petits groupes, avec les plus faibles, tandis que le restant de la classe s'échauffera tout seul et puis, ensuite, tout le monde se regroupera pour faire ensemble une activité de même ordre mais sur d'autres phrases, d'autres mots ou, moins souvent, sur un autre texte. Les plus faibles auront ainsi acquis une familiarité supposée leur rendre plus facile la tâche exigée pour tous. Rien sur l'activité sociale de lire où on pourrait confronter ses connaissances, rien sur les usages sociaux de l'écrit qui, à cet âge-là, sont probablement déterminants pour conquérir les raisons d'apprendre parce qu'il y a raisons d'imiter, de faire preuve - à soi et aux autres - de ses savoirs tout neufs, raisons d'interroger ce qui résiste, se ressemble ou diffère. La classe, dans ce livret, est cet endroit coupé du monde où lire s'apprend à vide dans la stricte activité réflexive sur une pratique culturelle absente ou sous représentée. La langue évoquée n'a pas d'auteur, pas d'enjeux, elle ne s'inscrit dans aucun genre, ne s'affilie et n'affilie à aucun réseau d'opinions, de coutumes ou de sensibilités. Elle est sans surprise, détentrice d'un sens intégralement connu du maître, elle ne suggère aucune invention, aucune exploration, aucune découverte : elle dit que l'école sait ce qu'il faut savoir et que l'enfant doit apprendre à se satisfaire de ce savoir-là. Elle est cette langue morte qui sera, au mieux, interrogée au niveau de son contenu, rarement au niveau de sa matérialité, sa spécificité, ses ressources : et pourtant, aucun code, séparé des intentions de dire, ne pourrait venir à bout d'un apprentissage qui

convoque de manière aussi inextricable données culturelles et psychologiques, sociales et intimes, cognitives et esthétiques, ce que ce texte néglige de penser ou de rappeler : « *Le langage (...) est traité comme lettre morte (écrite et étrangère comme dit Bakhtine), comme système autosuffisant complètement coupé de ses usages réels et dépouillé de ses fonctions pratiques et politiques (...) L'illusion de l'autonomie de l'ordre purement linguistique qui est assurée par le privilège ainsi accordé à la logique interne du langage, aux dépens des conditions sociales et des corrélats de son usage social, ouvre la voie à toutes les théories qui font comme si la maîtrise théorique du code suffisait à conférer la maîtrise pratique des usages socialement appropriés.* »²³

Rien, non plus, dans ce document, sur les aides collectives, ces documents (fichiers, classeurs, répertoires, affiches...) mis à disposition de tous par le maître ou par des groupes mandatés pour le faire, documents nés de l'expérience des projets ou des séquences d'enseignement mais aussi aides humaines comme le tutorat, par exemple où, parce qu'on a pris conscience des manques de certains, en collectif, on pourra s'organiser pour se venir en aide mutuellement, pour organiser la solidarité au niveau de l'apprentissage.²⁴

Rien enfin sur l'entraînement individuel : comment, entre 5 et 7 ans, prend-on conscience de la nécessité de faire et de refaire, de répéter et pourquoi ? Comment envisage-t-on et intériorise-t-on le besoin et la façon de s'entraîner, la nature et la fréquence des exercices susceptibles de conduire à une progression : « *Le verbe (s'exercer), parce qu'il est réfléchi, est plus juste que le nom. Pour s'exercer, il faut une représentation de l'entreprise globale à laquelle ce quelque chose auquel on s'exerce participe. Il faut cette expérience. Il faut ce retour réflexif sur elle afin de prendre conscience de la manière dont chaque geste y concourt. Il faut de l'information, grâce à l'hétérogénéité du groupe, sur une évolution possible (prochaine, proximale) de ces gestes dans leur rapport au tout. Il faut un appui et de l'étaillage pour isoler le geste auquel s'exercer sans perdre de vue l'ensemble.* »²⁵ Les progrès ne sont pas que le fait de l'obéissance à une règle extérieure, ils naissent de la conscience que l'on a de leur nécessité.

Rien, bien évidemment, sur l'outil informatique qui permet de programmer un entraînement à partir des résultats des élèves, de garder ces résultats et même l'historique qui montre comment chaque enfant en est arrivé à ce résultat. ELMO 0, puis ELMO International et enfin, bientôt Idéographix, sont des logiciels qui s'acquittent très bien de ce programme sans compter tout ce que l'informatique a d'irremplaçable concernant l'amélioration de la perception visuelle, anticipation, discrimination, sélection d'information... Convoquer ces outils serait revenu à nous inviter vraiment, ce qui n'était pas - on l'imagine - dans les intentions de ce groupe d'experts ou de la haute autorité qui les a réunis.

« C'est dans l'air du temps, quand on est de « gauche », on se doit, en guise d'un douteux mea culpa, de dire que le rodомont qui boute le délinquant hors des cages d'escalier fait ce qui aurait dû être fait bien avant.

C'est sans doute aussi dans l'air du temps, la recherche pédagogique qui s'est réclamée de combats de « gauche » pour la « démocratisation de l'école » bat sa coulpe à son tour en disant qu'il ne faut pas aller trop loin dans l'innovation pour ne pas porter ainsi préjudice aux enfants des milieux « défavorisés »... (sur la base de quelles études ?) et d'évoquer un psychologue marxiste et son concept de Zone de Développement Prochain.

On peut penser que les programmes du cycle II qui fixent la priorité sur la maîtrise du système de correspondance grâce à l'usage de manuels et la rencontre avec la « compréhension » (que la fréquentation des textes simples des manuels recommandés ne permet pas, reconnaît-on) par la seule lecture magistrale d'œuvres de littérature jeunesse vont répondre à ces craintes et doivent témoigner de la compassion et de la sollicitude qu'éprouvent les « experts » rédacteurs pour les enfants des classes dominées.

Autrement dit, la littérature jeunesse serait d'abord faite pour être écoutée, parce qu'il faut croire que les enfants (pour qui malgré tout elle est destinée) ne pourraient pas apprendre à

²³ BOURDIEU P.,
Réponses, Seuil, p.117

²⁴ Voir la cassette
Organisation de l'école
en cycles, réalisée par
l'AFL.

²⁵ FOUCAMBERT J.,
La leçon de lecture
n°3, Théo-Prat n°6,
La leçon de lecture au
cycle 3

lire (en abordant l'explicite et l'implicite des textes)... en les lisant, a fortiori quand ils sont de milieux populaires.

Personne n'oserait jamais imaginer qu'il pourrait s'agir là d'un avatar d'une certaine « distinction » qui réserverait le bon usage de la littérature à des enfants issus de milieux « plus cultivés ».

Nous avons toujours milité pour que l'école soit, comme le dit C. Bruehl, « le lieu de qualification des lecteurs ». Nous pouvons témoigner que la pédagogie de la voie directe appliquée dans les classes de ZEP (telle que nous avons commencé à la décrire dans La Leçon de Lecture) ne met pas en échec les enfants qui en bénéficient, mais que, bien au contraire, c'est cette voie et cette voie seule qui leur permet de devenir et d'être des lecteurs.

*Notre approche de l'apprentissage se réclame du socio-constructivisme (c'est à plusieurs qu'on apprend à lire tout seul) et le dispositif pédagogique que nous avons développé se réfère directement au concept de ZDP (Chez l'enfant... le développement par la collaboration et l'imitation, source de toutes les propriétés spécifiquement humaines de la conscience, le développement par l'apprentissage scolaire est le fait fondamental... Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain. VYGOTSKI L., *Pensée et Langage*, p.355, La Dispute).*

Vygotski privilégiait la collaboration avec l'adulte. Nous pensons qu'il faut étendre cette notion en mettant en œuvre imitations et collaborations avec d'autres enfants plus experts. L'organisation de la scolarité en cycles permet de constituer des classes multi-âges. L'hétérogénéité, peut apparaître comme une gêne dans une pédagogie de type frontale, elle est pour nous un puissant facteur pour l'apprentissage.

C'est bien d'organisation pédagogique dont il s'agit : les différents moments des leçons de lecture (formulations d'hypothèses, vérifications, activités réflexives, entraînements, productions d'écrits...) s'articulent avec des modalités de travail (petits groupes hétérogènes pour les recherches, grand groupe pour les synthèses, individuelles pour les exercices). C'est dans ces différents moments réitérés, que peuvent avoir lieu les passages interpsychique/intrapsychique.

Nous pensons aussi que la notion d'aide, centrale dans le concept de ZDP, ne doit pas se limiter à l'aide entre individus. Le langage écrit, en tant qu'instrument psychique de la médiation sémiotique est défini culturellement et historiquement, et c'est aussi parce qu'il utilise ces instruments que l'homme est un être social. Les aides peuvent donc aussi prendre la forme des écrits eux-mêmes pour l'apprentissage de la lecture. Ainsi, lors des activités de découverte des textes ou des activités de théorisation, le recours à des textes inscrits dans un réseau de communication peut constituer une aide précieuse pour peu que ces écrits ne soit pas dans l'en deçà. C'est ce qu'on appelle l'intertextualité.

L'enfer, non seulement c'est les autres mais il est, nous dit-on, pavé de bonnes intentions. Il est déjà insupportable d'entendre des collègues de cycle II dire en toute bonne foi qu'ils utilisent un manuel pour que les enfants de milieux populaires puissent au moins se débrouiller avec de l'écrit et que l'implicite... La violence symbolique et les rapports de domination (place des enseignants dans les rapports dominants/dominés) peuvent en partie expliquer cette attitude.

Mais il est encore plus insupportable que des « chercheurs, des experts, des conseillers... » tiennent le même discours, sûrement plus distingué, et encore plus démagogique. On n'est même plus dans les résignations complices ou les complicités résignées. Comme les dames des 200 familles avaient leurs pauvres, nos spécialistes de la lecture ont leurs défavorisés culturels.

Tout ça pour confirmer une fois de plus que la pédagogie, ce n'est pas de la charité mais un "sport de combat". » G.M.

Nous avons ici tenté d'apporter notre contribution - s'indignant qu'un pays qui se dit démocratique et respectueux des opinions de tous puisse se priver volontairement des avancées de tous - à un dossier qui se donne comme objectif celui d'aider des enseignants et souvent, de jeunes enseignants. Les enfants débutants connaissent, comme c'est le cas dans tout apprentissage, des difficultés plus ou moins grandes. Ces difficultés sont liées aux conditions dans lesquelles ils rencontrent l'écrit, à l'école et en dehors et aux aides dont ils bénéficient, à l'école et ailleurs, de la part de leurs éducateurs et de leurs pairs. Dans un premier temps, nous avons réagi à l'atmosphère de ce texte, ses pré-supposés, ses orientations. Dans un deuxième temps, nous allons montrer, à travers la présentation d'un outil d'évaluation que nous avons construit dans notre précédente recherche, quelles sont les questions que nous nous posons, nous, quant à la ligne d'évolution de chaque élève et du groupe et comment cette façon de se poser des questions en dit long sur notre façon de concevoir l'écrit, son apprentissage et le rôle que des apprentis pourraient lui faire jouer si, dès le début, ils en saisissaient non seulement les mécanismes techniques mais aussi sociaux.

Mais, auparavant, nous joignons à ce dossier la contribution d'une enseignante qui travaille avec de jeunes enfants sourds.²⁶

Je les ai vus ces enfants sourds, ceux que l'on considère dans de nombreuses écoles et institutions comme condamnés à la non lecture ou du moins à la lecture minima « puisqu'ils sont sourds, c'est normal »... Je les ai vus développer une intense activité méta-cognitive, une effervescence dans la recherche, des échanges serrés et argumentés.

Ils parlent non pas avec leur appareil phonatoire mais avec leurs mains et leur enthousiasme, tellement heureux de pouvoir s'exprimer et de se sentir humains comme les autres ! Mais qu'est ce qui les pousse toujours plus loin dans cette recherche linguistique, dans ces analyses du texte, alors que, partout, on ne parle que de passivité, d'indifférence, voire de rejet et, au mieux, d'obéissance morne.

Tout simplement ils sont devant un texte qui les accroche, qu'ils ont besoin d'analyser pour aller au bout de sa compréhension. Ce texte, réponse à leur questionnement qui résiste avec son écriture construite, ses obstacles à dépasser, ses interpellations à plusieurs niveaux les interpelle et mobilise leur activité intellectuelle, leur plaisir.

Et pourtant, ces enfants sourds n'interrogent pas l'oral du texte, la phonétique des mots, ils en seraient bien incapables. Que signifieraient une syllabe, un phonème puisqu'ils ne les entendent pas et sont, par voie

de conséquence, dans l'incapacité de les prononcer. Pour ceux, qui au prix d'efforts longs et difficiles parviendraient à articuler, aucun sens n'y serait attaché.

Ce qu'ils recherchent, ces enfants, c'est du sens. Comprendre une histoire, un texte explicatif, un article de presse, ce n'est pas les prononcer dans leur littéralité c'est percevoir les interactions des personnages, résumer l'intrigue et découvrir ce qui se cache derrière les mots. C'est percevoir comment la page documentaire a été construite, pourquoi l'auteur l'a bâtie ainsi et ce qu'il veut signifier aux lecteurs.

Les enfants sourds, comme les autres enfants apprécient la complexité qui les mobilise et excite leur curiosité. On comprend aisément alors que si on leur donnait à lire des phrases aussi pleines de sens et de bon sens que : « Ma tata roule sur sa moto », ils se réfugieraient dans le mutisme, l'absence ou le faire-semblant, hochant la tête ostensiblement pour tenter de faire admettre à l'adulte en face qu'ils ont compris, bien sûr, et surtout qu'on ne leur demande rien d'autre !

Heureusement que lire revêt de véritables attraits qui transforment cet acte -réputé difficile- en une gymnastique intellectuelle passionnante. Lire permet à ces enfants, qui passent pour être réticents aux apprentissages, d'entrer en lecture experte

plus rapidement que des enfants entendants auxquels on ne donnerait que des phonèmes et syllabes à assembler.

Ce faisant, ces enfants augmentent leur capital culturel, ce capital qui crée les différences entre les classes sociales.

La culture aura toujours beaucoup de mal à s'élargir si l'on se cantonne à l'apprentissage de phrases, telle : « le petit rat a du tracas, il a fait beaucoup de dégâts » et les enseignants auront sûrement beaucoup de tracas devant les dégâts occasionnés par des apprentissages aussi stérilisants.

Les parents, premiers éducateurs de leur enfant, doivent pouvoir les accompagner donc comprendre les démarches de l'école. Comment le pourraient-ils si l'enseignant ne leur explicite pas, et n'entame pas une véritable coopération avec eux dans la confiance réciproque.

Cette remarque qui vaut pour tous, s'impose encore plus chez les parents d'enfants sourds souvent très perturbés par la découverte de « l'anormalité » de leur enfant.

Autrement dit, ce qui nous oppose [à ce livret CP], ce ne sont pas des détails catalogués (et est-il bien utile de s'en préoccuper, sauf à vouloir discuter avec des gens qui doutent et qui accrochent sur ces points ?) mais bien des conceptions.

²⁶ Voir le dossier Lecture et surdité (A.L. n 80, déc. 02) rendant compte du colloque que organisé le 09 octobre 2002 au Centre Paris Lecture.

Qui définit les formes d'évaluation contrôle de fait l'enseignement et toutes les prescriptions pédagogiques sont de peu de poids auprès des enseignants si elles contredisent les modalités par lesquelles « on » décide que leurs élèves ont convenablement parcouru le chemin. Cette observation ancienne se vérifie toujours aujourd'hui, à l'impuissance à faire évoluer les pratiques du collège et du lycée pétrifiés par les formes rigides du bac à lauréats comme à la plus grande souplesse de l'enseignement agricole et professionnel dont les modalités de contrôle terminal se repensent en même temps qu'objectifs et méthodes.

L'enseignement de la lecture est dans la même tenaille. La parution en février 2002 de textes légitimement confus (puisqu reflétant, même prudemment amorties, insatisfactions pratiques et controverses scientifiques) ouvrait quelques perspectives novatrices, notamment en assignant pour objectif que les élèves utilisent de manière privilégiée, à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, la voie directe²⁷. Dès lors, quelles aides apporter aux enseignants pour qu'ils cernent mieux cet objectif, pour qu'ils permettent d'accéder à ces compétences que la voie directe requiert, pour qu'ils s'assurent que leurs élèves de CP sont bien en train de les construire, parallèles et distinctes de la voie indirecte, enfin pour qu'ils interviennent lorsqu'un enfant trébuche et le remettent sur la bonne voie ? On devine avec quelle impatience était attendu en octobre le livret de CP, surtout qu'on savait qu'ils étaient tous venus l'écrire, à la demande du ministère, au chevet de la b-a-ba qui allait mourir, tous les grands noms, les..., les... et même... Si, si, il y était... Ne nous y trompons pas : ce livret à l'usage des maîtres du cours préparatoire est bien ce que la réunion de nos meilleurs experts peut faire de mieux aujourd'hui en matière d'enseignement de la lecture. Rassurant, non ?

Ne cherchez pas : dans les 40 pages de ce texte, vous ne trouverez pas une fois l'expression « voie directe » (ni indirecte, d'ailleurs) et la séquence *'directe'* apparaît seulement page 5 pour dire qu'en cas de difficulté, « il faut solliciter **directement** les professionnels de la santé scolaire » et page 38 pour évoquer la difficulté à « recopier **directement** des segments plus longs qu'une lettre ». On voit l'urgence ! Et la manœuvre... Quelques ouvertures en février puis ce livret dont on se trompe en pensant qu'il prend les enseignants pour des imbéciles : cela supposerait que ses auteurs en savent plus qu'ils ne le disent mais choisissent diaboliquement de le taire. Et bien non. Que les gens dans les classes en prennent acte, il n'y aura pas, là encore, de sauveur suprême ; qu'ils se remettent alors au travail : c'est ce qu'ils font qui fait progresser le monde et la science. La finalité de la recherche, qui ne saurait être séparée de l'action, n'est pas de dire aux acteurs ce qu'ils doivent faire mais de construire des savoirs nouveaux pour comprendre comment leurs actions opiniâtres transforment les données initiales.

Afin de contribuer aux réflexions ouvertes par les programmes de février et d'apporter quelques éléments pour l'observation de la voie directe en train de se construire, nous présentons ici les grandes lignes d'un outil imaginé et utilisé par les classes expérimentales de l'INRP engagées sur cette piste. Cet outil répond tant bien que mal à 4 exigences :

1. être un outil de cycle, donc utilisable avec tous les enfants en train d'apprendre à lire au cycle 2, en GS comme au CE1.
2. ne pas vérifier la maîtrise de ce qui a été enseigné mais de ce qui est appris, donc observer les élèves à l'œuvre au cours de leurs relectures d'un texte assez complexe pour justifier des investigations multiples.
3. permettre des entrées progressives dans le texte afin d'intégrer, dans une perspective elle-même formative, ce qui se réinvestit d'un jour sur l'autre.
4. tenter d'observer les formes de ce que pourrait être la conscience graphique en train d'émerger de la maîtrise progressive de l'écrit (de même que la maîtrise de l'oral génère des formes observables de la conscience phonologique).

²⁷ Voir les A.L. n°80 pages 28-32 : *Recherche en lecture, le spectre de la globale*, déjà cité.

Pour décrire le cadre général de l'outil, nous reproduisons ici les quelques lignes d'introduction de ses consignes de passation à l'usage des enseignants qui se sont engagés dans une observation sur 7 jours à partir du même texte.

*Voici donc le premier des outils qui ont pour objet de tenter de décrire ce que les élèves du dispositif de recherche sont en train d'acquérir dans leur relation à l'écrit. Sa passation porte sur plusieurs jours consécutifs à partir d'un même texte : Les baisers du loup. Cet outil s'adresse à **tous** les élèves du cycle 2, à quelques agencements près, signalés dans les consignes. Ce sont des épreuves collectives au sens où elles sont effectuées individuellement par tous les enfants en même temps ; des épreuves simultanées. Toutefois l'objectif étant que chaque enfant les effectue dans les meilleures conditions pour lui, il importe qu'il se sente en confiance et dispose de toutes les aides pour comprendre les consignes ; mais d'aucune autre. Si bien que la taille du collectif peut varier selon l'âge, le nombre et le profil de vos élèves : peut-être la classe entière d'un coup, ou plus confortablement des groupes n'excédant pas une douzaine d'élèves, voire 4 ou 5 pour ceux qui ont besoin d'être soutenus afin de travailler réellement seuls.*

L'épreuve complète, dans le détail méticuleux de ses consignes d'exécution, est consultable sur le site de l'AFL dans la rubrique : outil (baisers du loup)



● Premier jour : barrage d'une lettre

Un texte (*Les baisers du loup*) est distribué, sans aucune lecture ni présentation par l'enseignant. La seule consigne, après une épreuve d'essai sur un autre texte, porte sur la tâche :

Vous allez prendre le stylo et en parcourant le texte, en le lisant, chacun comme il peut, à sa vitesse, sans revenir en arrière, vous allez barrer la lettre « u » (l'écrire au tableau) à chaque fois que vous la rencontrez. (Pour les grandes sections, plutôt que de dire en le lisant, dire « en regardant bien tous les mots »)

L'objectif de cette première épreuve est double :

- ♦ *au vrai sens du mot, mettre sous les yeux des élèves un texte assez long dans lequel ils ont quelque chose à faire, réalisable à leur manière quel que soit leur niveau de lecture*
- ♦ *observer au cours de l'apprentissage l'évolution d'un comportement déjà décrit chez le lecteur adulte. Le lecteur adulte confronté à cette tâche de barrage de lettres en oublie un certain nombre mais, à son insu, absolument pas au hasard : 20,6 % d'oublis en moyenne pour les mots pleins au plan sémantique (noms, verbes, adjectifs, etc.), 41,6 % d'oublis en moyenne pour les mots pleins au plan syntaxique (dans l'ordre croissant : prépositions, etc.). Il semble en outre que le différentiel s'accroît en fonction du niveau du lecteur (compréhension de lecture). De nombreuses hypothèses sont avancées pour rendre compte de ce phénomène, depuis la familiarité élevée des mots syntaxiques jusqu'à une modélisation du processus de lecture selon laquelle le lecteur regarderait différemment les mots selon leur rôle dans la phrase. Il aurait alors accès aux rôles syntaxiques des mots préalablement à leur « identification ». Peu importe ici l'interprétation du processus à l'œuvre, ce qui compte est bien qu'il ne saurait se forger qu'à travers l'expérience même de la lecture. Si ce différentiel n'existe pas avant le début de l'apprentissage (les oublis sont dus à l'inattention, à la fatigue, au hasard) et s'il se creuse*

au fil de l'apprentissage, on disposerait là d'un indicateur indirect du degré de maîtrise du processus de lecture, une sorte de conséquence observable qu'il est impossible d'enseigner d'abord et qui est directement en lien avec l'expérience et la compétence de lecture.

• Deuxième jour : souligner les mots inconnus

Le même texte est distribué sur une nouvelle feuille, là encore sans aucune lecture ni présentation par l'enseignant. La seule consigne, également après une épreuve d'essai sur un autre texte, porte sur la tâche :

Voilà ; hier, dans le texte Les baisers du loup, vous avez barré la lettre « u ». Aujourd'hui, on va se servir à nouveau de ce texte mais pour faire autre chose. Dans ce texte, Les baisers du loup, il y a [diversifier selon la classe : certainement (GS), encore (CP), peut-être (CE1)] des mots inconnus, des mots que vous ne connaissez pas. Je vous demande de souligner avec le stylo rouge ces mots qui vous semblent nouveaux et que vous n'avez jamais vus jusqu'à aujourd'hui. Donc vous lisez le texte (pour les grandes sections, plutôt que « vous lisez », dire « vous regardez bien tous les mots ») et vous soulignez les mots que vous ne comprenez pas.

L'objectif de cette seconde épreuve est double :

- ♦ comme précédemment, il s'agit d'abord de mettre une nouvelle fois sous les yeux des élèves le même texte en les obligeant à y faire quelque chose, quel que soit leur niveau de lecture.
- ♦ le fait d'avoir à souligner les mots inconnus dans un texte (donc dans un contexte) est important. Qu'est-ce, en effet, qu'un mot écrit inconnu ? Un mot qu'on ne sait pas prononcer ? Un mot qu'on n'a jamais vu ? Un mot qu'on ne peut pas lire ? Un mot qu'on ne connaît pas ? Un mot qu'on ne comprend pas ? La réponse sera différente selon qu'il s'agit de mots séparés, comme dans une liste, ou qu'il s'agit des unités d'un message dont la fréquentation peut apporter en retour de l'information sur certains éléments qui le constituent. En demandant de souligner les mots inconnus dans un texte, la consigne, volontairement floue (les mots inconnus, les mots que vous ne connaissez pas, qui vous semblent nouveaux, que vous n'avez jamais vus, les mots que vous ne comprenez pas) laisse la possibilité à l'élève de souligner les mots qui font obstacle à sa compréhension, qui résistent, non pas en tant que mots mais en tant que constituants du texte, donc aussi de donner une idée, sinon de sa compréhension, du moins des processus investigatifs à l'œuvre.

• Troisième jour : repérage d'éléments

Cette épreuve, préparée au cours de la demi-journée précédente par une épreuve d'essai sur un autre texte, permet à nouveau de pénétrer plus avant dans le texte en ayant quelque chose à y faire, mais plus ou moins faisable cette fois selon le niveau de compétence en lecture. De ce fait, les consignes et la passation sont légèrement différentes selon les cours qui ne peuvent être réunis.

Distribuer une nouvelle feuille où figure le texte « Les baisers du loup ». Dire : Voilà. On va continuer à travailler sur Les baisers du loup, le texte qu'on a vu depuis deux jours. Les baisers du loup, c'est une histoire et, comme dans l'histoire de ce matin, il y a des

personnages qui font certaines choses, dans certains endroits, et à certains moments. Mais cette fois, c'est vous, tout seuls, qui allez souligner les différents éléments. Auparavant, je vais vous lire ce texte et vous allez le suivre sur la feuille que je vous ai donnée.

Les enfants écoutent avec le texte devant les yeux. Ensuite...

- recherche des personnages

Lire à nouveau le texte aux GS ou aux CP, pas aux CE1. Puis demander de souligner en noir *les mots ou les expressions qui désignent un personnage à chaque fois que vous le rencontrez dans le texte, du début jusqu'à la fin.* Arrêter au bout de 8 minutes.

- recherche des actions

Lire encore une fois le texte pour les GS. Puis demander de souligner en vert *les mots ou les expressions qui désignent ce que les personnages sont en train de faire à chaque fois que vous en rencontrez dans le texte.* Arrêter au bout de 8 minutes.

- recherche des lieux

Cette fois, on ne lit le texte pour personne. Puis demander de souligner en rouge *les mots ou les expressions qui désignent où sont les personnages quand ils font ce qu'ils font, et à chaque fois que vous les rencontrez dans le texte.* Arrêter au bout de 8 minutes.

L'objectif de cette 3ème épreuve est triple :

- ♦ *C'est la première fois que la contribution de l'adulte, importante pour la compréhension du message, est faite. Le texte est lu de manière expressive (3 fois aux GS, 2 fois aux CP, 1 aux CE1). Les élèves étant invités à le suivre sur la feuille, c'est aussi une familiarisation visuelle supplémentaire avec les constituants du texte.*
- ♦ *Favoriser une certaine distance par rapport au texte en se posant la question du personnage, de l'action, de la localisation. Le travail sur un texte d'essai a permis des échanges et des mises au point sur ces éléments. Ce qui est intéressant ici, c'est de regarder les possibilités de transfert de la démarche sur un autre texte.*
- ♦ *Observer la capacité à repérer des éléments dans un texte, non en fonction de leur forme ou de leur familiarité, mais de leur rôle. Et, notamment, à l'occasion des personnages, la sensibilité croissante à la reprise anaphorique.*

● Quatrième jour : les mots du dictionnaire

On travaille toujours sur le même texte « Les baisers du loup ». Il s'agit cette fois de localiser le plus vite possible dans le corps du texte des mots donnés dans une liste et autant de fois qu'ils apparaissent. On note le temps pour ceux qui achèvent ou on arrête les autres où qu'ils en soient au bout de 15 minutes.

Distribuer la feuille du dictionnaire. Sur cette feuille, il y a des mots. Les lire. En face de chaque mot, il y a le nombre de fois où on le trouve dans le texte. Ainsi loup se trouve 5 fois, baisers 2 fois, etc. Aller jusqu'au bout de la liste. L'exercice est simple. Il faut regarder le premier mot de la liste puis le chercher dans le texte et à chaque fois qu'on le rencontre, il faut le barrer au stylo rouge.

L'objectif de cette quatrième épreuve est double :

- ♦ *Mettre, là encore, sous les yeux des élèves un texte en les obligeant à y faire quelque chose de faisable quel que soit leur niveau de lecture, donc,*

en fait, provoquer des « relectures » pour des raisons variées, donc développer une familiarité entre la compréhension d'un message (même les plus jeunes, à travers les lectures faites par l'enseignant, se « représentent » quelque chose) et la fréquentation des différents niveaux d'unités graphiques par lesquelles ce message existe « physiquement » sous forme écrite.

♦ Tenter d'évaluer la représentation mentale de l'organisation fonctionnelle du texte qui est, d'une certaine manière, un bon reflet de sa compréhension. En effet, dès la GS, pratiquement tous les élèves sont capables de retrouver dans un texte les occurrences d'une forme visuelle donnée, sans que cela informe sur la capacité d'accéder à sa signification. Mais, lorsque ces mots à retrouver jouent un certain rôle dans le texte et que l'opération est chronométrée, le temps mis pour réussir fait appel à tout autre chose qu'une correspondance formelle. La réussite implique une prévision du rôle de ce mot dans la conduite de l'histoire, donc une représentation (un modèle) de l'organisation générale qui permet d'aboutir rapidement sans recourir à la comparaison de chaînes de caractères.

● Cinquième jour : enveloppes et mots

Cette épreuve consiste, pour chaque enfant, à répartir 24 étiquettes de mots entre 3 enveloppes.

Dans un premier temps, il est demandé aux enfants d'extraire 8 mots *qui ont été vus dans le texte sur lequel ils travaillent depuis 4 jours*. Lorsque les élèves ont fait leur choix, l'enseignant lit lentement le texte pour leur permettre de vérifier que les mots sélectionnés y sont bien et procéder, si besoin, à des changements. Les 8 mots sont finalement mis dans une enveloppe.

On réaligne alors les 16 étiquettes restantes : *maintenant, on regarde bien les étiquettes qui restent sur la table. Il y en a de deux sortes. Il y a des mots que vous avez déjà vus dans d'autres textes ou que vous pourriez voir et d'autres que vous n'avez jamais vus ou qui ne se voient jamais. Ce n'est pas facile de décider parce que tous ces mots qui sont devant vous, vous n'avez quand même pas l'habitude de les voir. Je vous demande de bien les regarder puis de faire 2 tas de huit étiquettes, d'un côté (à gauche) les mots que, à votre avis, vous pourriez trouver dans un texte, de l'autre (à droite) ceux qui, à votre avis, ne pourraient jamais s'y rencontrer. Regardez bien et décider à partir de ce que vous croyez*. Mettre ensuite chacun des 2 tas dans une enveloppe différente.

L'objectif de cette cinquième épreuve est double :

♦ Retrouver les 8 mots du texte implique une confrontation entre chacune des 24 étiquettes et l'image mentale qui s'est construite au fil des rencontres successives, sans doute pour les plus jeunes sur un critère de familiarité rapprochée mais rapidement sur la contribution (plus sémantique que grammaticale) de cet élément au fonctionnement de l'histoire.

♦ Le tri des 16 formes restantes (toutes prononçables) entre mots possibles et formes impossibles en français, en fonction de leur « allure », c'est-à-dire de la probabilité que telle séquence de lettres soit compatibles ou non avec les « règles » de la combinatoire graphique, fait appel au degré d'expérience des formes écrites, issue de leur fréquentation. Il est difficile, en regardant un mot isolé de pouvoir décider de son existence possible selon le système graphique du français. La difficulté est moindre lorsqu'il s'agit de choisir, parmi 16 formes, les 8 qui sont le plus probables (le moins improbable), les autres étant, par défaut, décréées impossibles.

● Sixième jour : silhouette de textes

Il s'agit de reconnaître, parmi 3 silhouettes de textes, celles du texte sur lequel portent depuis le début les étapes de cette évaluation.

Sur cette feuille, il y a 3 textes presque complètement effacés, et en plus il n'y a pas les titres. Lequel des 3 a la silhouette du texte avec lequel nous travaillons depuis 6 jours, *Les baisers du loup*.

Cette épreuve, lorsque les silhouettes candidates sont proches, implique probablement d'avoir construit une bonne image mentale du fonctionnement du texte puisque, finalement, ce qui reste visible, c'est le poids et la succession des différents paragraphes.

● Sixième jour également : orthographe

Cette épreuve est progressive : les GS s'arrêteront après les 6 premiers mots (le premier sert d'essai), les CP après les 11 premiers et les CE1 à la fin des 16. Les 11 premiers mots ne seront jamais prononcés mais seulement montrés le temps de compter lentement jusqu'à 5 puis montrer à nouveau aussi brièvement une vingtaine de secondes après ; les 5 derniers ne sont pas montrés mais seulement dictés et répétés lentement 3 fois.

Maintenant, vous allez écrire le mot que je vais vous montrer. C'est un mot que vous avez déjà vu dans *Les baisers du loup*. Vous allez bien regarder l'étiquette que je retourne, pour savoir quel est le mot et pouvoir l'écrire d'un coup sur la feuille en face de 1. (écrire 1. au tableau). Puis 2., etc.

- Les 6 premiers mots communs aux GS, CP et CE1 : la ; elle ; fois ; loup ; deux ; plume.

- Les 5 mots suivants communs aux CP et CE1 : les baisers ; le village ; à peine ; d'abord ; suivre.

- Les 5 derniers mots, seulement pour les CE1 : dans les bois ; le maire ; rapidement ; chez lui ; un loup voulait se marier.

L'objectif de cette épreuve est assez conventionnel. Tout au plus est-il important de souligner la volonté pédagogique de construire la voie orthographique (c'est une autre manière de parler de voie directe) à partir de ce qu'on voit et non de ce qu'on entend, d'où l'habitude, au moins jusqu'à la fin du CP, de dicter « visuellement » et non oralement. Les mots s'écrivent toujours comme ils se lisent, et rarement comme ils se disent car ils pourraient le plus souvent se dire autrement avec la même graphie.

● Septième jour : seulement pour le CE1

On distribue à nouveau le texte *Les baisers du loup* ; on demande aux élèves de le lire et de le relire silencieusement chacun pour soi pendant les 10 minutes suivantes. On distribue ensuite une feuille d'interrogation à laquelle les élèves vont répondre individuellement à partir d'un guidage collectif. Par exemple :

Vous allez répondre à des questions sur ce que vous venez de lire mais nous allons avancer ensemble pour que je puisse vous expliquer à chaque fois ce qu'il faut faire. Regardez la feuille de questions. Je vais vous lire la première partie, la partie A. La lire, y compris les 2 questions. Vous suivez avec moi pendant que je lis.

Lire. On vous demande donc de répondre à 2 questions. Je relis la première question. La relire.

Réfléchissez, si vous en avez besoin, regardez à nouveau le texte. Vous devez écrire 1, 2, 3 ou 4 dans le rectangle du haut selon que vous pensez que c'est la phrase 1, 2, 3 ou 4 qui est la bonne suite du texte.

Attendre que tout le monde ait répondu. Vous allez répondre maintenant à la deuxième question. Je la relis. Etc.

Cette dernière épreuve vise à évaluer la compréhension du texte, moins dans l'accès à ce qui est explicite que dans une appréciation du projet de l'auteur. Aussi, il n'y a pas vraiment de réponse fausse, seulement des réponses plus subtiles que d'autres.

- ♦ La première question demande de trouver la phrase qui achève le texte (celle-ci, depuis le début, ayant été omise). Une seule, parmi les 4, est vraie mais les 3 autres restent plus ou moins possible, en fonction de la clôture du texte et de son écriture, de l'une, de l'autre, des deux à la fois.

- ♦ La seconde question rappelle le titre exact et en propose 4 autres, tous possibles certes mais plus ou moins éloignés du projet de l'auteur ou de la fonction d'un titre qui est lui-même un élément du texte qui concourt à son fonctionnement.

- ♦ La troisième question contraint à choisir un résumé entre 4, tous possibles, mais là encore plus ou moins englués dans l'anecdote ou révélant la portée généralisatrice du propos.

- ♦ La quatrième question demande à l'élève de décider pour quels projets de lecteur ce texte conviendrait le mieux.

Assurément, cette épreuve ne couvre pas tous les aspects de l'apprentissage de la lecture au cycle 2. Aussi les enseignants des classes expérimentales en ont-ils conçu et utilisé d'autres. Mais, rien qu'à l'occasion de celle-ci, il serait intéressant que les responsables ministériels réunissent à nouveau les auteurs experts de l'actuel livret de CP et les invitent à poursuivre la rédaction de fiches à l'usage des maîtres. Quelles pratiques mettre en œuvre si, en fin de CP, un élève :

- ☞ oublie dans la même proportion la lettre à barrer, qu'elle soit dans des mots « structurants » ou dans des mots « lexicaux »
- ☞ fait mal la différence entre les mots qu'il connaît et ceux qu'il ne connaît pas et les aborde toujours de la même manière, à la première comme à la sixième fois
- ☞ ne crée pas d'équivalence entre les différentes manières dont l'auteur désigne un personnage et n'est pas sensible à la différence que chaque nouvelle désignation apporte
- ☞ n'est pas capable de localiser rapidement un élément dans un texte et n'a pas d'autre stratégie pour localiser un élément que de le chercher mot après mot depuis le premier
- ☞ n'est pas sensible à la probabilité de conformité d'un mot avec les dominantes du système graphique français
- ☞ échoue encore à reconnaître la silhouette d'un texte sur laquelle il travaille depuis plusieurs jours
- ☞ transcrit les mots comme il les entend plutôt que de les orthographier comme il les voit ?

Que faire, messieurs les experts ? Que faire si, au début du CE1, l'élève en est encore à méconnaître qu'un texte est un objet qui exprime nécessairement un point de vue au delà de ce qu'il expose explicitement ?